

## PRÁTICAS PEDAGÓGICAS VERSÁTEIS E DECOLONIAIS EM ANGOLA E NA GUINÉ BISSAU: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO

### Versatile and decolonial pedagogical practices in Angola and Guinea Bissau: reflections on education

Segunda CÁ (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)

Alexandre António TIMBANE (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)

Israel Mawete Ngola MANUEL (Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil)

**RESUMO:** *A educação é conhecida como a ‘chave de sucesso’ em todas as nações do mundo, mesmo para aquelas que estão isoladas geograficamente com relação à vida moderna. Não existe uma sociedade, um grupo social, uma etnia ou uma comunidade sem educação. Falar de educação, obrigatoriamente temos que incluir o elemento língua, porque a educação é transmitida ou debatida por meio de uma língua. O trabalho tem por objetivo geral refletir sobre novas formas de ensino, visando a versatilidade no âmbito das práticas pedagógicas em Angola e na Guiné-Bissau partindo das realidades de cada país que por sinal são semelhantes. A ‘desgraça’ no sistema educacional de Angola e da Guiné-Bissau também é semelhante com a dos restantes países africanos de língua oficial portuguesa. É uma pesquisa Bibliográfica, uma vez que se baseia na leitura e fundamentação teórica. Da pesquisa se conclui que Há que refletir sobre as práticas pedagógicas versáteis e decoloniais para que Angola e Guiné-Bissau tenham uma educação virada para os interesses das comunidades locais. Isso passa pela formação dos professores e a mudança da ideologia colonial que ainda está presente nos povos africanos.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino; Práticas pedagógicas; Decolonialidade; Guiné-Bissau; Angola

**ABSTRACT:** *Education is known as the ‘key to success’ in all nations of the world, even for those that are geographically isolated from modern life. There is no society, social group, ethnicity or community without education. Speaking of education, we must include the language element, because education is transmitted or discussed through a language. The work has the general objective of reflecting on new forms of teaching, aiming at versatility in the scope of pedagogical practices in Angola and Guinea-Bissau, starting from the realities of each country, which by the way are similar. The ‘disgrace’ in the educational system of Angola and Guinea-Bissau is also similar to that of the other Portuguese-speaking African countries. It is a Bibliographic research, since it is based on reading and theoretical foundation. The research concludes that it is necessary to reflect on versatile and decolonial pedagogical practices so that Angola and Guinea-Bissau have an education geared to the interests of local communities. This involves the training of teachers and the change in colonial ideology that is still present in African peoples.*

**KEYWORDS:** Teaching; Pedagogical practices; Decoloniality; Guinea Bissau; Angola

## 1.Introdução

Todas as sociedades humanas têm uma língua que é usada como um dos instrumentos de comunicação<sup>1</sup> na transmissão da cultura. A indicação sobre qual língua a falar ou a usar na escola é uma decisão política de cada comunidade ou grupo étnico, a depender daquilo que os mais influentes definem. Apesar de os deputados serem representantes do povo, nem sempre decidem segundo os anseios do povo que os elegeu, porque se assim respeitassem, o crioulo ou o guineense<sup>2</sup> seria língua oficial na Guiné-Bissau e as línguas africanas<sup>3</sup> seriam línguas oficiais nas comunidades onde elas são faladas em Angola. Em comunidades tradicionais, o líder comunitário (ou o régulo) tem a tarefa de preservar e expandir a língua dos antepassados. Para os povos bantu, a língua é uma herança histórica e cultural que passa de geração em geração por meio da oralidade.

Do ponto de vista eurocentrista<sup>4</sup> existe uma educação tradicional e educação formal. Do ponto de vista da cultura africana apenas existe uma só educação, aquela que forma o homem de forma global, isto é, aquela que prepara o indivíduo para todas as situações do cotidiano do seu grupo e do seu tempo. Essa educação é uma autêntica ‘universidade’ que gradua o/a jovem para vida e em especial para atender a sua comunidade. A ideia da “educação formal” veio com a cultura europeia para distinguir e separar a educação local daquela que tem características europeias. Para a presente pesquisa está clara a ideia de que os africanos tiveram sempre uma educação que pode-se equivaler à aquela do modelo europeu. Por isso, a cultura africana jamais deixou os seus membros sem conhecimento, sem educação. Está claro que as metodologias utilizadas neste tipo de aprendizagem são diferentes daquelas que são usadas em contexto eurocentrista. Para os povos bantu, essa educação é transmitida por meio da oralidade partindo dos mais idosos aos mais novos. Os ritos de iniciação e de passagem, as cerimônias de casamento, de pedido de chuva, da celebração da colheita, de evocação aos antepassados e outras práticas estão aí para formar/instruir o sujeito no mundo.

E quando pensamos na educação como ‘chave para o sucesso’ compreende-se que ela é uma ferramenta que serve para ‘abrir e fechar’, para ‘ligar e desligar’, para ‘montar e desmontar’ os variados tipos de equipamentos ou objetos. É que a educação é

---

<sup>1</sup> Colocamos como “um dos instrumentos” porque existem outras formas de comunicação: a arte, as cores, a gastronomia, os sinais entre outras.

<sup>2</sup> É uma língua de base lexical portuguesa e base gramatical das línguas bantu (TIMBANE & MANUEL, 2018) falada pela maioria dos guineenses sendo a língua franca de maior prestígio diante de uma diversidade linguística do país.

<sup>3</sup> As línguas africanas em Angola são classificadas em três zonas: **H**, **K** e **R** e pertencem aos grupos khoisan e bantu. São cerca de 10 línguas faladas pela maioria dos angolanos e que muitas delas são internacionais, segundo Timbane, Santana e Afonso (2019, p.110).

<sup>4</sup> é uma visão e interpretação do mundo que coloca o continente Europeu (assim como sua cultura, seu povo, suas línguas, etc.) como o elemento fundamental na constituição da sociedade moderna e que ela é uma “ideologia que reside “precisamente no que lhe está implícito: poder e violência” (ARAÚJO & MAESO, 2010, p.242).

a base de desenvolvimento de qualquer que seja país, comunidade ou grupo étnico. Num discurso do grande líder sul-africano, Nelson Mandela feito na Universidade de Witwatersrand, em Johannesburg, na África do Sul, em 16 de junho de 2003 deixou uma frase importantíssima: “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para dominar o mundo”. Não importa qual educação, isto é, se é de origem europeia, asiática, americana ou africana. O ser humano nasce sem conhecimentos e cabe à sociedade oferecer um conjunto de conhecimentos que permitem com que este humano sobreviva na sociedade e no mundo.

A maioria dos políticos e governantes pensam o seguinte: Se a educação é ‘a arma mais poderosa’, então não pode ser entregue ao ‘inimigo’. Interpretando a ideia de Mandela, em outras palavras, pode-se afirmar que nenhum político pode dar uma “arma” (educação) ao seu inimigo (o povo), porque é claro que quem tem uma arma torna-se poderoso. Os líderes independentistas da África, na grande maioria não eram analfabetos. Tinham essa arma: Agostinho Neto (Angola), Eduardo Chivambo Mondlane (Moçambique), Nelson Mandela (África do Sul), Kwame Nkrumah (Gana), Ahmed Sékou Touré (República da Guiné), Amílcar Cabral (Cabo Verde e Guiné-Bissau), Julius Kambarage Nyerere (Tanzânia) entre outros.

O medo da “arma mais poderosa” referida por Mandela é visível em vários países africanos porque a educação não é prioritária para os políticos. Os investimentos na educação são escassos. Os principais investimentos não são para a educação. Essa atitude enfraquece o poder popular e em muitos momentos a própria democracia. Em muitos momentos, as pessoas conhecem os seus deveres porque são os mais publicados pela política e desconhecem os seus direitos, o que é triste. O analfabetismo faz com que a consciência sobre as injustiças seja menos escancarada e menos vista e reclamada pela população. Em muitos momentos, a atitude resulta do desconhecimento das leis/decretos, assim como dos direitos e deveres.

A motivação para a presente pesquisa resulta da observação atenta da forma como a educação da Guiné-Bissau e de Angola se apresentam na atualidade. A Guiné-Bissau ainda tem 43,7% de habitantes que nunca frequentou a escola (INE, 2014). Em Angola, a taxa de analfabetismo atinge 25% (INE, 2014) o que é muito para uma nação independente há 45 anos. Nos dois países, mesmo após quatro décadas de independências ainda há alunos estudando debaixo das árvores, ao relento, sem carteiras, sem livros, sem biblioteca, com professores desmotivados e sem as mínimas condições para exercer as suas funções. Os conteúdos ensinados ainda fazem referência à ideologia colonial, o que faz com que a formação do guineense e do angolano não progrida no pensamento e na análise crítica dos fatos históricos, econômicos, culturais e linguísticos.

Os projetos educacionais em muitos momentos são apoiados por ONG’s que financiam a impressão de materiais didáticos e na (re)construção de escolas porque os governos africanos ainda reclamam de falta de dinheiro para autofinanciamento. Num estudo sobre “Práticas sociais e políticas das ONGs em Angola, metodologias e relações

de poder: O caso da ADRA e da Visão Mundial (*World Vision*)”, Assis (2015) demonstra que as relações de poder que se estabelecem nos programas e projetos sugerem que a vontade e os interesses dos mediados nem sempre têm sido incorporados nas ações de desenvolvimento tuteladas pelos mediadores públicos e privados.

Com isso pretende-se afirmar que as ONG's não apenas têm interesse nas necessidades de angolanos, mas também têm interesses próprios. Os apoios financeiros são pagos de outra forma ou ainda há estabelecimento de condições prévias que em grande escala se desviam dos interesses dos angolanos, especialmente da população mais pobre. Os problemas de Angola são problemas da Guiné-Bissau. A UNESCO e a UNICEF são instituições internacionais que mais apoiam o Governo de Angola na promoção do acesso equitativo a um ensino de qualidade.

O nível de escolarização é, em Guiné-Bissau, anormalmente baixo. Com 60% das crianças que terminam o ciclo primário de 6 anos, o país está longe de atingir o objetivo da educação para todos, um nível portanto considerado como mínimo para adquirir uma alfabetização durável. Três razões explicam particularmente os abandonos no decorrer dos estudos: uma entrada à escola tardia (as crianças em Guiné-Bissau têm em média 4 anos de atraso em relação a idade oficial), uma prática muito elevada de repetição (mais de 20 % na primária) e a raridade da quantidade de escolas que propõem um ciclo completo de 6 anos de estudos primários (somente 25 % das escolas). Este último ponto é sintomático da falta de infraestruturas no país: a metade das crianças de Guiné-Bissau estuda em escolas que não propõem os 6 anos de primária. Por outras palavras, uma criança sobre duas que começa a escola num estabelecimento não terminará ali a sua escolaridade primária (JOURD, 2016, p.2).

Por isso, é interessante refletir sobre relações entre educação e a sociedade pensando na libertação da mente colonial construindo um assim um pensamento crítico e próprio da realidade local do africano. Desta forma estaríamos construindo caminhos para uma educação que não se afaste da realidade do aluno. Que a educação não seja 'lunática' para o aluno porque se isso acontecer haverá problemas na aplicação dos conhecimentos localmente e na resolução dos problemas reais da comunidade onde esse educando está inserido. Não há mais lamentável que um indivíduo ter diploma na mão e não conseguir resolver problemas práticos da sua comunidade. O conhecimento aprendido pelo estudante durante a formação acadêmica e profissional deve, de certo modo, beneficiar a comunidade em que o estudante está inserido.

Ainda há crianças que ingressam na escola aos 10 anos em pleno séc. XXI. Ainda há crianças que percorrem de 2h à 3h para conseguir chegar à escola. Ainda há escolas sem infraestruturas básicas e professores sem formação psicopedagógica dando aulas. Com relação à metodologia, as escolas ainda não se distanciam do modelo europeu do ensino e sobretudo a exclusão das línguas autóctones que são as línguas maternas para a maioria dos alunos. É importante refletir sobre como a prática

pedagógica versátil ou decolonial contempla as demandas da educação guineense e angolana no séc. XXI?

O trabalho tem por objetivo geral refletir sobre novas formas de ensino, visando a versatilidade no âmbito das práticas pedagógicas em Angola e na Guiné-Bissau partindo das realidades de cada país que por sinal são semelhantes. A ‘desgraça’ no sistema educacional de Angola e da Guiné-Bissau também é semelhante com a dos restantes países africanos de língua oficial portuguesa. Debater sobre a decolonialidade que ainda constitui uma nova proposta para a independência na educação nos dois países é fundamental para que possamos escolher novos caminhos que possam nos ajudar conquistar uma “independência na educação” que fuja das realidades eurocentristas buscando uma melhoria da qualidade de ensino. Especificamente, a pesquisa visa analisar a situação do ensino nos dois contextos; comparar os sistemas educativos angolana e guineense; propor possíveis soluções através de uma pedagogia múltipla que atenda e equilibra relações entre povos que habitam em Angola e na Guiné Bissau. É uma pesquisa bibliográfica uma vez que se baseia no levantamento, leitura, debate ou discussões do assunto inerente às práticas pedagógicas versáteis.

## **2.Contexto histórico e a colonização da mente em Angola e na Guiné-Bissau**

Angola e Guiné Bissau são países lusófonos de expressão portuguesa, porém, divididos por fronteiras artificiais acordados na Conferência de Berlim em 1884/1885. Apesar da localização geográfica dispersa, há vários elementos comuns que os une: a colonização se deu quase ao mesmo tempo pelo mesmo colonizador-Portugal; ambos sofreram a escravização dos seus povos; são povos do grupo bantu; suas línguas são aparentadas linguisticamente falando; ambas estão sendo governados pelos mesmos partidos desde a independência ocorrida na década 70: PAIGC (Guiné-Bissau), MPLA (Angola) e FRELIMO (Moçambique); os três países tivera guerras logo após as independências e a pobreza a política educacional colonial privilegiava formas e procedimentos metodológicos eurocentristas; e a língua serviu de instrumento para a divisão dos povos no período colonial. Tanto em Angola quanto na Guiné-Bissau as línguas locais eram chamados de ‘dialetos’ e qualquer alfabetizado era chamado de ‘assimilado’. Por último, o ensino era limitado ao quarto ano de escolaridade e a Geografia e a História deveria ser de Portugal.

Segundo Liberato (2014) em Angola foi instituída uma estrutura de ensino oficial em 1845 que tentou atrair as famílias portuguesas a imigrar de África para Portugal. A fixação portuguesa em Angola foi sustentada por meio de um discurso que defendia a existência de “raças inferiores”, o que é um equívoco analítico. Segundo essa ideologia colonial seria necessária uma “civilização boa” na qual os angolanos deveriam abandonar suas práticas culturais e adotar uma nova identidade e modo de ser e de estar.

Esta ideologia colonizadora não foge daquilo que acontecia nos restates PALOP. Para Cá (2000), os portugueses não tinham intenção de oferecer uma educação completa

e de qualidade aos africanos. Segundo Cá (2000, p.5), a educação colonial entre 1471 a 1973 visava

Manter, reforçar e dar continuidade à dominação são apenas alguns dos verbos que rimam com os principais objetivos do regime colonial em matéria de escolarização. Não havia, portanto, a intenção de instruir ou educar as populações subjogadas, mas pelo contrário, extrair do seu seio uma minoria de homens letrados, indispensáveis para o funcionamento do sistema colonial de espoliação e reduzi-los a uma assimilação que devia retirar-lhes qualquer possibilidades de desvendar o processo de docilização, despersonalização a que estavam submetidos.

As pesquisas de Neto (2005) e Silva (2015) para o caso de Angola também demonstraram a mesma situação que se verificou na Guiné-Bissau porque ambos os países eram províncias de um mesmo país –Portugal, quer dizer, eram chamadas de ‘províncias ultramarinhas’. Os colonos tinham o interesse em ensinar a ler e a escrever apenas, mas não para formar engenheiros, doutores, cientistas. Analisando o Programa do Ensino Primário Ultramarino de 1964, Gomes observou que o seguinte:

Ao ensinar a geografia de Portugal, o professor terá sempre presente a intenção de dar às crianças a consciência da unidade portuguesa, uma unidade intercontinental e interoceânica. O estudo paralelo da história pátria ajudará a compreender melhor o sentido real e profundo desta unidade. (Programa do Ensino Primário Ultramarino, 1964 Apud GOMES, 2014, p.130).

Em outras palavras, a política educacional colonial não pretendia oferecer uma educação “libertadora”, mas sim, uma educação que separa e que não leva em consideração o projeto emancipatório dos povos africanos. Isso retardou em grande medida a vida dos africanos porque por um lado, era proibido se formar pela educação tradicional e por outro lado, não era oferecida essa “educação moderna”. Freire (2001) deixa claro que a alfabetização sem qualidade é inútil porque ela é uma formação para a cidadania. Um cidadão mal alfabetizado (analfabeto funcional) não consegue contribuir positivamente e resolver de forma prática os problemas em volta da sua comunidade. Com a palavra, o grande mestre da educação moderna, o educador Paulo Freire:

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo

se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico (FREIRE, 2001, p.25).

Por outro lado, a proibição do uso das línguas africanas e a imposição do português nas escolas é outra forma de colonização camuflada que coloca a língua como instrumento opressor no contexto lusófono (TIMBANE & REZENDE, 2016). A língua oprime, pois limita o cidadão na expressão de suas ideias e pensamentos na língua da sua identidade. Outro aspecto importante a tomar em conta é a “descolonização de mentes”, na perspectiva de Amílcar Cabral. O processo colonial não se deu simplesmente no contexto físico, mas também na mente. Todavia, a Europa sempre negou a alteridade do continente africano desde a filosofia, a cultura, a cosmovisão, etc., pois a Europa entendia que os africanos eram povos incivilizados e sem cultura e a Europa tinha a missão de reverter a situação promovendo atitudes racistas e desumanos.

Esses fatores criaram distúrbios na estrutura social dos africanos, tal como aponta Wedderburn (2005) demonstrando que os europeus não questionam conhecimentos de outros povos, a não que seja dos povos africanos. Amílcar Cabral escreveu em seus manuscritos que é necessário se preocupar em questões políticas, mas também com educação e a “descolonização da mente”. Cabral afirma que toda “educação europeia esnoba a cultura e a civilização do africano”. As consequências colonialismo no ensino ainda se fazem sentir na educação e precisamos mudar o estado das coisas, tal como discutem Namone e Timbane (2017). Visto que não se podia construir uma nova identidade nacional com as mentes colonizadas. Por isso no diálogo de Paulo Freire e Amílcar Cabral sobre a língua, a grande divergência se centra no fato de Cabral referenciar o português como uma herança cultura e “língua de ciência”.

### **3.Uma educação para todos e a capacitação e formação de professores na visão versátil**

Iniciamos esta parte definindo o que é uma prática pedagógica e vamos diferenciá-la da prática educativa. Segundo Franco (2016, p.536) “quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos.” Machado (2005) acrescenta que uma prática pedagógica deve ser bem planejada com objetivos bem delimitados para que os alunos possam desenvolver capacidades e habilidades.

Os conhecimentos aprendidos na formação devem ter aplicabilidade na prática, mas também há necessidade de ser criativo. Em muitos momentos o que se aprende na formação não coincidem com a realidade da turma e precisa que o professor se reinvente, isto é, seja versátil. Por exemplo, se um professor se forma no Brasil, ele pode realizar estágio em escola brasileira, com LDB brasileiro e com alunos brasileiros.

Mas a escola, as LDB e os alunos que este formando irá encontrar na sua vida profissional na África serão absolutamente diferentes, daí a necessidade de reinvenção, da versatilidade e da busca de novos materiais de ensino que são compatíveis à escola, as LDB e os alunos do seu país.

Numa visão versátil é necessário que o professor informe e incentive ao estudante “a começar a assumir a sua formação, refletindo e exigindo explicações sobre os objetivos e procedimentos de ensino, que estejam contribuindo para a sua formação como professor.” (MACHADO, 2005, p.130). Por isso mesmo Franco (2016) defende que as práticas pedagógicas devem se organizar intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. As práticas pedagógicas versáteis devem de algum modo se organizar, negociar, buscar recursos alternativos e construir o saber junto com as realidades locais do aluno, sem desprezar a cultura que é um elemento fundamental na afirmação das identidades.

De modo geral, o conhecimento eurocêntrico é manifestado como hegemônico e universalizado, porém, consegue tomar conta de outras realidades. O sistema vigente das práticas pedagógicas de supremacia e a opressão colonial faz com que Angola e a Guiné-Bissau não consigam pensar em educação versátil. No caso da Guiné-Bissau, 60% da população fala crioulo como língua franca e com cerca 600 mil a tem como L2. Apesar de o crioulo ser língua nacional e da maioria, é proibida no ensino. Consequência: os alunos que não dominam português são discriminados e sofrem preconceito na/pela escola e na sociedade (TIMBANE; MANUEL, 2018).

Em Angola, o português é a única língua oficial e de prestígio fato que excluiu a maioria dos angolanos que falam as diversas línguas nacionais de origem africana. A escola não valoriza línguas africanas e ainda é preconceituosa com relação a variedade angolana do português. Consequência: muitas reprovações e exclusão em concursos e oportunidades de trabalho. Pessoas provenientes da zona rural são excluídas nas zonas urbanas devido ao fraco domínio do português e os bakongo são os que mais sofrem a discriminação.

No processo de ensino e aprendizagem, a língua é uma ferramenta indispensável. Como pensar “uma educação para todos” se existe o paradigma da língua que continua sendo coerciva nas relações entre os alunos e professores? Uma possível via de alcançar uma educação para todos seria de implementar “uma política epistêmica da interculturalidade e epistemologias de políticas e críticas” (WALSH, 2009, p.24). Segundo Walsh (2009) e Assis (2015) a educação pode contemplar as diversidades culturais, pois, perpassam as relações pré-estabelecidas, contudo, introduz outra forma de se pensar e debater as questões interculturais.

Deste modo, Gatti (2013), aponta que os profissionais de educação devem ter a capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos, de modo, a saber, lidar com as motivações e formas como as crianças e os jovens se expressam no ambiente escolar e não só (GATTI, 2013). Thompson e Gitlin (2005) apontam que educadores

progressistas criticam o modelo de ensino tradicional pelo seu caráter autoritário e opressivo. Sendo que a classe, o gênero são os paradigmas dessa opressão. Portanto, nesta situação a educação passa a ser um processo meramente de ensino e deixar de lado o aprendizado. Reis e Andrade apoiam a necessidade de “apropriar-se dos recursos utilizados pelo colonizador tornou-se necessidade premente para a construção de um projeto decolonial verdadeiramente emancipatório” (REIS & ANDRADE, 2018, p.7). Os mesmos autores afirmam que:

as marcas da situação colonial persistem como chagas abertas na cultura dos povos africanos, mesmo no período posterior à independência política dos seus países diante do seu reconhecimento como Estados soberanos; por exemplo, os idiomas oficiais desses Estados são, majoritariamente, línguas impostas pelos colonizadores (REIS & ANDRADE, 2018, p.2).

Desta forma, a educação precisa de romper com os pensamentos gravados nas mentes e corpos por gerações. O colonialismo parte de uma ideologia. Essa ideologia colonial visa inferiorizar o outro para poder dominá-lo. Não é por acaso que sistema colonial ensinava a História e a Geografia de Portugal. Angola e Guiné-Bissau eram apenas províncias de Portugal. Por isso os seus cidadãos eram submissos à Portugal. Os manuais escolares apresentam traços dessa ideologia. Sendo assim, a educação decolonial implica, portanto, uma luta contínua (COLAÇO, 2012, p.8 apud REIS & ANDRADE, 2018, p.3).

#### **4. Ensino guineense e angolano e a sua complexidade linguística**

A situação do ensino na Guiné-Bissau vem sendo um dos grandes desafios que os países enfrentam, como a falta de materiais didáticos adequados para o ensino de todas as matérias e, principalmente, para o ensino da língua portuguesa. Tanto para os professores quanto para alunos, há falta de infraestruturas adequadas para processo de ensino-aprendizagem, ausência de uma formação de professores com qualidade técnico-científica. Em suma, pode-se dizer que tudo se deve à falta de vontade por parte dos governantes em criar políticas educacionais suficientes para melhoria e o avanço no ensino guineense.

É importante frisar que todas essas dificuldades e carências, acima citadas, são reparos importantes e merecem ser discutidas com muito mais atenção, porém, o foco principal do trabalho é o de tratar as questões que concernem às dificuldades que os alunos ou estudantes guineenses enfrentam em relação à variedade portuguesa adotada.

Segundo Namone e Timbane (2017, p.2), “a língua é uma ferramenta importante para o desenvolvimento quantitativo e qualitativo na educação, seja ela tradicional ou moderno”, razão pelo qual é importante que as políticas linguísticas sejam elaboradas com muito cuidado, pensando a real situação das populações onde vão ser aplicadas, a

fim de garantir uma pedagogia culturalmente sensível. É que a “língua no seu sentido mais amplo envolve a arte, a cultura e a cosmovisão acima de tudo a identidade de um povo...” (MENDES, 2019, p.178). A norma escolhida pela política linguística torna-se mais privilegiada e os seus falantes ascendem a um *status* mais importante. Essa norma privilegiada é chamada de “norma-padrão”. Isso acaba interferindo negativamente no aprendizado e na formação dos agentes envolvidos nesse processo. Como advoga Baldé (2013, p.68):

O ensino tradicional da gramática tem apoiado demasiadamente nas práticas de ensino da LP nas escolas guineenses, desconsiderando a realidade linguístico-social dos alunos, principalmente, nas escolas públicas em que permanece a falta de investimento sério na qualidade do ensino-aprendizagem, na concepção dos professores e produção de materiais didáticos adequados que permitem o desenvolvimento intelectual do aluno bem como as suas capacidades de produção, leitura e interpretação de textos (orais e escrito).

Existe um mito segundo o qual se os alunos dominassem a nomenclatura gramatical da língua estariam aptos para se comunicar em “Português”. Mas a realidade contrasta com a prática (BALDE, 2013). Nesse sentido, o artigo 23º da Declaração dos Direitos Linguísticos, estabelece que o “ensino deve contribuir para fomentar a capacidade de auto expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde é ministrado”. Nota-se que este artigo sofre e ainda está sofrendo violação por parte da política educacional guineense.

Segundo Faraco (2008, p.42), “**norma** designa o conjunto de fatos linguísticos que caracterizam o modo como normalmente falam as pessoas de uma certa comunidade”. Uma **norma** é a forma como os indivíduos falantes de uma língua se comunicam em determinados contextos de comunicação. Toda **língua** é caracteristicamente heterogênea, pois varia e muda de acordo com as pessoas, com o local e com a sociedade em que está inserida.

Com vistas a aprofundar a discussão, Faraco (2008, p.73) distingue os conceitos de **norma padrão** e de **norma culta**. Define-se por **norma culta** as variedades usadas pelas pessoas residentes nos centros urbanos com um nível de escolaridade mais alto, especialmente em situações mais formais tanto na oralidade quanto na escrita. Portanto, trata-se de uma norma real, legítima, isto é, uma variedade linguística utilizada por pessoas que detêm o prestígio socioeconômico (FARACO, 2008).

Por outro lado, Faraco define **norma padrão** como uma codificação abstrata, ou seja, ela resulta da gramática normativa e serve como guia para consultas das normas estabelecidas em compêndios gramaticais (FARACO, 2008). Tanto a culta quanto a padrão se distanciam da popular, que é aquela usada pelo resto da população de forma informal e que faz parte da língua materna dos membros da comunidade.

Uma vez que a norma padrão e culta são artificiais, compreendemos a dificuldade que os professores e alunos guineenses enfrentam em contexto formal de comunicação. Todos são obrigados a utilizar a norma padrão, tal e qual é preconizada

pela gramática tradicional. Que fique clara a ideia de que não estamos afirmando que a escola não se deve ensinar a norma padrão. A escola deve apresentar as outras formas possíveis de falar português, porque não existe uma única forma de falar português, ou melhor, não existe uma única norma. Numa língua, o importante é saber qual a norma e estilo a usar para cada situação de comunicação (SOARES, 2017; BORTONI-RICARDO, 2004).

A norma-padrão não é língua materna de ninguém e foi inventada para diferenciar grupos sociais (BAGNO, 2007). Está claro que ninguém fala a norma-padrão a todo momento, senão em momentos específicos da comunicação. Se a língua é uma instituição social e é a sociedade que a faz, então não foi a sociedade quem fez a norma-padrão.

Sabemos que a norma padrão é um instrumento de repressão e exclusão social (TIMBANE & REZENDE, 2016), pois pessoas que não a conhecem ficam excluídas e perdem oportunidades que o mercado de emprego e a vida social oferecem. Concordamos com Bortoni-Ricardo e Oliveira (2013, Apud TIMBANE & REZENDE, 2016) quando afirmam que a variação linguística não é uma deficiência da língua, é um recurso posto à disposição dos falantes. Toda língua prevê, no seu sistema, a existência da variação e da mudança. Desta forma, defendemos a ideia de que a língua não pode ser instrumento de exclusão social apesar de ser necessário existir uma norma compreensível para toda comunidade de fala.

Assim sendo, a realidade no ensino guineense demonstra que os alunos são obrigados a usar a “norma padrão” tanto na oralidade quanto na escrita, e o aprendizado se realiza em volta da memorização e reprodução do mesmo conteúdo. Essa situação não corresponde à variedade do português guineense e não desperta nos alunos o gosto pela leitura e nem permite que eles sejam autônomos a fim de se tornarem leitores reflexivos e críticos para lidar com a nova realidade sociocultural e linguística. Falar um “bom português” significa “falar à moda guineense”, “falar à moda angolana” usando os sotaques, o léxico e outros recursos disponíveis na variedade.

Ensinar em contexto multilíngue é complexo. Por isso, deve-se avançar rapidamente para pesquisa da variedade do português guineense. Define-se aqui como português guineense a variedade do português que é falado e escrito em contexto da Guiné-Bissau. É verdade que os guineenses não falam o português Europeu, nem brasileiro, embora haja alguns falantes que imitam sotaque do PE. O PE é avaliado como o modelo mais correto entre os guineenses. Essa ideia é enquadrada por Bagno (2015) como “preconceito linguístico”. Após diversas leituras realizadas, chegamos à conclusão de que o preconceito linguístico é uma atitude subjetiva, abstrata, que consiste em detectar uma fala diferente daquela considerada prestigiada e classificá-la como feia, tosca e errada.

Quando falamos de discriminação linguística, nos referimos à manifestação clara e prática do preconceito linguístico, isto é, é resultado da associação entre uma característica social (gênero, raça, classe social, orientação sexual) e o uso da língua. Na

discriminação, há uma ação prática de parte de quem discrimina. Por exemplo: o discriminador se afasta de quem fala diferente; não seleciona se for membro de júri de concurso de emprego; evita conversar com quem fala diferente para não ser confundido como “caipira”, por exemplo.

Deixamos clara a ideia de que a discriminação é mais notada na língua falada do que na escrita. É que a escrita segue o Acordo ortográfico, que é uma Lei, e a língua falada não tem. Bagno explica que não há falares melhores que outros e nem um sotaque modelo. O sotaque não é língua, mas sim um setor da língua. Por isso, o sotaque guineense resulta do contato entre a língua guineense e as línguas bantu.

Por exemplo: a expressão “vou comer água” é frequente no guineense e que de alguma forma pode ser transferida para o português e fazer sentido naquela variedade. O seu sentido semântico pode carregar entonação cultural diferente daquele que é usada no Brasil. Porém, mesmo sabendo que a variedade do português falado na Guiné-Bissau não é o mesmo que se fala em Portugal, ainda existe um grande preconceito linguístico com relação à variedade do português guineense. A discriminação linguística é visível no seio familiar, nos lugares públicos, nas escolas, entre alunos (*bullying*) e principalmente pelos educadores ou professores, que valorizam apenas a norma padrão. Estes educadores tomam essas atitudes drásticas porque desejam que os seus alunos falem “bem” o português, porque, para eles, falar “bem” português implica conhecer regras de gramática normativa ou saber falar a variedade do português de Portugal.

Diante de toda essa situação, os alunos são obrigados a usar materiais escolares produzidos com uma variedade do português bem distante daquela que falam. A maioria dos materiais didáticos disponíveis nas escolas guineenses é produzida em Portugal, por isso seguem a norma do português europeu, que é considerado o “bom” português, que na realidade não faz parte da sua realidade sociolinguística. Portanto, é de grande importância que o planejamento guineense responda à situação do ensino e da aprendizagem e como é aplicado nas aulas. Toda sociedade merece um modelo de ensino que reflete a realidade social e linguística. Bagno (2007, p.45) afirma que um falante é o melhor gramático que existe, porque não existe um erro comum. Cabe aos pesquisadores teorizar e investigar sem oferecer nenhum juízo de valor.

## **5.O ensino da língua portuguesa na Guiné-Bissau e em Angola na perspectiva decolonial**

Pela tradição, os guineenses sempre tiveram uma educação que ocorre por meio da oralidade e que reflete os hábitos e costumes do povo. Com a chegada dos colonos e o conseqüente processo de aculturação, ocorreu a redução, mudança ou mesmo abandono desse tipo de educação, especialmente nas zonas suburbanas e urbanas. A educação colonial trouxe conseqüências drásticas para a cultura local porque as práticas educacionais tradicionais foram imediatamente desvalorizadas incluindo as línguas e substituídas pela educação moderna de modelo europeu. Em mais de 40 anos de

independência (TIMBANE, 2019), o país ainda precisa alcançar outras independências que realmente são importantes para África, em particular os guineenses. A independência na educação é a que deveria ser a mais prioritária, pois é com ela que se garante um futuro mais próspero. Os estudos de Namone e Timbane (2017) ilustram esse fato que preocupa aos acadêmicos e a todos que depositam confiança na educação. O ensino deveria, de certo modo, estar virado para a realidade local, tal como veremos nos debates a seguir.

O ensino na perspectiva **decolonial** significa construir outras pedagogias além da hegemônica, pedagogias que se adequam a realidade dos povos subalternizados, ou seja, emancipar e valorizar os diferentes modelos do ensino de acordo com o seu público alvo (OLIVEIRA, 2016). Já se observa na academia vários estudos que debatem o ensino na perspectiva **decolonial**. Esses estudos defendem a ideia da valorização de pensamento e do ensino pautado numa visão **decolonial**, em diversos setores da vida social, pois a formação de homens e mulheres críticos é necessária para que sejam capazes de conhecer, reconhecer e valorizar o seu povo, a sua cultura, seu mundo e a sua ancestralidade. Essa perspectiva se relaciona com o que Mendes (2019) designa por **etnocurrículo**.

É necessário compreender que o sistema de ensino em vigor nas escolas da Guiné-Bissau e em Angola foi um modelo cunhado na Europa, ou seja, o currículo educacional guineense ainda é um espaço colonizado. A começar pela disposição das carteiras (alunos sentados todos virados para o quadro, dispostos um atrás do outro), da posição do professor (que se posiciona à frente de todos os alunos, no lugar de destaque e visível) e sua responsabilidade de ser o ‘detentor do conhecimento’ e o único que conhece o percurso, deixando os alunos como “tábuas rasas”, sem conhecimento nenhum. Esse tipo de educação também é chamado de “educação bancária” porque o aluno é transformado num depósito e não se valoriza os conhecimentos que ele traz de casa e da família.

Numa educação colonial, como a que se observa em Angola e na Guiné-Bissau, os conteúdos são concebidos, elaborados, divulgados, distribuídos e entregues nas escolas pelo Ministério da educação e não há uma consulta, uma participação dos pais e dos alunos que são a parte mais interessada nos conhecimentos. Os alunos apenas têm apenas a tarefa de aprender sem contestar e apresentar bons resultados para satisfazer as ONG’s que financiam a impressão e a construção das escolas. Sabemos todos que no planejamento dos conteúdos de ensino está camuflada a política. São esses políticos que definem quais conteúdos devem ser aprendidos, são eles que escolhem quais os heróis a ser citados em livros de história, são eles que escolhem quais os autores a ser citados, qual cultura a ser ensinada e até escolhem qual História do mundo, do país e da região a contar num livro da disciplina de História. Não há participação dos pais, dos alunos e nem da sociedade. A disposição dos alunos em sala de aula os transforma em seres submissos, passivos e raramente tomam palavra, iniciativa ou tornam-se atores principais da sua própria aprendizagem. No caso da Guiné-Bissau, ficam proibidos de

pronunciar uma palavra em sua língua africana, seja ela em crioulo ou outras línguas do grupo bantu.

A ideologia decolonial vem trabalhando duramente com intuito de fortalecer essa luta crítica em diferentes fatores da vida social, entre elas, na educação, na história, economia, língua, educação, entre outros aspetos. A educação formal é um espaço de grande importância para desconstrução e formação do “homem crítico” capaz de pensar por si, em si e pela sua comunidade. Neste caso, o ensino deve ser o primeiro lugar onde deve ser implementado a ideologia da decolonialidade. Para Oliveira (2016), a pedagogia decolonial transforma e se atenta ao indivíduo. Quer dizer:

É expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento (...) em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais. DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento (OLIVEIRA, 2016, p.3).

Mas, mesmo assim, o sistema do ensino guineense ainda valoriza mais, o modelo do ensino mecânico, baseadas na memorização e repetição dos mesmos conteúdos, da igual forma que os colonialistas queriam, porque isso, sim, delimita a capacidade de reflexão dos alunos que serão futuros dirigentes do país.

## Conclusão

Desta forma seria necessária uma formação e capacitação dos professores para que possam discutir com os alunos as novas formas de libertação da mente dos alunos, sabendo que primeiros anos escolares são cruciais. Qualquer comportamento nefasto (preconceito ou de “reprodução racista”) deve ser rechaçada. Porque a educação se insere em contexto socioeconômico e cognitivo, conseqüentemente, é muito comum que os profissionais de educação sejam versáteis em termos de construções dos conhecimentos.

Porém, é preciso o engajamento de todos para uma educação que seja uma arma que muda o mundo. Considerar que a guerra não é feita de uma única forma, ou seja, para se vencer a guerra é preciso usar todo tipo de armadura que estiver em seu alcance, à versatilidade na educação dos dois é uma das armaduras que pode acabar com os padrões pré-estabelecidos dos modelos europeus nos sistemas de ensino. Em suma, entendemos que os governos devem também participar desta luta na criação de políticas públicas educacionais que visem melhorar os sistemas de ensinos e as práticas pedagógicas existentes nestes países.

O grande conflito da política educacional resulta da colonização de ideias que não proporciona avanços, atitude que eleva o analfabetismo funcional que assola e condena as futuras gerações. Não adianta ter quantidade sem garantir a qualidade porque ter um analfabeto funcional é o mesmo que não ter um alfabetizado. Por isso Freire (2001) defende as relações entre a educação e prática de liberdade porque quem realmente sabe, aprendeu a se libertar de todas as influências nefastas do mundo que o envolve.

Nas tradições africanas, sempre existiu educação. Essa educação é sempre transmitida de geração em geração por meio da oralidade, diferentemente da europeia que se baseia na escrita. Por exemplo, no modelo da educação focada no eurocentrismo se valoriza mais a escrita em detrimento da oralidade. As provas, exames, atividades, relatórios, monografia e TCC, todas as formas de avaliação se baseiam na escrita. Logo, quem não domina a escrita fica excluído ou pelo menos sofre sanções por não conseguir passar do oral para o escrito.

Uma educação pensada na perspectiva decolonial deve diversificar as atividades na sala para atingir diversos estilos de aprendizagem, tendo em conta as características linguísticas e socioculturais dos alunos. Nem todo mundo aprende da mesma forma. Há quem aprende mais pela oralidade do que pela escrita. Por isso, algumas provas poderiam ser feitas oralmente para que, quem não domina a escrita, tenha a oportunidade de demonstrar o seu potencial ou grau de compreensão por meio da prova oral.

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua só é propício quando se adequa à realidade em que está inserido. Percebe-se que, em pleno século XXI, o ensino vigente na Guiné-Bissau e em Angola ainda está pautado no modelo deixado pelo colonizador. A relevância do professor em sala deve ser substituído pelo protagonismo do aluno. Isso significa que o professor deve ser de cena, atribuindo responsabilidades ao aluno. O professor deve se reinventar e fazer com que o aluno seja o principal responsável pelo processo. Seria interessante que o professor questionasse as “necessidades” do aluno por forma a que a aula se torne interessante para o aluno. Caberá ao professor a tarefa de orientador, de guia do ensino-aprendizagem. Estas atitudes devem não perder de vista a motivação do aluno.

Entendemos que a Guiné-Bissau e Angola devem refletir bastante para evitar que haja analfabetos funcionais. Numa análise sobre a “política linguística na África lusófona e a revitalização das línguas autóctones: 40 anos após as independências”, Timbane (2019) mostra como os governos africanos perderam a oportunidade de criar um ensino que responda as suas realidades locais. Ao invés de se criar um ensino próprio, plagiou-se o modelo Europeu que, em muitos momentos, não responde à realidade local. Em outras palavras, Timbane (2019) afirma que a educação na África lusófona ainda é colonialista, baseada em teorias coloniais que em nada ajudarão para a libertação ideológica do povo. Veja-se que as pessoas ainda continuam desprezando as suas línguas locais e as chamam como dialeto.

Diante disso, verifica-se que existe um grande desafio por parte dos estudantes guineenses em lidar com uma variedade/norma do português (europeia), que geralmente é baseada na gramática tradicional normativa, e considerado o mais “certo”, em relação as outras variedades do português e em especial o português guineense. Neste sentido, dedicamos este ponto para discutir a questão do ensino da língua portuguesa na Guiné Bissau com visão voltada para uma perspectiva decolonial. É importante refletir sobre a forma como lidamos com o ensino para que possamos implementar o pensamento decolonial. O aluno sai de uma comunidade que está cheia de crenças e modos de vida. Não se pode afirmar que a cultura do aluno é selvagem por ser africana. É preciso potencializar esse conhecimento apontando aspectos positivos que possa valorizar a identidade do aluno. Muitas teorias foram produzidas na Europa sem ter em conta a realidade africana. Assim, seria interessante envolver a comunidade na busca de soluções para uma educação afrocentrada.

Em outras palavras o pensamento decolonial privilegia os elementos dos conhecimentos locais em relação aos danos causados e deixados pelo sistema colonial. Por isso, esse pensamento optou em romper com alguns modos e pensamentos coloniais ao entender que o pensamento colonial ainda está incutido em quase todas esferas da vida social. O pensamento decolonial, segundo vários pensadores, reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada. É importante frisar que esse rompimento não significa rejeitar totalmente tudo que foi deixado pelos colonizadores, mas, sim apropriar-se desses produtos e transformá-los em visão crítica, de modo a adequá-los às realidades em que se encontram.

## Referências

- ARAUJO, M.; MAESO, S. R. Explorando o eurocentrismo nos manuais portugueses de história. *Estudos de Sociologia*. Araraquara, v.15, n.28, p.239-270, 2010.
- ASSIS, J. Práticas sociais e políticas das ONGs em Angola. Metodologias e relações de poder: O caso da ADRA e da Visão Mundial (World Vision). *Mulemba: Revista Angolana de Ciências Sociais*. v.5, nº 10, p. 261-288, nov. 2015.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. 25.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BALDÉ, B. *Formação de professores de língua portuguesa na escola normal superior “Tchico Té” Guiné-Bissau*. 138p. Mestrado. Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- CÁ, L. O. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). *Educação Temática Digital*. Campinas-SP, v.2, n.1. p.1-19, 2000.

- COSTA NETO, A. G. da. A denúncia de Cesáire ao pensamento decolonial. *Revista EIXO*. Brasília, v. 5, nº 2, p. 46-54, jul.-dez. 2016.
- FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.
- FREIRE, P. *Política e educação: ensaios*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*. Curitiba, n. 50, p.51-67. 2013.
- GOMES, C. A. O mito da portugalidade no ensino colonial: a história e a razão metonímica. *Revista Mulemba*. v. 4, n.8, p.127-142, 2014.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. *Estatísticas Básicas da Guiné-Bissau*. Bissau: INE, 2014.
- JOURD, J. Em Guiné-Bissau, o sistema educativo precisa em grande parte de ser construído. *UNESDOC Digital Library*. UNESCO, p.1-2, nov. 2016. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247043\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247043_por)>. Acesso em: 20 mar.2020.
- LIBERATO, E. Avanços e retrocessos da educação em Angola. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. v. 19, n. 59, p.1003-1031, 2014.
- MACHADO, V. Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral. *Revista Didática Sistêmica*. Rio Grande. v.1, p.126-134. out./dez. 2005.
- MENDES, L. V. *(Des)caminhos do sistema de ensino guineense: avanços, recuos e perspectivas*. Curitiba: CRV, 2019.
- NAMONE, D.; TIMBANE, A. A. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência. *Revista Mandinga*. Redenção. v.1, n.1, p.39-57. feb.2017.
- NETO, M. B. *História e educação em angola: do colonialismo ao movimento popular de libertação de Angola (MPLA)*. 274p. Tese. Universidade de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas/SP, 2005. Disponível em: <[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252396/1/BritoNeto\\_Manuel\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/252396/1/BritoNeto_Manuel_D.pdf)>. Acesso em: 20 mar.2020.
- OLIVEIRA, L. F. *O que é uma educação decolonial*. Nueva América: Buenos Aires, 2016.
- REIS, M. de N.; ANDRADE, M. F. F. de. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. *Revista Espaço Acadêmico*. Maringá, n.22, p.1-11, mar. 2018.
- SILVA, G. B. A educação colonial do império português em África (1850-1950). *Cadernos do Tempo Presente*. Aracajú. n.21, p.67-83, out. 2015.
- SOARES, M. *Linguagem e escola*. São Paulo: Contexto, 2017.
- THOMPSON, A.; GITLIN, A. Creating spaces for reconstructing knowledge in feminist pedagogy. *Educational Theory*. Illinois v. 45, n.2, p.125-150, 1995.

TIMBANE, A. A. Política linguística na África lusófona e a revitalização das línguas autóctones: 40 anos após as independências. SILVA, A. R. da. & ARAÚJO, G. P. de. (Org.). *As novas rotas da globalização: debates e mudanças em pauta*. Curitiba: CRV, 2019, p. 57-78.

TIMBANE, A. A.; MANUEL, C. O crioulo da Guiné-Bissau é uma língua de base portuguesa? embate sobre os conceitos. *Revista de Letras JUÇARA*, Caxias, v.2, n.2, p. 107-126, dez. 2018.

TIMBANE, A. A.; REZENDE, M. C. M. A língua como instrumento opressor e libertador no contexto lusófono: o caso do Brasil e de Moçambique. *Revista Travessias*. v.10, n.3, p. 388-408, 2016.

TIMBANE, A. A.; SANTANA, Y. F. D.; AFONSO, E. V. S. A cultura hip-hop e os angolanismos lexicosemânticos em Yannick Afroman: a língua e a cultura em debate. *Afluentes: revista de Letras e Linguística*. Bacabal. v.4, n.12, p. 104-128, mai./ago. 2019.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: (in)surgir, (re)existir e (re)viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p.12-43.

WEDDERBURN, C. M. *Novas bases para o ensino da história da África no Brasil*, 2005. Disponível em: <<https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/03/novas-bases-para-o-ensino-da-historia-da-africa-no-brasil-carlos-moore.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2018.