

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PPGE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

INÊS FLORINDA LUÍS BUISSA

MEMÓRIAS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO INSTITUTO
SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE
CABINDA/ANGOLA (1998-2009)

Belo Horizonte – MG

2016

INÊS FLORINDA LUÍS BUISSA

**MEMÓRIAS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO INSTITUTO
SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE
CABINDA/ANGOLA (1998-2009)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Educação Matemática

Orientadora: Profa. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG

2016

B932m
T Buissa, Inês Florinda Luís, 1983-
Memórias de um curso de formação de professores de matemática no Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda/Angola (1998-2009) / Inês Florinda Luís Buissa. - Belo Horizonte, 2016.
431 f., enc, il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora : Maria Laura Magalhães Gomes.
Bibliografia : f. 253-264.
Apêndices: f. 265-416.
Anexos: f. 417-431.

1. Universidade 11 de Novembro, Instituto Superior de Ciências da Educação -- Teses. 2. Educação -- Teses. 3. Professores -- Formação -- Angola -- Teses. 4. Professores de matemática -- Formação -- Angola -- Teses. 5. Matemática -- Estudo e ensino -- Angola -- Teses. 6. Matemática -- Estudo e ensino -- História -- Angola -- Teses. 7. Ensino superior -- Angola -- Teses. 8. Angola -- Educação -- Teses.
I. Título. II. Gomes, Maria Laura Magalhães. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Tese intitulada “*MEMÓRIAS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE CABINDA/ANGOLA (1998-2009)*”, de autoria da doutoranda Inês Florinda Luís Buissa, aprovada em 30/08/2016 pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^ª. Dra. Maria Laura Magalhães Gomes – Orientadora

Instituto de Ciências Exatas–ICEX / UFMG

Prof^ª. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvêa

Departamento de Ciências Aplicadas à Educação – FaE/ UFMG

Prof. Dr. Fernando Guedes Cury

Departamento de Matemática – UFRN

Prof. Dr. Filipe Santos Fernandes

Faculdade de Educação – FaE/UFMG

Prof. Dr. Plínio Cavalcanti Moreira

Departamento de Matemática – UFOP

Prof^ª. Dra. Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca

Faculdade de Educação – FaE/UFMG – Suplente

Prof. Dr. Antônio Vicente Marafioti Garnica

Departamento de Matemática – UNESP - Suplente

Belo Horizonte, 2016

Av. Antônio Carlos, 6627 – Belo Horizonte, MG – 31270-901 – Brasil – tel.: (031) 3409-5309 – fax (031) 3409-5309

DEDICATÓRIA

À José Buissa (in memoriam): almejei trilhar os caminhos trilhados por ti. Adormeceste tão cedo e não pudeste contemplar seus bebês se tornarem homens e mulheres à procura da perfeição. Nossos caminhos se cruzarão no novo mundo.

À minha amada e guerreira mãe, Teresa do Carmo Luís, que nos criou com amor, sacrifício e zelo. Sendo mãe e pai ao mesmo tempo, nunca nos deixou faltar o pão. Obrigada pelo apoio e incentivo constante.

Ao meu querido e amado irmão, José Luís Buissa, que assumiu tão cedo o papel de pai, anulando e adiando seus desejos e projetos, para nos sustentar e nos formar sem nada cobrar. Muito obrigada pelo amor demonstrado.

Ao meu marido e namorado, Alfredo Osvaldo da Silva Baluta, que sempre esteve ao meu lado com inestimável, amor, carinho e compreensão. Não saberei superar nem compensar as ausências por ele sofridas por conta do nosso sonho. Soubeste esperar-me com muita sinceridade e fidelidade. Te amo!

Ao nosso filho Osmany José Buissa Baluta, que veio ao mundo antes do tempo com pressa de preencher o vazio que eu tinha como mulher, me trazendo alegria e me fazendo companhia durante a escrita da tese. Milagre e dádiva de Jeová, obrigada por me atrapalhares quando uma ideia estivesse quase a fluir.

Aos meus outros queridos e amados irmãos, de sangue, alma e vida, Óscar Luís Buissa, Micaela da Ressurreição Luís Buissa, Pascoal José Luís Buissa, Fernando José Luís, Mariette do Carmo Luís Martins, Edmiro Paulo Luís Caxinda, sempre na torcida, vos carrego no coração.

AGRADECIMENTOS

A Deus todo poderoso, cujo nome é Jeová, pela oportunidade que me deu para ingressar no Doutorado, um dos meus maiores sonhos desde a licenciatura. Agradeço também por me ter proporcionado vida, saúde, força, capacidade e sabedoria para elaboração deste trabalho.

Aos meus tios, Pedro Buissa e Ana Buissa, por nos terem acolhido com zelo quando eu e meus irmãos nos mudamos de Sumbe para Cabinda.

Aos colaboradores da pesquisa, Domingos Kimpolo Zau, José Alfredo Bassanza, Lucas Raposo Ramos, David Macaia Bumba, Nlandu Balenda, Alcides Romualdo Neto Simbo, Faustino Mombo Kuabi, Estevão Gomes, José Soma Daniel, Nicolau Bifica (in memoriam), António Teodoro Matombe, Carlos Pedro Cláver Yoba e António de Jesus Luemba Barros, que permitiram o registro da trajetória do curso, contribuindo para a escrita da História da Educação Matemática em Angola. Sem suas memórias, a nossa pesquisa não faria sentido.

Aos colegas do Departamento de Ensino e Investigação de Matemática do ISCED de Cabinda, por terem sabido me substituir em minhas constantes ausências e me possibilitado a dispensa de encargos didáticos durante o tempo de formação no Brasil.

À banca de qualificação na pessoa dos professores Maria Cristina Soares Gouvêa e Fernando Guedes Cury, pelas sugestões e críticas, por me terem apontado possíveis caminhos e indicado referências bibliográficas para a continuação do desenvolvimento da tese.

Aos professores Filipe Santos Fernandes, Plínio Cavalcanti Moreira, Antonio Vicente Marafioti Garnica e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca, por terem aceitado prontamente o convite para comporem a banca para o exame deste trabalho.

Ao Doutor José Manuel Sita Gomes, que sonhou um sonho – o convênio entre a Universidade Onze de Novembro (UON) e a Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – que foi possível concretizar com a assinatura do convênio entre as duas instituições para a capacitação dos docentes de nossa universidade.

A todos os responsáveis, brasileiros e angolanos, que estiveram à frente do convênio e colaboraram para sua efetivação.

Aos professores da Faculdade de Educação da UFMG, que nos receberam e ministraram aulas de modo sábio, apesar das diferenças culturais e das divergências entre a língua portuguesa do Brasil e a língua portuguesa angolana.

A todos os funcionários da secretária da Pós-Graduação da FaE/UFMG, em especial a Rose, Daniele e Isabela.

Aos colegas do convênio, Francisco Chocolate Macongo, Miguel Boa, Miguel Mazissa Zinga, Eurico Josué, Ndombele Mayembe, Jeremias Guilherme, Domingos Sambo, Manuel Guvulo Domingos, Joaquim Paka Massanga, Maria Helena Canhici, Juliana Josefa, Gracieth Gime, Celsa Mércia dos Santos (in memoriam), Hamilton Pulaco, Julio Horacio, Albertina Simão, José Lelo, Silvestre Gomes, Inácio Mamboma Luemba, Maldonado Buanga, Abel Mavungo, Ana Mbambi, André Ndoki, Casimiro Kambua, Celso Chipi José, Selpa Buza; juntos trilhamos um duro e espinhoso caminho de formação. Hoje podemos dizer que é possível acreditar no sonho que juntos sonhamos, o término de um curso.

Aos colegas brasileiros que se tornaram meus irmãos de orientação, Shirley Almeida, Diogo Reis, Ana Rafaela, Paulo Apipe, Kelly.

Às irmãs e aos irmãos da congregação “Testemunhas de Jeová”, pelo amor e carinho com que acolheram a mim e a meu filho.

À Sofia, à Tekas e ao Oscar Lubongo, que suportaram e cuidaram de minha casa a seus jeitos durante minhas frequentes ausências.

Ao INAGBE, pela bolsa concedida, e aos funcionários do consulado de Angola no Rio de Janeiro, pelo pronto atendimento e atenção.

Meu muito obrigada!

UM AGRADECIMENTO MUITO ESPECIAL

À minha querida orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Maria Laura Magalhães Gomes, pela orientação sempre marcada pela exigência, compreensão, sagacidade, incentivo. Sábia, paciente, exigente, incentivadora, dedicada e filantrópica, **obrigada** pelo desafio de orientar um trabalho de uma realidade diferente da sua e pela constante intervenção inteligente a cada encontro para discussão e construção da tese.

Humana e paciente, pois a cada encontro, antes de cada orientação, primeiro procurava saber como estou e como está meu filho.

MUITO OBRIGADA, DE CORAÇÃO!

O temor de Jeová é o princípio do conhecimento. Apenas os tolos desprezam a sabedoria e a disciplina (Provérbios 1:7).

RESUMO

Esta tese focaliza nossas compreensões sobre o processo de formação superior de professores de Matemática, no curso de Ciências da Educação, opção Matemática, oferecido pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda, Angola, período 1998-2009. A escolha do marco temporal inicial se relaciona ao ano em que o curso começou a funcionar no Núcleo do ISCED em Cabinda, integrado ao Centro Universitário de Cabinda (CUC), da Universidade Agostinho Neto (UAN). O marco final se refere ao ano do enquadramento do ISCED na Universidade Onze de Novembro (UON) por força do Decreto n.º 7/09 de 12 de maio de 2009, que estabeleceu a reorganização da rede de institutos do ensino superior público angolano. Como fontes de pesquisa foram usadas narrativas de 13 entrevistas de professores e ex-estudantes, produzidas com a metodologia da História Oral, além de documentação escrita do curso e monografias elaboradas por seus formandos de 2006 a 2009. As narrativas constituídas a partir da metodologia da História Oral, aliadas aos documentos escritos, nos possibilitaram compreender diversas questões sobre a História da Educação em Angola e, de modo específico, aspectos da História da Educação Matemática no país. Assim, tomando como ponto de partida percepções e representações dos depoentes, produzimos uma história do processo de estabelecimento do ensino superior em Cabinda e dos primeiros anos do início de funcionamento do curso de formação de professores de Matemática. Em nossas análises, verificamos que a criação do centro que oferecia o curso ocorreu num momento de grande instabilidade sociopolítica, econômica, educacional e cultural do país, devido ao longo período – 27 anos – de guerra civil. Esse contexto repercutiu fortemente no curso durante os primeiros anos de seu funcionamento, caracterizados por dificuldades que se prendiam na carência de infraestruturas, de materiais bibliográficos e de equipamentos, bem como nas dificuldades de mobilidade docente e de disponibilidade de professores quanto à qualidade e à quantidade. As memórias de estudantes e docentes do curso também evidenciaram que a formação de professores de Matemática em nível superior na província de Cabinda ocorreu sob o signo de urgência e da carência, deixando marcas na trajetória profissional dos professores e na formação acadêmica dos ex-alunos.

Palavras-Chave: História da Educação Matemática; Formação de Professores; História Oral; História do Curso de Ciências da Educação, opção Matemática do Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED de Cabinda.

ABSTRACT

This thesis focuses on our understanding of the process of formation of mathematics teachers at a higher level in the course of Educational Sciences, Mathematics option, offered by the Institute of Educational Sciences (ISCED) in Cabinda, Angola, period 1998-2009. The choice of the initial timeframe is related to the year in which the course started being taught at ISCED in Cabinda, integrated into the Cabinda University Centre (CUC), of Agostinho Neto University (UAN). The final milestone refers to the year of the ISCED framework at the 11 de Novembro University (UON) under Decree No. 7/09 of 12 May 2009, which established the reorganization of the Angolan higher public education institutions group. As research sources we used 13 interviews of professors and ISCED former students, produced with the oral history methodology, besides the written documentation of the course and undergraduate thesis written by its students from 2006 to 2009. The narratives recorded from the Oral history methodology, linked to written documents, enabled us to understand several questions about the history of Education in Angola and, specifically, aspects of the history of mathematics education in the country. Thus, taking perceptions and representations of the deponents as a starting point, we produce a history of the higher education establishment process in Cabinda and the first years of the start-up of the course designed to training mathematics teachers. In our analysis, we find that the creation of the center which offers the course occurred at a time of great sociopolitical instability, economic, educational and cultural of the country due to the long period - 27 years - of civil war. This context strongly affected the course during the first years of its operation, characterized by difficulties based on the lack of infrastructure, bibliographic materials and equipment, as well as difficulties of teaching mobility and availability of professors in terms of quality and quantity. The memories of students and professors also showed that the training of mathematics teachers at higher level in the province of Cabinda took place under urgency and shortage, leaving marks on the professors' professional career and in academic training of former students.

Keywords : History of Mathematics Education ; Teacher training; Oral History ; History of Educational Sciences Course, Mathematics option of the Institute of Educational Sciences - ISCED Cabinda .

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

ADPP	Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo
ALIAMA	Aliança Maiombe
CABGOC	Cabinda Gulf Oil Company Limited
CAP	Centro de Apoio Pedagógico
CAUNC	Comit de Ação da União Nacional dos Cabindenses
CFA	Curso de Formação Acelerada
CFBD	Curso de Formação Básica Docente
COPIESCA	Comissão Provincial Instaladora do Ensino Superior em Cabinda
CPS	Centros Provinciais de Superação
CUC	Centro Universitário de Cabinda
DAAC	Departamento para Assuntos Acadmicos
DEI	Departamento de Ensino e Investigação
DNFQE	Direção Nacional de Formação de Quadros e Ensino
EFP	Escola de Formação de Professores
EPF	Escola de Professores do Futuro
ESP	Escola Superior Pedagógica
EUA	Estados Unidos da América
FaE	Faculdade de Educação
FCD	Fórum Cabinds para o Diálogo
FLEC	Frente para a Libertação do Enclave de Cabinda
FNLA	Frente Nacional de Libertação de Angola
FORMEDIA	Instituto Europeu de Empresários e Gestores
HEM	História da Educação Matemática
IMEC	Instituto Médio de Economia do Cabassango
IMN	Instituto Médio Normal
IMNE	Instituto Médio Normal de Educação
IMPC	Instituto Médio Politécnico de Cabinda
INABE	Instituto Nacional de Bolsas de Estudo
INAGBE	Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo
INE	Instituto Normal de Educação
INE	Instituto Nacional de Estatística
IUP	Instituto Universitário de PosGrado

ISCED	Instituto Superior de Ciências da Educação
LBSE	Lei de Base do Sistema de Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MED	Ministério da Educação
MIC	Metodologia de Investigação Científica
MIE	Metodologia de Investigação em Educação
MLEC	Movimento de Libertação do Enclave de Cabinda
MPLA	Movimento Popular de Libertação de Angola
ONG	Organização Não Governamental
PAAE	Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PUNIV	Instituto pré-universitário de Cabinda
RDA	República Democrática de Angola
RGPH	Recenseamento Geral da População e Habitação
RPA	República Popular de Angola
TIC's	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAN	Universidade Agostinho Neto
UCC	Universidade Cuíto Cuanavale
UEA	União dos Escritores Angolanos
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UJES	Universidade José Eduardo dos Santos
UKB	Universidade Katyavala Bwila
ULAN	Universidade Lueji A' Nkonde
UMN	Universidade Mandume ya Ndemufayo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIKIVI	Universidade Kimpa Vita
UNITA	União Nacional para a Independência Total de Angola
UON	Universidade Onze de Novembro
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Bandeira e insígnia da república de Angola.....	66
Figura 2: Edifício da ex-Escola Ho Chi Minh, onde funcionou o CUC, atualmente está ocupado pela reitoria da Universidade Onze de Novembro.	151
Figura 3: Convocatória para reunião com os candidatos a docência no Núcleo do ISCED em Cabinda.....	158
Figura 4: Instalações ocupadas pelo ISCED de Cabinda desde 2001	167
Figura 5: Resultados do exame de aptidão ao curso de Matemática.	191

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados dos colaboradores	53
Tabela 2: Dados sobre as entrevistas com os colaboradores da pesquisa	58
Tabela 3: Número de alunos matriculados no Ensino de Base Regular (1980-1985).....	87
Tabela 4: Frequência dos alunos da iniciação (1990-1998)	88
Tabela 5: Número de alunos matriculados no ensino de base (1990-1998).....	89
Tabela 6: Alunos matriculados por curso no ensino médio (1990-1998).....	89
Tabela 7: Organização do sistema de ensino angolano	93
Tabela 8: Estrutura do subsistema do ensino em Angola.....	94
Tabela 9: Instituições privadas de ensino superior em Angola (2015).....	101
Tabela 10: Distribuição das EPF por províncias	130
Tabela 11: Perspectivas didáticas usadas nas monografias	231
Tabela 12: Grau acadêmico dos orientadores e coorientadores	235
Tabela 13: Orientação e coorientação das monografias	236

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Exportações de escravos (1817-1843).....	76
--	----

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Mapa da localização geográfica de Angola no continente africano.	65
Mapa 2: Localização geográfica da província de Cabinda.....	73
Mapa 3: Distribuição dos clãs existentes na província de Cabinda.....	75

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1 – MOTIVAÇÃO E INSERÇÃO DA PESQUISA NO CAMPO ACADÊMICO	21
1.1 – Inquietações e interesses.....	21
1.2 – História, História da Educação e História da Educação Matemática	24
1.2.1 – História e História da Educação	24
1.2.2 – História da Educação Matemática: um campo de produção científico – acadêmica....	27
2 – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO	32
2.1 – Breves considerações sobre a História Oral	34
2.2 – Entre memória e história.....	37
2.3 – A História Oral na nossa pesquisa.....	41
2.3.1 – A busca por documentos escritos: um caminho para o encontro ocasional de alguns dos colaboradores	42
2.3.2 – Das entre/ vistas à legitimação	55
2.4 – Narrativas e análises de narrativas	60
3 – CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA, ECONÔMICA, SOCIAL, POLÍTICA E EDUCACIONAL DE ANGOLA E CABINDA	64
3.1 – Angola: retrato geográfico, histórico e sociopolítico	64
3.1.1 – Primeiros contatos com os portugueses e colonização.....	67
3.1.2 – Luta de libertação, independência, guerra e paz em Angola.....	69
3.2 – Cabinda: geografia, história e política.....	73
3.3 – Desvendando a educação em Angola: do período colonial aos dias atuais.....	77
3.3.1 – Educação em Angola: do colonialismo até a independência.....	78
3.3.2 – Da independência aos dias atuais: superando os quinhentos anos de colonização portuguesa na área educacional em Angola	85
3.3.2.1 – O êxodo estudantil: busca de formação básica, média e superior	96
3.3.3 – O ensino superior em Angola: gênese e trajetória.....	98
3.3.4 – Cabinda: educação no enclave situado a norte de Angola.....	104
3.3.5 – Formação de professores do colonialismo aos dias atuais	114
3.3.5.1 – Formação de professores no colonialismo	117
3.3.5.2 – Formação de professores na Angola independente	121
3.3.5.2.1 – O Instituto Médio Normal de Educação (IMNE)	126
3.3.5.2.2 – A Escola de Professores do Futuro (EPF)	129

3.3.5.2.3 – O Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED)	131
3.3.5.2.4 – Escola Superior Pedagógica (ESP).....	139
4 – A CRIAÇÃO DO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (ISCED) DE CABINDA.....	140
4.1 – A COPIESCA: primeiros passos para o surgimento do ensino superior em Cabinda ..	141
4.2 – O Centro Universitário de Cabinda (CUC)	145
4.3 – O Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda	152
4.3.1 – Professores colaboradores estrangeiros no ISCED	163
4.3.2 – Alguns aspectos relevantes na criação e trajetória do ISCED.....	166
4.3.3 – Perfis profissionais e novas áreas de atuação nos cursos do ISCED de Cabinda.....	169
4.3.4 – Relações entre o ISCED e Secretaria Provincial da Educação na formação de professores	173
4.3.5 – Desenvolvimento geral do ISCED desde a criação até a atualidade	178
5 – MEMÓRIAS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA	182
5.1 – Dificuldades e carências observadas no início do funcionamento do curso de formação de professores	182
5.2 – Finalidades do curso de Ciências da Educação, opção Matemática.....	186
5.3 – O acesso dos candidatos e a permanência dos estudantes	188
5.4 – As propostas curriculares	195
5.4.1 – A reforma curricular de 2004	201
5.5 – O corpo docente e algumas experiências vivenciadas no curso	213
5.6 – A presença de professores cubanos	216
5.7 – Biblioteca e livros utilizados	218
5.8 – Produção acadêmica do curso de Ciências da Educação, opção Matemática	220
5.8.1 – Breve análise das monografias	227
5.8.1.1 – Monografia elaborada de modo dual e individual	228
5.8.1.2 – Estrutura, temas e perspectivas teórico-metodológicas.....	230
5.8.1.3 – O número de monografias defendidas por ano.....	234
5.8.1.4 – Orientação dos Trabalhos de Fim de Curso: tutores e cotutores	235
5.8.1.5 – O problema de pesquisa.....	237
5.8.1.6 – O objetivo, perguntas e tarefas científicas dos Trabalhos de Fim de Curso.....	239
5.8.1.7 – Métodos e técnicas de investigação.....	240
5.8.1.7.1 – Métodos teóricos.....	240

5.8.1.7.2 – Métodos matemáticos: amostragem	241
5.8.1.7.3 – Métodos empíricos, técnicas de recolha de dados e de observação	242
5.8.1.8 – Origem das referências bibliográficas mais usadas	243
CONSIDERAÇÕES FINAIS	246
FONTES ORAIS E REFERÊNCIAS	253
Fontes orais	253
Referências	253
APÊNDICES	265
Apêndice A – Roteiro para as entrevistas.....	265
Apêndice B – Entre/ vistas (“depoimentos dialogados”)	267
1 – Entrevista com o professor Domingos Kimpolo Zau	267
2 – Entrevista com o professor José Alfredo Bassanza	280
3 – Entrevista com o ex-estudante, Lucas Raposo Ramos	292
4 – Entrevista com professor Nlandu Balenda	300
5 – Entrevista com o ex-estudante, David Macaia Bumba.....	318
6 – Entrevista com o professor Alcides Romualdo Neto Simbo	328
7 – Entrevista com o professor Faustino Mombo Kuabi.....	343
8 – Entrevista com o ex-estudante, José Soma Daniel	350
9 – Entrevista com o professor Estevão Gomes	357
10 – Entrevista com o ex-estudante, Nicolau Bifica	366
11 – Entrevista com o ex-estudante, António Teodoro Matombe.....	374
12 – Entrevista com o professor António de Jesus Luemba Barros	380
13 – Entrevista com o professor Carlos Pedro Cláver Yoba	386
Apêndice C – Carta de cessão de direitos.....	395
Apêndice D – Produção académica do curso de Ciências da Educação, opção Matemática de 2006 a 2009	408
ANEXOS	417
Anexo 1 – Hino Nacional da República de Angola.....	417
Anexo 2 – Programa das disciplinas	418

APRESENTAÇÃO

Se não sabes para onde vais, olha ao menos para trás para saberes de onde vens (Provérbio Africano).

Esta tese relata uma investigação sobre o estabelecimento e os anos iniciais de um curso que tem formado, ao longo de sua existência, professores, gestores e pesquisadores na área de Matemática¹. Trata-se do curso de Ciências da Educação, opção Matemática, oferecido, desde 1998, no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) Cabinda – Angola. Focalizamos o período 1998-2009, com a atenção voltada para criação do curso e a formação dos primeiros estudantes e profissionais docentes que atuam ou atuaram nesse curso.

Procuramos conhecer os caminhos que levaram à implantação do ensino superior em Cabinda, com o estabelecimento das primeiras faculdades e institutos superiores, enfatizando a instalação do ISCED de Cabinda.

A escolha do período se deve à criação, em 1998, do Centro Universitário de Cabinda (CUC) como núcleo da Universidade Agostinho Neto (UAN), a que estavam ligados o ISCED e as Faculdades de Economia e Direito, e ao enquadramento em 2009, do ISCED e das Faculdades existentes em Cabinda na Universidade Onze de Novembro (UON) por força do Decreto n.º 7/09 de 12 de maio, que estabelece a reorganização da rede de institutos do ensino superior público angolano.

É imprescindível assinalar que, antes da implementação da instituição que alberga o curso investigado, a formação de professores e de outras especialidades em nível superior estava a cargo de instituições e faculdades de ensino superior localizadas nas províncias de Lubango, Luanda, Benguela e Huambo. Merece ser destacado que as instituições e faculdades que funcionavam nas províncias referenciadas estavam enquadradas na Universidade Agostinho Neto, única no país até o ano de 2009.

Essa situação acarretava sérios constrangimentos para o país, porque, até a década de 1990, as populações da região da cidade de Cabinda, ao concluir o Ensino Médio, não tinham como realizar a formação superior nas suas localidades de origem. Os que tinham possibilidades financeiras deslocavam-se para o exterior da província ou do país a fim de poderem dar continuidade aos estudos. Como consequência da falta de instituições de ensino superior, ocorria um êxodo estudantil expressivo na cidade de Cabinda e em outras localidades do país.

¹De acordo com o Decreto 95/80, de 30 de agosto de 1980, esses seriam os profissionais que o curso formaria.

O êxodo estudantil por falta de universidades, na maioria das províncias de Angola, fez com que muitos estudantes, após a conclusão de sua formação nas províncias onde estava instalado o ensino superior ou no exterior do país, não regressassem mais a suas localidades de origem. Esses profissionais recém-formados permaneciam nos locais da formação superior por terem constituído famílias ou terem o intuito de buscarem melhores possibilidades de exercício profissional. Com isso, surgiu no país o fenômeno denominado “fuga de cérebros”. A falta de pessoal qualificado que pudesse assegurar o funcionamento do ensino superior era um problema grave para que a situação se modificasse nos lugares em que esse ensino ainda não estava presente.

Por conta da fuga de cérebros e pela pressão social vivenciada em todo o país pela falta de pessoal qualificado e capacitado para atuar nos mais diversos setores sediados nas diferentes províncias, no final da década de 1990 começou a se manifestar a intenção de se instalar o ensino superior em outras regiões de Angola. Assim, no seio da UAN, criou-se, em 1998, o Centro Universitário em Cabinda, e reinaugurou-se, em 1997, o Centro Universitário de Uíge, criado no ano de 1983.

Como foi dito anteriormente, o objeto do presente estudo é o curso de Ciências da Educação, opção Matemática, do ISCED de Cabinda, estabelecido no momento da implantação do CUC em Cabinda. Para a realização deste estudo, foram relevantes as minhas posições como estudante e docente do curso, que se aliaram à análise de documentos escritos (atas de reuniões, decretos, monografias) e de depoimentos orais de pessoas envolvidas no curso – docentes e ex-discentes – para que pudéssemos esboçar um quadro sobre a criação e o desenvolvimento do curso superior de formação de professores de Matemática na província de Cabinda.

A documentação usada foi encontrada nos arquivos do ISCED de Cabinda, nos arquivos de um docente do ISCED de Benguela e na Reitoria da Universidade Onze de Novembro. Para a escolha de nossos entrevistados, consideramos as seguintes condições: ter vivenciado a implantação do curso, e/ou ter sido professor do curso, e/ou ter sido aluno das primeiras turmas do curso.

Desta feita, para reconstruir a trajetória do curso, foram entrevistados individualmente oito professores e cinco ex-alunos, que contaram suas histórias de formação escolar, acadêmica e profissional. Dos treze entrevistados, onze nasceram em diferentes municípios, aldeias e povoações da província de Cabinda, um nasceu na província do Namibe e outro no município de Tomboco, província do Zaire. O ensino escolar desses colaboradores se deu em épocas diferentes, sendo os estabelecimentos de ensino por eles frequentados localizados em

diferentes regiões, suas cidades natais ou longe de suas localidades de origem. Não pudemos estabelecer uma comparação entre as idades de todos os entrevistados porque nem todos se referiram ao ano em que nasceram no momento da entrevista. Dos treze, nove falaram sobre a sua data de nascimento. Desses nove, no momento da entrevista, o mais velho estava com 65 anos e o mais jovem com 37 anos. Doze exercem a profissão docente, onze em Cabinda e um na cidade do Dundo, província da Lunda-Norte. Mas nem todos lecionam disciplinas ligadas à área de Matemática, pois nem todos têm formação acadêmica na área de Matemática ou em Ciências da Educação, opção Matemática.

Deste modo, levando em consideração as vozes de treze colaboradores ao narrar suas experiências como professores e alunos, buscamos, em nosso estudo, compreender e reconstruir a trajetória do curso de formação de professores de Matemática do ISCED de Cabinda no período de 1998 a 2009.

No que diz respeito aos testemunhos orais, Halbwachs (2003, p. 29) explicita que “recorremos a testemunhos para reforçar ou enfraquecer e também para completar o que sabemos de um evento sobre o qual já temos alguma informação, embora muitas circunstâncias a ele relativas permaneçam obscuras para nós”. Minha formação, convívio e participação no curso de formação de professores me parecia, de início, suficiente para me considerar bem informada sobre a história do curso. No entanto, o trabalho com depoimentos e documentos escritos mostrou o pouco que eu conhecia do curso e o quanto tinha para aprender sobre ele.

Portanto, a recolha de testemunhos orais concretizados a partir das entrevistas demonstrou-se profícua na nossa pesquisa. Como será explicado mais detalhadamente adiante, após a realização das entrevistas com os treze colaboradores realizamos sua transcrição, que foi seguida de sua textualização, isto é, uma edição da transcrição de forma a termos uma versão escrita que não simplesmente reproduzisse a oralidade. Posteriormente, foi promovida a conferência e legitimação das textualizações por parte dos entrevistados.

A organização desta tese ficou estruturada do seguinte modo: a “Apresentação” anterior, na qual introduzimos de modo breve um panorama de nossas intenções de investigação. No primeiro capítulo, “Motivação e inserção da pesquisa no campo acadêmico”, apresentamos as situações que motivaram o presente estudo e nossa questão de pesquisa; também tecemos considerações relativas a nossas percepções sobre História, História da Educação e sobre o campo de estudos em que nossa pesquisa está inserida, a História da Educação Matemática. No segundo capítulo, “Aspectos metodológicos do estudo”, centramos nos aspectos relacionados a nossas escolhas metodológicas da pesquisa, nos caminhos

trilhados para a localização dos colaboradores e no percurso relacionado às entrevistas. Nele, ainda discutiremos sobre implicações entre história e memória e sobre análises de narrativas. No terceiro capítulo, com o objetivo de situar o leitor no palco de nossa investigação, apresentamos informações acerca de aspectos históricos, geográficos, políticos e educacionais de Angola e da província de Cabinda, inserindo no texto algumas falas dos entrevistados. Também ponderamos quanto à trajetória da formação de professores em Angola, desde o colonialismo até a atualidade. No quarto capítulo, narramos o processo do surgimento do ensino superior em Cabinda, referindo-nos especialmente ao estabelecimento da primeira instituição de formação de professores em nível superior da região. O quinto capítulo traz nossas análises do curso de formação de professores de Matemática a partir dos relatos de nossos entrevistados e documentação escrita e é finalizado pela apresentação de nosso trabalho de mapeamento das produções acadêmicas representadas pelas monografias dos formandos no período de 2006 a 2009.

As considerações finais retomam os aspectos centrais do estudo e indicam possibilidades para futuras investigações.

Concluindo o trabalho, apresentamos as fontes orais e as referências bibliográficas mobilizadas para sustentar nossa investigação, além de alguns apêndices e anexos.

1 – MOTIVAÇÃO E INSERÇÃO DA PESQUISA NO CAMPO ACADÊMICO

Se o estudo tem o mérito de ser um instrumento de interpelação das consciências, não pretende ser, todavia, uma resposta exaustiva e definitiva aos incontáveis problemas que nos atormentam. Pelo contrário, abre pistas, propõe vias de solução, deixando um amplo espaço aos debates construtivos e renovadores. Reconhecemos, por conseguinte, a nossa pequenez perante a monstruosidade dos factos que ousamos trazer a tona².

No presente capítulo, inicialmente, descrevemos as motivações e questões que levaram à elaboração deste trabalho. A seguir, para situar a investigação, apresentamos algumas concepções sobre História, História da Educação e História da Educação Matemática.

1.1 – Inquietações e interesses

O que motivou o estudo da temática “trajetória do curso de Ciências da Educação, opção Matemática do ISCED- Cabinda, no período de 1998 a 2009”, foram interesses pessoais (como ex-aluna e atual professora), académicos (ausência de trabalhos sobre o tema) e históricos (estudar o passado no momento atual da formação de professores de Matemática em Angola).

Contar a história do curso me remete a escrever acerca da minha trajetória como estudante de graduação e atual professora do mesmo curso. Ingressei nele em 2004, com o intuito de ter bases em Matemática para, depois, abandonando o curso, poder estudar Arquitetura na capital do país, Luanda. Sempre fui apaixonada pela área de Arquitetura, mas não tinha possibilidade nem condições financeiras de ingressar num curso de licenciatura em Arquitetura, porque a única instituição em Cabinda que mantém esse tipo de formação é de natureza privada. A única faculdade pública que ministra o curso de Arquitetura em Angola está situada em Luanda e faz parte do quadro da UAN.

Com isso, a única opção que me restava era candidatar-me aos estudos em uma instituição superior pública – o ISCED de Cabinda – onde podia adquirir conhecimentos matemáticos para, futuramente, tão logo me fosse possível, tentar ingressar no curso de Arquitetura da Faculdade de Engenharia da UAN, em Luanda.

No princípio do ano de 2004, fiz o exame de aptidão e ingressei no curso com uma nota inferior aos 50% do valor total do exame, por falta de motivação. No curso, tive muitas dificuldades em termos das disciplinas ligadas à Matemática, pois, no ensino médio, havia Matemática apenas no primeiro ano, denominado na época, 9ª classe. Minha falta de interesse

² Imbamba (2003, p. 18)

por disciplinas tais como Pedagogia, Psicologia e Didática e o baixo desempenho nas disciplinas matemáticas quase me levaram ao fracasso no primeiro ano. Mas, com o auxílio dos colegas e o apoio dos grupos de estudo, passei para o segundo ano sem deixar nenhuma disciplina.

A partir do segundo ano, comecei a gostar do curso e a me interessar mais pela ideia de ser professora. No mesmo ano em que estava cursando o segundo ano, isto é, em junho de 2005, fui aprovada num concurso para professores. Lecionava aulas de Matemática na 8ª classe na escola de Cabassango, atual escola do ensino secundário do 1º ciclo³. Fiquei dois anos trabalhando na escola de Cabassango. As aulas que eu assistia enquanto estudante me ajudaram na elaboração dos planos de aula e para lecionar com confiança e desembaraço os conteúdos matemáticos.

Quando estava frequentando o 4º ano, fui à Secretaria Provincial da Educação de Cabinda fazer um pedido ao responsável que ocupa o cargo destinado às transferências de professores, a fim de ser transferida para o Instituto Médio de Economia do Cabassango (IMEC), porque o mesmo instituto estava/ está separado do ISCED por apenas um muro. Assim, o trabalho seria menos cansativo para mim, já que ministraria aulas de manhã e à tarde frequentaria as aulas no ISCED. O pedido foi deferido. Passei, então, a lecionar na 11ª classe pela manhã e à tarde assistia aulas na faculdade.

Depois do término do 4º ano, tive que frequentar mais um semestre do 5º ano para termos aulas da disciplina Computadores no Ensino, que deveria ter sido ministrada no terceiro ano, mas não o foi por falta de professores. Comecei a elaborar o trabalho de fim de curso no segundo semestre do 4º ano e terminei a escrita da monografia necessária à conclusão em abril de 2008. Em 23 de maio de 2008, defendi o meu trabalho de monografia e obtive o título de licenciada em Ciências da Educação, opção Matemática.

Concluída a graduação e lecionando, desejei continuar os estudos, uma vez que o professor tem de estar sempre atualizado para poder refletir sobre a teoria e sua prática docente. Tendo em conta que a formação permanente é um dos elementos que contribui para o desenvolvimento profissional, decidi ingressar no mestrado no ano de 2009. Na província de Cabinda não existiam cursos de mestrado. Por isso, e tendo em conta a minha ocupação, inscrevi-me no Instituto Universitario de Posgrado (IUP) que oferecia cursos na modalidade totalmente à distância. A IUP era um dos parceiros europeus da Formedia⁴, constituída por

³ Mais adiante, explicaremos com detalhes a estrutura do sistema de educação em Angola.

⁴ FORMEDIA – Instituto Europeu de Empresários e Gestores é uma instituição que promove o Ensino Superior a Distância. Foi criada em 1988. Tem a sede situada em Lisboa, Portugal.

três universidades públicas espanholas e uma empresa líder em formação, denominada, Grupo Santillana/Santillana formación, com sede em Madrid. As universidades são: Universidad Carlos III de Madrid, Universitat Autònoma de Barcelona e a Universidad de Alicante.

Na IUP fiz o curso Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación, que teve duração de 15 meses e cujos professores pertencem às três universidades acima citadas. Para a conclusão do curso, elaboramos⁵ um trabalho de fim de mestrado. O tema do trabalho foi “A integração das TIC’s no processo de ensino aprendizagem de Inglês, Matemática e Pedagogia”.

Enquanto cursava o mestrado, no segundo semestre de 2010, ingressei como efetiva no quadro docente do ISCED, no Departamento de Ciências Exatas.

Como estudante de licenciatura no período de 2004 a 2008 e docente a partir do ano de 2010, convivi com a curiosidade de saber como se deu o processo de institucionalização e desenvolvimento do curso que escolhi.

No decorrer da minha atuação como docente, acompanhando e ministrando aulas da disciplina Geometria Analítica, no ano de 2011, tive novamente essa curiosidade. No final de 2011, ingressei no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, na linha de pesquisa “Educação Matemática”. No início de 2012, mudei-me para Belo Horizonte para participar das disciplinas do curso e de atividades presenciais do Programa, de acordo com o convênio estabelecido entre o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) da Universidade Onze de Novembro (UON)/Cabinda – Angola e a Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)/Minas Gerais – Brasil.

No primeiro semestre de 2012, no decorrer das atividades da disciplina História da Educação Matemática, a professora e minha orientadora no Programa, Maria Laura Magalhães Gomes, propôs-me fazer, como trabalho de Doutorado, uma pesquisa ligada à história de um curso de formação de professores de Matemática no meu país. Tendo em vista o interesse pelo curso em que realizei minha própria formação acadêmica inicial, elaboramos⁶ o projeto de nossa pesquisa, com o objetivo de investigar a criação e os anos iniciais do curso de formação de professores de Matemática do ISCED-Cabinda.

Elaboramos, então, as seguintes questões de investigação: quais as motivações político-administrativas e sociais que influenciaram na implantação do ISCED e,

⁵ A primeira pessoa do plural é usada para me referir a mim e mais três colegas. Juntos elaboramos o trabalho de fim de mestrado.

⁶ Uso a primeira pessoa do plural para me referir ao que foi realizado após o início do doutorado, para incluir minha orientadora, colegas do curso e demais professores.

particularmente na criação do curso de Matemática? Quais as vivências e as carências observadas no curso de formação de professores de Matemática no período 1998-2009? Quais as estruturas físicas dos imóveis que abrigaram o curso no período de referência? Qual é o perfil dos profissionais que trabalharam como docentes quando da implantação do curso e como se caracterizam os primeiros discentes licenciados? Como eram as grades curriculares, os programas das disciplinas, os livros mais usados e as principais ideias pedagógicas do curso no período de referência? Que motivações levaram à contratação de professores cubanos para o curso de formação de professores no ISCED-Cabinda, bem como qual foi sua participação nesse curso? Como foram desenvolvidos os temas e metodologias dos trabalhos de monografia defendidos até 2009 pelos ex-estudantes do curso de formação de professores de Matemática?

No entanto, a questão central da nossa pesquisa foi: como se deram o processo de criação e a trajetória do curso de Ciências da Educação, opção Matemática do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda no recorte temporal de 1998 a 2009? Discorreremos, a seguir, sobre os campos em que se insere nosso trabalho.

1.2 – História, História da Educação e História da Educação Matemática

Segundo Galvão e Lopes (2010, p.12), “para fazer história, é necessário, antes de mais nada, estar radicalmente disposto a ler, ver, ouvir e contar o outro”. Na nossa pesquisa, para além do uso de documentos, estamos também fazendo o exercício de compreender fatos do passado baseando-nos no uso da História Oral como metodologia. Consideramos que, “(...) não é adequado servir-se da História Oral se estivermos desconectados de uma concepção de História que sustente nossas ações” GARNICA (2010, p. 4). Portanto, nas seções a seguir, teceremos algumas considerações sobre História, História da Educação e História da Educação Matemática que nos auxiliaram na fundamentação de nossa investigação sobre a trajetória da formação de professores de Matemática no norte de Angola, na província de Cabinda.

1.2.1 – História e História da Educação

A história é um eterno dialogo entre o presente e o passado, reconstruída a partir de rastros e traços deixados no passado a partir de questões feitas no presente. Reforça-se que ela não pode ser pensada como uma construção linear de fatos.

Para Bloch (2001, p. 54), a história é um campo de conhecimento antiquíssimo⁷ que estuda o homem, sua ação no tempo e no espaço. Ainda sobre história, Bloch (2001, p.54) salienta que “por trás dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, [os artefatos ou as máquinas,] por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar”.

A história não possui uma única definição, mas, ao longo dos tempos, cada corrente de pensamento⁸ procurou dar sua contribuição sobre esse aspecto. Além da inexistência de uma definição fechada, encontramos-nos diante da ambiguidade, pois “o próprio termo “história” já sugere uma particular proximidade entre a operação científica e a realidade que ela analisa” (CERTEAU, 2011, p. 5). Deste modo, verificamos que “em seu uso corrente, o termo *história* conota, sucessivamente, a ciência e seu objeto – a explicação que se *diz* e a realidade *daquilo que se passou* ou se passa” (Idem, p. 5).

Ao produzirmos o conhecimento histórico ou qualquer outro conhecimento, não devemos estar desconectados de métodos e teorias que sustentem a nossa pesquisa. Assim, enquanto a “teoria” refere-se a um “modo de pensar” (ou de ver), a “metodologia” refere-se a claramente um “modo de fazer” (BARROS, 2013, 67).

A partir do século XIX, a consciência histórica emancipou-se do então idealismo reinante e substituiu-o pela ciência e pela história (REIS, 2011, p. 13). Ranke, considerado um dos maiores representantes da história científica, impulsionador do positivismo, “escondia suas posições na “objetividade” do método histórico de crítica das fontes” (REIS, 2011, p. 22) e advogava em favor da neutralidade. Para os positivistas, o historiador “narra fatos realmente acontecidos e tal como eles se passaram” (Idem, p 24).

O século XIX, considerado como século da história como ciência, “será constituído de décadas de confronto entre duas oposições fundamentais (...): o *Positivismo* e o *Historicismo*” (BARROS, 2013, p. 64). Os debates giravam em torno de três aspectos principais para compreensão e escrita da história: a interface Objetividade/Subjetividade; o padrão metodológico mais adequado à história; e a posição do historiador face ao conhecimento que produz (BARROS, 2013).

A historiografia tradicional praticada por esses paradigmas viria a ser escamoteada e criticada duramente, com o surgimento de um grupo que revolucionaria a historiografia francesa no século XX, com técnicas, crenças, valores e pressupostos diferentes. Esse grupo,

⁷Importa salientar que Heródoto é considerado o pai da história por ter sido o primeiro a utilizá-la no sentido de investigação (BORGES, 1993).

⁸ Nesse caso estamos nos referindo aos paradigmas históricos, tais como o Positivismo, o Historicismo, o Materialismo Histórico, a Escola dos Annales.

denominado *École des Annales* (Escola dos Annales), esteve ligado à revista *Annales*, criada no ano de 1929, e ampliou os métodos de pesquisa, abordou novas questões de estudo e trouxe novo modo de olhar aos objetos. Segundo Burke (2010, p. 12), “essa escola é, amiúde, vista como um grupo monolítico, com uma prática histórica uniforme, qualitativa no que concerne ao método, determinista em suas concepções, hostil ou pelo menos, indiferente à política e aos eventos”. O grupo deu impulsos para uma nova maneira de ver e fazer história, e conforme Burke

As ideias diretrizes da revista, que criou e excitou entusiasmo em muitos leitores, na França e no exterior, podem ser sumariadas brevemente. Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a linguística, a antropologia social, e tantas outras (Idem, p. 12).

Três gerações passaram pela Escola dos Annales, a primeira encabeçada por Bloch e Febvre (os fundadores), a segunda por Braudel e a terceira é aquela cujo perfil apresenta mais dificuldades em seu traçado, pois, naquele período, ninguém dominou o grupo como o fizeram Febvre e Braudel (Idem, p. 89). Até a terceira geração as mulheres estavam fora do fazer história, e foi essa geração que as incorporou na prática historiográfica.

A terceira geração é a primeira a incluir mulheres, especialmente Christiane Klapisch, que trabalhou sobre história da família na Toscana durante a Idade Média e o Renascimento; Arlete Farge, que estudou o mundo social das ruas de Paris no século XVIII; Mona Ozouf, autora de um estudo muito conhecido sobre os festivais durante a Revolução Francesa; e Michèle Perrot, que escreveu sobre a história do trabalho e a história da mulher (BURKE, 2010, p. 90).

Ao incorporar novas abordagens ao conhecimento histórico, a Escola dos Annales deu grandes contribuições para o desenvolvimento da historiografia no mundo. A Historiografia “corresponde ao acúmulo do trabalho já realizado pelos historiadores, e à reflexão mais sistemática sobre esse trabalho” (BARROS, 2013, p. 13). Segundo Certeau (2011, p. 47) “a operação histórica se refere à combinação de um *lugar social*, de *práticas* “científicas” e de uma *escrita*”.

Cada campo do conhecimento tem a sua própria história. E, nesse sentido, o homem tem se preocupado com a compreensão histórica do saber educacional. A História da Educação no Brasil é um campo recente, que surgiu no século XIX, e desenvolveu-se, sobretudo, nas “Escolas Normais e nos cursos de formação de professores. Sua história está,

portanto, intrinsecamente relacionada com o campo da Pedagogia que, desde o século XVIII, começa a se desenvolver em alguns países da Europa e nos Estados Unidos” (LOPES; GALVÃO, 2005, p. 25). De acordo com as autoras, a própria área de História espalhou principalmente em livros didáticos que estudar História da Educação é compreender o presente e intervir no futuro através do estudo do passado, não cometendo os mesmos erros de nossos antepassados. Elas questionaram se a história teria o poder de realizar tal fato (Idem, 2005).

Em Angola, um dos primeiros textos que trata da história da educação foi escrito antes da independência por Martins dos Santos, com o título “História do ensino em Angola”, e editado no ano de 1970. A partir daí, foram desenvolvidos outros trabalhos retratando a educação em Angola ao longo dos tempos⁹. Importa referenciar que os pesquisadores que investigaram a história da educação em Angola ocuparam-se em escrever sobre o ensino na era colonial, no pós-independência, sobre as reformas curriculares, a dimensão ideológica da educação, mas deixaram de abordar temas que tratam da história das práticas escolares, da formação de professores, do currículo, das disciplinas, dos programas escolares, dos livros didáticos, dos conteúdos lecionados.

Carvalho (1999, apud Carvalho, 2005, p. 35), chama a atenção para novos temas e novas abordagens na preferência dos historiadores da educação, dando origem a novos campos de pesquisa, articulados em torno de investigações sobre práticas culturais, seus sujeitos e seus produtos.

Nesse processo de reconfiguração, a história da educação se multiplica em uma pluralidade de domínios – história das disciplinas escolares, história da profissão docente, história do currículo, história do livro didático, etc. Repartindo-se nesses domínios, a história da educação desloca a demarcação entre história das idéias e história dos sistemas educacionais que a vinha configurando como campo de pesquisa (CARVALHO, 2005, p. 35).

Nesse contexto de ampliação dos domínios da História da Educação, podemos situar nossa investigação num campo mais específico – o da História da Educação Matemática.

1.2.2 – História da Educação Matemática: um campo de produção científico – acadêmica

(...) a educação matemática tem se constituído como objeto novo na produção historiográfica da atualidade. Ademais, esse objeto é novo por sua historicidade se visibilizar, ao mesmo tempo em que estudos sobre sua

⁹Ver Zau (2009); Nguluve (2006); Vieira (2007); Silva Neto (2010); Brito Neto (2005).

história se tornam não somente possíveis, mas valorizados (GOMES, 2010, p.vii).

Esta pesquisa, embora possa ser inserida no campo da História da Educação¹⁰, por focalizar especificamente a história de um curso de formação de professores de Matemática, pode, também, enquadrar-se, como referenciado anteriormente, entre os estudos do campo da História da Educação Matemática (HEM), recentemente reconhecido no Brasil. Miguel, Miorim e Brito afirmam que:

“história da educação matemática” é algo muito mais complexo e diversificado do que a realização de meros estudos diacrônicos do desenvolvimento de ideias ou doutrinas pedagógicas relativas ao ensino e à aprendizagem da matemática. Neste campo de atividade científico – acadêmica incluímos estudos realizados com base em práticas de pesquisa conduzidas por métodos históricos que investigam, em quaisquer épocas ou contextos, quaisquer aspectos de diferentes campos de atividade humana nos quais práticas mobilizadoras de cultura matemática são realizadas com propósitos intencionalmente educativos, tais como: as próprias práticas mobilizadoras de cultura matemática com propósitos intencionalmente educativos; obras, saberes, discursos, doutrinas, teorias, perspectivas pedagógicas, edifícios, artefatos escolares, materiais e métodos pedagógicos, políticas públicas relativas à educação matemática, movimentos nacionais e internacionais de reformas curriculares, leis, regulamentos, arquivos escolares, programas de ensino, currículos escolares, valores e poderes mobilizados por essas práticas; práticas de controle, avaliação, descarte, validação e legitimação de saberes, métodos e teorias associadas a essas práticas; pessoas, grupos culturais e comunidades de prática envolvidos com tais práticas; a natureza e os usos sociais dos conhecimentos mobilizados por essas práticas; instituições sociais que promoveram e apoiaram financeiramente a realização dessas práticas (MIGUEL; MIORIM; BRITO, 2012, p.7).

A complexidade em conceituar o campo da História da Educação Matemática não nos impossibilita a enumeração de alguns aspectos que se estudam no interior do mesmo. Mas, segundo Gomes (2012, p. 126), “não é possível identificar, na comunidade dos envolvidos com as relações entre história e educação matemática um consenso a respeito da filiação e identidade desse campo”. Apesar disso, a HEM é um campo que vem tendo reconhecimento na academia e tem aumentado seu o volume de publicações.

É oportuno frisar que a História da Educação Matemática “não é um campo em que meramente se estuda o passado da Educação Matemática, mas um campo em que se problematiza o passado a partir do presente” (GARNICA; SOUZA, 2012, p. 11). Certamente, produzir pesquisas históricas sobre a educação matemática significa fazer uma análise crítica

¹⁰ Lopes (1986) afirma que (...) a educação tem sua história, que é a história da mudança e do desenvolvimento que a educação tem experimentado através do tempo e dos diversos povos e épocas.

de processos e eventos ocorridos no passado acerca das relações sobre ensino e aprendizagem da Matemática. Buscar a História da Educação Matemática envolve a procura de respostas específicas para questões como:

Por que hoje colocamos os problemas sobre o ensino de Matemática do modo como colocamos? Por que pensamos em reformas sobre esse ensino do modo como são propostas? Por que ensinamos o que ensinamos em Matemática? Por que determinados saberes matemáticos são válidos para o ensino em detrimento de outros? Essas são questões do presente, naturalizadas, não-problematizadas, que a prática da história da educação matemática tem a tarefa de desnaturalizá-las (VALENTE, 2007, p. 38-39).

Responder a essas questões implica elaborar uma produção historiográfica para o campo de História da Educação Matemática. As produções científicas no campo da História da Educação Matemática estão presentes com maior intensidade nos cursos de pós-graduação, como aponta Gomes:

(...), a produção nessa área tem se dado primordialmente em programas de pós-graduação em Educação Matemática, nos quais os pesquisadores, sejam estudantes ou professores, em geral possuem formação de graduação em Matemática, sobretudo em cursos de licenciatura (menos frequentemente, encontramos também a graduação em Pedagogia), e, profissionalmente, se dedicam às práticas pedagógicas com a educação matemática nos mais variados níveis da educação institucionalizada (GOMES, 2010, p.xiv).

Com o decorrer do tempo, inúmeras produções acadêmicas em História da Educação Matemática têm sido realizadas no contexto internacional. Essas produções envolvem desde dissertações de mestrado e teses de doutorado até relatórios de pesquisas, livros, capítulos de livros e artigos publicados em periódicos e revistas científicos, muitas vezes especializados.

Num estudo feito por Miorim e Brito (2012) sobre produções acadêmicas brasileiras que se enquadram no campo de investigação da História da Educação Matemática, no período de 1971 a 2010, apuraram-se 200 trabalhos (148 dissertações de mestrado e 52 teses de doutoramento), dentre os 2800 trabalhos de mestrado e de doutorado relativos ao campo da Educação Matemática.

A partir da leitura dos 200 resumos desses trabalhos, as autoras identificaram cinco eixos temáticos: história de formação de professores de matemática; história de mudanças curriculares, métodos e práticas educativas em matemática; história de conteúdos e de disciplinas escolares em diferentes níveis de ensino; história dos artefatos didáticos relacionados ou dirigidos à educação matemática; história de grupos culturais ou comunidades de prática envolvidos com educação matemática.

Nossa pesquisa se insere no eixo das histórias de formação de professores de matemática, no qual estão incluídos os trabalhos que investigam:

(...) histórias de práticas de formação de professores de matemática, sejam elas iniciais ou continuadas; histórias de legislações educacionais, de instituições formadoras de professores de matemática ou de outros profissionais que atuaram com professores de matemática em diferentes níveis de ensino; história de professores que atuaram em cursos de formação de professores de matemática; história de disciplinas oferecidas em instituições de formação de professores de matemática em diferentes níveis de ensino, história dos saberes profissionais dos professores que ensinam matemática (MIORIM; BRITO, 2012, p. 8-9).

Miguel e Miorim (2001) procuraram explicar a constituição da História da Matemática, da Educação Matemática e o estudo das relações entre História e Educação Matemática como campos autônomos de investigação a partir de três indicadores:

1) surgimento dos primeiros textos e/ou comentários esparsos específicos acerca de questões relativas ao campo considerado; 2) existência de discussões coletivas, em várias instâncias, acerca de questões relativas ao novo campo de conhecimento e investigação, que refletem ou não no surgimento de publicações – livros, anais de congressos periódicos, etc. – o que revela não apenas uma preocupação isolada e individual em relação a essas questões, mas também uma certa difusão, penetração e preocupação coletiva de um segmento social em direção a elas; 3) aparecimento de sociedades, comissões, comunidades científicas e cursos específicos, tendo como preocupação o desenvolvimento de investigações e a delimitação desse novo campo do conhecimento (MIGUEL; MIORIM, 2001, p. 36).

Os autores salientam que “nos primórdios de seu desenvolvimento histórico, esses três campos de investigação apresentavam-se ainda indissociados no interior de um outro campo que os envolvia: a matemática” (Idem, Ibidem).

No entanto, posteriormente, Miguel, Miorim e Brito (2012) observaram que a História da Educação Matemática, além de poder ser vista como o desenvolvimento, no tempo, de uma disciplina escolar que vem participando continuamente da formação de grande parte dos cidadãos brasileiros que, a partir da proclamação da República, têm tido acesso crescente à escola, pode também ser vista como campo autônomo de investigação científico-acadêmica (MIGUEL; MIORIM; BRITO, 2012).

Em Angola, trabalhos de pesquisa que se inserem no campo da História da Educação Matemática (HEM) praticamente não existem, pois esse campo de estudos ainda não tem expressão no país. Portanto, visamos, com nosso trabalho, contribuir para a compreensão da HEM em Angola, particularmente em Cabinda.

Como foi dito, a pesquisa teve a intenção de contribuir para a compreensão da origem e do desenvolvimento do curso de formação de professores de Matemática do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) em Cabinda, Angola, no período compreendido entre 1998 e 2009. Procuramos, para isso, rastrear a trajetória dos primeiros discentes e docentes, analisar as principais carências e dificuldades verificadas no momento da criação e decorrer do curso, examinar as primeiras monografias defendidas, os livros mais usados, averiguar os programas e currículos e identificar as principais metodologias empregadas na formação de professores de Matemática para diversos níveis de ensino.

2 – ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DO ESTUDO

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras¹¹.

O nosso projeto de investigação visou, como um todo, mapear informações sobre o contexto em que foram formados professores de matemática em Cabinda-Angola, a partir da última década do século XX até o final da primeira década do século XXI. Entre seus muitos propósitos, a pesquisa inclui identificar as motivações político-administrativas e sociais que levaram à criação do curso superior que formou e ainda forma esses profissionais da educação; investigar sobre aspectos específicos do desenvolvimento do curso (grade curricular, programas, perfil dos primeiros docentes e alunos, práticas e políticas educacionais).

A fim de atingir os objetivos apresentados, optamos por realizar uma abordagem investigativa que privilegia “essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.16). Portanto, produzimos e interpretamos os dados a partir de uma modalidade qualitativa, que “lida e dá atenção às pessoas e às suas idéias, procura fazer sentido de discursos e narrativas que estariam silenciadas” (D’ AMBROSIO, 2012, p.21).

Utilizar, na presente pesquisa, procedimentos que permitem “recolher dados de natureza qualitativa” foi um grande desafio para mim, porque, em primeiro lugar, sou professora de disciplinas do campo da Matemática e da Educação Matemática, e em segundo lugar, porque a maior parte das produções acadêmicas elaboradas no curso que investigamos é de natureza quantitativa¹².

Mas, como profissional da Educação, segui adiante com a pesquisa, e para minha satisfação, a metodologia qualitativa que adotamos¹³ mostrou ser a mais adequada para a questão que norteia a nossa pesquisa, pois mobilizamos a realização de entrevistas em profundidade com sujeitos previamente selecionados que vivenciaram a formação de professores de Matemática em Cabinda no período 1998-2009.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.16), a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. No entanto, foi a metodologia

¹¹ Larrosa (2016, p. 16).

¹² Desse assunto, trataremos mais adiante no capítulo 5, no item sobre produções acadêmicas (monografias) desenvolvidas entre 1998 e 2009 pelos ex-estudantes do curso investigado.

¹³ Aqui faço referência às pesquisadoras (orientanda e orientadora)

da História Oral, considerada “como uma abordagem qualitativa da pesquisa” (GARNICA, 2012, p. 9) que conduziu a nossa investigação.

Essa metodologia tem se mostrado profícua para investigações de vários tipos e em particular as de caráter histórico no âmbito da Educação Matemática¹⁴, pois permite ouvir múltiplas versões de experiências do passado a partir de narradores no presente para a compreensão de determinados aspectos.

A História Oral não serve apenas para a realização de pesquisas no domínio historiográfico¹⁵. Sobre isso, Garnica nos diz que “não é verdade que a História Oral sirva apenas aos estudos historiográficos. Não se pode falar, inclusive, de modo absoluto, que a História Oral surge nos domínios historiográficos” (GARNICA, 2010, p. 30). Assim, a História Oral também é usada em casos em que o pesquisador não dispõe de uma pergunta diretriz vinculada ao passado.

Segundo Meihy e Holanda (2011, p.33), as entrevistas em História Oral sugerem gêneros que se distinguem fundamentalmente. Esses gêneros são: história oral de vida, história oral temática e tradição oral.

Produzimos os dados historiográficos da nossa pesquisa a partir de entrevistas de História Oral Temática, dando voz a professores e ex-alunos que vivenciaram a implantação e trajetória do curso de Ciências da Educação, opção Matemática do ISCED de Cabinda. Optamos pelo uso de entrevistas temáticas porque elas “se referem a experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelos entrevistados” (DELGADO, 2010, p.22). Consideramos, no entanto, que “se o emprego da história oral significa voltar a atenção para as versões dos entrevistados, isso não quer dizer que se possa prescindir de consultar as fontes já existentes sobre o tema escolhido” (ALBERTI, 2005, p.30).

Em vista disso, as narrativas orais não se constituem como a única fonte para a compreensão do tema de pesquisa: recorreremos também a documentos legais, tais como: decretos, atas de reuniões, grades curriculares, programas, lista dos alunos da primeira turma, monografias de fim de curso.

¹⁴ A História Oral é uma metodologia que tem se mostrado produtiva no Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM) fundado em 2002. A título de exemplo, temos algumas dissertações e teses produzidas dentro desse grupo de pesquisa: Baraldi (2003), Silva (2003), Silva (2006), Cury(2007, 2011), Fernandes (2011), Martins-Salandim (2012). Na UFMG, também, foram elaborados trabalhos do grupo que fizeram uso da História Oral: Gino (2013), Costa e Almeida (2015), Paiva (2016), Vieira (2013).

¹⁵Vejam-se, como exemplos, Vieira (2013) e Gino (2013).

Embora o levantamento de dados feitos no Departamento para Assuntos Acadêmicos do ISCED de Cabinda tenha mostrado haver ruptura¹⁶ em nível de fontes documentais sobre o objeto em causa, ainda assim, as entrevistas em história oral temática e as fontes documentais escritas se complementaram e ampliaram as possibilidades de análise em nossa pesquisa. Também há articulação entre os dois tipos de fontes, porque, no material escrito, verificamos que os nomes de alguns dos nossos entrevistados constam na maioria dos documentos oficiais que apontam para a criação e desenvolvimento do curso que investigamos, nos levando assim a selecionar esses sujeitos como nossos colaboradores.

Justificada a escolha metodológica, faz-se necessário tecer algumas considerações acerca da História Oral. Embora existam muitos textos de divulgação dessa metodologia, consideramos pertinente apresentar um breve panorama sobre os parâmetros que norteiam a História Oral que praticamos.

2.1 – Breves considerações sobre a História Oral

Com o advento de novas técnicas de gravação, nos meados do século XX, foi possível usar com facilidade fontes que trouxeram novos olhares e abriram possibilidades reais aos modos de fazer pesquisas históricas. Essa nova maneira de fazer história, que permite “filtrar as experiências do passado através da existência de narradores no presente” (MEIHY; HOLANDA, 2011, p. 28), denomina-se “História Oral”.

A gênese da história oral é um pouco difusa, mas alguns historiadores apontam que seu florescimento se deu inicialmente na década de 1940, na Universidade de Columbia, nos Estados Unidos da América, quando se começou a fazer uso de gravadores portáteis para registrar memórias de personagens da elite dos Estados Unidos¹⁷. Allan Nevins é apontado por ter estabelecido a História Oral como técnica moderna de documentação histórica (THOMSON, 2000, p. 47), mas, segundo Garnica (2012, p. 96), “ele próprio nega essa paternidade”.

Em seus primórdios, a História Oral foi usada para registrar histórias das elites ou a “história vista de cima”. Mas, a partir da década de 1970, o uso da História Oral começou a ser feito para registrar memórias de populações vistas “de baixo”, tais como as vítimas do holocausto, de racismo, de xenofobia, de genocídio, de homofobia, da estiagem, etc. Os historiadores de história oral começaram a interessar-se, também, por registrar a história de

¹⁶ Encontramos poucos documentos legais que tratam da criação e trajetória do curso de Ciências da Educação, opção Matemática.

¹⁷ Alguns dos vários pesquisadores que abordam o surgimento da História Oral são: Thompson (1998), Thomson (2000) e Garnica (2010).

grupos sem escrita, a história das mulheres, de velhos, dos camponeses, dos excluídos, dos refugiados de guerra, dos marginalizados, dos emigrantes, entre outros, isto é, de grupos sem registro histórico¹⁸.

Foi também nos anos 1970 que “trabalhos de pesquisadores, como Alessandro Portelli e Michael Frisch, passaram a valorizar a memória como principal objeto de estudos da História Oral” (SILVA; SILVA, 2009, p. 186).

No entanto, o uso da memória na história oral passou a ser alvo de questionamento por historiadores positivistas, ou melhor, tem havido certo ceticismo por parte de alguns historiadores quanto ao uso de memórias para o registro da história, já que eles as rotulam como difusas e não confiáveis¹⁹. Muitos deles preferem buscar indícios em documentos escritos e artefatos históricos. Sabemos que vestígios históricos representados por fontes escritas, arqueológicas, orais (baseadas na memória), epigráficas, entre outras, serão sempre questionados, pois todas essas fontes possuem potencialidades e limitações, e os “registros escritos não podem ser tomados como “evangelho”, contra o qual o “falho” depoimento oral pode ser considerado deficiente” (ROSEMAN, 2000, p.131).

Apesar da natureza falha da memória, o oralista sabe que ela “é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento” (BOSI, 1994, p. 39), e a História Oral, ao valer-se dela, permite obter compreensões sobre o passado que de outra maneira não poderiam ser apreendidas. A partir da memória, o depoente volta no tempo para buscar fragmentos do passado através de estímulos do presente. Ela é considerada como “teia de subjetividades” (ALMEIDA, 2009, p. 215).

A subjetividade na construção do conhecimento histórico é outro ponto muito questionado na história oral, mas Portelli (1996, p. 2) adverte que “excluir ou exorcizar a subjetividade como se fosse somente uma fastidiosa interferência na objetividade factual do testemunho quer dizer, em última instância, torcer o significado próprio dos fatos narrados”.

Portanto, a memória e a subjetividade constituem-se em fortaleza para a História Oral porque permitem compreender os fatos passados com grande natureza de detalhes. E “não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou” (RICOEUR, 2007, p. 40).

A História Oral, “por muitos anos rechaçada, menosprezada, agora ganhou o respeito das instituições acadêmicas, das instituições culturais” (PORTELLI, 2010, p. 9), por passar a

¹⁸ Ver Joutard (2000, 2006); François (2006); Becker (2006).

¹⁹ Ver historiadores orais que tratam do assunto (THOMSON, 2000, p. 52; LOZANO, 2006 p. 14; THOMSON, FRISCH, HAMILTON, 2006, p. 66, ALMEIDA, 2009, p. 214).

ser usada no desenvolvimento de pesquisas tanto nas áreas de Ciências Sociais (Antropologia, Política, Sociologia, Arqueologia e Linguística) como na área das Ciências do Comportamento (Filosofia, Psicologia, Biologia, Psicanálise).

Em Angola, há uma enorme escassez de produções bibliográficas que fazem uso da história oral, pelo que consideramos importante ampliar no país o uso dessa metodologia, criando grupos de estudos de História Oral a fim de registrarmos a memória das viúvas, dos órfãos, dos mutilados, dos deslocados causados pela grande hecatombe do país no século XX, isto é, a guerra civil que durou 27 anos. Precisamos dar voz a esses excluídos, marginalizados, esquecidos pelas elites governamentais em Angola²⁰.

Nas universidades, têm se desenvolvido projetos fazendo o uso da História Oral, e a maior parte dos trabalhos acadêmicos cujos objetos de estudo são aspectos da sociedade angolana são elaborados por estudantes angolanos que estudaram/estudam nas universidades de países como Portugal, Brasil, Cuba, Espanha, Rússia, Estados Unidos da América. As bibliotecas carecem de estudos acadêmicos elaborados pelos próprios angolanos nas universidades angolanas. Tem havido produções cuja metodologia é a História Oral, mas são como uma gota de água no oceano²¹.

Há muitas interpretações sobre a utilização da História Oral: alguns a consideram como técnica, outros como disciplina e outros ainda servem-se dela como metodologia. Segundo Meihy e Holanda, (2011, p.65), “convém (...) questionar qual o lugar da história oral no conjunto do conhecimento do mundo moderno, dentro e fora do meio universitário”. E

²⁰Uma das instituições que valoriza os depoimentos como meio de resgatar e preservar a história angolana é o Arquivo Histórico Nacional de Angola. Em uma das entrevistas cedidas ao Jornal de Angola pela diretora do Arquivo Nacional (Conferir em <http://jornaldeangola.sapo.ao/cultura/alexandra_aparicio_fala_do_nosso_acervo>), esta frisou que no conjunto do acervo conservado pelo Arquivo Nacional, constam dezenas de depoimentos gravados referentes ao **Processo dos 50** (designação do conjunto de três processos políticos e ao fato de Joaquim Pinto de Andrade ter enviado para seu irmão que vivia no exterior, Mario Pinto de Andrade, um folheto denunciando a prisão de 50 nacionalistas angolanos. As prisões tiveram início em 29 de março de 1959 e terminaram a 24 de agosto do mesmo ano. A denúncia internacional das prisões deu uma visão mais objetiva ao mundo acerca do que se passava em Angola, denunciando as verdadeiras intenções da PIDE- Polícia Internacional e de Defesa do Estado, que eram ocultar que as prisões fossem de conhecimento internacional, evitando explicações pouco satisfatórias ao regime de Salazar). Há, ainda, depoimentos gravados referentes à **Baixa de Cassange**, região situada entre as províncias de Malanje e Lunda-Norte. A mesma região foi bombardeada pela Força Aérea Portuguesa (FAP) no dia 4 de janeiro de 1961, o que causou a morte de milhares de angolanos. Esse ataque se deu em resposta à greve instaurada pelos trabalhadores agrícolas das plantações de algodão da empresa luso-belga Cotonang, que destruíram plantações, casas e pontes. Essa data constitui um marco para o povo angolano e tem sido comemorada até o presente momento. Outro assunto sobre o qual existem gravações é a **Luta de Libertação Nacional** (conflito armado que teve início a 4 de fevereiro de 1961, quando um conjunto de patriotas angolanos assaltaram as cadeias de São Paulo/ Luanda a fim de libertarem os presos políticos, terminando com o cessar de fogo em 1974). A diretora adiantou que também havia o projeto de recolher depoimentos dos sobreviventes do 4 de fevereiro de 1961.

²¹ A título de exemplo, um autor da nossa praça que em sua obra literária faz uso de um dos gêneros da História Oral é Patrício Batsikama (2010). Batsikama retratou a origem do Reino do Congo fazendo uso da tradição oral.

acrescentam que “é conveniente dizer que qualquer alternativa merece consideração desde que a escolha seja fundamentada e discutida em relação às demais possibilidades” (MEIHY; HOLANDA, 2011, p. 65).

Alguns autores consideram a História Oral como metodologia. Barros (2008, p. 133) enfatiza que a História Oral remete a um dos caminhos metodológicos oferecidos pela História, e não a um enfoque, a um caminho teórico ou a um caminho temático. Corroborando essa opinião, Amado e Ferreira (2006, p. xv) defendem a História Oral como metodologia.

Na nossa pesquisa, adotamos a História Oral como metodologia, dando prioridade às narrativas de memórias de professores e ex-estudantes para construção de uma trama para a História da Educação Matemática em Angola.

Ao priorizarmos as memórias de professores e ex-alunos para constituirmos um cenário sobre o passado da formação de professores de Matemática no nível superior na província de Cabinda, urge a necessidade de tecermos alguns comentários sobre memória e história. No item a seguir apresentamos nossas compreensões sobre as relações entre memória e história.

2.2 – Entre memória e história

Há muito tempo que a memória tem sido objeto de pesquisa por estudiosos de várias áreas do saber, tais como Psicanálise, Psicologia, Sociologia, História. Na área educacional, as histórias de vida de professores²² vêm sendo um recurso muito usado em processos formativos na atualidade.

Muitas figuras, ligadas ou não à História, deram seu contributo para nos levar a uma melhor compreensão do significado do termo memória. Assim, para Le Goff (2013, p. 387), “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. Corroborando Le Goff, Bosi traz seu contributo, afirmando que

(...) a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo “atual” das representações. Pela memória, o passado não só vem à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, “desloca” estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora (BOSI, 1994, p. 46-47).

²² Conferir obra organizada por António Nóvoa (2013), intitulada “vidas de professores”.

Esses autores nos remetem à reflexão sobre como a memória é a reconstrução do passado com ideias de hoje, acionada a partir de estímulos exteriores, escolhendo o que se deve lembrar.

A memória não é transmitida palavra por palavra ou tal como se deram os acontecimentos, ela é feita de esquecimentos, falhas, silêncios, e carregada da subjetividade. Ela é criativa, livre, fluida e maleável, dando possibilidade de agregar fatos, mitos, emoções, aspirações, desejos, medos e frustrações.

De vez em quando, a memória nos “traí”, pois ela pode ser superficial e exige cautela de quem a estiver manejando. Sobre isso, Delgado tece o seguinte comentário:

Como as possibilidades da memória humana são inesgotáveis, lidar com elas é caminhar por um terreno fértil, mas também escorregadio, que exige do pesquisador sensibilidade, criatividade, ética e conhecimento histórico consistente sobre o tema ou objeto de pesquisa (DELGADO, 2010, p. 64).

Rouso (1996, p. 94) também dá o seu contributo, conceituando memória como “uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional”.

Destarte, temos de ter em mente que a memória não se limita simplesmente a lembrar fatos do passado, ela permite a reconstrução de fatos do passado vividos no interior de um grupo. Essa deixa nos permite citar Maurice Halbwachs, que estudou as relações entre memória individual e memória coletiva em sua obra “A memória Coletiva”. Halbwachs (2003, p. 42) afirma que “não há lembranças que reaparecem sem que de alguma forma seja possível relacioná-las a um grupo”.

E acresce, de forma precisa, que “(...). De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes” (Idem, p. 69).

Nessa linha, a memória individual pode se confundir com a memória coletiva:

Se essas duas memórias se interpenetram com frequência, especialmente se a memória individual, para confirmar algumas de suas lembranças, para torná-las mais exatas, e até mesmo para preencher algumas de suas lacunas, pode se apoiar na memória coletiva, nela se deslocar e se confundir com ela em alguns momentos, nem por isso deixará de seguir seu próprio caminho (Ibidem, p. 71).

Halbwachs pondera também que as memórias individuais estão contidas na memória coletiva, que porém, não se confunde com elas.

As palavras de Silva e Silva (2009) trazem outro ponto de vista acerca das relações entre indivíduo e sociedade no que diz respeito à memória.

Outra distinção entre História e Memória está no fato de a história trabalhar com o acontecimento colocado para e pela sociedade, enquanto para a memória o principal é a reação que o fato causa ao indivíduo. A memória recupera o que está submerso, seja do indivíduo ou do grupo, e a história trabalha com o que a sociedade trouxe a público (SILVA; SILVA, 2009, p. 276).

Ainda acerca da memória, é preciso observar que existem discussões antigas e atuais sobre as relações entre memória e história no exercício da produção historiográfica. Apesar de a memória e a história terem o mesmo objeto de estudo – o passado – ambas não se identificam, e não podemos tomá-las como sinônimas. Portanto, cabe uma reflexão sobre as relações, aproximações e diferenças existentes entre as duas.

Entre vestígios, lembranças, representações e construções individuais ou coletivas do passado, a palavra “memória” é polissêmica, ao contrário do termo “história” o qual, desde Heródoto, é praticamente unívoco (CASPARD, 2011, p. 570). A dissimetria entre as duas palavras leva a questões relativas entre memória e história:

As relações entre história e memória tornaram-se, hoje em dia, conflitantes, a tal ponto que são incontáveis os apelos dos historiadores ao “dever de história” contra o “dever de memória”, impostos pela época. Um grupo de eminentes historiadores de todas as especialidades chegou mesmo a assinar, em dezembro de 2005, uma declaração que lembra solenemente, entre outros aspectos, que “a história não é memória”. Em seus escritos recentes, alguns historiadores da educação evocam, por sua vez, “a memória improvisada”, “a memória contra a história”, “a tensão entre memória e história (Idem, 2011, p. 571).

Portanto, a memória não é história e nem a história se define como memória, ainda que sejam ambas interligadas e implicadas, de modo que a memória não poderá se dissociar da história. Enquanto a historiografia, produção da história, armazena e registra informações, a memória se relaciona à narração dos fatos, ações, acontecimentos ou particularidades relativos a um determinado assunto. A memória fundamenta a história, isto é, a história considera-se naturalmente como “filha da memória” (Ibidem, p. 570).

Pierre Nora salienta de modo sucinto as relações e diferenças entre memória e história.

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e torna sempre prosaica (NORA, 1993, p. 9).

Na sequência, Nora ressalta a importância da memória coletiva, lembrando Halbwachs para acentuar que há tantas memórias quanto grupos, e contrapõe a essa memória a história, enfatizando que a segunda é, simultaneamente, de todos e de ninguém. Logo em seguida, realça o enraizamento da memória no concreto, no objeto, em oposição à ligação exclusiva da história às continuidades temporais e às relações das coisas. A argumentação é concluída pela afirmativa de que a memória é um absoluto e a história tem sempre caráter relativo.

Ao espelhar o distanciamento existente entre memória e história, Nora enfatiza que “no coração da história trabalha um criticismo destrutor de memória espontânea. A memória é sempre suspeita para a história, cuja verdadeira missão é destruí-la e a repelir” (p. 9).

Na mesma linha de pensamento de Nora, para Heloísa Starling²³, o uso do relato testemunhal para reconstituição do passado é marcado pela tensão entre memória e história. A autora percebe o passado como um território de disputa e desavença entre ambas e explica: “nem sempre a história consegue acreditar na memória, e a memória desconfia da história se não há direito à lembrança” (STARLING, 2015, s/p).

O que fica nítido, nessas discussões, é a mútua imbricação entre memória e história, em que pesem as diferenças recorrentemente apontadas entre ambas: a memória usa a história para produzir o passado, e a história usa a memória para explicar o passado. Le Goff (2013, 437), tece o seguinte comentário “A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro”. Na mesma senda, Nora (1993, p. 14), acrescenta que o que hoje é denominado memória já é história, e que a história necessita da memória

²³Texto apresentado no Seminário Crise da Filiação: Subjetividade e Sofrimento no "Tempo da Agressão" realizado pelo Grupo de Pesquisa Humanidade e Mundo Contemporâneo do IEA, no dia 11 de março de 2015. Transcrito por Flávia Dourado no site <<http://www.iea.usp.br/noticias/o-testemunho-como-elo-entre-a-memoria-e-a-historia-da-ditadura-militar>> (Acessado em 06. mar. 2016).

Adicionamos a isso que a história é também uma história da memória, e a contradição entre memória e história pode ser dissipada, tal como aponta Rousso (1996, p. 97): “o próprio fato de escrever uma história da memória significa, por definição, que se ultrapassa essa oposição sumária entre história e memória, pois isso equivale a admitir que a memória tem uma história que é preciso compreender”.

Foi, portanto, a partir das considerações sobre história e memória que procuramos compreender as narrativas de pessoas que se envolveram na criação e no desenvolvimento do curso que investigamos, narrativas essas produzidas pelo uso da metodologia de História Oral.

2.3 – A História Oral na nossa pesquisa

História oral é um conjunto de procedimentos que inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas²⁴.

Nesta seção, apresentamos o percurso feito desde a concepção de nosso projeto, passando por sua elaboração e aprovação pelo colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), até a legitimação das entrevistas por parte dos colaboradores.

No primeiro semestre de 2012, ano em que demos início ao doutoramento, tivemos a oportunidade de cursar uma disciplina denominada “História da Educação Matemática”, campo em que está inserido o nosso objeto de estudos. Na disciplina, tivemos contacto com vários textos referentes ao campo de estudos da História da Educação Matemática. Dentre esses textos, havia um, elaborado por Miguel, Miorim e Brito (2013), sobre produções acadêmicas brasileiras que se enquadravam no campo de investigação de História da Educação Matemática, no período de 1971 a 2011. Como já comentado no capítulo I, a partir de leituras dos resumos de 200 trabalhos realizados no referido recorte temporal, os autores identificaram cinco eixos temáticos, sendo um deles a “história de formação de professores de matemática”.

²⁴ Meihy; Holanda (2011, p.15).

Mostramos logo interesse por esse eixo temático, que nos motivou à elaboração de um projeto voltado à história da formação de professores de Matemática em Angola. Formulamos, então, a seguinte questão de pesquisa: “como se deram o processo de criação e a trajetória do curso de Ciências da Educação, opção Matemática do ISCED de Cabinda no recorte temporal de 1998 a 2009?”. Portanto, elaboramos nosso projeto tendo em vista construir uma história do curso do ISCED-Cabinda que forma professores de Matemática desde 1998²⁵.

Como fizemos a opção pelo uso da metodologia da História Oral, foi necessário selecionar um grupo de colaboradores a serem entrevistados, pois “a história oral não se faz sem a participação humana direta, sem o contato pessoal” (MEIHY; HOLANDA, 2011, p.22). Apresentamos, a seguir, os caminhos que percorremos em busca dos sujeitos de pesquisa e de documentos escritos relacionados à nossa investigação.

2.3.1 – A busca por documentos escritos: um caminho para o encontro ocasional de alguns dos colaboradores

Inicialmente, fizemos um levantamento em sites e bibliotecas angolanas para localizar estudos que fazem referência ao curso que havíamos nos proposto investigar. Essa busca revelou uma gritante escassez bibliográfica de produções acadêmicas que abordam temas referentes à formação de professores de Matemática em Angola. No período de julho e agosto de 2012, fui até a instituição ISCED-Cabinda, que alberga o curso, a fim de localizar alguns documentos relacionados à criação do curso de formação de professores de Matemática, para fortalecer o projeto e nos ajudar a compreender melhor o objeto de pesquisa. Na busca acirrada por documentos, encontrei os esparsos materiais escritos que passamos a enumerar a seguir.

No Departamento para Assuntos Acadêmicos (DAAC) do ISCED de Cabinda, foram localizados os seguintes documentos que fazem referência ao curso: organograma do ISCED/núcleo de Cabinda; plano de atividades para 1998, elaborado pelo professor José Alfredo Bassanza, com data de 24 de janeiro de 1998; comunicado para a candidatura ao núcleo do ISCED para o ano letivo de 1998, elaborado pelo professor Domingos Kimpolo Nzau e datado de 12 de fevereiro de 1998; memorando das atividades realizadas de 10 a 12 de setembro de 1998, elaborado pelo professor José Alfredo Bassanza e com data de 16 de

²⁵ Nosso projeto foi apreciado pela professora Maria Cristina Soares Gouvêa, que encaminhou seu parecer ao colegiado do programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social no segundo semestre de 2012. No mesmo semestre, o colegiado homologou a aprovação do projeto recomendado pela parecerista.

setembro de 1998; convocatória para os candidatos à docência para participação em um encontro que se realizou no dia 11 de setembro de 1998, datada de 09 de setembro do mesmo ano; ordem de serviço que criou a comissão coordenadora para a realização dos exames de seleção no núcleo do ISCED de Cabinda no dia 12 de outubro de 1998, documento elaborado pelo professor Domingos Kimpolo Nzau, com data de 10 de outubro de 1998; lista dos resultados do exame de aptidão do curso de Matemática, datada de 14 de outubro de 1998; lista nominal de professores advindos de Luanda para o curso de professores de Matemática, elaborada pelo Departamento de Ciências Exactas do ISCED de Luanda, sem data; plano de deslocação de docentes do ISCED de Luanda para o núcleo do ISCED de Cabinda, assinado pelo professor José do Rosario G. Brito, sem data; programas das disciplinas do curso, elaborados pelo ISCED do Lubango na década de 1980; horário do curso de Ciências da Educação, opção Matemática e lista de presença do ano letivo 1999/2000; contrato de prestação de serviços dos professores cooperantes cubanos à Universidade Agostinho Neto (UAN)²⁶.

No mesmo período de julho e agosto de 2012, no Departamento de Recursos Humanos (DRH) da Universidade Onze de Novembro (UON), foram encontrados outros documentos: o regulamento interno do ISCED, datado de 2002; o Decreto n° 7/09, que estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior público, a criação de novas instituições de ensino superior e o redimensionamento da UAN; Decreto n° 5/09, que criou as regiões académicas que delimitam o âmbito territorial de atuação e expansão dos institutos de ensino superior.

Insatisfeita com a documentação encontrada, fui à secretaria do gabinete do Reitor da UON em busca de mais informações sobre a criação e trajetória do curso e do ISCED, pela impossibilidade de estudar o curso de Matemática sem focalizar o ISCED, já que o curso surgiu a partir da implantação do ISCED de Cabinda, enquanto núcleo do ISCED de Luanda no Centro Universitário de Cabinda (CUC).

Na secretaria do gabinete do Reitor, estavam os seguintes documentos: plano curricular de todos os cursos do ISCED de Cabinda com vigência a partir do ano de 2004 (os planos curriculares são frutos de uma reforma que houve em todos os cursos da UAN); discurso de abertura do Centro Universitário de Cabinda, para o ano letivo 1998/1999, proferido pela ex-reitora da UAN, Professora Doutora Laurinda Hoygaard; ata da reunião entre o governo provincial de Cabinda e os membros do Centro Universitário de Cabinda,

²⁶ Nesse documento, constam os nomes de docentes cubanos que atuaram em Angola desde 2004 até o momento da escrita do documento.

realizada no dia 15 de fevereiro de 1999, elaborada pelo senhor Feliciano Lopes Toco, com data de 23 de fevereiro de 1999.

Tendo em conta a natureza do problema investigado, após a leitura de alguns documentos referenciados acima, registramos alguns nomes de professores e ex-alunos do curso em estudo, que viriam a ser, posteriormente, os potenciais candidatos para as entrevistas.

Portanto, os nossos colaboradores foram escolhidos tendo em vista o interesse que representavam na nossa pesquisa, considerando que “a escolha dos entrevistados é, em primeiro lugar, guiada pelos objetivos da pesquisa” (ALBERTI, 2005, p.31).

Os primeiros contatos com os colaboradores deram-se de forma pessoal e informal, pois embora conhecêssemos pessoalmente ou pelo nome alguns dos entrevistados, foi somente a partir do levantamento documental que ficamos sabendo que alguns deles estavam diretamente envolvidos na implantação do ensino superior na província de Cabinda e que alguns foram estudantes do curso de Matemática. Assim, colhemos memórias de professores que participaram da implantação e trajetória do ISCED de Cabinda e de ex-alunos que fizeram parte da primeira turma do curso de formação de professores de Matemática dessa instituição.

Os sujeitos localizados são todos do sexo masculino. A única mulher que fazia parte da primeira turma do curso de Matemática faleceu durante o segundo ano do curso. E dentre o pessoal que compunha o corpo docente do curso de Ciências da Educação, opção Matemática, não encontramos ninguém do sexo feminino. Isso nos mostra que naquela época, o curso de Matemática não atraía pessoas do sexo feminino. Desta feita, trabalhamos apenas com os que conseguimos contatar.

Localizados os sujeitos, durante o ano de 2013 foram feitas treze (13) entrevistas, oito (8) com professores e cinco (5) com ex-estudantes. A seguir, apresentamos brevemente os entrevistados em ordem cronológica de realização das entrevistas e informamos o leitor quanto ao modo como localizamos cada colaborador, bem como sobre a data e duração de sua entrevista.

Domingos Kimpolo Zau

O professor Domingos nasceu no dia 9 de maio de 1948, natural da comuna de Tando-Zinze²⁷, município de Cabinda, província de Cabinda. Possui licenciatura em Ciências da Educação, opção Física pelo Instituto Superior de Ciências da Educação do Lubango e doutorado em Didática de Física, pela Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, em Portugal. É professor de profissão e atualmente exerce a função de diretor geral do Instituto Superior de Ciências da Educação do Uíge.

O professor Domingos foi uma das primeiras pessoas que procurei a fim de lhe formular o convite para participar como colaborador da pesquisa. Decidi conversar com o ele após ter encontrado a assinatura dele em alguns documentos que apontavam para a criação do ISCED de Cabinda, e depois de ter tido uma conversa informal com o ex-decano do ISCED de Cabinda, Professor António de Jesus Luemba Barros, que me informou que o Professor Domingos Kimpolo Nzau participou da implantação do ensino superior na província de Cabinda. Embora conhecesse o senhor Domingos, por ter sido meu professor na licenciatura, nosso primeiro contacto para lhe informar da pesquisa que nós propomos realizar ocorreu no mês de fevereiro do ano de 2013, isto é, no momento de controle de provas de exame de aptidão²⁸ que o ISCED realiza todos os anos, desde a sua implantação, para o ingresso de novos estudantes no instituto. O segundo contacto com o Professor Domingos Kimpolo Nzau aconteceu na primeira semana do ano letivo de 2013 no ISCED; nesse mesmo dia, marcamos a entrevista para o dia 28 de março de 2013, que foi realizada às 9 horas, na sala dos professores do ISCED, com duração de 53 minutos e 48 segundos.

José Alfredo Bassanza

O professor José Alfredo Bassanza nasceu aos 29 de julho de 1956, na povoação de Bumelambuto, comuna de Tando-Nzinze, município de Cabinda. Fez a licenciatura no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) do Lubango, opção Matemática, e mestrado no ISCE, Instituto Superior de Ciências Educativas de Portugal, Univelas²⁹, concretamente em Administração e Gestão Escolar, na área de Projecto Educativo e Escola. No momento da entrevista exercia paralelamente a profissão de professor, o cargo de coordenador do Centro Provincial de Formação Contínua e à Distância de Cabinda.

²⁷ Tando-Nzinze é um das comunas do município sede (Cabinda) e dista 50 quilômetros da mesma.

²⁸ Exame de aptidão realizado antes do início do ano letivo com objetivo de selecionar estudantes para cursarem os diversos cursos ministrados no ISCED.

²⁹ Cidade onde está instalado o ISCE.

O professor foi um dos membros da COPIESCA³⁰, e o seu nome aparece em alguns dos documentos que apontam a criação do Centro Universitário de Cabinda (CUC). Por esse motivo o escolhemos para fazer parte da nossa pesquisa. O primeiro contacto com ele para lhe falarmos sobre a pesquisa foi no seu gabinete. Naquele momento, marcamos a nossa entrevista para o dia 03 de abril de 2013. No dia da entrevista, o professor Bassanza pediu um tempo para que ele pudesse responder as perguntas num papel antes de começarmos a gravação em áudio. Realizamos a entrevista, às 12 horas do dia 03 de abril de 2013, no seu Gabinete, com duração de 48 minutos.

Lucas Raposo Ramos

O professor Lucas Raposo Ramos, nasceu no dia oito de abril de 1967 na província de Cabinda. Frequentou o ensino médio no Instituto Médio Normal de Educação (IMNE) de Cabinda, é licenciado em Ciências da Educação, opção Matemática pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda. Possui duas pós-graduações, mas não declarou em que área e nem em que instituição realizou as pós-graduações. É professor de carreira e exerce a função de diretor da Escola de Formação de Professores, ex-IMNE.

Decidimos conversar com o professor Lucas Raposo porque encontramos o nome dele na lista dos primeiros estudantes do curso de Ciências da Educação, opção Matemática. Logo que ele soube da nossa pesquisa, ficou entusiasmado e aceitou participar dela. Sendo director da Escola de Formação de Professores de nível médio de Cabinda, a nossa entrevista decorreu no seu gabinete, no dia 05 de abril de 2013, às 10 horas, com duração de 25 minutos e 56 segundos.

Nlandu Balenda

O professor Nlandu Balenda é natural da localidade de Quinssiquicilo, comuna de Kinzau, província do Zaire mas, relatou que no seu bilhete de identidade, está escrito Tomboco, porque agora são os municípios que dão o nome do local onde o ele nasceu. Chegou em Cabinda em agosto de 1977, depois de ter sido nomeado como professor pelo Ministro de Educação, a 08 de agosto do mesmo ano. É técnico médio formado em Educação, opção Pedagogia Geral na escola da missão evangélica de Sona Bata, república Democrática do Congo; licenciado em Ciências da Educação, opção Psicologia pelo ISCED do Lubango;

³⁰ Trata-se da Comissão Provincial Instaladora do Ensino Superior em Cabinda.

mestre em Ciências da Educação, opção Desenvolvimento Pessoal e Intervenção Social. Também tem doutorado em Ciências da Educação pela cátedra da UNESCO na Universidade Marien Ngouabi do Congo Brazavile, opção Didáctica de Disciplinas e Avaliação. Actualmente atua como docente do ISCED de Cabinda, e ocupa o cargo de chefe de Departamento de Ciências da Educação.

Convidamos o Doutor Nlandu Balenda para participar da nossa pesquisa porque, em conversa com o Doutor Domingos Kimpolo Zau, este fez-nos saber que aquele foi um dos membros da COPIESCA. Como o Doutor Balenda é meu antigo professor e actual colega, temos mantido contacto constantemente. Num certo dia, encontramos-nos no corredor das instalações do ISCED-Cabinda e fiz-lhe saber dos objectivos da nossa pesquisa e do nosso desejo de vê-lo colaborar nela. O Doutor aceitou participar e marcamos a entrevista para o dia 07 de Abril de 2013. Chegando o dia marcado, realizamos a entrevista às 12 horas, em casa do entrevistado, com duração de 52 minutos e 08 segundos.

David Macaia Bumba

O professor David Macaia é natural da província de Cabinda. Nasceu aos dois de agosto de 1976, tem licenciatura em Ciências da Educação, opção Matemática pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda e o grau de mestre. É professor e bancário no Banco Caixa Totta Angola³¹.

Contactamos o professor David para fazer parte da nossa pesquisa porque o seu nome consta na lista dos primeiros alunos das primeiras turmas do curso de Ciências da Educação, opção Matemática. Falamos-lhe da nossa pesquisa no Banco Caixa Totta, cuja gerência é exercida por ele. Nesse dia, marcamos a nossa entrevista, que iria decorrer na instituição de ensino onde ele trabalha, no dia 29 de abril de 2013. Entretanto, antes dessa data, havíamos marcado vários encontros que tiveram de ser desmarcados devido às ocupações do nosso colaborador. Realizamos nossa entrevista na data marcada, às 19 horas, na sala de professores do Instituto Médio Politécnico de Cabinda, com duração de 43 minutos e 30 segundos.

Alcides Romualdo Neto Simbo

³¹ É uma instituição bancária de direito angolano constituída em 2 de Julho de 1999. Desde o ano 2015 passou a chamar-se Banco Caixa Geral Angola.

O professor Alcides Simbo nasceu na província de Cabinda, na Comuna do Nekuto, na aldeia de Bucucango. É professor de Matemática na Universidade Onze de Novembro, licenciado em Ciências da Educação, opção Matemática pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Luanda, mestre em Engenharia da Decisão e doutorado em Ciências da Decisão pela Universidade Rey Juan Carlos.

O docente Alcides Romualdo Neto Simbo foi escolhido como colaborador da nossa pesquisa por ser um dos professores do curso de Ciências da Educação, opção Matemática, do ISCED. Embora tenha ingressado como professor no curso somente no ano de 2003, achamos que seria um colaborador potencial para nossa pesquisa. O primeiro contacto com o professor para lhe informarmos acerca da nossa pesquisa deu-se por telefone. Marcamos a entrevista para as 09 horas do dia 01 de maio de 2013, no seu gabinete onde exercia a função de Vice-Decano para Assuntos Científicos e Pós-Graduação do ISCED de Cabinda. Apareci no local marcado alguns minutos antes da hora combinada. Quando chegou a hora, esperei alguns minutos e o nosso colaborador não aparecia. Liguei para ele a fim de saber o que estava ocorrendo. Nesse momento, do outro lado da linha, o professor Alcides confirmou-me o que mais eu temia, dizendo: não poderei aparecer, porque surgiu uma reunião de emergência. Continuou, dizendo: - Mantém o teu telefone ligado, porque ligarei-te mais tarde para marcarmos outro encontro. Esperei o dia todo e não recebi nenhuma chamada do nosso colaborador. Peguei no telefone e enviei-lhe uma mensagem de texto, pedindo a marcação de um novo encontro. Recebi uma resposta positiva da outra parte, marcando o encontro para o dia seguinte, no mesmo local e no mesmo horário. No dia marcado, apareci no local e encontrei o colaborador. Realizamos a entrevista cuja textualização vem a seguir. Realizamos a entrevista no dia 02 de maio de 2013 no gabinete do vice-decano, com duração de 01 hora, 01 minuto e 47 segundos.

Faustino Mombo Kuabi

O professor Faustino Mombo Kuabi nasceu no município de Cacongo, na aldeia Chiela, concretamente em Tando Pala³², licenciado em Física na república de Cuba. No momento da entrevista, estava frequentando o doutoramento em Cuba e terminou em dezembro de 2014. Após o término da licenciatura, quando regressou em Angola, trabalhou como professor de Física no IMNE.

³² É uma povoação do município do Cacongo, dista 53 quilômetros do município de Cabinda.

O docente Faustino Mombo Kuabi é um dos primeiros professores do curso de Ciências da Educação, opção Matemática, desde a implantação do Centro Universitário na província de Cabinda. Ele foi escolhido para fazer parte da nossa pesquisa por esse fato e porque foi um dos professores mais citados pelos alunos. Desde que ingressei no ISCED até o presente momento, sempre fui assistente do professor Faustino na disciplina Geometria Analítica, porque o mesmo também trabalha numa empresa petrolífera em regime de turno (21 dias no mar e 21 dias em terra). Eu assumo a turma no período em que o professor Faustino está trabalhando 21 dias nas plataformas petrolíferas offshore. O professor Faustino soube do objeto de pesquisa depois de eu ter assistido uma das suas aulas. Aproveitei a oportunidade para fazer-lhe o convite. Formulei o convite, o professor aceitou, e foi naquele momento que marcamos o dia da nossa entrevista. Numa tarde de muito calor, fui ao encontro do Doutor Faustino a fim de realizarmos a nossa entrevista em sua residência. A entrevista foi realizada em 05 de maio de 2013, com duração de 34 minutos e 17 segundos.

José Soma Daniel

O professor José Soma Daniel, nasceu na cidade do Namibe, província do Namibe, no dia 24 de dezembro de 1974, chegou na província de Cabinda no ano de 1998. Foi a Cabinda a convite do tio que alegou que conseguiria uma bolsa de estudos para ele, visto que o governo da província de Cabinda estava dando bolsas de estudo para cursar o ensino superior no exterior do país. Quando o professor chegou em Cabinda não conseguiu a bolsa de estudos e acabou por ingressar ao ISCED de Cabinda. É formado em Ciências da Educação, opção Matemática pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda e professor de profissão na escola de Ensino Secundário do Segundo Ciclo³³ de Cabassango.

Tec, tec, tec. Entre o barulho do prato e dos talheres, decorreu a nossa entrevista com o professor Soma. Fomos à sua casa a fim de informá-lo acerca dos objetivos da nossa pesquisa e do nosso desejo de vê-lo participar dela. Após a nossa exposição, o professor Soma pediu que a entrevista fosse realizada no mesmo dia. Como estávamos com o roteiro ao nosso alcance, realizamos a entrevista no momento em que o nosso colaborador estava jantando. Essa entrevista ocorreu no dia 20 de maio de 2013, às 19 horas, com duração de 20 minutos e 01 segundo.

³³ Antigo Centro Pré-Universitário (PUNIV).

Estevão Gomes

O professor Estevão Gomes nasceu no município de Buco-Zau³⁴, comuna do Nekuto, aos 17 de setembro de 1953. Conheço o Doutor Estevão Gomes desde o momento em que comecei a fazer a licenciatura no curso de Ciências da Educação, opção Matemática. Ele foi meu professor nas disciplinas de Álgebra Superior e Aritmética e Teoria de Números. No decorrer do curso, fiquei sabendo que ele foi o primeiro licenciado em Ciências da Educação, opção Matemática da província de Cabinda, pois havia cursado a licenciatura na cidade de Lubango. Desde que o ISCED do Lubango foi criado, em 1980, o Doutor Estevão Gomes, o Doutor Kimpolo Zau e o Doutor Manuel Gúvulo Domingos foram os primeiros estudantes de Cabinda a frequentarem aquela instituição. Como ex-estudante do ISCED mãe, um dos primeiros professores do ISCED de Cabinda e membro da Comissão Provincial Instaladora do Ensino Superior em Cabinda (COPIESCA), consideramos o professor Estevão Gomes como um dos fortes potenciais colaboradores para a nossa pesquisa. O Doutor Estevão teve o primeiro encontro com o nosso objecto de estudo em sua residência, pois deixamos com a sua esposa um texto contendo o objectivo e o roteiro da pesquisa. O segundo encontro foi na instituição onde o professor trabalha³⁵; a partir daí, marcamos a entrevista para o dia 25 de maio, às 9 horas, na sua residência. Aprontei-me no dia combinado e fui ao encontro do entrevistado. Entre esperar e não esperar, eu estava indecisa se ficava ou ia embora, pois o nosso colaborador demorou a chegar em casa. Depois de 30 minutos de espera, o professor Estevão apareceu e realizamos a nossa entrevista, às 10 horas, com duração de 36 minutos e 34 segundos.

Nicolau Bifica

O professor Nicolau Bifica nasceu aos dois de agosto de 1960, é natural da comuna do Luali³⁶, da aldeia do Zala de Cima, no município do Belize, província de Cabinda. No momento da entrevista era funcionário público adstrito ao governo da província de Cabinda e exercia a função de Secretário Provincial de Registro. Era licenciado em Ciências da Educação, opção Matemática pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda, e professor de formação, mas não exercia a docência.

³⁴ Um dos quatro municípios da província de Cabinda, que dista 141 quilômetros do município sede (Cabinda).

³⁵ Actualmente o professor Estevão Gomes lecciona a disciplina de Matemática no Instituto Médio Politécnico do Chiazí.

³⁶ Luali é uma comuna do município do Belize, um dos quatro municípios de Cabinda. O município de Belize dista 162 quilômetros do município sede (Cabinda).

O senhor Bifica foi solicitado para ser colaborador da nossa pesquisa por ser um dos primeiros alunos do curso que estamos a investigar. Encontramos o nome do nosso colaborador na relação nominal dos alunos do primeiro ano. Em conversa com o senhor Soma, ficamos sabendo que o senhor Bifica é o secretário da Comissão Nacional Eleitoral. Como eu conhecia as instalações onde funciona a Comissão Nacional Eleitoral, fui à procura do nosso colaborador no seu local de serviço a fim de lhe fazer o convite formal. Posta no seu local de serviço, não o encontrei; então, tive que aguardar alguns minutos para que a minha viagem fosse justificada. Depois de longos minutos de espera, o nosso possível colaborador chegou. Fiz as devidas apresentações e rapidamente lhe expus o objetivo de nosso trabalho e o desejo de vê-lo participar da nossa pesquisa. O senhor Bifica mostrou-se interessado em participar da nossa pesquisa, e a partir daí marcamos a data da entrevista. A entrevista decorreu no gabinete do nosso colaborador no dia 27 de maio de 2013, às 9 horas. No mês de dezembro de 2014 o senhor Bifica veio a falecer.

António Teodoro Matombe

O professor António Teodoro Matombe nasceu aos 21 de junho de 1951, na província de Cabinda. Possui licenciatura em Ciências da Educação, opção Matemática pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda, e pós-graduado em Superação Pedagógica e Gestão Escolar pelo Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE), Portugal.

O nome do docente aparece na primeira lista nominal dos primeiros estudantes do curso de Ciências da Educação, opção Matemática. Por esse motivo ele é um dos colaboradores da nossa pesquisa. Tive o primeiro contacto com ele numa escola do ensino secundário do primeiro ciclo, denominada Luvassa onde ele exercia a função de diretor da referida escola. Fiz-lhe o convite e ele se propôs dar o seu contributo para a reconstrução da trajetória do curso de Ciências da Educação, opção Matemática. Marcamos a entrevista para o dia 29 de maio de 2013, no gabinete da Direção da Escola Luvassa. A entrevista decorreu no local marcado, às 9 horas, com duração de 15 minutos e 27 segundos.

António de Jesus Luemba Barros

O professor António de Jesus Luemba Barros, nasceu no ano de 1966 no bairro A Luta Continua, situado no município de Cabinda, na província de Cabinda. É licenciado em Ciências e Educação Artística, opção Artes Plásticas, mestre em Educação pela Arte e

Animação Sócio Cultural, e doutorado em Ciências Pedagógicas. Realizou toda a sua formação em nível superior em Havana, Cuba.

Ele foi meu docente de Desenho Curricular no segundo ano da licenciatura em Ciências da Educação, opção Matemática. Decidimos entrevistá-lo porque o professor Domingos Kimpolo Zau fez-nos saber que o professor António de Jesus Luemba fez parte do primeiro grupo de docentes quando da criação do Centro Universitário de Cabinda e primeiro coordenador do Núcleo do ISCED de Luanda em Cabinda. No momento da entrevista, o professor Luemba Barros era o decano do ISCED e já estava no seu segundo mandato. Fiz-lhe saber dos objetivos da nossa pesquisa e do nosso desejo de ter-lhe como colaborador no mês de julho de 2012, quando fui passar férias em Angola. O Decano aceitou a proposta e em 22 de agosto de 2013 realizamos a entrevista no gabinete da Decania alocado no ISCED de Cabinda, às 17 horas, com duração de 19 minutos e 31 segundos.

Carlos Pedro Cláver Yoba

O professor Carlos Pedro Cláver Yoba, nasceu no município de Cacongo³⁷, exactamente na vila de Landana³⁸, província de Cabinda. Possui licenciatura em Ciências da Educação, opção Psicologia pelo Instituto Superior de Ciências da Educação do Lubango, mestrado em Educação pelo Instituto Superior Pedagógico Enrique Jose Varona, Cuba e doutorado em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas. No momento da entrevista exercia a função de Pró-Reitor para a Cooperação da Universidade Lueji A`Nkonde de Angola, atualmente desempenha o cargo de Reitor da mesma universidade.

No ano de 2004, quando ingressei como estudante do curso de Ciências da Educação, opção Matemática do ISCED de Cabinda, o professor Carlos Yoba era o Decano da mesma instituição. Ele é um dos colaboradores da nossa pesquisa por isso, e também por ter sido um dos grandes impulsionadores para implantação do ensino universitário em Cabinda, desde os anos 80. Tive a primeira conversa sobre o projecto pelo Facebook; na ocasião o professor passou-me o seu número de telefone para que entrássemos em contacto com ele para melhor lhe explicarmos acerca da nossa intenção. Como o professor Yoba vive fora da província de Cabinda, liguei para ele a fim de saber quando ele iria para Cabinda. Em certa ocasião, o professor Yoba fez-me saber que estava em Cabinda e que podíamos contactá-lo depois de 2

³⁷ Um dos quatro municípios da província de Cabinda, fica a 50 quilómetros do município sede (Cabinda).

³⁸ Dista 49 quilómetros do município sede.

(dois) dias. No dia 02 de Setembro, às 10 horas, realizamos a entrevista nas instalações da reitoria da Universidade Onze de Novembro, exatamente no Departamento de Tecnologias da Informação e Comunicação, com duração de 28 minutos e 02 segundos.

A fim de resumir o que foi expresso acima, abaixo apresentamos um quadro com alguns dados dos colaboradores, tais como nomes, origem geográfica, vínculo com a instituição/curso e a ocupação, coletados no momento da entrevista.

Tabela 1: Dados dos colaboradores

Nome dos colaboradores	Origem geográfica	Vínculo com o ISCED/ Curso	Titulação acadêmica máxima	Profissão
Domingos K. Nzau	Tando-Nzinze/Cabinda	Professor	Doutor	Professor
José A. Bassanza	Bumelambuto/Tando-Nzinze/ Cabinda	Professor	Mestre	Professor
Lucas R. Ramos	Cabinda	Ex-estudante	Licenciado com Pós-Graduação Lato Sensu	Professor
Nlandu Balenda	Tomboco/Zaire	Professor	Doutor	Professor
David M. Bumba	Cabinda	Ex-estudante	Mestre	Professor
Alcides R. N. Simbo	Bucucango/Nekuto/Buco-Zau	Professor	Doutor	Professor
Faustino M. Kuabi	Chiela/Tando Pala/Cacongo	Professor	Licenciado	Professor
José Daniel Soma	Namibe	Ex-estudante	Licenciado	Professor
Estevão Gomes	Nekuto/Buco-Zau	Ex-Professor	Licenciado	Professor
Nicolau Bifica	Zala de Cima/Luali/Belize	Ex-estudante	Licenciado	Funcionário do Governo Provincial de Cabinda
António Matombe	Cabinda	Ex-estudante	Licenciado com Pós-Graduação Lato Sensu	Professor
António de J. L. Barros (Bondoso)	Cabinda	Professor	Doutor	Professor
Carlos P. C. Yoba	Lândana/Cacongo	Professor	Doutor	Professor

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os entrevistados têm idades e perfis diversificados. E como já foi dito, não foi possível saber a idade de todos, pois nem todos a declararam. Mas, a partir dos que mencionaram suas

idades, verificamos que a faixa etária dos colaboradores variava de 30 a 70 anos de idade. A maioria é natural da província onde o curso está inserido e apenas dois são naturais de outros pontos do país. Quanto ao perfil e formação acadêmica, uns se graduaram em Pedagogia, enquanto outros são formados na área das Ciências Exatas. No momento da entrevista, cinco colaboradores possuíam como titulação máxima o doutorado, dois o grau de mestre, dois uma pós-graduação lato sensu e quatro a licenciatura. Alguns alegaram estar ainda em formação em nível de mestrado e de doutorado. O professor Faustino Kuabi, que possuía como titulação máxima a licenciatura quando o entrevistamos, concluiu o doutoramento em dezembro do ano de 2014. Então, atualmente, dentre os colaboradores, seis têm o grau de doutor. Todos os entrevistados têm a formação docente. E apenas um não exercia a profissão. Nove lecionam disciplinas referentes à área de Matemática e os outros três trabalham com outros tipos de disciplinas. Além de trabalharem como professores, alguns ocupavam/ocupam cargos de direção. Por exemplo, os professores Lucas Raposo Ramos e António Teodoro Matombe ocupavam a função de diretor da Escola de Formação de Professores e da Escola Luvassa do ensino secundário do primeiro ciclo, respectivamente. Somente o professor Lucas Raposo Ramos continua desempenhando o cargo que ocupava. Na mesma senda, o professor Nlandu Balenda exercia e ainda exerce a função de chefe do Departamento de Ciências da Educação do ISCED de Cabinda. Domingos Kimpolo Zau desempenha a função de diretor geral do ISCED do Uíge. No ano de 2015, o professor Alcides Romualdo Neto Simbo deixou de ocupar a função de Vice-Decano para Assuntos Científicos e Pós-Graduação que ocupava na época da realização da entrevista. No momento da entrevista, o professor António de Jesus Luemba Barros exercia a função de decano do ISCED de Cabinda, e continuou nesse cargo até o ano de 2015. Carlos Pedro Claver Yoba, além de lecionar, exercia também o cargo de Pró-reitor de cooperação da Universidade Lueji A'Nkonde; atualmente exerce o cargo de Reitor da mesma universidade. Outros colaboradores que exerciam outra função paralelamente à docência são: José Alfredo Bassanza, que era coordenador do Centro Provincial de Formação Contínua e à Distância de Cabinda, David Macaia Bumba, que ocupava a função de gerente do Banco Caixa Geral Totta Angola em Cabinda, e Nicolau Bifica, que desempenhava a função de secretário provincial do conselho nacional eleitoral em Cabinda, até dezembro de 2014. Doze colaboradores residem na cidade de Cabinda e apenas um vive na capital do país (Luanda). No final do ano de 2014, isto é no mês de dezembro, um dos colaboradores (o professor Nicolau Bifica) veio a falecer em decorrência de doença.

A seguir, abordaremos o percurso seguido desde a condução das entrevistas até sua legitimação.

2.3.2 – Das entre/ vistas à legitimação

(...) “A “entre/vista”, afinal, é uma troca de olhares”³⁹.

Ao redigir nossos roteiros de entrevistas, no intuito de sermos bem sucedidos, tivemos em conta algumas características essenciais que, segundo Thompson (1992, p. 254), são: “interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar”.

Não podemos afirmar que essas características garantem plenamente o sucesso de uma entrevista, mas, se tomadas em consideração, o entrevistador terá mais possibilidade de estabelecer uma relação de confiança com os colaboradores. Uma entrevista é “uma relação social entre pessoas, com suas convenções próprias” (Idem, p. 270-271). Portanto, trabalhar com entrevistas em História Oral para produção de narrativas implica um relacionamento mais próximo aos colaboradores e, por trás de tudo isso, “está uma idéia de cooperação, confiança e respeito mútuos” (Idem, p. 271).

Na entrevista, coloca-se a questão de poder (PORTELLI, 2010, p. 4-5). O depoente detém o poder quando está sendo entrevistado, pois ele possui o conhecimento de que o entrevistador precisa para seus objetivos. Mas o poder volta às mãos do entrevistador quando o evento das entrevistas termina, assim como aponta Portelli:

o próximo nível concerne ao que fazemos quando acaba a entrevista, porque, quando a entrevista termina, voltamos para casa, para a universidade, e começamos a escrever nossos artigos, nossos livros, ou a fazer nossos vídeos, nossos documentários, ou algo assim. E, nesse momento, **o poder está em nossas mãos**. Porque a palavra que recebemos é uma palavra alheia; porém a palavra que escrevemos, essa é nossa, essa está em nosso nome, aquele que aparece na capa dos livros que escrevemos (PORTELLI, 2010, p. 6 negritos nossos).

Para chegarmos à etapa explicitada por Portelli, isto é, para elaborarmos esta tese, realizamos várias etapas. Preparamos cuidadosamente o roteiro (apêndice A), com o fito de realizarmos nossas entrevistas, consoante os objetivos traçados, e em seguida fomos ao encontro dos colaboradores. O primeiro encontro com cada depoente serviu apenas para apresentação e explicação do que pretendíamos com a realização das entrevistas e para entrega do roteiro, considerando que “a explicação do projeto, do porquê a pessoa é convidada para compor o conjunto de pessoas entrevistadas, bem como os destinos das

³⁹ Portelli (2010, p.20)

gravações, precisam ser apresentadas antes do começo da operação” (MEIHY; HOLANDA, 2011, p. 16).

Depois dessa apresentação, marcamos o dia, o local e a hora da entrevista, de acordo com a disponibilidade de cada colaborador. Mas, ainda assim, algumas entrevistas não foram agendadas logo a seguir ao primeiro contato, devido às demandas de tempo e disponibilidade por parte do entrevistado. Em vista disso, algumas entrevistas foram agendadas depois de várias tentativas realizadas em encontros com o colaborador. Outras entrevistas foram agendadas e desmarcadas várias vezes, tendo havido, também, atrasos dos entrevistados, o que nos pareceu perfeitamente normal levando em conta que todos os nossos colaboradores ainda se encontram em plena atividade laboral, isto é, nenhum deles está aposentado.

Sabemos que a posição da pessoa no grupo se constitui como condição principal para sua escolha como colaborador e, por esse motivo, escolhemos o professor Domingos Kimpolo Zau como a primeira pessoa a ser entrevistada, já que seu nome aparece repetidas vezes em vários documentos por nós coletados. A partir da primeira entrevista, o grupo foi crescendo quando o professor Domingos Kimpolo Nzau⁴⁰ mencionou o nome de alguns professores que fizeram parte da criação e trajetória do ISCED, formando assim uma rede, que chamamos de “bola de neve”.

No percurso das entrevistas com os professores, e enquanto esperávamos o dia marcado para as entrevistas com eles, aproveitamos o tempo para ler alguns documentos. Como salientamos, dentre os documentos, constava também a lista dos alunos da primeira turma do curso de Ciências da Educação, opção Matemática. A partir da lista, verificamos que conhecíamos um dos ex-alunos que, por coincidência, é o atual diretor da Escola de Formação de Professores, uma das escolas onde os alunos dos cursos do ISCED realizam as suas Práticas Pedagógicas⁴¹.

Fomos ao encontro do referido diretor, que se chama Lucas Raposo Ramos. Fizemos-lhe saber da nossa pesquisa e de imediato ele aceitou cooperar com a investigação. Marcamos logo o dia da entrevista, deixando o roteiro. No dia marcado, depois da entrevista, pedimos ao colaborador que nos indicasse o local de trabalho de alguns dos seus ex-colegas a fim de que os localizássemos. Infelizmente, numa lista com mais de vinte nomes, conseguimos localizar apenas mais dois ex-alunos: Nicolau Bifika e António Teodoro Matombe.

⁴⁰ O professor Domingos Kimpolo Nzau indicou os nomes dos professores José Alfredo Bassanza e Estevão Gomes, e estes indicaram os nomes de outros colegas.

⁴¹ A realização de Práticas Pedagógicas consta do plano curricular de todos os cursos dos ISCEDs de todo o país. Então, alguns cursos começam a realizar as suas práticas no segundo ano, outros no terceiro e alguns apenas no quarto ano. Essas Práticas Pedagógicas devem ser acompanhadas por um docente do curso. Geralmente elas são realizadas nas escolas no ensino médio sediadas no município sede.

Estes não foram os únicos ex-alunos a serem entrevistados. Buscando aumentar o número de ex-estudantes colaboradores, conversamos também com mais dois ex-alunos da segunda turma de estudantes formados pelo curso: David Macaia Bumba e José Soma Daniel.

Importa-nos salientar que, no dia marcado para cada entrevista, apareci no local e no horário combinados, munida de dois gravadores de áudio e levando sempre comigo um roteiro a mais a fim de prevenir alguma eventualidade. Alguns colaboradores pediram que lhes déssemos alguns minutos antes do começo da entrevista, para que pudessem fazer anotações imprescindíveis e pontuais sobre perguntas do roteiro. Um deles foi o professor José Alfredo Bassanza (segundo colaborador a ser entrevistado), que pediu trinta (30) minutos para poder fazer algumas anotações, isto é meditar no que desejava recordar. Todas as entrevistas foram realizadas na cidade de Cabinda, quatro em casa dos colaboradores e nove no local de trabalho (umas em gabinetes das instituições em que os colaboradores atuam como responsáveis máximos e outras na sala dos professores dos institutos onde os colaboradores ministram aulas de Matemática). A primeira entrevista foi realizada no local onde o ISCED está alocado atualmente e a última realizou-se nas infraestruturas onde foi criado o ensino superior em Cabinda. Todas as entrevistas correram sem interrupções, salvo quando o telefone tocava, o que aconteceu somente uma vez. Houve colaboradores que ficavam olhando o tempo todo para o relógio, e esse fato me deixava muito preocupada e inquietada. No decorrer das entrevistas, estive atenta à comunicação não verbal dos entrevistados, por considerar que ela transmite uma gama de informações importantes. Desse modo, o caderno de campo serviu para anotar expressões que a entrevista em áudio não podia captar.

No fim das entrevistas com os colaboradores, perguntávamos se eles tinham em sua posse algum documento relativo à criação do ISCED de Cabinda. A maioria disse que não; apenas o professor Nlandu Balenda nos forneceu uma cópia do Decreto que menciona a criação do ISCED⁴² do Lubango.

Durante a realização das entrevistas, procurei observar os seguintes pontos que o entrevistador deve ter em conta, anotados no caderno de campo: “ficar atento a tudo que o entrevistado vai dizer, pois, a partir das respostas do depoente, podem surgir novas perguntas; a pressa é inimiga de uma boa entrevista; a distração e a ansiedade concorrem para que a entrevista não saia do jeito que foi programado, por isso o entrevistador deve se despir de tudo; o entrevistador cria expectativas a cada nova entrevista, por isso o entrevistador deve ter

⁴² O ISCED do Lubango deu azo para a criação dos outros ISCED nas décadas de 1980 e 1990.

cautela para não se frustrar; algumas perguntas que o entrevistador leva ao campo já não fazem sentido de serem colocadas, pois o entrevistado acaba respondendo antes de serem perguntadas; o local da realização das entrevistas deve ser calmo, para que o movimento das pessoas e o barulho da rua não interfiram nas gravações; os telemóveis devem ser desligados, principalmente o do entrevistador; mesmo que o entrevistador conheça o assunto, não é conveniente interromper a explanação, concordando ou negando algo sobre o assunto” (Caderno de campo, 28/03/2013).

A duração das entrevistas variou entre 15 e 60 minutos. A seguir apresentamos de modo reduzido um quadro com informações sobre as entrevistas.

Tabela 2: Dados sobre as entrevistas com os colaboradores da pesquisa

Nome	Data	Início	Tempo (minutos)	Local da entrevista
Domingos K. Nzau	28/03/2013	09h	53:48	Sala dos professores do ISCED, onde o entrevistado atua como professor.
José A. Bassanza	03/04/2013	12h	48:00	Gabinete do entrevistado.
Lucas R. Ramos	05/04/2013	10h	25:56	Gabinete do entrevistado, que exerce a função de diretor da Escola de Formação de Professores.
Nlandu Balenda	07/04/2013	12h	52:08	Residência do entrevistado
David Macaia Bumba	25/04/2013	19h	43:30	Sala dos professores do Instituto Médio Politécnico de Cabinda.
Alcides R. N. Simbo	02/05/2013	9h	01:01:47	Gabinete do entrevistado, que atua como Vice-Decano para Assuntos Científicos e Pós-Graduação do ISCED de Cabinda.
Faustino M. Kuabi	05/05/2013	16 h	34:17	Residência do entrevistado

José Soma Daniel	20/05/2013	19h	20:01	Residência do entrevistado
Estevão Gomes	25/05/2013	9h	36:34	Residência do entrevistado
Nicolau Bifica	27/05/2013	9h	32:47	Gabinete do entrevistado, que exerce a função de Secretário Provincial do Conselho Nacional Eleitoral.
António Matombe	29/05/2013	9h	15:27	Gabinete do entrevistado, que atua como diretor da Escola Luvassa.
António de J. Barros	22/08/2013	17h	19:31	Gabinete do entrevistado, que exerce a função de Decano do ISCED.
Carlos P. C. Yoba	02/09/2013	10h	28:02	Sala do Departamento de Tecnologia de Informação da UON.

Fonte: Elaborado pelas autoras

Após cada entrevista, explicávamos aos entrevistados que teríamos outro encontro a fim de que eles fizessem a conferência, correção e legitimação dos textos transcritos e textualizados e assinassem a carta de cessão de direitos do material.

Assim que terminava cada entrevista, fazíamos sua transcrição, por considerarmos que

a história oral concretiza-se somente quando chega ao texto, superando a etapa da entrevista e da formação de arquivos, deve haver um processo de “transcrição” das entrevistas que assegure a formação de um corpo documental a ser trabalhado pelo historiador (MEIHY; HOLANDA, 2011, p. 155).

O diário de campo ajudou na transcrição, porque nele registramos impressões que poderiam ter sido esquecidas se não tivessem sido anotadas.

Na tentativa de passagem fiel do oral para o escrito, procuramos utilizar todas as expressões dos entrevistados. Em seguida, procedemos à textualização, fase em que retiramos os vícios de linguagem, completamos as lacunas deixadas pelos colaboradores e buscamos construir um texto coerente, no qual mantivemos as perguntas da entrevistadora. Essa opção por apresentar as textualizações em forma de diálogo se deu por preferirmos que o leitor tenha a oportunidade de acompanhar o percurso das entrevistas, a fim de ter conhecimento de cada

pergunta feita aos colaboradores. Essas perguntas serviram de impulso para muitos aspectos frisados pelos entrevistados. Todas as textualizações das entrevistas aparecem no (apêndice B), visando a que os leitores elaborem suas próprias compreensões e para que possam ser utilizadas como fontes para futuras investigações.

Transcritas e textualizadas as entrevistas gravadas em áudio, fizemos uma segunda leitura para verificar a escrita do texto. Feito isso, passamos para a fase da devolução do material aos depoentes para que pudessem fazer algumas considerações, retirar ou acrescentar informações caso o achassem conveniente. Entreguei os dois textos pessoalmente aos colaboradores, nos seus sectores de serviço ou em suas casas.

Alguns entrevistados demoraram muito tempo até a conferência das textualizações, enquanto outros fizeram a devolução do material apenas dois ou três dias depois.

As negociações entre a entrevistadora e os entrevistados correram sem complicações, e eles fizeram correções significativas quanto a nomes de localidades e datas. Apenas a textualização do professor Nlandu Balenda foi revista duas vezes. No primeiro encontro para isso, ficamos a tarde toda a fazer a conferência. Uma semana depois, o entrevistado pediu para fazer outra leitura para alterar e acrescentar informações pertinentes.

Finalmente, passamos para a fase da legitimação do material, em que os depoentes assinaram a carta de cessão de direitos (apêndice C) das gravações, transcrições e textualizações. Momentos antes da assinatura da carta de cessão de direitos, explicamos aos colaboradores que o uso das entrevistas não seria somente para a pesquisa, mas poderia ser estendido a futuras investigações. Todos os colaboradores assinaram a carta de cessão de direitos.

A partir das textualizações das narrativas, elaboramos nossas compreensões acerca do desenvolvimento do curso de formação de professores no período (1998-2009), considerando que, depois de todas as fases, “as narrativas, então, oferecem em si a possibilidade de uma análise” (CURY, 2010, p. 66).

Antes de nos determos nas análises de narrativas, apresentamos nossas compreensões sobre narrativas e análises de narrativas.

2.4 – Narrativas e análises de narrativas

Reconstruir a história significa narrar os acontecimentos vividos no passado com o olhar do presente. Desde a antiguidade, as experiências da humanidade são narradas através de gerações por meio da oralidade. Consideramos como experiência “o que nos passa, o que

nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

Atualmente, existem povos cujas experiências cotidianas, vivências e práticas, como a pesca, caça, modos de ser e de agir ainda são transmitidas de uma geração a outra através de narrativas orais. A narração permite que se agreguem nelas as aspirações, sonhos, esperanças, medos, expectativas, traumas de quem estiver narrando.

Narrar é uma dos meios de comunicação mais importantes da sociedade, sejam elas ágrafas ou não. Entendemos uma narrativa “como a organização dos acontecimentos de acordo com determinado sentido que lhes é conferido” (ALBERTI, 2004, p. 92). As narrativas relatam as experiências, percepções e perspectivas de vidas humanas, carregadas da subjetividade do narrador, pois os fatos narrados se baseiam na memória, que é feita também de apagamentos e esquecimentos. As representações narrativas, “tal qual os lugares da memória, são instrumentos importantes de preservação e transmissão das heranças identitárias e das tradições” (DELGADO, 2003, p. 21). Ao narrar, reinventamos o passado, visto que

A narrativa é uma recontagem de planos humanos que não saíram como previstos, de expectativas que foram frustradas. É um jeito de domesticar o erro e a surpresa do ser humano. Ela convencionaliza as formas mais comuns de incidentes humanos em certos gêneros: a comédia, a tragédia, o romance, a ironia ou qualquer outro formato que possa aliviar o fardo do fortuito (BRUNER, 2014, p. 40).

Como os sujeitos significam as suas experiências? Os depoentes tendem a pintar o quadro da sua vida com sucessos, vitórias, glórias. Voldman salienta que:

Conscientes de ter uma mensagem a comunicar, a testemunha fala apropriando-se do passado do grupo; ela seleciona as lembranças de modo a minimizar os choques, as tensões e os conflitos internos da organização, diminuindo a importância dos oponentes ou então aumentando-a até a caricatura para justificar, por exemplo, afastamentos, partidas e exclusões (VOLDMAN, 2006, p. 40).

Não pode existir narrativa sem a presença de um narrador, e segundo Benjamim (1994, p. 201), “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”. Deste modo, ao narrar-se, o indivíduo pode agregar fatos que não aconteceram na realidade, mas o que importa é que ele estará contando de modo verdadeiro, e é importante ter em conta que (...) todas as narrativas são “válidas” – melhor dizendo, são “versões” – e que não cabe ao pesquisador julgá-las (ALBERTI, 2003, p. 1).

As narrativas apresentam muitas potencialidades. Usá-las para contar experiências da formação de professores ou recorrer às narrativas para investigar a formação de professores tem sido um exercício muito recorrente na comunidade acadêmica. Um grupo que explora o potencial inesgotável das narrativas para investigar especificamente a formação e atuação de professores de Matemática é o GHOEM. Os pesquisadores desse grupo fazem uso da metodologia de História Oral como recurso para o registro de narrativas em seu projeto de mapeamento da formação e atuação de professores de Matemática no Brasil.

A História Oral como metodologia produz narrativas sob forma de registros da oralidade. Em outras palavras, Garnica ressalta que

A matéria-prima dos que trabalham com História Oral é constituída por narrativas. Narrar é contar uma história, e narrativas podem ser analisadas como um processo de atribuição de significado que permite a um ouvinte/leitor/apreciador do texto apropriar-se desse texto, através de uma trama interpretativa, e tecer, por meio dele, significados que podem ser incorporados em uma rede narrativa própria. Assim, estabelece-se um processo contínuo de ouvir/ler/ver, atribuir significado, incorporar, gerar textos que são ouvidos/lidos/vistos pelo outro, que atribui a eles significados e os incorpora, gerando textos que são ouvidos/lidos/vistos (GARNICA, 2010, p. 36).

As narrativas nos fornecem possibilidades para compreensão de uma realidade objetivada. Ao nos lançarmos na interpretação dos fatos narrados, temos de levar em consideração que “o não dito, a hesitação, o silêncio, a repetição desnecessária, o lapso, a divagação e a associação são elementos integrantes e até estruturantes do discurso e do relato” (VOLDMAN, 2006, p. 38).

Cada um lê e interpreta as narrativas com um olhar próprio. O ser humano traz em si sua visão de mundo, experiências, valores culturais, morais e éticos, influências familiares, escolares e profissionais. Esses aspectos se confundem e influenciam no momento da interpretação de narrativas. Desse modo, “se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Segundo Bruner (2014, p. 104), “na mesma medida em que a narrativa conforta, ela desafia. Ao fim e ao cabo, ela tem o poder de mudar os nossos hábitos de conceber aquilo que é real, que é canônico”. As narrativas permitem apresentar nossas versões dos acontecimentos e “as histórias que os sujeitos contam-nos, suas narrativas, servem para constituir outras narrativas nas quais a voz do pesquisador está irremediavelmente contaminada pelas vozes daqueles que teve como interlocutores” (GARNICA, 2010, p. 34).

Ao nos lançarmos na interpretação de narrativas, consideramos também que uma análise não é um julgamento de valor acerca do outro por meio do que foi relatado. Uma análise é, para nós, resultado das compreensões do pesquisador com base na escuta atenta do que foi dito (GARNICA, 2010).

Assim, na presente pesquisa, para as análises procuramos verificar e levar em consideração os aspectos que foram mais recorrentes nas narrativas, isto é, buscamos as divergências e convergências para guiar nossas análises das entrevistas. Nesta pesquisa, não pretendemos esgotar as muitas possibilidades de análise das narrativas dos entrevistados.

3 – CARACTERIZAÇÃO HISTÓRICA, ECONÔMICA, SOCIAL, POLÍTICA E EDUCACIONAL DE ANGOLA E CABINDA

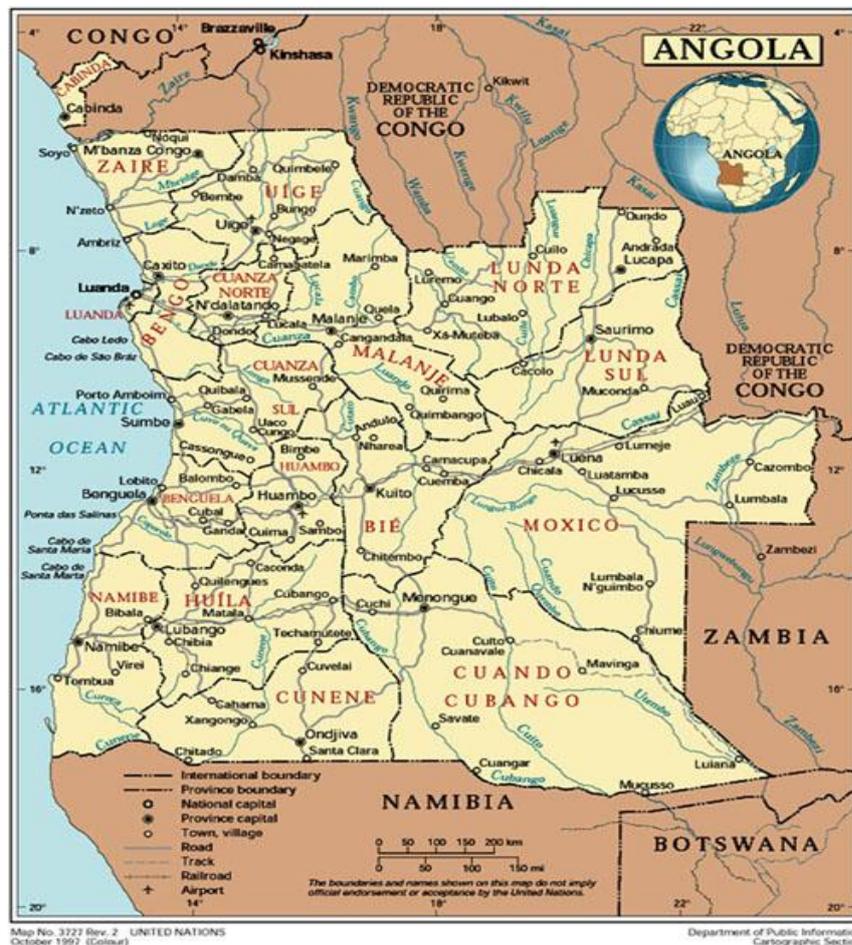
A história dos homens em sociedade é, naturalmente, uma história das grandes migrações, inclinação tão antiga quanto a própria humanidade⁴³.

Antes da presença portuguesa em Angola não havia uma nação angolana, pois o território que hoje se denomina República de Angola estava dividido em vários reinos. Os povos que habitam Angola resultam dos movimentos de grandes migrações dos povos bantos, que se firmaram no final do século XIX, por ocasião da delimitação e divisão dos territórios africanos na Conferência de Berlim (1884). Essa divisão não levou em conta os traços culturais dos povos nativos. O processo migratório esteve sempre presente nas várias épocas que constituem a história de Angola. Por exemplo, na era da colonização, a emigração forçada da população do reino do Congo para a Europa e o Brasil e de brasileiros e europeus para o reino do Congo foi inevitável, principalmente no começo do tráfico de escravos (MILAGRES; SANTOS, 2013). Do período após a independência até 2002, a população angolana passou por vários movimentos migratórios internos e externos, devido aos fenômenos sociopolíticos (guerra) vividos naquela altura. Milhares de angolanos foram forçados a emigrar para localidades aparentemente mais seguras em virtude dos efeitos catastróficos da guerra que assolou o país. Essas migrações, causadas de um lado pelo colonialismo e por outro pela guerra civil, afetaram muito a vida social, política, econômica, cultural e educacional da população angolana. Para uma melhor compreensão desse fenômeno, no presente capítulo realizamos considerações de natureza histórica, geográfica, política e econômica sobre Angola, marcadas por lutas, resistências, conquistas, perdas, sofrimento, esperanças. Posteriormente, discorreremos sobre aspectos específicos da província de Cabinda, por ser o cenário onde nossa pesquisa foi realizada. Faremos também uma incursão no campo educacional com vistas a entendermos o tipo de educação oferecido ao povo angolano, do colonialismo até os nossos dias. É necessário apresentarmos o passado do nosso país, pois “não há povo sem história ou que possa ser compreendido sem ela” (HOBSBAWM, 2013, p. 241). Passamos a abordar, a seguir, o contexto nacional angolano.

3.1 – Angola: retrato geográfico, histórico e sociopolítico

⁴³ Milagres; Santos (2013, p. 37)

Angola é uma república soberana e independente, situada na África Austral, que ocupa uma área de 1 246 700 km². Tem como objetivo “fundamental a construção de uma sociedade livre, justa, democrática, solidária, de paz, igualdade e progresso social” (art. 1.^a da Constituição da República de Angola). Seu nome Angola “derivou, provavelmente, da expressão “Ngola Nzinga”, nome do rei do reino do Ndongo, ou originou-se das expressões Ana-a-Ngola e Akua-Ngola, que significam “filhos do Ngola” e “gente do Ngola”, respectivamente” (SILVA NETO, 2005, p. 4-5). Ela é limitada pela República Democrática do Congo ao norte e a nordeste, a leste pela Zâmbia, ao sul pela Namíbia e a oeste pelo Oceano Atlântico. Possui uma fronteira territorial de 5. 198 km e a sua costa marítima é de 1. 600 km. Durante o ano, verificam-se duas estações, a chuvosa e a seca. Angola adotou, após a independência e quando ainda se chamava República Popular de Angola, três símbolos nacionais, a saber, a Bandeira, a Insígnia (figura 1) e o Hino Nacional (letra no anexo 1).



Mapa 1: Mapa da localização geográfica de Angola no continente africano.
Fonte: http://imutangola.org/page_10770.php



Figura 1: Bandeira e insígnia da república de Angola
 Fonte: <http://www.governo.gov.ao/Simbolos.aspx>

Segundo os resultados do Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH) realizado no ano de 2014 pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), Angola tem uma população estimada em 25 789 024 habitantes, dos quais 6 945 386 vivem na capital do país. Desse universo populacional, 12 499 041 são do sexo masculino e 13 289 982 do sexo feminino. O país é habitado por vários grupos etnolinguísticos, divididos em dois grupos principais, bantus e não bantus. Os Khoisan (homotentote e bosquimano) e Vátua (kuissi e kwepe) constituem o que genericamente se designa por povos não-bantu e pré-bantu (NZAU, 2011, p. 47). Dos grupos bantu, temos os Ambos, os Hereiros, os Kikongos, os Kimbundus, os Lunda-Tchokwe, os Nganguelas, os Nhanekas e os Xindongas. A língua de expressão oficial é o Português, adotada do colonizador logo após a proclamação da independência, embora haja outras línguas nacionais faladas pela maior parte da população: Kikongo, Kimbundo, Kuanyama, Nganguela, Tchokwe e Umbundu.

O Estado angolano é laico, havendo uma completa separação entre o Estado e as instituições religiosas, como está plasmado no Artigo 7.º do Diário da República de 11 de novembro de 1975. Segundo o artigo 24º da lei constitucional, a maioria dos angolanos é adquirida aos 18 anos de idade. A unidade monetária corrente é o Kwanza, implementado após a independência. Atualmente, um dólar equivale a cento e sessenta e cinco kwanzas e cinquenta e sete centavos, variando consoante o dia. Quem assume o papel de banco central no país é o Banco Nacional de Angola.

Angola organiza-se territorialmente “para fins político-administrativos, em Províncias e estas em Municípios, podendo ainda estruturar-se em Comunas e em entes territoriais equivalentes⁴⁴” (art 5.º da Constituição da República de Angola, 2010, p. 5). O país possui dezoito províncias: Bengo, Benguela, Bié, Cabinda, Cuando Cubango, Cunene, Huambo,

⁴⁴ Para além das comunas também existem as aldeias.

Huíla, Kwanza-Norte, Kwanza-Sul, Luanda, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Malanje, Moxico, Namibe, Uíge, Zaire. Luanda é a capital da república de Angola.

A economia foi muito afetada pela guerra civil que destruiu o país durante quase trinta anos: habitações, infraestruturas de vários sectores e pontes foram destruídas e estradas esburacadas, impedindo assim a circulação de pessoas e bens de primeira necessidade. Após a guerra, os agricultores estavam impossibilitados de cultivar os campos por conta das minas colocadas nos locais onde se pratica a agricultura. Porém, com a conquista da paz no ano de 2002, têm se verificado esforços do governo para desminagem dos campos minados, a fim de propiciar condições para o desenvolvimento no setor agrícola e em todos os outros sectores. Angola é um país com inúmeras riquezas. No setor primário, há minerais tais como petróleo⁴⁵, diamante, ouro, prata, ferro, cobre, manganês, platina, estanho, chumbo, sal, mica e fosfato. O país tem também gado bovino, caprino e suíno e os principais produtos cultivados são banana, cacau, genguba (amendoim), café, cana-de-açúcar, milho, batata, entre outros também importantes para a sobrevivência da população. Há algumas indústrias, sendo a maior delas a de cimento, e é feita a exploração de petróleo e diamante. A fauna e flora são muito ricas e variadas, apresentando uma densa floresta – a floresta do Mayombe – segunda maior do mundo, situada na província de Cabinda, e várias espécies de animais; entre elas está a rara palanca negra gigante, que só pode ser encontrada na província de Malanje.

A população apresenta subnutrição, alto índice de desemprego, sistema de saúde precário, baixa expectativa de vida (55,29 anos) segundo dados apurados a partir do censo populacional de 2014.

3.1.1 – Primeiros contatos com os portugueses e colonização

Sabemos que o território que hoje denomina-se Angola foi estabelecido efetivamente depois da conferência de Berlim⁴⁶, ocorrida de 15 de novembro de 1884 a 26 de fevereiro de 1885, visto que “desde o desembarque da caravana de Diogo Cão até a data da realização da Conferência de Berlim, a presença portuguesa só se fazia sentir ao longo da costa atlântica, sobretudo, em Luanda” (IMBAMBA, 2003, p. 70). A conquista de outras áreas foi obtida à custa de muitas lutas de resistência dos nativos contra os colonos, que duraram longos e penosos anos.

⁴⁵A principal receita do país vem da venda do petróleo no mercado internacional.

⁴⁶O objetivo dessa conferência era a partilha da África entre as potências coloniais que já possuíam territórios no continente. Na mesma reunião, a África foi tratada como pertencente à Europa, sem ao menos se levarem em consideração as tradições, religiões, culturas e modos de vida dos seus povos.

A presença portuguesa em Angola deu-se a partir do século XV, quando, em 1482, uma frota portuguesa comandada por Diogo Cão chegou à foz do rio Zaire. No entanto, os portugueses encontraram, naquele território, diversos reinos, com uma estrutura social, econômica, política, e administrativamente organizados. O principal objetivo do navegador era estabelecer relações de trocas e amizade com as populações nativas, especialmente com os reis, visto que os três principais reinos naquela altura eram os do Congo, Ndongo e Matanda.

Como fruto dessa relação, Manikongo, título atribuído ao rei do Congo, converteu-se ao catolicismo no século XVI, sendo batizado com o nome de D. João I. Foi nesse século que o comércio de escravos começou a intensificar-se no país.

Assim que estabeleceram amizade após a chegada ao reino do Congo, os portugueses rapidamente começaram o comércio de escravos, que eram capturados e levados em navios negreiros para o Brasil como mão de obra escrava para as lavouras de cana de açúcar. A prática do comércio de escravos e outras mercadorias era feita à base de trocas. No território que hoje é Angola, embora a escravatura não fosse desconhecida, sua prática se diferenciava da realizada pelos europeus:

[...] A escravatura estava em uso em África e distinguiam-se, no conjunto, os escravos domésticos e os escravos de guerra, que acabavam por se ir juntar à primeira categoria ao fim de algum tempo. A verdade é que nas regiões de África em que a evolução econômica estava avançada, [...] a escravatura tomara um carácter de acentuada exploração. [...] este caso era uma excepção muito localizada no tempo e no espaço. Em geral, em África, o escravo era muito rapidamente integrado na família. Como escreve Mons. Cuvelier, «a instituição da escravatura tal como existia no Congo parecia tolerável». Sublinha ele que um escravo honesto e muito considerado podia substituir um chefe na ausência dele. Era interdito fazer qualquer alusão à situação anterior de um escravo libertado. Portanto, o escravo tinha direitos cívicos e, mais ainda, direitos de propriedade, porque existiam múltiplos processos para alcançar a liberdade, alguns dos quais dependiam da iniciativa do próprio escravo, [...]. O pai chama o escravo pelo vocábulo *nvan* (filho). E a ambiguidade é tal que para designar (sic) com precisão um verdadeiro filho se emprega a expressão: «filho de ventre». [...]. Foi, por isso, que o Doutor A. Cureau pôde escrever: «A verdade é que o escravo congues é um elemento acrescentado à família. É um membro posticho. Um filho artificial, se posso dizer assim». [...]. Havia mesmo tribos em que a escravatura era desconhecida, como entre os Fangs da África Equatorial [...] (KI-ZERBO apud IMBAMBA, 2003, p. 66).

O tráfico de escravos era uma atividade lucrativa: “devido à cupidez e ganância cada vez mais crescente e descontroladas dos negociantes europeus e africanos, o exercício do tráfico instalou, digamos em estado crônico, as guerras intra-étnicas e inter-étnicas” (Idem, p.

67-68). Os povos lutavam entre si, impondo, assim, por parte dos europeus, o princípio de “dividir para melhor reinar”.

Para além do tráfico de escravos, os portugueses tinham o objetivo de ocupar e conquistar o reino do Congo a partir do doutrinação religioso, por isso tiveram de usar os missionários.

No dia 19 de Dezembro de 1490, saiu de Lisboa, com destino à foz do Zaire, uma esquadra portuguesa em que viajavam alguns artistas mecânicos e com eles cinco missionários. (...) eram os primeiros missionários católicos a tentar a evangelização do Congo e a promover a sua civilização, pelo ensino, pela catequização, pela assistência espiritual e temporal. Desembarcaram no porto de Pinda, no dia 29 de Março de 1491, e iniciaram imediatamente os trabalhos de missionação (SANTOS, 1998, p.11).

O maior objetivo da missionação era a civilização e expansão da cristandade a toda a população nativa para melhor dominar. Esse processo passava pelo batismo da população nativa e mudança de seus nomes para nomes de figuras que ocupavam a monarquia portuguesa ou dos portugueses em geral. O batismo implicava a sujeição ao rei de Portugal. Tornar-se cristão em Angola significou ser forçado a anular-se, isto é, negar as raízes culturais, menosprezar as línguas nativas, as tradições culturais, o sistema de vida, os laços sociais que definem a identidade da comunidade nativa (SILVA NETO, 2005). Assim, apesar de os autóctones possuírem sua cultura com uma história e estrutura social própria, os colonos impuseram sua língua, seu modo de vestir, sua religião, isto é, seus usos e costumes, destruindo, desse modo, a cultura e a tradição dos nativos.

3.1.2 – Luta de libertação, independência, guerra e paz em Angola

Depois de longos séculos submetidos à escravatura, à subordinação, à humilhação, à exploração, à ditadura, à exclusão social e à imposição de valores socioculturais, reacendeu no povo angolano o desejo de independência. Nessa senda, começaram a surgir, a partir da década de 1950, as primeiras organizações anticolonialistas, tais como o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), a Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA), a União Nacional para Independência Total de Angola (UNITA) e a Frente de Libertação do Enclave de Cabinda (FLEC).

Contudo, o desejo de independência tem a sua origem desde os “tempos remotos da ocupação do território angolano pelos portugueses e das lutas levadas a cabo por resistentes angolanos nos séculos XVI a XIX, tais como Nimi-Ya-Lukeni, Ngola Kiluanje, Nzinga Mbandy, Rei Bailundo e tantos outros” (VIEIRA, 2007, p. 61).

Essas lutas tiveram o seu auge a 4 de fevereiro de 1961, quando um grupo de nacionalistas angolanos, munidos de catanas (facão), paus e outros tipos de arma branca, invadiram a cadeia onde estavam reclusos alguns dos seus compatriotas, dando, desse modo, início à Luta de Libertação Nacional. Em resposta a esses acontecimentos, os portugueses vingaram-se dos angolanos de modo brutal⁴⁷. A fim de salvaguardarem as suas vidas, muitos angolanos tiveram de se refugiar em países vizinhos, como a atual República Democrática do Congo, Zâmbia, assim como relatou o professor Nlandu Balenda: *em 1961, devido ao início da luta de libertação nacional, eu com meus pais fugimos e fomos para o Congo Democrático.*

A luta armada, que começou em 1961, foi a abertura de uma longa guerra entre Portugal e os movimentos independentistas angolanos (MPLA, UNITA e FNLA), que durou até 1974. Muitos historiadores são “unânicos em afirmar que o abalo da segunda guerra mundial impulsionou e despertou nos africanos a consciência para a luta pela autodeterminação e emancipação” (IMBAMBA, 2003, p.75).

Com a criação dos movimentos de libertação em Angola, aproximava-se o fim de um longo processo de colonização que “sarou muitos problemas e provocou tantos outros, favoreceu o nascimento de preconceitos e complexos de vária ordem, ao espezinhar as culturas dos povos dominados a favor da cultura do dominador” (Idem, 2003, p. 74).

O fim da colonização começou com o golpe de estado levado a cabo em 25 de abril de 1974 pelo Movimento das Forças Armadas (MFA), que deitou por terra a “«mais longa e convencional ditadura da História contemporânea» e os seus anacrônicos ideais, lançando uma nova palavra de ordem: «Democracia no nosso país, descolonização em África»” (Idem, 2003, p. 84).

A partir daí, assinaram-se os Acordos de Alvor⁴⁸, que ditaram as regras para a independência de Angola, programada para 11 de novembro de 1975. Esse acordo tinha o objetivo de formar um governo de transição quadripartidário (MPLA, UNITA, FNLA e Portugal), pois, em seu artigo 1.º, está estabelecido que o Estado Português reconhecia os três movimentos como únicos e legítimos representantes do povo angolano. O mesmo documento estabeleceu no seu artigo 6.º um cessar fogo entre os movimentos e o governo português. Mas os movimentos de libertação não cumpriram com os acordos de paz e guerreavam entre si e contra o governo Português.

⁴⁷Os portugueses atacaram de modo violento o bairro onde residiam os cidadãos angolanos, causando inúmeras mortes.

⁴⁸ Nos dias 10 a 15 de janeiro de 1975, reuniram-se em Alvor membros do Estado Português e dos três partidos políticos angolanos, MPLA, UNITA, FNLA.

A guerra entre movimentos e tropas portuguesas se alastrava, tomando o rumo de uma guerra civil entre os movimentos, e aos poucos ia se internacionalizando através de intervenções externas armadas, a pedido dos movimentos, como uma forma de tentar chegar ao patamar do controle do poder pela força (NGULUVE, 2006, p.35).

Às vésperas da independência, o país se encontrava mergulhado numa brutal guerra civil entre os movimentos (MPLA, UNITA e FNLA), com a participação de forças estrangeiras, que durou quatro décadas. As forças externas davam o seu apoio aos três movimentos subdivididos. Por um lado, o MPLA era apoiado por Cuba e pela ex-União Soviética (URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas), por outro a UNITA e a FNLA pelos Estados Unidos da América (EUA) e pela África do Sul. As constantes lutas empreendidas pelos movimentos e o recurso a forças externas mostravam que, por trás do alcance da independência de Angola, havia sede de poder. Apesar do clima de tensão entre os três movimentos, chegou o dia marcado para a independência, à zero hora de 11 de novembro de 1975, enquanto o presidente do MPLA, António Agostinho Neto, proclamava em Luanda a independência da República Popular de Angola (RPA), a UNITA e a FNLA, representadas pelos seus respectivos presidentes, Jonas Malheiro Savimbi e Holden Roberto, proclamavam no Huambo a independência da República Democrática de Angola (RDA). Cabe salientar que a proclamação da independência de Angola foi baseada no artigo 2.º do Capítulo I do Acordo do Alvor, que diz: “o Estado Português reafirma, solenemente, o reconhecimento do direito do povo angolano à independência”.

Após cinco séculos da exploração a que os povos angolanos foram submetidos e mais catorze anos de luta armada, a conquista da independência, em 11 de novembro do ano de 1975, foi um marco extraordinário. Conforme Vieira:

(...) não sendo um agente passivo no processo colonial, o angolano resistiu às várias formas de homogeneização, de exclusão social e de discriminação racial a que esteve submetido nos vários sectores de actividade social e desencadeou uma luta armada, em 1961, que culminou com a Independência do país em Novembro de 1975. Angola conquista assim a sua Independência, deixando para trás uma história de cinco séculos e catorze anos de luta armada (VIEIRA, 2007, p. 79).

Merece ser destacado que a partir de 1975 o território angolano adotou o nome de República Popular de Angola, sob o governo do MPLA-PT⁴⁹. Desde o ano de 1992 até hoje, adotou-se o nome República de Angola, e o governo continua sendo do MPLA. O MPLA-PT

⁴⁹ Nome adotado durante o primeiro congresso do MPLA, realizado em 1977. A denominação MPLA-PT significa Movimento Popular de Libertação de Angola-Partido do Trabalho. Passou a incluir nos seus estatutos a designação de partido Marxista-Leninista.

adotou o regime democrático (1991) e abandonou, assim, o sistema socialista em vigor desde a independência (1975).

Desde a independência até 1992, o regime político que vigorava no país era o monopartidarismo ou regime de partido único. Foi nesse ano que se pôs ponto final ao monopartidarismo em Angola, dando assim abertura à criação de novos partidos políticos. Sucedendo esse fato, realizaram-se as primeiras eleições em 29 e 30 de setembro de 1992, saindo vitorioso o partido que já se encontrava no poder, o MPLA. Com a derrota observada nas eleições, a UNITA, alegando fraude na contagem de votos, reiniciou, no mesmo ano, o conflito armado que havia cessado com a assinatura dos acordos de Bicesse, firmados entre José Eduardo dos Santos e Jonas Malheiro Savimbi em 31 de maio de 1991, em Estoril (Portugal). Esses acordos visavam o fim da guerra civil que havia se iniciado no ano da proclamação da independência, 1975.

A UNITA, encabeçada por Jonas Savimbi, voltou à guerrilha (nas matas). Deste modo, Angola ficou mergulhada numa das mais destruidoras, violentas e sangrentas guerras que o país já viveu. A população foi martirizada, pois o agravamento da guerra, provocou mortes em massa e a destruição de inúmeras infraestruturas. Foi também responsável por um número grande de orfãos, viúvas (os), mutilados, doenças no país. Ademais, contribuiu enormemente para o êxodo ou deslocamento das populações das zonas rurais para os centros urbanos e para o exterior do país⁵⁰. As províncias do Huambo e do Bié foram as mais devastadas pela guerra. Essa guerra trouxe múltiplas consequências desastrosas para a população e aumentou o nível de instabilidade social, política, econômica, cultural e educacional. Terminou com a morte de Jonas Malheiro Savimbi, presidente da UNITA, em 22 de fevereiro de 2002, o que permitiu a reconstrução do país. Foi, então, assinado o protocolo de paz entre representantes do MPLA e da UNITA, o que ocorreu a 4 de abril do mesmo ano.

Após a guerra, os angolanos esperam que as lembranças vividas nela sejam cobertas pelo véu do esquecimento. Desde a assinatura do protocolo de paz, o país se encontra em reabilitação, o governo tem se esforçado para atingir taxas favoráveis para a melhoria da vida da população, apesar de ainda existirem problemas tais como o sistema de saúde debilitado, pouco acesso aos bens de primeira necessidade, má distribuição da riqueza, desigualdade social, falta de saneamento básico, baixo investimento educacional, entre outros.

Após a apresentação do contexto nacional, na próxima seção focalizamos a província de Cabinda, cenário mais próximo de nossa pesquisa.

⁵⁰Por exemplo, no ano de 1993 minha família saiu de nossa província natal (Sumbe, Cuanza-Sul) e migrou para a capital do país (Luanda) por instabilidade ou situação de guerra.

3.2 – Cabinda: geografia, história e política

Segundo Martins (1972), o que mais nos prende aos cabindas⁵¹

é a beleza de suas instituições, de seus usos e costumes, a beleza e até delicadeza dos princípios e leis morais, familiares e sociais, a riqueza «espiritual» de suas almas. (...). É preciso conviver com eles, aceitar comer com eles uma muambada ou convidá-los para a nossa mesa (MARTINS, 1972, p. 10).

Os traços culturais dos habitantes da província de Cabinda são peculiares para a vivência do dia a dia desses povos, abrangendo o respeito a suas divindades, a seus modos de vestir e de comer, a seus provérbios e superstições. As heranças tradicionais passadas de geração a geração são muito presentes e fortes no nascimento, nos ritos de passagem (Tchicumbe para as meninas e circuncisão para os meninos), no noivado, no alambamento⁵² e até nos funerais. Toda essa diversidade cultural é a identidade do povo cabinda. Suas histórias, crenças, usos e costumes têm sido objeto de estudo de muitos investigadores.



Mapa 2: Localização geográfica da província de Cabinda.

Fonte: <http://apostoladoangola.org/fronteiras-analisam-propagacao-do-ebola>.

Cabinda é uma das dezoito províncias de Angola e fica situada ao norte do país, com uma população estimada em 716 076 habitantes. É limitada ao norte pela República do

⁵¹ Nome pelo qual são chamados os naturais da província de Cabinda.

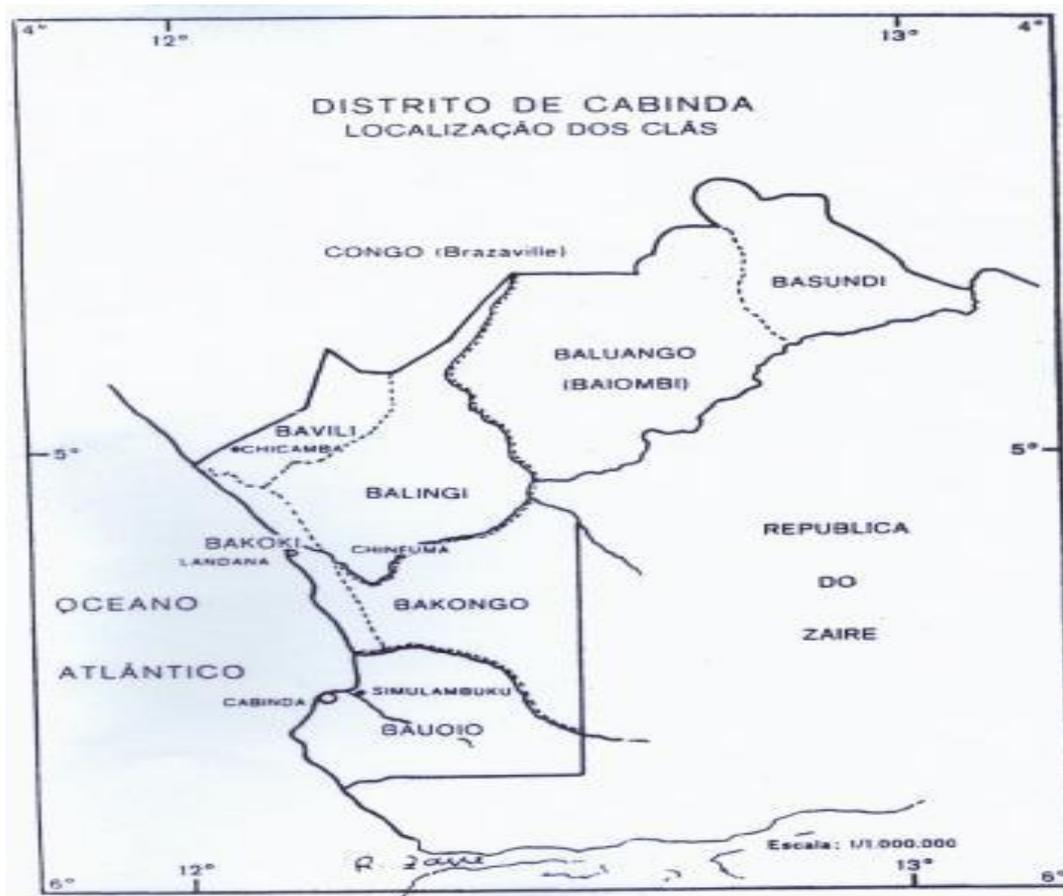
⁵² É uma prática cultural que se assemelha ao casamento civil ou ao religioso. É também denominado casamento tradicional. A família do noivo oferece bens e dinheiro estipulados pela família da noiva no momento do ritual.

Congo, ao sul e a este pela República Democrática do Congo (anteriormente denominada Zaire) e a oeste pelo Oceano Atlântico⁵³. A sua superfície é aproximadamente de 7283 km². Cabinda está separada do resto do país a norte do rio Zaire por uma faixa de 60 km, pertencente à República Democrática do Congo; por isso é denominada um enclave. A província não tem ligação terrestre com o resto de Angola, a não ser através do Congo, e divide-se administrativamente em quatro municípios: Cabinda, Cacongo, Buco-Zau e Belize, sendo o município de Cabinda a capital da província. Antigamente a cidade de Cabinda era denominada Vila Amélia, tendo subido à categoria de cidade pelo Diploma Legislativo nº 2757, de 28 de maio de 1956. Apresenta um clima tropical quente e úmido. Os principais recursos naturais são o petróleo, a madeira, o ouro, o café, o cacau. Também é praticada a agricultura, principalmente nas zonas rurais.

Os historiadores são unânimes em afirmar que os povos que habitam a região de Cabinda são de origem Bantu, provenientes do Reino do Congo. Sobre isso, Milando (2013, p. 45) argumenta: “Cabinda é albergue de uma forte corrente migratória proveniente da província do Zaire”, antigo reino do Congo. As migrações desses povos deram “origem à formação de novos Estados (Ngoio, Kakongo, Loango)” (PINTO, 2006, p. 155). Esses estados fundiram-se em decorrência da presença dos portugueses no território e deram origem à formação de um só, Cabinda.

Quanto à população do território de Cabinda, é constituída pelos clãs “Uoio-dos Bauoio; Kongo-dos Bakua-Kongo; Linge-dos Balinge; Koki dos Bakoki; Loango dos Baloangos; Vili dos Bavili; Iombe-dos Baiombe e Sundi-dos Basundi, Sub grupos etno-linguísticos Bakongo” (NGUMA, 2005, p.20). Pelo amor ao seu território, “as populações gostam e preferem ser tratadas por cabindas, quer fossem ou não dos grupos étnicos ou dos clãs” (VICENTE, 1996, p. 13).

⁵³ Colocamos os limites da província de Cabinda, por ela estar separada de Angola.



Mapa 3: Distribuição dos clãs existentes na província de Cabinda.
 Fonte: Martins (1972, p. 67)

No entanto, cada clã se expressa em línguas próprias, que, segundo Nguma (2005, p. 33), são línguas audíveis, entendíveis e compreensíveis entre si, por pertencerem a um tronco comum, o Kikongo. Acresce ainda, de forma precisa, que “as línguas faladas em Cabinda desde os tempos remotos à actualidade [são]: Kiuoio, Kikuacongo, Kilingi, Kivili, Kikoki, Kiyombe e Kissundi” (Idem, p. 33).

Quando da chegada dos portugueses no final do século XV, em 1491, Cabinda chamava-se Baía das Almadias, e “a partir dos séculos XVI e XVII começamos a encontrar o nome «KAPINDA» e «KABINDA» para designar a terra e o porto de Cabinda” (MARTINS, 1972, 38). Para Martins (1972, p. 38), o nome Cabinda surgiu da “aglutinação da última sílaba de MAFUCA (MAFUKA) com Binda, nome de um cavaleiro e dignitário do rei de Ngoio”. Ele continua explicando que

O Mafuca, nos antigos reinos de Loango, Cacongo e Ngoio, era como que o Intendente Geral do Comércio e o homem da confiança do rei que, em seu nome, tratava de todas as transações comerciais, de um modo muito especial com os europeus. Estes, pois, ao fundearem na Baía das Almadias (actual Baía de Cabinda) tinham de se haver, para transações comerciais,

necessariamente (sic), com o MAFUCA. E o Mafuca desse tempo seria um tal BINDA. E tanto se falava em Mafuca Binda, Mafuca Binda, Mafuca Binda (repetimos nós também os dois nomes e notaremos como há uma tendência e cadência para nos ficar somente (sic) no ouvido o (Mafu) CABINDA) que acabaram por dar ao porto e à terra o nome de CABINDA (MARTINS, 1972, p. 38).

Deste modo, o nome “Cabinda, era o usado pelos europeus. Só com o tempo, por muito o ouvirem repetir, é que os naturais o começaram também a empregar” (Idem).

Pinto (2006, p. 98) nega a explicação da origem do nome Cabinda referida acima e diz que “esta hipótese não tem qualquer sentido, nem merece a menor credibilidade”. E apresenta a sua versão sobre a origem do nome: “cremos, pois, que a palavra *Cabinda* designava, por isso, toda a baía onde se situava o porto africano pré-colonial de Tchioua, chamado Porto Rico pelos europeus no período subsequente do tráfico de escravos para o continente americano” (Idem).

Importa-nos referenciar que “para os viajantes do interior do Mayombe, Cabinda era Chiowa (Tshiowa), o grande mercado de peixe, de panos lubongo, de sal, de produtos da terra e de escravos” (VICENTE, 1996, p. 15). Esse mercado era o principal centro de venda de escravos (Quadro I) que teve o seu início no século XVI.

Quadro 1: Exportações de escravos(1817-1843)

Cabinda (Loango, Malembo, Rio Congo e Cabinda)	146 800
“Angola”	144 100
Ambriz	30 600
Luanda	4 400
Benguela	58 400
TOTAL	384 300
MÉDIA ANUAL	14 800

Fonte: Adaptado do quadro de CURTIN apud VICENTE, 1996, p. 18

A escravatura desestabilizou a vida da população cabindense e teve o seu fim no ano de 1836, mas, mesmo com a abolição, ainda existem rivalidades entre alguns povos de Cabinda, como salienta Vicente.

O envolvimento dos cabindas do sul no tráfico de escravos é ainda hoje fonte de rivalidades e ressentimentos entre os nortenhos e os sulistas de Cabinda já que os do sul iam ao norte à caça de escravos para traficar com os europeus que assediavam a costa cabindense e a foz do rio Zaire (VICENTE, 1996, p. 17).

Essas rivalidades entre as populações nativas do município de Cabinda e as nativas da área do Mayombe têm se verificado até hoje em vários setores da vida social, inclusive nas relações conjugais.

Na época colonial, o território de Cabinda foi sempre alvo de muita cobiça entre os holandeses, franceses, ingleses e portugueses. Foi assim que, após a conferência de Berlim, “a 12 de Maio de 1886 há a Convenção de Portugal e a França, também para limites de fronteiras entre o Enclave de Cabinda e o actual Congo-Brazaville” (MARTINS, 1972, p. 35). Após a convenção, coube à França o Congo-Brazaville e a Portugal o território de Cabinda. No entanto, um ano antes, Cabinda havia se tornado protetorado de Portugal a partir do tratado do Simulambuco, assinado a 1º de fevereiro de 1885.

Com o desejo de liberdade, em Cabinda, como no resto de Angola, criaram-se, na década de 1950, vários movimentos para libertação do Enclave. Esses movimentos fundiram-se e deram lugar à FLEC, que nasceu da fusão de três movimentos separatistas, o Movimento de Libertação do Enclave de Cabinda (MLEC), liderado por Luis Ranque Franque; o Comité de Acção da União Nacional dos Cabindenses (CAUNC), liderado por Henrique Nzita Tiago; e a Aliança Maiombe (Aliama), representativa da minoria Mayumba de Cabinda (VICENTE, 1996).

O artigo 3.º do Acordo de Alvor, assinado entre os movimentos de libertação (MPLA, UNITA, FNLA) e o governo português, declara que “Angola constitui uma entidade, una e indivisível, nos seus limites geográficos e políticos actuais e neste contexto, Cabinda é parte integrante e inalienável do território angolano”. Os membros da FLEC que lutavam pela independência de Cabinda, alegando que ela não faz parte de Angola, não foram convidados a participar da assinatura dos Acordos de Alvor. Em consequência disso, começou o conflito armado entre a FLEC e o MPLA, que culminou com a assinatura de um acordo de paz para Cabinda no dia 01 de agosto de 2006, entre o governo angolano (MPLA) e o Fórum Cabindês para o Diálogo (FCD), depois de quatro anos da paz no resto do país.

3.3 – Desvendando a educação em Angola: do período colonial aos dias atuais

A educação constitui um processo que visa preparar o indivíduo para as exigências da vida política, econômica e social de um país. A sociedade serve-se dela para formação do homem, tal como diz Brandão:

(...) a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar uns para os outros o saber que o

constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força (BRANDÃO, 1993, p. 11).

Assim, a educação desenvolve-se na convivência humana, no ambiente familiar, nas relações de trabalho, nos grupos de igreja, nos órgãos de comunicação social, nas instituições de ensino, nas organizações comunitárias, nas organizações filantrópicas e religiosas e através de manifestações culturais.

Para entendermos o tipo de ensino que o país herdou do colono, apresentamos sucintamente os momentos mais significativos da história da educação em Angola, a partir das diferentes fases, isto é, desde a era colonial até a independência, e do período posterior à independência aos dias atuais. Ainda, focalizamos o desenvolvimento dos vários sistemas de ensino implementados no país e os problemas vividos no sistema educacional causados pela guerra que assolou e devastou Angola. Nesse item, também faremos menção à trajetória da educação em Cabinda, por ser o palco da nossa pesquisa. Entrecruzando com a história da educação, apresentamos trechos de narrativas dos nossos colaboradores que aludem a suas lembranças do processo histórico da educação em Angola, visto que suas trajetórias educacionais se intersectam em vários momentos da vida escolar e acadêmica. São lembranças marcadas por momentos de muitas lutas, sofrimentos, faltas, fracassos, tensões, satisfação. A História da Educação em Angola que será abordada a seguir não vem substituir de modo algum as histórias da educação já existentes, isto é, as que foram elaboradas por outros pesquisadores.

3.3.1 – Educação em Angola: do colonialismo até a independência

Antes da presença dos portugueses no solo angolano, os povos residentes nesse território já exerciam a prática da educação, embora essa educação fosse realizada apenas para a vida e por meio da vida, isto é, era uma educação praticada de modo não formal, tal como aborda Rodney, citado por Laurindo Vieira:

A maior parte da educação é informal, sendo adquirida pelos pais através do exemplo e do comportamento dos membros mais velhos da sociedade. Em circunstâncias normais ela emerge naturalmente, eleva-se do ambiente; o processo de aprendizagem relaciona-se directamente com o sistema produtivo social (RODNEY apud VIEIRA, 2007, p. 27).

Portanto, essa educação começava no meio familiar, onde pai, mãe, tios, irmãos, algum membro interno ou externo da família transmitiam suas experiências através de

atividades do dia a dia (cozinhar, caçar, tratar dos animais, praticar agricultura), narrativa de contos, provérbios, entoação de canções próprias de sua cultura, prática de danças.

A educação formal surgiu em Angola um pouco após a chegada dos portugueses no Zaire em 1482, sob o comando de Diogo Cão, isto é, no período colonial, e de modo muito precário. Diogo Cão, ao estar pela primeira vez em Angola, no seu regresso a Lisboa levou consigo alguns nativos africanos. Não se tem preciso nos registros se os nativos viajaram livremente ou se foi exercida alguma violência para que eles fossem a Lisboa (SANTOS, 1998). Estando em Lisboa, os nativos receberam instrução sobre os hábitos e costumes do povo português e tiveram ensino religioso, chegando mesmo a serem batizados.

Após o regresso desses nativos ao reino do Kongo, eles constituíram o “núcleo de cristãos que contribuiu com o seu exemplo para a evangelização do Kongo e do resto de Angola” (GONÇALVES apud NGABA, 2012, p. 117). Aí começa a história do ensino em Angola. Com a presença colonial no país, o ensino dos autóctones “esteve sob a responsabilidade das missões religiosas, sendo o ensino laico muito reduzido e praticado por algumas instituições não oficiais” (VIEIRA, 2007, p. 43). O ensino laico para os nativos não passava das primeiras letras, nas escolas rudimentares instaladas nas zonas rurais. O ensino primário, secundário e liceal estava reservado para os filhos dos colonos e da burguesia. Após a década de 1960, essa realidade mudou por conta da revolta empreendida por alguns revolucionários angolanos.

No dia 19 de Dezembro de 1490, saiu de Lisboa, com destino à foz do Zaire, uma esquadra portuguesa em que viajavam alguns artistas mecânicos e com eles cinco missionários. Se exceptuarmos os que deveriam acompanhar as armadas de descobrimento e exploração anteriormente enviadas, eram os primeiros missionários católicos a tentar a evangelização do Congo e a promover a sua civilização, pelo ensino, pela catequização, pela assistência espiritual e temporal. Desembarcaram no porto de Pinda, no dia 29 de Março de 1491, e iniciaram imediatamente os trabalhos da missão (SANTOS, 2008, p. 11).

Nesse período, até serem atingidas as fases propostas por Brito Neto (2005), que serão apresentadas abaixo, houve grande difusão do cristianismo por parte dos missionários. Segundo Zau (2009), em 1514 surgiram no reino do Kongo os primeiros núcleos escolares. Em vista disso, em 1515 já havia habitantes desse mesmo reino a exercerem o magistério.

Na sua tese de doutoramento, Brito Neto (2005) analisa o período de educação colonial em Angola e estrutura-o em cinco fases, a saber: “a fase da Educação Jesuítica, a fase da Educação Pombalina, fase da Educação Joanina, fase da Educação Falcão e Rebelo da Silva e a fase da Educação Salazarista”.

Na fase da Educação Jesuítica (1575-1759), a educação dos nativos de Angola esteve a cargo dos jesuítas. Nela, os povos angolanos foram submetidos a um longo doutrinação católico, deixando-se de lado a instrução e o letramento. A educação, nesse período, não era destinada aos indígenas e foi marcada por dois momentos, como afirma Brito Neto:

A fase da Educação jesuítica em Angola se caracteriza por dois momentos importantes, a saber: o primeiro, pela crise que Portugal atravessa resultante dos conflitos pelas possessões territoriais em África. O segundo momento refere-se à fraca atividade educativa realizada pelas ordens religiosas, nomeadamente a jesuítica (BRITO NETO, 2005, p. 23).

O autor continua, dizendo que no “referido período não se verificou, no domínio da educação dos angolanos autóctones, quaisquer avanços, a educação jesuítica foi um completo fracasso, e apenas serviu para aumentar o comércio de escravos” (Idem, p. 25).

Nessa fase, começou a ser construído em 1607, na cidade de Luanda, um edifício para o convento, a escola e a igreja. Mas cabe ressaltar que, antes disso, as aulas para o ensino das primeiras letras tiveram início em 1605. O padre Pedro de Sousa era o mestre naquela altura (SANTOS, 1998). Em 3 de junho de 1627, criou-se o seminário do Congo, no qual estudariam doze moços nativos para se formarem como eclesiásticos.

Outro acontecimento vivenciado nessa fase foi a impressão de um catecismo em quimbundo na cidade de Lisboa no ano de 1642 (Idem, 1998). Apesar do trabalho realizado pelos jesuítas, essa fase terminou com sua expulsão das colônias portuguesas, em 1759, quando o “marquês de Pombal, representante dos novos ventos racionalistas que varriam a Europa e outras partes do mundo, expulsou os jesuítas do reino e das colônias, acusando-os de acumularem fortunas e de não propagarem as conquistas das revoluções científicas” (GALVÃO; LOPES, 2010, p.16-17).

No recorte temporal que compreende a Fase da Educação Pombalina, por um lado houve a evolução do pensamento iluminista por toda a Europa e por outro assistia-se, em Portugal, à construção de algumas fábricas, tais como a têxtil e a de vidro. A fase da Educação Pombalina (1759-1792), “tem início no reinado de D. João V com o surgimento da Academia Real de História (1720), estendendo-se até o reinado de D. Maria I, quando foi criada, em Portugal, a Academia Real de Ciências, em (1779)” (BRITO NETO, 2005, p. 25).

Esse período é marcado também por algumas reformas, como descreve Silva Neto:

As reformas pombalinas se contrapõem ao predomínio de idéias religiosas na educação e, com base em idéias laicas, inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do estado português sobre a educação. Estas reformas se inserem no quadro das reformas modernizantes, levadas a efeito por

Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo⁵⁴) (SILVA NETO, 2005, p. 108).

As reformas tinham o objetivo de transformar Portugal numa metrópole capitalista, uma vez que a Inglaterra já o era há mais de um século. Elas visavam, ainda, promover algumas mudanças em Angola e em outras colônias portuguesas, com o objetivo de adaptá-las à nova ordem social que se pretendia em Portugal (BRITO NETO, 2005). É importante registrar que, nesse período, no contexto da luta de Pombal contra o poder dos Jesuítas, ocorreu a expulsão da ordem do território angolano (1770). Na fase pombalina, surgiu o ensino público, mas, à semelhança do que aconteceu no período anterior, a educação continuou relegada aos autóctones, tal como aborda Brito Neto.

Surgiu, assim o ensino público propriamente dito, isto é, não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo e para o Estado. Mesmo assim, os angolanos continuaram à margem dos processos educativos, apesar de, nesse período, ter sido publicado na Metrópole o Alvará de 28-6-1759, decretando, entre outras regras, a prestação de exames para seleção de professores (Idem, p. 27).

Observa-se que o surgimento do ensino público em Angola beneficiava apenas o colonizador, no entanto a instrução dos nativos continuava ao abandono e esquecimento. Ainda se verificava naquela altura o comércio de escravos, apesar de o Marquês de Pombal ter abolido a escravatura e libertado todos os escravos africanos que se encontravam em Portugal. Pombal não pôde abolir a escravatura no Brasil, visto que a burguesia brasileira possuía força política. Deste modo, houve continuação do tráfico de escravos de Angola para o Brasil por longo tempo. Ainda nessa fase, em 11 de novembro de 1772, a poucos dias do fim do seu governo, D. Francisco Inocêncio de Sousa Coutinho, governador de Angola entre 1764 e 1772, criou mais uma escola de ler, escrever e contar (SANTOS, 1998).

Segundo Brito Neto, na Fase da Educação Joanina (1792-1845), “o comércio externo era dominado pela escravatura e pelas necessidades desse negócio. De Angola só se exportavam escravos”.

Essa é a fase em que Portugal viveu um período de instabilidade política e econômica, consequência da invasão do território pelas tropas francesas (1807). A família real viu-se obrigada a refugiar-se no Brasil. Quanto ao campo educacional, nenhuma política foi desenvolvida.

⁵⁴ Sebastião José de Carvalho e Mello, conhecido como Marquês de Pombal, foi primeiro ministro de Portugal no período de 1750 até 1777.

Em consequência da expulsão das ordens religiosas de todo o território nacional português, em 1834, o vasto solo de Angola ficou desprovido de actividades missionárias, pois as missões fecharam todas (SANTOS, 1998). O ensino liceal, na prática ainda inexistente nesta parcela territorial portuguesa, continuava subordinado ao decreto de 17 de novembro de 1836.

A fim de compreendermos a Educação no período Falcão e Rebelo da Silva (1845-1926), Brito Neto recorre a alguns autores e políticos:

Martins (1920)⁵⁵ entende que a educação para os negros era (a) “*absurda*, não só perante a história, como também perante a capacidade mental dessas raças inferiores”; (b) *ilusória*, especialmente para aqueles que pensavam “civilizar os negros com a Bíblia, educação e panos de algodão”; ilusória porque a marcha da História provava e demonstrava que só pela força se educa povos bárbaros. Mouzinho de Albuquerque (1898)⁵⁶ partia da concepção de que as escolas são uma ficção: “Quanto a mim, o que nós devemos fazer para educar e civilizar o indígena é desenvolver-lhe de forma prática as habilidades para uma profissão manual e aproveitar o seu trabalho na exploração da província” enquanto que António Enes (1899)⁵⁷ partia do pressuposto de que a educação não era prioritária, mas “antes uma exigência formal de necessidade real” (BRITO NETO, 2005 p. 35-36).

Como se nota imediatamente, essas falas estão carregadas de preconceito, racismo, discriminação e desrespeito ao povo angolano, pois não “há homem absolutamente inculto” (FREIRE, 2014, p. 26). Entretanto, mesmo com o domínio de visões desse tipo, no período foram criadas algumas escolas e refeitas algumas orientações fundamentais relacionadas à educação dos nativos de Angola (BRITO NETO, 2005).

O ensino oficial iniciou-se em Angola “nos meados do século XIX, considerando-se como ponto de partida o decreto de 14 de Agosto de 1845, assinado por Joaquim José Falcão e pela rainha D. Maria II” (DOS SANTOS, 1998, p. 109). Esse decreto não abrangeu as populações autóctones, mas “procurou dar satisfação às exigências da população civilizada” (Idem, p. 110). O ensino estava organizado em dois graus, o elementar e o complementar. Nota-se, de fato, que, desde a chegada dos portugueses à foz do rio Zaire (1482) até a oficialização do ensino (1845), transcorreram mais de 350 anos.

Na época Falcão e Rebelo da Silva, defendiam-se dois tipos de ensino: um era destinado aos filhos de europeus e dos nativos assimilados, e o outro tinha em vista as

⁵⁵ MARTINS, J. P de O. **O Brasil e as colônias portuguesas**. 5ª ed. Lisboa: Livraria Editora ZAMPARONI, 1920.

⁵⁶ ALBUQUERQUE, J. M. de. **Providencias publicadas pelo Comissário Régio na Província de Moçambique, de 1 de Dezembro de 1896 a 18 de Novembro de 1897**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1898.

⁵⁷ ENES, A. J. **O trabalho dos indígenas e o Código Agrícola**: Antologia Colonial Portuguesa. Lisboa: Agência Geral das Colônias, 1899.

crianças nativas de famílias ainda em estágio considerado primitivo. Como sempre, os filhos dos colonos eram os mais privilegiados, pois eram “encaminhados para as escolas primárias, cujo plano de estudo era praticamente idêntico ao de Portugal, enquanto [os autóctones] tinham à sua disposição as escolas-oficinas e depois as escolas rurais” (Ibidem, p. 312).

Após a oficialização do ensino, houve alguns acontecimentos marcantes:

1. foi criada em 1845 a Escola Principal de Luanda e o seu funcionamento teve início em janeiro de 1849;
2. foi autorizada a transferência do seminário-liceu de Luanda para a missão da Huíla em 7 de outubro de 1882⁵⁸;
3. a portaria provincial de 12 de maio de 1883 informava os professores de Angola que tinha sido oficialmente adotado o *Método de João de Deus* para aprendizagem da leitura nas escolas oficiais⁵⁹.
4. foi fundado o Liceu Salvador Correia em Luanda no ano de 1919, a partir da portaria nº 51 do Art. 1º com a data histórica de 22 de fevereiro;
5. em 29 de dezembro do ano de 1922, criou-se a Repartição Superior de Instrução Pública, que ficava dependente da Secretaria do Interior⁶⁰ (SANTOS, 1998).

Essa foi a fase que procurou organizar o ensino primário na província ultramarina. Vale lembrar que a instrução primária não era destinada à população nativa, mas à população portuguesa e aos angolanos assimilados.

No período da Educação Salazarista (1926-1961), organizaram-se dois subsistemas de ensino distintos: “um “oficial”, destinado aos filhos dos colonos e assimilados, e outro “indígena”, engenhosamente articulado à estrutura do sistema de dominação em todos os aspectos” (MAZULA, 1995, p. 80). Segundo Brito Neto (2005), em 1930 o sistema de ensino indígena passou a organizar-se em: Ensino Primário Rudimentar, com três classes e idade de sete, oito e nove anos prevista para ingresso e com um tempo ilimitado para terminar a quarta série; Ensino Secundário, compreendendo o ensino industrial, o comercial e o liceal e o Ensino Superior.

Nesse mesmo ano, foi criada a primeira Escola de Preparação de Professores Primários Indígenas para escolas primárias rudimentares, com cerca de setenta alunos. O Ensino Profissional Indígena estaria subdividido em a) Escola de Artes e Ofícios, com quatro classes, destinadas a rapazes e b) Escolas Profissionais Femininas, com duas classes.

⁵⁸Esse seminário se manteve nessa província até 1907.

⁵⁹Em 1988, foi conferido ao método a categoria de Método Nacional.

⁶⁰No tempo da Monarquia, os serviços escolares estavam subordinados à Secretaria-Geral.

Para as populações das zonas rurais, “foram abertos os postos escolares já previstos pelo diploma legislativo de 27 de Julho de 1937” (SANTOS, 1998, p. 318). Nessa fase, o ensino secundário em Angola era ministrado nos Liceus Salvador Correia, província de Luanda, e Diogo Cão, situado na Huíla, criado em 6 de abril de 1929.

Com o sofrimento e as humilhações impostas pelos colonos portugueses ao povo angolano, foram surgindo várias revoltas por parte dos autóctones, sobretudo na década de 1960, tal como diz Vieira:

Os anos 60, marcados por forte corrente política contra o colonialismo, culminaram com a independência de muitos países africanos, e em Angola com o início da luta armada e um aumento significativo de valores políticos que incrementaram o nacionalismo angolano um pouco por todo o país (VIEIRA, 2007, p. 60-61).

Desse modo, como foi referido anteriormente, em quatro de fevereiro de 1961, deu-se início à luta armada em Angola. Segundo Vieira (2007), em consequência da revolta anticolonial de 1961, as autoridades coloniais passaram a adotar, nos anos de 1960 e 1970, uma política que visava transformar a realidade social angolana. Assistiu-se, então, a partir de 1961, a uma expansão e diversificação do sistema de ensino na sociedade central, juntamente com um grande crescimento do número de escolas elementares nas sociedades rurais.

Na época colonial, havia poucas escolas para atender às demandas das populações autóctones que viviam em zonas rurais, pois a maior parte estava sediada nas principais cidades de Angola (Luanda, Benguela, Huambo e Lubango)⁶¹. Das poucas escolas existentes, as de ensino primário perfaziam a maioria. Com a explosão do “início da luta armada, os colonialistas foram forçados a alargar a rede de escolas primárias e a criar escolas secundárias nas cidades e mesmo uma Universidade” (Ministério da Educação-MED apud VIEIRA, 2007, p. 69). A partir daí, o número de nativos com frequência escolar aumentou. A sua maioria frequentava o ensino primário.

Com a expansão do ensino, criou-se a Secretaria Provincial da Educação em 1.º de janeiro de 1964, sendo seu responsável o Senhor José Pinheiro da Silva.

A educação em Angola, para o governo português, continuou, então, a ter importância secundária até o momento da proclamação da independência. Em consequência disso, o país chegou às vésperas da independência com um total de 85% de analfabetismo da população.

⁶¹ Na era colonial, a maioria dos colonos habitavam as principais cidades de Angola.

3.3.2 – Da independência aos dias atuais: superando os quinhentos anos de colonização portuguesa na área educacional em Angola

Proclamada a independência de Angola, o principal objetivo do MPLA-PT consistiu na destruição “dos marcos do regime colonial e na construção imediata de um novo país, social, política e economicamente diferente de forma a servir os milhares de angolanos que tinham sido excluídos, discriminados e explorados pelo regime colonial” (VIEIRA, 2007, p. 91). No âmbito educacional, pretendia-se reformular o sistema de ensino a fim de se erradicar toda a educação herdada do colonizador.

A desigualdade social vivida na era colonial trouxe graves consequências no sector educacional, visto que grande parte da população do país não teve oportunidade de estudar, salvo os descendentes de portugueses e alguns nativos ligados à burguesia. Por isso, Angola herdou dos seus opressores uma educação com pouca qualidade, que se traduzia no acesso limitado da população ao ensino, na falta de infraestruturas condignas, material didático, bibliografias e na falta de pessoal qualificado para o funcionamento do sistema de ensino.

A seguir aos primeiros anos da independência, ainda não haviam se definido leis de base de acordo com os ideais do novo governo no poder a fim de orientar o sistema de ensino. Então deu-se continuidade ao uso do sistema de ensino colonial até o ano de 1977, momento em que se realizou o I Congresso do MPLA. Nesse congresso, foi aprovado o diploma que atribuía ao Ministério da Educação a jurisdição para implementar as políticas educacionais, aprovadas no mesmo congresso (NGABA, 2012). Dentre as várias tarefas, cabia também ao MED:

- a) definir e estruturar o sistema de ensino mais conveniente para o País, de acordo com os princípios fundamentais do MPLA; b) planificar e organizar a alfabetização de todo o povo angolano; c) planificar, organizar e executar as principais tarefas de seguimento da alfabetização; d) criar as condições para que todas as crianças em idade escolar fossem efectivamente escolarizadas; e) formar e recrutar os professores necessários para que se generalizasse o ensino em todo o país; f) elevar constantemente a qualidade do ensino; g) manter um intercâmbio activo com os países amigos e organizações internacionais, no campo da educação e investigação científica (DIÁRIO DA REPÚBLICA, apud NGABA, p. 132).

Pelo exposto acima, tendo em conta o alto índice de analfabetismo verificado na sociedade angolana, fruto da colonização, uma das estratégias do governo cingiu-se na erradicação desse estado de coisas, e para isso foi lançada, em 1976, uma campanha generalizada pela alfabetização. Com a retirada dos portugueses e de alguns angolanos assimilados do país, logo após a proclamação da independência, Angola vivenciou grande

carência de quadros em todos os setores sociais. Deste modo, “aqueles que sabiam ler e escrever eram recrutados para alfabetizadores que tinham a missão de ensinar os que não sabiam” (VIEIRA, 2007, p. 93).

Havia dificuldades para seguir combatendo o analfabetismo devido à falta de quadros no país. Para suprir a carência no sector da educação, Angola também teve de recorrer à cooperação internacional; recrutou, então, professores de países como Cuba, Hungria, Alemanha, Bulgária Checoslováquia, vulgarmente chamados de cooperantes. Ao mesmo tempo, muitos angolanos foram enviados para esses mesmos países para obterem formação no nível básico, médio e superior, de forma a poderem auxiliar no desenvolvimento do país após seu regresso. “Estima-se que Angola, em 1978, recebeu de Cuba 951 bolsas de estudo e 1200 crianças e adolescentes do primeiro grau (5^a e 6^a séries), foram estudar na Ilha da Juventude, e este número se elevou para 4800 crianças e adolescentes no ano seguinte” (SILVA NETO, 2005, p. 157). O professor António de Jesus Luemba Barros (apelidado de Bondoso), nosso entrevistado, lembrou o seguinte: *depois da sexta classe, fui para Cuba a fim de dar continuidade aos meus estudos.*

Outro desafio imposto ao novo governo, com a conquista da independência, desprendia-se em atuar no campo educacional numa nação com várias culturas e línguas. Para dar resposta a essa situação, foi criado o Instituto Nacional de Línguas, no ano de 1987, que se destinava à criação de alfabetos das línguas nacionais.

Todos os problemas vividos na educação após o colonialismo, resultantes do longo período de submissão, careciam de uma solução. Em vista disso, segundo Vieira (2007), em 1977, o partido no poder decretou um novo sistema de ensino que se organizava em três níveis: um subsistema do Ensino de Base, um Subsistema do Ensino Técnico- Profissional e um Subsistema do Ensino Superior.

De acordo com essa organização, o sistema de ensino contava com as seguintes etapas: um Ensino Geral de Base com oito classes, estruturado em três níveis – o primeiro partia da 1^a. à 4^a. classe (nível obrigatório); o segundo, da 5^a. à 6^a. classe; e o terceiro, da 7^a. à 8^a. classe. Um Ensino pré-universitário estruturado em quatro semestres vigorava como um sistema transitório para o Ensino Universitário, depois de cumpridos os oito anos de Ensino de Base Geral. A partir de 1986, esse ensino passou a se realizar em seis semestres. O Ensino pré-universitário era considerado como Ensino Médio, mas não dava acesso ao mercado de emprego. O Ensino Médio, que permitia o acesso ao mercado de emprego, tinha duração de quatro anos e subdividia-se em dois ramos: o Ensino Médio Técnico, para a formação de técnicos para a indústria produtiva, e o Ensino Médio Normal, para a formação de professores

para o ensino de base. O Ensino Superior era estruturado em Faculdades e Institutos Superiores, com duração de quatro a cinco anos. Para além dos Ensinos de Base, Médio e Superior, o sistema de ensino englobava um Ensino Especial para a educação de pessoas portadoras de deficiências e um Ensino Adulto voltado à alfabetização de jovens e adultos.

Verifica-se que a organização do sistema de ensino acima referenciado não previa a educação pré-escolar. Essa educação surgiu oficialmente a partir do estabelecimento da nova estrutura do sistema de ensino, contemplada no Decreto nº. 40/80 de 14 de maio de 1980. A nova estrutura compreendia as seguintes etapas: Educação pré-escolar; Ensino de Base com três níveis – Primeiro nível (da 1ª. a 4ª. classe, obrigatório), Segundo nível (da 5ª. a 6ª. classe) e o Terceiro nível (7ª. 8ª. classe) –; Ensino Médio dividido em pré-universitário, técnico e normal; Ensino Superior (bacharelato e licenciatura); Ensino de adultos.

É essencial apontarmos que a educação pré-escolar e o primeiro nível do ensino de base eram completamente gratuitos. Com a gratuidade, houve massificação no acesso ao ensino escolar. As poucas infraestruturas deixadas pelos colonos e a baixa qualificação dos professores tornavam difícil para o governo fazer face à grande demanda verificada no ensino primário, pois uma das políticas traçadas pelo MPLA era a de não deixar nenhuma criança fora do sistema escolar. Como consequência, havia um grande contingente de alunos por turma, de 70 a 100 alunos e elevado abandono escolar. O quadro abaixo mostra que, à medida que os anos foram passando, o número de matriculados só tendia a baixar de modo sistemático e rápido.

Tabela 3: Número de alunos matriculados no Ensino de Base Regular (1980-1985)

Ano Lectivo	1980/81	1981/82	1982/83	1983/84	1984/85
Matriculados	1.736.552	1.733.390	1.592.172	1.480.016	1.220.210

Fonte: MED apud Zau, 2009, p. 272.

A guerra civil que assolou o país desde a independência também contribuiu para a diminuição de alunos matriculados a partir de 1980, pois muitas famílias deslocavam-se para as zonas mais seguras. Nos locais emigrados, a educação dos filhos não constituía importância primária para essas famílias. A maior preocupação cingia-se na procura de bens de primeira necessidade. Quando as famílias se sentiam estabilizadas, colocavam os filhos nas explicações⁶² ou davam explicações em casa.

⁶²Explicação são semelhantes a aulas particulares.

Quando os conflitos armados se intensificaram, após as primeiras eleições ocorridas em 1992, o sistema educacional ficou muito abalado, fragilizado e desestabilizado. Foi essa guerra que atraiu grande parte da população rural para as zonas urbanas. As estradas e pontes estavam totalmente destruídas, dificultando a circulação de pessoas e bens, impedindo o desenvolvimento educacional e de outros setores da vida social. A guerra também foi responsável pela destruição das poucas infraestruturas (habitações, hospitais, escolas) deixadas pelos colonos e daquelas edificadas pelo governo no poder. Com a destruição de escolas, muitas crianças eram educadas debaixo de árvores ou em escolas sem carteiras e por vezes usavam-se os prédios de instituições religiosas. Cada aluno tinha de levar algo para se sentar: alguns usavam pedras, outros levavam latas. Havia professores e alunos que tinham de se deslocar vários quilômetros a pé porque a escola ficava distante de suas localidades⁶³.

Muitos jovens, principalmente do sexo masculino, eram obrigados a ingressarem nas fileiras militares com ou sem vontade, já que muitos eram apanhados e levados à força para a frente militar. No entanto, para não correrem o risco de serem capturados desprevenidos, muitos deles abandonavam a escola.

Com todos esses problemas no sistema educacional, entre 1997 e 1998, mais da metade da população angolana era analfabeta. Segundo as estimativas do Banco Mundial e do UNICEF, a taxa de analfabetismo era de 60% (NGULUVE, 2006, p. 98).

O número elevado de analfabetos deveu-se à instabilidade social, político, econômica que arrasou o país desde a independência (1975), que defraudou o sistema educacional que já se encontrava fragilizado devido ao passado de exploração colonial. A instabilidade aumentou com a intensificação da guerra em 1992. Abaixo, apresentamos três tabelas que mostram claramente a diminuição de alunos matriculados no ano que se seguiu à explosão da guerra.

Tabela 4: Frequência dos alunos da iniciação (1990-1998)

Nível/ Ano	1990/1	1991/2	1992/3	1993/4	1994/5	1995/6	1997/8
Iniciação	164.141	188.710	109.917	168.675	100.778	109.265	157.493

Fonte: Conjimbi, apud Nguluve (2006, p. 95).

⁶³Relato uma experiência que vivenciei como aluna da primeira classe. Dois professores lecionavam aulas em turmas diferentes na mesma sala, simultaneamente (um professor lecionava a 1.ª classe e outro a 4.ª). Recordo, que por vezes, ficávamos distraídos vendo e ouvindo o que diziam os alunos e o outro professor. Depois, a direção decidiu que tínhamos de abandonar a sala e passar a ter aulas no salão de uma igreja.

Tabela 5: Número de alunos matriculados no ensino de base (1990-1998)

Nível / Ano	1990/1	1991/2	1992/3	1993/4	1994/5	1995/6	1996/7 ⁶⁴	1997/ 8
I Nível	990.155	989.443	697.486	907.480	966.622	835.760	?	853.658
II Nível	124.873	147.047	107.412	132.496	131.278	129.879	?	132.336
III Nível	34.626	42.290	41.339	50.077	61.025	63.002	?	69.797
Total	1.149.654	1.178.780	846.237	1.090,053	1.158.925	1.028.641	?	1.055.791

Fonte: Conjimbi, apud Nguluve (2006, p. 100).

Tabela 6: Alunos matriculados por curso no ensino médio (1990-1998)

Ano	Curso	9. ^a classe	10. ^a classe	11. ^a classe	12. ^a classe	Total/ Curso	Total/ Geral
1990/1	Técnico	5.045	2.879	1.973	1.037	10.934	20.310
	Pedagógico	3.516	2.560	1.892	1.408	9.376	
1991/2	Técnico	4.589	4.169	2.367	?	11.125	21.852
	Pedagógico	3.524	2.978	2.509	1.716	10.727	
1992/3	Técnico	2.588	2.541	1.630	904	7.663	10.980
	Pedagógico	1212	857	646	602	3.317	
1993/4	Técnico	5.828	3.565	2.217	1.385	12.995	20.874
	Pedagógico	3.761	1.582	1.346	1.190	7.879	
1994/5	Técnico	5.983	4.111	3.780	1.890	15.742	24.338
	Pedagógico	4.050	2.062	1.499	985	8.596	

⁶⁴No ano de 1996/ 7, devido às greves que se vinham registrando no país, o calendário escolar, que até então se dava de setembro a junho, passou por uma reorganização. Assim sendo, a partir de 1997, as aulas não mais começaram em setembro, mas sim em fevereiro.

1996	Técnico	7.134	5.555	3.403	2.342	18.434	34.276
	Pedagógico	7.168	4.705	2.284	1.667	15.842	
1997/ 8	Técnico	9.640	6.510	4.578	2.719	23.447	37.667
	Pedagógico	5.924	3.851	2.785	1.660	14.220	

Fonte: Conjimbi apud Nguluve (2006, p. 105).

Com o eclodir da guerra, a prioridade do Estado constituía-se na preservação do poder conquistado após as eleições, e assim todas as atenções do governo estavam voltadas para sua segurança e defesa. A educação e outras preocupações sociais ficaram em segundo plano, quase ao abandono, canalizando fatias muito reduzidas do orçamento. Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos, conhecido pelo pseudónimo de Pepetela⁶⁵, em entrevista cedida a Sérgio Guimarães, teceu comentários sobre o esquecimento educacional em países em via de desenvolvimento.

A primeira lição é que, num país subdesenvolvido, é muito difícil fazer educação. Digamos, a educação seria exatamente um instrumento para sair da dependência, sair do subdesenvolvimento, mas acaba sempre por ser o parente pobre. Pode até, no nível do discurso, aparecer como prioridade nacional, mas na prática, é o parente pobre, é sempre esquecido. Portanto, é um instrumento frágil e acaba por ser vítima do próprio subdesenvolvimento (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 151).

A pouca atenção dada à área educacional repercutiu de modo significativo na vida dos professores. Na época da guerra e um pouco antes dos acordos de paz, esses professores viviam em condições deploráveis, visto que antes da revisão da tabela salarial da função pública, os salários auferidos pelos docentes de todo o subsistema de ensino, independentemente da sua titulação escolar ou acadêmica, não garantiam a sobrevivência familiar, sendo insuficientes até para as necessidades básicas de alimentação, saúde, educação e vestuário. Deste modo, os professores adotaram algumas estratégias de sobrevivência. Exerciam outras profissões ou atividades paralelamente à docência. Alguns trabalhavam como docentes em instituições de ensino privado, tais como colégios, ou dando aulas particulares; outros, para além de serem docentes, trabalhavam em outras empresas privadas; outros ainda atuavam no mercado informal, como negociantes. Os professores também adotaram outro tipo de estratégia para saírem da difícil situação financeira em que se encontravam, como, por

⁶⁵ Foi Vice-Ministro da Educação no período de 1976 a 1982.

exemplo, a venda de notas ou aprovações, e cobravam quantias extra dos pais ou encarregados de educação para facilitar o processo de matrículas. Essa última atividade de corrupção ficou conhecida como “fenômeno gasosa”. Sobre a corrupção, o Professor António Teodoro Matombe relatou: *mas aqueles que começaram a estudar na época da independência é que deviam ficar preocupados, porque naquela época veio a gasosinha*⁶⁶. Ainda hoje, esse fenômeno verifica-se um pouco por todo o território angolano e tem causado muitos problemas ao ensino, já que o aluno, mesmo não tendo requisitos para ser aprovado, se corromper o professor, passa para o nível seguinte automaticamente⁶⁷. Esses alunos que corrompem os professores, quando chegam à universidade, não conseguem realizar satisfatoriamente os estudos porque a realidade do ensino superior é outra; então, acabam por desistir. Muitos nem chegam a conseguir acesso à universidade por falta de capacidade para enfrentar um teste. Constata-se que o fenômeno gasosa passou a ser mais recorrente na década de 1990, pois alguns dos entrevistados da nossa pesquisa que estudaram na década 1970 e 1980 relataram que, na época em que frequentaram o ensino de base, não havia o fenômeno gasosa.

O professor Estevão Gomes registrou que *não havia possibilidade de um aluno ir à casa do professor como actualmente. Não havia possibilidade de corromper um professor, porque o professor ganhava bem e essa possibilidade não existia. Se o aluno fosse fraco, reprovava na mesma.*

Fazendo coro com o professor Estevão, o professor Nicolau Bifica relatou que *o ensino de base podemos dizer que foi um ensino genuíno, não havia qualquer interferência em termos daquilo que hoje assistimos como corrupção.*

Os trechos acima exprimem que a corrupção no sistema educacional deu-se um pouco depois da independência. As dificuldades vivenciadas pelos professores tiveram maior incidência na época em que estourou a guerra (1992); como consequência, intensificou-se a corrupção no seio das escolas, visto que a remuneração dos professores era mísera.

É importante observar que, devido a muitos sofrimentos, muitos dos professores abandonaram a docência para trabalhar na área de petróleo ou em outras profissões de melhor remuneração salarial. O professor Lucas Raposo Ramos lembrou que *dos poucos [professores] que vieram de Cuba com formação superior, nessa altura já estavam a trabalhar na Cabinda Golf.*

⁶⁶ Trata-se de um tipo específico de corrupção, em que os estudantes ofereciam/ oferecem aos professores favores sexuais ou bens materiais em troca da aprovação.

⁶⁷ O fenômeno da corrupção me remete ao trecho da música de um cantor angolano, chamado Kid MC, que diz: “a cada gasosa que recebemos de um aluno, é uma muleta que estamos dando a ele”.

Atualmente, o salário auferido pelos professores que possuem como titulação acadêmica máxima a licenciatura, mestrado ou doutorado e que trabalham no ensino não universitário é razoável⁶⁸. Sobre isso, o professor José Soma Daniel relatou: *São lembranças boas, somos técnicos superiores, apesar de que não é bom falar no dinheiro, mas foi bom porque o dinheiro aumentou, o salário do técnico superior é diferente do salário do técnico médio, visto que há uma diferença abismal*. Mas o salário do docente universitário precisa ser revisto, principalmente dos que possuem a categoria de assistente estagiário. A remuneração salarial do professor do ensino não universitário é quase duas vezes o salário do professor do ensino superior, mesmo com a mesma titulação acadêmica. Em sua narrativa, o professor Alcides Romualdo Neto Simbo frisou: *hoje não se consegue entender que um professor do ensino médio tenha um salário superior ao professor universitário, isto não tem lógica nenhuma*.

Desde a independência, com a adoção do regime monopartidário, não existia ensino privado. Este surgiu a partir do Decreto nº 21/91 do Conselho de Ministros, de 22 de junho de 1991, que regulamenta a abertura e funcionamento de estabelecimentos de ensino particular. Esse ensino, possível no pluripartidarismo, veio a contribuir para a solução de muitos dos problemas vividos no sistema de educação em Angola. A cidade de Luanda é a que possui mais escolas particulares, talvez por ter acolhido inúmeros deslocados de guerra.

Em 2001, a taxa de analfabetismo era de cerca de 70% (MENEZES apud NGABA, 2012), o que indica que os esforços empreendidos pelo governo não foram muito favoráveis na alfabetização da população.

Desde que foi implementada a primeira reforma do sistema de educação, em 1978, esse sistema sofreu todos os efeitos da guerra, refletidos no fraco aproveitamento escolar em todos os níveis de ensino, na baixa qualificação docente, no não cumprimento dos programas, nas infraestruturas degradadas e destruídas, na falta de material didático, equipamentos e meios de ensino. Havia necessidade urgente de uma reforma do ensino para colmatar todas as deficiências causadas pela guerra no setor educacional.

As primeiras reflexões sobre a reforma apareceram em 1986, quando “o MED, com a assessoria de técnicos cubanos, deu início ao diagnóstico endógeno de uma parte do sistema educativo, mas precisamente, ao nível de Ensino de Base Regular” (ZAU, 2009, p. 273). A partir de 1986, o governo angolano traçou novas estratégias para organizar o sistema

⁶⁸ Importa salientar que no ensino não universitário o salário do professor cuja titulação máxima é o bacharelato é quase a metade daquele auferido pelo professor que tem como nível máximo a licenciatura. Por esse motivo, muitos estudantes não optam por possuir apenas o bacharelato como titulação máxima.

educacional do país. Disso resultou a aprovação, em 2001, da nova Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE), número 13/01, que vigora até os dias atuais. À luz da Lei de Base n.º 13/01 de 31 de dezembro, o sistema de ensino angolano constitui-se de três níveis, de acordo com a tabela apresentada abaixo.

Tabela 7: Organização do sistema de ensino angolano

Sistema de Educação em Angola	Estrutura	Idades	
Ensino Primário	Composto por seis classes	1ª classe	6 anos
		2ª classe	7 anos
		3ª classe	8 anos
		4ª classe	9 anos
		5ª classe	10 anos
		6ª classe	11 anos
Ensino Secundário	Ensino Secundário do 1º Ciclo	7ª classe	12 anos
		8ª classe	13 anos
		9ª classe	14 anos
	Ensino Secundário do 2º Ciclo	10ª classe	15 anos
		11ª classe	16 anos
		12ª classe	17 anos
Ensino Superior	Graduação	Bacharelato	De 17 anos em diante
		Licenciatura	
	Pós-Graduação	Pós-Graduação Acadêmica	De 22 anos em diante
		Pós-Graduação Profissional	

Fonte: Elaborado pelas autoras

O ensino primário é composto de seis classes e atende os estudantes a partir dos 6 até os 11 anos de idade, mas tem sido frequente encontrarmos alunos com idade superior a 11 anos nas classes do ensino primário. Os alunos com idade superior a 15 anos já não podem participar do ensino primário regular. Eles frequentam o ensino primário para adultos, e sobre isso falaremos mais adiante. O ensino secundário é composto de dois ciclos. No primeiro, temos as classes que vão da 7ª à 9ª, com alunos com idade dos 12 a 14 anos. No segundo ciclo, em que os alunos têm entre 15 e 17 anos, temos a 10ª, 11ª, 12ª classes. Para a formação

técnico-profissional e a formação de professores requer-se mais um ano para a profissionalização. Essa formação se dá na 13ª classe, e nela encontramos alunos a partir dos 18 anos de idade. O terceiro nível, que é o ensino superior, está dividido em graduação e pós-graduação.

Os três níveis se concretizam nos subsistemas de ensino. Por esse motivo, no artigo 10º da Lei de Base, lê-se que “a educação realiza-se através de um sistema unificado, constituído por subsistemas de ensino”. O quadro abaixo apresenta os subsistemas de ensino e a sua respectiva estrutura para melhor visualização.

Tabela 8: Estrutura do subsistema do ensino em Angola

Subsistemas de Ensino	Estrutura
Subsistema de educação pré-escolar	Creche
	Jardim Infantil
Subsistema de ensino geral	Ensino Primário
	Ensino Secundário
Subsistema de ensino técnico-profissional	Formação Profissional Básica
	Formação Média-Técnica
Subsistema de formação de professores	Formação Média Normal
	Ensino Superior Pedagógico
Subsistema de educação de adultos	Ensino Primário
	Ensino Secundário
Subsistema de ensino superior	Graduação
	Pós-Graduação

Fonte: Elaborado pelas autoras

No artigo 51.º do Capítulo IV da Lei de Base, lê-se que “à educação pré-escolar têm acesso as crianças cuja idade vai até aos seis anos”. Mas nem todas as crianças até essa faixa etária frequentam a educação pré-escolar, por falta de condições financeiras ou por falta de conhecimento dos encarregados de educação. Muitas crianças, quando atingem a idade de seis anos, são matriculadas na 1.ª classe, que faz parte do ensino primário. No ponto 2 do artigo 7.º do Capítulo II, a Lei aponta que “o ensino primário é gratuito, quer no subsistema de ensino geral, quer no subsistema de educação de adultos”. Por isso, não se justifica termos crianças e adultos não alfabetizados fora do sistema escolar.

A formação profissional básica realiza-se nos centros de formação profissional, que podem ser públicos ou privados, após o aluno ter terminado a 6ª classe. E a formação média-

técnica realiza-se em escolas técnicas depois de terminada a 9ª classe. Segundo o artigo 29º, a formação média normal:

destina-se à formação de professores de nível médio que possuam à entrada a 9ª classe do ensino geral ou equivalente e capacitando-os a exercer actividades na educação pré-escolar e a ministrar aulas no ensino primário, nomeadamente a educação regular, a educação de adultos e a educação especial (LBSE, 2001, p. 12).

Mas, na prática de ensino em Angola, os professores que possuem o nível médio como título de maior grau ministram aulas em todas as classes do ensino geral, tanto do ensino primário como do ensino secundário. Talvez esse fenómeno se verifique porque, no passado, não existia ensino superior em todas as províncias de Angola. Agora, que temos a extensão do ensino superior em todas as províncias, alguns professores que têm como maior grau o nível médio e lecionam no subsistema de ensino geral estão cursando o ensino superior para aumentar o grau académico. Também existem aqueles professores nas mesmas condições que frisamos anteriormente, que não estão dando continuidade aos estudos, mas continuam lecionando aulas no ensino geral.

O ensino superior pedagógico realiza-se nos institutos e escolas superiores de Ciências da Educação. Destina-se à formação de professores em nível superior. Um exemplo de escola de ensino superior pedagógico no país que forma professores é o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED).

O subsistema de educação de adultos, independentemente de ter a mesma estrutura que o subsistema de ensino geral – ensino primário e ensino secundário –, não se organiza do mesmo modo. O subsistema de educação de adultos tem duração, programa, conteúdos, metodologias, avaliação adequadas às necessidades e aspirações dos adultos. Essa educação é realizada no período pós-laboral e a idade dos alunos do ensino adulto é de 15 anos em diante. A educação de adultos constitui-se como um subsistema do ensino geral, e segundo o artigo 31 da LBSE:

Visa recuperação do atraso escolar mediante processos e métodos educativos intensivos e não intensivos, estrutura-se em classes e realiza-se em escolas oficiais, particulares, de parceria, nas escolas polivalentes, em unidades militares, em centros de trabalho e em cooperativas ou associações agro-silvo-pastoris, destinando-se à integração sócio-educativa e económica do indivíduo a partir dos 15 anos de idade (LBSE, 2001, p. 12).

Para redução da taxa de analfabetismo no seio de jovens entre 12 e 18 anos e de adultos, uma das apostas do governo foi criação e implementação do Programa de

Alfabetização e Aceleração Escolar (PAAE) por parte do Ministério da Educação (MED). Esse programa tem por objetivo “proporcionar a conclusão do ensino primário e outras oportunidades de educação aos jovens e adultos que por diversas razões não tiveram o acesso e a oportunidade de escolarização na idade adequada” (UNICEF, 2011, p.5). Importa salientar que uma boa parte da população não teve acesso ao sistema de ensino devido à guerra que assolou o país.

O ensino nas escolas angolanas é ministrado em Língua Portuguesa, salvo em algumas localidades onde se faz o uso corrente da língua materna ou nacional, pois em Angola existem muitos locais onde o acesso à Língua Portuguesa é ainda muito escasso.

O órgão responsável pela educação não universitária, em nível nacional, é o Ministério da Educação. Em nível provincial, temos a Secretaria Provincial da Educação. O ensino superior, em nível nacional, é da responsabilidade do Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia.

O subsistema de ensino superior é o nível mais elevado dos sistemas educacionais. Esse subsistema, em Angola, estrutura-se em graduação e pós-graduação. A graduação organizava-se em bacharelato e licenciatura e a pós-graduação em pós-graduação acadêmica e pós-graduação profissional. A novidade principal no subsistema de ensino superior foi o acréscimo da pós-graduação em nível de mestrado e doutoramento.

Apesar da reforma, o sistema educativo ainda continua com problemas como a falta de infraestruturas, material didático, professores qualificados e professores e alunos comprometidos com o ensino. Com o esforço que se empreendeu desde a independência até os dias atuais com a campanha contra o analfabetismo, pode-se registrar em Angola, a partir de 2013 “uma taxa de alfabetização de 70 por cento e 30 de analfabetismo” (PORTAL DA ANGOP⁶⁹, 25 DE JULHO DE 2013)⁷⁰.

3.3.2.1 – O êxodo estudantil: busca de formação básica, média e superior

A emigração estudantil nem sempre é concebida de modo temporário, pois frequentemente o estudante não pretende voltar à localidade ou ao país de origem. Por um lado, existem os que pensam no regresso a fim de darem seu contributo para o desenvolvimento da sua região, do seu país. Por outro lado, o pensar no regresso traz

⁶⁹ A Agência Angola Press, abreviadamente ANGOP, é uma agência de notícias angolana, criada em julho de 1975, com a denominação de Agência Nacional Angola Press (ANAP). A partir do dia 2 de dezembro de 1975 a agência adotou a denominação Agência Angola Press (ANGOP).

⁷⁰ Extraído da página <http://www.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2013/6/30/Ministerio-Educacao-preve-reduzir-taxa-analfabetismo-2014,6693b5e9-e014-4bf1-8f79-31219b4c9df5.html>. Acesso em: 14 set. 2014.

automaticamente as seguintes perguntas: o que me espera na minha localidade? Conseguirei emprego? Encontrarei na minha cidade as condições que existem no local onde me formei? Isso acontece principalmente com indivíduos que se formaram no exterior do país, pois as condições encontradas no exterior são muito diferentes das vividas em Angola, que padece de problemas como a falta de energia elétrica, a falta de água canalizada, a precariedade do saneamento básico, a carência de internet, as bibliografias desatualizadas, as estradas esburacadas, o sector de saúde fragilizado e doente. Todos esses fatores fazem com que os que os que buscam formação tanto dentro como no exterior do país não regressem a suas regiões, fixando-se em outro lugar em busca de melhores oportunidades de empregabilidade e sobrevivência.

Com a independência, houve uma explosão escolar e as escolas tornaram-se insuficientes devido à aderência da população ao ensino. Do mesmo modo, verificava-se êxodo de alunos das zonas rurais para as zonas urbanas, onde estavam instaladas escolas de nível mais avançado, após o término do ensino primário ou secundário, porque, em algumas localidades afastadas das cidades, estavam instaladas apenas escolas do ensino primário. Assim, o êxodo estudantil não começava apenas com o término do ensino médio, ele ocorria desde o término do ensino primário. O professor Nicolau Bifica lembrou que teve de se mudar para a sede da província após terminar o ensino primário.

E na mesma localidade fiz a quarta classe em 1974. Feita a quarta classe, como naquela altura não havia o nível subsequente, fomos forçados a vir aqui na cidade de Cabinda, onde me matriculei na Escola Barão de Puna (Nicolau Bifica).

Nesse trecho, o professor mostra que não havia escola do segundo nível na região onde ele habitava e que, na década de 1970, antes da independência, as escolas de ensino secundário estavam localizadas nos centros urbanos onde moravam os colonos.

Após a independência, essa realidade não mudou muito, pois, para frequentar o ensino médio, o professor Nicolau Bifica teve de se deslocar novamente até a cidade de Cabinda.

Uma das obrigações que me fez pedir a transferência para a capital da província foi mesmo para dar continuidade aos estudos. Quando cheguei à sede da capital da província, matriculei-me no Instituto Médio Normal de Educação (IMNE).

Esses deslocamentos implicavam custos financeiros e quem não tivesse condições permanecia somente com a formação primária. Essa é a realidade que Angola viveu no colonialismo, após a independência e no período de guerra.

Perdendo em número apenas para os deslocamentos das populações das zonas rurais para os grandes centros urbanos ou para o exterior do país, provocados pela guerra, foram

enormes os deslocamentos populacionais em busca de formação superior, visto que, na década de 1990, havia apenas uma universidade em Angola, com campi instalados em somente três províncias. O professor António Teodoro Matombe relatou sobre a emigração em busca do ensino superior: *Antigamente não existia ensino superior na província; muitos indivíduos deslocavam-se para outras províncias a fim de darem continuidade aos seus estudos*. Verificou-se aquilo que é por vezes chamado de fuga de cérebros. Os que se deslocavam para dar continuidade aos estudos em outras províncias ou fora do país não voltavam aos locais de origem. Conseguiram empregos e acabavam por constituir famílias nas cidades onde estudavam. Abaixo apresentamos um breve panorama sobre a constituição do ensino superior em Angola.

3.3.3 – O ensino superior em Angola: gênese e trajetória

A fim de compreendermos nosso objeto de estudo é importante termos uma ideia sobre a origem e o desenvolvimento do ensino superior em Angola, porque o mesmo é vital e promove o desenvolvimento de um país. O ensino superior em Angola foi implantado com grande atraso, no século XX, mais de 100 anos após a institucionalização do ensino oficial. Antes da institucionalização do ensino superior em Angola, os colonos e poucos angolanos com posses que quisessem obter formação superior tinham de se deslocar até Portugal. A frequência ao ensino superior em Angola estava destinada aos colonos e à elite angolana, tal como sucedia com o ensino primário e secundário. De acordo com Santos (1998), a partir do Decreto 44. 530 de 21 de agosto de 1962, foram criados os Estudos Gerais Universitários de Angola, integrados à Universidade Portuguesa. Deste modo, essa criação deu início à história do ensino superior em Angola quando o país ainda era colônia portuguesa. No dia 6 de outubro de 1963, inauguraram-se solenemente os Estudos Gerais Universitários de Angola, presidindo à cerimônia o então presidente da República Portuguesa, Américo Tomás. Dois meses após a inauguração, no dia 31 de dezembro do mesmo ano, tomou posse o primeiro reitor daquela instituição de ensino superior, André Navarro (SANTOS, 1998).

Ainda segundo Santos (1998), os primeiros cursos foram: Medicina, Veterinária, Engenharia, Agronomia, Silvicultura, Ciências Pedagógicas. E os mesmos cursos foram fixados nas três principais cidades do território Ultramarino, Luanda, Nova Lisboa⁷¹ e Sá de Bandeira⁷². Assim, “foram professados em Luanda os cursos relativos às ciências médicas e

⁷¹ Antigo nome da cidade do Huambo

⁷² Nome antigo da cidade do Lubango.

engenharia, no Huambo os que se prendiam com a agronomia e a silvicultura, a agricultura e a pecuária, e no Lubango os de preparação do pessoal docente” (Idem, 1998, p. 669).

Com a publicação do Decreto-lei 48790, em 23 de dezembro os Estudos Gerais Universitários de Angola transformaram-se em Universidade de Luanda. Um ano após a proclamação da independência, em 1976, a Universidade de Luanda passou a denominar-se Universidade de Angola pela portaria 77-A/76 de 28 de setembro do Ministério da Educação e Cultura (MEC)⁷³, assinada pelo então Ministro da Educação e Cultura António Jacinto do Amaral Martins. O primeiro reitor da Universidade de Angola foi o primeiro presidente da República de Angola, António Agostinho Neto. Segundo Buza (2012, p. 6) “após este período em que o Chefe do Estado foi de igual modo o Reitor da Universidade, a tutela da instituição passou a ser do Ministério da Educação, havendo um Vice Ministro para o efeito”. Em 2011, foi criado o Ministério do Ensino Superior e da Ciência e Tecnologia, que passou a tutelar o ensino superior no país. Voltando à década de 1980, alguns anos após a morte do primeiro presidente de Angola, em sua memória, a Universidade de Angola passou a chamar-se Universidade Agostinho Neto (UAN) por força da resolução 1/85 do CDS (DR 9- 1ª Série, 28/1/1985) do dia 24 de janeiro de 1985⁷⁴. Atualmente a universidade mantém a mesma denominação. Até o ano de 1997 os reitores da UAN eram nomeados pelo Ministério da Educação, órgão que tutelava a universidade. Esse ano foi marco da democratização da gestão da UAN, visto que se realizaram as primeiras eleições para Reitores e Decanos das Unidades Orgânicas, ao abrigo dos Decretos n.º 2/95 e 3/95, de 24 de março, sendo eleita a Reitora Profª. Dra Laurinda Hoygaard. O Prof. Dr. João Sebastião Teta foi o segundo Reitor eleito em 2002 e reeleito no ano de 2005.

Cabe ressaltar que UAN constituiu-se como única universidade em Angola até o ano de 2009, com centros universitários em poucas províncias. Nesse ano, houve o Decreto n.º 7/09 de 12 de maio de 2009, “que estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas, a criação de novas instituições de ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto” (DIÁRIO DA REPÚBLICA DE ANGOLA, 2009). Neste âmbito, foram criadas mais seis universidades públicas para além da já existente, UAN. São as seguintes: Universidades Onze de Novembro (UAN), Universidade José Eduardo dos Santos (UJES), Universidade Mandume ya Ndemufayo (UMN), Universidade Lueji A’Nkonde (ULAN), Universidade Katiavala Buila (UKB) e Universidade Kimpa Vita

⁷³ Esse ministério foi criado a partir da Lei 1/ 75, de 12 de novembro. Um ano depois, com a reformulação de todo o aparelho do estado, o MEC subdividiu-se em Ministério da Educação (MED) e Conselho Nacional de Cultura pelas leis n.º 72/ 76 e n.º 73/ 76 de 23 de novembro (ZAU, 2009).

⁷⁴<http://www.agostinhoneto.co.ao/>

(UNIKIVI). Com a criação dessas universidades houve alteração no processo de ocupação ao cargo de reitor, passando de eleição para nomeação, a luz do Decreto n.º 90/09, de 15 de dezembro.

O estabelecimento das seis universidades veio tornar possível a realidade do ensino superior nas 18 províncias do país, tendo em conta que no ano de 1975 esse ensino estava instalado em apenas três províncias, nomeadamente, Luanda, Huambo⁷⁵ e Huíla, onde o colono o havia instalado. Em 2006, o ensino superior expandiu-se a mais sete províncias, Benguela, Cabinda, Cuanza-Sul, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Namibe e Uíge, perfazendo dez províncias.

Nos anos que se seguiram à independência, havia muitas dificuldades de acesso ao ensino superior devido a alguns fatores: até a década de 1990, ele existia somente em três das dezoito províncias, a guerra civil impedia a deslocação de pessoas e bens, o orçamento destinado ao ensino superior era baixo, havia dificuldades financeiras das populações. As dificuldades de acesso ao ensino superior foram experimentadas por dois dos nossos colaboradores.

Feito o médio, ficamos parados, porque não havia ensino superior, onde devíamos dar prosseguimento aos estudos (Professor Lucas Raposo Ramos).

No ano de 1995, concluí a décima segunda classe, na opção Matemática e Física, na mesma instituição. Fiquei outra vez estagnado porque, até ao ano de 1995, não se falava de expansão universitária em Cabinda. Ficamos parados à espera, mas os demais colegas, por esforço pessoal, tiveram que abandonar a província e ir ao encontro do nível superior. E nós, que carecíamos de condições econômicas, tivemos que ficar cá na esperança da instalação do ensino superior na província (Professor Nicolau Bifica).

Apesar de existirem muitos fatores que contribuam para o deficiente acesso ao ensino superior, na década de 1980 foram incrementadas políticas de acesso a ele por meio de bolsas de estudo externas. Assim, muitos jovens e adultos das diversas camadas sociais puderam frequentar o ensino superior em Cuba e na ex-União Soviética, além de outros países do Leste da Europa. O professor Faustino Mombo Kuabi foi um dos contemplados com uma bolsa de estudo no estrangeiro. Ele relatou o seguinte: *em 1991, viajei para Cuba a fim de frequentar o ensino superior. Mas o maior aumento de acesso ao ensino superior deu-se com a conquista da paz, o crescimento significativo do orçamento destinado a ele, a criação de mais universidades públicas e o surgimento de universidades privadas.*

⁷⁵ Em 1992, as unidades orgânicas que se encontravam nessa província ficaram paralisadas, devido aos conflitos armados.

As universidades públicas criadas no ano de 2009 e a UAN situam-se em diferentes regiões académicas, como veremos a seguir: Universidade Agostinho Neto, situada na região académica I (compreende as províncias de Luanda e Bengo); na região académica II situa-se a Universidade Katyavala Buila (abrange as províncias de Benguela e Cuanza-sul); Universidade 11 de Novembro, situada na região académica III (inclui as províncias de Cabinda e Zaire); na região académica IV localiza-se a Universidade Lueji A'Nkonde (estende-se nas províncias de Lunda-Norte, Lunda-Sul e Malanje); Universidade José Eduardo dos Santos, situada na região académica V (abarca as províncias de Huambo, Bié e Moxico). Na região académica VI está a Universidade Mandume Ya Ndemofayo (compreende as províncias da Huíla, Namibe, Cuando Cubango e Cunene) e na região académica VII, que abrange as províncias do Uíge e Cuanza-Norte, localiza-se a Universidade Kimpa Vita.

Observamos que a região académica VI, onde se localiza a Universidade Mandume Ya Ndemofayo, era a única que estava expandida em quatro províncias (Huíla, Namibe, Cuando Cubango e Cunene). Com o objetivo de reorganizá-la, foi criada a Universidade Cuito Cuanavale adstrita na região académica VIII, abrangendo as províncias do Cuando Cubango e Cunene. Essa universidade foi criada a partir do Decreto Presidencial n.º 188/14 de 4 de agosto de 2014, permitindo que a Universidade Mandume Ya Ndemofayo passasse a abarcar apenas as províncias da Huíla e Namibe. O surgimento dessa universidade pública em Angola proporciona o acesso ao ensino superior de um grande contingente populacional no sul do país.

O ensino privado em Angola foi instituído através do Decreto de 21/91 de 22 de junho de 1991 e a partir de 1999 o país começou a contar com instituições de ensino superior privadas. A primeira universidade de âmbito privado foi criada em 1992, mas o seu funcionamento só começou em 1999. Abaixo apresentamos uma tabela com as instituições privadas de ensino superior.

Tabela 9: Instituições privadas de ensino superior em Angola (2015)

Designação e o Decreto de criação	Ano de criação do Decreto	Sede
Universidade Católica de Angola (UCAN) – Decreto n.º 38-A/92 de 7 de agosto	1992	Luanda

Universidade Jean Piaget de Angola (UJPA) – Decreto n.º 44-A/01 de 6 de julho	2001	Luanda
Universidade Lusíadas de Angola (ULA) – Decreto n.º 42/02 de 20 de agosto	2002	Luanda
Universidade Independente de Angola (UNIA) – Decreto n.º 11/05 de 11 de abril	2005	Luanda
Universidade Privada de Angola (UPRA) ISPRA – Decreto n.º 58/00 de 15 de dezembro. UPRA – Decreto n.º 28/07 de 7 de maio	2007	Luanda
Universidade de Belas (UNIBELAS) – Decreto n.º 25/07 de 7 de maio	2007	Luanda
Universidade Gregório Semedo (UGS) – Decreto n.º 23/07 de 7 de maio	2007	Luanda
Universidade Metodista de Angola (UMA) – Decreto n.º 30/07 de 7 de maio	2007	Luanda
Universidade Óscar Ribas (UOR) – Decreto n.º 27/07 de 7 de maio	2007	Luanda
Universidade Técnica de Angola (UTANGA) – Decreto n.º 29/07 de 7 de maio	2007	Luanda
Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais (CIS) – Decreto n.º 26/07 de 7 de maio	2007	Luanda
Instituto Superior Técnico de Angola (ISTA) – Decreto n.º 24/07 de 7 de maio	2007	Luanda
Instituto Superior Politécnico de Benguela – Decreto executivo n.º 109/11 de 5 de agosto	2011	Benguela
Instituto Superior Politécnico do Cazenga – Decreto Executivo n.º 113/11 de 5 de agosto	2011	Luanda
Instituto Superior Politécnico Kanganjo – Decreto Executivo n.º 115/11 de 5 de agosto	2011	Luanda
Instituto Superior Politécnico Gregório Semedo – Decreto executivo n.º 118/11 de 5 de agosto	2011	Huíla
Instituto Superior Politécnico de Humanidades e	2011	Huambo

Tecnologias “Ekuikui II” – Decreto executivo n.º 112/11 de 5 de agosto		
Instituto Superior Politécnico Independente da Huíla – Decreto executivo n.º 116/11 de 5 de agosto	2011	Huíla
Instituto Superior Politécnico Metropolitano de Angola – Decreto Executivo n.º 110/11 de 5 de agosto	2011	Luanda
Instituto Superior Politécnico de Tecnologias e Ciências – Decreto Executivo n.º 111/11 de 5 de agosto	2011	Luanda
Instituto Superior Politécnico da Tundavala – Decreto executivo n.º 114/11 de 5 de agosto	2011	Huíla
Instituto Superior Politécnico de Ciências e Tecnologias – Decreto Presidencial n.º 168/12 de 24 de julho	2012	Luanda
Instituto Superior de Ciências de Administração e Humanas – Decreto Presidencial n.º 168/12 de 24 de julho	2012	Luanda
Instituto Superior Politécnico Internacional de Angola – Decreto n.º 168/12 de 24 de julho	2012	Luanda
Instituto Politécnico Alvorecer da Juventude – Decreto n.º 168/12 de 24 de julho	2012	Luanda
Instituto Superior Politécnico Katangoji – Decreto Presidencial n.º 168/12 de 24 de julho	2012	Luanda
Instituto Superior Politécnico Kalandula – Decreto Presidencial n.º 168/12 de 24 de julho	2012	Luanda
Instituto Superior Politécnico Atlântida (ISPA) – Decreto Presidencial n.º 168/12 de 24 de julho	2012	Luanda
Instituto Superior de Angola – Decreto n.º 168/12 de 24 de julho	2012	Luanda
Instituto Superior Politécnico do Zango – Decreto n.º 168/12 de 24 de julho	2012	Luanda
Instituto Superior Politécnico Deolinda Rodrigues – Decreto n.º 168/12 de 24 de julho	2012	Luanda
Instituto Superior Politécnico de Porto Amboim – Decreto Presidencial n.º 168/12 de 24 de julho	2012	Cuanza-Sul
Instituto Superior Politécnico Lusíada de Benguela –	2012	Benguela

Decreto Presidencial n.º 168/12 de 24 de julho		
Instituto Superior Politécnico Jean Piaget de Benguela – Decreto Presidencial n.º 168/12 de 24 de julho	2012	Benguela
Instituto Superior Politécnico Maravilha – Decreto Presidencial n.º 168/12 de 24 de julho	2012	Benguela
Instituto Superior Politécnico Católico de Benguela – Decreto Presidencial n.º 168/12 de 24 de julho	2012	Benguela
Instituto Superior Politécnico Lusíada de Cabinda – Decreto Presidencial n.º 168/12 de 24 de julho	2012	Cabinda
Instituto Superior Politécnico de Cabinda – Decreto Presidencial n.º 168/12 de 24 de julho	2012	Cabinda
Instituto Superior Politécnico Lusíada de Lunda Sul – Decreto Presidencial n.º 168/12 de 24 de julho	2012	Lunda Sul
Instituto Superior Politécnico Sol Nascente – Decreto Presidencial n.º 168/12 de 24 de julho	2012	Huambo
Instituto Superior Politécnico Lusíada do Huambo – Decreto Presidencial n.º 168/12 de 24 de julho	2012	Huambo

Fonte: Ministério do Ensino Superior, 2015.

Muitas dessas universidades começaram o seu funcionamento antes mesmo de serem legalizadas. A criação, ajustamento e expansão das universidades e institutos superiores públicos e privados veio mudar a realidade educacional que Angola vivenciou durante os anos de ocupação portuguesa e a guerra civil.

3.3.4 – Cabinda: educação no enclave situado a norte de Angola

O ensino adotado no território de Cabinda sempre foi o mesmo praticado em todas as outras províncias de Angola, tal como frisa Vicente:

a evolução do ensino em Cabinda conheceu 3 fases distintas: de 1482 a 1845, o ensino (especialmente o primário e da língua portuguesa) esteve a cargo dos missionários das missões católicas; de 1846 a 1974, é criado o ensino oficial a cargo das autoridades coloniais portuguesas e, finalmente, de 1975 a 1993, passa a vigorar o novo sistema de ensino de Angola independente (VICENTE, 1996, p. 214).

Entretanto, cabe ressaltar alguns aspectos específicos que ficaram marcados nas narrativas de nossos entrevistados, isto é, o que os colaboradores viveram, experimentaram e sentiram ao longo de sua formação escolar. Como referenciado anteriormente e corroborando Vicente, na época colonial, o ensino, “especialmente o primário e da língua portuguesa, de começo, o tomaram sempre a seu cargo as Missões Católicas, uma vez instaladas nas terras descobertas e conquistadas para Portugal” (MARTINS, 1972, p. 63). Sobre esse aspecto o professor Domingos Kimpolo Zau recordou: *se os colonizadosquisessem estudar, tinham que frequentar as escolas primárias ligadas às missões protestantes ou católicas que ofereciam naturalmente uma educação mais ou menos aceitável. A educação era ligada à fé e também ao colonialismo*. Segundo Martins (1972), o primeiro missionário que tentou a evangelização no território que hoje é denominado Cabinda foi o Frei Bernardino Húngaro. Chamavam-lhe assim por ser de nacionalidade húngara.

Mas, o ensino oficial era destinado única e exclusivamente aos filhos dos colonos e à burguesia de Cabinda tal como em todo o território, e o resto da população ficava sem instrução ou estudava nas missões católicas ou protestantes. A presença de missionários dava-se com maior incidência nas províncias do Huambo, Cabinda e Uíge (NASCIMENTO, 2014). Em Cabinda, o ensino praticado pelos missionários nas missões começou a produzir resultados significativos e expressivos somente após a abertura da primeira Missão católica em Lândana, em 25 de julho de 1873. Após essa data, seguiram-se a abertura oficial das Missões de Boma, em 1876; de Nemlau, em 1885; de Luáli, em 1890; de Cabinda, a 8 de dezembro de 1891; do Lukula-Zenze, a 16 de janeiro de 1893; do Matembo-Belize, a 13 de junho de 1922. Do mesmo modo, as irmãs de S. José de Cluny fundaram as Missões femininas de Lândana, a 1.º de fevereiro de 1883, e de Cabinda, a 27 de janeiro de 1893 (MARTINS, 1972). Para além do ensino da Língua Portuguesa, nas missões também eram ensinados artes e ofícios aos indígenas.

Apresentamos abaixo alguns trechos das narrativas dos colaboradores que fizeram seus estudos primários nas missões espalhadas pelo território de Cabinda.

É complicado abordar sobre a minha vida escolar anterior à graduação, porque estávamos praticamente em pleno jugo colonial, e as escolas não eram como agora. Por sermos oriundos das aldeias, tivemos de estudar nas escolas ligadas às missões protestantes ou católicas. O meu pai colocou-me numa escola próxima à nossa aldeia que situava-se numa área próxima à fronteira com o Congo Belga, onde estudei a primeira, a segunda e a

terceira classe. Depois, fui para a escola primária da missão católica de Nvuango⁷⁶, na atual República do Congo Democrático; naquele momento, era chamado Congo Belga, onde terminei o ensino primário. Fiz a sexta classe (naquele momento chamava-se “sixième année”) na escola da missão católica do Muanda⁷⁷, na República Democrática do Congo (Congo Belga) (Professor Domingos Kimpolo Zau).

Depois daí, fui fazer a terceira classe na antiga escola da missão masculina (Professor Lucas Raposo Ramos).

Em 1967, fui à Missão Evangélica, onde residia e fazia trabalhos da missão, ficando um ano lectivo sem estudar por falta de dinheiro para pagar as propinas⁷⁸ da missão (Professor Estevão Gomes).

Iniciei meus estudos na missão católica do Lucula Zenze⁷⁹, em 1957 (Professor António Teodoro Matombe).

Tive a minha formação inicial na missão católica de Lândana. Por questões profissionais de meu pai transferi-me para a missão católica de Cabinda (Professor Carlos Pedro Cláver Yoba).

Observamos, a partir dos excertos das entrevistas, que as missões fundadas no século XIX ainda foram úteis para os alunos que começaram os seus estudos primários na segunda metade do século XX. Verificamos, também, que quem não possuísse condições financeiras para o pagamento de mensalidades ficava um ano prestando serviços à missão, mas sem estudar, a fim de ficar isento dos pagamentos de mensalidades. O professor Estevão Gomes relatou o que lhe sucedeu por falta de condições financeiras para o pagamento das mensalidades.

No passado era assim, o aluno que fizesse a quarta classe fora da missão tinha que trabalhar um ano lectivo sem estudar. Trabalhava de manhã e à tarde. Depois de um ano comecei a estudar, mas não pagava propina. Nós que estávamos na missão, trabalhávamos de manhã e íamos à escola de tarde ou trabalhávamos à tarde e íamos à escola de manhã. [Na missão fazíamos] todo o tipo de trabalho, fazer horta, cuidar dos porcos, das galinhas, roçar e cozinhar para os outros. Trabalho gratuito.

A narrativa do professor Estevão nos mostra que, nas missões, não ensinavam somente as noções bíblicas, a ler e escrever, mas também ensinavam a fazer plantio, a cuidar dos animais, a roçar a terra e a efetuar tarefas básicas do dia a dia, tais como cozinhar. Algumas

⁷⁶ Povoação situada na República Democrática do Congo que faz fronteira com a província de Cabinda.

⁷⁷ Povoação situada na República Democrática do Congo que faz fronteira com a província de Cabinda.

⁷⁸ Tem o mesmo significado de taxa.

⁷⁹ Comuna do município do Belize (um dos quatro municípios da província de Cabinda).

dessas atividades mostram o tipo de trabalho braçal a que o nativo era submetido pelos portugueses e também nos fazem refletir que o estabelecimento das missões em Angola “constituía um território livre das ações do governo português e funcionava como uma fuga para as situações de discriminação social e racial, vivenciadas diariamente pelos angolanos (NASCIMENTO, 2014, p. 237). Deste modo, nas missões, o ensino estava mais ligado à fé cristã e ao idealismo português, e Vieira enfatiza que:

Partindo das lógicas coloniais, os africanos deviam ser (e/em alguns casos eram) “educados” com base nos princípios da fé cristã para se tornarem em indivíduos devotos a Portugal e ao catolicismo e mais dóceis ao governo português. Só assim se pode compreender as razões pelas quais durante muitos anos o Estado português financiou as missões católicas e permitiu que o ensino dos africanos ficasse a cargo das mesmas (VIEIRA, 2007, p. 55).

Assim, o objetivo dos colonos era aculturar os autóctones, fazendo com que se esquecessem da sua cultura, da sua tradição, da sua língua. Sobre o esquecimento da língua nativa, o professor Domingos Kimpolo Zau recordou: *tinha de se falar o Português para estar na escola primária, e, portanto, as nossas línguas eram praticamente desprezadas*. Importa salientar que a língua portuguesa, em detrimento das línguas estrangeiras e africanas, passou a ser obrigatória a partir do “Decreto nº 77 do Governador Provincial de Angola, Norton de Matos, publicado pelo Boletim Oficial de Angola, nº 5, 1ª série, de 9 de Dezembro de 1921” (ZAU, 2009, p. 254). Por isso, as aulas eram lecionadas na língua portuguesa.

Como já foi comentado, o “ensino oficial” apareceu em Angola (1845) com a presença de Joaquim José Falcão como ministro de Portugal. Em Cabinda, o ensino oficial veio um pouco mais tarde, com a nomeação dos “Irmãos Gervásio e Evaristo, em 17 de Setembro de 1895, [como] professores oficiais respectivamente de Lândana e Cabinda” (MARTINS, 1972, p. 64). Apesar da oficialização do ensino, os missionários continuavam com o seu trabalho de evangelização dos nativos.

Constata-se que, alguns anos após haver sido decretado o ensino oficial em Angola, em 1867 o “governador-geral de Angola mandou para Lisboa, para serem educados por conta do Estado, dois filhos do barão de Cabinda, Manuel José Puna⁸⁰” (SANTOS, 1998, p. 168) a fim de virem depois a exercer as funções de professores do ensino primário. Os dois jovens que foram mandados para Lisboa eram: Vicente Puna e João Puna. A ida desses jovens a

⁸⁰Era filho do velho e muito considerado Mambuku Puna (ou Kimpuna - Tchimpuna). No túmulo do pai de Manuel José Puna pode ler-se: AQUI JAZ/VICE-REI/ MAMBUCO/MUENE PUNA/FAL. EM/1851 – R. P. Recebeu o título de Barão de Cabinda por decreto e carta de D. Luiz I de 7 de Setembro de 1871(MARTINS, 1972, p. 43)

Lisboa mostra, por um lado, que os filhos do barão Puna foram os primeiros naturais de Cabinda a receberem formação de professores, e, por outro lado, confirma que na era colonial a educação oficial estava destinada aos colonos e aos burgueses nativos, pois o barão de Puna era filho de um vice-rei das terras de Simulambuco e do Nbuku (Idem, 1998).

Uma portaria ministerial de 16 de novembro de 1868 admitia a decisão tomada pelo governador-geral quanto à educação dos filhos do barão de Cabinda, acima referidos. E a portaria de 3 de dezembro comunicava que os dois educandos haviam chegado a Lisboa. Após o término do curso, os recém-formados regressaram a Cabinda e exerceram as funções de professores do ensino primário. No exercício da profissão, Vicente Puna mostrou profissionalismo, mas João Puna não cumpriu com as suas obrigações, não apresentando resultados positivos no seu exercício profissional; em decorrência, foi exonerado do cargo de professor (Idem, 1998).

Em meados de 1919, funcionava em Cabinda uma escola municipal voltada para a instrução primária. As escolas primárias eram oferecidas aos filhos dos colonos e dos burgueses autóctones, enquanto que o restante da população estava destinada a receber o ensino profissional das escolas-oficinas, cujo objetivo era criar nos alunos hábitos de trabalho e lhes proporcionar conhecimentos gerais (denominados literários) compatíveis com o seu desenvolvimento intelectual. Assim, esse ensino era composto de duas partes: a geral, com instrução literária elementar, e a técnica, mas especializada (SANTOS, 1998).

A primeira escola-oficina em Cabinda foi fundada no dia 10 de março de 1922, para ministrar conhecimentos dos ofícios de carpinteiro, serrador e pedreiro, sendo também exclusivamente dirigida para o sexo masculino (Idem, 1998).

Até a primeira metade do século XX, o ensino em Angola caminhava a passos de tartaruga. A partir da década de 1960, a educação começou a expandir-se, dando-se atenção à inclusão escolar do restante da população nativa. Neste ínterim, no dia 3 de junho de 1964, “foi autorizada a criação de secções autónomas dos liceus, escolas técnicas e outros estabelecimentos de ensino, quando a sua população escolar o justificasse. Esta medida apoiava-se nas disposições do decreto-lei de 5 de Dezembro de 1958” (SANTOS, 1998, p. 658). No dia 8 de agosto de 1964, estabeleceu-se na cidade de Cabinda a Escola Industrial e Comercial Silvério Marques, destinada à formação básica, para oferecer “os estudos que então constituíam o ciclo preparatório e ainda as cadeiras abrangidas pelos cursos de preparação ou cursos de formação de serralheiros, montadores-electricistas, geral do comércio (Santos, 1998, p. 658). Os professores da nossa pesquisa relataram que fizeram seus estudos secundários nessa escola. Eis a seguir alguns dos recortes de suas narrativas sobre o tema.

Nos anos de 1970 a 1973, frequentei o curso geral de Administração e Comércio na antiga escola industrial, chamada Escola Silvério Marques Na altura, estudávamos o terceiro, o quarto e o quinto ano (Professor José Alfredo Bassanza).

Frequentei a outra parte (sétima e oitava classe) na antiga Polivalente, actual escola Industrial (Professor Alcides Romualdo Neto Simbo).

Terminado o primeiro ciclo, fui matricular-me na Escola Industrial e Comercial Silvério Marques, actual Instituto Médio Politécnico de Cabinda. Fomos os primeiros alunos que a instituição recebeu (Professor Estevão Gomes).

(...) depois [frequentei os estudos] na Escola Silvério Marques (Professor António Teodoro Matombe).

(...) nos anos 73 entrei para a Escola Comercial e Industrial Silvério Marques (Professor Carlos Pedro Cláver Yoba).

Cabe assinalar que as escolas industriais foram estabelecidas na condição de serem anexas aos liceus. De acordo com Santos (1998), o primeiro estabelecimento de ensino secundário em Angola foi o Liceu Salvador Correia, que começou a funcionar em 1919. Anexos a esse liceu, foram criados o curso comercial e o industrial, que não funcionaram, devido à falta de estudantes interessados.

Em Cabinda, o ensino liceal foi implantado apenas em 16 de janeiro de 1969, quando da visita do ministro do Ultramar Joaquim Moreira da Silva Cunha à cidade de Luanda. Denominava-se Liceu Nacional Guilherme Capelo. Nossos colaboradores frisaram que frequentaram os cursos oferecidos no referido liceu.

O professor Domingos Kimpolo Zau lembrou o seguinte: *assim que terminei a tropa, (...), retomei o liceu, onde fiz o quinto ano em 1978, já em pleno período da independência.*

O professor António Teodoro Matombe relatou: *depois no Liceu Guilherme Capela, aqui em Cabinda, onde fiz o meu sétimo ano de escolaridade.*

O professor José Alfredo Bassanza narrou o seguinte: *mas não parei por aí com meus estudos, e de 1976 a 78, frequentei o curso complementar dos liceus, frequentando o antigo quinto, sexto e sétimo ano.*

A década de 1960 abriu brecha em Cabinda para a criação de mais escolas com diferentes modalidades de ensino. Assim, pelo Diploma de 27 de maio de 1966, o distrito de Cabinda foi contemplado com cinco escolas primárias, que foram implantadas nas localidades de Tando-Zinze, Bucu-Zau, Belize, Dinge e Necuto (Santos, 1998). Em sua narrativa, o professor Domigos Kimpolo Zau fez referência à escola instalada em Tando-Zinze, dizendo:

na década de 1960, foi criada a escola primária na sede comunal de Tando-Zinze, com o nome de “Escola Primária 301”.

Em seus estudos, Martins (1972) afirma que em 1970 havia 167 escolas de posto escolar⁸¹ em Cabinda. Para preparação dos profissionais para o exercício de magistério nessas escolas, foram criadas as Escolas de Habilitação de Professores de Posto de Cabinda e de Belize nos dias 28 de setembro de 1968 e 25 de agosto de 1970, respectivamente.

No dia 7 de outubro de 1968, foi estabelecida a Escola Preparatória de Cabinda (SANTOS, 1998). Desde a sua existência, essa escola já teve os nomes de Eurico Gonçalves, de Barão de Puna, e depois novamente Eurico Gonçalves. Atualmente, chama-se Escola do ensino secundário do 1º ciclo Barão de Puna. Cinco dos treze colaboradores fizeram seus estudos na Escola Barão de Puna, e confirmaram que essa escola de ensino secundário recebeu vários nomes ao longo de sua existência.

Frequentei o ciclo preparatório da era colonial na Escola Barão Puna; actualmente o I ciclo preparatório equivale ao primeiro e segundo ano (Professor José Alfredo Bassanza).

Frequentei parte do ensino secundário (quinta e a sexta classe) na escola Eurico Gonçalves, actual Barão Puna (Professor Alcides Romualdo Neto Simbo).

Também estudei na Escola Barão de Puna (Professor António Teodoro Matombe).

De 1970 a 1971, ainda em Cabinda, [estudei] na Escola Barão Puna (Professor Carlos Pedro Cláver Yoba).

Cursei a quinta e a sexta classe na escola actual Barão de Puna, que antigamente era denominada escola Eurico Gonçalves (Professor António de Jesus Luemba Barros).

Um dos colaboradores deste estudo atuou como professor na mesma escola. *Começando a trabalhar como professor enquanto frequentava a décima classe. Ensinava Matemática na quinta classe, na antiga escola Eurico Gonçalves, actual escola Barão de Puna* (Professor Faustino Mombo Kuabi).

Apesar de o regulamento oficial para a criação de Escolas Profissionais de Artes e Ofícios datar de dia 21 de abril de 1886, a primeira escola de Artes e Ofícios veio a ser criada em Cabinda somente nos finais dos anos de 1960. No entanto, no dia 29 de abril de 1969, foram instituídas a Escola Elementar Profissional de Artes e Ofícios Américo Mendóça Frazão (Cabinda), a Escola Elementar Profissional de Artes e Ofícios António Fernandes Junior (Buko-Zau), a Escola Elementar Profissional de Artes e Ofícios D. Maria Helena Tiroa (Beira Nova). A Escola Elementar Profissional de Artes e Ofícios do Nkuto (Necuto) data de

⁸¹ Eram escolas do ensino primário instaladas nas zonas rurais onde habitava a maioria da população nativa.

19 de agosto de 1969. Em 25 de agosto de 1970, foi implantada a Escola Elementar de Artes e Ofícios de Bumelambuto e em 10 de dezembro do mesmo ano foram criadas as Escolas Elementares de Artes e Ofícios de Belize e Lândana. (MARTINS, 1972; SANTOS, 1998).

Para além das escolas citadas acima, foram criadas outras escolas na província de Cabinda, mas não conseguimos ter acesso a suas datas de estabelecimento. Temos como exemplo as escolas Dangerre, a Sagrada Esperança e a Ho Chi Minh.

Em 1970, segundo Martins (1972), havia em Cabinda 422 professores e outros agentes de ensino e estavam matriculados 14.026 alunos no ano escolar 1970/71. Os colaboradores nos informaram sobre o perfil de alguns de seus antigos professores.

Relativamente à formação dos meus professores, maioritariamente tinham o ensino médio concluído, porque naquela altura não se falava do ensino superior na região; os alunos, mal terminavam o ensino médio, tinham de dar aulas às classes anteriores ao ensino médio (Professor David Macaia Bumba).

Praticamente alguns professores tinham formação pedagógica e outros não. Outros eram apanhados de acordo com os níveis que tinham e iam dando aulas bem ou mal (Professor Estevão Gomes).

Eram professores que não tinham um nível assim tão elevado, mas bastava ter a sexta classe concluída para ser alguém na sociedade, isto para não falar da oitava classe. Havia poucas pessoas que tinham a décima segunda concluída e o ensino universitário não se fala (Professor Nicolau Bifíca).

Sobretudo no momento em que frequentava o ensino médio, pois chegou um grupo de professores angolanos licenciados na república de Cuba e dirimiram algumas carências que se vivia em termos de professores, mesmo em termos de qualidade de ensino (Professor Alcides Romualdo Neto Simbo)

Os trechos acima nos levam a inferir que a carência de professores acarretava o recrutamento dos técnicos médios recém-formados e também que havia professores qualificados e não qualificados para o exercício da profissão. Vejamos a fala do professor Nicolau Bifíca: *depois da sexta classe, por falta de professores, ainda fui obrigado a dar aulas no ensino de base*

Outra característica importante em relação aos professores é que os estudantes recém-formados no exterior do país a partir da política de bolsas de estudo dadas pelo governo cubano após seu regresso deram o seu contributo para o melhoramento do ensino em Cabinda, como destacou o professor Alcides Romualdo Neto Simbo.

Os métodos utilizados por alguns agentes de ensino na era colonial estavam enquadrados nos moldes do ensino tradicional.

O professor José Alfredo Bassanza frisou: *nós frequentamos o ensino primário na época colonial, portanto, praticamente os conteúdos eram transmitidos a partir de métodos autoritários, isto tendo em conta o regime que estava em vigor na altura. Na era colonial, tínhamos uma metodologia praticamente de imposição.*

O professor Lucas Raposo Ramos asseverou que *no passado, os professores usavam metodologias não adequadas para ministrarem as aulas.*

E continuou dizendo que *no ensino colonial, o professor usava muito a vara. Os professores usavam a vara como um meio de educar os alunos, e nós fomos aprendendo mesmo assim. Lembro-me, naquela época, que as sextas feiras eram o dia dedicado a tabuadas, e nós éramos obrigados a memorizar a tabuada de uma ponta a outra. Quem não conseguisse memorizar apanhava com a vara, então nós ficamos com essas marcas* (Professor Lucas Raposo Ramos).

Inferimos também que os métodos usados estavam mais baseados na transmissão de conteúdos totalmente desconectados da realidade dos alunos. O modo como a tabuada era ensinada tinha por objetivo levar os alunos à memorização mecânica. Trata-se daquilo que Paulo Freire denominou educação bancária: “a única margem de ação que se oferece [a eles] é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (FREIRE, 2014, p. 80-81).

Após a independência, os métodos de ensino foram tomando outro rumo; passou-se a usar uma metodologia mais libertadora, participativa, valorizando a opinião do aluno. Os colaboradores mostram essa realidade nas suas falas.

Actualmente temos uma metodologia diferente, uma metodologia de construção de conhecimentos, onde o aluno é também parte activa do processo educativo, e isto faz com que o processo também tenha uma melhoria (Professor José Alfredo Bassanza).

Depois da independência, nos anos 78, após a primeira reforma do ensino, as coisas iam mudando, porque a vara foi encostada. Então, os professores trabalhavam com metodologias mais adequadas, porque foram tendo seminários, formações, muito deles estavam também a terminar o ensino médio nas escolas de formação de professores (Professor Lucas Raposo Ramos).

Se compararmos a metodologia usada pelos professores naquela altura com a nova metodologia, verificamos que a daquela época não era a mais viável. Era um ensino possível na altura, visto que os professores faziam o que podiam na base de uma pedagogia não baseada em Paulo Freire, que era depositar conteúdos. Cabia a nós recebê-los, para

tentarmos, na medida do possível, procurar decifrar, entender os elementos que nos eram dados. Mas em princípio a metodologia não era mais adequada, até porque, na altura, os professores não tinham subsídios para também fazer o seu melhor (Professor David Macaia Bumba).

As narrativas dos entrevistados mostram que, ao longo dos anos, houve uma relativa mudança no modo de transmitir os conteúdos. Passou-se de uma abordagem mais centrada no professor a uma mais centrada nos educandos.

Antes e depois da independência de Angola, Cabinda vivenciou os mesmos problemas educacionais verificados em todos os territórios de Angola, causados pelas guerras que assolaram o país. Esses problemas marcaram a trajetória da formação escolar dos colaboradores, pois muitos deixaram de estudar devido aos constantes confrontos entre os guerrilheiros. Podemos compreender esse aspecto a partir da voz dos próprios colaboradores.

Eu iniciei os meus estudos na República Democrática do Congo, onde, junto com os meus pais, encontramos refúgio aquando da luta de libertação nacional em Angola iniciada em 1961 (Professor Nlandu Balenda).

Mas não cheguei de concluir o sétimo ano tendo em conta a situação política que se vivia na altura (Professor José Alfredo Bassanza).

Por situações que o país atravessava, tivemos que interromper um bocadinho a nossa formação, devido à situação militar (Professor Lucas Raposo Ramos).

Comecei a trabalhar, mas depois do trabalho, no primeiro ano lectivo, chamaram-me para a tropa. Posto nas fileiras da tropa, continuei a estudar, mas não consegui fazer qualquer nível académico nessa altura (Professor Domingos Kimpolo Zau).

[Comecei a trabalhar] não só por questões de dificuldades, mas também impunha naquela altura mesmo a situação militar, que era uma obrigação. Havia rusga, tinha que ir à tropa após atingir certa idade, mas nem todas as famílias estavam preparadas para isso. Então um primo arranjou-me esse emprego no actual governo provincial, mas naquela altura chamava-se comissariado provincial de Cabinda, e naquela altura, como funcionário daquele órgão, embora abrangido na idade militar, mas escapávamos um bocado (Professor Nicolau Bifica).

Na guerra que eclodiu no ano de 1961, muitos angolanos refugiaram-se nas repúblicas vizinhas da Namíbia, da Zâmbia e nos dois Congos. Foi o caso da família do professor Nlandu Balenda, que emigrou para a República Democrática do Congo, onde ele teve toda a sua formação escolar. A luta empreendida pelos movimentos (MPLA, UNITA, FNLA) após a independência levou os professores Bassanza, Raposo, Kimpolo a abandonarem os estudos e

o posto de trabalho. Alguns abandonavam os estudos para não serem capturados e levados para as fileiras militares, porque, na época da guerra, muitos jovens foram apanhados e levados para a tropa sem que suas famílias soubessem. Muitos eram capturados durante a noite e enviados para outras províncias a fim de serem treinados e enquadrados nas forças armadas. Essa prática causou muito sofrimento à população, porque perderam-se maridos, filhos, irmãos, tios por conta da rusga forçada e indiscriminada. O professor Domingos Kimpolo Zau foi à tropa após ter sido convocado, não tendo passado pelo processo de captura, como muitos de nossos irmãos angolanos. O professor Nicolau Bifica, para escapar da tropa, teve de ser empregado num dos setores do governo provincial, ganhando, desse modo, imunidade para o serviço militar.

3.3.5 – Formação de professores do colonialismo aos dias atuais

A formação de professores é uma questão antiga e estabelece um meio importante para se alcançar os objetivos traçados pela educação, visto que o professor, na sua prática diária, é quem executa e faz valer as políticas emanadas pelas leis propostas nos documentos relativos às reformas educacionais de um determinado país.

Somente a partir do século XIX, a questão da formação de professores demandou uma resposta institucional. Isso sucedeu quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. A partir desse indicativo deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores (SAVIANI, 2009). Nesse contexto, surgiu a “primeira instituição com o nome de Escola Normal que foi proposta pela Convenção, em 1794, e instalada em Paris em 1795” (Idem, 143). Do mesmo modo que aconteceu na França, ao longo do século XIX, foram instaladas Escolas Normais em países como Itália, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Brasil.

Em Angola, durante a maior parte do período colonial não se manifestava no colono a preocupação com a questão da formação de professores. Desde 1484 – chegada do colono em Angola –, a única preocupação era a divulgação da fé cristã. Os pregadores eram formados em seminários ou Missões. Presume-se que a formação era feita a partir da observação e da imitação. A formação dos missionários e de alguns agentes do ensino portugueses que se encontravam em Angola era feita em Portugal.

Para a maioria da população nativa, a cultura continuava a ser transmitida a partir da oralidade. Por influência dos missionários no território que hoje se designa por Angola, “em 1515, já havia naturais do reino do Kongo, de ambos os sexos, a exercerem o magistério,

afirmando-se mesmo, que, uma irmã do *manicongo*⁸², com cerca de 60 anos de idade, para além de ter aprendido muito bem, ensinava outras do reino” (ZAU, 2009, p. 245). É certo que a figura citada não tinha uma formação profissional para exercer o magistério, pois, pelo que consta, naquela altura não havia estabelecimentos de formação de professores. Se assim é, nessa sociedade aprendia-se a ensinar observando os missionários para depois reproduzir a partir da imitação o que tinha sido aprendido.

Nas últimas décadas que sucederam a independência, verificou-se que a titulação escolar máxima da maioria dos professores que atuam no ensino primário em Angola era a oitava classe, com alguns docentes tendo cursado o ensino médio. Poucos tinham formação superior. Até hoje o país continua na mesma situação, apesar dos muitos esforços feitos pelo governo para superar e capacitar professores através dos mais variados programas, como veremos mais adiante. Para além da baixa qualidade, coloca-se, nos professores, a questão da falta de qualificação pedagógica e didática para a realização das atividades escolares. A título de exemplo, dos 42.135 professores registrados no ano de 1998, a maioria não possuía requisitos necessários para atuarem no ensino fundamental, isto é, da primeira à oitava classe (MED apud NGULUVE, 2006). A guerra civil vivida no país agravou as debilidades trazidas pelos professores desde o colonialismo. Em 2001, o MED verificou que

em Luanda, dos 6.413 docentes existentes, 50,2% não possuem as habilitações adequadas. Dos 7.009 professores que atuam na província da Huíla, 93% não possuem o ensino médio normal recomendado. Na província de Cabinda também se repete a mesma situação, os professores do primeiro nível sem habilitações requeridas atingem 87,7%. Na província do Kuando-Kubango, dos 421 professores que atuam no primeiro nível, quase ninguém está preparado para lecionar neste nível. Essa situação se repete em várias outras províncias e em níveis posteriores (5ª. e 6ª. classes) (MED apud NGULUVE, p. 53).

Esses dados mostram que não houve avanço significativo em nível de formação para a maioria dos professores do ensino em geral. A formação continuada dos professores na época da guerra não constituía prioridade para o governo. Por exemplo, quando se lançaram as bases do novo sistema educativo da segunda reforma em Angola (2001), a formação de professores não ocupou o lugar principal, visto que, ao elaborar a reforma curricular, os órgãos responsáveis não previram a capacitação dos docentes para atuarem na realidade pautada na nova lei do sistema de ensino. Uma das situações que se tem assistido é o caso da monodocência. Na monodocência, um único professor trabalha com todas as disciplinas duma

⁸² Título atribuído à autoridade máxima e mais importante dos habitantes do Reino do Kongo.

classe do ensino primário do subsistema do ensino geral e nos primeiros anos de alfabetização do subsistema de ensino de adultos; a polivalência (polidocência) é exigida dos professores que lecionam nos demais subsistemas. Embora a monodocência já fosse praticada antes da segunda reforma, no primeiro nível do ensino básico, isto é, da 1ª à 4ª classe, após essa reforma, o ensino primário estendeu-se até a 6ª classe. O problema não é o aumento de duas classes (5ª e 6ª classes) para a monodocência: a inquietação existente é se os professores estão preparados com o aumento de disciplinas, visto que um único professor trabalha com nove disciplinas, e fica sobrecarregado. Faltam professores com formação versada nas disciplinas Educação Física, Educação Laboral, e outras acrescidas ao currículo das classes do ensino primário. Sobre o assunto, o professor Faustino Mombo Kuabi disse que *as reformas educativas teoricamente não são o problema; o problema é a prática e deve se insistir muito nos programas de estudo na capacitação dos docentes*. A formação recebida pelos professores nos cursos médio ou superior não contempla qualquer preparação específica para trabalharem com várias disciplinas. A maior parte desses professores que atuam no ensino primário possui como titulação máxima o nível médio da Escola de Formação de Professores e são especializados em duas ou três disciplinas, tais como Matemática/Física; Geografia/História; Biologia/Química; Língua Inglesa ou Língua Portuguesa, tal como veremos mais adiante. O fato de, no ensino médio, terem estudado todas as disciplinas de modo geral não implica que estejam capacitados para lecionar todas elas, pois eles somente se especializam em uma ou duas. Como um professor que cursou Biologia/Química vai lecionar a disciplina de Matemática na 5ª e 6ª classe? Temos de ter em conta que o avanço nos níveis traz o aumento do nível de complexidade, abrangência e profundidade dos conteúdos, e esse fato exige mais capacidade e conhecimento dos professores. Uma das situações frequentes está exposta por Zau, citado por Isaías (2013):

na Angola independente há um docente com a 12.ª classe, formado pelo Instituto Médio Normal de Educação Garcia Neto, na especialidade de Geografia e História, que é professor do ensino primário, tem solicitado explicações de Matemática a um estudante da Faculdade de Ciências para poder dar aulas aos seus alunos da 1.ª classe à 6.ª classe (ZAU apud ISAÍAS, 2013, p. 50).

O exemplo evidencia a necessidade de se pensar no perfil de saída dos professores que trabalham nesse ensino; seria importante modificar o currículo das escolas onde são formados esses professores. Consequentemente, deve haver políticas de capacitação docente. Outro fato a ser considerado é que na monodocência também existem professores cuja titulação máxima é a 8ª classe. Verifica-se a urgente necessidade de capacitação dos professores em Angola,

pois os docentes que asseguram o subsistema de ensino primário, tanto os de formação média como os de formação superior, não estão preparados para lecionar todas as disciplinas da 5ª e 6ª classe.

A relação entre guerra e formação de professores é uma questão que não podemos deixar de lado. Um aspecto relevante é que a formação docente deveria ser pensada para responder aos problemas deixados pela guerra civil, como a presença de deslocados de guerra, mutilados, órfãos, jovens recém-saídos da guerra. Assim, a formação precisa contemplar a questão da inclusão social dos excluídos em consequência da guerra.

A problemática quanto à preparação pedagógica e científica do professor constitui inquietação desde a era colonial, chegando aos nossos dias. Diante do exposto, veremos, a seguir, como tem sido a trajetória histórica da formação dos professores ao longo dos anos, isto é, como foi tratada a formação de professores durante as duas épocas da educação em Angola – era colonial e pós-independência.

Apresentadas algumas considerações gerais sobre a formação de professores, a seguir tratamos de aspectos mais específicos de como decorreu/decorre a formação de professores na época colonial, já no século XX, e na Angola independente.

3.3.5.1 – Formação de professores no colonialismo

O primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores na Angola colonial surgiu no século XX, quando o Estado assumiu a função da educação, em substituição ao poder até então detido pela Igreja Católica. Segundo Santos (1998), a primeira escola foi criada pelo decreto de 16 de dezembro de 1929, pelo alto-comissário Filomeno da Câmara Melo Cabral, e localizada em Vila Teixeira da Silva, circunscrição civil do Bailundo. Denominava-se “Escola Normal Rural”.

No ano de 1930, no dia 3 de julho, foi aprovado o Regulamento da Escola Normal Rural de Vila Teixeira da Silva. O curso duraria dois anos e visava a preparar pessoal para o magistério rural (SANTOS, 1998). Nas escolas normais rurais, também poderiam lecionar professores das missões católicas. Os professores formados nessas escolas, destinadas aos nativos, leccionariam rudimentos de leitura, escrita e contagem nas escolas rurais. Para a admissão nas escolas normais rurais, os candidatos, sobretudo nativos, precisavam ter sido aprovados no exame da instrução primária.

Antes da aprovação do decreto que criou os estabelecimentos para formação de agentes de ensino, começou-se a criar muitas escolas rurais em várias regiões de Angola. Mas o oferecimento da escolarização para os indígenas durou pouco.

“O diploma de 9 de Janeiro de 1937 suspendeu o funcionamento de todas as escolas rurais, em Angola. Seria mais coerente dizer logo que eram extintas. Todo o seu pessoal assalariado foi dispensado. Eram desde logo criadas, em sua substituição, as escolas elementares profissionais de artes e ofícios” (Idem, p. 353-354).

Um ano depois,

“A 26 de Março de 1938 foi aprovado e posto em execução o *Regulamento da Escola de Aplicação e Ensaios*, de Luanda, criada no âmbito da portaria de 27 de Julho de 1937. Esta instituição escolar tinha em vista, por um lado, o ensaio de métodos e de processos didáticos que mais conviessem ao ensino em Angola e, por outro, procurar dar, aos futuros *Professores de Posto Escolar* e aos docentes das *Escolas de Ensino Particular*, a conveniente prática pedagógica, correspondente a um ano de estágio nas escolas anexas” (ZAU, 2009, p. 256, grifos do original).

Para além das categorias de professores explicitadas acima, na primeira metade do século XX foi instituído, a 16 de março de 1945, o Quadro Docente Eventual, cujos professores deveriam receber formação num curso intensivo de formação pedagógica e didática, com duração prevista para dois semestres. Os candidatos ao curso deveriam, ainda, estar na faixa etária compreendida entre os dezesseis e os vinte e três anos. As disciplinas oferecidas no curso eram: Pedagogia e Didáctica Geral, Psicologia Escolar, Didáctica Especial, Legislação e Administração Escolar, Higiene Escolar, Desenho e Trabalhos Manuais, Organização Política e Administrativa da Nação, Educação Feminina, Religião e Moral, Música e Canto Coral, Educação Física, Prática Pedagógica (SANTOS, 1998).

Merece ser destacado que um dos colaboradores de nossa pesquisa afirma ter trabalhado como professor eventual: *depois fui trabalhar como professor primário eventual no município de Buco Zau* (professor Estevão Gomes).

Ainda sobre os professores eventuais, o ex-Ministro da Educação António Burity da Silva Neto relatou o seguinte: “Eu fui professor no tempo colonial e comecei como professor de posto eventual” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 157).

Santos (1998) assinala que, no dia 28 de dezembro de 1948, foi autorizada a contratação de vinte regentes escolares e criado um curso especial destinado à preparação pedagógica desses regentes. O curso funcionaria no Liceu Diogo Cão, província da Huíla. Respalhando essa afirmação, Zau (2009) afirma que o Regulamento do Curso de Regentes Escolares foi aprovado e passou a ser executado a 27 de abril de 1949. Fechando a primeira metade do século XX, isto em “6 de Fevereiro de 1950, foi aprovado e posto em vigor o

Regulamento do Ensino e do Magistério Rudimentar” (SANTOS, 1998, p. 495, grifos no original). O curso teria a duração de três anos.

Tendo em consideração o que foi apresentado acima, verificamos que na era colonial a implantação de escolas de formação de docentes foi ocorrendo num ritmo muito lento. Esse fato mostra o pequeno investimento para a instrução da população nativa: o maior interesse dos portugueses foi a domesticação e exploração dos povos por eles subjugados e sujeitados.

A seguir, voltamo-nos a discorrer sobre como decorreu a formação de professores após o início da luta armada (1961). Com a explosão do conflito armado, o governo português começou a interessar-se pela escolarização da população nativa. Verificou-se um ritmo acelerado na criação de várias escolas de Posto e de Magistério Primário. Para cobrir as necessidades da instrução primária, foram estabelecidas, na década de 1960, várias categorias de professores, bem como criados os estabelecimentos para preparação desses agentes escolares.

Dos professores que lecionavam a partir de 1960, Peterson (2003) comenta sobre dois tipos. O primeiro era constituído, em sua maioria, por docentes que haviam tido uma formação muito frágil do ponto de vista científico e pedagógico. Eram monitores escolares que quase tinham desaparecido, por terem progredido para níveis mais elevados de acordo com os artigos 23º e 25º do Decreto-lei n.º 45908, de 1964. O segundo tipo era o dos professores que desempenharam um papel paliativo no sistema educacional durante muito tempo. Havia diversas categorias desses docentes: professores de posto, professores de cursos básicos, professores de cursos de superação. Para além dessas categorias, surgiu também, na década de 1960, a Brigada Dangereux⁸³, uma categoria de professores que deu seu contributo no desenvolvimento do sistema educativo angolano (PETERSON, 2003).

Todas essas categorias de professores foram formadas nas diversas escolas criadas a partir da revolução de 1961. Apresentamos a seguir algumas delas.

Em 17 de março de 1962, foram criadas em Angola duas Escolas do Magistério Primário, implantadas pelo diploma legislativo de 11 de maio do mesmo ano. Essas escolas (nas cidades de Silva Porto⁸⁴ e Malanje) deveriam “funcionar em localidades escolhidas pelo Conselho Legislativo, podendo até instalar-se como curso anexo a alguns dos liceus e nos mesmos edifícios. As respectivas sedes, quando fossem estabelecidas, seriam fixadas pelo

⁸³ Essa brigada era constituída por jovens revolucionários animados com o espírito de Hoji Ya Henda (nome de guerra de José Mendes de Carvalho, ex-comandante das Forças Armadas Populares de Libertação de Angola - FAPLA, após sua morte se tornou um herói nacional angolano e patrono da juventude) e de Che Guevara. Eles desempenharam o papel de formar professores diante da carência e crise que o país vivia em termos de quadros.

⁸⁴ Foi o nome da atual cidade do Kuito, na província do Bié.

governador-geral” (SANTOS, 1998, p. 524). O regulamento das Escolas do Magistério Primário, elaborado pelo Ministério da Educação Nacional para os estabelecimentos metropolitanos, foi estendido para todo o país no dia 3 de abril daquele ano.

A escola criada na cidade de Malanje foi transferida para Luanda em 24 de agosto de 1963, visto que a pouca aderência ao curso mostrou que a população estudantil da cidade de Malanje não se mostrava interessada em se tornarem agentes da educação (Idem, 1998).

Alguns professores de ensino primário para as zonas rurais eram formados nos Cursos de Monitores escolares e nas escolas de Habilitação de Professores de Posto Escolar⁸⁵. Não tivemos acesso à data exata em que foram organizados os primeiros cursos de monitores escolares, mas, segundo Zau (2009, p. 259), presume-se que em 1962 apareceram “os primeiros Cursos de Monitores Escolares, ou seja, professores apenas habilitados com a 4ª classe, que, nas zonas rurais, lecionavam para crianças da 1ª à 4ª classe, em alguns casos com as quatro classes dentro de uma mesma sala de aula”. Ainda segundo Zau (2009), os monitores escolares apresentavam fraco domínio da língua portuguesa, tinham dificuldade em redigir e cometiam muitos e grosseiros erros ortográficos. Também sobre os monitores escolares, Santos (1998, p. 645) tece o seguinte comentário: “não havia a hipótese de, como autodidactas, aumentarem a sua cultura, pois não dispunham de livros, revistas ou jornais — quando muito, faziam uso do seu aparelho portátil de radiofonia”. Como uma estimativa, Heimer apud Zau, (2009, p. 262) diz que “em 1971, mais de dois terços de todos os professores existentes nas zonas rurais de Angola, tinham apenas, como habilitações literárias, os 4 primeiros anos da instrução primária; ou seja, eram *monitores escolares*”

Para além dos cursos de monitores escolares, os professores de ensino primário para as zonas rurais se formavam também nas Escolas de Habilitação de Professores de Posto. Supõe-se que essas escolas tiveram a sua origem a partir das escolas do magistério rudimentar abordadas anteriormente, pois

Não é fácil explicar, (...), a génese destes estabelecimentos de ensino, destinados à preparação de pessoal docente. Podemos pensar no antigo magistério rural, nas escolas de preparação das autoridades gentílicas, no magistério rudimentar, no magistério de adaptação, pois todas estas modalidades e tipos didácticos parece terem contribuído com alguma coisa para estruturar o esquema que informou as escolas de habilitação de professores de posto (SANTOS, 1998, p. 638).

Santos (1998) acresce ainda que a titulação escolar máxima para a frequência nos cursos seria o exame da instrução primária elementar, vulgarmente designado por exame da

⁸⁵ Essa escola era também destinada à formação técnico-profissional.

quarta classe, que poderia ser substituído pelos seus equivalentes, os exames de admissão aos liceus ou às escolas comerciais e industriais. O curso tinha aproximadamente a duração de quatro anos e era inteiramente gratuito, inclusive quanto ao alojamento, alimentação, livros, vestuário, calçado, assistência médica e medicamentosa.

É importante salientar que “no dia 25 de Fevereiro de 1970, foi publicada uma portaria em que se afirmava que as escolas de habilitação se destinavam a preparar agentes do ensino para os meios rurais” (Idem, p. 640).

Sobre a Escola de Habilitação de professores de Posto Escolar, o professor Domingos Kimpolo Zau lembra o seguinte: *encaminharam-me para a Escola de Habilitação de Professores de Posto do Cuíma, no Huambo, onde fiz quatro anos e me formei como professor de posto escolar.* A Escola de Cuíma era considerada a mais antiga de todas, afirmando-se que estava a funcionar desde 1940 (SANTOS, 1998).

Em 14 de agosto de 1968, foram criados em Angola mais cursos de formação de professores. São os cursos de formação e atualização de professores do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. Ciclo preparatório era uma das fases da educação básica que antecedia os quatro anos do ensino primário.

Um outro fato que merece destaque é que, em pleno período de descolonização, isto em, em 24 de maio de 1974, “foram criadas em Angola as categorias de *professores primários agregados* e *professores de posto agregados*, para o ensino primário, que seriam preenchidas por indivíduos legalmente habilitados” (SANTOS, 1998, p. 611, grifos do original).

Sobre essas categorias de professores, o ex- ministro da educação António Burity da Silva Neto lembrou o seguinte: “depois fiz um curso de pedagogia, passei para professor de posto agregado e depois passei para o posto de professor primário” (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 157).

Após tecermos algumas considerações sobre como eram formados os professores na era colonial, a seguir nos deteremos na apresentação de alguns cursos e instituições onde eram/ são formados os professores desde que Angola conquistou a independência.

3.3.5.2 – Formação de professores na Angola independente

Alcançada a independência, verificou-se que o índice de analfabetismo rondava entre os 85% de toda a população angolana. Em vista disto, implantou-se a gratuidade do ensino para os quatro primeiros anos do ensino primário, o que desencadeou uma explosão escolar. Contudo, as precárias infraestruturas deixadas pelo colono eram insuficientes para albergar a

grande massa populacional que aderiu ao ensino e não havia recursos humanos (professores e outros profissionais da área educacional) suficientes e capacitados para atender a demanda da explosão. Angola ficou despida de quadros nos vários sectores da vida social, visto que os portugueses e poucos assimilados de origem angolana terem abandonado o país antes e após a proclamação da independência de Angola. Corroborando essa afirmação, Estevão Gomes recorda que *antes da independência, muitos professores abandonaram o país devido à situação de guerra, então havia necessidade de se dar continuidade à formação lá no município do Buco Zau.*

Apesar de haver alguns professores formados nas Escolas de Magistério Primário, nos cursos de monitores escolares e nas escolas de Habilitação de Professores de Posto, o trecho da narrativa acima nos remete a sustentar que, naquela época, havia necessidade do recrutamento de professores em curto espaço de tempo, para compensar o atraso vivido pela falta de quadros docentes antes da independência. No entanto, criou-se a categoria de professores colaboradores a partir do Decreto n.º. 44/79.

Os professores colaboradores eram mobilizados a partir dos vários segmentos da vida nacional angolana para coparticiparem das tarefas educacionais, mas seu comportamento pedagógico era indesejável, pois para além de lecionarem suas aulas, não participavam das tarefas escolares (PETERSON, 2003, p. 25).

Alguns de nossos entrevistados lembraram que também participaram nessa luta de erradicação do analfabetismo.

Atendendo a situação política vivida na altura em 1975, praticamente por força maior tive de suspender os estudos e comecei com a minha actividade laboral no mesmo ano (Professor José Alfredo Bassanza).

Depois de regressar do Congo e com a gritante falta de professores no país, sendo quadro do partido, houve a necessidade de responder ao dever patriótico de ensinar os outros. Face a este imperativo nacional, fomos seleccionados para poder leccionar, visto que tínhamos formação em Ciências da Educação. É assim que fui chamado no Ministério da Educação a fim de escolher uma das três províncias para leccionar, a minha escolha calhou para província de Cabinda e vim cá a força do Despacho de nomeação emitido a 08 de agosto de 1977 (Professor Nlandu Balenda).

Sabes que, antes da independência, muitos professores abandonaram o país devido à situação de guerra, então havia necessidade de se dar continuidade à formação lá no município do Buco Zau. Desta feita, fui convidado e leccionava três disciplinas, Língua

Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza. Formamos aqueles alunos que estavam muito interessados em estudar (Professor Estevão Gomes).

Ainda para dar resposta ao alto índice de analfabetismo e à carência de professores, foi lançada em 1976 a Campanha Nacional Generalizada de Alfabetização, como narrou o professor Nlandu Balenda:

Desde que Angola tornou-se independente havia uma falta gritante de professores em todo o país, razão por que o presidente António Agostinho Neto lançou a campanha generalizada de alfabetização na Testang⁸⁶ no dia 22 de novembro. Para a sua lembrança, saiba que em Angola, o dia 22 de novembro é considerado o dia do educador. Logo, nós temos até agora um slogan ou uma palavra de ordem de Agostinho Neto, segundo a qual quem sabe ensina, quem não sabe aprende, e a partir daquele momento foi lançada a campanha generalizada de alfabetização que, por si só, demonstra que havia falta de professores em todos os níveis de ensino. Todos os subsistemas de ensino do país estavam afectados negativamente por este fenómeno e não podíamos cruzar os braços. Algo tinha que ser feito para dar resposta a esta falta de docentes no país de maneira a estancarmos o analfabetismo que impedia a maioria da população a compreender o momento histórico que o país vivia, enfrentar os desafios da revolução e do desenvolvimento da sociedade.

A campanha começada em 22 de novembro de 1976⁸⁷ visava não só formar professores, mas também a mobilização da sociedade angolana para lutar contra o analfabetismo vivenciado depois de vários séculos de colonização. A formação do professor após a independência era uma questão de grande importância para o combate ao analfabetismo e expansão do ensino básico, médio e superior. Isso demandava o permanente aperfeiçoamento do pessoal docente. Por isso, coube ao Ministério da Educação (MED) a responsabilidade de organizar os cursos de superação. Esse papel de programar e desenvolver a formação de professores do ensino geral ficou especificamente reservado à Direção Nacional de Formação de Quadros de Ensino (DNFQE)⁸⁸ criada pelo MED e subdividida em dois Departamentos Técnicos: Formação Regular e Superação. Os Departamentos tinham a

⁸⁶ Fábrica de tecido angolana. No ano de 1976, António Agostinho Neto foi fazer uma visita a Testang e verificou que a maioria dos trabalhadores eram analfabetos. Por este motivo lançou a campanha generalizada de alfabetização.

⁸⁷ Essa data se tornou uma efeméride em Angola: o dia 22 de novembro foi dedicado ao professor (educador).

⁸⁸ A *Lei Orgânica nº 6/2000, de 9 de Junho*, que aprovou o *Estatuto Orgânico do Ministério da Educação e Cultura*, definiu a nível central uma estrutura administrativa, fazendo parte desta o *Instituto de Formação de Quadros de Ensino*. Portanto, com aprovação dessa Lei, se extinguia a Direção Nacional de Formação de Quadros de Ensino (MED/INFQ, s/d, p. 2).

política da formação inicial, contínua e da requalificação esuperação dos professores nos diferentes níveis de ensino.

A partir de um convênio assinado entre o Governo de Angola, a UNESCO⁸⁹ e o PNUD⁹⁰, surgiu o designado "Projecto Ang/76/006", que possibilitou a realização de um curso de requalificação de professores primários, no período entre abril de 1978 e janeiro de 1979, além de outras ações a coberto do "Projecto Ang/84/007"(MED/INFQ, s/d). Três colaboradores da nossa pesquisa tiveram a oportunidade de frequentar o curso de requalificação de professores.

E assim, tive a possibilidade de frequentar em 1978, 1979, o curso de requalificação na opção Matemática na província de Luanda, curso esse que nos deu equivalência do sétimo ano concluído da era colonial (Professor José Alfredo Bassanza).

Em 1978, fui à requalificação de professores frequentar um curso que terminou em 1979. Quando terminamos o curso de requalificação, nos foi dado outro seminário para trabalharmos na superação de professores (Professor Estevão Gomes).

Então, retomei o liceu, onde fiz o quinto ano em 1978, já em pleno período da independência. Depois do quinto ano, fomos encaminhados para o curso de qualificação em Luanda, que durou cerca de um ano e meio. No curso, havia representantes de quase todas as províncias do país e com várias áreas do saber. Nós, portanto, formamo-nos exatamente na área de Matemática, e nos deram equivalência ao sétimo ano (Professor Domingos Kimpolo Zau).

O professor Domingos Kimpolo Zau explicitou a presença de representantes de várias províncias do país no curso. Isso mostra o desejo do governo de expandir a superação dos professores na recém-criada República Popular de Angola.

Após o curso de requalificação, em abril de 1979, foram montados os Centros Provinciais de Superação (CPS), onde os recém-formados iriam trabalhar como formadores de outros docentes. Inicialmente, os CPS foram estabelecidos nas províncias de Cabinda, Uíge, Malanje, Cuanza Sul, Luanda, Huambo, Huíla e Benguela, e logo depois nas províncias do Zaire, Bié, Cabinda e Namibe. Em 1980, incluiu-se o Cuando Cubango e, mais tarde ainda, as Lundas Norte e Sul, o Moxico e o Cunene. O Bengo beneficiava-se do CPS de Luanda. Foram incluídos no projeto de aperfeiçoamento nos cursos de superação os Monitores Escolares, os Professores de Posto, os Professores Primários Eventuais e os Professores do

⁸⁹ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

⁹⁰ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Ensino Secundário. Atualmente, os CPS passaram a designar-se como Centros de Apoio Pedagógico – CAP (MED/INFQ, s/d, p. 1-2).

Dois dos entrevistados que frequentaram o curso de requalificação lembram que, após o curso trabalharam como professores de superação.

Em79, começamos ainda a trabalhar em Cabinda, como superador dos professores de ensino primário, portanto aqueles que tinham a quarta classe, “antigos monitores escolares (Professor Domingos Kimpolo Zau).

Depois deste curso, trabalhei na Escola Industrial e na Escola de Superação de Professores (Professor Estevão Gomes).

O curso de requalificação para superação de professores teve a duração de apenas um ano. Essa realidade fez com que o MED criasse, a partir do Decreto nº 57/80 de 13 de agosto, a Escola Nacional de Formação de Quadros, que serviu, até 1989, de base para a realização de vários cursos de curta duração: cursos de Formação Acelerada, cursos de Superação Permanente e cursos de Requalificação. Os cursistas tinham à sua disposição uma estrutura que assegurava os processos de auto-formação que se realizavam a distância (Formação à Distância)(MED/INFQ, s/d, p. 2).

José Alfredo Bassanza lembrou o seguinte: *em 1984 e 1985 também frequentei um curso de atualização em educação de adultos e ensino a distância no Brasil.*

Como preparação para o trabalho de aperfeiçoamento de professores, ainda tendo em vista o quadro da elevação do nível acadêmico e profissional docente, o MED a criou, a título provisório, os Cursos de Formação Acelerada (CFA). O primeiro curso dirigia-se a candidatos que tinham completado pelo menos a 4ª classe. Mas, a partir deste, todos os outros cursos passaram a exigir candidatos tendo como escolaridade mínima a 6ª classe. Os CFA vigoraram de 1977 a 1986 (ZAU, 2009, p. 304). Devido ao baixo perfil de entrada e saída dos docentes que se formavam no CFA, em 1986, esses cursos evoluíram para Cursos de Formação Básica Docente (CFBD), com duração de dois anos letivos e com perfil de entrada da 6ª à 8ª classe (Idem, 2009).

Apesar de terem existido diferentes cursos de formação e capacitação de professores

A formação dos professores foi se tornando cada vez pior. Partiu-se de um nível muito baixo de professores, mas a idéia era de depois ir fazendo superações sucessivas, para melhorar a capacitação dos professores. Isso não foi feito, e a nova geração foi formada por maus professores. É uma geração mal formada, que vai formar mal. E é nisso que nós estamos agora, com a segunda geração, que forma pior ainda que a anterior (FREIRE; GUIMARÃES, 2011, p. 154).

Um dos fatores que contribuiu para essa situação foi que a formação pedagógica dos professores “limitou-se, praticamente ao treinamento das técnicas de ensino, formas de transmissão do conteúdo sem, no entanto, haver um domínio e conhecimento exato daquilo que deveria ser ensinado” (PETERSON apud NGULUVE, p. 53). O diagnóstico realizado no ensino básico em 1986 pelo Ministério da Educação apontava que

não existia um sistema eficaz e dinâmico de superação dos professores; que a maioria dos professores do 1.º nível tinha uma escolaridade que oscilava entre 4.ª e a 6.ª classe, com baixa preparação pedagógica; que uma boa parte destes professores não preparavam correctamente as suas aulas; que os restantes níveis do ensino básico eram assegurados pela cooperação docente estrangeira; que entre 1981 e 1984 saíram cerca de dez mil professores do Ministério da Educação pela situação político-militar e social. (MED apud PETERSON, 2003, p. 46).

A partir de 1978, passaram a existir algumas instituições vocacionadas à formação de professores tanto de nível médio como de nível superior. São eles: o Instituto Médio Normal de Educação (IMNE), a Escola de Professores do Futuro (EPF), o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) e a Escola Superior Pedagógica (ESP). Os professores formados nessas instituições começaram a fazer diferença no processo de ensino e aprendizagem em Angola, pois esses docentes passaram a receber formação pedagógica adequada. A fim de fortalecer o corpo docente nessas instituições, sobretudo para o IMNE e o ISCED, recorreu-se também a professores provenientes de Cuba e de outros países da Europa do Leste, tais como ex-União Soviética, Bulgária, Hungria, ex-Alemanha Democrática, entre outros, para além dos quadros docentes nacionais recém formados no exterior do país. Sem mais delongas, vamos, nas páginas a seguir, tecer alguns comentários sobre esses institutos e escolas de formação de professores.

3.3.5.2.1 – O Instituto Médio Normal de Educação (IMNE)

Voltado para a formação de professores para o ensino básico, o Instituto Normal de Educação (INE) foi criado e iniciou o seu funcionamento no ano de 1978, a partir do Despacho n.º14/78. Essa escola, posteriormente, passou a denominar-se Instituto Médio Normal (IMN), mais tarde Instituto Médio Normal de Educação (IMNE) e atualmente chama-se Escola de Formação de Professores (EFP). Os estudantes formados têm lecionado no ensino de base, e aqueles de maior destaque eram convidados a lecionarem no INE.

Até o ano de 1991, existiam em Angola 14 Institutos Médios Normais (IMN). A partir de 1998, esses institutos foram expandidos para cobrir as 18 províncias do país (um em cada

província) (ZAU, 2009). Muitas das vezes, essas escolas serviam apenas de trampolim para os formandos terem acesso ao ensino superior, deixando de lado o seu real papel, o de dar contributo para superar a falta de professores que se vivia na altura. O ingresso para os IMNs até os anos 1989/90 era feito através de encaminhamento pela Direção Provincial da Educação. A partir da data referida, passou a ser por provas ou exame de aptidão das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Antes da segunda reforma do ensino (2001), o ingresso no INE era feito com a 8ª classe concluída. Após a reforma, o estudante começa cursando seus estudos a partir da 10ª classe, isto é, tendo como titulação máxima a 9ª classe.

Os estudantes se formavam/formam nas seguintes opções: Matemática/Física, História/Geografia, Química/Biologia e Português, Francês ou Inglês.

Dos colaboradores desta pesquisa, cinco relataram que cursaram o ensino médio no IMNE.

Cursei o ensino médio, isto é, da nona até a décima segunda classe, no antigo Instituto Médio Normal de Educação (IMNE) de Cabinda, fazendo a opção Matemática e Física (Professor Alcides Romualdo Neto Simbo).

Depois fiz o ensino médio, que compreendia a nona, a décima, a décima primeira e a décima segunda classe, no Instituto Médio Normal de Educação (IMNE) de Namibe, na opção de Matemática e Física (Professor José Soma Daniel).

Quando cheguei à sede da capital da província, matriculei-me no Instituto Médio Normal de Educação (IMNE). (...). No ano de 1995, concluí a décima segunda classe, na opção Matemática e Física, na mesma instituição (Professor Nicolau Bifíca).

Os professores Lucas Raposo Ramos e Faustino Mombo Kuabi também cursaram Matemática e Física no IMNE, mas não o relataram no momento da entrevista.

É importante salientar que todos os colaboradores que relataram terem feito os cursos no IMNE, frequentaram o curso de Matemática/Física, o que permitiu que futuramente cursassem o curso superior de formação de professores de Matemática.

Muitos dos estudantes que frequentavam/frequentam o IMN, para além de estudarem, eram/são trabalhadores, e dentre eles podemos encontrar professores e profissionais de outras áreas. O professor Faustino Mombo Kuabi lembrou que, enquanto estudante, também lecionava aulas: *antes de concluir o ensino médio, já era docente, começando a trabalhar como professor enquanto frequentava a décima classe. Ensinava Matemática na quinta classe, na antiga escola Eurico Gonçalves, actual escola Barão de Puna. Quando fazia a décima primeira classe, comecei a lecionar Matemática nas oitavas classes. Após o término*

do ensino médio, continuei dando aulas de Matemática nas oitavas classes e colaborava de noite dando aulas de Física.

Para colmatar essa situação vivida – ser aluno trabalhador – “no ano de 1991/ 1992 o Ministério da Educação acabou por decretar a abertura de cursos nocturnos sem a necessária adaptação dos Planos de Estudo” (ZAU, 2009, p. 298).

Desde o surgimento do INE, em 1978, seu corpo docente era diversificado e heterogêneo, e dependia, sobretudo, da contratação da força de trabalho estrangeira, cabendo à nacional um papel menor. Seus professores eram majoritariamente de origem cubana, búlgara, vietnamita, congoleza, britânica, portuguesa, ex-zairense e ainda de outras nacionalidades. Havia também alguns professores nacionais formados no exterior ou em Angola, no Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED (ZAU, 2009). Corroborando Zau, os colaboradores, em suas narrativas, apontam que o corpo docente do IMNE era constituído de estrangeiros e nacionais.

No ensino médio, os professores de Matemática eram búlgaros (Professor José Soma Daniel).

Depois fui para o Instituto Médio Normal de Cabinda, onde ensinei na 10ª e 11ª classe (Professor Nlandu Balenda).

Depois do meu regresso ao país, em 1997, trabalhei no Instituto Médio Normal de Educação (IMNE) como professor de Física nas décimas primeiras e décimas segundas classes (Professor Faustino Mombo Kuabi).

Em 1985, defendi a tese e fui colocado como professor do Instituto Normal de Educação (INE) de Cabinda. Um ano depois, comecei a exercer a função de director do instituto (Professor Estevão Gomes).

Quando assumiu a direção do IMN, o professor Estevão Gomes enfrentou a indignação de alguns professores cubanos que trabalhavam no IMN e facilitavam a vida acadêmica dos alunos. *Os cubanos que facilitavam a vida dos estudantes davam aulas no IMNE. Tive no IMNE muitos professores cubanos, alguns bons e outros medíocres, e facilitavam a vida dos estudantes.*

O INE estava funcionando mesmo em pleno período de guerra civil, quando por um lado o MPLA estava sendo apoiado pelas forças cubanas e por outro a UNITA recebia ajuda das tropas sul africanas. Para pôr fim à ajuda externa que os dois movimentos recebiam, foi assinado em Nova Iorque, a 22 de dezembro de 1988, o acordo tripartidário entre Angola, África do Sul e Cuba, que estabeleceu a independência da Namíbia e a retirada dos cubanos de Angola. Com a retirada dos cubanos, o corpo docente do IMN passou a ser constituído por

professores com a 12^a classe como titulação máxima e por nacionais formados no exterior e no ISCED.

Segundo Zau (2009), os novos formandos, com perfil académico abaixo do exigido, destinaram-se às províncias com mais carência de quadros, tais como Kwanza Norte, Kwanza Sul, Lunda Sul, Malanje, Moxico, Namibe, Zaire, Cabinda, Uíge e Bié⁹¹. Zau (2009, p. 301) acresce que “os IMN de Luanda, Huambo e Huíla eram dos que se encontravam melhor servidos em quadros nacionais, já que estas províncias contavam com centros universitários ligados à Universidade Agostinho Neto (UAN)”.

Acerca das bibliografias mais usadas no IMN é sabido que, naquela época, a circulação de livros era muito rara. Os colaboradores nos ofereceram seus comentários sobre o tema.

O professor Alcides Romualdo Neto Simbo relatou que *a partir do ensino médio, verificamos que os professores que lecionavam as disciplinas de Matemática e Física utilizavam livros que traziam da sua formação no exterior do país, sobretudo os professores que vinham de Cuba. Também no ensino médio, os únicos livros produzidos em Angola que chegamos de conhecer eram os livros de Biologia e Física da 9^a classe. Não havia livros para as disciplinas de Matemática.*

O professor José Soma Daniel lembrou que *na altura, era difícil ver livros do ensino médio; não sei se existiam na altura, mas nunca cheguei de ver.*

3.3.5.2.2 – A Escola de Professores do Futuro (EPF)

Dentro dos seus vários projetos de desenvolvimento⁹², a ONG dinamarquesa Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP)⁹³ criou a Escola de Professores do Futuro (EPF) com o objetivo de formar docentes para o ensino primário das zonas rurais angolanas. É uma mais valia para o sistema de ensino angolano pois

o carácter inovador do projecto pedagógico das EPF tem subjacente uma resposta a especificidades do ensino primário nas zonas rurais e comunidades periféricas dos centros urbanos onde a renda das famílias é extremamente baixa e a escassez de recursos é acentuada (ADPP/MED, 2006, p. 4).

⁹¹ Lembro-me que, quando frequentei o ensino médio no IMNE de Cabinda no período de 2000 a 2003, todos os professores que lecionavam no curso eram de origem nacional, mas na sua maioria tinham como titulação escolar máxima o ensino médio feito no IMNE. Um ou dois professores haviam cursado a licenciatura no ISCED do Lubango.

⁹² A ADPP promove projetos nas áreas de formação, educação, bem-estar social, saúde, cultura, ambiente, produção, agricultura, comércio, entre outras atividades.

⁹³ As atividades da ADPP tiveram o seu início em Angola no ano de 1986.

Com o objetivo de fazer a cobertura da demanda de professores para o ensino primário, o curso da EPF tem a duração de 30 meses e os candidatos devem possuir a 10ª classe concluída. Antes do término da formação, os estudantes realizam estágio com duração de um ano nas escolas do ensino primário sediadas nas zonas rurais ou nas comunidades periféricas dos centros urbanos (ADPP/MED, 2006).

A primeira escola começou o seu funcionamento no ano de 1995, no município do Huambo, na província do Huambo. Um ano depois, em 1996, foi assinado um acordo entre o Ministério da Educação e a ADPP Angola, que “prevê o estabelecimento e o funcionamento de 16 Escolas de Professores do Futuro (EPF) em Angola, distribuídas em 16 das 18 províncias do país” (ADPP/ MED, 2006, p. 7). A parceria entre o MED e a ADPP tornou possível a implantação de 14 EPF em 13 províncias de Angola. O quadro abaixo mostra as localidades, o ano em que as EPF foram implantadas e o número de formados até determinada data.

Tabela 10: Distribuição das EPF por províncias

Províncias	Município onde está instalado a EPF	Ano de início das atividades	N.º de formandos
Huambo	Huambo	1995	766 até 2012
	Londuimbali	2013	55 até 2016
Bengo	Caxito	1996	782 até 2012
Benguela	Benguela	1997	672 até 2012
Cabinda	Cacongo	1998	621 até 2012
Luanda	Luanda	2000	632 até 2012
Zaire	Soyo	2001	456 até 2012
Bié	Cuito	2006	308 até 2012
Malanje	Cacuso	2007	220 até 2012
Uíge	Negage	2007	239 até 2012
Cunene	Onjiva	2008	150 até 2012
Kwanza-Sul	Quibala	2009	224 até 2012
Kwanza Norte	Lucala	2010	42 até 2013
Kuando Kubango	Menongue	2013	39 até 2016

Fonte: Relatório da ADPP do ano de 2012 e no facebook da ADPP⁹⁴.

O número de alunos formados nas EPF parece muito expressivo, mas a maior parte dos estudantes não atua como docente após o término do curso. Muitos enveredam para outros sectores que oferecem melhor remuneração.

Dentre os formandos da EPF, existem aqueles que estão envolvidos com a sua profissão – “ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa *militância*, certa especificidade no seu cumprimento” (FREIRE, 2013, p. 30). Uma experiência vivenciada por oito graduados da EPF Zaire, no Município do Kuimba, província do Zaire, ilustra o sentimento de entrega, amor, dedicação e o desejo que os estudantes formados têm de atuar como educadores nas comunidades rurais:

O ano passado fizemos aqui o nosso estágio. Há muitos refugiados angolanos regressados da vizinha República Democrática do Congo (RDC) nesta comunidade. Voltaram e construíram as suas casas nos arredores da Vila, onde não houve ainda infraestruturas básicas como escolas. Mobilizámos alunos e pais para construir salas de aula provisórias de paus e folhas de palmeira. Assim foram construídas 14 salas em duas escolas primárias. Ainda conseguíamos um acordo com uma ONG, em que nós organizámos a produção de adobes e ela construía as salas permanentes. Construiu-se 14 salas permanentes e no fim do ano lectivo faltou apenas colocar a cobertura. Depois da nossa graduação voltamos, e agora 2 de nós somos directores das duas escolas, podendo dar continuidade ao desenvolvimento que ajudamos iniciar (ADPP/MED, 2006. p. 17).

O trecho mostra que, ainda enquanto estudantes, os alunos das EPFs se envolvem em trabalhos comunitários que visam o desenvolvimento do ensino das populações de comunidades aparentemente esquecidas pelas estruturas responsáveis. Também demonstra o comprometimento que os futuros docentes têm com a sua profissão, já que após o término do curso foram para a mesma localidade e ocuparam posições de destaque nas escolas que ajudaram a erguer.

O trabalho desenvolvido pela ADPP a partir das EPFs ajuda na diminuição do alto índice de analfabetismo verificado na população das zonas rurais e eleva a qualificação académica e pedagógica do quadro docente do país.

3.3.5.2.3 – O Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED)

Dois anos após a implantação da primeira reforma educacional (1978) e da criação e início do funcionamento do Instituto Normal de Educação – INE (1978) no país, foi criado o

⁹⁴<https://pt-br.facebook.com/ADPPAngola>. Acesso em: 22. mai. 2016.

Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) a partir do artigo 1.º do Decreto n.º 95/80 de 30 de agosto pelo Conselho de ministros. Esse instituto foi instalado no município de Lubango, província da Huíla; o artigo 3.º do mesmo decreto extinguiu a Faculdade de Letras do Lubango e transferiu todo o seu pessoal e património para o ISCED. O objetivo do ISCED era e ainda é a formação de “pessoal qualificado necessário ao correcto funcionamento do ensino de base, médio e superior, a habilitação de especialistas de educação e a promoção de investigação científica e técnica” (Decreto n.º 95/80 de 30 de agosto, p. 16).

Criado o ISCED, parecia que estava tudo encaminhado para formar quadros capacitados para atuarem no subsistema de ensino em todo o país e erradicar o analfabetismo. Contudo, até a década de 1990, o ISCED foi instalado e expandido apenas nas localidades onde o colono estabeleceu o ensino superior (Huíla, Luanda, Huambo e Benguela), enquadradas na Universidade Agostinho Neto (UAN). Assim, quem quisesse avançar nos estudos no nível superior tinha de se deslocar de uma cidade a outra, o que provocava o êxodo estudantil.

No final da década de 1990, no ano de 1998, criou-se o ISCED no Centro Universitário em Cabinda, e reinaugurou-se, em 1997, o Centro Universitário de Uíge, criado no ano de 1983, que incluía também um ISCED. Em 2002, alocado no Centro Universitário de Benguela, começou a funcionar o ISCED do Sumbe, na província do Kwanza Sul. Assim, antes da aprovação do Decreto n.º 7/09 de 12 de maio de 2009, que estabelece a reorganização da rede de institutos do ensino superior público, a criação de novas instituições de ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto, Angola contava com sete ISCEDs instalados nas províncias da Huíla, Luanda, Huambo, Benguela, Uíge, Cabinda e Kwanza-Sul. Depois da aprovação do decreto, surgiu, em 2011, o ISCED de Malanje, pertencente à Universidade Lueji A'Nkonde.

Os cursos ministrados nos ISCED são: Matemática, História, Geografia, Psicologia, Língua Portuguesa, Física, Química, Pedagogia, Língua Inglesa, Biologia, Língua Francesa, Filosofia. Mas nem todos os ISCEDs oferecem todas essas opções. Os cursos funcionam em dois regimes: o regime diurno, no qual os estudantes estão isentos do pagamento de mensalidade, e o noturno, cujos estudantes estão sujeitos ao pagamento de mensalidade cujo valor depende de cada ISCED.

Desde a sua criação, em 1980, os ISCEDs já formaram muitos professores em nível superior. No presente trabalho, dos 13 colaboradores entrevistados, onze cursaram a licenciatura nos ISCEDs, uns no ISCED de Lubango, outros no de Luanda e de Cabinda. Nos parágrafos abaixo, apresentamos excertos das lembranças dos colaboradores que

frequentaram a graduação nos ISCED da província da Huíla e em Luanda. Falaremos dos que cursaram a licenciatura na província de Cabinda no próximo capítulo.

Os que estudaram no ISCED do Lubango, província de Huíla, relataram:

Em 1980, fui selecionado para integrar o grupo de estudantes que devia frequentar o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) do Lubango, onde estive durante cinco anos, e licenciei-me em Física (Professor Domingos Kimpolo Zau).

Fiz a licenciatura no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) do Lubango, opção Matemática, desde 1989 a 1995 (Professor José Alfredo Bassanza).

No mês de abril de 1980, fomos para Lubango. Quando chegamos ao Lubango, o curso já tinha iniciado, mas nos engrenamos e continuamos (Professor Estevão Gomes).

Entre para o ISCED do Lubango, estou a falar dos anos 81, quando entrei para o curso de Psicologia. Terminei no ano de 1986. Em 87 teria defendido a minha tese de licenciatura, porque na altura chamavam-se mesmo teses (Professor Carlos Pedro Cláver Yoba).

Quanto à frequência no curso de formação de professores, alguns dos colaboradores começaram o estudo no ISCED do Lubango e terminaram no ISCED de Luanda, mas não apontaram as razões que os levaram a essa mudança.

A licenciatura comecei no Lubango, em 1990, depois vim concluí-la em Luanda cinco anos depois (Professor Nlandu Balenda).

Comecei a licenciatura no ISCED do Lubango. Fiz o primeiro ano no ISCED do Lubango, depois fui ao ISCED de Luanda, onde continuei do segundo até ao quinto ano. Cursei Ciências da Educação, opção Matemática, portanto para ensinar a Matemática no ensino médio (Professor Alcides Romualdo Neto Simbo).

Dos cinco excertos das narrativas dos entrevistados, verificamos que a maioria se formou na área de Ciências Exatas (Matemática e Física). Um cursou Psicologia e o outro Pedagogia. Esse fato mostra que a escolha do curso no ensino superior foi fortemente marcada pelo início e a sequência da profissão docente, pois uns já trabalhavam como docentes e outros ainda não. Nessa etapa, iriam adquirir conhecimentos teóricos e práticos e se posicionar num ou em vários modelos metodológicos e didáticos para aplicação após a formação. Na escolha, os colaboradores também foram influenciados pelo curso realizado no nível médio.

Quanto à origem geográfica de seus professores, os colaboradores que estudaram em diferentes épocas no ISCED do Lubango e de Luanda, explicitaram:

A sua maioria eram professores nacionais. (...) muitos deles eram provenientes da província do Uíge, outros da província de Malanje, e uns vinham, sobretudo, da província da Huíla. Havia também professores de origem estrangeira; tivemos, no departamento de Ciências Exactas, um professor de origem peruana; nos outros departamentos, havia professores de outras nacionalidades, sobretudo soviéticos e cubanos (Professor José Alfredo Bassanza).

Quanto à licenciatura, eu me lembro de muitos grandes professores, entre os quais tínhamos professores vietnamitas, alemães. Mais tarde, começaram a chegar os professores cubanos, mas eu, pelo menos, nunca tive um professor cubano na minha vida, tive sempre alemães, vietnamitas e angolanos (Professor Nlandu Balenda).

No primeiro ano da licenciatura, que fiz no Lubango, os professores ligados à Matemática e os ligados às outras Ciências de Educação foram todos angolanos. Uns foram formados em Cuba e outros foram formados mesmo lá no ISCED do Lubango (Professor Alcides Romualdo Neto Simbo).

Quanto à origem dos professores, tivemos alguns angolanos, vietnamitas, um casal de malianos, dois sul-africanos, um português, um uruguaio e um francês (Professor Estevão Gomes).

Tínhamos professores que vinham do Uruguai, de Cuba, Portugal, Bulgária, enfim (Professor António Teodoro Matombe).

A partir do segundo ano, fui para Luanda, onde encontrei professores provenientes de vários cantos do mundo (angolanos e estrangeiros). Dentre os professores angolanos, muitos fizeram a sua formação em países como Cuba, ex-União Soviética, Brasil, Holanda, Alemanha, etc. Dos estrangeiros, havia vietnamitas e um professor vindo da ex-União Soviética (Professor Alcides Romualdo Neto Simbo).

Como no IMNE, professores de várias nacionalidades vêm prestando o seu apoio às instituições de formação de professores desde longa data. Os colaboradores explicitaram a metodologia usada pelos professores do ISCED de Lubango.

O professor José Alfredo Bassanza relatou que *a metodologia mais utilizada na altura era mais de exposição, elaboração conjunta, e de trabalhos individuais.*

O professor Alcides Romualdo Neto Simbo retratou o seguinte: *em termos de metodologia, devo dizer que foi boa, eles aplicaram mesmo os pressupostos pedagógicos para o ensino. Essa é a diferença, portanto tive professores que, para além de conhecerem a Matemática, fizeram Ciências Pedagógicas, sobretudo nas didácticas. Não tive problemas em lidar com esses professores a nível do primeiro ano.*

Podemos inferir, a partir dos trechos acima, que os professores que ministraram aulas nos cursos que os colaboradores da nossa pesquisa frequentaram, usavam métodos de ensino diversificados no sentido de melhor organizar as atividades de ensino e aprendizagem para o alcance dos objetivos preconizados.

A seguir mostramos um excerto da narrativa do professor Alcides Romualdo Neto Simbo, onde ele faz uma comparação entre as diferentes metodologias usadas pelos professores do curso de Matemática do ISCED de Luanda.

A grande realidade que nós vivemos no curso é que os professores com mais experiências em termos de transmissão e com mais bagagem em termos de Matemáticas avançadas foram os vietnamitas. Os professores vietnamitas diziam que estudaram no Ocidente, e com eles aprendemos a Matemática avançada sem problemas, e o mais engraçado é que escreviam melhor que muitos angolanos que diziam dominar a Língua Portuguesa. Não cometiam nenhum erro ortográfico, nem de concordância de frase, e aprendi muita Matemática com eles. Os professores que vinham de Cuba, com esses não vou falar mal deles, mas alguns também conseguiram nos transmitir conhecimentos. Mas eles eram mais versados nas Didáticas e conseguimos aprender bem as Didáticas. Realmente reconhecemos que em termos de Didática tivemos bons professores angolanos provenientes de Cuba. Os professores vietnamitas ensinavam bem as matemáticas puras, mas tinham alguns problemas em relação à Didática e Pedagogia em si. Talvez eles fossem formados em Ciências Puras e não tinham essa componente pedagógica. Então, essa simbiose foi muito boa e há também alguns angolanos, sobretudo, aqueles que nos ensinaram... Bom, os que vieram do Brasil tinham uma metodologia um pouco que se observa no Ocidente, que é deixar os alunos irem atrás dos conhecimentos sozinhos, era uma formação mais livresca, de consulta de livros permanente, avaliações permanentes e até certo ponto aborrecia os estudantes. Alguns que fizeram as Ciências Sociais, provenientes da Rússia, da Bulgária e por aí fora, esses, realmente, alguns não souberam conciliar aquilo que estudaram com as Didáticas. Muitos eram daqueles que chegavam e deixavam um livro para os estudantes lerem e iam-se embora, diziam: “vão ler, e quando tiverem dúvidas, vamos debater nas próximas aulas”. Quando chegavam às aulas, perguntavam o que foi que leram e íamos andando. Esses professores não sabiam estruturar uma aula como tal; esse era o problema de quase todos os professores da Universidade Agostinho Neto na altura, porque havia uma febre na referida Universidade que, para ser professor, bastava ser mestre ou doutorado. Isto não é certo: para ser professor, necessita-se de agregação pedagógica, portanto em suma foi essa a realidade.

Na primeira parte de sua narrativa, o professor relatou que os professores vietnamitas estavam capacitados a transmitir bem os conteúdos matemáticos. Entretanto, pareceu se contradizer ao mencionar que os vietnamitas ensinavam bem, mas tinham problemas em relação à Didática e à Pedagogia. Talvez quisesse dizer que os vietnamitas tinham conhecimentos dos conteúdos da área da Matemática. Observa-se também que, na visão do entrevistado, a melhor metodologia era a praticada pelos professores cubanos. Talvez os diferentes modos de transmitir conhecimentos com que conviveu tenham influenciado futuramente a prática pedagógica do colaborador.

Outro aspecto que os entrevistados narraram ao lembrarem sua vida acadêmica foi acerca da origem dos livros usados durante a formação. Desde a independência, Angola carece de bibliografia ligada às várias áreas do saber, principalmente na área da Matemática. Os livros de Matemática usados nos cursos de formação de professores em nível superior eram de origem estrangeira. Essa realidade é vivenciada até os dias atuais. No entanto, os professores de origem estrangeira, quando lecionavam aulas nos ISCEDs, levavam consigo o seu material bibliográfico. Os professores nacionais formados no exterior do país traziam de sua formação seus acervos bibliográficos. Em suas narrativas, os entrevistados relataram sobre a origem dos livros que seus professores usavam ao ministrarem as aulas.

No ensino superior, os livros que mais utilizávamos eram de origem soviética, brasileira (Professor José Alfredo Bassanza).

Em relação aos livros, os professores vietnamitas incidiam mais nos livros asiáticos, russos, chineses, do Vietnam, dos Estados Unidos da América e uma vez ou outra livros de Portugal. Em termos de Matemática, não havia muitos livros brasileiros, eram mais livros do Ocidente. Nas didáticas, trabalhávamos com livros cubanos e brasileiros. Nas Ciências Sociais, os professores usavam livros franceses com tradução portuguesa. Em suma, eram mais usados livros russos, chineses com traduções em português e espanhol. Livros angolanos, portugueses e brasileiros eram muito escassos (Professor Alcides Romualdo Neto Simbo).

A partir desses excertos, verificamos que a maioria dos livros era dos países que na época, adotavam o regime socialista, que eram aqueles que apoiavam o partido no poder desde que Angola se tornou independente. Ainda sobre o acervo bibliográfico da época em que alguns dos colaboradores cursaram o ensino superior, o professor Estevão Gomes disse: *o ISCED do Lubango é fruto da ex-faculdade de Letras. Então, já tinha uma biblioteca com diversos livros de várias áreas do saber, e aquilo nos ajudava muito. Para além disso, alguns professores elaboravam fascículos.*

O professor Alcides Romualdo Neto Simbo falou de algumas das disciplinas lecionadas no curso de Ciências da Educação, opção Matemática:

Tivemos formação também em Matemáticas puras, no caso tivemos as Análises Matemáticas, as Equações Diferenciais, as Estatísticas, Probabilidades, tivemos as Topologias, Análise Funcional, Geometria Analítica, Geometria Descritiva, Geometria Superior, Análise Numérica, então tivemos uma série de cadeiras também ligadas à Matemática pura. Esse currículo tinha uma simbiose, então partiu-se do princípio que, para se ensinar a Matemática, tinham de aprender a Matemática. Havia uma grande dose de Matemática Pura, e a menor parte estava ligada à área de formação que é de ensino, isto é, tinha menos cadeiras sobre práticas de ensino, tais como as Didáticas, as Psicologias, Metodologias, as Pedagogias.

Como enfatiza Vinão (2008, p. 205) a “disciplina é o elemento chave da profissionalização do docente, o que define o conteúdo e o espaço acadêmico de sua profissionalização”. O leque de disciplinas apresentadas pelo professor mostra uma formação muito forte em Matemática e participação pequena da componente pedagógica, que auxiliaria a prática docente dos formados.

É relevante comentar que as disciplinas cursadas no curso de formação de professores ajudaram o professor a dar continuidade aos estudos no mestrado e no doutorado: *Valeu a pena ter visto o grande leque de Matemáticas Puras na licenciatura, porque quando dei continuidade aos estudos, isto é, no mestrado e no doutoramento, não tive muitos problemas, porque lidávamos com as Matemáticas Puras e Ciências ligadas à Computação e às Tecnologias de Informação* (Professor Alcides Romualdo Neto Simbo).

Na formação de professores de Matemática no ISCED do Lubango, nem tudo era um “mar de rosas”. Ao ingressar, alguns apanhavam um baque de tal ordem que pensavam em desistir. O trecho a seguir revela uma das experiências formadoras do professor José Alfredo Bassanza quanto a seu primeiro exame de Química. Nele, o colaborador mostra tristeza, decepção consigo mesmo e com o curso e sentimento de gratidão para com alguns professores.

Em termos de lembranças, tenho que ser claro, a maior lembrança que tenho é em relação à primeira prova de Química. Nesta prova, tive uma nota negativa⁹⁵, isto porque desconhecia o ritmo exigido para aquele nível. Dominava o conteúdo, mas acabei tirando negativa por falta de experiências e porque não tinha máquina calculadora, não sabia que,

⁹⁵ A escala de avaliação das provas no ISCED é de 0 a 20 valores. A nota positiva vai de 10 a 20 e a negativa de 0 a 9 valores.

afinal de contas, era necessário o uso da máquina calculadora. Lembro-me que, no momento da prova, estava fazendo os cálculos manualmente, e aí o tempo foi passando, e quando menos esperei, estava na hora da entrega. O mais engraçado é que tinha domínio de todo o conteúdo que saiu na prova, mas como havia terminado o tempo, acabei por entregar a prova e saí da sala frustrado, e até com intenções de regressar à minha província de origem, que é Cabinda. Queria regressar à casa por desgosto, visto que saí de tão longe com intenção de me formar, e começar com um resultado negativo me deixou para baixo. Foi graças aos conselhos dos meus professores, tal como o professor Nlando Maluta, o professor André, o professor Chipi, o Doutor Samuel Sungo, um professor peruano e outros professores. Esses professores muito me aconselharam, deram-me aquela coragem para que eu pudesse continuar, porque, realmente, na formação superior, o início era mesmo assim. Acatei os conselhos, realmente continuei e tive êxitos (Professor José Alfredo Bassanza).

No excerto abaixo, o professor Nlandu Balenda recordou que a vida académica foi marcada por dedicação, cooperação e competição:

O que acontecia, por exemplo, no Lubango, como vivíamos no internato, a vida académica era muito activa e forte, chegavam dados momentos em que um estudante não tinha mais com quem conversar, porque quando tocavam 18-19 horas, depois do jantar, todo mundo tinha um único amigo que era o livro. Voltávamos nas salas de aulas porque o nosso lar era mesmo dentro do ISCED. Saía do quarto para a sala, havia quem dormia na sala, voltava no quarto no dia seguinte, para ver que tipo de investigação se fazia na altura, e depois os grupos de estudo eram muito coesos, dinâmicos e fortes. Naquela época, a associação de estudantes do ensino superior tinha instaurado o princípio de emulação socialista⁹⁶; quer dizer, os melhores estudantes beneficiavam de bolsas de estudos internas, uns até iam para o exterior do país.

O professor Nlandu Balenda também se lembrou da flexibilidade que os professores mostravam na transmissão dos conteúdos, repetindo a explicação para auxiliarem os alunos. No entanto, muitas vezes as condições de trabalho dos docentes não eram propícias para receber os alunos, por falta de gabinetes.

Quando o aluno ou estudante não entende, apresentava as dificuldades e eles repetiam novamente. Tínhamos o direito de ir à casa do professor incomodar, pois eles tinham inteligência emocional, a maioria dos professores era muito afectiva. Dentro destes havia aqueles que não aceitavam este procedimento. Havia também um ou outro que não

⁹⁶ Lutar para ter sempre as melhores notas.

queria receber os estudantes, porque nem sempre os professores tinham gabinetes para atender estes casos; por isso, tínhamos que ir encontrá-los nas suas casas, caso tivéssemos dificuldades (Professor Nlandu Balenda).

Os cursos de formação de professores de Matemática do Lubango tinham muitos alunos no começo e um número muito reduzido no final. O professor Estevão Gomes lembrou que nem a metade da metade dos ingressados chegaram ao final. Há duas explicações plausíveis para essa situação. A matemática é sempre considerada difícil; além disso, as condições do país devido à guerra civil não contribuíam para que houvesse um número grande de formandos ao final do curso de Ciências da Educação, opção Matemática.

Éramos cerca de cento e tal estudantes, mas no nosso curso, por exemplo, que éramos sessenta e tal, chegamos ao final apenas sete estudantes. Três foram para a Física e quatro para a Matemática. Éramos quatro e um deles é o actual governador do Cunene (Professor Estevão Gomes).

3.3.5.2.4 – Escola Superior Pedagógica (ESP)

A ESP direciona-se à formação de professores de nível superior habilitados a exercerem funções no ensino geral. Por vezes, os estudantes mais habilitados chegam a lecionar no ensino superior. Em Angola, existem seis escolas superiores pedagógicas. A Escola Superior Pedagógica do Bengo pertence à região acadêmica I, Universidade Agostinho Neto. As Escolas Superiores Pedagógicas da Lunda-Norte e da Lunda-Sul são da região acadêmica IV, Universidade Lueji A'Nkonde. A Escola Superior Pedagógica do Bié está incluída na região acadêmica V, Universidade José Eduardo dos Santos. A Escola Superior Pedagógica do Namibe está sediada na região acadêmica VI, na Universidade Mandume Ya Ndemofayo. A Escola Superior Pedagógica do Cuanza-Norte pertence à região acadêmica VII, Universidade Kimpa Vita (Decreto n.º 7/09 de 12 de maio de 2009).

Essas escolas de formação de professores em nível superior foram criadas no âmbito do programa da expansão do ensino superior em Angola, e, para além de formar professores, têm em vista o alargamento do ensino superior a todas as províncias de Angola.

Após a apresentação de aspectos gerais sobre a história, a geografia, a política e a trajetória educacional de Angola, no próximo capítulo abordaremos aspectos diversos do Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda.

4 – A CRIAÇÃO DO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (ISCED) DE CABINDA

O passado apresenta-se como vidro estilhaçado de um vitral antes composto por inúmeras cores e partes. Buscar recompô-lo em sua integridade é tarefa impossível. Buscar compreendê-lo através da análise dos fragmentos, resíduos, objetos biográficos e diferentes tipos de documentação e fontes é desafio possível de ser enfrentado⁹⁷.

Em Cabinda, a província mais ao norte de Angola, os professores com formação no ensino superior começaram a se graduar a partir do final do decênio de 1990, quando houve a criação de uma instituição vocacionada para tal propósito. Essa instituição tinha/tem o fito de garantir a melhoria da qualidade dos professores que atuavam/atuam no ensino geral, médio e superior (em alguns casos). No que relatamos neste capítulo, nosso desafio foi procurar compreender a história desse estabelecimento, através da análise de fragmentos de narrativas orais e de documentos escritos.

A documentação escrita nos possibilitou identificar as propostas legais da criação do ensino superior e os nomes de possíveis colaboradores da nossa pesquisa. Merece ser destacado que reunir documentos para a presente investigação foi uma tarefa muito difícil. Tendo em conta que a constituição de arquivos documentais favorece a reconstrução da história, constatamos que o ISCED não tem cuidado adequadamente dos seus arquivos. Verificamos que a instituição tem um arquivo muito frágil e pobre no que concerne à sua trajetória histórica.

As fontes orais, por não nos contar apenas “o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez” (GARNICA, 2010, p. 34), nos forneceram muitos subsídios para a compreensão do objeto pesquisado, mas, sozinhas, nos permitiriam constituir de maneira diferenciada que adotamos o cenário da trajetória da formação de professores de Matemática na província de Cabinda. Consideramos, em nosso trabalho, que os documentos escritos produzidos na criação e posterior funcionamento do curso desempenham um papel importante na pesquisa historiográfica, e, por isso, seu estudo, associado à análise das narrativas de nossos entrevistados, permeou nossa investigação. Ao mobilizarmos a metodologia da História Oral a partir de entrevistas, os colaboradores citaram os nomes de alguns de seus colegas que também participaram na trajetória do curso, lembrando o que diz Halbwachs (2003, p. 42): quaisquer lembranças que ressurgem sempre

⁹⁷Delgado (2010, p. 36).

podem ser relacionadas a um grupo. Os indivíduos mencionados vieram aumentar o número de potenciais colaboradores da nossa pesquisa.

As narrativas cedidas pelos colaboradores fundiram-se com a das pesquisadoras no momento da compreensão e análise do objeto estudado. No entanto, partimos do ponto de vista de que não existe apenas uma história, mas várias histórias, e como consequência disso, há várias verdades na história: a nossa e a de quem intentar fazer história a partir das narrativas que coletamos. Tendo em vista essa constatação, a seguir apresentamos uma das múltiplas possibilidades de analisar a criação e trajetória do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda baseando-nos nas memórias (lembradas, guardadas, silenciadas, ocultadas, esquecidas) narradas pelos entrevistados.

4.1 – A COPIESCA: primeiros passos para o surgimento do ensino superior em Cabinda

Como referenciado no capítulo anterior, antes do surgimento do ensino superior em Cabinda e em outras localidades, os indivíduos que terminavam os estudos em nível médio eram obrigados a se deslocar para as províncias onde estava instalado o ensino superior (Luanda, Benguela, Huíla, Huambo) ou para o exterior do país, a fim de dar continuidade à formação superior. Sobre o assunto, o professor David Macaia Bumba salientou:

(...) porquanto muito boa gente teve que se deslocar fora da província, uns fora do país, para aumentar o seu nível acadêmico.

Esse trecho foi corroborado pelos professores Alcides Neto e Faustino Kuabi.

(...) na altura, as pessoas, para fazerem curso superior, tinham que ir para Luanda ou para Lubango (Professor Alcides Romualdo Neto Simbo).

Havia muitos alunos que, depois de concluírem o ensino médio, não sabiam aonde ir para dar continuidade aos estudos. Nem todos tinham recurso para ir ao Lubango, a Luanda ou fora do país (Professor Faustino Mombo Kuabi).

Com a ausência de instituições de ensino superior na província de Cabinda, a formação nesse nível somente era possível a pessoas com condições financeiras capazes de suportar os estudos fora de sua localidade ou a quem tivesse a oportunidade de ser contemplado com bolsa de estudo interna ou externa paga pelo ex-Instituto Nacional de Bolsas de Estudo (INABE)⁹⁸ ou por alguma empresa que presta serviços sociais em Angola,

⁹⁸ Atualmente denomina-se Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo (INAGBE).

como a Cabinda Gulf Oil Company Limited (CABGOC)⁹⁹. Nesse contexto, a maior parte da população que vivia abaixo do nível da pobreza, após o término do ensino médio, ficava esperando até que o ensino superior se tornasse realidade em Cabinda. O êxodo estudantil trouxe muitas consequências negativas para a província, pois muitos tiveram de abandonar a família, a exemplados professores Bassanza e Balenda:

Muitos de nós fizemos o ensino superior com muitos riscos, tivemos que abandonar as famílias (Professor José Alfredo Bassanza).

Eu sou um desses. Residia em Cabinda, mas tive que buscar licenciatura no Lubango, a 1500 km, e em Luanda, deixando atrás a família (Professor Nlandu Balenda).

Outros já não voltavam a suas regiões de origem, e participavam, deste modo, de uma fuga de cérebros, porque a maioria desses quadros que foram buscar licenciatura fora da província e cidade de Cabinda não regressaram à procedência. Os jovens que foram estudar a licenciatura em outras províncias conseguiram empregos e constituíram lá famílias, não entenderam voltar a Cabinda. Assim, a província continuava a sofrer crise de quadros (Professor Nlandu Balenda).

O professor Estevão Gomes apontou que havia um número grande de técnicos médios na província, e que muitos dos que iam buscar formação superior fora da cidade de Cabinda não eram bem sucedidos.

(...) Já havia um número elevado de indivíduos que tinham feito os cursos médios, a província não tinha cursos superiores para os indivíduos darem prosseguimento aos seus estudos. Recordo-me que tinha vindo o secretário do MPLA¹⁰⁰ naquele momento, João Lourenço, que ao reunir com os quadros da província foi levantado o problema da necessidade de ensino superior em Cabinda. Essa proposta foi mal recebida pelo secretário, que disse que Cabinda não tinha condições para a criação do ensino superior, falou muito e todos nós saímos da reunião mal dispostos. O problema foi encaminhado ao Ministro da Educação, e o Sr. José Amaro Tati assumiu o problema e realmente conseguimos convencer a reitoria da Universidade Agostinho Neto. Porque os nossos quadros que iam frequentar o ensino superior a nível de Luanda eram mal sucedidos, a primeira promoção¹⁰¹ não tinha alojamento e passavam por muitas vicissitudes. Esse foi um dos motivos que fez com que

⁹⁹ É uma das empresas de exploração e produção de petróleo existente em Angola. Faz parte da unidade empresarial da Chevron na África Austral. Está entre as maiores produtoras de petróleo de Angola.

¹⁰⁰ Partido no poder desde a independência de Angola. A sigla significa “Movimento Popular de Libertação Angolana”.

¹⁰¹ Primeira turma de estudantes.

alguns quadros de Cabinda já com um nível superior se engajassem para que hoje o ensino superior seja uma realidade.

Nesse ínterim, havia na província de Cabinda muitos técnicos médios e muito poucos com nível superior, que haviam sido formados no país e no exterior. As condições em que a província se encontrava em nível de formação de quadros não permitiam o desenvolvimento adequado dos vários setores econômicos e sociais sediados nela. Nesse contexto, urgia a necessidade de formação de profissionais com alto nível de preparação científica, técnica, cultural e humana, isto é, era necessário qualificar os quadros com nível superior, *em função disso surgiu aquilo que nós chamamos de COPIESCA – Comissão Provincial Instaladora do Ensino Superior em Cabinda* (Professor José Alfredo Bassanza). Essa comissão provincial *foi criada em 1995 e tinha como objetivo a criação do ensino superior em Cabinda* (Professor Domingos Kimpolo Zau) e *surgiu por um despacho exarado por Sua Excelência na altura, o governador Amaro Tati, no ano de 1996* (Professor José Alfredo Bassanza).

Percebe-se, a partir dos trechos acima, que não foi possível chegarmos a um consenso sobre a data da criação da COPIESCA, visto que alguns dos colaboradores disseram que ela foi criada em 1995, outros afirmaram que a data da criação seria o ano de 1996, e dois outros entrevistados relataram que a criação da comissão data de 1997 ou 1999. Também não localizamos documentos referentes à comissão que pudessem esclarecer sobre a data de sua fundação. Apesar de os colaboradores informarem diferentes datas sobre a criação da COPIESCA, “a veracidade do narrador não nos preocupou [pois] com certeza seus erros e lapsos são menos graves em conseqüências que as omissões da história oficial” (BOSI, 1994, p. 37), e é “impossível que duas pessoas que presenciam um mesmo fato o reproduzam com traços idênticos quando o descrevem algum tempo depois” (HALBWACHS, 2003, p. 96). Como contraponto, depois da leitura de alguns documentos em nossa posse, pudemos inferir que a COPIESCA foi criada no período 1995-1996; explicaremos essa afirmação mais adiante.

A comissão estabelecida com o objetivo de tornar possível o nível superior em Cabinda foi *coordenada pelo Doutor Domingos Kimpolo Nzau, e tendo como coordenador adjunto o Doutor Feliciano Lopes Toco, com a supervisão, é claro, do governador [na altura José Amaro Tati] e do vice-governador, o Doutor Miguel dos Santos Oliveira* (Professor José Alfredo Bassanza). Outros membros que faziam parte da comissão nos foram dados a conhecer na fala do professor José Alfredo Bassanza:

(...) eu próprio que estou aqui a falar, portanto, nessa altura fui nomeado pelo despacho do senhor governador como coordenador da comissão instaladora do ISCED,

porque a COPIESCA foi criada para atender tudo que era ensino superior a nível da província de Cabinda. E quando falamos de ensino superior, tínhamos uma série de órgãos ou unidades orgânicas, então eu fui escolhido para coordenar a comissão instaladora do ISCED. O Doutor Pascoal, na altura procurador da província de Cabinda, foi indicado para coordenar a comissão instaladora da Faculdade de Direito; o engenheiro Oteniel Niemba da Silva, que é actualmente o nosso vice-governador, foi indicado como coordenador da comissão para instalação da Faculdade de Engenharia, e o Doutor Chocolate, então, para coordenar a comissão instaladora da Faculdade de Economia. Então estes são os elementos que faziam parte da COPIESCA, para instalação do ensino superior a nível da província. Agora, falando concretamente daquilo que aponta a instalação do ISCED, para além de eu coordenar, havia outros elementos que faziam parte dessa mesma comissão, como é o caso do Doutor Nlandu Balenda e o Doutor Estevão Gomes, portanto nós os três fazíamos então a parte dessa comissão instaladora do ISCED a nível da província de Cabinda.

Criada a comissão e atribuída a cada membro uma determinada incumbência, o passo a seguir seria a aprovação da criação do ensino superior em Cabinda. Para tal, urgia a necessidade da elaboração de um projeto no qual deveriam constar as estratégias para implantação do referido nível de ensino. Visando a esse feito, a comissão realizou um trabalho árduo, assim como relatou o professor Domingos Kimpolo Zau:

A comissão trabalhou arduamente com os parceiros, incluindo pessoas de boa fé que se encontravam em Luanda e deram alguma ajuda nesse sentido. Preparamos o projecto que foi enviado a Luanda, ao Ministério da Educação, e o mesmo órgão acabou aprovando o projecto, isto é, a instalação do ensino superior em Cabinda em dezembro de 1996.

O projeto proposto pela COPIESCA foi enviado ao Ministério da Educação em Luanda, com a nota n.º 000420/80/GAB. D/DPEC/96, de 17 de outubro de 1996. Teve o parecer positivo a partir do Despacho de 27 de dezembro de 1996, do ministro da Educação, Dr. António Burity da Silva Neto¹⁰², que autorizou a abertura do CUC – Centro Universitário de Cabinda. A informação sobre esse despacho foi obtida por meio da nota n.º 0049/4ª/4.3/RE/96, a 14 de janeiro de 1997, por Patrício Domingos Braga Constantino, ex-diretor do gabinete do ex-ministro da Educação.

¹⁰² Foi nomeado ao cargo de Ministro da Educação pela primeira vez pelo Decreto Presidencial n.º 15/91, de 12 de janeiro, e o exerceu até 20 de novembro de 1992. Ao abrigo do Decreto Presidencial n.º 25/96 de 07 de junho, foi nomeado pela segunda vez para exercer a função de Ministro da Educação.

Após a aprovação da criação do CUC, os membros da comissão tiveram de trabalhar para criar condições para o início do funcionamento do ensino superior em Cabinda, tal como salientou o professor Domingo Kimpolo Zau:

(...) aprovada a criação do ensino superior em Cabinda, então, nos faltava criar as condições internas para que o arranque se efetivasse. Foi assim, durante três anos criando as condições mínimas.

Foi aprovada a criação do ensino superior em Cabinda para dar respostas às demandas da pressão social, pois havia um número elevado de técnicos médios na província, e para descentralizar o ensino superior em Angola, que, até o ano de 1996, estava instalado em apenas quatro das dezoito províncias. No entanto, o forte empenho e investimento dado pelo ex-governador José Amaro Tati e pelos membros da COPIESCA tornou possível a criação do Centro Universitário de Cabinda (CUC).

4.2 – O Centro Universitário de Cabinda (CUC)

Apesar de haver um despacho de 27 de dezembro de 1996, exarado pelo ex-Ministro da Educação, António Burity da Silva, autorizando a criação do CUC, os núcleos que foram preconizados pela COPIESCA ainda não haviam dado início a suas atividades. Quando foi criado o centro universitário, integrante da Universidade Agostinho Neto (UAN), as atividades dessa universidade eram regidas a partir do Estatuto Orgânico aprovado pelo Decreto n.º 2/95¹⁰³, de 24 de março, do Conselho de Ministros. Esse fato justifica a autorização da criação do CUC pelo ex-Ministro da Educação, visto que no número 1. do artigo. 2.º do mesmo decreto, estava pautado que o “Ministério da Educação é o órgão de tutela da Universidade Agostinho Neto” e na alínea b do número 2. do artigo 2.º do referido decreto constava que competia ao MED “aprovar a criação, modificação ou encerramento de Faculdades, Institutos Superiores ou Academias, bem como de Cursos, sob proposta da Universidade”.

Então, era tarefa do MED a criação do curso, mas, tendo em conta a alínea b do número 2. do artigo 3 do Decreto 2/95 de 24 de março, cabia à UAN a responsabilidade de organizar os cursos criados pelo MED. Em vista disso, foi enviada aos responsáveis do CUC a nota n.º 298/GR/97, de 18 de junho de 1997, solicitando que os membros da COPIESCA e dos núcleos enviassem seus currículos ao gabinete do Vice-Reitor para os centros

¹⁰³ Esse Decreto revogou o Decreto n.º 17/ 89 de 13 de maio. E aquele foi revogado pelo Decreto executivo n.º 60/ 01 de 5 de outubro do Ministério da Educação e Cultura. Por sua vez, o Decreto n.º 7/ 09 de 12 de maio, revogou o 60/ 01.

universitários localizados na sede da UAN em Luanda. Essa nota foi elaborada à luz da alínea a do número 2. do artigo 4.º do decreto acima citado, que dá autonomia a UAN a “recrutar, formar e promover os seus docentes e investigadores, bem como o restante pessoal, nos termos da lei”. Destaca-se, nesse artigo, que era incumbência da UAN a seleção e o aperfeiçoamento profissional de seu pessoal docente.

Devido ao primeiro passo dado pelos órgãos da UAN quanto à solicitação dos currículos dos possíveis candidatos à docência para o CUC, o processo de criação do ensino superior do CUC ficou adiado por algum tempo, já que o despacho de 27 de dezembro de 1996 teve um parecer negativo por parte do ex-reitor da UAN, José Luís Guerra Marques¹⁰⁴. Ele justificava o parecer dizendo que a “abertura de um Centro de Ensino Superior deveria merecer debate prévio a nível nacional envolvendo, nomeadamente, os Ministros da Educação, do Plano, das Finanças e da Administração do Território” (UAN, 1998, p. 2). O ex-reitor também alegou que todas as Faculdades na UAN estavam vivendo sérios problemas, havendo algumas em vias de paralisação (Idem, 1998).

Decorridos dois anos após a assinatura do indeferimento do despacho do ex-ministro António Burity da Silva Neto, a UAN continuava com os mesmos problemas referidos pelo ex-reitor José Luís Guerra Marques para a não abertura do Centro Universitário de Cabinda. Dificuldades essas apontadas, dessa vez, pela nova reitora na altura, Laurinda Hoygaard.

as dificuldades então evidenciadas continuam reais devido, em primeira instância e fundamentalmente, às restrições de recursos, sobretudo financeiros, afectados à única universidade existente no País, desde há trinta e oito anos. Os docentes estrangeiros têm os seus salários atrasados, apesar dos persistentes esforços desenvolvidos pelo governo da UAN junto das instâncias financeiras competentes, os salários dos trabalhadores universitários são desatendidos; as condições de trabalho são deficientes; os programas de superação académica enfrentam enormes restrições para a sua adequada e total implementação; as bibliotecas encontram-se desatualizadas e os laboratórios sem equipamentos e produtos para as respectivas análises e pesquisas; as infra-estruturas dificilmente são mantidas e realizar novos investimentos é quase irrealista (UAN, 1998, p. 2).

Assim, os problemas que viriam mais tarde a ser vivenciados no princípio do funcionamento do CUC já estavam sendo experimentados pelas faculdades e unidades orgânicas filiadas à UAN, como frisou a reitora na época.

Com a mudança de direção na UAN, verificaram-se alterações no processo de instalação e funcionamento do ensino superior em Cabinda. Com o parecer do ex-Ministro da

¹⁰⁴ Foi nomeado como reitor da Universidade Agostinho Neto a partir do Decreto Presidencial n.º 21/ 91 de 12 de janeiro.

Educação António Burity da Silva Neto, deslocou-se para a cidade de Cabinda, no mês de julho de 1998, uma delegação da reitoria da UAN encabeçada pela reitora Laurinda Hoygaard, com o objetivo de verificar as condições que a COPIESCA havia criado e efetuar as negociações para o começo das atividades do CUC. A reitora lembrou que:

(...) a actual direção da Universidade Agostinho Neto, que até Junho do ano em curso desconhecia o processo de abertura do CUC – Centro Universitário Cabinda, deu resposta positiva e imediata ao ser convidada por Sua Excelência o Governador de Cabinda para visitar o Centro e iniciar os trabalhos com vista à sua abertura, no menor prazo possível (UAN, 1998, p. 2).

Com a presença da comissão da reitoria na província de Cabinda, houve uma reunião entre os membros da COPIESCA, o governo provincial de Cabinda e a delegação da reitoria da UAN. Os professores José Alfredo Bassanza e Estevão Gomes relembrou alguns aspectos abordados na reunião.

Foi um trabalho sério, tendo em conta a situação política que se vivia na região, tendo em conta a pressão social. A reitoria da Universidade Agostinho Neto, em princípio, notava que a província de Cabinda não reunia condições condignas para que pudesse ser instalada na província uma unidade orgânica de nível superior. Foi assim que muitos contactos foram entabulados, o governo da província teve que encontrar algumas estratégias políticas para a solução, então se chegou a um ponto de definição final com a Universidade Agostinho Neto, porque os mais entendidos na matéria tiveram que intervir para conduzir o problema. Recordo-me que uma vez a ex-reitora, Laurinda Hoygaard, veio a Cabinda para esses contactos. Ficamos reunidos com a magnífica reitora até de madrugada, a fim de convencê-la que a província estava em condições de albergar o ensino superior. Mas, graças ao esforço do antigo governador da província na altura, a intervenção de sua excelência o ex-primeiro ministro, e até inclusive o próprio presidente da república, Cabinda conseguiu ter realmente as tais unidades orgânicas a funcionar. Realmente não foi um trabalho fácil, e afinal de contas os resultados são esses, começamos tal como começamos, e hoje estamos satisfeitos (Professor José Alfredo Bassanza).

(...) fazíamos trabalhos de criação de condições para criação do Centro Universitário de Cabinda. Não foi uma tarefa fácil, foi muito difícil, porque encontramos muitos obstáculos. O governo da província estava disposto a ajudar, mas o problema estava a nível da reitoria da Universidade Agostinho Neto. Com o aval do ex-ministro da Educação, António Burity da Silva, deslocou-se uma delegação da reitoria da Universidade Agostinho Neto a Cabinda a fim de se discutir seriamente acerca do problema. A reunião começou às

20 horas e terminou somente às 4 horas da madrugada. Havia duas alas, uma estava a favor e a outra estava contra, incluindo a própria reitora daquela época, Laurinda Hoygaard. Inicialmente a reunião estava sendo orientada pelo vice-governador, Sr. Martins da Cruz Nombo. Quando era 1 hora da madrugada, o Sr. Martins da Cruz Nombo foi obrigado a chamar o governador, na época, José Amaro Tati. Os problemas que se colocavam eram a falta de docentes, a falta de uma verba a nível da reitoria que pudesse suportar as deslocações, a estadia, a alimentação dos professores itinerantes. Depois de grandes discussões, o ex-governador, José Amaro Tati, teve que disponibilizar um milhão de dólares por mês para ultrapassar a situação. A partir dessa condição, a reitora, naquele momento, aceitou a implantação do Centro Universitário em Cabinda (Professor Estevão Gomes).

A partir do despacho de 27 de dezembro de 1996, exarado pelo ex-ministro da Educação, e em decorrência das negociações feitas no encontro realizado entre a delegação da reitoria, os membros da COPIESCA e do governo provincial de Cabinda, deu-se a “assinatura de um Protocolo cuja implementação condiciona o adequado funcionamento do Centro Universitário e seu futuro desenvolvimento” (UAN, 1998, p. 2). Para cumprir com o protocolo assinado, os membros da COPIESCA tiveram um trabalho árduo, assim como retratou o professor José Alfredo Bassanza, que fazia parte da comissão do Núcleo do ISCED.

(...) a nível da comissão do ISCED, tivemos muitas viagens a nível do ISCED de Lubango e de Luanda que, na altura, o ISCED de Luanda era a instituição mãe, onde tinham todas as condições, onde tínhamos que buscar orientações em termos de bibliografia, em termos de docentes, tudo que é em termos funcionais, tudo que era necessário para que uma instituição superior a nível do ensino superior de Ciências da Educação pudesse ter lugar na província de Cabinda. Essas condições todas foram criadas pelo governo da província de Cabinda, ou seja, o governo criou todas as condições necessárias para o efeito, todas as exigências que nós apresentamos o governo da província acudiu.

Até a abertura do CUC, muitas foram as atividades dos membros da COPIESCA. Essas atividades foram realizadas por cada um dos Núcleos inseridos no CUC. Falaremos mais adiante sobre as atividades realizadas pelos membros da comissão do núcleo do ISCED, cenário mais próximo de nossa investigação.

Cabe ressaltar que, antes da ida da reitora à província de Cabinda, *no mês de maio ou junho, salvo o erro, de 1998, foi inaugurado o Centro Universitário de Cabinda, pela Sua*

*Excelência o ex-primeiro Ministro França Van-Duném*¹⁰⁵ (Professor Domingos Kimpolo Zau).

Desde a inauguração do centro até a abertura do início do ano letivo, os membros da COPIESCA preparavam as condições para o começo das aulas. Assim, no dia 10 de outubro de 1998, foi publicada uma “ordem de serviço interna” elaborada por Domingos Kimpolo Zau, na qual estava expresso o dia da realização do primeiro exame de admissão para os candidatos que desejavam ingressar no Núcleo do ISCED. Os exames estavam marcados para o dia 12 do mês e ano da publicação da ordem de serviço. No mesmo documento, estavam registrados os nomes dos membros que fariam parte da comissão dos exames: Dr. José do Rosário G. Brito (coordenador), Dr. José Alfredo Bassanza (coordenador Adjunto), Dr. Filémon Buza, Dr. Maria das Dores, Dr. Nlandu Balenda, Dr. Estevão Gomes. Não encontramos nenhum outro documento que informe se os exames foram ou não realizados na data estipulada, mas podemos afirmar que foram realizados no mesmo ano (1998), pois o discurso de abertura do CUC, com data de 28 de novembro de 1998, proferido pela ex-reitora Laurinda Hoygaard, apresentou os dados dos resultados dos exames realizados tanto no Núcleo do ISCED como no da Faculdade de Economia.

Apresentaram-se a exame de aptidão no Centro Universitário de Cabinda 109 dos 193 candidatos inscritos para o Núcleo de Economia e 138 para o do ISCED. Não podemos somar os números uma vez que os respectivos exames foram efectuados em datas diferentes sendo de admitir que pelo menos uma parte dos candidatos se apresentaram às duas provas. Os critérios de aprovação não corresponderam inteiramente às exigências estabelecidas na Universidade mas os índices de aprovação foram, coincidentemente para ambos os casos, de 79%, tendo sido admitidos 86 estudantes em Economia e 109 nos quatro cursos de Ciências da Educação, num total de 195 estudantes no Centro Universitário de Cabinda (UAN, 1998, p. 4).

Após a realização do exame de seleção, foi aberto o ano letivo de todos os cursos instalados no Centro Universitário de Cabinda. Estiveram presentes ao ato da abertura oficial o ex-Primeiro- Ministro de Angola, Fernando França Van-Dúnem, o ex-Ministro da Educação António Burity da Silva Neto, o ex-governador da província de Cabinda, José Amaro Tati, governadores de províncias, cujos nomes não são citados no documento, o ex-vice-reitor da UAN, diretores, vice-diretores e docentes da UAN, professores e estudantes do Centro Universitário de Cabinda. É oportuno salientar que a implantação do CUC foi possível à luz

¹⁰⁵ Foi nomeado pela segunda vez ao cargo de primeiro ministro do Governo da República de Angola ao abrigo do Decreto Presidencial n.º 13/96 de 3 de junho, e exerceu essa função até 2002. A primeira vez ocupou esse cargo a partir do Decreto Presidencial n.º 88/91 de 09 de agosto, exercendo-o até 20 de novembro de 1992.

do artigo 55.º do Decreto 2/95 de 24 de março, que expressava que “as Unidades Orgânicas podem agrupar-se em Centros Universitários dirigidos por um Vice-Reitor”.

Voltando ao processo de abertura do CUC, segundo o discurso de Laurinda Hoygaard, o centro começaria o seu funcionamento com sete cursos lecionados em três núcleos: Economia e Gestão (Núcleo da Faculdade de Economia), Ciências da Educação (subdividido em Psicologia, Pedagogia, História e Matemática, no Núcleo do ISCED de Luanda), e Direito, na modalidade a distância (Núcleo da Faculdade de Direito). Os colaboradores também se lembraram dos núcleos que começaram a funcionar com a abertura do CUC.

O núcleo de Direito tinha muitas dificuldades, porque não havia professores presenciais, o curso era praticamente à distância. Mas pronto, seja como for, foi mais difícil para este núcleo em relação aos outros núcleos, o do ISCED e o de Economia (Professor Domingos Kimpolo Zau).

O ISCED funcionava com apenas uma turma de Matemática, uma turma de História, uma turma de Pedagogia e uma turma de Psicologia, isto no núcleo do ISCED. Havia também o núcleo de Economia e o núcleo de Direito. Inicialmente, isto em 1999 (Professor Faustino Mombo Kuabi).

O centro começou a funcionar com três núcleos: o núcleo do ISCED, o núcleo de Direito e o núcleo de Economia. Quais foram os primeiros cursos? Para o ISCED, o curso de Matemática, o curso de Psicologia, História e Pedagogia. Para a Faculdade de Economia, o curso de Economia Geral e o núcleo de Direito, o curso de Direito (Professor Estevão Gomes).

Após a abertura do centro, as aulas principiaram, assim como contaram os colaboradores.

Logo após a sua implantação, as aulas começaram a funcionar, porque foram criadas condições durante o período do desenvolvimento das actividades da COPIESCA (Professor José Alfredo Bassanza).

Pela carência de professores, *acabamos por arrancar com ajuda dos professores que provinham da Faculdade de Economia da Universidade Agostinho Neto e do ISCED de Luanda* (Professor Domingos Kimpolo Zau).

O primeiro coordenador do CUC foi o professor Domingos Kimpolo Zau, sucedido posteriormente pelo professor Carlos Pedro Cláver Yoba, tal como lembraram os dois ex-coordenadores.

(...) depois da criação do Centro Universitário de Cabinda, então, fui também o primeiro coordenador do Centro Universitário de Cabinda (Professor Domingos Kimpolo Zau).

Eu venho a Cabinda como coordenador do Centro Universitário (Professor Carlos Pedro Cláver Yoba).

A figura abaixo reproduz uma fotografia do edifício que albergou o Centro Universitário de Cabinda, situado no centro da cidade, na rua de Macau. Antes de a instalação ser ocupada para as atividades do CUC, lá funcionava a Escola Ho Chi Minh, uma escola do ensino do primeiro nível. Atualmente, essa infraestrutura é ocupada pela reitoria da Universidade Onze de Novembro. Três professores narraram sobre o edifício onde o CUC funcionou inicialmente.

O CUC funcionou na antiga Escola Ho Chi Minh; fizemos aí o primeiro ano (Professor Lucas Raposo Ramos).

Funcionava nas instalações da antiga escola primária Ho Chi Minh, onde é agora a sede da Universidade Onze de Novembro (Professor Faustino Mombo Kuabi).

Foi usurpado o edifício que era uma escola do ensino primário, fez-se melhoramento e começamos a trabalhar lá, os núcleos do ISCED, da Economia e do Direito. Depois, o ISCED desmembrou-se daquelas instalações e foi ao Cabassango¹⁰⁶ depois da concessão de uma parte daquele complexo escolar (Professor Estevão Gomes).



Figura 2: Edifício da ex-Escola Ho Chi Minh, onde funcionou o CUC, atualmente está ocupado pela reitoria da Universidade Onze de Novembro.

Fonte: Imagem registrada pela autora

¹⁰⁶ Nome de um bairro do município de Cabinda onde estão as instalações do Instituto Médio de Economia nas quais o ISCED ocupa dois pavilhões.

Nesse prédio, ainda funcionam as Faculdades de Economia, de Direito e a reitoria da Universidade Onze de Novembro, pois, conforme relatou o professor Domingos Kimpolo Zau, o *Instituto e o Centro Universitário evoluíram para universidade, como nós mesmos preconizávamos*. Alguns anos após a criação do CUC, os núcleos iniciais (ISCED, Faculdade de Economia e Faculdade de Direito) evoluíram para unidades orgânicas da Universidade Agostinho Neto (UAN). Em 2009, ao abrigo do artigo 11.º do Decreto n.º 7/09 de 12 de maio, foi criada a Universidade Onze de Novembro (UON), à qual se integraram as unidades orgânicas instaladas em Cabinda que antes pertenciam à UAN. Passamos, a seguir, a tratar de aspectos específicos do ISCED, enquanto integrante da UAN.

4.3 – O Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda

Tendo em vista o que o professor Bassanza enfatizou sobre as atividades realizadas pela COPIESCA antes da abertura do ano letivo, no dia 13 de setembro de 1998, foi elaborado um memorando das atividades desenvolvidas de 10 a 12 de setembro do mesmo ano, pela equipa técnica do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda e pelos membros da comissão do Núcleo do ISCED instalado em Cabinda. Nesse memorando, constava uma agenda cumprida pelos órgãos citados acima. Dos vários pontos da agenda, retiramos dois, que passamos a comentar a seguir¹⁰⁷:

1. número de estudantes do Ex-Ensino a Distância e critérios da sua integração nos Cursos do Núcleo;
2. encontro com os candidatos à docência.

O primeiro ponto refere-se aos critérios que deveriam ser usados para inclusão dos estudantes da província de Cabinda que frequentavam o ensino superior a distância a partir do ISCED de Lubango. Esses estudantes foram incluídos nos diversos cursos ministrados no núcleo do ISCED em virtude da nota n.º 122/pº 2343/DAAC/ISCED/LDA/99, elaborada em Luanda aos 10 de maio de 1999 pelo ex-Vice-Director para os assuntos académicos do ISCED de Luanda, José do Rosário G. Brito M. A¹⁰⁸. Mas, dentre os documentos que coletamos, não encontramos o anexo onde constavam os nomes dos alunos que frequentavam o curso a distância a partir do ISCED de Lubango. Remetendo-nos a um trecho da narrativa do professor António Teodoro Matombe, pudemos identificar alguns ex-estudantes do curso do ensino superior a distância.

¹⁰⁷ No documento sobre o memorando das atividades realizadas pelos membros do núcleo do ISCED da província de Cabinda, os pontos não estão ordenados na mesma sequência em que os abordamos.

¹⁰⁸ Conforme a referida nota.

Depois, acabou-se com o ensino a distância, porque havia os mentores que vinham do Lubango para aqui. Desde que se implantou o ISCED de Cabinda o curso parou. Alguns foram dar continuidade ao ensino superior na província do Lubango, tal como o Bassanza, Nlandu Balenda, o falecido Victor Nguma. A Isabel¹⁰⁹ e eu acabamos o ensino superior cá na província. Ninguém terminou [o curso]. Apenas fazíamos provas no Lubango. Depois pedi a minha transferência para Cabinda e outros foram diretamente estudar no Lubango, tal como Bassanza, Nlandu Balenda, etc (Professor António Teodoro Matombe).

É imprescindível assinalar que o regime de ensino a distância na UAN começou a ser experimentado na década de 1980, nas áreas de Ciências da Educação, Direito e Economia. Foram instalados núcleos de ensino a distância dependentes da UAN, nas províncias de Cabinda, Benguela, Bié, Huambo, Namibe, Malanje e Uíge, mas somente os da província de Cabinda, Benguela, Huambo e Uíge evoluíram para Centros Universitários. Cabe ressaltar que, devido aos confrontos militares vivenciados em Angola, houve paralisação em algumas das unidades orgânicas instaladas na província do Huambo, com a reabertura somente em 2001. O professor Matombe, em sua entrevista, relatou sobre o ensino superior a distância em Cabinda.

O ensino superior a distância funcionava no IMNE, e o director do IMNE era automaticamente chefe da filial do ensino superior. Naquela época, eu acumulava a função de director do IMNE¹¹⁰ e do PUNIV¹¹¹. Ao deixar a função, entreguei as pastas ao Nguvulo Domingos¹¹², que me substituiu. (...) depois houve um seguimento, uns foram para o Lubango e outros ficaram aqui em Cabinda.

O colaborador ainda acrescentou que o ISCED de Cabinda foi implantado na década de 1980 como filial do ISCED de Lubango.

A princípio devo dizer que, quando começou, o ISCED de Cabinda era a filial do ISCED do Lubango. Essa filial funcionava no IMNE; na altura, como eu era director do IMNE e do PUNIV, em 1980, não, 82 ou 83, em Cabinda, fui o primeiro chefe da filial para o ensino superior que dependia do Lubango. Fui nomeado pelo Decano do ISCED do Lubango, e preparei toda a papelada para o nascimento do ISCED de Cabinda. O Kimpolo Zau assumiu a Comissão Instaladora do Ensino Superior em Cabinda, que começou a funcionar

¹⁰⁹ A Doutora Isabel de Fátima foi diretora do Instituto Médio de Economia de Cabinda. O entrevistado se referiu a ela para mostrar que foram colegas no momento em que os cursos do ISCED funcionavam a distância.

¹¹⁰ Sigla dada ao ex Instituto Médio Normal de Educação, passou a denominar-se Escola de Formação de Professores do Ensino Secundário.

¹¹¹ Instituto pré-universitário de Cabinda, atualmente chama-se Escola do Ensino Secundário do II ciclo de Cabinda.

¹¹² Foi Diretor provincial da Educação de Cabinda e Diretor do Instituto Médio Normal de Educação.

com o núcleo do ISCED, com o núcleo da Faculdade de Economia e com o núcleo da Faculdade de Direito. Portanto, quem iniciou o ensino superior em Cabinda começando com o ISCED fui eu. Não [tenho nenhuma documentação que comprova esse fato]. Tudo ficou no IMNE (Professor António Teodoro Matombe).

Nenhum dos membros da COPIESCA mencionou, em sua narrativa, o ensino a distância, referido pelo professor Matombe. O professor Carlos Yoba, que foi o coordenador de um dos núcleos interprovinciais instalados em Luanda, que atendia a parte norte do país, asseverou o que se segue.

Depois, em 1986, fui colocado em Luanda, no Centro Interprovincial do Instituto Superior de Ciências da Educação que atendia Cabinda, Uíge, Zaire, Luanda e Malanje. (...) Eu fui colocado como responsável do centro, portanto, fomos nomeados e distribuídos do seguinte modo: eu para Luanda, o Doutor Januário para Huambo, porque criaram-se o Centro Interprovincial do ISCED em Luanda, que atendia a parte norte, e o Centro Interprovincial do Huambo, que atendia o centro leste do país. (...). Nós não tínhamos uma distribuição de responsáveis, quer dizer que cada um de nós, como coordenador do centro, atendia essas províncias. E eu posso considerar que as províncias que poderiam ter beneficiado um pouco mais da minha presença nesse centro são o Uíge e Cabinda. Vim a Cabinda, dei seminários, criamos as condições para poder surgir o núcleo do ISCED. No Uíge também fiz o mesmo trabalho. Pronto, as condições de trabalho não eram muito favoráveis, principalmente em termos de deslocações e de estadia, de tal forma que ficamos reduzidos a estes dois centros. Na evolução do núcleo, já não era da minha jurisdição (Professor Carlos Pedro Cláver Yoba).

O núcleo do ISCED que funcionava a distância na província de Cabinda desde a década de 1980 não chegou a formar nenhum estudante, como salientou o professor António Teodoro Matombe. Alguns tiveram de se deslocar até as cidades de Luanda ou do Lubango para darem continuidade aos seus estudos. Naquela época havia muita dificuldade em termos de deslocação por conta da instabilidade sociopolítica causada pela guerra. Esse é um fator que contribuiu fortemente para o fracasso do ensino superior a distância na cidade de Cabinda, mas outros podem ser identificados na carência de infraestruturas, de equipamentos, materiais técnicos, meios de ensino, cobertura docente para o apoio no ensino a distância.

Com o cessar dos conflitos armados e consequente alcance da paz, o Senado Universitário da UAN¹¹³ aprovou o regulamento do Ensino a Distância da Universidade Agostinho Neto à luz da Deliberação N.º 005/SU/2007 com o objetivo de aumentar as possibilidades de acesso e expansão do ensino superior¹¹⁴.

Levando em conta o exposto sobre o funcionamento do ensino superior a distância na província de Cabinda a partir da década de 1980, podemos concluir que o estabelecimento do núcleo do ISCED no final da década de 1990 na província de Cabinda não resultou do núcleo a distância dependente do ISCED de Lubango: ele eclodiu a partir da criação da COPIESCA, em 1995-1996. Assim, o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda surgiu como um corolário da implantação do ensino superior na província de Cabinda, quando se criou o CUC integrado à UAN, tendo experimentado seus primeiros passos através do ensino a distância. A criação do ISCED e do CUC se confunde, porque o CUC foi implantado como centro universitário para acolher os Núcleos do ISCED, da Faculdade de Economia e da Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto com sede em Luanda. O núcleo do ISCED de Cabinda iniciou seu funcionamento com quatro cursos, tal como foi assinalado pelos professores José Alfredo Bassanza e Nlandu Balenda.

Ao implantarmos o ISCED, tivemos a cautela de não começar com todos os cursos, tendo em conta o corpo docente existente. É assim que abrimos o curso de opção Matemática, opção de Pedagogia e a Psicologia, portanto, são esses três cursos que tiveram o seu começo no mesmo ano (Professor José Alfredo Bassanza).

Começou a funcionar com três cursos: História, Matemática, não, minto, começou a funcionar com quatro cursos, História, Matemática, Psicologia e Pedagogia (Professor Nlandu Balenda).

A partir de outros trechos das narrativas dos colaboradores, podemos inferir que o núcleo do ISCED na cidade de Cabinda foi implantado porque havia necessidade e urgência na formação de professores com nível superior para atender as carências de professores para o ensino básico, médio e superior em casos específicos. E a implantação se deveu também à necessidade de descentralização e expansão do ensino superior que, até 1996, existia apenas nas províncias de Luanda, Benguela, Huíla e Huambo. De fato, examinemos o que disseram nossos entrevistados.

¹¹³ A partir de 2001, a Universidade Agostinho Neto passou a funcionar à luz do estatuto orgânico contemplado pelo Decreto 60/01 de 05 de outubro do Ministério da Educação e Cultura. O Senado Universitário era um dos órgãos do governo da UAN.

¹¹⁴ Até o presente momento, nas unidades orgânicas instaladas na província de Cabinda o ensino superior a distância ainda não é praticado.

O professor Lucas Raposo Ramos salientou: *acho que esses cursos em Cabinda nasceram para tentar diminuir o déficit de professores no ensino médio, pois neste nível de ensino era necessário contratar professores estrangeiros para lecionar disciplinas específicas. Mas, com a criação do núcleo do ISCED, veio diminuir a carência de professores.*

A narrativa anterior foi corroborada pelo Professor Faustino Mombo Kuabi, que declarou:

Temos o IMNE, o Instituto Médio Politécnico, entre outras. Portanto, os docentes que dão aulas nessas instituições médias devem ter uma formação superior, porque inclusive noutros países, até no ensino de base, os professores da sétima e oitava classe devem ser licenciados, enquanto que no nosso país os professores que trabalham na sétima e oitava classe têm formação média. Então se nós já temos essas escolas de formação média e o corpo docente tinha de ter formação superior, então havia mesmo essa necessidade, e não só; diz-se que a universidade é o pensamento alto de uma determinada sociedade, então, é um dos factores que contribuiu bastante para a instalação de uma instituição superior em Cabinda.

O professor Estevão Gomes destacou:

Sabe-se que o ISCED é uma instituição superior para formação de professores para o ensino médio a fim de minimizarem as carências vivenciadas neste ensino. Os mais destacados foram selecionados para trabalhar no ISCED.

O professor Carlos Pedro Cláver Yoba ressaltou que *era necessário dar respostas às demandas da pressão social. Em termos de política administrativa, era criar um sistema de descentralização, porque a universidade era um corpo centralizado, tudo era resolvido em Luanda, e mesmo as dependências, tanto de Benguela como a do Huambo e até a do Lubango, estavam vinculadas ao ISCED de Luanda. Então, administrativamente era necessário criar uma descentralização. São dois aspectos que são extremamente importantes nesse processo, descentralização administrativa e, também, em termos políticos, dar respostas à demanda da pressão social.*

Apesar de ter havido lacunas em algumas áreas do saber, com o surgimento do ISCED na província de Cabinda, as carências de professores para o ensino médio foram diminuindo paulatinamente, como relatou o professor Alcides Romualdo Neto Simbo.

Hoje, o ISCED pode dizer que resolveu os problemas do ensino geral, já não há dificuldades de professores no mercado. Quando fiz o ensino médio, havia somente um professor de Psicologia em toda a província, e o pior é que esse professor de Psicologia tinha formação superior, mas não tinha licenciatura. Na província, havia, também, um único

professor que dava aula de Pedagogia, que é o actual pró-reitor para cooperação da Universidade Onze de Novembro, José Manuel Sita Gomes. Este professor era técnico médio, mas dava Pedagogia no ensino médio. Hoje temos muitos licenciados e até doutorados em Psicologia e Pedagogia. E o ISCED hoje formou muitos licenciados; por exemplo, para o curso de Matemática, os professores tinham de vir de Cuba ou do Congo Democrático. Actualmente, o ISCED fornece às instituições do ensino geral licenciados em Matemática. É de reconhecer que ainda temos lacunas na área de Química, Física, mas esses são projectos futuros que poderemos ver mais adiante. Mas, em regra geral, além de formarmos professores de Psicologia, Matemática, Biologia e Pedagogia, estamos a formar também professores de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, o que quer dizer que estamos praticamente a resolver os problemas da Educação em nível da província. Futuramente, creio que as ambições são boas; se tivermos outras infraestruturas, creio que o ISCED poderá evoluir ainda mais.

A implementação dos cursos ministrados no núcleo do ISCED foi apressada, com a importação das realidades do ISCED do Lubango, sem, no entanto, se fazer um estudo prévio da realidade social, econômica, cultural e política. Por um lado, havia necessidade e urgência de formar professores para diminuir o déficit de profissionais em quantidade e qualidade. Por outro lado, havia carência de docentes para formar os professores de que a província necessitava. Podemos recorrer a uma citação de Garnica (2010, p. 39) para equiparar a realidade vivida no Brasil e em Angola, quanto à formação de professores. A “formação de nossos professores tem ocorrido, historicamente, sob o signo da urgência e da desigualdade de condições e, talvez, da carência”. A avaliação de Garnica para o Brasil é muito adequada ao momento da criação do núcleo do ISCED de Luanda na província de Cabinda.

Passemos então ao segundo ponto da agenda que consta do memorando de 1998 sobre as atividades realizadas pelos membros do Núcleo do ISCED. Esse ponto explicitava que haveria uma reunião com os candidatos que pretendiam concorrer à docência no ISCED. A imagem a seguir, uma fotografia do documento que convocava esses candidatos para uma reunião, mostra seus nomes.

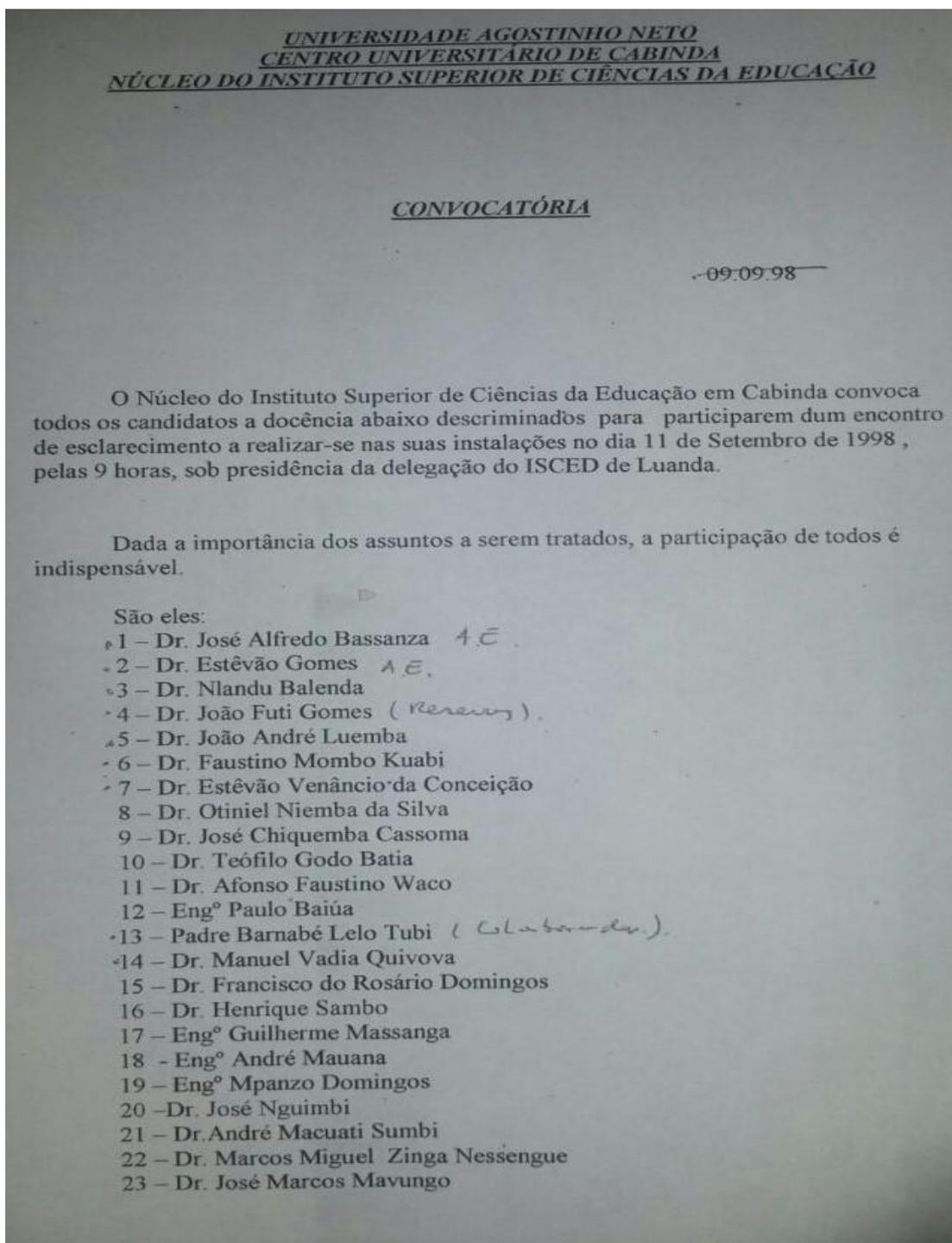


Figura 3: Convocatória para reunião com os candidatos a docência no Núcleo do ISCED em Cabinda.
Fonte: ISCED de Cabinda

Não sabemos o que foi abordado na reunião nem quais dos candidatos foram selecionados para passarem a atuar como professores no Núcleo. Segundo os colaboradores, para o ingresso como docente dos cursos ministrados no Núcleo, era feita uma avaliação da titulação e formação académica e da média de final de curso de cada candidato, no entanto o ingresso era baseado na análise documental.

O Professor Estevão Gomes relatou que o ingresso *era feito através de concurso documental. O candidato apresentava os documentos exigidos, eles faziam a selecção a partir da média. O candidato tinha de ter uma média igual ou superior a catorze valores.*

O professor Carlos Pedro Cláver Yoba declarou: *o ingresso geralmente é sustentado pelo nível de formação. Nós tivemos dificuldades também nesse aspecto, porque sabe que a maior parte dos quadros que nós encontramos em Cabinda eram somente licenciados. Um dos aspectos que era exigente era a média de ingresso, que era 14 valores. Era difícil encontrar licenciados com essa média e era difícil encontrar mestres ou doutores na província. De tal forma, a dependência continua. Mas, deixa-me lhe recordar que, já em 2004, 2005, se a memória não me falha, regressaram alguns quadros bolseiros da província, formados no Brasil; então o leque de acesso, o leque de quadros para o ISCED, nesse momento, começa a diversificar-se e também começa a melhorar.*

O professor Carlos Pedro Cláver Yoba contou que houve dificuldades na selecção dos candidatos porque eles tinham como titulação máxima a licenciatura e a nota da média final estava abaixo da exigida para o ingresso na docência. Tendo em conta esse fato, no discurso de abertura do Centro Universitário de Cabinda, a ex-reitora Laurinda Hoygaard disse que “para leccionarem este primeiro ano dos Núcleos de Economia e Ciências da Educação, em Cabinda, estão em fase de contratação docentes locais cuja actividade será orientada e coadjuvada por professores que se deslocarão da Sede, em Luanda” (UAN, 1998, p. 5). Os colaboradores se lembraram do que foi afirmado pela ex-reitora.

Assim, o professor José Alfredo Bassanza, referindo-se aos professores que provinham de Luanda, disse: *Então eles tinham a missão de auxiliarem os docentes locais, e, para além de auxiliarem, tinham também a missão de administrar aulas e aplicarem provas de acordo com o plano académico.*

O professor Nicolau Bifica lembrou que *os professores que vinham de Luanda eram os regentes de cadeiras mais específicas do curso e os professores locais eram assistentes dos regentes em algumas cadeiras mais acessíveis. Um dos assistentes foi o Doutor Estevão Gomes, o outro foi o senhor Nlandu Balenda, professor do ISCED de Cabinda. Tínhamos também como assistente o Luzaydio André.*

O professor Estevão Gomes afirmou que a titulação dos professores do Núcleo do ISCED da província de Cabinda era baixa e no primeiro ano do núcleo foi necessário trabalhar com professores com mais anos de experiência docente no ensino superior e com nível superior acima da licenciatura. A maioria dos professores de Cabinda possuía como titulação máxima a licenciatura e se enquadravam na categoria docente de Assistente

Estagiário. No artigo 2 do capítulo I do estatuto da carreira docente universitária anexo ao Decreto n.º 3/95¹¹⁵, de 24 de março, as categorias do corpo docente eram as seguintes: Titular, Associado, Auxiliar, Assistente, Assistente Estagiário. Com base no artigo 15.º do mesmo estatuto, sabemos que a contratação do Assistente Estagiário era feita após aprovação em concurso documental. Podiam concorrer ao cargo candidatos com o grau de Licenciado, com média geral de curso igual ou superior a 14 valores.

Não havia professores mestres, havia apenas licenciados, e tínhamos tutores itinerantes que vinham de Luanda e trabalhavam directamente conosco. Estes tutores elaboravam as brochuras, elaboravam as provas, vinham de Luanda, e trabalhávamos conjuntamente e éramos assim. Depois foram surgindo alguns mestres. Neste momento, o ISCED já conta com indivíduos doutorados; penso que a qualidade devia melhorar, porque quanto maior for a formação, quiçá coloco essa palavra, a qualidade deve ser melhorada (Professor Estevão Gomes).

O professor Faustino Mombo Kuabi fez coro ao excerto anterior, dizendo: *esses docentes eram chamados de regentes e nos assessoraram ou supervisionavam as nossas aulas. A independência podia continuar se o professor localmente apresentasse qualidades na administração da sua cadeira. No meu caso, por exemplo, fui acompanhado pelo professor regente por apenas um ano. Depois de o regente ter notado as minhas habilidades para lecionar a disciplina sem a sua ajuda, assumi a cadeira logo no ano seguinte. Eu mesmo elaborava as provas, até agora.*

Uma parte desse trecho mostra que os professores assistentes estagiários teriam autonomia para ministrar uma disciplina sem a supervisão do professor regente, assim que tivessem demonstrado a capacidade de transmitir os saberes referentes a uma determinada disciplina. No começo do funcionamento dos cursos ministrados no ISCED, verificaram-se muitas dificuldades e carências, sobretudo no que se prende à falta de professores.

O professor Domingos Kimpolo Zau lembrou que *o ISCED começou a funcionar com muitas dificuldades. Qualquer coisa quando se começa, há sempre dificuldades e tivemos muitas dificuldades. Primeiro é que não tivemos docentes à altura, e era necessário fazer acordos com instituições de Luanda que nos pudessem ajudar no sentido de irem dando esta ou aquela cadeira. E as coisas não foram fáceis, porque tínhamos de pagar-lhes transporte, tínhamos que pagar alimentação, tínhamos que pagar os salários, tínhamos que pagar uma série de coisas e não é como agora que temos portanto a TAAG¹¹⁶ à disposição; naquela*

¹¹⁵ Esse Decreto revogou o Decreto n.º 55/89, de 20 de setembro.

¹¹⁶ Empresa de transporte aéreo de Angola.

altura não era fácil, portanto, viajar¹¹⁷. As condições de habitabilidade, de alojamento não eram boas e muito menos, portanto, de uma alimentação que digamos assim eficiente. Os professores que vinham de Luanda para Cabinda tinham nas suas áreas de origem uma vida mais ou menos melhor em relação à que lhes era oferecida na província de Cabinda. Não foi fácil, e alguns acabavam por desistir. Outros, com espírito de abnegação, digamos de sacrifício, e acima de tudo de interesse político, ou/ e social, e pelas características que nos uniam, tinham que apoiar a província, fazendo parte integrante do país.

Apesar de haver professores que provinham da capital do país para auxiliar no funcionamento do ISCED, as condições de trabalho não eram das melhores. Havia dificuldades financeiras para suprir algumas necessidades básicas e para mobilidade dos docentes no trajeto Luanda-Cabinda e vice-versa. Muitos dos professores não iam para Cabinda por motivos laborais, pois lecionavam também no ISCED de Luanda. Desta feita, o governo da província de Cabinda adotou a política de pagar uma gratificação de 68% do salário a cada professor, tendo em conta o salário auferido mensalmente por eles em Luanda. Mas, ainda assim, havia falta de docentes, porque os professores de Luanda deixaram de cooperar com os cursos do núcleo do ISCED de Cabinda. Como consequência, o primeiro ano letivo, em todos os cursos, durou por volta de 14, 16 ou 18 meses letivos, de acordo com nossos entrevistados.

Vejamos o que declarou o professor Domingos Kimpolo Zau a esse respeito.

Conforme disse atrás, esse primeiro ano levou cerca de 14 meses. Não aconteceu apenas com os cursos do núcleo do ISCED, mas os cursos do núcleo de Direito, do núcleo de Economia. Recordo com muita franqueza que o primeiro ano lectivo levou cerca de 14 meses. O ano lectivo deveria ser de nove meses, mas foram por aí mais de 14 meses para podermos fechar o primeiro ano lectivo. Era entre o arrancar e o não arrancar, entre fechar e não fechar, só sei que, de facto, com o nosso empenho e a nossa dedicação, vencemos e o ISCED está aqui e o Instituto.

Esse excerto de narrativa foi corroborado pelo professor Nlandu Balenda, como se pode constatar a seguir.

As aulas no ISCED começaram em 1998. O primeiro ano académico de todos os núcleos durou 16 meses, por falta de docentes. Havia indivíduos matriculados que nunca podiam transitar para o segundo ano por falta de docentes. Nossos colegas de Luanda muitas vezes não vinham porque não havia forma de lhes pagar correctamente. O que significa que a

¹¹⁷ Não era fácil porque Cabinda se situa num enclave, e para se deslocar de Cabinda para Luanda, a população tem de fazer uso do barco ou do avião.

situação de falta de docentes em Cabinda não é de hoje, é uma situação muito séria, e as aulas começaram com uma lentidão tal e vão começar a ter vida como tal em 1999, 2000, em que os professores aceitaram vir em grande massa porque havia dinheiro para lhes pagar. O governo provincial de Cabinda adoptou a política de pagar 68% da colaboração sobre o salário base acrescido ao salário. Isto foi um chamariz para buscar tanto a nós como os nossos colegas de Luanda para reforçar a aderência à docência em Cabinda, sobretudo no ISCED.

É perceptível a diferença acerca do tempo de duração do primeiro ano letivo entre os professores Domingos Kimpolo Zau e Nlandu Balenda. Compreendemos a razão disso: a memória é maleável, falível e instável.

No ano de 2001, o ISCED de Cabinda mudou de estatuto, de Núcleo para Unidade Orgânica. O relato a seguir destaca a alteração realizada.

O ISCED como unidade orgânica autónoma (2001), à força da Deliberação nº 001/AU/2001 da Assembleia da Universidade Agostinho Neto. Todos os ISCED's que existem em Angola são uma emanção do ISCED do Lubango, por ser o único ISCED que tinha, naquele momento, caderno de encargo¹¹⁸, de acordo com o Decreto número 95/80 de 30 de agosto. Ele é o único ISCED que existia no país; todos os outros nasceram como núcleos e foram evoluindo para unidades orgânicas, conforme estão hoje. Daí que o ISCED de Lubango deu azo ao surgimento do ISCED de Luanda e o ISCED de Luanda é que é a mãe do ISCED Cabinda, além dos outros (Professor Nlandu Balenda).

Com essa evolução, os cursos do ISCED deixaram de depender dos professores provenientes da província de Luanda, mas a retirada dos professores itinerantes fez continuar a carência de professores no seio da Unidade Orgânica. Os professores locais, que já eram poucos, ficaram sobrecarregados e passaram a lecionar muitas disciplinas. O professor Nlandu Balenda narrou sua própria situação nessa época.

Por exemplo, eu tinha quase cerca de 40 ou mais horas lectivas semanais, leccionando diversas cadeiras, isto por falta de professores. Eu ensinei Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Geral, Metodologia de Investigação em Psicologia, Avaliação Psicológica, Psicologia Pedagógica e Didáctica, estas disciplinas todas. O somatório destas cadeiras me dava as 40 horas ou mais por semana. Isto aconteceu quando os professores que vinham de Luanda para auxiliar os cursos do ISCED se retiraram; significa que não é hoje que o assunto começa a ter espaço nos discursos dos responsáveis da universidade.

¹¹⁸ O professor se refere ao fato de o ISCED do Lubango ter sido o primeiro a ser regulamentado pelo decreto que cita.

Muitos jovens que formamos já são docentes, mas já passam mais de seis anos atrás que não havia docentes no ISCED.

Esse trecho confirmou que o ISCED se debatia com a falta de professores. A partir dessa constatação e por ter deixado de contar com o apoio de professores provenientes do ISCED de Luanda, após a mudança de status de Núcleo para Unidade Orgânica, a instituição recorreu à cooperação cubana para minimizar a carência de professores em todos os cursos e suprir as necessidades letivas.

4.3.1 – Professores colaboradores estrangeiros no ISCED

Desde que Angola se tornou independente (1975), foi constante a falta de professores em quantidade e qualidade para atuação nos diferentes níveis do sistema de ensino. Segundo Pimenta e Lima (2009, p. 15), ser professor requer “saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presente nos contextos escolares e não escolares”. Como considerado no capítulo 3, na sua maioria, os professores que atuavam no ensino de base, médio e superior no país não possuíam formação pedagógica adequada nem nível acadêmico aceitável (curso médio ou superior de formação de professor) para exercer a profissão docente. Por isso, num primeiro momento recorreu-se a colaboradores estrangeiros para solucionarem a falta de professores nos níveis acima referidos. Os colaboradores eram oriundos de países tais como Cuba, ex-URSS, Bulgária, Portugal, ex-Zaire. Quanto ao nível superior, importa referir que a UAN, única universidade no país até o ano de 2009, tem recorrido à cooperação estrangeira desde os seus primórdios, para todas as suas unidades orgânicas. O ISCED é uma das unidades orgânicas que tem mantido a cooperação estrangeira desde a sua criação, conforme relatou o professor Domingos Kimpolo Zau.

(...) com a criação do ISCED do Lubango, vieram professores de vários países, vários quadrantes do mundo. A cooperação sempre foi necessária, não só no domínio de ensino, mas em todos os domínios. No domínio educativo, contamos o proveito dos professores cubanos e temos uma cooperação profícua e frutífera. Os outros cooperantes são muito exigentes em todos os sentidos. Ontem, por andarmos em guerra, poucos estavam interessados em viver no ambiente de guerra, porque no ambiente de guerra o dia de amanhã era sempre uma incerteza. Os cubanos desde a primeira hora nos apoiaram nesse sentido, não só na guerra em que estávamos mergulhados, mas desde o tempo colonial, desde o jugo colonial. Por isso, achamos que seria necessário continuarmos com a colaboração em todos

os domínios. O governo cubano aceitou a cooperação e nunca tivemos dificuldades em lidar com eles; embora falassem a língua espanhola, entendemos 90% da sua explanação.

Do trecho acima podemos deduzir que a história das relações internacionais de Angola revela a forte ligação que o país sempre teve com Cuba e que, apesar da instabilidade política, social e econômica vivenciada em Angola, o governo cubano não deixou de cooperar para o desenvolvimento dos vários sectores da vida pública. A língua espanhola não foi um empecilho para o estabelecimento das relações entre os dois países.

De modo similar ao professor Domingos Kimpolo Zau, o professor Carlos Pedro Cláver Yoba teceu um comentário sobre a importância da cooperação estrangeira no nível superior de ensino.

(...) verifico que no ensino superior no geral, sem a cooperação internacional, sem a cooperação de outros países não é possível. Nós observamos a experiência de vários outros países, e verificamos que, ao entrarmos numa universidade, vamos encontrar, no quadro docente, diversas nacionalidades. Esse é um fenômeno social que não podemos obliterar, não é possível evitar e quebrar.

Quando o Centro Universitário de Cabinda foi criado, foi relatado pelos entrevistados que, entre os membros da COPIESCA e os candidatos à docência, havia apenas duas pessoas com o mestrado como titulação acadêmica máxima, tendo os restantes a licenciatura como nível acadêmico máximo. Esses professores não possuíam experiência para assegurar o funcionamento do ensino superior. Recorreu-se aos professores itinerantes que já lecionavam em diferentes unidades orgânicas da UAN, mas esses não podiam continuar a fazer isso porque lecionavam aulas em outras unidades orgânicas, situadas em Luanda ou Lubango. A especificidade de Cabinda, desligada do resto do país, impossibilitava os deslocamentos necessários aos docentes. Deste modo, o ISCED, assim que teve seu status modificado de Núcleo para Unidade Orgânica, deixou de contar com o apoio de professores provenientes do ISCED de Luanda. Essa foi a razão do uso da cooperação cubana, como disseram os entrevistados.

O professor José Alfredo Bassanza explicou os problemas vividos pela falta de docentes e as medidas tomadas para saná-los.

Quando da implantação do ISCED, vivemos problemas sérios quanto à questão do corpo docente. Em nível local, tínhamos apenas professores assistentes estagiários, e os assistentes estagiários eram professores licenciados, e segundo as exigências da reitoria da UAN, para uma formação superior, não deveríamos ter aí apenas professores licenciados, mas também professores de nível mais elevado, tal como mestres, doutores, para poderem

assegurar a instituição. É assim que em nível da província de Cabinda, não tendo esses professores efectivos localmente com essa graduação, tivemos de recorrer a professores itinerantes, das outras províncias. Em termos orçamentais estava criando situações não muito favoráveis para a província, neste caso houve a necessidade de se buscar essa cooperação cubana para nos auxiliar nesta matéria. Segundo os peritos, a cooperação cubana era muito mais vantajosa em relação à busca de professores itinerantes nacionais. Os itinerantes tinham a sua função efectiva onde eram docentes e isto criava alguma incongruência, por isso foi mais fácil buscarmos uma cooperação cubana para ajudar o curso nas áreas ou disciplinas que exigiam professores capacitados (mestres e doutores). Felizmente, muitos dos professores da nossa província buscaram formação e hoje, quando se fala de cooperação cubana, é um número muito limitado.

Podemos indagar por que se recorreu a Cuba e não a outros países para o auxílio à província de Cabinda. Eis algumas respostas de nossos entrevistados:

Bom, não havia condições para os angolanos assumirem o curso de Matemática a 100%, mas, como temos relações tradicionais com Cuba, penso que a única forma de resolver essa questão foi recorrer aos nossos tradicionais irmãos de uma história muito longa. Os cubanos e os angolanos, sobretudo, o MPLA, que está no poder, têm relações muito profundas; por isso, recorreremos a Cuba e até hoje continuamos a recorrer a Cuba não apenas para o ISCED, mas em todos os domínios do ensino superior (Professor Nlandu Balenda).

Quando se fala de quadros docentes, muitas vezes a gente, quando olha, diz que temos muitos quadros. Mas, depois, quando entramos para a especificidade dos quadros das áreas de formação, estamos a ver que não temos o suficiente. Por uma questão até histórica, mantemos relações com professores e especialistas cubanos, e no caso de Cabinda não era exceção, portanto, os professores cubanos vieram e ainda estão por aqui, exactamente, a dar o seu melhor, o seu conhecimento, a sua experiência para suprir exactamente àquelas áreas que nós não temos capacidade de resposta em termos de docentes nacionais. E eu devo lhe dizer que não é somente em Cabinda onde se verifica a cooperação de professores estrangeiros, nas outras partes do país temos a presença de docentes cooperantes de outras nacionalidades (Professor Carlos Pedro Cláver Yoba).

A cooperação cubana foi possível através da Deliberação N.º 010/SU/2004, de 25 de junho, que aprovou “o Regulamento da Contratação de Docentes e Investigadores Estrangeiros ao Serviço da Universidade Agostinho Neto” à luz do contrato selado em 2002

entre a Universidade Agostinho Neto e a empresa de prestação de serviços Sociedade Antex Angola Lda¹¹⁹. Nos números 1, 2 e 3 do artigo 1.º da Deliberação lê-se:

1. A contratação de docentes e investigadores estrangeiros para a Universidade Agostinho Neto só é possível quando não houver candidatos nacionais com as competências necessárias ao exercício do cargo.
2. A contratação de docentes e investigadores estrangeiros é limitada a candidatos com o grau académico de Doutor.
3. Em casos excepcionais e devidamente justificáveis, o Reitor pode autorizar a contratação de docentes e investigadores com o grau académico de Mestre ou Licenciado.

Pela realidade do ISCED à época, com a falta de professores qualificados, era justificável a contratação de professores cubanos para auxiliarem nos cursos ministrados. O Departamento de Ciências Exatas do ISCED de Cabinda era o que mais carência de professores apresentava, como veremos mais adiante quando tratarmos do curso de Ciências da Educação, opção Matemática. A maior parte dos professores contratados tinha como titulação máxima o doutoramento, de acordo com a deliberação. Em alguns casos, eram contratados professores com o mestrado como titulação máxima.

É oportuno salientar que no contrato selado entre a UAN e a Antex consta a duração de dois anos. Assim, o primeiro foi feito em 2002, e os outros têm sido assinados de dois em dois anos até a atualidade.

4.3.2 – Alguns aspectos relevantes na criação e trajetória do ISCED

Baseando-nos nas narrativas dos colaboradores, podemos inferir que o primeiro coordenador do ISCED enquanto Núcleo foi o professor António de Jesus Luemba Barros, coadjuvado pelos professores Nlandu Balenda e Luzayadio André, que ocupavam respectivamente as funções de coordenador adjunto para a área Acadêmica e vice-coordenador para a área Científica e Pós-Graduação. A coordenação do ISCED foi posteriormente assumida pelo professor Carlos Pedro Cláver Yoba, que exercia simultaneamente a função de coordenador do CUC.

¹¹⁹ A ANTEX S. A, é uma corporação criada a 19 de dezembro de 1989, como unidade mercantil cubana. Ver (<http://www.cepec.cu/es/node/322>). Ela administra e representa empresas e instituições no desenvolvimento de negócios em Angola. Tem assinado acordos de cooperação com o governo angolano, com envio de quadros cubanos para Angola, a fim de atuarem em vários setores sociais, tais como educação, saúde, turismo, agricultura, entre outros.

Para substituir o professor Carlos Pedro Cláver Yoba no cargo de Decano, em dezembro de 2005¹²⁰ concorreram à cadeira de Decano os professores António de Jesus Luemba Barros e José Manuel Sita Gomes, saindo vitorioso na eleição o professor António de Jesus Luemba Barros. Esse permaneceu no cargo até 2015, quando foi substituído pelo professor José Manuel Sita Gomes, nomeado desde então. Importa acrescentar que as primeiras e únicas eleições para a decania no ISCED de Cabinda ocorreram no ano de 2005, com a publicação do Decreto n.º 35/01 de 8 de junho. Esse fato foi alterado ao abrigo do Decreto n.º 90/09 de 15 de dezembro, pelo qual os decanos passaram a ser novamente nomeados.

A mudança do status do ISCED de Núcleo para Unidade Orgânica foi acompanhada de uma mudança em suas instalações. O ISCED-Cabinda passou a ocupar dois pavilhões da parte de trás das instalações do Instituto Médio de Economia do Cabassango (IMEC).



Figura 4: Instalações ocupadas pelo ISCED de Cabinda desde 2001
Fonte: Fotos registradas pela autora

Os trechos a seguir mostram as lembranças de nossos entrevistados sobre as infraestruturas ocupadas pelo ISCED de Cabinda.

O CUC¹²¹ funcionou na antiga Escola Ho Chi Minh; fizemos aí o primeiro ano. Depois disso, o ISCED teve que deixar as instalações da Escola Ho Chi Minh e instalou-se na parte traseira que pertence ao Instituto Médio de Economia. Mas aquelas instalações não são condignas para uma escola que forma professores, porque sabemos que o professor é um elo, é o factor decisivo para o desenvolvimento de uma sociedade (Professor Lucas Raposo Ramos).

O ISCED até agora não tem instalações próprias, aquele espaço onde funciona pertence ao Instituto Médio de Economia (IMEC). O ISCED funcionou naquelas salas junto

¹²⁰ Conferir em: http://www.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2007/11/50/Candidatos-decano-ISCED-Cabinda-Campanha-eleitoral.9f5ea4f0-2548-42fe-b684-d85b0604fb36.html. Acesso em abr. 2016.

¹²¹ Centro Universitário de Cabinda

da reitoria, ocupava lá umas cinco salas, que era uma escola primária que se chamava Ho Chi Minh; depois daí que o ISCED, quando transita para uma unidade orgânica, viemos aqui para o Cabassango, onde temos cerca de onze salas, mais aquelas quatro novas salas, hoje estamos a funcionar em cerca de quinze salas. Estamos de passagem, estamos em trânsito para um dia termos instalações devidamente organizadas só para o ISCED, mas de momento o ISCED não tem espaço dele próprio, não tem. (Professor Nlandu Balenda).

Nas imagens anteriores veem-se os dois pavilhões que o IMEC cedeu ao ISCED quando esse ganhou o status de Unidade Orgânica (2001) (à esquerda), além de um pavilhão que foi construído mais tarde (à direita). Nesse pavilhão, há quatro salas, assim como comentou o professor Nlandu Balenda.

O professor David Macaia Bumba também falou sobre as instalações ocupadas pelo ISCED de Cabinda.

Nós começamos na hoje actual reitoria. Começamos com três ou quatro salas, compreendendo os cursos de Matemática, Psicologia, História e Pedagogia. Começamos na actual reitoria, antiga Escola Ho Chi Minh, onde o governo terá cedido quatro ou cinco salas para o funcionamento inicial da instituição. Após a sua evolução para unidade orgânica, foi desta feita que a instituição ganhou um conjunto de pavilhões no Cabassango, onde hoje o ISCED funciona.

Corroborando David Macaia Bumba, o professor Nicolau Bifica asseverou: *concluimos o segundo ano nas instalações onde o Centro Universitário foi implantado, depois o ISCED desmembrou das instalações porque lhe foi cedido um espaço na escola do Cabassango, no actual Instituto Médio de Economia.* E enfatizou: *Repito que aquelas instalações onde o ISCED funciona não pertencem ao instituto, pertencem ao IMEC.*

Já nas novas instalações, em 2005, foi implementado no ISCED de Cabinda o curso de Biologia. Ainda nesse ano começou a ser praticado o ensino pós-laboral¹²² em todos os cursos do ISCED de Cabinda, tendo a grade curricular desse curso sido adaptada das grades curriculares dos cursos já ministrados. O curso passou a funcionar mediante a Deliberação N.º 003/SU/2007, de 14 de março, que aprovava o regulamento geral de funcionamento dos cursos Pós-laborais na Universidade Agostinho Neto.

As primeiras defesas de monografias ou trabalhos de fim de curso foram realizadas no ano de 2006, assim como lembrou o professor Carlos Pedro Cláver Yoba.

¹²² Cursos noturnos.

Ora bem, nós tivemos algumas dificuldades e eu me recorro que os primeiros dois estudantes a defender as monografias no ISCED foram a senhora Maria Isabel de Fátima, que é a actual directora do Instituto Médio de Economia (IMEC), e o senhor Mangovo Tomé. Isto aconteceu no ano 2006. Depois, com maior acutilância, já em 2007, 2008 em diante, mas numa primeira fase só foram os dois acima citados.

Mais adiante, discorreremos mais sobre as monografias, elaboradas como requisito para o término do curso. Vamos a seguir nos deter no perfil de entrada e saída dos estudantes dos cursos do ISCED de Cabinda.

4.3.3 – Perfis profissionais e novas áreas de atuação nos cursos do ISCED de Cabinda

Como já vimos, o ISCED como Unidade Orgânica em Angola surgiu da necessidade de minorar a alarmante escassez que o país vivia em relação a profissionais da educação, desde o colonialismo. Assim, os ISCED's têm cumprido a relevante tarefa de formar quadros para o sistema de ensino angolano, conforme um dos seus objetivos pautados no decreto 95/80 de 30 de agosto. Quando da criação do ISCED de Cabinda, havia na província muitos técnicos médios atuando em várias áreas de serviços e empresas públicas e privadas sediadas na província, que buscaram cursos da instituição a fim de aumentarem seu nível acadêmico. Com o afluxo de candidatos, não foi possível cumprir com o requisito de perfil de entrada, já que era a primeira oportunidade de ensino superior oferecida na província. Então, ingressaram nos cursos pessoas com idades e perfis heterogêneos, que eram operadores das empresas petrolíferas, policiais, militares, bancários, técnicos de saúde, professores. Os colaboradores caracterizaram o perfil de entrada dos estudantes iniciais.

Os primeiros que aderiram foram aqueles com uma idade bastante avançada. Mais ou menos uma média de 39 a 40 anos, naquela primeira fase (Professor António de Jesus Luemba Barros).

O perfil de entrada tinha de ser estudantes com ensino médio; para ter acesso ao ensino superior tinham de ser estudantes com o ensino médio [concluído]. Não se limitou muito a questão de idade, porque muitos alegavam que, após o término do ensino médio, não tinham dado continuidade aos estudos por não haver instituições de ensino superior na província. A maior parte dos primeiros estudantes do curso eram professores (Professor José Alfredo Bassanza).

Primeira instituição superior, apesar de que houve o núcleo de Economia e o núcleo de Direito, mas os alunos que ingressavam no ISCED nem todos eram professores. Havia também alunos das outras áreas do conhecimento que ingressavam no curso por não haver

outras instituições de ensino superior. Agora que já temos instituições como ISPRA¹²³, a Universidade Lusíadas de Angola¹²⁴, já há mais diversidade, mas a maior parte de estudantes que ingressa no ISCED já é professor, e mesmo assim continuamos a receber estudantes de outras áreas do conhecimento (Professor Faustino Mombo Kuabi).

Sabe-se que havia diferentes tipos de alunos; alguns faziam PUNIV, outros faziam IMNE, outros vinham do IMS¹²⁵. Em função da sua origem havia heterogeneidade de níveis e alguns estavam mais preparados que os outros (Professor Estevão Gomes).

Desde a sua criação, o ISCED tem exercido dupla função: de um lado, atender as necessidades da formação de professores para o sistema de educação, e de outro, dar resposta a outras áreas da atividade socioprofissional. Apesar dessa dupla tarefa vir contribuindo na elevação do nível educacional da província, sua realização desfavorece o atendimento das necessidades de profissionais para a educação.

Para além do que foi referenciado acima, inferimos, a partir dos relatos dos colaboradores, que atualmente a estrutura de formação dos cursos do ISCED de Cabinda se revela pouco adequada para os novos e futuros desafios da sociedade angolana. Mesmo se tendo implementado outras áreas de atuação no Departamento de Educação do ISCED de Cabinda, como a Educação Especial e a Administração Escolar, o ISCED precisa dar espaço para novas áreas de formação, intervenção, trabalho e investigação, tais como o ensino de Física e Química, a Educação e Formação de Jovens e Adultos, o Desenvolvimento Comunitário e aspectos ligados à Cultura e à Pós-Graduação, que permitam a seus egressos atuarem em escolas de diferentes modalidades e níveis de ensino, em comunidades carentes, bem como em áreas onde as populações têm dificuldades no uso da Língua Portuguesa, devido à predominância das línguas maternas. O relato do professor Alcides Romualdo Neto Simbo mostra a necessidade de diversificação da formação oferecida pelo ISCED.

A implantação do ISCED de Cabinda foi um projecto bem pensado, mas temos que continuar a pensar, porque as áreas de formação que nós temos na universidade não servem para fazer face aos desafios que estão a vir aí em frente. Portanto, é necessário diversificar-se a formação em termos horizontais, isto significa ter mais especialidades, sobretudo nas áreas de Ciências Exactas, Ciências Tecnológicas. E também crescermos na vertical, começarmos a trazer os cursos de pós-graduação, neste caso os mestrados e doutoramentos.

¹²³ Instituto Superior Privado de Angola

¹²⁴ Universidade privada instalada em algumas cidades de Angola, com sede em Portugal.

¹²⁵ Instituto Médio de Saúde.

Segundo o professor Nlandu Balenda, para mudar essa realidade, *o ISCED tem de ser chamado a voltar aoraciocínio. Voltar ao decreto 95/80 e outros despachos para rever os seus objectivos e a sua missão social a fim de organizar a formação, porque, conforme estamos a fazer, estamos a fingir trabalhar.*

Os entrevistados evidenciam a necessidade de se analisar, rever e redefinir os perfis profissionais de saída e os planos de formação, no sentido de se atenderem as demandas do sistema educativo, tendo em conta as necessidades atuais e futuras de Angola, como pode perceber nas falas dos professores Nlandu Balenda e Carlos Pedro Cláver Yoba.

(...) o que aconteceu e o que está a acontecer hoje é que a formação não é dirigida, eu repito, temos problema de perfis de saída bem como de entrada. O ISCED foi criado para formar quadros da Educação, de acordo com a demanda ou a necessidade manifestada pelo Ministério da Educação. Nessa vertente, há necessidade de formar quadros altamente qualificados para Secretaria Provincial da Educação em Cabinda, mas infelizmente o que tem se verificado é que as pessoas querem estudar, mas não há um leque de especializações a nível da Universidade. Naquele momento, o ISCED era a única instituição com maior capacidade de recepção, e como as pessoas lutavam e continuam a pressionar para o aumento do nível académico, vieram ao ISCED. Isto fez com que a categorização dos estudantes do ISCED fosse heterogénea (perfil de entrada), quer dizer que na instituição encontram-se pessoas de todos os status sociais e quadrantes. Dentre os estudantes, temos civis, militares, mais velhos, adolescentes, policiais. A pressão social é tanta, temos que ceder. Isso não permite de facto que o ISCED obedeça aos objectivos plasmados no decreto que eu citei, o decreto n° 95/80 de 30 de agosto. Ele até hoje continua a formar, por exemplo, matemáticos sem perfil de saída, porque, de facto, se nós tivéssemos que trabalhar com base nos perfis, tínhamos de saber qual é a demanda da Secretaria Provincial da Educação quanto a professores de Matemática. Vão formar o quê? Professores que saem directamente do ISCED para as escolas ou vão formar formadores? São duas coisas que não podemos esquecer, formar formadores é diferente de formar professores. O ISCED não tem a missão directa de formar professores e levá-los directamente para as escolas, como estamos a fazer hoje; o ISCED tinha que formar quadros - no caso de professores - que seriam apenas formadores a fim de actuarem na escola de Formação de Professores do Ensino Médio, escola que forma professores para o ensino primário e os dois ciclos do ensino secundário. Esses formadores iriam fazer multiplicação de professores para cada nível de ensino. Vejamos o mais caricato: a escola do ensino médio de formação de professores forma professores de Matemática para o ensino geral, o ISCED também forma professor de

Matemática para os mesmos níveis, o licenciado e o técnico médio concorrem para a mesma vaga (concurso público para apuramento de professores para o ensino geral), porque o professor do ISCED também vai dar aulas no ensino geral etc. (vide Decreto já citado atrás) e o professor formado no curso de Formação de Professores do Ensino Médio vai dar aulas também no ensino geral, e isto não é salutar. Se é que assim fosse, a Secretaria Provincial da Educação deveria dizer que precisava de professores de Matemática para o segundo ciclo do ensino secundário. Então, nós formávamos esses docentes; uma vez concluído o curso, remeteríamos os mesmos à Secretaria Provincial da Educação para a sua colocação. Mas agora nós fizemos o jogo de produção em série, sem consciência de onde enviar o produto, não sabemos quem é o consumidor principal do nosso produto, isto quer dizer que não há garantias de emprego dos nossos formandos fundamentalmente para os que necessitam o primeiro emprego. Temos licenciados que não trabalham, porque a política que se adopta é a política de massificação do ensino superior, sem ter em conta os perfis e as necessidades, a grande dificuldade que se tem é essa. Temos de saber quando é que estamos a formar quadros e esses quadros como se chamam, formadores de formadores ou estamos a formar professores, estamos a formar inspectores. Permita-me voltar ao passado, o departamento de Educação forma gestores e inspectores. Gestor de quê? Temos que saber o que vai gerir, temos que saber o que vai inspeccionar. Por exemplo, temos escolas onde o professor de Matemática ensina; quem está formado em Pedagogia no ISCED, na área de inspecção, não pode inspeccionar a Matemática no ensino médio, não pode inspeccionar Química, porque ele não entende os conteúdos da Química, tão pouco as didácticas do ensino destas cadeiras. A grande dificuldade é esta, temos de formar matemáticos para, por exemplo, poder inspeccionar Matemática no ensino primário, ensino secundário. Em toda parte do mundo, penso que fala-se em perfis, a profissionalização da formação, e o ISCED está a passar por grandes constrangimentos; não conseguiu ainda acertar a questão de perfis, não podemos formar por formar, isto seria um grande crime: formar angolanos e não ter garantia de emprego, enquanto que há muita possibilidade de darmos aulas. A população por escolarizar cresce dia pós dia, logo, cada formado e bem direccionado pode exercer competentemente a profissão pela qual foi formado. Cada ano que passa, o executivo angolano vai construindo mais escolas, mas as escolas devem ser construídas de acordo com as necessidades, os professores vão ser formados de acordo com as necessidades, não podemos formar por formar, conforme estamos a fazer hoje. Estamos a trabalhar como se fossemos tartarugas que põem milhares de ovos que enterrar junto a praia, mas quando esses ovos chocam, a mãe foge para as profundezas do mar sem se preocupar com as suas crias:

“salve-se quem puder”! Isto é mau para uma sociedade em que cada um deve contribuir competentemente com o seu saber! (Professor Nlandu Balenda)

As extensas considerações do professor Balenda foram corroboradas pelo professor Carlos Pedro Cláver Yoba, que salientou:

Sim. Aliás, isso está a ser discutido. Depois da minha saída, não sei a que nível está, porque o ISCED, hoje, não forma só quadros para o ensino. E nós, numa pesquisa que fizemos, consideramos que há desvio no perfil de formação do ISCED, porque seria o perfil de entrada e o perfil de saída. O indivíduo que entrasse para o ISCED devia ter o perfil de entrada o pré-universitário genérico, nesse caso, ou formado pela Escola de Formação de Professores (ex Instituto Médio Normal de Educação), para ser um quadro numa continuidade de formação na área do ensino. Mas, lamentavelmente, hoje temos no ISCED muitos quadros que não têm nada a ver com a educação. São enfermeiros, são polícias, pronto, uma série de quadros. Eu ainda insisto que o ISCED deve rever o seu perfil, porque ele foi criado para formar professores, e por isso deve formar professores para os subsistemas anteriores e também professores que possam servir como retroalimentação para o próprio ISCED.

Portanto, segundo nossos entrevistados, o ISCED deveria ser chamado a pensar no perfil de entrada e de saída, abrir espaços para novas áreas de Ciências da Educação e criar cursos de pós-graduação para promover a investigação educacional e formar profissionais capazes de questionarem e intervirem nos mais variados sectores da vida social. O ISCED, ao rever o perfil de saída dos estudantes e ao optar pelas novas áreas educacionais, não pode estar desligado dos propósitos do Ministério da Educação. Ambos precisam se associar para enfrentarem os atuais e futuros desafios propostos pela sociedade. Isso nos leva à seguinte indagação: Qual a relação existente entre a Secretaria Provincial da Educação¹²⁶ e o ISCED de Cabinda?

4.3.4 – Relações entre o ISCED e Secretaria Provincial da Educação na formação de professores

A Secretaria Provincial da Educação de Cabinda tem por objetivo implementar, desenvolver, promover e zelar pela educação não universitária na província. As narrativas dos colaboradores apontaram uma quase inexistente relação entre o ISCED e a estrutura do MED

¹²⁶ Esse órgão provincial do Ministério da Educação anteriormente denominava-se Direção Provincial da Educação.

em Cabinda quanto à formação e capacitação dos professores do/ e para o sistema de Educação. O professor Domingos Kimpolo Zau referiu-se ao tema.

Com poucos quadros formados, que, até o presente momento, ainda se revelam insuficientes para capacitar os nossos alunos. Mas, em minha opinião, devíamos contar com os referidos quadros, no sentido de trabalharem com os outros professores que não tivessem capacidade ou qualificação técnica para desempenhar eficientemente a nobre tarefa de ensinar. O ISCED devia injectar um ou dois excelentes professores de cada curso em cada instituição de ensino geral da província de Cabinda, com o intuito de criar uma equipa de trabalho para minimizar as lacunas que os outros professores apresentarem. A opinião apresentada acima foi uma ideia que tive no período em que era director provincial da educação. No relatório de entrega de pasta, pedi ao meu substituto que galvanizasse esse tipo de acção coordenada nas escolas. Não somente para o curso de Matemática, mas para todos os cursos oferecidos pelo ISCED no sentido de capacitar “in job”, quer dizer, em serviço, esses docentes que estivessem a trabalhar nas escolas de todos os níveis de ensino não universitário. E as actividades que cada escola devia desempenhar tinham de ser apresentadas periodicamente em simpósio, conferência, mesas redondas, a fim de transmitirem sua experiência para estimular os outros no sentido de melhorar o seu desempenho na acção formativa, na acção da docência. A ideia não foi concretizada, e infelizmente não podíamos resolver tudo ao mesmo tempo, pois o tempo era curto e havia chegado a nossa vez de cessar o mandato.

Enquanto director provincial da educação, o professor Domingos Kimpolo Zau preconizou a realização de uma parceria com o ISCED de modo a formar formadores com o objetivo de capacitar os professores do ensino geral. Essa ideia não foi levada adiante em virtude da mudança de direcção.

Ainda quanto à relação existente entre as estruturas acima citadas, o professor José Alfredo Bassanza disse:

Neste momento, já temos, a nível do nosso ISCED, para além das opções que anunciei, uma opção específica sobretudo para a formação básica, que é a relacionada com o ensino primário. A opção ensino primário surge exactamente devido aos encontros que o ISCED sempre teve com a Secretaria Provincial da Educação. Significa dizer que há uma necessidade de termos também, a nível do curso básico, professores actualizados, professores licenciados e, quando muitos pensavam que para o curso básico bastava ter a oitava classe, para dar aulas no ensino primário, e para aqueles que são licenciados agora, já não querem dar aulas no ensino primário, antes pelo contrário, é no alicerce, é na base que nós temos,

então, que ter professores preparados e versados para poderem aguentar este ensino primário. Foi assim, então, que surgiu a opção de ensino primário. Significa dizer que foram tomados alguns contactos para que isso fosse uma realidade. Nós não acompanhamos directamente este processo, salvo em alguns casos. Quando fomos director, fomos chamados à reitoria e tivemos muitos encontros e discussões à volta dessa matéria. Esses encontros culminaram com a presença da opção ensino primário.

No excerto acima, o professor Bassanza relatou uma prática recorrente na cidade de Cabinda. A maior parte dos professores, quando se licencia, já não quer trabalhar no ensino primário. O foco da maioria deles, após a licenciatura, é o ensino nas escolas de nível médio. Segundo o professor Bassanza, a opção Primeiro Nível no ISCED surgiu dos vários encontros mantidos entre o ISCED e a Secretaria Provincial da Educação. Não localizamos documentos referentes a esses encontros.

O professor Lucas Raposo Ramos, diretor da Escola de Formação de Professores (ex-IMNE – Instituto Médio Normal de Educação), sugeriu que deveria haver uma parceria entre ela e o ISCED. Para ele, o ISCED formaria professores mais capacitados se no ingresso aos cursos fosse dada prioridade aos candidatos formados pela Escola de Formação de Professores.

Como director da Escola de Formação de Professores do Ensino Médio tenho uma sugestão. Qual é a sugestão? A Escola de Formação de Professores de nível médio e o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) – poderia haver uma relação bilateral entre as duas escolas. Deste modo, entrariam no ISCED os estudantes que cursaram nos cursos três anos de prática; mais os dois anos de prática no ISCED, teríamos excelentes professores, e os lugares, em vez de serem ocupados pelos enfermeiros, por militares, por polícias, deveriam ser ocupados por professores que darão contributo para a educação, tanto a nível superior como a nível básico.

Segundo a alínea b da Deliberação N.º 003/SU/2004 de 25 de junho, que estabelecia os critérios de preenchimento de vagas para os cursos do ISCED e das Escolas Superiores Pedagógicas da UAN, eram reservados “35% para os candidatos com os cursos do INE¹²⁷”. Se essa deliberação fosse cumprida, a proposta sugerida pelo professor Raposo seria uma realidade.

Para o professor Nlandu Balenda, *não há diálogo entre nós e a Secretaria Provincial da Educação; em princípio nós devíamos depender dela, a formação oferecida pelo ISCED*

¹²⁷ Sigla dada ao ex Instituto Normal de Educação, atualmente chama-se Escola de Formação de Professores.

tinha que depender da demanda da Secretaria Provincial de Educação e não fazer algo aleatório. Nós estamos a fazer algo aleatório e de acordo com o número de alunos que queremos receber, recebemos; não está certo, nós tínhamos que receber apenas aqueles que são quadros do Ministério da Educação para buscar e reforçar as competências que já possuem, a fim de regressarem como formadores, professores, como inspectores, como gestores, e por aí fora, mas por área de especialização, não vamos formar um inspector de Matemática, por exemplo, para ir inspeccionar Pedagogia, para inspeccionar Química, para inspeccionar Biologia, estamos muito mal na formação generalizada.

Essa fala nos leva a inferir que o diálogo entre os órgãos supracitados é inexistente, porque a formação oferecida pelo ISCED não depende da demanda das escolas do ensino geral. Segundo o professor Nlandu Balenda, o ISCED não está cumprindo com as alíneas a, b e c da Deliberação citada, que diz que as vagas seriam preenchidas do seguinte modo: 50% para candidatos professores, 35% para os candidatos com cursos do INE e 15% para os candidatos que não pertencem a esses grupos.

No trecho a seguir, o professor Alcides Romualdo Neto Simbo declarou que existe diálogo entre o ISCED e a Secretaria Provincial da Educação apenas em algumas áreas do subsistema do ensino geral. Quanto à formação técnica média, o ISCED não forma professores para atuarem nesses cursos.

Podemos dizer que já dialogamos com áreas do ensino geral que precisam da Pedagogia, da Psicologia e da Matemática. As outras áreas, conforme dizia, nós hoje temos o Instituto Médio Industrial no Chiaze¹²⁸. No referido instituto, existe um curso de trabalho com metal denominado Metalomecânica. Quem vai ensinar neste curso? Aí está, este é o grande problema. Portanto, talvez essas articulações do ISCED com os institutos politécnicos que dão cursos técnicos de base para engenharias é que ainda não estamos a dialogar como tal.

Nas palavras do professor Nicolau Bifika:

De facto, essa formação chegou numa boa altura, porque antes de termos concluído o curso a nível do ISCED, já tínhamos professores a dar aulas. Então, como estudante universitário do ISCED, a própria qualidade do ensino básico ou primário também foi mudando, porque os professores também já tinham uma outra visão em termos metodológicos e em termos didácticos. Porque aí era necessário a Pedagogia, era necessário a Didáctica, e

¹²⁸ Comuna situada a 11 quilómetros do município de Cabinda.

nós, ao recebermos aquilo, tínhamos que também aplicar essas metodologias aonde íamos dando as nossas aulas. A qualidade de ensino a partir daí também mudou para melhor.

Nesse excerto, o professor Nicolau Bifica lembrou que a formação no ISCED permitiu o aumento do nível dos estudantes que já atuavam como professores e possibilitou a elaboração de planos de aulas e o uso de novas metodologias de ensino. A experiência relatada pelo professor Bifica também foi vivida pelo professor António Teodoro Matombe, que a aproveitou para formar os professores da escola onde atuava como docente.

Como tivemos práticas docentes na licenciatura, aproveitamos essa experiência para instruímos os docentes na escola a elaborarem um plano de aula, a darem boas aulas de Matemática, a seguirem metodologias adequadas, enfim, uma série de práticas.

O professor Carlos Pedro Cláver Yoba comentou que existe um diálogo, mas por outro lado há um ponto de rotura. Sugeriu que os dois órgãos se articulassem de maneira ao ISCED poder responder mais adequadamente às demandas do ensino geral.

Dialogar pode dialogar, mas há alguns pontos de rotura, considero que há alguns pontos de rotura, então era necessário que os quadros se sentassem e identificassem esses pontos de rotura, para alinhar e juntar esses pontos de rotura e retomar o perfil do ISCED. Por quê? Porque senão continuaremos formando quadros para outras áreas e o sistema de ensino e aprendizagem não se retroalimenta. Então não é capaz do ISCED dar uma resposta para a solução dos problemas da Educação, porque o ISCED, para mim, continua a ser uma instituição que deve dar respostas, que deve resolver os problemas dentro do campo da Educação.

A relação existente entre o ISCED e a Secretaria Provincial da Educação não está firmada em nenhum documento. O objetivo primário do ISCED, pautado no decreto que deu origem ao surgimento do primeiro ISCED na cidade de Lubango, destaca o compromisso da instituição quanto à formação de docentes para o sistema de ensino angolano. A partir disso, o ISCED não pode formar professores de modo aleatório, deve formar professores que permitam dar respostas aos desafios atuais e futuros da sociedade. Como considerou o professor Nlandu Balenda,

(...) desde que o ISCED volte a fazer aquilo que estamos a dizer, funcionar com base nas necessidades, guiar a formação visando o tipo de quadro a formar e o mercado de emprego. O ensino terá qualidade quando de facto vamos funcionar de acordo com as necessidades, as demandas e trabalhar com perfis. A demanda diz que precisamos de inspector de Matemática, vamos formá-lo no ISCED na quantidade solicitada. O ISCED só formaria tantos inspectores de... Vamos formar esses vinte inspectores de...de acordo com as

necessidades da única Escola de Formação de Professores de Cabinda, aquela chamada IMN de ontem, só precisa hoje de um professor de Psicologia, um formador de Psicologia. O ISCED está a formar quantos professores de Psicologia por ano? Milhares. Se buscarmos o número clausus¹²⁹ de 50 candidatos que entram no ISCED em cada ano, significa que em quatro anos os indivíduos todos que necessitam o primeiro emprego que formamos vão para a rua, os pedagogos vão para a rua, os gestores e inspectores vão para a rua por falta de emprego. Os matemáticos também na rua ou na boca das baleias. O ISCED tinha de formar apenas de acordo com as necessidades com prioridade os jovens adolescentes para o primeiro emprego; por exemplo, se o Ministério da Educação disser que precisa de quinze gestores para gerirem quinze escolas, o ISCED formará apenas quinze gestores com postos de trabalho criados antes do término do curso. Significa que em quatro anos formamos quinze gestores e entregamos estes quinze inspectores ao Ministério da Educação, com colocação automaticamente nos postos de trabalho. Não podemos formar licenciados e depois jogá-los na rua para cada um procurar saída para conseguir emprego, isto é, cada um por si e Deus para todos.

Discorremos, a seguir, sobre alguns aspectos gerais do desenvolvimento do ISCED ao longo do tempo.

4.3.5 – Desenvolvimento geral do ISCED desde a criação até a atualidade

O título deste tópico foi uma das perguntas que compusemos no nosso roteiro de entrevistas. Os colaboradores apontaram algumas mudanças que ocorreram no ISCED desde a sua fundação. O professor Domingos Kimpolo Zau manifestou certo incômodo em relação ao assunto.

Inês, essa parte não gosto muito de falar, porque são partes sensíveis que estão ligadas exactamente à chefia. Cada um tem a sua estratégia, são estratégias que podemos conhecer ou não conhecer, e depende exactamente de quem está a coordenar. Falar dele significa, para mim, usurpar poder a alguém que está autorizado nisso. Mas não deixa de ser gratificante que alguma coisa se fez. Sente-se isso, porque os quadros que nós contratamos continuam a chegar com qualidade. Cada dia que passa os quadros angolanos estão cada vez mais capacitados, não digo a 100% mas se nota que alguma coisa está melhor. Esta é a

¹²⁹ Lança-se o concurso para os candidatos ocuparem as vagas, isto é, os melhores. O número clausus depende da capacidade das salas e nunca ultrapassa 50 alunos em cada sala de aula. Cada opção podia ter duas turmas com 50 alunos cada, ou seja, 100 estudantes por opção. O curso de Matemática era exceção, porque nunca chegava aos 50 alunos por turma, por ser um curso “difícil”.

nossa percepção de fora e não de uma forma interna, mas a estrutura vocacionada para tal é que poderá abordar o assunto de uma forma mais profunda.

A primeira parte desse trecho evidencia que o professor Kimpolo não quis comentar sobre as mudanças que ocorreram e sobre o que está ocorrendo atualmente no ISCED. Esse silêncio nos remete aos escritos de Thompson, que dizem que “lição importante é aprender a estar atento àquilo que não está sendo dito, e a considerar o que significam os silêncios” (1992, p. 204-205). O silêncio do professor grita alguma coisa. Um estudo mais aprofundado sobre a pergunta feita talvez nos leve a uma resposta quanto à ocultação do comentário. Arriscamos interpretar o silêncio do professor Domingos Kimpolo Zau; achamos que ele se negou a fazer comentários porque não quis apontar as falhas e deficiências que ainda se verificam na gestão do ISCED para não criar inimizades e conflitos com o gestor da instituição na época da entrevista.

A segunda parte nos leva a inferir que atualmente a instituição conta com docentes com formação mais diversificada e com nível mais elevado, visto que foram chegando do exterior do país profissionais com formação em diversas áreas e a instituição passou a admitir como docentes ex-estudantes do curso. Esses ex-estudantes, através de esforços próprios ou por meio de bolsas de estudos, continuam a sua formação em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) dentro e no exterior do país.

O professor Faustino Mombo Kuabi também considerou o aperfeiçoamento na aquisição dos professores do instituto.

A primeira mudança é em termos de corpo docente. Vimos que, no princípio, dependíamos muito de docentes que vinham de Luanda, mas localmente, no seu caso, por exemplo, depois de se formar prestas serviços ao ISCED. Essa é uma das mudanças que houve no ISCED. Se no princípio dependíamos inclusive de elaboração de provas dos regentes que vinham de Luanda, hoje já não dependemos deles, porque temos corpo docente suficiente. Suficiente também não é bem o caso, porque senão não teríamos necessidade de trabalhar com os cubanos. Essa foi uma mudança, somos autossuficientes, mas mesmo assim pedimos a colaboração de professores cubanos. Não faz falta esta parte.

Para o professor Faustino, houve mudanças significativas no corpo docente com o ingresso dos ex-estudantes para atuarem como professores. Ele negou a necessidade de mais cooperação docente por achar que o ISCED já é autossuficiente em termos profissionais e concluiu que os colaboradores cubanos já não fazem falta para a instituição.

Já para o professor David Macaia Bumba, não houve mudanças expressivas principalmente porque, segundo ele, com a existência de professores locais na província de

Cabinda, a maior parte dos alunos deveria estar em melhores condições em relação a eles. Abaixo apresentamos o trecho da narrativa do professor, que pareceu um desabafo, devido às condições a que vivenciou como estudante pela carência de docentes na cidade de Cabinda. Como ressaltamos anteriormente, no início de seu funcionamento o ISCED teve de contar com a ajuda de professores provenientes de Luanda.

Eu creio que não, por duas razões muito objectivas. Nós temos informações muito precisas de que o perfil dos últimos quadros que estão a sair a nível da instituição que os formou deixa muito a desejar, e nós, quando falamos “deixa muito a desejar”, estamos a comparar com as condições a que nós estávamos sujeitos na altura em que os professores vinham de Luanda, em que tínhamos uma cadeira em um mês, tínhamos de fazer provas e exames, tudo a correr, comparativamente com o cenário actual. Actualmente já temos alguns professores diferenciados, já temos professores residentes, e a qualidade, na verdade, não é a melhor ainda, de maneira que nós, da primeira promoção, e eu particularmente não fico satisfeito, gostaria que a instituição desse passos mais significativos, mas não bastava só serem significativos, mas passos firmes e essa firmeza é que ainda está a faltar (Professor David Macaia Bumba).

O professor António de Jesus Lemba Barros, que era o decano na época em que realizamos a entrevista, teceu outros comentários sobre as mudanças ocorridas no ISCED.

Talvez naquela fase inicial a maioria dos alunos tinha uma idade superior comparando com os de hoje em dia. Essa é uma das grandes diferenças. Hoje entra um rapazinho de 17, 18, 20 anos, mas naquela primeira fase estou recordado que a idade oscilava mais ou menos entre os 36, 37 por aí fora. Houve sim. Sobretudo nos últimos tempos, com as adequações curriculares que foram feitas. O restante é que o número de livros também aumentou. Aumentou o número de livros, aumentou o número de estudantes, o número de docentes com formação diferenciada, o corpo docente de professores cubanos se tornaram permanentes do curso de Matemática que fez com que esse processo também melhorasse. Sobretudo nesse sentido (Professor António de Jesus Luemba Barros).

Nesse excerto verificamos que, segundo o professor, a faixa etária dos estudantes atualmente é inferior em relação à dos ingressantes no começo do curso. Como já comentamos, essa mudança se relaciona à circunstância de, no início de seu funcionamento, a instituição ter recebido estudantes que já eram professores e profissionais de outras áreas do serviço público e privado, cujo interesse principal era o de se profissionalizar em nível superior. O professor António Barros também disse que houve aumento no número de livros, estudantes e docentes, em qualidade e quantidade. Ele também se referiu a alterações

curriculares e ao fato de os colaboradores cubanos ainda permanecerem no ISCED, sobretudo no curso de Ciências da Educação, opção Matemática, tema que focalizaremos mais adiante.

Nesse capítulo, nosso intento não foi a apresentação de um diagnóstico da trajetória do ISCED. Dar o diagnóstico total da trajetória dos cursos ministrados no ISCED seria uma atividade complexa. Nosso interesse foi saber, a partir das narrativas dos colaboradores, como a instituição se desenvolveu ao longo dos anos até integrar-se noutra universidade. No entanto, não esgotamos o estudo sobre o ISCED, pois acreditamos que esta investigação pode ser o ponto de partida para novas pesquisas.

5 – MEMÓRIAS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

(...) suas lembranças guardam vínculos difíceis de separar. Os vínculos podem persistir mesmo quando se desagregou o núcleo onde sua história teve origem. Esse enraizamento num solo comum transcende o sentimento individual¹³⁰.

O movimento de criação e trajetória do curso de formação de professores de Matemática com nível superior em Cabinda pode ser compreendido a partir das vozes de seus professores e ex-estudantes e por meio de documentos legais. Neste capítulo, intentamos constituir uma história do curso de Ciências da Educação, opção Matemática do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda a partir da metodologia de História Oral e da análise documental.

Acreditamos, conforme Garnica (2010, p. 30), que a História Oral “pode ser vista como um método extremamente produtivo para levantar perspectivas que nos ajudem a escrever a História”. Deste modo, a partir de alguns questionamentos dirigidos aos colaboradores (professores e ex-estudantes), fazendo uso da oralidade, constituímos narrativas através das quais agregamos nossas interpretações para a (re) construção da trajetória histórica do curso de Ciências da Educação, opção Matemática, no recorte temporal 1998-2009.

Cabe ressaltar que alguns indícios sobre as nossas questões de investigação começaram a emergir no momento da realização, transcrição e textualização das entrevistas. Assim, sucessivas releituras das textualizações fizeram emergir temas recorrentes que nos permitiram elaborar nossas análises das narrativas dos colaboradores. Nas próximas seções, apresentamos nossas compreensões sobre o processo de estabelecimento do curso de formação de professores de Matemática do ISCED de Cabinda.

5.1 – Dificuldades e carências observadas no início do funcionamento do curso de formação de professores

O curso de Ciências da Educação, opção Matemática do ISCED de Cabinda foi um dos quatro cursos inseridos no Núcleo do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) logo após a fundação do Centro Universitário de Cabinda (CUC). Desde o começo do seu funcionamento, vivenciou os mesmos problemas de todos os cursos do Núcleo do ISCED de Luanda em Cabinda, que se prendiam na carência de cobertura docente, na precária

¹³⁰Bosi (1994, p. 423).

infraestrutura, na falta de bibliografia, na incerteza de funcionamento, nos livros e programas desatualizados, na mobilidade docente e discente. Destacamos alguns trechos das narrativas dos nossos entrevistados que nos possibilitam conhecer essas realidades.

O professor Domingos Kimpolo Zau relatou que o curso começou *em péssimas condições. Deve-se reconhecer que não se pode esperar que numa escola primária¹³¹, portanto, se criassem as condições mínimas para o funcionamento do ensino superior. Primeiro, não tínhamos livros como tal, a biblioteca surgiu um pouco mais tarde, havia uma grande escassez de bibliografia, não havia revistas científicas. A gente contava unicamente com o apoio e a experiência dos professores que vinham de Luanda. Portanto, devo dizer que era mais o ensino sedentário, quer dizer, um ensino baseado em apontamentos, fascículos, por aí afora.*

O entrevistado ainda asseverou que havia muitos entraves: *peço facto de estarmos a receber professores vindos de outra instituição, constituía um obstáculo. A falta de livros em quantidade e qualidade necessárias na nossa biblioteca também era outro obstáculo, e a falta de cultura universitária na província, naquela altura, também era outro obstáculo; a falta duma experiência de professor a trabalhar na universidade na província também era um obstáculo. Às vezes, portanto, ficávamos todos perdidos, sem saber o que devíamos fazer, nem por onde começar. Mas, estimulamos o estudante a estudar em grupo, porque o estudo em grupo ajudava muito, e penso que ajudou muitos estudantes a ultrapassar determinadas dificuldades, porque, quando alguém entende essa parte, outro entendeu outra parte, e depois, juntos, talvez as coisas melhorassem.*

Numa parte desse trecho, o professor Domingos Kimpolo Zau comentou que, para superar as dificuldades vividas no curso, estimulava os estudantes a estudarem em grupo. Isso nos leva a inferir como é importante apoiar-se no outro diante das dificuldades, visto que essa atitude se constitui como um ponto forte no sentido de ultrapassar os obstáculos.

O professor José Alfredo Bassanza também se lembrou das carências que o curso viveu nos primeiros anos após o seu estabelecimento.

A primeira carência era a questão relacionada com o corpo docente, tivemos problemas sérios com o corpo docente. Não tínhamos corpo docente à altura, e local para administrar as aulas de Matemática a nível da província de Cabinda. Com a demanda, o número de salas em termo de infraestruturas, o número de salas previstas para formação no curso de ciências exactas era muito reduzido. Dificuldades, tal como acontece em toda parte

¹³¹Fala-se de escola primária, porque conforme foi comentado no capítulo anterior, as instalações onde o Centro Universitário de Cabinda começou a funcionar pertenciam a uma escola primária, denominada Ho Chi Minh.

do mundo, são várias; por isso, enumero também a carência de bibliografia, de material de trabalho. Actualmente quando falamos de Matemática, não temos nesse momento uma biblioteca, material didáctico, bibliografia actualizada, uma sala de informática especificamente para o curso de Matemática.

David Macaia Bumba fez coro à narrativa do professor Bassanza, dizendo: *As grandes dificuldades que nós tivemos na altura estavam ligadas à falta de docentes e concomitantemente à falta de bibliografia. Esse binómio fazia parte da época e com certeza que ainda faz, o que nos desanima enquanto pioneiros daquela instituição, mas devo dizer que, na sua implementação, a falta de docentes foi a grande preocupação que apoquentava quer o governo da província, quer os dirigentes da própria instituição académica, assim como a falta de bibliografia. Permita-me acrescentar também a própria qualidade dos professores, visto que a maior parte dos que davam aulas naquela altura tinham o grau académico de licenciado. Não havia professores diferenciados, então havia um conjunto de dificuldades que passavam exactamente por esses três indicadores: falta de professores, falta de professores com qualidades e falta de bibliografia.*

Esse trecho foi corroborado pelo professor Nlandu Balenda, que retratou que *a primeira condição que temos que citar é o docente, não é verdade? Tínhamos estudantes, mas não tínhamos docentes em quantidade nem em qualidade com competência necessária para dar pelo menos Matemática e outras cadeiras em condições científicas, fundamentalmente didáctica.*

Havia alguns professores formados em Pedagogia e Psicologia para acudir às disciplinas ligadas à educação, mas docentes com formação na área de Matemática eram como gotas de água no oceano. O Departamento de Ciências Exatas teve de recrutar um estudante recém-formado no ISCED de Luanda para solucionar as dificuldades da falta de professores. O professor Alcides Romualdo Neto Simbo recordou-se desse fato.

As principais carências se prenderam com os recursos humanos; na altura, quando entrei para a universidade, me recordo que havia somente três ou quatro licenciados na área da Matemática. Ora, três ou quatro licenciados não são suficientes para assegurar um curso que forma professor de Matemática. Havia mais professores na área de Pedagogia, na área de Psicologia, mas mesmo assim ainda havia carência. O principal fornecedor de quadros para o ISCED de Cabinda naquela altura foi o ISCED de Luanda; então, eu pessoalmente fui resgatado do ISCED de Luanda para vir aqui. Em princípio, tinha recebido proposta para trabalhar no ISCED de Luanda, mas parece que o governo da província conseguiu apresentar mais elementos que me fizeram realmente vir para cá. Havia também carência,

sobretudo nas cadeiras de especialidade, isto é, nas cadeiras de Matemáticas puras. Até ao presente momento, ainda existe falta de professores, porque o ISCED, apesar de formar professores de Matemática, precisa também de quadros formados na área de Ciências puras, visto que não se pode ensinar a Matemática sem saber a Matemática.

Para o professor Faustino Mombo Kuabi, havia falta de professores formados em Matemática para atuarem como docentes no curso de ensino da Matemática porque a profissão docente não era muito atrativa para os profissionais formados nessa área. Muitos desses preferiram seguir uma carreira com melhor remuneração.

A primeira carência foi a falta de docentes com formação matemática, falta de professores entre aspas, porque, inclusive, na província de Cabinda existem mais pessoas formadas em Matemática do que em qualquer outra área de formação. Só que a nossa profissão é um pouco ingrata, as pessoas se formam e devido à própria situação dos quadros nessa área, então acabam por abandonar e ir noutras direcções. A razão da vinda de professores de Luanda era a falta de docentes. Essa foi a maior carência que tivemos quando o curso começou.

O professor Faustino acresceu que *no primeiro ano, aqueles estudantes sofreram, porque não estava definido se eram quatro ou cinco anos [de duração do curso].*

O professor Lucas Raposo Ramos, que foi um dos estudantes da primeira turma do curso de Ciências da Educação opção Matemática, considerou que houve sofrimento dos alunos no início do curso: *Nós fomos os primeiros estudantes do ISCED, isto quando o núcleo do ISCED abriu aqui em Cabinda. Só que nós tivemos uma desgraça. Chamo sempre de desgraça, porque o nosso primeiro ano durou 18 meses por falta de definição. Fizemos o primeiro ano, o segundo do curso de Matemática, e estagnamos três anos no terceiro ano por falta de docentes. As condições vieram minimizar no quarto ano com a chegada dos cooperantes cubanos. E é assim que o curso de Matemática foi ganhando mais força, mais peso e mais vida.*

Nicolau Bifica apoiou o relato do professor Lucas dizendo: *Não foi fácil, e por essa razão, em algumas cadeiras, foi necessário recorrer à cooperação estrangeira. É assim que vieram cubanos especificamente para a Matemática. Tivemos três cubanos, um vietnamita, que era o Doutor Koi, parece que ainda está em Angola, e outros três cubanos especificamente para a Matemática. Quer dizer, ficamos parados porque algumas cadeiras do curso somente os estrangeiros podiam lecionar. As cadeiras específicas dos cursos tinham que ser lecionadas por pessoas conhecedoras da matéria. E, assim, grandes dificuldades que nós tivemos foi exactamente o problema mesmo de professores para o ensino da Matemática.*

Os relatos acima nos possibilitaram constatar que a atuação e a formação no curso de formação de professores de Matemática eram realizadas em situações extremamente precárias. Havia carência de professores em quantidade e qualidade e a maioria dos existentes não eram formados na área de Matemática; não havia bibliografias para auxiliar na preparação das aulas, nem biblioteca em condições para a pesquisa por parte dos alunos; os prédios ocupados pelo curso não pertenciam/pertencem à instituição onde o curso funcionou/funçiona; havia indecisão quanto a vários aspectos. Todas essas deficiências alarmantes não permitiam que se formasse com eficácia o profissional docente, visto ser a formação de professores de Matemática o objetivo principal do curso.

5.2 – Finalidades do curso de Ciências da Educação, opção Matemática

Como temos nos referido ao longo deste trabalho, os ISCEDs surgiram da necessidade de formar professores de nível superior para minimizar a falta de profissionais para o ensino básico, médio e superior. A concretização dessa missão tem sido realizada nos cursos integrantes no instituto. O curso de Ciências da Educação, opção Matemática é um desses cursos. Em suas narrativas, os nossos colaboradores expressaram suas opiniões sobre a finalidade do curso.

O professor José Alfredo Bassanza salientou que *o objetivo fundamental do curso de Matemática é prepararmos professores para poderem ministrar aulas de Matemática nas escolas médias, que actualmente são escolas do ensino secundário do segundo ciclo. Este foi o objetivo fundamental e primordial, para além de realizar outras actividades, mas a principal é preparar professores com o objectivo de administrar aulas de Matemática nos institutos médios sediados na nossa província. A província já não está como antigamente, onde existia apenas uma única instituição de ensino médio; agora, a província também cresceu em termos de instituições médias. Então, temos que preparar docentes para poderem administrar com qualidade a disciplina de Matemática nas instituições médias.*

O professor António de Jesus Luemba Barros declarou que o curso tem por finalidade *a formação de bons professores de Matemática, e que possam servir, sobretudo o ensino de base, o ensino primário e secundário e eventualmente o ensino superior.*

Do mesmo modo, o professor Alcides Romualdo Neto Simbo destacou que *o objectivo [do curso] é formar professores de Matemática para o ensino médio. E continuou dizendo que em princípio, o núcleo é o ensino médio, mas recebe-se a formação também para o ensino de base. Hoje temos as especialidades do ensino primário, esses atendem o ensino primário. As didácticas das matemáticas que se ensinam aqui no ISCED abarcam desde a pré*

à décima segunda classe, mas o enfoque principal é o ensino médio. Quer dizer que os nossos professores também estão habilitados para darem aulas no ensino primário.

Para o professor António Teodoro Matombe, o objectivo é ensinar as novas metodologias aos nossos discentes. Porque antigamente o ensino era dado anarquicamente, de uma forma espontânea. Agora, com as novas metodologias, já sabemos como planificar uma aula, como motivar um aluno dentro do ensino da Matemática.

Nessa narrativa, o professor António Teodoro Matombe mostrou que o objetivo do curso era fornecer aportes pedagógicos aos estudantes a fim de atuarem com desenvoltura no ensino da Matemática. O professor Carlos Pedro Cláver Yoba corroborou o que o professor António Teodoro relatou. Ele ressaltou que a finalidade do curso era a de preparar o estudante para a área de Matemática, mas também com competências de disciplinas ligadas à Educação.

O curso de Matemática, especificamente, é uma formação para professores de Matemática, e nós na área de Psicologia e Pedagogia, fazíamos o complemento para esse curso. Era preparar o estudante não só em termos de Matemática, mas em termos de Psicologia, Pedagogia e Didáctica de Ensino. Porque são as áreas básicas para o processamento do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, ele não só aprendia Matemática como tal, mas tinha como ferramenta a Psicologia, a Pedagogia e também a Didáctica como instrumento para o seu trabalho posterior como professor do ensino da Matemática (Professor Carlos Pedro Cláver Yoba).

É interessante enfatizar que a maioria dos professores apontou apenas um dos objetivos do curso de Ciências da Educação, opção Matemática. Isso sucedeu porque a formação de professores é o aspecto que mais tem sido salientado desde o começo do curso, e fica mais evidente não só durante a formação, mas também no ano em que os alunos começam a fazer estágios nas escolas do ensino geral. No entanto, os três pontos do objetivo dos cursos do ISCED pautados no Decreto 95/80, de 30 de agosto não têm sido cumpridos na sua íntegra. No curso tem sido praticada a formação de pessoal qualificado para o funcionamento dos ensinos básico, médio e superior, porém, como vimos, a habilitação de especialistas da educação não tem sido feita de modo organizado e sistemático, por haver pouco diálogo entre o ISCED e a Secretaria Provincial da Educação. Além disso, no último ano do curso, a partir da elaboração das monografias, tem se procurado promover a investigação científica. No entanto, isso tem ocorrido de modo muito precário, como será explicado mais adiante.

A seguir, discorreremos sobre como era efetuado o ingresso dos alunos e comentamos sua trajetória no início do curso.

5.3 – O acesso dos candidatos e a permanência dos estudantes

Desde o estabelecimento do ISCED em Cabinda, o ingresso no curso de Ciências da Educação, opção Matemática tem sido feito por meio de exame de acesso realizado por candidatos que tenham concluído a 12ª classe em qualquer instituição do ensino médio. Até o presente momento, as provas são preparadas com uma parte de conhecimentos gerais e outra de conhecimento específico (Matemática). Para melhor compreensão sobre o exame de acesso, examinemos trechos da narrativa de alguns dos nossos colaboradores.

O professor José Alfredo Bassanza afirmou que *os ingressos tinham a ver com o número clausus¹³², quer dizer a cota de candidatos, tendo em conta a capacidade da instituição, o número de salas de aula, o número de docentes que a instituição possuía. Os candidatos estavam sujeitos a passar a um exame de aptidão porque a demanda era tanta. Tínhamos tantos técnicos médios, mas apenas um centro universitário com poucos cursos e um número insuficiente de salas de aula, então tivemos de usar a via de exame de selecção. Este método persiste até ao preciso momento. Realmente a demanda é tanta e ainda não temos condições suficientes para que possamos albergar todos os candidatos.*

Na mesma senda, o professor Nlandu Balenda ressaltou que *o ingresso de estudantes no Instituto Superior de Ciências da Educação faz-se sempre por meio de exame de acesso, esta é a prática em Angola. O ingresso para o ensino superior processa-se via exames de acesso. Determinamos, cada ano, os números clausus de quantos estudantes são necessários para cada opção, isto de acordo com a capacidade de recepção (acolhimento das salas de aulas disponíveis). Os candidatos com maiores resultados nos exames são seleccionados, os demais esperam outras oportunidades até conseguirem...!*

Segundo relatou o professor Nlandu Balenda, atualmente, os candidatos com melhores resultados são seleccionados, mas os outros ficam de fora. Entretanto, tendo em consideração os relatos de alguns entrevistados, nos primeiros anos do curso essa particularidade não era observada. Primeiro, porque os candidatos eram poucos, e depois, porque a maioria havia ficado muito tempo sem estudar e, ao enfrentarem o teste do exame de acesso, tiravam notas

¹³² Lança-se o concurso para os melhores candidatos ocuparem as vagas. O número clausus depende da capacidade das salas e nunca ultrapassa 50 alunos em cada sala de aula. Cada opção podia ter duas turmas com 50 alunos cada, isto é, 100 estudantes por opção. O curso de Matemática era exceção, porque nunca chegava aos 50 alunos por turma, por ser um curso “difícil”.

abaixo do esperado. Assim, eram seleccionados até os candidatos com notas inferiores a 10 valores.

Os ingressos, na altura em que entramos, eram feitos por meio de exame de admissão. Quando entramos, poucos alunos tiveram média positiva nos exames de ingresso; então, para o preenchimento de vagas, foram repescando as negativas mais altas (Professor Lucas Raposo Ramos).

Actualmente, mesmo os que tiram negativa são seleccionados porque o objectivo é preencher vagas. Seria bom que todos entrassem aqui com nota positiva no exame de selecção (Professor Alcides Romualdo Neto Simbo).

Quando eu fiz a inscrição para ingressar no curso de Matemática, no ano 2000, havia 40 vagas para licenciatura em Matemática e éramos 40 candidatos; quer dizer que até o estudante que teve a mínima nota também entrou. Nos exames vinham conteúdos nem muito simples nem muito difíceis. Vinham exercícios que, se a pessoa exercitasse ou estudasse, teria boa nota para ter acesso à universidade (Professor José Soma Daniel).

O ingresso naquela altura em nada difere com o ingresso de hoje, portanto foi por exame de admissão. No exame de admissão o que tinha em causa eram as notas, mas, para o nosso curso, felizmente esse princípio não foi assim tanto observado, porque primeiro éramos muito poucos, e aqueles que tiveram uma nota baixa tiveram que ser admitidos, isso para motivar e procurarmos ter um número satisfatório para criarmos uma turma. Portanto o ingresso de nada difere com o que está sendo feito hoje, na base de exame de selecção (Professor Nicolau Bifica).

O professor David Macaia Bumba narrou que, para o acesso ao curso, seguiam-se as normas estabelecidas pela Universidade Agostinho Neto e que o exame de acesso não constituía indicativo para medição do conhecimento e capacidade dos candidatos.

Os ingressos estavam sempre baseados naquilo que a Universidade Agostinho Neto consignava como modelo de entrada para a universidade. Portanto, tinha de ser feito um exame de aptidão. Agora, é normal que na altura havia mais vagas do que candidatos, é óbvio que todo mundo que se candidatava entrava, mesmo não tendo perfil adequado para entrar. Mas, ainda assim, a prática demonstrou o contrário; muitos daqueles que não tinham conseguido boas notas ao longo da caminhada acabaram por ser os melhores do curso. A prova de aptidão, se calhar, não é indicador viável para medirmos a capacidade de cada um de nós, mas de qualquer das formas devo dizer que o elemento base para entrar na universidade Agostinho Neto é exactamente a prova de aptidão.

David Macaia Bumba ainda especificou acerca dos conteúdos cobrados nos exames.

Nos exames vinha um conjunto de temáticas relativas ao subsistema do ensino médio, neste caso matérias relacionadas ao ensino médio. Havia um conjunto de temas que eram colocados, com base nos tópicos que íamos investigar. Mas devo dizer que tudo que saía nos exames foi estudado no ensino básico e médio.

Esse trecho foi corroborado pelo professor António Teodoro Matombe, que asseverou que *no exame de admissão vinham perguntas sobre Matemática e cultura geral.*

O professor Carlos Pedro Cláver Yoba expressou a mesma ideia: *há uma prova que se prepara com as vertentes de conhecimentos gerais e alguma vertente de conhecimento específico. E o estudante que atingisse, bem geralmente começa-se pela nota mais alta dos resultados e assim sucessivamente até alcançar a média de estudantes ou das vagas criadas para os cursos.*

Após o exame de admissão, era constituída apenas uma turma com mais ou menos 35 estudantes. Abaixo (figura 5) apresentamos a lista dos resultados do exame de aptidão referentes à primeira turma, num documento datado de 1998. Dois de nossos colaboradores, os professores Lucas Raposo Ramos e Nicolau Bifica, figuram no documento, que traz como uma das assinaturas a de nosso entrevistado José Alfredo Bassanza, coordenador do Núcleo do Instituto Superior de Ciências da Educação.



**UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE CABINDA
NÚCLEO DO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

RESULTADOS DO EXAME DE APTIDÃO AO CURSO DE MATEMÁTICA

N/O	NOME COMPLETO	VALORES
1	António Yumbi <i>2</i>	17
2	Geraldo André Raposo Ramos <i>10</i>	12
3	Lucas Raposo Ramos <i>23</i>	11
4	Natalício Bumba Dungi <i>25</i>	10
5	Amílcar T.B. Nzau <i>3</i>	10
6	Nicolau Bífica <i>28</i>	10
7	Pascoal C. Lelo <i>28</i>	9
8	João Pedro Guimbi <i>19</i>	9
9	Tiago Pongo Congo <i>20</i>	8
10	Carlos A. João <i>8</i>	8
11	José Moreira <i>20</i>	8
12	Frederico D. Gama <i>13</i>	8
13	Ana Rosa Tendequele <i>4</i>	8
14	Leonardo Zau <i>22</i>	8
15	Francisco Capita <i>12</i>	8
16	Vieira V. Salvador <i>32</i>	8
17	Timóteo A. S. Gonçalves <i>31</i>	8
18	Alberto F. Baciadi <i>4</i>	2
19	Jonato Pítulo <i>21</i>	2
20	João Panzo <i>18</i>	2
21	João M. Sangula <i>16</i>	2
22	Carlos M.C. Gomes <i>9</i>	2
23	Fernando Quiloanga <i>11</i>	1
24	Domingos Denga <i>10</i>	1
25	André Macáia Tati <i>5</i>	1
26	João Nhongo Lunda <i>12</i>	0,5
27	Maria de Lourdes M.M. Lino	0
28	Ambrósio Matias	0
29	André Luemba	0
30	António Pequeno	0

Cabinda, aos 14 de Outubro de 1998

P/DEPT.º MAT./ISCED

Dr. MARIA DAS D. JOSÉ

O COORD. DOS EXAMES

Dr. JOSÉ DO ROSÁRIO G. BRITO
Vice-Diretor. p/Assuntos Acad./ISCED

P/SUB-COM. INSTALADORA

Dr. JOSÉ A. BASSANZA
Coordenador

Figura 5: Resultados do exame de aptidão ao curso de Matemática.
Fonte: ISCED de Cabinda.

Dos que fizeram o exame de aptidão para o curso de Matemática para constituição da primeira turma, foram aprovados até os que tiraram nota igual ou superior a 0,5, porque se inscreveram poucos candidatos. A lista mostra que, dentre os selecionados, estava apenas uma mulher, que foi citada nas entrevistas pelos seus ex-colegas. Mas, infelizmente, não terminou o curso, porque faleceu após a conclusão do segundo ano.

Naquela altura, éramos tão poucos... por exemplo, no curso de Matemática, não tínhamos quinze colegas, éramos tão poucos, porque as pessoas foram apanhadas de surpresa. Uns estavam duvidosos, não acreditavam que os cursos iriam ter o seu início naquele ano, mas nós tivemos que nos arriscar e enfrentamos o exame. Como exemplo de que éramos poucos no curso, tivemos apenas uma senhora, mas infelizmente essa mulher já não se encontra no mundo dos vivos; lamentavelmente, essa colega chamava-se Ana Barros Tendequele. Depois de termos concluído o segundo ano, ela teve umas complicações e acabou por falecer; naquela altura ficamos tão abalados, mas tivemos que seguir à frente (Professor Nicolau Bifica).

O professor Lucas Raposo Ramos também se lembrou do sucedido: *Mas, quando começamos o curso, tínhamos apenas uma única senhora. Infelizmente, essa senhora veio a falecer sem concluir. O ISCED sempre funcionou com uma turma de Matemática normal, isto porque no passado tínhamos poucos candidatos.*

Um dos nomes que está escrito à mão no canto superior esquerdo do documento é de um membro do grupo de estudantes que frequentavam o curso a distância no ISCED do Lubango. Trata-se do professor António Teodoro Matombe, ex-estudante do curso, que enfatizou que, após a abertura do ensino superior em Cabinda, pediu a sua transferência do ISCED do Lubango para o ISCED de Cabinda. Não pudemos precisar se os outros nomes escritos na margem superior esquerda do documento também fizeram parte da mesma turma do ISCED do Lubango.

Para além da lista nominal anterior, os ex-estudantes que colaboraram com a pesquisa também declararam os nomes de alguns de seus ex-colegas como integrantes das três primeiras turmas.

Aqui na nossa escola temos dois professores que estudaram comigo, o Vieira Victor Salvador e o Roque Miguel Tembo; tinha também o colega José Lelo Duli, está no PUNIV¹³³, subdirector pedagógico, e mais outros colegas (Professor Lucas Raposo Ramos).

¹³³ Atual Escola do Ensino Secundário do Segundo Ciclo de Ensino.

Os meus colegas foram o pai Soma, o pai Gegé, o tio Roque, tio Loreiro, o tio Capita, o Xavier, o Lelo, o tio Mavungo, o tio Bifica¹³⁴, o Marcos Pucuta, a Yola, uma pessoa muito especial, a Ilda, essas foram duas meninas que fizeram parte do nosso curso; a primeira não terminou e teve de seguir outros rumos, a segunda terminou conosco. Da primeira promoção, éramos vinte e cinco ao todo. Na medida em que o tempo foi passando, o pessoal foi reduzindo, mas esses que acabei de citar terminaram o curso juntamente comigo (Professor David Macaia Bumba).

Tem o David Macaia, Eugenio Neto Tati, Xavier Futi, Roque Miséria Tembo, Eduardo Zau, Marcos Pucuta, são muitos (Professor José Soma Daniel).

O Leonardo, o Lelo, sub-director do PUNIV, o director do Chiaze, que se chama Capita, entre outros (Professor António Teodoro Matombe).

Muitos dos nomes citados pelos entrevistados não faziam parte da primeira turma constituída em 1998, de acordo com o documento anterior. Alguns eram da promoção de 2000/01, outros da de 2001/02. Todas essas promoções concluíram juntas a licenciatura, por diversos motivos. O primeiro é que o ano letivo do primeiro ano do curso durou mais de um ano, e assim os estudantes que ingressaram no primeiro semestre de 2000 frequentaram o primeiro ano junto com os estudantes da primeira turma. O segundo motivo residia na falta de professores para a orientação de trabalhos do final de curso. A partir dos meados de 2004, com a presença de professores cubanos com capacidade para orientação de monografias, os estudantes das três primeiras turmas já podiam começar a preparar os seus trabalhos de fim de curso. Em vista disso, todos terminaram a graduação no mesmo ano (2006).

Os professores Domingos Kimpolo Zau e Estevão Gomes teceram comentários sobre o perfil dos primeiros estudantes do curso.

Enfim, muita gente queria seguir o curso de Ciências da Educação, opção Matemática, mas o espaço era insuficiente e, mesmo assim, a formação deles em relação aos conteúdos matemáticos também era débil. Muitos desistiram, outros mudaram de curso; os que mudaram de curso posso dizer que estão de parabéns, porque não perderam o fio, os outros que acabaram por desistir foi o pior (Professor Domingos Kimpolo Zau).

O problema número um era a falta de preparação, alguns não tinham preparação para enfrentar o curso de Ciências de Educação, opção Matemática. Uns, porque já haviam ficado muito tempo sem estudar, outros, porque enfim... (Professor Estevão Gomes).

¹³⁴ As expressões “pai” e “tio” foram usadas de modo afetivo pelo grupo de colegas da primeira turma para significar “amigo”.

Contra-pondo-se aos comentários apresentados acima, o professor Faustino Mombo Kuabi salientou que, no passado, os estudantes que ingressavam no curso eram mais capacitados que os atuais. A responsabilidade pela debilidade apresentada pelos recém-ingressados ao curso de Matemática foi atribuída por ele aos docentes que ministram aulas nos cursos do ex-IMNE.

A experiência que eu já tenho lecionando no ISCED mostra que existe uma queda substancial em termos de conhecimento dos alunos que ingressam no ISCED. No princípio, havia um coletivo de professores competentes formados em Ciências da Educação, mas muitos deles abandonaram a instituição, tal como eu. Esses professores qualificados formaram no IMNE quase todos os alunos que ingressaram no ISCED no princípio do seu funcionamento. Hoje, temos assistido uma decadência nos alunos que ingressam no curso de Ciências da Educação, opção Matemática, porque muitos dos docentes que leccionam no IMNE, não digo que não merecem, mas não deveriam estar onde estão. A debilidade que notamos actualmente nos alunos que ingressam no ISCED não é por culpa deles, pois o aluno é produto dos bons ensinamentos do professor. Eu digo sempre isso, alguém pode dizer que esses alunos não sabem nada, mas os alunos para saberem primeiro dependem muito de quem os forma. E se há debilidade na nossa parte, o produto final nunca vai estar nas condições que nós desejamos. É uma lástima, mas é a situação que nós vivemos actualmente.

O curso de Ciências da Educação, opção Matemática desde o seu estabelecimento era constituído por apenas uma turma com mais ou menos 35 estudantes. A partir do ano letivo 2004/05, passou-se a compor duas turmas (A e B), cada uma com 30 estudantes. Importa salientar que a essas duas turmas foram agregados os estudantes dos anos anteriores que haviam sido reprovados em algumas disciplinas. Na promoção 2004/05, constam cinco mulheres, duas na turma A e três na turma B. Ao final, isto é, no 4º ano, as duas turmas fundiram-se e havia apenas doze estudantes, dos quais duas eram do sexo feminino¹³⁵. O motivo da pouca aderência ao curso está relacionado a questões culturais, visto que em geral se considera que esse curso é especificamente para homens devido à complexidade dos conteúdos matemáticos. Esse pensamento está relacionado à ideia muito presente na população quanto à maior inteligência dos homens em relação às mulheres. Em Cabinda, algumas pessoas ficam admiradas ao saberem que existem mulheres frequentando o curso de Ciências da Educação, opção Matemática. O professor Lucas Raposo Ramos comentou a pouca aderência de mulheres ao curso.

¹³⁵ Sou uma das estudantes que fazia parte dessa turma.

Acho que a senhora também fez Matemática, e sabe que, desde o passado, os cursos de Matemática têm pouca aderência. Todo mundo tem a impressão que a Matemática é uma ciência difícil. À medida que o tempo passa, as mentes das pessoas vão mudando, e nós também, nas escolas do ensino médio, temos feito trabalho com os alunos para ver se moldamos um bocadinho a mente deles, de forma a tirar-lhes esse tabu.

A experiência da composição de duas turmas a partir de 2004 deveu-se à implantação do novo plano curricular advindo da reforma curricular, assunto de que trataremos mais adiante. Essa realidade verificou-se até o ingresso do ano letivo 2006/07. No exame de acesso para o ano letivo 2007/08, foram admitidos apenas 32 estudantes, pois, apesar da grande demanda, havia pouca capacidade de recepção por parte do ISCED. Um outro aspecto foi o surgimento de outro curso, a partir de 2005: o curso de Biologia. Isso aumentou as dificuldades de constituição de mais turmas por curso, já que as salas do edifício onde funciona o ISCED eram/são poucas para acolher o número de estudantes interessados.

5.4 – As propostas curriculares

A grade curricular e os programas usados nos primeiros anos do curso são os mesmos que foram usados na década de 1980 no ISCED de Lubango, com o acréscimo da disciplina de informática, que não constava na proposta anterior. Essa grade estava organizada em cinco anos e mostra que a formação no curso que investigamos oferecia disciplinas ligadas às Ciências Exatas e de natureza psicopedagógica, além de duas únicas disciplinas diferentes: a Filosofia Geral e a História de Angola. Algumas disciplinas eram semestrais e outras anuais, e algumas tinham regime de precedência, isto é, não se podia matricular no outro semestre numa determinada disciplina, enquanto não fosse cursada com aprovação uma disciplina anterior. Por exemplo, a inscrição em Álgebra Superior dependia da aprovação em Álgebra Linear; a matrícula em Didática Geral estava condicionada à aprovação em Pedagogia Geral.

Os professores Domingos Kimpolo Zau e José Alfredo Bassanza lembraram que os planos curriculares e programas usados nos primeiros anos do curso foram os mesmos utilizados desde a década de 1980.

Bom, a estrutura curricular e os programas não se diferenciaram daquela estrutura curricular e do programa escolar que tivemos nos primeiros anos da criação do ISCED do Lubango. No ISCED do Lubango, fez-se um trabalho profundo na estrutura curricular e os programas, mas aquela instituição contou com professores estrangeiros, vindos quase de toda parte do mundo, portanto de Vietnam, da Alemanha, de Portugal, de França, de Cuba, da União Soviética, e até do Brasil. Esses professores já tinham vindo a desempenhar

trabalhos nas universidades, e isso ajudou-nos bastante na organização do plano de estudo, o plano curricular, incluindo o programa. Os planos de estudo e os programas levaram quase mais de vinte anos a serem implementados. Somente nos últimos anos estamos a ver algumas modificações, remodelações do sistema em si. Mas aquela estrutura antiga pouco ou nada se alterou. Foi também incluindo as novas tecnologias e novas perspectivas do ensino, isto no âmbito dos programas, e não no próprio plano de estudos. É necessário que se faça a remodelação no plano de estudos para adaptar-se às novas realidades, não só do país, mas também do resto do mundo. Os planos de estudos que temos actualmente continuam a ser melhorados a partir dos planos de estudos que recebemos do Instituto Superior de Ciências da Educação do ISCED de Lubango (Professor Domingos Kimpolo Zau).

No início do curso, usávamos o plano curricular do ISCED do Lubango, porque era a instituição mãe. Dependíamos totalmente dessa instituição, porque é nela onde buscávamos todas as orientações, todos os programas, todos os planos curriculares. Naquela altura, todos os ISCEDs dependiam do ISCED do Lubango; deste modo, os planos curriculares e os programas eram idênticos e únicos em todos os Institutos Superiores de Ciências da Educação do país (Professor José Alfredo Bassanza).

Dois dos entrevistados se referiram à inclusão de disciplinas ligadas à informática na grade curricular. Assim, o professor Alcides Romualdo Neto Simbo disse: *hoje, por exemplo, aqui já existem cadeiras ligadas à computação; nós, na altura, não tínhamos. Existem, por exemplo, a Programação Matemática e a Investigação Operacional, que são cadeiras que abrem o pensamento do estudante ao mundo tecnológico e do mercado em si. Na altura, não tínhamos essas disciplinas e elas tinham de ser enquadradas naquela altura, e depois o currículo ficava muito sobrecarregado.*

Esse trecho foi corroborado pelo professor Faustino Mombo Kuabi, que lembrou: *começamos com os programas da Universidade Agostinho Neto, particularmente o ISCED de Luanda, e a maior parte das cadeiras que são lecionadas hoje eram também lecionadas no ISCED de Luanda, com excepção da informática, que foi inserida mais tarde, porque no início não estava inclusa.*

Previam-se cinco anos para que fossem cumpridas as disciplinas da grade curricular e mais um ano para a elaboração e defesa da monografia de fim de curso, requisito para a obtenção do título de licenciado em Ciências da Educação, opção Matemática. No entanto, a falta de professores e de definição do próprio curso intervieram para que a primeira turma só conseguisse concluí-lo após oito anos. Os professores David Macaia Bumba e José Soma Daniel testemunharam sobre o assunto.

Portanto o nosso plano curricular era de seis anos: cinco anos para os conteúdos curriculares e um para a preparação da monografia (Professor David Macaia Bumba).

O curso, na altura, tinha duração de cinco anos, e o quinto ano era dado apenas em um semestre (Professor José Soma Daniel).

A seguir, apresentamos a estrutura do plano curricular do curso que vigorou até o ano de 2004.

Grade curricular utilizada no curso de 1998 a 2004

Departamento de Ciências Exatas
Plano de Estudo do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação opção Matemática 1998/2004

Disciplinas 1º Ano	Cód.	Regime			Nº de Semanais			Horas			Total de horas			UC
		A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A			
1		x						3						
2		x						5						
3			x					6						
4		x						7						
5		x						3						
6			x					3						
7		x						2						
8		x						3						
9				x				7						
10		x						3						
Total								42						

Disciplinas 2º Ano	Cód.	Regime			Nº de Semanais			Horas			Total de horas			UC
		A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A			
1			x					3						
2		x						8						
3			x					6						
4		x						3						
5			x					5						
6				x				4						
7		x						2						
8				x				3						
9				x				6						
Total								40						

Disciplinas 3º Ano	Cód.	Regime			Nº de Semanas				Horas			UC
		A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A	
1	Língua de Opção (Inglês III)	x						2				
2	Didática Especial	x						3				
3	Cálculo das Probabilidades		x					4				
4	Estatística Matemática			x				3				
5	Análise Matemática III	x						6				
6	Análise Numérica	x						3				
7	História da Matemática			x				3				
8	Prática Docente	x						6				
9	Organização e Gestão Escolar			x				3				
Total								33				

Disciplinas 4º Ano	Cód.	Regime			Nº de Semanas				Horas			UC
		A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A	
1	Didática Especial	x						3				
2	Inspeção Escolar		x					3				
3	Introdução à Informática	x						4				
4	Topologia Geral	x						4				
5	Teoria de Funções		x					4				
6	História de Angola	x						3				
7	Equações Diferenciais e Integrais	x						3				
8	Prática Docente	x						6				
9	Geometria Superior			x				4				
10	Matemática Prática			x				3				
Total								37				

Disciplinas 5º Ano	Cód.	Regime			Nº de Semanas				Horas			UC
		A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A	
1	Problemas de Limites das Funções de Variáveis Complexas		x					5				
2	Equações Diferenciais com Derivadas Parciais		x					6				
3	Metodologia de Investigação da Matemática		x					4				
4	Prática Docente		x					4				
5	Trabalho de Licenciatura			x								
Total								19				

Verificamos, na grade curricular, que desde o primeiro ano eram lecionadas no curso disciplinas não somente ligadas à área da Matemática, mas também à área da Educação. Nas suas falas, os colaboradores fizeram referência a algumas delas.

A realidade curricular, nós no primeiro ano tivemos treze cadeiras, entre elas a Análise Matemática, Geometria Analítica, Mecânica Geral, Pedagogia Geral, Introdução à Álgebra, Filosofia Geral, Sociologia Geral, Introdução ao Trabalho Científico¹³⁶, Química, Álgebra, Francês e Psicologia Geral. E depois, no segundo ano é quando viemos ter, quer dizer naquele na medida avançando, então as cadeiras também foram diminuindo, mas também foram apanhando uma outra realidade em termos de responsabilidade, portanto no segundo ano tivemos Psicologia do Desenvolvimento, Álgebra Superior, Didática Geral, Francês, Análise I, Psicologia Pedagógica, Aritmética e Teoria dos Números, Geometria Descritiva e Desenho de Projeções (Professor Nicolau Bifica).

Um conjunto de disciplinas; tivemos, por exemplo, a Análise Matemática I e II, a Geometria Analítica, a Pedagogia, a Didática da Matemática, Metodologia de Ensino da Matemática, a Mecânica, as Álgebras Linear e Superior, a Análise Numérica, a Topologia, a cadeira de Informática, enfim. Esses conjuntos de disciplinas que faziam parte do nosso currículo nos potenciaram, nos tornaram hoje o que somos, e nos permitem hoje darmos sequência da nossa formação no ramo (Professor David Macaia Bumba)

Tínhamos a cadeira de Análise Numérica, as Álgebras, a Geometria Analítica e a Geometria Descritiva, a Matemática e as Metodologias dessas cadeiras (Professor José Soma Daniel).

Álgebra Superior, Topologia. Não sei se vocês tiveram Topologia, mas acho que não tiveram. O professor de Topologia chamava-se Nguai. Na Topologia dávamos muitos teoremas, por isso gostei muito dessa disciplina (Professor António Teodoro Matombe).

Uma parte das disciplinas apresentadas na grade curricular foi dada pelos professores angolanos e uma boa parte, aquelas mais técnicas, mais específicas, refiro-me, por exemplo, à Topologia, Análise Numérica, Estatística Matemática, Metodologia de Investigação ao Ensino da Matemática, foram dadas pelos professores conceituados, refiro-me aos professores cubanos (Professor David Macaia Bumba).

Os professores locais que lecionavam/ lecionam no curso referiram-se às disciplinas sob sua responsabilidade.

¹³⁶ Observamos que essas duas disciplinas – Sociologia Geral e Introdução ao Trabalho Científico – não figuram com essas denominações na grade curricular do curso.

Sou professor de Programação Matemática, de Investigação Operacional, Análise Numérica, Geometria Superior, trabalho também em outros cursos com Estatística (Professor Alcides Romualdo Neto Simbo).

Já leciono as cadeiras de Geometria Analítica, Análise Matemática e Equações Diferenciais no ISCED, necessariamente no curso de Matemática (Professor Faustino Mombo Kuabi).

Lecionei as disciplinas de Introdução à Álgebra Linear, Álgebra Linear, Álgebra Superior e Aritmética e Teoria dos Números (Professor Estevão Gomes).

[Lecionei] Desenvolvimento Curricular e Pedagogia Geral (Professor António de Jesus Luemba Barros).

Como eu sou versado em Psicologia, os estudantes de Matemática teriam passado por mim somente em algumas disciplinas vinculadas à área de Psicologia. Portanto, se não me engano, foi a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento. Essa disciplina também já teve vários nomes. Já se chamou de Psicologia das Idades, Psicologia do Desenvolvimento, e pronto, são coisas. Portanto, seria fundamentalmente nessa disciplina que eu cruzei com os estudantes de Matemática (Professor Carlos Pedro Cláver Yoba).

[Ministrei aulas] em todos os cursos. A Psicologia Geral e do Desenvolvimento e Pedagogia Geral e a Psicologia Pedagógica são de tronco comum, todos os cursos têm essas cadeiras (Professor Nlandu Balenda).

Para além das disciplinas enumeradas pelos colaboradores, contempladas na grade curricular, a Prática Docente e o Trabalho de Fim de Curso também representavam requisitos necessários para a formação docente em Matemática. A Prática Docente ou Estágio constituía um componente indispensável para conclusão do curso, por proporcionar bases para a aprendizagem na formação dos estudantes iniciantes na docência e formação permanente ou continuada aos que já atuavam como professores.

O professor Lucas Raposo Ramos recordou-se dos benefícios das práticas docentes para os estudantes.

Tivemos muitas vantagens, porque tivemos práticas pedagógicas em dois anos. Mas, actualmente, temos assistido uma fraqueza na parte de práticas pedagógicas dos estudantes do ISCED, pois eles fazem práticas na escola de formação de professores média. Naquela altura, tivemos sorte por sermos os primeiros.

Cabe ressaltar que muitos dos ex-estudantes da primeira, segunda e terceira turma do curso de Ciências da Educação, opção Matemática já atuavam como docentes; deste modo, o estágio permitiu a qualificação e aperfeiçoamento de sua prática profissional.

Outro componente importante no currículo da formação de professores é a iniciação à investigação científica. Esse requisito foi concretizado na disciplina Trabalho de Fim de Curso, contemplada no plano curricular acima apresentado. Sobre essa disciplina falaremos mais adiante.

Percebemos que, conforme alguns de nossos entrevistados, a organização do rol de disciplinas apresentadas no plano curricular permitia o cumprimento das exigências para a formação do professor e pesquisador na área de Matemática, capacitando científica, técnica, cultural e pedagogicamente o estudante nos padrões necessários para o exercício da profissão docente e a investigação. Essa grade curricular funcionou de 1998 até 2004, ano em que se implantou o novo currículo, fruto da reforma realizada em toda a Universidade Agostinho Neto.

5.4.1 – A reforma curricular de 2004

Após a abrangente reforma curricular iniciada em 2002 na Universidade Agostinho Neto, realizada com o objetivo de revisão, análise, reestruturação, atualização e uniformização dos currículos e programas de todas as faculdades, institutos e escolas superiores, a duração do curso passou de cinco para quatro anos. Essa reforma foi desencadeada devido à necessidade de formação e capacitação de recursos humanos competentes, criativos, críticos e eficientes para atender aos desafios impostos pelas várias áreas dos setores públicos e privados do país após longos e contínuos anos da guerra colonial e civil que devastou o tecido social angolano.

O professor José Alfredo Bassanza falou do novo plano curricular e do uso de metodologias diferentes, participativas e democráticas, por conta da reforma.

Houve sim, e esta reforma está ocorrendo. Nós, no início, tivemos um plano curricular diferente do plano actualizado, tínhamos uma metodologia de funcionamento diferente da metodologia actual; neste momento, estamos assistindo mais uma metodologia de elaboração conjunta nas aulas, onde todos participam, onde os professores e estudantes participam para a construção dos conhecimentos. O problema que se põe é não haver uma formação de muitos anos, é no sentido de reduzir o quanto possível o tempo de formação de um determinado candidato. Há países em que uma formação superior requer apenas de três ou quatro anos, mas, no meu caso, para a formação superior, tive de aguentar cinco anos. Com a reforma educativa, os cinco anos foram reduzidos para quatro anos.

O professor Estevão Gomes também revelou que *os cursos tinham a duração de cinco anos; com a reforma curricular os cursos passaram a durar quatro anos. Em algumas*

disciplinas foi reduzida a sua carga horária e isso fez com que o tempo de duração fosse também reduzido. Os cursos que tinham menos tempo de duração são os cursos de Psicopedagogia. Esses cursos tinham o plano curricular de três anos e meio, e meio ano para preparação de trabalho de fim de curso. Para os cursos de Matemática eram quatro anos e meio e depois disso é que iam preparar os trabalhos de fim de curso.

Corroborando o trecho acima, o professor Carlos Pedro Cláver Yoba lembrou o seguinte: *a grade, nesse momento¹³⁷, depois de algumas alterações, ficou para quatro anos mais um semestre. Talvez a curiosidade pode te levar a perguntar, é suficiente? Não é suficiente? Bom, (risos...) geralmente as grades curriculares quase que nunca respondem. Então a grade curricular actual é aquela que responde os objectivos de formação neste momento. Se calhar, dentro de mais algum tempo e a base de mais alguma reforma, e aliás os estudos que estão a ser feitos podem ser o motivo para reforma, e poderá se ver se são suficientes ou não.*

É possível inferir, a partir desse trecho, que as propostas curriculares não são estáticas, elas mudam ou sofrem alterações contínuas conforme os objetivos que se deseja alcançar num determinado momento.

Na reforma de 2004, *o ISCED de Cabinda esteve em peso, porque quem estava a coordenar a nível nacional, pelo menos a nível das Matemáticas, foi um docente nosso que se chamava Trujillo, e nós demos um grande contributo. Essa reforma é que está em curso hoje; as cadeiras que foram discutidas naquela reforma é que estão em vigor* (Professor Alcides Romualdo Neto Simbo).

O professor Trujillo foi um dos colaboradores cubanos que atuou como docente no curso de Ciências da Educação, opção Matemática. Por ser formado e ter experiências na área de Matemática, participou da reforma curricular que esteve em curso na Universidade Agostinho Neto.

Apresentamos abaixo a grade curricular implantada em 2004, fruto da reforma na UAN.

Grade curricular utilizada no curso a partir de 2004

Departamento de Ciências Exactas
Plano de Estudo do Curso de Bacharelato e Licenciatura em Ciências da Educação, opção
Matemática desde 2004

Disciplinas	Regime	Nº de Horas	Total de	UC
-------------	--------	-------------	----------	----

¹³⁷ O entrevistado se refere aos anos após a reforma que se deu em 2004.

	1º Ano	Cód.	Semanais						horas				
			A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS		A
1	Análise Matemática I			x		2	1	1	4	60			6
2	Análise Matemática II				x	2	1	1	4		60		6
3	Informática		x			1	1	1	3			90	5
4	Álgebra		x			2	1	1	4			120	5
5	Geometria Analítica		x			1	1	1	3			90	5
6	História da Matemática			x		1		1	2	30			4
7	Pedagogia Geral			x		2	1	1	4	60			4
8	Psicologia Geral			x		1	1	1	3	45			3
9	Met. de Invest. Científica		x			1	1	1	3			90	6
10	Língua Estrangeira I		x			1		1	2			60	6
11	Português I		x			1		1	2			60	3
12	Didática Geral				x	2	1	1	4		60		4
13	Psicologia do Desenvolvimento				x	1	1	1	3		45		3
Total										195	165	510	60

	Disciplinas 2º Ano	Cód.	Regime			Nº de Horas Semanais				Total de horas			UC
			A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A	
1	Análise Matemática III			x		2	1	1	4	60			4
2	Álgebra Superior			x		2	1	1	4	60			4
3	Geometria Descritiva e Desenho de Projeção			x		1	1	1	3	45			4
4	Programação de Computadores I			x		1	1	2	4	60			3
5	Programação de Computadores II				x	1	1	2	4		60		5
6	Metodologia de Investigação em Educação			x		1	1	1	3	45			5
7	Psicologia Pedagógica			x		1	1	1	3	45			4
8	Língua Estrangeira II		x			1	1	1	3			90	4
9	Português II		x			1	1	1	3			90	3
10	Didática da Matemática I		x			1	1	1	3			90	7
11	Geometria Superior				x	1	1	2	4		60		4
12	Análise Complexa				x	2	1	2	5		75		4
13	Desenho Curricular				x	2		1	3		45		6
14	Aritmética e Teoria dos Números				x	1	1	1	3		45		3
Total										315	285	270	60

	Disciplinas 3º Ano	Cód.	Regime			Nº de Horas Semanais				Total de horas			UC
			A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A	
1	Equações Diferenciais e Integrais			x		2	1	1	4	60			4
2	Análise Numérica		x			2	1	1	4			120	7
3	Probabilidade e Estatística		x			1	1	1	3			90	7
4	Geometria Diferencial			x		2	1	1	4	60			4

5	Física		x		2	1	1	4	60			4
6	Prática Pedagógica I	x					6	6			180	8
7	Didática da Matemática II	x					6	6			180	7
8	Equações Diferenciais com Derivadas Parciais			x	2	2	2	6		90		4
9	Gestão e Inspeção Escolar		x		1	1	1	3	45			3
Total									225	90	570	60

	Disciplinas 4º Ano	Cód.	Regime			Nº de Horas Semanais				Total de horas			UC
			A	1ºS	2ºS	T	TP	P	Total	1ºS	2ºS	A	
1	Análise Funcional		x			4	2	2	8			240	12
2	Programação Matemática			x		2	2	2	6	90			6
3	Teoria das Funções			x		2	1	1	4	60			5
4	Física Moderna			x		1	1	1	3	45			4
5	Computadores no Ensino		x			1	1	1	3			90	4
6	Prática Pedagógica II		x					6	6			180	12
7	Pesquisa Operacional				x	2	1	1	4		60		5
8	Saúde Prevenção e Ambiente (Opcional)			x		1	1	1	3	45			4
Total									240	60	510	52	

9	Trabalho de Fim de Curso		X					10					12
---	--------------------------	--	---	--	--	--	--	----	--	--	--	--	----

As disciplinas que compõem a matriz curricular totalizam uma carga horária de 3.435 horas. Dessas, 1.545 horas correspondem as disciplinas de conteúdo matemático, perfazendo 45% do total de horas. Podemos observar, no plano curricular, que o curso tinha/tem duração de quatro anos para as disciplinas teóricas e práticas e um ano para a elaboração e apresentação do Trabalho de Fim de Curso, que começa no primeiro semestre do 4º ano. Segundo a estrutura do currículo, existem dois níveis de saída, o bacharelato e a licenciatura. Os três primeiros anos estão destinados à formação para o bacharelato, cujo objetivo era/é a formação de professores de Matemática para as escolas do subsistema do ensino geral. Para a concessão do grau de bacharelato, o estudante deve estar aprovado em todas as disciplinas previstas no plano curricular, do primeiro ao terceiro ano, elaborar e apresentar, no final do terceiro ano, um relatório reflexivo e crítico sobre vários aspectos do processo ensino-aprendizagem vivenciados na frequência da disciplina Prática Pedagógica.

Sobre a grade curricular, o professor José Alfredo Bassanza disse: *o curso forma as duas vertentes, licenciados e bacharéis. Até ao terceiro ano, o estudante é denominado bacharel, e até ao quarto ano o estudante terá o título de licenciado. Noutrora, no começo do*

curso, o estudante obteria o título de licenciado após a conclusão do quinto ano; agora, com as reformas educativas que estão a operar, até ao quarto ano forma licenciados, portanto o curso forma tanto os licenciados como os bacharéis e com uma defesa do título.

Nos cursos do ISCED de Cabinda não tem se verificado a formação no nível de bacharelato. O professor Nlandu Balenda reafirmou essa realidade, dizendo: *o bacharelato em Angola ainda não está devidamente esclarecido. Também, os Angolanos têm a mania de grandes, não aceitam a limitação! O bacharelato funciona mais nas escolas superiores¹³⁸, mas, nas faculdades e institutos, só formamos licenciados em todos os cursos.*

O trecho acima foi corroborado pelo professor Alcides Romualdo Neto Simbo, que relatou: *havia também um projecto de formar bacharéis, mas quase ninguém quer ser bacharel, portanto todos optam mais em fazer licenciatura. Não adianta vir fazer três anos aqui e, só por faltar um ano, vai perder a oportunidade de ser licenciado. Então a maior parte vai para a licenciatura.*

Os ex-estudantes que frequentaram o ISCED consideravam uma perda de tempo terminar os estudos no nível do bacharelato, por isso preferiam prosseguir e terminar a licenciatura.

A Licenciatura em Ciências da Educação, opção Matemática tem, desde a sua criação, o objetivo de formar professores de Matemática para atuarem não apenas no ensino geral, mas também no superior (atualmente, sobretudo nas Escolas Superiores Pedagógicas e por vezes em faculdades e institutos superiores quando a demanda assim exigir). A obtenção do título de Licenciatura está condicionada à aprovação em todas as disciplinas da grade curricular e à elaboração e apresentação do Trabalho de Fim de Curso ou monografia.

Analisando o plano curricular, constatamos que algumas disciplinas que faziam parte da estrutura do currículo antigo foram eliminadas, isto é, já não integram essa nova estrutura. São as seguintes: Mecânica Geral, Química Geral, Filosofia Geral, Introdução a Álgebra e História de Angola. Em contrapartida, com o advento do surgimento e desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, foram acrescidas à estrutura atual as disciplinas Programação de Computadores I e II e Computadores no Ensino. Outras cadeiras foram fundidas, ganhando outro nome. Um exemplo é a junção das disciplinas Geometria Descritiva e Desenho de Projeções, sob o nome Geometria Descritiva e Desenho de Projeção. Também se fundiu a disciplina Topologia com a Teoria de Funções, e a nova disciplina

¹³⁸ O professor Nlandu Balenda se referiu especificamente às Escolas Superiores Pedagógicas integradas em algumas das oito universidades públicas angolanas.

ganhou o nome de Análise Funcional. O professor Alcides Romualdo Neto Simbo explicou essa situação com mais detalhes.

(...) mas, em contrapartida, eliminaram-se algumas cadeiras. Demos conta do desaparecimento de uma cadeira que muito gostei, denominada Geometria Descritiva, nós agora estamos a introduzi-la no mestrado. Pessoalmente acho que aquela cadeira poderia manter e há cadeiras que poderiam ser fundidas; por exemplo, os conteúdos ministrados na disciplina de Aritmética e Teoria dos Números são os mesmos ministrados na disciplina Álgebra Linear. Essas duas cadeiras deveriam ser fundidas e no lugar dela introduzirmos outras cadeiras. Em princípio, é difícil fazer as comparações, porque isso tem muito a ver com o enfoque. Como é que a Análise Matemática I é dada, como já não sou professor desta disciplina, fiquei sem saber que conteúdos estão dando nessa disciplina, na Análise Matemática II e na III. Também houve a transformação da cadeira de Topologia, fundiu-se a Topologia com a Teoria de Funções e ficou Análise Funcional. Portanto, esta fusão foi boa. Essas fusões são as que deveriam ser feitas, para permitir que no currículo anterior penetrassem essas outras cadeiras que hoje temos. Mas isso não foi feito, vamos dizer que hoje o currículo está ligeiramente mais actualizado que o currículo antigo, mas agora a questão que se coloca é: como se faz a abordagem desses conteúdos?

O professor Alcides teceu algumas críticas sobre a proposta curricular atual. Uma delas foi, por exemplo, a retirada da cadeira Geometria Descritiva e Desenho de Projeções, fruto das modificações internas da estrutura curricular no Departamento, como explicaremos no próximo parágrafo. Ele avaliou que deveria haver a fusão de duas disciplinas – Aritmética e Teoria dos Números e Álgebra Linear – por ambas ministrarem os mesmos conteúdos. A vantagem estaria na possibilidade de introdução de outra cadeira no lugar desocupado por uma delas. Entretanto, o novo plano não recebeu apenas censuras da parte do professor Alcides: ele também louvou a fusão de algumas disciplinas e comentou que o currículo está levemente mais atualizado que o anterior. A questão do final do excerto acima pode servir como ponto de partida para futuras investigações.

Após a implantação da grade curricular em 2004, nos anos seguintes começou-se a fazer reformas internas no currículo, lideradas por alguns membros do Departamento de Ciências Exatas, principal instância responsável pelo curso desde a sua criação. Por exemplo, em 2011, foi inserida na grade curricular a disciplina Complementos Matemáticos, para o primeiro semestre do primeiro ano, com o objetivo de rever e aprofundar alguns conceitos básicos do ensino médio e posteriormente introduzir a disciplina Análise Matemática I. O

professor António de Jesus Luemba Barros também explicou o motivo do acréscimo dessa cadeira ao currículo.

Foram dados alguns passos na modificação do próprio plano curricular. E deram-se alguns passos mesmo também nos últimos tempos, houve também uma pequena adequação curricular, sobretudo há três anos atrás, com a presença do professor Marrero¹³⁹, fez-se um trabalho de adequação simplesmente porque os alunos entravam no referido curso sem bases. E ao entrarem sem bases complicava o próprio andamento do curso, principalmente o curso pós-laboral. O curso noturno já não avançava, não passava do primeiro ano desde o seu início. A solução foi a implantação de algumas cadeiras, como por exemplo, a Matemática elementar, se a mente não me falha, de forma tal que lhes abrisse um pouco mais a visão e poderem ter um espectro em termos de Matemática muito mais amplo e poderem avançar facilmente. Foi a partir desse processo que o curso noturno começou a andar.

Para além do acréscimo da disciplina Complementos de Matemática, referida pelo professor António de Jesus Luemba Barros, e da retirada da disciplina Geometria Descritiva e Desenho de Projeções, conforme salientou o professor Alcides Romualdo Neto Simbo, foram verificadas outras mudanças no processo de adequação do currículo em nível do departamento. A título de exemplo, a disciplina História da Matemática passou a ser lecionada no terceiro ano.

No processo de elaboração dessas reformas internas no departamento, muitos dos professores não participaram. O professor José Alfredo Bassanza frisou que a falta de participação dos docentes nas reformas do currículo incomodou os professores do curso.

Mas, com a autonomia das estruturas orgânicas nas diversas universidades do país, algumas mudanças foram operadas nos planos curriculares. Por exemplo, no departamento de Ciências Exactas já está a notar-se alguma inquietação por parte de alguns docentes ligados ao departamento. Nós, docentes, estamos observando a eliminação de algumas cadeiras, a redução da carga horária, cadeiras que no plano curricular eram anuais estão a ter duração semestral. Como não estamos diretamente ligados ao departamento, nos limitamos apenas a fazer comentários. Essas inquietações surgem porque nós, como docentes do departamento, nunca somos chamados para intervirmos, registramos apenas a presença do plano curricular e nos limitamos a cumprir, mas que essas inquietações existem, existem, pois os planos estão realmente sendo mexidos. Nós queremos formar verdadeiramente um professor de Matemática, um professor completo, com as alterações que estão sendo feitas,

¹³⁹ Professor cooperante cubano que trabalhou no curso de Ciências da Educação, opção Matemática, de 2009 a 2011.

duvidamos um bocadinho que este professor saia completamente formado. Algumas cadeiras nucleares estão sendo eliminadas; por isso, o estudante não conseguirá possuir todos os conteúdos para que realmente se possa dizer que o Y ou B são formados em Matemática, isto está a deixar algumas inquietações. Em princípio, temos de aceitar, porque é este o programa actual que a gente tem, tendo em conta a reforma em curso, mas que vai ser revisto, vai ser revisto.

O trecho acima, que revela descontentamento do professor José Alfredo Bassanza, evidencia que a não participação dos docentes como parceiros nas reformas ocorridas na instituição prejudica o cumprimento do principal objetivo do curso, formar professores.

Quanto à reforma dos programas, quase que não mudou muita coisa. Com base nas falas de nossos colaboradores, verificamos que os programas são os mesmos que foram utilizados na década de 1980, com poucas modificações e apresentam as referências bibliográficas desatualizadas. Em nossa pesquisa de campo, realizada em 2013 no Departamento de Ensino e Investigação de Matemática¹⁴⁰, encontramos apenas os programas das seguintes disciplinas Informática (1º ano); Análise Matemática I (1º ano); Geometria Analítica (1º ano); Física (1º ano); Análise Matemática II (1º ano); Álgebra Linear (1º ano); Aritmética e Teoria dos Números (2º ano); Geometria Descritiva e Desenho de Projeções (2º ano); Didática da Matemática I e II (2º e 3º ano); Álgebra Superior (2º ano); Análise Complexa (2º ano); Análise Matemática III (2º ano); Análise Numérica (3º ano); Física Matemática (4º ano). Esses programas figuram no anexo 2.

Os programas trazem registrados o nome da disciplina, os objetivos específicos, os sistemas de conhecimentos ou conteúdos a serem trabalhados, o sistema de avaliação e as referências bibliográficas. Ao analisarmos esses documentos, verificamos que, em alguns deles, a carga horária das disciplinas difere, ora para mais ora para menos, daquela proposta para as disciplinas apresentadas no plano curricular de 2004. Por exemplo, no programa da disciplina Geometria Analítica está registrada uma carga horária de 120 horas, mas na proposta curricular ela figura com apenas 90 horas. A mesma disparidade de carga horária verifica-se também nas disciplinas de Física (com 90 horas no programa e 45 na grade curricular), de Geometria Descritiva e Desenho de Projeções (contempla 120 horas no programa e 45 na matriz curricular), de Didática da Matemática I e II (figuram 120 horas no programa e 270 na proposta curricular), de Análise Complexa (estão registradas 60 horas no programa e 75 no plano curricular) e de Física Moderna (com 60 horas no programa e 45 na

¹⁴⁰ Denominação atual do antigo Departamento de Ciências Exatas.

grade curricular). Também observamos que, apesar de os programas serem de uso corrente no curso, dois não são específicos desse curso, sendo utilizados para os cursos de Geografia e de Física. Trata-se dos programas das disciplinas de Física, pertencente ao curso de Geografia e o de Física Matemática elaborado para o curso de Física. Esse programa tem sido usado na disciplina de Física Moderna do curso de Matemática.

Podemos perceber, a partir do exame das grades curriculares e dos programas das disciplinas, que para a formação do licenciado em Matemática dava-se/ dá-se maior enfoque às disciplinas de conteúdo matemático, com pouco espaço para os conteúdos aplicáveis nos planos curriculares do ensino geral e para as disciplinas pedagógicas. Essa observação advém da leitura dos objetivos e das ementas dos programas analisados. Para as disciplinas Análise Matemática I, Geometria Analítica, Análise Matemática II, Álgebra Linear, Geometria Descritiva e Desenho de Projeções, Didática da Matemática I e II, Álgebra Superior, Análise Complexa e Análise Matemática III, registram-se os mesmos objetivos: desenvolver a capacidade de raciocínio indutivo e dedutivo; proporcionar a nível científico uma sólida formação em matemática; estabelecer a relação entre os conteúdos programáticos e a vida real.

Dentre esses objetivos, podemos atribuir ao primeiro um caráter formativo, uma vez que se relaciona à constituição de habilidades no domínio cognitivo. O segundo objetivo evidencia claramente o interesse pela transmissão de conhecimentos sólidos para a formação matemática, e podemos considerar que o terceiro objetivo comparece de maneira meramente formal nos programas, já que os conteúdos a serem ministrados não tornam visível a possibilidade de relações com “a vida real”.

Constatamos que os programas das disciplinas não apresentam sequer um objetivo voltado a proporcionar habilidades ao futuro professor para ensinar com desenvoltura os conteúdos matemáticos.

Os programas fazem menção a uma parte teórica e a uma parte prática, constatando-se a presença da prescrição de uma grande quantidade de conteúdos matemáticos a serem ministrados pelos professores e de um número expressivo de horas de resolução de exercícios por parte dos alunos. Indica-se, assim, no curso de formação de professores de Matemática, a necessidade de enfatizar fórmulas e procedimentos algorítmicos na resolução de muitos exercícios. Em contrapartida, não localizamos referências a atividades destinadas ao desenvolvimento dos conteúdos envolvidos em diferentes contextos da sala de aula, a partir das quais os estudantes possam refletir sobre os problemas vividos no processo educacional.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foram algumas propostas de conteúdos trabalhados nas disciplinas Didática da Matemática I e II. Por exemplo, a análise dos programas de matemática do ensino básico; a análise dos programas de matemática do ensino secundário e médio; ensino da trigonometria plana, da formação e flexão do conceito de função, de aspectos metodológicos do tratamento do cálculo infinitesimal e do cálculo vetorial. Esses conteúdos matemáticos são trabalhados apenas nas escolas do ensino médio, de modo que não se contemplam conhecimentos dos programas de matemática do ensino básico e secundário. Essa questão e a maior predominância de disciplinas de formação matemática na grade curricular nos levam a inferir que o curso de Ciências da Educação, opção Matemática investe, sobretudo, na formação de professores para as escolas de nível médio e superior, dedicando-se ainda a preparar profissionais com amplo conhecimento em Matemática Pura.

Observamos, também, a partir dos programas apresentados no anexo 2, que as disciplinas Didáticas da Matemática I e II são as únicas em que têm sido trabalhados alguns conjuntos de técnicas e procedimentos para focalizar, na prática pedagógica do ensino geral, alguns saberes adquiridos nas disciplinas da área da Matemática. No entanto, uma mudança de foco no modo como se tem formado o professor de Matemática no curso que investigamos requereria a inserção, no plano curricular, de disciplinas integradoras entre a Matemática, o cotidiano da escola e das comunidades, assim como tem ocorrido em alguns cursos de licenciatura brasileiros. Isso significaria introduzir práticas e projetos aos quais os estudantes possam agregar contrastes, problematizações e investigações sobre as relações estabelecidas entre a sua formação acadêmica e sua formação didático-pedagógica relacionada ao conteúdo, e a complexidade das práticas escolares (FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013).

Para melhorar os programas e a atuação dos docentes no ensino geral, o professor Nlandu Balenda ofereceu várias sugestões.

O ISCED tinha que continuar a estudar os programas de Matemática desde o ensino primário até o ensino médio para ver o que está bom, o que está mau e o que está ultrapassado. Há casos, penso que o Doutor Kimpolo Zau disse isso, os programas do curso de Ciências da Educação, opção Matemática são de 1980, já passam trinta e tal anos e esses programas não foram actualizados. Se foram, não foram operadas grandes mudanças; são essas investigações que vocês devem fazer. Os professores diferenciados do curso de Ciências da Educação, opção Matemática deviam começar a rever o que se deve fazer quanto à Matemática. Por exemplo, um licenciado do curso de Ciências da Educação, opção Matemática, colocado no ensino médio, tem dificuldades de dar aulas, porque não estudou os

programas do ensino médio. Os programas do curso de Ciências da Educação, opção Matemática não acasalam nem articulam com os programas do ensino médio até mesmo do ensino primário. Se é mentira a minha afirmação, volta a entrevistar os teus professores de matemática do ISCED. Se ele é formado em Matemática, por que não domina os conhecimentos matemáticos? Não pode dar facilmente a Matemática, porque a Matemática é muito ampla, tem muitas áreas, não vamos formar licenciados em Ciências da Educação, opção Matemática para dar todos os conteúdos matemáticos; a Matemática que está lá é para o ensino médio, e é isso que o ISCED tinha de revisar, para formar melhor os matemáticos, profissionais da educação e não engenheiros de lançar foguetões ou naves especiais.

O trecho acima nos convida a refletir sobre a inexistência, no curso de Ciências da Educação, opção Matemática, de estudos dos conteúdos que figuram nos programas da disciplina de Matemática do ensino geral, situação que aponta para uma mudança ou revisão nos planos curriculares e nos programas utilizados no curso, bem como para o estabelecimento de uma maior relação entre o ISCED e a Secretaria Provincial da Educação. Não se trata apenas de mudar as propostas curriculares e os programas, mas de estabelecer uma cooperação entre o instituto e as escolas do ensino geral a fim de se desenvolver pesquisas sobre os conteúdos mais difíceis de serem ministrados pelos docentes e estudar as dificuldades encontradas para melhorar as condições de ensino-aprendizagem.

Verificamos, no excerto anterior, que a fala do professor Nlandu Balenda tangenciou a curva de questões vinculadas às relações entre os conhecimentos matemáticos veiculados no processo de formação acadêmica e os conhecimentos matemáticos associados à prática docente escolar (MOREIRA; DAVID, 2005; FIORENTINI; OLIVEIRA, 2013; FERREIRA, 2014; GOMES, 2016). Tais relações têm sido pesquisadas em países da América do Sul e do Norte, mas até o momento não se constituíram como objeto de estudo em Angola. O professor Nlandu Balenda também comentou a desvinculação existente entre a formação acadêmica e a prática docente nas escolas do ensino geral, dizendo que as disciplinas específicas não acasalam com as pedagógicas. Ainda segundo o professor Balenda, o ingresso na profissão dos professores recém-formados tem ocorrido com muitas dificuldades, pois na sua prática docente, eles geralmente não conseguem adaptar-se aos conhecimentos que devem ensinar nas escolas do ensino geral, visto não terem aprofundado tais conhecimentos durante os anos de frequência ao curso. O professor Nlandu Balenda também explicitou que a revisão dos programas do ensino geral deveria ocorrer para melhor formar os professores de Matemática e não para formar estudantes com domínio em Matemática pura.

Há um consenso entre os professores que atuam no curso de Ciências da Educação, opção Matemática de que, para a formação dos futuros professores de Matemática, é necessário prover um conhecimento mais sólido, avançado e aprofundado do conteúdo matemático a ser ensinado no ensino geral, conferindo-se pouca relevância às disciplinas pedagógicas. O professor Alcides Simbo comentou a proposta de implementação do curso de mestrado em Educação Matemática no ISCED, com o fito de elevar o nível de aperfeiçoamento dos professores na área de Matemática.

Até ao presente momento, ainda existe falta de professores, porque o ISCED, apesar de formar professores de Matemática, precisa também de quadros formados na área de Ciências puras, visto que não se pode ensinar a Matemática sem saber a Matemática. Essa é a grande confusão, porque aquela formação anterior de conciliar as Didáticas com as Matemáticas puras para um professor de Matemática era bem vinda. Nós agora estamos a pensar em mestrado em Educação Matemática e, como perfil de entrada, um dos requisitos do próprio regulamento das pós-graduações é que a instituição, para dar pós-graduações, tem que prever a sua própria sobrevivência, quer dizer, vamos formar mestres ou doutores e a própria instituição ser o principal beneficiário desses formados. Ora, se tivermos carência na área de Análise Funcional, na área de Programação Matemática ou Investigação Operacional, na área das Equações Diferenciais, em nível do mestrado teremos de dar essas componentes e com um grau mais aprofundado, para que eles amanhã possam assegurar essas áreas” (Professor Alcides Romualdo Neto Simbo).

Concordamos que o professor deve conhecer o conteúdo matemático a ser ensinado, mas isso não é suficiente para o processo de ensino-aprendizagem, pois segundo Ball, citada por Fiorentini e Oliveira (2013), o acréscimo do conhecimento matemático dos professores não condiciona a melhoria da aprendizagem dos alunos. Os docentes necessitam ampliar e melhorar a sua compreensão da matemática para poder ensiná-la com propriedade, isto é, não basta ter domínio dos conteúdos matemáticos ou resolver exercícios e problemas para ensiná-la; é necessário, também, desenvolver um saber específico docente sobre esse conhecimento.

Quanto ao sistema de avaliação, em todos os programas explicita-se que ele deve levar em conta os seguintes critérios: provas de frequência, exames teóricos-práticos e classificação das aulas práticas.

Em todos os programas estão anotadas as referências biográficas das disciplinas. Observamos que todas elas são de origem estrangeira e, na sua maioria, são obras produzidas por editoras portuguesas. Nas entrevistas, os colaboradores não citaram qualquer dessas referências.

5.5 – O corpo docente e algumas experiências vivenciadas no curso

O corpo docente que atuava no curso de Ciências da Educação, opção Matemática, nos anos de 1998 a 2001, era formado por professores provenientes das províncias de Luanda e Lubango, coadjuvados pelos professores locais. A partir dos relatos de nossos entrevistados, podemos inferir que os professores nacionais que faziam parte do corpo docente no início do curso eram: Domingos Kimpolo Zau, Estevão Gomes, José Alfredo Bassanza, Faustino Kuabi, Nlandu Balenda, Luzaydio André, Marcos Miguel Zinga Nessengue, João André Luemba, António de Jesus Luemba Barros, Estevão Venâncio, João Futi. Alguns anos depois, ingressaram como docentes os professores Filipe Bole, João Marciano, Alcides Romualdo Neto Simbo, Vicente Télica, Carlos Pedro Cláver Yoba, entre outros.

Desses professores, os que lecionavam/ lecionam disciplinas da área de Matemática são os professores Domingos Kimpolo Zau, Estevão Gomes, José Alfredo Bassanza, Faustino Kuabi, Filipe Bole, João Marciano, Alcides Romualdo Neto Simbo. Os outros ministravam outras disciplinas, como por exemplo Pedagogia, Didática, Psicologia, Química.

Entre todos os professores que atuavam no curso, havia apenas dois que possuíam como titulação máxima o mestrado. Os outros tinham como nível acadêmico máximo a licenciatura, como contou o professor Lucas Raposo Ramos.

Como os professores locais não tinham experiência suficiente para lecionar no ensino superior, foram contratados professores do ISCED de Luanda para ministrarem aulas no início do funcionamento do curso. Emergiram nas narrativas lembranças sobre os professores locais e os provenientes do ISCED de Luanda, assim como sobre seus modos de atuação nos primeiros anos.

O professor Carlos Pedro Cláver Yoba revelou que o curso funcionava através da *dependência de Luanda, no sistema de professores que vinham de Luanda para leccionarem as disciplinas e fazerem as avaliações; portanto, este também era um dos constrangimentos porque os professores não eram locais.*

Na opinião do professor José Soma Daniel, os regentes *eram professores que davam aulas há bastante tempo nas universidades, já tinham uma longa e larga experiência, por isso é que eles eram chamados de regentes.*

O professor Lucas Raposo Ramos asseverou que *no início tinha dois grupos de professores. Havia professores estagiários locais e havia os professores que vinham de Luanda, que nós chamávamos de regentes. A maior parte das disciplinas ligadas à área de Matemática eram leccionadas pelos professores regentes que vinham de Luanda. Eles vinham*

de 15 em 15 dias, davam um lote de conteúdo, e os nossos estagiários tinham como missão ir superando as nossas dúvidas e trabalhando conosco. Mas, conforme disse anteriormente, alguns estagiários cá locais não conseguiram fazer a sua parte, não sei se é por falta de capacidade ou mesmo por preguiça.

Como os professores regentes lecionavam aulas de 15 em 15 dias, enquanto eles estavam fora, os professores efetivos do Núcleo do ISCED em Cabinda assumiam as aulas. Mas, segundo o professor Lucas, esses docentes não conseguiam ministrar as aulas com desenvoltura. Corroborando Lucas Raposo Ramos, o professor António Teodoro Matombe lembrou que *quando o ISCED abriu em Cabinda, começaram a recrutar professores de qualquer maneira, enfim, aquilo era apenas para empurrar o barco. No começo do curso, vinham alguns professores de Luanda para cá, mas depois começaram a recrutar professores locais e aí veio o quebra cabeça. Os professores locais só faziam leitura e não entendiam bem os conteúdos de Matemática; fomos nos enganando uns aos outros, e empurrando o barco.*

O professor Estevão Gomes era um dos docentes que os regentes deixavam para lecionar quando se ausentavam. *Nós trabalhávamos com base em instruções e documentos dos tutores. Os tutores, para além de darem as suas aulas, também reuniam com os licenciados para deixar instruções e orientações precisas. Então, cada um ia dando as suas aulas; caso houvesse uma questão que carecia de um esclarecimento, tão logo o tutor chegasse, eram colocadas as preocupações e pronto, superava-se.*

As aulas ministradas de modo intermitente e as dificuldades apresentadas pelos professores assistentes efetivos do Núcleo do ISCED em Cabinda deixaram muitas marcas na vida acadêmica dos ex-estudantes.

O professor Lucas Raposo Ramos contou: *há lembranças positivas e lembranças negativas. As negativas são acerca daqueles docentes que apareceram no segundo, principalmente no terceiro ano, alguns locais. Esses professores que trabalhavam conosco, alguns no ensino médio, com licenciatura feita, postos para dar aulas no terceiro ano do curso de Ciências da Educação, opção Matemática, muitos não conseguiram concretizar o nosso objectivo. Muitos destes professores começaram a leccionar, mas não concluíram. Até me recordo dum professor assistente da disciplina Análise Matemática III; o docente regente que vinha de Luanda tinha deixado um programa de seis capítulos e o material para o assistente dar continuidade às aulas, mas, durante o semestre, o professor assistente leccionou apenas um capítulo. Quando o professor regente chegou, teve que anular a cadeira durante aquele ano. Foram lembranças tão tristes para nós! Quanto às lembranças positivas,*

tivemos alguns professores angolanos competentes; posso citar um deles, que é o professor Faustino – este foi um dos professores que me marcou muito, além dos cooperantes cubanos.

No trecho acima, o professor indicou uma forte insatisfação quanto ao modo como os professores assistentes ministravam as aulas. Mas, em contrapartida, ele apontou lembranças positivas de um professor angolano que marcou sua trajetória acadêmica.

Já o professor David Macaia Bumba fez outras considerações: *lembro-me com insatisfação, porque não eram normais as condições a que estávamos sujeitos, fazer prova de manhã, recurso de noite, exame, enfim, tudo ao mesmo dia; éramos autênticos mercenários e ainda assim fizemos o nosso melhor, comparativamente com os colegas cujos professores estavam com eles regularmente.* Na sequência, falou: *as condições não eram as mais adequadas, porquanto não é normal que se estude nas condições como estudamos. Já o dissemos há bem pouco tempo que uma cadeira de Análise, por exemplo, um conteúdo para um ano lectivo era dado em um mês, isso não é normal. Deves calcular o quão foi sofrível para todos os compatriotas de luta da nossa época ter que eliminar essas cadeiras e se apropriar dos conhecimentos com zelo, mas não foi fácil, de maneira que podemos afirmar, sem medo de errar, que não começaram da melhor forma, porque uma coisa é ter o professor vinte quatro sobre vinte quatro e outra coisa é ter o professor que vem uma semana e volta daqui a um mês. Então, foi extremamente complicado. Mas de qualquer das formas, estou lembrado que a nossa promoção, o nosso grupo era de jovens dinâmicos e conseguimos, através de investigações, através de trabalhos de equipa, trabalhos de grupo, conseguimos vencer todas as dificuldades que nós tivemos na altura.*

A narrativa do professor evidenciou que, apesar das dificuldades nos primeiros anos do curso, ele e outros colegas venceram por terem se esforçado e acionado o trabalho colaborativo.

As dificuldades experimentadas também foram lembradas pelo professor Nicolau Bifica.

Os docentes saíam de Luanda, e aproveitavam fundamentalmente os finais de semana para poderem vir para lecionar aulas nos cursos do ISCED. Uns vinham na sexta-feira e ministravam aulas logo na sexta-feira e chegam de aproveitar até as noites, sábado e domingo, porque na segunda feira tinham de ir ao encontro doutros compromissos a nível de Luanda. Fomos caminhando nas tais instalações e os professores do ISCED de Luanda tiveram que recrutar alguns professores assistentes localmente.

O professor José Soma Daniel revelou uma experiência semelhante: *a princípio, os professores tinham de vir de Luanda e as aulas eram muito complicadas, porque existiam*

cadeiras que os professores ministravam em apenas três dias. As aulas eram leccionadas de sexta-feira a segunda-feira. De manhã, tínhamos uma sessão, de tarde outra sessão, de noite outra sessão, por dia tínhamos aulas três vezes, era muito cansativo, mas valeu a pena o esforço.

Os ex-estudantes não foram os únicos que reconheceram que passaram por momentos difíceis no começo do curso. Segundo o professor Carlos Pedro Cláver Yoba, *a deslocação dos professores de Luanda para Cabinda trouxe, naquela época, constrangimentos administrativos por nossa parte e constrangimentos acadêmicos por parte dos estudantes, porque o professor vinha por um curto espaço de tempo, e na gíria acadêmica diz-se “descarregava a matéria”, e depois voltava para Luanda e nesse sentido era também difícil para o nosso estudante assimilar o conteúdo de forma regular.*

O professor deixou claro o quanto foi constrangedor para os estudantes, na época, a aplicação de uma pedagogia de depósitos de conteúdos por parte dos professores provenientes do ISCED de Luanda. Por conta de todas as vicissitudes vividas pela falta de professores locais habilitados, recorreu-se mais tarde à cooperação internacional, que focalizamos a seguir.

5.6 – A presença de professores cubanos

Como foi visto no capítulo anterior, para minimizar a falta de professores nos cursos ministrados no Núcleo do ISCED em Cabinda, num primeiro momento recorreu-se à ajuda dos professores itinerantes provenientes dos ISCED's de Luanda e Lubango. Quando o ISCED passou de Núcleo para Unidade Orgânica, deixou de depender da cooperação nacional e recorreu-se à colaboração cubana. O curso de Ciências da Educação, opção Matemática não ficou fora dessa realidade. Foi o curso que mais precisou da contribuição de professores provenientes de Cuba.

No período que compreende nosso recorte temporal, passaram pelo curso alguns professores cubanos. Mercedes Cordeiro Herrera¹⁴¹, Francisco Alexis Casanova Romero, Nicolás Quintana Barnabé¹⁴², Guilherme Rosendo Pérez Tauriñan¹⁴³, Marti Zamora¹⁴⁴, Salvador Alvaro Reyes, Zoe Marrero, Rafael Arturo Trujillo e a professora Idália Gonzales.

¹⁴¹Essa professora foi contratada à luz da nota Ref. 42/ GAB. Decano. ISCED-Cab./2007, no dia 13 de fevereiro de 2007, assinada pelo Decano em exercício Alfredo Gabriel Buza.

¹⁴²Esse professor e o professor Francisco Romeroreceberam o parecer favorável a suas contratações a partir da nota Ref. 027/Cab-Decano ISCED-Cab/ 2004 de 23 de junho, rubricada pelo decano Carlos Pedro Cláver Yoba.

¹⁴³ Esse professor foi contratado em 2005 pelo professor Alcides Romualdo Neto Simbo, que, enquanto chefe do Departamento de Ciências Exatas em exercício, assinou, no dia 9 de maio, o parecer para a sua contratação.

Importa salientar que a atuação dos professores cubanos no curso tinha duração de dois anos. Cumpridos os dois anos de trabalho, o cooperante tinha de regressar a Cuba. Devido às carências de docentes, por vezes, o gestor do ISCED de Cabinda formulava um pedido ao órgão contratual, Antex, para que alguns docentes permanecessem na instituição por mais um ano. Foi, por exemplo, o caso da professora Mercedes Cordeiro Herrera, para quem foi solicitada a permanência por mais um ano. Porém, o pedido foi indeferido, com a justificativa de que o Ministério de Educação Superior de Cuba não aprovava a prorrogação de contratos dos professores por um período superior a dois anos.

Os professores cubanos desempenharam papel importante no curso, ministrando aulas e orientando Trabalhos de Fim de Curso, o que tornou possível a formação dos primeiros professores de Matemática com nível superior na província de Cabinda, a partir de 2006. O professor David Macaia Bumba, em suas lembranças, relatou com satisfação o trabalho realizado pelos professores estrangeiros.

Um aspecto positivo que nos importa realçar foi o facto de termos professores estrangeiros, de nacionalidade cubana, e, me permita abrir parênteses, também tivemos um professor de nacionalidade vietnamita: o Doutor Choi, um professor do ISCED de Luanda que veio prestar o seu saber e a sua ajuda ao ISCED de Cabinda. Estes professores maioritariamente vinham de Luanda, porque, na altura, o ISCED a nível local era um núcleo que fazia parte do ISCED de Luanda, e, como é óbvio, os professores vinham da unidade orgânica mãe. Passada essa fase, o núcleo tornou-se numa unidade orgânica independente, e teve de encontrar mecanismos para suprir algumas dificuldades, algumas carências que vivia na altura em termos de docentes. Foi assim que a cooperação cubana foi chamada, fizeram-no bem, cumprindo com o seu papel, e tivemos aqui um dos melhores professores de metodologia de Matemática, estou a falar, por exemplo, do professor Trujillo, neste momento já deve ter terminado o seu pós-doutoramento no México, pois temos tido correspondência. Estou a falar, por exemplo, do professor Casanova, um dos melhores metodólogos que já terá passado pelo ISCED de Cabinda; tínhamos também a professora Das Dores, que dava aulas de Análise e mostrou-se competente desde a primeira hora. Esses professores nos serviram e deram o seu melhor para a nossa formação.

Os professores de origem cubana ministravam no curso cadeiras específicas, tais como Topologia, Análise Numérica, Estatística Matemática, Metodologia de Investigação da

¹⁴⁴ O Despacho Ref/134/Gab. Decano. ISCED – Cab/2008 deu parecer favorável à candidatura à docência de Juan Bautista Marti Zamora. O parecer foi rubricado no dia 30 de janeiro pela Decana em exercício Helena Berta Marciano.

Matemática, Didática da Matemática, Análise Funcional, entre outras. Na realidade, eles atuavam/atuam com maior frequência no terceiro e no quarto ano. Para ministrarem aulas, os professores cooperantes usavam os livros trazidos de suas viagens, isso porque o instituto carecia de bibliografia, como veremos na sequência.

5.7 – Biblioteca e livros utilizados

Os relatos dos nossos colaboradores mencionaram que havia uma acentuada carência de livros, principalmente de Matemática, nos anos iniciais do curso. Havia uma biblioteca nas instalações do Centro Universitário de Cabinda, mas, segundo os depoentes, não havia livros de Matemática. Alguns recorriam à biblioteca municipal para consulta de livros. Quando o ISCED passou a ocupar as instalações por trás do Instituto Médio de Economia, não havia biblioteca.

O professor Lucas Raposo Ramos contou que a *biblioteca era doença. Era doença, porque tínhamos uma biblioteca aqui no CUC, mas quase não dispunha de materiais suficientes para o curso de Matemática. Na biblioteca municipal, os bons livros apareciam, mas depois desapareciam, talvez seja falta de cuidado ou falta mesmo de habilidade e de formação do pessoal que trabalhava na biblioteca. Mas o ISCED em si nessa altura não tinha biblioteca.*

Concordando, o professor Faustino Mombo Kuabi revelou o seguinte: *em princípio, aqui temos problemas de bibliotecas; praticamente, o ISCED, ou melhor, o Centro Universitário de Cabinda não tinha biblioteca alguma. A nossa sorte, isto para nós que viemos de Cuba¹⁴⁵, é a vantagem de termos trazido muitos livros; isto nos ajudou muito. Existia a Biblioteca Municipal de Cabinda, me recordo na altura, de vez em quando ia para lá, mas não me serviu muito, porque já tinha muitos livros trazidos de Cuba.*

Para o preparo das aulas, os professores faziam uso de seus próprios livros, obtidos enquanto eram estudantes no exterior da província. A precariedade de obras e da internet para os estudos acadêmicos por parte dos estudantes motivou alguns professores a colocar os seus livros numa sala que denominaram sala de leitura. O professor Nlandu Balenda foi um dos que emprestou seus livros à instituição.

Não havia biblioteca, nem a internet; naquele momento não tinha espaço para tal. O que fizemos, cada um de nós com base na sua experiência na vida escolar, buscava o livro dele, metia lá para ser consultado. No meu caso, perdi mais de quinze livros, para não falar

¹⁴⁵ Como referido no capítulo três, o professor Faustino Mombo Kuabi foi um dos contemplados com bolsa externa para frequentar a licenciatura na república de Cuba.

do meu colega Marcos Miguel Zinga Nessengue, que tinha o hábito de colocar livros na sala de leitura. O ISCED até hoje não tem biblioteca, o que temos é sala de leitura; temos colocado algumas migalhas que conseguimos aí fora. Mas, estamos a trabalhar para constituir uma biblioteca de verdade.

Alguns professores elaboravam apostilas versando sobre conteúdos matemáticos para auxiliar os estudos dos estudantes. Havia estudantes que tinham a oportunidade de se deslocar para o exterior da província ou do país e na ocasião compravam alguns livros. Esses livros serviam de apoio para os outros que não tinham possibilidades de obtê-los, de modo que tiravam cópias do livro emprestado.

O professor David Macaia Bumba comentou o seguinte: *a grande dificuldade que nós tínhamos era exactamente de biblioteca. Se a biblioteca tinha livros, não eram exactamente aqueles que nós precisávamos. De maneira que nos apoiávamos nas brochuras que eram dadas pelos professores. Nos apoiávamos em bibliotecas pessoais, portanto a instituição como tal não tinha bibliografia que nos pudesse apoiar. Havia também um espírito de solidariedade entre nós; aquele que conseguisse um livro tinha de mostrar aos colegas. Tirávamos cópias, então foi nesse espírito que fomos andando. Muitos dos nossos colegas tinham oportunidades de viajar para o exterior; eu, pessoalmente, na altura já como professor e bancário, desloquei-me diversas vezes para fora do país, e tive acesso a alguns manuais que nos serviram de base e nos foram úteis na altura.*

Esse trecho foi ratificado pelo professor Nicolau Bifica, que declarou *que os professores, mesmo os que vinham de Luanda, mesmo os tais assistentes, parece que não, mas não tínhamos livros, não havia livros. Eles colocavam os programas no quadro e mediante esses programas fomos seguindo. Uns vinham com fascículos e esses fascículos eram reproduzidos pelos alunos. Na altura não era como hoje, que vamos navegar na internet a fim de encontrarmos algo que nos possa auxiliar na nossa formação; naquela altura nem tal internet ninguém entendia o que significava. Então acompanhávamos as aulas através dos fascículos cedidos pelos professores. Momentos há que o professor tinha que expor a sua aula, método expositivo. Vem, expõe, por vezes até davam apontamentos e então nós íamos seguindo.*

Apesar de não haver bibliotecas, o professor Lucas Raposo Ramos contou que faziam uso do livro de Piskounov e de outros autores não referenciados no momento da entrevista.

Nós, naquela altura, fazíamos buscas em alguns livros como o de Análise Matemática I, II e III, de Piskounov¹⁴⁶, mas a instituição não tinha biblioteca. O colega que tivesse um livro emprestava para os colegas tirarem cópias. Naquela altura a internet também não era tão usada. Então nós fomos encontrando dificuldades em termos de bibliografia.

Na mesma direção, o professor José Alfredo Bassanza relatou que *eram mais bibliografias de origem soviética, tal como a do autor Piskounov, de origem brasileira, portuguesa, francesa, inglesa e uma série de livros e sebatas¹⁴⁷.*

Do mesmo modo, referindo-se às origens dos livros, o professor José Soma Daniel afirmou que *posteriormente, quando a biblioteca abriu, havia lá muitos livros de origem portuguesa, cubana e brasileira; a partir daí começamos a ter acesso a bibliografia.*

No entanto, o livro mais usado, segundo os depoentes, foi o de Piskounov. Também foram mencionadas obras de origem brasileira, portuguesa, cubana, francesa e inglesa, cujos autores não foram citados pelos entrevistados.

Tendo em vista alguns aspectos vivenciados no curso e aqui comentados, inferimos que a formação de professores no curso de Ciências da Educação, opção Matemática foi realizada de modo muito precário, carente e intermitente em seus tempos iniciais. A falta de professores, de biblioteca, de bibliografia, de definição, de meios e materiais de ensino, a dificuldade de mobilidade tanto dos professores como dos ex-estudantes muito concorreram para as dificuldades de formação no curso. Entretanto, mesmo passando por tantas vicissitudes, os ex-estudantes ainda tiveram ânimo para cumprir com o requisito final para a formatura, que se prendia na elaboração do trabalho de conclusão do curso, que passamos a comentar.

5.8 – Produção acadêmica do curso de Ciências da Educação, opção Matemática

No seio da universidade, a produção acadêmica é um instrumento que permite a produção de conhecimentos e informações úteis para a sociedade. A produção acadêmica e científica dos estudantes do ISCED pode ser encontrada nas monografias elaboradas como requisito para conclusão de curso.

Nesta seção, realizamos uma análise da produção bibliográfica dos ex-estudantes do curso de Ciências da Educação, opção Matemática do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda, no período de 1998 a 2009, pois acreditamos que o

¹⁴⁶ Segundo o entrevistado, N. Piskounov é autor do livro Cálculo Diferencial e Integral, traduzido do Russo para o Espanhol pelo engenheiro K. Medkov.

¹⁴⁷ São manuais elaborados por professores, com conteúdos complementares, textos de revisão e exercícios resolvidos de uma determinada disciplina. Geralmente são impressos em preto e branco.

mapeamento dos trabalhos realizados pelos estudantes como requisitos para conclusão do curso constitui um elemento importante para compreensão do desenvolvimento e do tipo de pesquisa realizado nesse curso. A apresentação do Trabalho de Fim de Curso ou da monografia é o requisito principal para completar a formação acadêmica a fim de que seja homologado ao estudante o título de “Licenciado em Ciências da Educação, opção Matemática”. Como a produção científica do curso não está organizada em uma base de dados, fizemos nossa pesquisa na biblioteca do ISCED, onde constam exemplares das produções realizadas em todos os cursos. No levantamento feito nessa biblioteca, não localizamos produções bibliográficas de autoria dos docentes do curso de Ciências da Educação, opção Matemática, no período de 1998 a 2009. As únicas produções científicas relacionadas ao curso que encontramos são as de autoria dos estudantes finalistas. Os estudantes do curso de Matemática e de outros cursos ministrados no ISCED realizam investigações científicas no final do curso para atender o Decreto n.º 95/80, de 30 de Agosto, que dispõe como um dos objetivos do ISCED “a formação de pessoal qualificado necessário ao correcto funcionamento do ensino de base, médio e superior¹⁴⁸, a habilitação de especialistas de educação e a *promoção de investigação científica e técnica*”. É deste modo que a pesquisa científica tem sido parte integrante do curso de formação de professores.

Uma monografia “é o tratamento de um só tema e como tal opõe-se a uma «história de», a um manual, a uma enciclopédia” (ECO, 2007, p. 38). Ainda segundo o autor, ela permite ordenar as ideias, independentemente do seu objeto de estudo (Idem, 2007). Corroborando Eco, para Marconi e Lakatos (2010, p. 209) uma monografia é “um estudo sobre um tema específico ou particular, com suficiente valor representativo e que obedece a rigorosa metodologia”. Desta feita, ela pode ser considerada como uma tese que investiga um assunto específico e fazê-la significa:

- (1) escolher um tema preciso;
- (2) recolher documentos sobre esse tema;
- (3) pôr em ordem esses documentos;
- (4) reexaminar o tema em primeira mão, à luz dos documentos recolhidos;
- (5) dar uma forma orgânica a todas as reflexões precedentes;
- (6) proceder de modo que quem lê perceba o que se quer dizer e fique para retomar o tema por conta (ECO, 2007, p. 31-32).

Portanto, elaborar uma monografia seguindo os pontos acima referenciados significa realizar uma “produção acadêmica e científica”, tendo em consideração alguns aspectos fundamentais.

¹⁴⁸ Essa estrutura é originada da reforma feita no sistema de ensino angolano no ano de 1978, após a independência de Angola. Atualmente, em decorrência da reforma realizada no ano de 2001, esse sistema divide-se em três níveis: primário, secundário e superior.

No esforço de produzir um panorama das produções acadêmicas elaboradas no curso de Ciências da Educação, opção Matemática do ISCED Cabinda no período compreendido entre 1998 e 2009, encontramos na biblioteca do ISCED-Cabinda 28 (vinte e oito) Trabalhos de Fim de Curso ou de licenciatura¹⁴⁹. Esses trabalhos foram desenvolvidos entre 2006 e 2009 pelos estudantes do curso de Ciências da Educação, opção Matemática na época e não constituem as únicas produções acadêmicas realizadas no curso. De 2010 até o presente momento, o Trabalho de Fim de Curso continua sendo um requisito para obtenção do grau de licenciatura e ainda faz parte do plano curricular do curso de Ciências da Educação, opção Matemática e de todos os cursos ministrados no ISCED. Das 28 (vinte e oito) produções acadêmicas encontradas, lemos 25 (vinte e cinco) Trabalhos de Fim de Curso, pois foram aqueles a que tivemos acesso. Os outros três trabalhos estavam emprestados¹⁵⁰ e não foram devolvidos à biblioteca até o momento em que escrevemos este texto. A partir da leitura das monografias, detectamos que o palco da coleta de informações da maioria das pesquisas realizadas pelos estudantes foram as escolas do ensino geral sediadas na província de Cabinda. Como foi referido anteriormente, o ensino geral é um subsistema de ensino que se subdivide em ensino primário e secundário.

Até o ano de 2009, nos cursos do ISCED-Cabinda, os Trabalhos de Fim de Curso eram elaborados à luz do “Regulamento de Trabalho de Fim de Curso da Universidade Agostinho Neto (UAN)”, aprovado a partir da Deliberação N.º 004/SU/2003 de 22 de abril. É de salientar que, atualmente, o ISCED-Cabinda usa o regulamento de Trabalho de Fim de Curso da Universidade Onze de Novembro (UON), por não estar mais adstrito à Universidade Agostinho Neto (UAN). Contudo, muitos aspectos do regulamento da UON assemelham-se às disposições do regulamento da UAN. Nesse contexto, os trabalhos defendidos até 2009, limite

¹⁴⁹ Provavelmente não foram elaborados apenas 28 Trabalhos de Fim de Curso no Curso de Ciências da Educação, opção Matemática no período recortado. As 28 pesquisas foram localizadas na biblioteca, mas não podemos afirmar categoricamente que são as únicas pesquisas realizadas naquele curso e período, pois o ISCED-Cabinda não possui uma base de dados com todas as monografias defendidas desde a sua instalação até o momento atual.

¹⁵⁰ Monografias encontradas, mas não lidas por estarem emprestadas:

- MAVINGA, António L. D.; DEMBE, António Z. **O Ensino da resolução de problemas para a 7ª e 8ª classe**. 2009. p. 71. Monografia. (Licenciados em Ciências da Educação, opção Matemática)- Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade Agostinho Neto. 2009.
- MINGAS, Rafael P.; MICHEL, Poba M. **Proposta metodológica para a avaliação da aprendizagem da Matemática no 1º ano do PUNIV- Cabinda**. 2008. p. 66. Monografia. (Licenciados em Ciências da Educação, opção Matemática)- Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade Agostinho Neto. 2008.
- PUINDI, João B.; MANPUMBO, José L. **Uma variante para a estrutura do sistema do conhecimento da cadeira de Álgebra Linear para formação inicial de professores de Matemática no ISCED- Cabinda**. 2008. p. 87. Monografia. (Licenciados em Ciências da Educação, opção Matemática)- Instituto Superior de Ciências da Educação da Universidade Agostinho Neto. 2008.

do nosso recorte temporal, foram elaborados a partir do Regulamento de Trabalho de Fim de Curso da UAN. Comentaremos sobre esse Regulamento de Trabalho de Fim de Curso no tempo presente, porque, apesar de não estar mais a ser usado pelo ISCED-Cabinda, ele ainda é de uso corrente na UAN.

Segundo o Regulamento de Trabalho de Fim de Curso da UAN, “considera-se Estágio de Licenciatura o período regulamentar em que o estudante das Unidades Orgânicas da UAN prepara o seu Trabalho de Fim de Curso” (UAN, 2007, p.333- sublinhado do autor). No ponto 2 do regulamento, aponta-se que o objetivo dos Estágios de Licenciatura é “a realização de um trabalho individual em que os estudantes desenvolvam qualidades para a investigação científica e aprofundem conhecimentos sobre um tema que faça parte de uma área científica ou técnica do âmbito do curso em que se encontra inscrito” (UAN, 2007, p.333).

Vemos claramente, nesse ponto, o incentivo que a universidade dá aos estudantes (futuros profissionais) para se iniciar no mundo da pesquisa científica.

Os estágios terminam com a “apresentação em sessão pública, de uma monografia ou relatório, denominado **“Trabalho de Fim de Curso da UAN”**” (UAN, 2007, p. 333- negritos como no original).

As monografias por nós analisadas (apêndice D) foram apresentadas ao Departamento de Ciências Exactas¹⁵¹ pelos estudantes do curso de Ciências da Educação, opção Matemática do ISCED de Cabinda no período compreendido entre 2006 e 2009. De acordo com o documento da UAN, nessa época os estágios de licenciatura seriam

realizados nos DEI¹⁵² e ou órgãos correspondentes ou nos Centros de Investigação da Unidade Orgânica ou ainda em estabelecimentos nacionais ou estrangeiros externos, com idoneidade científica reconhecida pelo Conselho Científico dessa Unidade Orgânica (UAN, 2007, p. 333).

No caso do curso investigado, o Trabalho de Fim de Curso é requisito para a obtenção da licenciatura em Ciências da Educação, opção Matemática. Para a sua elaboração, o estudante deve estar aprovado em todas as disciplinas da grade curricular do seu curso e devidamente matriculado no quarto ano, pois, como foi dito atrás, o Trabalho de Fim de Curso está pautado na grade curricular de todos os cursos ministrados no ISCED-Cabinda.

¹⁵¹ O Departamento de Ciências Exatas, atualmente denominado Departamento de Ensino e Investigação Matemática, é um órgão que está adstrito ao ISCED- Cabinda, vocacionado à formação de professores de Matemática. Nele funciona o curso de Ciências da Educação, opção Matemática, que é vulgarmente chamado de “curso de Matemática”.

¹⁵² Departamento de Ensino e Investigação.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o estudante precisa definir ou escolher um tema no qual deve trabalhar. Sobre isso, o artigo 4.º do regulamento de Trabalho de Fim de Curso aponta:

1. Os DEIS deverão tomar (sic) públicos, pelo menos três meses antes do início do ano lectivo os trabalhos de fim de curso, as propostas de Temas de Estágios previamente aprovadas pelo (sic) Conselhos Científicos Departamentais.

2. O estudante tem a prerrogativa de escolher o domínio de especialização no qual pretende realizar o Estágio, de entre a lista de temas propostos¹⁵³.

3. O estudante pode, eventualmente, sugerir ao Conselho Científico departamental (sic), sob forma escrita, um tema particular em que pretenda trabalhar, apresentando os argumentos que achar convenientes¹⁵⁴.

As monografias são dirigidas por orientadores, que devem ser professores que lecionam no mesmo curso em que o estudante está matriculado. No ponto 2 do artigo 7.º, lê-se que:

Os orientadores poderão ser coadjuvados por co-orientadores que deverão ser individualidades nacionais ou estrangeiras com capacidade científica ou experiência profissional comprovada sob proposta do DEI e aval do Conselho Científico da Unidade Orgânica (UAN, 2007, p.335).

Os coorientadores ou cotutores podem ser professores de outros departamentos. Nas monografias que estudamos, houve um caso em que o coorientador não fazia parte do

¹⁵³ Os pontos 1 e 2 fazem-me recordar o ano de 2007, ano em que eu estava cursando o quarto ano do curso de Ciências da Educação, opção Matemática. No primeiro semestre daquele ano, o professor Salvador Alvarez Reyes entrou na sala de aula com uma lista em que constavam vários temas de investigação com os respectivos objetivos. O professor pediu que nos agrupássemos em dupla e em seguida escolhêssemos um tema a partir da referida lista, a fim de realizarmos o Trabalho de Fim de Curso. Lembro-me, também, que nos reunimos em duplas e cada dupla escolheu um tema. Após a escolha do tema, o professor pediu que elaborássemos um problema a partir do tema. Vale salientar que, para cada tema, já havia um orientador e um coorientador designados pelo Departamento de Ciências Exatas. A situação foi essa na turma em que eu estava inserida, mas não posso afirmar categoricamente que aconteceu do mesmo modo com as turmas anteriores e posteriores à minha. Entretanto, em conversa pelo Facebook com três ex-estudantes de promoções anteriores à minha, fiquei sabendo que os temas dos seus Trabalhos de Fim de Curso são de autoria própria. Dos três ex-estudantes, um fez parte da segunda turma e os outros dois integravam a mesma turma, que ingressou no ano de 2002. A pergunta inicial foi a seguinte. Inês: “Olá! Tudo bem contigo? Podes me informar se o tema que foi usado para elaboração do vosso Trabalho de Fim de Curso vos foi dado pelo departamento ou foi elaborado por vocês? Agradecia pela resposta. Abraços”. Estudante da segunda promoção: “foi da nossa autoria e adequado pelo tutor” (David Macaia). Estudante um da promoção de 2002: “O meu tutor foi cubano. Supervisionou o tema, umas pequenas mudanças, mas a proposta inicial foi nossa” (Zacarias Pedro). Estudante dois da promoção de 2002: “qto ao tema, nós é q elaboramos” (António Puindi).

¹⁵⁴ Os estudantes referidos na nota anterior devem ter seguido o que está escrito no ponto 3 do referido Artigo 4.º do regulamento para Trabalho de Fim de Curso. O mesmo acontece com o regulamento da UON, porque, desde que ingressei no ISCED como docente do Departamento de Ciências Exatas, tenho verificado que, no início do último ano de licenciatura (quarto ano), o estudante matriculado no curso de Matemática deve apresentar ao Departamento do seu curso a proposta do tema a ser aprovado na reunião do Conselho Científico do ISCED. Após aprovação do tema, é indicado um orientador.

Departamento de Ciências Exatas. É tarefa dos orientadores e coorientadores dirigirem o trabalho dos estudantes até a defesa. O trabalho “terá de terminar no prazo máximo de um 1 (um) ano lectivo, prorrogável por mais 6 (seis) meses em casos excepcionais devidamente justificados pelo orientador e aprovados pelo Conselho Científico Departamental” (UAN, 2007, p. 335)¹⁵⁵.

As monografias que estudamos foram apresentadas ao Departamento de Ciências Exatas em forma dactilografada no computador. Todas elas têm a mesma estrutura, com os seguintes aspectos: uma capa, folha de rosto, uma página reservada à dedicatória, outra para agradecimentos, o índice, o resumo e sua respectiva tradução em Língua Inglesa ou Francesa; introdução, desenvolvimento em dois capítulos, conclusões gerais, recomendações ou sugestões, bibliografia citada (imprensa e eletrônica), anexos e apêndices.

O trabalho deve ser defendido perante um júri composto por um presidente, dois vogais (primeiro e segundo) e um secretário. Importa frisar que os “membros do júri são nomeados pelo Decano sob proposta do Chefe do DEI” (UAN, 2007, p. 338), e a data da defesa pública do trabalho é proposta e aprovada por todos os membros do júri¹⁵⁶.

As 25 (vinte e cinco) monografias estudadas foram produzidas com o português corrente no território angolano. Os nomes dos autores são apresentados na ordem em que aparecem no Trabalho de Fim de Curso. O quadro do apêndice D mostra dados referentes às 25 monografias lidas e analisadas por nós no ano de 2013, todas elas desenvolvidas no curso de Ciências da Educação, opção Matemática. Elas não constituem as únicas monografias defendidas no referido curso no período de 2006 a 2009. Existem mais de 40 monografias defendidas nesse período. Mesmo que a maioria dos trabalhos tenham sido elaborados e defendidos em dupla, uma das evidências que nos leva a afirmar que foram defendidos mais

¹⁵⁵ Tanto no regulamento do Trabalho de Fim de Curso da UAN como no da UON está pautado que, após o término do trabalho, o estudante de um determinado curso do ISCED deve entregar ao Departamento do seu curso 6 (seis) exemplares do Trabalho de Fim de Curso. Os exemplares devem ser distribuídos do seguinte modo: três exemplares destinados ao júri; um destinado à biblioteca do DEI; um para a biblioteca central da Unidade Orgânica; um para a biblioteca da Reitoria da Universidade. Os trabalhos têm de ser apresentados sob forma dactilografada com espaçamento entre linhas 1,5; espaço entre parágrafos 6 pt, antes e depois; letra de tamanho 12.

¹⁵⁶ O presidente e o 2.º vogal podem ser qualquer docente ou investigador da instituição, que tenha domínio da temática investigada. O 1.º vogal é o orientador da pesquisa. Ao presidente de júri compete proceder à abertura, dirigir e encerrar a sessão de defesa. O 2.º vogal é o opositor ou arguente da sessão. O júri pode devolver ou rejeitar o trabalho, apontando as deficiências que o estudante deveria levar em conta. Durante a sessão de defesa, o secretário não tem direito a voto, mas ele orienta a atividade e no final elabora uma ata de sessão da defesa, a ser assinada por todos os membros do júri. Logo após a defesa da monografia, se a avaliação for positiva, o presidente do júri apresenta ao público o novo licenciado. Todo o processo da avaliação é lavrado numa outra ata na qual constam a data, o local, o nome do licenciado e do orientador, o título da monografia, o departamento, o nome dos membros do júri e a nota final atribuída ao recém-licenciado. A avaliação é feita a partir dos critérios gerais para avaliação do trabalho de fim de curso, sob uma escala de valores, classificação e sugestões pré-estabelecidas no Regulamento de Trabalho de Fim de Curso da UAN.

de 40 Trabalhos de Fim de Curso no curso que investigamos é a existência de listas que temos em posse, onde constam os nomes dos estudantes matriculados nos anos 1998, 2001, 2002, 2003 e 2004¹⁵⁷.

O que tem dificultado precisar o número real de monografias defendidas é a falta de uma base de dados em que constem todos os Trabalhos de Fim de Curso defendidos em todos os cursos do ISCED. O Departamento para Assuntos Acadêmicos (DAAC) e o Departamento de Ciências Exatas também não possuem o controle do número de monografias defendidas no curso de Ciências da Educação, opção Matemática, apesar de o curso já ter mais de dez anos de existência. Alguns documentos foram encontrados por nós numa das salas do DAAC, dentro de caixas em muito mau estado de conservação.

Como já foi dito, alguns dos temas das monografias, com seus respectivos objetivos, foram atribuídos ao estudante pelo Departamento de Ciências Exatas, como, por exemplo, para as monografias elaboradas pelos estudantes no ano de 2007¹⁵⁸. Muitos desses trabalhos têm o mesmo padrão: elaborar uma proposta ou traçar uma alternativa metodológica para permitir a assimilação ou desenvolver a habilidade num determinado conteúdo. Na realidade, consideramos que os autores das monografias realizaram suas pesquisas “utilizando métodos interpretativos e analíticos das ciências sociais e humanas, tendo como perspectiva o desenvolvimento de conhecimentos e práticas pedagógicas que contribuam para uma formação mais integral, humana e crítica do aluno e do professor” (FIORENTINI; LORENZATO, 2007, p. 4).

Desse modo, no segundo capítulo de 24 das 25 monografias, os autores apresentam uma proposta metodológica baseada numa perspectiva didática com o intuito de melhorar o ensino-aprendizagem da Matemática.

Os problemas, na sua maioria, aparecem formulados em forma de pergunta. Todos os trabalhos foram desenvolvidos com o uso de métodos teóricos. Acreditamos que a presença desses métodos nas monografias se deva à influência dos professores cubanos que atuaram como orientadores¹⁵⁹. As monografias foram orientadas, na sua maioria, por professores

¹⁵⁷ Outra evidência é que, como estudante do curso, tomei conhecimento de que vários estudantes defenderam suas monografias, mas os seus trabalhos não estavam na biblioteca do ISCED de Cabinda no momento em que fizemos nosso levantamento.

¹⁵⁸ Foi nesse ano que comecei a elaborar a minha monografia, que foi feita em dupla formada por mim e pelo colega Jeovânio Manuel. Foram atribuídos temas a todos os alunos da turma.

¹⁵⁹ Em minha própria experiência ao cursar a disciplina de metodologia da investigação científica no primeiro ano do curso, ministrada por um professor angolano, não tive qualquer contato com os métodos teóricos que são citados nas monografias.

cubanos, porque os professores locais não tinham experiência para dirigir trabalhos científicos, já que possuíam como título de maior grau a licenciatura.

Independentemente de as monografias terem sido orientadas por professores cubanos, as propostas elaboradas pelos ex-estudantes não foram testadas nas escolas onde foram detectados os problemas de aprendizagem. Após as defesas, as monografias parecem ter ficado estagnadas nas prateleiras da biblioteca do ISCED, tal como afirmou o professor Lucas Raposo Ramos em sua entrevista.

Tenho dito que às vezes perdemos tempo. Por que digo isso? Porque os temas abordados nas monografias ajudariam a resolver problemas da educação, mas elas estão engavetadas no ISCED. Os estudantes fazem trabalhos de pesquisa, buscam dados reais, fazem algumas propostas, sugestões, mas a direcção do ISCED... depois das defesas, as tais monografias são encostadas. Aquelas monografias deveriam ser dirigidas até as instituições de direito que é o Ministério da Educação, com base naquilo para ir sofrendo algumas mudanças.

Segundo nosso colaborador, realizadas as defesas dos Trabalhos de Fim de Curso, as propostas metodológicas elaboradas pelos estudantes não têm sido aplicadas nas escolas de ensino geral pelo fato de não haver um diálogo entre o ISCED e a Secretaria Provincial da Educação. O professor Raposo também considera que os trabalhos com propostas metodológicas deveriam ser elaborados a partir das demandas da Secretaria Provincial da Educação.

5.8.1 – Breve análise das monografias

Verificamos, em nossas leituras, que os trabalhos realizados pelos estudantes do curso são compostos “por estudos experimentais quantitativos sobre eficácia de diferentes métodos para treinar professores em tarefas específicas” (FERREIRA; ARAÚJO, 2012, p. 200). Avaliamos que as considerações expressas nas monografias não abrangem “toda a complexidade da cultura da sala de aula” (Idem, ibidem). Observamos que os trabalhos não levam em conta as condições sociológicas, econômicas e culturais dos estudantes e professores, centrando-se em conteúdos específicos, e a simples mudança de método de ensino não nos parece suficiente para solucionar os problemas de aprendizagem. Pensamos que as dificuldades dos estudantes podem estar relacionadas ao entorno do aluno, envolvendo não apenas o conteúdo matemático, mas também se vinculando ao professor, à escola e à família.

Ao analisarmos o plano curricular do curso, constatamos que há apenas duas disciplinas com o objetivo de oferecer aos estudantes conteúdos para desenvolver habilidades de investigação. No currículo, o total da carga horária dessas disciplinas corresponde a aproximadamente 4%. As duas disciplinas são lecionadas nos dois primeiros anos do curso, realidade que contribui para que, com o passar dos anos, os estudantes se esqueçam de alguns aspectos ministrados nelas.

As monografias no curso de formação de professores de Matemática do ISCED de Cabinda têm sido elaboradas seguindo o seguinte padrão: receber, escolher ou elaborar um tema; procurar um problema a partir do tema; aplicar um teste em uma escola do ensino geral; concluir que o problema está na aquisição de conteúdos; elaborar, a partir da problemática, propostas metodológicas ou didáticas para melhorar a assimilação, desenvolver capacidades e habilidades na resolução de exercícios ou desenvolver o conceito.

Fazer pesquisa é realizar um procedimento reflexivo e crítico que permite a emissão de questionamentos sobre um determinado campo de conhecimento, para nele conhecer e descobrir os fragmentos da realidade servindo-se de um ou vários métodos. Acreditamos que o tipo de procedimento de atribuição de temas aos estudantes no curso investigado não lhes permitia uma reflexão sobre a investigação. O exame das monografias nos deu a impressão de que não havia realmente pesquisa, e de que os estudantes trabalharam de modo forçado ou se limitaram a cumprir uma formalidade para terem seus diplomas. Para esclarecer essa ideia, apresentamos, a seguir, alguns aspectos específicos que nos parecem relevantes nos 25 trabalhos que analisamos.

5.8.1.1 – Monografia elaborada de modo dual e individual

A maior parte dos Trabalhos de Fim de Curso elaborados pelos estudantes do curso de Ciências da Educação, opção Matemática no período de 2006 a 2009 foi desenvolvida em duplas. Embora esteja pautado no regulamento para o Trabalho de Fim de Curso que “os Estágios de Licenciatura têm como objectivo a realização de um *trabalho individual*” (UAN, 2007, p. 333-*italico* nosso), dos 28 trabalhos encontrados, apenas dois foram desenvolvidos de modo individual¹⁶⁰.

Os motivos dessa situação estão ligados à carência de professores com capacidades científicas para orientar monografias no curso de Ciências da Educação, opção Matemática e

¹⁶⁰ Os estudantes que desenvolveram os trabalhos individualmente são: Kilson J. P. Tembo e Ilda Rodrigues.

às exigências do regulamento da UAN quanto aos orientadores de Trabalho de Fim de Curso¹⁶¹.

Como focalizado anteriormente, desde que os cursos do ISCED começaram a funcionar, não havia professores qualificados. A maioria eram licenciados e sem nenhuma experiência docente no ensino universitário. Os professores Balenda, Bassanza e Alcides comentaram o assunto.

Não tínhamos docentes em quantidade nem em qualidade com competência necessária para dar pelo menos Matemática e outras cadeiras em condições científicas, fundamentalmente didáctica (Professor Nlandu Balenda).

Os professores locais tinham apenas a licenciatura e estavam na categoria de Assistentes Estagiários (Professor José Alfredo Bassanza).

Quando entrei para a universidade, me recordo que havia somente três ou quatro licenciados na área da Matemática. Ora, três ou quatro licenciados não são suficientes para assegurar um curso que forma professor de Matemática (Professor Alcides Romualdo Neto Simbo).

Segundo o professor Faustino Mombo Kuabi, os professores que lecionavam no curso vinham de Luanda. *Falando do curso de Ciências da Educação, opção Matemática, inicialmente, devido à falta de docentes, então vinham docentes do ISCED de Luanda.*

Os professores que provinham do ISCED de Luanda eram professores qualificados para orientar Trabalhos de Fim de Curso, mas, como referido anteriormente, no momento em que os estudantes estavam frequentando o quinto ano, o ISCED de Cabinda tinha deixado de ser Núcleo do ISCED de Luanda, passando a ser uma Unidade Orgânica autônoma que dependia diretamente da Universidade Agostinho Neto. Ao passar de Núcleo para unidade Orgânica Autônoma, o ISCED de Cabinda deixou de contar com o apoio do ISCED de Luanda em termos de professores. Assim, teve de encontrar mecanismos para suprir as dificuldades quanto a docentes que viveu no começo do seu funcionamento.

Deste modo, como comentado, o ISCED de Cabinda começou a contar com a cooperação cubana. Os primeiros cooperantes cubanos contratados para o curso de Matemática foram os professores Rafael Arturo Trujillo Codorniu e Idália González Campanioni. Idália possuía o título de mestre e Rafael o de doutor. Esses professores não orientaram monografias, porque trabalharam até o final do ano letivo de 2003, e, nesse ano, os

¹⁶¹ De acordo com UAN (2007, p. 335), os orientadores deveriam “ser individualidades nacionais ou estrangeiras com capacidade científica ou experiência profissional comprovada sob proposta do DEI e aval do Conselho Científico da Unidade Orgânica”.

primeiros estudantes do curso ainda não estavam em condições de elaborar o Trabalho de Fim de Curso. Os primeiros professores cubanos que orientaram monografias foram os professores Francisco Alexis Casanova Romero e Nicolás Quintana Barnabé, contratados em junho de 2004.

Esses professores não teriam tempo de lecionar aulas e orientar mais de dez estudantes que já tinham todos os requisitos para a elaboração do Trabalho de Fim de Curso. Por isso, recorreu-se à elaboração de monografia em grupos de duas pessoas¹⁶².

5.8.1.2 – Estrutura, temas e perspectivas teórico-metodológicas

Cada um dos 25 (vinte e cinco) Trabalhos de Fim de Curso está estruturado em dois capítulos. No primeiro capítulo, são apresentados os fundamentos teóricos para subsidiar o estudo. Na fundamentação teórica, os autores discorrem acerca dos conteúdos matemáticos, algumas correntes pedagógicas e perspectivas didáticas para elaboração da proposta ou estratégia metodológica. Os conteúdos trabalhados são: sistemas de duas equações lineares a duas incógnitas, funções algébricas, equação do primeiro grau com uma variável, quadriláteros, equações quadráticas, equações trigonométricas, funções, quatro operações fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão), semelhança de figuras, inequações quadráticas, equações logarítmicas, potências, entre outros.

No segundo capítulo, cada trabalho apresenta o diagnóstico das principais dificuldades dos alunos acerca de um determinado conteúdo matemático. As insuficiências são relatadas como tendo sido localizadas a partir dos testes pedagógicos aplicados a esses alunos pelos autores. Junto com a apresentação das deficiências, aparece também a análise dos inquéritos ou questionários e das entrevistas aplicadas aos professores. Depois de os autores detectarem as principais dificuldades apresentadas pelos alunos, elaboraram uma proposta metodológica para solucionar o problema de aprendizagem encontrado.

A proposta metodológica é sustentada por diferentes perspectivas didáticas ou metodológicas, como foram denominadas pelos autores. Apresentamos, no quadro abaixo, o número de vezes em que foram usadas as diversas perspectivas didáticas nos Trabalhos de Fim de Curso.

¹⁶² Na primeira promoção ou turma, houve o caso de uma monografia que foi elaborada por três estudantes. Essa pesquisa foi realizada por um grupo formado por três pessoas devido ao fato de o número de alunos da turma ser ímpar, para que nenhum estudante ficasse sozinho. Nos anos seguintes, nas turmas que tinham essa particularidade (número ímpar de estudantes), após a divisão em duplas, os que sobravam elaboraram as suas pesquisas de modo individual. Por isso, das 25 monografias analisadas, duas foram elaboradas de modo individual, 22 em grupos de dois estudantes e uma em grupo de três estudantes (integrantes da primeira turma).

Tabela 11: Perspectivas didáticas usadas nas monografias

Perspectiva didática usada para proposta	Número de monografias que fizeram uso
Trabalho independente	1 (uma)
Sistema de exercícios	2 (duas)
Enfoque ontossemiotico e epistemológico	1 (uma)
Aprendizagem significativa	1 (uma)
Resolução de problemas	3 (três)
Teoria da formação das ações mentais por etapas de aprendizagem de Galperin	10 (dez)
Aprendizagem desenvolvedora	1 (um)
Sistema de problemas	1 (um)
Sistema de tarefas docentes	2 (dois)
Métodos problemáticos	1 (um)
Ensino problemático	1 (um)
Perspectiva construtivista	1 (um)

Fonte: Elaborado pelas autoras

A partir das perspectivas didáticas, os autores desenvolveram propostas metodológicas com o fito de desenvolver habilidades, facilitar a compreensão, melhorar o ensino e a aprendizagem de um determinado conteúdo.

O método de trabalho independente, em que cada aluno procede individualmente, foi usado em uma das 25 pesquisas monográficas. Na pesquisa, os autores propuseram a sucessão de passos de uma aula sobre resolução de sistemas de duas equações lineares a duas incógnitas. Na proposta da aula, foram usados impulsos heurísticos (através de perguntas e sugestões) e frisadas as possíveis atividades do professor e dos alunos. Após a sucessão de passos, os autores elaboraram uma lista de exercícios nos quais usam problemas da vida cotidiana que podem ser traduzidos para a linguagem algébrica referente à resolução de um sistema de duas equações lineares a duas incógnitas, com o objetivo de melhorar o desenvolvimento da habilidade dos alunos a partir do uso do trabalho independente. A proposta metodológica desenvolvida na investigação está baseada no uso do trabalho independente porque, segundo os autores, admite-se que o seu uso desenvolve a independência cognitiva e a capacidade criadora nos alunos.

O sistema de exercícios também foi utilizado como perspectiva didática para resolver problemas detectados no ensino-aprendizagem da Matemática. Essa perspectiva foi utilizada em duas monografias. Numa, os autores propuseram uma lista de exercícios para possibilitar o desenvolvimento das habilidades no trabalho com funções algébricas. Na outra, foi apresentada uma proposta baseada num conjunto de exercícios com o objetivo de aperfeiçoar o tratamento metodológico das equações trigonométricas na 11ª classe.

Para tornar o ensino das equações do primeiro grau com uma variável mais significativo para os alunos, os autores de uma das 25 monografias elaboraram uma proposta baseada no uso da aprendizagem significativa¹⁶³. A proposta limita-se à apresentação de exercícios diversificados e com aplicações práticas. Segundo os autores, os exercícios foram elaborados tendo em conta a realidade e os conhecimentos prévios dos alunos.

A perspectiva didática Resolução de Problemas foi usada em três pesquisas monográficas, com o objetivo de possibilitar a compreensão de um conteúdo e desenvolver habilidades na resolução de exercícios. Nas três monografias, cada dupla de autores elaborou uma proposta metodológica com a estrutura de uma aula sobre uma determinada temática. O plano dessa aula contempla o seguinte: apresentação no quadro de um problema sobre um determinado conteúdo matemático. A partir da resolução do problema por parte dos alunos, com impulso do professor, é anunciada a temática a ser trabalhada. Após a resolução de mais exercícios, segundo os autores, os alunos chegam à assimilação do conceito sobre a temática e por fim ao desenvolvimento de habilidades operatórias. Após a estrutura da aula, os autores propõem um conjunto de problemas para ser trabalhado em casa pelos alunos. Essa perspectiva tem o mesmo objetivo que as perspectivas didáticas “Metodos problemáticos” e “Ensino Problemático”.

Diante da necessidade de melhorar as dificuldades e insuficiências detectadas no processo ensino-aprendizagem da Matemática, os autores de 10 monografias elaboraram propostas fazendo uso das fases e etapas da teoria de formação por etapas de Galperin¹⁶⁴. A teoria de Galperin concretiza-se em fases e etapas em que o professor e os alunos devem interagir. A primeira denomina-se fase da orientação, composta por duas etapas: asseguramento das condições prévias e a obtenção de uma base de orientação completa. Essa primeira fase constitui o momento da motivação da aula. A segunda fase corresponde ao

¹⁶³ Perspectiva didática baseada no trabalho do pesquisador norte-americano David Paul Ausubel.

¹⁶⁴ Piotr Yakovlevich Galperin (1902-1988) foi psicólogo, colaborador de Vygotsky e Leontiev e membro da escola Jarkov. Ele descreveu, como fruto de suas investigações “o processo de interiorização das ações externas em internas ou processo de assimilação” (BARBOSA et al, 2012, p.3).

desenvolvimento da aula e é a fase da formação da ação e do controle. Ela manifesta-se em quatro etapas: ação em forma material ou materializada; ação em forma de linguagem externa; ação em forma de linguagem externa para si; ação em forma de linguagem interna. A última fase corresponde ao momento da consolidação, considerada como fase da aplicação. Nessa fase solucionam-se complexos e variados tipos de exercícios para consolidação da matéria.

Em cada uma das 10 monografias em que a teoria de Galperin é citada, com objetivos variados, os autores propõem uma aula seguindo as suas diferentes fases e etapas. Alguns propuseram a teoria para o desenvolvimento de habilidades acerca de um determinado conteúdo e outros para melhorar a formação de determinado conceito. A vantagem dessa teoria, segundo os autores, é que ela permite que o aluno participe de forma ativa na construção do conhecimento.

Uma das 25 monografias teve sua proposta metodológica baseada na perspectiva construtivista, em que o aluno deve construir o seu próprio conhecimento. A partir dessa perspectiva, os autores elaboraram uma aula sobre razão e percentagem para melhorar a compreensão do conteúdo temático. As perspectivas didáticas ou metodológicas referenciadas acima eram prontamente anunciadas no corpo do tema de pesquisa, mas não ficou claro, em algumas monografias, como foram usadas as perspectivas didáticas declaradas.

Outro aspecto que é importante enfatizar acerca das perspectivas didáticas ou metodológicas é que, em alguns trabalhos, elas não são explicadas. Esses são os casos do Enfoque ontossemiótico e epistemológico, da Aprendizagem desenvolvedora, do Sistema de problemas e do Sistema de tarefas docentes.

Como ressaltado anteriormente, mesmo que alguns temas tenham sido propostos pelo departamento, e outros talvez enunciados pelos estudantes, consideramos pertinente levar em conta a abordagem da escolha do tema segundo Eco (2007, p. 33), que se refere a quatro fatores importantes.

(1) Que o tema corresponda aos interesses do candidato (quer esteja relacionado com o tipo de exames feitos, com as suas leituras, com o seu mundo político, cultural ou religioso).

(2) Que as fontes a que recorre sejam acessíveis, o que quer dizer que estejam ao alcance material do candidato.

(3) Que as fontes a que recorre sejam manuseáveis, o que quer dizer que estejam ao alcance cultural do candidato.

(4) Que o quadro metodológico da investigação esteja ao alcance da experiência do candidato.

Acreditamos que esses aspectos foram tidos em conta na escolha do tema, do local da realização da pesquisa e da escolha dos sujeitos de pesquisa, porque alguns autores das monografias desenvolveram suas pesquisas nas escolas onde atuavam como professores¹⁶⁵. Essa escolha permitiu aos autores trabalharem em turmas onde exerciam a sua prática profissional.

Os temas de estudos focam, segundo Fiorentini e Lorenzato (2007), a dimensão didático-metodológica, refletindo uma relação dicotômica entre o papel do professor e do pesquisador especialista. Nessa perspectiva, o professor não seria o responsável pela produção de seu projeto didático-pedagógico, mas teria como papel ser “um eficiente aplicador de métodos ou propostas metodológicas produzidas pelo pesquisador especialista” (FIORENTINI; LORENZATO, 2007, p. 25).

5.8.1.3 – O número de monografias defendidas por ano

Estão catalogados na biblioteca do ISCED de Cabinda 28 Trabalhos de Fim de Curso desenvolvidos no curso de Matemática no período de 2006 a 2009. Nos anos de 2006, 2007, 2008 e 2009 foram defendidas, respectivamente, oito, três, sete e dez monografias. O período de maior produção acadêmica foi o ano de 2009, porque, no primeiro ano em que foi implantada a reforma na Universidade Agostinho Neto, o ISCED de Cabinda constituiu duas turmas (A e B) do primeiro ano para cada curso ministrado no instituto, realidade que não se verificava nos anos passados, pois havia em cada ano letivo apenas uma turma para cada curso. É oportuno lembrar que a reforma implantada em 2004 reduziu os anos de formação de cinco para quatro.

No entanto, quando os estudantes matriculados em 2004 no 1º ano estavam cursando o 4º ano, os que haviam feito suas matrículas no ano de 2003 estavam cursando o 5º ano, e assim, no mesmo ano, ambas as promoções estavam em condições de elaborar os Trabalhos de Fim do Curso. Alguns estudantes das turmas de 2003 e 2004 começaram a realizar as suas defesas no ano de 2008, enquanto outros o fizeram no ano seguinte (2009).

As defesas realizadas no ano de 2006 foram de estudantes das promoções de 1999, 2000 e 2001. Por falta de professores, essas três turmas terminaram a licenciatura no mesmo ano¹⁶⁶.

¹⁶⁵ Por exemplo, temos os trabalhos de Inês Buissa, Eugenio Tati e David Bumba, Alberto Mavungo, Mariana Dembe, António Puindi, Agostinho Marques, José Mavungo e Raimundo Gomes, Amândio Pitra, Alberto Pongo, Leonardo Sambo, Kilson Tembo.

¹⁶⁶ No ano de 2007, embora os dados encontrados registrem a defesa de somente três monografias, sou testemunha da existência de mais trabalhos, porque conheço pelo menos dez ex-estudantes que defenderam os

Portanto, o período de 2006 a 2009 se caracteriza pela produção regular de monografias. O que contribuiu para o arranque e aumento da produção foi a presença de professores orientadores cubanos e a política de realização dos trabalhos em dupla.

5.8.1.4 – Orientação dos Trabalhos de Fim de Curso: tutores e cotutores

O quadro a seguir mostra que os professores cubanos são os que mais orientaram Trabalhos de Fim de Curso. Em relação à coorientação, houve, na sua maioria, professores angolanos, com os cubanos perfazendo a minoria. O quadro apresenta também a titulação de tutores e cotutores no período do desenvolvimento das monografias.

Tabela 12: Grau acadêmico dos orientadores e coorientadores

Nome dos professores	Nacionalidade	Titulação acadêmica máxima na época da orientação
Alcides R. N. Simbo	Angolana	Licenciado
António de J. Barros	Angolana	Mestre
Domingos K. Nzau	Angolana	Licenciado
Estevão Gomes	Angolana	Licenciado
Filipe S. Bole Lelo	Angolana	Licenciado
Francisco A. C. Romero	Cubana	Doutor
Guilherme P. Tauriñan	Cubana	Mestre
João Mateus Marciano	Angolana	Licenciado
Juan B. Martí Zamora	Cubana	Mestre
Mercedes C. Herrera	Cubana	Mestre
Nicolás Q. Barnabé	Cubana	Doutor
Salvador Alvarez Reyes	Cubana	Doutor
Zoe Marrero Gonzalez	Cubana	Mestre

Fonte: Elaborado pelas autoras

seus Trabalhos de Fim de Curso nesse ano. Do mesmo modo, estou ciente de que em 2006, 2008 e 2009 foram defendidas muitas monografias que não foram catalogadas na biblioteca.

Cinco professores de nacionalidade angolana tinham a licenciatura como título de maior grau na época em que foram elaboradas as monografias de nosso interesse¹⁶⁷. Apenas um professor de nacionalidade angolana tinha o título de mestre. Os professores Francisco Alexis Casanova Romero e Nicolás Quintana Barnabé, de nacionalidade cubana, tinham como título de maior grau o doutoramento. Eles atuaram como professores do curso de 2004 a 2006. O professor Guilherme Perez Tauriñan, de nacionalidade cubana, atuou no curso de 2006 a 2008 e tinha o título de mestre. De 2007 a 2009, os professores Salvador Alvares Reyes, com o título de Doutor, e Mercedes Cordero Herrera, com o título de mestre, atuaram no curso. Ambos são de nacionalidade cubana. O professor Juan Martí Zamora, de nacionalidade cubana, tinha como título de maior grau o mestrado, e atuou no curso de 2008 a 2010. O professor Zoe Marrero Gonzalez, também cubano, era mestre, e realizou suas atividades no curso de 2009 a 2011. A tabela abaixo apresenta os números e percentagens das orientações e coorientações.

Tabela 13: Orientação e coorientação das monografias

Nome dos professores	N.º de orientações	%	N.º de coorientações	%
Angolanos				
Alcides R. N. Simbo	0	0	4	18,1
António de J. Barros	0	0	1	4,5
Domingos K. Nzau	1	4	2	9,1
Estevão Gomes	0	0	1	4,5
Filipe S. Bole Lelo	0	0	2	9,1
João Mateus Marciano	2	8	3	13,6
Total em percentagem	-	12	-	58,9
Cubanos				
Francisco A. C. Romero	7	28	0	0
Guilherme P. Tauriñan	2	8	3	13,6
Juan B. Martí Zamora	4	16	0	0
Mercedes C. Herrera	4	16	0	0
Nicolás Q. Barnabé	1	4	0	0

¹⁶⁷ Atualmente, os professores Alcides Romualdo Neto Simbo, Domingos Kimpolo Zau e José Mateus Marciano possuem como nível acadêmico máximo o doutorado.

Salvador Alvarez Reyes	2	8	5	23
Zoe Marrero Gonzalez	2	8	1	4,5
Total em percentagem	-	88	-	41,1
Total geral	25	100	22	100

Fonte: Elaborado pelas autoras

Dos Trabalhos de Fim de Curso realizados no período de 2006 a 2009, os professores de nacionalidade cubana foram responsáveis por 88% das orientações e 41,1% de coorientações. A maior parte das coorientações coube aos professores de nacionalidade angolana, perfazendo 58,9%. Esses docentes tiveram uma percentagem menor de orientação (12%).

Todos os professores cubanos orientaram monografias, mas o mesmo não aconteceu com os professores angolanos. Dos professores cubanos, o que mais orientou pesquisas foi o professor Francisco Alexis Casanova Romero (28%). Dos sete professores cubanos que atuaram como orientadores no período de 2006 a 2009, apenas três coorientaram monografias. Dois dos seis professores angolanos orientaram Trabalhos de Fim de Curso, mas todos os seis trabalharam como orientadores.

Na tabela consta que o professor Estevão Gomes coorientou apenas uma monografia. Entretanto, na entrevista, ele afirmou que coorientou mais de uma monografia. Estevão: *Fui cotutor do trabalho de quatro estudantes*. Essa fala reforça o que havíamos dito anteriormente: existem muitos Trabalhos do Fim de Curso defendidos pelos estudantes do curso de Ciências da Educação, opção Matemática que não estão catalogados na biblioteca do ISCED de Cabinda.

5.8.1.5 – O problema de pesquisa

Consideramos que a formulação do problema é a etapa mais importante de uma pesquisa, porque toda investigação estará em volta da pergunta diretriz. Por isso, antes de se enunciar o problema, recomenda-se consultar a literatura a fim de verificar o estado atual dos conhecimentos sobre o tema que se pretende pesquisar.

Geralmente as questões de pesquisa são motivadas por uma preocupação pessoal e “surtem diretamente da prática de ensino, ou melhor, da reflexão do professor-investigador sobre sua própria prática e sobre a prática de outros” (FIORENTINI; LORENZATO, 2007, p. 11).

Ao estudar as monografias do curso de Ciências da Educação, opção Matemática do ISCED – Cabinda, percebemos que essa posição, é adotada, visto que, na sua maioria, os problemas de pesquisa em foco surgiram da experiência profissional dos autores, dos quais uma boa parte já eram professores de Matemática nas escolas do ensino geral no período de referência.

Outros problemas de pesquisa foram formulados a partir da observação da prática profissional dos professores das escolas onde alguns dos autores das monografias realizavam as suas práticas pedagógicas como licenciandos, durante o curso.

Sendo assim, verificamos que todos os problemas de pesquisa dos Trabalhos de Fim de Curso por nós estudados se originaram das dificuldades verificadas pelos autores durante o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ministrados nas escolas de ensino primário e secundário da cidade de Cabinda. Como foi dito, o sistema de Educação em Angola estrutura-se em três níveis: primário, secundário e superior¹⁶⁸. O ensino primário e o secundário estão inseridos no subsistema de ensino geral. O ensino primário alberga seis classes, que são: 1^a, 2^a, 3^a, 4^a, 5^a e 6^a classe.

Dos 25 trabalhos de pesquisa analisados, três foram desenvolvidos nas escolas do ensino primário. Uma dupla de estudantes trabalhou na 1^a classe, outra na 4^a classe e outra na 6^a classe.

No artigo 19º do Decreto Lei n.º 13/01, está explícito que “o ensino secundário, tanto para a educação de jovens, quanto para a educação de adultos, como para a educação especial, sucede ao ensino primário e compreende dois ciclos de três classes”. Os ciclos são: ensino secundário do 1.º ciclo, que compreende as 7.^a, 8.^a e 9.^a classes; o ensino secundário do 2.º ciclo, que compreende as 10.^a, 11.^a e 12.^a classes.

O ensino secundário do 2.º ciclo está organizado em áreas de conhecimento de acordo com a natureza dos cursos superiores a que dá acesso.

Vinte e dois dos trabalhos foram realizados no ensino secundário, dos quais dezesseis no ensino secundário do 1.º ciclo e seis no ensino secundário do 2.º ciclo. Numa das monografias referentes ao ensino secundário do 2.º ciclo, os autores não trabalharam especificamente numa escola, mas abordaram o baixo rendimento de vários estudantes que concorreram para o curso de Ciências da Educação, opção Matemática do ISCED- Cabinda no período de 2004 a 2007. Eles realizaram sua investigação com os alunos que terminaram o ensino secundário do 2.º ciclo nas diversas áreas do conhecimento.

¹⁶⁸ Informações extraídas a partir do Decreto Lei n.º 13/01, de 31 de Dezembro de 2001, de bases do sistema de educação.

No entanto, percebemos que, para a formulação do problema de investigação, em todas as monografias os autores tiveram como ponto de partida uma preocupação com o processo de ensino-aprendizagem da Matemática nas escolas de ensino geral sediadas na província de Cabinda. As fontes de dados ligados ao objeto de estudo são os alunos, professores, livros e programas usados nessas escolas.

5.8.1.6 – O objetivo, perguntas e tarefas científicas dos Trabalhos de Fim de Curso

Em cada monografia, é apresentado um objetivo geral, que norteou a investigação. Os objetivos estão formulados mediante a colocação dos verbos no infinitivo. Na sua maioria, constatamos que eles foram estabelecidos com a intenção de aperfeiçoar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos matemáticos. Assim, encontramos nos objetivos as expressões: “elaborar uma proposta”, “elaborar uma alternativa” e assim por diante¹⁶⁹.

O objetivo numa pesquisa é “um enunciado declarativo que precisa a orientação da investigação segundo o nível dos conhecimentos estabelecidos no domínio em questão. Especifica as *variáveis-chave, a população alvo e o contexto do estudo*” (FORTIN, 1999, p. 100 – itálico nosso).

Na formulação dos objetivos das monografias que analisamos, não estão explicitados as turmas, a escola em que foi desenvolvida a pesquisa ou o período de realização. Desse modo, não fica claro em quais escolas e com quais grupos de alunos os autores trabalharam. A explicitação de algumas escolas e turmas é realizada apenas no desenvolvimento do segundo capítulo.

Nas 25 pesquisas, no decorrer da introdução aparecem perguntas e tarefas científicas logo após o objetivo geral. As perguntas científicas são indagações que os autores elaboraram para conduzir à solução do problema formulado. E as tarefas científicas são frases construídas para responder as perguntas científicas, que serviram como conjunto de ações para o desenvolvimento da proposta traçada por cada autor.

Temos como exemplo de uma pergunta científica: “Que alternativa metodológica assumir, para o desenvolvimento de habilidades na resolução de exercícios relativos às funções algébricas na 11ª classe no IMPC¹⁷⁰?”. A tarefa para essa pergunta foi “Elaborar um sistema de exercícios como alternativa metodológica, que possibilite a elevação do grau de

¹⁶⁹ Das 25 monografias, nos objetivos o verbo “elaborar” aparece 20 vezes, enquanto que o verbo “propor” é usado quatro vezes. Apenas numa monografia foi usado o verbo “diagnosticar” para a enunciação do objetivo.

¹⁷⁰ Sigla atribuída ao Instituto Médio Politécnico de Cabinda.

assimilação dos conteúdos relativos às funções na 11ª classe”. Vemos que, nesse exemplo, a tarefa científica realizada foi a elaboração de um sistema de exercícios adequado como alternativa metodológica.

Nas tarefas científicas de 13 (treze) monografias, os autores usam as palavras “valoração”, “validação”, “valorizar”, “validar”, “valorização”¹⁷¹. Essas palavras têm o mesmo sentido que “avaliar”, e foram usadas pelos autores para dizer que a proposta desenvolvida no capítulo 2 (dois) foi analisada e aprovada por professores de Matemática mais experientes.

5.8.1.7 – Métodos e técnicas de investigação

Como os autores das monografias abordaram a questão de estudo? Segundo Fortin (1999, p. 51) “as questões de investigação são aquelas que necessitam do recurso à metodologia científica e que produzem informação susceptível de ser generalizada”.

Na parte introdutória das 25 monografias, é possível constatar que, para recolha de dados, os autores declaram ter utilizado diversos métodos e técnicas de pesquisa. Foram apontados quatro métodos e dois tipos de técnicas. Os métodos são os teóricos, empíricos, matemáticos e de medição e as técnicas elencadas são as de recolha de dados e de observação.

5.8.1.7.1 – Métodos teóricos

Nas pesquisas, os métodos teóricos foram predominantes, aparecendo em sete modalidades: histórico-lógico, análise-síntese, indução-dedução, sistêmico-estrutural, enfoque de sistema, hipotético dedutivo e modelação. Em alguns trabalhos, os autores mesclaram quatro modalidades de métodos teóricos e noutros três modalidades. Assim, 24 trabalhos citaram o uso do método teórico histórico-lógico; o mesmo aconteceu com a análise-síntese. As modalidades enfoque de sistema, hipotético-dedutivo e a modelação foram usadas uma vez. O método teórico indução-dedução foi usado em 14 trabalhos e a modalidade sistêmico-estrutural 18 vezes.

No decorrer da leitura das monografias, percebemos que em nenhum momento da introdução e do desenvolvimento os métodos teóricos referidos são definidos ou conceituados. Apenas em duas ou três linhas, na parte introdutória, explica-se como cada modalidade de método teórico foi aplicada para o objeto de estudo. Tanto no decorrer do primeiro como do segundo capítulo de todas as monografias, as modalidades do método

¹⁷¹ Ver, no apêndice D, as sinopses das monografias assim numeradas no quadro dos 25 trabalhos defendidos até 2009:1, 3, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 23.

teórico não são mencionadas. Não aparecem referências sobre os métodos teóricos e suas modalidades, nem no corpo dos trabalhos, nem na bibliografia.

Então, a pergunta que não quer se calar é: como foram envolvidos os métodos teóricos nas pesquisas realizadas pelos licenciandos em Matemática do ISCED de Cabinda?

Entendemos que o uso dos métodos teóricos deveu-se à influência dos professores orientadores cubanos, porque, durante o curso de licenciatura, não tivemos contato com tais métodos e durante nossa pesquisa de campo não encontramos, na biblioteca do ISCED de Cabinda, materiais que tratem dos métodos teóricos mencionados. É de salientar que, no plano curricular do curso de Ciências da Educação, opção Matemática, constam duas disciplinas de metodologia denominadas “Metodologia de Investigação Científica”, apelidada MIC e “Metodologia de Investigação em Educação (MIE)”. Os professores que lecionavam essas disciplinas tiveram a sua formação superior no Brasil¹⁷². No entanto, nessa oportunidade, os métodos que nos foram apresentados foram a observação e a entrevista, entre outros, e os teóricos mencionados nas monografias.

Acreditamos que a utilização dos métodos teóricos deu-se a partir de consultas que os estudantes faziam a trabalhos que os professores cubanos traziam de Cuba, porque naquela época não havia monografias que poderiam servir de fonte de consulta aos primeiros estudantes do curso de Ciências da Educação, opção Matemática. Outro aspecto que dificultava a consulta de dados era o escasso acesso à internet.

Pode ser, também, que os professores cubanos tenham feito circular apostilas em que estivessem presentes considerações sobre os métodos teóricos¹⁷³.

5.8.1.7.2 – Métodos matemáticos: amostragem

Nos Trabalhos de Fim de Curso, foram usados os métodos teóricos, sem deixar de lado outros métodos, como os matemáticos e os empíricos. O método matemático usado foi a amostragem, que é:

o procedimento pelo qual um grupo de pessoas ou um subconjunto de uma população é escolhido com vistas a obter informações relacionadas com um fenômeno, e de tal forma que a população inteira que nos interessa esteja representada. Os principais conceitos que se relacionam com a amostragem são: a população, a amostra, o plano de amostragem, a caracterização da população, a representatividade e o erro e amostragem (FORTIN, 1999, p. 202).

¹⁷² Trata-se dos professores Luzayadio André, que cursou o mestrado na Faculdade de Educação da UFMG e José Manuel Sita Gomes, graduado, mestre e doutor pela Faculdade de Educação da UFMG.

¹⁷³ Mas, se foi assim, isso não aconteceu no momento em que escrevemos a nossa monografia.

Em todas as pesquisas, a amostragem foi utilizada com o objetivo de selecionar a amostra de alunos num universo constituído por várias turmas de uma, duas ou três escolas numa determinada classe. Mais adiante, mostramos como a amostra foi extraída da população de alunos.

5.8.1.7.3 – Métodos empíricos, técnicas de recolha de dados e de observação

Alguns autores usaram como modalidades do método empírico a observação de aulas, a experimentação, o critério de expertos, a estatística, os testes pedagógicos, a entrevista, o inquérito e a análise documental. Em doze monografias, foram realizadas observações de aulas sobre o conteúdo sobre o qual foram aplicados testes pedagógicos. Em um trabalho, afirma-se que a experimentação foi usada, mas não se explicita de que modo isso foi feito.

O critério de expertos também é apontado em seis trabalhos como uma das modalidades do método empírico. Esse critério foi usado para dar validade às propostas metodológicas usadas pelos autores. O critério de expertos é um método que “nos permite consultar um conjunto de expertos para validar uma proposta a partir de seus conhecimentos, investigações, experiências, estudos bibliográficos, etc” (FERNÁNDEZ, s.d.).

Como as propostas elaboradas pelos estudantes não foram testadas nas escolas onde foram feitos os diagnósticos, para garantir a viabilidade da proposta metodológica, os autores das monografias consultaram professores especialistas para validarem-na. Essa é a essência do critério de expertos ou método de Delphy. No final de alguns dos trabalhos, aparecem páginas assinadas por alguns professores do ISCED de Cabinda, validando a proposta ou estratégia metodológica sugerida pelos autores. Nelas, eles concordam que a proposta elaborada é viável para aplicar nas escolas do ensino geral, a fim de colmatar a deficiência encontrada.

A estatística é considerada como uma modalidade dos métodos empíricos em sete monografias, e a estatística descritiva e a diferencial foram enquadradas como modalidades dos métodos matemáticos em quatro e em uma monografia respectivamente. A partir da fórmula estatística $n = \frac{(Z \times S)^2 \times N}{E^2(N-1) + (Z \times S)^2}$ os autores determinaram o número de participantes num universo de diversos alunos. Nessa fórmula o n é o tamanho da amostra a determinar, Z o nível de confiança, S a probabilidade de se alcançar resultados positivos e resultados negativos, E o erro estimado e N o universo utilizado.

Em 24 trabalhos, depois de calculada a amostra, os autores aplicaram testes pedagógicos aos estudantes, a fim de fazerem o diagnóstico da situação de aprendizagem do conteúdo visado.

Em cinco pesquisas, o inquérito foi usado como método empírico, em seis como técnica de recolha de dados e em duas como técnica de observação. O inquérito ou questionário permitiu aos autores extrair informações sobre o estado do ensino-aprendizagem de alguns conteúdos matemáticos, a partir de perguntas dirigidas aos professores.

Apenas numa monografia foi usada a análise documental. Nela, os autores analisaram documentos referentes aos exames de aptidão de Matemática aplicados no período de 2004 a 2007, tais como a lista de alunos inscritos nos exames, os enunciados das provas dos exames de aptidão, listas dos estudantes apurados nos exames. Também foram usados os programas de Matemática do ensino geral para se fazer comparação entre os conteúdos ministrados no ensino geral e as questões das provas de aptidão, com o objetivo de se apurar a fonte do insucesso nos exames de aptidão.

Em uma monografia, afirma-se que foi usado o método da medição, mas não se explica o modo como isso aconteceu.

Nos trabalhos analisados, a questão do método pareceu ter sido contemplada de modo estritamente formal, o que nos deu a impressão de que na elaboração das monografias os ex-estudantes não tiveram consciência do trabalho metodológico que estava sendo desenvolvido. O objetivo da elaboração das monografias era/é levar os estudantes à aquisição da habilidade no trabalho de pesquisa. Avaliamos, porém que a falta de uma discussão de maneira reflexiva e crítica não possibilitou a apropriação da metodologia por parte de seus autores, não contribuindo efetivamente para que aprendessem a desenvolver o hábito de pesquisa.

5.8.1.8 – Origem das referências bibliográficas mais usadas

As referências mais citadas são de autores de nacionalidade cubana, mas aparecem também algumas de autores de outras nacionalidades tais como a brasileira, a portuguesa, a angolana, entre outras. Apresentamos algumas dessas referências e o número de ocorrências nas monografias:

ZAYAS, C. A. **La escuela en la vida. La Habana:** Editorial Félix Varela, 1993 (quatro ocorrências).

GALPERIN, P. **Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuais.** In: Antología de la Psicología Pedagógica y de las edades. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1986 (dez ocorrências).

ANTON, H; RORRES, C. **Álgebra linear com aplicações**. 8. ed. Trd. Claus I. Porto Alegre: Bookman, 2002 (duas ocorrências).

PEDROSO, S. B. et alli. **Metodología de la enseñanza de la Matemática**. Tomo I. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1994 (sete ocorrências).

ANDRÉ, L. **Texto de apoio a introdução à pesquisa científica**. Cabinda/ Angola. 2003 (uma ocorrência).

TORRES FERNÁNDEZ, P. **La enseñanza problémica de la Matemática. Una concepción vigotskiana em la Educación matemática**. Pedagogía 97. Curso 56. Ciudad de La Habana. 1997 (quatro ocorrências).

FUENTES, H.; MESTRE U. **Fundamentos didácticos para un proceso de enseñanza aprendizaje participativo**. Monografía. CeeS “M. F. Gran”, Santiago de Cuba. 1997 (três ocorrências).

REYES, S. A. **Compêndio sobre metodologia de investigação científica**. ISCED-Cabinda. 2007 (duas ocorrências).

VIGOTSKY, L. S. **Pensamiento y lenguaje**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1982 (três ocorrências).

ALMEIDA, A; OSÓRIO, A. **Matemática jovem: 7.º ano de escolaridade**. Portugal: Porto Editora, 1998 (duas ocorrências).

O livro mais citado é o de Galperin, somando dez ocorrências, seguido do de Sergio Ballester Pedroso et alli, mencionado em sete monografias. O livro escrito por esse autor e seus colaboradores, intitulado “Metodologia do ensino da matemática”, foi usado em algumas das monografias para a escrita do capítulo primeiro. Ele serviu para que os autores das monografias escrevessem o capítulo teórico, visto que nesse livro é apresentado o modo como deveriam ser trabalhados alguns conteúdos específicos de matemática para o ensino geral.

Acreditamos que esse elevado número de ocorrências de autores cubanos se deve à influência dos próprios professores/orientadores cubanos. Esses professores, nas suas viagens de Cuba para Angola, traziam livros escritos por autores cubanos, e como na biblioteca do ISCED havia escassez bibliográfica, os autores das monografias apoiavam-se, em grande parte, nos livros emprestados pelos orientadores.

Podemos verificar que, dentre as referências bibliográficas apresentadas acima, existe apenas uma apostila de nacionalidade angolana, elaborada pelo professor Luzayadio André, natural do país. Essa ocorrência nos remete a ressaltar que não encontramos livros produzidos por angolanos ou em editoras angolanas para o curso de formação de professores de Matemática. Apesar de haver editoras de livros em Angola, tais como, Chá de Caxinde, União

dos Escritores Angolanos, Instituto Nacional das Indústrias Culturais, Mayamba, Nossomos, Kilombelombe, Texto Editores Angola, Luanda Editora, Viana Editora, Editora das Letras, Editorial Nzila entre outras, até o momento da escrita desta tese, não encontramos referências produzidas por essas editoras para uso no curso de nível superior de formação de professores Matemática.

Existem grandes dificuldades para publicar um livro em Angola. Uma delas foi apontada por dois escritores que ofereceram seus depoimentos a um jornal angolano. Em entrevista ao jornal O país¹⁷⁴, Maria de Fátima ou simplesmente Chó do Guri, e Luís Martins de Carvalho Rufino, cujo pseudônimo literário é Jimmy Rufino, esses escritores referiram-se aos enormes obstáculos que se apresentam aos autores que querem publicar suas obras no país. Ainda segundo o jornal, na apreciação do secretário-geral da União dos Escritores Angolanos (UEA), Carmo Neto, “publicar um livro em Angola fica três vezes mais caro do que no estrangeiro”, o que preocupa a classe de escritores (OPAIS, 2014, s/p).

A justificativa para o preço elevado cobrado pelas editoras para publicação de livros foi dada pelo diretor geral da Imprimarte¹⁷⁵, Francisco Nunes, ao dizer que os preços praticados pela sua instituição são aplicados segundo os investimentos da empresa, e acrescentou que, desde o papel, todo o material de impressão é importado, situação que não permite a redução dos preços (O PAÍS, 2014). Ademais, segundo o jornal O país, o escritor Jimmy Rufino

reconheceu que o papel e outros produtos importantes para impressão, sejam importados e os respectivos impostos praticados no nosso país ao invés de ajudarem prejudicam o trabalho, permitindo a ampliação dos valores. Acrescentou que as editoras e gráficas em Angola, não prestam serviços de qualidade, os preços são muito altos, razão pela qual o mercado estrangeiro torna-se a solução (Idem, 2014).

Para além dos preços exorbitantes praticados por essas editoras, elas estão centralizadas apenas na capital do país. A falta de editoras em outras regiões do país, os preços altos cobrados para publicação, a carência de políticas de incentivos e patrocínio são alguns dos aspectos que concorrem para a escassa publicação de livros por professores e escritores angolanos.

¹⁷⁴ <http://opais.co.ao/quanto-custa-publicar-um-livro-em-angola/>. Acessado em 03 jul. 2016.

¹⁷⁵ É uma empresa angolana que se dedica às Artes Gráficas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto final, retomamos e destacamos alguns aspectos que perfilarão as investigações relatadas nesta tese. Estamos cientes de que nosso trabalho não é definitivo e acreditamos que, a partir dele, podem se abrir perspectivas para novas indagações e, conseqüentemente, para a realização de novas pesquisas.

Com o objetivo de responder a questão norteadora que propusemos, intentamos contar uma história da criação e dos anos iniciais do curso de Ciências da Educação, opção Matemática do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) de Cabinda, no período entre 1998 e 2009. Para essa construção, foi essencial nos remetermos à escuta das percepções e representações presentes nas entrevistas de treze professores e ex-estudantes que atuaram e ainda atuam no curso, associada à leitura de vasta documentação escrita a ele relacionada.

Nossos entrevistados, ao narrarem lembranças de sua trajetória de formação escolar e acadêmica, evidenciaram suas concepções e experiências sobre o estabelecimento da primeira instituição de formação de professores de nível superior em Cabinda, bem como sobre os anos iniciais do curso de formação de docentes de Matemática.

Para construirmos nossa história de modo a ter em conta o registro de lembranças, percepções, visões e representações dos professores e ex-estudantes, realizamos entrevistas fundamentadas na História Oral, uma metodologia voltada à produção de narrativas, baseada na memória. Segundo Garnica (2010, p. 31), um trabalho que faça uso dessa metodologia é “sempre, um inventário de perspectivas irremediavelmente perpassado pela subjetividade, um desfile de memórias narradas, um bloco multifacetado de verdades enunciadas”. Ademais, adotar a História Oral permitiu-nos ouvir, no presente, múltiplas versões de experiências do passado elaboradas por nossos colaboradores, as quais foram primordiais para a compreensão de nosso objeto de estudo. Assim, lançar mão da memória dos depoentes deu-nos a possibilidade de compreender fragmentos do passado a partir de indagações do presente, levando em consideração que “a memória, além de incomensurável, é mutante e plena de significados de vida, que algumas vezes se confirmam e usualmente se renovam” (DELGADO, 2003, p. 15-16).

A memória evoca lembranças que possibilitam a reconstrução de um acontecimento vivido. Ela pode ser individual ou coletiva, e não deve ser confundida com a história. Apesar de ambas – memória e história – terem em comum o passado, não podem ser consideradas sinônimas: elas interagem e dependem uma da outra. Desse modo, as lembranças dos colaboradores pertencem a um grupo (professores e ex-estudantes), e a escrita da história se

encarrega de difundir essas memórias para que elas deixem de pertencer a apenas uma coletividade. Portanto, memória e história se implicam mutuamente. Os entrevistados narraram o que viveram selecionando e ordenando, dentre muitos acontecimentos, aqueles que acharam mais importantes. O registro dessas narrativas possibilitou a nós, pesquisadoras, elaborar compreensões sobre os anos iniciais do curso. Os entrevistados recordaram momentos felizes, tristes e emocionantes que marcaram sua escolaridade, falaram da busca de melhores condições de vida a partir do êxodo estudantil, lembraram aspectos positivos e negativos do ingresso no curso de Matemática, destacaram situações vivenciadas na academia referentes às práticas de seus ex-professores, reportaram acontecimentos que repercutiram em suas práticas docentes. Focalizaram, também, momentos de sua sobrevivência no curso, a incerteza de prosseguir e o desejo de vencer. Essas vivências não emergiram com facilidade, tendo sido relatadas como resultado de um esforço dos depoentes por recordar resquícios de suas vivências e experiências passadas.

Os conteúdos das narrativas recolhidas durante o processo de pesquisa guiaram nossas análises. Assim, aspectos que foram ressaltados nos depoimentos e que se articularam ao conteúdo da documentação escrita foram organizados, no texto, em três momentos de nossas análises.

No primeiro momento, isto é, no capítulo três, apresentamos o cenário da história da educação em Angola, do colonialismo até os dias atuais, cruzando perspectivas e percepções dos colaboradores sobre sua educação escolar e acadêmica com documentos legais e estudos sobre o percurso do sistema educacional no país no transcorrer do tempo. Deste modo, foi possível compor um panorama de alguns aspectos marcantes e significativos da história da educação em Angola, do período colonial até o presente momento, fazendo sobressair o ensino em Cabinda, o surgimento e desenvolvimento do ensino superior e a trajetória das instituições de formação de professores.

Pudemos inferir que a educação em Angola ocorreu de modo bastante precário, devido, em grande parte, ao processo do colonialismo e da guerra civil que o país viveu durante longos e penosos anos. Esses fenômenos provocaram enormes sequelas no sistema educacional, prendendo-se na falta de políticas educacionais que abrangessem toda a população, com maior incidência na época colonial; na carência de professores em qualidade e quantidade, havendo poucos projetos de formação e capacitação de professores; na desvalorização do trabalho docente, refletindo-se nos baixos salários, nas precárias condições laborais; na ausência de infraestruturas, equipamentos e materiais didáticos em quantidade e qualidade; no êxodo estudantil, revelado no constante deslocamento das populações à procura

do ensino básico, médio e superior em outras localidades ou no exterior do país; na baixa frequência de alunos ao ensino; no funcionamento de apenas uma universidade até o ano de 2009, entre outras características negativas que têm sido sanadas paulatinamente, desde que foi alcançada a paz no país (2002).

O segundo momento da análise, abordado no capítulo quatro, nos permitiu perceber que, para a criação, instalação e autorização do ensino superior em Cabinda, houve grande investimento por parte do governo provincial, assim como a colaboração de vários órgãos vinculados ao governo em nível nacional. Nesse contexto, foi criada a COPIESCA – Comissão Provincial Instaladora do Ensino Superior em Cabinda, composta por várias entidades do governo provincial de Cabinda e por professores que lecionavam no ensino médio, cuja maioria possuía como titulação máxima a licenciatura. Essa comissão trabalhou de modo árduo até se concretizar a instalação do ensino superior em Cabinda, com o início do funcionamento de três núcleos integrados a um instituto e duas faculdades da Universidade Agostinho Neto (UAN): o Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED), a faculdade de Economia e a de Direito. Tal como todos os ISCEDs, o de Cabinda também surgiu da necessidade de formar professores em nível superior para atender as demandas do ensino de base, médio e superior. Entretanto, segundo o professor Alcides Romualdo Neto Simbo, *praticamente não se fizeram estudos particulares sobre a realidade de Cabinda no momento da sua implantação cá na província. Apenas importaram a realidade de Luanda ou do Lubango e implantaram cá.* Em vista disso, de acordo com o professor Nlandu Balenda, *o ISCED tem de ser chamado a voltar ao raciocínio. Voltar ao decreto 95/80 e outros despachos para rever os seus objectivos e a sua missão social a fim de organizar a formação.* Nossos entrevistados chamaram a atenção, portanto, para a necessidade de reflexão sobre a atuação da instituição tendo em conta a especificidade de Cabinda.

Para fazer frente à falta de professores, o instituto recorreu a professores efetivos em faculdades e institutos alocados nas províncias de Luanda e Lubango, fazendo posteriormente recurso a professores de origem cubana por meio de contratos assinados de dois em dois anos. Porém, a importação de professores dificilmente resolveria as carências de profissionais docentes observadas na província e fazia-se urgente a formação de professores na própria localidade. Foi nessa senda que a instituição começou a admitir ex-estudantes do curso para comporem seu corpo docente.

No quinto capítulo, no qual situamos nosso terceiro momento de análise, procuramos mostrar como nossos colaboradores elencaram as várias dificuldades vivenciadas no início do curso. Essas dificuldades se traduziram na falta de professores, infraestruturas, livros,

equipamentos. Os entrevistados também apontaram desafios e entraves enfrentados, ressaltando que o desejo de ultrapassá-los, por parte de todos os agentes desse processo, foi maior do que os obstáculos.

Os problemas mais referenciados pelos ex-estudantes no início do curso foram o inadequado perfil dos professores locais quanto à sua formação acadêmica e pedagógica, o que comprometia o desempenho de suas tarefas docentes. Os professores frisaram o perfil de entrada dos estudantes do curso, referindo-se a seu fraco desempenho, e discorreram sobre o perfil de saída dos futuros professores relativamente às expectativas oferecidas pelo mercado de emprego, fechado e pouco diversificado.

O plano curricular priorizava e ainda prioriza enormemente as disciplinas matemáticas em relação às pedagógicas. Na visão de muitos docentes do curso, o requisito principal para formar um bom professor era e ainda é o domínio dos conteúdos matemáticos. As únicas disciplinas em que são trabalhadas técnicas e procedimentos específicos para iniciar os licenciandos na prática docente em Matemática são as Didáticas da Matemática I e II.

Empreendemos nossa jornada em busca de respostas plausíveis para as indagações que compusemos inicialmente na nossa pesquisa e acreditamos ter encontrado respostas para algumas delas. Retomamos agora nossas indagações e explicitamos sucintamente algumas respostas que a investigação trouxe a essas questões.

Quais as motivações político-administrativas e sociais que influenciaram na implantação do ISCED e, particularmente na criação do curso de Matemática? A pressão social pelo ensino superior, a necessidade de formação de professores com nível superior para lecionarem no ensino geral, a carência de professores de Matemática, o redimensionamento e a descentralização do ensino superior motivaram os diversos órgãos nacionais para a implantação do ensino superior na província de Cabinda. O funcionamento do curso pesquisado, integrado ao ISCED, é fruto do estabelecimento do ensino superior na província.

Quais as vivências e as carências observadas no curso de formação de professores de Matemática no período 1998-2009? Muitas foram as carências e dificuldades observadas no começo do curso. Havia falta de professores em quantidade e qualidade e a maioria dos existentes não eram formados na área de Matemática; não havia bibliografias para auxiliar na preparação das aulas, nem biblioteca em condições para a pesquisa por parte dos alunos; os prédios ocupados pelo curso não pertenciam/pertencem à instituição que o ofereceu/oferece; havia indecisão quanto a vários aspectos. Em virtude da falta de professores, recorreu-se a profissionais provenientes dos ISCEDs de Luanda e do Lubango, e quando esses se deslocavam para Cabinda, lecionavam durante os finais de semana, nos turnos da manhã, da

tarde e da noite. No entanto, a falta de professores foi minorada com a contratação de professores colaboradores cubanos. Portanto, deduzimos que a formação de professores de Matemática ocorreu sob o signo da urgência, da carência e da desigualdade de condições no país (GARNICA, 2010, p. 39).

Quais as estruturas físicas dos imóveis que abrigaram o curso no período de referência? Foram ocupadas as instalações da antiga escola do ensino primário Ho Chi Minh e, posteriormente, quando da mudança de status do ISCED para Unidade Orgânica da UAN, passaram a ser usados dois pavilhões pertencentes ao Instituto Médio de Economia de Cabinda (IMEC).

Qual é o perfil dos profissionais que trabalharam como docentes quando da implantação do curso e o dos primeiros discentes licenciados? A maioria dos professores tinha como titulação máxima a licenciatura, obtida no ISCED do Lubango e no exterior do país, mais especificamente na república de Cuba. Alguns, antes de atuarem como docentes no ISCED, lecionavam nas escolas do ensino médio sediadas na cidade de Cabinda. A maior parte dos estudantes eram professores do ensino básico e médio. Devido ao longo tempo decorrido desde o término do ensino médio, esses alunos enfrentaram muitas dificuldades ao ingressarem no ensino superior.

Como eram as grades curriculares, os programas das disciplinas, os livros mais usados e as principais ideias pedagógicas do curso no período de referência? A primeira grade curricular era de cinco anos, mas foi alterada de modo a diminuir um ano no curso depois da reforma verificada em todos os institutos, faculdades e escolas superiores da UAN. Tanto a primeira como a segunda grade curricular davam ênfase pronunciada aos conteúdos matemáticos, figurando em plano secundário os conhecimentos pedagógicos. As práticas pedagógicas eram realizadas em apenas um ano.

Que motivações levaram à contratação de professores cubanos para o curso de formação de professores no ISCED-Cabinda, bem como qual foi sua participação nesse curso? Como já comentamos, a razão da participação dos cubanos foi sua competência para ministrar as disciplinas e orientar os trabalhos de fim de curso.

Como foram desenvolvidos os temas e metodologias dos trabalhos de monografia defendidos até 2009 pelos ex-estudantes do curso de formação de professores de Matemática? A inexistência de um banco de monografias acarretou limitações para a apresentação de um panorama completo das produções realizadas pelos ex-estudantes no final do curso. Verificamos que as primeiras monografias foram defendidas em 2006. Os temas foram, muitas vezes, atribuídos aos estudantes pelos docentes, havendo casos em que os próprios

alunos escolheram o que pesquisar. A maior parte das monografias foi apresentada por duplas, com exceção de dois trabalhos defendidos de modo individual e de um que reuniu três alunos, devido à carência de professores orientadores. Todas as monografias foram desenvolvidas em dois capítulos, sendo o primeiro destinado à fundamentação teórica e o segundo a uma proposta para melhorar a transmissão, assimilação, capacidade e habilidade de um determinado conteúdo matemático pelos alunos.

É importante frisar que, a partir do estudo do curso de Curso de Ciências da Educação, opção Matemática do ISCED de Cabinda, podemos concluir que a elaboração do Trabalho de Fim de Curso permite ao futuro professor de Matemática se iniciar na pesquisa, possibilitando a construção de seus conhecimentos científicos e contribuindo para a sua formação como pesquisador e o seu aprimoramento e reflexão sobre as práticas docentes.

A análise das monografias do curso de Ciências da Educação, opção Matemática nos deu a impressão de que os estudantes não deram muita importância à elaboração das monografias, parecendo tê-las desenvolvido quase que somente para cumprir um requisito para a obtenção do diploma.

Ao analisarmos o plano curricular do curso, constatamos que há apenas duas disciplinas com o objetivo de oferecer aos estudantes conteúdos para desenvolver habilidades de investigação. São elas a Metodologia de Investigação Científica e a Metodologia de Investigação em Educação. No currículo, a carga horária dessas disciplinas corresponde a aproximadamente 4% do total. As duas disciplinas são lecionadas nos dois primeiros anos do curso, realidade que contribui para que, com o passar dos anos, os estudantes esqueçam-se de aspectos importantes nelas abordados.

Além disso, ao analisarmos as monografias, observamos que o procedimento de atribuição de temas aos estudantes não lhes permitia uma reflexão sobre a investigação. Outro aspecto verificado foi a falta de discussão crítica e reflexiva dos métodos de ensino, que desfavorece o desenvolvimento da capacidade de pesquisa dos alunos.

Entendemos que as pesquisas realizadas para a escrita dessas monografias foram inspiradas por tendências tecnicistas, centradas nos conteúdos matemáticos, em busca da garantia de sua aprendizagem pelos alunos. Esse aspecto nos leva a propor a necessidade de um olhar mais atento sobre a maneira como são elaboradas as monografias, e a sugerir que se faça um grande investimento para o desenvolvimento dos trabalhos. É preciso procurar realizar investigações que contribuam efetivamente para uma melhor formação dos professores, abordando aspectos ligados a problemas gerais observados no sistema educacional. Enfim, torna-se essencial pensar qual é a formação intencionada pelo curso: a de

docentes de Matemática para o ensino geral ou a de estudantes aptos a prosseguir nos estudos para se tornarem pesquisadores em Matemática.

Os resultados encontrados na pesquisa aqui postos em destaque compõem nosso olhar sobre as representações de professores e ex-estudantes e sobre documentos escritos, em busca de respostas a nossa questão de pesquisa. Vieram à tona diversas dimensões da história da educação em Angola, que nos fizeram perceber que ainda há muito para se realizar em investigações acerca do percurso da educação angolana ao longo do tempo.

Ao concluir o trabalho, cremos em sua possibilidade de propiciar ao leitor (re) visitar e refletir sobre as histórias e memórias de um curso de formação de professores, contribuindo para o incremento do conjunto de pesquisas que envolvem narrativas orais e a história da formação de professores em Angola. Embora este estudo termine provisoriamente por ora, acreditamos que novas investigações possam ser conduzidas a partir de seus resultados, possibilitando aportes para o aperfeiçoamento do curso de formação de professores no ISCED-Cabinda. Uma direção importante que nos cabe indicar é a de pesquisas que permitam aprofundar os conhecimentos acerca de como têm sido abordados os conhecimentos matemáticos veiculados pelas disciplinas do curso em relação à futura prática do licenciado.

FONTES ORAIS E REFERÊNCIAS

Fontes orais

BALENDÁ, N. [2013]. Entrevistadora: Inês Florinda Luís Buissa. Cabinda/ Angola, 07 abr. 2013.

BARROS, A. de J. L. [2013]. Entrevistadora: Inês Florinda Luís Buissa. Cabinda/ Angola, 22 ago. 2013.

BASSANZA, J. A. [2013]. Entrevistadora: Inês Florinda Luís Buissa. Cabinda/ Angola, 03 abr. 2013.

BIFICA, N. [2013]. Entrevistadora: Inês Florinda Luís Buissa. Cabinda/ Angola, 27 mai. 2013.

BUMBA, D. M. [2013]. Entrevistadora: Inês Florinda Luís Buissa. Cabinda/ Angola, 29 abr. 2013.

DANIEL, J. S. [2013]. Entrevistadora: Inês Florinda Luís Buissa. Cabinda/ Angola, 20 mai. 2013.

GOMES, E. [2013]. Entrevistadora: Inês Florinda Luís Buissa. Cabinda/ Angola, 25 mai. 2013.

KUABI, F.M. [2013]. Entrevistadora: Inês Florinda Luís Buissa. Cabinda/ Angola, 05 mai. 2013.

MATOMBE, A. T. [2013]. Entrevistadora: Inês Florinda Luís Buissa. Cabinda/ Angola, 29 mai. 2013.

RAMOS, L. R. [2013]. Entrevistadora: Inês Florinda Luís Buissa. Cabinda/ Angola, 05 abr. 2013.

SIMBO, A. R. N. [2013]. Entrevistadora: Inês Florinda Luís Buissa. Cabinda/ Angola, 02 mai. 2013.

YOBA, C. P. C. [2013]. Entrevistadora: Inês Florinda Luís Buissa. Cabinda/ Angola, 02 set. 2013.

ZAU, D. K. [2013]. Entrevistadora: Inês Florinda Luís Buissa. Cabinda/ Angola, 28 mar. 2013.

Referências

ALBERTI, V. Narrativas na História Oral. **ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA**. João Pessoa, 2003.

_____. **Ouvir contar: textos em história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

_____. **Manual de História Oral**. 3ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALMEIDA, D. B. As memórias e a história da educação: aproximações teórico-metodológicas. In: **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 211-243, Jan-Abr 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29033/pdf>> Acesso em: 28 jan. 2014.

ALMEIDA, P. R. de. Pequeno guia prático para se fazer uma monografia acadêmica. Disponível em: <http://www.uniceub.br/media/48780/Guia_para_escrever_monografia.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2014.

AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BARALDI, I. M. **Retraços da Educação Matemática na Região de Bauru (SP): uma história em construção**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2003.

BARBOSA, A. de F. Construção e aplicação de uma proposta de aula sobre mudança de fase da água baseada na teoria de formação das ações mentais por estágios. XVI ENDIPE – UNICAMP – Campinas, 2012. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acer vo/docs/3543p.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2014.

BARROS, J. D'.A. **O campo da história: especialidades e abordagens**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

_____. **Teoria da História**. 3. ed. Vol. I. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BATSIKAMA, P. C. M. **As origens do reino do Kongo**. Luanda/ Angola: Mayamba Editora, 2010.

BECKER, J-J. O handicap do a posteriori. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (obras escolhidas; v. 1)

BLOCH, M. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Prefácio de Jacques Le Goff; apresentação à edição brasileira, Lilia Moritz Schwarcz; tradução, André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Traduzido por M. J. Alvarez e S. B. dos Santos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, V. P. **O que é história**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28 ed., 1993.

BRITO NETO, M. **História e Educação em Angola**: do colonialismo ao movimento popular de libertação de Angola (MPLA). 2005. 274 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2005.

BRUNER, J. **Fabricando histórias**: direito, literatura, vida. Tradução de Fernando Cássio. São Paulo: Letra e voz. 2014.

BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a revolução francesa da historiografia. Tradução Nilo Odalia. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.

BUZA, A. G. Políticas públicas de desenvolvimento e de reforma do ensino superior, no contexto da república de Angola. **2ª Conferência do FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa**, p.1-16, nov. 2012. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/9112349-Republica-de-angola-ministerio-do-ensino-superior.html>> Acesso em: 29 ago. 2014.

CASTRO E ALMEIDA, S. P. N. de. **Um lugar: muitas histórias – o processo de formação de professores de Matemática na primeira instituição de ensino superior da região de Montes Claros/ norte de Minas Gerais (1960-1990)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

CARVALHO, M. C. de. **Considerações sobre o ensino da história da educação no Brasil**. In: GATTI JUNIOR, D. & INÁCIO FILHO, G. (orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, Minas Gerais: EDUFU, 2005.

CASPARD, P. **Memória e história da educação**. In: ZANTEN, A. V. (Coordenadora). **Dicionário de educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CERTEAU, M de. **A escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica Arno Vogel. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CORTESÃO, L. e PACHECO, N. O Conceito de Educação Intercultural. **Interculturalismo e Realidade Portuguesa**. In: **Inovação**, vol. 4, n. 2-3, 1991.

CURY, F. G. **Uma narrativa sobre a formação de professores de matemática em Goiás**. Rio Claro, 2007. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2007.

_____. Análise narrativa em trabalhos de História da Educação Matemática: algumas considerações. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 23, nº 35A, p. 59 a 73, 2010.

_____. **Uma história da formação de professores de Matemática e das instituições formadoras do Estado do Tocantins**. Rio Claro, 2011. 289f. Tese (Doutorado em Educação

Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2011.

D' AMBROSIO, U. Prefácio. In: BORBA, M. de C.; ARAÚJO, J. do L (Orgs.). In: **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 4. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

DELGADO, L. de A. N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO)** – Conferência de Abertura. História Oral, n. 6, p. 9-25, 2003.

_____. **História oral: memória, tempo, identidades**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DOURADO, F. **O testemunho como elo entre a memória e a história da ditadura militar**. Seminário Crise da Filiação: Subjetividade e Sofrimento no "Tempo da Agressão", realizado pelo Grupo de Pesquisa Humanidade e Mundo Contemporâneo do IEA (Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo), no dia 11 de março <<http://www.iea.usp.br/noticias/o-testemunho-como-elo-entre-a-memoria-e-a-historia-da-ditadura-militar>> Acesso em: 06 mar. 2016.

ECO, U. **Como se faz uma tese em Ciências humanas**. 13. ed. Trad. Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. Lisboa: Editorial Presença, 2007. Disponível em <<http://200.132.139.11/aulas/Ci%C3%A2ncias%20da%20Natureza/A3%20-%20Terceiro%20Semestre/Metodologia%20e%20Pesquisa%20no%20Ensino%20de%20Ci%C3%A2ncias/eco-umberto-como-se-faz-uma-tese-livro-completo%281%29.pdf>> Acesso em: 27 mar. 2014.

FERNANDES, D. N. **Sobre a formação do professor de Matemática no Maranhão**: cartas para uma cartografia possível. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro (SP), 2011.

FERNÁNDEZ, S. H. **Critérios de expertos**. Su procesamiento a través del método delphy. Disponível em: <http://WWW.ub.edu/hitodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=21:critério-de-expertos-su-procesamiento-a-traves-del-metodo-delphy&catid=11&Itemid=103>. Acesso em: 11 abr 2014.

FERREIRA, A. C.; ARAÚJO, R. M. B. de. Trajetórias de desenvolvimento profissional construídas a partir das narrativas de três professores de matemática. In: TEIXEIRA, I. A de C; et al. **Viver e contar**: experiências e práticas de professores de matemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012. – (Coleção contextos da ciência).

FERREIRA, M. C. C. **Conhecimento matemático específico para o ensino na educação básica**: a Álgebra na escola e na formação do professor. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FIorentini, D.; Lorenzato, S. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 2. ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007. – (Coleção formação de professores).

FIorentini, D.; OLIVEIRA, A. T. C. C. O lugar das matemáticas na licenciatura em Matemática: que matemáticas e que práticas formativas. **Bolema**. Boletim de Educação Matemática. Rio Claro (SP), v. 27, n. 47, p. 917-938, 2013.

FORTIN, M-F. Os objetivos da investigação e as questões ou hipóteses. In: FORTIN, M-F. **O processo de investigação: da concepção à realização**. Trad. Nídia Salgeiro. Lisboa, Portugal: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, 1999. p. 99-109.

_____. Métodos de amostragem. In: FORTIN, M-F. **O processo de investigação: da concepção à realização**. Trad. Nídia Salgeiro. Lisboa, Portugal: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, 1999. p. 201-214.

FORTIN, M-F; VISSANDJÉE, B; CÔTÉ, J. Escolher um problema de investigação. In: FORTIN, M-F. **O processo de investigação: da concepção à realização**. Trad. Nídia Salgeiro. Lisboa, Portugal: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, 1999. p. 47-59.

FRANÇOIS, E. A fecundidade da história oral. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 24. ed. rev. e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. rev e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, A. M. de O.; LOPES, E. M. T. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2010.

GARNICA, A. V. M. Registrar oralidades, analisar narrativas: sobre pressupostos da História Oral em Educação Matemática. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 32, p. 20-35, 2010.

_____. História Oral e Educação Matemática. In: BORBA, M. C.; ARAÚJO, J. L. (orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. 4. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

GARNICA, A. V. M.; SOUZA, L. A. de. **Elementos de História da Educação Matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GINO, A. S. **Um estudo sobre as contribuições de um curso de formação continuada a partir das narrativas de professoras que ensinam Matemática**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

GOMES, M. L. M. História da Educação Matemática: a propósito da edição temática do **BOLEMA**. **Bolema**. Boletim de Educação Matemática (UNESP. Rio Claro. Impresso), v. 23, n. 35A, p. vii-xxvii, 2010.

_____. Escrita Autobiográfica e História da Educação Matemática. **Bolema**. Boletim de Educação Matemática. Rio Claro (SP), v.26, n.42 A, p. 105-137, abril. 2012.

_____. História da Educação Matemática, Formação de Professores a Distância e Narrativas Autobiográficas: dos sofrimentos e prazeres da tabuada. **Bolema**. Boletim de Educação Matemática. Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 820-840, agosto. 2014.

_____. Os 80 anos do primeiro curso de Matemática brasileiro: sentidos possíveis de uma comemoração acerca da formação de professores no Brasil. **Bolema**. Boletim de Educação Matemática. Rio Claro (SP), v. 30, n. 55, p. 424-438, ago. 2016.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003. 224 p.

HOBSBAWM, E. **Sobre história**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

IMBAMBA, J. M. **Uma nova cultura para mulheres e homens novos: um projecto filosófico para Angola do 3º milênio à luz da filosofia de Battista Mondim**. Luanda, Angola: Paulinas, 2003.

ISAÍAS, A. F. **A monodocência nas 5.ª e 6.ª classes do Ensino Primário em Angola: a visão dos professores**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Departamento de Pedagogia e Educação, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora. Évora, Portugal, 2013.

JOUTARD, F. Desafios à história oral do século XXI. Tradução de Paulo Martins Garchet. In: FERREIRA, M. de M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. (Orgs). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/ CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000.

_____. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 19, p.20-28, jan-abr. 2002.

_____. **Tremores: escritos sobre experiências**. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1. ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. (Coleção Educação: experiência e sentido).

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitao, et al. 7. ed. resista. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2013.

- LOPES, E. M. T. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Editora ática S. A., 1986.
- LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. **História da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LOZANO, J. E. A. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.
- MARTINS, J. **Cabindas: história, crenças, usos e costumes**. Cabinda. Comissão de turismo da câmara municipal de Cabinda, 1972.
- MARTINS-SALANDIM, M. E. **A interiorização dos cursos de Matemática no estado de São Paulo: um exame da década de 1960**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2012.
- MAZULA, B. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975- 1985**. Maputo: Edições Afrontamento/ Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.
- MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar**. 2 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.
- MILAGRES, S.; SANTOS, L. **Fluxos migratórios em Angola**. Luanda, Angola: Mayamba Editora, 2013.
- MIGUEL, A.; MIORIM, M. A. A constituição de três campos afins de investigação: História da Matemática, Educação Matemática e História & Educação Matemática. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 4, n. 8, p. 35-62, 2001.
- MIGUEL, A.; MIORIM, M. Â.; BRITO, A. de J. **Uma história da educação matemática no Brasil**. Texto não publicado, 2012.
- MIGUEL, A.; MIORIM, M. A.; BRITO, A. J. **History of Mathematics Education in Brazil**. In: UNESCO (Org.). *Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)*. Oxford: UNESCO, 2013, v. 1, p. 1-55.
- MILANDO, J. **Desenvolvimento e resiliência social em África: dinâmicas rurais de Cabinda-Angola**. Luanda, Angola: Mayamba Editora, 2013.
- MIORIM, M. A. e BRITO, A. de J. Caracterização analítica da produção acadêmica brasileira no campo específico de investigação em História da Educação Matemática. **Anais do I Encontro Nacional de Pesquisa em História da Educação Matemática (ENAPHEM)**. Vitória da Conquista, Bahia, 2012.
- MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. S. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Tendências em Educação Matemática).

NASCIMENTO, W. S. “Minha mãe me entregou nas mãos do professor para fazer de mim o que quisesse e pudesse”: memórias da educação escolar em Angola. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 55, p. 231-249, mar 2014.

NGABA, A. V. **Políticas educativas em Angola (1975-2005):** entre o global e o local: o sistema educativo mundial. Mbanza-Kongo, Zaire, Angola: SEDIECA, 2012.

NGULUVE, A. K. **Política educacional angolana (1976-2005):** organização, desenvolvimento e perspectivas. 2006. 218 f Dissertação (Mestrado em Educação na área de Filosofia e Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

NGUMA, V. **Reflexões sobre a colonização portuguesa em Cabinda.** Luanda, Angola: Edições CHÁ DE CAXINDE, 2005.

NORA, P. **Entre Memória e História: a problemática dos lugares.** In: Projeto História. São Paulo: PUC, n. 10, PP. 07-28, dezembro de 1993.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

NZAU, D. G. N. **A língua portuguesa em Angola:** um contributo para o estudo da sua nacionalização. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade da Beira Interior, covilhã/ Portugal, 2011.

PAIVA, P. H. A. A de. **Entre as memórias do campo das vertentes: uma história da formação de professores de Matemática da Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei (FUNREI) no período de 1987 a 2001.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2016.

PETERSON, P. D. **O professor do ensino básico:** perfil e formação. Portugal. Instituto PIAGET. 2003 (coleção Horizontes pedagógicos).

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez Editora, 2009.

PINTO, A. O. **Cabinda e as construções da sua história (1783-1887).** Lisboa, Portugal: Dinalivro, 2006.

PORTELLI, A. História Oral e poder. In: **Mnemosine**, vol. 6, nº 2, p. 2-13, 2010. Disponível em:

<http://www.mnemosine.com.br/ojs/index.php/mnemosine/article/viewFile/198/pdf_183>.

Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. In: **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, nº. 2, 1996, p. 59-72. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-3.pdf> Acesso em: 22 dez. 2012.

REIS, J. C. **A História, entre a Filosofia e a Ciência.** 4. ed., rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento.** Tradução: Alain François [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROSEMAN, M. Memória sobrevivente: verdade e inexatidão nos depoimentos sobre o holocausto. Tradução de Lucia Hippolito. In: FERREIRA, M. de M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. (Orgs). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/ CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000.

ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, M. de M. e AMADO, J. **Usos & Abusos da História oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996. (93-101).

SANTOS, M. **Cultura, educação e ensino em Angola**. Braga, Portugal: Edição eletrônica. 1998. Disponível em: <<http://www.info-angola.ao/attachments/article/4211/Historia%20desconhecida%20do%20Ensino%20em%20Angola%20%28%20Per%C3%ADodo%20Colonial%29.pdf>> Acesso em: 09 ago. 2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan/ abr. 2009.

SILVA, D. J. G. **Os cursos de Matemática da Universidade Católica de Goiás e da Universidade Federal de Goiás: história e memória**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2003.

SILVA, H da. **Centro de Educação Matemática (CEM): fragmentos de identidade**. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP, Rio Claro, 2006.

SILVA, K. V. SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. 2 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA NETO, T. J. A. da. **História da Educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e a independência**. Lisboa: Zaina Editora, 2010.

THOMPSON, P. **A voz do passado – História Oral**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

THOMSON, A. Aos cinquenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. Tradução de Paulo M. Garchet. In: FERREIRA, M. de M.; FERNANDES, T. M.; ALBERTI, V. (Orgs). **História oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/ CPDOC – Fundação Getúlio Vargas, 2000.

THOMSON, A.; FRISCH, M.; HAMILTON, P. Os debates sobre memória e história: alguns aspectos internacionais. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

UAN, Universidade Agostinho Neto. **O deliberativo do Senado e da Assembléia da Universidade Agostinho Neto, (2002 – 2007)**. Tomo I, nº. 1. vol 1. Luanda/ Angola: EDUAN (Editora da Universidade Agostinho Neto), 2007.

UAN, UNIVERSIDADE AGOSTINHO NETO. **O deliberativo do Senado e da Assembléia da Universidade Agostinho Neto, (2002 – 2007)**. Tomo II, nº. 1. vol 1. Luanda/ Angola: EDUAN (Editora da Universidade Agostinho Neto), 2007.

UNICEF. Relatório da Avaliação do Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar – PAAE – na província de Kwanza Sul. 2011. Disponível em: <http://www.unicef.org/evaldatabase/files/Relatorio_final_da_avaliacao_do_PAAE_na_Provincia_de_Kwanza_Sul.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2014.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA. O acordo de Alvor. **Centro de documentação**. Disponível em <<http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=descon21>> Acesso em: 3 mar. 2014.

VALENTE, W. R. História da Educação Matemática: interrogações metodológicas. **REVEMAT** – Revista Eletrônica de Educação Matemática. V. 2.2, p. 28-49, UFSC, 2007.

VICENTE, S. **O problema de Cabinda**. Luanda, Angola: INALDI, 1996.

VIEIRA, G. M. **Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Livros Didáticos de Matemática**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

VIEIRA, L. **Angola: a dimensão ideológica da educação, 1975-1992**. Luanda. Editorial Nzila, 2007.

VIÑAO, A. A história das disciplinas escolares. Tradução de Marina Fernandes Braga. **Revista Brasileira de História da Educação**. Paraná, n. 18, p.173-215, set./dez. 2008.

VOLDMAN, D. Definições e usos. In: usos e abusos da história oral. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

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

Documentos e legislações

ADPP/ MED. Plano de expansão de 10 novas Escolas de Professores do Futuro. 2006. Disponível em <<http://www.humanapeopletopeople.de/Angola-PlanoDeExpansao.pdf>> Acesso em 10 de jun. 2014.

ANGOLA, COMITÊ CENTRAL. Constituição da República Popular de Angola, 10 de novembro de 1975.

ANGOLA. ASSEMBLEIA NACIONAL. Constituição da República de Angola. I Série, n.º 23 de 5 de fevereiro de 2010.

Decreto-Lei n.º 44530, de 21 de agosto de 1962, n. 191, I Série – Cria nas províncias ultramarinas de Angola e Moçambique os Estudos Gerais Universitários integrados na Universidade Portuguesa.

Decreto-Lei n.º 48790, de 23 de dezembro de 1968 – Determina que os Estudos Gerais Universitários de Angola passe a ter a designação de Universidade de Luanda.

Decreto n.º 40/80 de 14 de maio. Diário da República Popular de Angola, I Série.

Decreto n.º 95/80 de 30 de agosto. Diário da República Popular de Angola, I Série, n.º 206 – Cria o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) do Lubango.

Decreto n.º 21/91 de 22 de maio. Diário da República de Angola, I Série – Regulamenta a abertura e funcionamento de estabelecimentos de ensino particular.

Decreto n.º 2/95, de 24 de março. Diário da República de Angola, I Série, n.º 12 – Aprova o Estatuto Orgânico da Universidade Agostinho Neto e revoga o Decreto n.º 17/ 89 de 13 de maio.

Decreto n.º 3/95, de 24 de março. Diário da República de Angola, I Série, n.º 12 – Aprova o Estatuto Orgânico da Carreira Docente Universitária e revoga o Decreto n.º 55/89 de 20 de setembro.

Decreto n.º 35/01, de 8 de junho. Diário da República de Angola, I Série. – Aprova o estatuto das instituições do ensino superior.

Decreto Executivo n.º 60/01, de 5 de outubro de 2001. Diário da República de Angola, I Série, n.º 46 – Aprova o Estatuto Orgânico da Universidade Agostinho Neto, revogando o Decreto 2/95, de 24 de março.

Decreto n.º 5/09, de 7 de abril. Diário da República de Angola. I Série, n.º 64 – Cria as regiões académicas que delimitam o âmbito territorial de atuação e expansão das instituições de ensino superior.

Decreto n.º 7/09, de 12 de maio. Diário da República de Angola, I Série, n.º 87 – Estabelece a reorganização da rede de instituições de ensino superior públicas, a criação de novas instituições de ensino superior e o redimensionamento da Universidade Agostinho Neto, revogando o Decreto n.º 33/ 07, de 24 de abril e o Decreto Executivo n.º 60/ 01, de 5 de outubro.

Decreto n.º 90/09, de 15 de dezembro. Diário da República de Angola. I Série, n.º 87 – Estabelece as normas gerais reguladoras do subsistema do ensino superior.

Decreto Presidencial n.º 188/14, de 4 de agosto. Diário da República de Angola. I Série, n.º 143 – Cria a instituição de ensino superior pública, denominada Universidade Cuito Cuanavale.

Despacho n.º 14/78, de 18 de março do Ministério da Educação. Diário da República de Angola. I Série, n.º 65 – Criação do Instituto Normal de Educação.

Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro de 2001. Diário da República de Angola. I Série, n.º 65 – Aprovação da Lei de Bases do Sistema de Educação.

MED/ INFQ. Historial do Instituto Nacional de Formação de Quadros: criação e foco de atuação. Luanda. s/d.

Portaria Ministerial n.º 77-A/76 de 28 de setembro de 1976. Diário da República. I. Série n.º 276 – A Universidade de Luanda passa a denomina-se Universidade de Angola.

Resolução n.º 1/85, de 28 de agosto. Diário da República de Angola. I. Série n.º 9 – Alteração da designação de Universidade de Angola para Universidade Agostinho Neto.

UAN, Universidade Agostinho Neto. Discurso de abertura proferido pela Magnífica reitora professora Doutora Laurinda Hoygaard. Luanda, 1998.

Sites pesquisados

<http://opais.co.ao/quanto-custa-publicar-um-livro-em-angola/>. Acesso em: 03 jul. 2016.

http://www.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2013/6/30/Ministerio-Educacao-preve-reduzir-taxa-analfabetismo-2014,6693b5e9-e014-4bf1-8f79-31219b4c9df5.html. Acesso em: 14 set. 2014.

<https://pt-br.facebook.com/ADPPAngola>. Acesso em: 22 mai. 2016.

http://www.scm.gov.ao/diploma_texto.php?diplomaID=121659. Acesso em: 07 mar. 2016

<http://www.cepec.cu/es/node/322>. Acesso em 30 mar. 2016.

http://www.portalangop.co.ao/angola/pt_pt/noticias/educacao/2007/11/50/Candidatos-decano-ISCED-Cabinda-Campanha-eleitoral,9f5ea4f0-2548-42fe-b684-d85b0604fb36.html. Acesso: 22 mai. 2016.

http://jornaldeangola.sapo.ao/cultura/alexandra_aparicio_fala_do_nosso_acervo. Acesso: 21 jun. 2014.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro para as entrevistas

Primeira parte: Identificação Pessoal

- Nome
- Quando e em que cidade/província o (a) senhor (a) nasceu?
- Formação acadêmica
- Profissão

Segunda Parte: Vida Escolar

- Comente sobre sua vida escolar anterior à graduação: quando iniciou, onde estudou, em quais escolas, em que localidade.
- Que lembranças o (a) senhor (a) tem da sua vida escolar? Fale-me sobre como era o ensino, em particular o ensino de Matemática, seus professores, a formação deles, a metodologia de ensino adotada, os livros usados.
- Durante a sua vida escolar, ocorreram mudanças significativas no ensino? E no ensino da Matemática? Quais? O que provocaram?

Terceira Parte: Formação Acadêmica (em nível superior)

Fale-me sobre sua formação acadêmica:

- Quando e onde o (a) senhor (a) iniciou a sua licenciatura? Que formação cursou?
- Que lembranças o (a) senhor (a) tem de seu curso de licenciatura? Seus professores nesse período, quem eram? De onde vieram? Qual a formação deles? E a metodologia de ensino adotada? Que livros eram mais freqüentes?

Quarta parte: Sobre o ISCED

- Há quanto tempo trabalha no ISCED/ em que ano ingressou no ISCED?
- Fale-me sobre a época, os entornos políticos, educacionais e humanos do ano em que o ISCED foi implantado.
- Quais foram as motivações político- administrativas e sociais que influenciaram na implantação do ISCED?
- Em que ano o ISCED foi implantado em Cabinda? As aulas no ISCED começaram a funcionar logo após a sua implantação?
- Quais são as condições nas quais os cursos estavam funcionando?
- De onde vinham os professores que lecionavam no ISCED quando da sua implantação?

Quinta parte: O curso de Ciências da Educação, opção Matemática

- Bacharelato/Licenciatura
 - Objetivos
 - A instalação, o início (em que contexto sócio- político- econômico e educacional o curso foi instituído? quais foram as demandas, as vivências e as carências observadas no curso a quando da sua implantação e no início do seu desenvolvimento?)
 - Estrutura física
 - Estrutura curricular e programas das disciplinas
 - Bibliografia, biblioteca
 - Disciplinas nucleares e disciplinas
 - Ingresso
 - Horário das aulas/ atividades
- Uma análise
 - Se for aluno, como percebe o curso que o formou? Qual o tema abordado no trabalho de fim de curso? Continuidade em pós- graduação.
 - Se professor de ensino superior, como percebe o curso no qual atuou, tipo de vinculação (efetivo, colaborador), tempo de atuação, pesquisa e trabalhos orientados, relação com outras instituições, que disciplinas ministrava ou ainda ministra.
 - Enumera os nomes de alguns colegas
 - Influências de outras instituições no curso
 - A criação do curso na província de Cabinda
 - Motivos que levaram a contratar professores cubanos para o curso
 - Apresentação da monografia ou trabalho de fim de curso
 - Produção matemática/ ensino de matemática do corpo docente
 - Em que medida a formação oferecida pelo instituto dialogou com a demanda para a formação docente para a escola básica?
 - Achas que é importante que se investigue sobre a trajetória do curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

Obrigada pela entrevista cedida.

Apêndice B – Entre/vistas (“depoimentos dialogados”)

1 – Entrevista com o professor Domingos Kimpolo Zau

Realizada em 28 de março de 2013, às 9 horas, na sala dos professores do ISCED, com duração de 53 minutos e 48 segundos.



Professor Domingos Kimpolo Zau.
Fonte: Imagem fornecida pelo colaborador.

Decidi conversar com o Professor Domingos Kimpolo Nzau após ter encontrado a assinatura dele em alguns documentos que apontavam para a criação do ISCED de Cabinda, e depois de ter tido uma conversa informal com o ex-decano do ISCED de Cabinda, Professor António de Jesus Luemba Barros, que me informou que o Professor Domingos Kimpolo Nzau participou da implantação do ensino superior na província de Cabinda. Embora conhecesse o senhor Domingos, por ter sido meu professor na licenciatura, nosso primeiro contacto para lhe informar da pesquisa que nós propomos realizar ocorreu no mês de fevereiro do ano de 2013, isto é, no momento de controle de provas de exame de aptidão¹⁷⁶ que o ISCED realiza todos os anos, desde a sua implantação, para o ingresso de novos estudantes no instituto. O segundo contacto com o Professor Domingos Kimpolo Nzau aconteceu na primeira semana do ano letivo de 2013 no ISCED; nesse mesmo dia, marcamos a entrevista para o dia 28 de março de 2013.

I: O senhor pode se identificar?

D: Eu chamo-me Domingos Kimpolo Nzau, também há quem me chame Domingos Kimpolo Zau. Nasci no município de Cabinda, mais especificamente na comuna do Tando-Zinze¹⁷⁷, no dia 9 de maio de 1948, portanto há 65 anos.

¹⁷⁶ Exame de aptidão realizado antes do início do ano letivo com objetivo de selecionar estudantes para cursarem os diversos cursos ministrados no ISCED.

¹⁷⁷ Comuna do município de Cabinda, situada a 50 quilômetros do município sede.

I: Qual é o nível acadêmico do Senhor?

D: Sou Doutor em Didática de Física, pela Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro, em Portugal.

I: Qual é a sua profissão?

D: A minha profissão sempre foi a de docência, desde 1970.

I: Desde que o professor se formou?

D: Sim. Depois da formação de professores (naquele momento chamavam-se professores de posto) na antiga Escola de Habilitação de Professores de Posto do Cuima, no Huambo¹⁷⁸, em 1970, comecei a lecionar no ensino primário, e hoje sou professor do ensino superior.

I: Comenta sobre a vida escolar anterior à graduação, quando iniciou, onde estudou, em quais escolas e em que localidade.

D: É complicado abordar sobre a minha vida escolar anterior à graduação, porque estávamos praticamente em pleno jugo colonial, e as escolas não eram como agora. Por sermos oriundos das aldeias, tivemos de estudar nas escolas ligadas às missões protestantes ou católicas. O meu pai colocou-me numa escola próxima à nossa aldeia que situava-se numa área próxima à fronteira com o Congo Belga, onde estudei a primeira, a segunda e a terceira classe. Depois, fui para a escola primária da missão católica de Nvuango¹⁷⁹, na atual República do Congo Democrático; naquele momento, era chamado Congo Belga, onde terminei o ensino primário. Fiz a sexta classe (naquele momento chamava-se “sixième année”) na escola da missão católica do Muanda¹⁸⁰, na República Democrática do Congo (Congo Belga). Terminada a sexta classe, retornei à província, isto é, no território nacional. Na década de 1960, foi criada a escola primária na sede comunal de Tando-Zinze, com o nome de “Escola Primária 301”. Como estudei até a sexta classe na República Democrática do Congo, onde só se falava a língua francesa, por isso, após o meu regresso à Angola, repeti a terceira e a quarta classe na Escola Primária nº 301, a fim de aprender a língua portuguesa. Daí, encaminharam-me para a Escola de Habilitação de Professores de Posto do Cuima, no Huambo, onde fiz quatro anos e me formei como professor de posto escolar¹⁸¹. Comecei a trabalhar, mas depois do trabalho, no primeiro ano lectivo, chamaram-me para a tropa. Posto nas fileiras da tropa, continuei a estudar, mas não consegui fazer qualquer nível acadêmico nessa altura. Assim que terminei a tropa, fiquei a trabalhar mesmo na missão católica de Cabinda como professor de posto.

¹⁷⁸ Município da província do Huambo.

¹⁷⁹ Povoação situada na República Democrática do Congo que faz fronteira com a província de Cabinda.

¹⁸⁰ Povoação situada na República Democrática do Congo que faz fronteira com a província de Cabinda.

¹⁸¹ Professores de posto escolar era uma categoria de professores primários, destinados apenas a ensinar nas zonas rurais dos territórios colonizados pelos portugueses.

Então, retomei o liceu, onde fiz o quinto ano em 1978, já em pleno período da independência. Depois do quinto ano, fomos encaminhados para o curso de qualificação em Luanda, que durou cerca de um ano e meio. No curso, havia representantes de quase todas as províncias do país e com várias áreas do saber. Nós, portanto, formamo-nos exatamente na área de Matemática, e nos deram equivalência ao sétimo ano¹⁸². Com o sétimo ano podíamos ir para a universidade. Mas, em 79, começamos ainda a trabalhar em Cabinda, como “superador dos professores de ensino primário”¹⁸³, portanto aqueles que tinham a quarta classe, “antigos monitores escolares”¹⁸⁴. Em 1980, fui selecionado para integrar o grupo de estudantes que devia frequentar o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) do Lubango¹⁸⁵, onde estive durante cinco anos, e licenciiei-me em Física. Após a conclusão do curso, acabei ficando na instituição a trabalhar durante cinco anos. No trajecto dos cinco anos, assumi sucessivamente o cargo de chefe de departamento adjunto de Ciências Exatas, de chefe de departamento de Ciências Exatas e chefe de Sector Acadêmico, praticamente vice-decano para Serviço Acadêmico. Em 1990, fui encaminhado para Portugal para fazer o doutoramento.

I: Como era o ensino geral, em particular o ensino de Matemática? Como eram os seus professores, qual era a formação deles, que metodologia eles usavam e quais eram os livros mais adoptados no momento anterior à graduação?

D: Retratar sobre o ensino geral, em particular o ensino de Matemática, sobre o perfil dos professores, sobre a metodologia e sobre os livros mais adoptados no momento em que estudei, isto é, anterior à graduação, não é fácil. Porque, como aluno, era difícil saber se os professores ensinavam bem ou não. Mas sei que estávamos numa era colonial, em que o estudo era para o colonialismo, portanto não tinha obrigação em relação aos indígenas, digamos assim, para o pessoal do território colonizado. Nós, como autóctones, não tivemos um ensino daquele que se pretendia, porque, para os colonos, quanto menos indígenas educados melhor.

Deste modo, não havia escolas suficientes. Imagina o tempo que o colono andou em Angola, como colonizador; tínhamos, até nas grandes vilas, uma ou duas escolas primárias frequentadas pelos filhos dos colonizadores. Se os colonizados quisessem estudar, tinham que frequentar as escolas primárias ligadas às missões protestantes ou católicas que ofereciam naturalmente uma educação mais ou menos aceitável. A educação era ligada à fé e também ao

¹⁸² O sétimo ano tinha equivalência ao ensino médio actual.

¹⁸³ Professores destinados a superar as dificuldades dos professores do ensino primário.

¹⁸⁴ Outra categoria de professores primários que tinham como formação académica apenas a 4ª classe do Ensino Primário.

¹⁸⁵ Município e capital da província da Huíla.

colonialismo. Mas não deixamos de agradecer; mesmo sendo duro, conseguimos uma vida mais ou menos regalada, não digo boa ou fácil, mas uma vida regalada que dá para começar. Assim, fomos estudando. Na verdade, eu amei e gostei muito de Matemática, os meus professores do Congo Democrático influenciaram-me muito no gosto pela Matemática. No ensino primário tivemos um grande livro de Matemática e ainda me recordo, chamava-se “Calcul actif”¹⁸⁶, que de facto nos dava uma ampla visão em relação à Matemática. E aliás, naquele momento, dizia-se que quem viesse do Congo tinha a Matemática praticamente na palma da mão e eu nunca tive dificuldades na Matemática, inclusive nunca tive problemas de Matemática em todos os cursos que frequentei e até mesmo no ensino superior.

I: Quais foram as principais mudanças ocorridas desde a época colonial até a atual?

D: Desde a época colonial (época em que comecei os estudos primários) até aos nossos dias, houve mudança significativa. No período colonial, havia um certo desprezo de colonos para os indígenas. Mas a gente impunha a nossa posição de destaque, uma vez que os próprios portugueses chamavam-nos também portugueses, e como nós queríamos mostrar que éramos portugueses, então os tratávamos de igual para igual. Às vezes nos entendiam mal porque não tínhamos domínio da língua portuguesa.

I: O ensino era transmitido em língua portuguesa ou na língua nativa?

D: No Congo Democrático, naquele momento, o ensino era inicialmente em língua nacional, depois evoluía para o Francês e foi passando gradualmente de ensino de língua nacional para o ensino de língua francesa. Entretanto, aqui em Angola, o ensino era totalmente em língua portuguesa, e aí de quem não soubesse falar o Português. E era exigência número um, tinha de se falar o Português para estar na escola primária. E, portanto, as nossas línguas eram praticamente desprezadas.

I: Quando e em que ano o senhor começou a formação superior?

D: Falando da formação académica em nível superior, nós fomos praticamente os primeiros estudantes do Instituto Superior de Ciências da Educação de Lubango, isto em 1980. Formamos-nos depois de cinco anos, 1985. Comecei o doutoramento em 1990, em Portugal, devia terminar em 1995, porque já tinha quase tudo arrumado, pronto para a defesa, e os acertos, mas vim passar férias nesse ano em 1995, quando fui praticamente impedido de regressar, para assumir o cargo de director provincial de Educação de Cabinda, onde permaneci por cerca de nove anos. Quando o meu mandato terminou, tive que retomar de novo a minha formação a nível de pós-graduação de doutoramento e concluí em 2010.

¹⁸⁶ Cálculo activo.

I: Há quanto tempo o senhor trabalha no ISCED de Cabinda?

D: No período em que eu fui director Provincial da Educação de Cabinda, criamos o ISCED de Cabinda, como uma das nossas estratégias para o desenvolvimento do ensino superior da própria província. Durante o nosso mandato, uma das estratégias era exactamente a criação dum centro universitário ou duma instituição de ensino superior em Cabinda. Como um dos cofundadores do ISCED naquela altura, naturalmente, portanto, tinha que ser automaticamente também docente do ISCED, desde a sua criação. Na medida em que era praticamente director provincial da educação, ao mesmo tempo, depois da criação do Centro Universitário de Cabinda, então, fui também o primeiro coordenador do Centro Universitário de Cabinda. Trabalhando como docente do ISCED, dava a minha contribuição nas matemáticas e Física por ser a minha área de especialização e de formação.

I: Quais eram os entornos políticos, educacionais e humanos do ano em que o ISCED foi implantado?

D: Não gostaria de falar dos contornos políticos que vivenciamos no momento da implantação do ISCED em Cabinda, mas de facto tivemos algumas dificuldades de implantar o ensino superior em Cabinda. Portanto, estou a falar do ensino superior duma maneira geral, e não de uma forma particular do ISCED, porque naquela altura, tanto o ISCED como o núcleo de Economia, o núcleo de Direito surgiram no âmbito da criação do Centro Universitário de Cabinda. No momento da fundação do centro, uns estavam contra, outros estavam a favor, mas nós acabamos por vencer, e de facto a instituição foi implantada.

O ISCED começou a funcionar com muitas dificuldades. Qualquer coisa quando se começa, há sempre dificuldades e tivemos muitas dificuldades. Primeiro é que não tivemos docentes à altura, e era necessário fazermos acordos com instituições de Luanda que nos pudessem ajudar no sentido de irem dando esta ou aquela cadeira. E as coisas não foram fáceis, porque tínhamos de pagar-lhes transporte, tínhamos que pagar alimentação, tínhamos que pagar os salários, tínhamos que pagar uma série de coisas e não é como agora que temos portanto a TAAG¹⁸⁷ à disposição; naquela altura não era fácil, portanto, viajar¹⁸⁸. As condições de habitabilidade, de alojamento não eram boas e muito menos, portanto, de uma alimentação que digamos assim eficiente. Os professores que vinham de Luanda para Cabinda tinham nas suas áreas de origem uma vida mais ou menos melhor em relação à que lhes era oferecida na província de Cabinda. Não foi fácil, e alguns acabavam por desistir. Outros, com espírito de

¹⁸⁷ Linha aérea de Angola. Empresa de transporte aéreo.

¹⁸⁸ Não era fácil porque Cabinda se situa num enclave, e para se deslocar de Cabinda para Luanda, a população tem de fazer uso do barco ou do avião.

abnegação, digamos de sacrifício, e acima de tudo de interesse político, ou/ e social, e pelas características que nos uniam, tinham que apoiar a província, fazendo parte integrante do país. Recordo com muita franqueza que o primeiro ano lectivo levou cerca de 14 meses. O ano lectivo deveria ser de nove meses, mas foram por aí mais de 14 meses para podermos fechar o primeiro ano lectivo. Era entre o arrancar e o não arrancar, entre fechar e não fechar, só sei que, de facto, com o nosso empenho e a nossa dedicação, vencemos e o ISCED está aqui e o Instituto e o Centro Universitário evoluíram para universidade, como nós mesmos preconizávamos. Portanto, foi difícil, mas o que interessa é que, com a ajuda de todos e a unidade que nos caracterizava naquele momento (lutar para uma causa única e uma causa comum), a instituição de ensino superior está cá em Cabinda.

I: E quais foram as motivações políticas, administrativas e sociais que influenciaram para a implantação do ISCED?

D: São várias as motivações políticas, administrativas e sociais que influenciaram para a implantação do ISCED na província de Cabinda. Primeiro, precisávamos que o país saísse da crise. Crise política, crise econômica, crise social. E contava-se o homem como factor preponderante. O homem como tal só como homem, não. Precisava ter algumas capacidades para esse desafio. Por essa razão, porque tínhamos de ter homens formados. E os homens formados não podiam ser formados em casa. Naquela altura, o nível académico da população angolana era muito baixo; por isso, havia necessidade de se subir o nível académico, no sentido de preparar as pessoas para os novos desafios. A partir daí, começaram a surgir alguns núcleos de ensino superior em algumas províncias, nomeadamente de Cabinda, Benguela, etc, isto porque antigamente o ensino superior estava implantado apenas nas áreas onde o próprio colonialismo deixou, por exemplo, no Huambo, Lubango e Luanda. Nas restantes províncias do país, não haviam instituído o ensino superior. Depois da luta que o governo da província de Benguela fez, nós também fizemos uma luta idêntica. Nessa altura, os governos das províncias de Cabinda e do Uíge conseguiram enraizar o ensino superior nos seus territórios. Com a implantação do Centro Universitário de Cabinda, fomos andando no sentido de preparar o homem para os novos desafios.

Também sabíamos e tínhamos a certeza que a guerra não iria continuar, não iria perdurar, não iria prolongar por muito tempo e era necessário que, enquanto houvesse a guerra, também devíamos preparar os homens para os novos desafios aqui na parte norte do país.

I: Em que ano o ISCED foi implantado e quando é que as aulas tiveram o seu início?

D: Não devemos particularizar o ISCED, porque o ISCED foi implantado como núcleo do Centro Universitário de Cabinda. Nesta senda, só sei que a comissão provincial para a

instalação do ensino superior em Cabinda, naquele momento, chamava-se COPIESCA, foi criada em 1995 e tinha como objetivo a criação do ensino superior em Cabinda. Depois, esta comissão trabalhou arduamente com os parceiros, incluindo pessoas de boa fé que se encontravam em Luanda e deram alguma ajuda nesse sentido. Preparamos o projecto que foi enviado a Luanda, ao Ministério da Educação, e o mesmo órgão acabou aprovando o projecto, isto é, a instalação do ensino superior em Cabinda em dezembro de 1996.

Aprovada a criação do ensino superior em Cabinda, então, nos faltava criar as condições internas para que o arranque se efetivasse. Foi assim que, durante três anos criando as condições mínimas, não digo as melhores condições, mas as condições mínimas, na antiga escola primária Ho Chi Minh, adaptamos o local para acolher o ensino superior. No mês de maio ou junho, salvo o erro, de 1998, foi inaugurado o Centro Universitário de Cabinda, pela Sua Excelência o ex-primeiro Ministro França Vanduném. Depois da inauguração, levou algum tempo para o arranque dos cursos. Penso que foi mesmo em 1998 e depois, conforme disse atrás, esse primeiro ano levou cerca de 14 meses. Não aconteceu apenas com os cursos do núcleo do ISCED, mas os cursos do núcleo de Direito, do núcleo de Economia. O núcleo de Direito tinha muitas dificuldades, porque não havia professores presenciais, o curso era praticamente à distância. Mas pronto, seja como for, foi mais difícil para este núcleo em relação aos outros núcleos, o do ISCED e o de Economia. Acabamos por arrancar com ajuda dos professores que provinham da Faculdade de Economia da Universidade Agostinho Neto e do ISCED de Luanda.

I: Em que condições os cursos do ISCED começaram a funcionar?

D: Em péssimas condições. Deve-se reconhecer que não se pode esperar que numa escola primária¹⁸⁹, portanto, se criassem as condições mínimas para o funcionamento do ensino superior. Primeiro, não tínhamos livros como tal, a biblioteca surgiu um pouco mais tarde, havia uma grande escassez de bibliografia, não havia revistas científicas. A gente contava unicamente com o apoio e a experiência dos professores que vinham de Luanda. Portanto, devo dizer que era mais o ensino sedentário, quer dizer, um ensino baseado em apontamentos, fascículos, por aí fora. Mas seja como for, os resultados estão aí. Não posso dizer que fizemos um trabalho em vão, os resultados estão à vista, pois a maior parte dos primeiros estudantes já têm mestrado, outros quase a terminar o doutoramento, outros até com doutoramento concluído.

¹⁸⁹Fala-se de escola primária, porque as instalações onde o Centro Universitário de Cabinda começou a funcionar pertenciam a uma escola primária, denominada Ho Chi Minh.

I: E os professores do ISCED, provinham somente de Luanda? Ou provinham também de outros pontos do país?

D: Tínhamos alguns professores daqui de Cabinda, e eram poucos, porque, quando o ISCED começou a funcionar, os quadros superiores em Cabinda eram contados com os dedos. Deste modo, não podíamos esperar por uma cobertura total. A maior parte dos professores que vinham leccionar na província de Cabinda tinha como ponto de partida a Luanda e não outras províncias.

I: Qual era o objectivo do curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

D: De uma maneira geral, já falamos que precisávamos de quadros superiores. Quadro superior qualificado, com capacidade para os novos desafios do país, naturalmente que a Matemática também enquadra-se nisso. Existem pessoas que pensam que a Matemática não tem nada a ver com o desenvolvimento de um país, mas eu penso que, fora da Matemática, o desenvolvimento é impossível. Digo isso, porque a Matemática vive conosco. Desde que uma criança é concebida, naturalmente que a Matemática lhe acompanha. Durante o tempo da sua criação, do desenvolvimento até o nascimento, a Matemática está lá presente. A Matemática também está presente na gestão do lar, na agricultura, na pecuária, nas pescas, na estatística, nas novas tecnologias, isto é, em qualquer base da vida humana. Dizemos que não há vida sem Matemática, pois ela é o pilar de qualquer desenvolvimento. Embora tenhamos várias teorias, vários conceitos, a Matemática evoluiu bastante, é gratificante o que ela tem proporcionado à humanidade. E posso dizer que de facto a história da humanidade é a história da Matemática.

Então, diria que esta área de formação é uma área preponderante para o país, e que a gente precisa para um desenvolvimento radioso e rápido. Sempre aconselhei os meus estudantes que, para optar por Matemática, têm que, em primeiro lugar, ter amor à própria ciência, amor à sociedade, e amor a si próprios, porque há momentos em que, quando estamos ligados a conceitos matemáticos ou a equações matemáticas ou a pensar Matemática, muitas das vezes esquecemo-nos de nós próprios, ficando até sem saber se comeu ou não. Muitas das equações que hoje utilizamos em poucos minutos levaram cerca de dez anos para serem consolidadas. Por isso, acho que é uma ciência particularmente importante, não só para os matemáticos, mas para qualquer curso, sobretudo os cursos de ciência, e o ISCED, que está a trabalhar para formação de professores, deve, naturalmente, introduzir a Matemática independentemente do curso, a fim de transmitir à futura geração a beleza da Matemática.

I: O curso de Ciências da Educação, opção Matemática teve o seu início juntamente com o Centro Universitário de Cabinda. Então, quais foram as demandas, as vivências e as carências observadas especificamente nesse curso, quando da sua implantação e do seu início?

D: Naquela altura, eu não estava apenas ligado ao curso de Ciências da Educação, opção Matemática, apesar de ser docente desse curso. Como primeiro coordenador do Centro, velava por todos os cursos. Penso que depois de dois anos fui substituído. Começar não é fácil, porque a demanda foi muito grande. Enfim, muita gente queria seguir o curso de Ciências da Educação, opção Matemática, mas o espaço era insuficiente e, mesmo assim, a formação deles em relação aos conteúdos matemáticos também era débil. Muitos desistiram, outros mudaram de curso; os que mudaram de curso posso dizer que estão de parabéns, porque não perderam o fio, os outros que acabaram por desistir foi o pior.

Mas, pelo facto de estarmos a receber professores vindos de outra instituição, constituía um obstáculo. A falta de livro em quantidade e qualidade, necessárias na nossa biblioteca, também era outro obstáculo, e a falta de cultura universitária na província, naquela altura, também era outro obstáculo; a falta duma experiência de professor a trabalhar na universidade na província também era um obstáculo. Às vezes, portanto, ficávamos todos perdidos, sem saber o que devíamos fazer, nem por onde começar. Mas, estimulamos o estudante a estudar em grupo, porque o estudo em grupo ajudava muito, e penso que ajudou muitos estudantes a ultrapassar determinadas dificuldades, porque, quando alguém entende essa parte, outro entendeu outra parte, e depois, juntos, talvez as coisas melhorassem. Assim, fomos andando, não digo que tivemos estudantes fabulosos, mas tivemos bons estudantes e temos bons quadros, um deles é você... (risos).

I: (Risos...) Obrigada! E como é que eram a estrutura curricular e os programas? De onde provinham?

D: Bom, a estrutura curricular e os programas não se diferenciaram daquela estrutura curricular e do programa escolar que tivemos nos primeiros anos da criação do ISCED do Lubango. No ISCED do Lubango, fez-se um trabalho profundo na estrutura curricular e os programas, mas aquela instituição contou com professores estrangeiros, vindos quase de toda parte do mundo, portanto de Vietnam, da Alemanha, de Portugal, de França, de Cuba, da União Soviética, e até do Brasil. Esses professores já tinham vindo a desempenhar trabalhos nas universidades, e isso ajudou-nos bastante na organização do plano de estudo, o plano curricular, incluindo o programa. Os planos de estudo e os programas levaram quase mais de vinte anos a serem implementados. Somente nos últimos anos estamos a ver algumas modificações, remodelações do sistema em si. Mas aquela estrutura antiga pouco ou nada se

alterou. Foi também incluindo as novas tecnologias e novas perspectivas do ensino, isto no âmbito dos programas, e não no próprio plano de estudos. É necessário que se faça a remodelação no plano de estudos para adaptar-se às novas realidades, não só do país, mas também do resto do mundo. Os planos de estudos que temos actualmente continuam a ser melhorados a partir dos planos de estudos que recebemos do Instituto Superior de Ciências da Educação do ISCED de Lubango.

I: Que foi criado em 1980.

D: Em 80.

I: Como eram feitos os ingressos para o curso?

D: O ingresso, inicialmente, não era por exame. Porque havia muita carência de estudantes e muitos de nós fomos por obrigação, sem concorrer. Epa, você tem que ir, portanto, viam as nossas capacidades, quantos são os estudantes, e quantos são os trabalhadores, que apanharam alguns e encaminharam. Naquela altura, chamava-se ingresso por via de encaminhamento. Inicialmente, aqui em Cabinda também foi a mesma coisa, não foi, portanto, por exame de selecção, foi por encaminhamento. Acabamos com o sistema de encaminhamento porque a demanda era tanta e a instituição era pequena para receber tantos candidatos. Então, foi necessário introduzir um novo sistema de enquadramento dos estudantes de ensino médio para ensino superior. Surge então o enquadramento por exame de selecção. Não me recordo muito bem em que ano que isso começou a funcionar, mas parece-me que começou na década de 2000.

I: Quando o senhor fez a licenciatura no ISCED do Lubango, teve que apresentar um trabalho do fim de curso?

D: Sim.

I: Qual foi o tema do trabalho de fim de curso?

D: O desenvolvimento do pensamento lógico no ensino de Física no ensino médio.

I: O senhor já orientou muitos trabalhos de fim de curso no curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

D: Sim, alguns.

I: E como é que é feita a pesquisa aqui, principalmente no curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

D: Para conclusão de trabalho de fim de curso?

I: Sim.

D: É difícil, porque tem que contar mais com a experiência dos tutores¹⁹⁰. A escassez bibliográfica tem dificultado sobremaneira o acompanhamento dos trabalhos de monografia. Hoje, graças a Deus, a internet nos ajuda bastante nesse sentido. Por isso, a informática passou a ser uma cadeira obrigatória para todos os cursos, mas antigamente era somente para o curso de Matemática e de Física, isto é, para os cursos de ciências exactas e de natureza, porque a internet permite que a humanidade viva numa aldeia global. No entanto, as novas tecnologias de informação e comunicação têm ajudado bastante os cursos do ISCED, sobretudo para a orientação de trabalho de fim de curso.

I: O senhor pode enumerar os nomes de alguns colegas do curso de Ciências da Educação, opção Matemática, do ISCED de Cabinda?

D: São poucos. Recordo-me naquela altura já tínhamos terminado o ISCED, éramos eu na área de Física, o professor Estevão estava no IMNE¹⁹¹ a dar aulas de Matemática, o professor Bassanza também estava ligado ao IMNE e à direção provincial da Educação. Havia também alguns moços que acabavam de chegar de Cuba e trabalhavam na educação. Um deles é o Faustino, não vejo mais o outro nome dele, pronto, Faustino, se a memória não me falha. O outro que estava ligado à Matemática, que chegou mais tarde, era o Filipe Bole. Também tínhamos aqueles professores que não estavam vocacionados à formação universitária, mas, como não tínhamos professores formados, foi necessário talvez aproveitá-los para ver o que se podia dar nesse sentido. Ao longo do desenvolvimento do curso, isto é, da própria instituição, novas caras foram surgindo, sobretudo os que vieram do estrangeiro, fruto de uma das estratégias que introduzimos na criação de bolseiros para a província de Cabinda. Os que vinham do estrangeiro acabaram de ingressar e enquadrar e engrossar não só o departamento de ciências exactas, mas todos os outros departamentos dos cursos que existem no ISCED, que existem na Faculdade de Economia e na Faculdade de Direito. Se a memória não me falha, eram muito poucos naquela altura.

I: Qual foi o motivo da contratação de cubanos para o curso que nos propomos investigar?

D: Não digo somente professores cubanos. Como falei atrás, por exemplo, com a criação do ISCED do Lubango, vieram professores de vários países, vários quadrantes do mundo. A cooperação sempre foi necessária, não só no domínio de ensino, mas em todos os domínios. No domínio educativo, contamos o proveito dos professores cubanos e temos uma cooperação profícua e frutífera. Os outros cooperantes são muito exigentes em todos os sentidos. Ontem,

¹⁹⁰ Professores orientadores de trabalhos de fim de curso.

¹⁹¹ Sigla dada ao ex Instituto Médio Normal de Educação, actualmente chama-se Escola de Formação de Professores.

por andarmos em guerra, poucos estavam interessados em viver no ambiente de guerra, porque no ambiente de guerra o dia de amanhã era sempre uma incerteza. Os cubanos desde a primeira hora nos apoiaram nesse sentido, não só na guerra em que estávamos mergulhados, mas desde o tempo colonial, desde o jugo colonial. Por isso, achamos que seria necessário continuarmos com a colaboração em todos os domínios.

O governo cubano aceitou a cooperação e nunca tivemos dificuldades em lidar com eles; embora falassem a língua espanhola, entendemos 90% da sua explanação.

I: Como ex-director provincial da educação em Cabinda, eu queria fazer uma pergunta que dê interligação entre o ISCED e o ensino geral. Em que medida a formação oferecida no curso de Ciências da Educação, opção Matemática dialogou com a demanda para a formação docente da escola básica?

D: Eu entenderia que o ISCED não está só a formar professores para o ensino secundário, e ensino médio, segundo nível ou técnico profissional, mas diria que a instituição está vocacionada para formar professores, independentemente do nível, isto, desde o ensino primário ao ensino médio. Quiçá, pode um ou outro, desde que revela capacidade, leccionar na universidade. O plano de acção ou programa de acção do plano de formação de quadro para o período que vai de 2013-2020, aprovado recentemente, mostra que a área de Matemática é uma área de cobertura deficiente. Portanto, pressupõe que ainda precisamos de muitos professores para a área de Matemática. Nesta perspectiva, admitimos e sabemos que temos ainda professores de fraco nível e desempenho nas escolas de ensino primário e ensino secundário. Mormente, os de Matemática. Com poucos quadros formados, que, até o presente momento, ainda se revelam insuficientes para capacitar os nossos alunos. Mas, em minha opinião, devíamos contar com os referidos quadros, no sentido de trabalharem com os outros professores que não tivessem capacidade ou qualificação técnica para desempenhar eficientemente a nobre tarefa de ensinar. O ISCED devia injectar um ou dois excelentes professores de cada curso em cada instituição de ensino geral da província de Cabinda, com o intuito de criar uma equipa de trabalho para minimizar as lacunas que os outros professores apresentarem.

A opinião apresentada acima foi uma idéia que tive no período em que era director provincial da educação. No relatório de entrega de pasta, pedi ao meu substituto que galvanizasse esse tipo de acção coordenada nas escolas. Não somente para o curso de Matemática, mas para todos os cursos oferecidos pelo ISCED no sentido de capacitar “in job”, quer dizer, em serviço, esses docentes que estivessem a trabalhar nas escolas de todos os níveis de ensino não universitário. E as actividades que cada escola devia desempenhar tinham de ser

apresentadas periodicamente em simpósio, conferência, mesas redondas, a fim de transmitirem sua experiência para estimular os outros no sentido de melhorar o seu desempenho na acção formativa, na acção da docência. A idéia não foi concretizada, e infelizmente não podíamos resolver tudo ao mesmo tempo, pois o tempo era curto e havia chegado a nossa vez de cessar o mandato.

I: O senhor pode explicitar algumas mudanças que ocorreram no curso de Ciências da Educação, opção Matemática desde 1998 até o ano de 2009, ano em que o ISCED passou a fazer parte da Universidade Onze de Novembro?

D: Inês, essa parte não gosto muito de falar, porque são partes sensíveis que estão ligadas exactamente à chefia. Cada um tem a sua estratégia, são estratégias que podemos conhecer ou não conhecer, e depende exactamente de quem está a coordenar. Falar dele significa, para mim, usurpar poder a alguém que está autorizado nisso. Mas não deixa de ser gratificante que alguma coisa se fez. Sente-se isso, porque os quadros que nós contratamos continuam a chegar com qualidade. Cada dia que passa os quadros angolanos estão cada vez mais capacitados, não digo a 100% mas se nota que alguma coisa está melhor. Esta é a nossa percepção de fora e não de uma forma interna, mas a estrutura vocacionada para tal é que poderá abordar o assunto de uma forma mais profunda.

I: O senhor acha que é importante pesquisarmos sobre a trajetória do curso de Ciências da Educação, opção Matemática do ISCED de Cabinda?

D: E não só, todas as áreas para pesquisa são sempre bem vindas. Podem continuar e podem fazer a pesquisa e, aliás, acredito que não vão terminar, porque a pesquisa gera nova pesquisa.

Eu: Tá bem, doutor, muito obrigada por tudo.

D: Obrigado.

2 – Entrevista com o professor José Alfredo Bassanza

Realizada no dia 03 de abril de 2013, às 12 horas, no seu Gabinete, com duração de 48 minutos.



Professor José Alfredo Bassanza no seu Gabinete.
Fonte: Imagem registrada durante a entrevista.

O professor Bassanza foi um dos membros da COPIESCA¹⁹², e o seu nome aparece em alguns dos documentos que apontam a criação do Centro Universitário de Cabinda (CUC). Por esse motivo o escolhemos para fazer parte da nossa pesquisa. O primeiro contacto com ele para lhe falarmos sobre a pesquisa foi no seu gabinete. Naquele momento, marcamos a nossa entrevista para o dia 03 de abril de 2013. No dia da entrevista, o professor Bassanza pediu um tempo para que ele pudesse responder as perguntas num papel antes de começarmos a gravação em áudio.

Inês: O Doutor pode se identificar?

José Bassanza: Sou José Alfredo Bassanza, natural da povoação de Bumelambuto, comuna de Tando-Nzinze¹⁹³, município de Cabinda, nascido aos 29 de julho de 1956. Fiz a licenciatura no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) do Lubango, opção Matemática, e mestrado no ISCE, Instituto Superior de Ciências Educativas de Portugal, Univelas¹⁹⁴, concretamente em Administração e Gestão Escolar, na área de Projecto Educativo e Escola.

I: Qual é a profissão do Doutor?

J. B: Neste momento, a minha profissão principal é professor.

¹⁹² Conforme o próprio entrevistado explica mais adiante, trata-se da Comissão Provincial Instaladora do Ensino Superior em Cabinda.

¹⁹³ Tando-Nzinze é um das comunas do município sede (Cabinda) e dista 50 quilômetros da mesma.

¹⁹⁴ Cidade onde está instalado o ISCE.

I: Comenta sobre a vida escolar anterior à graduação, quando iniciou, onde estudou, em quais escolas e em que localidade.

J. B: Iniciei os meus estudos primários, no ano de 1961, na povoação que me viu nascer, isto é, na povoação do Bumelambuto, comuna de Tando-Nzinze, até ao ano 1966. De 1967 a 1969, frequentei o ciclo preparatório da era colonial na Escola Barão Puna; actualmente o I ciclo preparatório equivale ao primeiro e segundo ano. Nos anos de 1970 a 1973, frequentei o curso geral de Administração e Comércio na antiga escola industrial, chamada Escola Silvério Marques. Na altura, estudávamos o terceiro, o quarto e o quinto ano. Atendendo a situação política vivida na altura em 1975, praticamente por força maior tive de suspender os estudos e comecei com a minha actividade laboral no mesmo ano. Mas não parei por aí com meus estudos, e de 1976 a 78, frequentei o curso complementar dos liceus, frequentando o antigo quinto, sexto e sétimo ano, mas não cheguei de concluir o sétimo ano tendo em conta a situação política que se vivia na altura. E assim, tive a possibilidade de frequentar em 1978, 1979, o curso de requalificação na opção Matemática na província de Luanda, curso esse que nos deu equivalência do sétimo ano concluído da era colonial.

I: E este sétimo ano equivale mais ou menos a que classe atualmente?

J. B: Equivale ao ensino médio concluído.

I: Onde é que se localizava a escola industrial que o Doutor frequentou?

J. B: Neste momento é o actual Instituto Médio Politécnico de Cabinda, que fica em frente à Secretaria Provincial da Educação.

I: Que lembranças o Doutor tem da sua vida escolar anterior à graduação? Fala-me sobre como era o ensino, em particular o ensino de Matemática, seus professores, a formação deles, a metodologia ensinada, e dos livros usados.

J. B: Ainda concluindo aquela primeira parte relacionada à minha formação, diria que em 1984 e 1985 também frequentei um curso de atualização em educação de adultos e ensino a distância no Brasil. Portanto, de 1989 a 1995, fiz a minha licenciatura em Ciências da Educação no Lubango, na opção Matemática, tal como havia dito antes. Em relação a métodos utilizados, é bem sabido que nós frequentamos o ensino primário na época colonial, portanto, praticamente os conteúdos eram transmitidos a partir de métodos autoritários, isto tendo em conta o regime que estava em vigor na altura. No ensino superior, os livros que mais utilizávamos eram de origem soviética, brasileira. A maior mudança em termos de metodologia, conforme já disse atrás, era a seguinte: na era colonial, tínhamos uma metodologia praticamente de imposição, ao passo que actualmente temos uma metodologia diferente, uma metodologia de construção de conhecimentos, onde o aluno é também parte

activa do processo educativo, e isto faz com que o processo também tenha uma melhoria. Além dos manuais utilizados, temos, neste momento, também, em termos de vantagens, em termos de melhoria, a presença da internet. A internet nos vai ajudar, porque às vezes as nossas bibliotecas carecem de manuais actualizados, manuais que se adaptam com a realidade actual. Esse recurso tem ajudado bastante, o que não acontecia nos tempos que já lá se foram em Angola, nos tempos que nós frequentamos o ensino básico, ensino elementar.

I: O Doutor disse que se formou no Instituto Superior de Ciências da Educação do Lubango. Quais foram os seus professores? De onde provinham? Qual era a formação deles, e o Doutor já disse aí, que metodologia eles usavam? E que lembranças o Doutor tem dessa época em que fez a licenciatura no Lubango?

J. B: Já fiz a referência que eu fiz a licenciatura no ISCED do Lubango, e nunca é demais repetir, na opção Matemática. Em termos de lembranças, tenho que ser claro, a maior lembrança que tenho é em relação à primeira prova de Química. Nesta prova, tive uma nota negativa¹⁹⁵, isto porque desconhecia o ritmo exigido para aquele nível. Dominava o conteúdo, mas acabei tirando negativa por falta de experiências e porque não tinha máquina calculadora, não sabia que, afinal de contas, era necessário o uso da máquina calculadora. Lembro-me que, no momento da prova, estava fazendo os cálculos manualmente, e aí o tempo foi passando, e quando menos esperei, estava na hora da entrega. O mais engraçado é que tinha domínio de todo o conteúdo que saiu na prova, mas como havia terminado o tempo, acabei por entregar a prova e saí da sala frustrado, e até com intenções de regressar à minha província de origem, que é Cabinda. Queria regressar à casa por desgosto, visto que saí de tão longe com intenção de me formar, e começar com um resultado negativo me deixou para baixo. Foi graças aos conselhos dos meus professores, tal como o professor Nlando Maluta, o professor André, o professor Chipi, o Doutor Samuel Sungo, um professor peruano e outros professores. Esses professores muito me aconselharam, deram-me aquela coragem para que eu pudesse continuar, porque, realmente, na formação superior, o início era mesmo assim. Acatei os conselhos, realmente continuei e tive êxitos. Os professores que citei atrás, na sua maioria, eram professores licenciados, com excepção de dois que eram doutorados.

A metodologia mais utilizada na altura era mais de exposição, elaboração conjunta, e de trabalhos individuais.

¹⁹⁵ A escala de avaliação das provas no ISCED é de 0 a 20 valores. A nota positiva vai de 10 a 20, e a negativa de 0 a 9 valores.

Relativamente aos manuais que mais utilizávamos, tal como fiz referência, anteriormente eram manuais de origem soviética, brasileira. Também tivemos algumas sebatas¹⁹⁶ doutras nacionalidades. Esses eram os únicos manuais, pois infelizmente não tínhamos o domínio do uso da internet.

I: Doutor, e esses professores eram nacionais ou estrangeiros?

J. B: A sua maioria eram professores nacionais. Dos que citei, muitos deles eram provenientes da província do Uíge, outros da província de Malanje, e uns vinham, sobretudo, da província da Huíla. Havia também professores de origem estrangeira; tivemos, no departamento de Ciências Exactas, um professor de origem peruana; nos outros departamentos, havia professores de outras nacionalidades, sobretudo soviéticos e cubanos.

I: Há quanto tempo trabalhas no ISCED de Cabinda e em que ano ingressaste para o ISCED?

J. B: Fui nomeado Professor Assistente Estagiário em 1998, mas isso não significa dizer que este foi o ano em que iniciei a exercer as minhas actividades a nível do ISCED. Devo aqui fazer recordar que fomos nós praticamente que fizemos nascer o Instituto Superior de Ciências da Educação em Cabinda, e isto porque havia vontade política na altura e por uma pressão social, visto que na altura só existia uma única instituição média que era, o INE, Instituto Normal de Educação, que depois passou a chamar-se Instituto Médio Normal da Educação (IMNE). Esta instituição de ensino médio formou muitos técnicos médios que não sabiam como dar continuidade a nível de ensino superior. Praticamente todos os técnicos médios ficavam estacionados e estagnados sem a mínima possibilidade de continuar os seus estudos a nível superior. Muitos de nós fizemos o ensino superior com muitos riscos, tivemos que abandonar as famílias, mas o número de técnicos superiores era muito reduzido. A nossa intenção era ver a província a desenvolver, e o desenvolvimento da província não passa apenas por meia dúzia de técnicos superiores, mas de um número considerável, tal como nós temos neste preciso momento. No ano de 1995, posso afirmar que Cabinda era designada como a província berço de técnicos médios, mas tendo em conta a pressão social e a própria vontade política naquela altura, em função disso surgiu aquilo que nós chamamos de COPIESCA-Comissão Provincial Instaladora do Ensino Superior em Cabinda. A comissão surgiu por um despacho exarado por Sua Excelência na altura, o governador Amaro Tati, no ano de 1996, coordenada pelo Doutor Domingos Kimpolo Nzau, e tendo como coordenador adjunto o Doutor Feliciano Lopes Toco, com a supervisão, é claro, do governador e do vice-governador, o Doutor Miguel dos Santos Oliveira. Os outros membros que faziam parte da

¹⁹⁶ São manuais com conteúdos complementares, testes de revisão e exercícios resolvidos.

COPIESCA eram eu próprio que estou aqui a falar, portanto, nessa altura fui nomeado pelo despacho do senhor governador como coordenador da comissão instaladora do ISCED, porque a COPIESCA foi criada para atender tudo que era ensino superior a nível da província de Cabinda. E quando falamos de ensino superior, tínhamos uma série de órgãos ou unidades orgânicas, então eu fui escolhido para coordenar a comissão instaladora do ISCED. O Doutor Pascoal, na altura procurador da província de Cabinda, foi indicado para coordenar a comissão instaladora da Faculdade de Direito; o engenheiro Oteniel Niemba da Silva, que é actualmente o nosso vice-governador, foi indicado como coordenador da comissão para instalação da Faculdade de Engenharia, e o Doutor Chocolate, então, para coordenar a comissão instaladora da Faculdade de Economia. Então estes são os elementos que faziam parte da COPIESCA, para instalação do ensino superior a nível da província. Agora falando concretamente daquilo que aponta a instalação do ISCED, para além de eu coordenar, havia outros elementos que faziam parte dessa mesma comissão, como é o caso do Doutor Nlando Balenda e o Doutor Estevão Gomes, portanto nós os três fazíamos então a parte dessa comissão instaladora do ISCED a nível da província de Cabinda.

Logo após a sua implantação, as aulas começaram a funcionar, porque foram criadas condições durante o período do desenvolvimento das actividades da COPIESCA, muitas actividades foram desenvolvidas por nós inclusive; a nível da comissão do ISCED, tivemos muitas viagens a nível do ISCED de Lubango e de Luanda que, na altura, o ISCED do Luanda era a instituição mãe, onde tinham todas as condições, onde tínhamos que buscar orientações em termos de bibliografia, em termos de docentes, tudo que é em termos funcionais, tudo que era necessário para que uma instituição superior a nível do ensino superior de Ciências da Educação pudesse ter lugar na província de Cabinda. Essas condições todas foram criadas pelo governo da província de Cabinda, ou seja, o governo criou todas as condições necessárias para o efeito, todas as exigências que nós apresentamos o governo da província acudiu. Então, assim que ao implantarmos o ISCED tínhamos as condições todas criadas e as aulas tiveram logo o seu início. Portanto, com uma estrutura física própria, adequada, nova, com todo equipamento necessário. Ao implantarmos o ISCED, tivemos a cautela de não começar com todos os cursos, tendo em conta o corpo docente existente. É assim que abrimos o curso de opção Matemática, opção de Pedagogia e a Psicologia, portanto, são esses três cursos que tiveram o seu começo no mesmo ano.

Para além de termos docentes locais, tínhamos também alguns docentes itinerantes provenientes da província de Luanda, e alguns até da Huíla, mas a maioria vinha da província de Luanda, saídos do ISCED de Luanda. Esses professores vinham para cá porque estava a

nascer pela primeira vez o ensino superior em Cabinda, e os professores locais tinham apenas a licenciatura e estavam na categoria de Assistentes Estagiários. Mas os que vinham do ISCED de Luanda eram mestres e doutores com as categorias de professores Assistentes, Auxiliares e Associados. Então eles tinham a missão de auxiliarem os docentes locais, e, para além de auxiliarem, tinham também a missão de administrar aulas e aplicarem provas de acordo com o plano académico. Tanto os professores locais como os provenientes da província de Luanda eram pagos pelo governo da província de Cabinda pela prestação de seus serviços. A província assumiu acordos com a reitoria da Universidade Agostinho Neto quanto ao pagamento dos honorários dos professores itinerantes.

I: Doutor, e fala-me sobre a época, os entornos políticos, educacionais e humanos do ano em que o ISCED foi implantado.

J. B: Para a implantação do ISCED, tal como já fiz referência, não enumerei todo o trabalho que a COPIESCA desenvolveu. Foi um trabalho sério, tendo em conta a situação política que se vivia na região, tendo em conta a pressão social. A reitoria da Universidade Agostinho Neto, em princípio, notava que a província de Cabinda não reunia condições condignas para que pudesse ser instalada na província uma unidade orgânica de nível superior. Foi assim que muitos contactos foram entabulados, o governo da província teve que encontrar algumas estratégias políticas para a solução, então se chegou a um ponto de definição final com a Universidade Agostinho Neto, porque os mais entendidos na matéria tiveram que intervir para conduzir o problema. Recordo-me que uma vez a ex-reitora, Laurinda Hoygaard, veio a Cabinda para esses contactos. Ficamos reunidos com a magnífica reitora até de madrugada, a fim de convencê-la que a província estava em condições de albergar o ensino superior. Mas, graças ao esforço do antigo governador da província na altura, a intervenção de sua excelência o ex-primeiro ministro, e até inclusive o próprio presidente da república, Cabinda conseguiu ter realmente as tais unidades orgânicas a funcionar. Realmente não foi um trabalho fácil, e afinal de contas os resultados são esses, começamos tal como começamos, e hoje estamos satisfeitos. Para além do ISCED, da Faculdade de Direito, da Faculdade de Economia, Cabinda agora possui mais unidades orgânicas, isto para o bem da própria província.

I: O Doutor referiu que o ISCED começou a funcionar com três cursos, o curso de opção Matemática, opção Psicologia e opção Pedagogia. Quais são os objetivos do curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

J. B: O objetivo fundamental do curso de Matemática é prepararmos professores, porque o Instituto Superior de Ciências da Educação é a instituição vocacionada para preparação de professores, portanto o objectivo do curso é prepararmos professores para poderem ministrar

aulas de Matemática nas escolas médias, que actualmente são escolas do ensino secundário do segundo ciclo. Este foi o objetivo fundamental e primordial, para além de realizar outras actividades, mas a principal é preparar professores com o objectivo de administrar aulas de Matemática nos institutos médios sediados na nossa província. A província já não está como antigamente, onde existia apenas uma única instituição de ensino médio; agora, a província também cresceu em termos de instituições médias. Então, temos que preparar docentes para poderem administrar com qualidade a disciplina de Matemática nas instituições médias.

I: O curso de Ciências da Educação, opção Matemática forma bacharéis ou licenciados?

J. B: Forma as duas vertentes, licenciados e bacharéis. Até ao terceiro ano, o estudante é denominado bacharel, e até ao quarto ano o estudante terá o título de licenciado. Noutrora, no começo do curso, o estudante obteria o título de licenciado após a conclusão do quinto ano; agora, com as reformas educativas que estão a operar, até ao quarto ano forma licenciados, portanto o curso forma tanto os licenciados como os bacharéis e com uma defesa do título.

I: Quais foram as demandas, as vivências e as carências observadas no curso de Ciências da Educação, opção Matemática do ISCED de Cabinda quando da sua implantação?

J. B: A primeira carência era a questão relacionada com o corpo docente, tivemos problemas sérios com o corpo docente. Não tínhamos corpo docente à altura, e local para administrar as aulas de Matemática a nível da província de Cabinda. Com a demanda, o número de salas em termo de infraestruturas, o número de salas previstas para formação a nível de ciências exactas era muito reduzido. Para além da turma do curso de Matemática, tínhamos também as turmas das outras áreas de formação, tais como a do curso de Psicologia, a do curso de Pedagogia e a turma da Faculdade de Economia. Portanto, em termos de infraestruturas, começamos a viver a carência de salas, e isto levou com que o governo local evidenciasse esforço para encontrar novos espaços para o funcionamento do ISCED. Foi quando o ISCED passou a funcionar em dois pavilhões das instalações do Instituto Médio de Economia (IMEC). Lembrando que o ISCED, a Faculdade de Economia e a Faculdade de Direito começaram a funcionar nas instalações da antiga escola primária, Ho Chi Minh, onde funciona actualmente a reitoria da Universidade Onze de Novembro. Dificuldades, tal como acontece em toda parte do mundo, são várias; por isso, enumero também a carência de bibliografia, de material de trabalho. Actualmente quando falamos de Matemática, não temos nesse momento uma biblioteca, material didáctico, bibliografia actualizada, uma sala de informática especificamente para o curso de Matemática. Mas eu tenho fé que alguma coisa está sendo feita ou se tem trabalhado para esta matéria. Nós estamos mais limitados, porque assim que implantamos o ISCED, fomos nomeados em regime parcial. Ainda continuamos no

ISCED, por isso conseguimos observar realmente os passos que estão sendo envidados para que realmente o nosso ISCED consiga atingir os objetivos que pretende.

I: Como é que eram a estrutura curricular e os programas das disciplinas no ano que o curso foi implantado?

J. B: Os planos estão sofrendo algumas alterações. O plano curricular inicial não é o mesmo que está sendo usado neste preciso momento, visto que estão sendo operadas reformas no nosso país. No início do curso, usávamos o plano curricular do ISCED do Lubango, porque era a instituição mãe. Dependíamos totalmente dessa instituição, porque é nela onde buscávamos todas as orientações, todos os programas, todos os planos curriculares. Naquela altura, todos os ISCEDs dependiam do ISCED do Lubango; deste modo, os planos curriculares e os programas eram idênticos e únicos em todos os Institutos Superiores de Ciências da Educação do país. Mas, com a autonomia das estruturas orgânicas nas diversas universidades do país, algumas mudanças foram operadas nos planos curriculares. Por exemplo, no departamento de Ciências Exactas já está a notar-se alguma inquietação por parte de alguns docentes ligados ao departamento. Nós, docentes, estamos observando a eliminação de algumas cadeiras, a redução da carga horária, cadeiras que no plano curricular eram anuais estão a ter duração semestral. Como não estamos diretamente ligados ao departamento, nos limitamos apenas a fazer comentários. Essas inquietações surgem porque nós, como docentes do departamento, nunca somos chamados para intervirnos, registramos apenas a presença do plano curricular e nos limitamos a cumprir, mas que essas inquietações existem, existem, pois os planos estão realmente sendo mexidos. Nós queremos formar verdadeiramente um professor de Matemática, um professor completo, com as alterações que estão sendo feitas, duvidamos um bocadinho que este professor saia completamente formado. Algumas cadeiras nucleares estão sendo eliminadas; por isso, o estudante não conseguirá possuir todos os conteúdos para que realmente se possa dizer que o Y ou B são formados em Matemática, isto está a deixar algumas inquietações. Em princípio, temos de aceitar, porque é este o programa actual que a gente tem, tendo em conta a reforma em curso, mas que vai ser revisto, vai ser revisto.

I: O Doutor disse anteriormente que é formado em Matemática, mas o ISCED forma professores de Matemática ou forma matemáticos?

J. B: É aquilo que eu dizia que o objetivo fundamental do ISCED é formar docentes, professores para leccionar Matemática no ensino médio. Ele é formado para leccionar e não formado como cientista na área de Matemática.

I: E quais eram as bibliografias mais usadas no momento em que o curso de Ciências da Educação, opção Matemática começou a funcionar?

J. B: Eram mais bibliografias de origem soviética, tal como a do autor Piskunov¹⁹⁷, de origem brasileira, portuguesa, francesa, inglesa e uma série de livros e sebatas. No nosso tempo, fomos obrigados a frequentar a disciplina de Língua Inglesa para facilitar a investigação dos manuais escritos em Língua Inglesa.

I: Desde 1998, ano em que o ISCED foi implantado na província de Cabinda pertencendo à Universidade Agostinho Neto, até 2009, ano em que passou a fazer parte da Universidade Onze de Novembro, houve alguma reforma no curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

J. B: Houve sim, e esta reforma está ocorrendo. Nós, no início, tivemos um plano curricular diferente do plano actualizado, tínhamos uma metodologia de funcionamento diferente da metodologia actual; neste momento, estamos assistindo mais uma metodologia de elaboração conjunta nas aulas, onde todos participam, onde os professores e estudantes participam para a construção dos conhecimentos. Se estas reformas estão correndo bem, nós, como professores não efectivos do curso, não estamos sendo informados sobre as razões dessas mudanças, nos deixando algumas inquietações. O problema que se põe é não haver uma formação de muitos anos, é no sentido de reduzir o quanto possível o tempo de formação de um determinado candidato. Há países em que uma formação superior requer apenas de três ou quatro anos, mas, no meu caso, para a formação superior, tive de aguentar cinco anos. Com a reforma educativa, os cinco anos foram reduzidos para quatro anos.

I: Como eram feitos os ingressos para o curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

J. B: Os ingressos tinham a ver com o número clausus, quer dizer a cota de candidatos, tendo em conta a capacidade da instituição, o número de salas de aula, o número de docentes que a instituição possuía. Os candidatos estavam sujeitos a passar a um exame de aptidão porque a demanda era tanta. Tínhamos tantos técnicos médios, mas apenas um centro universitário com poucos cursos e um número insuficiente de salas de aula, então tivemos de usar a via de exame de selecção. Este método persiste até ao preciso momento. Realmente a demanda é tanta e ainda não temos condições suficientes para que possamos albergar todos os candidatos.

I: Qual era o perfil de entrada dos primeiros estudantes do curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

¹⁹⁷ N. Piskunov é autor do livro Cálculo Diferencial e Integral, com 6 edições e traduzido do Russo para o Espanhol pelo engenheiro K. Medkov.

J. B: O perfil de entrada tinha de ser estudantes com ensino médio; para ter acesso ao ensino superior tinham de ser estudantes com o ensino médio [concluído]. Não se limitou muito a questão de idade, porque muitos alegavam que, após o término do ensino médio, não tinham dado continuidade aos estudos por não haver instituições de ensino superior na província. A maior parte dos primeiros estudantes do curso eram professores.

I: O Doutor pode enumerar alguns trabalhos de pesquisa que publicou e trabalhos de monografias orientados?

J. B: Por não sermos docentes efectivos na instituição, orientamos poucos trabalhos de monografia em nível do departamento de Ciências Exactas. Estou recordado de ter orientado apenas dois trabalhos e tendo em conta as atribuições que na altura usufruía, a nível do Ministério da Educação¹⁹⁸, não foi possível também assumirmos mais outras actividades, porque tínhamos um trabalho muito elevado e não tinha mais espaço para outros trabalhos. Praticamente tivemos poucos trabalhos de acompanhamento e também poucos trabalhos de autoria.

I: O Doutor lembra do nome de alguns colegas do curso no momento em que o ISCED foi implantado? Mas colegas do curso de Ciências da Educação, opção Matemática.

J. B: O Doutor Domingos Kimpolo Zau, Doutor Estevão Gomes, Doutor Nlando Balenda, Doutor João André Luemba, Doutor Estevão Venâncio, Doutor Faustino Kuabi, professor João Futi, o actual decano do ISCED, Doutor António de Jesus Luemba Barros, o Doutor João Marciano, Doutor Filipe Bole, são esses que me vêm à mente.

I: Doutor, quais foram os motivos da contratação de cubanos para o curso que nos propomos investigar?

J. B: Quando da implantação do ISCED, vivemos problemas sérios quanto à questão do corpo docente. Em nível local, tínhamos apenas professores assistentes estagiários, e os assistentes estagiários eram professores licenciados, e segundo as exigências da reitoria da UAN, para uma formação superior, não deveríamos ter aí apenas professores licenciados, mas também professores de nível mais elevado, tal como mestres, doutores, para poderem assegurar a instituição. É assim que em nível da província de Cabinda, não tendo esses professores efectivos localmente com essa graduação, tivemos de recorrer a professores itinerantes, das outras províncias. Em termos orçamentais estava criando situações não muito favoráveis para a província, neste caso houve a necessidade de se buscar essa cooperação cubana para nos auxiliar nesta matéria. Segundo os peritos, a cooperação cubana era muito mais vantajosa em

¹⁹⁸ O professor José Alfredo Bassanza foi director do Instituto Médio Normal de Educação (IMNE) de Cabinda.

relação à busca de professores itinerantes nacionais. Os itinerantes tinham a sua função efectiva onde eram docentes e isto criava alguma incongruência, por isso foi mais fácil buscarmos uma cooperação cubana para ajudar o curso nas áreas ou disciplinas que exigiam professores capacitados (mestres e doutores). Felizmente, muitos dos professores da nossa província buscaram formação e hoje, quando se fala de cooperação cubana, é um número muito limitado.

I: Em que ano foram realizadas as primeiras defesas de monografias no curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

J. B: Se não estou em erro, depois de cinco anos ou mais, porque, para tutoriar as defesas, era necessário procurar professores autorizados para o efeito. Naquela altura, o ISCED ainda vivia com a crise de professores qualificados para orientar defesas de monografias. Isso fez com que os estudantes, depois de cumprirem cinco anos do currículo, tivessem que esperar a presença de cooperadores cubanos para escreverem os trabalhos de monografias.

I: Em que medida a formação oferecida pelo curso de Ciências da Educação, opção Matemática dialogou com a formação de docentes para as escolas do ensino geral?

J. B: Esta é uma prática evidente que se pode observar. Neste momento, já temos, a nível do nosso ISCED, para além das opções que anunciei, uma opção específica sobretudo para formação básica, que é a relacionada com o ensino primário. A opção ensino primário surge exactamente devido aos encontros que o ISCED sempre teve com a Secretaria Provincial da Educação. Significa dizer que há uma necessidade de termos também, a nível do curso básico, professores actualizados, professores licenciados e, quando muitos pensavam que para o curso básico bastava ter a oitava classe, para dar aulas no ensino primário, e para aqueles que são licenciados agora, já não querem dar aulas no ensino primário, antes pelo contrário, é no alicerce, é na base que nós temos, então, que ter professores preparados e versados para poderem aguentar este ensino primário. Foi assim, então, que surgiu a opção de ensino primário. Significa dizer que foram tomados alguns contactos para que isso fosse uma realidade. Nós não acompanhamos directamente este processo, salvo em alguns casos. Quando fomos director, fomos chamados à reitoria e tivemos muitos encontros e discussões à volta dessa matéria. Esses encontros culminaram com a presença da opção ensino primário.

I: Acha que é importante pesquisarmos sobre a trajetória do curso de Ciências da Educação, opção Matemática do ISCED de Cabinda?

J. B: Toda investigação é sempre bem vinda. Acho que é importante sabermos quais foram as razões que levaram à criação do ISCED, que dados históricos indispensáveis são úteis para o surgimento do ISCED em Cabinda. Essa investigação é sempre indispensável. Até que ponto

o plano vigente, o plano anterior, ou seja, o plano inicial, algumas diferenças, algumas mudanças, diferenças para melhor ou para o mal. Essas investigações são necessárias para que realmente possamos intervir no melhoramento daquilo que nós achamos que esteja a correr de forma não muito satisfatória. Sem essa investigação, ficamos numa água morta e não nos traz nenhum desenvolvimento, portanto é mesmo importante e indispensável essa investigação.

Eu: Tá bem, Doutor, muito obrigada por tudo.

J. B: De nada.

3 – Entrevista com o ex-estudante, Lucas Raposo Ramos

Realizada no dia 05 de abril de 2013, às 10 horas, no Gabinete do director da Escola de Formação de Professores do Ensino Médio de Cabinda, com duração de 25 minutos e 56 segundos.



Professor Lucas Raposo Ramos no Gabinete de direção da Escola de Formação de Professores.
Fonte: Imagem registrada durante a entrevista.

Decidimos conversar com o professor Lucas Raposo porque encontramos o nome dele na lista dos primeiros estudantes do curso de Ciências da Educação, opção Matemática. Logo que ele soube da nossa pesquisa, ficou entusiasmado e aceitou participar dela. Sendo director da Escola de Formação de Professores de nível médio, a nossa entrevista decorreu no seu gabinete, no dia 05 de abril de 2013.

Inês: Pode se apresentar, senhor director.

Lucas Raposo: Chamo-me Lucas Raposo Ramos, nasci no dia oito de abril de 1967 nessa província de Cabinda. Conclui a décima segunda classe em 1995, e em 1999 fizemos teste de ingresso ao ensino superior, para o ISCED. Fui apurado e começamos a estudar em 99 e terminamos em 2006 o ensino superior.

I: Qual é a profissão do director?

L. R: Sou professor de carreira e nessa altura estamos a exercer funções de direcção; são funções temporárias, mas nós contamos sempre com a nossa profissão que é professor.

I: Comenta sobre a sua vida escolar anterior à licenciatura. Quando iniciou? Onde estudou? Em quais escolas? E em que localidade?

L. R: Comecei a estudar na época de 70 e, antes da independência, comecei a minha primeira classe que é a iniciação, na escola Sagrada Esperança. Meses depois, fomos transferidos para a escola Dangerré, escola situada no bairro Primeiro de Maio, onde estudamos até a segunda classe. Depois daí, fui fazer a terceira classe na antiga escola da missão masculina; depois, por falta de espaço, fomos transferidos novamente para a escola Dangerré, onde fizemos a quarta classe. Frequentei a quinta e a sexta classe na Escola Eurico Gonçalves. Por situações que o país atravessava, tivemos que interromper um bocadinho a nossa formação, devido à situação militar. Retomamos os estudos fazendo a sétima e oitava classe na escola do Chweca¹⁹⁹. Depois disso, ingressamos para o ensino médio. Feito o médio, ficamos parados, porque não havia ensino superior, onde devíamos dar prosseguimento aos estudos.

I: Que lembranças tens da vida escolar anterior à graduação? Fala-me sobre como era o ensino e particularmente o ensino de Matemática. Como eram os seus professores? Qual era a formação deles? A metodologia adoptada? E os livros usados?

L. R: Vou falar disso em dois momentos. No ensino colonial, o professor usava muito a vara. Os professores usavam a vara como um meio de educar os alunos, e nós fomos aprendendo mesmo assim. Lembro-me, naquela época, que as sextas feiras eram o dia dedicado a tabuadas, e nós éramos obrigados a memorizar a tabuada de uma ponta a outra. Quem não conseguisse memorizar apanhava com a vara, então nós ficamos com essas marcas. Recordo-me também de um facto que aconteceu nos primeiros dias que entrei na escola. Como vivíamos na aldeia, não conhecíamos a língua portuguesa, pois falávamos a língua nativa (o Fiote²⁰⁰), mas as nossas irmãs mais velhas, que começaram a frequentar primeiro a escola, nos ensinaram somente duas palavras, o sim e o não. Estas duas palavras eram as únicas da Língua Portuguesa que sabíamos usar e foram estas palavras que levamos para a escola no primeiro dia de aulas. Então, quando chegávamos à escola, qualquer pergunta que o professor fazia, respondíamos sim ou não. Por causa dessas respostas, os professores achavam que fazíamos brincadeiras, então pegavam nas varas e nos surravam. Mas, para o ensino de Matemática, nós podemos encontrar pequenas diferenças, porque anteriormente tínhamos professores com o nível académico tão baixo em relação aos que nos deram aulas posteriormente... No passado, os professores usavam metodologias não adequadas para ministrarem as aulas. Quanto aos manuais, tínhamos vantagens porque eram suficientes e mais oralizados. Depois da independência, nos anos 78, após a primeira reforma do ensino, as coisas iam mudando, porque a vara foi encostada. Então, os professores trabalhavam com

¹⁹⁹ Nome dado à escola por estar instalada no bairro Chweca. O referido bairro situa-se no município de Cabinda.

²⁰⁰ Língua materna falada pelo povo da província de Cabinda.

metodologias mais adequadas, porque foram tendo seminários, formações, muito deles estavam também a terminar o ensino médio nas escolas de formação de professores. Mas, conforme eu disse, há uma vantagem e há desvantagem quanto ao ensino da Matemática. Naquela época, embora os professores tenham feito o uso da vara, todos os alunos conheciam a tabuada, mas atualmente o aluno já não conhece a tabuada, porque veio a calculadora que ajuda o aluno a fazer cálculo sem tanto esforço, incentivando assim a preguiça mental. Também em termos de manuais, embora haja manuais de Matemática atualmente, acho que os manuais foram elaborados de forma muito apressada. Tenho notado muitos erros nos manuais, e alguns colegas nossos têm trabalhado com os manuais dando aulas de Matemática e não prestam atenção aos erros. Esta é a diferença que existe entre os manuais anteriores e manuais atuais.

I: Disseste que começaste a licenciatura em 1999. Em que cidade fizeste a licenciatura?

L. R: Nós fomos os primeiros estudantes do ISCED, isto quando o núcleo do ISCED abriu aqui em Cabinda. Só que nós tivemos uma desgraça. Chamo sempre de desgraça, porque o nosso primeiro ano durou 18 meses por falta de definição. Fizemos o primeiro ano, o segundo do curso de Matemática, e estagnamos três anos no terceiro ano por falta de docentes. As condições vieram minimizar no quarto ano com a chegada dos cooperantes cubanos. E é assim que o curso de Matemática foi ganhando mais força, mais peso e mais vida.

I: Que lembranças tens do curso de licenciatura? Os seus professores nesse período, quem eram? De onde vinham? Qual a formação deles? Que metodologia eles usavam e quais eram os livros mais frequentes?

L. R: Há lembranças positivas e lembranças negativas. As negativas são acerca daqueles docentes que apareceram no segundo, principalmente no terceiro ano, alguns locais. Esses professores que trabalhavam conosco, alguns no ensino médio, com licenciatura feita, postos para dar aulas no terceiro ano do curso de Ciências da Educação, opção Matemática, muitos não conseguiram concretizar o nosso objectivo. Muitos destes professores começaram a leccionar, mas não concluíram. Até me recordo dum professor assistente da disciplina Análise Matemática III; o docente regente que vinha de Luanda tinha deixado um programa de seis capítulos e o material para o assistente dar continuidade às aulas, mas, durante o semestre, o professor assistente leccionou apenas um capítulo. Quando o professor regente chegou, teve que anular a cadeira durante aquele ano. Foram lembranças tão tristes para nós! Quanto às lembranças positivas, tivemos alguns professores angolanos competentes; posso citar um deles, que é o professor Faustino – este foi um dos professores que me marcou muito, além dos cooperantes cubanos.

I: Quais eram os livros mais frequentes?

L. R: Nós, naquela altura, fazíamos buscas em alguns livros como o de Análise Matemática I, II e III, de Piskounov, mas a instituição não tinha biblioteca. O colega que tivesse um livro emprestava para os colegas tirarem cópias. Naquela altura a internet também não era tão usada. Então nós fomos encontrando dificuldades em termos de bibliografia.

I: Qual era o objetivo do curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

L. R: Em princípio eu fiz Matemática e Física no ensino médio. A minha intenção, o meu objetivo era fazer um curso superior ligado à Física ou Matemática. Como apareceu o curso de Matemática, então fiz o curso, e também gosto muito de ensinar a Matemática.

I: Esse gosto surgiu por influência de algum professor ou é natural?

L. R: O gosto surgiu a partir do ensino médio, porque nós tínhamos intenções de fazer o curso de Engenharia, mas a província não dispunha nem de ensino médio, nem de ensino superior de Engenharia, por isso acabamos por gostar da Matemática. Naquela altura um professor amigo convidou-me para leccionar aulas de Matemática na escola dele como colaborador, aceitei a proposta e até agora amo esta profissão.

I: Em que contexto o curso de Ciências da Educação, opção Matemática começou a funcionar? Quais eram os contextos sociais, políticos e económicos daquele curso?

L. R: Acho que esses cursos em Cabinda nasceram para tentar diminuir o défice de professores no ensino médio, pois neste nível de ensino era necessário contratar professores estrangeiros para leccionar disciplinas específicas. Mas, com a criação do núcleo do ISCED, veio diminuir a carência de professores na área de Matemática, embora ainda haja défice na área de Física, mas de Matemática pelo menos veio suprir essa necessidade. Nesta altura, nossas escolas médias a nível da província já não têm falta gritante de professores de Matemática, com a criação desse curso em Cabinda.

I: Em que ano o curso de Ciências da Educação, opção Matemática começou a funcionar?

L. R: Este curso começou a funcionar em Cabinda no ano de 1999, nós fomos os primeiros estudantes desse curso.

I: De onde vinham os professores que lecionavam nesse curso?

L. R: No início, nós tínhamos dois grupos de professores. Havia professores estagiários locais e havia os professores que vinham de Luanda, que nós chamávamos de regentes. A maior parte das disciplinas ligadas à área de Matemática eram leccionadas pelos professores regentes que vinham de Luanda. Eles vinham de 15 em 15 dias, davam um lote de conteúdo, e os nossos estagiários tinham como missão ir superando as nossas dúvidas e trabalhando

conosco. Mas, conforme disse anteriormente, alguns estagiários cá locais não conseguiram fazer a sua parte, não sei se é por falta de capacidade ou mesmo por preguiça.

I: Quais foram as demandas, as vivências e as carências observadas nesse curso?

L. R: Acho que a senhora também fez Matemática, e sabe que, desde o passado, os cursos de Matemática têm pouca aderência. Todo mundo tem a impressão que a Matemática é uma ciência difícil. À medida que o tempo passa, as mentes das pessoas vão mudando, e nós também, nas escolas do ensino médio, temos feito trabalho com os alunos para ver se moldamos um bocadinho a mente deles, de forma a tirar-lhes esse tabu. Mas, quando começamos o curso, tínhamos apenas uma única senhora. Infelizmente, essa senhora veio a falecer sem concluir. O ISCED sempre funcionou com uma turma de Matemática normal, isto porque no passado tínhamos poucos candidatos.

I: Quais foram as estruturas físicas que albergaram o curso?

L. R: O CUC²⁰¹ funcionou na antiga escola Ho Chi Minh; fizemos aí o primeiro ano. Depois disso, o ISCED teve que deixar as instalações da escola Ho Chi Minh e instalou-se na parte traseira que pertence ao Instituto Médio de Economia. Mas aquelas instalações não são condignas para uma escola que forma professores, porque sabemos que o professor é um elo, é o factor decisivo para o desenvolvimento de uma sociedade.

I: Como é que eram a estrutura curricular e os programas das disciplinas?

L. R: Pelo menos, notamos que o currículo era adequado. Tivemos muitas vantagens, porque tivemos práticas pedagógicas em dois anos. Mas, actualmente, temos assistido uma fraqueza na parte de práticas pedagógicas dos estudantes do ISCED, pois eles fazem práticas na escola de formação de professores média. Naquela altura, tivemos sorte por sermos os primeiros.

I: Havia biblioteca?

L. R: Biblioteca era doença. Era doença, porque tínhamos uma biblioteca aqui no CUC, mas quase não dispunha de materiais suficientes para o curso de Matemática. Na biblioteca municipal, os bons livros apareciam, mas depois desapareciam, talvez seja falta de cuidado ou falta mesmo de habilidade e de formação do pessoal que trabalhava na biblioteca. Mas o ISCED em si nessa altura não tinha biblioteca.

I: Na estrutura curricular havia disciplina de informática?

L. R: Tivemos informática no terceiro ou quarto ano.

I: Nas instalações que o ISCED funcionava havia sala de informática?

²⁰¹ Centro Universitário de Cabinda

L.R: Havia uma sala de informática que dava jeito. Tínhamos uma sala de informática, mas era necessário subdividir a turma em dois grupos, porque os computadores não eram suficientes para todos.

I: Como é que eram feitos os ingressos?

L. R: Os ingressos, na altura em que entramos, eram feitos por meio de exame de admissão. Quando entramos, poucos alunos tiveram média positiva nos exames de ingresso; então, para o preenchimento de vagas, foram repescando as negativas mais altas.

I: Os horários eram compatíveis a todos os estudantes?

L. R: Não eram compatíveis, porque havia estudantes que estudavam de manhã e trabalhavam no mesmo período em que estudavam. Mas esses estudantes trocavam de horário com alguns colegas de trabalho.

I: Qual foi o tema abordado no trabalho de fim de curso?

L. R: Falamos de exercícios de aplicação, um grupo de exercícios de aplicação para os conteúdos trigonométricos. Trabalhamos com a décima classe, e apresentamos metodologias que devia se usar para solução de exercícios trigonométricos.

I: Na escolha do tema para escrita da monografia em que te baseaste?

L. R: O trabalho foi escrito por duas pessoas. Mas a minha parte eu me baseei num trabalho que vinha fazendo nas décimas classes. Enquanto professor da décima classe, encontrei muitas dificuldades, debilidades nos nossos alunos e também em alguns colegas que ministravam aulas de Matemática nessas classes, falta de metodologia. Então nós preferimos tratar, no nosso trabalho, de metodologias mais compatíveis que podiam ajudar o trabalho do aluno, na resolução de exercícios.

I: E depois de terminares o ISCED, continuaste na pós-graduação?

L. R: Sim, eu já tenho duas pós-graduações feitas e nesta altura estou a escrever a minha dissertação de mestrado.

I: Podes enumerar o nome de alguns colegas de que te lembras?

L. R: Aqui na nossa escola temos dois professores que estudaram comigo, o Vieira Victor Salvador e o Roque Miguel Tembo; tinha também o colega José Lelo Duli, está no PUNIV²⁰², subdirector pedagógico, e mais outros colegas.

I: Pensas em trabalhar no curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

L. R: Pensamos contribuir também, porque recebemos algo e também devemos contribuir.

²⁰² Actual Escola do Ensino Secundário do Segundo Ciclo de Ensino.

I: Quais foram as motivações que levaram à contratação de professores cubanos para o curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

L. R: As motivações foram mesmo por falta de docentes. Na altura, não tínhamos professores suficientes formados em Matemática na província de Cabinda. Dos poucos que tínhamos que vieram de Cuba com formação superior, nessa altura já estavam a trabalhar na Cabinda Golf. O nível académico da maior parte dos docentes locais era licenciatura. Num curso de nível superior, o quarto e o quinto ano geralmente devem ser lecionados por professores com nível elevado, então foi por esse motivo que houve contratação de professores cubanos.

I: Qual era o perfil dos professores naquela época?

L. R: Sabe-se que para o ensino superior o perfil mínimo dum professor é a licenciatura, para as classes iniciais. O máximo, doutoramento e pós-doutoramento. A maior parte dos professores locais tinham como perfil a licenciatura. Os que vinham de Cuba eram licenciados, mas tinha também alguns mestres e doutorados.

I: Em que medida a formação oferecida pelo curso de Ciências da Educação, opção Matemática dialogou com demanda para a formação de docentes para a escola do ensino geral?

L. R: As escolas do ensino geral, conforme sabemos, segundo as estatísticas, são o subsistema de ensino que mais alunos tem, por isso precisa-se de mais docentes. Mas o ISCED até agora não tem instalações próprias e por falta de instalações não consegue alargar os cursos e aumentar o número de estudantes. Os poucos estudantes que o ISCED forma servem para cobrir a 80 ou 90% das escolas médias, porque temos poucas escolas de ensino médio. Então, essas escolas de ensino médio, tal como a escola de formação de professores de nível médio, trabalha para formar professores de Matemática para o primeiro ciclo, sétima, oitava e nona classe. Mas muitos dos estudantes formados no ISCED não são professores. Muitos são militares, polícias, enfermeiros, e muitos mais. Estes estudantes de várias esferas sociais, terminado o curso, não dão o seu contributo à educação. Por isso é que às vezes notamos que o número de estudantes formados no ISCED não consegue coadunar com a demanda. Mas, se todos fossem professores, teríamos talvez um equilíbrio. Como director da Escola de Formação de Professores do Ensino Médio tenho uma sugestão. da Escola de Formação de Professor Médio. Isso porque o nosso estudante aqui já tem Qual é a sugestão? A Escola de Formação de Professores de nível médio e o Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) – poderia haver uma relação bilateral entre as duas escolas. Deste modo, entrariam no ISCED os estudantes que cursaram os cursos três anos de prática; mais os dois anos de prática no ISCED, teríamos excelentes professores, e os lugares, em vez de serem ocupados

pelos enfermeiros, por militares, por polícias, deveriam ser ocupados por professores que darão contributo para a educação, tanto a nível superior como a nível básico.

I: E as monografias elaboradas no ISCED dialogam com essa demanda?

L. R: Tenho dito que às vezes perdemos tempo. Por que digo isso? Porque os temas abordados nas monografias ajudariam a resolver problemas da educação, mas elas estão engavetadas no ISCED. Os estudantes fazem trabalhos de pesquisa, buscam dados reais, fazem algumas propostas, sugestões, mas a direcção do ISCED... depois das defesas, as tais monografias são encostadas. Aquelas monografias deveriam ser dirigidas até as instituições de direito que é o Ministério da Educação, com base naquilo para ir sofrendo algumas mudanças. Pelo menos essa questão de admissão de novos estudantes para o ensino superior no ISCED, se nós formos acompanhar, o trabalho de fim de curso de muitos estudantes trata da orientação profissional, e deviam saber que não deveríamos receber um estudante que não tem perfil de ser professor. Mas, como as monografias estão lá encostadas, não podemos fazer nada.

I: O director acha que é importante que se investigue sobre a trajetória do curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

L. R: Acho muito importante. Porque, conforme disse atrás, como primeiros alunos do curso, achamos que naquela altura fomos prejudicados. No primeiro ano, tivemos 18 meses lectivos, no terceiro ano ficamos estagnados durante três anos lectivos. Tem que se fazer investigação para vermos o perfil de todos os docentes e discentes que passaram no curso. Investigar também o desenvolvimento inicial que o curso teve. Isto porque a Ciência é dinâmica e acho que as metodologias aplicadas deveriam ser também dinâmicas. Analisar como o ISCED aderiu à reforma curricular e, se necessário, fazer uma comparação dos primeiros programas e planos curriculares e os atuais, a fim de ver qual a vantagem e desvantagem dessas reformas.

I: Muito obrigada pela nossa entrevista.

L. R: De nada.

4 – Entrevista com professor Nlandu Balenda

Realizada no dia 07 de Abril de 2013, às 12 horas, em casa do entrevistado, com duração de 52 minutos e 08 segundos.



Professor Nlandu Balenda na sua casa.
Fonte: Imagem registrada durante a entrevista.

Convidamos o Doutor Nlandu Balenda para participar da nossa pesquisa porque, em conversa com o Doutor Domingos Kimpolo Zau, este fez-nos saber que aquele foi um dos membros da COPIESCA. Como o Doutor Balenda é meu antigo professor e actual colega, temos mantido contacto constantemente. Num certo dia, encontramos-nos no corredor das instalações do ISCED-Cabinda e fiz-lhe saber dos objectivos da nossa pesquisa e do nosso desejo de vê-lo colaborar nela. O Doutor aceitou participar e marcamos a entrevista para o dia 07 de Abril de 2013, em sua casa.

Inês: O Doutor pode se apresentar?

Nlandu Balenda: Eu sou o professor Nlandu Balenda, professor de carreira há mais de 33 anos. Comecei a trabalhar no ensino de base, ensinei na 7^a e 8^a classe, depois fui para o Instituto Médio Normal de Cabinda, onde ensinei na 10^a e 11^a classe. Sou técnico médio formado em Educação, opção Pedagogia Geral, licenciado em Ciências da Educação, opção Psicologia, e sou mestre em Ciências da Educação, opção Desenvolvimento Pessoal e Intervenção Social. Sou também doutorado em Ciências da Educação pela cátedra da UNESCO na Universidade Marien Ngouabi do Congo Brazavile, opção Didáctica de Disciplinas e Avaliação. Actualmente sou docente do Instituto Superior de Ciências da Educação, leccionando várias cadeiras, e ocupo agora o cargo de chefe de departamento de Ciências da Educação. Sou um dos cofundadores da Universidade em Cabinda, fui membro e sou membro até agora da COPIESCA, que é a Comissão Provincial de Instalação de Ensino Superior em Cabinda desde 1997. É esta COPIESCA que deu azo ao surgimento do Centro Universitário de Cabinda, que contava, naquele momento, com três núcleos, um dos quais era

o núcleo do ISCED, o núcleo de Direito e o de Economia. Posteriormente o ISCED passa a ser uma instituição autônoma, com todos os requisitos duma unidade orgânica, onde estamos a trabalhar até agora, e onde assumi cargos de vice-coordenador para os assuntos académicos, no momento que o ISCED de Cabinda era núcleo do ISCED de Luanda, e o cargo de vice-decano para os assuntos académicos quando o ISCED passa em unidade orgânica autônoma. Penso que essa apresentação é suficiente. Sou casado, pai de muitos filhos; além dos meus filhos biológicos, tenho muitos estudantes. Em termos de tutoria de Trabalhos de Fim de Curso, já tenho 146 licenciados que coloquei no mercado de trabalho, e sou cristão. Penso que essa parte é suficiente para hoje.

I: Quando e onde o senhor nasceu?

N. B: Eu nasci na localidade que se chama Quinssiquicilo, comuna de Kinzau, mas, no meu bilhete de identidade, está escrito Tomboco, porque agora são os municípios que dão o nome do local onde o indivíduo nasceu. Eu nasci no Tomboco, na província do Zaire. Em 1961, devido ao início da luta de libertação nacional, eu com meus pais fugimos e fomos para o Congo Democrático²⁰³. Foi no Congo Democrático onde iniciei os meus estudos primários até o 2º ano de Universidade. Em 76, regresso a Angola e, residi em Luanda, fundamentalmente no Bairro Neves Bendinha, antigamente chamado bairro popular Neves Bendinha, hoje Kilamba Kiaxi²⁰⁴.

I: E em que ano o senhor veio para Cabinda?

N. B: Eu cheguei em Cabinda em agosto de 1977, depois de ter sido nomeado como professor pelo Ministro de Educação, a 08 de agosto do mesmo ano.

I: Por que motivo o senhor veio a Cabinda?

N. B: Bom, eu sou militante do MPLA²⁰⁵. Fui da JMPLA²⁰⁶, hoje sou militante do MPLA. Depois de regressar do Congo e com a gritante falta de professores no país, sendo quadro do partido, houve a necessidade de responder ao dever patriótico de ensinar os outros. Face a este imperativo nacional, fomos seleccionados para poder leccionar, visto que tínhamos formação em Ciências da Educação. É assim que fui chamado no Ministério da Educação a fim de escolher uma das três províncias para leccionar, a minha escolha calhou para a província de Cabinda e vim cá a força do Despacho de nomeação emitido a 08 de agosto de 1977.

I: E então foi em 1977 que havia falta de professores em Angola?

²⁰³ Na época de guerra parecia haver um êxodo, porque o povo angolano se refugiava nos países que fazem fronteira com Angola, e não só nesses.

²⁰⁴ Município da província de Luanda.

²⁰⁵ Movimento Popular de Libertação Angolana.

²⁰⁶ Juventude do Movimento Popular de Libertação Angolana.

N. B: Bom, desde que Angola tornou-se independente havia uma falta gritante de professores em todo o país, razão porque o presidente António Agostinho Neto lançou a campanha generalizada de alfabetização na Testang²⁰⁷ no dia 22 de Novembro. Para a sua lembrança, saiba que em Angola, o dia 22 de novembro é considerado o dia do educador. Logo, nós temos até agora um slogan ou uma palavra de ordem de Agostinho Neto, segundo a qual quem sabe ensina, quem não sabe aprende, e a partir daquele momento foi lançada a campanha generalizada de alfabetização que, por si só, demonstra que havia falta de professores em todos os níveis de ensino, todos os subsistemas de ensino do país estavam afectados negativamente por este fenómeno e não podíamos cruzar os braços. Algo tinha que ser feito para dar resposta a esta falta de docentes no país de maneira a estancarmos o analfabetismo que impedia a maioria da população a compreender o momento histórico que o país vivia, enfrentar os desafios da revolução e do desenvolvimento da sociedade!

I: Comenta sobre a sua vida escolar anterior à licenciatura, quando iniciou, onde estudou, em quais escolas e em que localidade.

N. B: Eu iniciei os meus estudos na República Democrática do Congo, onde, junto com os meus pais, encontramos refúgio aquando da luta de libertação nacional em Angola iniciada em 1961. A licenciatura comecei no Lubango, em 1990, depois vim concluí-la em Luanda cinco anos depois. Fiz licenciatura em Ciências da Educação, opção Psicologia no Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda depois de ter deixado a bela cidade de Lubango em 1993.

I: Comenta um pouco da vida escolar anterior, antes da licenciatura.

N. B: Fiz, dizia eu, o ensino primário e o ensino secundário, que é o ensino médio todo, no Congo Democrático, e comecei a estudar o 1º ano de licenciatura, mas que não concluí por várias razões sendo uma das quais a falta de bolsa de estudo.

I: Mas que lembranças tens desta vida escolar? Fala-me de como era o ensino naquela época, em especial o ensino da Matemática.

N. B: O ensino da Matemática, em abono da verdade, no Congo Democrático havia uma situação muito excepcional, em que, até hoje, os jovens e estudantes congolezes são muito mais dados em ciências exactas, eles optam mais por cursos de opção científica, Matemática, Física e Química. Nestas opções onde encontramos muitos homens a cursarem ciências exactas, e noutros cursos como Comercial, História, Comunicação, Pedagogia, são tidos

²⁰⁷ Fábrica de tecido angolana. No ano de 1976, António Agostinho Neto foi fazer uma visita a Testang e verificou que a maioria dos trabalhadores eram analfabetos. Por este motivo lançou a campanha generalizada de alfabetização.

como cursos reservados quase para mulheres, mas não de uma forma oficial. Então, nós a partir do ensino primário, tínhamos uma dose muito forte de matemáticas, talvez você, como vive aqui nessa província, sabe que a maioria dos que vêm do Congo Democrático, esses nossos irmãos regressados, são muito fortes em Matemática. O que acontece é que eles têm um gosto, para não falarmos em vocação inata, não sei de onde buscam esse gosto, de fazer Matemática. Ver um homem fazer Pedagogia, essas coisas de Ciências da Educação para eles são para mulheres, homem não pode fazer essas coisas, entre aspas. Para eles, a melhor ciência é a Matemática, e quando estudei lá, tínhamos grandes e competentes professores de Matemática e outras áreas científicas, conforme disse atrás. Os congolese são grandes professores de Matemática, Física e Química. Muitos deles estão na NASA, nos Estados Unidos da América e noutros países do mundo a ensinar essas ciências puras em que são muitos dotados. Nós tínhamos uma abertura total. A partir do ensino primário, o indivíduo já tinha gosto pelas matemáticas. E uma coisa que eu vou lhe dizer, no Congo Democrático tem um nível que se chama ciclo de orientação, equivalente a sétima e oitava classe, lá chama-se ciclo de orientação. E, durante esses dois anos de formação (escolaridade), há uma disciplina que eles chamam de tecnologia. Nesta área, eles ensinam todas as tecnologias possíveis, onde apresentam as diferentes profissões que poderão surgir no futuro, para permitir a orientação profissional dos alunos. Então, o aluno vai tendo gosto dessas tecnologias. Sabe que quem faz tecnologias inicialmente tem de ter o domínio suficiente de Matemática e Física, e é aqui onde surge quase a motivação de muitos desses jovens a abraçar Matemática. Somente aqui em Angola que ouvi dizer que a Matemática é um bicho de sete cabeças, talvez por falta mesmo de docentes qualificados com competências em ensino de Matemática. Mas Matemática, para os alunos do país onde eu estudei, era a ciência mais simples, porque os professores tinham domínio suficiente desses conteúdos, e tinham os métodos necessários para que o estudante gostasse mesmo de Matemática. Saiba algo, Inês, naquele país só entra na sala de aulas quem é formado em Ciências da Educação, portador de diploma para o efeito. Mesmo os bacharéis e licenciados de outras áreas só ensinam depois de possuir a agregação pedagógica buscada nas escolas de formação de professores tais como o ISCED e EFP. (Formação em didáctica de...). Penso que é isso que falta no sistema de ensino do país a nós, professores angolanos, em particular de Cabinda. Não tendo este tipo de filosofia, os que ensinam não sabem como lidar com os alunos, como criar o interesse e a motivação nos alunos sobre o que ensinam, pensando que somente eles podem ter o domínio dessas matérias na vida. Professores sem afecto nem inteligência emocional em relação aos alunos também, fazem falta as boas relações professores e alunos, vice-versa. A referida relação que seria um dos pilares de

aprendizagem e assimilação dos conteúdos pelos alunos não é das melhores. Temos que trabalhar um pouco mais sobre este aspecto no país, nas escolas de Cabinda em particular...

I: E vivendo esta realidade, que o Doutor acabou de explicitar acerca da Matemática, por que na licenciatura não optou por um curso de Matemática?

N. B: Eu sou muito amigo de carreira, gosto de fazer carreira. Tenho discutido agora com meus colegas a questão de perfis de saída, de competências profissionais e da profissionalização da formação em todos os níveis para formarmos verdadeiros profissionais nas diferentes áreas do saber humano. Sabe que no ISCED eu sou evangelista, sou eu quem leva mensagem dos perfis profissionais. Toda a minha carreira está versada nas Ciências da Educação, fiz Ciências da Educação no ensino médio, na licenciatura, no mestrado e no doutoramento. Vamos começar no ensino médio, eu nunca quis ser professor na minha vida, foi esse facto que me escapou, nunca quis ser professor toda minha vida. Quando fui para o ensino médio, gostaria de cursar construção civil, porque gostava muito de fazer pontes e estradas, essa era a minha opção. Por causa daquelas tecnologias que eu estudei no ciclo de orientação, sempre quis ser engenheiro de construção civil, pois era muito bom em Matemática, mas, infelizmente, quando fui fazer exame de acesso, não fui admitido, não sei porquê. Independentemente das minhas capacidades, não fui admitido naquela escola onde tinha que fazer tecnologia (construção civil, na especialidade: “estradas e pontes”). Então decidi e disse: vou fazer agora Ciências da Educação, por não ter sido aceite para fazer tecnologias. Depois do exame selectivo que se faz no Congo depois da 6ª classe primária, fui fazer o ensino médio na escola da missão evangélica de Sona Bata. Nessa escola, havia somente a secção de Pedagogia, então tive que fazer Pedagogia, e gostei, porque os professores tentaram fazer a reconversão das minhas expectativas, das minhas aspirações para Ciência da Educação, e gostei, e gosto até hoje. Nada a lamentar, Inês!

I: E o Doutor disse que começou o seu curso de licenciatura no Lubango. Que lembranças tem desse curso de licenciatura? Os seus professores neste período, de onde vinham? Qual era a sua formação e qual era a metodologia adoptada no momento deste curso?

N. B: Eu tenho grandes lembranças, eu vou te confessar que, durante o período da minha vida escolar, saí com poucos anos da minha casa para a escola, sempre vivi nos internatos, isto desde o ensino primário até quase a licenciatura; quer dizer que as grandes lembranças que eu tenho é ter ganho muitos outros irmãos de escola e de vida social como tal. Quanto à licenciatura, eu me lembro de muitos grandes professores, entre os quais tínhamos professores vietnamitas, alemães. Mais tarde, começaram a chegar os professores cubanos, mas eu, pelo menos, nunca tive um professor cubano na minha vida, tive sempre alemães, vietnamitas e

angolanos. O que acontecia, por exemplo, no Lubango, como vivíamos no internato, a vida académica era muito activa e forte, chegavam dados momentos em que um estudante não tinha mais com quem conversar, porque quando tocavam 18-19 horas, depois do jantar, todo mundo tinha um único amigo que era o livro. Voltávamos nas salas de aulas porque o nosso lar era mesmo dentro do ISCED. Saía do quarto para a sala, havia quem dormia na sala, voltava no quarto no dia seguinte, para ver que tipo de investigação se fazia na altura, e depois os grupos de estudo eram muito coesos, dinâmicos e fortes. Naquela época, a associação de estudantes do ensino superior tinha instaurado o princípio de emulação socialista²⁰⁸; quer dizer, os melhores estudantes beneficiavam de bolsas de estudos internas, uns até iam para o exterior do país. Tinha que se fazer tudo para ser um dos melhores estudantes, e fomos fazendo isso, foi uma coisa muito bonita. O mesmo aconteceu também quando estávamos no ensino médio, que fiz na escola de Sona Bata, actual República Democrática do Congo (RDC).

Os que entravam pela primeira vez eram enquadrados pelos mais velhos (monitores), isto no grupo dos angolanos, porque aquela escola recebia muitos refugiados angolanos, e os mais avançados nos estudos e mais habilitados entre os antigos tinham a obrigação de acudir os que estavam no primeiro e segundos anos; os que estavam no terceiro e no quarto ano eram nossos explicadores. Por esse motivo, não havia possibilidades de reprovação. Nós estudávamos muitíssimo bem; mesmo no Lubango, como em toda a parte onde passei, encontrei espírito de trabalho muito forte e que não havia possibilidade de reprovação. Eu nunca tinha repetido um único ano escolar desde que comecei a estudar, nunca repeti e nunca fui ao exame de recurso. O que se chama reprovação, este vocábulo na minha cabeça assentou. Significa que eu me lembro de muitas boas coisas, e os professores eram muito afectivos, motivadores. Quando o aluno ou estudante não entende, apresentava as dificuldades e eles repetiam novamente. Tínhamos o direito de ir à casa do professor incomodar, pois eles tinham inteligência emocional, a maioria dos professores era muito afectiva. Dentro destes havia aqueles que não aceitavam este procedimento. Havia também um ou outro que não queria receber os estudantes, porque nem sempre os professores tinham gabinetes para atender estes casos; por isso, tínhamos que ir encontrá-los nas suas casas, caso tivéssemos dificuldades. Sobretudo os alemães e os vietnamitas são grandes professores de Matemática e outras cadeiras que eu conheci na minha vida estudantil.

²⁰⁸ Lutar para ter sempre as melhores notas.

Quanto à matemática, para comprovar o que eu disse atrás, em 1990 a 1992, a título de exemplo, a turma única que havia tinha apenas um estudante do IV ao V ano. O Doutor Kimpolo deveria dizer-te quantos eram na opção Física. Não acredito que o número seja superior a 25 estudantes no Lubango, onde iniciou a opção de Matemática, enquanto que, no país de referência, República Democrática do Congo (RDC), as turmas eram de 40 a 45 estudantes desde o ensino médio à universidade, com mais de duas turmas (A,B,C).

I: O doutor disse que foi um dos co-fundadores do ISCED em Cabinda, mas em que ano o ISCED foi implantado na província de Cabinda?

N. B: Aqui temos de considerar dois (2) momentos: 1º. ISCED como núcleo, pertencente ao ISCED de Luanda (de 1998 a 2001), 2º. ISCED como unidade orgânica autónoma (2001), à força da Deliberação nº 001/AU/2001 da Assembleia da Universidade Agostinho Neto. Todos os ISCED's que existem em Angola são uma emanção do ISCED do Lubango, por ser o único ISCED que tinha naquele momento caderno de encargo de acordo com o Decreto número 95/80 de 30 de agosto. Ele é o único ISCED que existia no país; todos os outros nasceram como núcleos e foram evoluindo para unidades orgânicas, conforme estão hoje. Daí que o ISCED de Lubango deu azo ao surgimento do ISCED de Luanda e o ISCED de Luanda é que é a mãe do ISCED Cabinda, além dos outros. No começo do seu funcionamento, os professores que ensinavam no ISCED de Cabinda vinham do ISCED de Luanda. Isto aconteceu até ao momento em que conseguimos ter alguns professores para suportar todas as disciplinas constantes dos planos curriculares. Por exemplo, eu tinha quase cerca de 40 ou mais horas lectivas semanais, leccionando diversas cadeiras, isto por falta de professores. Eu ensinei Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Geral, Metodologia de Investigação em Psicologia, Avaliação Psicológica, Psicologia Pedagógica e Didáctica, estas disciplinas todas. O somatório destas cadeiras me dava as 40 horas ou mais por semana. Isto aconteceu quando os professores que vinham de Luanda para auxiliar os cursos do ISCED se retiraram; significa que não é hoje que o assunto começa a ter espaço nos discursos dos responsáveis da universidade. Muitos jovens que formamos já são docentes, mas já passam mais de seis anos atrás que não havia docentes no ISCED.

I: Quais eram os entornos políticos, educacionais e humanos do ano em que o ISCED foi implantado?

N. B: É muito difícil, porque o ISCED, para ser implantado, foi mesmo uma questão de vontade política do executivo angolano, isto porque naquele momento havia um número elevado de técnicos médios sem possibilidades de frequentarem o ensino superior. Eu sou um desses. Residia em Cabinda, mas tive que buscar licenciatura no Lubango, a 1500 km, e em

Luanda, deixando atrás a família. O governo queria evitar isto, porque provocava fuga de cérebros, porque a maioria desses quadros que foram buscar licenciatura fora da província e cidade de Cabinda não regressaram à procedência. Os jovens que foram estudar a licenciatura em outras províncias conseguiram empregos e constituíram lá famílias, não entenderam voltar a Cabinda. Assim, a província continuava a sofrer crise de quadros. Para contornar isso, tivemos que montar a universidade a nível local, para atender e combater o elevado índice de técnicos médios sem aspirações de frequentar a universidade naquele período, e até agora a universidade veio para ficar e estamos com ela.

I: E as aulas, quando é que começaram no ISCED?

N. B: As aulas no ISCED começaram em 1998. O primeiro ano académico de todos os núcleos durou 16 meses, por falta de docentes. Havia indivíduos matriculados que nunca podiam transitar para o segundo ano por falta de docentes. Nossos colegas de Luanda muitas vezes não vinham porque não havia forma de lhes pagar correctamente. O que significa que a situação de falta de docentes em Cabinda não é de hoje, é uma situação muito séria, e as aulas começaram com uma lentidão tal e vão começar a ter vida como tal em 1999, 2000, em que os professores aceitaram vir em grande massa porque havia dinheiro para lhes pagar. O governo provincial de Cabinda adoptou a política de pagar 68% da colaboração sobre o salário base acrescido ao salário. Isto foi um chamariz para buscar tanto a nós como os nossos colegas de Luanda para reforçar a aderência à docência em Cabinda, sobretudo no ISCED.

I: E quem era o responsável máximo do ISCED naquela época?

N. B: O primeiro coordenador da Comissão Instaladora do Ensino Superior de Cabinda foi o Doutor Domingos Kimpolo Nzau, e o coordenador do primeiro núcleo do ISCED em Cabinda foi o Doutor António de Jesus Luemba Barros, coadjuvado por mim, que era coordenador adjunto para a área académica, e pelo Doutor Luzaydio André como vice-coordenador para a área científica e pós-graduação. Depois, veio o Doutor Carlos Pedro Cláver Yoba, no Centro Universitário de Cabinda, e, naquela época, o Doutor António de Jesus Luemba Barros era o decano do ISCED. Após sua saída, foi substituído pelo Doutor Carlos Pedro Cláver Yoba, que era, simultaneamente, Coordenador do Centro Universitário e decano do ISCED. Eu continuei como vice-decano para os assuntos académicos até 2006. Penso que são essas pessoas, que até ontem dirigiram o ISCED, os grandes e históricos homens da universidade em Cabinda. Naquele momento, eu não tinha o mestrado, os únicos que tinham o mestrado eram o Doutor António de Jesus Luemba Barros, o actual decano, o Doutor Luzaydio André e o Doutor Yoba. Quase que não havia mestres. Havia muito mais licenciados, talvez um ou outro que vinha de Luanda que tinha o mestrado e eu, no curso de Ciências da Educação, opção

Psicologia, tive a felicidade de ser assistente de dois Doutorados, que são os Doutores Judita Nelumba e Kipoya. Esses foram meus regentes na Psicologia Geral e na Psicologia do Desenvolvimento. Mas, em termos de nível académico, havia poucos mestres, por isso que muitos dizem e acho que você também usou essa expressão, “caçar com gato”, e depois passamos a “caçar com ratazanas”. Continuando com esse assunto, lembro-me, naquele momento, de uma pergunta que um estudante fez em termos de brincadeira ao ex-Secretário do Ensino Superior, o actual Ministro do Ensino Superior, num encontro realizado pela reitoria. Ele questionou: “senhor secretário, diga-me quando é que vamos deixar de caçar com ratazanas?” O estudante perguntou isso porque não havia docentes com qualidade nem competências para o efeito (Risos).

I: (Risos). Quais são as condições nas quais os cursos estavam a funcionar?

N. B: A primeira condição que temos que citar é o docente, não é verdade? Tínhamos estudantes, mas não tínhamos docentes em quantidade nem em qualidade com competência necessária para dar pelo menos Matemática e outras cadeiras em condições científicas, fundamentalmente didáctica. Por exemplo, em outros pontos do globo, um licenciado com a categoria de assistente estagiário não pode dar aulas até ao terceiro ano, para dizer que não é permitido um licenciado formar outro licenciado. Mas o contexto que vivíamos permitiu que isso ocorresse em Angola. É próprio da nossa história universitária no país; era normal, porque também na História do Japão, esse país não se desenvolveu com técnicos superiores, mas investiu na formação profissionalizante dos técnicos médios e conseguiram estar onde estão hoje. Também a Alemanha trilhou pela mesma via.

I: O ISCED começou a funcionar com quantos cursos?

N. B: Começou a funcionar com três cursos: História, Matemática, não, minto, começou a funcionar com quatro cursos, História, Matemática, Psicologia e Pedagogia.

I: E o Doutor dava aulas em quais cursos?

N. B: Em todos os cursos. A Psicologia Geral e do Desenvolvimento e Pedagogia Geral e a Psicologia Pedagógica são de tronco comum, todos os cursos têm essas cadeiras.

I: O Doutor dava aulas em todos os cursos. O curso de Ciências da Educação, opção Matemática forma licenciados ou bacharéis?

N. B: Forma licenciados. O bacharelato em Angola ainda não está devidamente esclarecido. Também, os Angolanos tem a mania de grandes, não aceitam a limitação! O bacharelato funciona mais nas escolas superiores, mas, nas faculdades e institutos, só formamos licenciados em todos os cursos.

I: Como eram feito os ingressos?

N. B: Bom, o ingresso de estudantes no Instituto Superior de Ciências da Educação faz-se sempre por meio de exame de acesso, esta é a prática em Angola. O ingresso para o ensino superior processa-se via exames de acesso.

Determinamos cada ano, os *números clausus*²⁰⁹ de quantos estudantes são necessários para cada opção, isto de acordo com a capacidade de recepção (acolhimento das salas de aulas disponíveis). Os candidatos com maiores resultados nos exames são seleccionados, os demais esperam outras oportunidades até conseguirem...!

Sabes que o ISCED até agora não tem instalações próprias, aquele espaço onde funciona pertence ao Instituto Médio de Economia (IMEC). O ISCED começou a funcionar nas instalações da escola do Ensino Primário, Ho Chi Minh, e depois viemos onde estamos hoje. O IMEC nos cedeu os dois pavilhões que ocupamos, portanto, essa é a condição número um para o exame de acesso. Temos de ter espaços maiores para receber o número de alunos que solicitam e desejosos de entrar no ensino superior.

I: O doutor disse que deu aula em todos os cursos. Em que contexto social, político e económico o curso de Ciências da Educação, opção Matemática começou a funcionar? Quais foram as demandas? As vivências e as carências observadas nesse curso?

N. B: Bom, minha irmã, o que aconteceu e o que está a acontecer hoje é que a formação não é dirigida, eu repito, temos problema de perfis de saída bem como de entrada. O ISCED foi criado para formar quadros da Educação, de acordo com a demanda ou a necessidade manifestada pelo Ministério da Educação. Nessa vertente, há necessidade de formar quadros altamente qualificados para Secretaria Provincial da Educação em Cabinda, mas infelizmente o que tem se verificado é que as pessoas querem estudar, mas não há um leque de especializações a nível da Universidade. Naquele momento, o ISCED era a única instituição com maior capacidade de recepção, e como as pessoas lutavam e continuam a pressionar para o aumento do nível académico, vieram ao ISCED. Isto fez com que a categorização dos estudantes do ISCED fosse heterogénea (perfil de entrada), quer dizer que na instituição encontram-se pessoas de todos os status sociais e quadrantes. Dentre os estudantes, temos civis, militares, mais velhos, adolescentes, policiais. A pressão social é tanta, temos que ceder. Isso não permite de facto que o ISCED obedeça aos objectivos plasmados no decreto que eu citei, o decreto n° 95/ 80 de 30 de agosto. Ele até hoje continua a formar, por exemplo, matemáticos sem perfil de saída, porque, de facto, se nós tivéssemos que trabalhar com base

²⁰⁹ Lança-se o concurso para os candidatos ocuparem as vagas, isto é, os melhores. O número clausus depende da capacidade das salas e nunca ultrapassa 50 alunos em cada sala de aula. Cada opção podia ter duas turmas com 50 alunos cada, isto é, 100 estudantes por opção. O curso de Matemática era excepção, porque nunca chegava aos 50 alunos por turma, por ser um curso “difícil”.

nos perfis, tínhamos de saber qual é a demanda da Secretaria Provincial da Educação quanto a professores de Matemática. Vão formar o quê? Professores que saem directamente do ISCED para as escolas ou vão formar formadores? São duas coisas que não podemos esquecer, formar formadores é diferente de formar professores. O ISCED não tem a missão directa de formar professores e levá-los directamente para as escolas, como estamos a fazer hoje; o ISCED tinha que formar quadros - no caso de professores - que seriam apenas formadores a fim de actuarem na escola de Formação de Professores do Ensino Médio, escola que forma professores para o ensino primário e os dois ciclos do ensino secundário. Esses formadores iriam fazer multiplicação de professores para cada nível de ensino. Vejamos o mais caricato: a escola do ensino médio de formação de professores forma professores de Matemática para o ensino geral, o ISCED também forma professor de Matemática para os mesmos níveis, o licenciado e o técnico médio concorrem para a mesma vaga (concurso público para apuramento de professores para o ensino geral), porque o professor do ISCED também vai dar aulas no ensino geral etc. (vide Decreto já citado atrás) e o professor formado no curso de Formação de Professores do Ensino Médio vai dar aulas também no ensino geral, e isto não é salutar. Se é que assim fosse, a Secretaria Provincial da Educação deveria dizer que precisava de professores de Matemática para o segundo ciclo do ensino secundário. Então, nós formávamos esses docentes; uma vez concluído o curso, remeteríamos os mesmos à Secretaria Provincial da Educação para a sua colocação. Mas agora nós fizemos o jogo de produção em série, sem consciência de onde enviar o produto, não sabemos quem é o consumidor principal do nosso produto, isto quer dizer que não há garantias de emprego dos nossos formandos fundamentalmente para os que necessitam o primeiro emprego.

Temos licenciados que não trabalham, porque a política que se adopta é a política de massificação do ensino superior, sem ter em conta os perfis e as necessidades, a grande dificuldade que se tem é essa. Temos de saber quando é que estamos a formar quadros e esses quadros como se chamam, formadores de formadores ou estamos a formar professores, estamos a formar inspectores. Permita-me voltar ao passado, o departamento de Educação forma gestores e inspectores. Gestor de quê? Temos que saber o que vai gerir, temos que saber o que vai inspeccionar. Por exemplo, temos escolas onde o professor de Matemática ensina; quem está formado em Pedagogia no ISCED, na área de inspecção, não pode inspeccionar a Matemática no ensino médio, não pode inspeccionar Química, porque ele não entende os conteúdos da Química, tão pouco as didácticas do ensino destas cadeiras. A grande dificuldade é esta, temos de formar matemáticos para, por exemplo, poder inspeccionar Matemática no ensino primário, ensino secundário. Em toda parte do mundo, penso que fala-

se em perfis, a profissionalização da formação, e o ISCED está a passar por grandes constrangimentos; não conseguiu ainda acertar a questão de perfis, não podemos formar por formar, isto seria um grande crime: formar angolanos e não ter garantia de emprego, enquanto que há muita possibilidade de darmos aulas. A população por escolarizar cresce dia pós dia, logo, cada formado e bem direccionado pode exercer competentemente a profissão pela qual foi formado.

Cada ano que passa, o executivo angolano vai construindo mais escolas, mas as escolas devem ser construídas de acordo com as necessidades, os professores vão ser formados de acordo com as necessidades, não podemos formar por formar, conforme estamos a fazer hoje. Estamos a trabalhar como se fossemos tartarugas que põem milhares de ovos que enterrar junto a praia, mas quando esses ovos chocam, a mãe foge para as profundezas do mar sem se preocupar com as suas crias: “salve-se quem puder”! Isto é mau para uma sociedade em que cada um deve contribuir competentemente com o seu saber!

I: Então o doutor está dizendo que a formação oferecida pelo ISCED não dialoga com a demanda para formação docente da escola básica?

N. B: Não há diálogo entre nós e a Secretaria Provincial da Educação; em princípio nós devíamos depender dela, a formação oferecida pelo ISCED tinha que depender da demanda da Secretaria Provincial de Educação e não fazer algo aleatório. Nós estamos a fazer algo aleatório e de acordo com o número de alunos que queremos receber, recebemos; não está certo, nós tínhamos que receber apenas aqueles que são quadros do Ministério da Educação para buscar e reforçar as competências que já possuem, a fim de regressarem como formadores, professores, como inspectores, como gestores, e por aí fora, mas por área de especialização, não vamos formar um inspector de Matemática, por exemplo, para ir inspeccionar Pedagogia, para inspeccionar Química, para inspeccionar Biologia, estamos muito mal na formação generalizada. Em toda a parte do mundo, essa filosofia de generalizar a formação chumbou, ela é causa de muitos constrangimentos sociais. Nós estamos a assistir na Europa a crise do primeiro emprego, grandes confusões, a juventude faz pilhagens, faz marcha, vandaliza o erário público, quebra tudo na via como um tufão, faz saques nas lojas, supermercados, lugares públicos e em tudo que os mais velhos tinham, isto porque a política inicial estava errada, a formação no geral estava errada. Temos que nos inspirar dos exemplos dos outros e tomarmos providência. Formar indivíduos com perfis de saída profissional para conquistar o primeiro emprego e mantê-lo, você é capaz de fazer isso se tiveres no serviço de orientação escolar e profissional; vamos saber: o aluno, a partir da sexta classe, começa a ter a noção do que ele vai ser, sexta classe penso que o indivíduo já deve ter 12 anos, não é? Já tem

a noção elementar das coisas de acordo com as teorias da personalidade, as teorias da aprendizagem, podemos ver que já tem noção de mais ou menos o que ele quer ser na vida. Ele responde à questão sobre o que quer ser? Quero ser professor, quero ser médico, quero ser militar e ou policial, quero ser assado e cozido. Daí que a orientação escolar e profissional tinha de encaminhar o aluno para a escola X, vai nessas escolas e busca uma formação profissionalizante. Embora seja de Letras ou de História, mas é profissionalizante, que já tem carreira específica onde vai se formar. Na carreira específica não significa que vai somente aprender aquilo que ele vai fazer, não, ele vai ter uma dose de conhecimentos específicos e uma dose de conhecimentos gerais para ter uma cultura sólida daquilo que pode surgir na vida, o que nós chamamos de competências ou capacidade de enfrentar os problemas da vida.

I: Quais foram as estruturas que albergaram o ISCED de Cabinda?

N. B: O ISCED funcionou naquelas salas junto da reitoria, ocupava lá umas cinco salas, que era uma escola primária que se chamava Ho Chi Minh; depois daí que o ISCED, quando transita para uma unidade orgânica, viemos aqui para o Cabassango, onde temos cerca de onze salas, mais aquelas quatro novas salas, hoje estamos a funcionar em cerca de quinze salas. Estamos de passagem, estamos em trânsito para um dia termos instalações devidamente organizadas só para o ISCED, mas de momento o ISCED não tem espaço dele próprio, não tem.

I: Quando da implantação do ISCED, havia biblioteca?

N. B: Não havia biblioteca, nem a internet; naquele momento não tinha espaço para tal. O que fizemos, cada um de nós com base na sua experiência na vida escolar, buscava o livro dele, metia lá para ser consultado. No meu caso, perdi mais de quinze livros, para não falar do meu colega Marcos Miguel Zinga Nessengue, que tinha o hábito de colocar livros na sala de leitura. O ISCED até hoje não tem biblioteca, o que temos é sala de leitura; temos colocado algumas migalhas que conseguimos aí fora. Mas, estamos a trabalhar para constituir uma biblioteca de verdade.

I: E o Doutor pode citar os nomes de alguns colegas do curso de Ciências da Educação, opção Matemática do ISCED de Cabinda? O Doutor lembra, assim, alguns colegas do curso no momento que o ISCED foi implantado? Mas colegas do curso de Ciências da Educação, opção Matemática.

N. B: Um deles António de Jesus Luemba Barros, o Doutor Luzaydio André, hoje vice-reitor para assuntos académicos, o Domingos Kimpolo Zau, que é uma pessoa que nunca vou esquecer, porque ele é que foi o dinamizador do processo de instalação do ensino superior de Cabinda, o Sr. Feliciano Lopes Toco, hoje secretário provincial dos antigos combatentes, que

foi também o vice-governador e foi ele que vinha com esse projecto da reitoria da Universidade Agostinho Neto para vir instalar o ensino superior em Cabinda. Infelizmente ele era apenas licenciado, talvez ele ainda não tinha licenciatura concluída, por isso esse cargo foi entregue ao Kimpolo Zau. Quando começamos a trabalhar, estava fazendo a licenciatura em Luanda. Não volto a contar essa história. São esses que posso citar como pessoal mais antigo do ISCED de Cabinda. Na área de Matemática tenho a citar alguns como: José Alfredo Bassanza, Estêvão Gomes, Faustino Mombo Kuabi, etc.

I: E, Doutor, qual foi o motivo da contratação de cubanos para o curso que nos propomos a investigar?

N. B: Bom, não havia condições para os angolanos assumirem o curso de Matemática a 100%, mas, como temos relações tradicionais com Cuba, penso que a única forma de resolver essa questão foi recorrer aos nossos tradicionais irmãos de uma história muito longa. Os cubanos e os angolanos, sobretudo, o MPLA, que está no poder, têm relações muito profundas; por isso, recorreremos a Cuba e até hoje continuamos a recorrer a Cuba não apenas para o ISCED, mas em todos os domínios do ensino superior.

I: O Doutor disse que já orientou mais de 140 monografias? De que maneira essas monografias dialogaram com a formação docente para a escola do ensino geral?

N. B: Infelizmente, a Inês fez Matemática. Ainda ontem, estávamos a nos referir acerca desse assunto. Os meus orientados apresentaram e defenderam um trabalho muito importante que falava da participação da comissão de pais e encarregados de educação na aprendizagem dos seus filhos. É um tema que aborda assuntos muito sensíveis.

Nós estamos a gritar todos os dias, qualidade de ensino, qualidade de ensino. Como vamos conseguir qualidade de ensino se não há a participação da sociedade nos assuntos do ensino e educação? A sociedade participa de uma maneira organizada, os pais e encarregados de educação devem participar na vida escolar tanto dos seus alunos como da sociedade, sendo membros da comissão de pais e encarregados de educação, algo instituído em Angola. Nós desenvolvemos no trabalho assuntos muito importantes e muito pertinentes, mas não foi a pedido de alguém. O trabalho foi defendido com uma nota de quinze valores (15) e a parte escrita foi avaliada com dezassete (17) valores. Dezassete valores é uma excelente nota. Se esse trabalho fosse uma solicitação da Secretaria Provincial da Educação, os seus resultados seriam benéficos para a sociedade. Infelizmente, esses livros serão arquivados no ISCED e nunca terão pernas para andar. Eu discuto sobre isso, todos os momentos que participo numa banca. Penso que o ISCED, em vez de continuarmos assim, todo o estudante que termina o plano curricular devia ser chamado licenciado, em vez de ir nesse requisito de fazer

monografias, porque os tutores dão no máximo para que os trabalhos de monografias saiam bem. Nos trabalhos de monografias defendidos, foram identificados muitos problemas resolvidos relacionados à educação em Angola, com particular atenção à província de Cabinda. O ISCED está instalado em todas as províncias e as pesquisas feitas pelos estudantes de licenciatura são muito profundas, e os trabalhos muitas vezes são dirigidos por grandes docentes, tais como licenciados, mestres e doutorados qualificados e com experiências, professores de calibre e de carreira que conhecem bem os problemas da educação. Nas monografias que estão na sala de leitura do ISCED, os problemas da qualidade de ensino já foram resolvidos em boa parte. Uma das formas de resolução do problema da qualidade de ensino é a participação da sociedade na gestão cooperativa e participativa das escolas, mas isso não funciona, embora no papel exista o estatuto da comissão e encarregados de educação, mas na prática isto não funciona. Não é o nível de escolaridade que impera nisso, os pais devem participar desse processo. Os pais, mesmo sendo analfabetos ou com formação superior avançada, não participam e não conseguem colaborar com as escolas. As escolas ficaram numa ilha e não vão atrás da sociedade para poder interagir em busca da qualidade de ensino. Esses são os problemas que devem ser tratados, devem ser ditos para que a sociedade tome consciência do que está a ocorrer. Acredito que esta constatação é extensiva no Departamento de Matemática, onde a formação não tem olhos postos nos planos curriculares desde a base até ao ensino médio. Isto leva a formação sem objectivos tão pouco, virada à pesquisa fundamental, monitorizar os planos de estudos dos níveis anteriores, corrigir e apontar inovações e novações. Seria esta uma das peças mais importantes do ISCED em todas as opções.

I: Doutor, o que se deve fazer para que essas monografias ganhem pernas, entre aspas?

N. B: Ganham pernas desde que o ISCED volte a fazer aquilo que estamos a dizer, funcionar com base nas necessidades, guiar a formação visando o tipo de quadro a formar e o mercado de emprego. O ensino terá qualidade quando de facto vamos funcionar de acordo com as necessidades, as demandas e trabalhar com perfis. A demanda diz que precisamos de inspector de Matemática, vamos formá-lo no ISCED na quantidade solicitada. O ISCED só formaria tantos inspectores de... Vamos formar esses vinte inspectores de...de acordo com as necessidades da única Escola de Formação de Professores de Cabinda, aquela chamada IMN de ontem, só precisa hoje de um professor de Psicologia, um formador de Psicologia. O ISCED está a formar quantos professores de Psicologia por ano? Milhares. Se buscarmos o número *clausus* de 50 candidatos que entram no ISCED em cada ano, significa que em quatro anos os indivíduos todos que necessitam o primeiro emprego que formamos vão para a rua, os

pedagogos vão para a rua, os gestores e inspectores vão para a rua por falta de emprego. Os matemáticos também na rua ou na boca das baleias. O ISCED tinha de formar apenas de acordo com as necessidades com prioridade os jovens adolescentes para o primeiro emprego; por exemplo, se o Ministério da Educação disser que precisa de quinze gestores para gerirem quinze escolas, o ISCED formará apenas quinze gestores com postos de trabalho criados antes do término do curso. Significa que em quatro anos formamos quinze gestores e entregamos estes quinze inspectores ao Ministério da Educação, com colocação automaticamente nos postos de trabalho. Não podemos formar licenciados e depois jogá-los na rua para cada um procurar saída para conseguir emprego, isto é, cada um por si e Deus para todos.

I: O Doutor acha importante pesquisarmos sobre a trajetória do curso de Ciências da Educação, opção Matemática do ISCED de Cabinda?

N. B: Necessariamente, penso que a rota é formar matemáticos por especificidade. Vão formar matemáticos de quê? Essa Matemática que o ISCED oferece está direccionada ou aplicada à educação? Há quem pensa que o curso de Ciências da Educação, opção Matemática, forma matemáticos em geral, isto não é bem verdade, a Matemática oferecida pelo curso é Matemática Aplicada à Educação. O ISCED tinha que continuar a estudar os programas de Matemática desde o ensino primário até o ensino médio para ver o que está bom, o que está mau e o que está ultrapassado. Há casos, penso que o Doutor Kimpolo Zau disse isso, os programas do curso de Ciências da Educação, opção Matemática são de 1980, já passam trinta e tal anos e esses programas não foram actualizados. Se foram, não foram operadas grandes mudanças; são essas investigações que vocês devem fazer. Os professores diferenciados do curso de Ciências da Educação, opção Matemática deviam começar a rever o que se deve fazer quanto à Matemática. Por exemplo, um licenciado do curso de Ciências da Educação, opção Matemática, colocado no ensino médio, tem dificuldades de dar aulas, porque não estudou os programas do ensino médio. Os programas do curso de Ciências da Educação, opção Matemática não acasalam nem articulam com os programas do ensino médio até mesmo do ensino primário. Se é mentira a minha afirmação, volta a entrevistar os teus professores de matemática do ISCED. Se ele é formado em Matemática, por que não domina os conhecimentos matemáticos? Não pode dar facilmente a Matemática, porque a Matemática é muito ampla, tem muitas áreas, não vamos formar licenciados em Ciências da Educação, opção Matemática para dar todos os conteúdos matemáticos; a Matemática que está lá é para o ensino médio, e é isso que o ISCED tinha de revisar, para formar melhor os matemáticos, profissionais da educação e não engenheiros de lançar foguetões ou naves especiais.

Os matemáticos, uma vez formados nesta linha de pensamento, ao irem dar aulas na Escola de Formação de Professores, seriam excelentes professores. Nós não estamos a ver os programas, não sabemos o que se passa no ensino geral quanto à Matemática, que tipo de professores de Matemática estamos a formar! Necessariamente temos de fazer pesquisas para ver onde estão os erros e assumir esses erros. O problema do ISCED é que a maioria não questiona o nosso processo de ensino. Identificar os constrangimentos, nós não queremos assumir esses erros, porque pensamos que tudo o que estamos a fazer está bom. Um bom quadro é aquele que é crítico e tem um olho observador e avaliativo; temos que avaliar aquilo que estamos a fazer, se estamos a caminhar bem ou estamos a caminhar mal. Estamos a formar tantos licenciados em Ciências da Educação, opção Matemática, mas, do ponto de vista de competências, esses licenciados não conseguem leccionar os conteúdos matemáticos com propriedade e usar correctamente a linguagem matemática diante de uma turma. Os perfis de entrada e de saída estão desajustados, porque é inconcebível que alguém que fez Ciências Sociais, fazer o curso de Ciências da Educação, opção Matemática no ISCED, quem fez Electricidade vem frequentar o curso de Ciências da Educação, opção Psicologia, isso é normal? Inês, mesmo que não me responder “quantos capítulos de matemática dos ensino médio estudou durante a sua licenciatura”? “Quantas vezes seus professores falaram de manuais de matemática do primeiro ciclo do ensino secundário”?

Não responda, querida, senão vamos morrer de rir e nossas costeletas podem quebrar-se.

I: O doutor não acha que isto tem acontecido por falta de Universidades na nossa província?

N. B: Essa é a grande questão, mas hoje com o advento da paz no país, já é tempo de o governo alargar a rede escolar, criando mais especificidades e outras instituições para que cada um se sinta à vontade de escolher livremente a opção que quer fazer. Por exemplo, devia criar institutos superiores politécnicos para receberem esses quadros que não são da Educação. Quem quiser fazer Economia vai à Faculdade de Economia e terá espaço. Tanto a Faculdade de Economia como a Faculdade de Direito, com quatro ou cinco salas cada uma, não têm espaço apropriado para tanta demanda; por isso precisávamos de plano de necessidades. A demanda é tanta que não temos capacidade de recepção. Mesmo assim, essas faculdades necessitam de perfis, precisam de plano de necessidades. Se não há necessidades, chegaremos a essas filosofias, essas teorias que chumbaram na Europa, levando os estudantes a partirem vidros de carros na rua. Não podemos continuar nessa filosofia, senão um dia o país vai parar. Temos que prever o futuro para evitar convulsões sociais atinentes ao primeiro emprego. (Vide França, Itália, Espanha, Portugal).

I: Existe algum facto que o doutor gostaria de acrescentar acerca do ISCED?

N. B: O ISCED tem de ser chamado a voltar ao raciocínio. Voltar ao decreto 95/ 80 e outros despachos para rever os seus objectivos e a sua missão social a fim de organizar a formação, porque, conforme estamos a fazer, estamos a fingir trabalhar ao meu ver.

I: Acho que, para voltar ao decreto, há necessidade de se escrever uma história do ISCED.

N. B: Não sei quem vai escrever isso, mas do ponto de vista de memória, o ISCED partiu da passagem do Agostinho Neto “quem sabe ensina”, quando da campanha de alfabetização que ocorreu após a independência de Angola. Neste período, havia mais de 85% de analfabetos no país. Até agora me pergunto, quantos licenciados havia na tribuna no dia da proclamação da independência além do presidente António Agostinho Neto? Na minha tese, escrevi que os poucos licenciados que havia em Angola eram portugueses, e esses fugiram após a proclamação da independência. Havia também angolanos assimilados, que foram com os portugueses nesse mesmo período. Assim, o país ficou despido de quadros. Razão pela qual Agostinho Neto lançou a frase “quem sabe ensina e quem não sabe aprende”, na campanha generalizada de alfabetização que iniciou no dia 22 de novembro quando visitou Testang em 1976. São essas questões que constituem parte da história. Fomos fazendo isso, e como havia necessidade imperiosa de professores, não tivemos tempo de rever ou de ficarmos concentrados no decreto referido anteriormente. Agora que temos consciência de que cometemos erros, o país hoje conhece uma paz estável, certa estabilidade política, uma certa estabilidade das instituições, deste modo podemos, sim, começar a rever onde estamos errados, e o que temos que fazer. A nível da reitoria da Universidade Agostinho Neto, já se está a trabalhar sobre o decreto 95/ 80, no surgimento de curso no ISCED estamos a trabalhar nisso. Tarde ou cedo as coisas podem mudar, é um processo que leva tempo, porque as mudanças não são automáticas. Tem de haver trabalho, tem de haver alguém para agitar a massa, e agitar a massa significa que alguém tem de convencer os outros, isto é, ter razão e convencer os outros, pois estamos na academia, onde as coisas não funcionam por consenso facilmente. Com esta entrevista, a Inês já iniciou a historia do ISCED na área de Matemática...

I: Muito obrigada pela entrevista. Posso tirar uma foto ao Doutor?

N. B: Por que não?

5 – Entrevista com o ex-estudante, David Macaia Bumba

Realizada em 29 de abril de 2013, às 19 horas, na sala de professores do Instituto Médio Politécnico de Cabinda, com duração de 43 minutos e 30 segundos.



Professor David Macaia Bumba na sala de professores do Instituto Médio Politécnico de Cabinda.
Fonte: Imagem registrada durante a entrevista.

Contactamos o professor David para fazer parte da nossa pesquisa porque o seu nome consta na lista dos primeiros alunos da primeira turma do curso de Ciências da Educação, opção Matemática. Falamos-lhe da nossa pesquisa no Banco Caixa Totta de Angola (BCGTA)²¹⁰, cuja gerência é exercida por ele. Nesse dia, marcamos a nossa entrevista, que iria decorrer na instituição de ensino onde ele trabalha, no dia 29 de abril de 2013. Entretanto, antes dessa data, havíamos marcado vários encontros que tiveram de ser desmarcados devido às ocupações do nosso colaborador.

Inês: Pode dizer o seu nome, a data e o local de nascimento, a formação académica e a sua profissão?

David Macaia: Chamo-me David Macaia, sou natural da província de Cabinda. Nasci aos dois de agosto de 1976, tenho o grau de mestre, sou professor e bancário. Portanto isso é que me apraz dizer relativamente à minha pessoa.

I: Comente sobre a sua vida escolar anterior à licenciatura. Quando iniciou? Onde estudou? Em quais escolas? E em que localidade?

D. M: Falando desse aspecto, dizer que nós começamos a nossa formação em longínquos anos, isto é, em 1980, por aí; se a memória não me traiçoa, passamos pelas escolas do primeiro nível Sagrada Esperança, Valódia, Ho Chi Minh, depois evoluímos para o Instituto Médio Politécnico que, na altura, chamava-se Escola Industrial de Cabinda. Ávidos de dar

²¹⁰ É uma instituição bancária de direito angolano constituída em 2 de Julho de 1999.

continuidade aos estudos, tivemos de nos deslocar de Cabinda para a província da Huíla, concretamente na cidade do Lubango, onde concluímos o ensino médio e concomitantemente ingressamos para o ensino superior.

I: Que lembranças tens da vida escolar anterior à graduação? Fala-me sobre como era o ensino e particularmente o ensino de Matemática. Como eram os seus professores? Qual era a formação deles? A metodologia adoptada? E os livros usados?

D. M: Se calhar, não tenho aqui presente o nome de todos eles, mas devo dizer que tenho boas lembranças de colegas, das nossas brincadeiras próprias da idade. O ensino próprio daquela época, visto que na altura o país atravessava uma série de dificuldades por falta de quadros, e como é óbvio havia muitas limitações, mas ainda assim foi um ensino possível. Relativamente à formação dos meus professores, maioritariamente tinham o ensino médio concluído, porque naquela altura não se falava do ensino superior na região; os alunos, mal terminavam o ensino médio, tinham de dar aulas às classes anteriores ao ensino médio. Não tenho em mente quais foram os livros mais usados na altura, mas lembro-me, por exemplo, que havia um livro do meu professor, uma sebenta matemática do décimo grau de uma autora brasileira, cujo nome me escapa. Lembro-me também de uma sebenta de Matemática de Fernando Borjas, de livros como o do autor Tisiot, que tinha dois volumes; estes livros eram bastante utilizados pelos nossos professores naquela época. Naturalmente, se compararmos a metodologia usada pelos professores naquela altura com a nova metodologia, verificamos que a daquela época não era a mais viável. Era um ensino possível na altura, visto que os professores faziam o que podiam na base de uma pedagogia não baseada em Paulo Freire, que era depositar conteúdos. Cabia a nós recebê-los, para tentarmos, na medida do possível, procurar decifrar, entender os elementos que nos eram dados. Mas em princípio a metodologia não era mais adequada, até porque, na altura, os professores não tinham subsídios para também fazer o seu melhor. Conseguimos fazer essa análise, porque evoluímos do ponto de vista académico, social e científico. Hoje podemos dizer sem medo de errar que a metodologia usada na altura não baseava-se na pedagogia de Paulo Freire.

I: Quais são as mudanças que ocorreram durante a sua vida escolar?

D. M: Ocorreram mudanças significativas, porque, independentemente desse conjunto de dificuldades, conseguimos nos tornar competentes, fruto de indagações, fruto de alguma vontade da nossa parte, porque quisemos desde a primeira hora tornarmo-nos quadros competentes para servir cada vez mais e melhor o país; então, tivemos que partir para um princípio de “no stop”, quer dizer que fomos à procura do conhecimento. Então é assim que, através de alguns amigos que viajavam na altura, através de algumas bibliotecas particulares,

fomos investigando. Foi desta feita que conseguimos ser o que somos. Portanto houve avanços significativos.

I: Quando e onde o senhor iniciou a licenciatura e que formação cursou?

D. M: Nós começamos a nossa licenciatura ao nível da cidade de Lubango, a cidade do conhecimento, como é conhecida. Por razões alheias à nossa vontade, tivemos que regressar à casa e, na ânsia de não perdermos o ano lectivo, demos sequência da nossa formação a nível do ISCED de Cabinda. Seguimos o curso de Matemática e hoje damo-nos por felizes porque conseguimos terminá-lo tal como perspectivamos.

I: Mas em que ano começaste?

D. M: No ano lectivo de 2000, começamos o primeiro ano do curso de Matemática.

I: Que lembranças tens do curso de licenciatura? Os seus professores nesse período, quem eram? De onde vinham? Qual a formação deles? Que metodologia eles usavam e quais eram os livros mais frequentes?

D. M: (Risos). Tenho más e boas lembranças. As más têm a ver com aqueles que nos permitiram ficar a nível da instituição mais tempo, por falta de docentes. As boas têm a ver com a convivência, com as amizades que nós podemos fazer, com um conjunto de elementos que a própria universidade nos propiciou, desde o associativismo que nos permitiu tornarmos-nos, durante cinco anos que lá mantivemos, como membro da assembléia da Universidade Agostinho Neto. Procuramos interagir com a própria instituição nos seus diversos órgãos desde o conselho pedagógico, conselho de direcção, onde sempre tivemos representados a defender o direito dos estudantes. O outro aspecto positivo que nos importa realçar foi o facto de termos professores estrangeiros, de nacionalidade cubana, e, me permita abrir parênteses, também tivemos um professor de nacionalidade vietnamita; o Doutor Choi, um professor do ISCED de Luanda que veio prestar o seu saber e a sua ajuda ao ISCED de Cabinda. Estes professores maioritariamente vinham de Luanda, porque, na altura, o ISCED a nível local era um núcleo que fazia parte do ISCED de Luanda, e, como é obvio, os professores vinham da unidade orgânica mãe. Passada essa fase, o núcleo tornou-se numa unidade orgânica independente, e teve de encontrar mecanismos para suprir algumas dificuldades, algumas carências que vivia na altura em termos de docentes. Foi assim que a cooperação cubana foi chamada, fizeram-no bem, cumprindo com o seu papel, e tivemos aqui um dos melhores professores de metodologia de Matemática, estou a falar, por exemplo, do professor Trujillo, neste momento já deve ter terminado o seu pós-doutoramento no México, pois temos tido correspondência. Estou a falar, por exemplo, do professor Casanova, um dos melhores metodólogos que já terá passado pelo ISCED de Cabinda; estou a falar, por exemplo, dos

professores Faustino, Marciano, entre outros. Tínhamos também a professora Das Dores, que dava aulas de Análise e mostrou-se competente desde a primeira hora. Esses professores nos serviram e deram o seu melhor para a nossa formação.

I: Do que te lembrás acerca da implantação do ISCED?

D. M: Sobre o ISCED, lembro que era uma unidade orgânica afectada, ou seja, era um núcleo afectado ao ISCED de Luanda. Face à própria história política da região, houve necessidade que o núcleo evoluísse, tal como eu disse há pouco tempo, para uma unidade orgânica. Lembro-me com insatisfação, porque não eram normais as condições a que estávamos sujeitos, fazer prova de manhã, recurso de noite, exame, enfim, tudo ao mesmo dia; éramos autênticos mercenários e ainda assim fizemos o nosso melhor, comparativamente com os colegas cujos professores estavam com eles regularmente. Tivemos muita satisfação quando tomamos conhecimento que o núcleo evoluíra para unidade orgânica, portanto, lembro-me que houve necessidade de mudarmos de instalações; a partir daí, a instituição tornou-se independente e com o seu conjunto de problemas claro, derivado dessa independência e era normal. Julgávamos que a essa altura já não podíamos falar desses problemas, mas, infelizmente, as informações que nos têm chegado apontam que os problemas ainda existem. Podemos apenas lamentar. (Risos). Essas são as lembranças que temos após a sua implantação.

I: Em que ano o ISCED evoluiu para unidade orgânica?

D. M: Se a memória não me traiçoa, o ISCED de Cabinda evoluiu para unidade orgânica entre os anos 2002 e 2003. Não tenho bem presente essas datas, mas isso aconteceu depois de termos feito o primeiro e o segundo ano. A partir do terceiro ano já éramos autônomos.

I: Fala-me sobre a época, os contornos políticos, educacionais e humanos do ano em que o ISCED foi implantado na província.

D. M: Politicamente, convinha ao executivo angolano que Cabinda tivesse uma instituição de ensino superior, porquanto muito boa gente teve que se deslocar fora da província, uns fora do país, para aumentar o seu nível académico. Em face disso a província ficou a perder, porque muitos desses quadros não voltaram mais à província. Lembro-me que um conjunto desses ficou no Lubango e uns em Luanda. Deste modo, havia necessidade e, tendo em conta a própria especificidade da província, era imprescindível a implantação do ensino superior a nível local. A implantação trouxe contornos bastante positivos, porque permitiu o não êxodo da população, sobretudo a massa juvenil. Na altura, mesmo sendo o ISCED a única unidade orgânica, fez com que muita gente não se deslocasse para o exterior à procura do ensino superior; quer dizer que trouxe aqui múltiplas vantagens para o pessoal, pesa embora, não oferecer os cursos que muitos candidatos gostariam de seguir, porque nessa altura não

tínhamos Faculdade de Economia, não tínhamos a Faculdade de Direito, e muita gente, mesmo não sendo professor, teve que ingressar para o ISCED. Deves calcular que muita gente estava à procura do ensino superior. Então, do ponto de vista dos contornos, devo dizer que foi uma satisfação enorme para o próprio governo da província, para as populações de Cabinda, porque muita gente não saiu da província, e nós somos fruto disto.

I: As aulas no ISCED começaram logo após a sua implantação?

D. M: Sim. As aulas começaram muito antes de o ISCED ser uma unidade orgânica. Elas começaram enquanto núcleo. Quando evoluiu para unidade orgânica, já era uma estrutura organizada e bem assente. Enquanto núcleo, nós já tínhamos aulas, peso embora os professores viessem de Luanda, mas ficávamos, por exemplo, uma semana com o sistema non stop, quer dizer, aulas de manhã, de tarde e de noite.

I: Em que condições os cursos estavam funcionando?

D. M: As condições não eram as mais adequadas, porquanto não é normal que se estude nas condições como estudamos. Já o dissemos há bem pouco tempo que uma cadeira de Análise, por exemplo, um conteúdo para um ano lectivo era dado em um mês, isso não é normal. Deves calcular o quão foi sofrível para todos os compatriotas de luta da nossa época ter que eliminar essas cadeiras e se apropriar dos conhecimentos com zelo, mas não foi fácil, de maneira que podemos afirmar, sem medo de errar, que não começaram da melhor forma, porque uma coisa é ter o professor vinte quatro sobre vinte quatro e outra coisa é ter o professor que vem uma semana e volta daqui a um mês. Então, foi extremamente complicado. Mas de qualquer das formas, estou lembrado que a nossa promoção, o nosso grupo era de jovens dinâmicos e conseguimos, através de investigações, através de trabalhos de equipa, trabalhos de grupo, conseguimos vencer todas as dificuldades que nós tivemos na altura.

I: O curso de Ciências da Educação, opção Matemática, forma bacharéis ou licenciados?

D. M: Em princípio, a nível de Cabinda, tudo quanto sei forma licenciados.

I: Quais foram as demandas, as vivências e as carências observadas nesse curso?

D. M: As grandes dificuldades que nós tivemos na altura estavam ligadas à falta de docentes e concomitantemente à falta de bibliografia. Esse binómio fazia parte da época e com certeza que ainda faz, o que nos desanima enquanto pioneiros daquela instituição, mas devo dizer que, na sua implementação, a falta de docentes foi a grande preocupação que apoquentava quer o governo da província, quer os dirigentes da própria instituição académica, assim como a falta de bibliografia. Permita-me acrescentar também a própria qualidade dos professores, visto que a maior parte dos que davam aulas naquela altura tinham o grau académico de licenciado. Não havia professores diferenciados, então havia um conjunto de dificuldades que

passavam exactamente por esses três indicadores: falta de professores, falta de professores com qualidades e falta de bibliografia.

I: Fala-me da estrutura física em que o curso começou a funcionar.

D. M: Nós começamos na hoje actual reitoria. Começamos com três ou quatro salas, compreendendo os cursos de Matemática, Psicologia, História e Pedagogia. Começamos na actual reitoria, antiga Escola Ho Chi Minh, onde o governo terá cedido quatro ou cinco salas para o funcionamento inicial da instituição. Após a sua evolução para unidade orgânica, foi desta feita que a instituição ganhou um conjunto de pavilhões no Cabassango, onde hoje o ISCED funciona.

I: Como eram feitos os ingressos para o curso de Ciências de Educação, opção Matemática?

D. M: Os ingressos estavam sempre baseados naquilo que a Universidade Agostinho Neto consignava como modelo de entrada para a universidade. Portanto, tinha de ser feito um exame de aptidão. Agora, é normal que na altura havia mais vagas do que candidatos, é óbvio que todo mundo que se candidatava entrava, mesmo não tendo perfil adequado para entrar. Mas, ainda assim, a prática demonstrou o contrário; muitos daqueles que não tinham conseguido boas notas ao longo da caminhada acabaram por ser os melhores do curso. A prova de aptidão, se calhar, não é indicador viável para medirmos a capacidade de cada um de nós, mas de qualquer das formas devo dizer que o elemento base para entrar na universidade Agostinho Neto é exactamente a prova de aptidão. Foi o que nós fizemos.

I: Como eram os exames? O que vinha nos exames?

D. M: Nos exames vinha um conjunto de temáticas relativas ao subsistema do ensino médio, neste caso matérias relacionadas ao ensino médio. Havia um conjunto de temas que eram colocados, com base nos tópicos íamos investigar. Mas devo dizer que tudo que saía nos exames foi estudado no ensino básico e médio.

I: De quantos anos era a grade curricular?

D. M: Portanto o nosso plano curricular era de seis anos: cinco anos para os conteúdos curriculares e um para a preparação da monografia.

I: Qual foi o tema da tua monografia?

D. M: Nós falamos da importância das funções algébricas, tratamos exactamente do estudo das funções algébricas, porque, enquanto professores do Instituto Médio Politécnico de Cabinda, verificamos que os nossos alunos tinham dificuldades de fazer o estudo completo de uma função. A partir das dificuldades dos alunos, tivemos interesse em dar o nosso subsídio sobre essa temática, elaborando um conjunto de exercícios que visavam ajudar, sobretudo, os

professores da escola e os alunos, no que tange à resolução de exercícios relacionados com as soluções algébricas, mormente o estudo completo de uma função.

I: Esse trabalho ajudou a melhorar alguma coisa na instituição aonde detectaste o problema?

D. M: Ajudou sim, porquanto nós na altura fomos professores de Matemática. Após a nossa defesa de tese ou a defesa do trabalho, entregamos um exemplar à instituição escolar, o mesmo consta na biblioteca da escola, e serve como material de consulta para os demais professores e alunos. Por outro lado, no âmbito das nossas responsabilidades enquanto coordenadores, fomos passando a informação aos demais colegas das debilidades que nós detectamos e o que era necessário fazer para corrigirmos. Num espírito de camaradagem, de equipe, fomos trabalhando e temos trabalhado sempre com base naquelas dificuldades prementes que temos encontrado, de maneira que o trabalho até hoje é matéria de consulta para os nossos colegas.

I: Quais foram as disciplinas ligadas ao curso de Ciências Exactas que foram leccionadas no curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

D. M: Um conjunto de disciplinas; tivemos, por exemplo, a Análise Matemática I e II, a Geometria Analítica, a Pedagogia, a Didáctica da Matemática, Metodologia de Ensino da Matemática, a Mecânica, as Álgebras Linear e Superior, a Análise Numérica, a Topologia, a cadeira de Informática, enfim. Esses conjuntos de disciplinas que faziam parte do nosso currículo nos potenciaram, nos tornaram hoje o que somos, e nos permitem hoje darmos sequência da nossa formação no ramo.

I: Quem foram os professores que lecionavam essas disciplinas ligadas à Matemática?

D. M: Era diversificado, portanto, parte dessas cadeiras foi dada pelos professores angolanos e uma boa parte, aquelas mais técnicas, mais específicas, refiro-me, por exemplo, à Topologia, Análise Numérica, Estatística Matemática, Metodologia de Investigação ao Ensino da Matemática, foram dadas pelos professores conceituados, refiro-me aos professores cubanos.

I: Quais foram as bibliografias mais usadas? Havia biblioteca naquela época?

D. M: A grande dificuldade que nós tínhamos era exactamente de biblioteca. Se a biblioteca tinha livros, não eram exactamente aqueles que nós precisávamos. De maneira que nos apoiávamos nas brochuras que eram dadas pelos professores. Nos apoiávamos em bibliotecas pessoais, portanto a instituição como tal não tinha bibliografia que nos pudesse apoiar. Havia também um espírito de solidariedade entre nós; aquele que conseguisse um livro tinha de mostrar aos colegas. Tirávamos cópias, então foi nesse espírito que fomos andando. Muitos dos nossos colegas tinham oportunidades de viajar para o exterior; eu, pessoalmente, na altura

já como professor e bancário, desloquei-me diversas vezes para fora do país, e tive acesso a alguns manuais que nos serviram de base e nos foram úteis na altura.

I: Como eram os horários das aulas?

D. M: Em princípio, no curso de Matemática, nós estudávamos do primeiro ao segundo ano no período matinal; entrávamos às 7 horas e saíamos às 13 horas. Devo lembrar que, após a evolução da instituição como unidade orgânica, tivemos mais dificuldades, porque tivemos que nos deslocar do centro da cidade para o Cabassango. Os atrasos eram constantes, porque não tínhamos meios de transporte individual que nos permitissem deslocar a tempo e hora para a assistência das aulas, quer para nós, quer para os próprios docentes. Mas o horário era exactamente das 7 horas às 13 horas.

I: Como é que percebes o curso que te formou?

D. M: Como um indivíduo que terminara o curso médio de Matemática e Física, eu entendo o curso de Matemática como um curso bastante proactivo face a sua abertura em termos de saída profissional, em termos de perfil profissional, portanto é um curso bastante abrangente. Vale dizer aqui que, enquanto funcionário do banco, também tem me sido útil, portanto, é um curso como qualquer outro; tem muito a ver com o gostar primeiro, e segundo tem muito a ver com o perfil de saída do próprio curso. Portanto, é um curso bastante abrangente e nos permite trabalhar em qualquer área do saber sem qualquer problema e nós somos prova disso.

I: Podes enumerar o nome de alguns colegas daquela época?

D. M: Posso, sim, e sem medo de errar. Os meus colegas foram o pai Soma, o pai Gegé, o tio Roque, tio Loreiro, o tio Capita, o Xavier, o Lelo, o tio Mavungo, o tio Bifica²¹¹, o Marcos Pucuta, a Yola, uma pessoa muito especial, a Ilda, essas foram duas meninas que fizeram parte do nosso curso; a primeira não terminou e teve de seguir outros rumos, a segunda terminou conosco. Da primeira promoção, éramos vinte e cinco ao todo. Na medida em que o tempo foi passando, o pessoal foi reduzindo, mas esses que acabei de citar terminaram o curso juntamente comigo.

I: Qual foi o motivo que levou à contratação de professores cubanos para o curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

D. M: O grande motivo, como já tivemos a amabilidade de dizer aqui, foi a falta de docentes, e face à cooperação existente entre o executivo angolano e a pátria de Fidel Castro, houve necessidade de recorrer-se a esse país, tal como já se fez em várias ocasiões²¹² para dar o seu

²¹¹ As expressões “pai” e “tio” foram usadas de modo afetivo pelo grupo de colegas da primeira turma para significar “amigo”.

²¹² Recorreu-se à cooperação cubana no momento da guerra.

subsídio. O grande motivo foi a falta de docentes e a qualificação destes. Os professores angolanos eram licenciados e com muitas deficiências. Houve essa visão da parte do governo e da própria universidade no sentido de buscar a cooperação; neste caso, optou-se por Portugal, Brasil, e para o nosso curso calhamos com cubanos. Os cubanos são pessoas bastante competentes, com metodologias bastante avançadas; devo dizer que a cooperação cubana foi uma mais valia para a instituição.

I: Como é que é feita a produção matemática na província de Cabinda?

D. M: Devo dizer que não acontece como nós gostaríamos. Muito pouca gente hoje publica livros sobre Matemática, muito pouca gente escreve sobre Matemática, e se lembrar as nossas teses, muitas delas hoje estão engavetadas, não têm sido bem aproveitadas, de maneira que se tivermos que dar uma nota de zero a dez, dou zero. Não há publicação, há muito pouca bibliografia sobre Matemática, produzem-se poucos colóquios, fazem-se poucos seminários relativamente à disciplina de Matemática. Se calhar, para nós que gostamos de Matemática, nós que estamos no ramo da Matemática, nós que vamos estudando sobre Matemática, eu alerto para que possamos promover debates, criar colóquios, para falarmos das dificuldades que nós temos estado a detectar nos professores de Matemática tanto como nos alunos, o que fazer, como ultrapassarmos essas dificuldades, enfim, ainda é incipiente a produção matemática e muito ainda temos por fazer.

I: Em que medida a formação oferecida pelo curso de Ciências da Educação, opção Matemática dialogou com a demanda para a formação docente para as escolas do ensino geral?

D. M: Foi uma mais valia, na medida em que nos tornamos mais competentes, na medida em que saímos do ISCED com grau acadêmico de licenciado; não obstante esses conjuntos de dificuldades com que tivemos que nos deparar ao longo da nossa formação, devo dizer que isso trouxe melhorias no ensino geral. Os professores, ainda assim, tornaram-se mais competentes e procuraram aplicar com algum rigor todo um conjunto de conhecimentos adquiridos a nível do ensino superior. Daí que hoje sentimos alguma melhoria, mesmo ainda não sendo aquela que nós desejamos. Mas sentimos que há melhorias, sobretudo, naquelas escolas onde existem pelo menos quatro ou cinco professores que tenham o ISCED.

I: Os temas das monografias elaboradas no ISCED dialogam com essa demanda?

D. M: Sim, porque, se reparares os temas das monografias, tinham a ver sempre com aquilo que os estudantes foram detectando enquanto professores naturalmente, salvo um ou outro que não era professor de profissão, mas teve que, junto de uma escola, acompanhar os alunos. Mas, ainda assim, respondendo exactamente a sua pergunta, teve a ver sim senhora, porque

todas as situações problemáticas levantadas tinham a ver com o conjunto de problemas que os professores foram detectando a nível das escolas. Daí que o objectivo foi exactamente levantar problemas e tentar dar alguma solução. Foi o que nós fizemos a nível da escola onde estamos, e falamos das funções algébricas; foi o que muitos dos nossos colegas fizeram a falar de trigonometria, foi o que muitos fizeram a falar de funções, enfim, portanto, o objectivo foi exactamente levantar problemas e tentar trazer alguns subsídios. Trabalho acabado eu diria que não, nós apenas demos o pontapé de saída e precisa-se a continuação desses trabalhos, temos de continuar a trabalhar neles, porque as dificuldades existem, continuam, agora parar é que não podemos parar, temos de continuar a nos formar e nos tornarmos competentes para darmos respostas a esse conjunto de dificuldades.

I: Achas que, desde o ano que o curso de Ciências da Educação, opção Matemática começou a funcionar até ao ano de 2009, houve alguma mudança significativa?

D. M: Eu creio que não, por duas razões muito objectivas. Nós temos informações muito precisas de que o perfil dos últimos quadros que estão a sair a nível da instituição que os formou deixa muito a desejar, e nós, quando falamos “deixa muito a desejar”, estamos a comparar com as condições a que nós estávamos sujeitos na altura em que os professores vinham de Luanda, em que tínhamos uma cadeira em um mês, tínhamos de fazer provas e exames, tudo a correr, comparativamente com o cenário actual. Actualmente já temos alguns professores diferenciados, já temos professores residentes, e a qualidade, na verdade, não é a melhor ainda, de maneira que nós, da primeira promoção, e eu particularmente não fico satisfeito, gostaria que a instituição desse passos mais significativos, mas não bastava só serem significativos, mas passos firmes e essa firmeza é que ainda está a faltar.

I: Acha que é importante que se investigue sobre a trajetória do curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

D. M: Acho que sim. É preciso que nós saibamos os contornos desde o começo da instituição até agora, quais são os meandros pelos quais muitos de nós passamos, quais são as dificuldades, porque isso vai nos permitir perspectivar o futuro, saber de onde viemos, onde estamos e o que fazer, saber quais são os problemas de ontem, problemas de hoje e perspectivar a melhoria das próprias condições do ensino. De maneira que é uma condição necessária e importante

I: Muito obrigada pela nossa entrevista.

D. M: De nada.

6 – Entrevista com o professor Alcides Romualdo Neto Simbo

Realizada no dia 02 de maio de 2013 no gabinete do vice-decano, com duração de 01 hora, 01 minuto e 47 segundos.



Professor Alcides Romualdo Neto Simbo no Gabinete da Vice-decania para Assuntos Científicos e Pós-Graduação do ISCED de Cabinda.

Fonte: Imagem registrada durante a entrevista.

O professor Alcides Romualdo Neto foi escolhido como colaborador da nossa pesquisa por ser um dos professores do curso de Ciências da Educação, opção Matemática, do ISCED. Embora tenha ingressado como professor no curso somente no ano de 2003, achamos que seria um colaborador potencial para nossa pesquisa. O primeiro contacto com o professor para lhe informarmos acerca da nossa pesquisa deu-se por telefone. Marcamos a entrevista para as 09 horas do dia 01 de maio de 2013, no seu gabinete. Apareci no local marcado alguns minutos antes da hora combinada. Quando chegou a hora, esperei alguns minutos e o nosso colaborador não aparecia. Liguei para ele a fim de saber o que estava ocorrendo. Nesse momento, do outro lado da linha, o professor Alcides confirmou-me o que mais eu temia, dizendo: não poderei aparecer, porque surgiu uma reunião de emergência. Continuou, dizendo: - Mantém o teu telefone ligado, porque ligarei-te mais tarde para marcarmos outro encontro. Esperei o dia todo e não recebi nenhuma chamada do nosso colaborador. Peguei no telefone e enviei-lhe uma mensagem de texto, pedindo a marcação de um novo encontro. Recebi uma resposta positiva da outra parte, marcando o encontro para o dia seguinte, no mesmo local e no mesmo horário. No dia marcado, apareci no local e encontrei o colaborador. Realizamos a entrevista cuja textualização vem a seguir.

Inês: Pode se apresentar.

A. N: Chamo-me Alcides Simbo, professor de Matemática na Universidade Onze de Novembro. Sou licenciado em ensino da Matemática, mestre em Engenharia da Decisão e doutorado em Ciências da Decisão. Nasci na província de Cabinda, na Comuna do Nekuto, na aldeia de Bucucango.

I: Comenta sobre a sua vida escolar anterior à licenciatura. Quando iniciou, onde estudou, em quais escolas e em que localidade?

A. N: Comecei os meus estudos primários (da pré à segunda classe) na escola Augusto Ngangula²¹³, a terceira e a quarta classe na antiga escola Ho Chi Minh²¹⁴, instalações hoje ocupadas pela reitoria da Universidade Onze de Novembro. Frequentei parte do ensino secundário (quinta e a sexta classe) na escola Eurico Gonçalves²¹⁵, actual Barão Puna, e a outra parte (sétima e oitava classe) na antiga Polivalente, actual escola Industrial. Cursei o ensino médio, isto é, da nona até a décima segunda classe, no antigo Instituto Médio Normal de Educação (IMNE) de Cabinda²¹⁶, fazendo a opção Matemática e Física.

I: Que lembranças tens da sua vida escolar anterior à licenciatura? Como era o ensino no geral e em particular o ensino da Matemática? Como eram os seus professores? Qual era a formação deles? Quais eram as metodologias adoptadas e os livros mais usados?

A. N: Durante a minha formação anterior à licenciatura, os professores utilizavam os livros que o Ministério da Educação punha à disposição dos alunos, quer dizer, os professores utilizavam os mesmos livros que os alunos. A partir do ensino médio, verificamos que os professores que lecionavam as disciplinas de Matemática e Física utilizavam livros que traziam da sua formação no exterior do país, sobretudo os professores que vinham de Cuba. Também no ensino médio, os únicos livros produzidos em Angola que chegamos de conhecer eram os livros de Biologia e Física da 9ª classe. Não havia livros para as disciplinas de Matemática. Quanto aos métodos, a nível do antigo ensino de base, isto é, até a oitava classe, nós, na altura, não tínhamos a capacidade para avaliar os métodos, mas havia muita ditadura, portanto os professores eram autoritários e o mercado ainda era fechado. Os professores eram como os nossos segundos pais, tudo que eles diziam era para cumprir ao pé da letra; actualmente, já há mais abertura, mais opções, então a coisa muda de figurino. Por exemplo, quando o professor A não consegue explicar uma coisa, todo mundo sabe que existe o professor B que pode auxiliar; no passado não havia essa abertura, essa possibilidade. Agora, em termos de métodos, em termos de qualidade de ensino, eu não vou fazer essa comparação, porque seria uma aventura, porque os pedagogos falam de uma equação pedagógica. Essa equação pedagógica diz que “os problemas da Educação do passado são iguais aos problemas

²¹³ Antigamente, a escola Augusto Ngangula era escola do primeiro nível e formava alunos da iniciação até a segunda classe. Actualmente, é denominada escola do ensino primário e abarca as classes da primeira à sexta.

²¹⁴ Ex-escola do primeiro nível, formava alunos da terceira até a quarta classe.

²¹⁵ Antigamente, era considerada como escola do segundo e terceiro nível, formando alunos da quinta à sexta classe; actualmente, é denominada escola do ensino secundário do primeiro ciclo e abarca a sétima, oitava e nona classes.

²¹⁶ Hoje denominada Escola de Formação de Professores de Cabinda.

da Educação do presente, e serão iguais aos problemas de Educação no futuro”. Isto aponta que cada era tem o seu contexto, tem a sua realidade, tem a sua história, por isso é arriscado fazer comparações. Antigamente, dizia-se que uma pessoa que estudou no tempo colonial tinha muitos conhecimentos, mas a prática como é o critério da verdade, nós chegamos à conclusão que isso não é verdade. Nós tivemos aqui no ISCED indivíduos com boa formação, segundo o que nós ouvimos, no tempo colonial que chegaram aqui tiveram zero, tiveram negativas, então isso é muito relativo e há quem brilhou. Isso depende do empenho, de como é que nós encaramos, até que ponto nos comprometemos com o que estamos fazendo naquele momento.

I: Durante a tua vida escolar até ao presente momento, ocorreu alguma mudança no ensino geral, em particular no ensino da Matemática?

A. N: Durante a minha vida escolar até ao presente momento, notei uma relativa mudança para o positivo, sobretudo no momento em que frequentava o ensino médio, pois chegou um grupo de professores angolanos licenciados na república de Cuba e dirimiram algumas carências que se vivia em termos de professores, mesmo em termos de qualidade de ensino. Naquela época, o IMNE e o IMS²¹⁷ eram as instituições médias de renome aqui na cidade de Cabinda. Com a vinda desses professores de Cuba, alguns deles formados em Matemática, outros em Física, Química, Geografia, houve uma revolução do ensino aqui na província. Vamos assim dizer que aquela geração foi bem sucedida porque tivemos professores à altura, se bem que havia uns que precisavam de fazer alguns esforços. Agora as coisas parecem bem melhores, porque hoje esses licenciados são formados mesmo aqui na província, então temos tudo para que a qualidade de ensino seja melhor que o passado, visto que hoje estamos a formar licenciados nas áreas em que não havia professores aqui mesmo na província. Mas agora temos que ver a outra parte, que é a componente motivacional; na altura, dizia-se que o Kwanza²¹⁸ era burro, que com pouco dinheiro se poderia comprar muita coisa, hoje o Kwanza é esperto e já não se consegue comprar quase nada (Risos) (quis dizer que o salário que o professor auferia, não compensa. Ele justifica isso no parágrafo seguinte).

Então, a componente motivacional joga muito, e no passado creio que apareceram governantes aqui na província que queriam mesmo ver a coisa a andar, e foram se comprometendo com o sector da Educação e houve algumas melhorias significativas. Hoje não vamos dizer que o apoio cessou, há apoio, mas o que se deve fazer é incrementar esses

²¹⁷ Instituto Médio de Saúde.

²¹⁸ Nome da moeda corrente no território angolano. O Kwanza foi introduzido após a independência de Angola, substituindo o escudo, que era usado no tempo colonial.

apoios, sobretudo valorizar a classe docente, porque hoje não se consegue entender que um professor do ensino médio tenha um salário superior ao professor universitário, isto não tem lógica nenhuma. Agora, fala-se da reforma no ensino geral, reforma educativa²¹⁹. Por não ser professor do ensino geral, não sei até que ponto essa reforma poderá melhorar o ensino, mas sabemos que ainda está na fase piloto, na fase de experimentação, e depois virá a fase de avaliação para se ver qual foi o impacto dessa reforma. Nesse preciso momento, nem nós, nem o sector da Educação da província pode dizer que o programa da reforma é melhor, pior ou igual que o passado. Neste momento está em experimentação, depois vai se entrar na fase de avaliação para se fazer uma análise final.

I: E o Doutor disse que é Licenciado, Mestre e Doutor. Quando e onde começou a licenciatura?

A. N: Ao terminar o ensino médio, decidi dar continuidade aos estudos; por isso comecei a licenciatura no ISCED do Lubango. Fiz o primeiro ano no ISCED do Lubango, depois fui ao ISCED de Luanda, onde continuei do segundo até ao quinto ano. Cursei Ciências da Educação, opção Matemática, portanto para ensinar a Matemática no ensino médio, se bem que tivemos formação também em Matemáticas puras, no caso tivemos as Análises Matemáticas, as Equações Diferenciais, as Estatísticas, Probabilidades, tivemos as Topologias, Análise Funcional, Geometria Analítica, Geometria Descritiva, Geometria Superior, Análise Numérica, então tivemos uma série de cadeiras também ligadas à Matemática pura. Esse currículo tinha uma simbiose, então partiu-se do princípio que, para se ensinar a Matemática, tinha de aprender a Matemática. Havia uma grande dose de Matemática Pura, e a menor parte estava ligada à área de formação que é de ensino, isto é, tinha menos cadeiras sobre práticas de ensino, tais como as Didáticas, as Psicologias, Metodologias, as Pedagogias. Essas cadeiras tinham menor presença do que a própria Matemática. Eu digo que foi uma boa experiência, se bem que noutros países, quando alguém faz Ciências da Educação, reduzem a dose de Matemáticas Puras. Valeu a pena ter visto o grande leque de Matemáticas Puras na licenciatura, porque quando dei continuidade aos estudos, isto é, no mestrado e no doutoramento, não tive muitos problemas, porque lidávamos com as Matemáticas Puras e Ciências ligadas à Computação e às Tecnologias de Informação.

I: Para além das lembranças sobre as disciplinas que tiveste no curso de licenciatura, que outras lembranças tens desse curso de licenciatura? Como eram os seus professores? De onde vinham? Qual era a formação deles? Quais eram as metodologias e os livros mais adoptados?

²¹⁹ Reforma implantada no ano de 2001 a partir do decreto e que ainda está na fase de experimentação.

A. N: No primeiro ano da licenciatura, que fiz no Lubango, os professores ligados à Matemática e os ligados às outras Ciências de Educação foram todos angolanos. Uns foram formados em Cuba e outros foram formados mesmo lá no ISCED do Lubango. Em termos de metodologia, devo dizer que foi boa, eles aplicaram mesmo os pressupostos pedagógicos para o ensino. Essa é a diferença, portanto tive professores que, para além de conhecerem a Matemática, fizeram Ciências Pedagógicas, sobretudo nas didáticas. Não tive problemas em lidar com esses professores a nível do primeiro ano. A partir do segundo ano, fui para Luanda, onde encontrei professores provenientes de vários cantos do mundo (angolanos e estrangeiros). Dentre os professores angolanos, muitos fizeram a sua formação em países como Cuba, ex-União Soviética, Brasil, Holanda, Alemanha, etc. Dos estrangeiros, havia vietnamitas e um professor vindo da ex-União Soviética. A grande realidade que nós vivemos no curso é que os professores com mais experiências em termos de transmissão e com mais bagagem em termos de Matemáticas avançadas foram os vietnamitas. Os professores vietnamitas diziam que estudaram no Ocidente, e com eles aprendemos a Matemática avançada sem problemas, e o mais engraçado é que escreviam melhor que muitos angolanos que diziam dominar a Língua Portuguesa. Não cometiam nenhum erro ortográfico, nem de concordância de frase, e aprendi muita Matemática com eles. Os professores que vinham de Cuba, com esses não vou falar mal deles, mas alguns também conseguiram nos transmitir conhecimentos. Mas eles eram mais versados nas Didáticas e conseguimos aprender bem as Didáticas. Realmente reconhecemos que em termos de Didática tivemos bons professores angolanos provenientes de Cuba. Os professores vietnamitas ensinavam bem as matemáticas puras, mas tinham alguns problemas em relação à Didática e pedagogia em si. Talvez eles fossem formados em Ciências Puras e não tinham essa componente pedagógica. Então, essa simbiose foi muito boa e há também alguns angolanos, sobretudo, aqueles que nos ensinaram... Bom, os que vieram do Brasil tinham uma metodologia um pouco que se observa no Ocidente, que é deixar os alunos irem atrás dos conhecimentos sozinhos, era uma formação mais livresca, de consulta de livros permanente, avaliações permanentes e até certo ponto aborrecia os estudantes. Alguns que fizeram as Ciências Sociais, provenientes da Rússia, da Bulgária e por aí afora, esses, realmente, alguns não souberam conciliar aquilo que estudaram com as Didáticas. Muitos eram daqueles que chegavam e deixavam um livro para os estudantes lerem e iam-se embora, diziam: “vão ler, e quando tiverem dúvidas, vamos debater nas próximas aulas”. Quando chegavam às aulas, perguntavam o que foi que leram e íamos andando. Esses professores não sabiam estruturar uma aula como tal; esse era o problema de quase todos os professores da Universidade Agostinho Neto na altura, porque

havia uma febre na referida Universidade que, para ser professor, bastava ser mestre ou doutorado. Isto não é certo: para ser professor, necessita-se de agregação pedagógica, portanto em suma foi essa a realidade.

I: E quais eram os livros mais frequentes?

A.N: Em relação aos livros, os professores vietnamitas incidiam mais nos livros asiáticos, russos, chineses, do Vietnã, dos Estados Unidos da América e uma vez ou outra livros de Portugal. Em termos de Matemática, não havia muitos livros brasileiros, eram mais livros do Ocidente. Nas didáticas, trabalhávamos com livros cubanos e brasileiros. Nas Ciências Sociais, os professores usavam livros franceses com tradução portuguesa. Em suma, eram mais usados livros russos, chineses com traduções em português e espanhol. Livros angolanos, portugueses e brasileiros eram muito escassos.

I: Que recordações o Doutor tem acerca da implantação do ISCED de Cabinda?

A. N: Só sei que o ISCED começou como núcleo na altura e seguiu a mesma lógica da criação dos outros ISCEDs, que tinham como objectivo formar profissionais da Educação para fazerem face aos problemas da Educação, mas não só, porque há um decreto que aponta sobre a criação do ISCED; na altura, era a instituição de maior peso e praticamente não se fizeram estudos particulares sobre a realidade de Cabinda no momento da sua implantação cá na província. Apenas importaram a realidade de Luanda ou do Lubango e implantaram cá. O ISCED foi implantado em Cabinda porque, na altura, as pessoas, para fazerem curso superior, tinham que ir para Luanda ou para Lubango; então, para contornar essa fuga de quadros, ele foi criado com a mesma natureza dos outros ISCEDs. Na altura, o ISCED de Cabinda era núcleo da Universidade Agostinho Neto, e os professores vinham de Luanda, porque havia poucos professores locais e vale dizer que valeu a pena o compromisso que o ex-governador José Amaro Tati teve com o Ensino Superior. Estava comprometido com o Ensino Superior e até havia incentivos financeiros que vieram revolucionar hoje a Universidade. Hoje, se temos muitos quadros na província de Cabinda que vieram fixar residência para entrarem na Universidade, foi graças a esse incentivo que o Amaro Tati deu à Universidade na altura. Mas, podemos dizer que os outros governantes que vieram também deram a sua contribuição, e vamos ver daqui para diante como será. Neste momento, está a se construir o campus universitário, portanto o governo central está comprometido com o Ensino Superior na província; ontem, fomos para a aldeia do Caio²²⁰ ver em que pé anda a construção do campus universitário, e vamos ver os contornos que isso terá no futuro. Hoje, o ISCED pode dizer que

²²⁰ Aldeia pertencente ao município de Cabinda, dista 13 quilômetros da cidade de Cabinda.

resolveu os problemas do ensino geral, já não há dificuldades de professores no mercado. Quando fiz o ensino médio, havia somente um professor de Psicologia em toda província, e o pior é que esse professor de Psicologia tinha formação superior, mas não tinha licenciatura. Na província, havia, também, um único professor que dava aula de Pedagogia, que é o actual pró-reitor para cooperação da Universidade Onze de Novembro, José Manuel Sita Gomes. Este professor era técnico médio, mas dava Pedagogia no ensino médio. Hoje temos muitos licenciados e até doutorados em Psicologia e Pedagogia. E o ISCED hoje formou muitos licenciados; por exemplo, para o curso de Matemática, os professores tinham de vir de Cuba ou do Congo Democrático. Actualmente, o ISCED fornece às instituições do ensino geral licenciados em Matemática. É de reconhecer que ainda temos lacunas na área de Química, Física, mas esses são projectos futuros que poderemos ver mais adiante. Mas, em regra geral, além de formarmos professores de Psicologia, Matemática, Biologia e Pedagogia, estamos a formar também professores de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, o que quer dizer que estamos praticamente a resolver os problemas da Educação em nível da província. Futuramente, creio que as ambições são boas, se tivermos outras infraestruturas, creio que o ISCED poderá evoluir ainda mais.

I: O Doutor pode falar sobre a época, os entornos políticos, educacionais e humanos do ano em que o ISCED foi implantado?

A. N: Contornos políticos, bom... eu, como não sou político, e naquela altura não vivia aqui na província, mas cada era há sempre sobreposição das variáveis políticas sobre a Ciência em Angola, e esse é um dos principais pontos de estrangulamento da qualidade de ensino a nível do país e é um ponto de estrangulamento também da presença da Ciência na academia (universidade), porque quando nós vamos introduzir muita política, a Universidade deixa de ser Universidade e se torna numa escola que vai formar pessoas com determinados ideais da classe dominante, neste caso os governos. A Universidade não é local para essas coisas, a Universidade é o local privilegiado para a Ciência, independentemente das cores partidárias, porque a Ciência não tem partido político. É normal que o governo direcione as políticas do ensino superior, isto é competência exclusiva do governo. Mas é necessário dar uma margem de liberdade às universidades, a fim de evitarmos a transformação de universidades em escolas. Há anos, o governo provincial de Cabinda soube lidar com esses pormenores; nós tivemos eleições nas universidades, depois vieram novamente as nomeações, mas nomeações são próprias do período de transição, porque a transição está a terminar. Saímos de uma única universidade para várias universidades, e é muito normal que o governo assuma esse papel de nomear dirigentes para garantir essa transição. Uma vez consolidados os pressupostos da

criação das universidades, é preciso agora dar autonomia científica e por que não? até financeira às universidades. Isso é próprio da conjuntura, próprio do momento e, eu creio que o governo deve ter algum propósito no sentido de dar uma autonomia científica e administrativa às instituições de ensino superior. Não é bom que haja misturas de questões políticas onde há Ciência, mas o momento, infelizmente, necessita dessa intervenção das estruturas políticas. Mas depois tem que se dar as instituições a aqueles que detêm a Ciência.

I: Quais foram as motivações políticas, administrativas e sociais que influenciaram na implantação do ISCED de Cabinda?

A. N: Eu, como não sou governante, creio que em primeiro lugar o que motivou a implantação do ISCED em Cabinda foi a fuga de quadros, porque havia indivíduos que se deslocavam para outras províncias a fim de darem continuidade aos estudos e acabavam por ficar lá. O governo, sempre que precisava de quadros para o seu aparelho, ia buscar fora da província; às vezes trabalhava com quadros que ainda tinham algumas debilidades. Então, houve necessidade de se implantar o ensino superior na província para o próprio governo se beneficiar dos quadros que tinha. Havia uma necessidade: o governo tinha quadros que possuíam apenas o ensino médio, e esses quadros queriam dar sequência a sua formação, mas não podiam sair porque ocupavam cargos nas estruturas do governo. Com o ensino superior na província, o problema de buscar quadros fora e de fuga de cérebros quase que ficou ultrapassado. A implantação do ISCED de Cabinda foi um projecto bem pensado, mas temos que continuar a pensar, porque as áreas de formação que nós temos na universidade não servem para fazer face aos desafios que estão a vir aí em frente. Portanto, é necessário diversificar-se a formação em termos horizontais, isto significa ter mais especialidades, sobretudo nas áreas de Ciências Exactas, Ciências Tecnológicas. E também crescermos na vertical, começarmos a trazer os cursos de pós-graduação, neste caso os mestrados e doutoramentos.

I: O curso de Ciências da Educação, opção Matemática forma bacharéis ou licenciados?

A. N: Nós temos aqui previsto a formação de licenciados. Havia também um projecto de formar bacharéis, mas quase ninguém quer ser bacharel, portanto todos optam mais em fazer licenciatura. Não adianta vir fazer três anos aqui e, só por faltar um ano, vai perder a oportunidade de ser licenciado. Então a maior parte vai para licenciatura.

I: Qual é o objectivo do curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

A. N: O objectivo é formar professores de Matemática para o ensino médio.

I: Quais foram as demandas, as vivências e as carências observadas no curso de Ciências da Educação, opção Matemática quando da implantação do ISCED em Cabinda?

A. N: As principais carências se prenderam com os recursos humanos; na altura, quando entrei para a universidade, me recordo que havia somente três ou quatro licenciados na área da Matemática. Ora, três ou quatro licenciados não são suficientes para assegurar um curso que forma professor de Matemática. Havia mais professores na área de Pedagogia, na área de Psicologia, mas mesmo assim ainda havia carência. O principal fornecedor de quadros para o ISCED de Cabinda naquela altura foi o ISCED de Luanda; então, eu pessoalmente fui resgatado do ISCED de Luanda para vir aqui. Em princípio, tinha recebido proposta para trabalhar no ISCED de Luanda, mas parece que o governo da província conseguiu apresentar mais elementos que me fizeram realmente vir para cá. Havia também carência, sobretudo nas cadeiras de especialidade, isto é, nas cadeiras de Matemáticas puras. Até ao presente momento, ainda existe falta de professores, porque o ISCED, apesar de formar professores de Matemática, precisa também de quadros formados na área de Ciências puras, visto que não se pode ensinar a Matemática sem saber a Matemática. Essa é a grande confusão, porque aquela formação anterior de conciliar as Didáticas com as Matemáticas puras para um professor de Matemática era bem vinda. Nós agora estamos a pensar em mestrado em Educação Matemática e, como perfil de entrada, um dos requisitos do próprio regulamento das pós-graduações é que a instituição, para dar pós-graduações, tem que prever a sua própria sobrevivência, quer dizer, vamos formar mestres ou doutores e a própria instituição ser o principal beneficiário desses formados. Ora, se tivermos carência na área de Análise Funcional, na área de Programação Matemática ou Investigação Operacional, na área das Equações Diferenciais, em nível do mestrado teremos de dar essas componentes e com um grau mais aprofundado, para que eles amanhã possam assegurar essas áreas. Dizer que um professor que fez o ensino da Matemática no ISCED não entende Matemática pura isso não é verdade, porque senão os nossos formandos não estariam a dar conta do recado nas instituições aonde vão, não é? A abordagem é que é diferente, mas o mundo onde navegam é igual.

I: Em que ano o doutor começou a lecionar no curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

A. N: Comecei a trabalhar no ano de 2003; bom, concorri em 2003 e oficialmente fomos inseridos na folha de salário em 2004, mas já trabalhávamos desde 2003.

I: O que levou o Doutor a gostar da Matemática? Teve alguma influência de um professor?

A. N: Para além da influência de professores, quando fazia o ensino médio tive uma inclinação pelas Matemáticas. Também tive influência do meu pai, que cursou Matemática e Física. Em casa gostava de bisbilhotar os cadernos dele e fiquei curioso, ademais a

Matemática me facilitava muito porque não precisava ler muito. Portanto, consegui preservar o meu cérebro para coisas mais úteis. Com a Matemática basta conhecer as propriedades; você pode escrever n páginas, mas nas Ciências Sociais, para escreveres, tens de ler tudo o que está naqueles livros e para mim era muito desgastante e preferi poupar o meu cérebro para outras coisas.

I: Dando continuidade ao curso de Ciências da Educação, opção Matemática, quais foram as estruturas físicas que albergaram o referido curso?

A. N: Até agora as estruturas físicas são as mesmas. Com alguma evolução, hoje temos um pavilhão a mais que foi construído recentemente, mas essas estruturas não são nossas; são emprestadas, pois pertencem ao Instituto Médio de Economia. O ISCED como tal não tem infraestruturas. Estamos nessas instalações do Ministério da Educação de graça.

I: O Doutor pode fazer uma comparação entre o plano curricular que cursou e o plano curricular que foi usado no curso de Ciências da Educação, opção Matemática no início do seu funcionamento?

A. N: Vamos dizer que cada era tem a sua realidade. Eu gostei daquele currículo, mas era um currículo que necessitava ser complementado. Hoje, por exemplo, aqui já existem cadeiras ligadas à computação; nós, na altura, não tínhamos. Existem, por exemplo, a Programação Matemática e a Investigação Operacional, que são cadeiras que abrem o pensamento do estudante ao mundo tecnológico e do mercado em si. Na altura, não tínhamos essas disciplinas e elas tinham de ser enquadradas naquela altura, e depois o currículo ficava muito sobrecarregado. Hoje, temos essas disciplinas, até desenho curricular já temos, mas, em contrapartida, eliminaram-se algumas cadeiras. Demos conta do desaparecimento de uma cadeira que muito gostei, denominada Geometria Descritiva, nós agora estamos a introduzi-la no mestrado. Pessoalmente acho que aquela cadeira poderia manter e há cadeiras que poderiam ser fundidas; por exemplo, os conteúdos ministrados na disciplina de Aritmética e Teoria dos Números são os mesmos ministrados na disciplina Álgebra Linear. Essas duas cadeiras deveriam ser fundidas e no lugar dela introduzirmos outras cadeiras. Em princípio, é difícil fazer as comparações, porque isso tem muito a ver com o enfoque. Como é que a Análise Matemática I é dada, como já não sou professor desta disciplina, fiquei sem saber que conteúdos estão dando nessa disciplina, na Análise Matemática II e na III. Também houve a transformação da cadeira de Topologia, fundiu-se a Topologia com a Teoria de Funções e ficou Análise Funcional. Portanto, esta fusão foi boa. Essas fusões são as que deveriam ser feitas, para permitir que no currículo anterior penetrassem essas outras cadeiras que hoje temos. Mas isso não foi feito, vamos dizer que hoje o currículo está ligeiramente mais

actualizado que o currículo antigo, mas agora a questão que se coloca é: como se faz a abordagem desses conteúdos?

I: O doutor está a falar dos programas das disciplinas?

A. N: Sim, os programas e também da competência dos docentes. Eu não tenho tempo de ir assistir as aulas dos docentes, por isso não sei como estão sendo abordados os conteúdos.

I: Doutor, como é que era a bibliografia, a biblioteca especificamente para o curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

A. N: Era rudimentar. Havia mais livros (sebentas) de Borjas Santos²²¹, que já estão em desuso, havia monografias, livros de licenciatura, havia livros aí comprados na candonga²²², não tínhamos um estudo apurado. Hoje, já temos um estudo bem feito, cada professor já faz a proposta dos livros com que trabalha e na base dessas propostas nós compramos esses livros. Hoje o espaço não é ideal, já temos aí bons livros; até temos recebido estudantes de outras instituições que têm vindo cá consultar os nossos livros, quer dizer que melhoramos em termos de bibliografia. Hoje, há uma política da reitoria da Universidade Onze de Novembro que diz que mensalmente dez por cento do orçamento que é alocado à unidade orgânica deve se destinar à compra de livros. Já temos novos livros, hoje os estudantes estão melhor servidos. No passado, quando estudei, não frequentava muito as bibliotecas, porque eu preferia comprar os meus próprios livros. Comprava os meus livros e trabalhava com eles.

I: Como eram feitos os ingressos de estudantes para a universidade?

A. N: Como hoje. Fazia-se mediante exame de selecção, mas havia mais rigor, porque naquela altura só estudava quem tirava positiva. Ainda me lembro como se fosse hoje que na minha turma foram apurados somente nove candidatos. Actualmente, mesmo os que tiram negativa são seleccionados porque o objectivo é preencher vagas. Há quem diz que o sistema antigo era melhor porque tinha alunos de qualidade, mas por outro lado também prejudicamos o estado. Prejudicamos o governo, porque ele prepara o orçamento para pagar os professores para formarem quadros, o país precisa desses quadros. Ora, nove estudantes numa sala quantos quadros vão se formar? E o governo vai injectar dinheiro para pagar professores, portanto era uma lógica um pouco absurda, pois era prejudicial para o governo, mas em contrapartida beneficiava os professores, porque eles não tinham dor de cabeça com os alunos que não sabem escrever, que não sabem consultar um livro, alunos que querem negociar com os professores para passarem de classe. No passado, não tínhamos esses problemas que

²²¹ Livros de texto de Matemática do autor português Borja Santos, dactilografado com máquina de dactilografar de Gutenberg, com muitas imprecisões e erros de conteúdo.

²²² Negócio não oficializado, sem alvará comercial.

estamos a ter agora, talvez o cenário ideal seria aquele cenário em que possamos voltar a ter alunos de qualidade na universidade, alunos que convencem. Seria bom que todos entrassem aqui com nota positiva no exame de selecção. Antigamente, havia cotas que eram reservadas para determinadas instituições, em princípio o estado é que comanda as políticas do ensino. Se o estado quiser, por exemplo, superar²²³ os funcionários do Ministério da Educação, não podemos esperar que esses funcionários aprovem num exame de selecção, porque muitos já estão desatualizados. Então o governo, naquela altura, tinha uma política de reservar cotas. Agora não sei, não estive num processo de selecção, não sei como é que agora se faz, mas em princípio era assim.

I: Como é que o Doutor percebe o curso em que atua?

A. N: Com a licenciatura que tenho sobre ensino da Matemática, me faz ficar um pouco confortado neste curso, mas tenho a formação também na área das Ciências aplicadas e felizmente, nesse novo currículo do curso onde atuo, entraram cadeiras ligadas exactamente à minha área que fiz na formação avançada. Então, estou bem inserido e talvez o que nós necessitamos é fazer um estudo mais aprofundado sobre a possibilidade de abrir outros cursos, porque as Ciências Pedagógicas se aplicam também noutros cursos. Mesmo para ir ensinar Mecânica, Electricidade, tem que se aprender as Didácticas. É preciso, talvez, fazermos um estudo para vermos se podemos abarcar outras formações, mas o espaço também não permite, o pessoal que temos é reduzido ainda em termos de diversificação das especialidades. Mas, em suma, na área em que atuo estou bem inserido sem qualquer problema.

I: Quantos trabalhos de fim de curso o Doutor orientou?

A. N: Neste preciso momento, estou a orientar dois trabalhos de fim de curso. E... já orientei um no ano passado, que já defendeu; neste momento tenho dois trabalhos.

I: Que disciplina ministras no curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

A. N: Sou professor de Programação Matemática, de Investigação Operacional, Análise Numérica, Geometria Superior, trabalho também em outros cursos com Estatística.

I: Quais são as produções matemáticas que o Doutor fez?

A. N: Produções em termos de bibliografias?

I: Sim.

A. N: Livro como tal ainda não tenho, salvo as memórias de fim de curso. Tenho uma memória de fim de licenciatura, uma de fim de mestrado, uma de fim de doutoramento.

²²³ É o mesmo que qualificar, isto é, melhorar a formação dos funcionários.

Agora, livros como tal ainda estão em elaboração; estamos a escrever duas obras e no momento apropriado faremos a publicação dessas obras. Temos vários artigos científicos; neste momento temos três artigos em revistas internacionais. Para além da tese, que já está publicada no site www.dialnet.es, tenho três artigos na forja para publicação em revistas internacionais, tenho um artigo na revista nacional do Ministério do Ensino Superior e estamos à espera da publicação e temos um artigo aqui na revista Cabinda Universitária que, em princípio, deve ser publicado e já está entregue e outros que apresentaremos em conferência internacional este ano.

I: E qual é o título da tese que está publicada na dialnet?

A. N: A minha tese está escrita em espanhol “Mejoras al plano energético para Angola”, quer dizer melhorias ao plano energético para Angola, portanto se for à dialnet ou mesmo na Google está disponível.

I: O Doutor disse que o curso de Ciências da Educação, opção Matemática fornece professores de Matemática para o ensino médio. Em que medida a formação oferecida pelo curso de Ciências da Educação, opção Matemática dialogou com a formação docente para as escolas do ensino geral?

A. N: Em princípio, o núcleo é o ensino médio, mas recebe-se a formação também para o ensino de base. Hoje temos as especialidades do ensino primário, esses atendem o ensino primário. As didáticas das matemáticas que se ensinam aqui no ISCED abarcam desde a pré à décima segunda classe, mas o enfoque principal é o ensino médio. Quer dizer que os nossos professores também estão habilitados para darem aulas no ensino primário. Estamos a pensar no ensino especial, visto que há muitos alunos que terminam a oitava classe não têm como ir ao ensino médio porque não há professores de ensino especial no ensino médio, por isso uma das pós-graduações que temos em vista e será discutida no conselho científico é a Educação Especial; também estamos preocupados com a Educação Ambiental. Os nossos professores podem actuar desde a pré até a décima segunda. Aqueles que assimilarem bem as ciências puras que o curso de Ciências da Educação, opção Matemática tem, alguns são aproveitados para nossa própria instituição. E o mestrado em Educação Matemática visa agora dar visão aos que vão frequentar a formação dentro do ensino superior, já não vamos ver o ensino médio como tal.

I: Então o doutor está a querer dizer que a formação oferecida pelo curso de Ciências da Educação, opção Matemática dialogou com a formação docente para as escolas do ensino médio, básico e primário?

A. N: Essa geração que está a ser formada ainda não está a pôr em prática aquilo que nós temos. Podemos dizer que já dialogamos com áreas do ensino geral que precisam da Pedagogia, da Psicologia e da Matemática. As outras áreas, conforme dizia, nós hoje temos o Instituto Médio Industrial no Chiaze²²⁴. No referido instituto, existe um curso de trabalho com metal denominado Metalomecânica. Quem vai ensinar neste curso? Aí está, este é o grande problema. Portanto, talvez essas articulações do ISCED com os institutos politécnicos que dão cursos técnicos de base para engenharias é que ainda não estamos a dialogar como tal.

I: E os temas defendidos pelos estudantes como requisitos para o fim do curso, dialogam com essa demanda?

A. N: Nós ainda não fizemos uma avaliação do impacto dos trabalhos de fim de curso defendidos no ISCED de Cabinda. Temos na forja um convívio para os dias vinte e cinco e vinte seis de maio, porque projectamos um evento científico que é para convivermos com os licenciados do ISCED, isto é, aqueles que foram licenciados no ISCED e estão a trabalhar. Um dos grandes objectivos é exactamente avaliar como é que eles estão inseridos, o que é que estão a fazer. Outro objectivo é avaliar o impacto social dos trabalhos de fim de curso apresentados no ISCED de Cabinda. Temos como painéis desse evento os seguintes: 1. Os trabalhos de fim de curso apresentados no ISCED; 2. O ISCED como factor de melhoria na gestão e liderança das escolas do ensino geral na província de Cabinda; 3. Os desafios das práticas pedagógicas; 4. Os desafios do processo de ensino e aprendizagem na Educação Superior em Cabinda: divergência e consenso na avaliação, papel do professor, do estudante e da associação dos estudantes do ISCED. Quer dizer que nós também estamos preocupados em saber

desses pormenores. Por isso, projectamos esse evento e, já temos cerca de vinte e quatro inscrições e os preparativos estão em curso. Vamos levar um termómetro para medir como é que o recado está a ser transmitido lá fora. Posso lhe oferecer a ficha, não sei se estás inscrita ou não, mas acho que não te inscreveste.

I: De 1998, ano em que o ISCED foi implantado em Cabinda como núcleo da Universidade Agostinho Neto, a 2009, ano em que passou a fazer parte da Universidade Onze de Novembro, houve alguma mudança no curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

A. N: Houve reforma, e na primeira reforma felizmente o ISCED de Cabinda esteve em peso, porque quem estava a coordenar a nível nacional, pelo menos a nível das Matemáticas, foi um docente nosso que se chamava Trujillo, e nós demos um grande contributo. Essa reforma é

²²⁴ Comuna do município de Cabinda situada a 11 quilómetros do referido município.

que está em curso hoje; as cadeiras que foram discutidas naquela reforma é que estão em vigor. Mas agora, depois da separação, da criação de outras universidades, ficamos quase que desarticulados; cada universidade foi sobrevivendo com aquilo que tinha em carteira. Hoje, também, já se fala de reforma na Universidade Onze de Novembro, portanto a idéia é conformar os planos curriculares com o objectivo dos planos nacionais. Quer dizer que aquilo que se ensina na Universidade Onze de Novembro tem que ser igual ao que se ensina noutras Universidades em termos de cursos. Se os cursos são iguais, então tem que se ensinar a mesma coisa.

I: Em que ano aconteceu essa reforma?

A. N: A primeira reforma, se a memória não me falha, aconteceu em 2005 ou 2006. Não, 2004 ou 2005. Foi nessa altura que começou a primeira reforma.

I: O Doutor acha importante pesquisarmos sobre a trajetória do curso de Ciências da Educação, opção Matemática do ISCED de Cabinda?

A. N: Sim, acho importante, porque o curso nasceu num contexto e hoje temos um contexto completamente diferente; então, tem de se fazer essa análise e ademais, porque se for analisar o curso de Educação Matemática em Angola com o curso dos outros países, há muitas diferenças. Então, daí a necessidade de se ver, de se fazer um estudo aprofundado dessa trajetória. Estou plenamente de acordo.

I: Muito obrigada pela colaboração. Posso tirar-te uma foto?

A. N: Sim.

7 – Entrevista com o professor Faustino Mombo Kuabi

Realizada em 05 de maio de 2013, na casa do colaborador, com duração de 34 minutos e 17 segundos.



Professor Faustino Mombo Kuabi na sua casa.
Fonte: Imagem registrada durante a entrevista.

O Doutor Faustino Mombo Kuabi é um dos primeiros professores do curso de Ciências da Educação, opção Matemática, desde a implantação do Centro Universitário na província de Cabinda. O mesmo foi escolhido para fazer parte da nossa pesquisa por esse facto e porque foi um dos professores mais citados pelos alunos. Desde que ingressei no ISCED até o presente momento, sempre fui assistente do professor Faustino na disciplina Geometria Analítica, porque o mesmo também trabalha numa empresa petrolífera em regime de turno (21 dias no mar e 21 dias em terra). Eu assumo a turma no período em que o professor Faustino está trabalhando 21 dias nas plataformas petrolíferas offshore. O professor Faustino soube do objecto de pesquisa depois de eu ter assistido uma das suas aulas. Aproveitei a oportunidade para fazer-lhe o convite. Formulei o convite, o professor aceitou, e foi naquele momento que marcamos o dia da nossa entrevista. Numa tarde de muito calor, fui ao encontro do Doutor Faustino a fim de realizarmos a nossa entrevista em sua residência.

Inês: O doutor pode se identificar?

Faustino Kuabi: Meu nome é Faustino Kuabi. Já leciono as cadeiras de Geometria Analítica, Análise Matemática e Equações Diferenciais no ISCED desde 1999, ano em que se abriu o ISCED, necessariamente no curso de Matemática.

I: Quando e em que cidade o doutor nasceu?

F. K: Nasci no município de Cacongo, na aldeia Chiela, concretamente em Tando Pala²²⁵. Fiz os meus estudos primários na aldeia natal, Chiela, os estudos secundários na comuna de Lândana. Depois mudei-me para a cidade de Cabinda, onde fiz o terceiro nível e o ensino médio. Antes de concluir o ensino médio, já era docente, começando a trabalhar como professor enquanto frequentava a décima classe. Ensinava Matemática na quinta classe, na antiga escola Eurico Gonçalves, actual escola Barão de Puna. Quando fazia a décima primeira classe, comecei a lecionar Matemática nas oitavas classes. Após o término do ensino médio, continuei dando aulas de Matemática nas oitavas classes e colaborava de noite dando aulas de Física. Quando estava a frequentar o ensino médio, estudava de manhã, dava aulas de Matemática de tarde, e de noite colaborava como professor de Física. Em 1991, viajei para Cuba a fim de frequentar o ensino superior. Na licenciatura, a minha formação foi na área de Física. O curso começou em 1991 e terminou em 1996, mas somente regressamos a Angola em 1997, porque havia dificuldades de transporte, já que o país estava em guerra. Depois do meu regresso ao país, em 1997, trabalhei no Instituto Médio Normal de Educação (IMNE) como professor de Física nas décimas primeiras e décimas segundas classes. Em 1999, trabalhava no IMNE e no ISCED; trabalhava como colaborador no IMNE e como efectivo no ISCED, no curso de Ciências da Educação, opção Matemática. O ISCED, na altura, chamava-se C.U.C. e funcionava nas instalações da antiga escola primária Ho Chi Minh, onde é agora a sede da Universidade Onze de Novembro. O ISCED funcionava com apenas uma turma de Matemática, uma turma de História, uma turma de Pedagogia e uma turma de Psicologia, isto no núcleo do ISCED. Havia também o núcleo de Economia e o núcleo de Direito. Inicialmente, isto em 1999, não existia o curso de Biologia. Não estou seguro, mas acho que o curso de Biologia começou a funcionar depois de quatro anos. Os cursos de Línguas começaram a funcionar dois ou três anos atrás. Falando do curso de Ciências da Educação, opção Matemática, inicialmente, devido à falta de docentes, então vinham docentes do ISCED de Luanda, porque praticamente o ISCED de Cabinda dependia do ISCED de Luanda. Esses docentes eram chamados de regentes e nos assessoraram ou supervisionavam as nossas aulas. A independência podia continuar se o professor localmente apresentasse qualidades na administração da sua cadeira. No meu caso, por exemplo, fui acompanhado pelo professor regente por apenas um ano. Depois de o regente ter notado as minhas habilidades para lecionar a disciplina sem a sua ajuda, assumi a cadeira logo no ano seguinte. Eu mesmo elaborava as provas, até agora. Comecei a trabalhar com Geometria Analítica no primeiro

²²⁵ É uma povoação do município do Cacongo, dista 53 quilómetros do município de Cabinda.

ano; um ano depois, para além da Geometria Analítica, trabalhei também com Análise Matemática I e II no primeiro e no segundo ano respectivamente. Depois comecei a trabalhar também com a disciplina de Equações Diferenciais no terceiro ano. Inicialmente, éramos acompanhados por professores experientes, que vinham de Luanda, porque não tínhamos experiência de trabalhar no ensino superior, mas já éramos professores do ensino médio.

Há uma pergunta que fala acerca da bibliografia, não é?

I: Sim. A pergunta diz: quais foram as bibliografias mais usadas?

F. K: Em princípio, aqui temos problemas de bibliotecas; praticamente, o ISCED, ou melhor, o Centro Universitário de Cabinda não tinha biblioteca alguma. A nossa sorte, isto para nós que viemos de Cuba, é a vantagem de termos trazido muitos livros; isto nos ajudou muito. Existia a Biblioteca Municipal de Cabinda, me recordo na altura, de vez em quando ia para lá, mas não me serviu muito, porque já tinha muitos livros trazidos de Cuba.

I: Quais foram as motivações políticas, administrativas e sociais que influenciaram na implantação do ISCED de Cabinda?

F. K: Primeiro é que depois de muitos anos somente com o ensino médio, já havia necessidade de se instalar um ensino superior na província de Cabinda. Havia muitos alunos que, depois de concluírem o ensino médio, não sabiam aonde ir para dar continuidade aos estudos. Nem todos tinham recurso para ir ao Lubango, a Luanda ou fora do país. Então, a população já reclamava da necessidade, apesar de que pessoas de direito queriam furtar-se a esse pedido da população, alegando que não havia condições para instalar o ensino superior, mas já se reclamava mesmo a necessidade de se instalar o ensino superior aqui em Cabinda.

I: O que levou o doutor a gostar de Matemática e se tornar professor?

F. K: Eu desde o ensino de base já tinha certo domínio das matemáticas. Aliás, a minha formação não é em Matemática; eu formei-me na área de Física pedagógica. Só que, para quem estuda Física, tem de estudar muita Matemática, pois não se resolve um problema de Física sem recorrer à Matemática. Então, daí surge a minha inclinação à Matemática e adaptei-me facilmente no ensino superior não só a lecionar Matemática.

I: Quais foram as demandas, as vivências e as carências observadas no curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

F. K: A primeira carência foi a falta de docentes com formação matemática, falta de professores entre outras, porque, inclusive, na província de Cabinda existem mais pessoas formadas em Matemática do que em qualquer outra área de formação. Só que a nossa profissão é um pouco ingrata, as pessoas se formam e devido à própria situação dos quadros nessa área, então acabam por abandonar e ir noutras direcções. A razão da vinda de

professores de Luanda era a falta de docentes. Essa foi a maior carência que tivemos quando o curso começou.

I: De quantos anos era a grade curricular?

F. K: No primeiro ano, aqueles estudantes sofreram, porque não estava definido se eram quatro ou cinco anos, mas inicialmente o curso era de cinco anos. Com as reformas educativas, decidiu-se que o curso fosse reduzido a quatro anos.

I: Quais eram as disciplinas ligadas à Matemática que faziam parte do curso?

F. K: Portanto, nós começamos com os programas da Universidade Agostinho Neto, particularmente o ISCED de Luanda, e a maior parte das cadeiras que são lecionadas hoje eram também lecionadas no ISCED de Luanda, com exceção da informática, que foi inserida mais tarde, porque no início não estava inclusa.

I: O Doutor lembra o nome de algum professor que administrava as referidas cadeiras?

F. K: Eu fazia parte, o Doutor Estevão Gomes que, por motivos alheios, já não faz parte do corpo docente do ISCED, e os que vinham de Luanda. Para além das cadeiras ligadas à Matemática, havia também os professores que lecionavam as cadeiras complementares, como Organização Escolar, que era lecionada pelo João Luemba.

I: Como eram feitos os ingressos?

F. K: Desde o princípio a partir de provas de admissão.

I: Qual era o perfil dos alunos que ingressavam ao curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

F. K: Primeira instituição superior, apesar de que houve o núcleo de Economia e o núcleo de Direito, mas os alunos que ingressavam no ISCED nem todos eram professores. Havia também alunos das outras áreas do conhecimento que ingressavam no curso por não haver outras instituições de ensino superior. Agora que já temos instituições como ISPRA²²⁶, a Universidade Lusíadas de Angola²²⁷, já há mais diversidade, mas a maior parte de estudantes que ingressa no ISCED já é professor, e mesmo assim continuamos a receber estudantes de outras áreas do conhecimento.

I: Como é que o doutor percebe o curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

F. K: Em que aspecto?

I: Em todos os aspectos do curso.

F. K: A experiência que eu já tenho lecionando no ISCED mostra que existe uma queda substancial em termos de conhecimento dos alunos que ingressam no ISCED. No princípio,

²²⁶ Instituto Superior Privado de Angola

²²⁷ Universidade privada instalada em algumas cidades de Angola, e tem a sua sede em Portugal.

havia um coletivo de professores competentes formados em Ciências da Educação, mas muitos deles abandonaram a instituição, tal como eu. Esses professores qualificados formaram no IMNE quase todos os alunos que ingressaram no ISCED no princípio do seu funcionamento. Hoje, temos assistido uma decadência nos alunos que ingressam no curso de Ciências da Educação, opção Matemática, porque muitos dos docentes que leccionam no IMNE, não digo que não merecem, mas não deveriam estar onde estão. A debilidade que notamos actualmente nos alunos que ingressam no ISCED não é por culpa deles, pois o aluno é produto dos bons ensinamentos do professor. Eu digo sempre isso, alguém pode dizer que esses alunos não sabem nada, mas os alunos para saberem primeiro dependem muito de quem os forma. E se há debilidade na nossa parte, o produto final nunca vai estar nas condições que nós desejamos. É uma lástima, mas é a situação que nós vivemos actualmente.

I: O que o Doutor acha que deve ser feito para se mudar esse quadro?

F. K: Há muita coisa que deve ser feita. Uma delas é a tal reforma educativa, mas as reformas educativas teoricamente não são o problema; o problema é a prática e deve se insistir muito nos programas de estudo na capacitação dos docentes, porque nós começamos a aprender desde que nascemos até ao nosso último dia aqui na superfície da terra. Pouco se verificam os seminários de capacitação, a inspecção também quase que não funciona como deveria, então cada docente bem ou mal faz as coisas à sua maneira, falta de controle, é complicado isso. A capacitação é mesmo muito importante.

I: O Doutor está a dar continuidade aos estudos?

F. K: Sim, eu pelo menos depois de muitos anos consegui continuar os meus estudos. Se bem que não fiz mestrado, mas a minha condição académica me permitiu a candidatura ao doutoramento. Se tudo correr bem, dentro de um ano terminarei o doutoramento.

I: Como é feita a produção matemática na província de Cabinda?

F. K: Nós temos dificuldades de várias ordens. A produção matemática em si, tirando as monografias que têm sido elaboradas pelos alunos, publicações como tal eu não me recordo ter visto uma publicação da parte da Matemática. Somente os trabalhos feitos de investigação por parte dos alunos.

I: O Doutor disse que existem muitas debilidades por parte dos alunos que saem das instituições de ensino médio para o ensino superior. Em que medida a formação oferecida pelo curso de Ciências da Educação, opção Matemática dialogou com a demanda para formação de docentes para ensino geral?

F. K: Pela minha experiência, sou daqueles que, apesar de que os estudantes vêm com dificuldades, mas eu tento, procuro recuar, lhes dar elementos que poderiam ter dado no

ensino médio ou no ensino de base, inclusive levar-lhes a ter conhecimento básico como conhecimento superior. Mas nem todos os docentes fazem isso, e se todos nós no ensino superior trabalharmos assim, então estaríamos talvez em condições de colmatar, reduzir essa deficiência, melhorando assim o ensino. Eu pelo menos trato de fazer a minha parte, e as pessoas de direito deviam promover seminários de capacitação, não só para os docentes do ensino superior, mas fundamentalmente para os professores do ensino básico e médio. Só assim podíamos melhorar a triste situação que vivemos e que nos acompanha.

I: O Doutor está a sugerir que o ISCED é quem deveria promover os cursos de capacitação para os professores do ensino geral?

F. K: Creio que isso não é obrigação, não é função do ISCED. É função do Ministério da Educação. O ISCED talvez possa, de tempo em tempo, solicitar a capacitação dos docentes, e isso podia ser a nível de departamentos, porque isso não pode depender apenas do Doutor Faustino, por exemplo, visto que, para a realização de um seminário acarreta gastos. Então, a direcção tem por obrigação assumir esses gastos e talvez pedir apoio de elaboração de material dos docentes. Mas a instituição é que tinha que tomar peito, há uma necessidade de se realizar isto, os professores elaboram isto e a instituição contribui em meios financeiros, não é?

I: Os temas das monografias elaboradas pelos estudantes, como requisito para trabalho de fim de curso, dialogam com a demanda para a formação docente para o ensino geral?

F. K: Creio que sim. De uma forma ou de outra, apesar das dificuldades e debilidades que existem, mas a elaboração do trabalho de fim de curso é resultado dos quatro anos de formação e se supõe que a esse nível os alunos já apresentam qualidades ou experiências próprias para a elaboração desses trabalhos. Aliás, são acompanhados por indivíduos com certa experiência e eu creio que temos que admitir que seja assim.

I: Desde 1998, ano em que o ISCED foi implantado na província de Cabinda, pertencendo à Universidade Agostinho Neto, até 2009, ano em que passou a fazer parte da Universidade Onze de Novembro, houve alguma reforma no curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

F. K: A primeira mudança é em termos de corpo docente. Vimos que, no princípio, dependíamos muito de docentes que vinham de Luanda, mas localmente, no seu caso, por exemplo, depois de se formar presta serviços ao ISCED. Essa é uma das mudanças que houve no ISCED. Se no princípio dependíamos inclusive de elaboração de provas dos regentes que vinham de Luanda, hoje já não dependemos deles, porque temos corpo docente suficiente. Suficiente também não é bem o caso, porque senão não teríamos necessidade de

trabalhar com os cubanos. Essa foi uma mudança, somos autossuficientes, mas mesmo assim pedimos a colaboração de professores cubanos. Não faz falta esta parte.

I: O doutor está a dizer que a falta de docentes é que influenciou para a contratação de professores cubanos?

F. K: Não só a falta, mas também aproveitamos a experiência deles. Estes dois elementos é que influenciaram a contratação de professores cubanos.

I: Já falamos de uma maneira geral sobre o curso de Ciências da Educação, opção Matemática. Mas o curso foi desenvolvido com qual objectivo e em que perspectiva?

F. K: O primeiro objectivo é que nós temos várias escolas de formação média na província. Temos o IMNE, o Instituto Médio Politécnico, entre outras. Portanto, os docentes que dão aulas nessas instituições médias devem ter uma formação superior, porque inclusive noutros países, até no ensino de base, os professores da sétima e oitava classe devem ser licenciados, enquanto que no nosso país os professores que trabalham na sétima e oitava classe têm formação média. Então se nós já temos essas escolas de formação média e o corpo docente tinha de ter formação superior, então havia mesmo essa necessidade, e não só; diz-se que a universidade é o pensamento alto de uma determinada sociedade, então, é um dos factores que contribuiu bastante para a instalação de uma instituição superior em Cabinda.

I: Acha que é importante pesquisarmos sobre a trajetória do curso de Ciências da Educação, opção Matemática do ISCED de Cabinda?

F. K: Olha, há muitos elementos da própria Matemática que devem ser entendidos se nos propusermos a estudar o desenvolvimento histórico desses elementos. Creio que é necessário mesmo, porque são coisas que poderíamos esquecer, mas com o resultado desse tipo de investigação já nos actualiza. E fundamentalmente para aqueles que não viveram nesse tempo, ficarão a saber como é que chegamos ao dia de hoje, por onde o ISCED passou.

I: Doutor, muito obrigada por tudo.

F. K: De nada.

8 – Entrevista com o ex-estudante, José Soma Daniel

Realizada a 20 de maio de 2013, às 19 horas, na casa do colaborador, com duração de 20 minutos e 01 segundo.



Professor José Soma Daniel em sua casa, no momento em que estava jantando.
Fonte: Imagem registrada durante a entrevista.

Tec, tec, tec. Entre o barulho do prato e dos talheres, decorreu a nossa entrevista com o professor Soma. Professor do Ensino Secundário do Segundo Ciclo²²⁸, foi um dos primeiros alunos do curso de Ciências da Educação, opção Matemática. Fomos à sua casa a fim de informá-lo acerca dos objectivos da nossa pesquisa e do nosso desejo de vê-lo participar dela. Após a nossa exposição, o professor Soma pediu que a entrevista fosse realizada no mesmo dia. Como estávamos com o roteiro ao nosso alcance, realizamos a entrevista no momento em que o nosso colaborador estava jantando.

Inês: Pode se identificar.

José Soma Daniel: Chamo-me José Soma Daniel, nasci na cidade do Namibe, província do Namibe, no dia 24 de dezembro de 1974. Sou licenciado em Matemática e professor de profissão.

I: Comenta sobre a sua vida escolar anterior à licenciatura. Quando iniciou? Onde estudou? Em quais escolas? E em que localidade?

J. S: Estudei da pré ao ensino médio na província do Namibe. Da pré à quarta classe na Escola Quatro de Fevereiro, porque, na altura, o primeiro nível era da pré à quarta classe. Frequentei o segundo nível, isto é, a quinta e a sexta classe, na Escola Um de Junho; a sétima e a oitava classe, que eram o terceiro nível naquela altura, frequentei na Escola Comandante Cowboy, e depois fiz o ensino médio, que compreendia a nona, a décima, a décima primeira e a décima

²²⁸ Antigo Centro Pré-Universitário (PUNIV).

segunda classe, no Instituto Médio Normal de Educação (IMNE) de Namibe, na opção de Matemática e Física.

I: Que lembranças tens da vida escolar anterior à graduação? Fala-me sobre como era o ensino e particularmente o ensino de Matemática. Como eram os seus professores? Qual era a formação deles? A metodologia adotada? E quais foram os livros usados?

J. S: Quando fiz a quinta, a sexta, a sétima e a oitava classe, os professores de Matemática eram cubanos. No ensino médio, os professores de Matemática eram búlgaros. A metodologia por eles usada não difere muito da actual. Na altura, era difícil ver livros do ensino médio; não sei se existiam na altura, mas nunca cheguei de ver. Nem colocavam programas, vinham e davam somente as aulas. Era uma coisa boa e bonita, e tínhamos professores com qualidade e via-se que dominavam bem os conteúdos, tanto os cubanos como os búlgaros.

I: Durante a sua vida escolar anterior à licenciatura até o presente momento, ocorreu alguma mudança significativa no ensino em geral, e no ensino da Matemática em particular?

J. S: Mudou, porque hoje já existem programas, manuais, há seminários que noutrora²²⁹ não existiam. Hoje, por exemplo, os professores vêm do Brasil, de Portugal, para dar seminários, os autores dos livros didácticos vêm para o país a fim de exporem os seus livros. Houve, sim, uma mudança significativa.

I: Quando e onde o senhor iniciou a licenciatura e que formação cursou?

J. S: Iniciei a minha licenciatura na província de Cabinda, no ano de 2000, e terminei em 2006.

I: O que te levou a gostar da Matemática?

J. S: A princípio eu tinha queda pelo Direito, porque queria ser político, mas depois de saber que para fazer Direito tinha de ler muito, preferi fazer Matemática, que não exige muita leitura.

I: Que lembranças tens do curso de licenciatura? Os seus professores nesse período, quem eram? De onde vinham? Qual a formação deles? Que metodologia eles usavam e quais eram os livros mais frequentes?

J. S: Eh, Deus! Os professores vinham de Luanda, porque, na altura, o ISCED de Cabinda dependia totalmente da província de Luanda, isto é, da Universidade Agostinho Neto. Localmente, alguns professores lecionavam algumas cadeiras, com excepção da cadeira de Mecânica e outras disciplinas ligadas directamente ao curso. Os manuais por eles usados eram mais de origem portuguesa, cubana e brasileira.

²²⁹ Antes.

I: Quem eram esses professores?

J. S: Os professores eram angolanos, vietnamitas e cubanos.

I: Do que te lembras acerca da implantação do ISCED?

J. S: Foi uma mais valia para Cabinda, hoje em dia já somos licenciados, graças à implantação do ISCED na província. São lembranças boas, somos técnicos superiores, apesar de que não é bom falar no dinheiro, mas foi bom porque o dinheiro aumentou, o salário do técnico superior é diferente do salário do técnico médio, visto que há uma diferença abismal.

I: Em que ano foi implantado o ISCED em Cabinda?

J. S: Em Cabinda o ISCED foi implantado em 1998.

I: Fala-me sobre a época, os contornos políticos e educacionais e humanos do ano em que o ISCED foi implantado na província.

J. S: Só sei que, a princípio, quando implantou-se o ISCED em Cabinda, que dependia totalmente da Universidade Agostinho Neto, havia vozes que não queriam, porque a pessoa, quando começa ter a formação superior, a tendência é de começar a ter uma mentalidade diferente e a ver por outro ângulo. Para alguns políticos isso não convinha, mas valeu a pena ter se implantado o ensino superior na província, e acho que hoje os políticos deram conta que valeu a pena.

I: Quais foram as motivações políticas, administrativas e sociais que influenciaram na implantação do ISCED?

J. S: Cabinda é uma província que tem dinheiro. Já não se fazia valer as pessoas saírem de Cabinda para ir a outras províncias ou até fora do país a fim de se fazer o ensino superior. Eu acho que os políticos tiveram de fazer de tudo para implementar o ISCED em Cabinda. Havia muita gente estagnada no ensino médio, os que tinham possibilidades na altura, os pais, os tios ou mesmo os irmãos os mandavam para fora do país a fim de darem continuidade aos estudos, mas os que não tinham ficavam como técnico médio.

I: És da província do Namibe. Como chegaste a Cabinda?

J. S: Nós somos africanos²³⁰. Vim para Cabinda porque havia um tio meu que vivia em Cabinda. Quando terminei o ensino médio, em 1996, o meu tio disse-me que o governo da província de Cabinda estava a dar bolsas de estudo para cursar o ensino superior no exterior do país. Deste modo, o mesmo mandou-me chamar, alegando que conseguiria uma bolsa de estudos para mim. Mas quando cheguei cá, no ano de 1998, não consegui essa bolsa de estudos e acabei por ingressar ao ISCED.

²³⁰ Os africanos podem viver numa mesma casa com os tios, sobrinhos, irmãos, netos, avós, primos, isto é, podem viver com toda a família, tanto da parte materna como da parte paterna.

I: O curso de Ciências da Educação, opção Matemática que o senhor cursou começou a funcionar logo após a implantação do ISCED?

J. S: Sim. Começou a funcionar logo após a sua implantação.

I: Quais foram as demandas, as vivências e as carências observadas nesse curso quando da sua implantação e o seu início?

J. S: A princípio, os professores tinham de vir de Luanda e as aulas eram muito complicadas, porque existiam cadeiras que os professores ministravam em apenas três dias. As aulas eram leccionadas de sexta-feira a segunda-feira. De manhã, tínhamos uma sessão, de tarde outra sessão, de noite outra sessão, por dia tínhamos aulas três vezes, era muito cansativo, mas valeu a pena o esforço.

I: As disciplinas que eram dadas em três dias vos permitiam assimilar os conteúdos?

J. S: Assimilávamos. Eles davam a matéria em três dias e depois iam para Luanda. O tempo que eles ficavam em Luanda dava-nos tempo para estudarmos os conteúdos por eles leccionados. Procurávamos algum colega que entendia melhor a matéria a fim de nos dar explicações.

I: Como eram a estrutura curricular e os programas das disciplinas?

J. S: Os professores, quando se apresentavam, colocavam os temas e os subtemas no quadro. Na altura, havia informática, mas custava muito caro navegar na internet; como exemplo, na nossa turma ninguém tinha computador portátil. Limitávamos até certo ponto ao tema e subtemas que o professor colocava no quadro. Posteriormente, quando a biblioteca abriu, havia lá muitos livros de origem portuguesa, cubana e brasileira; a partir daí começamos a ter acesso a bibliografia.

I: Quais foram as estruturas físicas que albergaram o curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

J. S: Foi na antiga Escola Ho Chi Minh, e na altura havia somente uma sala para o curso de Matemática.

I: De quantos anos era a grade curricular?

J. S: O curso, na altura, tinha duração de cinco anos, e o quinto ano era dado apenas em um semestre.

I: Podes explicitar o nome de algumas disciplinas ligadas ao curso que foram dadas no curso?

J. S: Tínhamos a cadeira de Análise Numérica, as Álgebras, a Geometria Analítica e a Geometria Descritiva, a Matemática e as Metodologias dessas cadeiras.

I: Qual era o perfil dos professores que ministravam essas cadeiras?

J. S: Eram professores que davam aulas há bastante tempo nas universidades, já tinham uma longa e larga experiência, por isso é que eles eram chamados de regentes.

I: Como eram feitos os ingressos para o curso de Ciências de Educação, opção Matemática?

J. S: Quando eu fiz a inscrição para ingressar no curso de Matemática, no ano 2000, havia 40 vagas para licenciatura em Matemática e éramos 40 candidatos; quer dizer que até o estudante que teve a mínima nota também entrou.

I: Como eram os exames? O que vinha nos exames?

J. S: Nos exames vinham conteúdos nem muito simples nem muito difíceis. Vinham exercícios que, se a pessoa exercitasse ou estudasse, teria boa nota para ter acesso à universidade.

I: Como é que você percebe o curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

J. S: Foi um bom curso, e valeu a pena, apesar de que, na altura, os professores vinham de Luanda. Mas hoje já não se vive essa realidade, porque temos professores presentes, com o título de mestre e doutor; penso que o curso valeu a pena o esforço que fizemos.

I: Tiveste de elaborar um trabalho como requisito para terminar a licenciatura?

J. S: Não fiz. Somente fiz um trabalho quando estava a me preparar para defender a tese²³¹, foi assim que fomos fazer algumas pesquisas.

I: Qual foi o tema abordado nessa tese?

J. S: O tema da minha tese foi “sistema de equações a duas variáveis”; praticamente nós falamos do método misto. Existe uma confusão na resolução de equações do primeiro grau que são sistemas de equações. Nós sabemos que existe o método de comparação ou método de substituição ou método de redução ou método gráfico. Nós verificamos que o estudante, ao resolver um sistema de equações lineares a duas variáveis utilizando o método de comparação, depois de ele encontrar o valor de uma das variáveis, automaticamente substituía o valor da variável numa das equações, e dizia que utilizou o método de comparação, mas nós dizíamos que se tratava do método misto, porque ele utilizou dois métodos, o de comparação e o de substituição.

I: Estás a dar continuidade aos estudos?

J. S: A princípio nós aqui em Cabinda ainda não temos o mestrado. Temos o mestrado dos professores portugueses que estão a vir de Portugal. Estou a pensar fazer o mestrado no Paraguai. Há vários colegas que estão a estudar no Paraguai e por isso esse ano farei o mestrado.

²³¹ O colaborador se refere a sua monografia.

I: Podes enumerar o nome de alguns colegas daquela época?

J. S: Tem o David Macaia, Eugenio Neto Tati, Xavier Futi, Roque Miséria Tembo, Eduardo Zau, Marcos Pucuta, são muitos.

I: Qual foi o motivo que levou à contratação de professores cubanos o curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

J. S: Valeu a pena, foi uma boa contribuição, porque quando o ISCED deixou de depender de Luanda, o governo provincial ou o ISCED começou a contratar professores cubanos com longa experiência. Muitos deles como, por exemplo, o professor Trujillo, já passaram em vários países da América Latina, são autores de vários livros e têm larga experiência.

I: Em que medida a formação oferecida pelo curso de Ciências da Educação, opção Matemática dialogou com a demanda para a formação docente para as escolas do ensino geral?

J. S: Hoje em dia já temos cá na nossa província vários professores que são técnicos superiores. A pessoa, quando atinge o nível superior, como a própria palavra diz “nível superior”, a qualidade é diferente em relação a quem tem o ensino médio. A qualidade de professores que o ISCED formou hoje refletiu-se no ensino geral. Hoje a qualidade de ensino já é diferente do que noutrora.

I: Achas que os conteúdos ministrados no curso de Ciências da Educação, opção Matemática dialogam com a demanda para a formação docente para as escolas do ensino geral?

J. S: Não, não, não dialogam. No ensino superior, os conteúdos são vistos de uma forma mais aprofundada.

I: Mas qual é o objectivo do curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

J. S: Acho que o objectivo é de desenvolver a capacidade cognitiva do aluno, e que o aluno saiba que o que ele aprende na teoria tem que ter enquadramento na prática ou na vida cotidiana.

I: Desenvolver a capacidade para que fim?

J. S: Para resolução de exercícios, para a resolução de problemas.

I: Resolver exercícios e problemas e depois ficar por aí?

J. S: Não é bem resolver o exercício e ficar por aí. Mas, ajudar o aluno a desenvolver a mente, a investigar, a descobrir, se não estiver a conseguir procurar pessoas e estudar.

I: Os temas das monografias elaboradas no ISCED dialogam com essa demanda?

J. S: Dialogam. Só que nós aqui em Angola, em particular em Cabinda, temos um pequeno problema, porque, por exemplo, as pessoas que estudam no Brasil dizem que aqueles livros de fim de curso, o governo federal pega e implementam o que foi proposto, mas infelizmente o

nosso governo não dá valor às monografias. Nós fizemos algumas recomendações, o que se deve fazer para melhorar a qualidade de ensino na província ou no país, mas dificilmente o nosso governo tem em conta esses livros ou essas monografias que são defendidas. Já no Brasil dizem que não é assim, porque o Estado, quando quer resolver um problema educacional, pega o trabalho que alguém defendeu a fim de solucionar o problema.

I: Então, o senhor está a dizer que os problemas que são detectados pelos alunos continuam, não é?

J. S: Faz-se proposta, mas eles continuam entre aspas, porque os professores têm feito um esforço de tentar corrigir esses problemas. Mas seria melhor se tivesse as mãos do governo ou do executivo.

I: Acha que é importante que se investigue sobre a trajetória do curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

J. S: Investigar? Eu acho que a investigação deve remontar desde a abertura do ISCED, não o de Cabinda, mas desde que se abriu a Universidade Agostinho Neto em Angola; quer dizer que este curso já vem desde os anos 70 cá em Angola, apesar de que em Cabinda começou no ano de 1998, dá-me a entender que antes da independência havia esse curso, isto não sei. Porque já havia angolanos a estudar fora, licenciados em Matemática.

I: Mas, achas que é importante que se investigue sobre a trajetória do curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

J. S: Investigar para mim não faz sentido, porque abriu o ISCED, se abriu o ISCED, então os cursos que há nessa Universidade ou nessa faculdade, automaticamente tinham que ter no ISCED de Cabinda, por exemplo, o curso de Matemática, Geografia, História, Português, Biologia, Química, Francês, etc. Quer dizer que todos os cursos que o ISCED de Luanda tem, tinham que estar automaticamente aqui.

I: Então achas que não é necessário fazer uma investigação para descrever a história do curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

J. S: Não pode particularizar, tinhas que generalizar, isto é fazer uma investigação do ISCED em Angola e não em Cabinda, porque o ISCED em Cabinda começou em 1998, e ele só fez os cursos que tinham em Luanda, que tinham em Angola.

I: Muito obrigada pela nossa entrevista.

J. S: De nada.

9 – Entrevista com o professor Estevão Gomes

Realizada em 25 de maio de 2013, na casa do entrevistado, com duração de 36 minutos e 34 segundos.



Professor Estevão Gomes em sua residência.
Fonte: Imagem registrada durante a entrevista.

Conheço o Doutor Estevão Gomes desde o momento em que comecei a fazer a licenciatura no curso de Ciências da Educação, opção Matemática. Ele foi meu professor nas disciplinas de Álgebra Superior e Aritmética e Teoria de Números. No decorrer do curso, fiquei sabendo que ele foi o primeiro licenciado em Ciências da Educação, opção Matemática da província de Cabinda, pois havia cursado a licenciatura na cidade de Lubango. Desde que o ISCED do Lubango foi criado, em 1980, o Doutor Estevão Gomes, o Doutor Kimpolo Zau e o Doutor Manuel Gúvulo Domingos foram os primeiros estudantes de Cabinda a frequentarem aquela instituição. Como ex-estudante do ISCED mãe, um dos primeiros professores do ISCED de Cabinda e membro da Comissão Provincial Instaladora do Ensino Superior em Cabinda (COPIESCA), consideramos o professor Estevão Gomes como um dos fortes potenciais colaboradores para a nossa pesquisa. O Doutor Estevão teve o primeiro encontro com o nosso objecto de estudo em sua residência, pois deixamos com a sua esposa um texto contendo o objectivo e o roteiro da pesquisa. O segundo encontro foi na instituição onde o professor trabalha²³²; a partir daí, marcamos a entrevista para o dia 25 de maio, às 9 horas, na sua residência. Aprontei-me no dia combinado e fui ao encontro do entrevistado. Entre esperar e não esperar, eu estava indecisa se ficava ou ia embora, pois o nosso colaborador demorou a chegar em casa. Depois de 30 minutos de espera, o professor Estevão apareceu e realizamos a nossa entrevista.

²³² Actualmente o professor Estevão Gomes lecciona a disciplina de Matemática no Instituto Médio Politécnico do Chiazzi.

Inês: O Doutor pode se apresentar?

Estevão Gomes: Chamo-me Estevão Gomes, sou professor desde 1973. Já lecionei em todos os níveis de ensino. Sou natural do município de Buco-Zau²³³, comuna do Nekuto, nascido a 17 de setembro de 1953. Trabalhei no ensino primário, no ensino secundário, no ensino médio e no ISCED, isto é, no ensino superior.

I: Doutor, comente sobre a sua vida escolar anterior à licenciatura. Quando iniciou, onde estudou, em quais escolas e em que localidade?

E. G: Fiz o ensino primário na Escola Primária do Nekuto²³⁴, sede da comuna; em 1967, fui à Missão Evangélica, onde residia e fazia trabalhos da missão, ficando um ano lectivo sem estudar por falta de dinheiro para pagar as propinas²³⁵ da missão. Em 1969, comecei a estudar o ensino secundário na Escola Sagrada Esperança. Terminado o primeiro ciclo, fui matricular-me na Escola Industrial e Comercial Silvério Marques, actual Instituto Médio Politécnico de Cabinda. Fomos os primeiros alunos que a instituição recebeu. Terminei os meus estudos em 1973; depois fui trabalhar como professor primário eventual no município de Buco Zau, município sede, e como Director da escola primária. Um ano depois, fui requisitado para dar aulas no primeiro ciclo na secção do Buco Zau, da Escola Barão Puna. A Barão Puna era a escola mãe e tinha uma secção no Buco Zau. Em 1978, fui à requalificação de professores frequentar um curso que terminou em 1979. Depois deste curso, trabalhei na Escola Industrial e na Escola de Superação de Professores²³⁶. Um ano depois, fomos para o Lubango fazer o curso superior, que teve duração de cinco anos. Em 1985, defendi a tese e fui colocado como professor do Instituto Normal de Educação (INE)²³⁷ de Cabinda. Um ano depois, comecei a exercer a função de director do instituto. Como professor, trabalhei com as disciplinas de Matemática, Práticas Pedagógicas e Metodologia do Ensino da Matemática. Em 1988, fui exonerado e, em 1995, fui reconduzido, tendo trabalhado até 1997, ano em que fui frequentar o curso dos PALOPs²³⁸ em Portugal. Regressado a Cabinda, demos cursos de superação de professores. Em 1997, concorremos para o ISCED, mas antes disso já fazíamos trabalhos de criação de condições para criação do Centro Universitário de Cabinda. Não foi uma tarefa fácil, foi muito difícil, porque encontramos muitos obstáculos. O governo da província estava disposto a ajudar, mas o problema estava a nível da reitoria da Universidade Agostinho Neto. Com o aval do ex-ministro da Educação, António Burity da Silva, deslocou-se uma delegação

²³³ Um dos quatro municípios da província de Cabinda, que dista 141 quilómetros do município sede (Cabinda).

²³⁴ Comuna do município de Buco Zau situada a 141 quilómetros do município sede.

²³⁵ Tem o mesmo significado de taxa.

²³⁶ Escola de Superação de Professores é a escola que capacitava professores de posto.

²³⁷ Actualmente o Instituto Médio Normal de Educação (IMNE) chama-se Escola de Formação de Professores.

²³⁸ Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

da reitoria da Universidade Agostinho Neto a Cabinda a fim de se discutir seriamente acerca do problema. A reunião começou às 20 horas e terminou somente às 4 horas da madrugada. Havia duas alas, uma estava a favor e a outra estava contra, incluindo a própria reitora daquela época, Laurinda Hoygaard. Inicialmente a reunião estava sendo orientada pelo vice-governador, Sr. Martins da Cruz Nombo. Quando era 1 hora da madrugada, o Sr. Martins da Cruz Nombo foi obrigado a chamar o governador, na época, José Amaro Tati. Os problemas que se colocavam eram a falta de docentes, a falta de uma verba a nível da reitoria que pudesse suportar as deslocações, a estadia, a alimentação dos professores itinerantes. Depois de grandes discussões, o ex-governador, José Amaro Tati, teve que disponibilizar um milhão de dólares por mês para ultrapassar a situação. A partir dessa condição, a reitora, naquele momento, aceitou a implantação do Centro Universitário em Cabinda. O centro começou a funcionar com três núcleos: o núcleo do ISCED, o núcleo de Direito e o núcleo de Economia. Quais foram os primeiros cursos? Para o ISCED, o curso de Matemática, o curso de Psicologia, História e Pedagogia. Para a Faculdade de Economia, o curso de Economia Geral e o núcleo de Direito, o curso de Direito.

I: Que lembranças tem de sua vida escolar anterior à licenciatura? Como era o ensino naquela época, em especial o ensino da Matemática? Como eram os professores? Como era a metodologia e quais eram os livros mais adotados por eles?

E. G: Praticamente alguns professores tinham formação pedagógica e outros não. Outros eram apanhados de acordo com os níveis que tinham e iam dando aulas bem ou mal. Então, naquela altura, o ensino estava muito mais a cargo dos alunos. Os alunos tinham que se dedicar seriamente para obter bons resultados. Não havia possibilidade de um aluno ir à casa do professor como actualmente. Não havia possibilidade de corromper um professor, porque o professor ganhava bem e essa possibilidade não existia. Se o aluno fosse fraco, reprovava na mesma. Penso que essa condição fez com que cada um se empenhasse para alcançar os seus objectivos. Era muito difícil haver muitas reprovações porque cada um, principalmente, nós que estávamos na missão, trabalhávamos de manhã e íamos à escola de tarde ou trabalhávamos à tarde e íamos à escola de manhã. Por isso, quanto menos tempo fizesse na formação, melhor seria. Essa condição era somente para nós, que éramos alunos da missão; mas os que tinham pais com possibilidades, os pais suportavam as suas propinas e eles podiam ficar no curso mais tempo. Nós tivemos vantagem porque nos foi concedida isenção de propinas, portanto os alunos da missão não pagavam propinas.

I: O Doutor disse que trabalhava de manhã e estudava de tarde. Que tipo de trabalho realizava?

E. G: Todo o tipo de trabalho, fazer horta, cuidar dos porcos, das galinhas, roçar e cozinhar para os outros.

I: Eram remunerados por esses trabalhos?

E. G: Trabalho gratuito.

I: O Doutor disse anteriormente que, no ensino, ficou um ano sem estudar, por falta de condições financeiras para pagar as propinas. No ano seguinte como conseguiste dinheiro para pagar as propinas?

E. G: No passado era assim, o aluno que fizesse a quarta classe fora da missão tinha que trabalhar um ano lectivo sem estudar. Trabalhava de manhã e à tarde. Depois de um ano comecei a estudar, mas não pagava propinas.

I: Em 1979, terminaste um curso de requalificação. Onde foi feito o curso?

E. G: Em Luanda, e chamava-se curso de requalificação de professores. Quando terminamos o curso de requalificação, nos foi dado outro seminário para trabalharmos na superação de professores até ao mês de março de 1979. Terminado esse curso, viemos para as províncias, uns foram transferidos para outras províncias e nós voltamos e íamos dando cursos de superação de professores nos municípios.

I: Em 1980, foste encaminhado para o ensino superior. Onde frequentaste esse curso?

E. G: No mês de abril de 1980, fomos para Lubango. Quando chegamos ao Lubango, o curso já tinha iniciado, mas nos engrenamos e continuamos. Éramos cerca de cento e tal estudantes, mas no nosso curso, por exemplo, que éramos sessenta e tal, chegamos ao final apenas sete estudantes. Três foram para a Física e quatro para a Matemática. Éramos quatro e um deles é o actual governador do Cunene²³⁹.

I: Para além do número reduzido de estudantes que terminou a licenciatura no Lubango, que outra lembrança tens desse curso? Como eram os teus professores nesse período? De onde eles vinham? Qual era a formação deles e os livros mais usados?

E. G: O ISCED do Lubango é fruto da ex-faculdade de Letras. Então, já tinha uma biblioteca com diversos livros de várias áreas do saber, e aquilo nos ajudava muito. Para além disso, alguns professores elaboravam fascículos. Quanto à origem dos professores, tivemos alguns angolanos, vietnamitas, um casal de malianos, dois sul-africanos, um português, um uruguaio e um francês.

I: O que te levou a gostar da Matemática e se tornar professor?

²³⁹ Província ao sul do território angolano.

E. G: Para mim foi uma necessidade, sabes que, antes da independência, muitos professores abandonaram o país devido à situação de guerra, então havia necessidade de se dar continuidade à formação lá no município do Buco Zau. Desta feita, fui convidado e leccionava três disciplinas, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza, porque éramos poucos naquele momento e essa situação agravou-se, porque alguns colegas nossos foram para a República do Zaire²⁴⁰, foram para a guerra a fim de libertar o território de Cabinda. Ficamos reduzidos, mas aguentamos. Formamos aqueles alunos que estavam muito interessados em estudar; depois, saí do município no ano de 1978.

I: Qual era o nível académico do doutor na época em que leccionava Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza?

E. G: Curso Geral de Administração e Comércio.

I: Que equivale a?

E. G: Quinto ano do colono, equivalente à décima primeira classe, porque o curso de requalificação deu-nos equivalência ao sétimo ano, que actualmente equivale à décima segunda classe. Com o sétimo ano da era colonial possibilitou-nos frequentar o ensino superior.

I: O Doutor comentou acerca de uma reunião que ocorreu antes da implantação do Centro Universitário de Cabinda e que nesta reunião tiveram de chamar o então governador daquela época, José Amaro Tati, para se chegar a um acordo. Mas em que ano ocorreu a implantação do C.U.C?

E. G: Foi implantado em 1989, mas a sua abertura ocorreu em 1990, e até houve algumas situações entre a reitora e o Ministro da Educação naquele momento. O Ministro veio proceder à inauguração, mas a reitora recusou, tendo culminado com a exoneração da Reitora.

I: Doutor, tem algum documento que aponta sobre a implantação do centro no ano de 1990?

E. G: Não tenho, porque os documentos ficaram lá no C.U.C. Documentos dessa natureza não podem ficar comigo.

I: Em que ano as aulas começaram no ISCED?

E. G: Em 1991.

I: Fala-me sobre a época, os entornos políticos, educacionais e humanos do ano em que o ISCED começou a funcionar.

E. G: Não havia professores mestres, havia apenas licenciados, e tínhamos tutores itinerantes que vinham de Luanda e trabalhavam directamente conosco. Estes tutores elaboravam as

²⁴⁰ Zaire foi o nome que adotou oficialmente a atual República Democrática do Congo entre 27 de outubro de 1971 e 17 de maio de 1997.

brochuras, elaboravam as provas, vinham de Luanda, e trabalhávamos conjuntamente e éramos assim. Depois foram surgindo alguns mestres. Neste momento, o ISCED já conta com indivíduos doutorados; penso que a qualidade devia melhorar, porque quanto maior for a formação, quiçá coloco essa palavra, a qualidade deve ser melhorada.

I: Quais foram as motivações políticas, administrativas e sociais que influenciaram para a implantação do ISCED?

E. G: Já havia um número elevado de indivíduos que tinham feito os cursos médios, a província não tinha cursos superiores para os indivíduos darem prosseguimento aos seus estudos. Recordo-me que tinha vindo o secretário do MPLA²⁴¹ naquele momento, João Lourenço, que ao reunir com os quadros da província foi levantado o problema da necessidade de ensino superior em Cabinda. Essa proposta foi mal recebida pelo secretário, que disse que Cabinda não tinha condições para a criação do ensino superior, falou muito e todos nós saímos da reunião mal dispostos. O problema foi encaminhado ao Ministro da Educação, e o Sr. José Amaro Tati assumiu o problema e realmente conseguimos convencer a reitoria da Universidade Agostinho Neto. Porque os nossos quadros que iam frequentar o ensino superior a nível de Luanda eram mal sucedidos, a primeira promoção não tinha alojamento e passavam por muitas vicissitudes. Esse foi um dos motivos que fez com que alguns quadros de Cabinda já com um nível superior se engajassem para que hoje o ensino superior seja uma realidade.

I: Quais são as condições nas quais os cursos do ISCED estavam funcionando?

E. G: Foi usurpado o edifício que era uma escola do ensino primário, fez-se melhoramento e começamos a trabalhar lá, os núcleos do ISCED, da Economia e do Direito. Depois, o ISCED desmembrou-se daquelas instalações e foi ao Cabassango²⁴² depois da concessão de uma parte daquele complexo escolar.

I: Como eram feitos os ingressos de professores para o ISCED?

E. G: Através de concurso público.

I: Fazia-se teste?

E. G: Era feito através de concurso documental. O candidato apresentava os documentos exigidos, eles faziam a selecção a partir da média. O candidato tinha de ter uma média igual ou superior a catorze valores.

²⁴¹ Partido no poder desde a independência de Angola. A sigla significa “Movimento Popular de Libertação Angolana”.

²⁴² Nome de um bairro do município de Cabinda onde estão as instalações do Instituto Médio de Economia nas quais o ISCED ocupa dois pavilhões.

I: Falando do curso de Ciências da Educação, opção Matemática, curso em que o Doutor actuou, qual é o objectivo desse curso?

E. G: Sabe-se que o ISCED é uma instituição superior para formação de professores para o ensino médio a fim de minimizarem as carências vivenciadas neste ensino. Os mais destacados foram selecionados para trabalhar no ISCED.

I: Quais foram as demandas, as vivências e as carências observadas nesse curso?

E. G: O problema número um era a falta de preparação, alguns não tinham preparação para enfrentar o curso de Ciências de Educação, opção Matemática. Uns, porque já haviam ficado muito tempo sem estudar, outros, porque enfim... Nós tivemos algumas situações um pouco melindrosas com a presença dos nossos professores cubanos. Eles vinham cumprir o seu dever; o aluno sabendo ou não, os professores cubanos os deixavam transitar de classe, e esses alunos tiveram muitas dificuldades no decorrer do curso superior.

I: Como eram os professores que lecionavam no curso de Ciências de Educação, opção Matemática?

E. G: Nós trabalhávamos com base em instruções e documentos dos tutores. Os tutores, para além de darem as suas aulas, também reuniam com os licenciados para deixar instruções e orientações precisas. Então, cada um ia dando as suas aulas; caso houvesse uma questão que carecia de um esclarecimento, tão logo o tutor chegasse, eram colocadas as preocupações e pronto, superava-se.

I: Desde que o ISCED foi implantado até o ano em que deixaste de dar aulas no curso de Ciências de Educação, opção Matemática houve alguma reforma no curso referenciado?

E. G: Houve.

I: Em que ano ocorreu a reforma?

E. G: Se a memória não me atraiçoa, a reforma ocorreu em 2003 ou 2004, houve a reforma curricular no ISCED.

I: Como era a grade curricular do curso de Ciências de Educação, opção Matemática antes e depois da reforma?

E. G: Os cursos tinham a duração de cinco anos; com a reforma curricular os cursos passaram a durar quatro anos. Em algumas disciplinas foi reduzida a sua carga horária e isso fez com que o tempo de duração fosse também reduzido. Os cursos que tinham menos tempo de duração são os cursos de Psicopedagogia. Esses cursos tinham o plano curricular de três anos e meio, e meio ano para preparação de trabalho de fim de curso. Para os cursos de Matemática eram quatro anos e meio e depois disso é que iam preparar os trabalhos de fim de curso.

I: Isso aconteceu antes ou depois da reforma?

E. G: Antes.

I: Naquela época havia biblioteca no ISCED?

E. G: Como já nunca mais fui para lá, não sei. Mas, naquela época não havia quase nada. Livros para investigação como tal eram muito poucos e baixos.

I: Como eram feitos os ingressos dos estudantes para o curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

E. G: Os ingressos eram feitos através de exames de selecção.

I: Qual era o perfil desses alunos?

E. G: Sabe-se que havia diferentes tipos de alunos; alguns faziam PUNIV²⁴³, outros faziam IMNE, outros vinham do IMS²⁴⁴. Em função da sua origem havia heterogeneidade de níveis e alguns estavam mais preparados que os outros.

I: Quais são as disciplinas que o doutor ministrou no curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

E. G: Lecionei as disciplinas de Introdução à Álgebra Linear, Álgebra Linear, Álgebra Superior e Aritmética e Teoria dos Números.

I: Como é que o Doutor percebe o curso em que actuou?

E. G: Dizia logo que foi necessidade e depois vim gostar da área de Matemática. Durante os trinta e nove anos de serviço que eu tenho, sempre lecionei Matemática. E gosto.

I: Podes enumerar o nome de alguns colegas que trabalharam contigo naquela época no curso em que atuaste?

E. G: Tem o professor Faustino, o Alcides, o professor Afonso, o professor Filipe e o meu tutor, Doutor Reis, Doutor Kimpolo.

I: O Doutor falou que os cubanos facilitavam a vida dos estudantes. Mas qual foi o motivo da contratação de cubanos para o curso que nos propomos a investigar?

E. G: Os cubanos que facilitavam a vida dos estudantes davam aulas no IMNE. Tive no IMNE muitos professores cubanos, alguns bons e outros medíocres, e facilitavam a vida dos estudantes. Em nível superior contratamos os cubanos por causa da carência de professores e porque Cuba tinha boas relações diplomáticas com Angola. Trabalhei com bons professores cubanos no ISCED, tais como o professor Casanova, o Salvador.

²⁴³ Instituto pré-universitário de Cabinda, actualmente chama-se Escola do Ensino Secundário do II ciclo de Cabinda.

²⁴⁴ Instituto Médio de Saúde.

I: O curso de Ciências da Educação, opção Matemática tinha duração de quatro anos e meio; depois desse período, os estudantes elaboram um trabalho de fim de curso. O Doutor chegou de orientar algum trabalho de fim de curso?

E. G: Fui cotutor²⁴⁵ do trabalho de quatro estudantes. Do trabalho do Matombe, do Salvador, os outros nomes me escapam. Mesmo não sendo tutor de alguns alunos, censurava muitos trabalhos em termos de Língua Portuguesa.

I: Em que medida o curso de Ciências da Educação, opção Matemática dialogou com a demanda para a formação docente para a escola do ensino geral?

E. G: Tendo em conta que o IMNE formava professores de Matemática e Física, História e Geografia e Biologia e Química, alguns tiveram a necessidade de continuar nessas áreas. O curso de Física não funcionava naquele momento e só funcionava o curso de Matemática. Cada um foi se engrenando, uns bem, outros mal.

I: O Doutor acha importante pesquisarmos sobre a trajetória do curso de Ciências da Educação, opção Matemática do ISCED de Cabinda?

E. G: Acho, porque investigando vamos adquirindo novas descobertas para melhorar o ensino da Matemática e conseqüentemente a qualidade dos professores formados, porque havendo professores bem formados a qualidade do trabalho melhora.

I: As monografias elaboradas pelos estudantes dialogam com a demanda para formação de docentes para o ensino geral?

E. G: Alguns fazem inquérito em determinadas escolas para obterem alguns dados com o objectivo de propor a quem de direito algumas medidas que visem a melhorar o trabalho.

I: E essas propostas são levadas em consideração?

E. G: Não sei. Não posso responder a essas pergunta porque está fora do meu alcance.

I: Muito obrigada pela entrevista. Posso tirar uma foto ao doutor?

E. G: Não tem nada que agradecer.

²⁴⁵ Coorientador.

10 – Entrevista com o ex-estudante, Nicolau Bifica

Realizada em 27 de maio de 2013, às 9 horas no gabinete do Conselho Nacional Eleitoral, com duração da entrevista de 32 minutos e 47 segundos.



Professor Nicolau Bifica no Gabinete do Conselho Nacional Eleitoral.
Fonte: Imagem registrada durante a entrevista.

O senhor Bifica foi solicitado para ser colaborador da nossa pesquisa por ser um dos primeiros alunos do curso que estamos a investigar. Encontramos o nome do nosso colaborador na relação nominal dos alunos do primeiro ano. Em conversa com o senhor Soma, ficamos sabendo que o senhor Bifica é o secretário da Comissão Nacional Eleitoral. Como eu conhecia as instalações onde funciona a Comissão Nacional Eleitoral, fui à procura do nosso colaborador no seu local de serviço a fim de lhe fazer o convite formal. Posta no seu local de serviço, não o encontrei; então, tive que aguardar alguns minutos para que a minha viagem fosse justificada. Depois de longos minutos de espera, o nosso possível colaborador chegou. Fiz as devidas apresentações e rapidamente lhe expus o objetivo de nosso trabalho e o desejo de vê-lo participar da nossa pesquisa. O senhor Bifica mostrou-se interessado em participar da nossa pesquisa, e a partir daí marcamos a data da entrevista. A entrevista decorreu no gabinete do nosso colaborador no dia 27 de maio de 2013, às 9 horas. No mês de dezembro de 2014 o senhor Bifica veio a falecer.

Inês: Pode se identificar?

Nicolau Bifica: Chamo-me Nicolau Bifica. No dia dois de agosto do presente ano completo 53 anos de idade. Sou natural da comuna do Luali²⁴⁶, da aldeia do Zala de Cima, no município do Belize, província de Cabinda. Sou funcionário público adstrito ao governo da província de Cabinda e hoje exerço a função de Secretário Provincial de Registro.

²⁴⁶ Luali é uma comuna do município do Belize, um dos quatro municípios de Cabinda. O município de Belize dista 162 quilômetros do município sede (Cabinda).

I: Qual a sua formação?

N. B: Fiz a licenciatura em ensino de Matemática no ISCED de Cabinda, que noutrora pertencia à Universidade Agostinho Neto.

I: Comente sobre a sua vida escolar anterior à licenciatura. Quando iniciou? Onde estudou? Em quais escolas? E em que localidade?

N. B: Quanto à minha trajectória estudantil, iniciei os meus estudos primários na aldeia natal em Zala de Cima, isto é, em 1967; na altura tinha seis ou sete anos. E na mesma localidade fiz a quarta classe em 1974. Feita a quarta classe, como naquela altura não havia o nível subsequente, fomos forçados a vir aqui na cidade de Cabinda, onde me matriculei na Escola Barão de Puna. A Escola Barão Puna foi sofrendo uma série de transformações, ora chamava-se Escola Barão de Puna, ora Escola Eurico Gonçalves. Foi nessa escola onde, a 16 de janeiro de 1980, fiz a minha sexta classe, quer dizer, o segundo nível naquela altura, porque depois da quarta classe vinha o segundo nível, e este nível tinha duas classes, a quinta e a sexta classe. Terminado este nível, ficamos estagnados, e porque as dificuldades sociais também impunham naquele momento, fui obrigado a encontrar um emprego para acudir determinadas dificuldades sociais, então empreguei-me. Neste emprego, fui transferido para a comuna de Luali, município de Belize; depois, fui para a sede do município. Também lá infelizmente não havia o terceiro nível, isto é a sétima e oitava classe. Por esforço do governo, instalou-se o terceiro nível, tendo concluído a 28 de julho de 1990, enquanto trabalhava, estudava a sétima e oitava classe no Belize. Mais uma vez fiquei parado, porque no município não existia o nível subsequente. Mas, depois, acompanhando a dinâmica da própria vida, fui obrigado a pedir transferência para a cidade. Uma das obrigações que me fez pedir a transferência para a capital da província foi mesmo para dar continuidade aos estudos. Quando cheguei à sede da capital da província, matriculei-me no Instituto Médio Normal de Educação (IMNE). Na altura chamava-se Suka-Hata, actualmente chama-se Escola de Formação de Professores. No ano de 1995, concluí a décima segunda classe, na opção Matemática e Física, na mesma instituição. Fiquei outra vez estagnado porque, até ao ano de 1995, não se falava de expansão universitária em Cabinda. Ficamos parados à espera, mas os demais colegas, por esforço pessoal, tiveram que abandonar a província e ir ao encontro do nível superior. E nós, que carecíamos de condições económicas, tivemos que ficar cá na esperança da instalação do ensino superior na província. Então, o governador na altura, José Amaro Tati, fez um grande esforço com o governo central por forma a fazer chegar a Cabinda o ensino superior. Foi quando se cria um núcleo, uma comissão instaladora do ensino superior que funcionou nas actuais instalações da reitoria, que era a antiga instalação da Escola Ho Chi Minh; portanto

era uma escola primária, mas, por causa dessa necessidade, tiveram que desalojar as crianças. Reabilitou-se e criou-se a comissão instaladora de expansão universitária. Na referida instalação surgiram alguns núcleos, que são o núcleo de Economia, o núcleo do Direito e o núcleo do ISCED. O núcleo do ISCED era um simples núcleo. Quem estava à frente da comissão do ISCED, se a memória não me atrofia, foi o Doutor António de Jesus Luemba Barros, actual decano do ISCED. Então lá ficamos; infelizmente o instituto dependia do ISCED de Luanda. Os docentes saíam de Luanda, e aproveitavam fundamentalmente os finais de semana para poderem vir para lecionar aulas nos cursos do ISCED. Uns vinham na sexta-feira e ministravam aulas logo na sexta-feira e chegam de aproveitar até as noites, sábado e domingo, porque na segunda feira tinham de ir ao encontro doutros compromissos a nível de Luanda. Fomos caminhando nas tais instalações e os professores do ISCED de Luanda tiveram que recrutar alguns professores assistentes localmente. No entanto, os professores que vinham de Luanda eram os regentes de cadeiras mais específicas do curso e os professores locais eram assistentes dos regentes em algumas cadeiras mais acessíveis. Um dos assistentes foi o Doutor Estevão Gomes, o outro foi o senhor Nlando Balenda, professor do ISCED de Cabinda. Tínhamos também como assistente o Luzaydio André. Naquela altura, éramos tão poucos... por exemplo, no curso de Matemática, não tínhamos quinze colegas, éramos tão poucos, porque as pessoas foram apanhadas de surpresa. Uns estavam duvidosos, não acreditavam que os cursos iriam ter o seu início naquele ano, mas nós tivemos que nos arriscar e enfrentamos o exame. Como exemplo de que éramos poucos no curso, tivemos apenas uma senhora, mas infelizmente essa mulher já não se encontra no mundo dos vivos; lamentavelmente, essa colega chamava-se Ana Barros Tendequele. Depois de termos concluído o segundo ano, ela teve umas complicações e acabou por falecer; naquela altura ficamos tão abalados, mas tivemos que seguir à frente. Concluimos o segundo ano nas instalações onde o Centro Universitário foi implantado, depois o ISCED desmembrou das instalações porque lhe foi cedido um espaço na escola do Cabassango, no actual Instituto Médio de Economia. Repito que aquelas instalações onde o ISCED funciona não pertencem ao instituto, pertencem ao IMEC. Quando o ISCED mudou para as instalações do Cabassango, enfrentamos uma série de dificuldades em termos de mobilidade. Na altura, as coisas não ocorriam como tem acontecido hoje em dia – ficas na paragem de táxi e aparece logo um táxi. Naquela época, tinha uma carcaça, um carrito, era o único carro que tinha que acudir todos os colegas. Com chuva, sol, mas enfrentamos tudo e fomos continuando. Essa comissão instaladora que estou a me referir foi criada em 1999. No ano de 1999 é que Cabinda conheceu essa expansão universitária. Para além daqueles que saíram de Cabinda,

mas localmente foi em 1999. Então, fomos vivendo uma série de dificuldades em termos de docência, havia ano lectivo em que tínhamos quatro ou cinco cadeiras, outras cadeiras não eram leccionadas por falta de docentes, e tivemos que aguardar o ano subsequente para podermos enfrentar essas cadeiras. Mas tudo foi possível e a 1 de setembro de 2006 felizmente defendemos o nosso trabalho de fim de curso. Defendemos o nosso trabalho de fim de curso de modo dual, eu e um colega chamado Marcos Pucuta. Optamos pelo seguinte tema: “O tratamento metodológico de tanto por cento numa perspectiva construtivista”. O trabalho foi tutorado por um docente cubano, conhecedor da matéria, cujo nome é Casanova, ao qual devemos bastante durante a vida toda. Assim foi a nossa trajetória. Lembro-me que, no primeiro ano, encontramos muitas dificuldades, porque depois de termos concluído a décima segunda classe ficamos estagnados. Ao retornarmos ao ensino superior, estávamos a ver tudo novo; então, fomos encontrando algumas dificuldades, tivemos de fazer grande esforço para nos adaptarmos. Como consequência, algumas notas do primeiro ano não foram aquilo que se deseja, mas a partir do segundo ano ficamos engrenados. Foi exactamente isso em termos de trajetória da formação.

I: Disseste que depois da sexta classe tiveste que parar por dificuldades financeiras e arranjaste emprego. Em que emprego trabalhavas?

N. B: Depois da sexta classe, parou-se sim, não só por questões de dificuldades, mas também impunha naquela altura mesmo a situação militar, que era uma obrigação. Havia rusga, tinha que ir à tropa após atingir certa idade, mas nem todas as famílias estavam preparadas para isso. Então um primo arranjou-me esse emprego no actual governo provincial, mas naquela altura chamava-se comissariado provincial de Cabinda, e naquela altura, como funcionário daquele órgão, embora abrangido na idade militar, mas escapávamos um bocado. Então foi a razão que me transferem do Luali para o município do Belize.

I: Que lembranças tens da vida escolar anterior à licenciatura? Fala-me sobre como era o ensino em geral e particularmente o ensino de Matemática. Como eram os seus professores? Qual era a formação deles? A metodologia adoptada? E quais foram os livros usados?

N. B: O ensino de base podemos dizer que foi um ensino genuíno, não havia qualquer interferência em termos daquilo que hoje assistimos como corrupção. Eram professores que não tinham um nível assim tão elevado, mas bastava ter a sexta classe concluída para ser alguém na sociedade, isto para não falar da oitava classe. Havia poucas pessoas que tinham a décima segunda concluída e o ensino universitário não se fala. Então nós tivemos uma formação genuína, eram professores dedicados, a bibliografia estava à altura, livros que por vezes procuramos e não encontramos. A metodologia exigia que o professor fizesse tudo para

que o aluno entendesse o necessário. Se o aluno reprovasse havia uma grande insatisfação, tanto por parte do professor como do próprio aluno, porque os professores também eram avaliados. Na avaliação, tinha de se saber se o alto índice de reprovações era culpa do professor ou do aluno. Então, o professor tinha de fazer esforço de forma que os alunos e ele tivessem, na avaliação, uma qualificação favorável.

I: O que levou o senhor a se inscrever no curso de Ciências da Educação, opção Matemática? Tiveste a influência de um professor, de um colega, de um amigo?

N. B: Felizmente, desde sempre, mesmo a partir do ensino básico, eu gostei de Matemática, sempre fui muito dedicado à Matemática. Depois da sexta classe, por falta de professores, ainda fui obrigado a dar aulas no ensino de base. Eu a trabalhar na administração comunal do Luali e também a dar aulas na escola local. O que me motivou é que Matemática está conosco em todos os momentos da nossa vida, tudo o que nós fazemos sem Matemática é nulo. Ao descobrir isso, optei em dedicar-me ao ensino de Matemática, e tudo o que sou hoje é graças a isso. Tem havido comentários um bocado fora da lógica, os matemáticos parece que falam pouco, mas, em termos de raciocínio somos pessoas exactas, porque nós quando afirmamos que um mais um é dois, não há outra operação, então nas nossas vidas somos assim, se a esferográfica está mesmo aqui é porque está aqui. Procuramos ser pessoas rectas.

I: Disseste que os professores para o curso vinham de Luanda e tinham assistentes localmente. Qual era a formação deles? Que metodologia eles usavam e quais eram os livros mais frequentes?

N. B: Os professores, mesmo os que vinham de Luanda, mesmo os tais assistentes, parece que não, mas não tínhamos livros, não havia livros. Eles colocavam os programas no quadro e mediante esses programas fomos seguindo. Uns vinham com fascículos e esses fascículos eram reproduzidos pelos alunos. Na altura não era como hoje, que vamos navegar na internet a fim de encontrarmos algo que nos possa auxiliar na nossa formação; naquela altura nem tal internet ninguém entendia o que significava. Então acompanhávamos as aulas através dos fascículos cedidos pelos professores. Momentos há que o professor tinha que expor a sua aula, método expositivo. Vem, expõe, por vezes até davam apontamentos e então nós iam os seguindo.

I: Fala-me sobre a época, os contornos políticos e educacionais e humanos do ano em que o ISCED foi implantado na província.

N. B: Naquele ano, em 1999, tal como eu dizia em termos de contornos políticos, Cabinda viveu, Cabinda em particular e Angola, no geral, viveu um momento muito conturbado. Aquilo que se viveu no interior de Angola, Cabinda não escapou. Então éramos pessoas quase

semiconfinadas, não era assim tão fácil você sair da cidade de Cabinda e chegar a Landana²⁴⁷, Cacongo²⁴⁸, para não falar do Buco-Zau²⁴⁹ e do Belize²⁵⁰, quer dizer que você, ao caminhar, havia duas coisas em mente, chegar e não chegar. Então isso tudo repercutia também na mente das pessoas, veja que felizmente muitos de nós somos oriundos lá do interior; então a nossa família estava lá, não nos visitávamos por causa da guerra. A própria assimilação das pessoas também repercute, porque somos humanos. Então tínhamos esses problemas, aqui mesmo próximo do Tando-Nzinze²⁵¹ não era fácil, para não falar do Massabi²⁵², então vivemos esses momentos. Muitos de nós que apostamos na formação foi inclusive um atrevimento, porque o próprio momento não convinha, mas tivemos que o fazer. O ISCED foi implantado, primeiro porque havia uma pressão, visto que a província já havia formado tantos quadros médios, mas tantos mesmos, então o governo já estava a sentir-se pressionado. A nível das estruturas de Luanda, uns diziam que Cabinda não tinha condições para implantar o ensino superior, mas, quando houve a abertura do Centro Universitário de Cabinda, muitos ficaram assustados e viram que as informações não eram fidedignas. Apareceram tantos que depois de terem feito o médio ficaram estagnados, e alguns que fizeram o médio antes de 1999 estão a ingressar no ensino superior somente agora.

I: No curso de Ciências da Educação, opção Matemática, para além das dificuldades de mobilidade e falta de docentes, quais foram as outras carências observadas?

N. B: De facto, uma das principais dificuldades era mesmo o problema da docência, porque não foi fácil, localmente, encontrarmos professores para o ensino de Matemática.

I: Como eram a estrutura curricular e os programas das disciplinas?

N. B: Não foi fácil, e por essa razão, em algumas cadeiras, foi necessário recorrer à cooperação estrangeira. É assim que vieram cubanos especificamente para a Matemática. Tivemos três cubanos, um vietnamita, que era o Doutor Koi, parece que ainda está em Angola, e outros três cubanos especificamente para a Matemática. Quer dizer, ficamos parados porque algumas cadeiras do curso somente os estrangeiros podiam lecionar. As cadeiras específicas dos cursos tinham que ser lecionadas por pessoas conhecedoras da matéria. E, assim, grandes dificuldades que nós tivemos foi exactamente o problema mesmo

²⁴⁷ Landana é uma comuna do município de Cacongo, e dista 49 quilômetros do município sede (Cabinda).

²⁴⁸ Cacongo é um dos quatro municípios da província de Cabinda e dista 50 quilômetros do município sede (Cabinda).

²⁴⁹ Buco-Zau é um dos quatro municípios da província de Cabinda e dista 141 quilômetros do município sede (Cabinda).

²⁵⁰ Belize é um dos quatro municípios da província de Cabinda e dista 162 quilômetros do município sede (Cabinda).

²⁵¹ Tando- Nzinze é comuna do município sede (Cabinda) e dista dele 50 quilômetros.

²⁵² Massabi é umada comuna do município de Cacongo e dista 100 quilômetros do município sede (Cabinda).

de professores para o ensino da Matemática. A realidade curricular, nós no primeiro ano tivemos treze cadeiras, entre elas a Análise Matemática, Geometria Analítica, Mecânica Geral, Pedagogia Geral, Introdução à Álgebra, Filosofia Geral, Sociologia Geral, Introdução ao Trabalho Científico, Química, Álgebra, Francês e Psicologia Geral. E depois, no segundo ano é quando viemos ter, quer dizer que na medida avançando, então as cadeiras também foram diminuindo, mas também foram apanhando uma outra realidade em termos de responsabilidade, portanto no segundo ano tivemos Psicologia do Desenvolvimento, Álgebra Superior, Didáctica Geral, Francês, Análise I, Psicologia Pedagógica, Aritmética e Teoria dos Números, Geometria Descritiva e Desenho de Projecções. [O telefone tocou e ele pediu desculpa] Veio o terceiro ano, o quarto e o quinto, e por fim veio a fase para defendermos o nosso trabalho de fim do curso.

I: Como eram feitos os ingressos para o curso de Ciências de Educação, opção Matemática?

N. B: O ingresso naquela altura em nada difere com o ingresso de hoje, portanto foi por exame de admissão. No exame de admissão o que tinha em causa eram as notas, mas, para o nosso curso, felizmente esse princípio não foi assim tanto observado, porque primeiro éramos muito poucos, e aqueles que tiveram uma nota baixa tiveram que ser admitidos, isso para motivar e procurarmos ter um número satisfatório para criarmos uma turma. Portanto o ingresso de nada difere com o que está sendo feito hoje, na base de exame de selecção.

I: Em que medida a formação oferecida pelo curso de Ciências da Educação, opção Matemática dialogou com a demanda para a formação docente para as escolas do ensino geral?

N. B: De facto, essa formação chegou numa boa altura, porque antes de termos concluído o curso a nível do ISCED, já tínhamos professores a dar aulas. Então, como estudante universitário do ISCED, a própria qualidade do ensino básico ou primário também foi mudando, porque os professores também já tinham uma outra visão em termos metodológicos e em termos didácticos. Porque aí era necessário a Pedagogia, era necessário a Didáctica, e nós, ao recebermos aquilo, tínhamos que também aplicar essas metodologias aonde íamos dando as nossas aulas. A qualidade de ensino a partir daí também mudou para melhor.

I: Achas que é importante que se investigue sobre a trajetória do curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

N. B: Sim. Penso que é um exercício que tem de ser feito. Essa investigação é bem vinda. É um atrevimento que se espera em cada um de nós porque, sem investigação, nós ficamos totalmente estagnados, a pensarmos que de tudo que foi feito talvez foi bom ou mau e penso

que mediante isso vamos detectar os pontos fracos e os pontos fortes. Aproveitamos aquilo que é de bom para melhorarmos e seguirmos à frente.

I: Muito obrigada pela nossa entrevista.

11 – Entrevista com o ex-estudante, António Teodoro Matombe

Realizada no dia 29 de maio de 2013, às 9 horas, no gabinete da Direção da Escola Luvassa, com duração de 15 minutos e 27 segundos.



Professor António Teodoro Matombe no gabinete da direção da Escola Luvassa.
Fonte: Imagem registrada durante a entrevista.

O nome do professor Matombe aparece na primeira lista nominal dos primeiros estudantes do curso de Ciências da Educação, opção Matemática. Por esse motivo ele é um dos colaboradores da nossa pesquisa. Tive o primeiro contacto com ele numa escola do ensino secundário do primeiro ciclo, denominada Luvassa onde ele exercia a função de diretor da referida escola. Fiz-lhe o convite e ele se propôs dar o seu contributo para a reconstrução da trajetória do curso de Ciências da Educação, opção Matemática. Marcamos a entrevista para o dia 29 de maio de 2013, no gabinete da Direção da Escola Luvassa.

Inês: Pode se identificar?

António Teodoro Matombe: Chamo-me António Teodoro Matombe. Nasci aos 21 de junho de 1951, na província de Cabinda. Sou pós-graduado em Superação Pedagógica e Gestão Escolar pelo Instituto Superior de Ciências Educativas (ISCE), Portugal.

I: Qual a sua profissão?

A. T. M.: Professor.

I: Comenta sobre a sua vida escolar a anterior à licenciatura. Quando iniciou? Onde estudou? Em quais escolas? E em que localidade?

A. T. M.: Iniciei meus estudos na missão católica do Lucula Zenze²⁵³, em 1957. Também estudei na Escola Barão de Puna, depois na Escola Silvério Marques, depois no Liceu Guilherme Capela, aqui em Cabinda, onde fiz o meu sétimo ano de escolaridade. Depois vem

²⁵³ Comuna do município do Belize (um dos quatro municípios da província de Cabinda).

a pergunta: que lembranças o senhor tem dessa vida escolar? Tenho muitas lembranças, muitas condecorações, muitos louvores por causa do meu empenho aos estudos. Fui sempre destacado em todas as classes onde passei.

I: Qual era a metodologia adoptada pelo professor e os livros mais usados?

A. T. M.: Eram livros coloniais²⁵⁴, Álgebra, compêndio de Álgebra, compêndio de Geometria.

I: Durante a sua vida escolar até o presente momento ocorreram mudanças significativas no ensino da Matemática?

A. T. M.: Claro, no tempo colonial, nós tínhamos um ensino semelhante ao ensino dos dois Congos. Depois da independência, houve reformulação do ensino na República Popular de Angola, onde o ensino era gratuito até a oitava classe. O material escolar era dado também gratuitamente.

I: Que formação cursou na licenciatura? Quando e onde começou a sua licenciatura?

A. T. M.: Comecei a minha licenciatura no Lubango, em ensino a distância, onde de facto fui chefe da filial para o ensino superior em 1980, a partir do ISCED do Lubango.

I: Que formação cursou?

A. T. M.: Ensino da Matemática.

I: Que lembranças tens do curso de licenciatura? Como eram os seus professores? De onde vinham? Qual era a formação deles? Que metodologia eles usavam? E quais eram os livros mais utilizados?

A. T. M.: Tínhamos professores que vinham do Uruguai, de Cuba, Portugal, Bulgária, enfim. Os livros vinham mais de Cuba, do Uruguai, e estavam ligados ao socialismo, sabias que o nosso país era socialista.

I: O que te levou a gostar da Matemática e se tornar professor?

A. T. M.: A Matemática, para mim, não é um quebra-cabeça. Para dominar a Matemática, temos de fazer muitos exercícios, essa é a base da Matemática. Há quem diz que a Matemática é um bicho de quatro cabeças, mas não é. Exercitando, você está dentro da Matemática. Ela é a disciplina que eu mais gostei, porque ela desenvolve o raciocínio. É um algoritmo muito importante e abre a memória. Gostei muito da Matemática por causa disso.

I: De que te lembras da implantação do ISCED em Cabinda?

A. T. M.: A princípio devo dizer que, quando começou, o ISCED de Cabinda era a filial do ISCED do Lubango. Essa filial funcionava no IMNE²⁵⁵; na altura, como eu era director do

²⁵⁴ Livros que eram usados no ensino da época colonial.

²⁵⁵ Instituto Médio Normal de Educação.

IMNE e do PUNIV²⁵⁶, em 1980, não, 82 ou 83, em Cabinda, fui o primeiro chefe da filial para o ensino superior que dependia do Lubango. Fui nomeado pelo Decano do ISCED do Lubango, e preparei toda a papelada para o nascimento do ISCED de Cabinda. O Kimpolo Zau assumiu a Comissão Instaladora do Ensino Superior em Cabinda, que começou a funcionar com o núcleo do ISCED, com o núcleo da Faculdade de Economia e com o núcleo da Faculdade de Direito. Portanto, quem iniciou o ensino superior em Cabinda começando com o ISCED fui eu.

I: Tens alguma documentação que comprova o começo do ISCED em 1982 ou 83?

A. T. M.: Não. Tudo ficou no IMNE. O ensino superior a distância funcionava no IMNE, e o director do IMNE era automaticamente chefe da filial do ensino superior. Naquela época, eu acumulava a função de director do IMNE e do PUNIV. Ao deixar a função, entreguei as pastas ao Nguvulo Domingos²⁵⁷, que me substituiu.

I: Algumas pessoas se licenciaram neste curso a distância?

A. T. M.: Claro que sim, porque depois houve um seguimento, uns foram para o Lubango e outros ficaram aqui em Cabinda. Depois, acabou-se com o ensino a distância, porque havia os mentores que vinham do Lubango para aqui. Desde que se implantou o ISCED de Cabinda o curso parou. Alguns foram dar continuidade ao ensino superior na província do Lubango, tal como o Bassanza, Nlando Balenda, o falecido Victor Nguma. A Isabel²⁵⁸ e eu acabamos o ensino superior cá na província.

I: Então nenhum dos elementos que estavam fazendo o ensino superior a distância terminou a licenciatura fazendo o ensino a distância?

A. T. M.: Ninguém terminou. Apenas fazíamos provas no Lubango. Depois pedi a minha transferência para Cabinda e outros foram diretamente estudar no Lubango, tal como Bassanza, Nlando Balenda, etc.

I: Quais são as motivações políticas, administrativas e sociais que influenciaram na implantação do ISCED?

A. T. M.: Antigamente não existia ensino superior na província; muitos indivíduos deslocavam-se para outras províncias a fim de darem continuidade aos seus estudos. Para não dispersar os quadros, houve necessidade de se implantar o ensino superior em Cabinda.

²⁵⁶ Pré Universitário.

²⁵⁷ Foi Director provincial da Educação de Cabinda e Director do Instituto Médio Normal de Educação.

²⁵⁸ A Doutora Isabel de Fátima é a actual Directora do Instituto Médio de Economia de Cabinda. O entrevistado se refere a ela para mostrar que foram colegas no momento em que os cursos do ISCED funcionavam a distância.

I: O senhor pode me dizer qual é o objectivo do curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

A. T. M.: O objectivo é ensinar as novas metodologias aos nossos discentes. Porque antigamente o ensino era dado anarquicamente, de uma forma espontânea. Agora, com as novas metodologias, já sabemos como planificar uma aula, como motivar um aluno dentro do ensino da Matemática. O curso permitiu aos discentes a quebra do tabu acerca da Matemática (muitos consideram a Matemática como bicho de quatro cabeças). São metodologias novas que a malta²⁵⁹ introduziu.

I: Quais foram as demandas, as vivências e as carências observadas no curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

A. T. M.: Quando frequentamos o curso de Matemática, tínhamos praticamente todo o material exigido. Não havia muitas dificuldades, porque havia tudo que nos possibilitasse entender o ensino da Matemática.

I: Como eram os professores do curso naquela época?

A. T. M.: A nível do Lubango praticamente tínhamos bons professores, mas, depois, quando o ISCED abriu em Cabinda, começaram a recrutar professores de qualquer maneira, enfim, aquilo era apenas para empurrar o barco. Os que não tiveram ensino colonial tiveram muitas dificuldades de enfrentar a Matemática. No começo do curso, vinham alguns professores de Luanda para cá, mas depois começaram a recrutar professores locais e aí veio o quebra cabeça. Os professores locais só faziam leitura e não entendiam bem os conteúdos de Matemática; fomos nos enganando uns aos outros, e empurrando o barco (risos).

I: Quais são as lembranças mais significativas que tens deste curso?

A. T. M.: A lembrança mais significativa foi quando tivemos professores que vinham de Luanda. No começo, estava tudo bem, mas, com a introdução de alguns professores locais, o curso se tornou uma salada russa²⁶⁰. Eu não me interessava muito com a falta de qualidade dos professores locais, porque já tinha bases sobre Matemática que adquiri no ensino colonial. Mas aqueles que começaram a estudar na época da independência é que deviam ficar preocupados, porque naquela época veio a gasosinha²⁶¹, e a gasosa também entrou no ISCED, o que é muito perigoso.

I: Quer dizer que o “fenômeno gasosa”²⁶² também entrou no ISCED?

²⁵⁹ Malta é uma gíria usada em Angola para significar “a gente” ou “nós”.

²⁶⁰ O curso virou uma confusão.

²⁶¹ Corrupção (os alunos oferecem bens materiais aos professores em troca da passagem de classe).

²⁶² Denominado fenômeno porque atingiu todos os sectores da sociedade angolana, sobretudo no sector educacional.

A. T. M.: Claro, sim, na nossa época isto não existia, mas ultimamente estamos a ver que o aluno do ISCED começou a cabular²⁶³. Que formação esse aluno terá no futuro? A cabula é problema muito sério nos cursos do ISCED. Muitas senhoras, quando fazem provas, pedem para ir ao quarto de banho a fim de vasculharem a cabula (risos).

I: Como eram a grade curricular e os programas das disciplinas?

A. T. M.: Foi um bom programa, mas depois, no fim, sofreu alterações.

I: De quantos anos era essa grade curricular?

A. T. M.: De cinco anos para o curso de Matemática.

I: Lembraste de algumas disciplinas do curso?

A. T. M.: Álgebra Superior, Topologia. Não sei se vocês tiveram Topologia, mas acho que não tiveram. O professor de Topologia chamava-se Nguai. Na Topologia dávamos muitos teoremas, por isso gostei muito dessa disciplina.

I: Durante o tempo que estudavas, houve alguma reforma no curso de Ciências de Educação, opção Matemática?

A. T. M.: No tempo que estive no ISCED não houve reforma, a reforma ocorreu depois de ter terminado a licenciatura.

I: Como eram feitos os ingressos para o curso da Ciências da Educação, opção Matemática?

A. T. M.: O ingresso era feito através de fichas de inscrição. Não havia seleção de certificados, não havia exame de admissão, porque eram poucos a estudar no ISCED. Não, minto, havia exame de admissão, vinham perguntas sobre Matemática e cultura geral.

I: Qual foi o tema desenvolvido pelo doutor para o trabalho de final de curso?

A. T. M.: Para o trabalho de final de curso, o meu tema foi... deixa-me ainda ver aqui, [o entrevistado começou a procurar o livro onde consta o trabalho de fim de curso a fim de ver o tema]... o meu tema foi “O tratamento metodológico e fenomenológico das operações de cálculo na quarta classe”.

I: Este trabalho dialogou com a demanda para a formação docente para as escolas do ensino geral?

A. T. M.: Dialogou, sim. Como, por exemplo, a Matemática é dada como antigamente, isto é, as nossas mães agrupavam coconote²⁶⁴ para poderem fazer contas, isto porque não sabiam fazer a representação numérica, elas usavam a Matemática sem saber. Temos dado as nossas aulas seguindo esse critério, pedimos aos alunos para agruparem objectos e depois

²⁶³Em Angola, “cabular” tem o mesmo significado que “colar” no Brasil: copiar as respostas das questões dos exames dos colegas ou de outros materiais (livros ou anotações, por exemplo).

²⁶⁴Caroço do dandém, que no Brasil se chama dandê.

perguntamos: quantos grupos formaram? Com esse tipo de procedimento, os alunos entendiam antes do tempo. Depois, no fim, damos as contas com números.

I: Podes enumerar o nome de alguns colegas daquela época da licenciatura?

A. T. M.: O Leonardo, o Lelo, sub-director do PUNIV, o director do Chiaze, que se chama Capita, etc.

I: Em que medida a formação oferecida pelo curso de Ciências da Educação, opção Matemática dialogou com a demanda para a formação docente para as escolas do ensino geral?

A. T. M.: Como tivemos práticas docentes na licenciatura, aproveitamos essa experiência para instruímos os docentes na escola a elaborarem um plano de aula, a darem boas aulas de Matemática, a seguirem metodologias adequadas, enfim, uma série de práticas.

I: Será que os conteúdos ministrados no curso de Ciências da Educação, opção Matemática dialogam com os conteúdos ministrados no ensino geral?

A. T. M.: Dialogam, sim.

I: Achas que é importante que se investigue sobre a trajetória do curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

A. T. M.: É necessário e obrigatório.

I: Por quê?

A. T. M.: Porque a Matemática é base. A Matemática é base de todas as ciências, primeiro está a Matemática e depois vêm outras ramificações.

I: Muito obrigada pela nossa entrevista.

A. T. M.: Obrigado eu.

12 – Entrevista com o professor António de Jesus Luemba Barros

Realizada no dia 22 de agosto de 2013, às 17 horas, no gabinete da Decania instalado no ISCED de Cabinda, com duração de 19 minutos e 31 segundos.



Professor António de Jesus Luemba Barros no gabinete da Decania situado no ISCED de Cabinda.
Fonte: Imagem registrada durante a entrevista.

O professor António de Jesus Luemba Barros foi meu professor de Desenho Curricular no segundo ano da licenciatura em Ciências da Educação, opção Matemática. Decidimos entrevistá-lo porque o professor Domingos Kimpolo Zau fez-nos saber que o professor Luemba fez parte do primeiro grupo de docentes quando da criação do Centro Universitário de Cabinda. No momento da entrevista, o professor Luemba Barros era o decano do ISCED e já estava no seu segundo mandato. Fiz-lhe saber dos objetivos da nossa pesquisa e do nosso desejo de ter-lhe como colaborador no mês de julho de 2012, quando fui passar férias em Angola. O Decano aceitou a proposta e em 22 de agosto de 2013 realizamos a entrevista no gabinete da Decania alocado no ISCED de Cabinda.

Inês: O Doutor pode se identificar?

António de Jesus Luemba Barros: Sou o António de Jesus Luemba Barros, nasci no ano de 1966 no bairro A Luta Continua, situado no município de Cabinda, na província de Cabinda. Vivi cá na província até aos treze ou catorze anos. Sou Doutor em Ciências Pedagógicas e professor de profissão.

I: Comenta sobre a vida escolar anterior à graduação, quando iniciou, onde estudou, em quais escolas e em que localidade.

J. L: Frequentei a pré e a primeira classe na escola Sagrada Esperança, ex-escola 203; repeti a primeira classe na escola do Simulambuco²⁶⁵, onde frequentei também a segunda classe. Cursei a terceira e a quarta classe na escola Ho Chi Minh, fiz a quinta e a sexta classe na

²⁶⁵ Nome atribuído à escola por estar situada no bairro de mesmo nome.

escola actual Barão de Puna, que antigamente era denominada escola Eurico Gonçalves. Depois da sexta classe, fui para Cuba a fim de dar continuidade aos meus estudos.

I: Que lembrança tens dessa vida escolar anterior à licenciatura? Fala-me como era o ensino geral, em particular o ensino de Matemática, como é que eram os seus professores, qual era a formação deles, que metodologia eles usavam e quais eram os livros mais usados?

J. L: O ensino da Matemática, sobretudo no ensino primário o processo correu normal, mas não tenho boas recordações no concernente à quinta e à sexta classe.

I: A escola Simulambuco sempre teve esse nome?

J. L: Sim, sempre se chamou escola do Simulambuco.

I: Durante a sua vida escolar até o presente momento ocorreu alguma mudança significativa no ensino em geral, e em particular no ensino da Matemática?

J. L: Até a sexta classe tive uma visão não muito boa por parte dos professores. Também, em certa medida tive alguma culpa nisso, porque não gostava muito da disciplina de Matemática. A forma que os professores ministravam os conteúdos de Matemática não nos convencia muito. O ensino era transmitido à base da memória, havia muita abstração e os conteúdos matemáticos ministrados não eram vinculados à vida cotidiana e isso é que complicava mais o processo. Os problemas matemáticos pareciam um bicho de sete cabeças, e tudo isso fez com que não gostasse tanto da Matemática. Os primeiros meses de aulas em Cuba foram muito difíceis, sobretudo nas aulas de Matemática, pois a base não era a melhor. Mas felizmente depois repetimos a mesma matéria inicial devido à chegada de novos estudantes vindos de Angola, então o professor teve de retomar de novo a mesma matéria, o que me fez penetrar um pouco mais. Foi a partir da sétima classe onde consegui aprender (memorizar) a tabuada. Algo que foi muito difícil assimilar enquanto aluno em Angola.

I: Então o ensino em Cuba é melhor que em Angola?

J. L: Tem as suas vantagens. Muitas vezes a metodologia usada, o tipo de professores, a formação de professores, tudo isso conta.

I: Fala-me sobre sua formação superior, quando e onde iniciou a licenciatura? Qual área cursou?

J. L: Sou licenciado em Ciências e Educação Artística, opção Artes Plásticas. Fiz um mestrado em Educação pela Arte e Animação Sócio Cultural. Depois fiz o doutoramento em Ciências Pedagógicas. Tudo isto em Havana, Cuba.

I: Em que período o Doutor fez a licenciatura?

J.L: Fiz a licenciatura no período de 1988 a 1993, o mestrado em 1994 a 1996, e o doutoramento comecei em 2005 até 2008, 2009.

I: Que lembranças tens da licenciatura? Como eram os seus professores? De onde vinham? Qual era a formação deles? Quais eram as metodologias mais usadas e os livros mais frequentes?

J.L: No geral o ambiente foi bastante bom porque eles nos incorporaram na área pedagógica. Primeiro foi a motivação. Motivaram-nos para a carreira pedagógica. Esse foi um aspecto muito importante para começar a gostar do curso ou da área em si. E os professores, logicamente que tinham boa formação, eram exigentes, e com uma formação diferenciada, sobretudo mestrados. Não a maioria, mas um número reduzido. A maioria era licenciado. Havia um ou dois mestres.

I: Há quanto tempo o Doutor trabalha no ISCED de Cabinda? E em que ano ingressaste?

J. L: Trabalho no ISCED desde praticamente 99, desde o ano 1998. É nesse período de 89 a 99 que começa, que abre o ISCED. Desde lá formei parte do primeiro grupo de docentes.

I: Como eram feitos os ingressos de professores no ISCED?

J. L: Era candidatura normal, o processo ia para o ISCED de Luanda, a partir de lá os processos eram analisados. Se os processos estivessem conforme, eram enviados à reitoria da Universidade Agostinho Neto²⁶⁶.

I: Fala-me sobre a época, os entornos políticos, educacionais e humanos do ano em que o ISCED foi implantado.

J. L: Quando te referes em entorno político é o que já conhecemos. O país ainda estava em guerra naquela fase, ano de 98, 99, o país ainda não estava em paz como hoje²⁶⁷. Em termos educacionais, pelo menos a nível da província havia pouca aderência para o ensino superior. Os primeiros que aderiram foram aqueles com uma idade bastante avançada. Mais ou menos uma média de 39 a 40 anos, naquela primeira fase.

I: Quais foram as motivações políticas, administrativas e sociais que influenciaram para a implantação do ISCED?

J. L: Primeiro é a própria necessidade do país e da província em si. Isso levou a que se implantasse o ISCED. Está aí o ISCED de Luanda como casa mãe, veio cá e implantou o núcleo do ISCED, mas tudo devido às necessidades locais.

I: Em que condições os cursos do ISCED estavam a funcionar?

J. L: As condições não eram boas. Falta de biblioteca, falta de professores, de forma tal que 23 professores que ministravam aulas no ISCED vinham de Luanda. A nível do ISCED

²⁶⁶ É de recordar que naquela época a Universidade Agostinho Neto era a única universidade pública do país.

²⁶⁷ Angola conheceu a paz no ano de 2002, pois estava mergulhado numa guerra civil que começou em 1976 e terminou em 2002.

naquele momento só existiam dois mestres. Eu e o Doutor Luzayadio André²⁶⁸, o restante eram todos licenciados. Todos os regentes, com exceção do professor Luzayadio, vinham de Luanda. Esse facto atrapalhava o processo docente educativo.

I: Mas o que o senhor se recorda da implantação do ISCED? Os pontos críticos e positivos.

J. L: Positivo é a própria implantação do ISCED. E aspectos negativos são aqueles que já mencionei: falta de condições materiais e humanas.

I: O curso de Ciências da Educação, opção Matemática forma bacharéis ou licenciados?

J. L: Numa primeira fase a ideia era a formação de bacharéis, para depois passarem para licenciatura. A ideia inicial sempre foi essa, mas infelizmente ninguém quer ficar nessa etapa de bacharéis. Então todo mundo avançava para a licenciatura, por isso até hoje em dia esse aspecto não funciona. Como ninguém assumiu essa questão do bacharelato, então praticamente eliminou-se.

I: Qual é o objetivo do curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

J. L: A formação de bons professores de Matemática, e que possam servir, sobretudo o ensino de base, o ensino primário e secundário e eventualmente o ensino superior.

I: Como eram feitos os ingressos nesse curso?

J. L: Tal como os demais cursos, candidatura, preparação, participação nos exames e quem efetivamente fosse selecionado ficava. Mas na fase inicial tínhamos poucos candidatos e a sua maioria com uma idade bastante avançada.

I: No começo do curso, de quantos anos era a grade curricular?

J. L: Na fase inicial sempre foi de quatro anos.

I: Desde que o curso começou a funcionar até o presente momento, houve alguma reforma?

J. L: Houve algumas intenções. Foram dados alguns passos na modificação do próprio plano curricular. E deram-se alguns passos mesmo também nos últimos tempos, houve também uma pequena adequação curricular, sobretudo há três anos atrás, com a presença do professor Marrero²⁶⁹, fez-se um trabalho de adequação simplesmente porque os alunos entravam no referido curso sem bases. E ao entrarem sem bases complicava o próprio andamento do curso, principalmente o curso pós-laboral. O curso noturno já não avançava, não passava do primeiro ano desde o seu início. A solução foi a implantação de algumas cadeiras, como por exemplo, a Matemática elementar, se a mente não me falha, de forma tal que lhes abrisse um pouco mais

²⁶⁸ Atual vice-reitor para assuntos acadêmicos da Universidade Onze de Novembro.

²⁶⁹ Professor cooperante cubano que trabalhou no curso de Ciências da Educação, opção Matemática do ano 2009 ao ano 2011.

a visão e poderem ter um espectro em termos de Matemática muito mais amplo e poderem avançar facilmente. Foi a partir desse processo que o curso noturno começou a andar.

I: O Doutor ainda ministra aulas nesse curso?

J. L: Curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

I: Sim.

J. L: Este ano não. Mas lecionei nos anos anteriores.

I: Que disciplina o Doutor ministrava?

J. L: Desenvolvimento Curricular e Pedagogia Geral

I: O Doutor pode numerar os nomes de alguns colegas que participaram contigo nessa empreitada da implantação do ISCED?

J. L: Bom. Aí os primeiros são: O Doutor Kimpolo Zau, Estevão Gomes, Nlando Balenda, Alfredo Bassanza, Luzayadio André. Na fase inicial, está o Doutor Kimpolo Zau, Estevão Gomes, Nlando Balenda e o Alfredo Bassanza. Depois aparece o outro grupo, o meu grupo já. Nele estão: eu, Luzayadio André, João Luemba, Faustino Kuabi e o Estevão Venâncio.

I: O curso sofreu algumas influências de outras instituições?

J. L: Em termos de quê?

I: De programas, grade curricular...

J. L: Nós dependíamos do ISCED de Luanda, que formava parte da Universidade Agostinho Neto. Então nada podíamos fazer sem o consentimento do ISCED de Luanda.

I: Em que ano começou a contratarem-se professores cubanos?

J. L: O ano em si, só sei que em 2001 já existiam alguns cubanos? Não te sei dizer. Mas deve ser por aí no ano 2001, 2002 e por aí basicamente.

I: E por que foram contratados professores cubanos?

J. L: Falta de docentes, primeiro é a falta de docentes locais e depois com uma formação diferenciada.

I: Que comparação podia ser feita entre os alunos de hoje e os daquela época?

J. L: Comparação? Cada época é uma época. Talvez naquela fase inicial a maioria dos alunos tinha uma idade superior comparando com os de hoje em dia. Essa é uma das grandes diferenças. Hoje entra um rapazinho de 17, 18, 20 anos, mas naquela primeira fase estou recordado que a idade oscilava mais ou menos entre os 36, 37 por aí fora.

I: Por que os estudantes no final do curso devem apresentar uma monografia ou trabalho de fim de curso?

J. L: Isto forma parte do seu plano de formação. É uma etapa, é um aspecto que complementa o seu processo formativo.

I: O Doutor já orientou alguma monografia no curso de Ciências de Educação, opção Matemática?

J. L: Apenas servi como cotutor num dos trabalhos.

I: De que estudantes?

J. L: Do Bifica e do Marcos Pucuta.

I: Em que medida a formação oferecida pelo ISCED, ou melhor, pelo curso de Ciências de Educação opção Matemática dialogou com a demanda para formação docente para a escola do ensino geral?

J. L: Um diálogo aberto foram poucos casos. Sabia-se que não havia professores ou melhor havia poucos professores na província, e em função disso fomos trabalhando. Mas um trabalho profundo foi bastante escasso.

I: Será que os trabalhos defendidos pelos estudantes dialogaram com essa demanda?

J. L: Até certo ponto.

I: Doutor, de 1998 até ano 2009, ano em que o ISCED passou a fazer parte da Universidade Onze de Novembro, houve alguma mudança no curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

J. L: Mudança em termos de?

I: Em termos gerais.

J. L: Houve sim. Sobretudo nos últimos tempos, com as adequações curriculares que foram feitas. O restante é que o número de livros também aumentou. Aumentou o número de livros, aumentou o número de estudantes, o número de docentes com formação diferenciada, o corpo docente de professores cubanos se tornaram permanentes do curso de Matemática que fez com que esse processo também melhorasse. Sobretudo nesse sentido.

I: O Doutor acha importante pesquisarmos sobre a trajetória do curso de Ciências da Educação, opção Matemática do ISCED de Cabinda?

J. L: Exato, para se conhecer a história. Essa sistematização de informação é um aspecto muito importante que vai poder efectivamente apanhar todos os dados ou pelo menos 95% dos dados da própria universidade, do ISCED e do curso em si. Isso, portanto, vai formar parte do nosso arquivo e não só.

I: Doutor, muito obrigada pela entrevista. Posso tirar uma fotografia?

J. L: Claro. Quem sou eu para negar?

13 – Entrevista com o professor Carlos Pedro Cláver Yoba

Realizada no dia 02 de setembro de 2013, às 10 horas, no Departamento de Tecnologias e Comunicação, com duração de 28 minutos e 02 segundos.



Professor Carlos Pedro Cláver Yoba no Departamento de Tecnologias de Informação da UON.
Fonte: Imagem registrada durante a entrevista.

No ano de 2004, quando ingressei como estudante do curso de Ciências da Educação, opção Matemática do ISCED de Cabinda, o professor Carlos Yoba era o Decano da mesma instituição. Ele é um dos colaboradores da nossa pesquisa por isso, e também por ter sido um dos grandes impulsionadores para implantação do ensino universitário em Cabinda, desde os anos 80. Tive a primeira conversa sobre o projecto pelo Facebook; na ocasião o professor passou-me o seu número de telefone para que entrássemos em contacto com ele para melhor lhe explicarmos acerca da nossa intenção. Como o professor Yoba vive fora da província de Cabinda, liguei para ele a fim de saber quando ele iria para Cabinda. Em certa ocasião, o professor Yoba fez-me saber que estava em Cabinda e que podíamos contactá-lo depois de 2 (dois) dias. No dia 02 de Setembro realizamos a entrevista nas instalações da reitoria da Universidade Onze de Novembro, exactamente no Departamento de Tecnologias da Informação.

Inês: Doutor, pode se identificar?

Carlos Yoba: Chamo-me Carlos Pedro Cláver Yoba, sou da província de Cabinda, nasci no município de Cacongo²⁷⁰, exactamente na vila de Landana²⁷¹. De forma resumida, minha formação académica está repartida por várias províncias. Tive a minha formação inicial na missão católica de Landana. Por questões profissionais de meu pai transferi-me para a missão

²⁷⁰ Um dos quatro municípios da província de Cabinda, fica a 50 quilômetros do município sede (Cabinda).

²⁷¹ Dista 49 quilômetros do município sede.

católica de Cabinda, estudei na escola Barão Puna e depois na então Escola Comercial e Industrial Silvério Marques. Portanto, este, de forma resumida é o meu bilhete de identidade.

I: Comenta sobre a sua vida escolar anterior à licenciatura. Quando iniciou? Onde estudou? Em quais escolas? E em que localidade?

C. Y: Tal como disse, eu, nos anos 67 teria iniciado o meu ciclo de formação primária em Landana, em 69 em Cabinda. De 1970 a 1971, ainda em Cabinda, na Escola Barão Puna, ainda nos anos 73 entrei para a Escola Comercial e Industrial Silvério Marques. Portanto, esta é a parte inicial. Fui terminar o curso que, na altura, chamava-se curso Geral de Comércio na Escola Vicente Ferreira, em Luanda. Depois disso, acabei indo fazer o pré-universitário depois da primeira reforma do sistema de ensino em Angola. Fui para a província do Lubango onde fiz o meu pré-universitário Pedagógico. Isto antes da Licenciatura, e, se me permitir, eu faria já a ligação com a licenciatura. Entrei para o ISCED do Lubango, estou a falar dos anos 81, quando entrei para o curso de Psicologia. Terminei no ano de 1986. Em 87 teria defendido a minha tese de licenciatura, porque na altura chamavam-se mesmo teses. Depois, em 1986, fui colocado em Luanda, no Centro Interprovincial do Instituto Superior de Ciências da Educação que atendia Cabinda, Uíge, Zaire, Luanda e Malanje. Portanto, esta é praticamente a trajectória resumida de algumas realizações que fui tendo ao longo da minha vida académica e profissional.

I: O Doutor foi colocado em Luanda como docente ou como responsável do centro?

C. Y: Eu fui colocado como responsável do centro, portanto, fomos nomeados e distribuídos do seguinte modo: eu para Luanda, o Doutor Januário para Huambo, porque criaram-se o Centro Interprovincial do ISCED em Luanda, que atendia a parte norte, e o Centro Interprovincial do Huambo, que atendia o centro leste do país. Portanto, fui nomeado como responsável, mas não podia deixar de ser professor, e acabei exercendo também a minha actividade de docente.

I: Quem era o responsável desse centro em Cabinda? Porque o Doutor também citou Cabinda, Malanje e outras províncias.

C. Y: Sim, senhora. Nós não tínhamos uma distribuição de responsáveis, quer dizer que cada um de nós, como coordenador do centro, atendia essas províncias. E eu posso considerar que as províncias que poderiam ter beneficiado um pouco mais da minha presença nesse centro são o Uíge e Cabinda. Vim a Cabinda, dei seminários, criamos as condições para poder surgir o núcleo do ISCED. No Uíge também fiz o mesmo trabalho. Pronto, as condições de trabalho não eram muito favoráveis, principalmente em termos de deslocações e de estadia, de tal forma que ficamos reduzidos a estes dois centros. Então, nós não tínhamos responsáveis

localizados. Na evolução do núcleo, já não era da minha jurisdição, sei que deve ter estado à frente em algum momento, o Doutor Alfredo Bassanza ou ainda o Doutor Chicina Mabiala. Eram as duas referências que eu tinha que estavam um pouco mais envolvidas nesse processo.

I: Do que o Doutor se recorda acerca da implantação do ISCED na província de Cabinda?

C. Y: A história é larga e devo dizer-lhe que a implantação do ISCED em Cabinda surge praticamente com a minha presença como coordenador do Centro Universitário de Cabinda. Eu, depois de ter estado em Luanda, trabalhei em Cuba. Depois do meu regresso de Cuba, fui colocado, em 2000, como coordenador do Centro Universitário de Cabinda. Encontrei já uma história do centro, para além daquilo que já fiz referência, onde intervém de forma muito directa o Doutor Kimpolo Zau. Nós criamos o instituto por volta de 2002 a 2003. O Instituto de Ciências da Educação de Cabinda surge numa perspectiva de alargar e de tornar descentralizado o processo de ensino universitário, que deve recordar que esteve todo integrado dentro da Universidade Agostinho Neto. Então surge o ISCED em Cabinda e surge também o ISCED na província do Uíge, e surge o ISCED na província de Benguela. Portanto, são as três instituições que surgem já no âmbito das transformações políticas e organizativas da própria universidade.

I: Fala-me sobre a época, os contornos políticos e educacionais e humanos do ano em que o ISCED foi implantado na província.

C. Y: Devo dizer-lhe que os entornos políticos, talvez comece por aí. Cabinda tem algumas especificidades, e era necessário, à universidade, dar respostas a algumas demandas da própria sociedade. Nesse sentido, o concorrente, na altura, era o engenheiro Teta²⁷², que teve a visão de tornar o núcleo do ISCED como instituição independente. Claro que isso envolve uma visão política, uma visão estratégica. Em termos de infraestruturas, naturalmente que não tínhamos muito para implantar, de tal forma que o próprio ISCED ainda continua nas instalações onde iniciou, com uma intervenção muito forte também do engenheiro José Amaro Tati²⁷³. Porque a primeira tentativa do engenheiro Tati de trazer o ensino superior em Cabinda fracassou. Na altura, com a professora Doutora Laurinda Hoyggard como reitora. Essa tentativa fracassou, mas porque havia mesmo desígnios políticos a sustentar, fez-se o possível para que a instituição surgisse já na época do professor João Sebastião Teta. Isto é uma história que permitiu transformações, formação de quadros, também mudanças de alguma parte da mentalidade do cidadão na província de Cabinda. Porque, afinal de contas,

²⁷² Ex-reitor da Universidade Agostinho Neto

²⁷³ Foi governador da província de Cabinda.

era possível evoluir, era possível desenvolver-se aproveitando as potencialidades do Instituto Superior de Ciências da Educação.

I: Quais foram as motivações políticas, administrativas e sociais que influenciaram na implantação do ISCED?

C. Y: Políticas, porque era necessário dar respostas às demandas da pressão social. Em termos de política administrativa, era criar um sistema de descentralização, porque a universidade era um corpo centralizado, tudo era resolvido em Luanda, e mesmo as dependências, tanto de Benguela como a do Huambo e até a do Lubango, estavam vinculadas ao ISCED de Luanda. Então, administrativamente era necessário criar uma descentralização. São dois aspectos que são extremamente importantes nesse processo, descentralização administrativa e, também, em termos políticos, dar respostas à demanda da pressão social.

I: Em que condições os cursos estavam funcionando?

C. Y: Bom, eu devo dizer-lhe com honestidade que tudo o que se começa é difícil, e as condições não eram das melhores. Tal como disse, a intervenção de algumas personalidades a nível da província, do próprio governador naquele momento, Engenheiro Amaro Tati, conseguimos negociar com o Ministério da Educação para ficarmos com a parte posterior do Instituto Médio de Economia, escola do ensino geral, a fim de implantarmos o ISCED. Então, como pode imaginar, as condições não podiam ser das melhores, mas conseguimos ir formando o pessoal, ir criando minimamente as condições, melhorando as salas de aula, há muito tempo que não vou para lá. Creio que há novidades em termos de infraestruturas, mas também ligado a isso era o corpo docente. Continuamos com a dependência de Luanda, no sistema de professores que vinham de Luanda para leccionarem as disciplinas e fazerem as avaliações; portanto, este também era um dos constrangimentos porque os professores não eram locais. A deslocação dos professores de Luanda para Cabinda trouxe, naquela época, constrangimentos administrativos por nossa parte e constrangimentos académicos por parte dos estudantes, porque o professor vinha por um curto espaço de tempo, e na gíria académica diz-se “descarregava a matéria”, e depois voltava para Luanda e nesse sentido era também difícil para o nosso estudante assimilar o conteúdo de forma regular.

I: Como era feito o ingresso de professores no ISCED de Cabinda?

C. Y: O ingresso geralmente é sustentado pelo nível de formação. Nós tivemos dificuldades também nesse aspecto, porque sabe que a maior parte dos quadros que nós encontramos em Cabinda eram somente licenciados. Um dos aspectos que era exigente era a média de ingresso, que era 14 valores. Era difícil encontrar licenciados com essa média e era difícil encontrar mestres ou doutores na província. De tal forma, a dependência continua. Mas,

deixa-me lhe recordar que, já em 2004, 2005, se a memória não me falha, regressaram alguns quadros bolsiros da província, formados no Brasil; então o leque de acesso, o leque de quadros para o ISCED, nesse momento, começa a diversificar-se e também começa a melhorar.

I: Com quantos cursos o ISCED começou a funcionar?

C. Y: Nós começamos com a área de Psicologia, Pedagogia, Matemática e História.

I: A nossa pesquisa se cinge no curso de Ciências da Educação, opção Matemática. O Doutor lecionou alguma disciplina nesse curso?

C. Y: Como eu sou versado em Psicologia, os estudantes de Matemática teriam passado por mim somente em algumas disciplinas vinculadas à área de Psicologia. Portanto, se não me engano, foi a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento. Essa disciplina também já teve vários nomes. Já se chamou de Psicologia das Idades, Psicologia do Desenvolvimento, e pronto, são coisas. Portanto, seria fundamentalmente nessa disciplina que eu cruzei com os estudantes de Matemática.

I: E o que foi desenvolvido nesse curso e com qual perspectiva?

C. Y: O curso de Matemática, especificamente, é uma formação para professores de Matemática, e nós na área de Psicologia e Pedagogia, fazíamos o complemento para esse curso. Era preparar o estudante não só em termos de Matemática, mas em termos de Psicologia, Pedagogia e Didáctica de Ensino. Porque são as áreas básicas para o processamento do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, ele não só aprendia Matemática como tal, mas tinha como ferramenta a Psicologia, a Pedagogia e também a Didáctica como instrumento para o seu trabalho posterior como professor do ensino da Matemática.

I: Então o Doutor está a dizer que o curso de Ciências da Educação, opção Matemática tem como objectivo formar professores?

C. Y: Sim. Aliás, isso está a ser discutido. Depois da minha saída, não sei a que nível está, porque o ISCED, hoje, não forma só quadros para o ensino. E nós, numa pesquisa que fizemos, consideramos que há desvio no perfil de formação do ISCED, porque seria o perfil de entrada e o perfil de saída. O indivíduo que entrasse para o ISCED devia ter o perfil de entrada o pré-universitário genérico, nesse caso, ou formado pela Escola de Formação de Professores (ex Instituto Médio Normal de Educação), para ser um quadro numa continuidade de formação na área do ensino. Mas, lamentavelmente, hoje temos no ISCED muitos quadros que não têm nada a ver com a educação. São enfermeiros, são polícias, pronto, uma série de quadros. Eu ainda insisto que o ISCED deve rever o seu perfil, porque ele foi criado para

formar professores, e por isso deve formar professores para os subsistemas anteriores e também professores que possam servir como retroalimentação para o próprio ISCED.

I: Então o Doutor está a dizer que a formação oferecida pelo ISCED não dialoga com a demanda para a formação docente do ensino geral?

C. Y: Dialogar pode dialogar, mas há alguns pontos de rotura, considero que há alguns pontos de rotura, então era necessário que os quadros se sentassem e identificassem esses pontos de rotura, para alinhar e juntar esses pontos de rotura e retomar o perfil do ISCED. Por quê? Porque senão continuaremos formando quadros para outras áreas e o sistema de ensino e aprendizagem não se retroalimenta. Então não é capaz do ISCED dar uma resposta para a solução dos problemas da Educação, porque o ISCED, para mim, continua a ser uma instituição que deve dar respostas, que deve resolver os problemas dentro do campo da Educação.

I: De quantos anos era a grade curricular do curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

C. Y: Bom, a grade, nesse momento²⁷⁴, depois de algumas alterações, ficou para quatro anos mais um semestre. Talvez a curiosidade pode te levar a perguntar, é suficiente? Não é suficiente? Bom, (risos...) geralmente as grades curriculares quase que nunca respondem. Então a grade curricular actual é aquela que responde os objectivos de formação neste momento. Se calhar, dentro de mais algum tempo e a base de mais alguma reforma, e aliás os estudos que estão a ser feitos podem ser o motivo para reforma, e poderá se ver se são suficientes ou não.

I: Como eram feitos os ingressos para o curso de Ciências de Educação, opção Matemática?

C. Y: Geralmente por prova de ingresso. Houve uma fase de encaminhamento, mas depois passou-se à prova de ingresso. Há uma prova que se prepara com as vertentes de conhecimentos gerais e alguma vertente de conhecimento específico. E o estudante que atingisse, bem geralmente começa-se pela nota mais alta dos resultados e assim sucessivamente até alcançar a média de estudantes ou das vagas criadas para os cursos.

I: Os cursos oferecidos pelo ISCED sofreram influência dos cursos de outras instituições?

C. Y: Natural, porque aliás é um processo social, o sistema de ensino é um processo eminentemente social, e claro que vamos transmitindo e recebendo inputs de outras especialidades. Eu me recordo ter havido algumas discussões no caso até das matemáticas, entre aquilo que são as matemáticas lecionadas na área das Ciências Económicas e aquilo que

²⁷⁴ O entrevistado se refere aos anos após o acontecimento a reforma que se deu em 2004.

podiam ser as matemáticas lecionadas no ISCED. Qual seria, por exemplo, uma Álgebra Geral, Geometria Analítica, Descritiva, todas essas disciplinas da Matemática eram discutidas a fim de se buscar os pontos convergentes, para se dizer se houve ou não influência das matemáticas lecionadas nos outros cursos e aquelas matemáticas lecionadas no ISCED.

I: Se naquela época existia apenas a Universidade Agostinho Neto, sofreu influências exactamente de que curso?

C. Y: Repara que nós em Cabinda, paralelamente ao ISCED, tivemos o núcleo de Direito e o núcleo de Economia. O núcleo de Economia, fundamentalmente, é que podia ter exercido influência. Por quê? Porque houve um período em que alguns dos docentes nacionais duma ou doutra instituição faziam o intercâmbio de conhecimentos. E este intercâmbio de conhecimentos permitia identificar as especificidades dum curso como do outro. Daí a convergência no sentido de irem buscando os pontos comuns que podiam ser valências tanto num como no outro curso. Portanto, o curso de Economia fundamentalmente é que podia ter exercido influência.

I: O Doutor pode enumerar o nome de alguns colegas que participaram contigo nessa empreitada da criação do ISCED?

C. Y: São vários. Por uma questão até de respeito e ética vou enumerá-los: o Doutor Kimpolo Zau, o Doutor Luzaydio André, que ainda está por cá, o Doutor Luemba, temos o Doutor Luemba Barros, actual Decano do ISCED, o Doutor João Luemba, que é o actual Vice-Decano do Instituto Superior Politécnico. Esteve também conosco, por exemplo, o Doutor Vicente Télica, naquele momento, apesar da sua condição de Deputado do partido MPLA, foi um quadro que eu considero persistente, porque deu sempre a sua colaboração. São tantos, pronto, os que não consegui nomear agora que me desculpem, pois a lista é imensa.

I: Não tem problema, Doutor. Em que ano começaram a ser defendidas as primeiras monografias no ISCED?

C. Y: Ora bem, nós tivemos algumas dificuldades e eu me recordo que os primeiros dois estudantes a defender as monografias no ISCED foram a senhora Maria Isabel de Fátima, que é a actual directora do Instituto Médio de Economia (IMEC), e o senhor Mangovo Tomé. Isto aconteceu no ano 2006. Depois, com maior acutilância, já em 2007, 2008 em diante, mas numa primeira fase só foram os dois acima citados.

I: E essas monografias defendidas no ISCED dialogam com a demanda para a formação docente para as escolas do ensino geral?

C. Y: Vou falar talvez daquelas em que fui orientador. Eu considero que sim, porque procuramos sempre fazer pesquisas vinculadas ao funcionamento das instituições do ensino

geral. No caso, até a organização das instituições, a transmissão de conhecimentos, a relação famílias com a escola, a orientação profissional, portanto, sempre procuramos buscar temas que pudessem dar solução aos problemas do ensino geral.

I: Desde que o ISCED foi implantado em Cabinda como núcleo do ISCED de Luanda até o ano 2009, em que o mesmo passou a fazer parte da Universidade Onze de Novembro, houve alguma mudança no curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

C. Y: Depois retirei-me de Cabinda e não quero cometer injustiças ao responder esta questão. Mas creio que há mudanças, porque pelas conversas que tenho com colegas que ainda estão a funcionar na instituição, fizeram-me saber que houve vários encontros metodológicos, houve agregação pedagógica. A agregação pedagógica é um mecanismo que se encontrou para aprimorar o trabalho do docente. Se o docente aprimorar o seu trabalho, naturalmente os primeiros reflexos verificam-se exactamente no próprio processo de ensino, na disciplina que lecciona, na organização dessa disciplina, na capacidade de transmissão de conhecimentos, na avaliação. Porque muitos de nós, como docentes, vemos somente a transmissão de conhecimento, não velamos pela avaliação que também faz parte como responsabilidade do próprio professor em organizar, executar, avaliar e controlar.

I: Quanto tempo o Doutor permaneceu no cargo de Decano do ISCED de Cabinda?

C. Y: Risos... Eu venho a Cabinda como coordenador do Centro Universitário. Em 2003 é que entro como decano do ISCED, portanto, num processo eleitoral, fazíamos parte da lista do próprio Reitor, que era o Doutor Teta, então, assim acumulo a coordenação do Centro Universitário e do ISCED. Portanto em 2003 tivemos essa empreitada, em 2005, 2006, 2007, acabamos por sair praticamente do ciclo do ISCED como responsável, mas continuamos, sim senhora, com a nossa docência, e até que fomos saindo mesmo de Cabinda.

I: Qual foi o motivo que levou à contratação de professores cubanos para os cursos do ISCED?

C. Y: Quando se fala de quadros docentes, muitas vezes a gente, quando olha, diz que temos muitos quadros. Mas, depois, quando entramos para a especificidade dos quadros das áreas de formação, estamos a ver que não temos o suficiente. Por uma questão até histórica, mantemos relações com professores e especialistas cubanos, e no caso de Cabinda não era exceção, portanto, os professores cubanos vieram e ainda estão por aqui, exactamente, a dar o seu melhor, o seu conhecimento, a sua experiência para suprir exactamente àquelas áreas que nós não temos capacidade de resposta em termos de docentes nacionais. E eu devo lhe dizer que não é somente em Cabinda onde se verifica a cooperação de professores estrangeiros, nas outras partes do país temos a presença de docentes cooperantes de outras nacionalidades.

I: Será que a província não consegue dar respostas a essas necessidades? Há necessidade de se contratar docentes estrangeiros?

C. Y: Eu acho que ainda falta. Se me permitir, vou lhe falar um pouco talvez já no outro nível das minhas actividades. Eu estou a exercer uma função de Pró-Reitor para a cooperação, e verifico que no ensino superior no geral, sem a cooperação internacional, sem a cooperação de outros países não é possível. Nós observamos a experiência de vários outros países, e verificamos que, ao entrarmos numa universidade, vamos encontrar, no quadro docente, diversas nacionalidades. Esse é um fenómeno social que não podemos obliterar, não é possível evitar e quebrar, portanto acredito que nós não poderemos dizer taxativamente que vamos formar nossos quadros para assegurar a formação no ensino superior em Cabinda. Vamos continuar, sim senhora, a manter a cooperação, a estabelecer relações com outras universidades no mundo, para melhorar também o próprio quadro docente na nossa própria universidade.

I: Acha que é importante que se investigue sobre a trajetória do curso de Ciências da Educação, opção Matemática?

C. Y: (o telefone tocou, mas o colaborador não atendeu). Considero e acho que é uma boa iniciativa. Estimulo que se faça esse estudo, porque a vida é dinâmica, o processo de ensino é dinâmico, hoje se formos ao próprio ISCED verificar, já temos vários doutores. E sei que estão a se formar também vários mestres e doutores. A partir disso, é claro que os resultados têm de vir e têm que produzir mudanças na própria instituição, e o curso de Matemática no caso concreto, merece uma reflexão, merece um estudo, merece uma análise para poder criar condições de melhoria do funcionamento do curso.

I: Muito obrigada pela nossa entrevista. Posso tirar uma fotografia?

C. Y: Pode (risos).

Apêndice C – Carta de cessão de direitos

CARTA DE CESSÃO

Cabinda, ___ de _____ de _____

Eu Domingos Limpolo Nzau B.I
nº 000096045CA092 declaro para os devidos fins que cedo os
direitos de minha entrevista gravada (em áudio) no dia 28/3/13 com
duração de 53:48 transcrita e elaborada sob forma de texto, para Inês
Florinda Luís Buissa, B.I nº 001280233KS034, usá-la integralmente ou em
partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma
forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o
controle a Inês Florinda Luís Buissa, que tem a sua guarda, ou a outro que
ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o
presente.

CARTA DE CESSÃO

Cabinda, 20 de Setembro de 2013

Eu Jose Afonso Buissa B.I
nº 000050812CAD33 declaro para os devidos fins que cedo os
direitos de minha entrevista gravada (em áudio) no dia 23/09/13, com
duração de 48:03 transcrita e elaborada sob forma de texto, para Inês
Florinda Luís Buissa, B.I nº 001280233KS034, usá-la integralmente ou em
partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma
forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o
controle a Inês Florinda Luís Buissa, que tem a sua guarda, ou a outro que
ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o
presente.

CARTA DE CESSÃOCabinda, 24 de Setembro de 2013

Eu Lucas Raposo Ramos B.I
nº 000149906CA015 declaro para os devidos fins que cedo os
direitos de minha entrevista gravada (em áudio) no dia 05/4/13, com
duração de 25:56, transcrita e elaborada sob forma de texto, para Inês
Florinda Luís Buissa, B.I nº 001280233KS034, usá-la integralmente ou em
partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma
forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o
controle a Inês Florinda Luís Buissa, que tem a sua guarda, ou a outro que
ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o
presente.

CARTA DE CESSÃO

Cabinda, 08 de JANEIRO de 2014

Eu NILAN DU BALENDA. B.I
nº 000196386 ZE 016 declaro para os devidos fins que cedo os
direitos de minha entrevista gravada (em áudio) no dia 07/10/2013 com
duração de 00:52:08, transcrita e elaborada sob forma de texto, para Inês
Florinda Luís Buissa, B.I nº 001280233KS034, usá-la integralmente ou em
partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma
forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o
controle a Inês Florinda Luís Buissa, que tem a sua guarda, ou a outro que
ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o
presente.

CARTA DE CESSÃO

Cabinda, 10 de Setembro de 2013

Eu David Jacira Zumbé B.I
n° X00125459CPO276 declaro para os devidos fins que cedo os
direitos de minha entrevista gravada (em áudio) no dia 29/11/13, com
duração de 43:30, transcrita e elaborada sob forma de texto, para Inês
Florinda Luís Buissa, B.I n° 001280233KS034, usá-la integralmente ou em
partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma
forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o
controle a Inês Florinda Luís Buissa, que tem a sua guarda, ou a outro que
ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o
presente.

CARTA DE CESSÃOCabinda, 02 de Setembro de 2013

Eu Alcides Romualdo Neto Simba B.I
nº 000785115CA032 declaro para os devidos fins que cedo os
direitos de minha entrevista gravada (em áudio) no dia 02/05/13, com
duração de 01:01:47," transcrita e elaborada sob forma de texto, para Inês
Florinda Luís Buissa, B.I nº 001280233KS034, usá-la integralmente ou em
partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma
forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o
controlo a Inês Florinda Luís Buissa, que tem a sua guarda, ou a outro que
ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o
presente.

CARTA DE CESSÃO

Cabinda, 13 de Setembro de 2013

Eu Faustino Mbo Kabi B.I
n° 000152623CA014 declaro para os devidos fins que cedo os
direitos de minha entrevista gravada (em áudio) no dia 05/08/13, com
duração de 00:34:17, transcrita e elaborada sob forma de texto, para Inês
Florinda Luís Buissa, B.I n° 001280233KS034, usá-la integralmente ou em
partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma
forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o
controle a Inês Florinda Luís Buissa, que tem a sua guarda, ou a outro que
ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o
presente.

CARTA DE CESSÃO

Cabinda, 20 de Setembro de 2013

Eu José Sousa Daniel B.I
n° 0000 936651/2032 declaro para os devidos fins que cedo os
direitos de minha entrevista gravada (em áudio) no dia 20/09/2013 com
duração de :30:01, transcrita e elaborada sob forma de texto, para Inês
Florinda Luís Buissa, B.I n° 001280233KS034, usá-la integralmente ou em
partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma
forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o
controle a Inês Florinda Luís Buissa, que tem a sua guarda, ou a outro que
ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o
presente.

CARTA DE CESSÃO

Cabinda, 02 de Novembro de 2013

Eu ESTEVAO GOMES B.I
nº 000605185CA030 declaro para os devidos fins que cedo os
direitos de minha entrevista gravada (em áudio) no dia 01/11/2013 com
duração de 36:34'', transcrita e elaborada sob forma de texto, para Inês
Florinda Luís Buissa, B.I nº 001280233KS034, usá-la integralmente ou em
partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma
forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o
controle a Inês Florinda Luís Buissa, que tem a sua guarda, ou a outro que
ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o
presente.

CARTA DE CESSÃO

Cabinda, 18 de Junho de 2013

Eu Niadan Pijia B.I
nº 000452564CA005 declaro para os devidos fins que cedo os
direitos de minha entrevista gravada (em áudio) no dia 27/05/13 com
duração de :28:47 transcrita e elaborada sob forma de texto, para Inês
Florinda Luís Buissa, B.I nº 001280233KS034, usá-la integralmente ou em
partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma
forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o
controle a Inês Florinda Luís Buissa, que tem a sua guarda, ou a outro que
ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o
presente.

CARTA DE CESSÃO

Cabinda, 9 de Dezembro de 2013

Eu António Teodoro Matombe B.I
nº 00094208107039 declaro para os devidos fins que cedo os
direitos de minha entrevista gravada (em áudio) no dia 29/5/13 com
duração de :15:24 transcrita e elaborada sob forma de texto, para Inês
Florinda Luís Buissa, B.I nº 001280233KS034, usá-la integralmente ou em
partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma
forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o
controle a Inês Florinda Luís Buissa, que tem a sua guarda, ou a outro que
ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o
presente.

CARTA DE CESSÃO

Cabinda, 2 de Dezembro de 2015

Eu António de Jesus L. Barros (Bardoso) B.I n° 000100967CA023 declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista gravada (em áudio) no dia 22/08/13 com duração de :19:31" transcrita e elaborada sob forma de texto, para Inês Florinda Luís Buissa, B.I n° 001280233KS034, usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a Inês Florinda Luís Buissa, que tem a sua guarda, ou a outro que ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o presente.

CARTA DE CESSÃO

Cabinda, 02 de Setembro de 2013

Eu Carlos Pedro Cláiver Yoba B.I n° 000167393E4034 declaro para os devidos fins que cedo os direitos de minha entrevista gravada (em áudio) no dia 02/9/13, com duração de : : , transcrita e elaborada sob forma de texto, para Inês Florinda Luís Buissa, B.I n° 001280233KS034, usá-la integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo terceiros a ouvi-la e transcrevê-la, ficando vinculado o controle a Inês Florinda Luís Buissa, que tem a sua guarda, ou a outro que ela possa a vir determinar.

Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo o presente.

Apêndice D – Produção acadêmica do curso de Ciências da Educação, opção Matemática de 2006 a 2009

Monografias defendidas de 2006 a 2009					
Autores	Título e ano	Problema de pesquisa	Objetivo	Métodos	Tutores e cotutores
1. BUISSA, Inês F. L.; MANUEL, Jeovânio M. F.	Proposta metodológica para o desenvolvimento da habilidade de resolver sistemas de duas equações lineares a duas incógnitas na 9ª classe baseada no uso do trabalho independente. (2008).	Como aperfeiçoar o desenvolvimento da habilidade de resolver sistemas de duas equações lineares a duas incógnitas na 9ª classe?	Elaborar uma proposta metodológica sustentada no uso do trabalho independente como via para favorecer o desenvolvimento da habilidade de resolver sistemas de duas equações lineares a duas incógnitas na 9ª classe.	Teóricos (histórico-lógico, análise e síntese) e métodos matemáticos (amostragem). Técnicas de recolha de dados (aplicação de testes pedagógicos aos alunos, entrevistas e questionários aos professores).	Tutor: Mercedes Cordero Herrera Cotutor: Salvador Álvares Reyez
2. BUMBA, David M.; TATI, Eugenio N.	Sistema de exercícios que contribuem na elevação do grau de assimilação dos conteúdos relativos às funções algébricas na 11ª classe. (2006).	Como aperfeiçoar o processo de desenvolvimento de habilidades dos alunos na resolução de exercícios relacionados com as funções algébricas na 11ª classe?	Propor um sistema de exercícios para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos relativos às funções algébricas na 11ª classe do Instituto Médio Politécnico de Cabinda (IMPC).	Teóricos (histórico-lógico, análise e síntese, enfoque de sistema e a indução-dedução); empíricos (observação de aulas, experimentação e critério de expertos) e matemáticos (amostragem). Técnicas de recolha de informações (entrevistas a professores e a aplicação de testes pedagógicos aos alunos)	Tutor: Francisco Casanova Romero Cotutor: João Mateus Marciano

3.CAPITA, Francisco.; FUTTI, Xavier A. da S.	Tratamento básico de numeração com um enfoque ontossemiotico e epistemológico. (2006)	Como aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem das noções básicas da numeração decimal no ensino primário?	Elaborar uma alternativa didáctica para aperfeiçoar o ensino-aprendizagem da numeração na primeira classe do ensino primário.	Teóricos (histórico-lógico, análise e síntese, indução-dedução e sistêmico-estrutural); critério de expertos; matemáticos (amostragem) e técnicas de recolha de informação (provas pedagógicas).	Tutor: Francisco Casanova Romero Cotutor: João Mateus Marciano
4.CARLOS, Alberto.; MAVUNGO, Alberto J.	Proposta metodológica para uma aprendizagem significativa da resolução de equações de 1º grau com uma variável na 7ª classe. (2009).	Como aperfeiçoar o processo de desenvolvimento da habilidade para resolver equações do 1º grau com uma variável nos alunos da 7ª classe?	Elaboração de uma proposta metodológica para aperfeiçoar o desenvolvimento da habilidade para resolver equações do 1º grau com uma variável na 7ª classe na perspectiva da aprendizagem significativa.	Teóricos (histórico-lógico, análise-síntese e sistêmico-estrutural); matemáticos (amostragem) e técnicas de recolha de informação (testes pedagógicos e inquérito).	Tutor: Juan Batista Martí Zamora Cotutor: Filipe Sebastião Bole Lelo
5. FUCA, Bonifacio T.; DEMBE, Mariana.	Proposta metodológica para o desenvolvimento da habilidade de resolver equações de primeiro grau a uma incógnita na 7ª classe. (2009).	Como aperfeiçoar o desenvolvimento da habilidade de resolver equações de 1º grau a uma incógnita na 7ª classe?	Elaborar uma proposta metodológica sustentada na perspectiva didáctica da resolução de problemas para aperfeiçoar o desenvolvimento da habilidade de resolver equações do 1º grau a uma incógnita na 7ª classe.	Teóricos (histórico-lógico, análise-síntese e hipotético-dedutivo); matemáticos (amostragem) e empíricos (observação científica, testes pedagógicos, entrevista e inquérito).	Tutor: Juan Bautista Martí Zamora Cotutor: Filipe Sebastião Bole Lelo
6. KÊNGUELE,	Estratégia metodológica para	Insuficiência no desenvolvimento	Elaborar uma estratégia	Teóricos (histórico-	Tutor: Nicolás

José.; MAVUNGO, José.	formação do conceito quadrilátero na 7ª classe. (2006).	de habilidades para formação do conceito quadrilátero em Geometria plana na 7ª classe na escola Santa Catarina.	metodológica para aperfeiçoar a formação do conceito do quadrilátero em Geometria plana.	lógico, análise-síntese); empíricos; matemáticos (amostragem) e técnicas de recolha de informação (provas pedagógicas e escalonamento do tipo Likert).	Quintana Bernabé Cotutor: Domingos Kimpolo Zau
7. LIBERAL, Carlos da P. M.; QUILOMBO, Mateus M.	Estratégia didáctica baseada no enfoque de resolução de problemas para favorecer o desenvolvimento da habilidade de resolver equações quadráticas na 9ª classe no centro pré- universitário de Cabinda. (2008).	Como favorecer o desenvolvimento da habilidade para resolver equações quadráticas na 9ª classe no Centro Pré- universitário de Cabinda.	Elaborar uma estratégia didáctica baseada no enfoque de resolução de problemas para favorecer o desenvolvimento da habilidade de resolver equações quadráticas na 9ª classe no Centro Pré- universitário de Cabinda.	Teóricos (análise-síntese, indução e dedução, histórico-lógico e sistêmico estrutural); empíricos (observação científica, estatístico).	Tutor: Salvador Alvarez Reyes
8. LUBENDO, Miguel B.; LUEMBA, Vicente dos A.	Proposta metodológica para tratamento das equações trigonométricas na 11ª classe. (2009).	Como aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem das equações trigonométricas na 11ª classe.	Elaborar uma proposta metodológica que contemple um sistema de exercícios que permita o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem das equações trigonométricas na 11ª classe.	Teóricos (histórico-lógico, indutivo-dedutivo, sistêmico-estrutural e análise-síntese); empíricos (observação científica aberta), técnicas de recolha de dados (teste, inquérito) e métodos matemáticos.	Tutor: Zoe Marrero González
9. LUEMBA, André;	Aprendizagem desenvolvimento	Como estimular uma	Elaborar uma proposta	Teóricos (histórico-	Tutor: Juan Bautista Mati

NZINGA, Tomás.	das funções no ciclo básico. (2009).	aprendizagem desenvolvedora no ensino das funções no ciclo básico?	metodológica baseada na perspectiva da aprendizagem desenvolvedora para o ensino das funções no ciclo básico.	lógico, sistêmico-estrutural e análise-síntese); empíricos, técnicas de recolha de dados (teste, inquérito, entrevistas e observação) e métodos matemáticos.	Zamora Cotutor: Guilherme Perez Tauriñan
10. MABIALA, Afonso M. T.; PUINDI, António C.	Proposta metodológica para o tratamento da função quadrática desde a perspectiva da resolução de problemas no nível médio. (2007).	Como tomar relevante a aprendizagem do conceito de função no nível médio da escola Cabindense?	Elaborar uma proposta metodológica sustentada na perspectiva da resolução de problemas que torne relevante o estudo da função quadrática no nível médio.	Teóricos (análise e síntese, o histórico-lógico, a modelação); empíricos (a observação participativa); técnicas de observação (o inquérito e testes); medição; método matemático (método de amostragem).	Tutor: Guilherme Pérez Tauriñan Cotutor: Alcides Romualdo Neto Simbo
11. MARQUES, Agostinho J. de C.; DANIEL, José S.	Uma alternativa didáctica para o desenvolvimento das habilidades na resolução de sistemas de equações lineares a duas incógnitas para os alunos da 9ª classe, do curso de Gestão e Contabilidade. (2006).	A insuficiência que se apresenta no processo de desenvolvimento das habilidades na resolução de sistema de equações lineares a duas incógnitas para os alunos da 9ª classe do curso de Gestão e Contabilidade.	Propor uma alternativa didáctica para melhorar o processo de desenvolvimento das habilidades dos alunos na resolução de sistemas de equações lineares a duas incógnitas.	Teóricos (histórico-lógico, a análise-síntese, a indução-dedução e o sistemático-estrutural); empíricos (observação científica); matemáticos (amostragem) e testes pedagógicos.	Tutor: Francisco Alexis Casanova Romero Cotutor: Domingos Kimpolo Zau
12. MATOMBE, António T.;	Tratamento metodológico e fenomenológico	Como superar a insuficiência apresentada	Elaborar um sistema de problemas sem	Teóricos (histórico-lógico, a	Tutor: Francisco Alexis

LELO, Pascoal C.; SALVADOR, Vieira V.	das operações de cálculo na 4ª classe. (2006).	pelos alunos da 4ª classe no domínio do significado prático das operações de cálculo?	números para melhorar o domínio do significado das operações de cálculo.	análise-síntese, a indução-dedução e o sistemático-estrutural); empíricos (observação científica, critério de expertos e experimento-testes) e os matemáticos (amostragem, estatístico descritivo e o estatístico diferencial).	Casanova Romero Cotutor: João Mateus Marciano
13. MAVUNGO, Araújo O.; BOTE, Pelágia Y. G.	Proposta metodológica para a identificação de conceitos algébricos no ciclo básico. (2008).	Como favorecer o processo de identificação de conceitos na 8ª classe?	Elaborar uma proposta metodológica que favoreça a identificação de conceitos algébricos na 8ª classe, na perspectiva da teoria de formação por etapas das acções mentais.	Teóricos (histórico-lógico, análise e síntese, sistémico-estrutural); empíricos e os matemáticos. As técnicas de recolha (testes pedagógicos e o inquérito).	Tutor: Mercedes Cordeiro Herrera Cotutor: Salvador Alvarez Reyes
14. MAVUNGO, José; GOMES, Raimundo.	O ensino do significado das operações de cálculo com números racionais na 7ª classe. (2009).	Como potenciar o significado das operações de cálculos com números racionais na 7ª classe?	Elaborar uma proposta metodológica para potenciar o ensino e aprendizagem do significado das operações de cálculos com números racionais.	Teóricos (histórico-lógico, análise-síntese, indução-dedução e sistémico-estrutural), os empíricos (critérios de expertos, inquérito testes e observação) e os matemáticos.	Tutor: João Mateus Marciano Cotutor: Alcides Romualdo Neto Simbo
15. MORAIS, Maria da G. S. M.; GERVISIO, M.	O ensino do conceito função contínua através de tarefas	Como potenciar a formação do conceito de função contínua	Elaborar um sistema de tarefas docentes para potenciar a	Teóricos (análise-síntese, histórico-	Tutor: Mercedes Cordero Herrera

D. B.	docentes na 12^a classe. (2009).	na 12 ^a classe?	formação do conceito de função contínua na 12 ^a classe.	lógico e sistêmico-estrutural); empíricos e matemáticos.	Cotutor: Zoe Marrero Gonzalez
16. MOREIRA, José; ZAU, Leonardo.	Uma alternativa didáctica para o desenvolvimento de habilidades de cálculo na adição e subtração com números racionais. (2006).	Como aperfeiçoar o processo de desenvolvimento das habilidades na adição e subtração com números racionais nos alunos da 7 ^a classe?	Propor uma alternativa metodológica para aperfeiçoar o desenvolvimento de habilidade na adição e subtração de números racionais na 7 ^a classe.	Teóricos (histórico-lógico, análise-síntese, indução-dedução e sistêmico-estrutural); empíricos (critérios de expertos); matemáticos (amostragem) e técnicas de recolha de informação (provas pedagógicas e escalonamento do tipo Likert).	Tutor: Francisco Alexis Casanova Romero Cotutor: Alcides Romualdo Neto Simbo
17. PEMBA, Alberto.; AUGUSTO, Paulo G.	O emprego dos métodos problemáticos no ensino do conceito de semelhança de figuras geométricas na 7^a classe. (2008).	Como favorecer a formação do conceito de semelhança de figuras geométricas na 7 ^a classe?	Elaborar uma proposta metodológica baseada no uso dos métodos problemáticos que estimule a formação do conceito de semelhança de figuras geométricas na 7 ^a classe.	Teóricos (histórico-lógico, o sistemático-estrutural, a análise-síntese), observação científica, e as técnicas de observação (inquérito, testes pedagógicos).	Tutor: Salvador Alvarez Reyes
18. PITRA, Amândio I. C.; PUATI, Celestino M.	Uma proposta metodológica do ensino aprendizagem das inequações quadráticas na 9^a classe. (2007).	Como aperfeiçoar o processo do ensino e aprendizagem das Inequações Quadráticas na 9 ^a classe?	Uma proposta metodológica que visa aperfeiçoar o ensino-aprendizagem das Inequações Quadráticas na 9 ^a classe.	Teóricos (histórico-lógico, análise-síntese, indutivo-dedutivo e sistêmico-estrutural); empíricos (observação científica);	Tutor: Guilherme Pérez Tauriñan Cotutor: Estevão Gomes

				matemáticos (amostragem) e técnicas de recolha de dados (aplicação de provas e questionário).	
19. PONGO, Alberto D.; FUCA, Nelson G.	O conceito função na 8ª classe uma proposta metodológica baseada no ensino problemático. (2009)	Como potenciar a formação do conceito de função na 8ª classe?	Elaborar uma proposta metodológica que potencie a formação do conceito de função, sustentada na perspectiva do ensino problemático na 8ª classe.	Teóricos; empíricos; inquérito; testes; matemáticos.	Tutor: Mercedes Cordeiro Herrera Cotutor: Salvador Alvarez Reyes
20. PÚCUTA, Marcos J.; BIFICA, Nicolau.	Tratamento metodológico de “tanto por cento” numa perspectiva construtivista na 6ª classe. (2006).	Como abordar o tratamento metodológico de “tanto por cento”, na 6ª classe.	Elaborar uma proposta para o tratamento metodológico de “tanto por cento” numa perspectiva construtivista na 6ª classe.	Teóricos (indução-dedução, histórico-lógico, sistémico-estrutural e análise e síntese), os empíricos (critério de expertos) e os matemáticos (amostragem e estatística descritiva). Técnicas de recolha (inquérito, a entrevista e o teste pedagógico).	Tutor: Francisco Alexis Casanova Romero Cotutor: António de Jesus Luemba Barros
21. RODRIGUES, Ilda I.	Uma proposta metodológica para o tratamento do conceito função na 8ª classe. (2007).	Como melhorar o processo de ensino e aprendizagem do conceito função?	Elaborar uma proposta metodológica para melhorar o processo de ensino-aprendizagem do conceito	Teóricos (histórico-lógico, sistémico-estrutural, análise-síntese); empírico	Tutor: João Mateus Marciano Cotutor: Guilherme Pérez Tauriñán

			função na 8ª classe.	(observação); matemáticos (amostragem, estatística descritiva). Técnicas de recolha de informações (entrevista e testes pedagógicos).	
22. SAMBO, Leonardo S.; PITULO Simão M.	Sistema de tarefas docentes para fixação dos procedimentos da resolução das equações logarítmicas na 10ª classe. (2009).	Como aperfeiçoar a fixação dos procedimentos de resolução das equações logarítmicas nos alunos da 10ª classe.	Elaborar um sistema de tarefas docentes para fixação dos procedimentos de resolução das equações logarítmicas nos alunos da 10ª classe.	Práticos (sondagem); empíricos (teste, inquérito e entrevista); teóricos (histórico-lógico, sistêmico-estrutural, analítico-sintético e indutivo-dedutivo) e matemáticos.	Tutor: Zoe Marrero Gonzáles Cotutor: Salvador Álvares Reyes
23. SUMBO, Lourenço Y.; TEMBO, Rouque M.	Proposta metodológica para desenvolver habilidades no cálculo de multiplicação e divisão dos números racionais na 7ª classe. (2006).	Como aperfeiçoar o processo de desenvolvimento das habilidades na multiplicação e divisão de números racionais nos alunos da 7ª classe?	Propor uma alternativa metodológica para aperfeiçoar o desenvolvimento de habilidades na multiplicação e divisão de números racionais na 7ª classe.	Teóricos (histórico-lógico, análise e síntese, indução-dedução e o sistêmico-estrutural); empíricos e matemáticos. Técnicas de recolha de informações (testes pedagógicos e escalonamento tipo likert).	Tutor: Francisco Alexis Casanova Romero Cotutor: Alcides Romualdo Neto Simbo
24. TEMBO, Kilson J. P.	Uma proposta metodológica para favorecer o desenvolvimento de habilidades do cálculo com potências na 8ª	Como favorecer o desenvolvimento de habilidade do cálculo com números e operações na 8ª	Elaborar uma proposta metodológica para favorecer o desenvolvimento de habilidade do cálculo com	Teóricos (histórico-lógico, análise-síntese, sistêmico-estrutural e indutivo-	Tutor: Juan Bautista Martí Zamora Cotutor: Guillermo Pérez Tauriñan

	classe. (2009).	classe?	potências na 8ª classe.	dedutivo); empíricos (testes, inquérito, entrevista e observação), técnicas de recolha de dados e métodos matemáticos.	
25. XILAU, Daniel A.; GOMES, Joaquim G.	Estudo diagnóstico do rendimento académico dos estudantes nas provas de admissão de Matemática do ISCED- Cabinda (2004 – 2007). (2008).	Baixo rendimento académico dos estudantes nas provas de admissão de Matemática no ISCED- Cabinda.	Diagnosticar factores relevantes que influem no baixo rendimento académico dos estudantes nas provas de admissão de Matemática no ISCED- Cabinda.	Matemáticos (amostragem); empíricos (análise documental, inquérito, entrevista); teóricos (indução-dedução, histórico-lógico, análise-síntese).	Tutor: Domingos Kimpolo Zau Cotutor: Salvador Alvarez Reyes

ANEXOS

Anexo 1 – Hino Nacional da República de Angola

O Pátria, nunca mais esqueceremos
 Os heróis do quatro de Fevereiro.
 O Pátria, nós saudamos os teus filhos
 Tombados pela nossa Independência.
 Honramos o passado e a nossa História,
 Construindo no Trabalho o Homem novo,
 Honramos o passado e a nossa História,
 Construindo no Trabalho o Homem novo!!

(coro)

Angola, avante!

Revolução, pelo poder Popular!

Pátria Unida, Liberdade,

Um só povo, uma só Nação!

(repetir +1vez)

Levantemos nossas vozes libertadas

Para glória povos africanos.

Marchemos, combatentes angolanos,

Solidários com os povos oprimidos.

Orgulhosos lutaremos Pela Paz

Com as forças progressistas do mundo.

Orgulhosos lutaremos Pela Paz

Com as forças progressistas do mundo!!

(coro)

Angola,avante!

Revolução!!

Pelo poder Popular

Pátria Unida,Liberdade,

Um so povo,uma so Nação

(repetir +2)

Anexo 2 – Programadas disciplinas

PROGRAMA DE INFORMÁTICA (Não Especialidade)

1º-ANO-ANUAL-

3 HORAS/S (1HTP+2HP)

TOTAL: 90 H

OBJECTIVOS:

- Compreender e conhecer a forma de utilização das tecnologias da informação e Telemática; - Dominar os principais sistemas e aplicações informáticas; - Saber avaliar as características e o funcionamento de um sistema informático; - Saber trabalhar com o sistema informático e operativo windows; - Conhecer o processador de texto e a ferramenta de apresentação electrónica e uma folha de cálculo; - Conhecer a utilização da internet, do endereço, FTP, Telnet, e-mail, usenet e criação de páginas; saber aplicar a informática no sistema educativo
- Nos laboratórios: familiarizar-se com a utilização das tecnologias da informação e telemática na educação.

SISTEMA DE CONHECIMENTOS:

UNIDADE I – Componente teórica

Conceitos Básicos: informação digital e introdução aos sistemas informáticos; - Estudo do computador: hardware e software; Sistemas computacionais (modos de exploração, arquitectura e noção de sistema operativo); Introdução de redes de computadores e Internet Sistema operativo: Windows 98; - Processador de texto: Microsoft Word 2000; - Ferramenta de apresentação electrónica: Microsoft Power Point 2000; - Folha de cálculo: Microsoft Excel 2000; - Criação de página Web: Microsoft FrontPage 2000. Elementos fundamentais da Informática Educativa.

UNIDADE II – Componente prática.

Familiarização e conhecimento sobre a utilização dos sistemas e aplicações informáticas, o sistema operativo, as ferramentas de apresentação electrónica, utilização do correio electrónico, utilização dos meios audiovisuais; - desenvolver a página Web da disciplina. Utilização dos sistemas e aplicações informáticas na educação.

SISTEMA DE HABILIDADES:

Saber utilizar os sistemas operativo e aplicações informáticas; dominar a utilização do Microsoft Word 2000, Power Point 2000, Excel 2000, Front Page 2000.

Trabalho Prático:- Aulas práticas – **Laboratório informático:** recolha e pesquisa em internet, FTP, Telnet, WWW, e-mail, usenet, criação de páginas.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

Provas de frequência e exames teóricos; Classificação das aulas práticas; elaboração do relatório dos trabalhos práticos laboratoriais. uma hora teórica e Duas horas práticas.

BIBLIOGRAFIA:

- Azul, A.A., *Introdução às Tecnologias de Informação*, - Porto Editora, 1999.
- Beça, V. *Fundamentos do Windows 98*, FCA-Editora de Informática, 1998;
- Fernando de Castro V., *Informática: conceitos básicos*, Editora Campus,
- Gouveia, J. *Hardware para PCs e Redes – Curso Completo*, FCS, Editora de informática, 1998.-
- *Guia Prático do Word 2000*, McGraw- Hill de Portugal, 1999
- *Guia Prático do Excel 2000*, McGraw- Hill de Portugal, 1999
- Halvorson, M. Running *Microsoft Office 2000* Premium;
- Nicholas Negroponete, *Ser Digital*, Caminho da Ciência, Lisboa, 1996.
- Sousa, M.J. *Fundamental do Excel 2000*, FCA, Editora de Informática, 1999.
- Sousa, M.J., *Domine a 110% PowerPoint 2000*, Editora de Informática, 2000.
- Sousa, Sérgio e Outros, *Tecnologias de Informação. O que são? Para que servem*, FCA, Editora de Informática, 1999.
- Tenenbaum, *Computer Networks*, Prentice-Hall.

PROGRAMA DE ANÁLISE MATEMÁTICA I
1º ANO – SEMESTRAL – MATEMÁTICA
1º SEMESTRE - 4 HORAS/S (IHTP+3HP)
TOTAL: 60 H

OBJECTIVOS:

- Compreender os conceitos básicos, regras de análise matemática; - Desenvolver a capacidade de raciocínio; Proporcionar a nível científico uma sólida formação matemática; Estabelecer a relação entre os conteúdos programáticos e a vida real; Aprofundar a objectividade dos conhecimentos de análise matemática; Compreender a forma de extensão de análise matemática;

A-SINTÉTICO:

UNIDADE I: Parte teórico-prática

UNIDADE II: Parte prática

B-ANALÍTICO

SISTEMA DE CONHECIMENTOS

UNIDADE I: Parte teórico-prática

Conjuntos e funções; - Teoria de sucessões e limites; - Funções contínuas

- Cálculo diferencial de funções reais de uma variável; - Cálculo integral das funções de uma variável; - Derivada diferencial; - Resolução das indeterminações pela de l'hospital e investigação do comportamento das funções; Séries Numéricas, de potências, de Taylor e de Maclaurin.

UNIDADE II: Parte prática

Trabalho Prático:- Aulas práticas – **Laboratório de Matemática:** determinar os conjuntos, funções, derivadas, cálculos; - Exercitar todos os itens do programa; Estão reservadas: uma hora teórico-prática e duas horas práticas com experiências demonstrativas.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

Provas de frequência e exames teórico-práticos; Classificação das aulas práticas.

BIBLIOGRAFIA:

- Azenha, A., Maria Amélia, *Elementos de Cálculo Diferencial e Integral*, Editora McGraw Hill, Portugal, Lda, 1995
- B. Demidovitch, *Análise Matemática*, McGraw-Hill de Portugal, 1993.
- Frank Ayres Jr., *Equações Diferenciais*.
- Ferreira, Jaime C. Campos, *Introdução à Análise Matemática*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1987.
- Georgi P. Tolstov, *Fourier Séries*.
- J. Campos Ferreira, *Introdução à Análise Matemática*, Fundação Calouste Gulbenkian, 8ª edição, 2005.
- Lobo, Orlando Graça e outros, *Análise Matemática – Primitivas e Equações Diferenciais*, Editorial Presença, Lisboa, 1991.
- Sequeira, Fernanda, *Análise Matemática. Vol. III*, Litexa, Lisboa,
- Swokowski, Earl W, *Cálculo com Geometria Analítica*. Vol. 1 e 2, McGraw-Hill
- Silva, J. Carvalho, *Princípios de Análise Matemática Aplicada*, McGraw-Hill, Portugal Ld, 1994.
- Silva, J. Carvalho, *Análise Matemática Aplicada-Exercícios* e Provas de Avaliação, McGraw-Hill, Portugal Lda, 1996.

PROGRAMA DE GEOMETRIA ANALÍTICA**1º ANO –ANUAL – MATEMÁTICA****4 HORAS/S (2HTP+3HP / 4UC)****TOTAL: 120 H****OBJECTIVOS:**

- Compreender os conceitos básicos, regras de Geometria Analítica; - Desenvolver a capacidade de raciocínio; Proporcionar a nível científico uma sólida formação matemática; Estabelecer a relação entre os conteúdos programáticos e a vida real; Aprofundar a objectividade dos conhecimentos de Geometria Analítica; Compreender a forma de extensão de Geometria nas disciplinas afins;

A-SINTÉTICO:

UNIDADE I: Parte teórico-prática

UNIDADE II: Parte prática

B-ANALÍTICO**SISTEMA DE CONHECIMENTOS**UNIDADE I: Parte teórico-prática

- Breves Introdução à Geometria Analítica

- Determinantes: definição e propriedades; determinantes de produtos, inversas e transportes; técnicas para o cálculo de determinantes;

- Espaços euclidianos: produto interno, normas e ângulos em espaços \mathbb{R}^n e em espaços de funções; bases ortogonais e ortonormadas; projecção de vector sobre um subespaço, produtos externo e misto – definição, propriedades e aplicações;

- Geometria analítica no espaço – estudo de recta e do plano: equações vectoriais e cartesianas; posições relativas de rectas e planos; ângulo e distâncias

- UNIDADE II: Parte prática

Trabalho Prático:- Aulas práticas – **Laboratório de Matemática:** determinar os aspectos fundamentais de Geometria Analítica; - Exercitar todos os itens do programa; Estão reservadas: duas horas teórico-prática e duas horas práticas com experiências demonstrativas.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

Provas de frequência e exames teórico-práticos; Classificação das aulas práticas.

BIBLIOGRAFIA:- Agudo, F.D.Dias, *Introdução à Álgebra Linear e Geometria Analítica*, Escolar Editora.- Gerales, E., Fernandes, V.H., Santos, M.H., *Álgebra Linear e Geometria Analítica*, McGraw-Hill.- James R. King e Doris Schattschneider, *Geometria Dinâmica*, P.M. 2003.- Simmons, G.F., *Cálculo com Geometria Analítica*, Vol. I e II, Editora McGraw-Hill, Lda, S. Paulo, 1988.- Swokowski, Earl W., *Cálculo com Geometria Analítica*, Editora McGraw-Hill, S. Paulo, 1983.

PROGRAMA DE FÍSICA GERAL
1º ANO – SEMESTRAL – GEOGRAFIA
II SEMESTRE: 4 HORAS/S (IHT+3HTP)
TOTAL: 60 H

OBJECTIVOS:

- Compreender os conceitos básicos, regras e leis pelas quais se regem os fenómenos na área de geografia, aplicando as leis da Física nesse campo e servindo-se das ferramentas matemáticas adequadas; - Ser capaz de prever o comportamento de sistemas de corpos e partículas à luz das leis da mecânica clássica.

A-SINTÉTICO:

UNIDADE I: Cálculo vectorial
 UNIDADE II: Cinemática
 UNIDADE III: Dinâmica
 UNIDADE IV: Dinâmica de rotação.
 UNIDADE V: Equilíbrio de sólidos rígidos
 UNIDADE VI: Oscilações e Mecânica ondulatória
 UNIDADE VII: Luz, Óptica Geométrica, Campos de forças
 UNIDADE VIII: Introdução à Radioactividade

B-ANALÍTICO:

SISTEMA DE CONHECIMENTOS:

UNIDADE I – Cálculo vectorial: Operações com vectores. Projecções de vectores;
 UNIDADE II – Cinemática: Estudo do movimento duma partícula, rectilíneos e curvilíneos; Aplicação das equações de movimento;
 UNIDADE III – Dinâmica: Conceito de força e natureza de forças; As leis de Newton. Relação entre força e movimento. Componentes da aceleração. Estudo do movimento no campo gravítico. Quantidade de movimento. Campo de forças elásticas. Trabalho e Energia; Princípios de conservação. Movimento do Centro de Massa.
 UNIDADE IV: Dinâmica de rotação: Movimento de forças e movimento angular. Velocidade angular e aceleração angular. Energia cinética de rotação. Conservação de energia
 UNIDADE V: Equilíbrio de sólidos rígidos: Centro de forças paralelas. Condições de equilíbrio
 UNIDADE VI: Oscilações e Mecânica ondulatória: Movimento harmónico simples; oscilações amortecidas e forçadas. Sobreposição de movimentos; estudo do movimento ondulatório; Ondas sonoras; Ondas estacionárias; Inferência de ondas no espaço e no tempo.
 UNIDADE VII: Luz, Óptica Geométrica, Campos de forças: Natureza da luz. Reflexão, refração e dispersão da luz; Óptica geométrica: imagens formadas por espelhos e por lentes; aberrações. Instrumentos ópticos; Estudos comparativos das interacções gravitacional, eléctrica e magnética. Forças de interacção, vector campo, linhas de campo, potencial, energia potencial, trabalho de força do campo. Campo uniforme. Polarização da matéria. Magnetização da matéria. Classificação de materiais do ponto de vista magnético.
 UNIDADE VIII: Introdução à Radioactividade: Propriedades do núcleo. Radioactividade. Reacções nucleares. Reactores nucleares. Efeitos biológicos da radiação.
Trabalho Prático:- Aulas práticas – **Laboratório de Física**: determinar as operações com vectores, os movimentos, oscilações e todos os temas previstos no programa; Estão reservadas: uma hora teórica e duas horas teórico-práticas com experiências demonstrativas.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

Provas de frequência e exames teórico-práticos; Classificação das aulas práticas.

BIBLIOGRAFIA:

- Alonso & Fin – Vol. 1, *Física um Curso Universitário*.
- David W. Ball, *Física-Química*, Vol. 2, Thomson, S. Paulo, 2006.
- Eisberg, *Fundamentos de Física*.
- Eugene Hecht, *Optica*, Fundação Calouste Gulbenkian, 2ª Ed. Sílabo, 1998.

PROGRAMA DE ANÁLISE MATEMÁTICA II

1º ANO –SEMESTRAL – MATEMÁTICA
II SEMESTRE - 4 HORAS/S (1HTP+3HP)
TOTAL: 60 H

OBJECTIVOS:

- Compreender os conceitos básicos, regras de análise matemática; - Desenvolver a capacidade de raciocínio; Proporcionar a nível científico uma sólida formação matemática; Estabelecer a relação entre os conteúdos programáticos e a vida real; Aprofundar a objectividade dos conhecimentos de análise matemática; Compreender a forma de extensão de análise matemática;

A-SINTÉTICO:

UNIDADE I: Parte teórico-prática

UNIDADE II: Parte prática

B-ANALÍTICO**SISTEMA DE CONHECIMENTOS**

UNIDADE I: Parte teórico-prática

- Funções Diferenciais: conceitos básicos, equações de variáveis separadas e separáveis, exactas, homogêneas de primeira ordem, lineares de primeira ordem, de Bernoulli e de ordem superior.

- Integrais Duplos: definição e propriedades, cálculo de integrais duplos, aplicação dos integrais duplos ao cálculo de áreas e de integrais triplos, integrais triplos em coordenadas cilíndricas e esféricas, aplicações;

- Campos vectoriais: definição, gradiente; divergência e rotacional; Definição e cálculo de integrais curvilíneos; Aplicação dos integrais curvilíneos; Independência do caminho.

- UNIDADE II: Parte prática

Trabalho Prático:- Aulas práticas – **Laboratório de Matemática:** determinar as funções, integrais, cálculos e campos vectoriais; - Exercitar todos os itens do programa; Estão reservadas: uma hora teórico-prática e duas horas práticas com experiências demonstrativas.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

Provas de frequência e exames teórico-práticos; Classificação das aulas práticas.

Bibliografia:

- Azenha, A., Maria Amélia, *Elementos de Cálculo Diferencial e Integral*, Editora McGraw Hill, Portugal, Lda, 1995

- B. Demidovitch, *Análise Matemática*, McGraw-Hill de Portugal, 1993.

- Breda, A. & Costa, J. *Cálculo com funções de variáveis*, McGraw Hill, 1996.

- Frank Ayres Jr., *Equações Diferenciais*.

- Ferreira, Jaime C. Campos, *Introdução à Análise Matemática*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1987.

- Helena Franca, Dias Teresa, *Enunciados e Resolução de Provas de Avaliação de Análise Matemática II IPV*

- Lobo, Orlando Graça e outros, *Análise Matemática – Primitivas e Equações Diferenciais*, Editorial Presença, Lisboa, 1991.

- Sequeira, Fernanda, *Análise Matemática. Vol. III*, Litexa, Lisboa,

- Swokowski, Earl W, *Cálculo com Geometria Analítica*, Vol. 1 e 2, McGraw-Hill

- Silva, J. Carvalho, *Princípios de Análise Matemática Aplicada*, McGraw-Hill, Portugal Ld, 1994.

- Silva, J. Carvalho, *Análise Matemática Aplicada-Exercícios e Provas de Avaliação*, McGraw-Hill, Portugal Lda, 1996.

PROGRAMA DE ÁLGEBRA

1º ANO –ANUAL – MATEMÁTICA
4 HORAS/S (2HTP+3HP / 4UC)
TOTAL: 120 H

OBJECTIVOS:

Compreender os conceitos básicos e as regras de Álgebra; - Desenvolver a capacidade de raciocínio; Proporcionar a nível científico uma sólida formação matemática; Estabelecer a relação entre os conteúdos programáticos e a vida real; Aprofundar a objectividade dos conhecimentos de Álgebra; Compreender a forma de extensão de Álgebra nas disciplinas afins;

A-SINTÉTICO:

UNIDADE I: Parte teórico-prática
 UNIDADE II: Parte prática

B-ANALÍTICO**SISTEMA DE CONHECIMENTOS**

UNIDADE I: Parte teórico-prática

- Breves referências às Estruturas Algébricas
- Vectores em R^n e C^n
- Espaços Vectoriais e Subespaços
- Matrizes e Sistemas lineares
- Transformações lineares
- Matrizes e operadores lineares

- UNIDADE II: Parte prática

Trabalho Prático:- Aulas práticas – **Laboratório de Matemática:** determinar os aspectos fundamentais de Álgebra; - Exercitar todos os itens do programa; Estão reservadas: duas horas teórico-prática e duas horas práticas com experiências demonstrativas.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

Provas de frequência e exames teórico-práticos; Classificação das aulas práticas.

BIBLIOGRAFIA:

- Agudo, F.D.Dias, *Introdução à Álgebra Linear e Geometria Analítica*, Escolar Editora.
- Geraldês, E., Fernandes, V.H., Santos, M.H., *Álgebra Linear e Geometria Analítica*, McGraw-Hill.
- Luis T. Magalhães, *Álgebra Linear, como introdução à Matemática Aplicada*, Textos Editores, Lisboa, 2004.
- Magalhães, Luis T., *Álgebra como Introdução à matemática aplicada*, Texto Editora
- Steinbruch, Alfredo, Winterle, Paulo, *Álgebra Linear*, McGraw-Hill, 2ª edição, S.Paulo.
- Schaum Seymour Lipschutz, *Álgebra Linear*, 3ª ed., Pearson, S. Paulo, 1994.

PROGRAMA DE MÉTODOS NUMÉRICOS (Aritimét. e Teor. dos Números)

2º ANO –SEMESTRAL – MATEMÁTICA
II SEMESTRE - 4 HORAS/S (1HT+3HTP – 4UC)
TOTAL: 90 HORAS

OBJECTIVOS:

-Pretende-se que o estudante conheça métodos de resolução de problemas que, ou não são possíveis ou são de difícil resolução analítica; Que se ambiente com a programação e implementação de métodos, que melhor se ajustem à resolução de determinado problema concreto, usando o Matlab como “software”; Finalmente, proporcionar ao estudante. “ferramentas” apropriadas para a resolução de problemas concretos ; mas antes o estudante deve conhecer a Análise matemática, trabalhar com matriz e no cálculo de integrais simples e ter boas noções de raciocínio lógico como fase prévia da implementação de algoritmos.

A-SINTÉTICO:

UNIDADE I: - Erros e Cálculo Numérico
 UNIDADE II: - Resolução Numérica de Equações
 UNIDADE III: - Resolução Numérica de Sistemas de Equações
 UNIDADE IV: - Interpolações
 UNIDADE V: - Ajuste de Curvas pelo Método dos Mínimos
 UNIDADE VI: - Integração Numérica
 UNIDADE VII: - Soluções Numéricas de Equações Diferenciais Ordinárias

B-ANALÍTICO

SISTEMA DE CONHECIMENTOS

UNIDADE I: - Erros e Cálculo Numérico: - Fonte e tipo de erros; - Aritmética computacional; - Valores aproximados, erro e precisão; - Propagação do erro.
 UNIDADE II: - Resolução Numérica de Equações: Raízes de uma equação; -Grau de exactidão de uma raiz. Isolamento de raízes; - Métodos interactivos para resolução de equações; -Comparação e observações sobre os métodos.
 UNIDADE III: - Resolução Numérica de Sistemas de Equações: - Métodos de resolução de sistemas de equações lineares; - Convergência dos métodos iterativos; - Método de resolução de sistemas não lineares.
 UNIDADE IV: - Interpolações: - Interpolação linear, -I Interpolação quadrática; - Interpolação com diferenças divididas; - Fórmula de Newton; -Interpolação com diferenças finitas; -Fórmula de Gregory-Newton; - Interpolação de Hermite. Interpolação com splines; - Comparação entre os vários tipos de interpolação.
 UNIDADE V: - Ajuste de Curvas pelo Método dos Mínimos Quadrados: - Ajuste linear simples; - Rectas possíveis; - Escolha da melhor recta; - Coeficiente de determinação; -Resíduos; - Ajuste linear múltiplo; - Equações normais; - Coeficiente de determinação; - Ajuste polinomial; - Transformações de modelos não lineares.
 UNIDADE VI: - Integração Numérica: -Regra dos trapézios; - Regra de Simpson; -Quadratura Gaussiana.
 UNIDADE VII: - Soluções Numéricas de Equações Diferenciais Ordinárias: Métodos numéricos para a resolução de equações diferenciais ordinárias; - Problema do valor inicial (PVI); - Solução numérica de um PVI de primeira ordem.

Trabalho Prático:- Aulas práticas – **Laboratório de Matemática**: determinar os aspectos fundamentais da programação e implementação dos métodos de resolução de problemas; saber utilizar o Matlab como “software”; - Exercitar todos os itens do programa e resolução de exercícios práticos. Estão planificadas: uma hora teórico e três horas práticas.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

Provas de frequência e exames teórico-práticos; Classificação das aulas práticas.

BIBLIOGRAFIA:

- Alkinson, K. *Numerical Analysis*, Ed. John Wiley and Sons, New York.

PROGRAMA DE GEOMETRIA DESCRITIVA E DESENHO DE PROJECCÃO

2º- ANO –SEMESTRAL – MATEMÁTICA

I SEMESTRE

4 HORAS/S (1HT+3HTP)

TOTAL: 120 H

OBJECTIVOS:

- Compreender os conceitos básicos, regras de Geometria descritiva e projecções; - Compreender os problemas geométricos no espaço a três dimensões, recorrendo à sua representação bidimensional; - Desenvolver a capacidade de raciocínio indutivo e dedutivo a fim de visualizar os elementos tridimensionais que facilitem a compreensão e assimilação de outros conteúdos programáticos; Proporcionar a nível científico uma sólida formação em geometria; Estabelecer a relação entre os conteúdos programáticos e a vida real; Aprofundar a objectividade dos conhecimentos de geometria e projecção.

A-SINTÉTICO:

UNIDADE I: Parte teórico-prática

UNIDADE II: Parte prática

B-ANALÍTICO

SISTEMA DE CONHECIMENTOS

UNIDADE I: Parte teórico-prática

- Introdução à Geometria descritiva

- Construções de base

- Noções de projecção: Projecções, sistemas de projecções: Múltipla projecção ortogonal (Método europeu). Dupla projecção ortogonal (Método de Monje): alfabeto do ponto, da recta e do plano; paralelismo, perpendicularidade, intersecção e união.

- Processos geométricos auxiliares; rebatimento, mudanças de planos de projecção, rotações;

- Projecções de figuras planas e sólidos geométricos assentes em planos terra;

- Projecções de poliedros; - Projecção axiométrica; - Normas Técnicas

UNIDADE II: Parte prática

Trabalho Prático:- Aulas práticas – **Laboratório de Matemática:** determinar os aspectos fundamentais da Geometria descritiva, as bases e projecções; - Exercitar todos os itens do programa e resolução de exercícios práticos Estão reservadas: uma hora teórico-prática e duas horas práticas.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

Provas de frequência e exames teórico-práticos; Classificação das aulas práticas.

BIBLIOGRAFIA:

- Ardevan Machado, *Geometria Descritiva*, McGraw-Hill
- Fernando Izquierdo Ascenci, *Geometria Descritiva*, Editorial Paraninfo.
- Guilherme Ricca, *Geometria Descritiva - Método Monje*, Fundação Calouste Gulbenkian.
- James R.King e Doris Schattschneider, *Geometria Dinâmica*, 1ª P.M., 2003.
- Luís Veiga da Cunha, *Desenho Técnico*, Fundação Calouste Gulbenkian

PROGRAMA DE DIDÁCTICA DA MATEMÁTICA I e II
2º ANO –ANUAL – MATEMÁTICA
4 HORAS/S (1HTP+3HP)
TOTAL: 120 H

OBJECTIVOS:

- Compreender os conceitos básicos, regras de ensino da Matemática; - Reflectir e identificar problemas de educação matemática, com especial relevância à situação de Angola; Desenvolver a capacidade de raciocínio, de comunicação e expressão em matemática; Proporcionar a nível científico uma sólida formação em Matemática com base na interdisciplinaridade; Estabelecer a relação entre os conteúdos programáticos e a vida real; Aprofundar a objectividade das opções pedagógicas da didáctica específica.

A-SINTÉTICO:

UNIDADE I: Parte teórico-prática

UNIDADE II: Parte prática

B-ANALÍTICO

SISTEMA DE CONHECIMENTOS

UNIDADE I: Parte teórico-prática

I - PARTE:

- Alguns aspectos sobre a evolução histórica da matemática e considerações epistemológicas;
- O processo de ensino- aprendizagem da Matemática: questões fundamentais no ensino da Matemática e teorias de aprendizagem no contexto da matemática;
- As problemáticas da Educação Matemática no contexto angolano;
- Análise dos programas de matemática no Ensino Básico.

II - PARTE

- Análise dos programas de matemática do ensino secundário e médio
- A Matemática no quotidiano e no Mundo;
- O ensino da matemática e a sua articulação com as restantes áreas do currículo;
- O ensino da geometria nos distintos níveis de ensino. Aspectos metodológicos essenciais;
- Ensino da trigonometria plana: aspectos metodológicos essenciais.
- Formação e flexão do conceito de função;
- Aspectos metodológicos no tratamento do calculo infinitesimal
- Tratamento do calculo vectorial e da geometria.
- Recursos didácticos e respectiva exploração

UNIDADE II: Parte prática

Trabalho Prático:- Aulas práticas – **Laboratório de Matemática:** determinar os métodos de ensino e aprendizagem da matemática;- Tratamento das construções dos domínios numéricos; - Tratamento das equações e inequações;- Tratamento metodológico de limite e continuidade; - Tratamento da resolução de problemas como meio e finalidade da aprendizagem; Exercitar todos os itens do programa e resolução de exercícios práticos; Estão reservadas: uma hora teórico-prática e três horas práticas.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

Provas de frequência e exames teórico-práticos; Classificação das aulas práticas.

BIBLIOGRAFIA:

- Bransford, J. E outros, *Teaching thinking and problem solving*, American Psychologist, 1986.
- Chance, P. *Thinking in the classroom: A survey of programs*, Columbia University, College Press, NY, 1986.

PROGRAMA DE ÁLGEBRA SUPERIOR (Especialidade)
2º- ANO –SEMESTRAL – MATEMÁTICA
I SEMESTRE - 4 HORAS/S (1HTP+3HP)
TOTAL: 60 H

OBJECTIVOS:

Compreender os conceitos básicos, regras de Álgebra; - Desenvolver a capacidade de raciocínio indutivo e dedutivo; Proporcionar a nível científico uma sólida formação em Álgebra; Estabelecer a relação entre os conteúdos programáticos e a vida real; Aprofundar a objectividade dos conhecimentos de Álgebra.

A-SINTÉTICO:

UNIDADE I: Parte teórico-prática

UNIDADE II: Parte prática

B-ANALÍTICO

SISTEMA DE CONHECIMENTOS

UNIDADE I: Parte teórico-prática

- Os grupos
- Anel-corpo
- Números complexos
- Polinómios
- Equações de grau n.

UNIDADE II: Parte prática

Trabalho Prático:- Aulas práticas – **Laboratório de Matemática:** determinar os grupos, números complexos e equações; - Exercitar todos os itens do programa e resolução de exercícios práticos. Estão reservadas: uma hora teórico-prática e duas horas práticas.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

Provas de frequência e exames teórico-práticos; Classificação das aulas práticas.

BIBLIOGRAFIA:

- Luís T. Magalhães, *Álgebra Linear como Introdução à Matemática Aplicada*, Texto Editora, Lisboa, 2004.
- Lurdes Sousa, *Notas de Álgebra Linear e Geometria Analítica* IPV

PROGRAMA DE ANÁLISE COMPLEXA
2º- ANO - SEMESTRAL – MATEMÁTICA
II SEMESTRE: 4 HORAS/S (1HTP+3HP)
TOTAL: 60 H

OBJECTIVOS:

- Compreender os conceitos básicos, e os aspectos fundamentais da Análise Complexa; - Desenvolver a capacidade de raciocínio indutivo e dedutivo; Proporcionar a nível científico uma sólida formação em Análise Complexa; Estabelecer a relação entre os conteúdos programáticos e a vida real; Aprofundar a objectividade dos conhecimentos de Álgebra.

A-SINTÉTICO:

UNIDADE I: Parte teórico-prática

UNIDADE II: Parte prática

B-ANALÍTICO

SISTEMA DE CONHECIMENTOS

UNIDADE I: Parte teórico-prática

- Números complexos, sucessões e séries
- Funções complexas, limites de funções e continuidade local global
- Derivabilidade, diferenciabilidade e funções harmónicas
- Funções elementares
- Noções topológicas e domínios e contornos. (liso e quase de Jordan), espaços conexos e não conexos
- Transformações por funções elementares
- Integração
- Séries de funções e séries de potências
- Resíduos.

UNIDADE II: Parte prática

Trabalho Prático:- Aulas práticas – **Laboratório de Matemática:** determinar os números complexos, funções e noções- Exercitar todos os itens do programa e resolução de exercícios práticos Estão reservadas: uma hora teórico-prática e duas horas práticas.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

Provas de frequência e exames teórico-práticos; Classificação das aulas práticas.

Bibliografia:

- Azenha, Alcina e Jerónimo, Maria Amélia, *Elementos de Cálculo Diferencial e Integral*, Editora McGraw Hill, Lda Portugal, 1995.
- Silva, J. Carvalho, *Princípios de Análise Matemática Aplicada*, McGraw Hill, Lda, Portugal, 1994.
- Swokowski, Earl., *Cálculo com Geometria Analítica*, Vol. 1 e 2, McGraw Hill.
- P. Tolstov, *Fourier Séries*.

PROGRAMA DE ANÁLISE MATEMÁTICA III
2º- ANO –SEMESTRAL – MATEMÁTICA
I SEMESTRE - 4 HORAS/S (IHTP+3HP)
TOTAL: 60 H

OBJECTIVOS:

- Compreender os conceitos básicos, regras de análise matemática; - Desenvolver a capacidade de raciocínio; Proporcionar a nível científico uma sólida formação matemática; Estabelecer a relação entre os conteúdos programáticos e a vida real; Aprofundar a objectividade dos conhecimentos de análise matemática; Compreender a forma de extensão de análise matemática;

A-SINTÉTICO:

UNIDADE I: Parte teórico-prática

UNIDADE II: Parte prática

B-ANALÍTICO

SISTEMA DE CONHECIMENTOS

UNIDADE I: Parte teórico-prática

- Cálculo diferencial de funções de várias variáveis; Séries; Integrais múltiplos – mudança de coordenadas. Aplicações; Análise vectorial – Teorema de Gren, Gauss e Stokes. Aplicações; Equações diferenciais de primeira ordem e de ordem superior. Transformadas de Laplace. Séries de Fourier. Equações diferenciais parciais de 1ª- ordem. Exemplos.

- UNIDADE II: Parte prática

Trabalho Prático:- Aulas práticas – **Laboratório de Matemática:** determinar as funções, integrais, equações e análise vectorial; - Exercitar todos os itens do programa; Estão reservadas: uma hora teórico-prática e duas horas práticas com experiências demonstrativas.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

Provas de frequência e exames teórico-práticos; Classificação das aulas práticas.

BIBLIOGRAFIA:

- Azenda, Acilina., Maria Amélia J., *Elementos de Cálculo Diferencial e Integral*, Editora McGraw Hill, Portugal, Lda, 1995
- Breda, A. & Costa, J. *Cálculo com funções de variáveis*, McGraw Hill, 1996.
- Frank Ayres Jr., *Equações Diferenciais*.
- Helena Franca, Dias Teresa, *Enunciados e Resolução de Provas de Avaliação de Análise Matemática II* IPV.
- Manuel Alberto M. Ferreira e Isabel Amaral, *Matemática. Cálculo Diferencial*, Edições Sílabo, 5ª ed., Lisboa, 2002.
- Swokowski, Earl W, *Cálculo com Geometria Analítica*. Vol. 1 e 2, McGraw-Hill
- Silva, J. Carvalho, *Princípios de Análise Matemática Aplicada*, McGraw-Hill, Portugal Ld, 1994.
- Silva, J. Carvalho, *Análise Matemática Aplicada-Exercícios*.

PROGRAMA DE ANÁLISE NUMÉRICA**3º ANO – MATEMÁTICA****ANUAL****4 HORAS/S – (2TP+2P – 4UC)****TOTAL:120 HORAS****OBJECTIVOS:**

Pretende-se com esta disciplina desenvolver no estudante a capacidade de analisar os fenómenos da Matemática, no âmbito da análise numérica. Proporcionar o estudante a seleccionar e implementar os métodos e processos que melhor se ajustem à resolução de determinados problemas concretos.

PROGRAMA SINTÉTICO

Unidade I- Erros em Cálculo Numérico

Unidade II- Resolução Numérica

Unidade III- Resolução de Sistemas

Unidade IV- Interpolação

Unidade V- Ajuste de Curvas pelo Método dos Mínimos Quadrados

Unidade VI –Diferenciação e Integração Numérica

Unidade VII – Soluções Numéricas de Equações Diferenciais Ordinárias

PROGRAMA ANALÍTICO**SISTEMA DE CONEHCIMENTOS:**

Unidade I- Erros em Cálculo Numérico: fonte e tipo de erros; erros de estrutura; valores aproximados; erros e precisão; proporção de erros.

Unidade II- Resolução Numérica: raiz de uma equação; isolamento de raiz; isolamento e contagem de raízes reais de polinómios; grau de exactidão de uma raiz; métodos de bissecção, secante e Newton-Raphson.

Unidade III- Resolução de Sistemas : resolução de sistemas lineares; métodos de Gauss-Seidel; convergência e raio espectral; resolução de sistemas não lineares; método de Newton; cálculo de valores e vectores próprios.

Unidade IV- Interpolação : introdução; interpolação linear; obtenção da fórmula e erro de truncatura; interpolação de Lagrange, com diferenças divididas, de Hermite, com Splines.

Unidade V- Ajuste de Curvas pelo Método dos Mínimos Quadrados : diagrama de dispersão; rectas de regressão; ajuste linear múltiplo e polinomial; coeficiente de determinação e resíduos; transformações de modelos não lineares.

Unidade VI –Diferenciação e Integração Numérica : fórmulas para a diferenciação numérica; regras dos trapézios e de Simpson.

Unidade VII – Soluções Numéricas de Equações Diferenciais Ordinárias: problema de valor inicial; propagação do erro; métodos de série de Taylor e Runge-Kutta.

Trabalho Prático:- Aulas práticas:- Exercitar todos os itens do programa; Estão reservadas: duas horas teórico-práticas e duas horas práticas com experiências demonstrativas.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

Provas de frequência e exames teórico-práticos; Classificação das aulas práticas.

BIBLIOGRAFIA:

- Atkinson, K., , *Numerical Analysis*, John Wiley and Sons, New York
- Barroso, L. e Barroso, M., *Cálculo Numérico*, Ed., Harbra, Lt.ª. S.PAulo
- Burden, R. E Faires, J. *Numerical Analysis*, PWS-Kent Publishing Company-Boston ;
- Chapra S. e Canale, R. *Numerical Methods*, McGraw-HillBook Company – New York.



PROGRAMA DE FÍSICA MATEMÁTICA
4º ANO – FÍSICA
II SEMESTRE
4 HORAS/S (ZTP+2P – 4UC)
TOTAL: 60HORAS

OBJECTIVOS:

Aprendizagem de conceitos básicos, regras e leis da Física, servindo-se das ferramentas matemáticas adequadas; Ser capaz de prever o comportamento de sistemas de corpos e partículas à luz das leis da mecânica clássica. Conhecer bem os sistemas e as diferentes equações matemática e sua relação com a Física; Dominar os aspectos didáticos da disciplina.

SISTEMA DE CONHECIMENTOS:

- Unidade I - Sistemas finitos
- Unidade II - Ondas e distribuições
- Unidade III - Equações parabólicas e integrais de Fourier
- Unidade IV - Equações de Laplace e variáveis complexas
- Unidade V - Equações de movimento
- Unidade VI - Funções de Geben
- Unidade VII - Funções cilíndricas
- Unidade VIII - Funções próprias fojérias
- Unidade IX - Propagação de ondas no espaço

Parte prática - (Aulas práticas) – **Trabalho de laboratório**: determinar os problemas das leis da Física e sua relação com a Matemática; Exercitar todos os itens do programa; Estão reservadas: duas horas teórico-práticas e duas horas práticas com experiências demonstrativas de física em geral.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO:

Provas de frequência e exames teórico-práticos; Classificação das aulas práticas; Privilegiar os trabalhos em grupo.

BIBLIOGRAFIA:

- Alfonso & Fin, *Física um curso universitário*, Vol.1.
- Formin, S., *Sistemas de Numeração*, Editora Moscou, 1984.
- Helena France, Paulo Pestana e Teresa Dias, *Noções de Análise Matemática II*, Departamento de Matemática da Escola Superior de Tecnologia- I.P. Viseu.
- Jerry Wilson, *College Physics*.
- Maria Teresa Marques de Sá, *Física*, 12º- Ano, Ytexto Editora, 1998.
- Swokowski, Earl W., *Cálculo em Geometria Analítica*, Vol.,1 e 2, McGraw-Hill.