

**OS MITOS DA ORIGEM DO HOMEM NA TRADIÇÃO KONGO-NÍGER EM ANGOLA:
UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL PARA A EDUCAÇÃO ANGOLANA**

**THE MYTHS OF HUMAN ORIGIN IN THE KONGO-NIGER TRADITION IN ANGOLA: A
DECOLONIAL PERSPECTIVE FOR ANGOLAN EDUCATION**

**LOS MITOS DEL ORIGEN HUMANO EN LA TRADICIÓN KONGO-NÍGER EN ANGOLA:
UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL PARA LA EDUCACIÓN ANGOLEÑA**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n11-260>

Data de submissão: 20/10/2025

Data de publicação: 20/11/2025

Fábio Tadeu de Melo Pessoa

Pós-doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em História
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais (PPGH-UFMG)

E-mail: fabiopessoa@ufpa.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0615-4305>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9704759669922865>

José Jaime Satambola

Mestrando pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura
Instituição: Universidade Federal do Pará (PPGEDUC/UFPA) - Cametá

E-mail: jaimesatambolajose@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-1170-1365>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3567711663494372>

Romário Ribeiro dos Praseres

Mestrando em Educação e Cultura

Instituição: Universidade Federal do Pará (UFPA)

Email: romariodospraseres@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7295-5442>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3214834117523082>

RESUMO

Este artigo busca compreender a importância da origem do homem na concepção criacionista Kongo-Níger e sua inserção nas discussões educacionais em Angola, com foco na disciplina de História em Angola, especificamente o da sétima classe, para promover o desenvolvimento e a valorização da cultura angolana. Atualmente, o ensino de História nas escolas formais da rede pública e privada em Angola aborda as mitologias greco-romanas, mas ignora a temática das populações originárias da tradição Kongo-Níger, o que evidencia a predominância de uma perspectiva eurocêntrica no contexto educacional. A ausência da abordagem Kongo-Níger impacta negativamente o reconhecimento e a valorização da identidade cultural local. Os resultados apontam para a necessidade de soluções que fomentem uma educação mais representativa, libertadora e decolonial. Isso inclui a discussão de temas como a tradição oral, os ritos de iniciação e alambamento, bem como a requalificação intercultural do corpo docente. Esta pesquisa inicial serve como base para futuras investigações e ações pedagógicas, com o objetivo de promover uma educação que valorize as múltiplas identidades culturais das comunidades locais.

Palavras-chave: Angola. Educação. Kongo-Níger. Decolonialidade. História.

ABSTRACT

This article aims to understand the importance of the origin of man in the Kongo-Niger creationist conception and its insertion into educational discussions in Angola, focusing on the History subject in Angola, specifically in the seventh grade, to promote the development and appreciation of Angolan culture. Currently, History education in formal public and private schools in Angola addresses Greco-Roman mythologies but ignores the theme of the indigenous populations of the Kongo-Niger tradition, highlighting the predominance of a Eurocentric perspective in the educational context. The absence of the Kongo-Niger approach negatively impacts the recognition and appreciation of local cultural identity. The results point to the need for solutions that foster a more representative, liberating, and decolonial education. This includes discussion of themes such as oral tradition, initiation rites, and alambamento, as well as the intercultural requalification of the teaching staff. This initial research serves as a foundation for future investigations and pedagogical actions, aiming to promote an education that values the multiple cultural identities of local communities.

Keywords: Angola. Education. Kongo-Niger. Decoloniality. History.

RESUMEN

Este artículo busca comprender la importancia del origen del hombre en la concepción creacionista Kongo-Níger y su inclusión en los debates educativos en Angola, centrándose en la asignatura de Historia, específicamente en séptimo grado, para promover el desarrollo y la valoración de la cultura angoleña. Actualmente, la enseñanza de Historia en las escuelas públicas y privadas de Angola aborda las mitologías grecorromanas, pero ignora el tema de los pueblos originarios de la tradición Kongo-Níger, lo que evidencia el predominio de una perspectiva eurocéntrica en el contexto educativo. La ausencia del enfoque Kongo-Níger repercute negativamente en el reconocimiento y la valoración de la identidad cultural local. Los resultados señalan la necesidad de soluciones que fomenten una educación más representativa, liberadora y decolonial. Esto incluye el análisis de temas como la tradición oral, los ritos de iniciación y alambamento, así como la recalificación intercultural del profesorado. Esta investigación inicial sirve de base para futuras investigaciones y acciones pedagógicas, con el objetivo de promover una educación que valore las múltiples identidades culturales de las comunidades locales.

Palabras clave: Angola. Educación. Congo-Níger. Descolonización. Historia.

1 INTRODUÇÃO

Cada sociedade apresenta formas distintas de explicar a origem do homem, do universo e da morte, valendo-se de mitos, explicações religiosas ou filosóficas. Os mitos em particular, representam as primeiras tentativas humanas de responder às questões sobre a natureza e o desconhecido. Essas narrativas míticas fazem parte da cultura de uma sociedade, sendo preservadas na memória coletiva ou individual e transmitidas de geração em geração. Entretanto, surge uma questão preocupante: por que a origem do homem na tradição de origem Kongo-Níger em Angola não é abordada como tema de estudo no ensino de História? Segundo Leme (1997), a construção de uma sociedade democrática exige o reconhecimento e a valorização das diversidades culturais, respeitando a individualidade dos sujeitos e formando cidadãos capazes de refletir sobre o meio em que vivem. Inserir a origem do homem na tradição Kongo-Níger nos conteúdos escolares é um passo fundamental para a construção de uma educação inclusiva, plural e representativa, que valorize a riqueza cultural e histórica dos povos africanos e seus descendentes.

A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSE) de Angola (2020) reforça a valorização da cultura e da identidade nacional, ressaltando a importância do respeito pelos símbolos nacionais, da preservação da soberania, da promoção da paz e da consolidação do Estado democrático de direito. Neste sentido, encontramos um paradoxo entre a teoria exposta na legislação e a prática educacional nas escolas em Angola, uma vez que a lei prevê a inserção das diversas culturas que conformam a diversidade do povo angolano nos programas curriculares. Portanto, para se respeitar os símbolos nacionais, se precisa em primeira instância conhecê-los, por via da Educação, o que não ocorre de fato.

Por outro lado, a Constituição da República de Angola em seu artigo 79, assegura o direito ao ensino, à cultura e ao desporto, garantindo uma formação integral e de forma harmoniosa (Angola, 2022). Nesse contexto, é essencial que representações da ancestralidade angolana passem a integrar os conteúdos dos manuais didáticos, especialmente aqueles que tratam da origem do homem na perspectiva Kongo-Níger. Isso permitirá às crianças não apenas alcançar um maior conhecimento sobre suas raízes culturais, mas também desenvolver um espírito crítico em relação à sua própria origem, fortalecendo sua identidade e promovendo um diálogo entre o conhecimento ocidental e suas tradições locais.

As culturas africanas possuem um saber local ou regional que é preservado por meio das memórias transmitidas oralmente por figuras de destaque na comunidade, como os griots. Esses guardiões do conhecimento desempenham um papel fundamental ao assegurar a continuidade dessas tradições a cada geração. A ausência de conteúdos sobre a origem do homem na concepção cultural de

origem Kongo-Níger nos manuais didáticos é preocupante, especialmente ao considerar o grande número de estudantes que concluem o ensino médio sem noção de sua ancestralidade ou conhecimento sobre suas origens culturais. As narrativas de cada comunidade não apenas refletem a identidade cultural de um grupo social, mas também promovem o sentimento de pertencimento e fortalecem os laços comuns entre os diversos povos que compõem o território angolano. Reconhecer e valorizar essas narrativas é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva e conectada às suas raízes culturais.

2 POVOS BANTU OU KONGO-NÍGER?

O vocábulo bantu foi expresso pela primeira pelo alemão Wilhem Bleek, em 1862. Segundo esse pesquisador, as línguas bantu referem-se a um conjunto de línguas faladas maioritariamente na África Subequatorial, desde os Camarões até a África do Sul, sendo os alemães os primeiros pesquisadores desses povos. Sobre esse víeis esses povos apresentam características comuns na perspectiva fonológica, morfossintática e cultural. Bantu é um termo existente, porém, aos dias de hoje, para muitos pesquisadores designava os seres humanos ou pessoas, sendo o bantu plural, caracterizando comunidades, e Ntu singular, que significa pessoa.

Essa terminologia bantu, ainda que largamente utilizada, foi por nós problematizada na medida que contém, em grande medida, uma perspectiva eurocêntrica. Em seu lugar, utilizaremos a terminologia Kongo-Níger, pois traz um olhar mais pautado nas análises afrocentrada, além de expressar uma compreensão étnica a partir da sua territorialidade. Não se trata de negar a influência dos aspectos linguísticos como elemento de constructo identitário, mas, antes, de pensar a compreensão histórica de Angola pelos complexos identitários tendo como perspectiva uma ancestralidade que dialoga por antigas sociedades e impérios africanos. Segundo Djaló (2017) o “termo bantu foi atribuído para designar a população da África subsaariana, ou seja, os negros africanos”, que formavam também a maior parte do atual território angolano. Os povos Bantu têm o mesmo tronco linguístico, uma unidade que Diop (1990) denomina como a unidade na diversidade. Esta unidade cultural pode ser reconhecida quando comparamos as diversas sociedades africanas entre si e vemos que todas elas têm em comum valores sociais, assim como afirma Júnior (2010), a designação bantu significa, ao mesmo tempo, um recorte territorial, e um grupo linguístico.

Embora seja inegável que os povos bantu apresentem semelhanças linguísticas, sociais e culturais, o termo ainda carrega um viés ocidental. Isso expõe erros epistemológicos que persistem, uma vez que o uso do termo nas academias e nos estudos históricos não surgiu de uma autodeterminação dos próprios povos, mas foi uma categoria linguística e antropológica criada pelos

europeus. Nesse sentido, os povos ocidentais não gostariam de ser chamados simplesmente de "pessoas" ou "seres humanos", preferem ser reconhecidos por suas identidades civilizatórias, como "portugueses" e "alemães". Esses topônimos caracterizam as línguas e territórios desses povos.

Para nós, de acordo com o professor Filipe Vidal¹, seria mais apropriado chamar essa diversidade de povos Kongo-Níger, uma vez que tal identidade está enraizada no atual Kongo, no berço civilizatório originário da região do Níger, de onde partiu essa civilização, como explicitado anteriormente. A palavra bantu, também é reconhecida por outro elemento essencial: a terra ou o espaço. Um povo identifica-se, primeiramente, pela sua relação com a terra, e posteriormente pela sua língua.

A identidade de um povo, sobretudo no contexto africano, não pode ser reduzida a uma simples categorização linguística ou biológica. A constituição de um povo está intrinsecamente ligada à sua territorialidade, isto é, ao espaço sagrado e ancestral onde sua cultura, espiritualidade e organização social se desenvolveram. Nesse sentido, é necessário rever criticamente o uso do termo “Bantu” como designação identitária para diversos povos africanos. Esse termo, amplamente difundido por linguistas e antropólogos europeus como Wilhelm Bleek e Carl Meinhof, foi apropriado pelo discurso colonial para generalizar de forma homogênea uma pluralidade de povos distintos. “Bantu”, que em sua origem etimológica significa “pessoas” ou “seres humanos”, não representa adequadamente a riqueza histórica, cultural e civilizacional dos povos que assim foram rotulados. Conforme afirma Mudimbe (2013), trata-se de uma invenção do saber ocidental que construiu imagens fixas da África e das suas populações, muitas vezes desprovidas de sua complexidade interna.

Ao considerar o rio Níger como berço de antigas civilizações africanas e a região do Kongo como espaço de formação e resistência cultural, evocamos uma memória territorial que antecede a intervenção colonial. Joseph Ki-Zerbo (2010) já apontava para a importância dos grandes rios africanos como berço civilizatórias, destacando que os impérios e reinos africanos se organizaram em torno desses espaços. Jean-Bosco Bakolo (2008) também reforça esse ponto ao demonstrar a grandeza dos impérios do Níger ao Kongo e sua centralidade na história do continente. Logo, utilizar a designação “Kongo-Níger” é um ato de reafricanização epistemológica que busca reverter os apagamentos coloniais e reconstruir identidades em consonância com a história real dos povos africanos.

Além disso, a crítica ao termo “Bantu” também se fundamenta na ontologia comunitária africana, segundo a qual o ser é definido pelas suas relações sociais e culturais. Na filosofia africana tradicional, como aponta John Mbiti (1999), o indivíduo não existe isoladamente, mas é parte de uma comunidade viva e dinâmica. A expressão “UMUNTU, UBUNTU “sou porque somos”, ou seja, a minha existência pressupõe a existência dos outros, sintetiza essa visão. Assim, ao reivindicar que

¹ Ver: https://m.youtube.com/watch?v=2BQbd_YW-Uk. Acesso em 12 maio de 2025

somos mais que pessoas, é por termos uma identidade que nos caracteriza como ser humano, a nossa identidade civilizacional baseada na coletividade, no pertencimento, no nosso e na ancestralidade. A adoção de nomenclaturas baseadas em territórios e histórias próprias é, portanto, um passo fundamental na descolonização do pensamento africano.

Achille Mbembe (2014) também corrobora essa visão ao afirmar que o colonialismo desfigurou as relações entre identidade, território e memória. Para o autor, restabelecer essas conexões são fundamentais para a emancipação dos povos africanos, não apenas no plano político, ou social, mas no plano simbólico e epistêmico, nesta senda a proposta de superarmos o termo Bantu e optaremos por Povos Kongo-Níger representa um esforço consciente de ruptura com a colonialidade do saber e uma afirmação de um novo paradigma de identidade africana, centrado na territorialidade, na memória ancestral e na dignidade civilizacional.

Nesse contexto (MBOCOLO, 1995. apud Keita, 2015) os povos Kongo- Níger têm como ponto de partida o médio do vale afluente do Níger, o Benué ou algures na fronteira entre Níger e Camarões. Destaca-se que as causas dessas migrações teriam sido o aumento ou pressão demográfica, um povo que já dominava agricultura e metalurgia, direcionaram-se sucessivamente para a região sul até o Oceano Atlântico. Esses povos chegaram no território que hoje é Angola e forçaram os grupos aí encontrados a saírem para outros lugares, mas também formaram vários grupos societários, e subjugaram os primeiros habitantes aí residentes, os pigmeus, os Khoisan os povos Kongo-Níger empurraram esses povos para regiões inóspitas no deserto e savanas. Atualmente os remanescentes dos povos Khoisan vivem em áreas como no deserto de Kalahari. Em Angola é um grupo minoritário, e são povos autóctones dessas regiões. Além disso, segundo Keita (2015) depois da invasão das populações do Kongo-Níger alguns grupos retiraram-se da região da atual Angola, escapando da prisão e outros permaneceram por isolamento prolongado, ou por desvio, resultando na mestiçagem entre diversos grupos. A chegada de diversos grupos Kongo-Níger resultou em interações com os povos Khoisan, nem sempre interação amigável, incluindo processos de assimilação cultural.

Existe no continente africano uma diversidade imensa de línguas e de culturas, o que nos permite reconhecer nesse conjunto uma unidade cultural por terem um único tronco linguístico. Assim, os Kongo-Níger, para além dos aspectos de um tronco linguístico, conforme diz a maior parte dos estudos, também se reveste de outras dimensões, entre elas a filosófica. Sobre isso, Cunha (2010, p. 30) vai situar que a tradição Kongo-Níger se organiza a partir de unidade na diversidade cultural, que apresentam valores culturais e sociais comuns, em análise notamos que estas característica comum são: a oralidade, o coletivismo e sua conexão familiar, ancestralidade, em particular, a concepção de ser humano composto do seu corpo físico e da sua inteligência viva.

3 MITO SOBRE A ORIGEM DO HOMEM NA TRADIÇÃO DOS POVOS KONGO-NÍGER EM ANGOLA

Segundo Chaui (2000, p. 32.) a palavra mito provém do grego, mythos, deriva de dois verbos que é mytheyo (contar, narrar alguma coisa para outros) do verbo mytheo (conversar, contar, anunciar, nomear, designar). O mito não explica, ele faz viver e reviver o tempo dos ancestrais, pois é no mito que se guarda a estrutura de valores sociais e culturais, dos saberes de uma determinada sociedade que hoje vemos a se atualizar na sua dinâmica civilizatória ocidental que sugere um certo modo de viver no mundo. Reviver os mitos é uma forma de exercício que transcende a conexão lógico-gramatical, aproximando-se mais de uma gramática das intensidades e das sensibilidades, o fluir da linguagem por meios dos sons de batuques e danças e uma transmissão única. Para Oliveira (2007, p. 226-227), o mito faz parte ligada a história de um povo e de sua cultura, estabelecendo uma conexão espiritual profunda.

Neste caso, o mito da criação do homem não deve ser visto como uma simples fábula, saga ou lenda, mas como uma história impregnada de verdades e valores fundamentais que um grupo social elabora, interioriza e compartilha. Filoromo e Prandi (1999) destacam que o mito é uma expressão dinâmica e vital da sociedade, sendo responsável por condicionar os seus equilíbrios internos e por inserir a comunidade em um cosmo de valores estáveis. Dessa forma, nota-se que os povos constroem sua visão de mundo e seus conceitos de vida baseados em princípios culturais próprios, que frequentemente estão alinhados com o respeito ao meio natural como forma de preservar o equilíbrio vital. O ato de conservar esses saberes ancestrais é, portanto, um elemento-chave para a continuidade da vida e para a manutenção da identidade cultural.

Eliade (1978) reforça essa perspectiva ao afirmar que o mito narra uma história sagrada, descrevendo eventos ocorridos em tempos primordiais, no chamado “tempo fabuloso dos princípios naturais”. Essas narrativas míticas explicam como uma realidade passou a existir, seja ela o cosmo como um todo ou apenas um fragmento específico: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano ou uma instituição. Assim, os mitos não apenas narram acontecimentos, mas também legitimam práticas culturais e valores, atuando como pilares estruturantes das sociedades.

A partir dessa análise, surge a questão central deste estudo: por que a origem do homem na tradição Kongo-Níger, na educação formal em Angola, não é tratada como tema no ensino de História? Vamos, portanto, a partir daqui, após problematizar a expressão bantu, colocar o mesmo problema de uma outra forma, isto é, referindo-nos à expressão Kongo-Níger, a partir das análises afrocentradas, como mais adequada para se referir ao todo complexo cultural que aqui estamos problematizando. Como expressão exógena, o termo bantu não consegue abranger essa complexa dimensão, tal qual a expressão Kongo-Níger, que configura, a um só tempo,

um mito criacionista, uma territorialidade, e similaridades linguísticas, como já apontado. É fundamental que os povos tenham conhecimento de sua origem, especialmente nos materiais escolares, pois esses são ferramentas essenciais para a formação das novas gerações. Quando essa história não é apresentada de maneira plena, há um vazio cultural e simbólico que precisa ser preenchido. Esse vazio é resultado de uma herança colonial que ainda persiste, tanto nas estruturas educacionais quanto nos materiais didáticos.

Essa influência é evidente nos manuais de História da sétima classe distribuídos nas escolas angolanas, que abordam os mitos da origem greco-romana, mas silenciam sobre os mitos das tradições locais. Tal omissão reflete uma negação da identidade angolana e de sua riqueza cultural, perpetuando a marginalização e suas narrativas. Para superar esse problema, é imprescindível partir da base, revisitando e resgatando os saberes ancestrais que sustentam a identidade cultural do povo angolano. Sem esse resgate, caminhamos para o desconhecido, deixando de reconhecer a pluralidade e a profundidade das histórias que nos constituem enquanto indivíduos e sociedade.

A colonialidade manifesta-se hoje de diversas formas nos manuais didáticos e no ensino de História em Angola, a partir de uma ideia de universalização do saber, não se reconhecem os saberes locais produzidos como conhecimento, nem a sua capacidade de conhecer qualquer coisa. É a essa violência que chamamos epistemicídio. Sueli Carneiro recorre a Boaventura Sousa Santos (1995) para mostrar como ambos, genocídio e epistemicídio, estão na base do processo colonial e se retroalimentam, com as suas violências e a negação do *outro*, razões pelas quais é importante começar a discutir a descolonização dos manuais didáticos, sendo um instrumento que orienta o processo de ensino e aprendizagem e de resistir das forças do opressor. A decolonialidade dos manuais Didáticos e do ensino de História é uma forma de resistência à homogeneização e universalização da cultura, e visa combater qualquer tipo de violência, como o racismo, e reconhecer as diferenças culturais de modo a garantir um diálogo sobre as diferentes culturas.

Lembrar que os mitos foram as primeiras formas de responder a todas as questões em volta da natureza, vida, morte. Desse modo a origem do homem, segundo as tradições Kongo-Níger em Angola, é um tema profundo e multicultural, com diversas mitologias e crenças que variam entre os diferentes povos e grupos étnicos. Os povos Kongo-Níger, que formam um vasto grupo étnico e linguístico na África Central, Ocidental e Austral, têm uma rica herança histórica e tradições orais que explicam a criação do homem e do mundo. Portanto descreveremos alguns mitos dos maiores grupos étnicos de Angola, os Bakongo, os Ovimbundu e os Kimbundu que juntos formam 75% da população, sem menosprezar outros saberes de grupos étnicos que constitui Angola, na parte centro e sul acredita-se que:

Um dia um homem de nome Feti (Princípio), caiu do céu e ficou a percorrer pela terra de forma isolada só havia florestas e milhares de animais, ele era o único homem. Que se viu aborrecido e só no meio da criação, depois decide ir para o Cunene para caçar um pouco. Pegou, pois, nas armas e foi em busca de hipopótamo, que lhe fornecesse carne e gordura. Horas esquecidas esteve Feti à espera de uma peça de caça, quando, em vez do suspiro animal, viu a surgir de uma forma humana, muito semelhante a si mesmo: Era a primeira mulher a quem deu o nome de Tchoya, que é derivado do termo okuoya, quer enfeite, ornato, perfeição. E tão bela, tão garrida a achou o nosso Feti que dela se enamorou e com ela fundou a primeira família que à luz do sol foi alumada. Passaram dias, passaram meses, e numa bela manhã foram os ecos da mata despertados pelos vagos de um novo ser, que viera albergar a habitação do felizardo Feti. Não houve no céu, nem animal da floresta, que não viesse dar aos pais os parabéns por tão bom acontecimento. Encantados, impuseram os progenitores ao recém-nascido o nome de Ngalangi. Passaram tempo, e eis que em casa aparece um novo bebezinho, desta vez uma menina, a quem chamaram Viyé. Viyé provem do verbo okuiya, que significa vir. Queriam os pais significar que aquela filha havia de chamar a si as populações e ser o tronco de uma grande família. Viyé veio a ser a mãe das raças do norte, isto é, das terras do Bié, enquanto Feti foi o pai das gentes do sul. Assim contam os Ngalangi e terminam por afirmar que eles todos descendem todos os habitantes do Bié, Huambo, Sambo, Cuíma e Caconda. (Isso, 2008, p.1)

4 COSMOLOGIAS DOS POVOS KONGO-NÍGER

Ao olhar para essa mitologia, dois aspectos nos chamaram atenção: primeiro, é que ninguém caminha só, nem mesmo Deus, pois a solidão é perniciosa sendo homem é ligeiramente um ser social, demonstrando a importância da coletividade como elemento fundamental da existência. Assim, como dizia o Arcebispo sul Africano Desmond Tutu, “eu sou porque somos”, ou seja, um ser humano existe somente pela existência de outros seres humanos, isso chama-se Ubuntu, “nós somos logo eu existo”, contrariando uma perspectiva cartesiana predominante na cultura colonial ocidental. Isto mostra que o conjunto de povos que compõem o universo Kongo-Níger esteve sempre unido desde a sua expansão pelo sul do continente africano e o *ser* tinha mais valor quanto ser social ao invés do individualismo, assim como em relação à valorização excessiva do *ter*, valores que foram subvertidos pela lógica da dominação imperialista.

O segundo ponto é a valorização da mulher dentro de uma determinada sociedade. Nota-se que com o primeiro filho houve festejo, mas não houve projeto social, mas quando nasce a Viyé, nasce o tronco de onde descenderia toda humanidade, verificamos que não há nenhum relato de inferioridade feminina, pois a mulher na tradição Kongo-Níger representa a base e a vida, e se ela representa a vida, não pode estar no sentido inverso da vida, de modo que a linhagem familiar é vista do ponto de vista materno, numa perspectiva comunitária matrilinear desde a origem.

Já na parte norte da atual Angola, segundo Batsíkama (2010 p. 17), as origens do reino do Kongo parecem situar-se no Sul de Angola, na região que vai da bacia inferior de Cunene até a região fronteiriça entre Angola, Namíbia e Zâmbia. Isto é posto sob o ponto de vista da tradição oral, como apresentado:

Na parte norte de Angola embora acredita-se Nzambi ia Kalunga, ou Zambi Ampungo tulendo, que significa o Deus todo poderoso e infinito, criou Ntoto e Zulu (o céu e a terra) e tudo que existe nela, a primeira criatura humana foi uma mulher a criou para que fosse sua esposa a fim de dar descendência humana e sua multiplicação, criou a raça humana para que tivesse domínio aos animais e de toda natureza. A mulher deu-lhe o nome de Ná kalunga, em virtude da filha que iria a dar a luz, se chamar Kalunga, após a filha atingir a puberdade Nzambi resolve sair com a filha para um passeio de três meses para mostrar a ela a grandeza da natureza, a mãe tentou opor-se mais sofreu ameaças de Nzambi deixando eles caminharem ficando amargamente triste e chorando. Após escurecer nzambi, fez apenas uma cama e obrigou e ameaçou a filha se deitar com ele durante o tempo que durou a viagem. De regresso a casa Ná Kalunga verificou que a sua filha estava grávida como previsto, ficou muito furiosa, enforcou-se numa árvore diante do dois e nada fizeram para evitar. Nzambi visto que Ná Kalunga era sua criatura e desobedeceu, o amaldiçoou e transformou-a num espírito maligno a quem deu nome de Mulingi Mujimo (ventre ruim da primeira mãe que existiu na terra). Nzambi passou a viver maritalmente com a sua filha que passou a chamar-se de Ndala Karitanga que era a segunda divindade. Com o passar do tempo a filha passou a ter visão com a sua mãe, que parecia com um semblante tristeza e contou a seu pai, ele que sendo o dono da criação não lhe faria mal embora ela se tornasse no espírito mal. Fizeram uma sepultura muito perto onde ofereceram-lhe carne e outros tipos de comidas onde ponzanga ua-ku-kurila. Halapuila kanda uiza kuri yami nawa: ny ngu-na-ku mono nawa, ngu n'ezá ny ku ku cheha (minha mãe acapo de te ver chorar); agora, não voltes a ter comigo outra vez, porque se volto a ver-te, venho matarte). Nzambi (aldeia de Deus). Depois tiveram um filho que o Nzambi obrigou a se casar com ela, porque Nzambi iria partir, mas depois da multiplicação proibiu casamento com de pai com filho e vice versa, que se fica apenas o casamento de primos. Daí Nzambi sentindo que cumpriu a missão então sobe para os céus com seu cão. (Ilabantu, 2013, p.1)

Nessa cosmogonia, NZambi A Mpungu Tulendo, Kalunga, Suku, representam as divindades dos povos Kongo-Níger, onde o homem pode encontrar a Deus através de meios humanos de cultos e oferendas, com seus sentidos corporais, através dos intermediários. Estes são os Bons ancestrais, que morreram, e que intercedem pelos humanos, ancestrais que se chamam Bakulu ou Nkukunuyngu (Antigos, Esclarecidos). A memória histórica e cultural de um povo é, portanto, um dos elementos da sua identidade em evolução. Quando um povo perde o passado, arrisca-se a construir sobre o vazio, o que o impede de se assumir como gente com personalidade própria, no devir histórico, na medida em que, citando Nganguela (1997) “o passado é sempre o ponto de referência necessário na construção do futuro e a raiz da árvore em crescimento”.

Na concepção Kimbundu a origem do homem não se reduz a explicação biológica ou científica, mas está profundamente enraizada em elementos espirituais, culturais e coletivas. O nascimento, a vida e destino do indivíduo estão diretamente ligados à observância dos rituais ancestrais e à harmonia com as divindades da natureza. Como salienta Xitu (1980, p.21), Kahitu nasceu paralítico devido ao esquecimento dos rituais tradicionais que seus pais deveriam cumprir com as divindades, especialmente Muene kasadi, que simbolizam a origem e o destino do homem. A mitologia apresentada por Uanhenga Xitu em *Vozes na Sanzala* não é apenas um conjunto de crenças sobre divindades como Kianda, Kitanda ou Musari. Trata-se de um sistema simbólico vivo, que organiza a forma como o povo

Kimbudu comprehende o mundo, os seres humanos e suas relações com a natureza, a comunidade e os ancestrais. Podemos analisar essa perspectiva em três dimensões: social, educativo e cultural.

Na dimensão social, essas divindades atuam como guardadoras da ordem comunitária, o esquecimento dos rituais dirigidos às forças espirituais é visto como uma transgressão coletiva, não apenas pessoal. A punição de Kahitu, nascido paralítico por negligência dos rituais, é um alerta à comunidade de manter a coesão entre os vivos e os mortos, entre o mundo visível e o invisível. Assim, a mitologia atua como um mecanismo de regulação social, promovendo comportamentos éticos, respeito aos mais velhos, e a solidariedade coletiva.

Na perspectiva cultural Kongo-Níger, a mitologia expressa uma cosmovisão africana ancestral, em que a origem do ser humano está ligada à terra, ao clã e às forças naturais, sendo que as divindades não são separadas da vida cotidiana, pois estão nos rios, nas florestas, nos ritos de passagem e nos nomes. A linguagem simbólica Xitu utiliza provérbios, nomes com significados e narrativas orais, sendo um testemunho de uma cultura que resiste à fragmentação causada pela modernidade e pelo colonialismo. Na perspectiva educativa, essa mitologia tem um papel formativo, na medida em que educa pela narrativa, transmitindo valores como respeito, disciplina, ancestralidade, equilíbrio com a natureza e coletividade. O personagem Kahitu, mesmo sendo paralítico, torna-se mestre respeitado pela aldeia, demonstrando saberes tradicionais.

5 A TRADIÇÃO ORAL KONGO-NÍGER

A tradição oral de origem Kongo-Níger na África é uma ponte entre o passado e o presente, mantendo vivas as Histórias de vida e da natureza, transmitida oralmente as gerações presentes e vindouras. Esta tradição está ligada com a oralidade, repassado pelos anciões que são conservadores da memória coletiva. Durante muito tempo, nações modernas produziram um entendimento de que povos sem escrita eram povos sem cultura. Esse conceito infundado começou a desmoronar após as duas últimas guerras, graças ao notável trabalho realizado por etnólogos, historiadores e filósofos africanos, a exemplo do Senegalês Cheikh Anta Diop (1923-1986) que provocou rupturas epistemológicas e hermenêuticas na abordagem da evolução das sociedades africanas num momento particular da historiografia, momento em os europeus tentaram negar a historicidade africana. Até então, as abordagens históricas e antropológicas eram superficialmente estudados e abordados pelos ocidentais, daí verifica-se a importância da perspectiva afro-centrada de Diop em estudar a África numa perspectiva endógena. Em seguida vem o patriarca da tradição oral na África, o Maliano Amadou Hampaté Bâ (1900-1991), que teve o mérito de inscrever as tradições orais africanas como fontes para abordar o passado daquelas diversas sociedades. Em seguida, o Burquinêss Joseph Ki- Zerbo (1924-

2006), que sublinhou frequentemente a necessidade de continuar abordar a África de uma perspectiva endógena. Estes são alguns dos pensadores que revolucionaram o mundo com os seus saberes, colocando o homem negro africano na sua perspectiva histórica, revisitando seu passado sem as amarras epistemológicas ocidentais.

Bâ (2010) afirma que as primeiras bibliotecas do mundo foram os cérebros dos homens. Antes de escrever, existe um processo de reflexão, de diálogo consigo mesmo. Este escritor recorda, transcreve e narra os fatos como tiverem significância para si mesmo, a partir de sua trajetória de vida, nada justifica que a escrita seria um modo mais realista do fato, que superaria a tradição oral da contação do testemunho, que geralmente ocorre de geração em geração, lembrar que a oralidade antecede a escrita. Onde não existe a tradição da escrita, o homem está ligado à palavra falada. Sem reduzir o poder da escrita, mas lembrando que os antigos reinos de África eram extremamente organizados em todos os níveis, e eram populações que produziam uma rica tradição oral.

Durante o período da expansão das chamadas nações modernas, os povos sem escrita eram considerados como sem história, considerados “bárbaros” ou “incivilizados”. Assim surgiram muitos estereótipos, sobretudo no século XVI, à volta da figura do selvagem, que ainda hoje estão presentes no imaginário ocidental, conhecido como a representação mais célebre pela qual o ocidente procurou justificar a imagem de inferioridade criada em relação às populações africanas, muitas das quais submetidas a processos de etnocídio. Essa África desprezada é o berço da humanidade como evidencia Obenga (2005). Esta África desprezada inventou até o próprio o inventor. Coisas, inclusive, tratadas pelos filósofos gregos e que demonstravam uma grande admiração pelos Africanos, da Etiópia, Egito e Núbia, apresentando outras teorias:

Teorias sobre a inexistência pura e simples da História da África; Teorias sustentando uma suposta incapacidade congênita dos africanos; Teorias defendendo a impossibilidade de estudar o passado histórico da África por não ter de forma objetiva as fontes orais; Teorias alegando a inexistência de classes; Teorias de uma África sempre encravada, dependendo do exterior para a sua sobrevivência. mitos segundo (Keita, 2014, p. 15)

Estas teorias perduram até os dias atuais, e têm sido uma das armas que o ocidente utiliza para continuar a explorar o continente africano de diversas formas, mostrando uma África improdutiva, sem capacidade de organização social, política e econômica, uma África miserável, em que predominam guerras, epidemias. Essa perspectiva colonialista do Ocidente em relação ao continente africano ainda está muito presente, mas há muitos autores africanos que vêm desconstruindo essas noções eurocêntricas, muitos dos quais já apontados nas páginas anteriores. Rigorosamente, a África não é um continente sem escrita, já que era praticada no antigo Egito, na Núbia, ainda que não estivesse ao

alcance de todos. Para Kizerbo (1969), mesmo se os documentos escritos relativos ao passado da África fossem conhecidos por todos, a imagem do continente seria sempre mutilada, pois os autores não estavam interessados em possuir uma história da África na perspectiva de si mesma, a exemplo da hipótese hoje aceita de origem monogenética e africana da humanidade (Mokthar, 2010)

Além disso o ocidente continuou a ignorar a validade de outros tipos de fontes bem como as fontes orais, características da África. Segundo Keita (2014,) as reflexões de Lucien Febvre apontam que a História se faz a partir de documentos escritos, mas na sua ausência, pode-se fazer a partir das fontes orais e outras fontes disponíveis. Hoje estamos em um mundo de pesquisa em que as fontes dialogam entre si, completam-se umas com as outras, assim como diz Kizerbo (1969) onde quer que exista homem existe invenção, existe movimento, existe uma problemática e uma dinâmica do progresso, portanto existe uma história no sentido real, não existindo sociedade sem história, já que toda sociedade é dotada de um conhecimento que os caracterizam como seres humanos. Salvaguardar a tradição oral está ligado a preservação da identidade cultural e, consequentemente, da própria liberdade das populações africanas, isto é, os saberes, os mitos, e experiências que moldam a maneira como entendemos e refletimos sobre o mundo e como nos relacionamos com ele. Bâ (2010, p. 167) evidencia a importância da fala, como função de manter certas tradições e identidade cultural e ancestral da África. Segundo Kizerbo (2010), dentro da tradição oral o espiritual e o material não estão dissociados. Nesta reflexão as palavras transcendem o mundo físico pois há uma conexão entre elas, razão pela qual na África muitas crianças são acusadas de feitiçaria, por terem um dom de concretização nas suas falas. Hoje, por não termos em alguns lugares anciões que entendem e interpretam o assunto, essas crianças são discriminadas e excluídas do meio social.

A colonização é entendida como a formação histórica na qual os europeus apossaram-se, dominaram e desestruturaram outras civilizações com seu projeto imperialista e colonialista. 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. A colonialidade do saber se traduz no controle da subjetividade e do conhecimento. A invisibilidade dos saberes tradicionais africanos, como os ritos de passagem, o alambamento e a narrativa Kongo-Níger da origem do homem, não pode ser vista como mero deslize pedagógico, posto que é uma consequência direta da colonialidade do saber, conceito amplamente discutido por Quijano (2005), que denuncia a persistência de uma racionalidade ocidental que hierarquiza os saberes e inferioriza tudo aquilo que não se alinha aos padrões europeus de conhecimento. Maldonado-Torres (2007) amplia essa discussão ao destacar que a colonialidade não termina com o fim do colonialismo político, mas se perpetua nas estruturas de pensamento, linguagem e educação. Nesse contexto, a colonialidade 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, aniquilando simbolicamente e fisicamente todos os outros tipos e sujeitos e pensamentos, numa conjugação de genocídio epistêmico, compreende-se a rejeição não do outro.

O reconhecimento de modos de ser e estar se constituem a partir de maneiras específicas e próprias de percepção de mundo, consequentemente de reflexões sobre o universo, demostram a pluralidade dos modos de pensar, agir, possíveis aos seres humanos em suas distintas experiências civilizatórias e na constituição de suas culturas, algo que desloca de modo necessário, a narrativa hegemônica e centralista que insiste em definir o mundo por uma perspectiva isolada de todas as outras. Nesse sentido, a tradição oral tem muito para acrescentar ao conjunto civilizatório já conhecido, pois pauta-se na integração homem-natureza mediado pela cultura do cuidado e não da exploração. É um modo de compreender a vida em diálogo, comunhão e harmonia.

6 A EDUCAÇÃO KONGO-NÍGER E O ENSINO DE HISTÓRIA EM ANGOLA

Antes da chegada dos Europeus em Angola já existia uma educação que é chamada educação Kongo-Níger, com métodos e práticas diferenciados dos próprios europeus. Essa educação é conhecida como educação informal, já que era desenvolvida em toda parte do continente africano de uma forma não institucionalizada. A educação com base nas tradições de origem Kongo-Níger em Angola é a fonte rica de sabedoria e identidade cultural, que visa ajustar as realidades locais aos aspectos sociais e culturais, espirituais e prático da vida quotidiana nos diferentes grupos sociais: Bakongo, Ovimbundu, Kimbundu, Nhaneka-Humbi entre outros.

A maior parte da educação é informal, sendo adquirida pelos pais através de exemplo e do comportamento dos membros mais velhos da sociedade. Em circunstâncias normais ela emerge naturalmente, eleva-se do ambiente; o processo de aprendizagem relaciona-se diretamente com o sistema produtivo social. Entre os Bemba que é hoje atual Zâmbia, as crianças de 6 anos podiam chamar pelos seus nomes e sem hesitar sessenta espécie de árvores, mas não sabiam quase nada acerca de flores ornamentais. (Rodney, 1975, p. 345)

Segundo o autor, conhecer as árvores era uma necessidade imposta pelo ambiente da agricultura, na medida que as necessidades das famílias eram satisfeitas por produtos agrícola. E precisa-se lembrar que a educação é circunstancial, ou seja, identificar um problema que afeta a comunidade e resolvê-la, assim ocorria em Angola, quando o povo era afetado por um problema a exemplo de uma praga em animais ou plantações, as crianças eram ensinadas sobre as técnicas de prevenção e cura, bem como os valores dos animais e plantas e sua utilidade.

A criança é desde muito cedo ensinada por meio da palavra falada e pela observação, lembrar que o meio de transmissão de conhecimento é a palavra, os grandes mestres eram os mais velhos chamados de Soma ou Dodoma. Na medida em que as crianças se integravam na comunidade, passavam no aprendizado sobre a vida tais como: os ritos de iniciação, cerimônias, casamento, relação com a ancestralidade, ensino sobre o tempo, caça, agricultura e outros aprendizados no decorrer da vida. Essa educação em alguns casos não tinham um lugar físico, mas na comunidade Ovimbundu, as crianças e jovens eram ensinados no Odjango (Jango), um espaço nem sempre uniforme em outras comunidades de Angola, como afirma Neto (2005, p. 58), ao considerar que “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”.

Diferente do modelo da escola atual, resultante de anos de colonialismo, onde a responsabilidade recai unicamente ao professor, principalmente no contexto das zonas rurais e suburbanas de Angola, onde encontramos muitas fragilidade e desestruturação das famílias, que resulta do impacto da má qualidade de ensino. Vale lembrar que a educação pautada na tradição Kongo-Níger em Angola tem como a base a família e a comunidade, pois são nessas dimensões de sociabilidades onde tudo começa, uma educação UBUNTU:

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. (Nogueira, 2012, p. 148)

A responsabilidade do processo educativo Kongo-Níger em Angola é coletivo, onde todos fazem parte da educação de um indivíduo, porque o bem-estar individual está ligado ao bem-estar coletivo, onde se transmite valores, habilidades e conhecimentos para o conjunto da coletividade. No entanto, o ensino de história, muito focado nos manuais distribuídos aos alunos, ainda está pautado em valores e princípios eurocêntricos.

7 PERSPECTIVA HISTÓRICA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS EM ANGOLA

O ensino de História tornou-se, desde então, um campo estratégico para afirmação da soberania cultural e dos valores éticos e da consciência nacional, já que os conteúdos ministrados nas escolas continuam a refletir, com avanços e retrocessos, revelando as tensões entre o discurso oficial e pluralidade histórica dos povos angolanos. Tem 1978, três anos depois a independência de Angola,

fez-se a primeira revisão constitucional quando ocorreu a primeira reforma educativa de um país que saia das amarras colonial (Angola, 1978). Um dos aspectos que se observa nessa lei é a tomada de um partido socialista que influencia a educação com as suas ideologias políticas, posto que neste período o ensino teve um caráter ideológico muito forte, como afirma Malunga (214), posto que os manuais escolares produzidos nos primeiros anos da independência privilegiavam a narrativa oficial de luta armada, omitindo as divisões internas e colocavam o MPLA como único protagonista da luta de libertação. Se por um lado Angola libertou-se das amarras do colonialismo, os manuais didáticos persistiram numa perspectiva educacional uniformizadora, muitas vezes mantendo o caráter eurocêntrico de seus conteúdos, e não revelando a diversidade do complexo cultural angolano.

O conteúdo histórico servia como mecanismo de coesão nacional, ainda que limitasse a diversidade de interpretação históricas e ideológicas, já que o ensino de base tornava-se uma prioridade para a todas as crianças, sem ter em conta as idades e diferenças dos alunos. Desta forma, segundo André (2010, p. 62) a idade para iniciar a vida escolar era relativa e não foi alvo de expressivo rigor, posto que a população angolana, em sua maioria, constituída por camponeses, para os quais a escola não fazia parte das prioridades. A mesma autora ressalta a divisão do sistema de ensino em 1977, em que primeiro nível compreendia da primeira até a quarta classe; já o segundo nível correspondia a quinta e sexta classe, e terceiro nível correspondia a oitava e a nona classe, os estudos pré-universitários correspondiam da nona a décima segunda, que é atualmente o ensino médio.

O Estado enfrentava inúmeras dificuldades no processo ensino público e foi neste hiato que surgem as instituições privadas de ensino. Havia uma padronização estatal dos manuais didáticos e outros recursos, como currículos e metodologias, já que eram as mesmas usadas tanto na rede privada quanto na rede pública da educação, elaboradas pelo INIDE (O Instituto Nacional para a investigação e desenvolvimento da educação).

Ainda assim vale ressaltar os avanços com a construção de escola que permitiu o seu alargamento do acesso ao ensino em nível nacional e inclusão do ensino de história de África (2015, p. 20), uma novidade que dialoga diretamente com os movimentos de luta pela independência dos países africanos e pela valorização dos autores afro-centrados. Os esforços contínuos para aprimorar o currículo e expandir o acesso à educação foram investimento inicial cruciais para o futuro.

As reformas educacionais implementadas em Angola no período pós-independência foram orientadas por objetivos ambiciosos, voltados para construção de uma nação forte, posto que um dos desafios era a erradicação do analfabetismo e valorização da cultura angolana. No entanto, esses objetivos foram reconfigurados ao longo do tempo, à medida em que o país enfrentava desafios como a guerra civil, a transição para uma economia de mercado no contexto global.

Com fim da guerra civil em 2002, uma nova fase de reformas foi iniciada, voltada para a reestruturação do sistema educativo, valorizando a diversidade cultural e a melhoria da qualidade de ensino. Outro aspecto a ser observado diz respeito aos conteúdos que passaram a destacar a resistência africana contra a ocupação colonial, os processos dos reinos africanos pré-coloniais como (Kongo, Ndongo lunda, Ovimbundu), bem como o papel das personagens como a Rainha Njinga Mbandi, Mandume Ya Ndemofayo, Ngola Kiluanje, entre outras figuras que foram integrados nos manuais como símbolos de resistência e dignidade. Essa mudança representou uma ruptura parcial com o currículo colonial, que minimizava ou apagava a presença africana como sujeito da sua própria História, como observado por Cabral (1979), ao considerar que a libertação nacional implica também libertação da cultura e reconhecer os heróis do povo enquanto parte fundamental desse processo.

Os manuais passaram a apresentar eventos históricos a partir da perspectiva africana, a escravidão por exemplo, deixou de ser retratada como um processo neutro e passou a ser compreendida como uma experiência de violência, resistências e deslocamento forçado. Da mesma forma a colonização passou a ser descrita como processo de dominação e exploração.

8 RETROCESSOS E DESAFIOS PERSISTENTES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Apesar dos avanços mencionados, o ensino de História em Angola apresenta ainda grandes desafios que comprometem a construção de uma consciência histórica crítica e decolonial, já que muitos manuais ainda são organizados segundo uma lógica eurocêntrica, em que os marcos, eventos, a origem do homem na tradição Kongo-Níger, o alambento, privilegiam muito mais a concepção ocidental em detrimento as culturas locais. Segundo Mignolo (2008, p. 278) decolonialidade propõe uma ruptura com a lógica eurocentrada ainda presente nos conteúdos escolares, especialmente nos manuais didáticos do primeiro ciclo, onde persiste a marginalização de saberes locais e de epistemologias não ocidentais. A origem do homem na concepção da mitologia Grega e romana estão presentes no manual da sétima classe, como não bastasse os dizeres, verifica-se também as estatutas de zeus, venus e outros deuses daquelas mitologias, com ênfase na religião cristã, destacando sua origem e expansão, omitindo os saberes Kongo-Níger, que representam o princípio e continuidade da vida desses povos. A periodização, no mesmo manual, ainda segue a divisão “Idade antiga, Idade média, moderna e contemporânea, completamente alheia à realidade africana, como corrobora Santos (2007), ao afirmar que essa é a forma de epistemicídio, pois ignora a temporalidade e a epistemologia próprias dos povos africanos.

Outro obstáculo é a formação de professores, pois a formação média de docentes é qualificada para atuar como professor do primeiro ciclo e no ensino primário. Os professores que terminam a

graduação em ensino de História têm como perfil de saída lecionarem no ensino médio, embora haja professores atuantes no primeiro ciclo. Por outra, recomenda-se a capacitação do professor de forma continuada para aprimorar os seus conhecimentos e competência na área especializada, como afirma André (2010). Se o docente de História manifesta insuficiência, a sua capacidade para interpretar os fenómenos políticos e culturais, sociais pode afetar o processo de ensino e aprendizagem de História. Nesse sentido o perfil de formação do estudante e da formação do professor do ensino de História deve almejar um indivíduo profissionalmente professor é investigador, historiador e pedagogo.

Outros desafios estão ligados ao orçamento do estado para educação, já que os indicadores de financiamento da educação em Angola está muita abaixo das recomendações da UNESCO (organizações das Nações Unidas para educação, ciência e cultura). O investimento de apenas 13,1% do OGE corresponde aproximadamente a 3,5% do PIB, segundo dados extraídos do orçamento do OGE de 2024-2025, segundo a UNICEF (2024). Para não nos referirmos ao mundo, podemos exemplificar mesmo a nível regional da África Austral, somos um país com investimento mais baixo na educação. O orçamento para esses setores tem sido insuficiente para garantir um sistema de ensino público de qualidade, que infelizmente as consequências recaí na precariedade das infraestruturas, na escassez de materiais didáticos e na desvalorização da carreira docente, refletindo-se na péssima qualidade de ensino. embora o país enfrente desafios económicos, a priorização do sector da educação é urgente.

Não existe país no mundo, que hoje alcançou o desenvolvimento que não passou pela aposta séria na educação e que não investiu pesado pelas infraestruturas, a valorização do quadro docente, materiais escolares distribuído gratuitamente, investimento que garantiram não simplesmente acesso mais a permanência e acessibilidade aos estudantes especiais e a inserção dos seus modelos culturais nos seus currículos educacionais.

9 CONCLUSÃO

A análise empreendida ao longo deste artigo evidenciou que a tradição Kongo-Níger oferece uma cosmovisão rica e profunda sobre a origem do homem e ritos de passagem, constituem-se em patrimônio histórico, cultural e espiritual de Angola. Contudo, a ausência dessa tradição nos debates escolares, em especial da sétima classe, revela a permanência da colonialidade do saber, que insiste em privilegiar mitologias greco-romanas e perspectivas eurocêntricas em detrimento das narrativas locais. Tal lacuna não é meramente curricular, mas simbólica: representa o silenciamento de uma memória coletiva e a negação de identidades que são centrais para a formação do sujeito angolano.

Reconhecer os mitos, ritos de passagem e saberes transmitidos pela oralidade como formas legítimas de conhecimento é um passo indispensável para a construção de uma educação inclusiva, crítica e decolonial. A revalorização da tradição Kongo-Níger não implica negar outros referenciais, mas sim estabelecer um diálogo intercultural que possibilite aos estudantes compreenderem-se como herdeiros de múltiplas matrizes civilizatórias. Assim, promove-se não apenas a preservação da memória histórica, mas também a formação de cidadãos capazes de interpretar a realidade de forma crítica, fortalecendo a soberania cultural e epistêmica de Angola.

Nesse sentido, torna-se urgente a revisão dos manuais escolares, a capacitação docente e o investimento em políticas públicas que priorizem a educação como pilar do desenvolvimento nacional. O resgate da tradição Kongo-Níger não é apenas um dever pedagógico, mas um compromisso ético e político com a construção de um futuro em que a pluralidade cultural de Angola seja reconhecida como fundamento de sua identidade. Somente assim será possível romper com o epistemocídio ainda presente e consolidar uma educação que, ao invés de reproduzir desigualdades históricas, se converta em instrumento de libertação e valorização das culturas africanas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Rebecca. Reflexões acerca do ensino de História nos programas curriculares de formação de professores de História em Angola entre 2001 e 2012. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 7, p. 19-40, 2015. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/174>. Acesso em: 2 out. 2025.

ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Luanda, 2022.

ANGOLA. **Lei Constitucional n.º 1/78**, de 26 de agosto. Aprova a revisão da Constituição da República Popular de Angola. Diário da República, I Série, n. 98, 26 ago. 1978.

ANGOLA. **Lei n.º 32/20**, de 12 de agosto. Altera a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro: Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, Órgão oficial da República de Angola. Disponível em: <https://mescti.gov.ao/ao/documentos/lei-de-bases-do-sistema-de-educacao-e-ensino-alteracao-a-lei-17-16/>. Acesso em: 2 out. 2025.

BAKOLO, Jean-Bosco. **A Grandeza dos Impérios Africanos**: do Níger ao Kongo. Luanda: Livraria Lello, 2008.

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 Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Renato Gil Gomes. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educação**, v. 39, n. 2, p. 1-9, jun. 2006. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2588>. Acesso em: 2 out. 2025.

DIOP, Cheikh Anta. **The cultural unity of Black Africa**. 5. ed. Chicago: Third World Press, 1990.

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

FIOROLAMO, Giovanni; PRANDI, Carlo. **As ciências das religiões**. Tradução de José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 1999.

HESSEN, Johannes. **Teoria do conhecimento**. Tradução de António Correia. 8. Ed. Coimbra: Arménio Amado Editor, 1987.

ILABANTU. **Criação do mundo segundo a tradição Bantu**. Patrimônio Cultural, 28 ago. 2013. Disponível em: <https://ilabantu.org.br/criacao-do-mundo-segundo-a-tradicao-bantu/>. Acesso em: 2 out. 2025.

ISSO, Mbela. A origem dos Ovimbundu segundo a tradição oral. In: OS OVIMBUNDU. [S.l.]: **Nação Ovimbundu**. org, 17 set. 2008. Disponível em: <http://www.ovimbundu.org/Os-Na%C3%A7%C3%A3o-Ovimbundu.org>

Ovimbundu/Historia-dos-Ovimbundu/A-origem-dos-Ovimbundu-segundo-a-tradicao-oral.html.
Acesso em: 2 out. 2025.

JÚNIOR, Cunha Henriques. **Introdução do pensamento filosófico.** Ilabantu Portal Geledé, v. 1, 2010.

KARAGEORGHIS, V. **Blacks in Ancient Cypriot Art.** Houston, TX: Menil Foundation, 1988.

KEITA, Namore Boubacar. **História da África Negra.** v. 1. Luanda: Biblioteca Nacional de Angola, set. 2015.

KOPYTOFF, I. **The African Frontier: The Reproduction of Traditional African Societies.** Bloomington: Indiana University Press, 1987.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEME PASCHOAL. **Os manifestos pioneiros da nova educação na realidade brasileira.** Rio de Janeiro, 1997.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Pensar; Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARCOS, Albina. Empréstimo das línguas Bantu para o português falado em Angola: Kikongo, Kimbundu e Umbundu. **Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, São Francisco do Conde (BA), v. 1, n. 2, p. 145-161, jul./dez. 2021.

MIGNOLO, Walter D. Desobediencia epistémica: la opción descolonial y el significado de identidad en política. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colômbia, n. 8, p. 243-282, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.revistatabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>. Acesso em: 01. 04. 2025.

MOKHTAR, Gamal. **História Geral da África, II: África antiga.** 2. ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

MURRAY, Jocelyn. **África: o despertar de um continente.** Tradução de Miguel Gil et al. Barcelona: Folio, 2007.

NGANGUELAS. **O mundo cultural dos Nganguelas:** estudo de antropologia cultural do povo Ganguela. Portugal: Secretariado de Pastoral, Diocese de Menongue, 1997.

OBENGA, Théophile. **La philosophie africaine de la période pharaonique.** Paris: L'Harmattan, 1990.

OLIVEIRA, Eduardo. **Filosofia da ancestralidade:** corpo e mito na filosofia da educação brasileira. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

OLIVEIRA, Mário de. **A educação e cultura em Angola**: uma perspectiva antropológica. Luanda: Edições Mulemba, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: Lander, E. (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RODNEY, Walter. **Como a Europa Subdensevolveu a África**, Lisboa: Seara Nova. 1975.

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

THOMPSON, Edward P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

UNICEF. Análise do OGE 2024 destaca lacunas na educação e saúde, e recomenda maior alocação. Luanda: **UNICEF Angola**, 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/angola/comunicados-de-imprensa/analise-do-oge-2024>. Acesso em: 2 out. 2025.

XITU, Uanhenga. **Vozes na Sanzala (Kahitu)**. 4. ed. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 20.