

As práticas educativas em Angola no período pré-colonial e a necessidade de uma ressignificação decolonial

Mateus Gomes Kuta[□]

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0006-6498-3327>

RESUMO

As práticas educativas dos povos Bantu têm sido frequentemente classificadas ora como tradicionais ora como não formais, sendo muitas vezes desconsideradas quanto à sua lógica e sistematização. Nesse contexto, o presente estudo problematiza a visão reducionista dessas práticas educativas e procura apresentar o seu carácter sistemático e organizativo. O objectivo geral consiste em analisar as práticas educativas dos povos Bantu de Angola no período pré-colonial, bem como ressignificar alguns conceitos por meio de uma abordagem decolonial e reflectir sobre possíveis transformações nas estruturas que fundamentam as práticas educativas contemporâneas. A relevância da pesquisa reside na valorização dos saberes e das experiências educativas africanas, contribuindo para o reconhecimento da sua importância histórica e para o fortalecimento de perspectivas decoloniais na educação angolana. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e descritiva, fundamentada no método histórico, mediante levantamento e análise de fontes bibliográficas relacionadas às práticas educativas dos povos Bantu de Angola. Os resultados revelam que a educação dos povos bantus de Angola possuía uma organização sistemática, estruturada em estágios ou níveis de formação, que acompanhava o desenvolvimento dos indivíduos desde a infância até à idade adulta. Conclui-se que essas práticas educativas apresentavam princípios pedagógicos próprios, demonstrando coerência, intencionalidade e relevância socio-cultural, contrariando a ideia de que se tratava de uma educação desprovida de sistematização.

PALAVRAS-CHAVE

Prática educativa. Angola. Pré-colonial. Bantu. Decolonial

[□] Licenciatura em Ensino Primário no Instituto Superior Dom Bosco, Unidade Orgânica da Universidade Católica de Angola, Luanda. Possui formação complementar em Educação para as Relações Étnico-Raciais, pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), com carga horária de 60 horas, concluída em 2025; em Metodologia Científica: Introdução a Projetos de Pesquisa, pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), com carga horária de 30 horas; e em Introdução à Psicopedagogia, pelo Centro de Formação Profissional Luz do Saber, com carga horária de 24 horas. Desenvolve estudos nas áreas da educação, cultura, práticas educativas africanas, decolonialidade, relações étnico-raciais e metodologia de pesquisa. E-mail: mateuskutakuta@gmail.com

Educational Practices in Angola During the Pre-Colonial Period and the Need for Decolonial Resignification

ABSTRACT

The educational practices of the Bantu peoples of Angola have often varied, sometimes being traditional and sometimes informal, and are frequently disregarded in terms of their logic and systematization. In this context, the present study problematizes the reductionist view of these educational practices and seeks to present their systematic and organizational character. The general objective is to analyze the educational practices of the Bantu peoples of Angola in the pre-colonial periods, as well as to re-signify some concepts through a decolonial approach. Specifically, it seeks to describe Angolan educational practices in the pre-colonial period and reflect on possible transformations in the structures that underpin contemporary educational practices. The relevance of the research lies in valuing African educational knowledge and experiences, contributing to the recognition of their historical importance and to the strengthening of decolonial perspectives in Angolan education. Methodologically, this is a qualitative and descriptive research, based on the historical method, through the survey and analysis of bibliographic sources related to the educational practices of the Bantu peoples of Angola. The results reveal that the education of the Bantu peoples of Angola had a systematic organization, structured in stages or levels of training, which accompanied the development of individuals from childhood to adulthood. It is concluded that these educational practices presented their own pedagogical principles, demonstrating coherence, intentionality and sociocultural relevance, contradicting the idea that it was an education devoid of systematization.

KEYWORDS

Educational Practice. Pre-Colonial Angola. Bantu. Decolonial.

Misala ya mateya na Angola na eleko ya liboso ya bokoloni mpe ntina ya kopesa yango ndimbola ya sika na lolenge ya dekoloniale

EMONANAKA TE

Mimeseno ya mateya ya bato ya Bantu mbala mingi etangamaki lokola ya bonkoko to ya momesano te, mbala mingi na bozangi kotalela logique na yango ya nsé mpe systèmeatisation. Na contexte oyo, études oyo ezali ko contester vue réductionniste ya ba pratiques éducatives wana pe ezali koluka kolakisa nature na yango systématique pe organisée. Objectif général ezali ya ko analyser ba pratiques éducatives ya peuples Bantu ya Angola na période avant colonial, ko recadrer ba concepts mosusu na nzela ya approche décoloniale, pe ko réfléchir na ba transformations potentielles na ba structures oyo ezali soutenir ba pratiques éducatives contemporaines. Bolukiluki yango ezali na ntina mingi mpo na kopesa motuya na boyebi mpe mayele ya mateya ya Afrika, na yango ezali kopesa maboko na bondimi ya ntina na yango na lisolo ya kala mpe kolendisakanisi ya bozangisi bokonzi na kati ya mateya ya Angola. Na méthodologique, oyo ezali étude qualitative, descriptive oyo esalemi na méthode historique, oyo esangisi enquête pe analyse ya ba sources bibliographiques oyo etali ba pratiques éducatives ya peuples Bantu ya Angola. Ba résultats emonisi que éducation ya peuples Bantu ya Angola ebongisamaki

na ndenge ya système —ebongisamaki na ba étapes to niveau ya développement —mpe ekokanaki na bokoli ya mutu banda bomwana tii na bokoli. Boyekoli yango esukisi ete misala wana ya mateya ezalaki na mitinda ya mateya ekeseni, oyo elakisaki boyokani, na mokano, mpe boyokani na mimeseno ya bato, na ndenge wana kokweisa likanisi oyo ete lolenge oyo ya mateya ezalaki na ebongiseli te.

MALOPA YA NTINA

Momesano ya mateya. Angola liboso ya bokonzi ya bakolonia. Bantu. décolonial ya mboka.

Introdução

Atualmente, a prática educativa angolana, sobretudo aquela escolarizada, tende a obedecer aos modelos propostos pelas organizações internacionais, que não leva em consideração as práticas educativas que já existiam no período pré-colonial entre os povos colonizados. Portanto, nosso foco de pesquisa consiste em analisar as práticas educativas dos povos Bantu de Angola na época pré-colonial, bem como ressignificar alguns conceitos por meio de uma abordagem decolonial. Especificamente, busca-se descrever as práticas educativas angolanas no período pré-colonial e refletir sobre possíveis transformações nas estruturas que fundamentam as práticas educativas contemporâneas. Desta forma, estamos a afirmar que não podemos falar de prática educativa angolana hoje, sem mencionar como ela foi no passado. Logo, procuramos com este trabalho responder as seguintes questões: Será que existia uma prática educativa angolana pré-colonial? E se existia, como era? Será que ela é manifestada ainda nos dias de hoje? O que seria a decolonialidade e como ela pode ajudar no resgate das práticas educativas bantu? Essas questões e outras serão como ponto de partida para a abordagem desse trabalho de pesquisa.

A pesquisa aqui levada a cabo, tem uma abordagem qualitativo, com o intuito de compreender aspectos antropológicos e históricos dos povos Bantu de Angola no período pré-colonial. Ao que, Silva, Júnior, Silva e Nunes (2022, p.03) defendem que a "pesquisa qualitativa tem por objetivo compreender a multiplicidade de significados e sentidos que marcam as subjetividades dos sujeitos na relação com o social". Assim, ela implica vários factores da vida antropológica dos seres, "aspectos subjetivos, expressos por meio de discursos, experiências, histórias de vida, ações, percepções, interesses, emoções, etc"(Silva, et al., 2022, p.05). Nesta senda, combinámos os métodos

de pesquisa histórica e descritiva. Com o primeiro queremos compreender com base em fontes históricas contidas em livros, imagens, revistas e artigos, como era a prática educativa angolana no período pré-colonial, enquanto que com o segundo, pretendemos efetuar um estudo de caso sobre a realidade educativa dos povos de Angola — especificamente o povo Bantu — e como a cultura desses vários povos estão entrelaçadas entre si.

O texto está dividido em duas partes. A primeira trata das práticas educativas angolanas no período pré-colonial e a segunda foca-se na ressignificação dos conceitos da prática educativa dos Bantu por meio de uma abordagem decolonial culminando com algumas propostas pedagógico-didático de superação da colonialidade educativa vigente, elucidando assim à contemporaneidade.

Angola pré-colonial: práticas educativas Bantu

Angola é constituído maioritariamente por povos comumente designados Bantu ou Congo-Níger¹, este povo vieram da região do norte e leste de África (figura 1) entre os rios Níger e do Lago Chade². Tal como frisou Raúl Altuna ao esclarecer sobre a divisão migratória dos bantu em duas direções

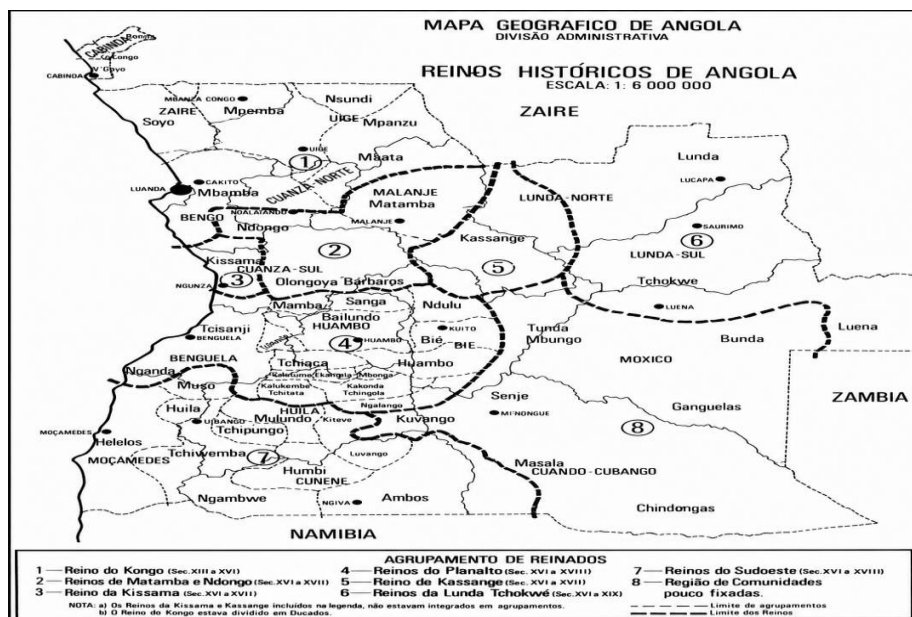
... um grupo, seguindo o curso de Ubangui, atravessou o Congo (Zaire), Angola e chegou ao Atlântico; o outro grupo atingiu os Grandes Lagos, nos séculos VII ou VIII, chegaram ao Zambeze e às costas do Índico³. Alguns autores supõem que só no século X atingiram o Zimbabué (Altuna, 2006, p.21).

¹ A expansão gradual (relativamente as primeiras migrações) dos bantu para Angola, data de 500 à 1600 d.c.

² Willhem Bleek cunhou este termo não por causa da unidade sociológica dos povos, mas por conta das semelhanças linguísticas. Ele acreditava que as línguas bantu tinham um tronco comum. Hoje, este termo é aceite na comunidade científica, seja dentro ou fora de África.

³ A expansão gradual (relativamente as primeiras migrações) dos bantu para Angola, data de 500 à 1600 d.c.

Figura 1. Principais migrações das populações de Angola



Nota: Adaptado de Principais migrações das populações de Angola Mapa Geográfico de Angola, s.d., Diamang, <https://www.diamang.com/A-Lunda/Mapas/i-ZkvvMsj/A>.

Os Bantu ao chegarem nas regiões do rio Zaire (Nzadi), depararam-se com outros povos, por sua vez, não bantu, nomeadamente os povos Khoisan, pigmeus e Vatwas. Sendo a minoria em relação aos bantu, viram-se obrigados a afastarem-se, fixando nas regiões do atual sul de Angola. No território de Angola, os Bantu foram constituídos por vários outros povos que fundaram seus próprios reinos como: Reino do Kongo, Ndongo, Matamba, Kwanhama e outros. Logo, falar da prática educativa angolana no período pré-colonial é o mesmo que falar de vários outros povos e suas formas de organização educativa. Então, o que entendemos por práticas educativas? Para Libâneo a prática educativa:

(...)é um fenómeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas varias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade (Libâneo, 2013, p.14)

Por tudo isto, não existe uma sociedade no mundo que, organizada, não tenha uma prática educativa, pois ela vai consubstanciar-se no conjunto de atividades humanas com a finalidade de aprimorar a socialização e mudança

social. Atente-se que, nos primórdios, a prática educativa sempre esteve associada às crenças espiritualistas ou sobrenaturais, acompanhadas de leis morais divinas. No mundo oriental, por exemplo, as práticas educativas baseavam-se na memorização, na não-violência, e na reflexão meditativa. Sua educação tinha fundamentos em práticas religiosas como o hinduísmo, budismo, taoísmo, entre outras.

Em alguns povos de África existia, contudo, um pouco mais de complexidade. Como evidenciaram Fourshey, González e Saidi (2019), no livro *África Bantu: de 3500 a.C. até o Presente*, onde no capítulo 5 — “Educando gerações” —, os mesmos sistematizam a educação bantu em quatro secções: a performance como educação, tradições e transições, aprendizagem avançada e tradição histórica bantu — Comunicação na tradição histórica Bantu, em que:

Na *performance* como educação, os autores destacam a importância do relato de histórias, contos, música e da dança na educação dos bantu, na era pré-colonial. Esta forma de educação era transversal e consensual entre os Bantu, realizando-se por meio de manifestações culturais comunitárias que envolviam atividades psicomotoras, sobretudo através das danças, acompanhadas de ritmo, melodia e harmonia presentes nas músicas. Esta fase educativa é comparada a educação infantil ou primária vigente, uma vez que a sua função era transmitir às crianças as histórias e os saberes dos seus povos por meio de *performances*.

Os registros de etnografia comparada nas regiões Bantu apontam que, na história remota, a abordagem pedagógica comum envolvia a participação activa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e os professores, por meio de actividades práticas, asseguravam o domínio do conteúdo. (...) Histórias orais, contos, mitos, canções, charadas e provérbios narrados ao redor da fogueiras noturnas, (...) funcionavam como formas comunitárias de educação (Forchey, Gonzales & Saidi, 2019, p.153).

Olhar para os bantu no período pré-colonial em Angola e não mencionar as danças, músicas, histórias, provérbios e contos como uma prática educativa, é o mesmo que falar da Matemática sem mencionar números ou dados quantitativos — é contraproducente. Os bantu, têm na música e na dança as filosofias ou sabedorias ancestrais que poderiam potencializar, instruir e educar os mais pequenos ou jovens. Nelas "(...) há movimento que simbolizam

a fertilidade, a importância das crianças e a honra associada à maternidade e à paternidade em geral" (Forchey, et al., 2019, p. 158). As crianças aprendiam, por meio delas, a pescar, cultivar, caçar, cuidar-se, entre outras práticas cotidianas.

Figura 2. Dança Tchianda dos povos Lunda-Tchokwe.



Nota. Adaptado de Jornal de Sábado: Existe povos Lunda e povo Tchokwé ou é a mesma família do Leste de Angola?, por Rádio Nacional de Angola (RNA), 2023.

Figura 3. Dança tradicional Tchamba⁴ do povo Hungo, da província do Cuanza-Norte.



Nota. Adaptado de Dança Tchamba do povo Hungo em vias de extinção, por Jornal O País, 2024.

⁴ É um tipo de dança caracterizada pela harmonia sonora de três batuques que produzem melodias distintas, com o suporte de um chocalho de lata, é típica e rígida, exigindo traquejo e flexibilidade dos pés à cintura.

Outro estágio importante eram as **tradições e transições** que, diferente do anterior, servia para aqueles que atingissem a puberdade. Nesta secção, e segundo os autores, assim que os jovens atingissem a puberdade, eram levados em locais específicos para receberem uma educação especial e totalmente sistematizada. "Os principais elementos da educação eram transmitidos em locais sagrados, isolados do resto da comunidade, de modo a guardar o conhecimento"(Forchey, et al., 2019, p.161). O que quer dizer que a fase da puberdade era a condição sine qua non para ter acesso a essa forma de educação. "Os anciãos ensinavam aos jovens habilidades práticas para a vida, lógica, decoro, a vida dos clãs e das linhagens, a história local, o nascimento e os cuidados com as crianças, a criação dos filhos e a educação sexual "(idem).

As instituições e lugares de formações, em Angola, por exemplo, recebem denominações diferentes por conta da diversidade linguística entre os bantu, mas as finalidades continuam próximas umas das outras. Ora, segundo Kundongende (2013), elas estão divididas em escolas de iniciação masculina e feminina. Entre a escola de iniciação masculina temos a Mwanda (para os ambundus), Evamba (entre os Ovimbundus), Etanda ou Ekwendje (na língua Nyaneka khumbi) e Mukanda (na língua Cókwe, Luvale e Nganguela). No final da formação, os iniciados são recebidos na comunidade não mais como crianças adolescentes, mas agora como homens adultos.

Já as instituições femininas eram designadas de Cikumbi, Efiko, Takula, Efundula, entre as diferentes regiões do país. Após a menarca, as mulheres eram isoladas da comunidade e levadas para estes espaços, a fim de aprenderem a sua função como mulher, esposa, mãe, nora, boa dona de casa e trabalhadora do campo, sobre a presença das tias, avós e mães (Kundongende, 2013). As mulheres em África sempre exerceram um papel muito importante, por isso, tem se afirmado que a África no período pré-colonial era, como ainda é em algumas regiões, matriarcal. Assim "(...) maior proeminência das mulheres no “regime de matriarcado” é relacionada com alguns fatores: um deles é a transmissão da herança e o segundo é o papel na economia, sobretudo pela importância fundamental na agricultura" (Fonseca, 2019, p.1).

Figura 4. Duas raparigas humbes na fase preparatória ao rito de puberdade.



Nota. Estermann (1983), em *Etnografia de Angola (Sudoeste e Centro)*.

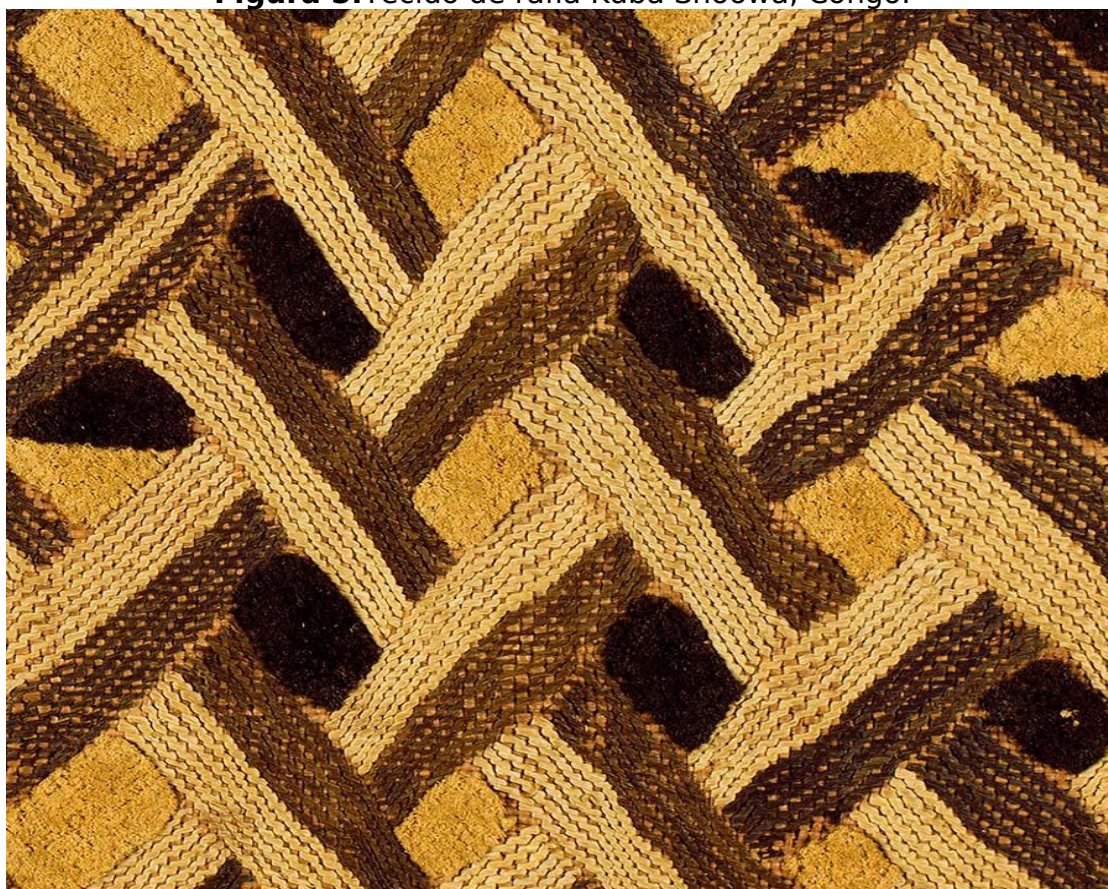
Já a seção da aprendizagem avançada, era uma forma de educação bastante privada. Aqui até mesmo alguns que atingissem a puberdade não tinham acesso, mas que, no entanto, a condição importante era "(...) geralmente aberta a qualquer um que se mostrasse promissor, mas em algumas sociedades, havia restrições a respeito de quem poderia ser admitido baseadas no clã, na linhagem ou em outros requisitos" (Forchey, et al., 2019, p.170-1). Esta burocratização se devia em grande parte porque esta forma de educação era de enorme prestígio social, sua formação era "técnico-profissional", habilitava as pessoas para exercerem atividades técnicas ou de gestão pública. Era um tipo de educação em que o aprendiz receberia instrução de mais de um mestre, aprendendo assim técnicas diferenciadas para trabalhar na produção e gestão de bens de serviços públicos ou da comunidade. "As pessoas se envolviam em treinamentos tecnológicos que incluíssem a produção de cerâmica, a fundição de ferro e a ferraria, escultura em madeira, além de farmácia e da cura médica"(idem). O tecido de rafia, por exemplo, — um artefato importante das indumentárias dos povos de Angola — era usada em determinadas atividades. Segundo o jornal O País (2024, para 3), informou que:

Alguns sub-grupos Kongo, como os Bayombe e Bansonso (...) se especializam em tecelagem de rafia, cujo tecido exposto

designa-se “Mabela ou “Nzola”. (...) Este trabalho é executado sobre um tear vertical dentro de um quadro de madeira, a partir do qual os fios são estacados verticalmente, fazendo mola sobre os fios em pares pousando-os um por um.

Quer isto dizer que depois das escolas de iniciação, alguns indivíduos poderiam ainda matricular-se, mediante algumas condições, à uma educação mais avançada onde se aprendia a produção de certos objectos ou coisas, bem como na gestão de serviços públicos da comunidade.

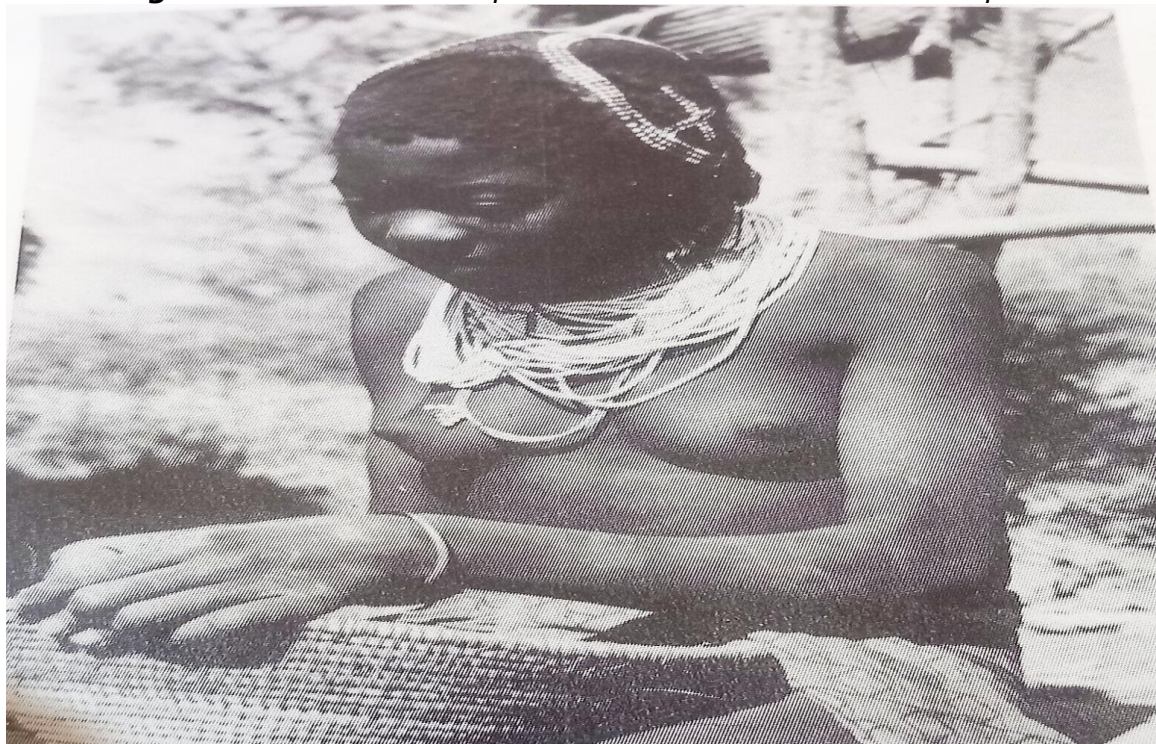
Figura 5. Tecido de ráfia Kuba Shoowa, Congo.



Nota. Adaptado de Tecido de ráfia Kuba⁵ Shoowa, Congo, por Pinterest (s.d.).

⁵ O primeiro contato com esse povo foi em 1611, quando os portugueses compraram 50 000 peças a norte de Angola para vestirem os escravos enviados para a América.

Figura 6. *Tecendo uma quimbala. Mulher do Sudoeste do país.*



Nota. Estermann (1983), em *Etnografia de Angola (Sudoeste e Centro)*.

Ora, não obstante a tudo isto, Patrício Batsikama (2019), em seu livro *Mbôngia N'gindu: Escola das Ciências Políticas no Antigo Kôngo* ao descrever a formação dos funcionários públicos antes de assumirem seus cargos ou prestarem alguns serviços, detalha perfeitamente como é que esta formação acontecia.

Depois da iniciação da puberdade (...) havia duas formas de inscrever/matricular os recém-iniciados nessa escola. A primeira consistia na orientação pedagógica de um terço de assistentes e iniciadores da puberdade. A segunda era iniciativa da família, caso o/a recém-iniciado assim optasse. Partia do pressuposto de que o inscrito/matriculado na Escola mostraria algumas habilidades acima da média em termos de raciocínio das iniciações anteriores (Batsikama, 2019, p.22).

Batsikama dividiu essa educação avançada em 3 ciclos. Cada ciclo tinha as suas próprias classes e suas próprias disciplinas. Por exemplo, a primeira classe do 1.º ciclo era chamada de "(...) <<local de meditação>>, ou melhor, <<ciência dos cálculos e dos dizeres>>"(idem). Onde o principal objetivo era de levar o indivíduo a uma introspecção para compreender a sua totalidade, não só como algo físico, mas também como um ser espiritual e racional. Os

indivíduos deveriam perceber que são composto de coração, espírito e vontade. Para que isso seja possível, eles deveriam aprender várias disciplinas⁶. No final deste ciclo⁷, aqueles que não eram aprovados eram bem recebidos na sociedade, pois que, de acordo a formação feita, serão bons servidores públicos. "Uma vez reintegrados na sociedade, os não-aprovados serviam de porta voz para testemunhar santidade, inteligência e virtudes daqueles que aprovavam para o bumpati"(Batsikama, 2019, p.51).

O segundo ciclo desta secção avançada é designado de *Bumpati* (poder político). Aqui, os formandos tornam-se os servidores da sociedade, pois que ele é o mesmo que uma escola de "Ciências Políticas", onde as pessoas devem ser virtuosas, sem antecedentes criminais, sem avareza, financeiramente estável e sobretudo ser dedicado ao serviço da comunidade (Batsikama, 2019). Quem passa nesse ciclo deveria, para além de possuir um bom perfil político, saber lidar com a sociedade civil, mantendo relações saudáveis, de liderança e inspiração pública. Deveria ser um cumpridor da lei e fazê-la ser cumprida pelos demais.

E finalmente, ainda na secção da aprendizagem avançada, vinha o 3.º Ciclo que tinha o nome de *Mbôngi'a Ngîndu*. Ela dispunha de duas classes: *Lêmba*⁸ e *madûngu*. A primeira tinha antes de mais nada uma relevância espiritual, uma vez que o seu acesso dependia dos espíritos ancestrais. Após os hóspedes serem aprovados pelos ancestrais, aprendiam, sobre o voto do silêncio, vários segredos da vida como, por exemplo, a aplicação das técnicas de medicina na base da natureza, fazer magias e comunicação com os espíritos da natureza, realizar atividades que no mundo físico não poderiam ser realizadas, predestinar situações adversas, alcançar nível de santidade muito profundo, treinar o próprio espírito para uma vida após a morte, e muito mais. (Batsikama, 2019, Van Wing, 1938, Proyart, 1776, Ngoma, 1963).

⁶ Kimôyo (aprendizagem do espírito de deus sobre o homem inteligente ou pensante baseada na compreensão da vida por meio do espírito da lógica, da realidade e da razão); Kiñtîma (a razão associada ao sentimento); Kimwânda (A inteligência e o conhecimento são inerentes aos antepassados — conhecer eles é conhecer a si mesmo); Kiñtêmo (a necessidade de agir sem preconceitos ou julgamentos; a sabedoria, a espiritualidade, a inteligência e a ancestralidade devem ser internalizadas ao servidor ou gestor público).

⁷ Ainda neste 1.º ciclo também, os formandos eram preparados para agirem de forma moral, ética e responsável na sociedade. "Em cada disciplina, um ngânga(especialista) (...) e um conjunto de ñlôngi (professores) pautavam pela deontologia profissional em administrar as suas aulas, com amor, abnegação e entrega total"(Batsikama, 2019, p.24).

⁸ Lêmba é o regulador da comunidade. Ela controla a ordem institucional, populacional e do próprio país.

Já na segunda classe do 3.º Ciclo, chamada *madûngu*, que é uma classe bastante necessária para as batalhas com grupos inimigos. A sua prática educativa era feita, tal como na primeira secção, com músicas e danças ao som do batuque e *performance* diversas. No *madûngu* a "dança, a coreografia ilustra um teatro de guerra mais conhecido sobretudo na batalha de Mbwila que vitimou Dom António Vit'a Nkanga e Nsaku Ma Zômbô em 1665"(Batsikama, 2019, p.97). Assim, esta classe é sutil para a estratégia ou arte da guerra, como intitulou o autor. Mas isto não quer dizer que a natureza bantu era de agressividade. Carlos Estermann (1983), relatou que:

Nos Gambo e no Húmble (Gámbè e Kumbi) nunca praticou, enquanto ali estive, assassinato algum não obstante todos homens andarem armados, e não haver polícia nem força alguma pública encarregada de manter a ordem. Só depois da ocupação militar daqueles pontos pelo nosso governo, é que se deram alguns casos de assassinatos em soldados por gentios; (...). Perguntámos ali se alguma vez um filho tinha atentado contra os dias de seu pai ou mãe. Nem se quer nos compreenderam; e só depois nos responderam com espanto. (...) Não há ali exemplo algum próximo ou remoto de se ter perpetrado um crime semelhante (Estermann, 1983, p.145).



A educação dos bantu, preocupava-se bastante com a formação ética das pessoas. Essa educação avançada alguns autores designam de associações. "Essas associações poderiam ser entendidas como instituições de educação superior na medida em que seus membros adquirem um conhecimento especializado e protegido"(Forchey, et al., 2019, p.173). Pessoas que recebiam formação nesses espaços ajudavam bastante para produção de bens materiais e culturais da comunidade bem como na prestação de serviços públicos, por isso, eram bastante prestigiadas e valorizadas.

Figura 7. Povos sudoeste de Angola. Museu de Antropologia, Angola.



Nota: Foto tirada pelo autor no museu de Antropologia de Luanda.

A última secção, citada pelos autores, é a **Comunicação na tradição histórica Bantu**, onde a oralidade desempenhava o mesmo valor que há, por exemplo, na escrita. Enquanto muitas sociedades procuram razões para defender a escrita como superior a oralidade, esta última entre os Bantu, não era enxergada da mesma forma que os europeus⁹ enxergavam. Os bantu tinham a oralidade como um instrumento de literatura sagrada. Trindade (2023, p.307), define a tradição oral como "o testemunho transmitido oralmente de uma geração à outra". No entanto, ela tinha uma sistematização.

Tinham os seus poetas populares, cantores e oradores religiosos. (...) grande parte desta literatura oral vem dos antepassados. Ensinada nas instituições, ela nos conta a história de homens e mulheres notáveis, de paz e de guerra, dos triunfos e provocações da vida quotidiana, como um ramo da literatura falada, enriquecendo a cultura angolana (Neto, 2005, p.58).

A oralidade tem então um carácter sagrado entre os Bantu. Daí que "A educação em todos os níveis, enfatizava a capacidade de se lembrar das tradições orais, da literatura oral e de uma miríade de símbolos visuais"(Forchey, et al., 2019, p. 178). Daí podem então distinguir-se quatro

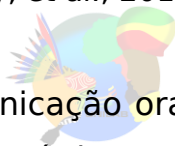
⁹ Para muitos historiadores europeus a História propriamente dita só começa pela invenção da escrita pelo próprio homem. O contrário disso é designado como Pré-história.

gêneros literários: contos, canções, provérbios e adivinhas. Estes gêneros literários retratavam as suas dinâmicas e práticas sociais.

A grande História da vida compreende a história das Terras e das Águas (geografia), a História dos vegetais (botânica e farmacopeia), a História dos “Filhos do seio da Terra” (mineralogia, metais), a História dos astros (astronomia, astrologia), a História das águas, e assim por diante (Afonso, 2016, p.118).

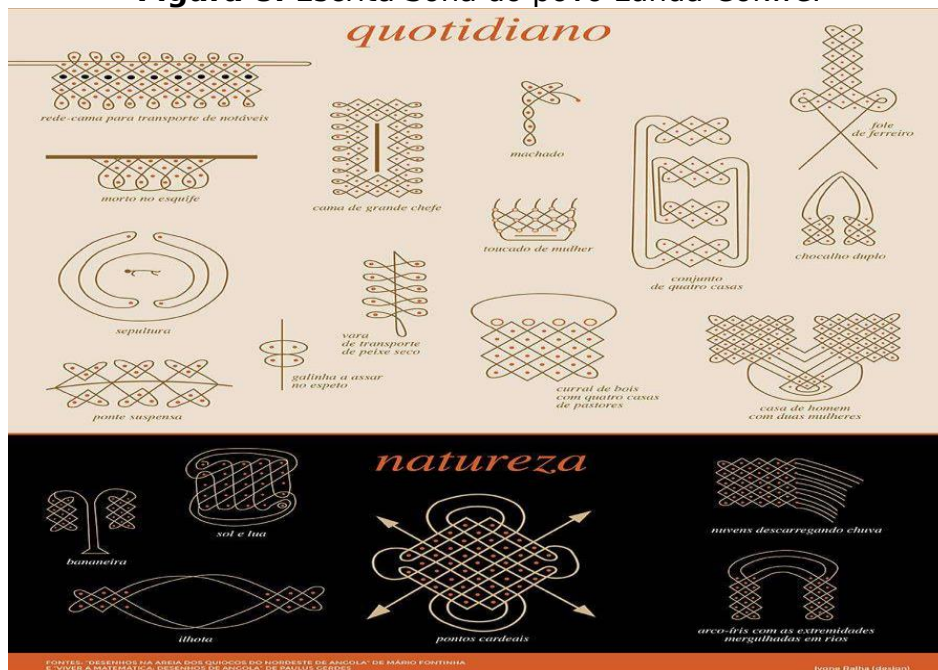
Os membros da comunidade tinham que olhar na memória ou o ato de memorização como uma atividade cerebral indispensável. A concentração e a visualização de imagens e símbolos eram assim chaves importantes para este ato. A palavra, pelo seu carácter sagrado, deveria ser usada de forma responsável e ajudava a formar indivíduos conscientes e atentos as situações da comunidade.

Os falantes Bantu muitas vezes utilizavam dispositivos mnemônicos para ajudar a dar vida às suas lições e para ajudar a platéia a aprender e a reter não apenas o conhecimento cultural e histórico, mas também o pensamento mais profundo que eles buscam transmitir (Forchey, et al., 2019, p. 178).



Assim, para alguns, a comunicação oral era acompanhada de elementos simbólicos sobretudo em objetos artísticos ou inscrições em panos, material de cerâmica, ferro ou madeira. A oralidade, apesar da sua relevância na prática educativa, tornava-se significativa por meio da materialização da mesma em objetos simbólicos. Os povos Chokwe (como na figura 8), por exemplo, utilizavam o sona. "Os sona eram gráficos e diagramas que representavam a teoria geométrica e que os alunos aprendiam a usar durante as escolas de iniciação."(Forchey, et al., 2019, p.179). Este importante gráfico auxiliava bastante na selecção de líderes e reis, bem como na determinação da linhagem ou árvore genealógica dos indivíduos.

Figura 8. Escrita Sona do povo Lunda-Côkwe.



Nota. Retirado de A arte de contar histórias em desenhos, Rede Angola, s.d. (<http://m.redeangola.info/multimedia/arte-de-contar-historias-em-desenhos/>)

Todos estes aspectos aqui apresentados, quando bem analisados e integrados como elementos existentes entre os vários povos bantu de Angola, evidenciam que as práticas educativas obedeciam certos pressupostos que lhes garantem uma sistematização, ordenada no espaço e no tempo.

Ressignificando os conceitos por meio de uma abordagem decolonial

Antes de mais nada é importante frisar que a "expressão 'colonialidade' foi cunhada por um grupo de intelectuais latino-americanos, entre eles, Aníbal Quijano, que fazem parte do coletivo denominado Modernidade/Colonialidade (M/C) (Leite, et al., 2013, p.3)" com o intuito de se superar as modalidades e formas de dominação simbólica, linguística e histórica da colonialidade. Defendendo a ideia de que a modernidade teve como seu berço no continente americano¹⁰, onde foram construídas narrativas dominantes para se perpetuar uma forma de poder que colocassem nos latino-americanos a ideia de que existem raças superiores e raças inferiores, cunhando nos dominados uma nova forma de identidade.

¹⁰ Com a descoberta da América em 1492, mas que, no entanto, tal perspectiva é um tanto quanto latino-cêntrica, pois que, a Europa já havia mantido contacto com outros povos, tanto no Ocidente de África (1444, ano do primeiro carregamento de escravizados em Portugal), tanto no comércio secular com os Árabes que, a quando da ruptura, levou então o acto expansionista europeu.

América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera identidad de la modernidad. Dos procesos históricos convergieron y se asociaron en la producción de dicho espacio/tiempo y se establecieron como los dos ejes fundamentales del nuevo patrón de poder. De una parte, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros (Quijano, 2000, p.202)

Mediante a isto, o que vai ser então a colonialidade? Maldonato-Torres (2007), como citado por Barbosa, Chesini e Araújo (2025, p.6), baseado na análise de Aimé Césaire entende a colonialidade como

(...) um padrão de poder que, embora originado no colonialismo moderno, supera as relações de poder formais entre povos e nações. Ela organiza trabalho, conhecimento e relações sociais com base na lógica do mercado capitalista e da racialização. Persistindo além do colonialismo, a colonialidade molda estruturas culturais, educativas e sociais modernas, perpetuando hierarquias e desigualdades contemporâneas.

Ela é, em minha análise, uma forma "sofisticada" do colonialismo, em que se baseia em sistemas legítimos de exploração e dominação, segregando de forma hierárquica as estruturas organizacionais e humanas. Assim, tudo é hierarquizado: a humanidade, os saberes, a ciência, a economia, a política, a cultura, e a razão. Dentro destas hierarquias, sempre existirá o legítimo e o não legítimo — o outro, o objecto, a coisa. Fundamentando-se em uma estrutura racista. E a decolonialidade, por sua vez, vai ser uma proposta de combate contra estas narrativas colonialistas. Walter Mignolo (2017), como citado por Barbosa, Chesini e Araújo (2025, p.9), entende

(...) a decolonialidade como um movimento que questiona a lógica subjacente à modernidade colonial, que, ao mesmo tempo que promove ideias de progresso, desenvolvimento e salvação, justifica a violência e a exploração dos povos colonizados. Para Mignolo, a colonialidade é o lado obscuro da modernidade, um padrão de poder que perpetua hierarquias globais, epistemológicas e culturais, mesmo após o fim oficial do colonialismo. Dessa forma, a decolonialidade não busca apenas resistir a essas estruturas, mas propor alternativas fundamentadas na diversidade de saberes e na valorização das epistemologias subalternas.

Pois que "ela propõe uma ruptura epistemológica e prática com os padrões de poder que sustentam a dominação colonial, buscando reconstruir as relações sociais, políticas e culturais com base na justiça, na equidade e na pluralidade de saberes" (idem). Anibal Quijano defendeu que a decolonialidade luta contra três formas de colonialidade: do poder (sobre a dominação e demonstração de força ideológica, política e de narrativas que põem o ocidente em superioridade sobre os outros povos), o ser (sustentada na ideia de que existe uma raça superior e uma forma perfeita de civilização e indivíduo que se resume no homem ocidental) e do saber (em que na qual a forma epistemológica ideal são aquelas originadas do próprio Ocidente).

Tal como afirmou Mignolo (2007, 2011), a decolonialidade seria então a superação de todo aparelho ideológico colonialidade, e a valorização dos saberes locais em detrimento dos ocidentais. Em outras palavras a decolonialidade não é uma luta contra a colonização, mas sim contra a colonialidade que está assente na luta pela integração dos valores do outro (dos subalternos) nas formas de organização social das estruturas de poder.

Logo, tal como aconteceu nas Américas, Angola no pós-colonial foi fundada sobre o prisma da colonialidade (do poder, saber e ser). Por tanto, "(...) as abordagens decoloniais oferecem instrumentos a uma análise não apenas cultural, mas também econômica das desiguais relações de poder verificadas na sociedade" (Leite, et al., 2013, p.4).

Não obstante a isto, as análises e críticas feitas sobre as práticas educativas dos Bantu deve ser efetuada sobre o seu próprio modelo cosmológico. No período pré-colonial, tais práticas existiam para revitalizar as próprias sociedades que agiam segundo as suas próprias estruturas, tal como muitas outras da sua época que, isoladas na sua própria padronização de dinâmica social, puderam reproduzir a sua herança cultural comum. Seus costumes, valores, saberes e hábitos eram manifestados naquele tempo por motivos que dependiam dos fatores históricos e antropológicos estruturantes da época.

Para Giddens, tais condições estruturais nas quais os atores agem são sempre, ainda que em graus historicamente variáveis, tanto restritivas quanto capacitadoras. Em outras palavras, as circunstâncias sócio-históricas "legadas e transmitidas do passado" impõem limites ao que os agentes podem fazer, por um lado, mas também oferecem a tais agentes, por outro lado, os

recursos que os habilitam a produzir efeitos na vida societária (Peters, s.d., p.3)

Não é como se os bantu estivessem atrasados em seu tempo, suas práticas eram vítimas de suas circunstâncias que originaram suas capacidades epistemológicas e filosóficas. Este mesmo fator é que determina as mudanças que as sociedades podem sofrer. O devir social entre eles não é separado de suas práticas nem das condições estruturais determinadas.

(...) até mesmo as transformações societárias mais radicais possuem marcas de seu enraizamento no passado. Por outro lado, os traços estruturais do mundo social que são reproduzidos pelas ações dos atores também são sempre transformados, em maior ou menor medida, por tais ações. Reprodução social e mudança social não são, nesse sentido, processos mutuamente excludentes, mas aspectos de um continuum que estão sempre presentes, em graus variáveis, na história das coletividades humanas (Peters, s.d. p.4).

Com isto, as práticas educativas angolanas naquela época poderiam, em meio as suas próprias contradições, em função das relações inter-pessoais, alcançar o seu próprio dinamismo, tal como aconteceu em outras geografias. Por tanto, chamar as práticas educativas dos bantu, de forma genérica, como tradicionais e não formais, na época pré-colonial, seria um anacronismo histórico. Esses termos fazem mais sentido para "as práticas educativas dos povos locais que hoje, ao resistirem a modernidade europeia, querem conservar os valores como tradições". Mas os mesmos termos não podem ser usados, de forma geral, para designar as mesmas práticas no passado. Os termos foram usados pelos colonizadores mediante aquilo que eles consideravam uma educação de facto, então, a nossa educação foi interpretada numa perspectiva eurocêntrica.

Após a presença européia no continente africano e à luz das teorias eurocêntricas foram empregues vários conceitos para o estudo das diferentes realidades sociais. Assim, as comunidades africanas passaram a ser vistas e consideradas de primitivas e tradicionalistas, visando demarcar os limites entre as sociedades civilizadas européias e as "primitivas" e "selvagens" sujeitas à "civilização" (Afonso, 2016, p.117)

Sugerimos que para nos referirmos as práticas educativas dos bantu no passado, isto é, no período pré-colonial, os termos alternativos e possíveis

seriam "educação bantu clássica ou típica (no sentido distintivo)", de modo a conservar o seu carácter sistemático. Já o termo educação tradicional, hoje utilizado, pode ser ou alternado com educação típica ou, quando usado, ser ressignificado, no sentido de fazer-se uma separação entre os períodos históricos, e compreender a sua distinção contextual ao usar o termo. Assim, ao chamar ela de tradicional, deve ser para afirmar (de forma implícita ou explícita) a sua existência num contexto de resistência e empoderamento das suas comunidades, preservando os valores ancestrais ante a modernidade dominadora, diferente daquele significado pejorativo atribuído, que deslocava a interpretação para antiquada ou atrasado.

Mas será que isso quer dizer que todas as práticas educativas angolanas na época pré-colonial eram formais?

A educação que existia era formal e não formal, sendo que esta última, para Kebanguilako era dividida em duas categorias: a primeira "tem lugar em qualquer parte e em qualquer momento, sem um rígido controlo pela sequência do tempo nem pela estratificação etária. Porém possui um currículo, embora não excessivamente estruturado" (Kebanguilako, 2016, p.15). Nela se configura a performance como educação, realizada, como já dissemos, na família e, as vezes, na comunidade. Enquanto que a outra forma de educação não formal segundo Kebanguilako (idem)" é aquela que tem lugar no seio da comunidade e é uma educação contínua, permanente e popular, onde ninguém ensina ninguém e todos se ensinam na interação cotidiana". Ela se estabelece na interação social, no convívio entre as pessoas, que se transmitem e reproduzem os valores éticos, morais e práticos da sociedade.

Kebanguilako (2016, p.15) vai definir a educação formal como sendo "aquela que se realiza na base de um currículo estruturado com intencionalidade muito bem definida, respeitando mecanismos preestabelecidos e uma rígida sequência temporal", e as duas práticas educativas que se encaixam perfeitamente nesta forma de educação são a tradições e transações, bem como a educação avançada, uma vez que acontecia em espaços ou lugares próprios, onde "os papéis de educador e de educando são estritamente definidos e o processo se finaliza com ato de comprovação dos conhecimentos e habilidades adquiridos pelo educando e sua certificação" (idem). As escolas ditas de iniciação se configuram como 1º ciclo

do ensino secundário e a educação avançada, pela sua complexidade se configurava tanto como 2º ciclo do ensino secundário, ou como uma faculdade, mas nos moldes Bantu para a época pré-colonial. Assim no período pré-colonial, em Angola, vamos encontrar uma prática educativa clássica dividida em: educação não formal e educação formal. Por tanto, seria essencial dialogar o sistema educativo vigente com as práticas educativas bantu clássica.

Até porque organismo internacionais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem destacado a importância da preservação do patrimónios culturais, imateriais, incluindo línguas, músicas, danças, narrativas orais e outros que devem ser integradas na educação escolar. No nosso país, essa integração deve ser feita em alguns níveis de ensino. Por exemplo, no ensino de base, ou ensino primário, o currículo deveria privilegiar a formação moral, ética e cidadã, inspirando-se em elementos da educação típica dos bantu, historicamente orientada para a construção do carácter, do respeito aos mais velhos, da solidariedade comunitária e da responsabilidade social. Além disso, ainda poderiam ser desenvolvidos atividades relacionadas com a música e danças típicas, bem como a utilização de instrumentos musicais, integração das línguas nacionais (pelo contexto das províncias) e outras manifestações artísticas locais, contribuindo para a valorização da diversidade cultural e para o fortalecimento da identidade nacional. Enquanto que no ensino secundário, o currículo deveria aprofundar os conhecimentos típicos anteriormente introduzidos e associá-los a competências práticas e técnicas. Entre os conteúdos possíveis destacam-se:

- Produção artesanal de tecidos e vestimentas típicas bantu;
- Fabricação de objectos de barro e cerâmica;
- História dos sistemas de organização social e político africano;
- Ética comunitária e cidadania;
- Aprendizagem dos papéis sociais dos homens e mulheres na sociedade, mediante aos saberes científicos universais e aqueles clássicos dos bantu e muito mais.

A perspectiva decolonial permite repensar em novas formas de organização social, que não esteja ligada as formas de dominação, mas de coabitabilidade de saberes diversos. O verdadeiro pensamento decolonial é aquele que parte de uma abordagem do currículo e periodização histórica. Se

queremos parar de pôr o Ocidente no centro das transformações sociais e epistemológicas, devemos começar por recontar a história (Beleiro, 2024, Kuta, 2024).

Considerações finais

Com este trabalho, conseguimos comprovar que existia em Angola, no período pré-colonial, um conjunto de práticas educativas realizadas pelos povos comumente designados Bantu. Esta prática consubstanciava-se não só nas várias manifestações culturais, como dança, música, performance na comunidade, mas também na existência de espaços reservados para a formação das pessoas pertencentes à mesma.

Verificamos também que as bibliografias que abordam sobre as práticas educativas de Angola no período pré-colonial, nem sempre viam a educação dos bantu de Angola como algo sistematizado. A título de exemplo são os termos tradicional, escolas de iniciação, educação informal, entre outros, utilizados de forma muito descontextualizada e, quando usados, há sempre uma tentativa (consciente ou inconsciente) de comparar com aquela "formal" do Ocidente.

Entretanto, alguns conceitos devem ganhar novos significados quando contextualizamos à realidade Bantu ao invés de tentarmos fazer uma mensuração sobre o desenvolvimento do Ocidente e o atraso do africano. Sempre que cairmos nesses diálogos e abordagens epistemológicas comparativas, devemos ficar atentos e dispostos para resignificar e trazer uma abordagem decolonial. A colonialidade ainda vive sobre as correntes de pensamento das academias, logo, diante disso, não tem como não apresentar a decolonialidade como uma forma de pensamento que combate o epistemicídio africano.

Por isso, este trabalho não pode se esgotar aqui. Mais estudiosos e investigadores devem dar os seus subsídios e contributos para que a história seja (re)construída em uma periodização que ponha todos em equidade, sem julgamentos aparentes de superioridade. Pois, se assim acontecer, teremos uma África, e Angola em particular, bastante próspera a nível global.

Referências

- ACADEMIA ANGOLANA DE LETRAS. *Mbongi'a Ngindu: Escola de Ciência Política e Administração Pública no Antigo Kongo* [vídeo]. YouTube, 28 dez. 2025. Disponível em: <https://youtu.be/nSMdlunYv2g?si=prc95knvg9wrajvn>. Acesso em: 15 abr. 2026.
- AFONSO, C. *A educação tradicional do noroeste de Angola: formas de transmissão de saberes e sua presença na Bahia*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.
- ALTUNA, R. R. A. de. *Cultura tradicional Bantu*. Luanda: Paulinas Editora, 2006.
- BARBOSA, R. C. J.; CHESINI, C.; ARAÚJO, G. C. C. Colonialidade e decolonialidade: uma reflexão a partir do olhar pedagógico-educacional. *Revista Aracê*, v. 7, n. 4, p. 16522-16544, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-052>.
- BASÍKAMA, P. *Mbôngia Ngîndu: escola das ciências políticas no antigo Kôngo*. 1. ed. [S. l.]: Mayamba Editora, 2019.
- CAHEN, M. Colonialidade, decolonial e criouldade... Reflexões críticas sobre conceitos e sobre a questão do Brasil. *Anuário Antropológico*, v. 50, 2025. DOI: 10.4000/151k8. Disponível em: <http://journals.openedition.org/aa/14770>. DOI disponível em: <https://doi.org/10.4000/151k8>.
- FORCHEY, C. S.; GONZALES, R. M.; SAIDI, C. *África Bantu: de 3500 a.C. até o presente*. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2019.
- FONSECA, M. B. História da África pré-colonial: poder feminino e matriarcado na África pré-colonial. *Revista África e Africanidades*, ano XII, n. 32, 2019. ISSN 1983-2354. Disponível em: www.africaeaficanidades.com.br.
- GRANJA BELIEIRO, T. Jamais fomos decoloniais: a crítica à história eurocêntrica na historiografia do ensino de história a partir das apropriações e interlocuções com as teorias pós-coloniais e o pensamento decolonial (2015-2024). *Revista de Teoria da História*, v. 27, n. 2, p. 41-64, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rth.v27i2.80580>.
- JORNAL O PAÍS. *Dança Tchamba do povo Hungo em vias de extinção*. O País, 1 maio 2024. Disponível em: <https://www.opais.ao/cultura/danca-tchamba-do-povo-hungo-em-vias-de-extincao/>. Acesso em: 15 abr. 2026.

KUNDONGENDE, J. C. da. *Crise e resgate dos valores morais, cívicos e culturais na sociedade angolana: um contributo para a inversão dos valores éticos*. Huambo: Ceretec, 2013.

KUTA, M. O ostracismo científico nas escolas angolanas: uma abordagem à luz da cultura. *RAC: Revista Angolana de Ciências*, Malanje, n. 2, e060204, 2024.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MIGNOLO, W. D. Desvinculando: a retórica da modernidade, a lógica da colonialidade e a gramática da decolonialidade. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, p. 449-514, 2007. Disponível em:

<https://doi.org/10.1080/09502380601162647>.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>.

NGOMA, F. *L'initiation bacongo et sa signification*. Paris: Centre d'Étude des Problèmes Sociaux Indigènes, 1963.

O PAÍS. *Museu Nacional de Antropologia expõe a peça "Mabela" para estudo*. O País, 17 jul. 2024. Disponível em: <https://www.opais.ao/cultura/museu-nacional-de-antropologia-expoe-a-peca-mabela-para-estudo/>. Acesso em: 22 jul. 2025.

PETERS, G. Giddens em pílulas (3): a dualidade entre ação e estrutura. *Blog do Sociofilo*, 2016. Disponível em: <https://share.google/ecnCDuVRRhod8sCzU>.

PINTEREST. *Tecido de ráfia Kuba Shoowa, Congo*. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <https://www.pinterest.com/pin/27866091430760872/>. Acesso em: 15 abr. 2026.

PINTO, J. R. S.; MIGNOLO, W. D. A modernidade é de fato universal? Reemergência, desocidentalização e opção decolonial. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, v. 15, n. 3, p. 381-402, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2015.3.20580>.

PROYART, L. B. *Histoire de Loango, Kakongo et autres royaumes d'Afrique*. Whitefish, MT: Kessinger Publishing, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000. p. 201-246. Disponível em: <https://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder>.

RÁDIO NACIONAL DE ANGOLA. *Jornal de Sábado: existe povos Lunda e povo Tchokwé ou é a mesma família do Leste de Angola?* RNA, 5 ago. 2023. Disponível em: <https://rna.ao/rna.ao/2023/08/05/jornal-de-sabado-existe-povos-lunda-e-povo-tchokwe-ou-e-a-mesma-familia-do-leste-de-angola/>. Acesso em: 15 abr. 2026.

REDE ANGOLA. *A arte de contar histórias em desenhos*. [S. l.], [s. d.]. Disponível em: <http://m.redeangola.info/multimedia/arte-de-contar-historias-em-desenhos/>. Acesso em: 15 abr. 2026.

SILVA, D. C. da; JÚNIOR, F. R. F. M.; SILVA, T. M. R.; NUNES, J. B. C. Características de pesquisas qualitativas: estudos em tese de um programa de pós-graduação em educação. *Educação em Revista*, 2022.

SILVA, E. A. Educação oficial e educação tradicional em Angola: diálogo possível ou contradição irresolúvel. In: CONFERÊNCIA. Universidade do Minho, 2011. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/17255>.

SILVA NETO, T. J. A. da. *Contribuição à história da educação e cultura de Angola: grupos nativos, colonização e independência*. 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1599874>.

VAN WING, J. *Études Bakongo: religion et magie*. Bruxelas: M.I.R.C.B., 1938.

ZEIGER, C. *Tecido de ráfia Kuba Shoowa, Congo*. *Afro Africa*, 16 mar. 2012. Disponível em: <https://claudio-zeiger.blogspot.com/2012/03/tecido-de-rafia-kuba-shoowa-congo.html>. Acesso em: 15 abr. 2026.

Recebido em: 14/02/2026

Aceito em: 04/08/2026

Para citar este texto (ABNT): KUTA, Mateus Gomes. As práticas educativas em angola no período pré-colonial e a necessidade de uma ressignificação decolonial. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.6, nº 1, p.69-93, jan./jun. 2026.

Para citar este texto (APA): Kuta, Mateus Gomes (jan./jun.2026). As práticas educativas em angola no período pré-colonial e a necessidade de uma ressignificação decolonial. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 6 (1): 69-93.