

“Quem não ama, não educa”: percepções sobre o professor como agente de paz no Bié

"Quien no ama, no educa": percepciones sobre el profesor como agente de paz en Bié

"Who doesn't love, doesn't educate": perceptions about the teacher as an agent of peace in Bié"

Joana Manarte¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4584-6176>

Angélica Cassova²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9237-3469>

Júlio Santos³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1182-5046>

RECEBIDO: Maio, 2021 | **ACEITE:** Março, 2022 | **PUBLICADO:** Julho, 2022

RESUMO

Angola formalizou a paz em 2002, caracterizando-se actualmente como um contexto pós-conflito, em processo de consolidação da paz social sustentável. É reconhecido que a educação pode contribuir para a estabilidade social, económica e política das sociedades, reforçar a coesão social e apoiar os processos para a consolidação da paz em contextos vulnerabilizados. Esta influência positiva pode acontecer, desde logo, pelo importante papel que a escola e, muito particularmente, os professores desempenham na socialização das crianças e dos jovens e no desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos orientados para o pensamento crítico e para a convivência pacífica. Este artigo tem como objetivo conhecer as percepções de futuros professores sobre o seu papel na reconciliação e na consolidação da paz em Angola e, muito particularmente, no Bié. Adoptando uma metodologia qualitativa, é feita uma análise de conteúdo de dados recolhidos através de grupos de discussão focalizada com estudantes finalistas de duas escolas de formação de professores para o ensino primário. Da análise de três conjuntos temáticos que agrupam o que foi destacado pelos participantes, discute-se a complexidade identitária dos professores como agentes de paz e, simultaneamente, como membros da sociedade pós-conflito e conclui-se sobre a perspectiva reconciliatória das novas gerações de professores, sobre a importância do reconhecimento social do professor, da criação de espaços relacionais seguros para o diálogo sobre o passado nas escolas, da recontextualização curricular e da escola como espaço de resgate do valor da cultura tradicional angolana.

Palavras-chave: Formação de professores; Educação para a paz; Ubuntu e investigação

¹ Investigadora. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto, Portugal. Correio Electrónico: jmanarte@fpce.up.pt

² Diretora. Escola Nossa Senhora da Paz. Bié, Angola. ankassova@gmail.com

³ Investigador. Centro de Estudos Africanos (CEAUP-UP). Professor Externo Colaborador da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto, Portugal. Correio Electrónico: jpedrosasantos@gmail.com

RESUMEN

Angola formalizó la paz en 2002 y actualmente se caracteriza como un contexto post-conflicto en proceso de consolidación de la paz social sostenible. Se reconoce que la educación puede contribuir a la estabilidad social, económica y política de las sociedades, fortalecer la cohesión social y apoyar los procesos de consolidación de la paz en contextos vulnerables. Esta influencia positiva puede producirse principalmente a través del importante papel que la escuela, y en particular los profesores, desempeñan en la socialización de los niños y jóvenes y en el desarrollo de valores, actitudes y comportamientos orientados al pensamiento crítico y a la convivencia pacífica. Este artículo tiene como objetivo conocer la percepción de los futuros profesores sobre su papel en la reconciliación y la construcción de la paz en Angola y, en particular, en Bié. Adoptando una metodología cualitativa, se realiza un análisis de contenido de los datos recogidos a través de discusiones de grupos focales con estudiantes de último año de dos escuelas de magisterio primario. A partir del análisis de tres núcleos temáticos que agrupan lo destacado por los participantes, se discute la complejidad de las identidades de los profesores como agentes de paz y, simultáneamente, como miembros de la sociedad post-conflicto y se concluye sobre la perspectiva reconciliadora de las nuevas generaciones de profesores, sobre la importancia del reconocimiento social del profesor, de la creación de espacios relacionales seguros para el diálogo sobre el pasado en las escuelas, de la recontextualización del currículo y de la escuela como espacio de rescate del valor de la cultura tradicional angoleña.

Palabras-clave: Formación del profesorado; Educación para la paz; Ubuntu e investigación.

ABSTRACT

Angola formalised peace in 2002 and is currently characterised as a post-conflict context undergoing a process of sustainable social peacebuilding. It is recognized that education can contribute to the social, economic, and political stability of societies, strengthen social cohesion and support peacebuilding processes in vulnerable contexts. This positive influence can occur primarily through the important role that schools, and particularly teachers, play in the socialisation of children and young people and in the development of values, attitudes and behaviours oriented towards critical thinking and peaceful coexistence. The aim of this paper is to learn about future teachers' perceptions of their role in reconciliation and peacebuilding in Angola and, particularly, in Bié. Adopting a qualitative methodology, a content analysis is made of data collected through focus group discussions with final-year students from two teacher training colleges for primary education. Analysing three thematic clusters that group together what was highlighted by the participants, we discuss the complexity of teachers' identities as agents of peace and, simultaneously, as members of post-conflict society, and conclude about the reconciliatory perspective of the new generations of teachers, about the importance of the social recognition of teachers, the creation of safe relational spaces for dialogue about the past in schools, the reframing of the curriculum and the school as a space for recovering the value of traditional Angolan culture.

Keywords: Teacher training; Peace education; Ubuntu and research

1. INTRODUÇÃO

(...) o ódio e a vingança, resultantes do conflito armado, podem instalar-se no ambiente escolar entre professores e alunos, entre alunos ou entre professores. (...) É fundamental que os alunos aprendam a respeitar a vida humana; a respeitar as diferenças entre as pessoas; as diferenças culturais, ideológicas, políticas (...). Estes valores ajudarão a manter a paz e a prevenir conflitos. Todavia é necessário que os primeiros cumpridores destas orientações sejam os professores.

(Director/a de uma Escola de Magistério Primário do Bié)

Em 2019, foi conduzido um estudo intitulado “Cooperação para o Desenvolvimento de Qualidade: um estudo de caso sobre a formação de professores na província do Bié”, com a finalidade de conhecer mais sobre a formação de professores na região. Para além dos objectivos inicialmente definidos para o referido projecto, a missão de investigação realizada acabou por evidenciar a problemática da educação para a paz e para a reconciliação na província do Bié, levando assim ao surgimento deste artigo.

Após a independência de Angola, em 1975, a busca pela unificação do País sob um dos três partidos independentistas acabou por conduzir a uma guerra civil, conflito que terá durado até 2002, cessando com o Memorando do Luena (Comerford, 2005; Neves, 2012). Gerou-se uma crise social, económica e humanitária no País. Estima-se que, para além da destruição de infraestruturas, o conflito terá causado 1 milhão de mortes e a deslocação interna de mais de 4 milhões de pessoas (Poças, 2019; Shannon, 2003; Howen, 2001), conduzindo Angola para elevados níveis de pobreza e de exclusão social (Carvalho, 2002). Os efeitos da guerra civil ainda hoje se fazem sentir por todo o País, manifestados em fragmentações ao nível social, cultural, relacional, económico e educativo (Poças, 2019).

Terminada a guerra, Angola assume o seu processo de desenvolvimento, assente numa estratégia de reconstrução nacional. Regista-se um crescimento económico, mas apesar dos dados do Censo 2014 apontarem para uma melhoria relativamente ao início do século, Angola pertence ainda ao grupo de países de baixo desenvolvimento humano, sendo os índices da educação e da desigualdade aqueles em que se verificam insuficiências mais acentuadas (Angola, 2018). A educação, reconhecida como um sector-chave nas estratégias de desenvolvimento sustentável e de redução da pobreza, enfrenta desafios significativos em Angola. O País procura melhorar o acesso à educação pré-escolar, a taxa de alfabetização da população, a qualidade da educação e aumentar a quantidade de professores no ensino primário e secundário (Ferreira, 2012; UCAN, 2016; Angola, 2018; Poças, 2019).

Pode, pois, dizer-se que Angola, apesar de ter conseguido a paz formal, não alcançou ainda a paz social (Poças, 2019). Diferentes autores esclarecem que num ambiente pós-conflito, apesar de já não haver guerra, ainda não há paz. Assim, o conceito de pós-conflito poderá ser mais bem definido pela ideia de processo e de transição, isto é, um *continuum* de progressivo alcance de metas que conduzem para uma paz mais sustentável (Brown et al, 2011; Frère e Wilen, 2015). Neste sentido, Angola é considerada um contexto pós-conflito. Chabal (2002), no pós-guerra, referira que a guerra civil não tinha ainda acabado, querendo com isto dizer que a paz em Angola só viria a acontecer mediante o esforço daqueles que, de facto, querem que ela aconteça.

Schubert (2015) lembra que o impacto do conflito não pode ser reduzido a indicadores quantificáveis (como danos materiais e número de mortes) e que a consolidação da paz não pode ser equiparada somente à reconstrução de infraestruturas, negligenciando formas de lidar com o legado do passado e a necessidade de um diálogo que alimente a regeneração do tecido social e cultural e, por conseguinte, da identidade angolana.

A memória colectiva é também um espaço político, o que levanta questões importantes sobre aquilo que é trabalhado nas escolas e sobre a reprodução social das representações transmitidas (Schubert, 2015). As marcas do conflito continuam presentes no povo angolano, patentes numa atmosfera que oscila entre o esquecimento e o silêncio (Monteiro, 2004), em diferentes formas de injustiça social, discriminação de grupos étnicos, religiosos

e linguísticos, visões canonizadas do passado, que alimentam preconceitos, fragilizam as relações humanas e condicionam a saúde social do «complexo mosaico cultural angolano» (Kajibanga, 2003:21). Aliás, a riquíssima diversidade étnica e cultural do país acabou por adquirir uma carga política, que será hoje um dos motivos de divisionismo na sociedade angolana, por ter contribuído para a formação de estereótipos negativos associados a determinados grupos étnicos e a certas regiões, acentuando a sua marginalização (Martins, 2015).

O processo de reconciliação em Angola está em movimento. Importa referir aqui a criação, em 2019, da Comissão para a Implementação do Plano de Reconciliação em Memória das Vítimas dos Conflitos Políticos (CIVICOP)⁴ e a recente aprovação da Estratégia Nacional dos Direitos Humanos (ENDH), decretada em 2020. A ENDH, inspirada na história do povo angolano, vem reforçar a intenção de fortalecer os valores da civilização africana e ancora-se na «cultura nacional de respeito da dignidade humana, sobretudo dos mais vulneráveis, e na transmissão geracional dos valores e referências porque se rege a sociedade angolana na sua diversidade etnocultural» (Angola, 2020:2517).

No âmbito da educação, foi elaborado o Plano Nacional de Desenvolvimento de Educação - Educar Angola 2030 (Angola, 2017), através do qual o Governo de Angola pretende assegurar a promoção da cultura de Direitos Humanos e de uma cidadania activa, visando promoção da dignidade humana e da democracia. No documento, formulam-se orientações específicas para a introdução da cultura dos Direitos Humanos nas escolas, procurando que estas se convertam em espaços de sensibilização e sejam «um espaço de participação, livre de violência e discriminação» (Angola, 2017:62).

Numa reflexão sobre a dimensão cultural do desenvolvimento, Kajibanga (2003) refere que haverá sempre tensão entre o projecto de uma cultura nacional e a preservação das culturas locais em Angola, mas entende que a educação pode contribuir para desconstruir estereótipos negativos, defendendo uma escola que promova o encontro entre o tradicional e o moderno das culturas locais, nacional e continental. Para uma educação multiétnica, multirracial e multicultural destaca a importância de reinventar a «formação de professores para uma inovação curricular que dê corpo a uma educação inter/multicultural» (Kajibanga, 2003:23).

Qual poderá ser o papel da educação e dos professores no processo de reconciliação e de consolidação da paz neste contexto?

Salvaguarda-se que não é possível neste artigo produzir uma reflexão completa sobre a temática. Sendo esta tão complexa e sensível, este será sempre um exercício de reflexão inacabado, mas pretende ser um contributo para ajudar a pensar e a produzir mudança, com especial relevância para um nível mais sistémico na área da educação e, em particular, para a formação de professores.

⁴ O nº 7 do Decreto Presidencial nº73/19, de 16 de maio, estabelece a criação da CIVICOP. A comissão é coordenada pelo Ministro da Justiça e dos Direitos Humanos e integra actores da sociedade civil. O Plano de Reconciliação em Memória das Vítimas de Conflitos Políticos prevê, entre outras questões, a identificação de nomes de pessoas vítimas dos conflitos políticos, emissão de certidões de óbito, localização e identificação de ossadas para apresentação às respectivas famílias e a construção de um memorial às vítimas dos conflitos políticos registados no país.

2. EDUCAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA PAZ

Educação e paz são campos fortemente relacionados, se a educação for entendida como emancipação do pensamento, respeito pelo outro e pela diversidade e como processo dialógico com a cultura e a vida (Bellatalla e Genovesi, 2018; Pimenta, 2018). O contributo da educação para uma cultura de paz continua a merecer muita atenção por parte da literatura e da comunidade internacional, em particular na investigação e na implementação de programas em contextos de conflito e pós-conflito. Uma ideia dominante que parece prevalecer é a de que a construção de uma paz sustentável terá de ser acompanhada por justiça social e reconciliação (PEIC, 2013, INEE, 2013, Novelli et al, 2017). A definição de *peacebuilding*⁵ pode ser entendida como integrando um conjunto de medidas que promovem relações pacíficas, fortalecem, não só instituições políticas, sociais e económicas capazes de lidar com os conflitos, mas também encorajam a criação de mecanismos que irão criar e apoiar as condições necessárias para uma paz sustentável (INEE, 2013:13). Lederach sublinha, na obra “The Moral Imagination – The Art and Soul of Peacebuilding”, que a construção da paz é uma tarefa complexa. Discute quatro abordagens que constituem a essência deste conceito, sendo que todas elas requerem cultivar uma certa “imaginação”: a centralidade das relações, a prática da curiosidade paradoxal, o espaço para actos criativos e a vontade de correr riscos (Lederach, 2005). Acredita-se que esta conceptualização da construção da paz também pode ser útil para analisar o contexto sensível onde este projecto de pesquisa se desenvolveu, com particular realce para a primeira dimensão assinalada pelo autor.

Um outro enquadramento teórico e analítico que tem sido muito utilizado para reflectir e investigar sobre o papel da educação na construção e consolidação da paz é o modelo dos 4 Rs: Redistribuição; Reconhecimento; Representação e Reconciliação (Novelli et al, 2017). Reconhecendo a relevância de mobilizar estes quatro elementos para analisar o que pode ser o contributo da educação (dos professores e da formação de professores) para a construção da paz sustentável, esta reflexão irá, sobretudo, ter em conta o conceito de Reconciliação, que significa ter consciência dos “legados do conflito” e implica a escolha de “indicadores” para analisar: (i) de que forma as injustiças históricas, económicas, políticas e socioculturais que estiveram na base dos conflitos estão a ser reparadas na/e através da educação; (ii) como e se a educação contribui para a integração ou segregação; (iii) como se aborda o passado e a sua relevância para o presente e o futuro; (iv) a (des)conexão das actividades educativas para o trabalho sobre verdade e reconciliação e (v) os níveis de confiança – verticais (confiança nas escolas e no sistema educativo) e horizontais (confiança entre diferentes grupos identitários).

2.1 Os professores como agentes de paz

Os professores e a qualidade do ensino são elementos fundamentais no sistema educativo. A literatura sobre o seu papel em contextos pós-conflito destaca os professores como agentes promotores da paz sustentável, desenvolvimento e coesão social, reconciliação,

⁵ A noção de *peacebuilding* (cuja tradução literal é “construção da paz”) foi trabalhada por Johan Galtung (1976) e Lederach (1995; 1997), a partir de três conceitos nucleares:

- Paz negativa: Cessação e/ou ausência de violência directa;
- Paz positiva: Ausência de violência indirecta, de violência estrutural. Presença de justiça social e de condições que extinguem as causas da violência.
- Paz sustentável: Construção e manutenção da paz, através de processos que abordam as causas do conflito e da violência, nomeadamente manifestações de violência estrutural (desigualdade de poderes e oportunidades), que conduzem à violência directa.

mitigação da violência e reconstrução da identidade nacional, dentro e fora da sala de aula (Novelli & Sayed, 2016; Weldon, 2010; Horner, 2015).

De acordo com a grelha teórica dos 4 Rs, a investigação sobre esta temática lembra que, contudo, a agência dos professores não depende exclusivamente do plano individual (psicológico e interpessoal), sendo condicionada ou potenciada também pelo plano estrutural (social, político, histórico, institucional) (Novelli et al, 2017; Novelli & Sayed, 2016). Esta constatação pede, por isso, um olhar mais holístico sobre aquilo que implica ser professor num contexto pós-conflito. Weldon (2010) já havia salientado que a mudança pessoal (e profissional) duradoura acontece quando as concepções dos professores sobre as práticas e os valores coincidem com as intenções políticas sobre essas mesmas práticas e valores. A mesma autora, em consonância com a abordagem de Lederach (2005) sobre a centralidade das relações para a construção da paz, enfatiza que a mudança implica a construção de espaços relacionais, onde possam ocorrer interações construtivas e a vontade de diluir fronteiras se revele.

Assim, apesar do potencial dos professores na transformação da sociedade em direcção a uma paz mais sustentável, não pode ser esquecido que nas sociedades em transição também os professores estão em transição e não são um corpo homogéneo, podendo ter diferentes vivências e percepções sobre o significado do passado e as suas implicações no presente e no futuro (Weldon, 2010).

Na pesquisa a que se refere este artigo, realizada na província do Bié, procura-se atender a esta visão mais integral que tem vindo a ser proposta pela literatura internacional, ainda que se tenha destacado a dimensão da reconciliação, como já foi referido. Analisando a agência dos professores dentro do conceito de reconciliação, estudos anteriores indicam que esta implica: lidar com o passado, as injustiças e os efeitos materiais e psicossociais do conflito; desenvolver relações de confiança; tomar consciência do seu próprio posicionamento face ao ensino do passado, presente e futuro; “curar a sua própria ferida” e compreender o seu efeito humanizador; e ensinar múltiplas narrativas e histórias (Novelli & Sayed, 2016).

Atendendo à internalização do contexto de conflito e de pós-conflito nas identidades dos professores, as suas biografias, emoções e percepções poderão ter impacto na forma como trabalham os conteúdos curriculares e no modo como os valores humanos e democráticos são transmitidos e socializados na sala de aula e na escola (Weldon, 2010; Novelli e Sayed, 2016). Esta dimensão mais interna da actuação do professor, do ponto de vista das suas percepções e concepções sobre a paz e a reconciliação, é um campo pouco estudado em sociedades divididas (Weldon, 2010) e, por isso, merecedor de atenção com este estudo exploratório.

2.2 Visão Ubuntu na investigação

De acordo com Volmink (2019), o conceito africano Ubuntu, dadas as suas dimensões relacionais, pode dar uma contribuição genuína para uma nova ética global: atravessa todo o tipo de fronteiras, sejam elas políticas, económicas, culturais e tem o potencial de influenciar todas as esferas da política pública, da cidadania, do desenvolvimento e da governação. O termo Ubuntu tem um significado profundo nas línguas Nguni e não pode ser traduzido literalmente. Tentando capturar a sua essência, Ubuntu pode ser descrito, como “humanidade para os outros”, “Eu sou porque tu és”, “Eu só posso ser pessoa através das outras pessoas”, “Tornar-se pessoa” (idem, 2018: 48). Na visão Ubuntu, o ideal da

promoção do bem comunitário implica também o reconhecimento e a apreciação incondicionais do carácter único e da diferença de cada pessoa (Eze, 2011).

Dada a singularidade e o contexto deste projecto, o espírito e propósitos da filosofia Ubuntu acabaram por moldar e enriquecer a forma de fazer a investigação. Segundo Swanson (2007), a aplicação da visão Ubuntu à investigação introduz, desde logo, maior sensibilidade às perspectivas nativas de conhecer e produzir conhecimento sobre o mundo. A mesma autora utiliza a expressão *comunhão humilde* (*humble togetherness*), que poderá ser mais bem traduzida pela ideia de uma responsabilidade partilhada pelos problemas da humanidade e do planeta, assim como pelas suas soluções. No contexto da investigação com realidades historicamente oprimidas e marginalizadas, esta abordagem pressupõe a criação de relações humanas mais sustentáveis e democráticas com todas as pessoas participantes na pesquisa, cultivando formas menos objectificadoras de estar com os outros nos contextos de investigação. Importa, também, romper com o discurso do défice e da desvantagem e descolonizar os significados dominantes no campo da investigação científica, quebrando a lógica que leva à produção de significados a partir da perspectiva privilegiada e hegemónica. Swanson (2007), baseado na sua própria experiência em investigações desta natureza, entende que a perspectiva Ubuntu ajuda a evidenciar dilemas morais, éticos e ideológicos interligados, com os quais o investigador se confronta nas experiências de campo num contexto vulnerabilizado.

Em certa medida, trata-se de uma visão que orienta para relações de poder mais horizontais entre os participantes e os parceiros, assim como para uma valorização significativa do conhecimento produzido a partir do terreno e de processos endógenos de trabalho científico e de cooperação.

O projecto que enquadra este artigo partiu, justamente, de uma proposta dos parceiros do Bié e posterior elaboração conjunta de um plano de investigação, concretizado num estudo com duração de um ano, intitulado “Cooperação para o Desenvolvimento de Qualidade: um estudo de caso sobre a formação de professores na província do Bié”.

2.3 Breve contextualização do projecto e da missão

Este artigo enquadra-se num projecto mais abrangente, decorrente da colaboração entre uma Escola de Formação de Professores do Bié (Angola) e o Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE) da Universidade do Porto (Portugal), que teve como finalidade realizar um estudo qualitativo sobre o contexto educativo da província do Bié, com foco na formação de professores. Teve como objectivos gerais mapear as iniciativas de cooperação para o desenvolvimento na área da educação no Bié, tanto internas, como externas, caracterizar a formação de professores na província e promover a dimensão da investigação em educação e desenvolvimento. Contudo, o presente artigo surge da emergência de uma dimensão não prevista, mas que se revelou incontornável no projecto - a dimensão do conflito e da educação para a reconciliação e consolidação de uma cultura de paz.

Situada no planalto central angolano, o Bié é uma das províncias mais fustigadas pela guerra civil. É, portanto, a partir de um contexto pós-guerra, de crise humanitária e de devastação de infraestruturas que a província se tem esforçado pela regeneração de um clima de paz e de desenvolvimento, a todos os níveis (Neves, 2012; Shannon, 2003).

Este artigo tem como objectivo conhecer as percepções de futuros professores sobre o papel do professor na reconciliação e na consolidação da paz em Angola e, muito particularmente, no Bié.

3. METODOLOGIA

3.1 Recolha de dados

O projecto teve início com a deslocação da equipa de investigadores da Universidade do Porto ao Bié, para uma missão híbrida, e colaborativa, de investigação/intervenção no referido contexto. A estadia teve a duração de um mês e neste período foram recolhidos dados através de diferentes técnicas, nomeadamente: observação e notas de campo, entrevistas e relatos escritos (com responsáveis de projectos de cooperação, directores/as de escolas, professores/as, director provincial da educação e investigadores/as angolanos) e grupos de discussão focalizada (com professores/as recém-formados/as, formadores/as e formandos/as).

Os dados mobilizados para este artigo resultam da transcrição de 7 grupos de discussão focalizada, com finalistas do magistério primário de uma escola de formação de professores (EFP) comparticipada e uma EFP pública. A opção por estas duas EFP fundamenta-se no interesse em aceder a duas visões complementares, tratando-se de duas instituições de formação de professores para o ensino primário do meio urbano com diferentes tipos de gestão. Apesar das diferentes formas de gerir e conceber a formação e o perfil dos futuros professores, não se verificaram diferenças a valorizar no que respeita ao tema em estudo.

Na EFP comparticipada formaram-se 6 grupos, com o número de participantes por grupo a variar entre 4 e 7 (Grupo A: n=4; Grupo B: n=4; Grupo C: n=3; Grupo D: n=6; Grupo E: n=6; Grupo F: n=7). Já na EFP pública foi realizado 1 grupo de discussão focalizada, com 9 participantes (Grupo G: n=9). Todos os grupos eram compostos por jovens de ambos os sexos. As diferenças no número de participantes entre a EFP comparticipada e a EFP pública, assim como entre os grupos da EFP comparticipada, devem-se a questões de conveniência relacionadas com a disponibilidade dos/as participantes. As sessões decorreram nas respectivas escolas.

Salienta-se que, apesar do interesse que teria o cruzamento dos dados em análise com o restante material recolhido na pesquisa, particularmente com a visão de directores e professores/formadores, optou-se por mobilizar para este artigo apenas os contributos dos futuros professores. São dois os motivos principais: por um lado, não teria sido possível fazer uma análise tão exaustiva de todos os dados recolhidos; por outro lado, considerou-se pertinente aproveitar este espaço para visibilizar as vozes daqueles que são os futuros professores angolanos.

3.2 Resultados e discussão

A metodologia adoptada é qualitativa. O material recolhido nos grupos de discussão focalizada foi submetido a uma análise de conteúdo (Bardin, 2011; Charmaz, 2006), através da qual foi possível desenhar três conjuntos temáticos principais, intitulados: (i) Ser professor, (ii) Valor social do professor e da educação e (iii) Currículo.

O diagrama que se segue (cf. Fig.1) procura sintetizar os aspectos destacados pelos futuros professores sobre o que entendem ser o papel do professor, a sua relação com a sociedade e sobre o currículo.



Figura 1. Concepções e percepções de finalistas do magistério primário sobre o professor como agente de reconciliação e a educação para uma cultura de paz.

3.2.1 Apresentação⁶

Ser professor

Questionados sobre o que significa ser professor, os contributos dos/as participantes agruparam-se, fundamentalmente em torno de três aspectos: a concepção do professor como pontífice, um construtor de pontes, um mediador; a inquietante tarefa de ser “espelho”, modelo a seguir, referência e influência; e a convicção de educar no amor e na responsabilidade.

⁶ Por questões de ética e anonimato, os nomes dos participantes são fictícios.

O professor é descrito como alguém que pode estabelecer pontes, mediar e aproximar, tanto na esfera interpessoal, como na esfera institucional e social. A consciência de que o que é trabalhado a um nível micro terá efeito noutros contextos está presente nas percepções e nos ideais destes futuros professores:

Eu falo quimbundu. E ele é umbundu. E estamos na mesma turma. Do jeito que o meu colega disse... eu, como falo uma língua, vou para o meu canto. Ele fala outra língua, vai noutro canto. Mas nós fazemos parte da mesma sociedade. Fazemos parte da mesma sociedade. Então, para que haja uma união entre eu e ele... o professor é que será o promotor dessa mesma união. Sim, o professor é que é o mediador. E nós vamos sair daqui, eu obedecendo à cultura dele, ele obedecendo à minha cultura, e nós temos um grande contributo para dar lá fora. (Pedro)

Para os professores, a função de pontífice não se esgota na sala de aula, como ilustra a fala de Daniel:

Para mim, ser professor é ter um compromisso com a sociedade. O ser professor não deve só restringir-se à sala de aula. O professor chega, põe a bata... sou professor? Não. Sou professor para além disso. É na sociedade. E no sítio onde você está inserido, a partir do teu bairro, na tua rua, até na escola onde você trabalha. (Daniel)

Das oportunidades de reflexão criadas nos grupos sobre o papel do professor para a reconciliação, há o reconhecimento de um divisionismo na sociedade angolana e parece haver a opinião partilhada de que o professor pode, efetivamente, contribuir para a consolidação da paz, desde logo pelo espaço de diálogo que pode estabelecer com as crianças e pela transmissão de mensagens de fraternidade:

A única coisa que podemos incutir aos alunos é mesmo... somos todos irmãos, não existe diferença. De nenhuma parte. Isso talvez ajudaria mais as crianças a perceberem. (Vasco)

(...) é melhor dizer assim: professor não tem partido, o meu partido é ser professor. (Carla)

A analogia do espelho surgiu em diversos momentos dos grupos de discussão e relaciona-se, em certa medida, com a ideia da construção de pontes, por conta da vertente influenciadora do professor. Os participantes destacaram que a influência que exercem sobre as crianças é uma influência para toda a vida, pelo que sublinham a responsabilidade de dar bons exemplos atitudinais e comportamentais, que orientem as crianças para o bem e para a entreatajuda.

Ser professor é... muito bom. Participar na educação de alguém. Isso faz-nos sentir orgulhosos, ainda mais quando influenciámos positivamente na vida desse aluno. Acho que, sendo nós professores do ensino primário, deveremos ter mais cautela quanto àquilo que somos. Porque a criança vê em nós um modelo a seguir, um exemplo. (Juliana)

Desde o dia em que fomos apresentar-nos como estagiários numa sala de aula, automaticamente os alunos passaram a me chamar de professor. E desde então, terminei o estágio na semana antepassada, mas até agora quando vou na escola onde estagiei, os alunos ainda me chamam de professor. Para mim o desafio é ser espelho. (Manuel)

Ainda no que respeita ao significado atribuído ao ser professor e que, por inerência, nos remete para aquilo que deverá constituir o perfil de um professor, os grupos participantes fazem referência a uma qualidade pessoal imprescindível – o amor. Falam do amor pelos

alunos e pela profissão, ora subentendido na definição de professor como família, ora expresso em declarações explícitas, ambas as formas transmitindo a ideia de que “quem não ama, não educa”.

Os nossos alunos também são nossos filhos. (...) Então... um professor é um pai. (Arlindo)

Ser professor não é só transmitir conhecimento. Ser professor é também... ser professor é ser pai. (...) É saber educar. Amar o educando. Ser professor é ser muita coisa! (...) É amar a profissão. (Liliana)

Para o ensino primário eu estou a falar que eu estou a cultivar amor, eu estou a escrever algo novo. (Rui)

É também consensual a necessidade de o professor ter um forte sentido de responsabilidade no que concerne à sua actuação perante os alunos, quer em relação ao seu próprio comportamento, quer na escolha das mensagens que veicula. Este é um aspecto indissociável da preocupação com a influência a curto, médio e longo prazo sobre a criança e a pessoa adulta que virá a ser. Foram partilhadas algumas reflexões que relacionam este sentido de responsabilidade com uma educação sensível ao contexto pós-conflito, bem representadas no excerto abaixo:

Só que há pais que também gostam de manter a ferida aberta. (...) Há história educativa, mas há história também que pode estragar o próprio aluno em si. Há história que você pode contar no aluno, há história que não pode. Então tem que escolher as palavras exatas para expressar na criança e as palavras que não pode falar na criança. Não vais falar que “No meu tempo era assim, matar com arma”, estás a ensinar o quê? Estás a ensinar a criança, mas depois a mais vai pegar uma arma para matar alguém. Então, nós como professores temos essa missão de tirar essas coisas da mente da criança. E também os próprios brinquedos. Há brinquedos educativos e há brinquedos também que não são próprios para criança. Exemplo, eu não posso comprar uma arma de brinquedo na criança... o que é que eu estou a incentivar na criança? Ter uma arma futuramente e dar tiro em alguém, porque normalmente a criança quando pega a arma quer experimentar sempre noutra criança. E quando faz isso já estou a simular o que futuramente ele pode fazer. (Sara)

3.2.2 Valor social do professor

As questões colocadas sobre a relação da esfera social com os professores, a escola e a educação, resultaram numa análise organizada em torno de três categorias: o valor do professor aos olhos da sociedade; o valor social do professor pelos seus próprios olhos; a relação entre a escola e a comunidade.

No que respeita à valorização por parte da sociedade, as opiniões divergem entre os grupos.

Alguns entendem que o professor não tem muito valor, particularmente professores do ensino primário. Apontam como razões o fraco reconhecimento salarial e a crença de que a profissão docente é um trabalho fácil, que não exige compromisso e conhecimento especializado.

...se nós não temos o respeito dentro da nossa sociedade (...). É um pouco complicado, a valorização ou a importância dada aos educadores. (Arlindo)

Aqui em Angola, ou não só em Angola, o mundo inteiro, quase há uma parte do mundo mesmo que não valoriza os professores mesmo. Valoriza, sim, outras profissões, assim como um Juiz, um doutor, ... Mas nós que, ainda estamos aqui no ensino primário, acham que não estamos ainda em cima, nós estamos sempre lá em baixo. (João)

Eles respeitam mais professores licenciados. Professores doutorados. Esses professores que são licenciados, doutorados, são os mais respeitados. (Amélia)

Ainda dentro da opinião de que não há reconhecimento da educação e do professor, alguns relatos põem a tónica nas famílias, partilhando que a educação não é devidamente valorizada pela comunidade como via de maior garantia de desenvolvimento humano e profissional e que ser professor é visto como um trabalho menor:

(...) quando a Direção da Educação, o Ministério da Educação, diz assim “Todas as crianças têm que estudar” e tudo o mais, colocam escolas ali e tudo mais... Só que as crianças vão para a escola e, quando chega um tempinho, tem mamãs e papás – eu já vi isso! – tem mamãs e papás que dizem assim “O meu filho já não tem futuro... ah, isso de estudar... para quê, isso já tem dono... os que estão já estão lá dentro, então é melhor a gente ir...”, eles tiram as crianças de lá. Levam para lá para aquilo... deixam... é complicado, fica... altera mesmo o papel do professor. (Carla)

Até nós já vimos isso nas turmas. E, como algumas colegas já disseram, os alunos às vezes trazem educação de casa para a escola. (...) Eles já veem as coisas que acontecem em casa ou que os pais pensam sobre os professores. Não valorizam muito mesmo. Principalmente, professor do ensino primário. (Sara)

Os participantes com um ponto de vista mais positivo, acreditam que tem vindo a haver uma mudança na forma de olhar os professores, que se traduz numa crescente valorização deste ofício e da educação por parte da sociedade. Acrescentam a ideia de que o aumento salarial, ainda que parco, veio contribuir para que mais pessoas se interessem actualmente pelo professorado.

Antes não [valorizavam]... 2008, 2009... Mas agora sim. Sim, porque até muitos, dantes, por muito que tivessem oportunidade de concorrer para o professorado, não iam. Mas agora as pessoas sentem necessidade de ingressar no professorado. (Vasco)

Foi também referido que as famílias valorizam mais o professor, porque assistem às mudanças que ocorrem na criança, opinião patente no excerto do diálogo que se segue:

Grupo – Acho que [as famílias] valorizam mais.

Andreia – Porque tem crianças que... com o ensinamento do professor, elas mudam.

Ana – Principalmente, nos primeiros anos de escolaridade.

Já na discussão sobre como os próprios participantes veem o professor e o seu valor social, evidenciou-se um propósito partilhado de transformação da sociedade.

Sim, é uma responsabilidade, porque vamos formar os pequeninos. (...) [As pessoas] que nunca tiveram acesso a uma formação para além da formação que já têm de casa, estão nas nossas mãos, vamos formar aquelas crianças que amanhã poderão dar respostas a algumas necessidades que a própria sociedade poderá apresentar. (Margarida)

Ser professor é bom. Porque durante o tempo que você vai na aula e ensinar, vai transformar uma sociedade. E essa transformação requer mudança, tanto a você, como a eles. E isso é muito bom. (Clara)

Este sentido de transformação parece ser nutrido pela perspectiva de que trabalhar com crianças possibilita essa oportunidade de produzir mudanças. Um dos participantes refere mesmo que “trabalhar com crianças é uma graça”, declaração reveladora da concepção do trabalho com crianças como uma “bênção” e da criança como promessa de um mundo melhor.

Eu gosto de trabalhar com pessoas assim, gosto de estar num ambiente em que todos se sintam à vontade e onde cada um pode partilhar as suas ideias com os outros. E acho que isso chega a ser mais fácil com as crianças. E também as crianças, eh pá... são pessoas que não guardam rancor. Aconteceu hoje: [uma] zangou-se com o colega e passado alguns segundos, estão aí, estão a conversar, estão a partilhar coisas, e isso... dentro da sociedade não acontece muito. (Daniel)

(...) tendo em conta a realidade daqui da nossa província, esse exemplo que ele deu, da reconciliação, ou seja, dos conflitos que acontecem entre os amigos, é verdade. As crianças têm uma capacidade de se reconciliar muito [mais] facilmente do que os mais crescidos. (Bruna)

Nos excertos acima vemos, também, que os participantes descrevem que as crianças, em situação de conflito, facilmente evoluem para um estado reconciliatório. Estes episódios na sala de aula contrastam com aquilo que dizem ocorrer na sociedade, sugerindo que o trabalho com crianças constitui para os professores como que um alívio, um bálsamo para as feridas vividas pela sociedade actual. A vontade de contribuir para a reconciliação e para a coesão social reflecte-se nas partilhas dos futuros professores:

Professor do ensino primário é uma coisa muito... muito boa. Nós vamos encontrar dificuldades, mas nosso foco não são normalmente as dificuldades, são escrever uma nova coisa na mente e nas vidas de cada estudante. Enquanto o foco for aquele aí, vamos continuar. (Sérgio)

Percebo que o professor, ele trabalha na mudança (...) de uma criança. E isso é muito positivo para mim. Porque [deixa-me também] muito orgulhoso saber que faço parte da reconstrução de um país. (Ricardo)

Apesar da idealização do professor como agente de transformação social, quando questionados sobre a relação da escola com as famílias e a comunidade, os participantes relatam alguma fragilidade neste trabalho.

Às vezes, a relação entre Encarregado e Professor é assim... não há diálogo. Sim, é desligada. (Arlindo)

(...) a relação entre os pais e os professores influencia muito no papel do professor. Porque não basta só ter que levar a criança todos os dias na escola. (...) Quando a criança vem para a escola e a responsabilidade toda é incumbida no professor, aquilo também dificulta um pouquinho no processo de ensino e aprendizagem. (...) Porque o pai só traz a criança e pronto “olhe, está aqui”. (Carla)

Muitos pais só aparecem já no fim. Quando é afixada a pauta final. Só aparecem no fim. (Ana)

A falta de maior envolvimento da comunidade e das famílias no processo educativo poderá estar relacionado com a falta de valorização do professor e da educação pela sociedade e, possivelmente, com a ausência de uma reflexão e prática institucional sobre formas mais colaborativas de fazer educação.

3.2.3 Currículo

Algumas das reflexões partilhadas nos grupos, apesar de se referirem a diferentes temas, remetem transversalmente para o currículo, aqui entendido de forma lata, isto é, como o conjunto de directrizes políticas, procedimentos, práticas pedagógicas, conteúdos educativos, relações institucionais e humanas que constituem a vida escolar. As questões que surgiram estão interligadas e dizem respeito a: (des)centralização do currículo; o passado e a inclusão da história nacional e local no plano curricular; línguas nacionais, preconceito e (des)valorização da cultura tradicional angolana; politização da sala de aula.

Nos relatos recolhidos, é sublinhado que os conteúdos educativos a leccionar nas escolas de Angola são definidos pelo Ministério da Educação, em Luanda, a partir da realidade da capital. Em diferentes grupos, este facto é referido como um aspecto negativo, na medida em que, frequentemente, os conteúdos leccionados estão desajustados da realidade educativa, social e cultural das escolas das diferentes províncias do País, nomeadamente do Bié.

Eles estruturam o currículo tendo em conta a realidade deles, lá em Luanda. Não estendem à [restante] realidade. Eles restringem à realidade de lá... (...) Elaboram o currículo tendo em conta a realidade de lá, mas não a daqui. (Luís)

Nunca tem nada no currículo do ensino primário que tenha a ver com a realidade de cada município. Ou não tem nada que tenha a ver com a realidade da província do Bié. Os livros são feitos lá. O que vai se ensinar é lá. Matemática é lá. O currículo que se vai ensinar é lá. (Rui)

Ao pôr em discussão o papel da educação para a reconciliação, os conteúdos curriculares voltam a ser referidos, com indicação de que a inclusão da história nacional e local poderia facilitar a abordagem do passado. O passado é referido como ponto de partida para o diálogo e o entendimento.

Acho que o passado deve ser um ponto de partida para projetar as coisas futuras. (...) Às vezes a história do Bié, e de outras províncias, está a ser resumida (...) Por exemplo, as crianças (...) aprendem [a história] de um outro país, vamos supor, vamos falar, do Rei do Congo, do Dongo, ... então, a história própria da cidade ou da província se esquece. Se esquece. Então, já é uma pequena falha. Acho que aí o Ministério da Educação teria de pensar nisso, não é? (Vasco)

O assunto é esclarecido pelo contributo abaixo, que sugere que a história nacional é abordada no currículo, mas talvez de forma insuficiente ou insatisfatória, sublinhando a importância de transmitir “a realidade, aquilo que aconteceu”, salvaguardando que a principal mensagem a passar é a de que não se volte a repetir e que o legado do passado não seja motivo de discriminação actual e futura.

O colega disse muito bem que não devemos esquecer o nosso passado, é sim um ponto de partida. Nós devemos, e muito bem, ensinar as crianças como é que foi a realidade, aquilo

que aconteceu no nosso país. (...) E dizer a elas que não devemos voltar a fazer o que nós fizemos no passado... Não devemos discriminar os partidos de outros e pautar simplesmente por um, porque isso causa conflito entre eles. (Carla)

Um outro tópico sensível é a Língua. Angola e o sistema de ensino angolano têm como Língua oficial o Português, mas o mosaico cultural do país reflecte-se numa grande variedade de Línguas nacionais, sendo que a segunda Língua mais falada é o Umbundu⁷. O assunto é abordado aquando do questionamento sobre a preparação dos professores para trabalhar nas escolas do meio rural, zonas onde, frequentemente, a única Língua falada é o Umbundu. De uma maneira geral, os participantes dizem estar preparados, embora muitos assumam também não dominar a Língua nacional. A sua parca utilização pelos participantes dever-se-á, em parte, ao preconceito que paira sobre os falantes das Línguas nacionais, particularmente do Umbundu.

(...) o conceito da Língua nacional Umbundu é de inferioridade [em relação ao Português]. (...) E, naquele tempo [colonial], o pessoal que falasse Umbundu era suspeitado. Daí que os nossos ancestrais se tenham tido que esforçar para falar Português, para que não fossem suspeitados. (...) E quando [os do Norte] nos veem a falar Umbundu... uau. (...) Aqui tem preconceito também. (Baltazar)

Você sai daqui, vai para Luanda – lá é mesmo menosprezado. “Você é desse lado, você é do kimbo, porque fala...”, e... deixa aquela pessoa assim acanhada e logo ela pretende mais falar Português do que Umbundu. (Clara)

Quando eu falava Umbundu, me riam. Eu não sei que mudança aconteceu em mim, de repente só falava Português. (Aurora)

Eu creio que, por um lado, talvez, tem a ver também com nós próprios e o uso da Língua. Nós também não aceitamos muito bem aquilo que é a nossa cultura. (...) Se nós falarmos, será que vão dizer mal de nós? Dizendo “parece que estão atrasados” (...). (Celso)

Eu acho que não nos deveríamos sentir inferiorizados ao falarmos daquilo que é nosso. (Margarida)

Esta Língua e o seu ensino são disciplinas contempladas no currículo do Magistério Primário, apesar de não ser ensinada no Ensino Primário. Conforme manifestaram alguns participantes, a Língua é entendida como parte importante da identidade cultural do povo. Neste sentido, foi dito que o Umbundu devia fazer parte do currículo do Ensino Primário, permitindo a familiarização precoce com a Língua e com a cultura tradicional, acreditando que esta aproximação poderia contribuir para quebrar os preconceitos e estigmas culturais e políticos que acentuam a divisão social e étnica.

Até seria bom se o Ministério da Educação, ou sobretudo só cá na província, implementasse essa disciplina [Umbundu] na maioria das escolas. Isto, porque, de um lado, é uma língua que nos caracteriza, como nossa cultura, identidade cultural. Então, sendo uma Língua que caracteriza um povo devia ser estudada. Assim como noutras províncias. Para além de Umbundu, poderiam estudar também uma Língua que as caracterize. Assim que se possam unir. (Marinho)

⁷ Ver FAO – Food and Agriculture Organization of the United Nations: <https://www.fao.org/tc/cplpunccd/paginas-nacionais/angola/en/>

Aqui na nossa escola começa-se a dar inglês na 4ª classe. Acho que devia começar a implementar-se também já as línguas nacionais já a partir do ensino primário. Para que quando chegassem a um patamar mais alto não criasse dificuldades. (Margarida)

Os participantes reportaram, ainda, algumas vivências que sugerem que é inevitável uma certa politização da sala de aula, lembrando que a escola é feita de pessoas (adultos e crianças) que são, também elas, influenciadas pelos discursos de um contexto pós-conflito. Ademais, relatam como, por vezes, se confrontam com situações em que as crianças fazem referência explícita a partidos políticos, em associação com alguma ideia pré-concebida sobre os seus apoiantes.

Vasco - Acho que eles [os alunos] já têm esse espírito dos partidos, porque (...) lembro que eu e o meu colega estávamos a dar aulas (...). Até que um aluno disse assim "Professor, de que partido tu ser? É do MPLA? CASA-CE? Ou da UNITA?". Aquilo era a 2ª classe! Não entendia o conceito!

Carla – Eles têm uma má imagem daqueles partidos!

Vasco – São os pais quem passa essa imagem. Talvez sejam os pais ou os irmãos mais crescidos também.

Então, [as crianças] perguntam aquilo para saber, porque (...) têm em mente (...) que os que são bons são do partido X. E os que são maus são [os outros]. E quando tu dizes para a criança "eu sou desse partido" (...) - nunca devemos fazer [isso], dizer de que partido somos... então, é melhor dizer assim "Professor não tem partido, o meu partido é ser professor". Então, a criança fica "Oh, professor não tem partido! Mamã, o meu professor não tem partido". Isso... ajuda muito, porque senão vai causar um trauma (...). (Carla)

3.2.4 Discussão

O professor como agente de reconciliação

Os grupos de discussão focalizada com finalistas do Magistério Primário permitiram aflorar a reflexão sobre si próprios como agentes de paz. De uma maneira geral, os futuros professores parecem aspirar a grandes ideais, alcançáveis através de uma prática pedagógica orientada pela convicção quase missionária de produzir mudanças positivas na sociedade, esperando contribuir, nas suas comunidades, para a reconciliação da população e para a coesão social.

Num estudo realizado por Clarke-Habibi (2018), sobre a perspectiva dos professores em relação à educação para a paz, é referida a importância de os professores resolverem os seus próprios conflitos com o passado. Nos grupos de discussão desta pesquisa, esta questão não foi abordada directamente, mas há reflexões dos participantes que sugerem a sua relevância, desde logo manifestada na preocupação revelada com a educação para os valores humanos, em que importam princípios, crenças e atitudes do próprio professor perante os outros.

Possivelmente, os professores do Bié (e de Angola) que estão agora a nascer para a profissão são uma geração de transição entre aqueles que carregam ainda memórias vívidas do conflito – que os mantém demasiado próximos da dor e do luto –, e aqueles que, já mais distantes desse período, conseguem ter uma disponibilidade emocional diferente para ressignificar o passado com outra consciência crítica e outra capacidade de agência

para a reconciliação. Poderão constituir, por isso, uma mudança interessante no que respeita à educação para a consolidação da paz em Angola.

Efectivamente, educar para a paz e para a reconciliação é tarefa de elevada exigência para os adultos afetados pelo conflito. Falamos, sobretudo, dos professores mais antigos que, tendo que lidar com as suas próprias histórias de violência, têm a responsabilidade de «reabilitar as suas comunidades e capacitar as gerações mais novas para pensar, escolher e agir em benefício de uma sociedade mais pacífica, justa, equitativa e coesa»⁸ (Clarke-Habibi, 2018:162).

Contudo, o papel dos professores mais jovens na reconciliação continua a ser de elevada complexidade e os desafios são múltiplos. Os novos professores, depositários das memórias dos que viveram a tragédia, são também filhos do conflito, no sentido em que a sua actuação, ainda que ideológica e psicologicamente mais disponível, encontra na prática quotidiana os constrangimentos impostos pela sociedade pós-conflito de que fazem parte (Rubagiza *et al*, 2016; Lopes Cardozo & Shah, 2016). Efectivamente, em contextos pós-conflito, persistem traumas não resolvidos, que continuam a afetar a geração adulta que, directa ou indirectamente, se relaciona com a escola, desde colegas de trabalho às famílias dos estudantes (Rubagiza *et al*, 2016; Lopes Cardozo & Shah, 2016; Clarke-Habibi, 2018). Assim, se em gerações mais antigas o professor se depara com dilemas profundos entre a dimensão intrapessoal e interpessoal, nas gerações mais novas os educadores para a paz continuam a ser afectados pelo legado do passado e pelas estruturas da sua sociedade pós-conflito. Há, portanto, uma justaposição das camadas identitárias do professor – pessoal, profissional e cultural – que constitui um dos grandes desafios da actuação do professor como agente para a reconciliação nestes contextos, pois a sua subjectividade existe na interacção com a dinâmica política e social de que fazem parte (Rubagiza *et al*, 2016; Lopes Cardozo & Shah, 2016; Clarke-Habibi, 2018).

Reconhecimento do professor

Apesar das opiniões divergirem no que concerne ao valor que a sociedade atribui actualmente ao professor, todos os participantes consideraram que este é um aspecto importante para o exercício da sua função, fazendo referência ao reconhecimento social e ao nível remuneratório da profissão, condições que a literatura considera fundamentais para que os professores se encontrem em posição de «nutrir uma paz sustentável, dentro e fora da escola»⁹ (Rubagiza *et al*, 2016:221).

A forma dedicada e apaixonada como os participantes desta pesquisa discorreram sobre a sua profissão é merecedora, pois, do reconhecimento do seu papel na educação e qualificação da sociedade, assim como do seu contributo para a (trans)formação de mentalidades, orientada para a reconciliação. Estudos realizados noutros contextos pós-conflito reforçam que assumir esta valorização contribuiria para o envolvimento pleno dos

⁸ Tradução livre de «rehabilitating their communities and capacitating the younger generations to think, choose and act on behalf of a more peaceful, just, equitable and socially cohesive society» (Clarke-Habibi, 2018: 162).

⁹ Tradução livre de «(...) to nurture sustainable peace within and outside of school» (Rubagiza *et al*, 2016:221).

professores no processo de reconciliação e de consolidação da paz sustentável (Rubagiza et al, 2016; Lopes Cardozo & Shah, 2016; Novelli & Sayed, 2016).

Espaços seguros para o diálogo sobre o passado

O diálogo sobre o passado ainda precisa de um espaço seguro, no qual as pessoas se possam envolver emocional e profissionalmente com a abordagem à guerra e às suas consequências (Clarke-Habibi, 2018). Pelos relatos dos participantes percebe-se que esse espaço é conseguido com as crianças, mas não tanto com os adultos. Aparentemente, os grupos de discussão focalizada acabaram por resultar como espaço seguro para discutir estas questões, com menos constrangimentos, talvez por ser um espaço moderado pelos investigadores, elementos externos ao contexto social e institucional dos participantes. De forma não planeada, os grupos terão acabado por funcionar como espaços relacionais (Weldon, 2010; Lederach, 2005), que se revelaram propícios à partilha de pensamentos e sentimentos normalmente silenciados pelo contexto.

Esta reflexão é sugestiva da importância de se criarem, nas instituições escolares, espaços seguros para o diálogo sobre o passado, onde os professores possam falar abertamente sobre os seus constrangimentos nesta matéria, favorecendo a abertura e o entendimento para um ambiente de trabalho mais saudável e colaborativo (Weldon, 2010; Ledearch, 2005), podendo, eventualmente, pensar-se conjuntamente sobre formas de abordar o passado e de trabalhar a reconciliação na prática escolar (entre colegas e com os alunos). A dinâmica escolar interna ganha aqui particular relevância, desde logo pelo tipo de liderança que caracteriza uma determinada instituição. Nos grupos de discussão, os relatos predominantes sugerem o desejo de uma dinâmica organizativa mais democrática, com mais espaço para expressão dos alunos. Este é um tópico que surge também noutros estudos em contextos pós-conflito (Clarke-Habibi, 2018; Novelli et al, 2017), que apontam para a necessidade de relaxar as hierarquias institucionais, promover a mudança de relações verticais para relações mais horizontais, nomeadamente através de uma maior participação de professores, alunos e comunidade alargada em actividades de educação para a paz. O apoio institucional ao desenvolvimento deste tipo de actividades é muito importante. A título de exemplo, refira-se que, nos casos estudados nesta pesquisa, a abertura dos directores das escolas de formação para a criação deste espaço foi fundamental.

Descentralização e recontextualização do currículo prescrito

As opiniões partilhadas sobre o currículo, particularmente sobre os conteúdos a leccionar no Magistério Primário e no Ensino Primário, sublinham um desfasamento entre o plano proposto a nível central pelo Ministério da Educação de Angola e a realidade educativa e social de cada província ou município. Na concepção ainda dominante no sistema educativo de Angola, o currículo é concebido como um conjunto articulado de normativos e programas nacionais, uma visão do currículo que corresponde ao sistema formal de saberes e valores previamente circunscritos como válidos para todos, independentemente dos contextos (Lopes, Pereira, Ferreira, Silva, & Sá, 2007).

Diferentes autores advogam que os currículos educativos assentes numa lógica hegemónica e estandardizada intensificam desigualdades e a exclusão de populações em situação de vulnerabilidade social (Santos, 2010; Cavalcante & Marinho, 2019; Marinho & Delgado, 2019). De facto, não atendendo ao peculiar de cada contexto, a invisibilização de

sujeitos, grupos e culturas no currículo escolar agrava o seu autoconceito de inferioridade, o não reconhecimento do seu valor, votando-os ao esquecimento e à exclusão, dividindo a realidade social em dois polos – o que está “deste lado da linha” e o que está do “outro lado da linha”, sendo que “o outro” vai desaparecendo à medida que vai sendo omitido da narrativa hegemónica e do currículo dominante (Santos, 2010; Cavalcante & Marinho, 2019).

Assim, a construção de currículos escolares contra-hegemónicos, traduzidos numa reconfiguração do currículo prescrito que resgate a identidade dos contextos locais, é uma forma relevante de contribuir para percursos de vida emancipatórios, de promover maior justiça social (Santos, 2014; Marinho & Delgado, 2019) e de diluir o divisionismo que condiciona os processos de reconciliação.

Como esclarecem Cavalcante e Marinho (2019:970), «o currículo vai-se constituindo como outra possibilidade, sempre desafiando o currículo prescrito, não no sentido de negação, mas de recontextualização e de recriação com o contexto situacional do sujeito». Na investigação em causa, apesar da reivindicação por uma descentralização do currículo, a iniciativa para reenquadrar e enriquecer o plano prescrito através de uma visão educativa para a reconciliação e para a valorização, emancipação e fortalecimento da identidade cultural local, inclusivamente com sensibilidade para os meios rurais, parece ser um campo ainda pouco reflectido e merecedor de investimento na província do Bié e, possivelmente, noutras províncias angolanas.

Escola como espaço de valorização da cultura tradicional angolana

A cultura tradicional angolana e os grupos étnicos que a representam têm associados a si estereótipos negativos, que derivam do tempo colonial e da guerra civil em Angola (Martins, 2015). A cultura tradicional é, atualmente, alvo de preconceito, cuja expressão se faz sentir de forma evidente nos relatos dos participantes sobre as línguas nacionais.

O trabalho de Martins (2015) corrobora os dados desta pesquisa, ao afirmar que existe um preconceito vincado em relação às tradições, costumes e línguas africanas, que são vistas como retrógradas por parte daqueles que se esforçaram por assimilar a cultura colonial. Ademais, as manifestações culturais e linguísticas ganharam uma carga política estigmatizante, que tem contribuído para a desigualdade e polarização social, condicionando as relações entre as populações, o estado e a sociedade. O mesmo autor, que estudou os Ovimbundu (o maior grupo étnico de Angola), refere ainda que, para além do estereótipo negativo atribuído pela sociedade angolana a este grupo étnico, o autoconceito das pessoas que o integram é o de serem “os outros” ou “o grupo marginal”¹⁰.

Candau (2016), num artigo sobre as relações interculturais no quotidiano escolar no contexto brasileiro, esclarece o pensamento de Boaventura de Sousa Santos sobre os processos de descredibilização dos conhecimentos gerados pelo pólo sociocultural subalternizado, em que estes são reduzidos a crenças, magia, interpretações intuitivas, e dessa forma legitimam-se modos de silenciar «referenciais culturais e de conhecimento (como a Língua, a culinária, o jeito de se vestir, as crenças religiosas, normas e valores),

¹⁰ “The marginal other” (Martins, 2015).

considerados inferiores a traços de uma cultura e de um conhecimento coloniais» (Cavalcante & Marinho, 2019:967).

Ora, estas conotações – que limitam a integração social, política e económica (Martins, 2015) – reflectem-se nas relações ao nível do contexto escolar. Por um lado, os professores são também portadores e/ou vítimas deste preconceito, como expressaram os formandos nas suas declarações nos grupos de discussão focalizada. Por outro lado, relatam que as escolas não ensinam as Línguas nacionais e Martins (2015) acrescenta que nem os pais do meio urbano encorajam os seus filhos a falar Umbundu. Clarke-Habibi (2018) reforça a importância de se prestar apoio aos professores na desconstrução de barreiras mentais internas entre grupos étnicos, políticos, entre outros, para nutrir o processo de regeneração social. A mesma autora menciona, ainda, a força pedagógica dos actos simbólicos. A utilização de vestuário tradicional (como foi observado numa das escolas participantes na pesquisa) ou o ensino da Língua Nacional Umbundu na escola primária (como sugerido pelos participantes) são exemplos de actos que podem contribuir para a valorização do mosaico cultural angolano e consequente reaproximação social, defendida por Kajibanga (2003).

Efectivamente, e estabelecendo aqui óbvia relação com a reconfiguração do currículo, a escola pode assumir-se como espaço de reconhecimento da cultura tradicional, «integrando-a no currículo escolar e, assim, contribuir para uma valorização de uma identidade cultural, que se possa contrapor a uma cultura de exclusão, de negação e de inferiorização» (Cavalcante & Marinho, 2019:968).

4. CONCLUSÕES

Os professores são a força motriz do desenvolvimento das sociedades e podem ter um papel especialmente relevante em contextos pós-conflito. Este artigo, que privilegia a voz de uma geração de futuros professores, põe em evidência a necessidade de investir na área da educação para a paz na formação de professores em Angola. As suas percepções sobre o papel da educação e dos professores para a reconciliação organizaram-se em torno de três eixos - (i) ser professor, (ii) valor social do professor e da educação e (iii) currículo - , dos quais emergem importantes tópicos a considerar para aprofundamento futuro: a complexidade identitária dos professores como agentes de paz e, simultaneamente, como membros da sociedade pós-conflito; a promissora perspectiva reconciliatória das novas gerações de professores; a importância do reconhecimento social do professor; a necessidade da criação de espaços relacionais seguros para o diálogo sobre o passado nas escolas; a recontextualização curricular como movimento contra-hegemónico, reconciliador e emancipatório dos contextos subalternizados; e a aposta na escola como espaço de resgate do valor da cultura tradicional angolana.

A partir desta discussão, seria importante perceber formas de consolidar a dimensão da reconciliação na formação inicial e contínua de professores, assim como promover contextos de aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar profissional. A educação sensível ao conflito contém um elevado potencial transformador, mas importa realçar que a atenção a este assunto não deve deter-se na prescrição e transmissão de um plano de conteúdos programáticos, devendo também alargar-se aos professores e a um entendimento mais profundo do seu quotidiano, procurando atender aos desafios psicossociais, estruturais e culturais da sua actuação neste tipo de contextos.

Esta experiência veio ainda reforçar a relevância de estudos mais localizados, que abracem a perspectiva endógena, e que daí possam ser um contributo para outros contextos nacionais e internacionais. E isto é particularmente significativo, visto que este estudo é parte integrante de um projecto de cooperação em educação, que tenta cumprir uma dimensão de investigação e intervenção, onde ganhou particular realce a temática sobre o contributo da educação para uma cultura de paz, em contextos vulneráveis. Também por isso, não é de subestimar o papel dos projectos e programas de cooperação no campo educativo, tanto internos, como externos, e a influência que poderão ter para uma educação de qualidade.

A isto se poderá ainda aliar uma perspectiva inovadora e sensível ao contexto, quer no modo de levar a cabo a investigação - fortemente inspirada em valores e propósitos da visão Ubuntu -, quer no facto de, ainda que de forma exploratória, se abordarem dimensões cruciais sobre o papel da educação para o desenvolvimento pessoal e comunitário e, mais especificamente neste contexto, para o papel fundamental dos sistemas educativos e da formação de professores para a reconstrução pós-conflito e para a reconciliação. Isto constitui também uma chamada de atenção para uma área de investigação que certamente será importante reforçar, no contexto angolano e em outros contextos afectados por conflitos, e que se enquadra em esforços que estão a ser desenvolvidos no sentido de afirmar uma educação de qualidade e o seu papel na consolidação da paz, na coesão social e na reconciliação.

Agradecimentos

Aqui se expressa um agradecimento a todas as pessoas que participaram nesta investigação e ao Camões Instituto da Cooperação e da Língua, cofinanciador do projecto “Cooperação para o Desenvolvimento de Qualidade: um estudo de caso sobre a formação de professores na província do Bié”, no qual se enquadra este artigo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angola. Ministério da Educação. (2017). *Plano Nacional de Desenvolvimento de Educação - Educar Angola 2030*. Luanda: Governo de Angola.
- Angola. Ministério da Economia e Planeamento. (2018). *Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022*. Luanda: Governo de Angola.
- Angola (2020). Decreto Presidencial nº 100/20, de 14 de abril. Aprova a Estratégia Nacional dos Direitos Humanos. Diário oficial da República de Angola: I Série. Nº 48, I Série, 2513-2540. Luanda: Imprensa Nacional-EP.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bellatalla, L. & Genovesi, G. (2018). Peace, War and Education: Theoretical theses and practical suggestions. *Educação, Sociedade e Culturas*, 53, 11-25. DOI: <https://doi.org/10.34626/esc.vi53.62>
- Brown, G., Langer, A., Stewart, F. (2011). *A Typology of Post-Conflict Environments*. Centre for Research on Peace and Development (CRPD). University of Leuven.

Camões ICL (2019-2020). *Cooperação para o Desenvolvimento de Qualidade: um estudo de caso sobre a formação de professores na província do Bié*. Projecto de Investigação, CIIE/FPCEUP, ENSP.

Página web: <https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=content/coopera%C3%A7%C3%A3o-para-o-desenvolvimento-de-qualidade>

Candau, V.M.F. (2016). "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. *Educação em Revista*, 32(1), 15-34. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698140011>

Carvalho, P. (2002). *Angola, quanto tempo falta para amanhã? Reflexões sobre as crises política, económica e social*. Lisboa: Editora Celta.

Cavalcante, V.C., Marinho, P. (2019). Descolonização curricular em uma escola Quilombola – uma possibilidade de mais justiça curricular e social. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 963-989. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p963-989>

Chabal, P. (2002). *A History of Postcolonial Lusophone Africa*. London: Hurst & Company.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE Publications.

Clarke-Habibi, S. (2018). Teachers' perspectives on educating for peace in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Peace Education*, 15 (2), 144-168. DOI: <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1463209>

Comerford, M. (2005). *O rosto pacífico de Angola: biografia de um processo de paz (1991-2002)*. Windhoek, Namíbia: John Meinert Printing.

Eze, M. O. (2011). I am because you are - A theory of an african humanism. *The UNESCO Courier*, 64(4), 10-13.

Ferreira, P. (2012). *Entre o Saber e o Fazer: A Educação na Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento*. Campanha Global pela Educação (CGE). Lisboa: Fundação Gonçalo da Silveira.

Frère, M-S., Wilen, N. (2015). *INFOCORE Definitions: "Post-conflict"*. Bruxelles: ULB.

Galtung, J. (1976). *Peace, war and defence: Essays in peace research*. Vol. 2. Copenhagen: Ejlers.

Horner, L., Kadiwal, L., Sayed, Y., Barrett, A., Durrani, N., & Novelli, M. (2015). *Literature Review: The Role of Teachers in Peacebuilding*. New York: UNICEF.

Howen, N. (2001). *Peace-Building and Civil Society in Angola: A Role for the International Community*. London: Department for International Development and Foreign and Commonwealth Office.

- INEE, Rede Inter-Institucional para a Educação em Situação de Emergência (2013). *INEE Guidance Note on Conflict Sensitive Education*. INEE.
- Kajibanga, V. (2003). Tradição, Educação e Dimensão Cultural de Desenvolvimento. Notas avulsas para uma perspectiva sociológica do caso angolano. *Kulonga - Revista das Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares*, 2, 14-28.
- Lederach, J.P. (1995). *Preparing for peace: Conflict transformation across cultures*. Syracuse: Syracuse University Press.
- Lederach, J.P. (1997). *Building peace: Sustainable reconciliation in divided societies*. Washington DC: United States Institute of Peace Press.
- Lederach, J.P. (2005). *The Moral Imagination - The art and soul of building peace*. Oxford: Oxford University Press.
- Lopes Cardozo, M.T.A., & Shah, R. (2016). 'The fruit caught between two stones': the conflicted position of teachers within Aceh's independence struggle. *Globalisation, Societies and Education*, 14(3), 331-344. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2016.1145572>
- Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Silva, M.A., & Sá, M.J. (2007). *Fazer da Formação um Projecto – Formação Inicial e Identidades Profissionais Docentes*. Lisboa: Legis Editora.
- Marinho, P., Delgado, F. (2019). A curriculum in vocational courses: the recognition and (re)construction of counterhegemonic knowledge. *The Educational Forum*, 83 (3), 251-265. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131725.2019.1599650>
- Martins, V. (2015). Ovimbundu Identity Attributions in Post-War Angola. *Journal of Southern African Studies*, 41 (4), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057070.2015.1052625>
- Monteiro, C. (2004). Paz e Reconciliação. In G. Meijer (Ed.), *Da paz militar à justiça social? O processo de paz angolano* (pp 66-67). Londres: Conciliation Resources.
- Neves, T. (2012). *Angola – Justiça e Paz nas intervenções da Igreja Católica (1989-2002)*. Alfragide: Texto Editores.
- Novelli M., & Sayed Y. (2016). Teachers as agents of sustainable peace, social cohesion and development: theory, practice and evidence. *Education as change*, 20 (3), 15-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.17159/1947-9417/2016/1486>
- Novelli, M., Lopes Cardozo, M.T.A, & Smith, A. (2017). The 4RS Framework: Analyzing Education's Contribution to Sustainable Peacebuilding with Social Justice in ConflictAffected Contexts. *Journal on Education in Emergencies*, 3(1): 14-43. URI: <http://hdl.handle.net/2451/39660>
- PEIC, Protection Education in Insecurity and Conflict (2013). *Learning to Live Together. Education for Conflict Resolution, Responsible Citizenship, Human Rights and Humanitarian Norms*. Doha: Education Above All.

- Pimenta, J.S. (2018). Educação para a paz: construir o mundo que se espera. *Educação, Sociedade e Culturas*, 53, 83-96. DOI: <https://doi.org/10.34626/esc.vi53.66>
- Poças, S. (2019). Formação de professores em Angola: concepções e práticas em contexto de cooperação para o desenvolvimento. (Tese de Doutoramento). FPCE/ Universidade do Porto. URL: <https://hdl.handle.net/10216/123471>
- Rubagiza, J., Umutoni, J., Kaleeba, Ali. (2016). Teachers as agents of change: promoting peacebuilding and social cohesion in schools in Rwanda. *Education as Change*, 20 (3), 202-224. DOI: <http://dx.doi.org/10.17159/1947-9417/2016/1533>
- Santos, B.S. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay, Montevideo: Ediciones Trilce.
- Santos, B.S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Shannon, R. (2003). Peacebuilding and Conflict Resolution Interventions in Post-Conflict Angola: NGDO's Negotiating Theory and Practice. *Trocaire Development Review*, 33-55.
- Schubert, J. (2015). 2002, Year Zero: History as Anti-Politics in the 'New Angola'. *Journal of Southern African Studies*, 41 (4), 1-18. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057070.2015.1055548>
- Swanson, D. (2007). Ubuntu: An African contribution to (re)search for/with a 'humble togetherness'. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 2(2), 53-67. DOI: <https://doi.org/10.20355/C5PP4X>
- UCAN. (2016). *Relatório Social de Angola*. Centro de Estudos e Investigação Científica da Universidade Católica de Angola (CEIC-UCAN).
- Volmink, J. (2019). Ubuntu: Filosofia de vida e ética social. In Consórcio "Ubuntu Building Bridges for Peace" (Ed.), *Construir Pontes Ubuntu - Para uma liderança servidora* (pp.47-68). Lisboa: IPAV.
- Weldon, G. (2010). Post-conflict teacher development: facing the past in South Africa. *Journal of Moral Education*. 39 (3), 353-364. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240.2010.497615>