

## A EDUCAÇÃO EM ANGOLA NO PERÍODO PRÉ-COLONIAL: OS POVOS BANTU E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO PARA A VIDA

Recebido em: 08/02/2024

Aceito em: 04/03/2024

DOI: 10.25110/educere.v24i1.2024-008



Fernando Júnior Adão António <sup>1</sup>  
Paula Graciano Pereira <sup>2</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo refletir sobre a educação no território atualmente conhecido como Angola antes da invasão pelos portugueses. Apoiados em autores como Altuna (2014), Brito Neto (2005), Cá, Timbane e Manuel (2020), Djaló (2017), Pembele (2022), Silva Neto (2005), entre outros, buscamos investigar os processos educativos desenvolvidos pelos povos Bantu no que diz respeito à formação de homens e mulheres para a vida em comunidade. Destacamos os rituais de iniciação e passagem como processos educativos importantes de preparação para a vida adulta e enfatizamos os papéis fundamentais da oralidade e da convivência na educação tradicional africana. Refletimos, ainda, acerca da crueldade da colonização que aniquilou inúmeros conhecimentos e formas de viver, um epistemicídio que, infelizmente, continua ainda hoje. Finalizamos com uma tentativa de esperar o futuro, projetando possibilidades para uma educação libertadora em Angola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação; Angola; Período pré-colonial; Povos Bantu.

### EDUCATION IN ANGOLA IN THE PRE-COLONIAL PERIOD: THE BANTU PEOPLE AND THE PROCESSES OF EDUCATING FOR LIFE

**ABSTRACT:** This article aims to reflect on education in the territory currently known as Angola before the invasion by the Portuguese. Supported by authors such as Altuna (2014), Brito Neto (2005), Cá, Timbane and Manuel (2020), Djaló (2017), Pembele (2022), Silva Neto (2005), among others, we seek to investigate the educational processes developed by Bantu people regarding the education of men and women for community life. We highlight initiation and passage rites as important educational processes in preparation for adult life and emphasize the fundamental roles of orality and coexistence in traditional African education. We also reflect on the cruelty of colonization that annihilated countless knowledges and ways of living, an epistemicide that, unfortunately, continues today. We end with an attempt to hope for the future, projecting possibilities for a liberating education in Angola.

**KEYWORDS:** Education; Angola; Pre-colonial period; Bantu people.

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (PPGE-IFG).

E-mail: [fernandojunior735@yahoo.com](mailto:fernandojunior735@yahoo.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8407-1433>

<sup>2</sup> Doutora em Letras e Linguística. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (PPGE-IFG).

E-mail: [paula.pereira@ifg.edu.br](mailto:paula.pereira@ifg.edu.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1507-4374>

## LA EDUCACIÓN EN ANGOLA EN EL PERIODO PRECOLONIAL: LOS PUEBLOS BANTÚ Y LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PARA LA VIDA

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la educación en el territorio actualmente conocido como Angola antes de la invasión portuguesa. Apoyados en autores como Altuna (2014), Brito Neto (2005), Cá, Timbane y Manuel (2020), Djaló (2017), Pembele (2022), Silva Neto (2005), entre otros, buscamos investigar los procesos desarrollados por los pueblos Bantu en lo que respecta a la formación de hombres y mujeres para la vida comunitaria. Destacamos los ritos de iniciación y paso como procesos educativos importantes en la preparación para la vida adulta y enfatizamos los roles fundamentales de la oralidad y la convivencia en la educación tradicional africana. Reflexionamos también sobre la crueldad de la colonización que aniquiló innumerables conocimientos y formas de vida, un epistemicidio que, lamentablemente, continúa hoy. Terminamos con un intento de tener esperanza en el futuro, proyectando posibilidades para una educación liberadora en Angola.

**PALABRAS CLAVE:** Educación; Angola; Período precolonial; Pueblos Bantu.

### 1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo principal refletir sobre como se realizava a educação no território atualmente conhecido como Angola no período anterior à invasão pelos portugueses. A colonização, a partir do século XV, promoveu, via genocídio, escravização e etnocídio, o silenciamento da diversidade social, cultural e linguística dos inúmeros povos que habitavam/habitam a região. Todavia, é importante conhecer e refletir sobre as formas de organização e práticas de educação que viabilizavam toda a vida dos indivíduos e grupos, sendo responsáveis pela formação dos sujeitos a partir dos princípios e objetivos comunitários especialmente voltados para a relação entre ser humano, natureza e sociedade.

A partir desse objetivo central, propomos, então, a seguinte pergunta de pesquisa: Como acontecia a educação pelos povos Bantu antes da invasão portuguesa? Para responder a esse questionamento, desenvolvemos este estudo, que pode ser classificado como uma pesquisa bibliográfica, na qual realizamos uma revisão de literatura tendo como fontes livros, artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado acerca da temática da educação Bantu no período pré-colonial e a respeito da proposta de educação decolonial afrocentrada.

Este trabalho se encontra organizado em três partes, além desta Introdução. Iniciamos as reflexões acerca dos processos educacionais das sociedades Bantu evidenciando as cosmovisões e diversidade étnico-cultural desses grupos. Destacamos os

ritos de iniciação e de passagem como processos educativos e a importância da literatura oral e dos jogos na educação. Em seguida, tratamos de como a colonização empreendeu o genocídio desses povos e o epistemicídio de suas culturas e práticas educacionais. Na parte seguinte, aventamos algumas possibilidades de resistência ao projeto colonial etnocida, especialmente a partir do pensamento decolonial e das propostas de Amílcar Cabral para a reafricanização das mentes. Finalizamos este artigo com algumas considerações em torno da importância de esperar o futuro.

## 2. OS PROCESSOS EDUCACIONAIS NAS SOCIEDADES BANTU

Antes da chegada dos europeus ao território hoje conhecido como África, especificamente Angola, já havia povos, reinos e civilizações com suas organizações políticas, econômicas e sociais. Alguns desses povos eram conhecidos como Bantu. De acordo com Djaló (2017), Bantu significa pessoas ou povo. A palavra é formada pela raiz NTU e pelo prefixo BA, que marca o plural; tem como singular MUNTU para significar pessoa, ser no singular. Djaló (2017, p. 14) acrescenta que “o termo Bantu foi atribuído para designar a população da África subsaariana, ou seja, os negros africanos”, que formam também uma parte da população angolana.

Anteriormente à invasão portuguesa, o território atual de Angola era dividido em reinos de Kongo, dos quais destacam-se os seguintes povos: *kongo* (ou *bakongo*), localizados na margem sul do baixo curso do Rio Congo; *mbundu* (ou *ambundo*, ou *bundo*), localizados ao redor da bacia do Rio Kwanza (ou Cuanza); e *umbundu* (ou *ovimbundo*), que se concentram no planalto central angolano.

Um princípio central das sociedades Bantu é a ideia de força vital. Para Djaló (2017, p. 120), “os Bantu acreditam que o ser é a força, é a energia vital”. Leite (1995) acrescenta que a força vital se refere àquela energia inerente aos seres que faz configurar o ser-força ou força-ser, não havendo separação possível entre as duas instâncias, que, dessa forma, constituem uma única realidade. Assim sendo, a educação para os africanos Bantu é dada ao mesmo tempo com a força vital. Segundo Cá, Timbane e Manuel (2020, p. 3), nesse contexto existe apenas uma 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”.

A educação era transmitida através da oralidade. Como destaca Pembele (2022), nas sociedades de tradição africana, os indivíduos entendem que na palavra falada estão

contidos valores morais fundamentais, identificados como sagrados, e que estão conectados a uma divindade e às forças que nela estão armazenadas. Conforme explica Leite (1995, p. 106),

[a] palavra é sem dúvida instrumento do saber, mas sua condição vital lhe garante o estatuto de manifestação do poder criador como um todo, transmitindo vitalidade e desvendando interdependências. Sua capacidade de comunicação possui essência diversa daquela proposta pela escrita, elemento apenas cultural e estrangeiro à natureza e a dimensão mais profunda do homem. A palavra é, ainda, instrumento singular das práticas políticas negro-africanas uma vez que as decisões da família e da comunidade são tomadas em conjunto mediante a discussão das questões e exposição da jurisprudência ancestral. Isso ocorre nos conselhos de famílias, em âmbito mais restrito, mas também em locais públicos sacralizados para tal fim, como no caso da árvore da palavra, geralmente encontrada no espaço altamente diferenciado que lhe é reservado nas localidades africanas.

Com isso, a palavra acaba por ser o elemento indispensável na escola da vida da sociedade tradicional negra de África. É por meio dela que se transmitem valores morais e culturais. A criança é desde muito cedo ensinada por meio da palavra falada e pela observação, como salienta Pembele (2022). É importante ressaltar que os mais velhos eram os educadores e passavam o conhecimento aos mais novos, envolvendo a realidade cultural daquele povo. Esses conhecimentos eram passados de geração a geração e, conforme elucidam Cá, Timbane e Manuel (2020, p. 3), resumiam-se nos “ritos de iniciação e de passagem, cerimônias de casamento, pedido de chuva, celebração da colheita, evocação da ancestralidade e outras práticas com objetivos de formar e instruir o sujeito na busca do desenvolvimento social”.

Outrossim, a educação oral acontecia de acordo com a cosmovisão de cada grupo étnico, fundamentada na natureza e comunidade, promovendo assim a cultura desse grupo e a realidade local. Pembele (2022, p. 70), afirma que, à medida que “a criança integrava a sociedade, alguns ensinamentos a acompanhavam como, por exemplo, aprendizagens sobre o tempo, campo, caça, bem como rituais cerimoniais da comunidade. Essas aquisições acompanham a criança por toda parte e vida”.

Essa educação não era transmitida em instituições físicas, até porque no contexto em que se fala elas não existiam e compreendemos que uma boa educação não se resume dentro de um edifício. Conforme afirma Silva Neto (2005, p. 58),

[a] educação existia onde não havia escola e por toda parte existiam grupos sociais estruturados de transmissão do saber de uma geração para outra, sem nenhum modelo de ensino formal como se conhece hoje, porém transmitindo os valores da vida.

Inicialmente, a criança aprendia dentro do próprio ambiente familiar, comunidade e grupo étnico. O modelo de escola que hoje conhecemos em Angola é resultado da invasão e contato com o ocidente, onde a figura do professor ocupa o lugar de privilégio e poder no processo educacional. Diferentemente, no contexto Bantu essa responsabilidade não cabia a uma única figura, mas sim a todos os membros da família e comunidade, como elucida Pembele (2022), daí a ideia do conhecido provérbio: “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.”. Trata-se de um dos fundamentos da ética *ubuntu*.

A palavra *ubuntu* tem sido popularizada nos últimos anos, especialmente o conceito-chave de “eu sou porque nós somos”, que expressa a preocupação primordial com a existência coletiva como pré-condição para a existência individual. De acordo com Noguera, (2012, p. 147), a palavra *ubuntu* “é compartilhada com a mesma grafia e transcrição fonológica para quatro grupos étnicos (ndebele, swati, xhosa e zulu). Outros povos bantufonos também têm palavras com o mesmo sentido. Por exemplo, hunhu em xona e botho na língua sotho”. Como já mencionamos, o radical NTU tem a ideia de povo, coletivo, comunidade. Já o prefixo UBU, neste caso, evoca a ideia do ser integral, conectado à força vital e entendido de modo dinâmico e não estático, ligado a todas as vidas, inclusive às vidas anteriores, à ancestralidade, como destaca Ramose (2010). Cabe ressaltar, ainda, que “ubu está invariavelmente orientado para ntu. Ou seja, na acepção de *ubuntu* toda a realidade está integrada”, como explica Noguera (2012, p. 148). Ainda segundo esse autor,

Ubuntu pode ser traduzido como “o que é comum a todas as pessoas”. A máxima zulu e xhosa, *umuntu ngumuntu ngabantu* (uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas) indica que um ser humano só se realiza quando humaniza outros seres humanos. (...) O que significa que uma pessoa precisa estar inserida numa comunidade, trabalhando em prol de si e de outras pessoas. A ideia de *ubuntu* atravessa, constitui e regula inúmeras comunidades africanas bantufonas. (idem).

Partindo, então, da compreensão de *ubuntu*, podemos entender que, assim como todas as coisas, a educação era coletiva e de responsabilidade de todos, principalmente dos mais velhos em relação aos mais jovens. No entanto, isso não quer dizer que todos os assuntos eram ensinados/aprendidos por todas as pessoas a qualquer momento. Havia princípios rígidos acerca do que e quando se podia ensinar e a quem, como veremos a seguir.

## 2.1 Ritos de iniciação e de passagem como processos educativos

Apesar da relação direta e integral entre as crianças e os mais velhos, havia assuntos restritos que só podiam ser abordados com os jovens a partir de uma determinada idade e considerando-se também o gênero. No que concerne a assuntos como sexualidade, Silva Neto (2005) explica que havia etapas para se aprender. Isso se dava através da *mukanda* e do *tchikumbi*, ritos específicos também considerados uma escola de iniciação a que meninos e meninas na puberdade eram submetidos. Nessa idade, as crianças estavam transitando para a fase adulta e já se encontravam preparadas para ouvir e falar sobre sexualidade.

A *mukanda* é o ritual de iniciação dos meninos para a fase adulta através da circuncisão, sendo uma prática muito comum nos povos Tchokwe. A *mukanda* durava entre 3 a 5 meses. Os meninos eram isolados das restantes pessoas da comunidade até a consumação do ritual e, nesse período, o ancião (o mais velho da comunidade) era o mestre do ritual, fazendo invocações dos ancestrais e transmitindo conhecimentos da vida adulta para os meninos. Segundo Silva Neto (2005, p. 66),

[o] início da *mukanda* acontece às vésperas do inverno. Por falta de chuvas nesta época do ano em Angola, a atividade agrícola é de pouco porte; e como o tempo é seco, favorece a cicatrização das feridas no prepúcio dos meninos circuncidados. As máscaras representativas dos ancestrais mostram a importância dos valores tradicionais que serão transmitidos, com bastante ênfase, pelos monitores na *mukanda*. Esta representava uma das instituições de ritos de passagem da idade jovem para adulta, além de ser o local onde vários ofícios eram aprendidos para que os jovens fossem integrados à comunidade.

No ritual da *mukanda*, a música era um elemento importante e os tambores eram instrumentos que serviam para muitos fins: conectar-se com os ancestrais, incutir bons sentimentos aos participantes e abafar barulhos dos meninos que estavam sendo circuncidados. Havia outras características predominantes na *mukanda*: os meninos submetidos ao ritual ficavam sem roupas, independentemente do frio que estava a fazer; a alimentação era apenas uma vez por dia; suas peles eram cortadas com lâminas deixando marcas e outras provas de resistência eram aplicadas e deveriam ser cumpridas em lealdade aos espíritos ancestrais que eram invocados no ritual. No fim da *mukanda*, os meninos regressavam cobertos de máscaras e, com danças, agradeciam em frente à comunidade. Portanto, dizia-se que estavam sendo formados homens fortes que estariam preparados para qualquer eventualidade.

O *tchikumbi*, também conhecido como casa das tintas, é o ritual de iniciação feminina que concede à mulher o privilégio de passar para a vida adulta. Quando a

família da jovem percebe os primeiros sinais da puberdade na menina, reúnem-se para que possam dar início ao ritual. Silva Neto (2005, p. 69) explica que “a menina era isolada, por um período que varia de 6 a 8 meses em local a que somente a iniciadora, geralmente tia da menina da parte paterna, tem acesso”.

As meninas com idade entre 12 a 15 anos estavam aptas para o *tchikumbi*, dado que nessa fase se manifesta o período menstrual. Logo, eram apresentadas ao público pintadas e as pessoas festejavam. O ritual passava despercebido pela menina, só alguns membros da família tinham conhecimento do que iria acontecer naquele momento, com medo de que a menina pudesse fugir no momento que se aperceber. Como explica Silva Neto (2005), sem a passagem do *tchikumbi* ela não estava autorizada a ter relações sexuais e nem se casar. Caso isso acontecesse, estaria sujeita a discriminação por parte das meninas, a ser abandonada pela família ou então a mãe da menina sofreria as consequências que poderiam custar o seu próprio casamento. A menina também era ensinada as regras da comunidade e o cuidar da casa. Essas lições faziam parte da nova fase que estava prestes a entrar. A menina já estava apta para o conhecimento sobre a sexualidade e a autonomia da sua própria vida. Segundo Silva Neto (2005, p. 70),

[a] educação exigia a necessária existência do *tchikumbi* onde, em conjunto e com domínio do conhecimento oral trazido da educação familiar, essas meninas participavam dos destinos das comunidades sendo capazes de interferir, se possível, nas decisões a seu respeito. Podiam expressar suas ideias, interesses e procuravam satisfazer suas necessidades básicas e até mesmo lutar por elas. No final do *tchikumbi*, a menina saía com permissão de poder contrair matrimônio.

Assim sendo, a *mukanda* e o *tchikumbi* eram espaços privilegiados para o ensino e a aprendizagem sobre a vida e a preservação cultural. Conectados com a ancestralidade, serviam como resistência para preservação e manutenção da identidade cultural. Através desses processos educativos, os jovens aprendiam várias atividades para o desenvolvimento da vida na comunidade, como a pesca, a caça, a culinária, a dança e o canto.

A cerimônia do casamento também se configura como uma prática educativa para as pessoas africanas, conhecida na cultura angolana como *kamalongo*<sup>3</sup> ou *alambamento*<sup>4</sup>. O conceito de casamento aqui apresentado consiste na realidade dos

<sup>3</sup> *Kamalongo* é a cerimônia de casamento dos Bakongo, um dos principais grupos etnolinguísticos de Angola. O *longo* é o conjunto de bens que o noivo deve oferecer à família da noiva.

<sup>4</sup> *Alambamento* é a cerimônia de casamento para os Ovimbundu, um dos principais grupos etnolinguísticos de Angola.



bakongo. Esse ritual é um dos quatros principais ritos de passagem fundamental para os Bantu, que tem como principal objetivo a valorização da mulher naquela sociedade. Segundo Altuna (2014, p. 309), “o jovem esposo deixa o grupo dos célibes para entrar no dos pais de família. O casamento inaugura outro novo modo de ser, depois dos ritos de passagem do nascimento e da puberdade”. Trata-se de um dos principais rituais pois, conforme Pereira (2008, p. 92),

não está em jogo apenas a formação de uma nova família, mas o estabelecimento de uma aliança pública entre duas famílias, acarretando a troca de bens que simbolizam o reconhecimento, pela família do noivo, do trabalho dispensado pela família que gestou e criou a principal força produtiva e reprodutiva da sociedade, a mulher, que passa então a residir com a família do marido, e a produzir dentro desta nova família, filhos e trabalho.

O rito do casamento é ainda composto por outros dois ritos presentes na cerimônia. Segundo Altuna (2014), o primeiro trata de lições que reforçam aos jovens o respeito filial pelos pais e sogros e da instrução simbólica sobre visitas de congratulação que se trocam entre os pais dos esposos, doravante unidos mais fortemente e por laços especiais. O segundo é o rito do banho em comum, que intenta unir solenemente marido e esposa e fazer deles um só ser. A água faz desaparecer o estado precedente de celibatários e santifica igualmente o novo estado de maturidade responsável e a vontade de procriar e torna o casal pronto.

Esses rituais acontecem até os dias de hoje. Como angolano, o primeiro autor deste texto não ficou isento dessa realidade. Embora sendo um desafio para essa atual geração de angolanos que vivem oprimidos pela colonialidade do ser, do saber e do poder, ainda é obrigação do jovem que pretende se casar e formar uma família passar por esse processo educativo, em que não estão em jogo apenas os interesses do casal, mas a aliança entre os grupos familiares e a comunidade.

Outros aspectos que faziam parte no processo educacional pré-colonial são os gêneros da literatura oral e os jogos, ferramentas pedagógicas que contribuía também nos processos educativos, como abordaremos a seguir.

## **2.2 A literatura oral e os jogos na educação**

Na educação Bantu pré-colonial, o que hoje é conhecido como gêneros da literatura oral também eram usados para ensinar, através das histórias, anedotas, adágios, provérbios, contos e fábulas. A educação oral nas comunidades conseguia passar os princípios éticos, morais, políticos e judiciais para as crianças e jovens, orientando-as para



vida. Era através desses gêneros literários que as lições eram passadas e reforçadas. Essas lições representavam a força das palavras ditas pelos mais velhos e serviam como bússola para situar o povo da realidade do passado e do presente. Acerca dos provérbios, Silva Neto (2005, p. 59) afirma que

era um dos elementos importantes na educação angolana porque se concentravam neles lições do passado de maneira prática e engenhosa, em forma fácil para memorizar. A popularidade do provérbio para os povos bantu devia-se à capacidade de cada indivíduo captar tanto o discernimento mais comum da vida cotidiana como o problema mais difícil pela experiência, de maneira nova e interessante. Os provérbios eram com frequência utilizados para dar lição aos jovens sobre o mundo e da maneira como se deviam comportar.

Assim, podemos compreender que a literatura era de fundamental importância nos processos educativos, assim as danças e os jogos também faziam parte desse contexto. As danças na sociedade africana tinham diversas funções, como honrar divindades; divertir; atuar na iniciação ao período da puberdade e em outras cerimônias sociais; competir; preparar os guerreiros; de honrar os chefes etc. Segundo Silva Neto (2005, p. 63),

toda dança fazia parte dos métodos da educação tradicional, variando apenas a prioridade e a relevância dada por cada tribo. A dança também estava relacionada à transição das estações climáticas, ao nascimento, ao matrimônio e à morte. A música e a dança são as mais populares dos nativos de Angola. Dentre os instrumentos musicais usados, os mais populares são a marimba, o Kissange e os tambores (batuques). Esses instrumentos são tocados em cerimônias religiosas e políticas, cerimônias comemorativas e outros eventos.

Ao lado das danças, muitas brincadeiras e jogos tradicionais africanos contribuía no processo educativo pré-colonial. Essas brincadeiras eram passadas de geração a geração e desenvolviam o conhecimento matemático no continente. Segundo Cunha (2019, p. 13), "nos jogos de três alinhados, por exemplo, foram encontrados desenhos em paredes de templos egípcios construídos há mais de 3.300 anos". Cunha (2019, p. 13) ainda destaca que

o continente africano apresenta uma produção matemática considerável, materializada, entre outras formas, em uma geometria artística, na elaboração de sistemas de peso e medidas e no uso de sistemas de contagem de bases 5, 20 e binárias, que permitem explorar outras possibilidades numéricas para além do decimal utilizado na contemporaneidade.

A ideia de uma matemática exclusivamente eurocêntrica contribuiu para o estigma da África e dos africanos, reforçando os preconceitos e o racismo. Ao olhar os jogos de

tabuleiros como artefatos culturais, percebe-se que estes revelam o pensamento matemático como relacionado à vida cotidiana dos diferentes povos africanos.

Um dos principais jogos de tabuleiro é o *mancalas*, que revela as expressões da produção matemática e cultural. Muito praticado em toda África, esse jogo tem como objetivo mover cada pedra/semente no tabuleiro e capturar todas as pedras/sementes do oponente. Assim como as *mancalas*, existem vários jogos de tabuleiros que expressam a relação entre a matemática e o continente africano. Nessa mesma linha de raciocínio, Cunha (2019) acrescenta que há tabuleiros que representam rebanhos, rotas de guerra, ritos religiosos ou outros aspectos do dia-a-dia, principalmente nas sociedades existentes antes da diáspora africana do período moderno. Assim, nos dias atuais, os tabuleiros revelam ainda que há muita história africana antes da chegada dos colonizadores e que tal história precisa ser lembrada para se afirmar a capacidade de pensamento autônomo no continente negro, que a colonização negou e silenciou por séculos. É o que discutiremos a seguir.

### 3. COLONIZAÇÃO E EPISTEMICÍDIO

Durante o século XV, os portugueses e espanhóis começaram com o processo de colonização no território africano. Segundo Brito Neto (2005, p. 18), “a penetração colonialista nos territórios africanos não somente contou com as forças das armas, mas também pela força da doutrinação da religião católica”. Os africanos foram obrigados a se submeterem à religião e à cultura do colonizador. Como realça Brito Neto (2005, p. 18),

considerados povos bárbaros e sem alma, os africanos foram submetidos a um longo período de doutrinação católica, que foi de 1575 a 1975. O período de doutrinação foi caracterizado pela forte ligação então existente entre a Igreja Católica e o Estado Português, mais se preocupando com o ensino da religião aos indígenas de Angola, deixando de lado a sua instrução e o seu letramento.

Mais tarde, isto é, a partir dos séculos XVI e XVII, os franceses, britânicos e holandeses decidiram então iniciar também sua expansão marítima em algumas partes do continente africano, com a mão de obra escravizada. Posteriormente, com os problemas econômicos que essas burguesias europeias estavam a enfrentar, logo as forças imperialistas decidiram expandir suas explorações em África.

Com a expansão marítima, e para se evitar possíveis conflitos, foi então realizada a Conferência de Berlim, entre 1884 a 1885, que ocasionou a divisão de África. Quanto

ao território Kongo, foram divididas três fronteiras coloniais: Angola, sob domínio de Portugal; Congo Belga, dominado pelo Rei Leopoldo da Bélgica, e Congo Francês. Almeida (2021, p. 9) destaca que “os países imperialistas comandaram processos econômicos profundamente assimétricos, desarticulando os sistemas produtivos então existentes nas diversas sociedades que compunham a África e colocando-os de algum modo a serviço das novas metrópoles”.

Por fim, os países africanos estavam sob total domínio europeu<sup>5</sup>. Assim sendo, a invasão portuguesa no território angolano também o dividiu em pelo menos dois grupos: os assimilados e os indígenas. Os assimilados eram os batizados, aqueles cujo modo de vida estava voltado para a realidade portuguesa, e não eram quaisquer pessoas: eram representantes políticos, indivíduos ricos, representantes culturais etc. Os indígenas, por outro lado, tinham seu modo de vida enraizado na cultura local, aqueles que resistiram a toda dominação portuguesa. Como explicam Cá, Timbane e Manuel (2020, p. 3),

[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.

Podemos compreender a partir dessa realidade histórica o quanto a colonização e a colonialidade são cruéis. A colonização é compreendida como a formação histórica na qual os europeus invadiram, dominaram, roubaram e desestruturaram outras civilizações com seu projeto de exploração. Enquanto isso, a colonialidade é a lógica global da desumanização, que mesmo com a independência das ex-colônias, ainda continua operando em diferentes formas de atuação, como elucida Ballestrin (2013). A colonialidade do saber se traduz no controle da subjetividade e do conhecimento. Nesse contexto, a Europa se coloca na posição de superioridade aos demais povos, na propagação da sua hegemonia em todas as áreas do saber como única e exclusiva forma de compreender o mundo, conforme explica Lander (2005), aniquilando simbólica e fisicamente todos os outros tipos e sujeitos de pensamento, numa conjugação de genocídio e epistemicídio. Epistemicídio pode ser entendido, de acordo com Garighan (2021, p. 1), como

o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais e sociais não assimiladas pelo “saber” ocidental. Esse processo é fruto de uma estrutura

---

<sup>5</sup> Com exceção da Etiópia, única nação africana nunca colonizada, e da Libéria, país criado em 1824 por ex-escravizados libertos dos EUA e seus descendentes, com suporte político e econômico do governo estadunidense.

social fundada no colonialismo europeu e no contexto de dominação imperialista da Europa sobre esses povos.

Nos países colonizados, os europeus tornaram seu idioma oficial o único legítimo, impuseram regras de usos e comunicação e as línguas locais foram transformadas em obstáculos à produção de conhecimento. Ou seja, só há uma única linguagem e tipo de pensamento possível e pensar a partir das línguas locais é um atraso que deveria ser superado. No caso de Angola, a língua portuguesa suprimiu e/ou diminuiu drasticamente as línguas locais e, atualmente, ser falante de inglês, francês e demais línguas de colonizadores está atrelado à ideia de intelectualidade, ao passo que ser falante das línguas locais remete à ideia de atraso e desprestígio.

Consequentemente, após a independência, os povos invadidos foram considerados atrasados, menos desenvolvidos e foram incitados a mobilizar-se para se desenvolver. Essa noção de subdesenvolvimento e de busca pelo desenvolvimento está atrelada à ideia de modernidade, assim sendo, a modernidade nesse contexto seria seguir o modo de ser e de viver dos colonizadores. Segundo Mignolo (2017), a modernidade é uma narrativa complexa cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde o seu lado mais obscuro, a colonialidade. Na perspectiva de Mignolo (2017), a colonialidade é constitutiva da modernidade, ou seja, não existe modernidade sem colonialidade. Por essa razão, Fanon (2022, p. 22) acredita que

o negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro se comporta de modo diverso com um branco e com outro negro. Que essa cissiparidade seja consequência direta da aventura colonialista, não resta nenhuma dúvida... Que ela alimente sua veia principal no coração das diversas teorias que pretenderam fazer do negro o lento encaminhamento do macaco ao homem, ninguém ousa contestar. São evidências objetivas, que expressam a realidade.

A modernidade, através da colonialidade, gerou feridas coloniais nas ex-colônias, tais como o racismo, o roubo de terras, a divisão das populações entre assimilados e indígenas, o patriarcado, o sexismo, o feminicídio, a homofobia etc. Na concepção de Fanon (2022), a modernidade criou diferentes culturas em dois mundos: a cultura metropolitana e a selva. Assim, o desejo do colonizado é se afastar da sua própria selva para viver e adotar os valores culturais da metrópole, pois, como afirma Fanon (2022, p. 23), “tão mais branco será quanto mais rejeitar sua escuridão, sua selva”.

Não obstante a dualidade entre as duas culturas, as ex-colônias foram consideradas povos preguiçosos, justificando a escravização e o trabalho forçado. Essa realidade vigora até os dias de hoje, infelizmente, nos diversos estigmas e preconceitos a que indígenas, negros, latinos e minorias étnicas são associados. Portanto, é fundamental desprender-se das normas e hierarquias modernas. E isso só é possível quando entendermos quem somos e de onde viemos. Portanto, é necessário pensarmos possibilidades de resistência, como discutiremos a seguir.

#### **4. PENSANDO POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA**

Desde o momento em que os processos de opressão e exploração tiveram início nos países colonizados, os povos originários desenvolveram estratégias de luta e resistência contra o poder hegemônico, como afirma Ailton Krenak (2019). Com base nisso, a decolonialidade e o pensamento afrocentrado surgem dentro desses pressupostos como propostas de contraposição ao modelo colonizador eurocêntrico de pensar e agir, como salienta Noguera (2020).

A partir da compreensão das propostas decolonial e afrocêntrica, acreditamos que é possível um diálogo entre essas perspectivas com o objetivo de decolonizar e libertar o povo por meio da educação. É possível compreendermos a educação afrocentrada a partir das tradições e conhecimentos ancestrais. No mesmo sentido, o pensamento decolonial nasce da luta anticolonial e seu objetivo é combater a colonialidade. Assim, defendemos o que Amílcar Cabral chamou de reafirmação das mentalidades.

Na visão de Cabral, o processo colonial não se limitou aos aspectos físicos, políticos e econômicos. Foi além disso: deformou as mentes dos sujeitos africanos, levando-os a rejeitar sua realidade, identidade e cultura. Essa colonização das mentes foi um fator importante para consolidar a dominação europeia. Cabral foi um combatente pela independência de Cabo Verde e Guiné-Bissau e também o “pedagogo da revolução”. Quanto às suas estratégias de luta, acreditava que “o combate pela libertação e progresso do povo” deveria ser “um estudo permanente nos campos da educação, da ciência e da cultura” (CABRAL, 1976, v.1, p. 234), pois não adiantaria lutar por uma independência política, territorial e econômica se o povo continuasse constantemente a reproduzir a cultura do opressor ao invés de valorizar a cultura africana. Cabral (1974, p. 63), afirmava que

somos homens como todos os outros. Os nossos países estão economicamente atrasados. Os nossos povos estão numa fase histórica específica caracterizada

por esta condição da nossa economia. Devemos estar conscientes disso. Nós somos africanos, não inventamos muitas coisas, (...) não temos grandes fábricas, (...) mas temos os nossos próprios corações, as nossas próprias cabeças, a nossa própria história. É essa história que os colonialistas nos tiraram. Os colonialistas costumam dizer que foram eles que nos trouxeram para a história, hoje nós mostramos que não é assim. Fizeram-nos deixar a nossa história, para os seguir, precisamente atrás, seguir o progresso da história. Hoje ao pegar em armas para nos libertarmos, ao seguir o exemplo de outros povos que pegaram em armas para se libertarem, nós queremos regressar para a nossa história, com os nossos próprios pés, pelos nossos próprios meios e através dos nossos sacrifícios.

Amílcar Caral defendia, portanto, a valorização da cultura africana como estratégia de combate para se consolidar a independência, visando à descolonização das mentes e a sua reafricanização, contribuindo para a reconstrução nacional. De acordo com Matuoka (2022, n.p.), Amílcar Cabral entendia que

a educação portuguesa deprecia a cultura e a civilização do africano. As línguas africanas estão proibidas nas escolas. O homem branco é sempre apresentado como um ser superior e o africano como um ser inferior. Os conquistadores coloniais são descritos como santos e heróis. As crianças adquirem um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendem a temer o homem branco e a ter vergonha de serem africanos.

Diante disso, Cabral buscou aproximar as escolas das comunidades, como um fator fundamental no processo de ensino-aprendizagem e na ruptura com a cultura de dominação. Na concepção de Cabral, se os africanos tivessem aproximação com a sua própria cultura, seria difícil a dominação colonial, pois uma sociedade que se liberta verdadeiramente do domínio colonial “retoma os caminhos ascendentes da sua própria cultura” (CABRAL, 1976, v.1, p. 244). Sendo assim, Cabral entendia que a luta de libertação era, acima de tudo um “acto de cultura” (idem), já que “a cultura é um método de mobilização de grupo e até uma arma na luta pela independência” (idem, p. 236).

Acreditamos que a defesa de Cabral se aproxima da proposta decolonial de ruptura e resgate e, sobretudo, da luta por justiça epistêmica. Amílcar Cabral (1976, v.1, p. 226) é enfático ao afirmar que é

indispensável uma reconversão dos espíritos – das mentalidades – para a sua verdadeira integração no movimento de libertação. Essa reconversão – reafricanização, no nosso caso – pode verificar-se antes da luta, mas só se completa no decurso desta, no contato cotidiano com as massas populares e na comunhão de sacrifícios que a luta exige.

O que Amílcar Cabral defende como “reconversão dos espíritos”, ou “reafricanização” é o processo de retomada da própria história, identidade e cultura, como componentes imprescindíveis da liberdade. Para Romão e Gadotti (2012, p. 101), “o

**trabalho educativo pós-colonial** se impõe como tarefa de descolonização das mentes e dos corações” (grifo dos autores), pois, “assim como é necessária a luta social para a descolonização política, também é necessária a luta por uma outra educação, liberta dos traumas coloniais e que consiga descolonizar as mentes” (idem). Ou seja, é necessário o enfrentamento das colonialidades, a retomada dos conhecimentos locais e a construção de formas próprias de pensar e viver. Assim, uma educação decolonial de base africana é necessária e urgente para a autonomia angolana, uma educação de angolanos para angolanos, a partir de sua própria história e racionalidade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, intentamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: Como acontecia a educação pelos povos Bantu antes da invasão portuguesa? Para elucidar esse questionamento, buscamos investigar os processos educativos desenvolvidos pelos povos Bantu no que diz respeito à formação de homens e mulheres para a vida em comunidade. Destacamos os rituais de iniciação e passagem como processos educativos importantes de preparação para a vida adulta e enfatizamos os papéis fundamentais da oralidade e da convivência na educação tradicional africana. Refletimos, ainda, acerca da crueldade da colonização que aniquilou inúmeros conhecimentos e formas de viver, um epistemicídio que, infelizmente, continua ainda hoje. Finalizamos com uma tentativa de esperar o futuro, projetando possibilidades para uma educação libertadora em Angola.

Entendemos que é absolutamente necessário confrontar coletivamente as colonialidades e ser autores da nossa própria história. Daí a relevância de conhecermos sobre a educação antes da invasão colonial, os processos de ensino e aprendizagem tradicionais e as perspectivas dos povos que habitavam o continente africano antes da pilhagem material e epistêmica empreendida pelos europeus.

Defendemos, assim, uma educação libertadora e que impulsione os sujeitos à construção consciente de identidades e possibilidades de existir e atuar no mundo para além da forma eurocêntrica e hegemônica. Como enfatizava Amílcar Cabral, é preciso lutar pela liberdade e pela retomada da cultura africana, por meio da educação.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adjovanes Thadeu Silva de. Imperialismo europeu na África: uma visão panorâmica. **Revista Encontros**, v. 19, n. 36, p. 44-59, 2021. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/encontros/article/view/3521>. Acesso em: 25 jul. 2022.

ALTUNA, Raul R. A. **Cultura tradicional Bantu**. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, pp. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/?format=pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

BRITO NETO, Manuel. **História da educação em Angola: do colonialismo ao Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA)**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas/ SP, 2005.

CÁ, Segunda; TIMBANE, Alexandre António; MANUEL, Israel Mawete Ngola. Práticas pedagógicas versáteis e decoloniais em Angola e na Guiné Bissau: reflexões sobre o ensino. **Revista CBTeCLE**, v. 1, n. 1, P. 298-316, 2020. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTecLE/article/view/265>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CABRAL, Amílcar. **Revolution in Guinea: an African people's struggle**. London: Stage I, 1974.

CABRAL, Amílcar. **A arma da teoria**. Lisboa: Seara Nova, 1976. v. 1: Unidade e luta.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Mancalas e tabuleiros africanos: contribuições metodológicas para educação intercultural**. Castanhal – PA: Edição do autor, 2019.

DJALÓ, Mamadu. **Filosofia Bantu: uma leitura introdutória**. São Francisco do Conde, 2017.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. Ligia Fonseca Ferreira; Regina Salgado Campos. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GARIGHAN, Grégorie. Epistemicídio e o apagamento estrutural do conhecimento africano. **Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 20 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/epistemicidio-e-o-apagamento-estrutural-do-conhecimento-africano/#:~:text=Epistemic%C3%ADdio%20%C3%A9%20um%20termo%20criado,as%20similadas%20pelo%20'saber'%20ocidental>. Acesso em: 25 maio 2022.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo. (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. **África: Revista do Centro de Estudos Africanos**, USP São Paulo, n. 18-19, v. 1, p. 103-118, 1995/1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/africa/article/download/74962/78528>. Acesso em: 16 nov. 2023.

MATUOKA, Ingrid. Como Amílcar Cabral e Frantz Fanon inspiraram o pensamento de Paulo Freire. **Centro de Referências em Educação Integral**. 19 set. 2022. Disponível em: <https://abrir.link/BhmJG>. Acesso em: 13 fev. 2023.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade: o lado mais obscuro da modernidade**. Trad. Marco Oliveira. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2017.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, p. 147-150, nov. 2011 – fev. 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/download/358/331>. Acesso em: 14 fev. 2024.

PEMBELE, Gilson Lubalo. **As políticas de alfabetização para a educação de adultos no contexto pós-independência em Angola**. 2022. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. **Os regressados na cidade de Luanda: um estudo sobre identidade étnica e nacional em Angola**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, São Paulo, 2000.

RAMOSE, Mogobe Bernard. Globalização e Ubuntu. Trad.: Margarida Gomes. In: SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 175-220.

ROMÃO, José Eustaquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

SILVA NETO, Teresa José Adelina da. **Contribuições a história da educação e cultura de Angola: grupos nativos colonização e independência**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas/ SP, 2004.