

Decolonizando tempos, espaços e memórias: diálogos entre os saberes escolares e os saberes comunitários na Província da Huíla em Angola

*Decolonizing times, spaces and memories: dialogues between
school knowledge and community knowledge in Huíla Province in Angola*

Elison Antonio Paim*
Solange Evangelista Luís**

Palavras-chave:
Educação
Decolonialidade
Memórias

Resumo: O presente artigo resulta de pesquisa de pós-doutorado realizada no Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED de Lubango em Angola. Objetivamos identificar como experiências, memórias, patrimônios e culturas locais são gerenciados na produção dos saberes escolares a partir da investigação do trabalho em instituições de educação básica em sete municípios da Província de Huíla. Para a coleta das informações trabalhamos com documentos diversos, fotografias e entrevistas orais com quinze professores/as. Teoricamente dialogamos com epistemologia decolonial, interculturalidade, História Oral, memória, patrimônio cultural e história local. Neste artigo apresentamos algumas narrativas sobre os diálogos entre escolas e os saberes das comunidades. O artigo é composto por considerações iniciais, explicitando o conceito de decolonialidade contextualizando Angola, diálogos escola-comunidade e considerações finais.

Keywords:
Education
Decoloniality
Memoirs

Abstract: This article is the result of a postdoctoral research carried out at Higher Institute of Education Sciences – ISCED in Lubango, Angola. We aim to identify how experiences, memories, heritage and local cultures are managed in the production of school knowledge from the investigation of work in basic education institutions in seven municipalities in the province of Huíla. For the collection of the information we work with diverse documents, photographs and oral interviews with fifteen teachers. Theoretically we dialogue with decolonial epistemology, interculturality, Oral History, memory, cultural heritage and local history. In this article we present some narratives about the dialogues between schools and the knowledge of the communities. The article is composed of initial considerations, explaining the concept of decoloniality contextualizing Angola, school-community dialogues and final considerations.

Recebido em 15 de junho de 2020. Aprovado em 26 de outubro de 2020.

Considerações iniciais

Ao elaborar e desenvolver o projeto *Decolonizando tempos, espaços e memórias: experiências educativas na Província de Huíla – Angola*, buscamos compreender como são

realizadas as aulas e atividades educativas em escolas na Província de Huíla, no tocante as questões da memória e experiências educativas a partir do estudo de documentos e das memórias dos professores das Escolas de Educação Básica.

*Possui graduação em História pela Universidade Federal de Santa Maria (1986), mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Pós doutor no programa de Ensino de História de África pelo Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla – Angola. Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), lotado no Departamento de Metodologia de Ensino (MEN) do Centro de Educação. E-mail: elison0406@gmail.com

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

Foi no emaranhado de relações entre escolas e seus sujeitos que investigamos como as memórias, o estudo da história e cultura das comunidades bem como os saberes não escolares estavam ou não presentes nas Escolas de Educação Básica.

Considerando esse contexto, nossos questionamentos originais foram referentes a como as questões da memória, patrimônio cultural e história e cultura das comunidades de Huíla estão presentes nas salas de aulas? O que as propostas oficiais apresentam como definições e como sugerem ou não o trabalho com as memórias, os patrimônios culturais e história e cultura das comunidades rurais? O que, como e quando são trabalhadas? São trabalhadas na forma de temáticas, projetos próprios ou na forma de complementos a determinados temas de História Geral ou de Angola? Quais experiências estes professores já desenvolveram sobre as temáticas? Quais as necessidades destes professores para aperfeiçoar suas aulas quanto às temáticas propostas? Que tipo de atividades envolvem os alunos nos diferentes espaços de memória ou com guardiões das memórias de grupos específicos? Como a universidade pode contribuir para a efetivação de práticas escolares que deem ênfase a Educação Patrimonial e história e cultura locais? Na prática, algumas destas questões se mostraram inviáveis.

O estudo foi realizado a partir de dados coletados em escolas, narrativas de professores, Instituto Superior de Ciências da Educação-ISCED em Lubango e Biblioteca Pública de Lubango.

Procuramos investigar os diferentes saberes, fazeres e experiências amalgamadas na produção do conhecimento escolar identificando como as memórias, os patrimônios e culturas locais são agenciados nas práticas docentes em escolas na província de Huíla em Angola.

Este foi um estudo de natureza qualitativa, desenvolvida principalmente pelo emprego da análise bibliográfica, fotográfica, documental impressa e entrevistas orais, conforme os procedimentos apropriados no tratamento destes tipos de fontes. As observações a serem feitas e as narrativas do vivido permitiram, como lembra

Thompson (2002), auscultar os silêncios, bem como as vozes dos sujeitos envolvidos na pesquisa e de outros presentes nos diferentes espaços da escola.

Trabalhamos de forma concomitante em diferentes frentes para a coleta das informações nas produções acadêmicas, nos documentos e entrevistas. As narrativas orais foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas no intuito de conhecer as práticas pedagógicas dos docentes, em especial aquelas relacionadas com as temáticas memórias, patrimônios e o estudo da história e cultura locais. Todas as narrativas orais foram gravadas, transcritas e textualizadas. Posteriormente, fizemos a categorização e construção das mônadas na relação com outras fontes, referencial teórico e produções já existentes.

Os entrevistados ao total de quinze professores sendo onze mulheres e quatro homens. Os locais das entrevistas foram em escolas atuais dos professores em Lubango, escolas visitadas nos municípios da Humpata e Chibia e nas residências dos entrevistados.

O contato com os professores ocorreu de diferentes formas. Diretamente nas duas escolas visitadas na Chibia sendo uma urbana e uma rural e nas três escolas visitadas na Humpata sendo duas rurais e uma urbana. Uma vizinha professora quando soube da pesquisa conversou com seus colegas e dois se dispuseram ser entrevistados e uma professora da escola indicou sua filha. Um mestrando do ISCED indicou uma pessoa. Uma professora do ISCED indicou dois antigos colegas e se dispôs ser entrevistada. A supervisora deste estágio Pós-doutoral me apresentou a um amigo pessoal.

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

de Quilengues (três, duas mulheres e um homem), Caluquembe (uma) e Cacula (uma). Além dos professores em uma escola de Lubango um estudante se dispôs ser entrevistado, nos narrou sua experiência enquanto estudante em um Seminário Católico localizado na Zona Rural.

No tocante a atuação em sala de aulas temos Anos Iniciais (5), Direção de Escola, Secretaria de Escola, Biologia, Geografia, Iniciação, Auxiliando na Secretaria da Escola, Português, Física, Matemática (2).

Quanto a formação temos Magistério (3), Sociologia, Biologia, Matemática, Psicologia (3), História, Física, Ciências Cervejeiras, Pedagogia, Gestão e Contabilidade e Economia. Porém a área de atuação em vários deles não está diretamente relacionada com a formação. A professora graduada em Sociologia está atuando como diretora escolar; As graduadas em Psicologia uma está lecionando Geografia, uma Iniciação (Educação Infantil) e a outra como Secretaria de Escola; A de História está na Secretaria da Escola a seis anos aguardando a sua reforma (aposentadoria); A de Física está atuando com a Primeira Classe; A de Economia está atuando com Matemática; O de Ciências Cervejeiras foi professor de Português; O de Contabilidade foi professor de Física e atualmente trabalha com Educação Laboral. Uma de Magistério atuou como chefe de Repartição da Educação. A Pedagoga atuou como agente de uma Associação para desenvolvimento da Agricultura, professora universitária e atualmente é vice-governadora para área social na Província da Huíla.

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

Explicitando o conceito de Decolonialidade

O pensamento e as ações colonizatórias colocaram-se em pauta a partir de 1492, quando

européus invadiram o continente americano e montaram as empresas colonizadoras calcadas na exploração das gentes americanas e africanas. Apoderando-se e encarcerando tanto os corpos quanto as mentes, das terras e da natureza nas dimensões animal, vegetal e principalmente mineral. Tudo foi organizado para submeter e explorar. As empresas colonizadoras mantiveram-se durante mais de quatro séculos nesse sistema, pois muitos domínios perduraram até mesmo após a independência político-administrativa das antigas colônias.

A colonialidade foi muito além da colonização de territórios no novo mundo. Os impérios europeus construíram possessões que, em suas diversas formas, foram construindo e instalando um padrão de poder com base em princípios da colonialidade moderna, ou seja, não foi pautada numa relação formal entre povos ou nações e sim na “forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, através del mercado capitalista mundial y de la idea de raza” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 130). Ou, como defende Boaventura de Souza Santos (2009), ocorreu um epistemicídio maciço e o desperdício de experiências cognitivas.

Estudiosos da decolonialidade apontam que a colonização aconteceu e continua acontecendo em várias frentes, como a colonialidade do poder, a colonialidade do ser, a colonialidade do saber e a colonialidade da natureza.

Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano, a *colonialidade do poder* indica a permanência do domínio colonial iniciado com a chegada dos europeus no continente americano em 1492. Nessa forma de colonialidade evidencia-se a matriz do poder colonial que “parte de los intereses de capitalismo en el marco de la modernidad y que cruce prácticamente todos los ámbitos de la vida” (WALSH, 2008, p. 135). Constituiu-se uma cadeia hierárquica de poderes como o branco frente aos indígenas, os camponeses frente aos indígenas, homens frente a mulheres, heterossexuais frente aos homossexuais, cristãos frente a qualquer outra forma de espiritualidade, línguas europeias frente às línguas indígenas e africanas e, assim

sucessivamente “unos son destinados a conocer y otros a ser destinatarios de ese conocimiento, unos son la rémora al progreso y los otros el desarrollo” (VARGAS, 2007 *apud* WALSH, 2008, p. 136).

A perspectiva da *colonização do ser* “es una expresión de las dinámicas que intentan crear una ruptura radical entre el orden del discurso y el decir de la subjetividad generosa, por lo cual representa el punto máximo de este intento” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 156). Pela interiorização, subalternização e desumanização ocorre a “não existência” ou como denominou o sociólogo brasileiro Jessé de Souza (2018) a subcidadania dos sujeitos, isto é, a desqualificação. Esta é de forma tão ampla que acaba sufocando as possibilidades de existência daqueles sujeitados à colonialidade. Dessa forma, “los pueblos y comunidades indígenas aparezcan como los bárbaros, no-modernos y no-civilizados, y los pueblos y comunidades negras [...] como no existentes” (WALSH, 2008, p. 137).

A *colonialidade do saber* evidencia-se especialmente nos sistemas educativos, em todos os níveis e idades, nos quais se prima por conhecimentos e ciências pautados na modernidade/racionalidade eurocêntricos. Portanto, descarta-se a “existencia y viabilidad de otras racionalidades epistémicas y otros conocimientos que no sean los de los hombres blancos europeos os europeizados” (WALSH, 2008, p. 137). No mesmo sentido, Paula Meneses (2009), ao problematizar a colonização portuguesa em Moçambique, ressalta que o conhecimento científico europeu se colocou com superioridade transformando e inferiorizando os saberes dos colonizados. Por analogia podemos dizer que em Angola a colonialidade dos saberes nativos em detrimento dos saberes eurocêntricos/portugueses permanecem de forma contundente neste século XXI.

Quanto a *colonialidade da natureza* considera-se a disponibilidade dos recursos naturais e a própria vida com ênfase na dicotomia entre natureza e sociedade, ignorando o “mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre mundos biofísicos, humanos y espirituales, incluyendo el de los ancestros, la que do sustento a los sistemas integrales de vida y a la humanidad misma” (WALSH, 2008, p. 138). Portanto, com a colonialidade a

natureza passou a ser pensada e utilizada de forma que atenda apenas ao princípio capitalista da acumulação e do lucro, desconsiderando outras possibilidades de relação entre os seres humanos, os não humanos e a própria terra. Nesse sentido, “se fixa na diferença binária cartesiana entre homem/natureza, caracterizando como não modernas, ‘primitivas’ e ‘pagãs’ as relações espirituais e sagradas que conectam os mundos de cima e de baixo, com a terra e com os ancestrais dos seres vivos” (WALSH, 2009, p. 15).

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

Contextualizando Angola

Disponibilizamos algumas informações no intuito de apresentar a República de Angola aos leitores quanto a sua localização, organização política, aspectos históricos, econômicos e educacionais.

Angola é um país situado na África Austral que ocupa uma área de 1.246.700Km². Localiza-se entre os 5 e 18 graus de latitude sul e de 12 a 24 graus de longitude. O seu litoral é constituído basicamente por uma região de terras baixas, abrangendo toda a faixa longitudinal em sentido norte-sul. Suas terras apresentam pontos de planalto com uma altitude considerável que vai desde 1.200 a 2.100 metros, aproximadamente. (MUACHIA, 2016).

Angola está dividida em dezoito províncias: Cabinda, Zaire, Uige, Luanda, Bengo, Kwanza-Norte, Kwanza-Sul, Malange, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Benguela, Huambo, Bié, Moxico, Namibe, Huíla, Cunene e Kwando-Kubango (NGULUVE, 2006). As províncias são compostas por 159 municípios e 618 comunas. As principais cidades

de Angola são: Luanda, Huambo, Lobito, Benguela, Lubango e Malanje.

Segundo dados do censo geral da população e da habitação realizado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2014), O país tem uma densidade populacional de 20 habitantes por cada quilómetro quadrado. Porém, essa densidade encontra-se desproporcionalmente distribuída pelas 18 províncias, de acordo com a divisão política e

administrativa do Estado. Luanda tem a maior densidade populacional do país com 347,6 habitante por Km². Enquanto, que, a província do Cuando Cubango tem a menor densidade populacional: 0,2 habitante por Km² quadrado. (KEBANGUILAKO, 2016, p.125). Destacamos o mapa político de Angola (Figura 1) com atenção para as províncias com suas respectivas capitais e cidades.



Figura 1. Mapa político de Angola.

Fonte: Maps of World, 2013. Disponível em: <https://www.mapsofworld.com/angola/angola-political-map.html>. Acesso em 14 Nov. 2019.

Como a delimitação dessa pesquisa está circunscrita à província da Huíla, trazemos alguns dados específicos sobre ela a partir de diálogo com os escritos de Tchamba e Camongua (2019, p. 5) sobre sua localização geográfica no território angolano e sua composição étnica. Lemos em seu texto que:

A província da Huíla localiza-se a Sudoeste de Angola, possui 14 municípios e uma população estimada em 2.497.422 milhões de habitantes. A província é limitada pelas províncias do Namibe e de Benguela a Oeste, Cunene a Sul, Benguela e Huambo a Norte, e por último as províncias do Bié e Cuando-Cubango a Este. A população é multicultural, constituída por vários grupos étnicos, onde se destacam os Nyaneca-Nkhumbi, Ovimbundu, Ngangela e Herero. Este último grupo etnolinguístico habita essencialmente a região que corresponde ao município dos Gambos. Já os Nyanecas, grupo composto por vários subgrupos, originalmente ocupam os territórios dos municípios do Lubango, Humpata, Chibia, Gambos, Quipungo, Cacula e Quilengues, essencialmente, já os ovimbundu habitam os municípios de Caconda e Caluquembe e por último os Nganguelas ocupam os municípios da Jamba, Cuvango e Chipindo, porém actualmente devido a vários factores, como a guerra por exemplo, estes grupos étnicos encontram-se bastante mixigenados e estabeleceram os seus assentamentos em praticamente todos os municípios o que provocou o cruzamento das diferentes culturas.

A população angolana, pela indicação do censo demográfico de 2014, era estimada em 24,3 milhões de habitantes, dos quais 62% dessa população vive na área urbana e apenas 38% vive nas zonas rurais. A maior concentração populacional vive em Luanda, a capital, que conta com 6,5 milhões de habitantes equivalendo a 27% do total de angolanos (KEBANGUILAKO, 2016). É uma população multiétnica composta por vários grupos distribuídos em Ovimbundus (32%), Ambundus (20%), Bakongos (11%), Tchokwes (9%). Ainda segundo o autor, os restantes 28% da

população é formado por povos de origem Bantu como os Nyaneca, Ngangela, Ovambo, Herero e os não Bantu os Vâtwa, Khoisan e povos de origem europeia. Segundo Filipe Zau, em Angola, no ano de 1960, mais de 2, em cada 3 indivíduos brancos, não havia ali nascido. Antes do êxodo de 1975, as raízes de mais de 70% dos brancos que se encontravam em Angola, não remontavam além de uma geração (ZAU, 2009).

Foi colonizada por Portugal até 1975 quando, então, tornou-se independente. Em decorrência da colonização o português é a língua de ensino e de comunicação, porém fala-se também as línguas, Kimbundu, Kikongo, Tchokwé, Nganguela e Umbundu. Além dessas ainda são faladas as línguas Fiote, Nganguela Kwanhama e Nhaneka-Humbe (QUINTAS; BRÁS; GONÇALVES, 2019; NGULUVE, 2006).

Em Angola o subsolo é rico em minerais. Sendo relevantes a produção de “petróleo, gás natural, diamantes, fosfatos, substâncias betuminosas, ferro, cobre, manganês, ouro, rochas ornamentais, cobre, quartzo, gesso, mármore, granito negro, berílio, zinco, etc.” (NGULUVE, 2006, p.30). Em 2015 Angola produzia 1,77 milhões de barris diários. O petróleo representa 95% das exportações e 70% das receitas fiscais do país (KEBANGUILAKO, 2016). A indústria petrolífera emprega cerca de 10.000 nativos o que é pouco diante da necessidade de geração de empregos. Estes, em sua ampla maioria, são destinados a estrangeiros com maior capacitação tecnológica (MUACHIA, 2016).

Embora apresente grande quantidade de riquezas minerais sendo exploradas “o Índice do Desenvolvimento Humano – IDH, segundo os dados do Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento – PNUD de 2013, é fixado em 0,526. Angola apresenta uma “expectativa de vida de 51,87 anos, uma taxa de mortalidade de 13,89% e um rendimento per capita de 4,0 Euros. O que coloca o país na posição 149 no ranking mundial”. Portanto, “grande parte da população [está] colocada abaixo da linha da pobreza, devido a desequilibrada distribuição da renda nacional” (KEBANGUILAKO, 2016, p. 124).

Muitos dos problemas vividos pela população angolana são decorrentes de duas guerras dentro de seu território que, juntas, somam quase 30 anos de lutas, confrontos, mortes, violações, saques e destino de boa parte das receitas para a compra de armamentos e manutenção das tropas. A primeira delas foi a Guerra de Independência contra os portugueses com duração de 1961 até 1975. Devido ao desentendimento dos três movimentos de libertação e assim “[n]as vésperas da independência, o MPLA, a UNITA e a FNLA detinham o controlo exclusivo de regiões específicas de Angola” (PEARCE, 2017, p. 79) – que viria a dar início à guerra civil angolana que se estendeu de 1975 até 2002.

Inicialmente, era um conflito interno, depois tomou dimensões internacionais no contexto da Guerra Fria capitaneada de um lado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS e de outro pelos Estados Unidos da América – EUA. Neste contexto, o MPLA passou a contar com apoio de países alinhados ao bloco socialista soviético e a UNITA foi apoiada pelo bloco capitalista liderado pelos EUA. Além dos líderes de cada bloco envolveram-se diretamente no conflito a República da África do Sul ao lado da UNITA e Cuba do lado do MPLA.

No contexto de colonização (1482-1975) e posterior as guerras, houve inúmeras situações delicadas que envolveram a educação: desde o fraco acesso ao estudo formal pelos nativos na era colonial, à destruição dos modos tradicionais próprios de educação dado o processo de Assimilação apoiado pelo Acto Colonial de 1933, ou, na pós-independência, às escolas organizadas com aulas acontecendo debaixo de árvores com as crianças e jovens sentados no chão ou em bancos de pedras.

Aspecto a ser considerado ao abordarmos historicamente a educação em Angola é que, em diferentes momentos, se fez e se faz a cópia de modelos educacionais e culturais de outros países – um exemplo típico de colonialidade de saberes – sem ou pouco considerar as particularidades e a “grande diversidade cultural de um país multiétnico, multilinguístico e multiracial” (KEBANGUILAKO, 2016, p. 95).

As condições acima descritas se evidenciam com maior intensidade nas escolas localizadas no meio rural angolano no qual as desigualdades sociais são explicitamente gritantes. Devido às precárias condições “as populações do campo, sobretudo as mais jovens, abandonam a escola, deslocando-se para as cidades, correndo atrás de “empregos” precários e expondo a sua vida ao risco” (MUACHIA, 2016, p. 31). A falta de incentivos educativos, tanto para alunos quanto para professores é premente e, dessa forma, as escolas rurais compõem

uma rede escolar deficitária; famílias extremamente pobres; confronto entre o ensino formal e o informal, ou simplesmente, as tradições culturais que em muitos casos impedem as raparigas de participarem nas aulas, sobretudo quando chega o momento da realização dos ritos de iniciação ou de passagem; a isto associa-se o casamento e a maternidade que conduzem ao abandono precoce da escola. (MUACHIA, 2016, p.28)

Outro agravante nas condições educativas, especialmente nas escolas rurais, quando o estudante chega a escola “com o domínio de outra língua que não é a portuguesa, que é considerada a língua de escolarização nacional. Os conhecimentos e os valores socioculturais da língua do aluno nem sempre são do domínio do professor” (KEBANGUILAKO, 2016, p. 28).

A formação de professores durante o período colonial e os primeiros tempos após a independência ocorreu basicamente em nível médio denominados cursos Normal ou Magistério. Sendo que, as habilitações em áreas específicas ocorriam obrigatoriamente fora da colônia. Somente na década de 1980 o estado angolano passou a se preocupar oficialmente com a qualificação dos profissionais da educação ao criar os Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED).

O primeiro ISCED foi criado em Lubango, capital da província da Huíla, em 1980, nas instalações daquilo que foi, no tempo colonial, a Faculdade de Letras dos Estudos Gerais Universitários de Angola. Na sequência, foram criadas unidades em províncias como Luanda, Huambo, Benguela, Sumbe, Uíge e

Cabinda. Os institutos são as únicas instituições superiores de formação de professores em nível de graduação e, mais recentemente, em nível de pós-graduação para “atuar no ensino médio geral, de formação de professores e no ensino médio técnico profissional” (KEBANGUILAKO, 2016, p. 85).

Diálogos escola-comunidade

Na perspectiva benjaminiana, as narrativas, que são formas de dizer de nossas experiências, podem ser expressas por mônadas, “que são centelhas de sentido que tornam as narrativas mais do que comunicáveis: tornam-se experienciáveis” (ROSA et al., 2011, p. 203). Na definição de Benjamin,

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

Portanto, a mônada capta a totalidade na singularidade, ou seja, na construção de mônadas como aporte metodológico com base na rememoração dos estudantes indígenas, nos detalhes mais miúdos das narrativas, há a chance de recuperar o universal, de escovar a história a contrapelo e superar a história linear e colonial, na medida em que “a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador” (ROSA et al., p. 205).

Alargando as possibilidades para o entendimento do que é uma mônada, a historiadora Cyntia Simioni França (2015) diz que: “a mônada é concebida como a cristalização das tensões nas quais se inscrevem práticas socioculturais, plurais, contraditórias” (2015, p. 105), e que “a mônada é um

fragmento que salta do desenrolar do tempo linear” (p. 106); assim tem-se as imagens monadológicas em narrativas, rememoradas/contadas num tempo não linear da narração como veremos nas narrativas de professorxs a seguir.

Ao ler as mônadas, mais precisamente na “Infância em Berlim”, observa-se que “Nessas pequenas narrativas que remetem à infância de Benjamin, é possível vislumbrar a articulação entre o vivido individual do autor e as esferas sociais mais amplas, valorizando as experiências do passado infantil e ressignificando-as a partir do olhar adulto. (SANTANA, 2017, p. 27).

Na possibilidade de articulação do que é vivido (individual) de quem narra com o contexto social, na qual a mônada é terreno fértil, para a construção de substanciais significados coletivos e particulares do narrado (GALZERANI, 2013).

Apresentamos na sequência algumas narrativas dxs professorxs sobre as relações com as comunidades nas quais trabalham ou trabalharam.

Não dá, para dar aula no mato, então meu filho, vamos inventar

Assim com os pais nem tanto, o saber deles. Mais com as crianças, a gente falava algum assunto, diz “olha, vamos falar...” dava uma aula minha, com os manuais meus e o livro. [...] E os miúdos, eu dava aula e os miúdos diziam “ô professora, eu trouxe isto”. Não dá, para dar aula no mato, então, meu filho, vamos inventar. Palha de milho, que é o que eles produzem, traziam seca, palha não... o tronco, a cana. Descascadinho e eles tiravam aquela parte de fora traziam direitinho. Tudo o que era para fazerem coisas, cadeiras, cadeirinhas, gaiolas, tudo. Eu dizia “nós vamos fazer mobília pequena”. O inspetor quando ia lá... aqui no Toco, “ô dona Fernanda, deixa eu levar para aos colegas de Lubango, para verem as coisas, tirem a ideia”. Eu lhe dizia [aos alunos] “tu levas poucos. Tu fazes cadeira, tu a cadeira”. “Não, eu faço a mesa”, “pronto, tu fazes a mesa. Mas tu tens que ver, o que faz a cadeira tem que dar para entrar na mesa”. Barcos, canga, carrinhos, tudo eles que faziam, os miúdos com material local. Eu não ia para o mato buscar canas, nem palhas. Isso eles que traziam, “professora, isto vai dar para fazer carros, carrinhos,

caminhõezinhos”, eu disse “vai, vai dar. Isso vai, vocês vão me ensinar”. A professora só diz, “Ali está torto, não é? Depois olha a cadeira, olha a mesa”, e faziam. Por exemplo, noutra área, na Matemática [...] Eles faziam casinhas de contar a palha de milho, contavam pauzinhos, paus, mas tudo com uma perfeição, as dezenas, esta é a casa das unidades. Depois outra casa, aqui dez, diziam uma dezena já, uma dezena, pois é então casa das dezenas, tem casa das dezenas. Depois casa das centenas, casa dos milhares. Eles faziam as casinhas pequeninas e os pauzinhos todos lá dentro. A criança sendo orientada, conduzida, tem mais ideias do que nós. (Fernanda, 2019)

O tabu funciona muito!

Na verdade, tem sido um bocadinho complicado, porque as comunidades eles... as pessoas das nossas comunidades, é difícil lidar com eles. É preciso trazermos aqueles fatos rurais para... vou dar um exemplo, os nossos alunos têm aquela mentalidade de que não devem tomar banho, vêm sujos à escola. Então, precisa mesmo sensibilizar os nossos encarregados que devem mesmo tomar banho, pois até esses dias estamos a receber estagiários que não conseguem ficar na sala de aula por causa do mau odor, estava um mau cheiro porque as crianças vinham sujas. Então, como entrar na mente dos nossos encarregados? A questão da cultura, é preciso falarmos mesmo com precisão, é preciso, quer dizer, sensibilizarmos aos encarregados que devem preparar-se para o futuro da escola, porque senão não se faz o trabalho, porque senão o professor não consegue ficar dentro da sala, sobretudo, nas salas fechadas. [...] O tabu funciona muito. Só para ver que aqui no município da Humpata, os habitantes deste município a maior parte falam a língua nyaneka e é característico deste povo andar sujo, para eles é normal. [...] Quer dizer, é um bocadinho caricato, é um bocadinho, quer dizer, por questão que sabe mesmo que isso não faz parte da minha cultura. Para eles aquilo faz parte da sua cultura né, faz parte da sua cultura. Na verdade, essa situação é difícil. É difícil! (Alcina, 2019)

O professor chegou, o professor chegou, vem vindo professor, vem vindo professor!

Agradecemos muito a relação entre a comunidade e professores. [...] Eles com o soba, o soba lá é mesmo o que representa um papel muito importante, porque todo problema que acontece, o soba toma nota. Tudo que está a decorrer ele toma nota, até inclusive o soba tem a autoridade de marcar faltas a um professor. Tanto que o professor é controlado pelo Ministério da Educação, mas lá o soba tem essa autoridade. O soba, ele sabe mesmo. O professor chegou, o professor fulano esta semana trabalhou, esta semana não trabalhou, então ele pode ir informar lá. Na delegação provincial, porque eu sei que eles têm lá o soba como o cabeça mesmo, elemento principal. E aí então, quanto a relação comunidade e professores por intermédio do soba não há problemas, não há problemas graves. Porque eles já sensibilizam o povo. É, eles dizem mesmo: eles são professores e a maior parte deles não ficam aqui, ficam distante. Então, quando eles vêm aqui, vêm para trabalhar. Vocês devem respeitar! Ponto número um. Devem respeitar os professores. E depois visto que eles são estrangeiros, de lá onde estão a sair a aqui, até adaptar-se a nossa cultura não é fácil. Então, quanto a tradição convém mesmo: não imponham a tradição! Não imponham. Porque senão isso vai afugentar eles e nós não queremos que nossos filhos voltem a ser camponeses, voltam a ser pastores, não queremos. Nós queremos que nossos filhos venham a evoluir, que não tenham mais a vida que nós temos. E aí, então, quanto a relação, graças a Deus, foi uma relação amigável, acima de tudo, e lá eles por acaso o respeito é que é mesmo a base de tudo. [...] O professor quando chega, o que mais me impressionava, é cinco quilômetros antes do local de serviço, eles ali já tinham a informação que o professor chegou e já começavam a lhe dar as boas-vindas a partir da paragem. Professor! [...] Já. Já sabiam. E eles têm, eu não sei como é que eles passam a informação lá. É, o professor chegou, passam e veem a cara nova que chegou. O professor chegou, o professor chegou, vem vindo professor, vem vindo professor! E há outros, você vê que

alguns até chegam com ovos, oferecem a você, mesmo. [...] E lá mesmo a direção da escola organizava, muitas atividades, sobretudo, em dias de feriados para eles poderem ter também pelo cultural. Aquilo é mesmo para o bem de todos, é para o bem de todos. Eles passavam da cultura, daquilo que é a cultura deles e nós também da nossa, e foram ganhando experiência. Eles aparecem, por acaso, era só convocar. Não tinham problemas disso, os encarregados, os alunos apareciam mesmo. (A.M.I, 2019)

Na escola é a obrigação do professor saber respeitar essas questões

Nas zonas rurais é muito importante o professor respeitar os rituais culturais. Senão é bloqueado logo. Porque nós temos aqui acima do professor está o soba. O soba é a autoridade indígena, que manda e muitas vezes tem até o poder de retirar o aluno da sala. Ele entra e tira, porque aqui está muito ligado o soba ao detentor do feitiço, do saber místico, do último a dar a palavra na comunidade. Então, até para erguer salas de aula, por exemplo, muitas vezes é preciso a autorização do soba. Então temos isso, por exemplo, é comum as aulas começaram ontem, né. Ontem, dia 26. Mas para a escola rurais não, porque as festas da cidade do Lubango, culminam mais ou menos com o fim, essa época de agosto, é por quase todas as comunidades, seja da Cacula, Caluquembe, etc, fazem o Efiko. Então, enquanto dura aquela festa que é quase trinta dias, os alunos não vão para à escola. Tem o Efiko, com as meninas, e o Ekwendje para os rapazes. O Ekwendje o ápice é a circuncisão. Então, é a festa. Eles aproveitam o tempo de frio, que nós falamos aqui o cacimbo, e fazem o Ekwendje e nessa época altera, por exemplo, nas comunidades há saída de palhaços [tchinganji's]. Não é aquele palhaço é que o Brasil está habituado, de chapéu e nariz vermelho. Não. Nossos palhaços aqui são pessoas vestidas de sisais, com danças. Por ali então a comunidade nessa altura, eles vão à Cacula a passagem, as pessoas dão dinheiro, a festa. Não se encontra nenhum aluno na sala de aula. Então, temos que respeitar esse espaço e, a escola, na escola é a

obrigação do professor saber respeitar essas questões. Não só as festas, os casamentos tradicionais também, nós falamos aqui o pedido em umbuntu não sei qual é o termo que possam se utilizar nas festas, mas nós falamos para as comunidades rurais. Até aqui, não só, não só rural. Pra aqui, pra Angola, o casamento civil religioso... Mas, se não fazeres o casamento, por exemplo, tradicional, o chamado pedido ou alambamento, podes estar casada na lei e no religioso, mas na sociedade é solteira. Então, levam muito isso em conta. E para muito, depois do Efiko, há uma sucessão de casamentos e tem que tentar até digerir o calendário escolar a isso, porque as crianças não aparecem. Os rapazes para a idade do Ekwendje, dos sete aos quatorze, dos sete aos quatorze anos, aqui é quase obrigatório, ao entrar na adolescência o rapaz deve logo ser circuncidado. Agora o Efiko, nas mulheres esse simboliza mais a fase adulta. O governo já colocou, há um bom tempo atrás eram os onze, doze anos. Então, vinha as questões da... como posso dizer? Se fosse nos termos da lei seria pedofilia. Mas, para aqui em questões costumeiras o casamento é algo muito precoce. Doze e treze anos, a menina já está casada. E temos um problema cultural. Normalmente os parceiros, não são adolescentes. São mais velhos, são adultos. Vamos imaginar, uma menina fez nesse momento, termina a festa dela do Efiko com quatorze e a idade do parceiro de quarenta. De quarenta anos. A obrigação de ter que ir virgem, essas questões assim. Então, nós temos um número excessivo de gravidez precoce nas zonas rurais, por causa disso. O governo tenta fechar seus olhos por questões culturais, mas eles intensificaram o índice de gravidez precoce, casamentos e abandono escolar. E, por exemplo, numa sala, apesar de a população feminina ser maior – mas vamos imaginar uma sala do segundo ciclo – os setenta por cento dos que terminam a escola são os homens. [...] Aos seus estudos, de casada e trabalhar. Porque boa parte dos meninos e meninas já trabalham. O trabalho infantil começa logo dos cinco aos seis anos. São crianças de seis anos que tem que separar o milho do sabugo, o feijão

da vagem, etc, pastar. É, levar o gado. Aqui o pastar é... Sim. É levar o gado e aqui o gado é uma questão cultural. [...] A população nem sequer conhecem dinheiro, a população não conhece dinheiro. Nessas localidades acontece muito. Na Nangolo, onde eu trabalhei no Instituto, são... Não há via de acessos motorizadas. E nem todo mundo tem condição. Então, não há bancos. Então, as pessoas não utilizam dinheiro. Então, fazem a pergunta. É perguntação de pergunta, é trocar. Então o que tu que vais fazer se queres, eu sou professora e lá, por exemplo, os produtos agrícolas são muito acessíveis. Por exemplo, a alimentação aqui é uma coisa cara, e lá você consegue comprar feijão, milho, comprar produtos, verduras à preços baixos e eles não trocam por dinheiro. Então, na verdade a moeda de troca é bens alimentares, roupa, sapato, bacia, utensílios de cozinha, sabão, óleo, creme. (Abdelasisa, 2019)

Se tivesse mau tempo os meninos não iam para casa

Ia visitar os pais, “olha, sábado, vamos à casa do José”, “professora, é lá no meio do mato!”, “vamos todos, vamos nos juntar todos, vamos”. Eu ia no meio dos miúdos, ia, depois vinham acompanhar para a escola. Então, os pais sabiam que eu dizia sempre a avisá-los, que se tivesse mau tempo os meninos não iam para casa, eu não deixava ir. Estendia umas mantas lá no chão, na sala de aulas, os rapazes, os comerciantes portugueses emprestavam cobertores aos miúdos que ficavam ali. E as meninas ficavam num quarto da minha casinha, da minha residência, também pus lá uma cama, mantas, ficavam ali comigo as meninas. De manhã, o contínuo acordava os comerciantes, chamavam “olha, vem buscar pão. Tem chá, esse chá de capim”, o chá príncipe, nome português, fazia já na minha cozinha, fazia uma panela de chá, o pãozinho, e dava a matar o lanche aos miúdos. E tinham as canecas da cantina, que ficavam lá na escola arrumadinhas. E os pais só diziam “não, a gente fica descansados, a professora com mau tempo não deixa eles vierem pela mata”. Eu não deixava, isso é uma maravilha, não? Era amizade. A gente dedicava-se, era amor. [...] Olha, no Alto São João

eram bem uns vinte e tal, trinta, as quatro classes, primeira, segunda, terceira e quarta. E aqui no Toco era assim uns quarenta e tal. (Fernanda, 2019)

Essas meninas as duas trabalhando, por que não estão na escola?

A diferença daqui esses alunos daqui já estão evoluídos, esses pelo menos alguns falam mumuila, mas esses falavam mais a língua portuguesa. E agora já aqueles alunos, tem alunos meus que não sabem falar a língua portuguesa. Tipo, por exemplo, eu vou dar uma aula de Matemática, tipo vou... um mais um. Se calhar, esses alunos daqui da terceira eu posso falar um mais um, eles podem falar que é dois. E agora já aqueles alunos onde eu trabalhava para saberem que é dois eu tinha que falar. Quando senão é mais, eu posso falar que é... que quer dizer eu vou aumentar. Quando o sinal é o menos, significa que quando é menos tem que tirar. Eu vou pegar o um mais um, vou juntar e vai ser dois, assim, já aí os alunos te percebem. Agora quando é língua portuguesa, a pessoa tem que arranjar mesmo aquela maneira de falar tipo assim, explicar, se estou a dar aula e, mas como posso dizer, estou a falar... da bata, a bata da Bina é? Limpa. Tem que falar, por exemplo, não sei, mas posso dizer tipo de higiene. [...] tem dias, quando o meu salário caí, ai meu Deus, tenho que comprar cadernos para os alunos, lápis para os alunos, porque você às vez em quando, você encontra um aluno, encontra ele no caminho, não vais por que à escola? Ele diz, professora não tenho caderno. Eu lhe falo, amanhã apareça, a professora vai te levar um caderno. Eu encontrei duas meninas. Eu disse, essas meninas as duas trabalhando, por que não estão na escola? O pai disse que não podiam ir à escola porque tinham de controlar uma ação dos passarinhos, vão devorar, vão comer. Não, eu disse. Mas, falamos se as meninas não aparecerem na escola, nós vamos na polícia. Ele depois disse, não, eu não tenho condições. Nos falamos na entrada, na entrada aquelas crianças, quando chegar na escola nós vamos comprar caderno pra elas. Agora você encontra aquelas meninas são excelentes alunas, chega até dar gosto! (Luiza, 2019)

Preocupação de ver como são as comunidades locais

Essa questão dos saberes locais começa a ter maior fundamento nos anos noventa e nos anos noventa já porque tinha acabado... tinha entrado no multipartidarismo, e então aí isso começa a se discutir com muito mais... com mais ideias. Embora, no tempo colonial o Padre Carlos *Estermann* tivesse feito aqui um estudo sobre as comunidades locais, tivesse alguma, essa preocupação de ver como são as comunidades locais, como se valorizasse isso. Hoje se fores ao museu da Huíla, encontras muito trabalho e alguma informação sobre essas comunidades. Havia também alguma informação, mas não era tanto nesse sentido, dessa valorização, nesta perspectiva de enriquecer também as próprias, de provocar o desenvolvimento. Então, nessa altura, agora mais há essa preocupação, porque? Por causa do êxodo rural. Naquela altura, não havia tanto êxodo rural, antes não havia guerra. Mas depois da guerra, com êxodo rural, com a preocupação do desenvolvimento das próprias comunidades. Começa a haver essa questão mais dos saberes locais, mais das preocupações do que é, do que é local. [...] Enfim, e que tem a ver também com a identidade das próprias pessoas. Por isso, é que nos anos noventa se começa a aquela questão da cultura, aquela saudação de mais Angola, mais cultura. [...] Foi mesmo um investimento muito grande que a ADRA fez. Havia muito trabalho para fazer. Por exemplo, nós tínhamos um grupo de jovens, tínhamos um grupo que já falava um pouco português, tínhamos um grupo de costureiras, tínhamos conseguido trazer uma máquina industrial e essas costureiras faziam batas, faziam algumas coisas, um grupo de sapateiros. Depois trouxemos um especialista também sobre microcrédito. Então, havia um trabalho muito grande e profundo nessa área, mas também havia um grande investimento. E depois fazia aquilo que a gente chamava de encontros ADRA, que era todas as províncias onde a ADRA intervia se juntavam para falar das experiências e vinha sempre

alguém que ajudava nessa discussão, e a ajudarmos a pensar o futuro. Foi aí também onde eu aprendi a fazer plano estratégico para ser alguém para nos ajudar a pensar na ADRA no futuro. Então, veio um grande investimento nesse sentido. E aí havia mesmo essa preocupação de como é que devíamos ir na comunidade, devíamos passar esse conhecimento também para a comunidade. (Maria João, 2019).

Como os leitores puderam perceber, nas narrativas o sujeito/s narradores se colocam de forma inteira. Ao pesquisador não cabe o papel de seu interprete e sim daquele que apresenta as provocações, os objetos, as perguntas, a interlocução que detonam os gatilhos para o início do processo de rememoração, i.é, construir narrativas do passado vivido a partir das questões do tempo presente. Cada narrativa transformada em mônada já é preenhe de significados em si. Portanto, não precisa dar margem a análises e interpretações do pesquisador. A mônada como totalidade tem voz própria, não carece ser (re) narrada.

Considerações finais

De modo geral, a pesquisa possibilitou o conhecimento de um país que ora se aproxima do Brasil e ora se distancia em muitos aspectos. As diferenças e semelhanças são em muitos campos, porem fiquemos no campo da educação, objeto central da pesquisa. Percebemos semelhanças na estrutura das escolas, na organização do sistema de ensino, nas relações entre comunidades e escolas, na formação dos professores, no descaso dos governantes para com a educação, das dificuldades enfrentadas pelos professores ao desenvolver seu trabalho. Quanto às diferenças, estas se manifestaram na organização das turmas com um número geralmente elevado de alunos; a quantidade de professores que não possuem formação em cursos de formação de professores; os professores de anos iniciais conduzem uma mesma turma até o sexto ano (a monodocência); o contrato de trabalho dos professores na rede pública é de 20 horas semanais; há grande centralização

do Ministério da Educação quanto aos conteúdos a serem ensinados; as precárias condições físicas de muitas escolas e salas de aula inexistentes. A grande diferença percebida está na valorização dos professores em muitas comunidades, onde eles ainda são considerados uma autoridade e mantêm uma respeitabilidade dado o seu trabalho.

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

Dialogamos com o mundo da escola angolana o que contribuirá para construção de outros diálogos, esperamos que de forma relacional e menos hierárquica, entre escolas e universidades.

Compreendemos e conhecemos experiências dos professores de escolas da província de Huíla, no tocante a diferentes trabalhos com culturas locais o que certamente nos subsidiará e alimentará atividades de ensino e extensão relativos às temáticas da pesquisa.

As narrativas e as visitas às escolas nos possibilitaram conhecer: as condições das escolas quanto às suas estruturas físicas, quando existem salas e quando estas são inexistentes; as improvisações que cada professor se obriga fazer para realizar seu trabalho; o envolvimento de comunidades na doação de materiais e construção das escolas; o trabalho voluntário de algumas pessoas que, após sua jornada de trabalho, assumiram a tarefa de ensinar onde não havia professores; a fabricações de materiais didáticos para suprir a falta deles nas escolas.

As narrativas aqui apresentadas de forma monadológica evidenciam, muitas vezes, as dificuldades com a língua portuguesa que os próprios professores têm.

As narrativas elencadas acima nos atentam para: a) a relação entre objetos locais e seu uso para provocar mudanças em hábitos culturais como hábitos de higiene, especialmente o banho; b) as relações entre professores/escola e os poderes locais na figura dos sobas, manifesto no controle da frequência dos professores e da retirada de estudantes das salas de aula; c) o cuidado com as

crianças (miudos) não deixando voltarem para casa em dias de muita chuva; d) necessidade de adequar o calendário escolar as festividades e rituais de cada comunidade como forma de respeito e diálogo pelas diferenças culturais; e) as dificuldades na compreensão da língua portuguesa pelos estudantes e das línguas locais pelos estudantes gerando necessidade de alunos intérpretes/tradutores do que os professores falam para os estudantes e do que os estudantes falam para os professores; f) a maior valorização do trabalho em detrimento da escola pelos familiares dos estudantes e g) envolvimento em trabalhos com as comunidades no sentido de estruturação delas num dado modelo de desenvolvimento pensado pelo estado angolano e entidades não governamentais.

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

Além dos pontos indicados aqui, esperamos que façam outras leituras das narrativas de memórias e experiências de como estes professores se fizeram e se fazem educadores e, assim os leitores poderão construir suas próprias conclusões.

Referências

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

CHIPALAVELA, Maria João Francisco. **Entrevista concedida a Elison Antonio Paim**. Lubango, Angola, 23 Dez. 2019.

COLE, Luísa Bendi da Silva. **Entrevista concedida a Elison Antonio Paim**. Chibia, Angola, 1 Out. 2019.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-**

- educacional**. 2015. 346f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP/FE, Campinas, 2015.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. **Encuentro de Saberes. Luchas populares, resistências Y educación**, Buenos Aires-Argentina, v. 1, p. 53, 2013.
- KEBANGUILAKO, Dinis. **A educação em Angola: sistema educativo, políticas públicas e os processos de hegemonização e homogeneização política na primeira república: 1975-1992**. 2016. 325f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S., GROSGOUEL, R. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Colombia: Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007. Disponível em: <http://ww.decolonialtranslation.com/espanol/maldonado-colonialidad-del-ser.pdf> Acesso em 04 Jun. 2020.
- MENESES, Maria Paula. Corpos de violência, linguagens de resistência: as complexas teias de conhecimentos no Moçambique contemporâneo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra – Portugal: Almedina, 2009, p. 177-214.
- MIRANDA, Maria Fernanda Pinto de. **Entrevista concedida a Elison Antonio Paim**. Lubango, Angola, 12 Dez. 2019.
- MORAIS, Ana da Conceição. **Entrevista concedida a Elison Antonio Paim**. Lubango, Angola, 19 Set. 2019.
- MOYO, Abdelaziza Inocência. **Entrevista concedida a Elison Antonio Paim**. Lubango, Angola, 27 Ago. 2019.
- MUACHIA, Matias Tchimuco. **A Escola numa Angola em contexto de mudança – as línguas nativas no âmbito educacional**. 2016. 228f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Minho-Portugal, 2016.
- NDARAPA, Alcina Odete. **Entrevista concedida a Elison Antonio Paim**. Humpata, Angola, 30 Set. 2019.
- NGULUVE, Alberto Kapitango. **Política Educacional Angolana (1976-2005): Organização, Desenvolvimento e Perspectivas**. 2006. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- PEARCE, Justin. **A guerra civil em Angola: 1975-2002 – 1ªED**, Lisboa: Tinta da China Edições, 2017.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra – Portugal: Almedina, 2009, p. 74-117.
- QUINTAS, Joana; BRÁS, José Gregório Viegas; GONÇALVES, Maria Neves; A Formação de Professores em Angola: reflexões pós-coloniais. **Revista Transversos**. n. 15, p. 31-46, Abr. 2019, DOI:10.12957/transversos.2019.41841.
- ROSA, Maria Inês Petrucci. Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 198-217, Jan/Jun 2011.
- SANTANA, Tatiana Oliveira. **Narrativas Femininas Guajajara e Akratikatêjê no ensino superior**. 2017. 196f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra – Portugal: Almedina, 2009, p. 23-71.

SOUZA, Jessé de. **Subcidadania brasileira**: para entender o país além do jeitinho brasileiro. Rio de Janeiro: Leya, 2018.

TCHAMBA, José João; CAMONGUA, José; As plantas – usos e costumes dos povos da província da Huíla, um estudo exploratório com securidaca longipedunculata e uapaca kirkiana. **Revista Transversos**. n. 15, p. 417 – 432, Abr. 2019, DOI:10.12957/transversos.2019.41864.

THOMPSON, Edward Palmer. **A Miséria da Teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

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

ZAU, Fillipe. **Educação em Angola: Novos Trilhos Para o Desenvolvimento**. Luanda: Movilivros, 2009.