

# As práticas culturais em uma sala de aula de Psicologia em Cabinda/Angola

*Débora Barbosa dos Reis<sup>1</sup>, Maria de Fátima Cardoso Gomes<sup>2</sup>*

## **Resumo:**

Este estudo tem como objetivo compreender as práticas culturais de uma sala de aula do curso de Ensino de Psicologia de uma Universidade de Cabinda, Angola. Fundamentadas na abordagem teórico-metodológica da Psicologia Histórico Cultural e da Etnografia em Educação, desenvolvemos um estudo contrastivo entre relações de gênero, tempo de trabalho/estudo e organização da sala de aula. Entre os resultados obtidos: o uso da cultura oral angolana refletida nas práticas de *saber de cor* como constituintes da formação intelectual dos estudantes; os tempos de estudo e trabalho; as relações de gênero entre as/os estudantes angolanos com desigualdades fortemente delineadas, realidade atualmente em transformação.

**Palavras-chave:** Psicologia Histórico-Cultural. Sistema Educativo Angolano. Etnografia em Educação.

---

1 Psicóloga graduada no Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais; foi bolsista do Programa de Pró-mobilidade Internacional da CAPES/AULP de 2013 a 2017; participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Infância e Educação Infantil (NEPEI) da FAE/UFMG desde 2014. Atualmente é estudante de Pós-Graduação Lato Sensu na Especialização em Psicologia Clínica: Gestalt-Terapia e Análise Existencial pela FAFICH/UFMG e atua como psicóloga na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

E-mail: [deborabdreis@gmail.com](mailto:deborabdreis@gmail.com)

2 Coordenadora do Programa de Pró-Mobilidade Internacional CAPES /AULP: Implantação do Laboratório de Psicologia, Psicanálise e Educação no ISCED/UON, Cabinda/Angola. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPISA) na FAE/UFMG. Professora de Psicologia da Educação da graduação e pós-graduação da FAE/UFMG.

E-mail: [mafacg@gmail.com](mailto:mafacg@gmail.com)

# The cultural practices in the Psychology classroom in Cabinda/Angola

*Débora Barbosa dos Reis, Maria de Fátima Cardoso Gomes*

**Abstract:**

This study aims to understand the cultural practices of an undergraduate classroom of Psychology of Education at University of Cabinda in Angola. Based on the Cultural Historical Psychology theoretical approach and the Ethnography in Education, we developed a contrastive study of some theoretical discussions of gender, working time/study and organization of the classroom. As a result, we verified that: (i) the use of Angolan oral culture reflected in the practices learnt by heart as important constituents of the process of intellectual formation of students; (ii) the study time and work; and (iii) gender relations among Angolan students are strongly outlined in inequalities, a reality that is currently changing.

**Keywords:** Cultural-historical Psychology. Angola Educational System. Ethnography in Education.

## 1 Introdução

Vinculado ao Programa Pró-Mobilidade Internacional de Apoio à Pesquisa e ao Ensino CAPES/AULP, este estudo integra a pesquisa *Implantação do Laboratório e da Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação* na UON/Angola em parceria com a Faculdade de Educação/UFMG, que teve como finalidade a implantação de uma pós-graduação no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), da Universidade 11 de Novembro (UON), em Cabinda/Angola<sup>3</sup>.

Com uma história recente de reformas no sistema de ensino em Angola, o Decreto n. 7 de 2009 (ANGOLA, 2009a) estabeleceu uma reorganização da rede de instituições de ensino superior público angolano e, com isso, a UON foi criada a partir de maio desse mesmo ano. Já o ISCED fora inaugurado anos antes, em 1998, vinculado, então, à Universidade Agostinho Neto, dentro do Centro Universitário de Cabinda, passando a integrar a UON no ano de sua criação, em 2009. Desde a sua criação, o ISCED tem como foco a formação de professores, oferecendo os seguintes cursos de graduação: Ensino de Pedagogia, Ensino de Biologia, Ensino de História, Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Língua Inglesa e Ensino de Psicologia (UNIVERSIDADE 11 de NOVEMBRO, 2016).

Em nosso trabalho, para compreender as demandas do ISCED/UON relativas à criação do laboratório e do curso de pós-graduação em Psicologia Escolar, fez-se necessário, primeiramente, compreender quais os sentidos e significados das práticas pedagógicas existentes nas salas de aula da graduação em Ensino de Psicologia. Nesse sentido, optamos por saber quais e como se desenrolaram os objetivos e os resultados das práticas culturais das salas de aula no último ano desse curso do ISCED/UON, em Cabinda/Angola. Para isso, adotamos, como fundamentações teórico-metodológicas, a Psicologia Histórico-Cultural, a Etnografia em Educação e discussões sobre relações de gênero e relações com o tempo de trabalho.

Ao refletirmos sobre a educação superior em Angola, importa-nos, de início, recordar que o sistema educacional angolano vivenciou, historicamente, três momentos distintos que marcaram profundamente as práticas educativas atuais. De acordo com Silva Neto (2012), são elas: as práticas educativas nativas, marcadas principalmente pela educação oral das tribos a partir do saber tradicional; as práticas educativas coloniais, movidas pelo paradoxo entre aumentar o lucro comercial da metrópole e a necessidade de mudar a educação nativa para uma educação de submissão da colônia; e as práticas educativas pós-independência (1975, século XX), período de interesse para este trabalho, descrito com mais detalhes a seguir.

Segundo Silva Neto (2012), como consequência da antiquada educação colonial a que o país esteve submetido por quatro séculos, no período pós-independência, o

3 A equipe brasileira participante, nesse período, contribuiu com a organização das atividades de coletas de dados deste estudo. Porém, face aos objetivos desse artigo, não desenvolveremos aqui um detalhamento mais profundo de toda a organização do projeto.

sistema educacional angolano tem se caracterizado pela inércia. Ainda de acordo com essa autora, a partir de 1977 – dois anos após a independência =, Angola herdou da colonização portuguesa um sistema de educação precário, praticamente inexistente, caracterizado pelo acesso limitado ao ensino do segundo grau<sup>4</sup>, pela falta de investimentos em qualidade, de ensino e de pessoal, para estruturar um sistema de educação. Nesse período, o novo governo enfrentou muitas dificuldades, como o analfabetismo de 1/3 da população adulta, escassez e ausência de materiais básicos de aprendizagem, fraca cobertura do sistema de ensino, 2/3 da população em idade escolar fora do sistema de ensino e a inadequação dos conteúdos educativos, o que dificultava o sucesso escolar de muitos alunos. Na tentativa de minimizar os desafios educacionais do país, o governo angolano aprovou, ainda em 1977, um plano nacional de ação para a educação de todos.

Isso tem se expressado no ISCED/UON por meio de sua demanda para a formação de professores em nível de mestrado e doutorado e, também, pela criação, por exemplo, de cursos de pós-graduação: *Mestrado em Didática do Ensino Superior, Psicologia Escolar, Educação em Matemática*. Essa formação tem sido feita em parceria com muitas universidades, dentre elas, a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Em complemento à Lei de Base do Sistema de Educação Angolano (ANGOLA, 2001), essa busca por melhorias no ensino superior está enquadrada no Decreto n. 90, de 2009 (ANGOLA, 2009b), que estabelece as normas gerais reguladoras do sistema de ensino superior, atuando de forma mais específica sobre a importância da instituição de pós-graduação e sobre os objetivos a que se devem propor os cursos de graduação no país.

Em relação ao nosso estudo, quando acessamos os sentidos e significados construídos pelos estudantes do curso de Ensino de Psicologia do ISCED/UON, estamos contribuindo para a compreensão de arranjos sociais que não são exclusivos de uma única sala de aula, mas que dizem respeito às relações sociais de uma realidade social e educacional ainda pouco discutida. Conhecer as práticas culturais desse espaço não se resume em refletir sobre ideias socialmente construídas de uma realidade cultural distante; elas nos levam ao contato com as próprias questões sociais brasileiras, seja pelas relações de gênero ainda impregnadas por práticas desiguais, seja pela forma de nos relacionarmos com um tempo atrelado a uma lógica massiva de produção.

## 2 Metodologia

Esta investigação é uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, etnográfico e contrastivo, com a utilização de uma pequena amostragem. Apresenta alguns percursos de estudo e trabalho que possibilitaram levantar pontos importantes com relação às culturas escolares do curso de Ensino de Psicologia do ISCED/UON, em

4 O Ensino de Segundo Grau em Angola corresponde ao Ensino Médio brasileiro.

Cabinda/Angola. Aqui, culturas escolares são vistas como categorias de análise e referem-se, também, ao campo de investigação. Adotamos culturas escolares, no plural, por concordarmos com Viñao Frago (2000, *apud* FARIA FILHO *et al.*, 2004) que essas práticas são complexas, diversas e, portanto, plurais. Sendo assim, não há a intenção de comparação entre culturas escolares, mas sim de tornar visível o que ficou invisível nas práticas culturais das aulas de Psicologia do ISCED, nas quais Débora, primeira autora deste artigo, integrou-se como aluna, em 2014, quando da realização da primeira Missão de Estudos.

Para a realização dessa primeira Missão de Estudos, a equipe de pesquisadores brasileiros organizou, juntamente com a equipe de pesquisadores angolanos, um Plano de Trabalho que estabeleceu os seguintes objetivos: a) mapear a realidade socioeducacional de Angola, mais especificamente de Cabinda, lócus da pesquisa; b) realizar entrevistas com profissionais psicólogos educacionais formados pela UON, para traçar o perfil do profissional Psicólogo Educacional; c) realizar rodas de conversa com os estudantes do Curso de Licenciatura em Psicologia da UON, com o objetivo de se conhecer melhor a realidade educacional do curso; d) observar e participar das aulas ministradas; e) realizar um seminário com todos os professores do Curso de Licenciatura em Psicologia da UON sobre o perfil do profissional Psicólogo Educacional que se quer formar e suas implicações na graduação e pós-graduação.

Nossa intenção foi a de compreender as culturas escolares do ISCED/UON por meio de suas práticas culturais, fazendo uma imersão nessa comunidade de prática e, junto com ela, tecer nossas análises.

Já nos primeiros dias, sentimos a necessidade de sistematizar o que estávamos observando. Assim, instituímos três instrumentos de pesquisa: notas de campo, fotos e filmagens. As notas de campo e as fotos foram registros quase diários. As filmagens ficaram restritas aos momentos de realização do seminário e às “Rodas de Conversa”. As notas de campo, no decorrer do semestre, foram desmembradas em Panorama Educação e Panorama Cultural. O Panorama Educação continha aspectos relacionados à vivência da equipe brasileira no Curso de Psicologia do ISCED/ UON e o Panorama Cultural contava com vivências para além dos muros do ISCED/UON: festas, rituais, contatos diversos com os habitantes da região, passeios etc. Esses panoramas continham a contextualização – descrição e reflexão sobre as vivências culturais das pesquisadoras em imersão naquela comunidade.

As entrevistas foram realizadas na província de Cabinda, em locais escolhidos pelos próprios entrevistados, com um tempo médio de duração de 50 minutos cada, de acordo com a disponibilidade deles. Os dois profissionais entrevistados foram escolhidos aleatoriamente, sendo ambos do sexo masculino. O primeiro entrevistado entrou na graduação em 1999 e se licenciou em 2006. O segundo entrevistado entrou

na graduação em 2008 e se licenciou em 2012. As entrevistas<sup>5</sup> com os profissionais foram realizadas de forma individual, no ano de 2014, seguindo um roteiro de entrevista semiestruturado composto de três partes: I) caracterização dos entrevistados sobre sua formação em psicologia (quando se formou; onde começou a atuar após se formar; já atuou ministrando aulas de psicologia; já exercia algum trabalho durante a formação discente); II) temáticas relacionadas ao ISCED/UON e às salas de aula; III) temáticas relacionadas à prática da psicologia na província<sup>6</sup>.

As rodas de conversa<sup>7</sup> foram realizadas com as/os discentes do último ano do Curso de Ensino de Psicologia do ISCED/UON, sempre logo após o término das aulas, por ser o horário em que grande parte das/dos estudantes tinha maior disponibilidade. É importante dizer que os/as discentes participantes da pesquisa estudavam no período matutino e trabalhavam no período vespertino, o que reduziu as possibilidades de estabelecermos mais tempo para as rodas de conversa. Em cada roda de conversa, foi proposto um tema de interesse para a discussão.

A primeira roda de conversa teve a seguinte questão norteadora: *Como nós alunos (as) estudamos?* Devido às longas explanações entre as/os participantes, decidiu-se pela continuação dessa primeira roda de conversa em um segundo dia. No primeiro dia, participaram dez estudantes, metade do sexo masculino e metade do sexo feminino e, no segundo dia, houve a participação de cinco estudantes, quatro do sexo masculino e uma do sexo feminino. O tempo de duração da roda de conversa, no primeiro dia, foi de 01h:43min:28s e, no segundo dia, foi de 01h:54min:58s. A segunda roda de conversa teve, como pergunta central: *O que queremos em nossa formação?* Essa roda ocorreu em um só dia e contou com a participação de sete estudantes, sendo dois do sexo masculino e cinco do sexo feminino, com a duração total de 02h:02min:10s.

Posteriormente, tanto as entrevistas, quanto as rodas de conversa foram submetidas à análise temática de conteúdo, seguindo as orientações de Bardin (2009, p. 121), por meio das seguintes etapas: 1) transcrição dos dados e leitura exploratória deles (pré-análise do material); 2) criação de categorias temáticas; 3) separação do conteúdo a partir das categorias criadas; e 4) inferências e interpretação dos dados.

A partir da categorização das respostas foi possível organizar o material empírico em eixos temáticos interligados por seus sentidos e significados no que diz respeito ao cenário educacional e às experiências dos estudantes na sala de aula. A análise e a interpretação do material empírico encontram-se embasadas na teoria da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (1934/1993; 1983/1995), nos pressupostos da Etnografia em Educação, em uma perspectiva interpretativa e contrastiva (GOMES; DIAS;

---

5 Importante mencionar que os nomes dos entrevistados são fictícios e não guardam qualquer semelhança com os nomes verdadeiros.

6 O mesmo que *estado* no Brasil.

7 Os nomes das/dos estudantes participantes das rodas de conversa também são fictícios, sem qualquer semelhança com os nomes verdadeiros.

GREGÓRIO, 2011) e, também, em discussões sobre o tempo de trabalho e as relações de gênero. A dimensão de gênero, neste artigo, compreende os papéis destinados a homens e mulheres como uma construção social sustentada em períodos históricos específicos e marcada por práticas culturais desiguais, porém cabíveis de rompimentos e continuidades (ROCHA-COUTINHO, 1994).

Isso possibilitou a problematização de aspectos ainda pouco explorados sobre o ensino angolano universitário, mais especificamente sobre o ensino da Psicologia na realidade de Cabinda.

Do ponto de vista da Etnografia em Educação, compreendemos as salas de aula como um espaço de construção de culturas, preocupando-nos em entender os sentidos e significados que as pessoas constroem sobre a sua participação em determinado contexto educacional (GREEN; DIXON; ZAHARLIC, 2001). Essa perspectiva vê a sala de aula como um sistema cultural, que deve ser compreendido a partir da análise das partes que compõem o seu todo, sendo o todo determinante para as ações das suas partes e diferente delas. Essas partes seriam eventos construídos nas ações e interações entre alunos, entre eles e professores.

No trabalho aqui proposto, por exemplo, as interações entre os alunos e os eventos (atividades durante as aulas) de que participaram seriam parte de um complexo processo de ensino-aprendizagem que está em contínua transformação e construção nas salas de aula do ISCED/UON. Analisar as partes seria o caminho para se compreender o todo da sala de aula e como se constituem as culturas escolares daquela realidade. Mas essas partes, eventos e interações devem ser analisados levando-se em conta não apenas o seu presente, mas também fatos passados e projeções para o futuro. Por exemplo, entrevistar os profissionais egressos do curso de Ensino de Psicologia do ISCED/UON permitiu-nos compreender, de forma mais integralizada e com mais detalhes, as culturas escolares que sustentam as salas de aula dessa instituição e, então, pensar soluções para os seus impasses.

Para nos ajudar na análise das interações sociais, partimos do ponto de vista de que a pessoa constrói os sentidos e os significados de sua individualidade a partir de sua interação social e da sua apropriação do mundo. Gomes, Neves e Dominici (2015) complementam que essa construção da pessoa e de significados, além de se constituir por meio da relação com os outros, também se dá pela relação com as culturas, por meio da fala e de diferentes linguagens.

De acordo com Gomes, Dias e Gregório (2011, p. 13), o pesquisador “constrói o conhecimento sobre e com aquela comunidade”, ou seja, esses sentidos e significados construídos nas e pelas práticas culturais irão variar muito de cultura para cultura. Por isso, interessou-nos, aqui, compreender, de modo contrastivo com a realidade educacional brasileira, alguns aspectos da comunidade educacional estudada, pois foi a partir da interação entre brasileiros e angolanos e do surgimento de tensões entre os

sentidos e significados das práticas culturais brasileiras que pudemos compreender certos aspectos culturais da comunidade educacional angolana.

### 3 Resultados e Discussão

O confronto entre os conteúdos das entrevistas e rodas de conversa entrelaçado com as notas de campo revelou eixos temáticos que nos chamaram a atenção, principalmente, por contrastarem com a realidade vivenciada por Débora, primeira autora deste artigo, de 2011 a 2016, como estudante universitária brasileira. A seguir, passamos à análise de conteúdo dos três eixos temáticos por nós construídos: as práticas do saber de cor; as relações sócio-temporais estudantis: o tempo no momento presente; entre o dizer e não dizer: compreender as tensões entre os gêneros.

#### 3.1 Os estudantes e as práticas do saber de cor

Este eixo temático apresenta alguns fatores que compõem o núcleo figurativo dos sentidos e significados que foram interiorizados pelos alunos e que vão definindo-os e constituindo-os enquanto pessoas (VIGOTSKI, 1934/1993) junto aos seus professores e colegas. O discurso desses estudantes é marcado por uma tradição de relação entre o aluno e o professor baseada na palavra dos professores, na grande formalidade e no respeito pela hierarquia. Isso se torna mais nítido com a ocorrência de poucos espaços e tempo para debates e reflexões entre os alunos e docentes sobre temas relacionados à melhoria do curso e aos direitos estudantis. É o que José enfatiza na primeira roda de conversa ao dizer que “no ISCED há a realidade que o professor não procura fazer-se amigo [da gente]”.

Segundo os alunos participantes das rodas de conversa, existem na instituição poucos docentes que têm sensibilidade de perceber as dificuldades dos alunos e de levarem em consideração essas dificuldades em sua prática de ensino de Psicologia do ISCED/UON. Isso pode ser atribuído, de acordo com os alunos, à história ainda recente da instituição, de utilização da prática de “educação bancária” (FREIRE, 1968/1974) para transmissão do conhecimento.

Antigamente, dizem os alunos, nas aulas do curso de Psicologia, a metodologia era mais tradicional, fazia-se uso da prática “bancarizada<sup>8</sup>”, em que o professor enxergava o aluno como uma tábula rasa, um sujeito sem espaço para a fala, passivo e sem conhecimento. Ainda de acordo com os estudantes, apesar de continuarem existindo professores cujas práticas baseiam-se na educação bancária, isto tem mudado nos últimos anos e os alunos têm conquistado maior liberdade para expressar suas experiências pessoais e dúvidas sobre a matéria ministrada em sala de aula, produto de uma metodologia sócrática. Observamos que, ainda no ano de 2014, no entanto, a liberdade de expressão desses estudantes era limitada e eles enfrentavam dificuldades

---

8 Os alunos referem-se ao conceito educação bancária proposto por Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*.

para reivindicar aos professores melhores condições de ensino e para refletir criticamente sobre o que lhes ensinavam

Hoje temos 50% da autonomia, mas antes não foi assim. (...) digo assim, de tentar expor aquilo que são nossos direitos a nível da própria instituição. Mas antes fomos muito bancarizados (...) havendo situações de violência simbólica, linguística e ética do professor com o estudante. (CLÁUDIO, primeira roda de conversa).

Gomes, Neves e Dominici (2012) argumentam que a aprendizagem vai além dos conteúdos escolares, ela refere-se também aos direitos, deveres, papéis, normas e expectativas de todos os envolvidos nas práticas culturais das salas de aula. No caso do grupo aqui pesquisado, observamos que o posicionamento social bastante respeitoso dos alunos em relação aos seus professores faz parte de uma cultura onde há muita estima e extremado respeito por aqueles que são considerados os *detentores do saber*.

A prática do *saber de cor* é mais um elemento trazido pelos alunos, como associada ao ser estudante de Ensino de Psicologia no ISCED/UON. Dentre nossos participantes da primeira roda de conversa, Paulo relembra uma determinada disciplina em que a prova escrita do professor consistia em que o estudante reproduzisse taxativamente aquilo que estava no material de ensino, exigindo práticas de estudo de *saber de cor*. Com isso, Paulo recorda algumas situações em que os alunos reagiam negativamente a essa forma de estudar: “muitos alunos até passavam mal na prova e ficavam a transpirar porque precisavam colocar exatamente o que havia no fascículo.” Sendo essa prática bem comum entre muitos docentes, Paulo denominou esses professores como “[...] duros e preocupados em complicar a vida do estudante.”

No entanto, segundo Paulo, outros professores seriam mais flexíveis, já que “[...] trazem as formas de avaliação (de outros países), buscando que os alunos respondam às questões de forma mais reflexiva, dizendo se o aluno concorda ou não, dizendo na prova sim ou não e o porquê de concordar ou não.”

Apesar dos estudantes e profissionais entrevistados questionarem e considerarem o *saber de cor* uma forma contraproducente para a sua própria aprendizagem, pudemos observar esses estudantes interagirem entre si e, em diversos diálogos entre eles, reproduzirem fatos históricos, datas e explicações das quais se apropriaram e fizeram uso para compreenderem a sua própria sociedade. Isto faz-nos considerar a prática do *saber de cor* como uma expressão cultural importante, pertencente a esse grupo específico.

Gomes, Neves e Dominici (2015), partindo de diálogos com teóricos, como Vigotski (1995/1983; 1993/1934), desenvolvem em seu texto o ponto de vista de que as salas de aula são vistas como culturas construídas pela relação que a linguagem estabelece com os sentidos e os significados pertencentes a determinado grupo. Assim, o *saber de cor* não é uma prática utilizada apenas em uma prova escrita, como os estudantes

tanto enfatizam, pois foi possível observar, durante as interações que aconteceram durante a realização de algum trabalho acadêmico, após o final e antes de começarem as aulas, que eles se apropriaram dessa prática de *saber de cor* na construção de sentidos e significados dos conteúdos escolares, durante o curso de Ensino de Psicologia do ISCED/UON.

Um dos aspectos dessa prática cultural que permanecia invisível aos olhos dos participantes da pesquisa foi possível ser revelada quando Débora, primeira autora deste artigo, deste artigo inseriu-se em um grupo de trabalho. Esses grupos são organizados pela turma, fora do horário de aula, normalmente aos finais de semana. A primeira definição do grupo centrou-se em definir quem o coordenaria. E a decisão foi pela escolha de quem sabia mais sobre o assunto a ser estudado. Esse estudante, geralmente do gênero masculino, carrega o título de *delegado*<sup>9</sup> e fica responsável por organizar os dias de encontro do grupo e avisar a todos sobre a reunião. Além disso, a opinião dele tinha forte peso e contava como força decisória para o andamento do trabalho quanto à forma e conteúdo. Pensando na perspectiva contrastiva, ou seja, nas semelhanças e diferenças entre uma realidade educacional e outra, pode-se perceber que, no curso de psicologia frequentado pela por Débora, primeira autora deste artigo, no Brasil, os grupos de trabalho são formados sem que uma pessoa seja designada formalmente como líder do grupo. Ainda na universidade brasileira, é possível escolher um aluno ou aluna que exerça uma posição política na sala de aula, com a função de reivindicar os direitos estudantis demandados pelos colegas e de dialogar com o centro acadêmico do curso em busca de melhorias no ensino. Na sala de aula de Psicologia pesquisada, pudemos perceber uma posição de saber do *delegado* de sala, muito valorizada, desvelando, aos nossos olhos, lógicas diferentes quanto aos papéis dos alunos nos grupos de trabalho e nas salas de aula das duas universidades.

Outra característica cultural da região de Cabinda, e que traz consequências para o curso de Ensino de Psicologia, diz respeito ao acesso dos alunos aos livros e periódicos na área de psicologia. O acesso era limitado pela inexistência de livrarias em Cabinda, no ano de 2014, havendo pontos de vendas de livros apenas em alguns supermercados da região e, mesmo assim, em quantidades pequenas. Isso sugere que os alunos, em Cabinda, poderiam comprar os livros caso eles existissem para venda, diferentemente de grande parte de alunos brasileiros, que estão nas universidades públicas, com livrarias dentro e fora das universidades, mas não têm poder aquisitivo para tal.

Somado a isso, a sala de leitura do ISCED tinha um acervo pequeno de livros acadêmicos<sup>10</sup> com relação à graduação de Ensino de Psicologia, no ano de 2014. Dentre os relatos dos estudantes durante a primeira roda de conversa, Maria conta que a principal fonte de conhecimento e de estudo eram as apostilas que cada docente

9 Termo local utilizado dentro da comunidade educativa para se referir ao líder de um grupo de trabalho ou a representante de uma sala de aula.

10 As salas de leitura do ISCED e da UON serão objetos de estudo de outro artigo.

elaborava e entregava ao aluno no início da disciplina. Segundo os estudantes, muitos livros referenciados pelos professores em sala de aula não eram encontrados na sala de leitura e a faculdade não possuía salas de informática para que os alunos pudessem fazer pesquisas. Havia apenas uma sala, que só podia ser utilizada pelo docente responsável pela disciplina de Informática.

De acordo com Pedro (primeira roda de conversa), devido aos preços elevados e pela insuficiência de livros em Cabinda, muitos alunos não conseguiam adquiri-los e ficavam sem informação. Paulo (primeira roda de conversa) nos conta também sobre a dificuldade de sua turma em ter acesso a um livro:

Até hoje a gente nunca consegue encontrar o livro *África, O Continente Acorrentado* (de autoria de Robert Guest). Um livro que no terceiro ano, (na disciplina) *Filosofia da Educação* se usa [...]. Já imaginou numa sala de 40 e tal alunos [...], só um estudante conseguiu aquele livro e porque já tinha faz tempo [...]. Fui em Luanda (capital de Angola), eu rodei atrás daquele livro e nada. (PAULO, primeira roda de conversa)

Maria complementa a fala acima dizendo que os estudantes tiveram que pagar “do próprio bolso” pela cópia desse livro. Na entrevista realizada com os profissionais, Henrique, licenciado em 2006, e Emanuel, licenciado em 2012, reiteram essas informações sobre a dificuldade de acesso à informação durante o curso.

Dessa forma, o que se pode apreender do contexto é que o difícil acesso à informação pelas pessoas da província e, em consequência disso, o acesso restrito a livros e periódicos no ISCED/UON fez com que o processo de formação intelectual dos estudantes da graduação de Ensino de Psicologia se mantivesse bastante calcado na prática do saber de cor, por meio das palavras dos professores e colegas, essencialmente. Ainda podemos afirmar que essa prática é datada historicamente e é oriunda, sobretudo, das práticas históricas nativas angolanas que se utilizavam da educação oral para passarem aos mais novos seus saberes tradicionais (SILVA NETO, 2012). Essa realidade vem se modificando: o acervo da sala de leitura cresceu em quantidade e qualidade e, desde 2015, encontra-se em funcionamento o Laboratório de Psicologia, Psicanálise e Educação (LPPE) que atende aos alunos e professores do ISCED/UON. Consideramos o laboratório como o *lócus* orgânicos de todas as ações e iniciativas acadêmicas dos professores e estudantes, a ele endereçadas e nele inscritas. Mais do que um mero espaço físico, o LPPE deverá fundamentar a Linha de Pesquisa do Mestrado, reunir toda a produção na área e criar um sítio para onde convirjam o ensino, a pesquisa e a extensão realizadas pelo instituto. Esse laboratório tem, portanto, proporcionado discussões importantes acerca da formação de psicólogos em nível de graduação e pós-graduação, fazendo avançar as práticas de pesquisa e extensão no ISCED, até então, centradas no ensino.

### **3.2 As relações sóciotemporais estudantins: o tempo no momento presente**

O tempo é um assunto ainda pouco problematizado na educação (TEIXEIRA, 1999). No entanto, vivenciar como as pessoas se relacionavam com o tempo na província de Cabinda fez com que apreciássemos outras maneiras de se apropriar desse tempo, fazendo com que tomássemos maior consciência de como um estudante brasileiro administra e vive o seu próprio tempo na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

No ISCED/UON, os alunos e alunas do grupo pesquisado participavam de aulas sem intervalo para lanche, o que impossibilitava que eles estabelecessem, mais livremente, interações entre si. De acordo com os alunos e os profissionais entrevistados, os cinco minutos de intervalo de cada tempo de aula não ocorriam, pois era sempre feito um acordo prévio entre professores e alunos/as. Assim, uma aula de quatro tempos, por exemplo, ocorria sem intervalos, mas terminava 20 minutos mais cedo, facilitando a vida da grande maioria dos/das discentes que precisam de tempo para chegar a outros locais de trabalho. Essa racionalização do tempo trouxe problematizações para Débora, primeira autora deste artigo, devido às diferentes perspectivas de vivenciar, na prática, o tempo brasileiro e o tempo angolano. Essa racionalização, somada aos atrasos dos professores era aceita pelas/pelos estudantes, e nos dá indícios de que há, em Cabinda, outra forma de produção e apropriação desse tempo (VIGOTSKI, 1934/1993).

Da perspectiva angolana, aqueles acontecimentos não eram lidos como atrasos por parte dos professores e alunos, como aconteceria na perspectiva brasileira. Os horários formalizados para início das aulas, assim como o número grande de ausência dos professores, devido às suas outras ocupações acadêmicas, eram vistos de forma menos rígida do que seria na UFMG, já que a grande maioria deles estudava mestrado ou doutorado em outros países e viajava, principalmente para o Brasil e Portugal.

Outro ponto para discussão diz respeito ao perfil de trabalhadores no grupo pesquisado. Na segunda roda de conversa, os estudantes foram praticamente unânimes em dizer que necessitavam trabalhar e que isto dificultava que dispusessem de tempo para se dedicarem às pesquisas e para organizar e participar de grupos de estudos dentro da faculdade. Esses relatos nos dão indícios de que, naquela comunidade educativa, os papéis de pai/mãe, trabalhador e amigo sobrepõem-se, muitas vezes, ao papel de estudante universitário, o que faz emergir uma relação com o tempo caracterizada pelas necessidades do momento presente e voltada para a família. Tempos de estudo, tempos de trabalho, tempos de família, tempos de passeio ou tempos de ir às compras, não possuíam contornos muito bem delineados.

Isto pôde ser atestado quando Débora, primeira autora deste artigo, vivenciou a mudança de planos de um colega em relação à sua participação em um trabalho de grupo: depois de uma espera de duas horas e meia, ele disse não poder mais se reunir

para o estudo porque estava saindo para um compromisso familiar que surgiu naquele momento. Situação que levou as autoras deste artigo a pensar que:

[...] o mais interessante deste dia foi perceber o valor que as pessoas daqui [Cabinda] dão para as relações humanas. A família, o encontro entre as pessoas, sempre vai estar acima de qualquer trabalho a se realizar ou prazos a cumprir. Se fosse no Brasil, eu, por exemplo, talvez desmarcaria meu compromisso familiar para cumprir com o trabalho, devido à preocupação de cumprir com os prazos, terminar as tarefas, etc. (PANORAMA EDUCAÇÃO, 28/05/2014).

Essas práticas temporais de atraso ou cancelamento de trabalho, recorrentes, tanto com estudantes quanto com professores, exigiam sempre repensarmos a lógica cartesiana brasileira, que divide, com delineações bem claras e específicas, o tempo do estudo e o tempo de se dedicar a outras tarefas e outros papéis sociais. Na medida em que a inserção na cultura angolana foi se aprofundando, tornou-se cada vez mais desafiador relacionar-se com o tempo de Cabinda, orientado às tarefas que o momento presente exige, e quebrar a lógica do tempo brasileiro, orientado pela função do relógio. Teixeira (1999) nos faz lembrar que essa experiência com o tempo de escola está relacionada com as temporalidades e razões sociais que perpassam clivagens de gênero, de classe social, de geração, de formação profissional, de crenças, dentre outras. Poderíamos, então, pensar que esses “contornos rítmico-temporais da vida do dia a dia”, que foram apresentados sobre a comunidade educativa de Cabinda, estão “imbricados nas estruturas temporais sócio-históricas em que se apresentam.” (TEIXEIRA, 1999, p. 90)

### **3.3 Entre o dizer e o não dizer: compreendendo as tensões entre os gêneros**

Conforme seguiam as conversas informais com professores/as e estudantes, tomamos conhecimento de que a sociedade angolana é organizada com os homens sendo os provedores da casa e muitas mulheres dedicando-se ao lar e às plantações. Entretanto, foi possível observar que Cabinda encontra-se, atualmente, em um processo de significativa transformação no que tange aos papéis tradicionalmente conferidos aos homens e mulheres. O recente grande número de mulheres ocupando vagas no curso de Ensino de Psicologia do ISCED/UON, por exemplo, marca o movimento atual das mulheres cabindenses para a participação pública. Podemos relacionar esse exemplo ao que Trigo (1994) diz sobre como a entrada na universidade caracteriza um ponto que remete às transformações nas relações de gênero, mediante mudanças nos comportamentos e nos papéis sociais que essa entrada ocasiona.

A vivência no ISCED/UON levou-nos não só a observar a mudança contemporânea nesses papéis sociais, com a entrada das mulheres na universidade, como também a problematizar alguns aspectos sobre como as relações entre os gêneros se estabelecem no contexto da cultura escolar, nas perspectivas brasileira e angolana. Durante o período de inserção na sala de aula no ISCED/UON, foi possível observar, pelo

relacionamento com os colegas, por exemplo, que as discussões sobre a diversidade sexual e de gênero se mostram inexistentes.

Outro ponto nos chamou a atenção ao presenciarmos como as vozes dos estudantes eram pouco escutadas naquela comunidade educativa. Quando propusemos a realização das rodas de conversa entre as/os estudantes da sala de aula de psicologia, indicamos a possibilidade de oferecermos um espaço onde todos pudessem ser escutados sem a presença dos professores. Essa proposta gerou bastante surpresa entre as/os estudantes e diversos comentários de que era a primeira vez que eles estavam falando sem a presença de seus superiores.

Nas duas rodas de conversa que aconteceram sem essa regulação dos superiores, formou-se um cenário em que se pôde observar e sentir as tensões entre os gêneros masculino e feminino. As mulheres sempre mais caladas e os homens com uma voz de maior comando, normalmente guiavam as discussões. Quando, por exemplo, a moderadora brasileira buscou dar espaço à voz feminina, algumas tensões foram geradas no decorrer do primeiro dia da primeira roda de conversa:

Na hora de concluir novamente a discussão começaram a falar uns em cima dos outros, pois Regina retomou novamente o termo “Método empírico” (...) e diz que “método empírico” é o mesmo que método tradicional. Fábio pede que todos sejam mais objetivos e interrompe o diálogo. (PANORAMA EDUCAÇÃO, 02/06/2014)

Nesse diálogo, pudemos perceber barreiras para estabelecer maior igualdade entre os gêneros masculino e feminino. Colling (1997) ressalta que essas barreiras são encontradas quando novos espaços são ocupados pelo gênero feminino.

Não foi diferente nas relações micro daquela cultura escolar. Interessante notar que alguns dos estudantes da turma, que ajudaram Débora, primeira autora, deste artigo, na organização das duas rodas de conversas, disseram que, apenas pelo fato de ela ser brasileira, é que eles autorizariam sua participação como moderadora do trabalho. No entanto, ela era questionada quase sempre por um colega sobre o seu estilo de conduzir a discussão na roda de conversa:

Marcos tentou mudar a questão, mas Maria interrompeu dizendo que ainda ficou faltando falar sobre os métodos de avaliação, se são orais, escritos, etc. Perguntei se as avaliações são mais objetivas ou reflexivas e Fábio me interrompeu dizendo que iria me tirar da condição de moderadora, pois o tema já havia sido trabalhado por outro aluno. (PANORAMA EDUCAÇÃO, 02/06/2014).

Observamos, aqui, que os estudantes de gênero masculino, na ausência de um superior hierárquico, passaram a tomar uma posição de comando dentro do grupo, regulando o que poderia ser dito, quem diria algo a alguém e quando uma discussão havia chegado ao fim. As relações verticais entre os gêneros passaram a ter destaque nessa atividade. Sônia, estudante angolana, reforça a posição hierárquica entre homens

e mulheres dentro das salas de aula ao tornar visível a prática de escolha de líderes de um trabalho acadêmico que recaía, quase sempre, sobre os homens. No seu grupo, Caio (colega de sala) seria o líder de um trabalho acadêmico, sob a alegação de ele ser o único homem desse grupo (PANORAMA EDUCAÇÃO, 05/05/2014).

À medida que nos apropriamos de alguns sentidos e significados do que é ser mulher vivendo em Cabinda, tomamos consciência do quanto se torna desafiador moderar certos tipos de atividades naquele contexto, como uma roda de conversa, e ter uma participação mais ativa em um grupo de trabalho acadêmico. Araújo (2005) diz que atualmente o termo “gênero” vem sendo utilizado na literatura como relacionado à cultura, ao contrário de sexo, que é a determinação biológica da pessoa. Mediante essa diferenciação de concepção entre sexo e gênero, Carloto (2001) traz discussões interessantes acerca dos desafios de ser do sexo e gênero feminino e atuar em espaços públicos. Carloto (2001) também discute a naturalização da subordinação e exploração do gênero feminino apoiando-se, sobretudo, no aspecto da determinação biológica da reprodução. A partir da determinação dos sexos masculino e feminino, constrói-se na sociedade toda uma concepção de diferenças de gênero que contribuem para a existência de tensionamentos entre essas relações quando, por exemplo, as mulheres buscam ocupar posições de comando na sociedade.

Araújo (2005) argui que a diferença de sexo e a construção do gênero a partir do dado biológico influenciam nos modos que cada um dos gêneros dá significado às relações de poder e de trabalho na sociedade. Reforçando as tensões entre as relações de gênero na sociedade angolana, verificamos que o número de professores homens ainda é maior no ISCED/UON do que o número de professoras, um fenômeno que parece acontecer em África, como nos mostra o trabalho de Pereira (2016), ao analisar a presença de indisciplina e violência escolar em Maputo, Moçambique. Isso reafirma a posição de Colling (1997), Carloto (2001) e Araújo (2005), no que diz respeito à formação da identidade feminina mais voltada para o espaço privado e da identidade masculina para o espaço público, o que parece estar muito presente na cultura escolar do ISCED/UON e em Cabinda, Angola.

#### **4 Considerações Finais**

A análise do material empírico revelou diversos sentidos e significados apropriados pela comunidade acadêmica estudada neste trabalho e que, ao longo da escrita, permitiu desenhar as práticas culturais daquela sala de aula. Práticas essas que vão dizer, não apenas sobre uma comunidade acadêmica, mas sobre as culturas escolares cabindenses. Ser estudante de psicologia no ISCED/UON significou lidar com os desafios de acesso à informação, continuar utilizando, de forma admirável, a tradição oral para manter-se integrado e atualizado em sua formação e, também, saber a hora certa de se manifestar. Pôde-se perceber, ainda, como os estudantes e professores angolanos apropriam-se do tempo, das relações de gênero, deixando em evidência para

nós, brasileiros, como a forma de nos apropriarmos do tempo, das relações de gênero, assim como a deles, é singular e social e diz muito sobre a nossa cultura marcada pela lógica da produtividade. Tomar consciência de como nos apropriamos do tempo é mais do que apenas reconhecer a forma de nos articularmos com as tarefas durante o dia, mas conhecer a forma de nos relacionarmos com a própria vida.

O estudo realizado permitiu refletir, também, sobre as relações de gênero na cultura angolana, em geral, e na cultura escolar do ISCED/UON, em particular. Os espaços públicos e posições de comando são ocupados, em sua maioria, pelo gênero masculino e representam “uma desigual distribuição de responsabilidades na produção social da existência.” (CARLOTO, 2001, p. 203) Refletir sobre o feminino e o masculino naquela cultura escolar implicou conhecer as culturas escolares, teorias e discursos que, ao longo da história, têm sido usados para explicar o modo de existir feminino e masculino naquele contexto escolar e social, pois “o gênero representa não um indivíduo, e sim uma relação, uma relação social [...]” (LAURETIS, 1994, p. 210, apud CARLOTO, 2001, p. 208). Relações desiguais, quando observamos que o gênero masculino é considerado, por aquela cultura escolar, com maior capacidade de ocupar posições de liderança, de atuar em posições de maior poder, em detrimento do gênero feminino. Entretanto, pudemos perceber que essa desigual relação de gêneros vem se transformando na sociedade cabindense e, portanto, na angolana. Desde 2013, quando iniciamos nosso trabalho nessa comunidade de prática do ensino superior do ISCED/UON, testemunhamos mais mulheres entrando na universidade, ocupando espaços nas salas de aula e, também, em cargos públicos junto aos homens.

É importante salientar que se fazem necessários estudos mais aprofundados sobre as temáticas aqui apresentadas, de forma a ouvir a voz das culturas escolares e não escolares de Cabinda e, assim, provocar em nós, brasileiros e cabindenses, possibilidades de diálogo que gerem reflexões que refaçam as nossas certezas sobre a nossa própria cultura e que resultem em reelaborações sobre as nossas semelhanças e diferenças culturais.

## **5 Agradecimentos**

Nós, autoras, somos gratas à CAPES/AULP, pelo auxílio financeiro e pelas bolsas de estudos. Agradecemos igualmente a toda a equipe que permitiu a execução desse trabalho.

## Referências

ANGOLA. Lei de Base do Sistema de Educação. no 13, de 31 de dezembro de 2001. *República de Angola*, Assembleia Nacional, Luanda, 2001.

ANGOLA. Decreto no 7, de 12 de maio de 2009. *Diário da República*, Órgão Oficial da República de Angola, Luanda, 2009a.

ANGOLA. Decreto no 90, de 15 de dezembro de 2009. *República de Angola*, Conselho de Ministros, Luanda, 2009b.

ARAÚJO, M. F. Diferença e Igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. *Psic. Clin.*, Rio de Janeiro: 2003, v. 15, n. 2.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

CARLOTO, C. M. O conceito de gênero e sua importância para a análise das relações sociais. *Serv. Soc. Rev.*, Londrina, 2001, v. 3, n. 2, p. 119-245.

COLLING, A. M. *A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

COLLINS, E.; GREEN, J. L. Learning in classroom settings: making or breaking a culture. In: MARSCHALL, H. (Ed.). *Redefining students learning roots of educational changes*. New Jersey: Ablex, 1992, p. 59-85.

FARIA FILHO, L. M.; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo: v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr., 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1974 (original, 1968).

GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, [S.l.], 2000, v. 20, n. 50, p. 9-25.

GOMES, M. F. C.; DIAS, M. T. M. D.; GREGÓRIO, M. K. V. S. Abordagem Histórico-Cultural e Etnografia Interacional: a busca da coerência. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), 34, 2011, Natal. *Anais...* Natal: resumo estendido, 2011.

GOMES, M. F. C.; NEVES, V. F. A.; DOMINICI, I. C. A Psicologia Histórico-Cultural em diálogo: a trajetória de pesquisa do GEPSA. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 27, n. 1, jan. /abr., 2015. Disponível em: <[http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/issue /archive](http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/Fractal/issue/archive)>. Acesso em: 17 jan. 2016.

GREEN, J.; DIXON, C.; ZAHARLIC, A. Ethnography as a logic of inquiry. In: FLOOD, J.; JENSEN, J. M.; LAPP, D.; SQUIRES, J. (Eds.). *Handbook for Research on Teaching the English Language Arts*. New Jersey: LEA, 2001.

GREEN, J. L.; HARKER, J. O. Gaining access to learning: conversational social and cognitive demands of group participation. In: WILKINSON, L. C. (Ed.). *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press, 1982, p. 46-76.

PEREIRA, F. F. *Indisciplina e Violência Escolar: interpretações de professores de três escolas públicas de ensino secundário geral de Maputo em Moçambique*. 2016. 284 f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

ROCHA-COUTINHO, M. L. *Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

SILVA NETO, T. J. A. *História da Educação e Cultura de Angola: grupos nativos, colonização e a independência*. 2. ed. [S.l.: s.n.], 2012.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000200003&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 03 out. 2016.

TEIXEIRA, I. A. de C. Cadências escolares, ritmos docentes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108, jul./dez. 1999.

TRIGO, M. H. B. A mulher universitária: códigos de sociabilidade e relações de gênero. In: BRUSCHINI, C.; SORJ, B. (Orgs.). *Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil*. São Paulo: Marco Zero; Fundação Carlos Chagas, 1994.

UNIVERSIDADE 11 DE NOVEMBRO. 2016. Disponível em: <<http://www.uon.ed.ao/a-universidade/estrutura-organica>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*, v. 3, Madrid: Editora Visor-Aprendizaje, 1995 (original publicado em 1983).

VIGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*, v. 2, Madrid: Editora Visor-Aprendizaje, 1993 (original publicado em 1934).

Recebido em: 20/10/2016

Aprovado em: 07/09/2018