



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA
MATEMÁTICA E SEUS FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-CIENTÍFICOS

**Se NÓS, os Vangangela, formos como todo *mundo*, quem será como NÓS?
As *ticas de matema* dos Vangangela de Chitembo - Bié/Angola para uma Educação
Matemática que afirme modos Vangangela de *ser e existir* no mundo**

EZEQUIAS ADOLFO DOMINGAS CASSELA

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

Rio Claro – SP
2025



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Câmpus de Rio Claro

EZEQUIAS ADOLFO DOMINGAS CASSELA

Se NÓS, os Vangangela, formos como todo *mundo*, quem será como NÓS?
As *tics* de *matema* dos Vangangela de Chitembo - Bié/Angola para uma Educação
Matemática que afirme modos Vangangela de *ser* e *existir* no mundo

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Roger Miarka

Rio Claro – SP

2025



C344s

Cassela, Ezequias Adolfo Domingas

Se NÓS, os Vangangela, formos como todo mundo, quem será como NÓS?
As ticas de matema dos Vangangela de Chitembo - Bié/Angola para uma
Educação Matemática que afirme modos Vangangela de ser e existir no
mundo / Ezequias Adolfo Domingas Cassela. -- Rio Claro, 2025
237 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de
Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro

Orientador: Roger Miarka

1. Cultura Vangangela. 2. Ndzili. 3. Ticas de Matema. 4. Formação
intercultural de professores. 5. Educação Matemática. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Esta pesquisa procura reivindicar o contexto escolar como um espaço de possibilidades para a inclusão sociocultural e valorização da alteridade, em uma sociedade marcada por diversidades e desigualdades sociais. O objetivo é promover políticas de formação humana de professores em Angola, que não anulem a possibilidade de existência de outras racionalidades inerentes à outras culturas consideradas subalternizadas. Mas que tais políticas denunciem a perpetuação dos apagamentos históricos e dominações epistemológicas, marcados pela exclusão, silenciamento, discriminação e marginalização dos saberes, línguas, dialetos, crenças e valores de culturas inferiorizadas. Em vista disto, acreditamos que estaremos a trabalhar para uma educação que afirme os outros modos de vida, outros saberes-fazer e outras técnicas de produção de conhecimentos atreladas nas práticas de sobrevivência dos povos. Assim, os propósitos pelos quais permeia a presente pesquisa, estarão alinhados com o 4º. Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que visa “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Por outro lado, por se tratar de uma pesquisa que procura afirmar os modos de vida dos Vangangela, uma cultura africana de origem Bantu, exaltando as suas lutas históricas, suas crenças, língua, dialetos e seus valores, a sua relevância em ser apresentada e defendida no Brasil, encontra amparo nas medidas das ações afirmativas, legitimadas pela implementação da lei 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos dos estabelecimentos públicos e particulares da educação básica.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research seeks to reclaim the school context as a space of possibilities for sociocultural inclusion and the appreciation of otherness in a society marked by diversities and social inequalities. The objective is to promote human formation policies for teachers in Angola that do not eliminate the possibility of other rationalities inherent to cultures considered subaltern. Instead, these policies should denounce the perpetuation of historical erasures and epistemological dominations characterized by the exclusion, silencing, discrimination, and marginalization of the knowledge, languages, dialects, beliefs, and values of undervalued cultures. In this regard, we believe we are working toward an education that affirms other ways of life, other knowledge-practices, and other techniques of knowledge production tied to the survival practices of various peoples. Thus, the aims underlying this research align with the 4th Sustainable Development Goal (SDG), which seeks to "ensure inclusive, equitable, and quality education and promote lifelong learning opportunities for all."

On the other hand, since this research aims to affirm the ways of life of the Vangangela, an African culture of Bantu origin, highlighting their historical struggles, beliefs, language, dialects, and values, its relevance to being presented and defended in Brazil finds support in affirmative action measures legitimized by the implementation of Law 10.639/03. This law mandates the inclusion of the teaching of African History and Afro-Brazilian Culture in the curricula of public and private basic education institutions.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Geociências e Ciências Exatas

Câmpus de Rio Claro

EZEQUIAS ADOLFO DOMINGAS CASSELA

Se NÓS, os Vangangela, formos como todo *mundo*, quem será como NÓS?

As ticas de matema dos Vangangela de Chitembo - Bié/Angola para uma Educação

Matemática que afirme modos Vangangela de *ser e existir* no mundo

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Roger Miarka

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Roger Miarka (Orientador)

Universidade Estadual Paulista – Rio Claro/SP

Prof. Dr. Aristides Jaime Yandelela Cambuta
Escola Superior Pedagógica do Bié – Cuíto/Angola

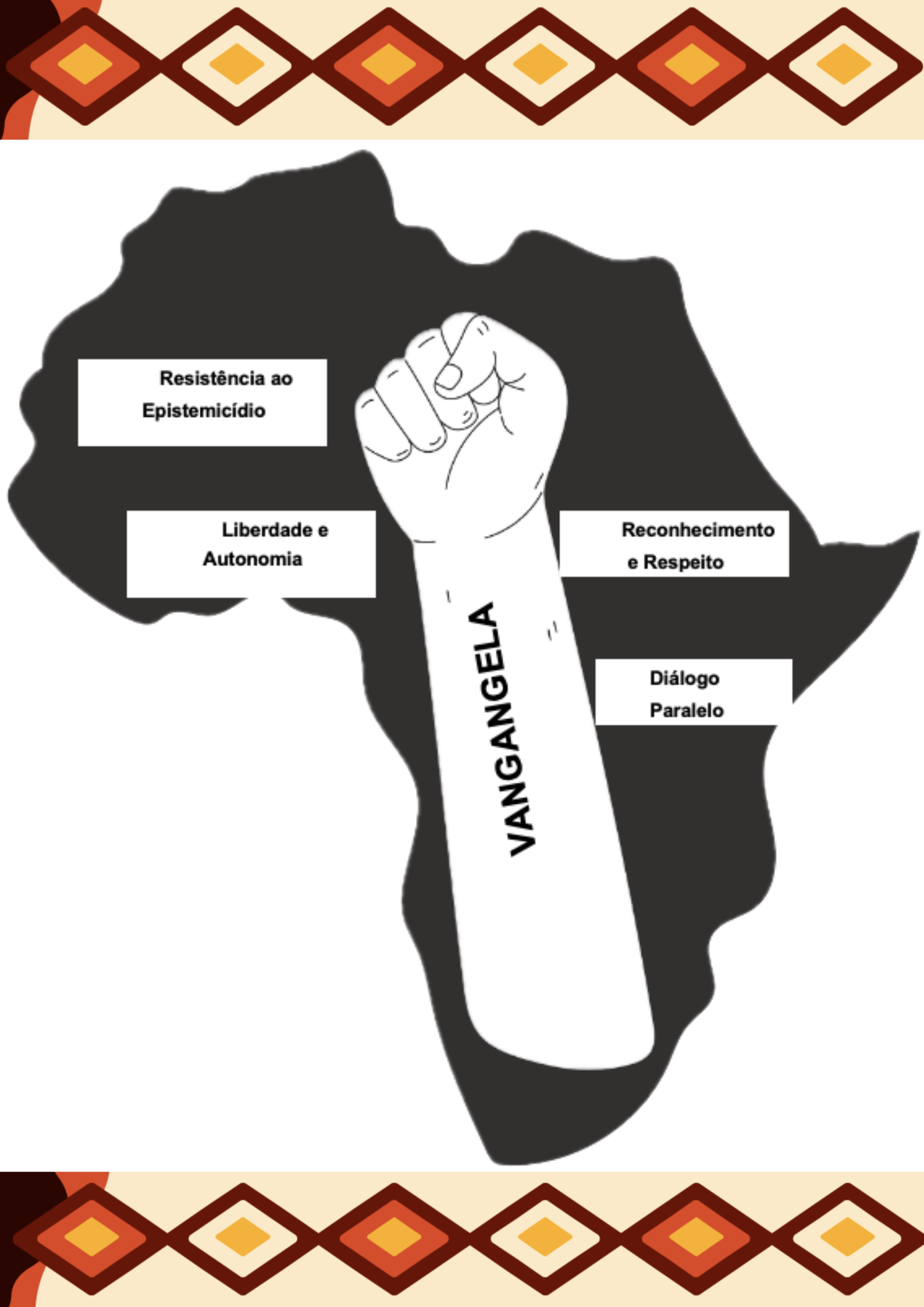
Prof. Dr. Celestino Piedade Chikela
ISCED do Huambo – Huambo/Angola

Profa. Dra. Carolina Tamayo Osorio
Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte/MG

Profa. Dra. Olenêva Sanches Souza
RedINET – Salvador/BA

Conceito: Aprovado.

Rio Claro – SP, 17 de dezembro de 2024.



**Resistência ao
Epistemicídio**

**Liberdade e
Autonomia**

**Reconhecimento
e Respeito**

**Diálogo
Paralelo**

VANGANGELA



Ngangela: “Musenge welila kowekuwema? Vika vyo? R: Zinkambu zaku mutwe”

Tradução: A mata virgem não se queima? O que é isso? R: São cabelos da cabeça.

Significado: devemos respeitar os nossos mais velhos, porque eles são as nossas bibliotecas conscientes e vivas, cheias de experiências vitais.

(Provérbio da cultura)



Ngangela: Sikila atyina; handekela evwa.

Tradução: Instruir filhos é muito fácil, mas educar demanda entrega e esforço abnegado com exemplos vivos.





*Este trabalho é dedicado a
todos os povos da Cultura Vangangela*

AGRADECIMENTOS

Finalmente cheguei na última parte da tese, embora seja uma das que aparecem inicialmente, mas é a última parte a ser escrita, que a meu ver é revestida da mesma complexidade que muitos dos assuntos abordados no corpo do trabalho. Justifico esta afirmação, porque esta é literalmente a parte da tese que exige de mim o exercício de uma das mais nobres virtudes do ser humano que é a gratidão, a qual me obriga a olhar para o caminho percorrido com óculos certos no intuito de mapear todos os pontos que configuraram o campo de imanência do qual a tese foi produzida. Assim, me sirvo do provérbio da cultura Vangangela, *Kwatoko na mukweni, likalyove tyikutanga*, cujo significado é *um só dente não quebra o osso*, como a minha lente certa para dizer o seguinte: esta tese emergiu de um caminhar com os outros, o qual definiu etapas ao longo do percurso. Cada etapa vencida foi para mim uma página escrita com letras de ouro para a história vital do meu ser, transportando consigo diferentes realizações de forma conjunta que por um dado momento marcaram de diferentes maneiras a minha vida enquanto autor. Ao enclausurar cada uma destas etapas há uma possibilidade que se abre, permitindo a descrição de novas páginas daqui por diante através de um novo Ezequias Cassela que se coproduziu nas interconexões e energias em contexto de múltiplas diferenças. Neste sentido, manifesto inicialmente a minha imensa gratidão a Deus pelas suas divinas e imerecidas providências ao longo do caminho. Ao Governo de Angola por ter projetado no âmbito das suas políticas de formação e superação de quadros a bolsa de mérito da qual fui um dos beneficiados. Ao meu admirável orientador Roger Miarka, cujo papel foi muito além de um orientador. Foi para mim um ser de luz, dessas que aparece acesa no fundo do túnel quando tudo parece dar errado. O seu grande coração tem a bondade como uma das mais importantes características que o leva a ajudar os outros sem olhar a quem. A direção da Escola Superior Pedagógica nas pessoas dos Professores Doutores Alfredo Maria de Jesus Paulo, então diretor da referida instituição e Guilherme Carlos Agostinho, atual diretor e a todo pessoal docente e não docente desta instituição. A todos os povos da cultura Vangangela na pessoa da minha avó, Julinda Kassela, senhor Afonso Rafael Ndala e todos outros participantes da pesquisa que tornaram possível este trabalho. A banca examinadora desse trabalho em nome de: Prof. Doutor Aristides Jaime Yandelela Cambuta, Prof. Doutor Celestino Piedade Chikela, Profa. Doutora Olenêva Sousa, Profa. Doutora Carolina Tamayo Osorio. A toda minha família tanto a restrita quanto a alargada. A todo conselho do Programa da Pós-graduação em Educação Matemática de Rio Claro. Ao meu grupo de pesquisa Cronopies+. A Nossa doce canção da vida e poesia da eternidade Dona Maria, cujo amparo e cuidado a tornaram digna de ser nossa

amada mãe aqui em Rio Claro. A Geciara da Silva Carvalho pelo seu indescritível papel nesse meu caminhar vital aqui no Brasil. Aos meus irmãos em Dona Maria tais como; André Lima, Zamir Chaparro, Débora Peli, Josiana, Carol Higuita, Fernandes, Fernando Furtado, Marilisa, Jande, Davi. As minhas queridas amigas: Marcía Maganha, Marcela Marganha e Elzamary. As minhas amigas Eliane Costa Santos e Maria da Conceição França, ao meu amigo e assistente técnico Joel. A terminar, dirijo uma palavra especial todos e todas que direta ou indiretamente influenciaram para que esse trabalho fosse possível.

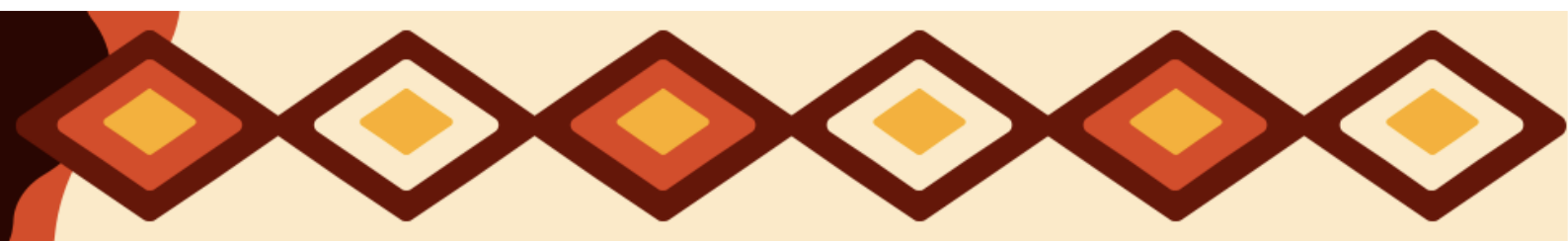
Kwa ngolomoka ko ku mwava. Kwa ngolomoka kwaya vwingi. Kwa Susila vwingi kwa iyula.

Onde há gente há sempre uma ponte para o alcance dos mais diversos objetivos. A inteligência é o farol que nos pode guiar, mas é a união que nos faz caminhar.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo revelar as potencialidades das *ticas de matema* do ambiente cultural do povo étnico-linguístico Vangangela, do município de Chitembo - Bié/Angola, com vistas a uma educação matemática que afirme modos Vangangela de ser e existir no mundo para a formação intercultural de professores de Matemática do 1º Ciclo do Ensino Secundário. Nesse sentido, o estudo pretende responder à seguinte questão de pesquisa: *Quais as potencialidades das ticas de matema do povo étnico-linguístico Vangangela de Chitembo/Bié-Angola na mobilização de conhecimentos para formação intercultural de professores de Matemática do 1º Ciclo do Ensino Secundário?* O seu escopo assume a lógica do *Ndzili*, termo em língua *Ngangela* que significa energia interna, cuja movimentação nutre a força e o vigor na cultura. Ele faz sentido para a cultura quando parte de dentro para fora. Em vista disso, a tese parte de *dentro* para *fora*, sem a intenção de fazer do “dentro” uma identidade referencial do “fora” e nem o contrário, mas colocá-los em diálogo, com base no respeito mútuo pelas diferenças, assentes na alteridade. O *dentro* é composto pelas práticas da avó do autor e de outros membros da cultura com potencial para serem operadas do ponto de vista cultural. O *fora* é composto pelo Dr. António Agostinho Neto e pelo precursor da Etnomatemática em articulação com o filósofo Michel Foucault. Nessa perspectiva, a tese foi desenvolvida metodologicamente seguindo o movimento da espiral da lógica *Ndzili*, com o intuito de unir duas partes, tendo em conta as marcas que o autor carrega, isto é, um Ezequias Adolfo Domingas Cassela que se move em uma hibridação vital, fundamentada em um espaço entre a cultura e a academia, de maneira vívida, uma vez que é, de algum modo, pertencente a essas duas comunidades de práticas. Inicialmente apresenta-se uma descrição que coloca em relevo o *dentro*, isto é, o eu do autor dialogando com sua avó e os outros membros da cultura sobre as *ticas de matema* que nela operam. O diálogo foi articulado de uma forma ficcional com rastros discursivos dos participantes, cujas falas e ideias foram comunicadas em “formato narrativo”, que permitiu apresentá-los como um enredo que acontece no *Ndzando*. Em um segundo momento, apresenta-se um encontro entre o *dentro* e o *fora*, que oportunizou um diálogo entre os membros da cultura e os autores externos, no sentido de pensar a escola e a Educação Matemática considerando a visão etnoantropológica da cultura e as suas *ticas de matema*, as quais concorreram para a definição de outras formas de pensar a escola de formação de professores, através de grupos de professores de Matemática do I ciclo do ensino secundário e de estudantes do curso de formação de professores de Matemática da Escola Superior Pedagógica do Bié. Assim, os resultados propiciaram elementos substanciais conducentes à produção de subjetividade desses professores, com vistas a resistirem à dominação epistemológica e ontológica ocidental e a se sentirem protagonistas na ação de educar.

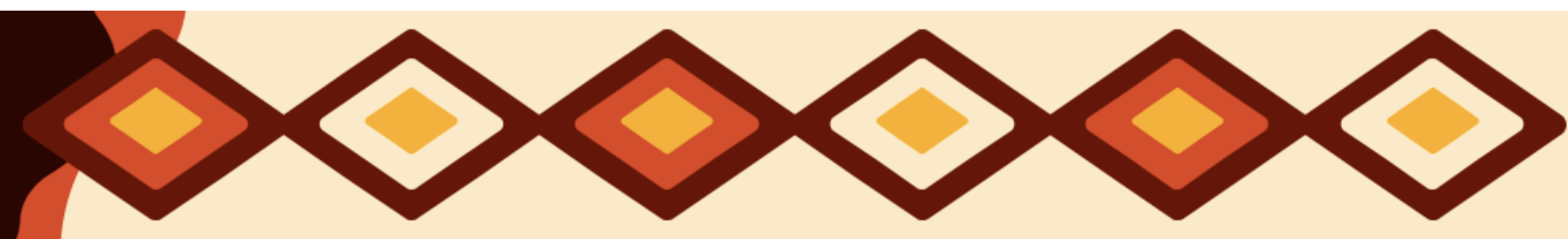
Palavras-chave: Cultura Vangangela. *Ndzili*. Ticas de Matema. Formação intercultural de professores. Educação Matemática.



ABSTRACT

This study aims to reveal the potential of Mathema practices of the cultural environment of the Vanganguela ethnic-linguistic people of the municipality of Chitembo - Bié/Angola, with a view to a Mathematical Education that affirms ways Vangangela of being and existing in the world for the intercultural training of Mathematics teachers of the 1st Cycle of Secondary Education. It is directed towards answering the following research question: What are the potential of Mathema practices of the Vangangela ethnic-linguistic people of Chitembo/Bié-Angola in the mobilization of knowledge for the intercultural training of Mathematics teachers of the 1st Cycle of Secondary Education? Its scope follows the logic of Ndzili, a term in the Ngangela language that means internal energy whose movement nourishes the strength and vigor in the culture. It makes sense for the culture when it starts from the inside out. In view of this, the thesis starts from the inside out, without the intention of making the “inside” a referential identity of the “outside” or vice versa, but to place them in dialogue, based on mutual respect for differences, based on otherness. The inside is composed of the practices of my grandmother and other members of the culture with the potential to operate from a cultural point of view. The outside is composed of Dr. António Agostinho Neto and the precursor of Ethnomathematics in conjunction with the philosopher Michel Foucault. From this perspective, the thesis was developed methodologically following the movement of the spiral of Ndzili logic with a view to uniting two parts, taking into account the marks that I carry as an author. That is, an Ezequias Adolfo Domingas Cassela who moves in a vital hybridization, based on a space between culture and academia, in a lived way, since I am in some way a member of these two communities of practices. Initially, I presented a description that highlighted the inside, that is, me dialoguing with my grandmother and other members of the culture about the ethics of mathematics that operate within it. The dialogue was articulated in a fictional way by the names of the participants, whose speeches and ideas were communicated in a “narrative format” that allowed them to be presented as a plot that takes place in Ndzando. Secondly, I presented an encounter between the inside and the outside that provided an opportunity for a dialogue between the members of the culture and the external authors, in order to think about school and Mathematics Education taking into account the ethnoanthropological vision of culture and its ethics of mathematics, which contributed to the definition of other ways of thinking about the school of teacher training, through groups of Mathematics teachers from the first cycle of secondary education and students of the Mathematics teacher training course at the Escola Superior Pedagógica do Bié. The results provided substantial elements leading to the production of subjectivity of these teachers with a view to resisting Western epistemological and ontological domination and feeling like protagonists in the act of educating.

Keywords: Vangangela Culture. Ndzili. Math Tips. Intercultural teacher training. Mathematics Education.



KUTAMUTSANTO (VARIANTES NYEMBA E KANKALA)

Ci cipanga ci nji nehya hano cinapu kuzivukisa ca viningi vya vulongeso vya vilingo, na vitando, mu mezi a Va Ngangela mu Limbo lya Chitembo mbonge ya B́e-Angola. Kulongesa cino twa tala kuli milongisi, mwomu Vakevo va na mpande kulekesa vwino vwino masona ku mbunga. Cili nakwenda mundzila yakuhana tambululo na kutonda ngwe: *ngusu ika ya vilinga via mbunga na malimi akuavo ava Vangangela vaku Chitembo ku Viye – Angola na kuzembieziika vitantekeyo linga valongesa kakesi kavalongisi va kutenda kusikola ya kulivanga kulilongeso lia vali?* Mu kusekana mana nja hangula vinsimbi Nzili", mu malimi a Va Ngangela ikeyo ineha cizango ku mutima linga tu twale kulutwe oshe mana na vilinga vyetu. Ha keho nawa itusimpisa linga tu linge, longe vilika vyetu na kulivwasana na kavumbi koshe mu ku sompha na ku longesa. Eci cimweso ca ku nji longi kuli Vakuku na vskuluntu va mu cikota ca cisemwa. Vieka nawa ku mezi na visoneka vya Dr^o Ant́nio Agostinho Neto, na uje mulongisi wa livangele ku longesa vitando vya viningi Fiĺsofo Michel Foucault. Kwintsi laco Mukemo vene cipanga eci nja citepe havali, omo cifwaci cyange Ezequias Adolfo Domingas Cassela nja shangumukile mwono wange na mana na vinsimbi kwoshe Sikola mu nja kolela na yoyela, na kwivilila mu ku nji longi kuli vakuku vanaye ya vanana, na visemi va hembo vinsimbi vya kulilongesela. Hano ha kusolola cino cipanga na vilinga, nja shangumukile mu Ndzango. Ca mu civali yoyesi shangumuka na visimutuya na vantu veka membo eka mu visinganyeka, yange ku vinsimbi vya kuwana vilongeso mu Sikola ya mitambela ya vitando mu B́e. Lukulahelo ano masona ange alanese vinsinganyeka vya milongisi va twaleho ku pasa mana amengi. Mwomo vazivuke vwino, vwino cisemwa na muso kutundilila kunsenkulu vetu na ino ntsimbu, ano a mezi kuli valongisi va mu Sikola ya hakati ya mbonge ya B́e. Ku kulahela na kushika eci cipanga citwale nambe nawa cinehe visanganheka, na mana eka, eka ku Milongisi linga valongese mwacili vitando na vilinga na seho.

Masilikilo: Vilingo vya va Ngangela. Nzili. Mezi na vilinga. Kuliangiliya na malimi akwavo a valongisi. Culonga Vitando.



KUTEPULULA (VARIANTE MBWELA)

Upange ou uli na sulilo kutantekeya ngusu na vilinga viavukala na mbunga vamaalaka a Ngangela kumbongue ya Chitembo Kuviye/ya Angola na hutala mpangiyoy na kakesi kavolongisi vakakutenda lucisoko ca mbangelo cakulongesa ca vali. Cili nakwenda mundzila yakuhana tambululo na kutonda ngwe: *ngusu ika ya vilinga via mbunga na malimi akuavo ava Vangangela vaku Chitembo ku Viye – Angola na kuzembieziika vitantekeyo linga valongesa kakesi kavalongisi va kutenda kusikola ya kulivanga kulilongeso lia vali?* Kulilongesa caco cikukanga cintantekeyo na Ndzili cilomboloka mulilimi lia Ngangela cinalomboloka ndzili ya mukati ngwe kwendasiana ca ngusu kaka na kapandekisi na kukala cetu. Eye cinalingi ndzila ya kakesi ketunga kukumisa mukati kuva halwa. Kutala eci, livulu kukumisa mukati kuya kaluwa, ka kusinganheka cakulinga “cahaluwa”vunoni ngukati kupimbilika vunani kuvahaka na kuhandeka kuhumisa kukasingimiko ka umo na mukwavo na katepeso, ngwe mukaka;a navakuavo. Eci ca mukati calikuata na vilinga ca kukuna vakwavo vacisemwa na vuhame linga cikale kukakesi nakutali na cihandeko eci ca livulu. Kukala haluwa calikuata na Dr. António Agostinho Neto na mukakusuama na kuhita visoneha Via kutenda vinumelu kumona mukakusoneha via vucili Michel Foucault. Omo kusinganieka livulu lina lombola nzindzila ndi zimalavala zivali, naakukwatalisesu na mana a ndinambata ngwe yange mhangi, evi, Ezequias Adolfo Domingas Cassela ngwe walitsinga na cihua caco, kuintsi liaco kuli muhela hakati kakakesi na kulilongesa sikola ngwe mucikua ca kukala omo ange ndiatiana kumilhela eci ivali yakakesi na kutantekeya cinai nacipwa cakusinganieka cavo vaiya nakuva lekamu “kuhandeka na kukangukuka” na kukuata cisingaheka vize viekusoloka bu Ndzango. Mbalavala yavali ilekesa kuhandeka cange navakuetu haluwa nakakesi mundzila ya kusinganieka vihwa vitunamo vikevio vinapu nakuvi ntantekela na mbunga yavalongisi va vinumelo ya sicola yakama ya pedagógica ya viye. Kutata ngwetu eti livulu likale ngwe cimo ca kuhana visinganieka via valongesi linga vakuete ndzili ya kulilongesa na kulivwa ngwavo yetu twa vifwtika na kulongesa.

Ndaka ya lisapi: Kukala Vangangela. Ndzili. Cihwa kakesi. Kuliangiliya na malimi akwavo a valongisi. Kulongesa Vinumelu.



LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Ndzango	43
Figura 2: Ndzili ou Vongo desenhado por jovens Vangangela.....	49
Figura 3 - o Ndzili: Força. Figura exibida pela Mestra Makota Validina	51
Figura 4: o Ndzili = Força = Felicidade exibido como marcas de desenho na pele na Bahia..	52
Figura 5: Distribuição geográfica dos grupos etnolinguísticos de origem Bantu em Angola..	64
Figura 6: Imagens de algumas pessoas pertencentes a 4 grupos Vangangela.....	67
Figura 7: Autoridades tradicionais (Mwene-sobas) posicionadas de acordo com os níveis de precedência da cultura	69
Figura 8: Estrutura de uma aldeia da cultura Vangangela alvo da governação de um soba	70
Figura 9: Mwenes-sobas reunidos	72
Figura 10: um tribunal tradicional	82
Figura 11: Cultivo do milho e do feijão	84
Figura 12: Indústrias culturais de cerâmica, na produção de zindoho za vwma, zakuhika na zindyaleko – painéis de barro	85
Figura 13: Fabricação de bebidas alcoólicas e o uso dos utensílios.....	85
Figura 14: Tyengo produzidos pelos homens da cultura Vangangela.....	86
Figura 15: Rio Kuchi, na zona das montanhas de Kakima no município do Kuchi na Província do Kwandu Kubangu.....	86
Figura 16: Representação de alguns Tungandzi	97
Figura 17: Rapazes no lugar da circuncisão	103
Figura 18: Tundanda reunidos para a cerimônia do Kulundulula	106
Figura 19: Lisewa - Balaio	119
Figura 20: Significado de um motivo estampado no Lisewa	120
Figura 21: Quintas	120
Figura 22: Ongoma-Batuque e zagaia	121
Figura 23: lemos	122
Figura 24: Zintyuwa -cabaças.....	123
Figura 25: Indyivoyatyipiko – casa com um teto cônico e parede circular.....	124
Figura 26: Indyivoyavungulu – casa com paredes retangulares.....	125
Figura 27: Design da prática Tatu-tatu (3-3).....	127
Figura 28: Meninas na cultura jogando o Tatu-tatu (3-3)	128
Figura 29: Prática sociocultural ovwela	129

Figura 30: Crianças Vangangela em uma sala de aula	133
Figura 31: Conversa em um espaço de educação familiar	133
Figura 32: fala solta de uma adolescente Kangangela.....	134
Figura 33: Ilustração do momento de despedida com o Lingulunga e as meninas	134
Figura 34: Preparando a Kizaka para o jantar na cultura	135
Figura 35: Senso da população não civilizada do ano de 1950	170
Figura 36: Gritos de (R)esistência	171
Figura 37: Ciclo do Conhecimento de D'Ambrosio.....	177
Figura 38: Ciclo vital.....	178
Figura 39: Triângulo primordial.....	187
Figura 40: O saber de uma escola para a cultura	190
Figura 41: Grupos trabalhando	195
Figura 42: líder do grupo N°. 1	195
Figura 43: Informe do segundo grupo	197
Figura 44: terceiro grupo	199
Figura 45: quarto grupo	201
Figura 46: Planejando a atividade na escola do 1°. Ciclo do ensino secundário	206
Figura 47: Alunos do 1°. ciclo trabalhando com as ticas de matema	210
Figura 48: Alunos praticando danças da cultura	211
Figura 49: Alunos confraternizando de acordo com os preceitos da cultura.....	212
Figura 50: Sala dos alunos de formação de professores organizada segundo a visão do Ndzango	221
Figura 51: Grupos de alunos do curso de formação de professores trabalhando as ticas de matema	222

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Design da tese.....	58
Quadro 2: Estrutura hierárquica da cultura Vangangela	74
Quadro 3: Livros, Teses e dissertações de pesquisadores da cultura	145
Quadro 4: Visões etnoantropológicas da cultura para a organização da vida	193
Quadro 5: Algumas ticas de matema da cultura Vangangela.....	206
Quadro 6: Caminhos para ações que permitem a incorporação das ticas de matema na formação de professores de Matemática	233

SUMÁRIO

1 O COMEÇO: AS ESCOLAS ANGOLANAS SOB AS LENTES CULTURAIS DA MINHA AVÓ	23
1.1 A educação doméstica <i>Vangangela</i> ao redor da fogueira: definindo o escopo da tese com base em preceitos éticos intrínsecos a cultura.....	37
2 VUNONGO YA KUKALA VANGANGELA: ENCONTROS DIALÓGICOS	59
2.1 Origem do grupo etnolinguístico <i>Vangangela</i>.....	62
2.2 Estrutura político-administrativa da cultura <i>Vangangela</i>	68
2.3 <i>Kutsa kwa Mwene</i> (morte de um soba).....	75
2.4 Sistema judicial na Cultura <i>Vangangela</i>	78
2.5 Vida econômica da cultura <i>Vangangela</i>	83
2.6 Cosmovisão da cultura <i>Vangangela</i>	92
2.7 A Educação na Cultura.....	100
2.8 Artefatos e mentefatos na cultura <i>Vangangela</i>.....	117
2.8.1 “Falas soltas” de crianças, adolescentes e jovens no Etno <i>Vangangela</i>... ..	131
3 VUNONGO YA KUKALA VANGANGELA NA YA SIKOLA: MOVIMENTO DA CULTURA EM CONEXÃO COM O FORA	142
3.1.1 Um olhar panorâmico sobre os estudos etnoantropológicos desenvolvidos em torno da cultura <i>Vangangela</i>	143

3.2 Ideia antropológica de cultura e seu peso influenciador na determinação da visão de mundo e na construção da lógica própria de um grupo etnolinguístico específico.	148
3.3 Estado atual da Educação Matemática no 1º. Ciclo do Ensino Secundário angolano	161
4 KUKALA VANGANGELA NA YA SIKOLA: MOVIMENTO NA ESPIRAL, CONECTANDO A ESCOLA	191
4.1 Diálogo sobre a visão dialógica entre as <i>ticas de matema</i> da Cultura <i>Vangangela</i> e a Educação Matemática no 1º. Ciclo do Ensino Secundário angolano.....	191
5 INDAKA YA MUKULUNTU: UMA CONVERSA COMIGO MESMO.....	229
REFERÊNCIAS	235

1 O COMEÇO: AS ESCOLAS ANGOLANAS SOB AS LENTES CULTURAIS DA MINHA AVÓ

Viosse vili navuvalequelo.

Vili navuvalequelo vicutala na vussulilo.

Kuli tepa umo na mucuavo Ndzili.

Vussulilo vieculicuata ni vili navuvalequelo. Vunoni vieculicuata na vili navuvalequelo.

Tradução:

Tudo tem um começo.

Um começo que olha para um fim.

A distância entre os dois é a energia

O fim pode ou não depender do começo, mas sempre estará ligado a um começo.

(Uma canção sobre o começo cantada pela minha avó)

Começo esta tese “viajando” em minhas memórias, que ainda guardam vivas as lembranças de minha infância, para ouvir a canção intitulada *Começo*, que era cantada pela minha avó. Essa canção era cantada sempre que ela ia à lavra, quando começava a lavrar a terra de um campo ainda não trabalhado. Assim, começo sem descartar a possibilidade de que algum leitor ao olhar para esta palavra – *começo* – possivelmente se veja imerso em um campo dominado por uma série de curiosidades e questões múltiplas, decorrentes de seu caráter peculiar, meio informal e provocador, ancorado em determinadas sensibilidades, que estimulem um caminhar em contramão com respeito às regras de escrita acadêmica legitimadas. Talvez, na mente do leitor, a configuração deste *começo* não pareça ser a ideal para uma tese de doutorado com o rigor científico que se preze, mas trazer a minha avó como motivação para começar esta tese é, para mim, uma reorientação enquanto pesquisador, de caminhar tendo em conta os seus ensinamentos, os quais sedimentaram a base da minha educação na cultura. E, desse modo, voltar a ouvir os seus conselhos, enquanto neto, que me instigam a olhar a cultura como um espaço de busca, na qual, todos os dias, aprende-se a “ser mais”¹ usando saberes explícitos nas ações dos seres humanos com outros seres da natureza que permitem que esses humanos sobrevivam e sua história permaneça no tempo. Tais saberes se modificam segundo as necessidades humanas e não humanas e contribuem para a organização da vida.

¹ Freire (1979) usou a expressão “ser mais” para enfatizar a necessidade do ser humano na busca constante de um saber que o completa. Para Freire, o ser humano não é pronto e acabado, daí a necessidade da busca constante: “[...] a educação não teria sentido se o ser humano fosse “um ser acabado”, sem precisar estar na “busca constante de ser mais”, pois é nesse inacabamento e na necessidade dessa busca que reside a “raiz da educação” em seu sentido mais específico (p. 27).

Neste sentido, começo por apresentar a razão que está na base da configuração deste título, trazendo inicialmente uma descrição motivada pelas marcas que o meu corpo carrega enquanto um “eu cultural” que se viu capturado, transformado e diluído em um “ser hegemônico”, construto da cultura legitimada pela escola e pela sociedade. Desta feita, apresentarei uma escrita verbalizada fundamentalmente na primeira pessoa do singular, para dizer de minhas próprias experiências e, posteriormente, na primeira pessoa do plural, para indicar uma fala, quer seja em grupo, quer seja individual, enquanto sujeito-coletividade que demarca a representação do grupo etnolinguístico *Vangangela* do qual faço parte.

Há vários anos, vi o meu percurso acadêmico ser marcado pelo despertar de um interesse incontornável ligado à aprendizagem das ciências exatas. Desse modo, a Matemática e a Física, pouco a pouco, foram adquirindo um estatuto privilegiado no centro das atenções que eu dedicava ao território demarcado por disciplinas que constituíam os currículos nas diferentes escolas em que fui aluno. A demonstração ostensiva e generalizada, com relação ao valor da Matemática como uma ciência exata no currículo escolar, que a tornava uma disciplina superestimada, temida por todos e todas – sendo rotulados inteligentes aqueles que a dominavam – é apontada como uma das principais razões que nutria o meu prazer pelo estudo dessa disciplina escolar, pois não queria pertencer ao grupo dos “*seres menos*”.

Motivado por esse olhar em torno da Matemática, balizado pelo respeito nela depositado pela sociedade, alunos e professores, decidi optar, em 2003, pelo curso de Matemática e Física, desenvolvido pela Escola de Formação de Professores – Marista São José, do município do Cuito, província do Bié/Angola². Durante a minha formação na referida instituição, procurava por saberes matemáticos que explorassem a minha criatividade, estimulando-me a me conectar com o meu contexto sociocultural. Mas, em contrapartida, os métodos de ensino vigentes na época não ultrapassavam os limites da abstração inerentes aos conteúdos de ensino.

A presença constante de uma “matemática padrão”³, completamente formularizada, baseada em definições e exemplos seguidos de exercícios, provocava em mim, enquanto aluno, um modo de subjetivação que me levava a ver o mundo de uma forma predeterminada e a não pensar “fora da caixa”, mas sim a pautar pela reprodução de procedimentos algébricos, cujos conhecimentos emergentes nada mais serviam se não para conseguir uma nota e passar de

² Angola é um país plurilinguístico onde o português é a língua oficial e de comunicação no universo das diferentes línguas nacionais como, por exemplo: Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Tchokwé, Nganguela, entre outras. Situa-se na África Austral, com uma superfície de 1.246.700 km² e faz fronteira a norte com as Repúblicas do Congo Brazavile e da República Democrática do Congo, a este com a República da Zâmbia, a sul com a República da Namíbia e a oeste há o Oceano Atlântico.

³ O meu entendimento acerca desse termo tem relação com a Matemática escolar, que se repete de uma mesma forma em obediência a uma sequência lógica estabelecida, a priori, de acordo com os preceitos intrínsecos à razão ocidental.

classe. Nos momentos de discussão com os meus colegas de turma, com vistas à resolução de um determinado exercício orientado pelo professor, havia quase sempre uma questão que nos convidava para uma reflexão: “*onde é que esses conhecimentos vão ser usados em nossas vivências?*” Entre nós, alunos, ninguém conseguia dar uma resposta convincente na dimensão da questão colocada, tampouco ter coragem de questionar o professor, evitando o risco de subestimar situações sensíveis a sua autoridade, enquanto “detentor” do conhecimento alvo de nossa aprendizagem naquele momento.

Em 2008, dei por concluída a minha formação média de professor de Matemática e Física. Nessa perspectiva, tendo sido destacado pelo sentido de responsabilidade, dedicação e empenho colocado nas atividades curriculares, ganhei o certificado de mérito ao me atribuírem o título de melhor aluno no curso de Matemática e Física. Naquele momento, manifestei alegria pelo feito alcançado, mas, sempre que me colocava a pensar a Matemática em toda sua essência epistemológica, me sentia tomado por um sentimento de falha e de completa dependência pelos saberes padronizados nos construtos ocidentais dos quais tinha de me apropriar; assim, procurava ser quem “eu sou”, enquanto cidadão angolano, nascido da união de dois renomados grupos étnico-linguísticos culturais de Angola (*Vanganguela* pelo meu pai e *Umbundu* pela minha mãe). Em linhas gerais, queria me revestir de registros próprios da minha história, com uma criatividade sustentada nos saberes da minha cultura, da minha gente e das tradições e dos costumes do meu contexto social. Entretanto, quanto mais seguia analisando, mais distante eu via a Matemática do meu contexto sociocultural.

Em 2009, ingressei na Escola Superior Pedagógica do Bié para cursar o ensino de Matemática num momento em que a falta de professores nacionais para o Ensino Superior, bem como a insuficiência de universidades em Angola, obrigava o governo angolano a direcionar as suas políticas para a formação de quadro, quer seja ao nível da graduação, assim como da pós-graduação, para a importação de quadros (fundamentalmente cubanos e russos) e para o envio massivo de homens e mulheres para o exterior do país. Neste sentido, alguns escolheram países da Europa, fundamentalmente Portugal, e outros da América, com particular realce à República de Cuba. Com regresso destes, estando eu ainda em formação, diante de alguns benefícios manifestados, observei que as ideias que norteavam o domínio da investigação, assim como da estruturação curricular das disciplinas, particularmente a de Matemática, eram trabalhadas de forma isolada da realidade social, econômica e política do país.

Os programas para o ensino de Matemática, em várias escolas angolanas, eram definidos sem exigência de um conhecimento largo de contexto sociocultural dos alunos. As divulgações e comunicações de pesquisas em jornadas científicas, simpósios e conferências estavam mais voltadas para a realidade de países mais industrializados do que para despertar o pensamento

cultural dos alunos. Entre outros motivos, considerei isso como uma das causas pelas quais o país, em particular a província do Bié, observasse, nos últimos anos, um elevado índice de perda de valores culturais tradicionais. *No intuito de demonstrar as evidências que sustentam os argumentos anteriores, comprometo-me a retomar esse estudo nas abordagens que se seguem.*

No último ano curricular da minha graduação, fruto do meu desempenho acadêmico, fui convidado pela direção da Escola Superior Pedagógica do Bié para lecionar a disciplina de Geometria Analítica, no 1º ano do curso de Matemática, na condição de monitor. Aceitei o desafio com a maior satisfação, na intenção de me tornar o professor que sempre quis ter para mim, pois, naquele momento, já sedimentava o meu pensamento sobre o ensino de Matemática na linha de reflexão de que, mais do que ensinar a Matemática, é preciso levar o aluno a entendê-la como uma produção humana, que se manifesta de forma sensorial em signos e artefatos do seu contexto social.

A minha primeira tentativa foi largamente elogiada pelos alunos, entretanto a falta de maturidade e de uma estrutura epistemológica que orientasse o meu proceder nessa direção acabou por dificultar a continuidade de minhas planificações. Em 2014, defendi a minha monografia e novamente fui destaque na lista dos melhores alunos. Assim, depois de dois anos ensinando a referida disciplina, fui enviado para Portugal com a finalidade de aprofundar cientificamente a minha formação matemática e regressar com mais confiança na minha prática pedagógica. A minha vivência em Portugal me levou a ter ideias do quanto os angolanos que lá residiam e os que lá estudavam tinham prazer e orgulho de serem reflexos do “ser/personalidade” do branco português, apesar de sua figura histórica de colonizador. A maneira de falar português, de se vestir e de comer parecia ser o termômetro para avaliar quem “realmente” era civilizado, educado e formado.

“[...] não gosto da forma como falas o português, o teu falar é cheio de uma dicção feia! Até parece que estás a cantar. Tens uma pronúncia pesada, misturada com Ngangela. Procure imitar o Mário que fala tão bem que até parece nascer em Portugal. Ele sim! Será mesmo um doutor! Com esse teu falar, nem podes pedir a palavra na turma, os portugueses podem rir de ti”, me disse certa vez uma colega e amiga angolana que compartilhava conosco a mesma residência universitária, me ajudando a consolidar a ideia de que talvez o maior sonho do colonizado angolano é ser como o colonizador português. A repetição desse desprezo começou a tornar hostil a minha permanência no meu “eu cultural”. Assim, procurando por aceitação e valorização, me vi obrigado a não mais olhar para a minha língua, minhas práticas e meus costumes, me tornando um reproduzidor de padrões comportamentais, fundamentados na forma de ser e estar do branco português.

De regresso a Angola, em 2019, era notória a forma como as pessoas na Universidade, na comunidade e em outras organizações de fórum social me valorizavam, me superestimavam, principalmente pela forma de vestir e de falar o português, sobretudo por ter vivido em Portugal durante dois anos. Essa aceitação foi para mim um reforço para não mais olhar para o meu ambiente cultural, por ser alvo de subalternização, inferiorização e desprezo. Nesse viés, a língua portuguesa, como critério fundamental para os angolanos serem admitidos nas universidades e na função pública, continuou a supervalorizar-se e com ela todo peso cultural e civilizacional que carrega em detrimento das culturas locais.

Depois de algumas semanas em território angolano, decidi visitar a minha avó Julinda Kassela, que reside no município de Chitembo, província de Bié/Angola. A minha viagem em direção ao referido município foi marcada por muita ansiedade, pois era imensa a vontade de abraçá-la, porque já se tinham passado alguns anos que eu não a via. Depois de uma hora e meia de viagem, lá estava eu a encostar o carro no seu humilde quintal, abrindo ligeiramente a porta do carro, quando a vi sentada no *tchialó*⁴, desfrutando da benevolente sombra de uma árvore. Nesse momento, me enchi de emoção e, correndo em sua direção, gritei:

Avó, cheguei!!!!

***Ela:** Heee! Mutekulu uangue na hete; ndjolela ika!! Ndjili na sanga um kukumona!!*⁵

***Eu:** hooo! Minha amada avó, eu entendo perfeitamente o que falas, mas vamos falar português porque eu já não consigo pronunciar algumas palavras.*

***Ela:** Nani!!! Num pode esquecer o seu língua, esse língua que você fala é alheio, o que é nosso é nosso e você num pode despreçar. Eu ficar muito triste hoje em dia, porque as crianças já não querem aprender o que é da nossa cultura, porque pensam que isso é hábito dos bur(r)os.*

***Eu:** Tem razão avó, todo mundo hoje tem vergonha de falar a sua língua materna, por causa do receio de ser desprezado pelas pessoas na sociedade.*

Na sequência desse breve diálogo, o olhar de minha avó expressava tristeza e, fixando os seus olhos em mim, ela pronunciou em língua nacional *Ngangela* as palavras que se seguem:

Laja omo kukuakele kuli longessa chaseho tua kele naku yoya, vuno kukuija chá matangua tuli na kutsa muvuyoye vuetu muomu lia kuli longesa, naku kuyouela ku ndzimba, vana vetu vatu tala ngue tuvaka kusalela na vaka kuhunoua kuli longesa.

Tradução: *Outrora, sem a educação escolarizada nós vivíamos, mas, sobrevivendo a educação escolarizada, nós morremos enquanto cultura e vivemos enquanto*

⁴ Esteira artesanal da cultura Vangangela.

⁵ Oh! Meu neto chegou que alegria!!!! Estou feliz por te ver!

ignorância, porque as escolas ensinam aos nossos filhos a olharem para nós como sujeitos analfabetos e ignorantes.
(conversa com a minha avó Julinda Kassela, 16/07/2019)

O que dizer diante desta profunda afirmação de minha avó? Talvez, naquele momento, o meu silêncio fosse a virtude que se impunha, mas o certo é que eram notórias a revolta, a impotência e a resistência presas em suas palavras, manifestando total indignação perante a sociedade e um sistema educacional que mata a sua forma de vida. As suas breves palavras colocavam em manifesto a performance da realidade educacional de Angola, em que os alunos são confrontados por um sistema de ensino que os torna estrangeiros em suas próprias terras, pois enfrentam diariamente o drama de verem a soberania de suas culturas condicionadas à autoridade de uma educação escolar colonizadora, que deslegitima seus costumes, suas línguas, suas expectativas, suas crenças e suas tradições.

Perante essa estrutura curricular, nós, os sujeitos da cultura, não nos sentimos “vivos”, pois somos obrigados a rejeitar os valores ensinados em nossas culturas para nos sujeitarmos aos formatos acadêmicos convencionais, que eliminam as nossas alteridades⁶ e nos aprisionam em nossas formas de produzir saberes.

A afirmação de minha avó remetia-me a um campo de reflexões que não estavam direcionadas simplesmente à forma como ela olhava para a escola, mas também à forma como ela olhava para mim. Talvez, no entendimento dela, eu fosse um sujeito que, por influência de forças dominantes, tenha perdido a rede de imanências fundamentadas em sua cultura legítima.

6 A perspectiva ideológica que coloca a alteridade em tela de reflexão abre uma discussão ontológica na relação entre o “eu” e o “outro”, a qual foi alvo de vários estudos, desde a época dos filósofos pré-socráticos até a presente data. Nessa direção, podemos colocar em manifesto a concepção identitária de Parmênides (1991) cuja concentração de seu significado deixa ao cuidado do “Ser”. Dito de outro modo, o filósofo considera o “ser” como a essência de todas as coisas ao afirmar que o Ser é, o Não-Ser nos remete a não-existência; algo não real; uma redução ao nada. Neste sentido, considerando a origem etimológica do termo *alteridade* como o “Ser outro” de acordo com o dicionário de Filosofia de Abbagnano (2007), Dussel (1980) nos ajuda a entender que o “outro” é visto como uma negação quando se tem o “Ser” como referência. Ou seja, o “outro” apesar de ser diferente é tido como referencial identitário do próprio “eu”. É a determinação do “ser” no sistema de mundo que gera a diferença segundo a visão de Dussel (1980), cujo descuido em seus casos mais extremos cria a alienação do “fora” do “eu” e da coisificação da alteridade do outro” (p. 48). Nessa perspectiva, para a dominação no campo eivado de relações de poder, há uma visão etnocêntrica que perpetua, segundo a qual o “outro” é um objeto de fabricações de alguém diferente, aceito, hegemônico e legitimado e não um sujeito com poder e voz. (Joffê, 1998). O “outro” tem sido visto como um estranho, um exótico sujeito a passar por determinadas transformações para ser igual ao “eu”. Desse modo, transportando esse argumento para o contexto escolar, é comum considerarmos a seguinte questão: A afirmação fundamentada no objetivo formal da escola, segundo a qual o processo de ensino e aprendizagem está orientado não só para a apropriação de conhecimentos por parte do sujeito aprendente, como também na construção da personalidade inerente ao seu “ser”, não tem indicado uma forma pré-definida, pronta e acabada daquilo que é o “verdadeiro ser” legitimado pela escola? Pensando dessa forma, o que será do “ser” de um aluno situado em uma zona de interseção entre a sua cultura nativa e a legitimada pela escola? Pois, ao nosso entender, o ser para esse aluno é determinado com base no plano de intencionalidade do contexto que detém o poder, nas dimensões econômicas, políticas, jurídicas, entre outras. Logo, se a cultura civilizacional aceita e socializada pela escola impor reconhecimento ao modo de vida daquele que cristaliza e reproduz o modo de ser e estar por ela defendida, então, como diz Fanon (2008), “para o membro da cultura, o ‘ser verdadeiro’ é aquele que se aproxima do seu opressor, homem branco”. Nessa perspectiva, a escola projeta-se na cultura angolana como uma socializadora de padrões dominantes assentes na cultura ocidental.

Ao criar desdobramentos para as questões despontadas pela minha avó, comecei a me ver como um *corpo* culturalmente *refugiado* ao admitir que as escolas angolanas podem ser entendidas como produtoras de *corpos* culturalmente *refugiados*.

Corpos culturalmente refugiados? Como e por quê? Talvez perguntas como estas possam, em algum momento, invadir a mente de um dos leitores deste texto, se não apresentarem uma explicação detalhada sobre o assunto em questão. Portanto, dedicarei algum tempo para apresentar, nos parágrafos subsequentes, uma reflexão acerca das escolas angolanas enquanto produtoras de *corpos refugiados* de culturas subalternizadas para a hegemônica legitimada e aclamada pelas escolas. Começo, nesse sentido, com uma abordagem sucinta sobre a ideia de corpo, segundo o filósofo Michel Foucault, como pano de fundo para a discussão que se leva a cabo neste *começo*, fundamentalmente no papel da escola atravessado por relações de poder, de reprimir as diferenças inerentes às mais variadas culturas que sustentam o mosaico étnico-linguístico angolano. Na sequência, manifesto algumas ideias relativas ao sentido político de resistência ao colonialismo, presente em um dos trechos da obra poética “adeus a hora da largada”, de Agostinho Neto, considerado fundador da nação angolana.

Conforme anteriormente referido, o significado relacionado ao conceito de corpo, assumido neste estudo, encontra amparo no pensamento do referido filósofo que o entende como aquele que está propenso a um processo de subjetivação inerente a um campo de significações que inclui: “conversão a si, um retorno no mesmo lugar, residir em si mesmo, onde está em jogo a ideia de todo um movimento da existência pelo qual se volta sobre si mesmo” (Foucault, 1997, p. 123).

No âmbito das várias abordagens sobre o corpo e suas relações, que foram alvos de estudos protagonizados por esse filósofo, o presente *começo* dedica particular atenção não só à ideia de corpo enquanto elemento sujeito a determinadas transformações em obediência a uma estrutura ou regime de poder, mas também na concepção relacionada ao “olhar” para um corpo, sujeito a marcas sustentadas pela visão cultural, pelas crenças, pelas tradições e pelos costumes. Vale ressaltar que o significado do “olhar” aqui referido perpassa os limites de seu campo de significação semântica, caminhando em sentido paralelo com o pensamento de Rodrigues (2003) que, inspirado nos escritos de Foucault, afirmou o seguinte: “todo olhar é uma ‘interpretação’, uma posição, um lugar de vislumbre, um lugar de poder” (p. 112).

Nessa linha de pensamento, os estudos de Foucault nos levam ao entendimento de que o corpo é uma “interpretação” que não independe de um certo olhar, ele não tem um fim e nem

valor⁷ em si mesmo, pois depende, em grande medida, do lugar em que está inserido (Foucault, 1981).

Para Rodrigues (2003), o corpo não tem autonomia interpretativa sobre ele, dependendo, dessa forma, da interpretação do “outro”. De acordo com o pensamento ancorado nas ideias de Foucault, isso traduz uma certa relação de poder entre o “corpo” e a interpretação, com nítida vantagem para a interpretação do “outro”. O termo *poder* aqui mencionado tem fundamento no entendimento de Foucault (1981), quando define o seu exercício como “a capacidade que o sujeito tem de conduzir as ações do ‘outro’ segundo o seu próprio interesse” (p. 113).

Em linhas gerais, de acordo com os estudos desenvolvidos pelo referido autor, olhares em confronto, na formação do discurso sobre o corpo, implicam relações de poder. Na sequência, ressalta que tais discursos, constitutivos de significação, geram “saberes” que, por sua vez, formam “disciplinas”, as quais exercem um controle sobre o corpo.

Assim, na linha de pensamento atrelada a esse *começo* relacionado às escolas angolanas, enquanto produtoras de corpos *culturalmente refugiados*, essa discussão se torna relevante na medida em que nos ajuda a fazer uma articulação entre o saber, o poder e o corpo nos espaços escolares, e a entender como os sistemas de diferenciação, que operam neste ambiente, permitem que uns atuem sobre os outros. Trata-se de não olhar apenas para a forma como o poder é exercido nas instituições escolares angolanas, com particular destaque nas inseridas no contexto sociocultural *Vangangela*, mas questionar e compreender como, por que e de onde estas finalidades emergem e como são construídas com vistas a nortear esse exercício de poder; quais racionalidades se constituem como base para a validação de saberes e que processo de transformação surge a partir daí. Essa preocupação encontra amparo na compreensão do Programa Etnomatemática, enquanto epistemologia, sedimentada na visão do ciclo do conhecimento de D’Ambrosio (2001), que evidencia as manifestações de como os saberes, os modos de vida, as práticas e os costumes de determinados grupos culturais são capturados pelas estruturas de poder para um processo de filtração em um plano de intencionalidade e, em seguida, devolvidos a essas culturas como mecanismo de controle social e de dominação. *Retomarei esta discussão nos parágrafos a seguir com vistas a manifestar o meu entendimento acerca da Etnomatemática enquanto programa e enquanto epistemologia.*

7 Para Rodrigues (2003, p. 112), [...] a percepção que se possui sobre um corpo, depende do olhar que vê esse corpo. E este “olhar” não depende de um sujeito específico, mas de uma “estrutura”, de uma relação de olhares. Assim, o olhar interpretativo que o sujeito lança sobre o seu próprio corpo depende do olhar que o “outro” lança sobre este mesmo corpo. (p. 112)

Assim, aproveito essa discussão para analisar o caráter educacional sob a égide de uma soberania ancorada nos currículos escolares, que dita regras e princípios pelos quais diversos corpos estão sujeitos, no âmbito dos chamados “processos disciplinares”. Olhando dessa forma, isso nos remete à locução de Foucault acerca de corpo dócil.

[...] um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. Os famosos autômatos, por seu lado, não eram apenas uma maneira de ilustrar o organismo; eram também bonecos políticos, modelos reduzidos de poder: obsessão de Frederico II, rei minucioso das pequenas máquinas, dos regimentos bem treinados e dos longos exercícios. (Foucault, 1999, p. 118)

Dessa forma, o corpo – quando se insere em determinados espaços escolares – torna-se dócil, o qual, sob influências de processos disciplinares, muda de registros renunciando àqueles a partir dos quais é concebido e que são vistos “não só pelo sujeito”, como por aqueles que fazem parte de seu ambiente externo, que o analisam e que o submetem a determinadas punições. Esse corpo dócil é frequentemente vigiado, analisado e controlado de uma maneira muito sutil em espaços escolares. Isso significa que esses corpos são preparados para seguir determinadas regras e padrões comportamentais definidos pela escola e divulgados através de diferentes instrumentos, como por exemplo, o chamado de “*regulamento interno escolar*”.

O referido regulamento estimula uma série de treinamentos para o corpo, no sentido de levá-lo a pautar por consideráveis transformações. Isto significa que esse corpo precisa trocar seus registros de origem, alicerçados em seus padrões culturais, para adotar aqueles que são aceitos pela instituição escolar. Neste sentido, sublinha-se que o corpo que passa por esse processo de renúncia do seu “eu natural” para o “eu adquirido”, no intuito de responder às exigências estabelecidas pela escola, numa relação de poder, é o que eu considero como “*refugiado*”, produto de exercícios de poder disciplinarizadores por meio de uma educação que o quer subserviente.

O termo *refugiado*, aqui considerado, não se limita à ideia de deslocamentos populacionais forçados por motivos econômicos, políticos e socioculturais. Faz-se, no entanto, uma releitura do termo, manifestando uma ideia ancorada na perspectiva de corpo dócil, em que o sujeito é submetido a uma decisão forçada, que propicia o deslocamento de sua forma de ser e estar no mundo – “eu natural” – para o “eu adquirido”, inerente à cultura hegemônica proclamada pela escola e construída pelo poder. Trata-se de uma situação em que a escola interfere na liberdade cultural do sujeito, que se sente obrigado a deixar de ser o que é e refugia-se na pessoa que não é, pelo medo de ser inferiorizado, punido e rejeitado.

Concedendo uma pausa na sequência desta abordagem, apresento aqui um exemplo que ilustra a descrição anterior: Na comuna do *Mumbué*, vila pertencente ao município de

Chitembo, localizado na província do Bié-Angola, as pessoas comunicam-se pela língua *Ngangela*, o principal indicador expressivo da cultura *Vangangela*. Nessa região, o povo tem a educação cultural como a sua maior riqueza, a qual determina a qualidade das suas produções de saber, de suas filosofias de vida, partilhadas por meio da língua *Ngangela*. Nesse sentido, tudo que a criança aprende na família, nos ciclos de amizade e na comunidade é articulado por meio dessa língua. Mas quando a criança vai para escola, é obrigada a aprender a língua portuguesa. Assim sendo, no decurso da aula, pela dificuldade de dominar o português, é comum que a criança misture o português com a sua língua materna. Como resultado desta ação, é comum acontecer que o professor grite com a criança, proibindo-a de voltar a falar a sua língua materna na sala de aula. Esta ação, para além de matar a maior reserva institucional da cultura, evidencia marcas de violência.

Assim, a criança volta triste para casa e completamente inferiorizada. A sua relação com os pais começa a ficar afetada, pois começa a olhar com desprezo para tudo o que o pai lhe ensina, porque tais ensinamentos não são aceites no ambiente escolar. Para não voltar a experimentar o opróbrio da inferioridade e da rejeição, ela “abre mão” de tudo que é de sua cultura para aprender os modos de vida transmitidos pela escola. Portanto, ela refugia-se do seu “eu natural” silenciado para o aclamado no espaço escolar. Com base nesse exemplo, questiono: *que ideias a escola transmitiu para essa criança tendo em conta os costumes, as crenças, os modos de vida e os padrões tradicionais de suas famílias e cultura?* Esta questão não será respondida neste momento, pois será retomada nos estudos a serem desenvolvidos nesta tese.

Retornando à abordagem anterior, importa afirmar que esse sistema, atrelado ao funcionamento das instituições escolares e atravessado pelas relações de poder, motivou Foucault a estabelecer determinados paralelos entre o funcionamento das prisões da idade moderna e o das escolas e o das forças armadas.

Por causa dessas características dos micropoderes, Foucault busca na organização das prisões na idade moderna o modelo de funcionamento da sociedade contemporânea. Trata-se do modelo “carceral”, que estabelece uma série de dispositivos disciplinares, visando “reeducar” o corpo imprevisível e desviante do delinquente, para que ele se torne um corpo produtivo para a sociedade. O objetivo da prisão não é mais simplesmente punir, mas principalmente educar e formar o corpo do prisioneiro através de uma série de normas disciplinares. Ora, estas mesmas normas disciplinares estão presentes nas escolas, nas forças armadas e nos hospitais. Estes são os exemplos mais evidentes, pois na realidade o poder normativo disciplinar está difundido por toda a sociedade (Rodrigues, 2003, p. 116).

Vale ressaltar que, deslocando a comparação feita por Foucault sobre a escola e a prisão para a realidade das escolas angolanas no contexto *Vangangela*, é possível compreendermos que estas oferecem condições para vigilância e punição. Essa vigilância e essa punição são

deixadas aos cuidados dos “*chamados coordenadores de turnos*”⁸. Por outro lado, se as prisões reeducam corpos com determinadas condutas indecorosas quanto às normas socialmente estabelecidas por lei, as escolas reeducam no sentido de os corpos serem moldados em função dos interesses da classe dominante. Isso implica transformações consubstanciadas em renúncias e adoção de novos valores éticos.

Apresenta-se uma escola como uma fábrica ou máquina de produção de um padrão de sujeitos, *como se todos ao entrarem fossem diferentes entre si, mas os que conseguem sair é como se fossem todos iguais. Quem não entra no padrão sai por outro portão que não é o caminho da profissionalização universitária, do bem-estar, da cultura e do poder* (Osorio, 2017, p.17).

Em atenção a essas ideias, há um sentido de revolta que emerge, ainda que em um campo tênue, e reflete parte do diálogo estabelecido com a minha avó, o qual é resgatado aqui: *Num pode esquecer o seu língua, esse língua que você fala é alheio, o que é nosso é nosso e você num pode despreçar. Eu ficar muito triste hoje em dia, porque as crianças já não querem aprender o que é da nossa cultura, porque pensam que isso é hábito dos bur(r)os*. Diante a tristeza de minha avó, a força de resistência e de luta ganha corpo em nós, cientes de que combater a dominação epistemológica e ontológica com base no saber da ciência de referência ocidental é utilizar as armas do dominador para lutar contra o seu processo de dominação. Assim sendo, *como poderemos nos libertar do “arsenal complexual que brotou do seio colonial?”* (Fanon, 2008, p. 45).

Essa perspectiva obriga-nos a olhar para a formação de professores, enquanto formadores de formadores, no sentido de não só pautarmos pela ressignificação da prática docente, como também a olharmos para os currículos, produzindo novos questionamentos e, ainda, problematizarmos a formação de professores, com destaque os de Matemática. Vale ressaltar que o nosso lugar de fala está relacionado com a realidade de um país que permeia por caminhos de (re)estruturação na questão da educação, tendo em conta o processo histórico segregacionista conduzido pelo regime colonial português, que não só roubou a liberdade de interligação dos povos dentro do mosaico etnolinguístico de Angola, como também levou o país a sacrificar os seus filhos para um caminho de luta pela independência nacional, iniciada em 4 de fevereiro de 1961 e terminada com a sua proclamação em 11 de novembro de 1975. Após esse acontecimento, Angola enfrentou outra guerra civil, que terminou em 4 de abril de 2002.

⁸ Um coordenador de turno, no contexto escolar, é o funcionário afeto ao pessoal de quadro administrativo de uma unidade escolar encarregado de garantir a manutenção da ordem prevista no regulamento escolar, com vistas à conservação das normas que regulamentam a conduta do aluno no recinto escolar. Tem a responsabilidade de supervisionar e punir alunos cuja conduta esteja à margem do previsto pelo referido regulamento.

Esses dois acontecimentos ocuparam muita da energia de Angola para se organizar, a qual não teve a possibilidade de focar na produção de um sistema educativo que pudesse dialogar com as diferentes culturas, obrigando-a a importar quadros do exterior. Neste sentido, com a importação de profissionais, no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), que teve o seu início a partir de 2002, a formação de professores em Angola tem passado por uma série de atravessamentos de pessoas de vários lugares e culturas, tais como: cubanos e russos, provocando a falta de empoderamento dos alunos na aprendizagem devido à dependência inerente a um ensino distante de suas realidades culturais. Desse modo, torna-se importante, nesse momento, que os professores angolanos assumam esse protagonismo de efetivamente pensarem em uma educação que leve em conta as formas de vida dos povos pertencentes às mais variadas culturas deste país.

Tal perspectiva atribui extrema responsabilidade política à aplicação de ideias atreladas ao plano de intenções da presente pesquisa, não só por pautar em linhas de forças conducentes ao resgate de uma educação intercultural no contexto em causa, principalmente na formação de professores de Matemática, mas também porque pretende assumir o compromisso ancorado na visão de resistência política de Agostinho Neto, primeiro presidente angolano, contra o colonizador, refletida em sua obra poética, conforme lemos em um dos trechos do seu poema intitulado “Adeus a hora da largada”.

[...] Minha Mãe... tu me ensinaste a esperar como esperaste nas horas difíceis
 Mas a vida matou em mim essa mística esperança
Eu já não espero sou aquele por quem se espera
 Sou eu minha Mãe
a esperança somos nós os teus filhos
partidos para uma fé que alimenta a vida. (Neto, 1979, p.9-10, grifos do autor).

Olhando para o referido poema, com particular destaque na frase “*eu já não espero sou aquele por quem se espera*”, é notória a postura enfática do autor, entre seus jogos de palavras. Tais jogos traduzem a vontade de instigar a nação angolana a renunciar à dependência de se deixar conduzir em função do pensar, do saber e do fazer do “outro” com vistas a assumir a autonomia e o protagonismo de articular saberes que dialogam com o contexto local, no que diz respeito às práticas econômicas, sociais, culturais e políticas, as quais concorrem para o desenvolvimento da Mãe Angola.

A mesma releitura pode ser enquadrada na frase “*a esperança somos nós os teus filhos*”, na qual o autor expressa o seu sentimento de pertencimento à pátria, despertando, em cada um dos angolanos, a ideia de que a responsabilidade de mudar processos em todos os níveis e setores sociais, principalmente os educacionais, bem como estabelecer uma sociedade próspera

que abraça inovação, partilha visões, porém conserva o seu *ethos*, que permite não só a manutenção, mas também a valorização cultural. Essa medida depende somente dos angolanos em seus esforços conjugados com as ações externas que emergem daqueles que amam Angola e lutam por sua dignidade.

O pensamento motivado pelo sentimento de resistência da minha avó, em diálogo com o sentido político pautado nas ideias de Neto, constitui a principal força que move o autor desta tese. Tal questão está sedimentada na visão que se opõe à perspectiva curricular vigente em Angola, a qual continua a negar as diferenças emergentes do mosaico cultural angolano, enquanto espaço de busca de saberes que possam estimular outras possibilidades para pensarmos não só a formação de professores de Matemática, como também o próprio currículo em linhas gerais.

Neste sentido, escolhemos assumir a Etnomatemática como uma mola propulsora conducente a um caminhar de “contraconduta”,⁹ quanto aos movimentos da Educação Matemática em Angola, concretamente, nos processos que visam à apropriação de saberes matemáticos que se dão em espaços escolares. O termo “contraconduta”, aqui mencionado, encontra amparo nas reflexões de Foucault (2008), consubstanciado na intenção de instigar uma resistência por parte dos membros de diferentes culturas angolanas, contra as imposições curriculares que anulam os processos de subjetivação dos professores de matemática, levando-os a obedecer, de forma incondicional, as normas hegemônicas estabelecidas nos sistemas curriculares, em detrimento de suas atuações enquanto agentes criativos, autônomos e protagonistas de saberes matemáticos atravessados pelas práticas de suas próprias culturas. O papel a ser desempenhado pela Etnomatemática, nos desígnios da presente tese, tem enquadramento na reflexão de D’Ambrosio (2001, p. 36), o qual afirma que:

A etnomatemática se encaixa nessa reflexão sobre a descolonização e na procura de reais possibilidades de acesso para o subordinado, para o marginalizado e para o excluído. A estratégia mais promissora para a educação, nas sociedades que estão em transição da subordinação para a autonomia, é restaurar a dignidade de seus indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes. Reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas, num processo de síntese, reforçar suas próprias raízes. Essa é, no meu pensar, a vertente mais importante da etnomatemática.

⁹ O olhar direcionando para a Etnomatemática, como um movimento de contraconduta, encontra amparo nos estudos conduzidos por Monteiro e Mendes (2015) através do artigo por elas escrito e publicado nos anais do Simpósio internacional de pesquisas em Educação Matemática.

Portanto, a presente pesquisa serve-se do pensamento de D’Ambrosio para olhar para o *etno* dos *Vangangela*¹⁰ no sentido de visibilizar os seus processos de geração, organização e difusão de conhecimentos, desde a perspectiva local ao campo extensivo de atuação de forças, emancipando suas artes ou técnicas (*ticas*) de explicar, de conhecer, de conviver e de ensinar (*matema*) (D’Ambrosio, 1990). Tais formas de ensinar e conhecer, e até de pesquisar os mais diversos saberes na cultura, são consideradas neste trabalho pela potência de suas implicações na formação intercultural de professores de Matemática do “primeiro Ciclo do Ensino Secundário angolano”¹¹. É com este propósito que somos conduzidos a desenvolver esta pesquisa, encaminhada a dar resposta para seguinte questão problemática: *Quais as potencialidades das ticas de matema do povo étnico-linguístico Vangangela de Chitembo/Bié-Angola na mobilização de conhecimentos para formação intercultural de professores de Matemática do 1º Ciclo do Ensino Secundário?*

Para tal, caminharemos tendo como alvo o seguinte **objetivo geral**:

Revelar as potencialidades das *ticas* de *matema* do ambiente cultural do povo étnico-linguístico *Vanganguela* do município de Chitembo – Bié/Angola, com vistas a uma Educação Matemática que afirme modos Vangangela de ser e existir no mundo para a formação intercultural de professores de Matemática do 1º Ciclo do Ensino Secundário.

Nesse sentido, para a concretização do objetivo geral determinado nesta pesquisa, consideram-se os seguintes objetivos específicos:

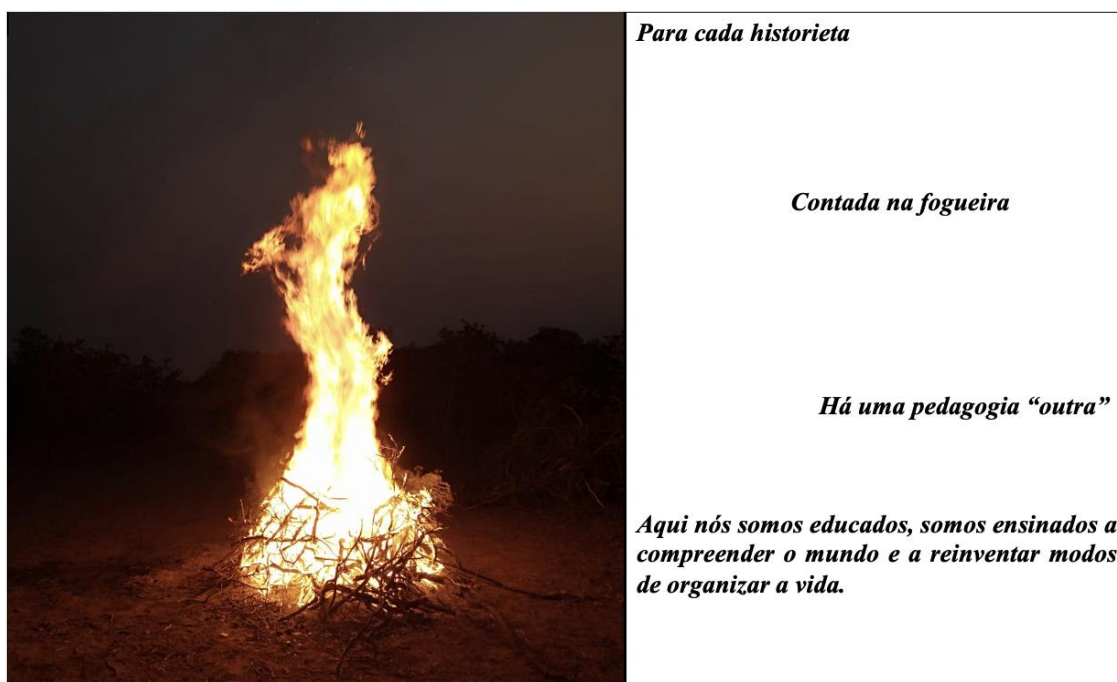
- Identificar diferentes maneiras, modos, habilidades e artes manifestadas no contexto social, cultural e natural do povo étnico-linguístico *Vangangela*, compreendendo os processos mediante os quais as pessoas dessa cultura constroem significados a partir dessas experiências, questionando em que consiste tais significados e que técnicas (*ticas*) são utilizadas para serem ensinados (*matema*).

10 Vangangela é a designação plural do grupo etnolinguístico que se comunica por meio da língua Ngangela, cujo singular é Kanganela. Assim, sempre que utilizarmos o termo Ngangela, estamos nos referindo à língua.

11 O subsistema de Ensino Geral angolano, ou seja, o ensino não universitário, é constituído pelo ensino primário de 6 classes (básico obrigatório) e pelo ensino secundário que, por sua vez, é constituído por dois ciclos (1º e 2º), sendo o primeiro com duração de 3 anos e o 2º ciclo, tanto normal quanto técnico-profissional, com a duração de 4 anos. O ensino primário é frequentado por alunos com idades compreendidas entre 5 e 11 anos; terminado o ensino primário, o aluno vai para o 1º ciclo do ensino secundário cujas idades estão entre 12 a 14 anos; em seguida, vai para o 2º ciclo do ensino secundário com idades fixadas entre 15 a 18 anos; terminado o 2º ciclo, o aluno vai para o ensino universitário.

- Caracterizar as referidas *tics de matema* da cultura *Vangangela* que organizam a vida na cultura, refletindo sobre as diferentes possibilidades que concorrem para a conexão entre essas práticas com a escola.
- Indicar caminhos possíveis que permitam a incorporação das referidas *tics de matema* em programas e estruturas curriculares com vistas ao desenvolvimento de um trabalho que promova a produção de subjetividade dos professores angolanos do ciclo e ensino em questão, no sentido de que se sintam protagonistas da ação de educar para que produzam saberes matemáticos a partir de um diálogo intercultural entre o contexto social dos alunos e a escola.

1.1 A educação doméstica *Vangangela* ao redor da fogueira: definindo o escopo da tese com base em preceitos éticos intrínsecos a cultura



Há uma fogueira acesa que se envaidece em meio à escuridão que desenha a noite, que me leva a viajar no tempo. Ah! Que saudades que me vêm a lembrança do tempo em que fazíamos das fogueiras outra forma de fazer escola, onde aprendíamos a vida a partir dos ensinamentos dos avôs e avós. Avó, por favor, sente conosco perto da fogueira e conte uma pequena história que traduza algum conhecimento como aqueles que nos ensinavas quando

éramos pequenos. Desta forma, convidamos a avó para sentar-se conosco à beira da fogueira para ouvir dela uma história. O nosso convite foi aceito com agrado e, ao calor da fogueira, a avó contava a seguinte história em língua *Ngangela*:

Kulasa kuakele limo limbo muakele umo muhumbe na zina liendi TSamba. Eye uakele umo muhumbe watumbala waviuka, na mana na vupua vuendi, vuchi li vuendi na kutantekeya, kukomoka ku vankwendze vosse va muimbo. Va kwendze vose valikwatesele na kulota tcholino litangua umo njwevo wa kusomboka. Omo itanu vaise yendi vahangele linga asomboke linga awene umo liala usemuna valinjuila na mano endi. Omo liaco vaise vasinganhrkele vavusoko na kuzolela cakuhanga, cikeco vatungile cimo civunga na cikele cakutala na kuseteka ia hakati kawo alina mona linga akale liala lia TSamba. Chivunga eci cakele lika cavavusoko vua kuli vanoye nava ise. Mukuendze use vamu setekele ku ola kumi na nake no makumi avali a ziola zivali kaha vakuatele livezikiso lia viakulia na hondo yakukosa matsiki. Kaha civunga eci valingisile viseteko vavali na vavali omo liaco, valekunze vantu vavali na vavali Nkala njanja imo. Vunoni vavengi vakuendze vakele haze nakulinga viseteko vunoni vose vahile omo te kavajuisilemo navize vavasehele. Tangua limo vakuendze vavali vamuno muimbo lia kulihata vakele na soloti na kuya kundzivo ya vaise ya TSamba omo vahetele kuze ciseteko ca nubangelo wali lekesele malivene. Wa mbangelo yawahulisile ku umo senavala watambu lwile ngeci:

Nzinga liange yange muntu alí na vuntantekeyeso vua mavu ose yange ndja kale navwo. Mwomo vene! Tuna tsantsela! Vasenavala vatambubuile. Muku swenesako vahulisile vakuendze yenuveya mazina enu: kaha watambulula lizina liange yangemunto na vussunga vuange vuatundile kuvanto veka na veka kaha ange likaliange kandja hasele kutantekeya viose; vunoni cili kuntantekeya mana avantu vose vamuimbo. Momo vene! Tuna tsantsela! Hakati kavasenavala watambuluile. Omomua hitile imo tsimbo vasenavala vamuhele imo almoço ku mukwendze wavali. Viakulia vavihikile na civundu ca vunga vwamuzica kaha na tsitu ya kasumbi, na kumunha muma longa akutejessa. Chuma eci, ku mukwendze wa vali va senavala va Tsamba, valingile mahuku linga vamueseka kumana na vunongonosi vua mukwendze uambangelo muconda wambele nguendi mana navunongonosi vua há mavu vuakele mukati kendi. Omo liaco vakuatele haviakulia kuendi nguavo naviovia kúlia kaha vahingile ngue kusangumuka mukati kaha vahakele tsitu yose ya kasumbi mukati kacivundu kaha va huikile mbalavala ya kuilu na civundu na kucimona kuahi na tsitu. Omo vamuhele lilonga senavala uamuhele nguendi kulia kuacili. Kaha senavala uatundile kuhondo kaha ualingile na kutazela cihua cou uavali mukuendze cijueyendi kucintantekeya kuahi. Mundzila yaco mukuenze uambangelo uahukuile viakulia kaha uamuene kakuakale cimo cakusuamako, omo uema nene, makutata viakusuamako. Vunoni viakusuamako kaviasolokele omo mukuendze uavali uakuatele

viuma viendi vivali civundu na viakusuamako, ua lamiene linga a hase kulía mendi, omo te akutala vinapande kusuamako kucivundu cendi, vumoni eye katavele na kuhadeka nguendi avavavali vali na kuhaandeka nguendi avavavali vali na kuvahitisa um viseteko muconda eye te kacitava a tumamene viakúlia viamukuavo linga atsihendza la yendi vunoni uonokele mukutata viaku suamako. Mukuendze uavali uazolele kaha uakele nakúlia civundu. Omo uamanene kúlia kua mukuendze uavali vasenavala yamuhumbe vasolokele na kutihulisa. Kaha vehua va kulutue lua tsimbo, muna lindi? Vatavele! Kaha mukuendze uambangelo, uahandekete nguendi kuahi. Tsimbu ize vasenavala vajingile linga comissão ya viseteko vakovele um sala na ngue kulisuama valekele mukuendze ua mucivali: kaha! Nga ove uyala na mana a vundongonsi ali mukati ove vati kahosele kulía civundu? Watambulule civundu? Ciliangekanzalile vene muconda cinaju mukonda kachiesi na viakulia, mukonda cinaju mukondacinaju vusunga camukati omo cakuntantekeya vose. Muanjatambuile lilonga, ndja tekeya vose. Muanjatambuile lilonga ndja muenenga kacikutave kulía muconda kachiesi na viakulia muconda viakulia kaviesi nevi vikusuama civundu, yange kandjekulia nga nevi vikusuamako viohi. Mukonda liaco ndikusinganieko ndjahitile kuciseteko, angekati ndi liala na kuyayula kongue iuse mukandzola ange ndihi na chivando. Vasenavala nguavonga uli na sunga ngue uahitile um ciseteko kaha tuyeno tulekese kuli inakele. Vunoni vasenavala ndisenavala uakuatele mopoko kaha ualingile cihulu um civundo na kutungumuka kuliala uambangelo, tsituyakele mukati kachivundu, kaha vassenavola vasinguile nguavo muconda muntu uambangelo uahingile nguendi eye kalihakele ku umo muntalinga ezive viuma. Kaha vasenavala vongoluele malonga ngue muze capuile manguezi valanhene mukuenze linga vakosele guezi, na litangua likuavo, linga vantu vahandekete nguavo ia akakala cilemo ca muono wa Tsamba. Vunoni matsiki ose, mukuadze uakuatela zihali zanzala kaha ua litetelele nguendi: nga capuile muimbo lietu, angenga ndinalinga capuile nana yang engu ndjalile cuno cakele cikomo na vuji, kulinga ndikulila? Eya walitete la mwilo nava vakele nakukosa omo liacuma echi kaha vantu vakaviseteko vamumbile kuti liandzivo, cipue mukati ka matsiki. Kaha Tsamba uasombokele na mukuendze ua vali.

Tradução possível:

Antigamente, havia uma aldeia onde habitava uma moça de nome TSamba. Ela era uma menina linda, inteligente, com qualidades que despertavam a admiração de todos os jovens da aldeia. Todos os rapazes partilhavam o sonho de um dia tê-la por esposa. Nesse sentido, quando completou 25 anos de idade, os seus pais queriam que ela se casasse e que encontrasse um homem que estivesse à altura de suas qualidades. Para o efeito, os pais decidiram envolver

a família na satisfação desse desejo, que foi motivada a criar uma comissão que se encarregaria de avaliar qual dentre todos os candidatos reunia requisitos para se tornar esposo de TSamba. Essa comissão era constituída por membros das famílias materna e paterna. Assim, os jovens que lá iam eram testados das 18 horas às 22 horas, com direito à alimentação e um quarto para passar a noite. Como eram muitos candidatos, a comissão decidiu testar dois a dois, nesse caso, iam para lá duas pessoas de cada vez. Assim, vários jovens participantes dessa avaliação acabavam por reprovar porque não reuniam requisitos necessários. Um certo dia, dois jovens de uma aldeia vizinha decidiram tentar a sorte dirigindo-se à casa dos pais da TSamba. Chegando lá, o primeiro teste que lhes foi feito foi a autoapresentação. O primeiro a ser entrevistado por uma das tias respondeu o seguinte: **o meu nome é “pessoa cujo saber não depende de ninguém, depende de mim mesmo”**, ok! Muito obrigada! Responderam as tias. Na sequência, perguntaram ao segundo candidato como é que se chamava, respondendo afirmou: o meu nome é aquela **“pessoa cujo saber vinha da sabedoria de outras pessoas”** e que eu sozinho não era capaz de saber tudo, mas sim adquirindo o conhecimento a partir do saber de todas as pessoas da aldeia. Ok! Muito obrigada! Respondeu uma das tias. Depois de um tempo, as tias ofereceram um almoço para o segundo candidato. Essa refeição foi feita à base do pirão de fubá de bombó e carne de galinha, entregando-lhe em pratos separados. Nesse caso, para o primeiro candidato, as tias da TSamba fizeram um truque para testar a sabedoria dele, porque afirmara que todo conhecimento do mundo estava centrado nele. Nesse sentido, pegaram a sua alimentação, que também era pirão, e fizeram uma abertura no meio, colocaram toda carne de galinha no meio do pirão e depois cobriram a parte de cima com pirão de tal forma que não se conseguia ver a carne. Depois disso, taparam o prato e levaram a refeição para o primeiro candidato. Depois de lhe entregar o prato, a tia desejou-lhe bom apetite. Em seguida, a tia retirou-se do quarto e começou a vigiar a atitude do segundo candidato sem que ele soubesse. Nesta senda, o primeiro candidato destapou a comida e viu que não tinha acompanhamento, por isso ficou parado, esperando pelo acompanhamento. Mas o acompanhamento não aparecia, assim, o segundo candidato, que já tinha as duas coisas, o pirão e o acompanhamento, o convidou para que pudesse comer com ele, enquanto esperava pelo acompanhamento do seu pirão, mas ele não aceitou, alegando que os dois estavam a ser testados por isso ele não podia depender da refeição do outro para matar a sua fome, pelo que estava disposto a esperar pelo acompanhamento. O segundo candidato riu-se e continuou a comer. Terminada a refeição do segundo candidato, as tias voltaram a aparecer e em seguida questionaram: Então, futuros sobrinhos, já comeram? Sim! Afirmou o segundo candidato, mas o primeiro candidato disse que não. Nesse momento, as tias pediram para que a comissão de avaliadores entrasse na sala,

na sequência, questionaram o primeiro candidato: *Então! Se você é o homem cujo conhecimento está centrado em ti, como é que não conseguiu comer o pirão? Respondendo, afirmou: Na verdade eu não comi mesmo por ser o centro do saber de todos. Quando recebi o prato, notei logo que não podia comer porque o pirão não tinha acompanhamento e eu não como pirão sem acompanhamento. Por isso penso que passei desse teste e eu não sou um homem apressado a comer como se fosse um afobado, eu tenho calma e cautela. As tias disseram que se tem certeza de que passou desse teste, então vamos mostrar onde é que estava a carne. Nesse caso, a tia pegou uma faca e fez uma abertura no pirão e, para a surpresa do primeiro candidato, a carne estava no meio do pirão. Então as tias informaram que só fizeram aquilo porque o primeiro candidato tinha afirmado que ele não dependia de ninguém para saber das coisas. Daí, as tias recolheram os pratos e, como já era muito tarde, convidaram os candidatos a entrarem nos quartos preparados para dormir para, no dia seguinte, a comissão divulgar o resultado do teste e anunciar quem seria o amor da vida da TSamba. Durante a noite, o primeiro candidato começou a ter uma crise de fome, então começou a gritar dizendo: **“se fosse na minha aldeia eu comia, se fosse na minha mãe eu comia, aqui sou completamente estranho, onde é que devo comer?”** Ele gritava tão alto que incomodava inclusive os que estavam a dormir. A insistência desse procedimento fez com que a comissão avaliadora o expulsasse de casa, mesmo no meio da noite. Assim, a TSamba acabou por se casar com o segundo candidato.*

A história contada em um ambiente de fogueira pela minha avó é carregada de pequenas premissas que podem estimular o nosso pensamento em uma lógica atinente à concepção do saber enquanto produção social na cultura. Essa prática configura-se como um método de ensino e aprendizagem levado a cabo na perspectiva dialógica dos *Ndzangos*¹², instituições tradicionais culturalmente legitimadas para o ensino e aprendizagem dos padrões culturais e transmissão de valores da velha para a nova geração, bem como para a resolução de determinados problemas e tomada de decisões, em que os alunos aprendem os valores da vida mediante o conto de história, canto de canções, danças, entre outros.

Procurando dar um caráter de destaque a essa instituição comunitária, importa referir que, desde os tempos remotos, os povos *Vangangelas* manifestaram diferentes formas de educação na comunidade, as quais estavam orientadas para a consolidação de princípios cosmogônicos e cosmológicos que permitem a compreensão da vida na terra e as manifestações comunicativas que se dão na relação entre o mundo dos vivos e dos mortos. Na dimensão

12 Jango é a instituição legitimada na cultura para a transmissão dos padrões conducentes aos modos Vangangela de ser e existir no mundo.

relacionada com a vida na terra, os jovens eram educados a pautarem desde cedo, pela prática de sobrevivências, como a agricultura, a caça, a pesca, a apicultura, entre outras.

A referida educação, desde sempre, foi orientada por avós, pais, tios e tias, sobas e padrinhos que, em língua *Ngangela*, são conhecidos de *Vilombolas*, cuja função principal era exigir que os educandos frequentassem os *Ndzangos*. Nessa perspectiva, os *Ndzangos* eram tidos como centros específicos de evolução humana, por meio do ensino e aprendizagem de valores culturais tradicionais. Esse lugar, para além de ser considerado como local de reuniões comunitárias, com o objetivo de resolver problemas específicos identificados na comunidade, oportuniza momentos de exercício de democracia e cidadania cultural com meios próprios, sem a intervenção de livros e nem de quaisquer recursos escritos. As regras predominantes eram fundamentadas no método da oralidade, embasado em princípios aceitos e respaldados pelos mais velhos da comunidade.

Neste lugar, os bons costumes dominavam a ordem dos assuntos colocados em pauta, tais como: a ampliação e interiorização de saberes morais e cívicos, que estimulam a boa convivência na cultura, como, por exemplo, as reflexões sobre a percepção e aprovação da família e da comunidade como condição para o sucesso do casamento; o relacionamento entre pais e filhos, avós e netos, genros e sogros, noras e sogras; o cuidado com o meio ambiente, com a higiene pessoal; o respeito pelo bem alheio; a prudência ao falar; o cuidado ao comer em casas alheias; a aprendizagem de danças e como se vestir adequadamente; a modéstia ao comer e a valorização da vida pelas crenças enraizadas.

Os *Ndzangos*, considerados escolas da vida, eram construídos em zonas centrais de aldeias habitadas por grupos de famílias *Vangangela*, supervisionadas por um ancião conhecido como “*Mukuluntu Wa nkanda*”, que significa chefe da zona. São fundamentalmente construídos com pau-a-pique, cobertos de capim e, em alguns momentos, são adaptados por baixo de uma árvore ou em rodas de fogueira. Nesse recinto, aprende-se também a produzir artefatos culturais, tais como: cabos para enxadas, machados, almofarizes, pisadores, cadeiras, redes para pesca, cestarias, colmeias, entre outros. Nos *Ndzangos*, conta-se histórias, anedotas, canta-se canções que exaltam a crença pelos ancestrais e a divindade e filosofa-se com provérbios culturais que orientam a vida dos membros da cultura.

Figura 1: *Ndzango*

Fonte: arquivo do autor.

Retomando a linha de pensamento inicial, vale ressaltar que, no âmbito da utilização do método de ensino que tem lugar nos *Ndzangos*, embora o propósito da escolha da história contada pela minha avó abra múltiplas possibilidades de entendimentos no âmbito da operacionalização de princípios cosmológicos próprios, que buscam harmonização, organização e inter-relacionamentos de pessoas que operam de forma diferente na cultura, há uma tendência que traduz duas visões acerca do saber enquanto objeto de apropriação por parte das pessoas na resolução de determinadas situações-problema, que emergem do contexto, as quais repousam sobre os dois sentidos explicitados na apresentação dos dois candidatos.

- O primeiro sentido está embasado na apresentação do primeiro candidato quando afirma o seguinte: o meu nome é a “pessoa cujo saber não depende de ninguém, somente de mim mesmo”.
- O segundo está relacionado com a apresentação do segundo candidato quando diz que: o meu nome é a “pessoa cujo saber vinha da sabedoria de outras pessoas”.

Olhando para o primeiro sentido, a fala da minha avó dá ênfase a uma perspectiva do saber atrelada à dimensão pessoal no que diz respeito a sua construção. Isto porque o primeiro candidato apresenta-se como alguém que detém um saber completo que independe das ações dos outros. No seu ponto de vista, ele é dado como autossuficiente. É aquele que constrói o seu próprio saber, configurando-se como uma entidade individualista, acabada e uma referência cujo saber dos outros é reflexo daquele que ele detém.

Com a narrativa apresentada pela minha avó, aprendi que o primeiro candidato é aquele que faz das suas experiências uma fonte provedora do seu saber em detrimento das influências que emergem das ações dos outros, inclusive da mediação dos adultos, que são tidos como os mais experientes, cujo saber sustenta o pensamento alinhado com a proverbiologia que opera nas escolas da vida (*Ndzangos*). Nessa direção, minha avó me leva ao entendimento de que tal atitude proporciona um saber isolado da dimensão histórico-cultural da vida comunitária.

Quanto ao segundo sentido, a visão da minha avó coloca em tela a dimensão de um saber alicerçado na coletividade em uma dinâmica histórico-cultural, uma vez que apresenta o segundo candidato como aquele cujo saber depende dos outros. Nesse sentido, ao situá-lo como aquele cuja operacionalização desse saber deu espaço ao labor conjunto e, como consequência de sua operação, o levou a alcançar de forma exitosa o seu objetivo de se casar com *TSamba*, a avó procura ensinar a todos os membros da cultura que o saber é um padrão generalizado em função dos códigos que definem a cultura. Assim, com a minha avó, aprendi que as pessoas na cultura não são autossuficientes, nem são seres dados como prontos e acabados.

Nessa ordem de ideias, em que os rastros de experiências com a minha avó, na cultura, me convidam a manifestar as minhas interpretações ante o ensinamento que nos quer transmitir por meio dessa história, é possível entendermos que as pessoas na cultura carregam um vazio do tamanho de um determinado saber e “ser” do outro. Essa perspectiva consolida a ideia de que ninguém é suficiente em si mesmo, cada pessoa na cultura é apenas uma parte que se complementa no todo, que se educa, se (re)descobre, se fortalece e vai em busca de si mesmo na teia que conforma a rede de imanência tecida pelas interconexões que se dão entre as pessoas na cultura. Nessa linha de outros saberes que exercem um papel preponderante para a organização da vida na cultura e na educação das pessoas, os mais velhos são tidos como referências notáveis.

O ensinamento que a minha avó quer nos passar é reforçado por uma lição atrelada a uma história popular habitualmente contada pelos mais velhos da cultura *Vangangela*, intitulada *Vanike Vekupaya vakuluntu*¹³, utilizada para ensinar aos mais novos a importância dos mais velhos na vida da comunidade. Essa história é parte da literatura da cultura e foi registrada em língua *Ngangela*, no livro “mundo cultural dos *Ngangelas* (1997)”. A história me foi contada em primeira mão durante um contato estabelecido com o Senhor Afonso Rafael Ndala, membro da cultura *Vangangela* e um dos escritores deste livro, cuja descrição é apresentada inicialmente em *Ngangela* e depois é traduzida para o português:

13 Os mais novos que desprezaram os mais velhos.

E kahwa honi ava vanike vekupaya vakuluntu. Tyalinga mwaka umoya vakuluntu vatunga limbo ly'avo na vana v'avo na vatekulu v'avo vakatula tyilunga ngwavo: ava vakuluntu vali kutuyukisa nawa ku vakwamena. Vuno honi muli ho nkala muwendye ali na mukuluntu, ku mutsihya. Vakala impunga ya vatyi vali ku tsihya vakuluntu vose kuhandeka, valivwa musunga ngambu ngwavo: - noho vakuluntu vose kuvatsihya; kahwa vavaleka ko kutsihya vakuluntu vakele mwimbo, ali na mukuluntu pó, natsihi, ali na mukuluntu pó, natsihi, ngotyó lika mo valinga vose. Vuno kanike umo atale ise, ali kumunehelaa tyali, wahandeka ngwendi: ange evi vyo valikulinga vakwetu, vya kutsihya vai se y'avo, vavavemba, ange wange vyo. Ange tata ko ndyili ku mutsihye, vuno ni vavavemba, ange wange vyo. Ange tata ko ndyili ku mutsihye, vuno ni ndyilikamusweka um lyunda. Kanike watambula ise wamutwala um lyunda. Endi, intsimbu yose yahita, kulivombolola vombolola lika, kutwala twala vya kulya kuli ise. Vakwavo ndzimba, vezi kulinga ngwavo: vakuluntu twala twavatsihya, yetu lika tukuhandekela mo muno, nkumani mukwavo wasweka ise um lyunda. Kahwa, litangwa limo, tyimenemene vevwako kulombe ko vavyaleka mwene wa mukwendye, vevwako miteto ilik, vusavwetwe, vusavwetwe, vusivwavwetwe. Vantu vose lundulundu na kulombe, vakawana lonoka umo walaha yendi, ndakakanda, nazenge mwene muvila wose uli um visimpa, mutwe tyo wa linoka, uli hambanda mutwe ya muntu, twiso tyo ngetyiye lwelwelwe. Vantu tyo tyavatanga ngwavo: nani kanda tumona moo mu. Vuno honi tukulinga vatyí? Imba tutambule mata azingusa tumwasange mingamba, imbanini mwene tuli kutsihya, imba honi tulikulinga vatyí? Imba ho twakele na vakuluntu ngetyi, ke ngovanatuleka ko mana akuta ou mukwendye ise, ka mutsihile, wamusweka um lyunda. Kahwa mwa lingila mo tuli kulinga mwahi, makamwene ku mutsihya ndi ku muta ngano. Ngetyi ndyinendya kuly'ove tata, linga undyileke ko mana avatyí tulikata uye linoka. Ise ngwendi: imba vika vinakunehya kuno kuly'ange, eni tyo ngweni: vakuluntu vose tuvatsihyeni! Mwomu vali kutupakesa, limbo lilinge ly' enivanike lika. Ange mana atyo apande, ove ngokakeka vakweni, ngomukendya ngomwakundyitsihya. Mona ngwendi: linga w'etu akayovoke. Ise ngwendi: imba ngotyó honi, ove mo ulikuya kaleke vakueni vose ngw'ove: tuyeni ha tyana linga tukakwete zimbimba. Ngomukavahaka mu mulingi, imba wondi mulingi watyo, ngomwakuhakela mihyehi na linoka iyatyó. Ngomuzikula ko visako vyo munaziki ko. Mo valikakatuka zimbimba mu mulingi, mulikamwena ko linoka alikulizengununa hati mwene, alikuswama zimbimba muye mo valikaleka vakwavo ngwendi: - tuyeni ha tyana linga tukakwate ngotyó zimbimba, kunehya mihehi na linoka, kukambekela muye mulingi kutambula ko visako vyo vazikileko. Kahwa honi zimbimba vovo vatuhuka mu milingi. Nendi linoka watala ku vantu, luhwa watala ku zimbimba mo valikutunda um mulingi ngwendi: ke vyo tweekuya zimbimba, vaantu tyo kuvaleka kulizengununa yoo akaya muye mulikuta zimbimba, vantu tyo navo kuya kukapwandya mwene w'avo, vovakatwala. Mo vahetela kuye navo kuya kukapwandya mwene

w'avo, vovakatwala. Mo vahetela kuye vavaleka kulihula ngwavo: ove honi mukwetu mana atyo a nakuleka iya? Endi, honi ngwendi: iye intsimbu yo twalinga ngwetu: tutsihyeni vakuluntu vose, ange honi tata kondyamutsihile, ndyakamusweka um lyunda. Vakwavo ngwavo: kamuhange, nkumani kwalihona mana amoya kovatulekeleo. Endi tyo waya watakahanga ise: na ndyivo y'endi tangwa lya ngongo vaitunga, na vyakulya, nkala muntu honi anehya vyakulya kuli mukuluntu ngwavo: linga atulekeleke mana, nkasi kulutwe k tulikuya. Ngetyi honi indaka ya mukuluntu katyi tuiseye munima, nkasi tuisimutwileni simutwileni nkala litangwa. Taleni uye mwene wayavoka nkole mana a mukuluntu. Ngetyi honi tutolilileni tolilileni vihandeka vya vakuluntu.

Tradução:

Uma vez, os mais velhos construíram a sua aldeia com os seus filhos e netos. Estes, depois de crescerem, decidiram ter uma vida independente sem a influência dos mais velhos. A razão que estava na base das suas atitudes se relacionava com a ideia de que os mais velhos eram muito chatos e cansavam muito os mais jovens com o seu modo de viver. Nesse caso, para acabar com isso, todos os jovens da aldeia reuniram-se e chegaram à seguinte conclusão: já que os mais velhos nos levam a ter uma vida cheia de regras, que não combina com a nossa juventude dada à modernidade, o melhor é que sejam todos mortos! A partir de então, colocaram o plano em ação e, para a maior facilidade, cada jovem foi orientado a matar o seu próprio pai. E assim o fizeram.

Entretanto, um dos jovens teve pena do seu pai e então decidiu escondê-lo em uma floresta, passando a levar-lhe os mantimentos necessários para viver. Os outros jovens pensavam que todos os mais velhos já tinham sido mortos e que, a partir de então, se tornariam os donos da aldeia.

Certo dia, o rei jovem eleito teve um problema, viu-se enrolado por uma grande cobra, conhecida na cultura pelo nome de “Ndala”, que cobria todo o seu pescoço. Toda as pessoas foram a correr ao palácio e aflitos perguntavam-se umas às outras: “O que fazer para libertarmos o rei? Se pegarmos em uma vara para tentarmos matar a cobra, vamos bater no rei. Se pegarmos em arcos e flechas para matar a cobra, mataremos também o rei. Estamos com problemas sérios, o que havemos de fazer? Se fosse no tempo em que os mais velhos estavam conosco, eles nos ajudariam a encontrar uma solução”.

Então, o jovem que não tinha matado o seu pai foi a correr à floresta e disse o seguinte ao seu pai: “Pai! Há problemas na aldeia. Uma grande cobra enrolou-se no pescoço do rei e não sabemos como matá-la”. O pai respondendo ao filho, disse: “Por que é que vens agora

ter comigo, se vocês, os jovens, acharam que os mais velhos não servem para viver convosco? Se te disser como fazer para matar a cobra, os seus amigos saberão que eu estou vivo e logo virão matar-me”. O filho respondendo disse: “Não direi nada a ninguém. O meu desejo é que o pai me ensine a maneira de livrar o nosso rei da cobra”. Na sequência, o pai afirmou: “Se assim for, vai a uma chana¹⁴ pegar gafanhotos, coloquem todos em um moringue¹⁵ e cubram com uma tampa de folhas. Ao se aproximarem do rei, destapem o moringue e vereis a cobra a desenrolar-se do pescoço do rei porque ela querará comer os gafanhotos”.

Após ouvir isso, o filho foi a correr apressadamente para a aldeia e orientou os outros conforme o ensinamento de seu pai. Então, depois de colocarem todos os gafanhotos no moringue, levaram-na ao lado da cobra. Na sequência, a cobra começou a desenrolar-se para comer os gafanhotos e o rei foi completamente salvo. Depois, os presentes perguntaram ao jovem quem o tinha ensinado e onde é que havia aprendido aquela técnica. O jovem disse-lhes: “Na altura em que decidimos matar os nossos pais, eu não matei o meu e fui guardá-lo em uma floresta. Foi ele que me ensinou”. Então, os outros jovens pediram-lhe que fosse buscar o pai, a fim de este lhes ensinar tudo o que lhes faltava. O jovem assim fez e, no mesmo dia, construíram uma casa para ele e todos passaram a lhe trazer alimentos, dizendo-lhe: “Ensina-nos a discernir daqui para a frente, porque não podemos esquecer a palavras dos mais velhos. Nós podemos possuir o saber do mundo moderno, mas teremos sempre um vazio que somente será preenchido pela vossa experiência”. Portanto, nunca devemos pensar que nós somos prontos e acabados para levar a vida, precisamos sempre dos mais velhos.

Assim, tal como acontece na história contada pela minha avó, em que a concepção do saber como uma ação coletiva levou o segundo candidato à vitória, na história contada pelo senhor Rafael Ndala, o labor conjunto entre os jovens, mediado pelo saber cultural de um mais velho com elevada experiência vital, levou o rei a ser salvo da cobra. Essas duas histórias revelam a ideia de que, independentemente das qualidades de cada sujeito, o vazio do tamanho do “outro”, que cada um carrega, se configura como uma fonte geradora de necessidades que são satisfeitas nas interconexões com os outros, com particular destaque aos mais velhos. Essa explicação pode ser comparada com a realidade dos números¹⁶: eles são diferentes, cada um tem suas valências quantitativas que circunscrevem as suas particularidades. Alguns são

¹⁴ Chana é uma mata não muito coberta de capim.

¹⁵ É um artefato fabricado por mulheres na cultura para a conservação da água.

¹⁶ Vale sublinhar que essa fala dos números não é produzida em função de uma lógica representativa atrelada a uma matemática pronta e acabada que opera na academia, mas em função de uma lógica própria da cultura que se mostra nas relações quantitativas ancoradas aos movimentos da vida para a satisfação de necessidades práticas.

maiores e outros menores, mas nenhum deles é autossuficiente em si mesmo. Todos trabalham juntos para o alcance de determinados propósitos, eles trabalham unidos por objetivos comuns.

Nesse sentido, esse fato traduz o saber concebido nessa direção como “poder” para vencer, para superar e para resolver. Elementos como esses nos levam a entender que o saber na cultura é um “poder” que se dá em interconexões que se fortalecem na heterogeneidade etária, em que o jovem aprende – e preenche um vazio – com a experiência do mais velho, tal como diz a sabedoria cultural refletida no seguinte provérbio: “*Musenge welila kowekuwema? Vika vyo? R: Zinkambu zaku mutwe*”, que traduzindo nos aproxima à seguinte ideia: *A mata virgem não se queima? O que é isso? R: São cabelos da cabeça*. Esse provérbio apresenta uma admoestação que apela pelo seguinte: devemos respeitar os nossos mais velhos, porque eles são as nossas bibliotecas conscientes e vivas, cheias de experiências vitais.

Caminhando nessa linha, em que tomo a minha interpretação como um desdobramento da fala da minha avó, questiono: *que proveito teria o saber se fosse estranho para a cultura?* Uma possível resposta para a questão colocada possivelmente concorreria para a afirmação de que o saber sem ligação com a cultura do contexto-alvo é “morto”. Uma outra resposta possível sedimentaria a ideia de que tal fato promoveria a perpetuação de um “saber-poder”, que mata a cultura do “outro”, um saber que caminha com propósitos inerentes à eliminação das culturas. Pois, matar o saber, a história de um povo, é matar a sua cultura. “Contrariamente a isto, o saber deve defender o equilíbrio, promovendo uma educação para a paz em três dimensões: interior, espiritual e ambiental”¹⁷.

Concordando com essa visão, o saber se torna funcional quando faz um binômio inseparável com a cultura, isto é: saber-cultura. Nessa perspectiva, *como produzir saberes que empoderem a cultura tradicional passando por caminhos hegemônicos legitimados pela cultura acadêmica?* Possivelmente, tal atitude despertaria determinados estranhamentos por parte de quem se move pela lógica defendida pela cultura. Dito de outro modo, enquanto se exalta o saber que permite a pesquisa pela leitura da ciência ocidental, silencia-se o saber que permite as compreensões de mundo pela cosmogonia, sustentadas nas *ticas* de *matema* da cultura, uma vez que tal saber carrega o peso da civilização e a lógica da cultura de origem. Enquanto se mostra o saber legitimado pela escola e ligado à cultura-alvo, de forma política e socioeconomicamente, se valoriza o saber que se mostra pela cultura escolar ou acadêmica, reprimindo, deste modo, o saber que se mostra pela cultura.

Assim, pelo saber que emerge das minhas experiências com a minha avó, é comum entendermos que o saber na cultura é um *Ndzili*¹⁸. O *Ndzili* é como uma energia interna cuja

¹⁷ (D’Ambrosio, 2009).

¹⁸ Termo em língua Ngangela que significa energia.

movimentação nutre a força e o vigor, é o que sustenta a vida na cultura. Ele faz sentido para a cultura quando parte de dentro para fora. É importante realçar que esta tem sido uma prática costumeira nas tradições das culturas africanas, com particular destaque para aquelas de origem Bantu expressarem a sabedoria ancestral por meio de desenhos. Alguns grupos étnico-linguísticos, como é o caso dos pertencentes às culturas *Tchokwe*, *Luchazi-Vangangela*, estabelecidos no leste da República de Angola e nas Zonas vizinhas da Zâmbia e da República Democrática do Congo, notabilizaram-se desde os primórdios das civilizações com os desenhos geométricos feitos na areia, conhecidos como tradição *Sona*. Entretanto, para além deste, há vários outros desenhos que, à semelhança dos *sonas*, expressam aspectos filosóficos, artísticos, educativos e recreativos. Um desses é conhecido como *Ndzili* para alguns grupos pertencentes à cultura *Vangangela*, localizados no município de Chitembo-Bié e *Vongo* para as suas variantes, como alguns povos pertencentes à cultura *Songo*, localizados no município da Nharea-Bié/Angola.

Figura 2: *Ndzili* ou *Vongo* desenhado por jovens *Vangangela*



Fonte: arquivo do autor.

O *Ndzili* ou *Vongo*, como representação de mundo e da organização da vida do povo *Vangangela*, é uma metodologia que ensina ser e estar no mundo em movimento, entre energias que regeneram de dentro para fora e, como expressão filosófica cultural, carrega consigo um significado relevante, que traduz o saber basilar da cultura para a organização da vida, o qual

se fortalece na diversidade, isto é, na interação com os povos de outras culturas. Como prática de representação do mundo, possui um método de ensino pautado pelo jogo. Nessa direção, é muito fácil de ser praticado, não estabelecendo limites quanto ao número de participantes. O único requisito para jogá-lo é possuir uma rolha ou tampa de um refrigerante. Os referidos objetos funcionam como uma representação de pessoas, inicialmente debilitadas, que procuram por uma energia regeneradora, que se encontra estabelecida no interior do *Ndzili* ou *Vongo*.

O *Ndzili* ou *Vongo* tem a forma de uma espiral, cujo tesouro que contém a energia renovadora está no centro da espiral. Portanto, em sua linha metodológica, os participantes disputam entre si, correndo na meta delimitada pela espiral para chegar ao interior do *Ndzili* a fim de encontrar a energia. Para chegarem ao interior, os participantes obedecem a algumas regras: na primeira rodada, todos lançam as suas rolhas na meta e, quando todos terminam, começa-se a segunda rodada. Assim, dá-se o direito de jogar primeiro aquele que teve a sua rolha mais adiantada dentre todos. A partir daí, quem passar a rolha do outro na meta tem o direito de jogar mais uma vez.

É importante sublinhar que a meta está cheia de alguns obstáculos que aumentam o nível de complexidade do jogo. O primeiro obstáculo é um buraquinho chamado de *Kapolo*. Nesse caso, o jogador que tiver a sua rolha no *Kapolo* fica duas vezes sem jogar. O outro obstáculo é uma elevação chamada de ponte. Logo, o jogador que não medir a velocidade de sua rolha pode sofrer o impacto da ponte e ser arremessado para fora, processo conhecido como *foroa*. Desse modo, o jogador é obrigado a retornar para a posição anterior. Portanto, o jogador que chegar primeiro ao centro é o que tem direito de ser renovado pela energia interna.

Como filosofia, o jogo explica que o saber na cultura só faz sentido quando parte de dentro para fora. Nessa dimensão, ele funciona como uma energia interna que caminha na meta delimitada pela espiral, fortalecendo a rede das conexões da cultura, aberto para o diálogo com o saber externo em uma perspectiva intercultural.

O símbolo do *Ndzili* – ou *Vongo* – vai adquirindo diferentes nomenclaturas, mas com significados homólogos em várias culturas e povos, decorrentes dos vários padrões culturais tradicionais, que se sedimentam em suas cosmologias, visões de mundo e filosofias “outras”. Por exemplo, para o contexto afro-diaspórico de alguns povos oriundos dos mais diversos lugares de África, no Brasil, esse símbolo é concebido como a “Força”. Uma força interna e diferencial chamada de *Gonzo*, *Ngulo*, que vem do alto e ressurge da terra, configurando-se como a razão do viver desses povos. Uma fotografia publicada pelo jornal *Grande Bahia* ilustra a imagem da Mestra *Makota Valdina*, do terreiro *Nzo Onimboya*, em Salvador, Bahia, defensora da dignidade dos negros no Brasil e firme lutadora contra todas as manifestações de racismo, exibindo esse símbolo.

Figura 3 - o Ndzili: Força. Figura exibida pela Mestra Makota Validina



Fonte: Wix.com¹⁹.

Além do mais, durante uma visita feita em Salvador-Bahia, tive a oportunidade de conhecer diferentes pessoas negras afrodescendentes que desfilavam no Pelourinho, um dos lugares de maior concentração de manifestações culturais afro-brasileiras, exibindo o referido símbolo como marcas de desenho na pele. Este fato me motivou a obter mais informações acerca das percepções dessas pessoas sobre o símbolo que exibiam. Assim, foi a partir de uma conversa estabelecida com um jovem pintor do referido símbolo que tomei conhecimento de que, para eles, tal símbolo era a representação de uma felicidade que parte de dentro e se move como uma espiral para fora com uma potência contagiante que une diversidades e que o mesmo era originário dos movimentos dinâmicos de culturas de origem africana.

Diversos turistas ficavam impressionados com a energia cultural que há naquele lugar, alguns ofereciam-se para serem marcados com o desenho do *Ndzili/vongo/força/felicidade*. A figura que se segue mostra algumas imagens que ilustram tal acontecimento e um *hiperlink* que permite reproduzir o vídeo no qual aparece o jovem pintor a falar sobre ele.

¹⁹ <https://fcpsite.wixsite.com/fcpt/single-post/2019/03/21/gigante-é-makota-valdina>

Figura 4: o *Ndzili* = Força = Felicidade exibido como marcas de desenho na pele na Bahia



Fonte: arquivo do autor, *link* de acesso: https://youtube.com/shorts/8-00_8-R58c?si=5kZhYIdxKYu4E8w5

Retomando a reflexão anterior em torno do *Ndzili*, em contexto de diálogo com a minha avó, ressalta-se que esse exercício analítico tácito ao seu pensamento me motivou a (re)orientar o escopo dessa tese no sentido de partir de dentro para “fora”²⁰, sem a intenção de fazer do “dentro” uma identidade referencial do “fora” e nem o contrário, mas colocá-los em diálogo, com base no respeito mútuo pelas diferenças, assentes na alteridade. O *dentro* foi composto pelas práticas de minha avó e outros membros da cultura com potencial para serem operadas do ponto de vista cultural dessa tese, isto é: tomei como ponto de partida práticas de crianças, adolescentes, jovens até adultos, entre estudantes, professores e pesquisadores membros da cultura, a serem colocadas em diálogo com o fora. O *fora* foi composto pelo Dr. António Agostinho Neto²¹ e pelo precursor da Etnomatemática em articulação com o filósofo Michel Foucault. Nessa perspectiva, a tese foi desenvolvida metodologicamente seguindo o movimento da espiral da lógica *Ndzili*, com vistas a unir duas partes, tendo como base as marcas (de poder e de resistência) que eu carrego enquanto autor. Isto é, um Ezequias que se move em uma hibridação vital, fundamentada em um espaço entre a cultura e a academia, de maneira vivida, uma vez que sou de algum modo pertencente a essas duas comunidades de práticas. A escolha por essa estética se deu motivada pelo fato de a metodologia de educação *Vangangela* operar por meio da lógica *Ndzili*, uma relação dialógica entre dentro e fora e em movimentação de

²⁰ O ideal de um livro seria expor toda coisa sobre um tal plano de exterioridade, sobre uma única página, sobre uma mesma paragem: acontecimentos vividos, determinações históricas, conceitos pensados, indivíduos, grupos e formações sociais. Kleist inventou uma escrita desse tipo, um encadeamento quebradiço de afetos com velocidades variáveis, precipitações e transformações, sempre com correlação com o fora (Deleuze; Guattari, 2011, p. 25).

²¹ Vale ressaltar, que a ideia de olhar para a figura de Agostinho Neto se demarca apenas em seus processos de resistência política contra o colonialismo refletido em seus poemas durante a fase de libertação nacional de Angola, desconsiderando, desde modo, as suas marcas enquanto condutor da consolidação democrática em períodos após a Proclamação da Independência.

energias que se reconfiguram nas relações de poder e nos movimentos coletivos. Inicialmente apresentei uma descrição que colocou em relevo o dentro, que seria eu dialogando com a minha avó e os outros membros da cultura sobre as *ticas* de *matema* que nela operam. O diálogo foi articulado de uma forma ficcional²² por nomes dos participantes, no qual procurei interagir com os discursos, as ideias, as lições de vida, os contos²³ de histórias, que foram ouvidos durante o contato que tive com cada um deles enquanto pesquisador imerso na cultura, no âmbito da produção de dados mediante a interação com “o dentro”. Essas falas e ideias foram comunicadas em “formato narrativo”²⁴, que permitiu apresentá-las como um enredo que acontece no *Ndzando*, sendo o lugar que foi considerado como um espaço que congrega esses participantes enquanto instituição educativa na cultura.

Vale ressaltar que a produção de dados se deu no contexto sociocultural *Vangangela*, no município de Chitembo/Bié, por um período de 4 meses, morando em casa da minha avó, de agosto a novembro de 2023. A minha vivência na cultura levou-me a estabelecer contatos com várias pessoas, tais como: crianças, adolescentes jovens, adultos e pesquisadores membros da cultura através da minha avó. O primeiro pesquisador a ser contactado foi o Senhor Rafael Ndala. Os diálogos estabelecidos com ele, com a minha avó e com as outras pessoas na cultura me levaram a experimentar sensibilidades que me ajudaram a quebrar os pilares das minhas certezas, valorizando o mundo de outros saberes, bem como compreender os outros modos de educar, ancorados na proverbiologia que nutre a riqueza dos pensamentos de um povo, assim como a criação de concepções que agem como matrizes para determinar o comportamento, a visão de mundo e a cosmovisão que sustenta todo o processo de subjetivação na cultura.

As orientações iniciais do Senhor Rafael Ndala, sobre como pesquisar na cultura, que me estimularam a pautar por mudanças de posição de um pesquisador *ensinante* para um observador aprendiz e participante, deram espaço para que ele me levasse ao *Ndzango*, enquanto instituição educacional tradicional e, a partir de lá, me falasse de outros pesquisadores que com ele escreveram o livro “O mundo cultural dos *Ngangelas*”, o qual apresentava o saber da cultura de forma geral, como um padrão atrelado às vivências, mediante crenças, cantos,

²² O meu entendimento sobre o diálogo ficcional nesta tese passa pela criação de personagens de diálogos a partir da identidade dos participantes da pesquisa e de autores assumidos, tornando o texto em um espaço idealizado que os aproxima o mais possível da realidade e que envolva, ao mesmo tempo, o leitor na narrativa, sentindo-se por dentro do enredo articulado neste espaço idealizado. A ideia do personagem de diálogo está ancorada na perspectiva de Deleuze e Guattari (1992), que o definem como aquele que expõe seus conceitos, suas ideias em representação do próprio autor. Vários estudos têm sido conduzidos com estes vieses, na ideia de emancipação de práticas socioculturais como bases que estimulam a pensar educações matemáticas outras, como é o caso de Osorio (2017) e de outros trabalhos do grupo phala da UNICAMP.

²³ Alguns dos quais já foram alvos de registros em textos divulgados na cultura.

²⁴ Narração da fala dos participantes de forma densa, constituída durante a ação de uma conversa ou de se contar histórias em contextos cotidianos ou institucionais, em situações ditas espontâneas ou em situação de entrevista para pesquisa social (Bastos: Biar, 2015).

contos e mitos. Ao longo das entrevistas, feitas de forma não padronizada, enquanto se debruçava em suas pesquisas, ele me falou de cada participante, mencionando as suas contribuições inerentes aos mais variados temas abordados no livro. O registro feito mediante gravações de áudios, durante as conversas com o senhor Rafael, com a minha avó e com outros membros da cultura, mediante bloco de notas, fotografias, bem como o contato com as informações produzidas por cada um dos pesquisadores sobre a cultura configuram-se como dados para a referida pesquisa.

Assim, os vários ensinamentos emergentes desses diálogos e do contato com os trabalhos de cada um destes pesquisadores, que motivaram a minha reorientação, reconexão na rede de imanência do *Etno Vangangela*, bem como o meu redescobrimto como um *Kangnagela*, me levaram a desenvolver uma visão sustentada nas crenças, a qual permitiu identificar um saber a partir desses dados no formato da configuração em que se mostra pelas práticas socioculturais. A referida visão serviu como um apanágio para aprender deste saber, descodificando padrões e, a partir desse aprendizado, produzir diálogos ficcionistas. Vale ressaltar que essa ficção se demarca em um determinado limite, uma vez que eu assumo a autoria da produção dos discursos que conformam dita ficção, mas com elementos produzidos com os membros da cultura. Cabe aqui afirmar que essa ficção poderia ter acontecido no referido contexto, entretanto, é justificada apenas pela plausibilidade, pois ela não aconteceu pela forma como foi apresentada, mas todos os elementos mencionados estão sendo operados na cultura. Além disso, considero importante sublinhar o meu compromisso ético ao mencionar os nomes completos dos pesquisadores, uma vez que, para além de receber autorização de alguns membros da cultura, os pesquisadores autores do livro referido reservam todos os direitos para os povos *Vangangela*.

Nessa perspectiva, os discursos dos participantes foram tomados de forma densa, ancorando significados que os próprios membros da cultura conferem (visão do *Ndzili*). Além disso, tais discursos foram tidos como objetos pesquisáveis, que reverberam o saber a eles atrelados como produtos da prática social da cultura, dando ênfase ao dito no lugar do sobredito, tornando ativo cada um dos sujeitos participantes na pesquisa. A minha intervenção no diálogo foi marcada pela explicitação de uma postura que enfatiza a relevância do discurso de cada participante no *Ndzango*, tendo em conta os propósitos que estão na base da presente tese, bem como pela criação de desdobramentos a partir dessas falas. Entre as idas e vindas que nortearam o fluxo do diálogo dos participantes, firmei-me como a voz moderadora apontando um por um dos assuntos que foram tidos em tela nesse ambiente de conversa e que foram os possíveis intervenientes e provocadores de diálogo para cada tema.

As lições de minha avó, assim como as ideias de outros membros participantes, foram elementos potentes para o estabelecimento do diálogo com o fora. Esse encontro entre o dentro e o fora oportunizou um diálogo com os autores externos à cultura, no sentido de pensarmos a escola e a Educação Matemática considerando a visão etnoantropológica adquirida mediante o diálogo na cultura e as *ticas de matema* identificadas, as quais concorreram para a produção de outras formas de pensar a escola de formação de professores, através de grupos de professores de Matemática do I ciclo do ensino secundário e estudantes do curso de formação de professores de Matemática da Escola Superior Pedagógica do Bié, propiciando elementos substanciais para a produção de subjetividade desses professores com vistas a resistirem contra a dominação epistemológica e ontológica e a se sentirem protagonistas na ação de educar. Nesse encontro com o fora, os mais variados “parafrazeamentos” dos textos dos autores chamados a intervir em cada assunto foram apresentados em formato narrativo,²⁵ em primeira pessoa, e deram vida aos personagens desses autores. Para o efeito, tais personagens assumiram os nomes dos próprios autores dos textos, seguido do ano entre parênteses, que indicou o ano da obra científica que contém o texto alvo do “parafrazeamento”. Por outro lado, adotei o tipo de letra Abadi (como nesta frase) para indicar uma transcrição literal, isto é, uma referência direta. Além disso, escolhi a fonte itálica para destacar palavras que traduzam outros significados para além daquilo que se conhece sobre, palavras tradicionais da cultura, histórias contadas na cultura e questões para reflexões.

Durante o diálogo com o fora, não se fez recortes das narrativas feitas pelos sujeitos participantes do referido diálogo na cultura, tampouco de práticas observadas para serem alvos de interpretações, análise e explicações dos autores do *fora*, evitando que a lógica da cultura esteja subjacente à da academia, uma vez que eu acredito que a cultura se explica, se interpreta e se analisa pela própria cultura. Além disso, a meu ver, tal procedimento coisificaria a alteridade dos pesquisadores da cultura, enquanto sujeitos tidos como “outros”, subestimando situações sensíveis às suas personalidades, negando os seus direitos à autonomia e à voz, bem como o de serem compreendidos em suas significações históricas, sociais, culturais e políticas. O meu papel no diálogo foi o de “provocador” mediante os desdobramentos criados nas experiências vivenciadas tanto com a minha avó como com os pesquisadores da cultura.

Nesse sentido, o diálogo motivado por esses desdobramentos com os autores do fora concorreu para possíveis explicações conducentes a reviravoltas dos meus choques culturais enquanto sujeito que se move em uma hibridação vital, sofrendo influências desavindas de duas

²⁵ Acredito que a forma autonarrativa concorrerá para “substituir o conforto” pela provocação (Barbosa, 2015, p. 360). Além disso, “o saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais, decisões políticas” (Foucault, 2008, p. 205).

comunidades de práticas (a cultura e a escola), enquanto instituições detentoras de significados formativos de personalidades com amplas implicações no campo da Educação Matemática da Escola Superior Pedagógica do Bié-Angola. Até aqui, em obediência aos preceitos éticos da cultura, realizei o *Ulonga*, que é um método explicativo do *Ndzili*, muito usado pelos membros da cultura para explicitar ao outro o trajeto que se vai percorrer para se realizar uma atividade específica. Este método tem em conta o “outro”, que precisa ser situado para a propiciação do labor conjunto.

Desta forma, os diálogos vão do interior do *Ndzili* ao movimento em torno da sua espiral:

Interior do *Ndzili*: “eu cultural” imerso no etno do grupo *Vangangela*, dialogando com a minha avó, com o Senhor Afonso Rafael Ndala, Bernardo Kativa, João Kassanga, entre outros, tais como: crianças, jovens, adolescentes, adultos, estudantes, sobre:

1. Origem do grupo etnolinguístico *Vangangela*;
2. Estrutura político-administrativa da cultura *Vangangela*;
3. Sistema judicial da cultura;
4. Vida econômica e sistema de contagem do povo *Vangangela*;
5. Compreensões cosmológicas/cosmogónicas, modos e costumes dos povos *Vangangela*;
6. Educação na cultura *Vangangela*;
7. Artefatos e mentefatos da cultura *Vangangela*.

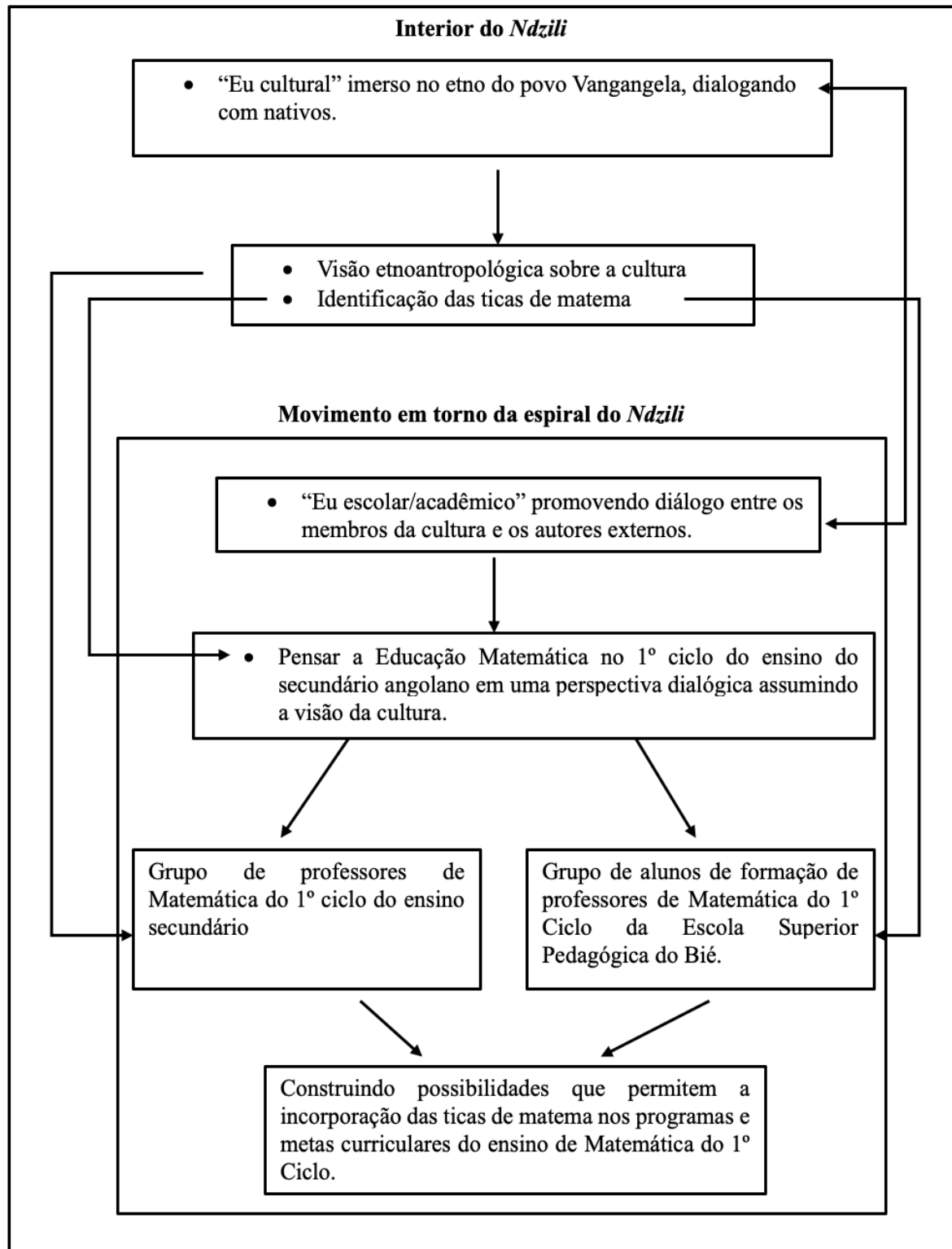
Movimento em torno da espiral do *Ndzili*: “eu escolar/acadêmico” promovendo diálogos entre os membros da cultura e autores externos sobre:

1. Um olhar panorâmico para estudos etnoantropológicos desenvolvidos em torno da cultura *Vangangela*;
2. Ideia antropológica de cultura e seu peso influenciador na determinação da visão de mundo, no plano biológico, na construção da lógica própria de um grupo etnolinguístico específico;
3. Estado atual da Educação Matemática no 1º. Ciclo do Ensino Secundário angolano;
4. Compreensões em torno das *ticas* de *matema*: uma visão d’ambrosiana;
5. Visão dialógica entre as *ticas* de *matema* da Cultura *Vangangela* e a Educação Matemática no 1º. Ciclo do Ensino Secundário angolano à luz da ideologia política de Agostinho Neto;

6. Ações que permitam a incorporação das *ticas de matema* nos programas e metas curriculares de formação de professores de Matemática do 1º. Ciclo do Ensino Secundário angolano;
7. Considerações finais.

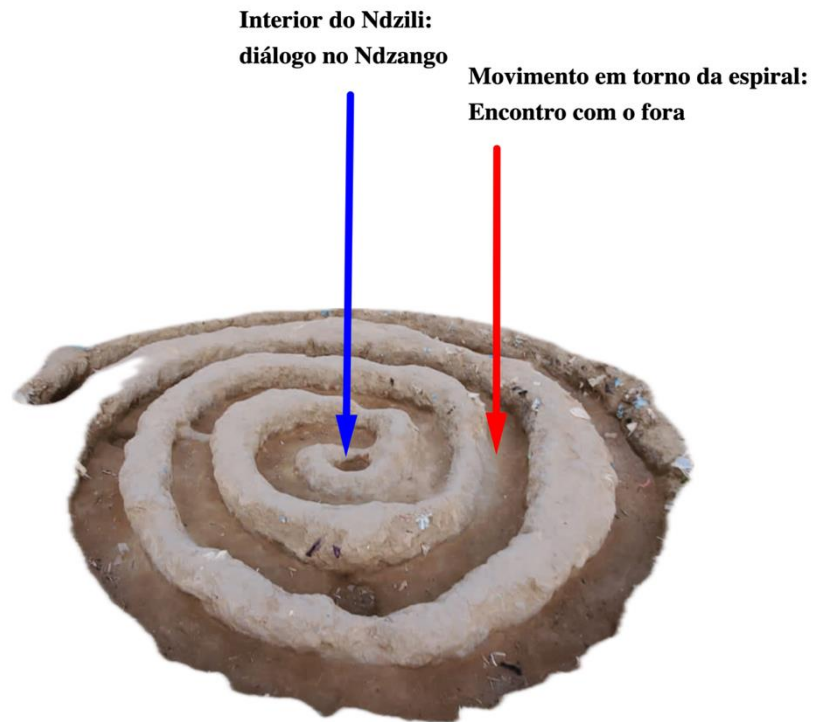
O quadro na sequência ilustra um design feito de acordo com a movimentação no *Ndzili*.

Quadro 1: Design da tese



Fonte: arquivo do autor.

2 VUNONGO YA KUKALA VANGANGELA²⁶: ENCONTROS DIALÓGICOS



²⁶ O saber nos modos de ser e estar da cultura *Vangangela*.

Senhor Afonso Rafael Ndala²⁷: Ezequias, seja bem-vindo de volta ao nosso mundo cultural dos *Vangangela*. Semana passada falei com a sua avó, minha querida tia, e ela falou-me do grande trabalho que procuras levar a cabo sobre a emancipação dos nossos valores culturais. Sei que esteve um período em Portugal a fazer o mestrado e agora estás a cursar o doutoramento no Brasil, onde pretendes falar da nossa cultura, isso é para nós uma excelente notícia, pois se há uma oportunidade de que a nossa cultura seja levada a ambientes internacionais no âmbito da partilha de valores entre povos, então esse trabalho é da e para a cultura. Logo, ao nosso ver, esse trabalho deve ser feito junto com os seus irmãos da cultura, segundo a visão estabelecida no *Ndzango*, que diz: “*kove kulinga ngove mwange muno, ngove mwetu muno*”, cujo significado está relacionado com a seguinte ideia: *perante uma situação, nunca diga que isso depende de mim, diga sempre que depende de nós porque poderás contar sempre com a opinião dos outros na determinação de uma solução para o respectivo desafio*. Assim, sou imensamente agradecido pelo convite que me foi endereçado, através da sua avó, ao me depositar a plena confiança de dar contributo ao tema totalmente atuante. Isso me exige reviver os sentidos da vida na cultura para juntos compartilharmos desta abordagem, com o mesmo espírito com que trabalhamos no livro “O mundo cultural dos *Ngangelas*”. Sei que não ficarei tempo suficiente consigo, porque estou morando no Cuando-Cubango²⁸ e você quer explorar mais o município de Chitembo²⁹, mas pode contar conosco durante os dias que cá estarei para juntos podermos compartilhar experiências sobre o nosso maravilhoso povo. Mas antes de lhe passar a palavra, uma questão julgo pertinente que seja por ti respondida, sei que para além das nossas experiências enquanto pesquisadores membros da cultura pretendes buscar elementos adicionais à cultura. Nesse sentido, que caminhos pretendes usar? Faço essa pergunta porque entendo que o Ezequias tem suas escolhas enquanto universitário perante a ampla diversidade de estratégias metodológicas que partilham características diferentes de pesquisa ensinadas pela universidade, mas eu adianto que os nossos métodos de busca, aqui na cultura, passam pela troca de posição, em que no lugar de escolhermos o que queremos aprender sobre a vida, na conversa com os mais velhos, são eles que devem nos ensinar o que faz sentido para a cultura, porque a nossa cultura caminha pela oralidade e os nossos mais velhos dominam o segredo dela. Nesse sentido, as nossas perguntas surgem quando queremos que alguma coisa mereça melhor esclarecimento ou tenhamos alguma curiosidade sobre um determinado assunto.

²⁷ O senhor Rafael Ndala é um pesquisador das práticas socioculturais dos povos Vangangela, é membro da referida cultura e atualmente reside na província do Cuando Cubango. As suas produções contribuíram significativamente para a escrita do livro “O mundo cultural dos Ngangelas”. Além de participar como um dos autores deste livro, é autor da obra literária “As Lágrimas Escrevem”.

²⁸ Cuando-Cubango é uma das 21 províncias de Angola, localizada na região leste do país. Tem como capital a cidade e município de Menongue.

²⁹ Chitembo é uma cidade e município da província do Bié, em Angola.

Isso, por vezes, constitui dificuldades por parte daquele que já definiu aonde quer chegar, espero que não seja o seu caso, porque se a ideia é a cultura, então, devemos falar menos para ouvirmos mais dos mais velhos.

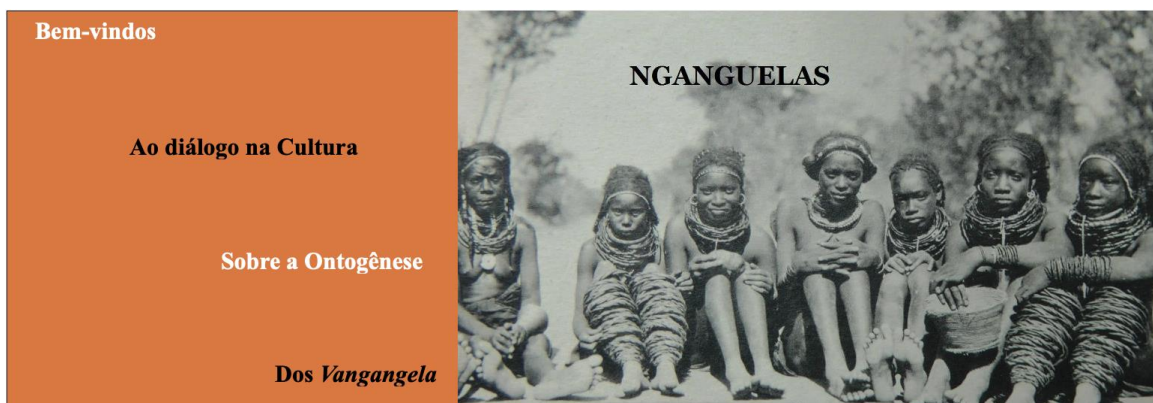
Ezequias Cassela: Muito obrigado, Senhor Rafael, pela atenção e disponibilidade de contribuir com as suas experiências sobre a cultura *Vangangela* na pesquisa que levo a cabo. A minha avó falou muito bem do vosso trabalho e também afirmou que ela foi alvo de consulta para dar explicações sobre a cultura, pois, graças as vossas pesquisas em trabalho conjunto com outros autores como Bernardo Kativa, Gabriel Matias, João Cassanga, José Kanuku, António Chipembo, entre outros, temos esses dois grandes livros, nomeadamente “A pérola Etno-antropológica dos *Ngangelas*” e “O mundo cultural dos *Ganguelas*”. Indo ao encontro da questão que me colocou, estou consciente de que toda pesquisa impõe determinadas dificuldades por parte daqueles que a desenvolvem, decorrentes fundamentalmente da sua dimensão complexa. Mas, apesar disso, são poucos os pesquisadores que trazem isso em suas textualizações, a maioria opta por apresentar um quadro perfeito, com uma funcionalidade logicamente concatenada, desde a determinação do paradigma de pesquisa, metodologia, métodos, instrumentos de recolha e/ou produção de dados com questões predeterminadas, até a articulação com os sujeitos no local da pesquisa, levando o leitor a pensar que tudo funcionou perfeitamente em um ambiente de “mar de rosas”. O que não quer dizer que esse argumento repousa sobre a negação de tal possibilidade. Entretanto, por detrás do “pano” que apresenta para os leitores a realidade de uma pesquisa articulada com facilidade e harmonia, há sempre uma série de frustrações por algo não correr como o planejado, cansaços, incertezas, pressões, receios, condições insuficientes, entre outros elementos que ficam como um mistério escondido.

Nesse sentido, pela conversa mantida inicialmente com a minha avó e pelo que acabo de ouvir de vossa parte, no lugar de procurar manter a clarividência das regras metodológicas acadêmicas, sustentadas pela explicação que apresenta conceitos inerentes à metodologia, métodos e suas diferentes tipificações, escolhi ousadamente fugir dessa aparente “ficção” descendo da posição hierárquica de pesquisador “*ensinante*” para assumir a condição de observador “*aprendente participante*” com base na lógica *Ndzili*. Assim, aprenderei melhor observando, ouvindo e participando do que seguindo roteiro de questões predefinidas. Vale ressaltar que, ao longo das conversas e do acompanhamento de processos ligados às mais diversas práticas, farei o registro dos acontecimentos através de bloco de notas, gravação de

áudios e vídeos. Registrarei algumas fotografias na medida em que observarei e participarei das referidas práticas.

Senhor Afonso Rafael Ndala: Está certo, Ezequias! A ser assim, penso que estamos em condições de avançarmos com o nosso diálogo no *Ndzango*, cuja responsabilidade de dar início com o conto da história da origem do povo *Vangangela* está sob o meu cuidado.

2.1 Origem do grupo etnolinguístico *Vangangela*



Fonte: comunidades Vangangela no facebook

Senhor Afonso Rafael Ndala: Mais uma vez, agradeço a confiança. Permitam que eu diga que é um imenso prazer fazer parte desta roda de conversa em que tornamos a sentir o espírito próprio dos *Ndzango*, no qual impera a oralidade pelo caminho da democracia cultural. Nesse sentido, aproveito o ensejo para saudar a todos que fazem parte desse *Ndzango*, especialmente o nosso sobrinho Ezequias Kassela³⁰ e a sua querida avó, que aqui nos congrega. Na verdade, falar dos povos *Vangangela*³¹, cujo prefixo VA já determina o seu sentido literal que resenha o plural, uma vez que o seu singular reside na expressão *Kangangela*³², sendo a última referente a pessoa que domina a língua *Ngangela*, é apresentar uma narrativa de experiências que emergiu das grandes lutas e adversidades que esse povo enfrentou para resistir, sobreviver e transcender no contato com a Natureza ao longo dos tempos. A sua origem é do

³⁰ Vale informar, Kassela é a forma de escrita reconhecida na cultura, que sofreu uma captura para o Português, transformando-se em Cassela. Assim, os mais velhos da cultura, ao longo do diálogo, me tratarão por Kassela e não por Cassela.

³¹ É o conjunto de todas as variantes que formam a grande família etnolinguística.

³² Designação individual porquanto membro de uma comunidade.

Norte e centro da “Áfrika³³” (África), especificamente nos países do Tchad, Níger, Sudão, no Alto Nilo excepcionalmente, onde o grupo era homogêneo.

Nessa dinâmica dos tempos, diferentes grupos trilharam longas viagens devido à paisagem tão extensa da Afrika, que sempre ofereceu o panorama desértico. Este é o nosso deserto do Sahara existente no velhote continente, que constitui o principal e maior entre todos os desertos do mundo. Ademais, admite maiores complexidades, cuja consequência era exatamente o aumento de calamidades naturais, onde os fenômenos conduziam à elevação do custo de vida cada vez pior; motivo fundamental que fez com que as decisões do povo circunscrevessem o abandono daquelas paragens. Em linhas gerais, são mais as dificuldades e os fenômenos enfrentados que obrigaram o povo *Vangangela* a emigrar, procurando destinos certos que padronizassem outras condições de vida, por isso, partiram tomando rumo para Oeste, instalando-se junto dos grandes lagos africanos, onde decifraram novas possibilidades que anteriormente eram inexistentes no meio do coletivo.

O exercício de diferentes atividades artísticas, que ilustravam domínio relevante e que diversificaram as práticas em áreas desiguais, nos grandes lagos Afrikanos, tendo em consideração as condições naturais existentes e a inclinação na arte de produção de ferro, bem como o domínio da agricultura, impulsionaram rentabilidade econômica dos membros que tomavam responsabilidades abarrotadas e crescentes na programação de ideias que perspectivam o desenvolvimento comum nessa efetiva convivência que se fortalecia nas migrações.

Foi a partir daí que o grupo, que era homogêneo, desintegrou-se do agregado. Assim, nos séculos XIII e XIV, partiram os dois primeiros grupos que entraram em Angola, distribuindo-se em diferentes áreas geográficas, com condições climáticas variáveis e complexas.

Um destes grupos é o *Vangangela*, que atravessou o Alto Zambeze, entrou em Angola, ocupando o território do *Kwandu Kuvangu*, além de outras maiores parcelas das províncias do Moxico, Bié, até ao rio Kunene, na província da Huila. O seu agregado é composto por: *Ngangela Mpengo*: vila do Cuchi e comuna do Cutato; Município do Cuchi; *Ngangela Cisokola*: comuna do Vissati e do Cutato; Município do Cuchi; *Ngangela Maxaka*: comuna do TChinguanja, (município do Cuchi), comuna do Caiundo, (Município de Menongue), comuna do Savati, (Município do Cuangar); Município do Kuvelai, (Província do Cunene); *Ngangela Katoko*: vila do Cuvango, Xamutete, Kassinga, Município do Cubano; Município da Jamba,

³³ Aprendi com o Senhor Rafael que essa é a escrita própria que passou por transformações tendo em conta o processo da colonização.

(Província da Huila); *Ngangela Nyemba*: comuna do Ndongo e Vila da Jamba, Município da Jamba, Província da Huíla; *Ngangela Nkangala*: Municípios de Mavinga, Cuito Cuanavale e calai; *Ngangela Mbwela*: Município de Nankova, Comuna do Baixo Longa, (Município do Cuito Cuanavale); *Ngangela Luchaze*: Comuna do longa, Lupiri, Município do Cuito Cuanavale, (Província do Cuando Cubango), Município do Luchazes, (Província do Moxico); *Ngangela Lwimby*: Município de Kamakupa, (Província do Bié), e a Comuna de Cinyama, Município do Catchihungo, (Província do Huambo); *Ngangela Ngondyelo*: Município do Chitembo, (Província do Bié).

Figura 5: Distribuição geográfica dos grupos etnolinguísticos de origem Bantu em Angola



Fonte: Wikipedia³⁴.

Ezequias Cassela: Muito obrigado, Senhor Rafael, por essa grande aula que me dá neste ambiente de *Ndzango*, em que tenho o prazer de compartilhar o mesmo chão, compondo com as pessoas mais experientes em pesquisas na cultura e tocando as mesmas notas na imensidão dessa canção, há muito cantada e que, atualmente, tem sido pouco dançada por nós, os jovens, a qual chamamos de cultura *Vangangela*. Nota-se, pela sua fala, a relevância das buscas que

34 https://pt.wikipedia.org/wiki/Demografia_de_Angola#/media/Ficheiro:Angola_Ethnic_map_1970-pt.svg

tem feito através de conversas com os mais velhos, que já restam poucos, tendo em conta o fator morte. Pela segurança identificada entre seus jogos de palavras, é possível admitirmos que é perspicaz e genuíno o saber que as pessoas aprendem na cultura com os mais velhos e com os outros, sem a perpetuação de marcas de imposições originadas de fora da cultura.

A sua narrativa denota o vasto processo acumulativo que dá lugar ao conhecimento e às experiências do nosso povo, no contato com a Natureza, ao longo dos tempos. Além disso, enfatiza as grandes expedições migratórias protagonizadas há cinco mil anos pelos falantes das quinhentas línguas e dialetos descendentes dos Bantu, da qual a *Ngangela* faz parte. Essas expedições eram marcadas fundamentalmente pelos atravessamentos de paisagens imensas, levando-os a desenvolver economias, sistemas político-administrativos, ideológicos e práticas singulares que configuram as suas formas de ser e estar no mundo. Essa tarefa sedimenta a mais nobre missão na consolidação dos valores dos povos de origem Bantu, que foram construídos nessa escala, escopo e duração temporal, povoando a maior parte do continente africano. Nessa perspectiva, há uma questão que vem à tona: *Como surgiu e qual é o significado do termo Ngangela?*

Pesquisador Bernardo Kativa³⁵: Rompendo com o meu silêncio, se me permitirem, inicialmente, queiram aceitar as minhas fraternais saudações a todos que fazem parte deste ambiente de *Ndzango* e o manifesto da minha gratidão pelo convite feito para darmos o nosso contributo ao trabalho do jovem Ezequias Kassela. Foi ótima a provocação feita pelo jovem, ao me colocar diante dessa questão, cuja resposta já a tenho registrada no meu livro “A pérola Etno-Antropológica dos *Ngangelas*”, do ano 2011, na página 56, como uma versão atualizada do que foi escrito na página 15, do livro “O mundo cultural dos *Ngangela*”, do ano de 1997. Vale ressaltar que tudo isso é fruto de informações obtidas pelas tradições orais do povo na cultura.

“A palavra *Ngangela*, do ponto de vista etimológico, vem da raiz “*Nganga*”, que significa “conhecedor dos segredos da Natureza”. Inicialmente o termo era usado em um sentido positivo, ligado ao poder para curar determinadas doenças de várias ordens, bem como para evitar estiagens, impedir derrotas nos campos de batalhas, resistir às perseguições, entre outras

³⁵ É um pesquisador das práticas culturais dos povos *Vangangela* e membro desta cultura. Estudou filosofia durante a sua formação média e superior, além disso, cursou teologia em ciências humanas. Foi um dos organizadores da sistematização do livro “O mundo cultural dos *Ngangela*”. Destaca-se que além do seu papel preponderante na elaboração desse livro, também escreveu os livros “A pérola Etnoantropológica dos *Ngangelas*” e “O cidadão e a política”.

situações. Os referidos segredos eram dominados por aqueles que foram submetidos à terceira iniciação tradicional ganguela.

Assume-se a ideia de que a origem do termo Nganguela está associada ao “Mwene Nganga”, que significa o soba Nganga ou o sábio, nome do ancestral máximo dos Ngangelas. Entretanto não se fala com a devida convicção acerca da ideia que garante que o soba Nganga tenha feito parte da caravana dos grupos afetos aos Vangangela que se fixaram em Angola. Nessa perspectiva, lamenta-se o fato de que, com a morte do soba, o mau uso do termo Nganga por parte daqueles que prenderam tirar algum protagonismo, tornou-se amplamente difundido. Trata-se dos mais velhos que desenvolviam práticas ocultas para fins maléficis, com particular destaque para o feitiço. Assim, com essa prática, o termo Nganga passou de um sentido positivo para o pejorativo, cujo significado dá a ideia de “um grande feiticeiro”. ³⁶**Contudo, concluo com a minha primeira intervenção, apresentando aqui os dois sentidos fundamentais da palavra *Ngangela*, que sistematizei no meu livro, na página 57.**

“O primeiro diz respeito ao sentido lato, referente a um grupo de línguas que formam o complexo grupo etno-psico-sócio-linguístico/etnopsicossociolinguístico com quase dezoito grupos ou subgrupos. O segundo diz respeito ao sentido restrito, que designa um grupo linguístico, falado nos municípios de Kuvango (Ngangela Mpenge), Jamba-Mineira, Dongo (Nyemba, Ngangela do Mpenge e do Katoko, a Este e Leste do nascer do sol), Ngonzelos, Mbwelas, entre outras sub-variantes localizadas a Sudeste.”³⁷

³⁶ (Kativa, 1997, p. 15).

³⁷ (Kativa, 1997, p. 57).

Figura 6: Imagens de algumas pessoas pertencentes a 4 grupos *Vangangela*



Ngangela Luimbi

Ngangela Nyemba

Ngangela Ngondyelo

Ngangela Lutchaze

Fonte: arquivo do autor.

Ezequias Cassela: Prezado pesquisador, é um imenso prazer tê-lo nesse *Ndzango*. A sua fala está revestida de um significado relevante na linha que nos leva à compreensão histórica sobre a origem dos povos *Vangangela*. A partir das suas linhas exteriorizadas, é possível compreendermos algo completamente impressionante na cultura *Vangangela*, relativamente à grande heterogeneidade de um povo que se mantém coeso por meio dos seus valores comuns, fundamentalmente a sua primordial riqueza que é a língua *Ngangela*. Os 18 subgrupos compartilham características comuns atreladas a sua identidade, mas, por detrás de cada um deles, predomina a ideia de padrões e visões comportamentais peculiares que estimulam vivências em uma linha de tempo não linear e nem uniforme entre eles. Esse fato aumenta os níveis de complexidade no estudo desse grande grupo etnolinguístico.

Vale ressaltar que, ao nosso entendimento, uma possível justificativa que repousa em torno da sua coesão e unidade na diversidade tem fundamento na força decisiva que está na própria cultura e na sua história, valendo-se da sua origem “*Nganga*”. Por outro lado, olhando pelo xadrez formado, por ocasião de sua distribuição geográfica em território angolano, pensa-se na possibilidade de que esses povos tenham agido seletivamente sobre o meio ambiente em

que se encontram inseridos, resultando em diferentes formas de aprender, isto é, em diferentes *ticas* de *matema*. Essa perspectiva possivelmente justifique a sutil diversidade comportamental, bem como o sotaque na fala *Ngangela* entre os mais diversos subgrupos que conformam essa etnia, sendo, portanto, alguns mais conservadores que os outros.

Salienta-se que não queremos, com isso, assumir a ideia de que o ambiente físico condiciona a diversidade cultural. Essa ideia é, para todos os efeitos, negada. Apenas queremos sublinhar o agir seletivo no lugar do casual, para dizer que tal interação, em algum momento, tenha influenciado atitudes diferentes entre povos de uma mesma etnia. Entretanto, apesar dessas diferenças, sublinha-se o respeito mútuo e a valorização das diferenças sem a intenção de um grupo querer entender o outro, tomando como prisma o seu padrão comportamental. Em linhas gerais, pensamos que tal virtude está na base da solidificação da unidade dos *Vangangela*. A unidade concebida nessa direção está em conformidade com aquilo que a minha avó sempre fala: “*Kwata oko na mukweni, lika iyove tyikutanga*”, cuja tradução nos leva ao entendimento de que um só dente não quebra um osso, fator que justifica a união de vários dentes com características diferentes, mas que direcionam as suas ações para uma causa comum, fazendo justiça ao nome que os leva a serem considerados “dentes”. Assim também são os *Vangangelas* que, mesmo com particularidades próprias, estão unidos a uma mesma causa, à luz de princípios que subjazem dentro de uma estrutura política e administrativa.

João Cassanga³⁸: Olha, outro assunto importante que penso que o Ezequias gostava de conhecer é o relacionado com as políticas que organizam a vida dos *Vangangelas*, do qual tenho o prazer de informar.

2.2 Estrutura político-administrativa da cultura *Vangangela*

Senhor João Cassanga: Começo por saudar a todos que participam dessa conversa que acontece em um espírito de *Ndzango*. À semelhança do que os outros fizeram, manifesto inicialmente, na minha primeira intervenção, os meus agradecimentos ao jovem Kassela e a sua avó pelo convite formulado, pois trabalhos como esses nos enchem de orgulho porque revelam a nossa forma de ser e estar no mundo enquanto cultura *Vangangela*. Na verdade, desde a ontogênese marcada pelas grandes expedições dos povos *Vangangela*, houve a necessidade de se ter uma estrutura hierárquica que velasse pela ordem organizacional do grupo, que nós consideramos como *vulamba vwa vangangela*. A tradição oral da cultura nos ensina que a

³⁸ Pesquisador membro da cultura *Vangangela* e coautor do livro “O mundo cultural dos *Ngangelas*”.

liderança desta estrutura política da cultura sempre foi o *Mwene*, que significa *soba*, o qual tem a responsabilidade de coordenar política e administrativamente e controlar as relações entre as pessoas na cultura.

Figura 7: Autoridades tradicionais (*Mwene-sobas*) posicionadas de acordo com os níveis de precedência da cultura



Fonte: arquivo do autor (gentileza do Senhor Afonso Rafael Ndala).

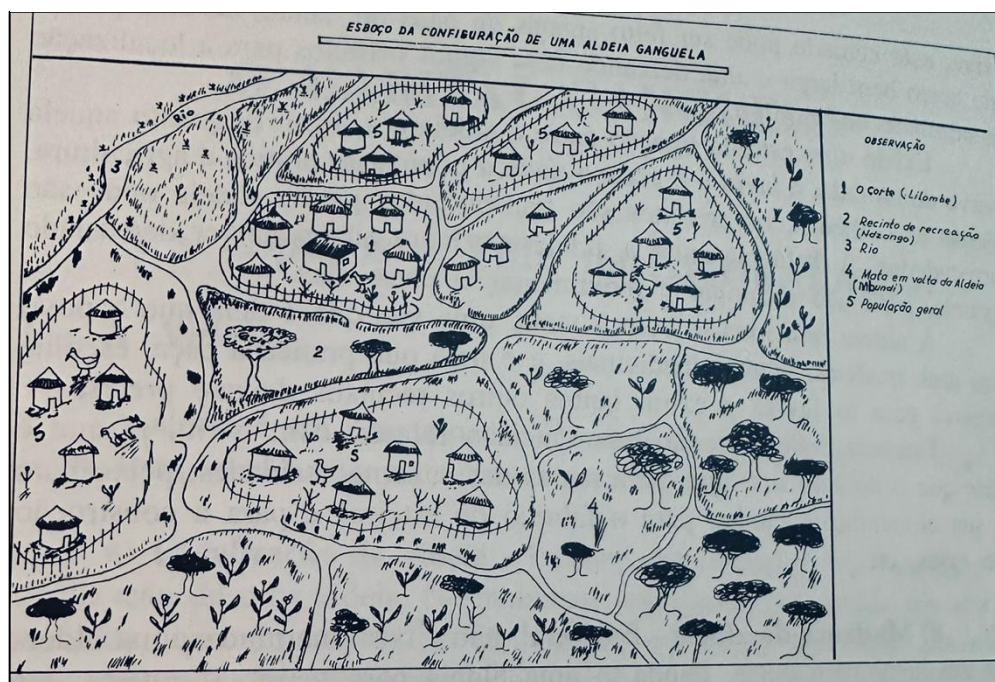
Assume-se a ideia dos mais velhos de que o surgimento do personagem do *soba* na cultura justifica-se pelo aumento da densidade populacional do grupo, cuja explicação encontra-se refletida na seguinte história.

“Um dia, houve uma disputa entre dois irmãos, Ndala e Kambinda, que chegaram mesmo a lutar por discordarem da direção a tomar, pois era necessário mudar de lugar. O pai interveio e escolheu o mais velho para ser o guia (*intwame*) da população. Deu-lhe instruções no sentido de que não podia pertencer ou ser adepto deste ou daquele. Devia estar ao serviço de todos, ser justo para com todos, pois tinha sido escolhido porque reunia qualidades para isso. Assim começou a escolha do “*intwame*”, sendo o mesmo escolhido para o “*Mwene*”, *soba*, orientador da vida das pessoas na aldeia³⁹. E, porque o *soba* foi eleito democraticamente, este regime passou a chamar-se “*Vulamba vwa Vusalwa*”. Essa visão ficou solidificada com o seguinte provérbio: “*Há vulamba vwa vusalwa mukwetunga asa kuvyala*”, que quer dizer: desde que uma pessoa seja ajuizada, pode ser eleita *soba*. Ou seja, não é preciso ser da linhagem dos *sobas* nem da do fundador da aldeia para ser eleito.”⁴⁰

39 É um determinado lugar habitado por um ou mais grupos de pessoas pertencentes ao mesmo grupo etnolinguístico.

⁴⁰ (Diocese de Menongue, 1997, p. 165).

Figura 8: Estrutura de uma aldeia da cultura *Vangangela* alvo da governação de um *soba*



Fonte: (Diocese de Menongue, 1997, p. 165).

Essa história, contada pelos mais velhos, nos dá a ideia de como surgiu o *soba* na cultura e o sistema democrático que gira em torno da sua eleição. Nesse sentido, o *Mwene* (*soba*) é a autoridade máxima que governa a aldeia e, quando se trata da congregação de várias aldeias, essa passa para a designação de reino, cuja autoridade máxima passa a ser **Mwangana**, Rei ou Rainha.

Para o *Ngangela*, o *Mwene* deve conhecer o seu povo e deixar-se conhecer por ele. O *soba* amado pelo povo tem a obrigação de ajustar-se aos padrões definidos pela seguinte frase: “*Mwene Wamungulu mukwa Sunga*”, que quer dizer que o bom *soba* é a pessoa do bem e da justiça. O *Mwene* deve estar a serviço de todos, ser justo com todos, pois é escolhido pelo consenso da maioria porque reúne as qualidades de liderança, o que lhe dá o aval para dirigir o seu povo.

A escolha do *soba* para governar não depende da formosura, nem da idade, nem da riqueza do candidato. Tem sido escolhido aquele que mostra características de bom senso, de ser ajuizado e respeitoso, que não despreza os outros, mas aceita e leva em consideração a opinião e critérios alheios. A escolha não incide apenas nas pessoas de grande consideração com respeito à opinião e a critérios alheios. Na eleição do *soba*, seguem-se todos os critérios

das eleições dos outros *sobados*, menos o do *likongo*⁴¹, isto é, o da morte de uma ou duas pessoas. Alguns critérios que devem ser observados na eleição de um *soba* são:

1. O candidato à eleição deve ser votado pela maioria das pessoas.
2. É escolhido aquele que faz parte da geração do *sobado* da aldeia ou zona (região), isto é, da família do fundador da aldeia ou região.
3. É apresentado ao público.
4. Passa por um processo probatório durante um ano ou mais, com vistas a ser aprovado, tendo em conta a sua conduta. Os mais velhos consideram esse processo como a 3ª. iniciação. A primeira é o nascimento e a segunda é a iniciação propriamente dita.
5. Apresentação de um boi para ser morto na festa.
6. A realização do “*Likongo*”. Passo exclusivo para a eleição do *sobado* de “*Nkula*”.
7. Escolha de um curandeiro tradicional com experiências relativas à cerimônia de tomada de posse de um *soba*.
8. Construção da corte.
9. Plantação de uma árvore.
10. Construção de um altar “*mutula*”, com “*zimpundye*”, paus onde cortam a carne de vaca, que é morta no dia da festa.
11. “*Linkandyo*”, Caçada.
12. “*kutuka tuhya*”. Acender novo fogo para controlar a sorte do *soba* eleito, dentro da casa das famílias.
13. “*Mbinga ya Kusindika*”.

A cerimônia de investidura, ou empossamento do *soba* eleito, é dirigida pelas seguintes personalidades da cultura:

O *Thymbanda*, aquele que empossa *sobas*, cujo ato é articulado com base em dois recipientes com medicamentos tradicionais: o primeiro tem a função de dar “sorte” para atrair mais gente com o objetivo de povoar a aldeia que ficará ao cuidado do *soba* eleito; o segundo é para facilitar as suas compreensões e relacionamento com o mundo dos espíritos.

Nesse viés, depois de ser escolhido, o eleito é chamado à parte pelos mais velhos para receber conselhos de como ser bem-sucedido durante a sua vigência, admoestando-o sobre a

⁴¹ Os termos em língua Ngangela, aqui mencionados, não são traduzíveis para o português, os seus significados se preservam na tradição e na segurança da Cultura.

necessidade de contar sempre com os conselhos dos outros e não tomar decisões pessoais. Precisa ir ao encontro dos desígnios do povo e levar em consideração os conselhos dos mais velhos, porque, se for prepotente, não saberá governar. Durante a sessão de conselho, os mais velhos fazem-lhe recordar os cognomes dos *sobas* anteriores com exemplos notáveis para a cultura:

- *Mwene Congola*, *soba* que com o seu bom regime governamental conquistou e reuniu junto de si o povo com anterior condição de disperso.

- *Mwene Tumbika*, *soba* que reteve junto de si, na sua aldeia, todo o povo pacificamente.

Estes dois cognomes são recomendados e lembrados a fim de que o candidato fique ciente de que, para se ser *soba*, é preciso acatar os conselhos dos mais velhos e satisfazer os desejos e anseios do povo para que o seu nome não fique apagado da história. Vale ressaltar que o *Mwene*, como autoridade máxima da cultura, possui um determinado órgão executivo, cuja hierarquia é constituída por elementos que atendem a responsabilidades específicas de acordo com o *status* que ocupam. As suas responsabilidades estão encaminhadas tanto como participantes de um governo estabelecido, quanto como defensores do *soba*, do povo e de toda aldeia. O órgão executivo é nomeado pelo conselho de chefes das zonas da aldeia para auxiliarem, do ponto de vista hierárquico, o trabalho do *soba*.

Figura 9: *Mwenes-sobas* reunidos



Fonte: arquivo do autor.

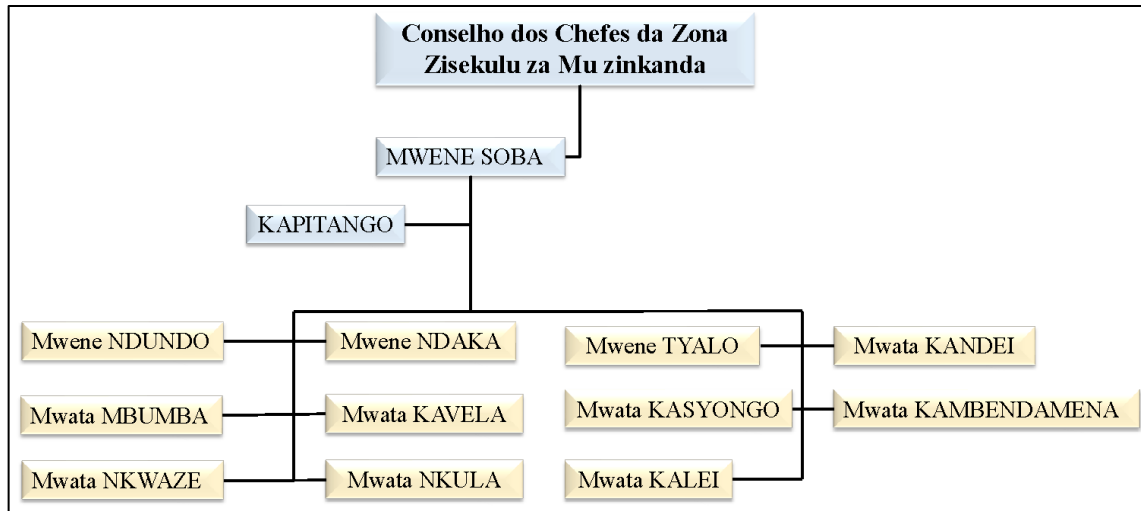
Algumas das principais funções dos membros que formam a estrutura governamental do *soba* são as seguintes:

- 1- Conselho de chefes das zonas da aldeia: tem a função de propor decretos e nomear *sobas* e o seu elenco. Os membros deste conselho fazem parte do poder judicial da cultura.

- 2- O *soba*: representa autoridade máxima do conselho de anciãos e do povo. Ele aprova as leis propostas pelo conselho e manda pô-las em prática, promove reuniões com os anciãos e com o povo e ratifica as decisões do conselho em termos jurídicos.
- 3- *Mwene Kapitango*: é o adjunto do *soba*. Ele é um auxiliador do trabalho do *soba*. em muitos casos, tem a responsabilidade de velar pelo comportamento, pelas atitudes e pelo porte da esposa do *soba*.
- 4- *Mwene Ndundo*: tem a responsabilidade de levar o *soba*, depois de eleito, sobre os ombros, da sua antiga residência para a nova, enquanto a sua esposa leva a esposa do *soba*. Na festa onde se mata o boi, o *Mwene Ndundo* tem o direito de comer a carne do dorso do animal. Na ausência dele, o *Kapitango* assume as suas responsabilidades.
- 5- *Mwene Ndaka*: é o mensageiro, o anunciador, o porta-voz de todos os assuntos internos ou externos que o *soba* deseja comunicar ao povo.
- 6- *Mwene Tyalo*: é o braço direito do *soba*, aquele que o acompanha em todas as suas viagens. *Tyalo* na língua *Ngangela* significa esteira, por isso é que ele prepara o assento do *soba*, na hora da tomada da posse, isto é, uma esteira de pele de boi e, sobre ela, uma cadeira.
- 7- *Mwene Kande*: cuida do protocolo da corte.
- 8- *Mwata Mbumba*: é o administrador das tarefas dos demais. É o que fica ao lado do *soba* como defensor. Nas viagens, manda um grupo de pessoas que têm a responsabilidade de fazer previsões acerca dos perigos, bem como assegurar por onde o *soba* vai caminhar. Ele tem também a função de conduzir o cadáver do *soba* falecido, caminhando à frente até o cemitério.
- 9- *Mwata Kavela*: dá andamento a todos os assuntos de grande interesse e importância, tanto internos quanto externos.
- 10- *Mwata Kasongo*: é o companheiro do *Mwata Nkula* na “caça” do homem ou da mulher a ser degolado/a nos atos de eleição do *soba*. Durante as viagens, assume a função de cozinheiro.
- 11- *Kambendamena*: é o supervisor das questões que as pessoas colocam ao *soba* nas reuniões magnas. Procura ver quem está ou não a favor do *soba* no momento da resolução de problemas identificados.
- 12- *Mwata Nkwaze*: é o mensageiro do *soba* para os assuntos que requerem viagens pelas noites. Ele responsabiliza-se pela articulação da troca de mensagens entre o seu *soba* com ou *sobas* de outras aldeias.
- 13- *Mwata Nkula*: é aquele que executa, degola, mata. É o mais temível e mais cruel no regime dos *sobados*. Não poupa ninguém se receber ordens do *soba* para matar.

14- *Mwene Kalei*: é o que leva o assento do *soba* em todas as delegações, no intuito de proteger o *soba* de possíveis ataques. A cadeira do *soba* é protegida por ele com vistas a não estar ao alcance de qualquer pessoa.

Quadro 2: Estrutura hierárquica da cultura *Vangangela*



Fonte: Adaptada da Diocese de Menongue (1997, p. 165).

É com essa estrutura, sistematizada em nosso livro “O mundo cultural dos Ngangelas”, que dou uma pausa em minha intervenção nesse *Ndzango*, aguardando por mais provocações da parte do jovem Ezequias. Assim, cumprindo com o ensino dado pelos mais velhos, que diz que, ao conversar com os jovens, devemos deixar sempre uma lição para a vida, nessa perspectiva, encorajando o jovem Ezequias, deixo o seguinte provérbio: “*Ty’ove ty’ove, tyambala tya mukweni.*”, cuja tradução é a seguinte: “aquilo que é teu seja bom ou mau é sempre teu”. O significado desse provérbio nos leva ao entendimento de que o nosso leite pode ser tido como amargo, mas a responsabilidade de transformá-lo não estará ao cuidado de ninguém se não de nós mesmos. Logo, o que é de casa alheia não se deve esperar, porque cada casa tem sua forma e características próprias, que diferem das dos outros, o que significa que qualquer coisa vinda daí carregará consigo essa característica que, de certa forma, pode não ser compatível com a do outro; porém devemos admitir que o que vem de fora é bem-vindo quando pode dialogar com o nosso, de igual para igual, nos servindo como cajado para fazermos o nosso “carro” andar. Por isso, seja forte e tenha bom ânimo, meu bom jovem!

Ezequias Cassela: Saudações, prezado pesquisador João Cassanga! É para mim um imenso prazer ouvir vossas experiências culturais sobre os fatores fundamentais que

influenciaram o enredo das tradições da cultura *Vangangela*, no estabelecimento de sua estrutura político-administrativa. A vossa fala coloca em relevo uma dimensão estratégica e/ou metodológica pautada na história e na oralidade⁴², que conduz os membros da cultura a uma aprendizagem das circunstâncias que estiveram na base da origem da mais alta autoridade governamental das aldeias dos povos *Vangangela* (*Mwene-Soba*). Essa perspectiva, mais uma vez, tonifica a potencialidade inerente à oralidade como um território de múltiplas dimensões, que pode ser encarada como um tesouro rico de lógicas próprias e de sensibilidades que não traduzem apenas conhecimentos, mas também compreensões do cosmo e da vida.

Nessa oralidade, secularizada pelo universo da escrita, subsiste o segredo da sabedoria que une a diversidade de povos que fazem parte de um mesmo grupo étnico-linguístico. Nesse sentido, a sua afirmação pode vincar como uma potente força de resistência contra a arrogância intelectual pautada na ontologia de um único saber que se nega à abertura ao diálogo com as filosofias de culturas subalternizadas. A partir das ideias que levaram à construção de um sistema democrático na cultura, o qual olha para a equidade e para justiça social, é possível entendermos o poder da proverbiologia⁴³ na promoção de uma educação funcional e na construção de valores éticos e morais próprios que predominam na cultura. Por outro lado, posso entender, a partir da lição de vida que deixou para a minha reflexão, que toda cultura cria um sistema de códigos e símbolos próprios e depende dele, cuja articulação e a interpretação dos respectivos símbolos e códigos tornam possível a sua perpetuação, fato que legitima a ideia de que, para compreender a ideia dos códigos e símbolos, é necessário conhecer e estar imerso no contexto cultural-alvo. Assim, ninguém pode julgar, transformar ou melhorar senão aquela pessoa que é produto da socialização desse sistema cultural. Na sequência desta conversa, há uma pergunta que não se cala: *O que é que acontece no kutsa kwa Mwene (morte de um soba)?*

2.3 Kutsa kwa Mwene (morte de um soba)

Senhor Gabriel Matias⁴⁴: Reitero as minhas saudações a todos que fazem parte desse *Ndzango*, parabênizo o jovem Ezequias pelo trabalho e agradeço a sua avó pelo convite. A questão que me foi colocada me dá a responsabilidade de falar sobre os rituais dos *Vangangela*

⁴² A oralidade na cultura *Vangangela*, assim como em outras culturas africanas, é uma potente arma para a vanguarda dos valores e as crenças inerentes às práticas tradicionais. Por meio dela, preservam-se os preceitos éticos que salvaguardam o legado da ancestralidade. É o principal instrumento para a escola da vida na cultura.

⁴³ A proverbiologia é a filosofia da cultura que orienta a vida. É entendida como um modo próprio de conhecer, compreender e se relacionar com o universo. Tem como base o conjunto de crenças, mitos, e valores que emergem da relação entre vivos e a ancestralidade.

⁴⁴ Pesquisador membro da cultura *Vangangela* e coautor do livro “O mundo cultural dos *Ngangelas*”.

na morte de um *soba*. Na verdade, quando o *soba* adoece, a mulher, os filhos ou a família mais chegada não pode(m) denunciar o estado clínico do *soba*. O tratamento é feito em segredo pelos grandes curandeiros até ele melhorar. Quando a doença não obedece ao tratamento, o *soba* manda a sua esposa avisar os mais velhos da aldeia, tendo em conta o posicionamento geográfico de suas regiões. Estes reúnem-se com ele e determinam a quem e onde podem mandar adivinhar para se saber o que é que se passa. *Para eles, toda doença é curável* e se há alguma morosidade na cura de uma determinada doença, então, isso pode levá-los ao entendimento de que provavelmente terá sido um sinal de um possível envenenamento, feitiçaria ou uma partida (ataque) qualquer.

Nesse sentido, o local a ser recomendado para a respectiva adivinha deve ser precisamente uma região coordenada ou controlada por um *soba* do mesmo regime, designadamente por *Vulamba vwa Nkula*. Se o adivinhador disser que o *soba* foi enfeitiçado por alguém, este alguém é identificado e chamado à suprema corte, com vistas a ser interrogado para dizer quem o terá mandado fazer aquilo ao *soba* e que caminhos devem se ter em conta para se encontrar a cura da doença. Para tal, o conselheiro do *soba* tem a responsabilidade de investigar as causas da doença do *soba*, procurar os adivinhadores, analisar as situações e organizar as reuniões para os possíveis questionamentos. Desse modo, se o *soba* for enfeitiçado por injusta causa, mandam ao curandeiro que acabe com a vida do feiticeiro. Mas se os motivos são por justa razão, mandam ao feiticeiro medicá-lo para que cure. Se o adivinhador achar que a doença é natural, então, é tratado de acordo com os sintomas da doença.

Chegada a hora da morte, verifica-se bem que a vida já saiu do corpo, ou seja, está morto. No entanto, se o corpo ainda se mexer, os mais velhos, que o assistem, não se espantam, porque sabem que o corpo se mexeu por causa do *zimpelo*, um medicamento que geralmente os *sobas* do *Vulamba Vwa Nkula* tomam para defesa do seu corpo. É por isso que, quando morre um *soba*, o seu corpo passa alguns dias com as mãos e as pernas mortas, sem falar, mas ainda continua a respirar. Então, os assistentes buscam algumas fibras do *Mwavava*, fazem uma rodilha, pegam um ovo e, em seguida, furam a parede do lado oposto da porta, bem como o do mais alto do telhado da residência, para que, com os furos feitos, os *sobas* possam expirar rapidamente.

Confirmada a morte do *soba*, ela é anunciada apenas no segundo dia. No primeiro, o *Thymbanda*⁴⁵ e os mais velhos preparam o seu corpo: vendam-lhe com cera de mel *mahondyo* e os dentes com folhas azedas, *mutete*, porque acredita-se que, na decomposição do corpo do *soba*, sairá um animal feroz. Entretanto se forem vedados as unhas e os dentes, o animal que

⁴⁵ Quimbandeiro-curandeiro.

sair já não será feroz. Assim, pelas doze (12) horas do dia seguinte, após o início do ritual, é anunciada a morte do *soba* com cantos e toques de cornetas, desde o *Kaswama* (lugar onde se enterram os *sobas* e se procedem às cerimônias secretas e sérias em que apenas participam homens adultos), ao recinto de danças e finalmente até a corte, onde passam toda noite a cantar e a tocar cornetas. Depois da morte, ninguém chora, apenas soam os batuques, dançam os *Tungandzi*, os mascarados, e tocam os *Zindumbu*, que são cornetas que usam nas cerimônias fúnebres de homens circuncidados. As mulheres ficam longe, em casas afastadas da corte, e só se apercebem da morte do *soba* pelos sons de batuques, cantos e cornetas.

O *soba* é enterrado de madrugada, com o corpo sendo retirado pela abertura da parede de casa, pelo lado paralelo à porta. Ao chegarem ao cemitério *Kaswama*, lá é encontrada uma cabra ou um cabrito que será morto ou morta para que os homens que cavam a cova estejam motivados para enterrarem o *soba*. Estes homens são chamados de *Minguli* (Lobos), enterram o *soba* em uma cova dupla: cavam a primeira; em seguida, o corpo é colocado sentado em um crânio humano; na sequência, é feita uma cova lateral, que serve para o enterro. Colocam nela paus e folhas. É importante a observância de todas as regras para se evitar que haja algum contato entre a terra e o corpo do falecido. Só depois é que tapam a primeira cova. Um pormenor a ser salientado: se os mais velhos verificarem que, em vida, o *soba* tomou um *Impelo* de leão, isto é, um pedaço de carne de leão misturada com remédios, ao colocarem o seu corpo sentado sobre um crânio, também cobrem a sua cabeça com uma panela de barro não queimada, para se evitar que, no túmulo, venha sair um leão que possa matar pessoas da aldeia.

A carne do cabrito é toda assada e comida pelos *Minguli* (lobos). Nada é levado para a aldeia. Após isso, passam pelo rio, lavam-se a si e lavam as enxadas com que cavaram a cova. Ao entrarem na aldeia, os homens usam as máscaras e as cornetas com que assistiram ao enterro. Os batuques tocam novamente no pátio do falecido até o pôr-do-sol.

Ezequias Cassela: Saudações, prezado pesquisador Gabriel Matias. Aceite os nossos agradecimentos pelo grande ensinamento que nos dá relativamente à cerimônia da morte do *Mwene-Soba* na cultura *Vangangela*. As vossas experiências dão luzes de uma viva etnografia, que traz à tona considerações úteis que não só nos situam no tempo e no espaço, em um lugar no mundo, como também nos permitem consolidar os padrões da nossa identidade cultural, que legitimam o nosso modo de ver o mundo, bem como as nossas apreciações de ordem ética e valorativas atreladas ao nosso próprio *ethos*.

A cerimônia, tributada pelo nosso povo aos seus líderes, em um estado após a morte, dá evidências claras de que, mesmo depois de mortas, essas autoridades continuam a exercer fortes influências de forma tangível ou abstrata na vida dos vivos. Nesta cerimônia, os vários códigos que entram em manifesto são sinais cuja leitura dos mesmos propiciam compreensões de como estabelecer ligações entre o mundo dos vivos e o dos espíritos. Nessas cerimônias, as composições justapostas que associam os entes – música tocada a partir dos batuques, danças dos *Tungandzi*⁴⁶, carne de cabra, bem como a morte do *soba* e seu enterro – ganham expressividades que transcendem as suas significações semânticas para um nível em que as pessoas aprendem sensibilidades que as ajudam a se comunicar com os mortos e contrariaram planos de intencionalidades nocivas à vida dos vivos. Nesse sentido, a oralidade se apresenta como apanágio cultural que leva as pessoas a lerem os seus mundos, mesmo sem saberem ler livros. Essa leitura, que emerge da oralidade, se manifesta em duas dimensões: a primeira, que permite lidar com um mundo físico e a segunda, que dá conta das coisas que operam no mundo invisível. Na sequência desse diálogo, em ambiente de *Ndzango*, *como funciona o sistema judicial da cultura?*

2.4 Sistema judicial na Cultura *Vangangela*

Pesquisador António Chipembo⁴⁷: Cordiais saudações a todos e grato pelo convite. É com muita alegria e imenso prazer que venho participar deste *Ndzango*, cuja finalidade é falar sobre a nossa cultura *Vangangela*, no intuito de sermos parte do trabalho que está a ser desenvolvido pelo jovem Ezequias. A minha primeira intervenção está relacionada com o *yunongo wamasiko*, sistema judicial da cultura. O sistema judicial *Ngangela* está baseado no direito costumeiro, das sociedades patrióticas. Ele não se encontra codificado, mas espalhado pelas diferentes instituições da comunidade e está centrado num conjunto muito coeso de famílias alargadas. Os códigos de comportamentos são conhecidos pela tradição oral e vão passando de geração em geração através das estruturas culturais. Esses são obtidos por meio de conversas com os mais velhos afetos aos mais diversos órgãos em que se encontram enraizados.

O órgão judicial da cultura *Vangangela* é regido por um conjunto de códigos e elementos constituintes com determinadas responsabilidades. Vale enfatizar que, apesar de ser uma estrutura fundamentada na oralidade, há uma pauta de multas que deve ser observada e aplicada,

⁴⁶ Dançarinos mascarados que incorporam espíritos dos ancestrais.

⁴⁷ Pesquisador membro da cultura *Vangangela* e coautor do livro “O mundo cultural dos *Ngangelas*”.

cujo cálculo efetuado corresponde às quantidades e valores aproximados, ou à média das mesmas, de acordo com a zona de atuação e da dimensão do problema a resolver. Assim, passo a apresentar os elementos constituintes do sistema judicial dos *Vangangelas* e as suas respectivas funções. Na sequência, apresento as multas a serem aplicadas e, finalmente, dissertarei sobre o funcionamento dos julgamentos.

Elementos Jurídicos:

“Presidente Jurídico – é a autoridade máxima do tribunal, isto é, o juiz. Ocupa o lugar de Rei, Regedor, Soba ou qualquer chefe de família ou da comunidade.

Zingandzi ou Mahako – são os juízes suplentes, constituem o braço direito do presidente porque deles depende toda a audiência e o julgamento. Em geral, não são eleitos por ninguém, mas sim escolhidos devido as suas linguagens, eloquência e opiniões respaldadas por todos. Também não há uma limitação na sua constituição, pois isso depende da população da comunidade ou família.

Mwene Ndala – é o emissor ou mensageiro, ou seja, o que transmite ao público as ordens do presidente, nomeadamente as questões a tratar em um determinado tempo. Para cumprir integralmente a sua função, vai de rua em rua, anunciando em voz alta. Quando preciso, fá-lo do alto de um muro ou de uma árvore, com o objetivo de informar a pertinência do encontro, bem como da agenda a ser tratada.

Mwene Lusendye – é o mediador e o conselheiro. Ele assume a tarefa de aconselhar as duas ou mais partes envolvidas no julgamento. Aconselha-se a não levantarem discussões desnecessárias, mentiras e calúnias, de forma a evitar o pior.

Mwene Lusaso – é o carniceiro. Está encarregado dos cuidados a ter com os animais cobrados aos julgados, isto é, de os matar e de, posteriormente, distribuir a carne ao público participante no julgamento. Cada um recebe um quinhão com o tamanho proporcional aos direitos ou as categorias que são devidas. É eleito pelo público, mas, em alguns casos, recebe o cargo como herança.

Terminada essa parte, sigo apresentando a lista de multas a serem aplicadas: geralmente as multas são definidas à base de animais e de outros bens. Nas multas, a palavra animal tem um duplo significado: *Kasitu* (animal selvagem) e *Thymuna* (animal doméstico). Os *Thymuna* são divididos em animais de pequeno e médio porte como, respectivamente, a galinha e a cabra, o porco e a ovelha. As sentenças com veredito de culpa enunciam três tipos de animais: galinha, porcos, ovelhas ou cabras. Nesse sentido, cito algumas multas:

Mucili – taxa de emolumento cobrada a todas as pessoas que apresentam uma determinada queixa ao presidente jurídico. Este objeto serve para a validação de um pedido de audiência e não ultrapassa uma galinha.

Kwalela – multa cobrada ao réu e ao acusador, antes do início do julgamento. É uma forma que legitima a abertura da audiência. Para o pagamento dessa multa, normalmente entrega-se animais ao *Mwene Lusaso* e este, por sua vez, os matará. Em geral, é aplicada quando se trata de questões referentes à feitiçaria, a veneno, ou a quaisquer outros ataques. Os animais são mortos antes do início da conversa, porque é no sangue destes animais que os julgados e os outros interessados no caso colocam os seus pés. Este é chamado de ritual de libertação do feitiço em questão.

Musambwelo – valor a pagar pelo absolvido logo após a sentença. Normalmente paga-se um animal vivo que é morto em seguida.

Mbulumune – é a multa paga pelo acusador ao acusado ou caluniado, quando este é dado como inocente. Esta multa não tem preço fixo, porque depende da gravidade da calúnia e pode ir de uma galinha até um boi.

Mulonga (Hweto) – é a multa geral. A mais grave de todas; é paga pelo réu ao ser tido como culpado. Normalmente o preço estará em dependência da gravidade do crime cometido. Para os casos em que se trata da morte de uma mulher, chama-se “ncegi” e, se for de um filho, chama-se “livoko na mukela”.

Kapopo – é um compromisso exigido ao culpado para pagar a longo prazo uma multa quando não reúne condições de pagá-la à vista. Geralmente o preço é uma galinha ou qualquer outro objeto equivalente. Tradicionalmente, este compromisso tem algumas vantagens porque o acusado pode se libertar da multa durante meses ou mesmo anos. Nessa senda, no caso de falecimento, fuga, ou qualquer outro motivo de ausência, os filhos ou familiares próximos são obrigados a pagar tais multas.

Viheteso-recondução – é a quantidade de animais entregues à família da mulher pelo marido, quando o casal se separa. Esta quantia não ultrapassa metade do valor de uma galinha. Geralmente, todo aquele que não quiser ser prejudicado pelo outro, recorre sempre à justiça. Para os *Vangangela*, as pessoas que procuram a justiça inicialmente apresentam uma queixa ao presidente jurídico. Este, por sua vez, convoca os juízes suplentes. Normalmente, antes de apresentar a queixa, o acusador entrega uma galinha ou qualquer outro objeto equivalente com o objetivo de solicitar audiência, conforme mencionei anteriormente e, a seguir, expõe o problema detalhadamente. Na sequência, logo na véspera do dia determinado para a resolução do problema, é dada uma ordem ao emissor, o *Mwene Ndaka*, para que avise ao público no sentido de marcarem presença no encontro onde será proferida a sentença. Chegada a hora determinada,

todos vão ao local habitual das reuniões, em que se sentam formando uma grande circunferência (*Ndzango* ao ar livre), em grupos de famílias ou apoiantes de cada um dos indivíduos envolvidos no problema. Antes do início da sentença, é cobrado aos que vão ser julgados um animal ou qualquer coisa equivalente. Normalmente, deve ser um animal vivo, denominado "*Kwalela*", isto é, abertura da audiência,

Na sequência, levanta-se o mediador / conselheiro. Este coloca-se no meio da assembleia e vai aconselhando os que vão ser julgados e todos que são considerados adversários entre si, para que não haja discussões, calúnias ou zangas desnecessárias que possam eventualmente tornar a situação ainda mais grave. O presidente jurídico, segundo a tradição, deve sentar-se numa cadeira diferente das outras, não apenas com o objetivo de fazer a diferença, mas também para que possa ser visto e ouvido por todos. É ladeado pelos juízes suplentes, que também são designados a sentar no centro do tribunal. Esses, então, ordenam o início da conversa, começando pelo acusador e seguindo-se o réu. Todos estes, assim como qualquer um que queira apresentar as suas opiniões, têm de falar de pé, no meio do público, com exceção das mulheres que devem falar sentadas, não por serem respeitadas, mas por considerar-se uma ofensa o fato de uma mulher falar no meio dos homens.

Após o acusador e o réu terem exposto o problema, começa o diálogo dos juízes suplentes. No decorrer das trocas de opiniões, os familiares ou apoiantes daquele a quem a justiça parece favorecer levantam-se com aplausos e vão ajoelhar-se e esgravatar o chão em frente da cadeira do presidente, para mostrarem, por meio dessa forma de etiqueta, o seu louvor e a sua gratidão aos eloquentes chefes da sentença. A seguir, fazem o mesmo diante de cada um dos juízes. Depois dos juízes suplentes averiguarem o conteúdo do julgamento com base nos problemas resolvidos em outras ocasiões, determina-se se o réu é culpado ou não. O presidente só se limita a escutar os detalhes ou opiniões proferidas levantando-se apenas no fim para fechar a audiência, determinando o preço a pagar pelo réu. Terminado o discurso do presidente, não é permitido a mais ninguém tomar a palavra. Caso haja culpado, este tem de entregar uma galinha ao cobrador. Esta galinha serve de compromisso, caso o réu não reúna condições para pagar no momento. Se acontecer o contrário, nos casos em que o réu é absolvido, o acusador pagará uma multa variável de acordo com a gravidade da calúnia. Esta multa vai de uma galinha a um boi.⁴⁸

⁴⁸ (Diocese de Menongue, 1997, p. 189).

Figura 10: um tribunal tradicional



Fonte: arquivo do autor.

Ezequias Cassela: Imensamente agradecido, senhor António Chipembo, por esse conhecimento compartilhado, que nos coloca perante uma realidade de justiça tradicional na cultura, em que o código penal norteador subjaz no primado da tradição oral dos povos *Vangangelas*. A sua narrativa desperta em nós sensibilidades que nos levam a reconhecer o quanto as pessoas na cultura exercitam as suas capacidades de criar um ideal racional, filosófico e lógico próprio pelo qual estão sujeitas a orientarem a vida, sem a perpetuação de situações caóticas ou nefastas que impedem a boa convivência entre as pessoas.

Tais filosofias, ancoradas dentro de nossa lógica própria, são herdadas pelas pessoas através do tempo. Estas configuram-se como fatores preponderantes que nos tornam humanos, com potencialidades diversas para afirmarmos a nossa forma de ser e estar em um universo formado por diversidades. Pela fala do senhor António, é possível entendermos que o tribunal tradicional, como uma instituição cultural criada, é uma representação do ente regulador que padroniza um sistema de conhecimentos, que mobiliza as crenças das pessoas para comportarem-se de maneira adequada e aceitável dentro da cultura.

Esse comportamento, aceito e legitimado por todas as pessoas, assume um sentido plural na cultura, de tal forma que, se por um lado nos permite estabelecer as interligações éticas entre pessoas na cultura, por outro lado nos permite sair e estabelecer interligações com a realidade externa à cultura vista como a “outra”, para interagirmos com as energias externas. Olhando a partir desse prisma, entendemos que esse comportamento plural nos permite promover encontros entre o dentro e o fora com base no respeito mútuo e na valorização das diferenças

baseadas na alteridade. Nesse sentido, para que isso ocorra, é necessário que o dentro esteja solidificado e consolidado em observância a um *ethos* próprio. Como um exemplo notável desta argumentação, menciono a minha identidade cultural compartilhada, resultante de um encontro entre o dentro (cultura *Vangangela*), da parte do meu pai, e o fora (cultura *Umbundu*), da parte da minha mãe, o que entendo ser um “encontro entre as águas”, de rios diferentes que dialogam com base em um respeito mútuo. Nessa visão, me vejo como um projeto comum resultante da negociação de dois grupos socioculturais, com padrões comportamentais localmente aceitos e respaldados por ambos os povos. Esses permitiram o entendimento cultural, sem a predominância de marcas de assimetria de poder entre os dois grupos, favorecendo a união na diversidade com um significativo reconhecimento do “outro”. Vale ressaltar que, independentemente desta posição relativa entre o dentro e fora das culturas mencionadas, quando entendidas em um mesmo território angolano, elas possuem um fora com *modus operandi* que se esbarra na arrogância ontológica e intelectual. Esse fora é protagonizado por uma cultura não-africana, de origem europeia, que tenta se impor no continente por meio, por exemplo, de currículos escolares com conhecimentos, por vezes, alheios à realidade angolana.

Por outro lado, sublinho as quantificações e relações objetivas que se dão na correspondência entre grandezas, quantidades de animais e a gravidade das penas na atribuição de multas tidas em conta no referido tribunal tradicional. Essa perspectiva consolida a existência de uma intelectualidade de porte, que opera para o cumprimento dos objetivos traçados na corte. A ideia de multa representada por animais e não por dinheiro se torna em uma medida valiosa e singular, que não se concebe dentro da justiça ordinária. Na sequência desse produtivo diálogo, gostaria de entender a vida econômica da nossa cultura *Vangangela*.

Entretanto, é importante ressaltar, que a ideia de que a mulher não pode falar em pé, diante de um homem, reduziu, ao longo dos tempos, o papel social da mulher nas várias organizações comunitárias. Tal situação tem sido questionada e conseqüentemente modificada nesse tecido cultural do qual todos somos agentes. Por essa razão, hoje em dia, o papel da mulher já é visto com maior expressividade na cultura. Em outras, como, por exemplo, a *Umbundu*, já há mulheres *sobas*.

2.5 Vida econômica da cultura *Vangangela*

Pesquisador José Kanuku⁴⁹: Grato pelo convite, reafirmo o meu imenso prazer de fazer parte desse *Ndzango*. Com a mesma energia, parablenzo o jovem Ezequias e sua avó por esse trabalho que carrega consigo um significado inestimável para a cultura, pois li os seus objetivos quando me enviou o convite. Nesse sentido, estou bastante otimista de que, se a nossa cultura tiver espaço nos lugares da construção da pessoa nova como escola, então, os nossos valores serão conservados. Por isso, reitero os meus parabéns.

Assim, faço a minha primeira intervenção falando da atividade econômica dos *Vangangelas* que, em nossa língua, chamamos de *Vikuama vya vupite*. A atividade econômica dos *Vangangela* é fortemente baseada na agricultura, pecuária, apicultura, bem como no artesanato. A agricultura é caracterizada fundamentalmente pelo cultivo do milho, feijão frade, amendoim, entre outros produtos, tais como: *massango*, *massambala*, batata-doce e rena, silvicultura, horticultura e fruticultura.

Figura 11: Cultivo do milho e do feijão



Fonte: arquivo do autor.

O artesanato dos *Vangangela* é marcado pelas suas obras de cerâmica – produção de utensílios de barro: *malonga* (pratos) e *zindoho za vwma*, *zakuphika na zindyaleko* (panelas de barro pequenas e grandes). Os *Vangangela* dedicam-se ao setor industrial tradicional, à produção de instrumentos de trabalho e utensílios domésticos, à fábrica de *vwalende* (aguardente), *vingundu* (hidromel), *Vwala: Kahompo* e *Kapata* destinados para o comércio.

⁴⁹ Pesquisador membro da cultura *Vangangela* e coautor do livro “O mundo cultural dos *Ngangelas*”.

Figura 12: Indústrias culturais de cerâmica, na produção de *zindoho za vwma*, *zakuhika na zindyaleko* – panelas de barro



Fonte: arquivo do autor (gentileza do Senhor Rafael Ndala).

As mulheres exercem um papel preponderante na produção de vários artefatos que têm bastante utilidade na vida doméstica, tais como panelas de barro, cestos, cabaças (*Zintyuwa*), quintas, balaios (*lisewa*), entre outros. Outra atividade digna de realce é a produção de aguardente, cujas habilidades não devem ser ignoradas tendo em conta o algoritmo que se segue até o resultado desejado. Observando essa prática, há vários processos de transformações que concorrem para uma química própria do trabalho desenvolvido por elas. O resultado está estratificado da seguinte forma: o primeiro líquido a sair, chamado de *primeirinha*, é muito forte e o mais procurado pelos homens e mulheres, com um efeito no organismo superior ao de um whisky; o segundo tem um efeito moderado, similar ao de uma cerveja *super bock*⁵⁰.

Figura 13: Fabricação de bebidas alcoólicas e o uso dos utensílios



Fonte: arquivo do autor (gentileza do Senhor Rafael Ndala).

Os homens produzem esteiras, instrumentos de pesca, chamado de *tyengo*, constroem casas, cadeiras, mesas, armadilhas, cabos de enxadas, entre outras atividades.

⁵⁰ É uma marca de cerveja portuguesa que ocupa uma posição de referência no mercado angolano pela sua eficácia e eficiência na alcoolização. Possui cerca de 5,2% de teor alcoólico.

Figura 14: *Tyengo* produzidos pelos homens da cultura *Vangangela*



Fonte: arquivo do autor (gentileza do Senhor Rafael Ndala).

Ainda, para além de beneficiar-se da imensidão de rios que exerceram um importante papel na ontogênese dos *Vangangelas*, as terras habitadas por esses povos são repletas de vários recursos naturais, tais como: ferro, quartzo, prata, diamante, mercúrio, ouro, cobre, urânio e borracha.

Figura 15: Rio Kuchi, na zona das montanhas de Kakima no município do Kuchi na Província do Kwandu Kubangu



Fonte: arquivo do autor (gentileza do Senhor Rafael Ndala).

Para concluir, importa destacar que, no âmbito da vida econômica de alguns povos *Vangangela*, a agricultura influenciou a construção de um calendário agrícola próprio, como é o caso dos *Luchazi*. Esse calendário foi construído tendo a lua como referência. É constituído por treze (13) meses lunares, com vinte e oito (28) dias cada. Eles deram um nome a cada mês, tendo como base as fases da Lua, processo tradicionalmente chamado de *kutentama ca ngonde*. Nesse sentido, o ano para os *Vangangala*, com particular destaque para os *lutchazi*, começa no período que corresponde ao mês de abril do calendário gregoriano, quando a colheita está

pronta. Com o andar do tempo, registrou-se uma mudança e, atualmente, o povo *Lutchazi* adotou um calendário com doze (12) meses, estruturado da seguinte forma:

1. *Ku-uana* – abril
2. *Kuhu* ou *kusamba* – maio
3. *Kavavu* – junho
4. *Konda* mesma – julho
5. *Kantuinye* – agosto
6. *Kantsukue* – setembro
7. *Kantondue/kuenye* – outubro
8. *Kulombo* – novembro
9. *Kazimbi* – dezembro
10. *Ndzimbi* – janeiro
11. *Kuvozi* – fevereiro
12. *Kutatu* – março

Ezequias Cassela: Pode falar um pouco sobre a produção de panela de barro e a fabricação de aguardente?

Pesquisador José Kanuku: As panelas de barro⁵¹ são fundamentalmente produzidas pelas mulheres da cultura. Para o efeito, elas seguem um algoritmo próprio que varia de cultura a cultura. No caso das mulheres *Vangangela*, elas fazem da seguinte forma:

- Preparam a argila e organizam-na em um determinado lugar. Na sequência, é batida com vistas a ser transformada em barro.
- Depois de transformado, o barro é organizado em determinadas quantidades para a produção de panelas tendo em conta os tamanhos desejados.

⁵¹ Ver Figura 12.

- Posteriormente, as mulheres fazem as mais diversas configurações artesanais para definirem a forma da panela desejada.
- Seguidamente, as panelas são produzidas e moldadas de acordo com as várias configurações definidas. Depois disso, são expostas à luz do sol para posteriormente serem polidas com pedras. Este passo deixa as panelas brilhantes e elimina os defeitos.
- Na sequência, as mulheres preparam a lenha para dar início ao processo de queima das panelas. Algumas mulheres queimam em fornos próprios construídos para esse fim. A escolha da queima através da lenha é para garantir a cor desejada. As mulheres que não têm forno fazem-no manualmente. Para isso, acendem uma fogueira e, com ajuda de um líquido extraídos de folhas de árvores exclusivas, elas vão garantindo uma coloração própria para a panela.

Esse algoritmo é conservado porque as mulheres trabalham em grupo e vão influenciando umas às outras para que as menos experientes adquiram tais aprendizagens. As pessoas que participam desses grupos não podem ficar de braços cruzados enquanto as outras trabalham, todas são obrigadas a fazer alguma coisa. Desta forma, esse processo facilita a aprendizagem das menos experientes. A grande vantagem dessas panelas está relacionada com a conservação de temperatura em um tempo considerável, possibilitando o cozimento do produto mesmo fora do fogo.

A produção de aguardente⁵² também é responsabilidade das mulheres, com uma química particular inerente às etapas que elas levam a cabo para a referida produção, normalmente seguindo os seguintes passos:

- Independentemente da matéria-prima preparada no momento – tal como a batata-doce, a cana, o songo, entre outros –, começam por colocar o produto a ferver em uma panela grande na lenha. No caso da batata-doce, ela é cozida inicialmente, seguidamente é moída e transformada em uma polenta doce, na sequência, colocam-na novamente nessa panela com água fervendo.
- Na panela utilizada, normalmente é feito um furo com as medidas do tamanho de um tubo de ferro que parte do interior da panela e

⁵² Ver a primeira imagem da Figura 13.

atravessa um reservatório de água construído a partir do tronco de uma árvore.

- Em seguida, faz-se uma tampa de barro para a panela e tapa-se todas as aberturas de tal forma que não passe nenhum vapor durante o processo de cozimento.
- Durante o cozimento, acontece um processo de compressão do vapor. Este, por sua vez, procura por uma abertura para sair, encontrando uma única saída pela via do tubo. Nesse momento, dá-se o processo de transformação do estado de vapor a líquido, o qual sai pelo tubo. O primeiro líquido a sair é denominado primeirinha, o segundo é a segundinha, o líquido é aproveitado até a terceira. Esse produto é responsável pelas muitas festas aqui na cultura. Muita gente bebe, dança e fica feliz.

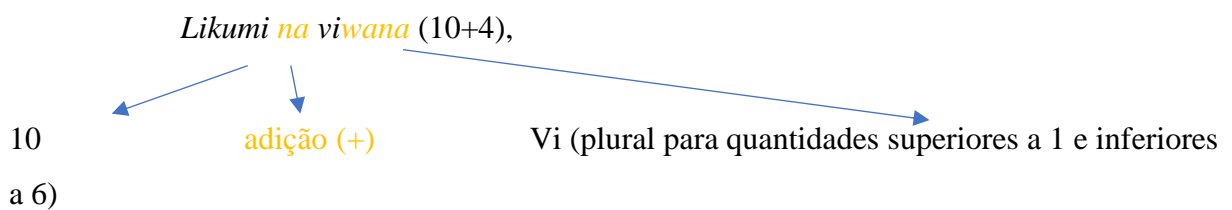
No âmbito de invenções adaptativas, os povos *Vangangela* marcaram passos significativos. Um exemplo disso está relacionado com o sistema de contagem. Assim, se o jovem Ezequias permitir, gostaria de convidar o seu irmão, Simão Pedro Selezi, para falar um pouco sobre o sistema de contagem na cultura, já que ele tem pesquisado sobre isso.

Simão Selezi⁵³ (2021): Muito obrigado pela oportunidade dada! Na verdade, tenho falado um pouco sobre o sistema de contagem aqui na cultura. Durante muito tempo, os povos *Vangangela* desenvolveram um sistema próprio de contagem com expressões nativas que possibilitam fazer algumas operações. As suas categorias lógicas não obedecem às estruturas lógicas que operam no contexto escolar, visto que resultam dos sistemas de significados produzidos a partir dos eventos enfrentados na cultura e manifestados mediante o contexto linguístico *Ngangela*. Neste sentido, a contagem dos números de 11 a 19 é obtida a partir da operacionalização das seguintes expressões: *Likumi na tyimo*, *Likumi na vivali*, em que a palavra *na* nos dá o significado de adição. Sublinha-se que o número 1, em atuação singular, é *Mosi*, mas, quando é articulado em um processo operatório em que passa a ser somado ou multiplicado, passa para a categoria de *tyimo*. Outro elemento importante é o prefixo *Vi*, que

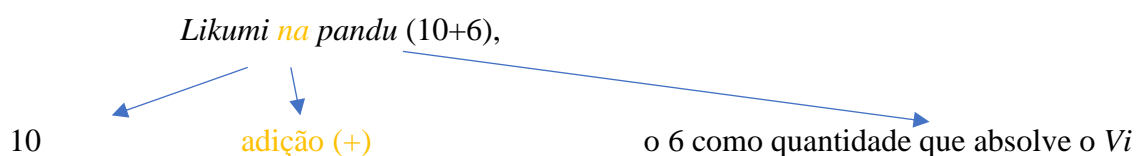
⁵³ Pesquisador membro da cultura *Vangangela* e autor da tese de doutorado apresentada e defendida na Universidade de Coimbra, em Portugal, intitulada: “Identificação e valorização dos saberes matemáticos presentes em artefatos culturais da etnia *Ngangela*: uma contribuição para o ensino da Matemática”.

expressa o plural das quantidades superiores a 1 e inferiores a 6 no processo da adição, tal como apresentarei em seguida. Por sua vez, os números 20, 30, 40 e 50 são obtidos utilizando a palavra raiz (*makumi*) seguida da unidade que indica a quantidade de dezenas com o prefixo *a*: *makumi avali*, *makumi atatu*, *makumi awana* e *makumi atanu*. Desta forma, sublinha-se que os números com prefixo *a*, assim como os sem prefixo, mas tendo a palavra raiz, são produzidos por meio de uma composição operativa, conforme passo a narrar:

Mosi ou Mbosi (1), *Vali* (2), *Tatu* (3), *Wana* (4), *Tanu* (5), *Pandu* (6), *Panduvali* (7), *Tyinana* (8), *Tyela* (9), *Likumi* (10), *Likumi na Tyimo* (10+1), *Likumi na vivali* (10+2), *Likumi na vitatu* (10+3), *Likumi na viwana* (10+4), *Likumi na vitanu* (10+5), *Likumi na pandu* (10+6), *Likumi na panduvali* (10+7), *Likumi natyinana* (10+8), *Likumi na Tyela* (10+9), *Makumi avali* (10x2), *Makumi avali na Tyimo* (10x2+1), *Makumi avali na vali* (10x2+2), *Makumi avali na tatu* (10x2+3), *Makumi avali na viwana* (10x2+4), *Makumi avali na vitanu* (10x2+5), *Makumi avali na pandu* (10x2+6), *Makumi avali na panduvali* (10x2+7), *Makumi avali na tyinana* (10x2+8), *Makumi avali na tyela* (10x2+9), *Makumi atatu* (10x3), *Makumi awana* (10x4), *Makumi atanu* (10x5), *Makumi pandu* (10x6), *Makumi panduvali* (10x7), *Makumi tyinana* (10x8), *Makumi tyela* (10x9), *Tyita* (100), *Tyita na tyimo* (101), *Tyita na vali* (102), *Tyita na tatu* (103), *Tyita na viwana* (104), *Tyita na vitanu* (105), *Tyita na pandu* (106), *Tyita na panduvali* (107), *Tyita na Tyinana* (108), *Tyita na tyela* (109), *Vita vivali* (200), *Vita vitatu* (300), *Vita viwana* (400), *Vita vitanu* (500), *Vita pandu* (600), *Vita panduvali* (700), *Vita tyinana* (800), *Vita tyela* (900), *Tyita tya likumi* (1000).



Para a adição que envolve os números de 6 a 9, não precisa do prefixo *Vi* por que são definidos por categorias linguísticas que absolvem o *Vi*. Exemplo:



Ezequias Cassela: Muito obrigado, prezado pesquisador José Kanuku, por ter atendido ao nosso convite. Com vosso saber sobre as mais diversas práticas culturais que movimentam a economia do nosso povo poderemos dar contributos significativos para o trabalho que levo a cabo. Sublinho o afeto refletido em suas palavras, que se traduzem em linhas de forças para continuarmos a trabalhar em prol da nossa identidade cultural. Ao nosso entender, esse afeto consubstancia-se como um senso de irmandade e unidade, o qual caminha paralelamente com o ensinamento de minha avó, sobre a irmandade, transmitido por meio do seguinte provérbio: “*Kwaki ngelu mona ntumbi*”, cuja tradução nos leva ao entendimento de que toda pessoa que ama e defende a nossa forma de ser e estar e carrega consigo o peso de nossa identidade cultural é nosso irmão ou nossa irmã.

A vossa intervenção nos ensina o quanto a luta pela satisfação das necessidades práticas do nosso povo levou-os a desenvolver técnicas e práticas para a sobrevivência e a transcendência no mundo em períodos historicamente datados. Essas práticas consolidaram as bases que influenciaram a sedimentação de processos econômicos, dinâmicos e transculturais. Tais processos são evidências de uma sabedoria própria, que sustentam invenções específicas ancoradas em uma lógica própria e autônoma. Essa lógica é responsável pela produção das mais diversas formas de pensar, refletir, fazer diferentes coisas, tais como: cultivar corretamente a terra e quantificar a semente proporcional ao espaço preparado; desenvolver sistema de contagem; relacionar a sementeira com um calendário próprio em que os dias são identificados de acordo com as fases da lua de cada mês; estabelecer relações entre grandezas; delimitar e medir a terra a ser trabalhada; determinar o tempo necessário para que um hectare de terra seja trabalhado; entre outras.

Por outro lado, com a fala do irmão Selezi, aprendi que o sistema de numeração é estruturado de acordo com a lógica própria atrelada ao contexto linguístico da língua *Ngangela*. A formação dos números e as suas mais variadas significações obedecem a uma forma própria não capturável pela racionalidade ocidental que opera no contexto escolar. No âmbito da sua interpretação e compreensão, há sempre linhas que escapam aos códigos dos números hindu-arábicos. Tal episódio explica-se pelo fato de algumas categorias linguísticas da cultura não serem traduzíveis pelas expressões europeias. Nessa perspectiva, a correspondência é feita apenas mediante relacionamentos com encaixes não perfeitos e não pela tradução literal. Para dominar o referido sistema é preciso compreender as categorizações linguísticas *Vangangela*. Aqui compreendemos a importância da língua na produção de um sujeito social que se compromete com o seu contexto cultural, pois é uma maneira, um modo, um caminho pelo qual os membros da cultura aprendem os saberes que se manifestam de forma sensorial para as suas

inscrições no mundo. Na sequência do nosso diálogo, questiono: *o que dizer acerca do assunto relativo às compreensões cosmológicas/cosmogônicas?*

2.6 Cosmovisão da cultura *Vangangela*

Pesquisador Bernardo Kativa: Eu posso contribuir com a questão colocada. As ideias que apresentarei aqui seguem de igual modo as referenciadas em nosso livro “O mundo cultural dos *Vangangela*” e no meu livro “A Pérola Etno-Antropológica dos Ngangelas”, fruto de diálogos estabelecidos com os mais velhos na cultura. Portanto, começo por dizer que, desde o período das grandes expedições migratórias, os povos *Vangangelas* foram estabelecendo diversas intimidades em seus relacionamentos com a Natureza⁵⁴. Nesse contato, as mais diversas lutas e fenômenos enfrentados na linha intermédia entre as pessoas e a Natureza manifestavam um vazio do tamanho de um ser superior e sobrenatural, cuja responsabilidade da gestão do cosmo, situações inerentes ao estado dos seres humanos, bem como as diferentes manifestações que estiveram na base da origem do universo, estivessem ao seu cuidado. Nesse sentido, as compreensões decorrentes desse relacionamento começaram a despertar um respeito pela divindade e a crença em um deus criador do mundo e da humanidade. As observações que eram feitas sobre as águas do mar, as montanhas, os rios e outros componentes processavam a ideia que consolidava a existência de uma divindade que tudo criou, daí a frase efusivamente pronunciada pelos *Vangangela*: *Kalunga Wa Vipanga*, que traduzindo significa: Deus é quem criou tudo.

Nesse caminho, que se foi marcando ao longo dos tempos, os povos *Vangangela* foram afirmando as suas ideias sobre a existência de um Criador, Senhor de todas as coisas que existem. Desta feita, foram construindo⁵⁵ as suas dependências perante esse ser superior, considerando-se como seres incapazes, inferiores e inseguros na consolidação de uma felicidade plena, da saúde, da riqueza, da vida e da morte, convencendo-se de que há, em algum lugar, uma fonte do bem. Essa convicção motivou-os à realização de cultos tradicionais, nos quais o mestre de cerimônias inicialmente expressa as seguintes palavras: “*Kalunga ketu, neni vakulu vetu*”, que significa que “nosso Deus e avós, nossos antepassados, sede misericordiosos”. Essa atitude dá indicações de que o povo sempre invocou por uma divindade

⁵⁴ Adoto essa forma de escrita pelo respeito que a cultura tem pela mãe Natureza, de acordo com os princípios cosmogônicos da cultura.

⁵⁵ Essa construção é baseada na cosmogonia da cultura que sustenta a crença por uma divindade.

através dos seus antepassados, considerados defensores, intercessores, anjos da guarda e sabedores das intenções de Deus a respeito do povo. Entretanto, não invocam todos os antepassados, pois sabem que existem os bons e os maus. Invocam aqueles que, durante a sua vida na terra, tenham praticado boas obras e dirigido bons reinados, tenham sido bons caçadores e exemplares membros da comunidade.

Nessa senda, para a veneração dos antepassados, são construídos pequenos altares denominados “*Vimbindyalongo*”, nas entradas das residências, onde o povo irá prestar rezas perante a manifestação de qualquer efeito maléfico que aconteça, quer seja individualmente ou na família de um modo geral. Em contrapartida, se o mal não passar, o líder da família consultará os especialistas na comunicação com os espíritos dos antepassados, os adivinhadores ou os “*Vakwa Kutaha*”, que são portadores de poderes de adivinhação. Eles têm a capacidade de comunicar e estar em sintonia com os espíritos dos antepassados, que irão denunciar a origem do mal e o necessário para a sua cura.

Vale sublinhar que existem várias manifestações religiosas tradicionais como “*Mahamba*”, “*Tundundu*”, “*Vukongo*” e “*Kulila Kalunga*”. As suas manifestações têm lugar, fundamentalmente, quando estão diante de epidemias, calamidades naturais, tais como: falta de chuva, de abelhas, de presas para caça, pestes diversas, entre outras. Os *Vangangelas* acreditam na vida além da morte, em que haverá um lugar acolhedor da alma, “*Mwono*”. Tal como se realça na famosa canção:

“Waya mwilu wakatunga
Likele Kavuvi
Mbumba ya Nyama.
Tradução:
Foi ao céu habitar
Deixa-te ó aranha
Mbumba, filho de Nyama.”⁵⁶

Considerando a visão binária, no âmbito espiritual, os *Vangangela* também acreditam na existência de um espírito maligno, força do mal, denominado “*Mukulu wa Kavole*”. É tido como um espírito sem amor, vingativo, provocador do mal à comunidade, constituído por todos os antepassados cuja vivência na terra foi má, ou seja, aqueles cujas ações eram maléficas à

⁵⁶ (Diocese de Menongue, 1997, p. 207).

comunidade. Nesse viés, cada geração tem seus santos, que são os antepassados bons, considerados defensores e intercessores junto de sua divindade, “*Kalunga*”.

Assim, o *Ngangela* tradicional realiza culto de acordo com a sua crença. O referido culto não é sistemático, mas circunstancial, isto é, não tem uma programação diária de cultos tributados a um deus oficializado. O culto tradicional *Ngangela* é motivado por determinados acontecimentos, tais como: tempos de doenças, quando se sente a falta de um determinado bem-estar, quando há seca, falta de produtividade em atividades para a sobrevivência, ou mesmo para agradecer a sorte da posse de certos bens. Portanto, é necessário destacar o papel expressivo dos antepassados na cosmovisão dos *Vangangela*. A concepção que os povos *Vangangela* têm, acerca da morte, está relacionada com a ideia de um fenômeno extraordinário, pois consideram-na como um meio de transferência de um mundo para outro, em que a pessoa morta, quando transferida para esse lugar, é vista como mais poderosa em relação às pessoas vivas. É alguém que anda perto dos sobreviventes e lhes proporciona bem-estar que desejam ou castigos, como uma doença repentina ou infelicidade.

Existe uma multiplicidade de cerimônias para os cultos tradicionais dos povos *Vangangela*. Os cultos a serem realizados são dirigidos por pessoas indicadas por adivinhos⁵⁷, pelas pessoas idosas da família, pelos curandeiros ou pelos *sobas*. Assim, as pessoas são indicadas tendo em conta as responsabilidades inerentes ao *status* que ocupam na cultura, conforme transmito em seguida:

- “O culto para a petição da chuva é da responsabilidade do Mwene-soba e dos mais velhos da região com a participação do povo.
- Para pedir saúde, os mais velhos das famílias podem realizar.
- Para pedir sorte para a caça, pode ser da responsabilidade de um mais velho, de um adjunto direto do soba, ou de um caçador.
- Para a inauguração de uma comida nova ou de uma lavra é da responsabilidade do soba, se for ao nível da aldeia. Mas, se for ao nível familiar, é o mais velho da família. Este é um culto denominado de *Kulisengula*.

⁵⁷ São pessoas que, servindo-se de certos conhecimentos mágicos, conseguem prever o futuro ou dar a conhecer às pessoas o passado. Estes adivinhadores fazem dessa atividade uma profissão para a sobrevivência. Eles assumem um papel duplo: o de adivinhador e o de curandeiro. No caso de doenças, de falta de chuva, de desastres, de dificuldades econômicas, de mortes, entre outras situações, as pessoas recorrem aos adivinhadores no sentido de procurarem descobrir as causas. Com exceção de casos de mortes, os adivinhadores, quando solicitados, apontam sempre para os familiares falecidos, dando a entender que estes se lamentam pela falta de consideração por parte dos familiares, bem como da falta de sacrifícios em sua honra.

O culto da religião de matriz tradicional *Vangangela* tem várias cerimônias, de acordo com as circunstâncias, tais como:

- *Manhamba*: Cerimônias geralmente realizadas por mulheres que aplicam lavagens aos doentes com medicamentos para expulsarem deles os espíritos malignos.
- *Vukungo*: Cerimônia dos caçadores.
- *Kulila Kalunga*: Cerimônia para a petição da chuva.
- *Kulissengula*: Cerimônia para a inauguração de consumo de produtos das lavras.
- *Imbulungu*: Cerimônia que consiste em invocar os antepassados, na qual os participantes são obrigados a pintar o rosto com farinha de milho.
- *Kulihwika mukulu*: Tirar o luto um ano após a morte de alguém.
- *Kulisengula Vutyi*: Cerimônia para a petição de mel.
- *Kulikutila imbuto*: Cerimônia para a petição de milho.
- *Tuhya Vavahya*: Cerimônia de fogo novo.⁵⁸

Continuando – se ainda tenho algum tempo – uma vez que me vejo um pouquinho estendido em relação aos outros, tendo em conta que o assunto em tela é bastante extenso, gostaria de falar, neste âmbito das compreensões cosmogônicas dos povos *Vangangela*, sobre *máscaras* e *tungandzi*.

Inicialmente, gostaria de sublinhar que as máscaras são artefatos bastante difundidos no contexto dos grupos étnico-linguísticos *Bantu*. Elas são categorizadas em três espécies: agrárias, iniciáticas e funerárias.

Quanto às máscaras agrárias, importa afirmar que as danças dos mascarados, em épocas agrícolas, revivem acontecimentos das origens e a organização do mundo e da sociedade. Enfatizam os mitos que podem explicar as origens dos costumes de grupos sociais, ao mesmo tempo que regeneram o tempo e o espaço, colocando as pessoas no horizonte mais amplo que o dos simples acontecimentos cotidianos. Elas preenchem uma função social, configurando-se como atos simbólicos que regeneram a vida. Tentam fazer, por esse meio, que as pessoas e os seus valores não caiam na degradação que, no decorrer histórico, toca todas as coisas. Com

⁵⁸ (Diocese de Menongue, 1997, p. 207).

eles, as pessoas tomam consciência do seu lugar no mundo e veem suas vidas e suas mortes inseridas em um drama coletivo que lhes dá sentido.

Quanto às máscaras iniciáticas, salienta-se que os ritos de iniciação têm um sentido diferente, uma vez que o iniciado mascarado encarna o gênio que instrui a pessoa. As danças insuflam no adolescente a persuasão de que ele morreu à sua antiga condição para nascer para a nova, a de adulto.

Relativamente às máscaras funerárias, afirma-se que elas são instrumentos de possessão: são destinadas a apoderar-se da força vital que escapa de um ser humano ou um animal no momento da morte. O dançante conserva a sua individualidade e, servindo de suporte vivente e animado, encarna um outro ser: gênio, animal mítico, que é momentaneamente figurado e cuja potência é mobilizada. A máscara preenche a função de reguladora da circuncisão, tão perigosa quanto sensível, das energias espirituais espalhadas pelo mundo. Ela aprisiona-se para evitar que sejam errantes. Se a força vital, liberada no momento da morte, fosse deixada como errante, inquietaria os vivos e transformaria a ordem. Atraída pela máscara, ela é controlada, capitalizada ou valorizada e, depois, redistribuída em benefício da coletividade. A máscara visa a dominar e controlar o mundo visível. A multiplicidade de forças que circulam no espaço explica a variedade de máscaras, em que se misturam figuras humanas e formas de animais.

A máscara encarna um outro ser, um gênio ou um animal mítico, pondo em ação o seu poder. Ela é mediadora entre as duas forças: a dos vivos e a dos espíritos. Tem uma função de identificação com a personagem apresentada, captando a sua força, e é um meio de integração, unindo a pessoa ao mundo da divindade. Faz a junção entre o sagrado e o profano, o sobrenatural e o cotidiano, o lúdico e o sério da vida.

No que diz respeito aos *Tugandzi*, são concebidas como criaturas mascaradas que, na cultura *Vangangela*, têm um papel bastante atuante no momento da circuncisão. Entretanto, o seu raio de atuação é extensivo em todas as manifestações culturais do povo *Vangangela* e, de uma maneira muito importante, nos funerais dos *sobas*.

Suas aparições nas aldeias se dão em três momentos principais:

- Festas da iniciação: é o momento mais forte em que todos os *tugandzi* participam nas danças. O mesmo se dá na entronização dos *sobas*.
- *Tyulwila*: momentos de lazer e momentos de agradecimento a Deus pela boa colheita dos produtos do campo. Neste momento, as máscaras funerárias não intervêm.

- *Morte*: aqui só intervêm as máscaras funerárias. São usadas, sobretudo, nas cerimônias do *kaswama* – cemitério dos *sobas*.

Existem vários tipos de *tungandzi*, dos quais cito apenas alguns:

- *Lihwaku*: este é o chefe de todos, é praticamente o pai dos *tungandzi*.
- *Mbwangungu*: só aparece na festa final do *Vamba*. É enorme, do tamanho de uma cabana, e leva todos os *tungandzi* dentro de si.
- *Kavole*: é o animador da dança dos *tungandzi* e o organizador dos *tundanda*, isto é, dos circuncisados, por tal motivo, anda sempre de chicote.
- *Tyisaka*: tem a mesma função do *Kavole*.
- *Tyihango*: pela sua apresentação e dança, significa um valente e horrível animal.
- *Lungu e Ntyamba Ngelenge*: representam dois irmãos – o *Lungu*, filho normal, esperto e bem constituído, e o *Ntyamba Ngelenge*, tolo e anormal.
- *Kandimba*: significa uma pessoa que nada bem.

Figura 16: Representação de alguns *Tungandzi*



Fonte: arquivo do autor.

Os *tunganzi* atuam em cerimônias tradicionais sempre que forem solicitados. Entretanto, existem determinados requisitos para a participação, em uma festa tradicional, com a atuação dos *tunganzi*: são permitidos apenas os homens circuncidados e que tiveram ocasião de serem apresentados oficialmente aos *tungandzi-kutsimpwisa*. Nesse caso, podem assistir de perto, estar junto deles, manusear as máscaras, dançar com elas, entre outras atuações. As mulheres devem se manter distantes e só conhecem a realidade dos *tungandzi* se tiverem a oportunidade de se apresentar aos *kambandi*. É com essa informação que dou uma pausa na palavra para retornar assim que possível.

Ezequias Cassela: Como elas são construídas? Quem pode ser um *Tungandzi*? Quem se torna um?

Pesquisador Bernardo Kativa: As técnicas de construção das máscaras constituem o segredo da crença e não são reveladas a qualquer pessoa na cultura. Normalmente, a responsabilidade de construção dessas máscaras é deixada ao cuidado de homens e mulheres eleitos pelo conselho das autoridades tradicionais que controlam a aldeia, em uma espécie de encontro privado denominado de *Kambandi*. Os homens e as mulheres dignos e dignas de se tornarem *tungandzi* são indicados e indicadas nesse conselho. Devem preencher os seguintes requisitos: ter concluído a escola de iniciação masculina ou feminina e ter sido apresentado ou apresentada oficialmente pelos *tungandzi*. De igual modo, os homens só conhecem os segredos das máscaras se lhes forem apresentados no *Kambandi*.

Ezequias Cassela: Prezado pesquisador Bernardo Kativa, a sua intervenção nesse mote reveste-se de particular importância, na medida em que nos leva ao entendimento de que os povos *Vangangela* sempre manifestaram compreensões baseadas em reflexões filosóficas “outras”, que eram bastante expressivas em um mundo de crenças e mitos, dominado pelo “entre” o físico e o espiritual. Esse fato demonstra que os *Vangangela* sempre sustentaram uma base epistemológica cultural consubstanciada em uma linguagem plural em duas dimensões: se, por um lado, a primeira dimensão é capaz de lidar com um mundo visível, a segunda é cheia

de capacidade para dar conta das manifestações que operam em uma realidade de ordem invisível e espiritual. Nesse ideário binário, a zona de interseção entre as duas dimensões é a Natureza. Assim, o contato com ela nutre o campo de crenças que os liga entre o tangível e o intangível, entre a Natureza e as pessoas, entre a vida e a morte.

A forma de ver o mundo dos povos *Vangangela* é guiada por uma razão “outra”, que vai além de um simples mito e histórias fantasiadas, conforme os ocidentais nos querem fazer acreditar. Ela é baseada em padrões e leis que regem o universo, ancorados na força e no poder de uma divindade. Esses padrões e leis não se mantêm apenas nos limites de uma rotulagem que dá ênfase à cosmogonia⁵⁹, mas perpassa tais limites, alcançando a chamada cosmologia⁶⁰ “outra”. Nessa direção, a expressão usada pelo povo *Vangangela* “*Kalunga wa Vipanga*” configura-se como a substância primordial que explica a origem do universo.

Assim, o *Kangangela*, palavra que indica uma pessoa da cultura *Vangangela*, é tido como um ser plural. Se, por um lado, está munido de um saber que o faça ser mundo, de outro lado, está ligado a um saber que o faça sair do mundo e dialogar com os espíritos. Essa perspectiva tem explicação no papel que desempenham os *Tugandzi* na cultura, criaturas que incorporam espíritos de pessoas que exerceram influências positivas na cultura, enquanto vivas. Esses “outros” saberes dos *Vangangelas* criam mundo, espaço e identidade que os levam a ser humanidade e, ao mesmo tempo, criam caminhos que os fazem sair do mundo para se tornarem espirituais.

As máscaras usadas em determinados eventos da vida dos *Vangangela* – como morte, colheitas, funerais, escolas de iniciação masculinas – são símbolos de submissão e respeito por uma divindade e pelos antepassados que granjearam bons comportamentos enquanto vivos. Essas máscaras configuram-se como elos para que os vivos tenham espaço de manobra com vistas a atuarem no mundo dos espíritos, lutando contra as energias negativas provenientes dos espíritos de pessoas que tiveram mal comportamento enquanto vivas. Assim, os ancestrais bons continuam a ser onipresentes nas tradições orais, nas artes, nas máscaras, nos provérbios, nos contos de histórias e nos *Ndzangos* do povo *Vangangela*.

Vamos dar uma pausa para ouvirmos o que a proverbiologia diz com respeito à crença.

⁵⁹ É a apontada pelos gregos como a forma de explicar o surgimento do universo mediante crenças e mitos. O termo é utilizado para indicar argumentos que explicam a origem do mundo, sem se basear na razão, mas sim nos mitos. Entendo que há aqui uma tendência eurocêntrica de dizer que não há razão na forma como os africanos explicam o universo.

⁶⁰ Cosmologia é o estudo do universo mediante a razão. Há aqui uma tendência de exaltação da cosmologia em detrimento da cosmogonia, como se não houvesse razão na crença e nos mitos.

Minha avó: *swameka tuhya utmbakane, usane tuzila.*

Ezequias Cassela: Estimados pesquisadores, como neto, aprendi a ouvir esse provérbio da minha avó desde pequeno, penso que ele já é do vosso domínio. Entretanto, é natural que seu significado seja apresentado, aqui, por estar relacionado com as questões que fundamentam a crença dos *Vangangela*. Literalmente, a tradução deste provérbio para o português nos ensina o seguinte: “diante do escuro e do frio que nos abraça, acenda um fogo e ele atrai cada vez mais seres vivos para junto de si”. Com esse provérbio, a minha avó nos leva ao entendimento de que a escuridão e o frio configuram um mundo dominado por um abismo caótico, desnorteado, sem uma ordem orientadora. Contudo, a presença do fogo contraria esse cenário, porque o fogo dá a vida e move o mundo; o que significa que o fogo é a representação de uma divindade que move o mundo espalhando energia que gera conexões. É daí que, desde pequenos, aprendemos a acreditar em um ser supremo que orienta o cosmo.

Com isso, aprendi com a minha avó que é necessário que pequenos fogos sejam acesos nas famílias, para que reine a alegria, a paz, a hospitalidade e a solidariedade. Em nosso entendimento, isso é sabedoria, a qual se solidifica na base de um padrão educacional próprio. Portanto, vamos retomar o nosso diálogo a partir de uma abordagem relacionada com a Educação na cultura *Vangangela*.

2.7 A Educação na Cultura

Senhor Afonso Rafael Ndala: A educação do nosso povo está orientada segundo o padrão lógico de um *Ndzili*, que conserva em seu núcleo a energia interna que dá a sabedoria que nos permite ser e estar no mundo. Essa sabedoria se conserva na história por meio de provérbios que, por sua vez, nutrem a riqueza nos nossos pensamentos. Tais pensamentos são a base do nosso desenvolvimento civilizacional, bem como da criação das concepções que agem como matrizes para a determinação do nosso padrão comportamental e da nossa visão de mundo.

Na nossa estrutura educacional... “no nosso ministério de educação na cultura”, os provérbios são os pilares que sustentam os nossos planos curriculares da vida, pois nos ensinam

muitas experiências para sabermos conduzir a vida. Ensinam-nos a tomar decisões na vida, a escolher os caminhos que nos levam ao sucesso, educam-nos com maior objetividade para termos boas relações com os outros. Os provérbios são orientados pelos mais velhos, eles são as nossas enciclopédias vivas, pois eles nos ensinam dizendo: “*Kayo kavola, indaka ya Mukuluntu ni ikola*”, que traduzindo nos dá a ideia de que: “não podemos desprezar, vilipendiar ou mesmo menosprezar os mais velhos, pois eles e suas palavras são sagazes, são poderosos, são bibliotecas vivas”.

Os provérbios transmitem sabedoria (energia interna do *Ndzili*), a qual reforça-se em outras planificações, tais como: adivinhas, anedotas, prática da *Wela*, prática do *vongo* e outras experiências da vida cotidiana. Essa sabedoria difere da *episteme* – erudição que provém do uso de livros – os quais levam as pessoas a serem dotadas de conhecimentos acadêmicos. A sabedoria do nosso povo é pautada pela oralidade. Para o nosso povo, a sabedoria é um discernimento crítico, uma capacidade de percebermos profundamente a realidade e as situações que levam as pessoas a orientarem as suas vidas. A nossa sabedoria é como um espelho no qual nos contemplamos todos os dias.

Aqui, na nossa cultura, por vezes, as pessoas sentem vergonha e complexo de inferioridade por se assumirem como *Vangangela* diante de uma pessoa estudada. Mas nós aprendemos com os nossos mais velhos que isso é um grande engano, porque a fonte da sabedoria é a experiência concreta que nós adquirimos todos os dias nas comunicações com a Natureza para entendermos a vida. Assim, com os mais velhos, aprendemos que no lugar de nutrirmos uma vaidade acadêmica, sustentada pelos livros, é melhor abrímos os olhos para lermos a vida por meio de provérbios e outras experiências que nos conferem discernimento para lidarmos com a linguagem do universo. Isso não quer dizer que não reconhecemos o saber escolar, pelo contrário, nós respeitamos o saber dos outros, porque aprendemos com os mais velhos que há saberes diferentes, de acordo com o modo de vida do seu contexto de proveniência.

Permitam que eu conte uma história para ilustrar esse pensamento:

Um dia, um certo jovem estava a levar em sua canoa um doutor em medicina que pretendia atravessar o rio para ir à outra margem no intuito de realizar alguns trabalhos. Este doutor vinha da cidade e acabava de terminar o seu doutorado em uma das melhores universidades do mundo. Entretanto, ao longo da viagem, o doutor ia fazendo algumas perguntas ao jovem. Ele: você sabe ler e escrever? O jovem respondeu: não sei. Ele: você perdeu uma parte da sua vida. Continuando, questionou novamente: você nunca passou na escola? O jovem respondeu: não. Ele: você perdeu uma parte de sua vida. A canoa seguia a

um bom ritmo, entretanto, quando chegaram no meio do rio, uma forte corrente de água atingiu a canoa e ela começou a se encher de água. O jovem lutou para evitar um possível naufrágio, mas todo esforço não foi suficiente para evitar o incidente. Quando já não restavam alternativas, se não salvar a vida nadando, o jovem perguntou ao médico: o doutor sabe nadar? O doutor respondeu: durante toda a minha vida, dediquei-me à academia e nunca visitei um rio, por isso não sei nadar. O jovem olhou para o doutor e afirmou: perdeste toda sua vida.

Essa história não é originariamente da cultura *Vangangela*, apenas tem sido usada para mostrar às pessoas que não há ninguém que não sabe nada. Todos nós sabemos alguma coisa em contextos diferentes. Assim, a nossa educação tem lugar em nossas instituições culturais de relevância sociológica, tais como: circuncisão, puberdade, centros de arte, *Ndzangos* e núcleos familiares. Nesse sentido, falarei do tema circuncisão, não só pelo fato de que a educação desenvolvida nos *Ndzangos* já se tornou conhecida, mas também pela importância dessa prática na educação de um *Kangangela* enquanto sujeito e cidadão sociocultural que atua e se define na rede de imanência que sedimenta a visão de mundo do povo. Para falar deste tema, apresentarei uma informação que segue o panorama descritivo apresentado em nosso livro, “O Mundo Cultural do Ngangelas”.

A circuncisão é uma pequena cirurgia que se realiza para retirar o prepúcio de um menino. É uma cerimônia conhecida culturalmente como *Vamba*. Normalmente, é realizada nos meses em que há muita produção agrícola e colheita dos respectivos produtos na região. A escolha dessa fase justifica-se pelo fato de que, por haver bastante abundância, as crianças podem ser dispensadas das atividades agrícolas para o referido evento. Para o efeito, faz-se um levantamento (inscrição) de um grupo bastante numeroso de rapazes que devem formar a turma designada para o ato, cujas idades estejam compreendidas entre seis (6) e dez (10) anos.

As autoridades tradicionais legitimam a abertura do período letivo dessa escola da vida⁶¹ em uma reunião marcada pela presença do *soba* e de todos os *olosekulos* (velhos da aldeia com autoridade), indicando, assim, o dia de início do referido rito de iniciação masculina. Marcada a data, o *soba* dá a responsabilidade ao seu mensageiro para comunicar toda a gente, avisando, especialmente, às mulheres, para colocar de molho o milho em uma quantidade suficiente para a fabricação de cerveja, conhecida na cultura como *vwala vwa mpoko* ou *vwala vwa maninga*, que quer dizer “cerveja de faca” ou “cerveja de sangue”. Essa é, normalmente, uma festa abrangente cujo público-alvo inclui os incircuncisos. O seu objetivo é honrar os antepassados, suplicando proteção para que nenhum mal lhes aconteça.

⁶¹ A prática da circuncisão é assim chamada porque, para os mais velhos, na cultura, os jovens aprendem a viver depois que passam pelos rituais inerentes à circuncisão.

No dia seguinte, são convocados todos os homens circuncidados para uma caçada geral, denominada de *likandyo*. Eles reúnem-se dentro do cercado da casa do *soba* com as suas armas gentílicas, tais como: arcos com flechas, azagaias, machados e porrinhos, e dali partem para a floresta. Não voltam sem trazer carne para toda a gente.

Depois de dois dias, são convocados todos os rapazes designados para a circuncisão. Reúnem-se no mesmo cercado da casa do *soba* para serem submetidos à cerimônia do *kuvwavwa vunga*. Essa cerimônia, à semelhança da festa da cerveja, tem como finalidade honrar e contentar os espíritos dos antepassados. Ela consiste no seguinte: a mulher do *soba* pega um pratinho de farinha de milho, toma um pouco dessa farinha entre o indicador e o polegar da mão direita e, com ela, faz um traço perpendicular no meio da fronte da casa de cada rapaz que vai ser circuncidado. Depois da referida cerimônia, os rapazes são todos enviados para um lugar afastado da aldeia, onde acontecerá o ato. Desse modo, cada um é acompanhado por um vigia para que ninguém fuja.

Figura 17: Rapazes no lugar da circuncisão



Fonte: arquivo do autor (gentileza do Senhor Rafael Ndala).

A pequena cirurgia é feita por um homem chamado *Tyiliwe*. Ele fica, alguns dias antes, no local, junto com os seus ajudantes. Durante o ato, alguns homens começam a tocar os batuques e as mulheres, que ficam em um lugar afastado do local, começam a cantar, gritando alto, para que os tocadores possam fazê-lo com alma. Antes da cirurgia, o *Tyiliwe* afia sua faca e a coloca em volta da cabeça, uma espécie de coroa feita de pelos da cauda de um animal, geralmente conhecido como *Ngelengue*, espécie de búfalo. Os meninos sujeitos à circuncisão

ficam todos em fila, carregando debaixo do braço ou ao colo, uma galinha ou um cabritinho para sacrificar, cada um com o seu guarda para ninguém fugir.

Cada um, ao chegar junto do *Tyiluwe*, senta-se em um pedaço de morro de *salalé*. Atrás desse torrão, fica espetado um pau com o símbolo da circuncisão nele esculpido. Diante do rapaz que está sentado, o *Tyiluwe* e os seus ajudantes executam uma dança ritualística própria. Terminada, o *Tyiluwe* coloca no cocuruto da cabeça do rapaz, que está sentado, uma espécie de penacho feito com o mesmo material da coroa que ele próprio tem à volta da sua cabeça. Durante a circuncisão, os assistentes cantam cânticos ritualísticos, tais como: *Mukendi kanike uno* (circuncidai este pequeno, *Kuvengo Livenga* [é amargo o dia], *Yo endya* [está a ir]).

Depois da operação, o novo circunciso – *Kandanda* – faz o seu sacrifício, matando a galinha ou o cabritinho que trazia consigo. Em seguida, corre descrevendo uma trajetória curvilínea com vista a se aproximar um pouco das mulheres e, levantando um braço, proclama com voz alta o novo nome que recebeu por ocasião da circuncisão, dizendo: “eu sou o *Samba*”. Se o menino circunciso for muito pequeno, o pai ou o guarda pegam-no no colo e fazem essa proclamação em seu nome. A cada proclamação, as mulheres fazem grandes demonstrações de alegria. O nome dado será perpetuado para toda vida e será do conhecimento de todas as pessoas na cultura. Vale ressaltar que o nome dado é sempre de um avô falecido ou de outro antepassado muito honrado na família.

Depois da proclamação do seu nome, a criança está apta para ficar acampada durante oito meses. Terminada esta parte da cerimônia, as mulheres começam a entoar cânticos de tristeza, quase de luto, pelo fato de que não verão os seus filhos durante oito meses. Os referidos cânticos serão entoados de manhã e à noite, enquanto estiverem a pisar (moer) o milho para prepararem a comida, mostrando assim que, nesses momentos, pensam neles. Os hinos continuam a ser cantados sempre que elas forem ao acampamento levar a comida preparada para as crianças. Os guardas recebem a comida das mães. Durante o acampamento, acontecem vários rituais para aprenderem a ser homens de valor na cultura. Vários programas para aceleração da cicatrização das feridas são implementados para que as crianças possam ter as suas obrigações e proibições aligeiradas. As várias práticas implementadas no acampamento concorrem para que as crianças fiquem por dentro das doutrinas dos *Tungandzi* (mascarados). Uma vez cicatrizadas as feridas, as crianças, que agora são chamadas de *Tundandas*, aprendem os valores da vida: respeitar os mais velhos; cuidar do bem alheio; caçar; cultivar; nadar e pescar; manejar uma canoa; construir artefatos; entre outras experiências.

Em suas atividades de caça e pesca, os *Tundanda* são recomendados a terem muitas precauções para não cruzarem com mulheres ou com incircuncisos. Por essa razão, todos os caminhos onde devem passar são marcados com um sinal especial, que todas as mulheres e não-

iniciados conhecem. Por exemplo, um feixe de lenha no meio do caminho significa: “aqui nenhuma mulher ou incircunciso deve passar”. Essa é a informação colocada nos lugares onde os *Tundanda* devem passar ou brincar. Além disso, cada *Tundanda* possui um apito próprio, conhecido como *Tuselekete*, ou uma espécie de campainha atada à cintura que acusa a sua presença e, assim, avisam as mulheres e os incircuncisos para se afastarem.

Quando se aproxima a véspera para o término do tempo da circuncisão, isto é, depois de passar aproximadamente sete meses, há a grande festa da *Kutsimpwisa*. O dia dessa festa é anunciado com antecedência a todas as aldeias, a fim de prepararem cerveja em abundância. No dia da *Kutsimpwisa*, os *Tundanda* verão os *Tungandzi* de perto, pela primeira vez nas suas vidas, e exibirão as suas danças ensinado-lhes essa arte. Inicialmente, os *Tundanda* apenas veem as danças e ouvem as músicas que são tocadas fora do acampamento. Os batuques fazem um barulho ensurdecedor. Nesse momento, os *Tundanda* ainda estão no campo e não podem sair para ver o que se passa fora. Os guardas vedam os olhos de cada um deles com uma tira de casca de árvore. Depois disso, os guardas fazem uma abertura na cerca e deixam sair os *Tundanda*, um por um, até junto das pernas do primeiro *Tungandzi*. A partir daí, tiram-lhes a venda dos olhos, ao mesmo tempo em que obrigam as crianças a alinharem-se para passarem por baixo das pernas dos *Tungandzi*.

Quando chegam ao fim da fila, levantam-se, mas veem-se cercados pelos outros *Tungandzi*. Enquanto passam por baixo das pernas dos primeiros, estes dão-lhes algumas chicotadas que os assustam, e, ao verem os pelos que recobrem as pernas dos *Tungandzi*, começam a chorar, pensando que são animais estranhos. Quando chegam ao fim da fila e veem os mascarados que os cercam, tapam instintivamente os olhos com as mãos. Tendo passado todos os rapazes, alguns daqueles *Tungandzi* tiram a máscara da cabeça. A cena do reconhecimento desses mascarados é encantadora. As crianças, ainda com lágrimas nos olhos, fazem uma grande manifestação de alegria, ao reconhecerem que, afinal, aqueles monstros são o seu pai, o seu irmão ou qualquer outro conhecido. Continuando, os *Tungandzi* perguntam aos pequenos se sabem quem são eles; e as crianças respondem, pronunciando os nomes de cada um desses *Tungandzi*.

Na sequência desta cerimônia, os *Tundanda* voltam para o acampamento. Depois de dois dias, celebram o dia *Kuhonda mwaka*, que consiste em um aviso às mulheres para prepararem novamente a cerveja, que será consumida na cerimônia de saída dos *Tundanda* para a aldeia, denominada de *Kulundulula*. Nesse ambiente de preparação, os homens têm a responsabilidade de preparar o último vestuário dos *Tundanda*, o qual apresenta as seguintes características: *Mahumo*, uma espécie de bordão de viagem; *Vikuko*, espécie de largo e grande

capacete feito de casca de árvores; *malupusa*, bivaque feito com o mesmo material. Depois de se confirmar as condições criadas, dá-se o início da cerimônia.

Na cerimônia *Kulundulula*, os *Tundanda*, tendo pintado todo o corpo, incluindo a cara, com uma espécie de barro branco, a *impenda*, vestem as saias acima referidas, colocam na cabeça os capacetes ou os bivaques, e lançam a saída do acampamento. Na sequência, o acampamento é destruído com fogo.

Figura 18: *Tundanda* reunidos para a cerimônia do *Kulundulula*



Fonte: arquivo do autor (gentileza do Senhor Eduardo Fulai Cassanga).

Depois da destruição do acampamento, os *Tungandzi* aparecem novamente, acompanhados de seus tocadores de batuques, para acompanharem os *Tundanda* em suas canções, a caminho da aldeia. Chegados à aldeia, os *Tundanda* são recebidos pelo *soba* e pela sua primeira mulher, a única da cultura que é iniciada nas cerimônias de circuncisão. A recepção dada aos *Tundanda* é descrita da seguinte forma: o *soba* e a sua mulher desenhavam um círculo no chão, cuja linha que o delimita (a circunferência) é formada pelos pontos onde os *Tundanda* colocam os seus pés, fato que traduz a ideia de que a alegria da recepção será igual para todos, partindo do centro da circunferência, lugar que representa a posição do *soba* e de sua esposa, para a linha que delimita o círculo onde está cada um dos *Tundanda*. Essa prática dá a entender que os *Tundanda* são recebidos com alegria.

Nesse momento, os *Tungandzi* são obrigados a se afastar para que as mulheres – mães, irmãs e tias dos *Tundanda* – possam saudar os seus filhos. A apreciação das mulheres é acompanhada de gritos de alegria, manifestando emoções indescritíveis, que são normalmente acompanhadas de lágrimas, ao abraçar seus filhos, irmãos e sobrinhos que já não viam há oito

meses. As mulheres enfeitam os seus filhos com toda a espécie de panos e missangas por cima das vestimentas próprias dos *Tundanda*. Terminados os cumprimentos, começam, em volta dos *Tundanda*, as danças gerais com toda a gente, acompanhadas de abundantes libações de cerveja. A partir da tarde, aparecem novamente os *Tungandzi* com as suas danças. Desde esse dia, os *Tundanda* podem entrar novamente na vida familiar. São autorizados a lavar momentaneamente as mãos e o rosto, mas todos os dias são obrigados a se esfregarem com o barro referido, até ao dia da *Kulomba*.

Depois de alguns meses, os *Tundanda* são convocados para uma reunião a ter lugar na *Lipata*, casa do *Soba*. Esse dia é marcado com antecedência para dar tempo de as mulheres prepararem quantidades suficientes de cerveja. Nesse sentido, os *Tundada*, vestidos com todo o vestuário próprio da saída do acampamento da circuncisão (durante os dias de espera, o vestuário fica guardado pelos adultos), começam a cerimônia de *Kulomba* com danças da *Kuhunga*. As mulheres e os outros homens dançam juntamente com eles. Durante as danças, os movimentos ocasionalmente são interrompidos para que os *Tundanda* tenham a oportunidade de recitar versos da *Kutanguiha*, que aprenderam no acampamento.

Na sequência, aparecem os *Tungandzi*, fora da cerca, em um terreiro próprio no centro da aldeia, para dançar. Então, os *Tundanda* saem da *Lipata* do *soba* e juntam-se a eles para ajudar os tocadores de batuques com os seus cânticos. Nesse momento, começam as danças dos *Tungandzi*. Cada *Tungandzi* tem um cântico próprio e é chamado a dançar pelo ritmo do batuque e pelo cântico que lhe diz respeito, segundo o sentido simbólico da representação desse *Tungandzi*. A sua dança ora é lenta, ora é quase furiosa. Os *Tungandzi* representam espíritos dos antepassados e, por isso, com as suas danças, querem honrá-los.

Depois das danças dos *Tungandzi*, os *Tundanda* regressam ao cercado da casa do *soba* (a *Lipata*) e reúnem-se diante de uma casinha que se encontra dentro, chamada de *Liyemba*. É normalmente o lugar onde reina o *soba*, lugar usado para reuniões com os seus conselheiros, onde julga os grandes delitos, no qual apenas a primeira mulher do *soba* e os conselheiros podem entrar. Diante da *Liyemba*, realiza-se a cerimônia da *Kuvwavwa vunga*, ou seja, a repetição da primeira cerimônia. Nesse sentido, se, no princípio, tinha a finalidade de honrar e contentar os espíritos dos antepassados, agora tem como objetivo agradecer.

Terminada a cerimônia, juntam-se para a saída da *Lipata* com os guardas que cada um tinha no acampamento. Ao sair, encontram-se com os *Tungandzi*, organizando uma procissão até um riacho próximo da aldeia. Com a aparição dos *Tungandzi*, as mulheres e os não iniciados desaparecem da aldeia, fechando-se em suas casas ou refugiando-se em um mato qualquer. Chegando ao rio, os *Tundanda* sentam-se à beira da água e os guardas cortam-lhes os seus cabelos. Os cabelos são cortados, inicialmente, com uma tesoura ou uma faca normal e, depois,

com uma faca mais afiada, utilizada usualmente para a barba. Raspam o cabelo todo, de modo a deixarem dois traços de cada lado da nuca, a começar junto das orelhas, e um outro mais acima, ao meio, em forma de meia-lua.

Terminado esse processo, as crianças aproximam-se mais do rio, sem roupa. Os guardas enchem a boca com água e lançam-na sobre os *Tundanda*. Em seguida, os rapazes lançam-se à água e atravessam o rio, ficam um momento em pé, do outro lado, e voltam para serem lavados. Na sequência, os guardas esfregam os corpos dos rapazes com óleo ou com banha, tornando-os brilhantes. A seguir, o curandeiro toma uma pomada e esfrega com ela um pouco do corpo de cada *Tundanda*, dando-lhe no fim uma pequena pancada ou chicote, o que significa que, a partir daquele momento, estão desligados de todas as proibições da circuncisão.

Seguidamente, os guardas ajudam os meninos a se vestirem das melhores roupas que eles possuem. Na sequência, um dos mais velhos da cultura, que é, ao mesmo tempo, curandeiro, fala aos *Tundanda* que tudo quanto fizeram, viram e ouviram no campo da circuncisão é segredo para as mulheres e para todos os incircuncisos. Assim, todo aquele que violar esse segredo será morto. Lembra-lhes, no entanto que, pela circuncisão, se tornaram membros de pleno direito da tribo, com todos os direitos e deveres.

Todo vestuário que traziam consigo quando foram para o rio é lançado à água ou queimado. Após essas recomendações, segue uma procissão de regresso à aldeia, cantando e dançando pelo caminho. Nesses cânticos afirmam que fizeram uma grande viagem da qual voltam agora e pedem aos habitantes da aldeia que não lhes façam mal e, sobretudo, que não os envenenem.

Chegando à aldeia, os *Tungandzi* desaparecem e começam as danças gerais com velhos, homens, mulheres e crianças. A partir desse momento, esses rapazes *Vangangela* são considerados homens de valor, com personalidades plurais, que os levam a não só entender o mundo físico, mas também o espiritual. Nesse sentido, estão preparados e educados para a vida.

Ezequias Cassela: Muito obrigado, prezado pesquisador Afonso Rafael Ndala, pela grande lição que acaba de nos transmitir sobre a educação masculina na cultura. Faltando apenas o padrão pelo qual se processa a educação feminina na realidade costumeira dos povos *Vangangela*, cuja responsabilidade deixamos ao cuidado da Professora Filomena. Entretanto, permitam-me que possa exteriorizar aqui algumas linhas que enaltecem a relevância dessa rica lição. Ao meu entender, a sua locução nos dá a conhecer sobre um outro modo de fazer escola na cultura, que vai além dos limites que subjazem a lógica imposta pela cultura hegemônica, a

qual naturaliza em nós a única forma de conceber escola: uma escola fundamentalmente organizada por disciplinas e que se move em uma dinâmica excludente e “marginalizadora”, mas que opera com a finalidade de educar a humanidade.

Educar a humanidade? Essa expressão ganha um caráter grosseiro a partir do momento em que levamos em consideração a ideia de que o modelo de educação apresentado tem fundamento em um conjunto de experiências próprias acumuladas pelos povos *Vangangela*. Esse modelo não só (re)afirma a dimensão ontológica da cultura no mundo, como também a leva a desenvolver um olhar holístico para a construção de personalidades de pessoas capazes de dominar realidades, quer seja física, quer seja espiritual. Prezados pesquisadores, a partir do saber ora transmitido, é possível entendermos que, aqui na cultura, a tarefa de educar está atrelada à essência [ser-imutável] que dá forma [aparência-mutável] ao corpo físico. Essa tarefa se move em função de um saber que traduz compreensões de mundo, capaz de lidar não apenas com a vida, mas também com a morte, rompendo com as fronteiras existenciais entre os vivos e os mortos.

A educação que opera nos ritos de iniciação oportuniza aos meninos espaços de ressignificar a Natureza, desbravando-a o máximo possível para chegarem ao pleno domínio dos segredos que ela esconde. Essa perspectiva cria intimidades entre o visível e o invisível, o físico e o espiritual. Tal fato é notório no valor dedicado à água dos rios; ao barro que serviu para pintar o corpo; às vestes feitas com cascas de árvores, entre outros elementos, cuja associação entre eles permite estabelecer zonas consensuais entre a decisão dos vivos e os desejos dos mortos, evitando a ira dos antepassados.

Assim, esse padrão de educar coloca em relevo a nossa herança cultural, em que os saberes não são apenas saberes. São práticas que se mostram pela cultura e que se explicam pela cultura com vistas a dar sentido à vida. Como exemplo, podemos mencionar aqui o momento em que o *soba* e sua esposa recebem os *Tundanda*. Nesse momento, traça-se uma circunferência com objetivo de posicionar a mais alta autoridade da cultura e sua esposa, ao centro, e os meninos na linha da circunferência. Partindo dessa visão, podemos concluir que a lógica da igualdade, equidade e inclusão, transmitida no procedimento da autoridade, está relacionada com a ideia de que, ao colocar os meninos na linha da circunferência e ele e sua esposa no centro, estará a igual distância com cada um deles. Nesse sentido, a alegria da recepção manifestada será igual para todos eles, sem distinção da cor, altura, grau parentesco, entre outros elementos distintivos. Vale sublinhar que a ideia de circunferência aqui não se fundamenta nas normatizações geométricas passíveis de explicações, de acordo com a Matemática acadêmica. A sua planificação conceitual está atrelada à vida em uma perspectiva que envolve o viver dentro de um ritual que indica todo um movimento de valores. Esta visão

nos interessa não porque há uma circunferência, mas pelo valor cultural e porque permite ao nosso povo organizar a vida fazendo os corpos agirem de acordo com o ritual que nutre um sentido e um significado próprio. A meu ver, aqui mostra-se um outro modo, com viés etnoantropológico, de lidar com conceitos de figuras, percebê-las e pensá-las, sem se limitar em assumir apenas a sua materialidade geométrica ou algébrica, mas o sentido que ela tributa para a compreensão da vida.

Por outro lado, a ideia de que todos os caminhos, onde devem passar os *Tundanda*, são marcados com um sinal especial, que todas as mulheres e não-iniciados conhecem, dá evidências da existência de modos, técnicas e maneiras de ensinar na cultura sobre o espaço e o tempo mediante signos e artefatos. A articulação dessas variáveis determina a separação de espaços ocupados, quer seja pelos *Tundanda*, durante o evento da iniciação masculina, quer seja pelas pessoas da comunidade. Essas técnicas escapam da lógica de uma geometrização fundamentada na razão “única” ocidental, baseando-se em uma metrização como possibilidades de territorializar espaços topologicamente desconexos envolvendo a vida *Tundanda* em um intervalo de tempo delimitado pelos meses definidos no aluno, a crença, o respeito, a obediência dentro de um todo complexo conexo. Essa separação articulada, que cria temporização e espacialidade durante o evento, é regida não por quantificações aritméticas e representações geométricas, mas por uma semiótica própria, cujo signos e artefatos mobilizam a crença que leva as pessoas a produzirem sentido e significados do tempo, do espaço, da vida *tundanda*, durante o evento. Assim, vamos seguir com esse assunto, concedendo espaço a uma discussão sobre a educação feminina.

Professora Filomena⁶²: À semelhança dos modos da educação que se processa por intermédio dos ritos de iniciação masculina, o processo de educação feminina da cultura *Vangangela* também passa pelo rito de iniciação ou puberdade, em obediência a um padrão próprio. Para as meninas, o processo de iniciação é, também, um requisito fundamental para adquirirem não só os direitos do grupo etnolinguístico, mas também as obrigações inerentes às mulheres *Vangangela*. A menina, ao ter pela primeira vez o seu fluxo menstrual, conhecido como *Nakulu*, dá a conhecer a uma mulher mais velha, normalmente uma tia, e esta, por sua vez, se encarrega de comunicar à mãe da menina. A partir desse momento, a menina ganha o nome de *Mungolo* e, por esse fato, é separada da mãe e levada para o mato perto da aldeia, a

⁶² Professora e pesquisadora da cultura *Vangangela*.

fim de não ter contato com um menino. Nesse sentido, o noivo da *Mungolo*, caso já o tenha, dá uma pausa na sua vida normal e retira-se da aldeia para um lugar não muito distante para construir uma cubata. A entrada dessa cubata é fechada com ramos, de modo que, quando chegar o momento exato, a *Mungolo* é orientada para passar a noite nesse lugar.

A *Mungolo* terá por companheira permanente uma pequenina, conhecida como *Kasilo*, que se encarregará de levar a comida preparada pelos pais diariamente, e de untá-la todos os dias com barro branco, o *impemba*. Este ato ritual simboliza o estado de impureza e, ao mesmo tempo, de tristeza. Ela é supervisionada por uma mulher mais velha, conhecida como *Tyilombola*, que tem a responsabilidade de administrar o ensino de todos os costumes, valores cívicos e morais da cultura, assim como das proibições e obrigações a que está sujeita, enquanto *Mungolo*, denominadas *vizila*, a saber:

- Não pode cozinhar, nem moer, nem tocar no fogo.
- Não pode usar colher, garfo, prato ou copo, utilizando apenas um pedaço de cabaça, que depois é inutilizado.
- Não pode lavar e pentear o cabelo.
- Não pode adornar-se com ornamentos femininos.
- Não pode ver homens, nem ser vista por eles.
- Só é permitida a saída, para dar um passeio à floresta, acompanhada pela *Kasilo*, cumprindo com todas as normas anteriores.

No lugar de usar uma roupa normal, ela cobre-se somente com um pano interior manchado, sobre o qual usa uma espécie de manta, entrecasca do tronco de uma árvore depois batida e enegrecida no lodo, em forma de túnica, suspensa em cima da cabeça e amarrada por uma cinta da mesma casca, denominada *Ndyueva*, descobrindo o rosto apenas quando anda sozinha. Ao anoitecer, regressa sorrateiramente à cubata, onde, durante a noite, um grupo de mulheres mais velhas cantam cânticos próprios da *Mungolo*, chamados *Nteta*, que revelam os usos e costumes da cultura, dos quais são totalmente excluídos os homens, os rapazes e as raparigas não-iniciadas.

Esse processo decorre durante cinco dias. Ao sexto dia, realiza-se a cerimônia da *Kukusa*, ou seja, da lavagem. É nesse dia que a velha *Tyilombola*, acompanhada da mãe e de outras mulheres, levam a *Mungolo* ao mato, onde encontram uma árvore denominada de *Mukula*, ou seja, *Mulilasonde*, que significa “chora-sangue”. Levam consigo uma cabaça de cerveja, bebida fermentada de milho, e uma outra água, uma enxada, assim como uns pauzinhos

que são recolhidos no caminho. Ao se aproximarem da *Mukula*, para alguns momentos, atiram os pauzinhos contra ela, rito denominado *Kulembula* e que simboliza a reparação por ofensa feita.

Nesse momento, aproximam-se todas da *Mukula*, tronco em que a velha *Tylombola* faz seis incisões, das quais imediatamente brota uma seiva encarnada, semelhante ao sangue, razão pela qual o tronco é denominado de “chora-sangue”. Faz exatamente seis incisões, nem mais nem menos, porque seis dias decorreram desde o fluxo menstrual da menina. Na cerimônia de *Mukula*, ouve-se a frase: *kulya ku muti*, que significa “comer do pau”. Isso pode traduzir não só o “lamber das incisões no tronco”, como também a introdução na vagina do “caroço” feito pela mestra de cerimônias, a fim de se certificar da existência do hímen e de o romper, caso ainda exista.

A mais velha tira toda a roupa na *Mungolo*, que se agarra à árvore e lambe a seiva nas seis incisões. Em seguida, a velha dá algumas chicotadas nas costas dela, derramando, ao mesmo tempo, a cabaça de cerveja pelo corpo, enquanto a esfrega, fazendo depois a mesma coisa com a água. Este derrame de cerveja é um sacrifício em honra aos antepassados. Essa cerimônia conserva um grande mistério que associa a seiva da árvore nas incisões ao aparecimento do sangue na menina.

Depois de distanciar-se um pouco da árvore “chora-sangue”, untam a *Mungolo* com óleo ou gordura e vestem-na de gala com panos berrantes e vários ornamentos, brincos e missangas. O pano interior, usado nos dias das cerimônias, fica pertença da velha mestra, a quem ostensivamente o entrega a rapariga, enquanto a manta de casca é queimada ou escondida para servir em outras danças rituais e noturnas das mulheres. Com cânticos adequados, conduzem a *Mungolo* à casa paterna, onde a velha mestra lhe diz que toque em um pau com fogo, nas panelas e no pilão, isto é, nos diversos utensílios caseiros, indicando-lhe que já está livre de todas as proibições de *Mungolo* e já pode ingressar nos serviços domésticos.

A mãe da menina, com o auxílio de outras mulheres, prepara uma grande festa da libação, denominada de *Vwala wva ktsimpwisa Mungolo tuwema* ou seja, cerveja da iniciação da rapariga nas danças noturnas das mulheres em fogo. Só dois ou três dias depois do regresso à casa paterna é que ela apreciará de perto as danças noturnas das mulheres em volta ao fogo que, até então, eram vistas de longe. Essas danças são realizadas apenas em noites escuras sem luar. Os homens são obrigados a assistir de longe, de onde, em alguns momentos, tocam batuque e batem palmas.

Nessas danças, o traje é reduzido a duas tiras de pano: uma apertada os seios e a outra segura por uma correia à cinta, cobrindo o sexo. Os braços, as pernas e o tronco são revestidos por espirais de corda de entrecasca torcida, bem seca, de forma que as pontas das espirais de

corda se prolonguem. Com pequenos paus revestidos de entrecasca seca fazem figuras de diversos tamanhos que colocam na cabeça. Essa entrecasca incendiada arde, mas não inflama. Daí que, no movimento rítmico, ora furioso, ora majestático, não surjam figuras humanas, mas espectros. E quanto mais escura for a noite, mais realce se apresenta.

Na noite anterior a do início das danças, uma mulher revestida dessa forma, *Kalonda ndzango*, passa perto da casa paterna a avisar previamente toda a gente do que se vai realizar na noite seguinte. Os vestuários são preparados pelas mulheres sem que os homens e os rapazes vejam, embora as entrecascas sejam preparadas por eles, que elas entregam sem questionar o objetivo e sem mostrarem que sabem de tais segredos femininos. O *soba*, nesse dia, avisa publicamente que virão os *Tuwema*, que são a representação dos espíritos dos antepassados, mas sem mencionar a palavra “mulher”. É pelas dezesseis horas que toda a gente se encontra no largo da aldeia ou da casa paterna, com as danças e as panelas de cerveja. O tocar dos batuques aumenta à medida que a cerveja sobe nas cabaças. A rapariga-alvo da festa assiste bebendo e comendo, porém sem dançar.

Ao pôr do sol, a rapariga vai para casa dos pais e lá espera. Pela noite, aparecem, de todos os cantos da aldeia, os *Tuwema*, sem que alguém saiba de onde eles vêm. As meninas fogem e os *Twema* reúnem-se em um lugar diferente daquele em que se dançava para ficarem afastados dos homens. Porém, os batuques mudam logo o ritmo, entoando as melodias dos *Tuwema*. A velha *Tylombola*, com a mãe e outras velhas, vai buscar a rapariga *Mungolo* que é encostada e agarrada às velhas até o local da dança. Ela se apresenta vestida como qualquer menina, com exceção do pano que lhe tapa o rosto, para que não veja os *Tuwema*. Assim que ela se aproxima, os homens afastam-se, os batuques param, ficando apenas os *Tuwema* a cantar o cântico da entrada: *kanike wasima you endya*.

As mulheres, que ali assistem, acompanham a *Mungolo* até ficar rodeada pelos *Tuwema*, que cantam e dançam sem batuques, enquanto a velha lhe retira o pano que lhe vendava os olhos. Os *Tuwema* saltam, um por um, sobre ela e a velha *Tylombola* perguntando: quem é? A rapariga vai manifestando alguns impulsos de querer fugir, mas como as velhas não deixam, deita-se e tapa os olhos com as próprias mãos entre choros e gritos. Os *Tuwema* acalmam-na, aproximando-se, um por um, tocando-lhe com as mãos no corpo, enquanto a velha a obriga a fixar a figura e a dizer quem é, ficando nisso até acertar o nome próprio da mulher vestida de *Tuwema*. Depois de acertar os nomes de todas as mulheres, as participantes da cerimônia dão gritos de alegria e de apoio. Desse modo, vai reconhecendo todos os *Tuwema* e desaparece o medo.

Somente depois dessa iniciação é que se avisa os homens para voltarem com os batuques e retomarem a dança, que se prolonga até amanhecer. Ocasionalmente, são interrompidas as

danças para se dizer versos de *Kutanguinha*. Assim que nasce o sol, começa a cerimônia de *Ktukula Kangungu*, que significa “arrancar erva especial na margem do rio”. As mulheres e as meninas correm com a menina-alvo da festa para o riacho e pegam a referida erva. Com essa erva, regressam em procissão, entoando o cântico adequado – *Tukatukule Kangungu tangua lyatya* – até a casa paterna lançando, depois, para cima do seu cobertor. Os homens acompanham as mulheres com o toque do batuque, cantando e dançando.

Ao amanhecer, quando canta o galo, a mãe pega um galo e o entrega à menina para dançar com ele nas mãos e matá-lo em seguida com seu auxílio. Esta cerimônia do galo traduz mais um sacrifício em honra aos antepassados. Após o meio-dia, as mulheres e as meninas crescidas juntam-se novamente, na aldeia, para se dirigirem à floresta com a *Mungolo* e fazer o *Kutsimpwisa mongolo ku makunda*. Enquanto o grupo se prepara em um lugar afastado, a *Mungolo* fica somente com a velha *Tyilombola*. Com o barro encarnado ou pedra encarnada moída, fazem tinta vermelha. Com o carvão moído, obtêm tinta preta e com argila branca adquirem alvaiade.

Algumas do grupo, depois das tintas feitas, reduzem a indumentária a um simples pano e começam a ser pintadas pelas outras, cada qual a seu modo e em diferentes cores. Os lábios, tanto o superior quanto o inferior, esticam-se com correias de tal forma que, com a boca aberta, os olhos revirados e o cabelo coberto com entrecasca, se torna impossível reconhecer qualquer uma delas. Essas, em número de duas a cinco, deitam-se assentando a testa sobre os braços, ao mesmo tempo que são protegidas por uma manta de entrecasca que as demais lhes estendem. Esse ato torna-se uma representação do *Vilulu*, espírito ou fantasmas.

A *Mungolo*, de olhos vendados, é conduzida para junto delas e ajoelha-se de forma a ser pressentida por uma das que estão deitadas, que treme debaixo da manta para lhe incutir maior respeito. Enquanto isso, canta-se um cântico próprio intitulado “*Kanike wasina yo endya*.” A mestra de cerimônias levanta um pouco a manta do lado de uma delas, que, por sua vez, mostra a cara à *Mungolo*, a quem o grupo assistente seguro para não fugir instintivamente, apesar de gritar para que a deixem ir embora. Ao mesmo tempo, a mestre pergunta-lhe “quem é?” e a *Mungolo* fica nesse diálogo em que é ajudada pelas disfarçadas, que vão mostrando, aos poucos, partes do corpo, até ela reconhecê-las. Ao acertar o nome de cada uma delas, as mulheres que participam do evento dão um grito de alegria entoando cântico e passam ao lado de uma mulher sentada contra uma árvore, com todo o corpo coberto com uma manta e uma máscara de barro no rosto, de modo a representar um cadáver em estado de putrefação.

A mestra exige a *Mungolo* que diga também o nome da mascarada e obriga-a a aproximar a sua cara mascarada, não obstante, a repugnância sentida. Reconhecida tal pessoa, passam para a cerimônia de *Kapolo*. Nessa cerimônia, uma mulher pintada de preto, de

encarnado e branco, com um chicote na mão, investe contra a *Mungolo*, dançando à sua volta e tentando bater-lhe com o mesmo. Esta terá igualmente de adivinhar quem é. Depois de reconhecer essa figura, vai para *Mwene keke*, uma mulher sentada debaixo de um pequeno arbusto, envolvida de uma manta de entrecasca, debaixo apenas coloca uma canela, na qual está desenhada uma grande ferida. Só pelo pé e pelo joelho é que a *Mungolo* poderá reconhecer aquela pessoa. Feito isso, ele irá para *Ina Viwala*, que é uma outra mulher sentada debaixo de uma árvore com uma boneca de barro, ornada de feijões brancos no peito e na cabeça, à semelhança de missangas brancas, escondidas inteiramente na manta de entrecasca e gemendo como se fosse uma criancinha.

A entrega dessa boneca à menina simboliza o desejo de muita fecundidade. Nesse momento, as três – a menina, a mestra de cerimônias e a *Ina Viwala* – escondem a boneca em um lugar onde não apanhe chuva e fique muito bem cuidada, para que não seja encontrada por uma outra pessoa que, nesse caso, ficaria com poderes mágicos sobre a fecundidade da menina. Na sequência, regressam para junto das outras mulheres onde se encontram com a *Lingongo*, que é uma mulher vestida de trepadeiras verdes, que faz movimentos de uma planta agitada pelo vento e, para que a *Mungolo* a reconheça, terá de se ir descobrindo pouco a pouco, visto que parte alguma do seu corpo se encontra descoberta inicialmente.

Ao mesmo tempo em que algumas mulheres fazem a cerimônia de *Kutsimpwisa Mungolo ku makunda*, outras, que se encontram um pouco afastadas, começam a tocar cabaças grandes como se fossem batuques. São as chamadas *Vuhula*. Cantam cânticos especiais e executam danças pouco decentes. As responsáveis pela realização da cerimônia começam a dar à *Mungolo* um ensino chamado *Kumulonga*. Durante a *Kumulonga*, lembram à *Mungolo* tudo o que ela tem feito de mal, todas as faltas de respeito para com a mãe (uma vez que não se pode falar do pai neste ato), preguiça ao trabalhar, fazer amizades com rapazes sem o consentimento da mãe. Ao mesmo tempo, ela apanha algumas chicotadas por todas as atitudes manifestadas.

Na sequência, ensinam-lhe como proceder no tempo da menstruação, destacando a recordação de que deve evitar relações com homem nesse tempo, tampouco podem cozinhar ou transformar o milho em fubá⁶³. Antigamente, havia lugar em que se manifestava alguma violação da virgindade, com a introdução de caroço ou de um ovo de galinha na vagina da garota, com o objetivo de ensinar a menina como ter relações sexuais. Esse ato, hoje em dia, é simbolicamente praticado com palavras e gestos através de danças denominadas de *Vihula*.

Uma curandeira faz uma exortação à *Mungolo* para que, assim que terminar todas as cerimônias, tenha a obrigação de *Kulisaka tykula*, isto é, de ter relações uma vez com um

⁶³ Farinha de milho.

homem, com o qual, depois, nunca mais poderá ter algum contato. Depois de ter acabado a cerimônia de *Kumulonga*, todas se juntam às danças *Vihula*. Após, aparecem as *Tuviula*, as meninas já iniciadas, as veteranas, vestidas de panos variados, de cores berrantes, com o rosto, os braços e as canelas pintadas das mais variadas cores. Em silêncio absoluto, seguindo somente o movimento ritmado, com ramos e folhas nas mãos, como as demais que cantam, dirigem-se em procissão com a *Mungolo* até a casa paterna. Nessa, somente entra a *Mungolo*, começando então com o tocar de batuques, em que homens, meninas, mulheres cantam, mas somente as *Tuviula* dançam. É durante essas danças que as participantes oferecem presentes à *Mungolo*.

Ao pôr do sol, as *Tuviula* retiram-se e terminam essas danças, que não são permitidas depois do sol posto. E, assim, finaliza-se com a festa de *Mungolo*. As prendas recolhidas são utilizadas pelas meninas, quando lhes aprouver, sem essas precisarem de prestar contas aos mais velhos. Terminada a festa, a mestra de cerimônias, a *Tyilombola*, em um momento oportuno, diz à menina: “está tudo terminado. Só te falta fazer *Kulisaka tyikula*, isto é, seduzir um velho ou um viajante ocasional para teres relações incompletas com ele, mas estará proibida de ter novamente relações com ele.” O não cumprimento desta regra fará com que a menina fique contaminada por uma doença denominada de *Tyikuka*, a doença do tremer dos olhos e ataques do corpo. Depois de algumas danças, todas partem para a aldeia cantando os cânticos de *Nkunka*.

Ezequias Cassela: Prezada professora Filomena, o ensino que nos dá sobre o rito de iniciação feminina ou puberdade nos mostra uma educação marcada por uma crença à ancestralidade, que tem a Natureza como uma força representativa e intermédia entre o mundo físico e o espiritual. Talvez, a nosso ver, a razão dessa interseção passa pela ideia de que a Natureza conserva o segredo das marcas vitais entre aqueles que surgem para a vida material e aqueles que vão para a imaterial. Pela vossa fala, é possível compreendermos que a associação entre os princípios tradicionais que norteiam a organização de um *ethos* próprio, que orienta a vida na cultura com o funcionamento da Natureza, a delimitação temporal, as danças, o canto, a arte refletida nas máscaras construídas, de acordo com as expressões representativas espirituais a elas inerentes, a obrigação da identificação pelo nome das pessoas que estão por detrás das máscaras, traduzem essa rede de imanências carregada de significados entre mundos, na qual predomina o respeito mútuo entre pessoas-pessoas, pessoas-animais, pessoas-plantas, pessoas-rios, entre outras composições justapostas, sem a perpetuação da arrogância e a prepotência humana que sustenta a ideia de a pessoa ser o centro da primazia na ordem criada.

Nessa rede de imanência, as plantas não são apenas plantas, os números não são apenas números, os animais não são apenas animais e os rios não são apenas rios. Há diversas emissões de sistemas de códigos que surgem dessas conexões. Esse sistema de códigos não é sujeito a estudos experimentais, mas sim ao poder da interpretação constante na tradição oral. A partir de vossa fala, conseguimos compreender que o sistema de códigos que traz à tona uma série de correspondências consubstanciadas entre o número que quantifica as fases do fluxo menstrual da menina, com o número de incisões feitas no tronco da árvore, leva as pessoas à interpretação que as permite controlar a ação das forças nocivas à fertilidade da mulher, bem como as eventuais doenças que possam dificultar a sua vida reprodutiva. Nesse sentido, é comum admitirmos que a Natureza funciona como um canal pelo qual passa a energia que cura, que renova e que fortalece, a qual é proveniente da ancestralidade. Na sequência, aproveito para questionar: *o que dizer acerca dos objetos da cultura Vangangela utilizados para fins diversos e que conservam a sabedoria do povo, tal como cestarias?*

2.8 Artefatos e mentefatos na cultura Vangangela: as matemáticas da vida, matemáticas para a felicidade

Senhor Afonso Rafael Ndala: Os artefatos culturais são para nós instrumentos de grande utilidade na vida das pessoas na cultura, pois revelam uma notável e genial sabedoria, que vai além dos limites estéticos e utilitários, dando ênfase ao enredo das tradições tonificadas pelas narrativas históricas que possibilitam a educação dos povos *Vangangela*. Esses artefatos podem ser tangíveis e intangíveis. Neles podemos identificar diferentes potencialidades, como é o caso de: contagens de histórias das comunidades; contagens dos reinados de linhagens; aprendizagem das genealogias das famílias; aprendizados nas indústrias culturais tradicionais; o valor artístico das danças e das músicas na manutenção da nossa visão de mundo; os jogos; entre outros.

Entre eles, os que mais se destacam são: instrumentos tradicionais de uso doméstico, como a cestaria, instrumentos acústicos, instrumentos artesanais de olarias, esculturas de madeiras, máscaras, instrumentos de casamento tradicional. [...] Ezequias, sei que é professor de Matemática, por isso eu lhe asseguro que os nossos avós não estudam a matemática que você estuda, eles estudam a matemática da vida através dos nossos artefatos. Eu vou lhe dar alguns exemplos: aqui, na cultura, existe um instrumento de orientação quantitativa usado pelos mais velhos, quando se deslocam para uma localidade distanciada, em que o seu próprio instrumento

de apoio é o bastão. Nele se põem alguns sinais que lhes vão possibilitar fazer a contagem dos dias de permanência durante o percurso da viagem. A partir desse instrumento, o mais velho consegue controlar o número total de dias da sua viagem e calcular os dias que ele vai ficar na família A e os que vai ficar na família B até o seu retorno à casa.

Para os nossos mais velhos, as bases dos seus cálculos não dependem das fórmulas que vocês estudam lá, em vossas escolas, eles têm como base de seus cálculos a correspondência entre acontecimentos naturais ou entre fenômenos naturais. Por exemplo, eles não precisam de um relógio para saber que já é de madrugada, basta que o galo cante. Eles não precisam de um relógio para saber que já é meio-dia, basta olhar para posição da sombra e, a partir daí, orientar todo o seu tempo. Eles não precisam de um calendário para calcular quanto tempo resta para começar a chover, basta registrarem a aparição de certos animais, como é o caso do *salalé*⁶⁴ e das cegonhas. Eles não precisam de um instrumento orientador para calcular quanto tempo resta para cultivar o feijão e o milho e quantas fases devem ser determinadas no ano, basta fazer leitura dos sinais que a natureza vai dando. Como um outro exemplo, você ouviu aqui, a nossa economia é fortemente marcada pela agricultura. Nesse processo, muitas famílias se unem em cooperativa para trabalhos ampliados, fato que as obriga a, depois da colheita, cada família deve levar a metade da quantidade colhida. Repare que eles não utilizam a matemática acadêmica, mas os seus métodos passam pelos seguintes procedimentos: se o produto colhido são frutas, por exemplo, laranjas, eles começam a fazer a divisão mediante correspondências. Isso significa que eles juntam a quantidade colhida em um único lugar e depois começam a fazer uma sequência de separação das frutas para cada pessoa, que parte da primeira fruta até a última. Se no final não restar, isso significa que houve uma divisão equitativa, se for o contrário, eles fazem cortes das laranjas e partem para mais uma divisão na mesma modalidade. Para o caso em que o produto for feijão, por exemplo, eles fabricam utensílios de iguais medidas e colocam o produto nesses instrumentos e, no final, fica todo mundo feliz. [Risos...] aqui a matemática contribui para a felicidade e solidifica a união das pessoas.

Senhora Madalena Tsamba⁶⁵: Um outro artefato importante para a vida cultural dos *Vangangela* é o que nós chamamos de *Tusona*. Os *Tusonas* transmitem ideias de valores comunicativos para contos de histórias que estimulam a competitividade dos jovens, sobretudo, nos desenhos feitos na areia, cujo aprendizado eleva a satisfação que concorre para a prática

⁶⁴ É uma espécie de formiga branca de origem africana.

⁶⁵ Pesquisadora e professora membro da cultura Vangangela.

dos jogos, sendo poderes que manifestavam antigamente à unidade, na recreação, diversão comum, além de finalidades secretas por revelarem os códigos combinados, na perspectiva de orientações para um encontro entre indivíduos ou chamada de atenção que despertava a existência de um determinado perigo. Além disso, vou aproveitar para falar um pouco de certos artefatos que facilitam a vida diária das mulheres em suas casas.

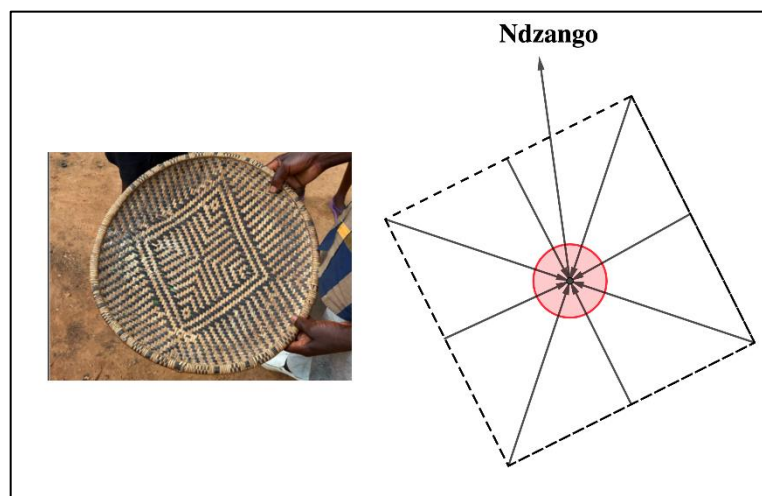
Figura 19: *Lisewa* - Balaio



Fonte: arquivo do autor.

O *Lisewa* é um artefato que remonta à ancestralidade, foi criado pelas mulheres da cultura para utilidade doméstica. Para a sua construção, inicialmente, as mulheres procuram obter o material próprio para a extração de caniços retos, que podem ser adquiridos nas matas das aldeias. Em seguida, fazem a configuração do *Lisewa* através de pequenos paus finos que não partem facilmente. A configuração é feita entrelaçando com cordas adquiridas desses caniços até ficar em forma de um círculo. Depois as mulheres procuram encontrar o centro do círculo feito e, com vários entrelaçados, vão preenchendo o seu interior até torná-lo compacto. No processo do preenchimento, os vários motivos são feitos em obediência a determinados símbolos que traduzem algum significado histórico na cultura. Por exemplo, para os artefatos que estou apresentando (ver Figura 19), é notório que os motivos enfatizam objetos direcionados ao centro. Este fato explica-se por que, nas aldeias *Vangangela*, o mais importante é o centro. É no centro onde é construída a escola da vida, na qual impera a sabedoria que organiza todos os sistemas culturais da aldeia. No caso do primeiro *Lisewa*, ele mostra a configuração de uma aldeia, em que todas as casas são alinhadas em obediência ao espaço delimitado, mas todas apontam para o centro, tal como se constata na figura a seguir.

Figura 20: Significado de um motivo estampado no *Lisewa*



Fonte: elaborada pelo autor⁶⁶

Esta é, em linhas gerais, uma técnica para ensinar às novas gerações o significado do centro nas organizações das aldeias *Vangangela*.

Figura 21: Quintas



Fonte: arquivo do autor.

São artefatos com utilidades semelhantes às do *Lisewa*. Além disso, as mulheres usam para colocar no centro da mesa com o objetivo de armazenar frutas diversas. Os desenhos nelas colocados, normalmente, traduzem afetos e valores como unidade e solidariedade entre as pessoas, os quais são aprendidos nas escolas da vida (*centro*). A produção destes artefatos é feita com diferentes materiais específicos, tais como: capim fino, cordas finas de vários tipos e cores. Normalmente, as mulheres definem o centro e, a partir dele, começam a trabalhar a base. Na sequência, vão entrelaçando sucessivamente, saindo da base para as paredes da quinta. Têm

⁶⁶ Vale ressaltar que a segunda figura foi feita apenas para fins de visualização do motivo constante no balaio, não pode ser entendida como uma captura da prática pela matemática. Elaborou-se apenas para ilustrar o plano de intencionalidade da cultura nele subentendido que reflete uma maneira própria de ensinar na cultura.

um significado muito importante na vida das mulheres *Vangangela*, não apenas pelos desenhos neles estampados, que traduzem ligações com a ancestralidade, como também são muitas vezes utilizados como padrão de medida para a divisão de produtos diversos ou para a comercialização. A primeira quinta, por exemplo, indica que todos os caminhos vão ao centro e de lá as pessoas não voltam da mesma forma. A segunda tem na sua base o símbolo do *Ndzile*, que conserva a filosofia da cultura. Nas suas paredes laterais, há o símbolo da solidariedade, que segue o significado do seguinte provérbio: se é um ser humano, estabeleça conexões com os outros, porque ninguém é capaz de viver sozinho.

Figura 22: *Ongoma-Batuque e zagaia*



Fonte: arquivo do autor, *link* de acesso: https://youtube.com/shorts/q_ikrtjOYxo?si=E6bBzmyVIq4-GQyw.

O *Ongoma* e a *zagaia* são instrumentos que projetam intensamente os ritmos musicais das culturas africanas. O *ongoma* é o elemento primordial para a diversão pura e simples na cultura, é fundamentalmente utilizado para as cerimônias da medicina mágica, da iniciação/circuncisão e do ritual funerário, entre outros eventos na cultura. Esses instrumentos são essenciais para estimularem momentos de manifestações de danças que caracterizam os povos *Vangangelas*. Entre essas danças, as mais notáveis são: *Kaxonde*, *Cikalanga*, *Xemba*, *TYinkuvu*, *Kandowa /Xeku*, *Lipuita*, *Thindondo Ndomdoli*, *Tungadzi*, *Li uma*, *Ndumbo* (danças para ritos de iniciação masculina), *Katanga/ Mingongue* (danças para a circuncisão).

Entre as danças aludidas, há algumas que ostentam particular destaque como a *Kawema*, *Liwema*, dança de um *tungandzi* feminino que dança apenas à noite em determinadas festividades especiais. *Kavyula dos vangolos* é dança especial para o rito de iniciação feminina, normalmente é cheia de movimentos e de vida. A *zagaia* é construída de diversas formas e

técnicas. Inicialmente faz-se a configuração com paus finos que são obtidos em árvores específicas nas matas das aldeias. Essa configuração pode ser redonda, oval, quadrada ou retangular. A que foi mostrada obedece um formato oval. Nesse sentido, depois de configurada, coloca-se uma divisão através de um pau que une um polo ao outro, dividindo a configuração em duas partes iguais. Na sequência, começa-se a preencher as zonas divididas com pequenos caniços, uns sobre os outros e, nas zonas intermédias, vão sendo colocados alguns chocalhos. Seguindo esse procedimento, no final, obtém-se a *zagaia*. O *Ongoma* é feito de forma artesanal, a partir de um tronco de uma árvore própria, com uma configuração feita mediante a criatividade do artesão que, com uma faca, machado, entre outros instrumentos, afina-a até deixá-la na forma estética pretendida. Após, com uma faca própria, endireita a base superior circular, que será coberta posteriormente com a pele de boi. Depois disso, coloca-se no sol com vistas a ser afinado para emitir o som pretendido.

Figura 23: lemos



Fonte: arquivo do autor.

Esse artefato é muito importante no contexto das culturas angolanas, pois é normalmente usado para se fazer o prato típico, que é o *funji* ou pirão. É um instrumento de importância fundamental para as mulheres da cultura e não só. São construídos a partir da madeira cortada em medidas previamente calculadas, as quais são configuradas mediante cortes, a fim de definir a estrutura do lemos sendo, na sequência, alisados com lixas. No final, são decorados com vários desenhos.

Figura 24: *Zintyuwa* -cabaças

Fonte: elaborada pelo autor.

As cabaças são artefatos utilizados para a conservação da água e de outras bebidas tradicionais na cultura. Elas são produzidas através das várias configurações definidas pelas abóboras.

Um elemento a ter em conta, no âmbito de artefatos e mentefatos dos povos *Vangangelas*, se refere às formas generalizadas, desde os tempos dos nossos avós, para a construção das nossas casas. Elas obedecem às seguintes características: o teto tem um formato de um cone que, aqui na cultura, chamamos de *Tyipundo* e de paredes circulares, que chamamos de *indyvoyatyipiko*. Em algumas situações, as casas são construídas com paredes retangulares, chamadas de *indivoyavungulu*. Para a construção de casa *indyvoyatyipiko*, inicialmente, define-se a base do alicerce da seguinte forma: amarra-se duas estacas nas extremidades de uma corda a fim de fixar uma no chão. Em seguida, estica-se a corda até seu limite, em obediência ao comprimento da corda. Depois de esticada, desenha-se uma curva, girando a estaca não fixada envolta da estaca fixada. No final, obtém-se uma base de forma circular. Na sequência, faz-se uma escavação obedecendo a curva desenhada; colocam-se alguns paus nessa linha de forma vertical. Posteriormente, coloca-se alguns paus obedecendo à forma da curva à medida que vão amarrando com cordas extraídas de árvores específicas. No final, coloca-se a massa feita com areia e água. Depois de construída a parede, faz-se a base do teto com determinados paus que são amarrados obedecendo a forma circular, da qual levantam-se outros paus que se unem em ponto fixo em cima da curva. Seguidamente faz-se circular outros paus, que são amarrados até

o topo do teto. Depois desse processo, inicia-se a cobertura com capim. No final, obtém-se a estrutura da Figura 25. Para a casa quadrada, o processo é quase o mesmo, apenas muda a técnica de construção da base. Diferentemente da base circular, ela é feita de forma retangular, cuja medição é feita com cordas. O comprimento das mesmas é medido por passos. As estacas são fixadas nos cantos e, assim, começa-se a escavação, na sequência, o processo é análogo ao da primeira.

Figura 25: *Indyivoyatyipiko* – casa com um teto cônico e parede circular



Fonte: arquivo do autor.

Figura 26: *Indyivoyavungulu* – casa com paredes retangulares



Fonte: arquivo do autor.

Senhora Berta Kassanga⁶⁷: Gostaria de aproveitar o assunto das práticas que preservam as nossas tradições e costumes para falar da prática sociocultural *Tatu-tatu* (3-3). Ela é assim chamada porque representa o princípio fundamental que norteia as relações baseadas no “eu”, o espaço e o “outro”. A relação entre o eu – espaço – outro é o que dá nome de *Tatu-tatu* (3-3) à prática. Ela é uma forma da cultura de ensinar às mulheres a importância da boa convivência entre elas em um determinado lugar. Isto explica-se por que as mulheres desempenham um papel importante nessas relações. Assim como a terra é a fonte da vida, as mulheres também o são. Daí a importância desse relacionamento que se reflete na prática *Tatu-tatu* (3-3). Como uma técnica de ensino conducente à aprendizagem de conhecimentos que fortalecem essas interconexões, essa prática é articulada fundamentalmente pelas meninas da cultura. A sua execução exige o cumprimento de determinadas regras, tendo em conta a estrutura do desenho feito no chão. Para ser praticado, inicialmente, faz-se o desenho de uma circunferência no chão. Na sequência, traçam-se duas retas que se intersectam perpendicularmente no centro dessa circunferência, dividindo-a, desse modo, em quatro partes

⁶⁷ Pesquisadora e professora membro da cultura Vangangela.

iguais. Na interseção de cada reta com a linha da circunferência, traça-se uma zona de entrada para cada participante da prática, o que quer dizer que serão quatro participantes. Confirmada a presença das participantes em suas zonas de entrada, dá-se um grito para o início da prática, por exemplo: “Já”. Depois desse grito, cada participante dá um salto para o interior da circunferência, posicionando os seus pés em zonas opostas com respeito às retas perpendiculares, o que significa que a reta ficará entre os dois pés de cada participante.

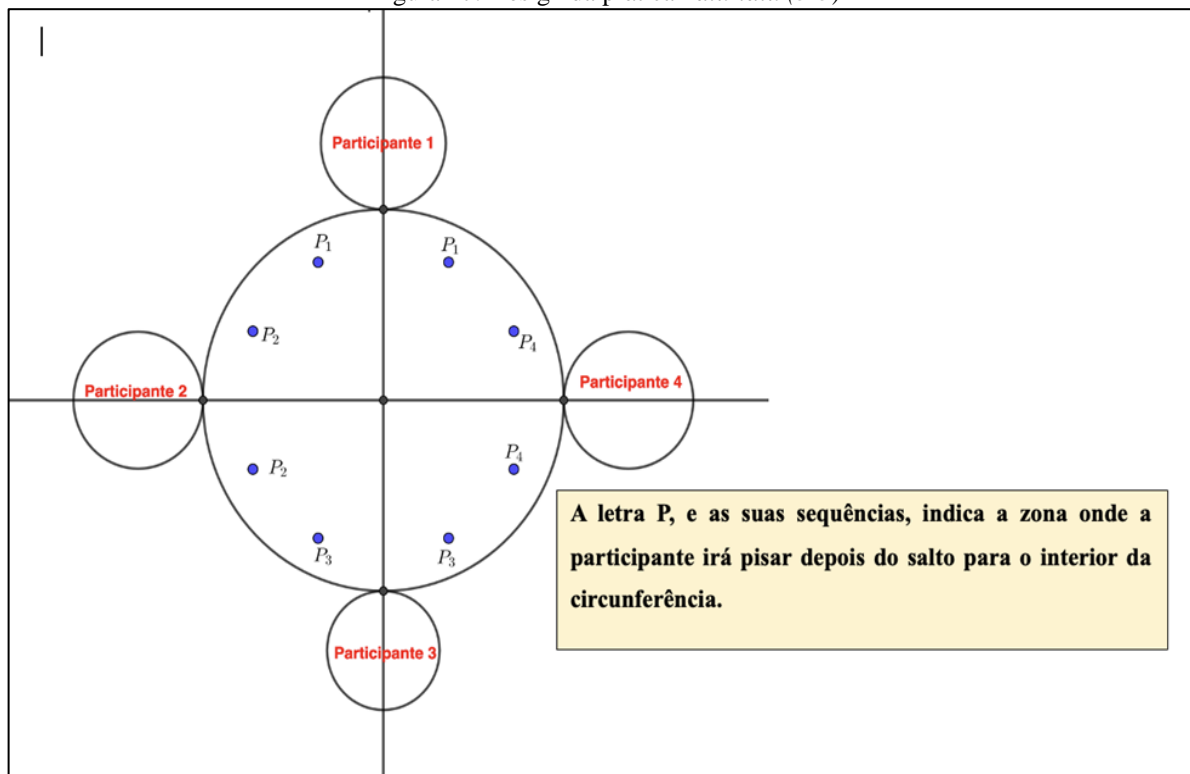
Cada participante tem a obrigação de dar uma volta completa em sentido anti-horário ao longo da linha da circunferência. Para tal, há uma condição a cumprir para que a menina participante salte de sua zona de início para a outra zona. A condição é a seguinte:

- A participante precisa contar dois saltos a partir do momento em que está no interior da circunferência, gritando *Tatu-tatu* e cruzando os pés em torno da linha em uma dinâmica de ida e volta para cada movimento, mas sem pisar na linha. Se terminar com êxito, tem o direito de entrar no território da outra.
- Durante os saltos e os respectivos cruzamentos dos pés no território de outras participantes, não se pode pisar na reta, sob pena de estarem sujeitas a uma desqualificação por desrespeito à individualidade da outra.
- Quem terminar com êxito a sequência de saltos tem o direito de continuar para o território seguinte. Esse movimento é repetido até cada participante retornar a sua zona de origem, completando, assim, uma volta completa.

Isto quer dizer que três movimentos separam a zona inicial de cada participante para a zona seguinte, isto é, o movimento de entrada e os dois movimentos em saltos. Nesse sentido, a participante que realizar perfeitamente os movimentos, passando pelas quatro zonas formadas pela interseção entre as retas e a linha da circunferência, descrevendo a circunferência completa, é declarada vencedora. Entretanto, se todas cumprirem exitosamente, há empate; logo, repete-se a prática. Um aspecto importante a sublinhar é o respeito que cada participante deve ter pelo território da outra. A reta em cada território representa a subjetividade de cada uma, sua identidade, sua crença, seus costumes e suas diferenças, que são abertos à interação com os outros, desde que se pautem pela compreensão, respeito mútuo e valorização das diferenças em uma unidade cíclica geometricamente. Nesse viés, quem pisa na reta do território da outra desrespeita a subjetividade e a identidade dessa pessoa. Em linhas gerais, a prática nos educa a

sabermos conviver com o “outro” na diferença, explorando os usufrutos dos efeitos positivos que emergem do cumprimento de uma ética e moral própria.

Figura 27: Design da prática *Tatu-tatu* (3-3)



Fonte: arquivo do autor.

Assim, a prática estimula as participantes a assumirem as regras construídas na base de uma sequência numérica própria que parte de *tatu-tatu* (3-3) a um certo número, bem como a diversidade que se mostra em sua materialidade geométrica como formas “outras” de lidar, trabalhar e pensar ideias matemáticas “outras” na cultura.

Figura 28: Meninas na cultura jogando o *Tatu-tatu* (3-3)

Fonte: arquivo do autor, *link* de acesso: https://youtu.be/qGcqVWY6MQ?si=PnKP_C7BEKrqWr9h.

Senhora Antónia Sequeta: Outra prática importante, digna de realce, é o *Vwela*. Tem como objetivo desenvolver o hábito da sementeira para a agricultura. Esta é uma prática muito importante aqui na cultura, porque desempenha um papel basilar para o desenvolvimento da visão de mundo das crianças. Ela é muito conhecida no contexto das várias culturas angolanas e africanas em geral. Nessa perspectiva, alguns a praticam de uma forma ou de outra e, em função disso, ela tem diversas nomenclaturas. Para o nosso contexto, ela é muito fácil de ser executada. Ela é constituída por dezesseis buraquinhos e cada participante precisa ter doze pedrinhas, totalizando vinte e quatro pedrinhas. Na sequência, cada um faz a distribuição das pedrinhas em seu conjunto de buracos, deixando dois vazios. A partir daí, o primeiro a executar aciona as pedrinhas de um de seus buracos e vai preenchendo os buraquinhos vazios, até as pedrinhas acabarem de suas mãos. Continuando, o outro participante faz o mesmo e se a última de suas pedras coincidir com um buraco do adversário, ele tem o direito de pegar as pedras que estiverem nesse buraco. O objetivo é capturar todas as pedras do adversário. Logo, para evitar tal desiderato, cada participante precisa fazer cálculos intuitivos para contrapor a estratégia do adversário ou para capturar o maior número de pedras. Tais cálculos dão respostas às seguintes perguntas, dentre outras: *Quantas pedras preciso para alcançar o buraco do adversário com a maior quantidade de pedras? Como devo fazer a divisão para a quantidade de buracos disponíveis? Quais buracos com maiores quantidades de pedra podem ser futuros alvos do meu*

adversário? Assim, o participante que capturar todas as pedras do seu adversário ganha, conforme se constata no vídeo constante no *link* abaixo.

Figura 29: Prática sociocultural *ovwela*



Fonte: arquivo do autor, *link* de acesso: <https://youtube.com/shorts/MFd5Php7doU?si=UKCOuQxtWkIUufWy>

Prezado Ezequias, entre outras práticas, essas são as principais que podemos apresentar em relação aos artefatos culturais. É válido destacar que não são apenas elementos tangíveis, mas também aqueles que orientam a nossa mente, como os provérbios, contos de histórias, cantos, entre outros.

Ezequias Cassela: Prezado pesquisador e prezadas pesquisadoras, vossas falas nos levam a problematizar e a ressignificar a ideia de um saber que se mostra como apropriação e pertença de um sujeito e que independe da capacidade geradora da cultura, apresentando-o como algo isolado do contexto sociocultural. Em atenção a sua locução, passamos a prestar atenção à ideia de um saber que emerge no âmbito da generalização de arquétipos que o configuram dentro de um grupo etnolinguístico específico. Essa perspectiva assume a cultura como um lugar de busca, como um espaço que promove encontros entre as pessoas que nela se socializam e o sistema de pensamento histórico-cultural que se manifesta como um processo que nos sujeita e, ao mesmo tempo, nos objeta ao longo da nossa vida, mediante signos e artefatos. Isso revela o papel primordial do contexto na produção de um sujeito *Kangangela*.

Os artefatos apresentados revelam as potencialidades dos povos *Vangangela* na construção de seu próprio mundo e na produção de suas próprias ideias, as quais são abertas ao diálogo com as de contextos externos. As ideias ligadas aos processos de contagens, mediante a associação de acontecimentos, a concepção de um outro modo de pensar o tempo, que não depende da padronização de um tempo analógico, mas sim de um tempo abstrato atrelado à operacionalização do *cosmo*, a utilização de práticas socioculturais para a produção de sujeitos na cultura, revelam formas de racionalidades “outras”, habilidades e competências que existem na cultura e que nós simplesmente as encontramos ao longo da nossa vida e as deixamos para as próximas gerações. Nesse sentido, podemos assumir a ideia de que esses artefatos são detentores de significados responsáveis pela ação intelectual que liga as gerações passadas às novas dentro da cultura ou que eles mobilizam saberes quando inseridos nas práticas socioculturais.

As ideias anteriores fazem justiça à dimensão de um grande significado sobre os benefícios do labor conjunto e da convivência saudável na cultura para a perfeita compreensão da vida, refletido no provérbio que a minha avó sempre usa para a nossa reflexão:

wahaka, wa swekela vwing.

Tradução: *quem guardou alguma coisa, reservou ou mesmo guardou e conservou para toda a gente.*

Estimados pesquisadores, como é dos vossos conhecimentos, esse provérbio dito pela minha avó nos remete ao significado de que, dentro de casa, não há limites. Tudo é comum na e para a família. É esse comum que gera as teias de significados que dão lugar aos saberes compartilhados e que compatibilizam o nosso modo de ser e estar no mundo. Em vista disso, tendo em conta o pensamento da minha avó, manifestado por meio do referido provérbio, as vossas buscas na cultura serão sempre saberes atuantes para as gerações atuais no sentido de não perderem as suas identidades e, ao mesmo tempo, serão guardados para as próximas. Pois, graças a ele, registrou-se um relevante contributo para a pesquisa que levo a cabo, sempre na linha de pensamento relacionada com a ideia inicial pronunciada pelo Senhor Afonso Rafael Ndala: “se é da cultura, então é nosso, logo deve ser feito por todos nós”. Por isso, sou imensamente grato pelo papel que está a ser desempenhado por cada um dos participantes nesse nosso diálogo no *Ndzango*.

Senhor Afonso Rafael Ndala: Nós é que agradecemos, Ezequias! Olha, como já está na hora do almoço, sugiro que hoje terminemos por aqui. Vamos nos encontrar novamente amanhã no mesmo horário.

Ezequias Cassela: Concordo, Senhor Rafael. Reitero os meus agradecimentos. Por hoje, sintam-se afetuosamente abraçados com a saudação de paz e amor. Até amanhã!

Por hoje, o diálogo em ambiente de *Ndzango* terminou com apertos de mãos e fortes abraços, que traduziram afetos em dimensões igualitárias, tendo como referência a ética defendida pelos mais velhos na cultura. Entretanto, enquanto aguardamos pelo próximo encontro, aproveitei esse intervalo para seguir imerso no contexto da pesquisa, caminhando com a minha avó. Entre idas e vindas, algumas provocações estimularam ideias, vindas de crianças, adolescentes, jovens e adultos, sobre a relação entre a cultura *Vangangela* e a escola inserida no referido contexto, na medida em que questionava acerca de que sentido faz a escola para a vida de cada um dos participantes. Os discursos, emitidos como respostas para as questões colocadas, configuraram-se como partes integrantes das “angústias” vividas por mim enquanto pesquisador, refletidas naquilo que eu considero como *falas soltas de crianças, jovens e adolescentes no Etno Vangangela*.

2.8.1 “Falas soltas” de crianças, adolescentes e jovens no Etno Vangangela...

Imerso no ambiente cultural, foi identificado um lugar que ainda não tinha sido visitado, era uma escola do ensino primário, situada bem no meio da aldeia. O professor era conhecido, mas as crianças não tinham antes um contato preliminar comigo. Sentado em uma pedra que estava no pátio da escola, a minha mente realizava um movimento harmônico simples de ida e volta entre duas questões fundamentais: (1) *Devo entrar para assistir à aula?*; (2) *Ou não devo entrar?*

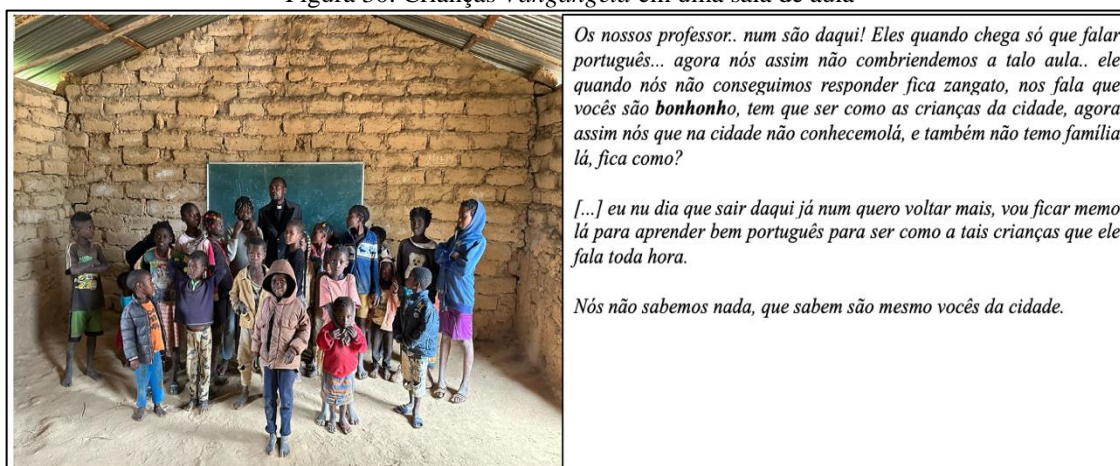
A justificativa que estava na base desses pensamentos repousava sobre as seguintes ideias: se eu entrar, possivelmente, para o professor, não seria um problema porque ele era

conhecido meu (já foi estudante da Escola Superior Pedagógica do Bié, onde sou professor) e sabia dos objetivos da minha estada no local, porém minha presença, em sua aula, poderia levá-lo a mudar de comportamento, no sentido de deixar de ser espontâneo para agir com intencionalidade a fim de apresentar uma realidade embelezada e artificial e, desse modo, as crianças deixariam de prestar atenção na aula para controlar os movimentos de alguém que nunca viram antes. Por outro lado, se não entrar, talvez, possa perder informações pertinentes, que me levariam a constatar a interação entre um professor que vem da cidade e se comunica pela língua portuguesa e as crianças da cultura, que se comunicam fundamentalmente pela língua *Ngangela*.

Perdi todo o tempo tentando tomar uma decisão até a aula terminar. O professor me identificou, em seguida, sorriu e perguntou por que é que não entrei. “Não queria incomodar”, foi a resposta que me ocorreu no momento. Mas nada está perdido! – [...] Oh! Crianças! Conheçam o professor Ezequias, neto da avó Julinda, daqui da aldeia, era o professor falando. As crianças sorriram e aceitaram ficar. “Posso falar um pouquinho convosco?” “Sim!” – foi o que elas responderam. Estando no meio delas, os primeiros momentos me serviram para ganhar aceitação, nesse sentido, fui submetido a experimentar determinados estranhamentos e, por vezes, negação de resposta, quando uma pergunta era feita. Pois, para elas, eu não passava de um estranho, pelo fato de crescer fora do ambiente delas. Tal fato era notório sempre que elas falavam comigo em língua nacional *Ngangela*, porque a sequência de palavras mal pronunciadas, identificadas no decurso de minha fala, estimulava sorrisos e gargalhadas por parte de algumas delas, fato que me remetia ocasionalmente a fugir para o português.

Os sorrisos sucessivos estimulavam aproximações e, como consequência, começaram a ficar mais à vontade. Conversamos em *Ngangela* e em português, eu me apresentei e elas também. Na sequência, começaram a se sentir mais familiarizadas. Entre sorrisos e jogos de palavras que faziam fluir a conversa, há um registro de “falas soltas”:

Figura 30: Crianças Vangangela em uma sala de aula

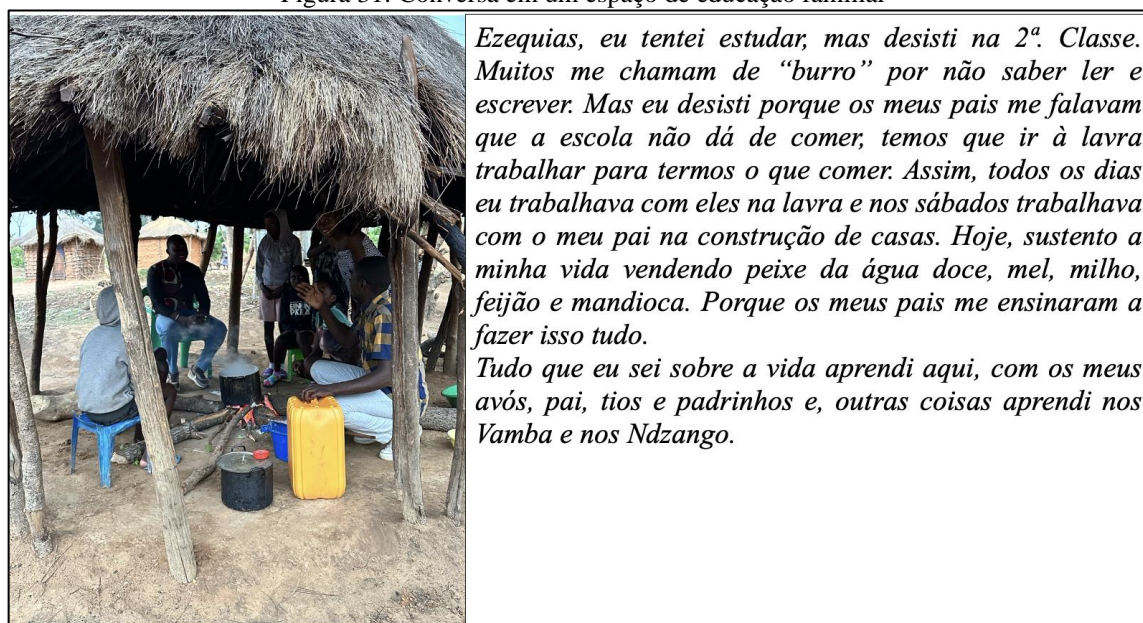


Fonte: arquivo do autor.

“Muito obrigado, crianças! Podem ir para casa, o céu está escuro, pode chover”. *Não, professor! Essa chuva não vai chover aqui*, respondeu uma criança. “Por quê?” – questionei. *Porque a nossa chuva vem deste lado e não desse*. Ela respondeu, enquanto apontava para a direção sul em detrimento da do Norte. “Quem vos ensinou isso?” *É o pai que fala. Quando vamos na lavra ele já sabe se a chuva que vai cair é deste lado ou desse*. Ela está indicando novamente. Nossa! Aprendi!! Controlei e, na verdade, a chuva não caiu mesmo.

Ao cair da tarde, fui à casa do jovem Lingulunga para conversar. Chegando lá, coloquei-me a sentar em um espaço de educação familiar, no qual as mulheres conversam com as meninas enquanto cozinham. Entre as várias conversas, registaram-se as seguintes falas soltas:

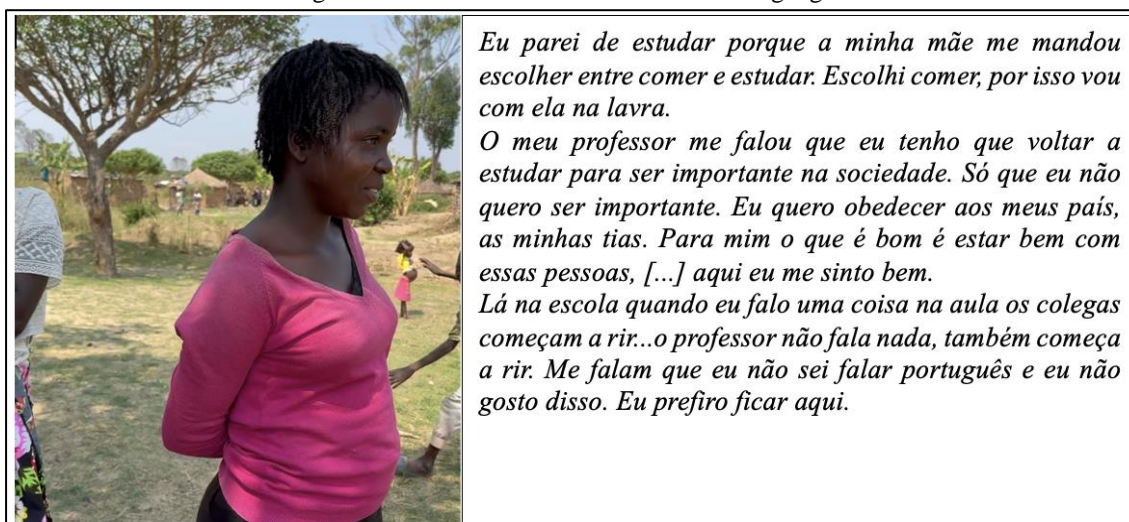
Figura 31: Conversa em um espaço de educação familiar



Fonte: arquivo do autor.

Na sequência, fui convidado a assistir a prática *Tatu-tatu*, uma vez que as meninas já tinham terminado os seus deveres de casa e, por isso, o tempo que restava era para diversão. Enquanto jogavam, procurava dialogar com elas. Nesse sentido, entre as várias conversas, uma “fala solta”.

Figura 32: fala solta de uma adolescente Kangangela



Fonte: arquivo do autor.

“Obrigado, meninas. Tchau Lingulunga, tenho de ir embora, já está tarde, a minha avó deve estar preocupada. Amanhã estarei novamente reunido com os mais velhos no *Ndzango*. Foi muito bom estar aqui com todos e todas, aqui há uma energia diferente que alegra a alma, levarei cada uma e cada um de vocês comigo quando for embora. Abraços e fiquem com Deus”.

Figura 33: Ilustração do momento de despedida com o *Lingulunga* e as meninas



Fonte: arquivo do autor.

Cinco minutos caminhando, cheguei em casa de minha Avó. Vejo as minhas primas de longe, mas ela não. Talvez não esteja em casa. *Una hinduka?* Era eu saudando uma das primas, perguntando “como está?” *Ndyi nahinduka iyani tyo ove?* Ela respondendo, afirmando que

estava tudo bem, e “tu como estás?” acrescentou. *Yange uno*. Respondi que estava tudo bem. O que é que estão a fazer? Perguntei. Estamos a preparar *Kizaka* ⁶⁸ para o jantar. Respondeu. Posso ajudar? Acrescentei. *Sim! Mas antes precisamos amarrar um pano, é um sinal de respeito à atividade da mulher na cultura*. Afirmou. Ok. Vamos a isso. A seguir, algumas imagens da referida atividade.

Figura 34: Preparando a *Kizaka* para o jantar na cultura



Fonte: arquivo do autor.

Final da noite e começo de um novo dia. Durante a noite, pensando nas falas soltas, recolhidas no encontro mantido entre crianças, jovens e adolescentes, aproveitei o momento em que estava sentado ao redor do fogo com a minha avó para fazer uma provocação acerca de o que é que está na base dessa falta de diálogo entre a escola e as culturas angolanas. Assim, enquanto respondia, foi possível ter o seguinte registro:

“[...] Meu neto, se hoje mesmo, as pessoa ainda chamam de bur(ro)s aqueles que são educados na cultura é por causa ndu kolono. [hum!] porque nós num estávamos à vontade como hoje, que você faz o que é teu... naquele tempo, quem não ombendecer o que o kolono fala, quem não se vestir como ele ensina, que não se tratar o cambelo como ele quer, lhe recebeum o coso... o bilhete de indentidade e depois lhe falam que volta no seu kimbo, a partir de hoje você é um indígena e não cidadão angolano. Naquele tempo se você falar o seu língua, eles te amar(r)am um quadro pequeno na (es)costa ou no peito e depois escrevem lá que “eu sou bur(r)o”. todo mundo começa a te rir. Muita gente deixava de ir na escola. Mas os pais que

⁶⁸ Folhas de uma mandioqueira.

queriam ver os seus filhos a estudar, obrigavam os filhos a parar de falar o seu língua para falar português, para não sofrerem na escola. ⁶⁹

Conversa terminada, fala registrada, um abraço da avó, beijinhos de seu neto. Durma bem! Amanhã é um novo dia.

O dia começou, estamos de volta no *Ndzango*....

Senhor Afonso Rafael Ndala: Saudações! Sejam bem-vindos a este novo encontro! Ezequias, dormiu bem? Tem um assunto que queira compartilhar conosco?

Ezequias Cassela: Sintam-se saudados com paz e amor! É sempre um prazer passar a noite aqui na cultura, experimenta-se uma energia completamente diferente. Na verdade, ontem mantive alguns encontros com crianças, jovens e adolescentes e com a minha avó durante a noite. Ao longo das conversas mantidas, experimentei algumas angústias que me incomodaram profundamente, decorrentes das implicações educacionais relativas à desconexão entre a educação da cultura *Vangangela* e a escolar. Entretanto, fiquei completamente impressionado com a percepção de uma criança que se debruçava sobre as direções da chuva que podem ou não cair em diferentes lugares daqui da aldeia. Tudo começou quando, em meio ao diálogo, eu questionei: *Podemos ir para a casa? O céu está escuro, pode chover! Não, professor, essa chuva não vai chover aqui! Respondeu a criança. Por quê? Questionei. Porque a nossa chuva vem deste lado e não desse.* Na verdade, ela me levou ao entendimento de que, naquele momento, iria chover desses outros lados. Mas é possível que a chuva já terá caído do outro lado.

Senhor Afonso Rafael Ndala: Realmente, Ezequias! As crianças aprendem isso aqui na cultura não apenas para saberem das direções das chuvas, mas também para terem o conhecimento de que, se chover deste lado e não chover desse outro lado, não é o mais

⁶⁹ Minha avó, em diálogo, na noite de minha despedida.

importante. O que realmente importa é onde as águas podem se encontrar e o que elas podem produzir.

Ezequias Cassela: Oh! Que lição mais linda o senhor acaba de me dar! Muito obrigado, Senhor Afonso, pois a sua fala me levou ao entendimento de que as chuvas podem ter origem em diferentes lugares, mas as suas águas podem se encontrar. Nesse sentido, o que desperta a nossa reflexão é: como essas águas se relacionam, o que elas podem produzir a partir das suas diferenças na interação com a terra, no aumento do caudal dos rios e no aumento de água para a manutenção da vida, como se dá o respeito entre elas. Trazendo isso ao nosso contexto, eu diria que uma dessas águas é a cultura e a outra é a escola. Sendo assim, queria saber *o que é que acham do relacionamento entre a escola e a cultura?*

Senhor Afonso Rafael Ndala: A relação entre a escola e a cultura cria uma grande alteração na forma de ser e estar das pessoas aqui na cultura, contribuindo para a perda de valores culturais que, anteriormente, atenderam ou elevaram as práticas educacionais do nosso povo. Por exemplo, aqui na cultura, não temos muitas opções para as crianças frequentarem o ensino médio, sem falar do ensino superior. Esse fato as obriga a irem para as cidades com objetivo de procurarem escolas para estudar. Como consequência, elas, depois de formadas, ou não voltam mais, ou, quando regressam, não querem saber mais de nossas práticas. Por exemplo, o meu próprio filho parece que desaprendeu tudo que lhe ensinamos, já não quer ou mesmo não sabe pegar numa enxada, já não quer que seus filhos, meus netos, sejam educados de acordo com os ritos do nosso povo.

Esse fato me leva a pensar que a educação escolar está voltada para influências que se rebolam na preguiça, na discriminação, na soberba e na arrogância, atitudes que são contrárias às do nosso povo. Hoje as principais agências de socialização, que condicionaram reciclagens teóricas e práticas, nos ensinamentos e aprendizagens feitos nas instituições culturais de relevância sociológica (circuncisão, puberdade, centros de artes e núcleos familiares, que se orientavam nas modalidades de esculturas de madeiras, marfim, cerâmica, cestaria e esteiraria, numa visão abrangente, à moda africana) estão a cair, pouco a pouco, no mar do esquecimento. Embora a cultura dos povos *Vangangela* não tenha as suas tecnologias assumidas e reconhecidas pela modernidade, assume o seu valor nos períodos desiguais, pois acreditamos que tudo isso é

importante, contudo, a escola teria um vivo papel em nossa cultura se respeitasse os nossos hábitos e costumes.

Eu acredito que o Ezequias não gostaria que o seu vizinho viesse a sua casa e dissesse que a partir de hoje a responsabilidade de educar os seus filhos ficasse ao cuidado dele, pois para ti, ele é um estranho. Se o Ezequias aceitar, o mínimo que ele vai ensinar aos seus filhos é aquilo que faz sentido para ele e não aquilo que tem a ver com o seu modo de vida, pois é dessa forma que nós olhamos a escola quando os nossos filhos voltam transformados. Eu não digo que os nossos filhos não devem estudar, eles devem sim, porque estudar é importante, mas deve haver respeito para que a cultura não morra. Nesse sentido, o que eu advogo é a criação de um modelo reconhecido nacional e internacionalmente, que leve em conta o modo de educar dos povos e os saberes que consolidam a nossa identidade. Porque, se as crianças souberem que a escola é a primeira que valoriza as nossas práticas, eu creio que teríamos uma boia de salvação para as nossas culturas.

Se o governo de Angola tivesse a amabilidade de elaborar princípios e leis que aconselham a promoção de um currículo escolar que se baseasse em evidências das culturas dos seus povos, o reflexo desta situação encorajaria que as culturas fossem investigadas cuidadosamente, manifestando um cunho de forças e responsabilidades na criação dos espaços que preservam valores. Assim, não diria que somente o *kangangela* é que devia educar o outro *kangangela* nas escolas, mas o mínimo que se poderia exigir é que, aquele que vem para ensinar o nosso povo, tem de amar as nossas práticas, a nossa língua e os nossos costumes e tem de falar do nosso modo de vida como se fosse o seu, para que as crianças valorizem as suas vivências a partir do respeito manifestado pelo professor. Pois não é em vão o que a sua avó ensinou quando disse: *Kwaki ngelu mona ntumbi*, cujo significado é: todo aquele que defende a nossa cultura é nosso irmão, logo, pode ter uma palavra no domínio do ensino, instrução e educação.

Senhor Bernardo Kativa: Começo por dizer que os povos *Vangangelas* são dotados de critérios da sabedoria a serviço da liberdade para a vida. Essa liberdade nutre a nossa força para descobrir e realizar e, ao mesmo tempo, criticar e desmascarar as intencionalidades que nos impedem de sermos o que sempre fomos e o que seremos, defendendo sempre a conservação das nossas raízes culturais. Nesse sentido, é importante que se diga que a cultura dos povos *Vangangela* é uma realidade e não um objeto de museu, é um corpo ontológico, vivo, dinâmico, tal como a língua é. Assim, secularizá-la nos espaços de educação formal e lembrar-

se dela apenas como efeito de entretenimento cultural é embalsamá-la e situá-la fora do tempo e do espaço geográfico.

Na verdade, cada povo defende a sua cultura ou a sua “endocultura”, mas nós não queremos nos fechar no anonimato sem dialogar com as culturas de outros povos. Isso nos leva a apostarmos na formação de consciência dos nossos povos, para que consolidem a visão da sociabilidade, de ativismo moderno e de abertura na troca de experiências. O errado para nós é a valorização excessiva do que é nosso em detrimento do externo; é a radicalidade do individualismo, a rotulagem⁷⁰ no relacionamento com os outros povos; é a falta da noção de investimento na formação personalizada; é a falta de humildade; é o feudalismo exagerado. Nesse viés, a relação saudável entre a escola e a nossa cultura passa pela troca de significados e valorização mútua das raízes.

Sabemos que o principal motor do desenvolvimento de um país não são as máquinas, o dinheiro, a terra, nem a técnica. O elemento primordial de qualquer processo de desenvolvimento é o ser humano, portanto, deve ser entendido no âmbito de seu espaço ético, de acordo com os seus padrões culturais tradicionais. O nosso povo tem suas raízes históricas, embora existam aqueles que o interpretam paradoxalmente, o que de fato é para nós uma ofensa cultural, tradicional, ética, histórica, jurídica e intelectual. Ele enfrentou situações adversas nas margens dos grandes rios na fase das chamadas políticas migratórias para se autoafirmar; tem, atrás de si, uma longa história feita de fluxos de dificuldades de várias ordens, na procura de melhores condições de vida. Nesse sentido, educar as novas gerações sem olhar para aquilo que é a nossa forma de vida é, para nós, uma afronta e um combate à nossa identidade cultural.

Ezequias Cassela: Mais uma vez, muito obrigado, prezados pesquisadores pelas vossas apreciações relativas à questão anteriormente colocada. As vossas falas nos ajudam a compreender o distanciamento existente entre duas comunidades de práticas (cultura e escola) que exercem influências educativas em porções desiguais sobre um mesmo sujeito (aluno). No entanto, pelo que se entende de vossos pronunciamentos, esses espaços não produzem segmentações intercessoras, que delimitam zonas portadoras de significados emergentes de um *corpus* de conexões e diálogos que promovem dinamismos culturais na vida do sujeito-alvo. Conexões essas que não pautam pela coisificação da alteridade desses espaços, mas que se

⁷⁰ Pessoas que não são da cultura são rotuladas de *Mukuakuisa*, termo que exclui e desrespeita o “outro”.

cruzam com base em um respeito paralelo, provocando transformações significativas na vida do sujeito.

Pelos desdobramentos criados em torno de vossas falas, é comum afirmarmos que, por um lado, está a cultura que se articula segundo uma racionalidade que sustenta uma capacidade intelectual diferente da estrutura lógica legitimada pela escola. Racionalidade essa que é responsável por traduzir o universo em uma linguagem perceptível pelos membros da cultura, com vistas à organização da vida, provocando questionamentos para a obtenção de respostas que os permitem ler os fenômenos, entender o funcionamento da Natureza e comunicar-se com elementos que transcendem a realidade metafísica. Por outro lado, está a escola, que traz nos programas e nas metas curriculares um saber pronto e acabado, sistematizado de acordo com os padrões da cultura hegemônica, carregando consigo todo peso civilizacional, que inviabiliza os sistemas que possam ser percebidos na dimensão em que o sujeito se sinta em “casa”, articulando saberes com base em seus comportamentos e visões de mundo alicerçados em sua cultura.

Em linhas gerais, as vossas apreciações não defendem a valorização de extremidades isoladas, dito de outro modo, não enaltecem excessivamente a cultura em detrimento da escola e nem ao contrário, mas defendem a postura de uma escola que promove encontros entre os saberes provenientes dessas duas comunidades de práticas para que o aluno se sinta protagonista na sua aprendizagem. Neste sentido, com a vossa permissão, eu queria convidar para esse diálogo algumas pessoas de fora que, mesmo não pertencendo ao nosso lugar de fala, cooperam conosco em nossos espaços de luta na busca de uma educação que afirme a vida. O objetivo é pensarmos juntos sobre uma outra forma de fazer escola visando à promoção de uma Educação Matemática comprometida com as “outras” formas de ser e existir no mundo. Nessa perspectiva, o que merecerá atenção nesse encontro é: *O que é que os nossos saberes podem produzir quando são tidos em consideração nas salas de aula de Matemática, com vistas à promoção de diálogos com os saberes escolares, no âmbito da formação de um professor Kangangela?*

Senhor Bernardo Kativa: Concordo, Ezequias! Mas eu sugiro que esse encontro inclua professores e professoras, alunos e alunas daqui da cultura. Proponho nos *MOVIMENTARMOS*⁷¹ desse lugar para que o encontro tenha lugar na escola de formação de

⁷¹ Assumo essa forma de escrita para me referir ao movimento em torno do *Ndzili*.

professores. Assim, poderemos mostrar que o saber do nosso povo *Vangangela* não precisa de validação no plano da ciência de referência para ser operado, porque, pelo fato dele ser praticado no contexto e ser funcional, fundamentalmente para a sobrevivência do nosso povo, já é validado pela cultura. A sua validação não se fundamenta apenas em seus efeitos utilitários dentro do contexto, mas por ser uma prática que atravessa gerações dentro de uma linha de tempo e que permite, além disso, a manutenção do território, da história e da cultura, bem como a configuração administrativa e política da cultura.

3 VUNONGO YA KUKALA VANGANGELA NA YA SIKOLA⁷²: MOVIMENTO DA CULTURA EM CONEXÃO COM O FORA



Fonte: arquivo do autor.

Ezequias Cassela: Prezados acadêmicos, queiram inicialmente aceitar as minhas cordiais saudações, augurando que tenham sido muito bem acolhidos por este espaço de práticas relacionadas com a academia (*o fora*). Também faço parte deste espaço e fui instruído a olhá-lo com a devida reverência como um espaço-mãe, onde a dimensão dominante dentro das multiplicidades políticas, que nele opera, serve-se de poder para legitimá-lo como o único espaço portador de uma educação formal, dotada de capacidades para a construção de personalidades humanas, dignas de valor e aceitação para exercerem com zelo, afincos e responsabilidade as suas cidadanias na sociedade. Tal atitude, que se configura como o único caminho para a autoafirmação, a meu ver, tem sido apontada como responsável pelos vários apagamentos e silenciamentos de outras formas de educar, inerentes a determinados contextos sociais que se submetem e se fecham em uma função de impotência.

Peço imensas desculpas pela manifestação de uma atitude subversiva feita, *a priori*, ante a uma racionalidade vista como totalitária e que toma de poder a forma heterogênea de ver a sociedade angolana, concebendo-a pela via da homogeneização. Na verdade, acabamos de chegar de um lugar de “outros” saberes, a cultura *Vangangela*, onde conversamos, durante um tempo de pouco mais de quatro meses, em um diálogo no *Ndzango* (Jango). Nesse sentido, ao tomarmos consciência de um *choque cultural*, motivado pelas influências desavindas, emergentes de dois contextos topologicamente desconexos, isto é, a cultura e o contexto escolar

⁷² Encontro entre o saber cultural dos *Vangangela* e o saber escolar.

– os quais deixam marcas em confronto em corpos-alvos de suas atuações – escolhemos nos encontrar neste lugar com vistas a estimularmos novos olhares alinhados aos novos modos de conceber a escola e pensá-la como um espaço de possibilidades para encontros dialógicos entre esses saberes (culturais e escolares), sem a perpetuação de marcas de silenciamentos e apagamentos históricos e epistemológicos resultantes dos efeitos nocivos de relações de poder. Por isso, decidi fazer um convite a cada um dos acadêmicos aqui presentes para um diálogo *ad hoc* com os membros da cultura *Vangangela*. Talvez teria começado por agradecer o fato de aceitarem o meu convite para comporem esta mesa de diálogo na academia, cujo assunto está relacionado com a análise das possíveis implicações no campo da Educação Matemática, as quais podem emergir a partir de encontros entre os saberes da nossa cultura e os da academia na formação de um professor *Kangangela* tido como um sujeito sociocultural. Para o efeito, ressalto a elevada honra de ter presente neste espaço as seguintes figuras: Minha avó Julinda Kassela, Senhor Afonso Rafael Ndala, Bernardo Kativa, Professora Filomena Kassanga,⁷³ Professora Florentina Kole⁷⁴, Professora Mariana Filipe⁷⁵, Dr. António Agostinho Neto (1978), Ubiratan D’Ambrosio (1985, 1990, 1998, 2001, 2007, 2008, 2018), Michel Foucault (1970, 1979, 1999) e tantos outros que serão chamados a intervir nos assuntos que aqui serão tratados, dentre os quais citam-se Roques de Barros Laraia⁷⁶(1986), Dom José Manuel⁷⁷(2010) e alunos da cultura em formação de professores na Escola Superior Pedagógica do Bié.

Assim, trouxemos conosco uma série de informações decorrentes da nossa conversa no *Ndzango*, haja vista as filosofias “outras” que orientam a vida na cultura. Nesta perspectiva, antes de começarmos com o referido diálogo, tomarei a liberdade de apresentar inicialmente um panorama descritivo sobre estudos etnoantropológicos desenvolvidos em torno da cultura *Vangangela*, considerando um tempo delimitado entre os anos de 1997 e 2023.

3.1.1 Um olhar panorâmico sobre os estudos etnoantropológicos desenvolvidos em torno da cultura Vangangela

⁷³ Pesquisadora e professora membro da cultura Vangangela.

⁷⁴ *Idem*.

⁷⁵ *Idem*.

⁷⁶ É professor emérito da Universidade de Brasília, membro do Conselho Nacional de Imigração e do Conselho Consultivo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Pesquisador cultural e autor do livro “Cultura: um conceito antropológico”.

⁷⁷ Bispo da Igreja Católica na diocese de Saurimo, em Angola, professor de filosofia no Seminário de Luanda e pesquisador cultural dos mais variados contextos específicos em Angola. Autor dos seguintes livros: Uma nova cultura para mulheres e homens novos: um projecto filosófico para Angola do terceiro milénio à luz da filosofia de Battista Mondin.

Ezequias Cassela: Fazendo jus ao ensinamento da minha avó, quando diz: “*Kwata oko na mukweni, lika iyove tyikutanga*”, cuja tradução nos leva ao entendimento de que um só dente não quebra um osso, logo, é necessário trabalhar com o “outro”. Fato que justifica a união de vários dentes com características diferentes, mas que direcionam as suas ações para uma causa comum. Questiono os nossos mais velhos: *Quais vias a cultura se serve para legitimar eventos e atividades atuais com base nos princípios estabelecidos pelos mais velhos no passado?*

Professora Filomena Kassanga: Ezequias, eu tenho uma sugestão. A resposta dessa pergunta pode ser encontrada nos modos pelos quais a cultura se serve quando quer pautar pela validação de um evento específico. Para esse desiderato, normalmente, levanta-se um conjunto de informações gerais como antecedentes históricos relacionados com os eventos já ocorridos na cultura. Este levantamento faz-se mediante consultas aos mais velhos, procurando conhecer os padrões tradicionais que estiveram na base da realização desses eventos. Na sequência, verifica-se quais dos eventos ocorridos na cultura possuem possíveis relações com os eventos a serem validados e que princípios tradicionais podem ser considerados para que o evento não seja realizado fora da ética própria da cultura. Identificados tais eventos, os mais velhos os interpretam e estabelecem relações e, ao final, tomam a decisão de validar ou reprovar.

Ezequias Cassela: Muito obrigado, professora Filomena! Neste caso, olhando para a presente tese como um evento, considera-se que, para além da validação feita em ambiente de *Ndzango*, pelos mais velhos na cultura, analisá-la dentro do cenário de pesquisas feitas na e para a cultura é, para além de definir um posicionamento a seu respeito, situá-la no escopo dessas pesquisas tendo em conta o processo progressivo de produção de conhecimentos científicos que afirmam a nossa cultura no espaço acadêmico, uma vez que a trajetória desta tese é marcada pelas implicações no trajeto ontológico e acadêmico-profissional do autor. Portanto, procuraremos conservar os quatro pilares fundamentais: (1) ineditismo, (2) contribuição para o ensino intercultural, (3) avanços teóricos e (4) extensão universitária em um viés inclusivo.

Assim, direciono o meu olhar inicial para livros publicados na cultura, que foram encontrados mediante consultas realizadas por mim aos membros, e nas direções provinciais da cultura de *Cuando-Cubango*, do Bié, bem como no acervo bibliográfico do Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda – ISCED/Luanda. O mesmo olhar é direcionado para teses e dissertações, encontradas por meio de consultas feitas no *Google* acadêmico, uma vez que Angola ainda não dispõe de uma base de dados para teses e dissertações defendidas em Instituições do Ensino Superior. Nesse sentido, para as referidas buscas, consideraram-se os seguintes descritores: CULTURA VANGANGELA AND “FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES EM ANGOLA” AND ETNOMATEMÁTICA. Para o efeito, definiu-se como critério de inclusão os trabalhos que atendem de modo articulado aos descritores definidos, haja vista o objetivo proposto para o presente estudo. Os trabalhos que não atendem não foram incluídos, mas foram alvos de consulta por apresentarem informações subjacentes à cultura.

A partir dessas buscas, foram encontrados sete (7) trabalhos, conforme apresentados no Quadro N.º 1, sendo que os três primeiros são livros publicados por autores membros da cultura, os três segundos são dissertações de autores *Vangangela* e o último é uma tese de um autor do mesmo grupo etnolinguístico. Os referidos trabalhos foram encontrados em: Repositório da Universidade Nova de Lisboa, Banco de Teses e Dissertações da Capes e o Repositório da Universidade de Coimbra.

Quadro 3: Livros, Teses e dissertações de pesquisadores da cultura

Banco de Dados	Título	Autores (ano)
Direção provincial da cultura de Cuando-Cubango	O Mundo cultural dos Ngangelas	Gabriel Matias, João Cassanga, José António e António Chipengo (1997)
Direção provincial da cultura de Cuando-Cubango	A pérola Etno-Atropológica dos Ngangelas	Bernardo Kativa (2011)
Direção provincial da cultura de Cuando-Cubango	As lágrimas que escrevem: contexto cultural Ngangela	Afonso Rafael Ndala (2023)
Acervo bibliográfico do Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda-(ISCED-Luanda)	Morfologia e Sintaxe do Ngangela	Zavoni Ntondo (2006)
Banco de Teses e Dissertações da Capes	BILINGUISMO EM ANGOLA: perfil sociolinguístico da língua nganguela em Menongue	Flávia Lucimar Batista da Luz (2011)
Repositório da Universidade de Nova Lisboa	Antroponímia na língua ngangela	Augusto Domingos TCHIMBALI (2017)

Repositório da Universidade de Coimbra	Identificação e valorização dos saberes Matemáticos presentes em artefatos culturais da Etnia Nganguela: Uma contribuição para o Ensino da Matemática.	Simão Pedro Mateus Selezi (2021)
---	--	-------------------------------------

Fonte: elaborado pelo autor.

Vale ressaltar que, dos trabalhos encontrados, depois de seguir o primeiro conselho dado por Bardin, que diz respeito à realização de leituras flutuantes e, da sabedoria da cultura atrelada a atividades de gênero, verificou-se que, apesar dos trabalhos de Gabriel Matias; João Cassanga; José António e António Chipengo (1997); Bernardo Kativa (2011); Afonso Rafael Ndala (2023); Zavoni Ntondo (2006); Flávia Lucimar Batista da Luz (2011); Augusto Domingos Tchimbali (2017) apresentarem elementos potentes que discutem a vida da cultura, fundamentalmente os aspectos que realçam as valências da língua *Nganguela*, entendi que o processo de articulação com os sujeitos de suas pesquisas e de seus resultados não dialogam de forma efetiva com a formação intercultural de professores de Matemática em uma perspectiva da Etnomatemática. Fato este que me motivou a não os incluir na análise, mas considerá-los apenas como fontes de busca.

Assim, de posse do único trabalho selecionado, realizou-se uma análise esmerada no referido texto, dedicando particular atenção aos seguintes elementos: objetivo e/ou problema da pesquisa, referencial teórico, metodologia e resultados, além de pontuar aspectos relevantes para a pesquisa em reflexão. Esse trabalho trata-se da tese de Selezi (2021), um estudo de cunho etnomatemático no qual o autor mostra aspectos da riqueza da matemática que se encontram “escondidos” em artefatos culturais da etnia *Vanguela*. Ao visar o contexto sociocultural dos povos *Vanguela*, o autor aludido torna visível o potencial local que os nossos povos têm em relação à matemática na construção e/ou confecção desses artefatos, bem como enfatiza o modo de usá-los para mudar a percepção, tanto entre estudantes como na população em geral, sobre a relevância da matemática no dia a dia (Selezi, 2021).

Segundo Selezi (2021, p. 40), este é “um estudo exploratório, optando por utilizar uma metodologia eminentemente qualitativa, de índole fenomenológica e interpretativa”. Os funcionários da Direção Provincial da Cultura do Cuando Cubango, os do Centro Cultural de Menongue e os artesãos de diversas aldeias de alguns Municípios do Cuando Cubango/Angola foram alvos de consulta do autor. Os participantes da pesquisa foram: A comunidade escolar (escolas, professores e alunos), as escolas (Escola de Formação de Professores atualmente Escola do Magistério – “Mwene Vunongue, Complexo Escolar Nº 26 CCM2 “João Bosco dos Santos - Mbembwa” e Escola Superior Pedagógica do Cuando Cubango da Universidade Cuito

Cuanavale) e representantes dos povos da etnia *Vanganguela* (aldeia do Município de Menongue, a aldeia do Tchico, a aldeia de Makuwa, a aldeia do Tchihongo, a aldeia de Sacaheta, a Direção da Cultura Provincial do Cuando Cubango, Centro da Diocese de Menongue).

“Quanto à formação de professores, estes mostraram preferência por um ensino que incorpore elementos de ligação à vida real, como forma de motivar os alunos e os convencer de que a matemática é efetivamente importante para a sua formação”.⁷⁸

Além disso, a partir dos objetivos da investigação, o autor conclui que relacionar os artefatos culturais com os conteúdos matemáticos acadêmicos pode auxiliar os estudantes a desenvolver o gosto pela matemática, além de contribuir para o aprimoramento das aprendizagens dos alunos em matemática, na região sul de Angola (Selezi, 2021).

A partir desses povos pertencentes ao grupo *Vangnagela* analisado, pude constatar as contribuições dessa pesquisa quanto ao uso de artefatos culturais no ensino de Matemática com vistas à valorização dos saberes da cultura na construção da personalidade do futuro professor *Kangangela*, emancipando um ensino e uma aprendizagem que tenha em conta as suas formas de vida. Partindo desse pressuposto, é possível identificarmos vias dialógicas com respeito ao presente trabalho. Em contrapartida, torna-se visível alguma lacuna, se considerarmos o fato de que, apesar dessa valorização, a cultura ainda aparece apenas como um meio ao serviço da Matemática acadêmica, em que os saberes “descongelados” nos artefatos culturais são capturados para o empoderamento da Matemática escolar. Ainda prevalece uma dominação epistemológica que sedimenta uma relação de poder. Partindo dessa visão, o presente trabalho se distingue por perseguir o *ineditismo* refletido nas ideias que se seguem.

Este trabalho é conduzido por propósitos que procuram afirmar uma educação que legitima a vontade do membro da cultura, no sentido de ver o seu “eu” natural “vivo” dentro de si, com a devida liberdade de manifestar a sua espontaneidade nas discussões realizadas em espaços escolares e validadas nas salas de aula. Uma educação que troca as leis que regulam a cristalização e a naturalização da crença por uma racionalidade hegemônica, única, universal e totalitária por critérios de racionalidades que são fundamentados em práticas sociais inerentes aos modos de como as culturas organizam a vida é outro propósito desta pesquisa, tal como afirma Condé (2004, p.16): “os critérios de nossa racionalidade podem ser estabelecidos nas práticas sociais”.

Essa perspectiva justifica a razão de se ter como alvo principal a formação intercultural de professores de Matemática, atravessada pelas *tics* de *matemas* do povo *Ngangela*, uma vez

⁷⁸ (Selezi, 2021, p.213).

que se quer instrumentalizar o professor por meio de um processo de subjetivação para que abandone o estado de “corpo refugiado”, com vistas a ser o “corpo protagonista” de uma Educação Matemática que, no lugar de oprimir a diferença, a liberdade, assim como as diferentes visões de mundo, otimize experiências nas diferentes formas de abordar os conteúdos nas aulas de matemática. Almeja-se uma educação que olhe para um mundo social mais amplo, composto por diferenças, e para as aulas como um lugar no qual a união na diversidade se torna em um verdadeiro fato.

Face ao panorama apresentado, penso que estamos em condições de darmos início ao diálogo, começando por abordar inicialmente o seguinte tópico:

3.2 Ideia antropológica de cultura e seu peso influenciador na determinação da visão de mundo e na construção da lógica própria de um grupo etnolinguístico específico.

Ezequias Cassela: Prezados, para começarmos esse diálogo, considero inicialmente a necessidade de pensarmos acerca das ideias que nortearam o conceito antropológico de cultura, porque, a meu ver, essa direção nos permitirá ter a possibilidade de encararmos essa ideia em duas dimensões: a primeira nos levará a analisar as correntes antropológicas que estiveram na base da definição do seu conceito e a segunda nos possibilitará ter uma visão ampliada acerca das formas pelas quais a cultura atua, cuja análise correspondente abrirá caminhos para falarmos sobre a cultura *Vangangela*, situando o nosso diálogo em um ângulo de visualização que nos facilitará, de algum modo, descrever em detalhes as *ticas* de *matema* identificadas nesse contexto para a visão epistêmica que se pretende, no que diz respeito a outros modos de saber – fazer no âmbito da Educação Matemática. A ser assim, começaria por convidar o professor Roque de Barros Laraia (1986) para uma primeira intervenção.

Professor Roque Laraia (1986): Grato pelo convite formulado. Estou de acordo com a linha sugerida pela qual deve ser articulado o nosso diálogo, uma vez que pensar o conceito de cultura nesses moldes será fundamental para a compreensão do paradoxo da enorme diversidade cultural da espécie humana. Nesse sentido, parto do princípio de que a ideia de cultura está relacionada com as mais diversas formas de ser, existir e pensar no mundo. Essa visão me leva a ampliar o meu estudo, incluindo nele a análise de algumas teorias

antropológicas que surgiram no século XIX, as quais concebem a ideia de cultura como parte inerente da Biologia, condicionando, assim, a grande variedade cultural existente no mundo a dois determinismos: o biológico e o geográfico.

O primeiro apresenta-se como a teoria que atribui capacidades específicas inatas a “raças” ou outros grupos humanos. Essa abordagem influenciou as teorias racistas e eugênicas, segundo as quais o aperfeiçoamento da raça ou dos seres humanos se dá por meio da genética. Em decorrência desse determinismo, muitos ainda consideram que o negro é menos inteligente que o branco, ou que os brasileiros herdaram a preguiça dos negros africanos. Felix Keesing mostrou-se vivamente crítico a esse determinismo ao considerar que não existe correlação entre a distribuição dos caracteres genéticos e a distribuição dos comportamentos culturais. Qualquer criança humana normal pode ser educada em qualquer cultura, se for colocada desde o início em situação conveniente de aprendizado.

Em 1950, uma reunião dos antropólogos, sob auspício da Unesco, refutou essa teoria determinista ao concluir que o comportamento dos indivíduos depende de um aprendizado, de um processo que chamamos de *endoculturação*. Este é o apanágio para a evolução dos seres humanos, a sua faculdade de aprender e a sua plasticidade.

O segundo considera que as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade cultural. Essa teoria foi facilmente refutada pelos antropólogos Boas, Wissler, Kroeber, entre outros, ao acreditarem que existe uma limitação na influência geográfica sobre fatores culturais. Além do mais, é possível e comum existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente. Nesse mote, considera-se que a grande capacidade do ser humano está em superar as limitações impostas pela natureza. Portanto, as forças decisivas dependem da história do povo e da sua cultura.

Superados esses determinismos, começo por pautar pela apresentação de uma sistematização que reverbera uma nova forma de pensar o conceito de cultura. Nessa direção, alguns autores afirmam que o termo cultura vem da ideia de “**culto**”, cultuar, cultivar, ou seja, o termo está relacionado com a ideia de cerimônia religiosa inerente ao culto e ao cultivar, sendo que cultivar remete-nos à ideia de aperfeiçoamento ou perfeição. No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico *Kultur* era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilisation* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo.

Assim, em atenção a esses dois termos, Edward Tylor (1832-1917) sintetizou-os em um único vocábulo inglês *Culture*, que “tomando em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo ser humano como membro de uma sociedade. Esse

acontecimento nos leva a afirmar que a primeira definição de cultura foi formulada por Edward Taylor, no primeiro parágrafo de seu livro *Primitive culture* (1871)”, conforme descrevo em meu livro na página 30. Neste sentido, Taylor define a cultura como sendo todo comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética, como diríamos hoje.

Face a essa descrição, surge uma questão: *quais as ideias culturais eu apresento?*

Para responder essa questão, trouxe em meu livro o Roger Keesing que, por sua vez, apresentou o conceito de cultura em três ângulos das teorias idealistas. A primeira é a cognitivista, que a define como um sistema de conhecimentos: consiste em tudo aquilo que alguém tem de conhecer dentro de sua sociedade. A segunda é estruturalista, compreende que todo ser humano possui, de forma inconsciente, determinadas regras que controlam as suas práticas, tais como: a lógica de contrastes binários, de relações e transformações que controlam as manifestações empíricas de um grupo. A terceira é a estrutura simbólica, esta teoria foi desenvolvida por antropólogos americanos conhecidos como Clifford Geertz e David Schneider, segundo a qual todos os seres humanos são geneticamente aptos para receber um programa e este programa é o que chamamos de cultura.

Na linha de pensamento dessa última, Schneider define a cultura como um sistema de símbolos e significados. Compreende categorias ou unidades e regras sobre relações e modos de comportamentos. Na perspectiva desses antropólogos, estudar a cultura é, portanto, estudar um código de símbolos partilhados pelos membros dessa cultura.

Para Geertz, a cultura é como um texto capaz de ser interpretado. Por outro lado, o homem é um animal amarrado nas teias de significados que ele mesmo teceu. Nesse caso, a cultura não é uma ciência experimental à procura de leis, mas uma ciência interpretativa à procura de significados; logo, cabe à antropologia desvendar tais significados. Para esta corrente, toda cultura depende de símbolos. É o uso de símbolos que torna possível a sua perpetuação. Sem o símbolo não haveria cultura, e o ser humano seria apenas animal. Os símbolos são determinados de forma diferente em determinadas culturas, por exemplo: se para nós a cor preta representa o luto, para os chineses é a cor branca.

Professora Mariana Filipe: Eu concordo com o professor Laraia, pois as nossas ideias sobre cultura caminham em sentido paralelo com o que acaba de falar. Com os nossos mais velhos, nós aprendemos que *a cultura é o que somos, é a forma como estamos no mundo, é parte do outro em mim, é parte minha no outro, parte dos nossos antepassados, são as nossas vontades, práticas e compreensões sujeitas a serem compartilhadas pela interação social e com*

a natureza que regula a nossa convivência, o trabalho e a nossa comunicação. Prezados participantes, esta é a ideia que nós queremos afirmar.

Pesquisador Eagleton⁷⁹ (2003): Saudações a todos os acadêmicos participantes desta mesa de diálogo, muito obrigado pelo convite formulado! Na verdade, eu não sou africano, mas tenho desenvolvido pesquisas paralelas às do professor Laraia. Nesse sentido, queria dar a minha opinião relativamente ao conceito de cultura. Eu concordo com o Professor Laraia ao trazer em sua sistematização a ideia que dá conta de que, inicialmente, o termo foi derivado da ideia de natureza, podendo ser correlacionado à palavra cultivo, agrícola, colheita, se estendendo a uma visão de trabalho. Desta relação, durante muitos anos, o termo cultura estava associado com as ideias de: material e espiritual; moral e intelectual, bem como permeando o habitar, o adorar e o proteger. Ou seja, “cultura denotava de início um processo completamente material, que foi depois metaforicamente transferido para questões do espírito”, conforme encontra-se registrado em meu livro na página 10.

Por outro lado, eu considero que, a partir da Idade Moderna, o conceito de cultura tem como pano de fundo o colonialismo, que abarca a este conceito um sentido desvanecente de divindade e transcendência. “A cultura herda, assim, o imponente manto da autoridade religiosa, mantendo, porém, incômodas afinidades com a ocupação e a invasão; e é entre estes dois polos, positivo e negativo, que o conceito, nos dias de hoje está localizado”, consulte isso na página 11.

A partir daí, o termo cultura abrange ações que permeiam o fazer e o sofrer, a mudança e a identidade, o dado e o criado. Do meu ponto de vista, a cultura abrange uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo faz conosco. Desse modo, a cultura passa a ser concebida como uma construção e desconstrução permanente sendo que os meios culturais que usamos para transformá-la são derivados deles próprios. Então, um processo de retroalimentação e regulação está tão articulado que permite à natureza produzir cultura que a transforma. Dessa forma, os processos humanos se transformam e são moldados pela atuação do homem com a natureza e pela interação social e a força do trabalho, que sugere ao termo cultura crescimento e autorregulação. A lavoura, um conceito original de cultura, é um exemplo tanto de regulação quanto de crescimento. No entanto, isso requer um cuidado entre o que mudamos (processo) e o produto da mudança que tem sua existência autônoma.

⁷⁹ Terry Eagleton, pesquisador britânico que tem se dedicado a estudos culturais com teorias literárias mais tradicionais, autor do livro “A ideia de Cultura”.

A cultura admite regras e isto envolve relações entre o que se regula e o não regulado, mas de modo livre, longe de ser uma anarquia ou autocracia. Por exemplo: “Seguir uma regra não é similar a obedecer a uma lei da física, já que implica uma aplicação criativa da regra em questão. 2-4-6-8-10-30 podem representar uma sequência baseada em uma regra, embora não a regra que mais se esperaria. E não pode haver regras para aplicar regras, sob pena de regresso infinito”, consultar isso na página 13. Isto mostra o caráter aberto dos processos culturais que se materializam nas palavras, nas práticas, nas regras comunitárias, não implicando que qualquer que seja a ação esteja sob aplicação de uma regra. Essa minha afirmação está em conformidade com o que deixo registrado em meu livro, quando afirmo o seguinte:

“As regras, tal como as culturas, não são nem puramente aleatórias nem rigidamente estabelecidas — o que quer dizer que ambas envolvem liberdade. Alguém que estivesse inteiramente dispensado de obedecer a convenções culturais não seria mais livre do que alguém que delas fosse escravo.” (p. 13) Assim, é comum considerarmos que a palavra cultura combina crescimento e cálculo, liberdade e necessidade, enquanto resultante de um processo consciente, mas, ao mesmo tempo, de um excedente não planejável. Existe um movimento interno que pode aludir ao um sentido de cultura que se dá nos processos internos do ser humano, nas suas faculdades superiores e inferiores, naquela parte de nós que se cultiva e se refina e aquela parte que serve de matéria prima para esse refinamento. Nesse sentido, a natureza é constitutiva de nós.

Professora Filomena Kassanga: Concordo em partes com o que o pesquisador Eagleton falou, mas discordo quando afirma que “do meu ponto de vista, a cultura abrange uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo faz conosco”. Justifico a minha oposição a esta ideia porque para nós, os povos *Vangangela*, sempre manifestamos compreensões baseadas em reflexões filosóficas “outras”, que eram bastante expressivas em um mundo de crenças, mitos, e dominado pelo “entre” o físico e o espiritual. Esse fato demonstra a clarividência de que o nosso povo sempre sustentou uma base epistemológica cultural consubstanciada em uma linguagem plural em duas dimensões: se, por um lado, a primeira dimensão é capaz de lidar com um mundo visível; a segunda é cheia de capacidade que dê conta das manifestações que operam em uma realidade de ordem invisível e espiritual. Nesse ideário binário, a zona de interseção entre as duas dimensões é a Natureza, pois o contato com ela nutre o campo de crenças que nos liga entre o tangível e o intangível, entre a Natureza e as pessoas, entre a vida e a morte. Para nós, a Natureza é um livro aberto

que nos permite saber, enquanto cultura, de onde viemos, onde estamos e para onde vamos, essa ideia está muito presente em uma das nossas práticas denominada Tatu-Tatu (3-3). Por outro lado, discordo quando afirma que “dessa forma, os processos humanos se transformam e são moldados pela atuação do homem com a natureza e pela interação social e a força do trabalho que sugere ao termo cultura crescimento e autorregulação.” Essa perspectiva reduz a ideia de cultura a uma mera força de trabalho e a uma simples atuação humana com a Natureza. Para nós, a cultura é a nossa forma de ser e existir no mundo, é uma forma de vida que opera em função dos saberes que produz, sua visão de mundo, que sedimenta a base de sua lógica própria.

Professor Ubiratan D’Ambrosio (2001, 2005 e 2008): Peço imensas desculpas, mas eu acho que vou aproveitar para dar a minha opinião com minhas concepções inerentes à cultura, manifestando inicialmente os meus agradecimentos pelo convite feito. É sempre um prazer fazer parte de diálogos que abordam linhas temáticas como essas, que olham para as culturas como espaços para satisfação de necessidades com vistas à sobrevivência e à transcendência. Eu começo a minha primeira intervenção concordando com algumas ideias aqui apresentadas. Destaco, de modo particular, a última locução da professora Mariana, decorrente dos desdobramentos criados no âmbito do diálogo que se estabelece com os mais velhos na cultura *Vangangela*. Sublinho porque, a meu ver, essa linha de pensamento encontra amparo naquilo que eu escrevo no meu texto “Sociedade, Cultura, Matemática e o seu ensino”, ao pontuar que:

“Uma cultura é identificada pelos seus sistemas de explicações, filosofias, teorias, e ações e pelos comportamentos cotidianos. Tudo isso se apoia em processos de comunicação, de representações, de classificação, de comparação, de quantificação, de contagem, de medição, de inferências. Esses processos se dão de maneiras diferentes nas diversas culturas e se transformam ao longo do tempo. Eles sempre revelam as influências do meio e se organizam com uma lógica interna, se codificam e se formalizam. Assim nasce o conhecimento”.⁸⁰

Tudo isso está fortemente relacionado com as pulsões de sobrevivência, que são particularidades inerentes à vida dos seres humanos no contato com a Natureza e na necessidade de se relacionar com o “outro”, haja vista que nessas interconexões há intercâmbio de conhecimentos e comportamentos, bem como a manifestação de interesses comuns, que são

⁸⁰ (D’Ambrosio, 2005, p. 101).

comunicados nessas conexões, constituindo associações, sociedades organizadas em diversos níveis, tais como: grupos de interesse comum, famílias, tribos, comunidades, nações.

Essas interligações entre indivíduos possibilitam o compartilhamento de seus conhecimentos, exemplo: a linguagem, os sistemas de explicações, os mitos e cultos, a culinária e os costumes, e têm comportamentos compatibilizados com sistemas de valores acordados pelo grupo e subordinados a eles. Assim, podemos admitir que, ao compartilhar conhecimentos e compatibilizar comportamentos, estão sintetizadas as características de uma cultura. Portanto, as distintas maneiras de fazer e de saber, que caracterizam uma cultura, são partes do conhecimento compartilhado e do comportamento compatibilizado. Assim como comportamentos e conhecimentos, as maneiras de saber e de fazer estão em permanente interação.

Ezequias Cassela: Muito obrigado, Professor Ubiratan D’Ambrosio! Ao ouvi-lo, criei motivações para estabelecer diálogos entre a sua fala e os ensinamentos que eu colhi na cultura, tanto com a minha avó, quanto com os pesquisadores membros. Dentre as motivações, cito:

A luta dos povos *Vangangela*, pela satisfação das suas necessidades práticas, os levou a desenvolver técnicas e práticas para a sobrevivência e a imanência⁸¹ no mundo, em períodos historicamente datados. Essas práticas consolidaram as bases que influenciaram a sedimentação de processos econômicos, dinâmicos e transculturais. Tais processos são evidências de uma sabedoria própria, que sustentam invenções específicas ancoradas em uma lógica própria e autônoma. Essa lógica é responsável pela produção das mais diversas formas de pensar, refletir, fazer diferentes coisas, tais como: cultivar corretamente a terra e quantificar a semente proporcional ao espaço preparado; desenvolver sistema de contagem; relacionar a sementeira com um calendário próprio em que os dias são identificados de acordo com as fases da lua de cada mês; estabelecer relações entre grandezas; delimitar e medir a terra a ser trabalhada; determinar o tempo necessário para que um hectare de terra seja trabalhado; entre outras.

Além disso, destaca-se a ideia de que as pessoas na cultura carregam um vazio do tamanho de um determinado saber e “ser” do outro. Essa perspectiva consolida a ideia de que ninguém é suficiente em si mesmo, cada pessoa na cultura é apenas uma parte que se

⁸¹ Vale ressaltar que embora a nossa visão sobre a Etnomatemática dialogue com as bases epistemológicas e didático-metodológica defendidas por Ubiratan D’Ambrosio, não tomamos seus conceitos como marcações orientadoras pré-estabelecidas. Eles são tomados como ideias que se vão ressignificando de acordo com os movimentos da vida dos povos *Vangangela* em contextos específicos. Fazendo jus a perspectiva da Etnomatemática como um programa sustentado na filosofia de Lakatos.

complementa no todo, que se educa, se (re)descobre, se fortalece e vai em busca de si mesmo na teia que conforma a rede de imanência tecida pelas interconexões que se dão entre as pessoas na cultura. Na sequência do nosso diálogo, proponho ampliarmos a nossa discussão sobre cultura incluindo outros elementos: *Como é que a cultura atua? A cultura condiciona a nossa visão de mundo, o nosso plano biológico e a construção de lógica própria de um grupo etnolinguístico específico?*

Professor Laraia (1986): As questões colocadas por Ezequias me convidam para uma segunda intervenção. Indo ao encontro de suas respostas, começo por trazer aqui uma reflexão de Ruth Benedict, quando diz o seguinte: “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo”. Caminhando em sua linha de pensamento, posso considerar que pessoas de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas. Essa perspectiva nos mostra que a nossa herança cultural, desenvolvida através de inúmeras gerações, sempre nos condicionou a reagir depreciativamente em relação ao comportamento daqueles que agem fora dos padrões aceitos pela maioria da comunidade. Assim, o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são, assim, produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.

Prezados acadêmicos, considero importante realçar que cada grupo cultural tem sua lógica própria, linguagem própria, sua própria visão de mundo, seus costumes e expectativas; mas o fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto, o mais racional e o mais natural. Tal tendência, denominada de Etnocentrismo, é responsável, em seus casos extremos, pela ocorrência de numerosos conflitos sociais. Assim, o etnocentrismo é a tendência de julgar a outra cultura usando a sua como referência. Comportamento etnocêntrico resulta também em apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes, logo, práticas de outros sistemas culturais são catalogadas como absurdas, deprimentes e imorais.

Na sequência da minha reflexão, julgo pertinente apresentar a seguinte questão: *As culturas podem evoluir sem um processo de universalização?* Estimados participantes desta mesa de diálogo, uma resposta afirmativa para essa questão passa a ideia de que as culturas evoluem de forma uniforme e linear, segundo a qual todas as culturas têm de ser avaliadas numa escala evolutiva, em que se toma uma cultura como referência, com nítida vantagem para a cultura hegemônica, o que não deixa de ser um processo discriminatório. Nesta perspectiva,

podemos adiantar a ideia de que o Etnocentrismo e a ciência andam de mãos dadas. Por outro lado, uma resposta afirmativa nega o particularismo histórico-cultural desenvolvido por Boas (1896), segundo o qual cada cultura segue os seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou. A partir daí, a explicação evolucionista da cultura só tem sentido quando ocorre em termos de uma abordagem multilinear. Esta última dá ênfase ao relativismo cultural que sedimenta a ideia de que “a unidade da espécie humana, por mais paradoxal que possa parecer tal afirmação, não pode ser explicada senão em termos de sua diversidade cultural.”⁸²

Portanto, encerro a minha intervenção considerando a seguinte questão: se todo sistema cultural tem a sua própria lógica, não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro? Infelizmente, a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalismo, que tenha em destaque que a coerência de um hábito cultural somente pode ser analisada a partir do sistema a que pertence.

Ezequias Cassela: Muito obrigado, Professor Laraia, por sua segunda intervenção. De fato, está a ser um diálogo bastante interessante, chamou-me a atenção a ideia de que a ciência e o etnocentrismo andam de mãos dadas. Alguém quer falar sobre isso?

Professor Ubiratan D’Ambrosio (2005): Eu concordo plenamente com esse ponto de vista, a partir do momento em que se considera que cada cultura tem seus modos de educar em função dos seus sistemas de padrões de ordem moral e cívico. Mas, em contrapartida, observa-se uma tendência de apagamentos e silenciamentos das formas de educar de culturas inferiorizadas, fruto das transformações sociais, uma vez que hoje se manifesta uma espécie de mundialização, que afeta os aspectos econômicos e financeiros, e se denota fortemente nas novas tecnologias da informação e comunicação, que socializam e difundem novos paradigmas, sistemas de pensamento, valores e modelos de comportamento. Convém salientar que entendo como mundialização a construção coletiva e alternativa de uma nova ordem social mundial, cujas transformações nos sistemas de transporte, de comunicação, de informatização, de

⁸² (Laraia, 1986, p. 34).

produção e de emprego resultam numa aceleração desse processo e, conseqüentemente, dão origem à globalização.

Assim, chamo a atenção de todos considerando que, na sociedade globalizada, há uma forte tendência para eliminar diferenças, promovendo uma cultura planetária. Os sistemas educacionais são particularmente afetados, pois são pressionados pelos estudos e pelas avaliações internacionais, inevitavelmente comparativas e, lamentavelmente, competitivas. Como resultado, nota-se a paulatina eliminação de componentes culturais na definição dos sistemas educacionais. Isso demonstra a clarividência da constituição de uma cultura de referência para a construção das bases educacionais pelas quais todas as culturas devem se submeter, o que sedimenta a visão etnocêntrica fortemente presente na ciência.

Dom José Manuel Imbamba (2010): Cordiais saudações a todos e a todas! Durante este tempo, fiquei atentamente a ouvir as mais diversas abordagens relacionadas com a ideia de cultura e, nesse sentido, devo admitir que os apagamentos históricos e epistemológicos conducentes à homogeneização das sociedades, em obediência à dita globalização, refletidos na fala do professor Ubiratan D'Ambrosio, chamaram-me bastante atenção. Na verdade, não sou da cultura *Vangangela*, mas tenho estado a dedicar estudos que me levam a ter noção dos efeitos nocivos dessa globalização sobre as culturas angolanas. Assim, os meus estudos me permitiram ter ideia da gritante e penosa crise cultural que assola a sociedade angolana por conta desses apagamentos. Uma crise que abala os nossos povos, emergindo fundamentalmente das transformações sociais, económicas e políticas, com particular realce das instituições tidas como as legítimas e as vocacionadas para a formação dos cidadãos angolanos. Nesse viés, destaco as instituições formativas, como as escolas, porque, a meu ver, tornaram-se antro fecundas de ideias e padrões consentâneos às forças dominantes e alheios aos valores e costumes dos povos angolanos; uma formação que atende aos intentos dessa globalização, mas que, por outro lado, mata a identidade da forma espiritual da sociedade, da sua alma vital, ou seja, do seu substrato, da raiz que a sustém e a alimenta, mantendo-a em forma, em vida e distinta de qualquer uma outra. Por tudo isso, penso que devo manifestar a minha opinião sobre o assunto em tela.

Nesta perspectiva, começo por dizer que uma pessoa sem uma cultura é um ser artificializado, porque a cultura é um modo específico de “ser” da pessoa. O ser humano que, no mundo visível, é o único sujeito ôntico da cultura, é também o seu único objeto e o seu único término. Assim, que a cultura é um modo específico de existir e de ser pessoa dentro de uma

comunhão, unidade e diversidade, sedimentando a intersubjetividade e o caráter social da existência humana. Nesta direção, a natureza e a historicidade do ser humano realizam-se e manifestam-se na sua cultura. Para que o ser humano seja autenticamente pessoa, e não se confunda com os outros animais, deve possuir uma cultura. Nesse sentido, as ações formativas que atendem aos interesses dessa globalização, na linha da linearização e universalização, anulam as nossas culturas e, conseqüentemente, atentam contra a nossa humanidade, tornando-nos em um povo sem vida. Digo isto porque para nós, os angolanos, a cultura é a vida do nosso povo, é aquilo que constitui a forma de uma sociedade, porque uma sociedade sem cultura é uma sociedade sem forma, ou seja, "é um aglomerado de indivíduos mantidos forçadamente juntos pelas necessidades do momento. Uma nação, um povo constituem-se em comunidade social graças à sua unidade cultural, porque é esta que lhe dá uma configuração precisa, nobreza única e singularidade inconfundível."⁸³ Portanto, para nós, a cultura é um modo espiritual, é aquilo que humaniza uma determinada sociedade. Concluo dizendo que uma sociedade que se dilui aos efeitos da globalização, perdendo a sua identidade cultural, se torna artificializada e sem humanidade. Portanto, a ciência que permite repensar o povo angolano do século XXI deve despertar valores e ideias que nos ajudam a assumirmos, todos juntos, na unidade e na diferença, o protagonismo da nossa história. Não devemos estar eternamente condenados a seguir os rastros dos preceitos intrínsecos aos padrões da civilização imposta, por meio da qual os opulentos dominantes vão despejando e ditando o tipo de formando que querem.

Ezequias Cassela: Muito obrigado, Professor Ubiratan D'Ambrosio e Dom José Manuel Imbamba! Realmente os efeitos da globalização tendem a anular as diferenças, promovendo uma igualdade planetária a partir de uma cultura que serve de referência. Esse plano de intencionalidade, que coloca a cultura hegemônica como modelo ideal para a evolução humana, combate a criatividade dos povos, criatividade esta que está relacionada com as outras formas de produzir saber, atrelada à diversidade. As minhas experiências, obtidas durante a minha estada na cultura *Vangangela*, levaram-me a constatar um saber que se mostra pela união na diversidade, pelo labor conjunto, um saber que aparece como uma entidade histórico-cultural, que é acionado pelos indivíduos e colocado em movimento com vistas a se materializar como algo perceptível, sensível e concreto. Para sedimentar essa fala, trouxe um exemplo ligado à realidade dos números, para dizer que, na diferença, cada um tem suas características

⁸³ (Imbamba, 2010, p. 33).

identitárias e valências quantitativas, alguns são pares, outros primos, alguns maiores e outros menores, mas nenhum deles é autossuficiente em si mesmo. Todos trabalham juntos para o alcance de determinados propósitos, eles trabalham unidos para objetivos comuns. Nesse sentido, eles podem ser tomados de poder por uma regra quando são alvos de manipulação para serem forçados a uma igualdade identitária, tendo em conta um determinado padrão estabelecido *a priori*. Um possível exemplo para essa ideia pode ser obtido por meio da seguinte frase: *eu quero que todos os números se tornem primos*. Para esse caso, não é difícil pensar que a lei de formação que impera é a de $2n-1$, para algum n pertencente ao conjunto dos números naturais. Poderíamos continuar com mais exemplos, como é o caso de: eu quero que todos os números sejam fracionários, sejam inteiros, sejam complexos, entre outros.

A visão manifestada pelo exemplo dado desconsidera qualquer outro número que não seja primo, o que significa que o fator primo é uma identidade igualitária, é a sua afirmação pela negação do outro, que atribui significado ao seu plano de existência com potencial para captura de elementos que fazem parte de contextos externos ao seu. A meu ver, essa é a perspectiva da globalização ao manifestar a ideia do tipo de sociedades que ela quer. A ser assim, eu questiono: *Se nós, os Vangangela, formos como todo mundo, quem será como nós? O que será dos nossos saberes que sedimentam a nossa forma de ser e estar no mundo?*

Michel Foucault (1975-1976): Saudações a todos e a todas. Se me permitirem, gostaria de falar um pouco sobre esse assunto. Fiquei calado por um tempo, ouvindo as diferentes opiniões, mas este ponto despertou em mim a necessidade de apresentar a minha primeira intervenção. Neste sentido, vou procurar responder às questões colocadas fazendo aqui uma releitura sobre os “saberes sujeitados”, descrito em meu livro “Em defesa da sociedade”, concretamente na aula de 7 de janeiro, encaminhada no sentido de dar resposta à questão “que é um curso?”. Ao olharmos para o que é de “fora”, tendo como base o de “dentro”, há uma forte propensão da hierarquização das categorias que identificam o verdadeiro do falso; o superior do inferior; o qualificado do desqualificado. Geralmente, o verdadeiro, o superior e o qualificado tendem a ser olhados como partes inerentes do “dentro” e atribui-se a eles efeitos específicos de poder. Assim, os “saberes sujeitados” são aqueles que não pertencem ao “dentro”, são entendidos como uma série de saberes desqualificados, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do conhecimento ou da cientificidade requeridos, um saber local, um saber das pessoas, um saber regional.

Na verdade, essa releitura se torna evidente na aula do dia 25 de fevereiro, registrada no mesmo livro, na página 214 seguinte, em que discorro sobre a época do Iluminismo, descrito como o progresso das luzes, o qual caracterizou-se pela intolerância dessas categorias de saberes, em suas relações binárias entre os superiores e os inferiores, os que são das luzes e os que são das estevas, os que são qualificados e os que são desqualificados. Esse fato motivou a eliminação do diferente, isto é, daquilo que não é considerado como saber, tendo se registrado o combate dos saberes uns contra os outros, por sua própria morfologia, por seus detentores inimigos uns dos outros e por seus efeitos de poder intrínsecos.

Nesse sentido, a independência desses saberes, uns contra os outros, significava também a independência dos indivíduos, haja vista que o valor desses saberes funcionava como uma riqueza. Assim, à medida que se desenvolveram tanto as forças de produção quanto às demandas econômicas, esses saberes tornaram-se supervalorizados. Nessa mesma ocasião, desenvolveram-se os processos de captura, de anexação, de confisco, de apropriação dos saberes tidos como inferiores, menores, mais particulares, mais locais, mais artesanais, pelos saberes maiores.

Portanto, é nessas lutas, nessas tentativas de anexação, que são – ao mesmo tempo – de generalização, que o estado interveio mediante quatro procedimentos:

(1) Eliminação, a desqualificação dos saberes considerados insignificantes, pequenos, inúteis e irreduzíveis; (2) Processo de normalização operado entre saberes para ajustá-los uns aos outros a fim de torná-los intercambiáveis, não só os saberes, mas também aqueles que os detinham; (3) Classificação hierárquica, que permite distribuir os conhecimentos em escalas do mais simples ao mais complexo, ou do específico ao geral; e, por último, (4) Centralização piramidal, que possibilita o controle e a seleção dos conteúdos que passarão a constituir a ciência.

Assim, nessa época, desenvolveu-se todo um trabalho de homogeneização, normalização, classificação e centralização. Além disso, criaram-se as disciplinas escolares, organizadas em função de cada saber, os critérios de seleção, que permitem descartar o falso saber e o não – saber, formas de normalização e de hierarquização dos conteúdos e, enfim, uma organização interna de centralização desses saberes em torno de um tipo de axiomatização de fato. Logo, a organização de cada saber, como disciplina e, de outro lado, escalonamento desses saberes, assim disciplinados do interior, sua intercomunicação, sua distribuição, sua hierarquização recíproca numa espécie de campo global ou disciplina global é o que veio a ser chamada de “*a ciência*”. Vale ressaltar que, antes do século XVIII, não existia “*a ciência*”, existiam ciências, saberes. Entretanto, tais saberes foram diluídos pela ascensão da racionalidade única e totalitária, fundamentada em uma única cultura, a cultura ocidental.

Ezequias Cassela: Grato por essa reflexão, prezado filósofo Michel Foucault! O pensamento manifestado em sua fala nos leva ao entendimento de que o Ocidente naturalizou em nós um modelo de escola que deve ser universalizado, bem como o padrão de organização por disciplinas, apresentando o conceito moderno de *conhecimento como uma acumulação de experiências de uma cultura*. Em atenção a esse conceito, coloco a seguinte questão: *Qual é a cultura legitimada para a produção de experiências que passarão a constituir o conhecimento científico?* Pelas conclusões saídas do Iluminismo, a resposta parece óbvia: é a ocidental. Para todos os efeitos, essa linha de pensamento legitima a afirmação de poder de uma cultura sobre as outras. Essa cultura anula a possibilidade da existência de outras racionalidades inerentes à outras culturas.

Neste sentido, a cultura ocidental é vista como plano de referência para validar ou invalidar saberes que devem ser usados nos currículos escolares. Isso denota uma dominação epistemológica baseada na hegemonia da concepção do conhecimento europeu que, no lugar de afirmar diferentes formas de vida, utiliza-as a seu serviço para o seu próprio empoderamento. Face a isto, faço um outro questionamento: *Qual é o papel do conhecimento acumulado através das experiências praticadas em nossa cultura com vistas a organizarmos a vida?*

Uma resposta possível para a questão colocada denuncia a perpetuação de uma colonialidade do saber, marcada por exclusão, silenciamento, discriminação e marginalização dos saberes não só da minha, mas também de outras culturas. Desta feita, a escola tem sido marcada pela eliminação física do “outro”, pela eliminação de sua forma de vida, de sua visão de mundo, bem como de sua alteridade. Essa posição da escola afirma a cultura hegemônica e deslegitima línguas nacionais, dialetos, saberes, crenças e outros valores culturais. A ser assim, convido os presentes acadêmicos para aproveitarmos essa linha de raciocínio com vistas a refletirmos em torno do tópico estado atual da Educação Matemática no 1º. Ciclo do Ensino Secundário angolano, mas, antes, vamos convidar o Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) para apresentar uma caracterização do currículo de formação de professores de Matemática do 1º. Ciclo do ensino secundário angolano.

3.3 Estado atual da Educação Matemática no 1º. Ciclo do Ensino Secundário angolano

INIDE: Saudações a todos os presentes nesta mesa de diálogo! Inicialmente, tomo a liberdade de me apresentar, eu sou o Instituto de Investigação e Desenvolvimento da Educação de Angola (INIDE), sou um órgão tutelado pelo Ministério de Educação, de Angola, dotado de personalidade jurídica, com autonomia administrativa, financeira, patrimonial e científico-pedagógica. Fui criado em 1977 ao abrigo do Decreto Nº. 26/77 de 27 de janeiro da Presidência da República, com o objetivo de trabalhar em prol das bases curriculares que regulamentam e direcionam o funcionamento do sistema de educação, ensino e aprendizagem em Angola. Anteriormente fui conhecido como Centro de Investigação Pedagógica e Inspeção Escolar (CIPIE).

Nesse sentido, antes de fazer a caracterização da formação de professores de Matemática do primeiro ciclo do ensino secundário, razão pela qual fui chamado a intervir, considero a necessidade de primeiramente falar um pouco sobre o funcionamento do sistema de educação angolano. Na verdade, ele é orientado pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola, sendo inicialmente apresentada como a Lei 13/01, de 31 de dezembro, substituída pela Lei 17/16, de 7 de outubro, aprovada em 2016 pela Assembleia Nacional da República e, por sua vez, alterada e republicada pela Lei nº 32/20, de 12 de agosto. A razão dessa última alteração justifica-se pelas lacunas identificadas em algumas disposições que, entre outras situações, não davam conta dos saberes que contribuem para a conservação do patrimônio cultural nacional e da identidade nacional, com o objetivo de superar tais lacunas e de melhor clarificar o papel nuclear do professor e o reforço do rigor e experiência para o acesso à classe, assim como a natureza terminal do Ensino secundário e a natureza binária do subsistema do ensino superior, que inclui o ensino superior e o politécnico, entre outras situações, a Assembleia Nacional da República definiu a Lei 32/20.

Assim, considerando a linha de diálogo levada a cabo nesta mesa, reproduzo aqui alguns dispostos dos artigos 15º., 16º. e 105º., que são apresentados como novidades relativamente às disposições constantes nas primeira e segunda leis:

Artigo 15º.

[...] 1. O sistema de Educação e Ensino promove o respeito pelos símbolos nacionais e a valorização da história, da cultura nacional, da identidade nacional, da unidade territorial, da preservação da soberania, da paz e do Estado democrático de direito, bem como dos valores morais, dos bons costumes e da cidadania.

[...] 3. Sem prejuízo do previsto no nº. 1, podem ser utilizadas as demais línguas de Angola, nos diferentes subsistemas de Ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

[...] 4. O Estado angolano promove políticas públicas para a inserção e a massificação do ensino das principais línguas de comunicação internacional, em todos os subsistemas de Ensino, com prioridade para o ensino do Inglês e do Francês.

Artigo 105°.

[...] 1. Os currículos para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Primário e o Ensino Secundário têm carácter nacional e são de cumprimento obrigatório, devendo propiciar o diálogo efetivo entre os saberes locais e universais, nos termos a aprovar pelo Titular do Poder Executivo.

2. Para a execução do que escabece no número anterior, **20% dos conteúdos curriculares para a Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e Ensino Secundário são de responsabilidade local**, nos termos a regulamentar em diploma próprio. (Assembleia Nacional da República de Angola, 2020, grifo nosso)

Neste âmbito, tendo sido implementada a última Lei de Bases de Educação e Ensino, o sistema de ensino ficou integrado pelos seguintes subsistemas:

- Subsistema de Ensino Pré-escolar;
- Subsistema de Ensino Geral;
- Subsistema de Ensino Técnico-profissional;
- Subsistema de Formação de Professores;
- Subsistema de Educação de Adultos;
- Subsistema de Ensino Superior.

O subsistema do Ensino Geral é constituído pelo ensino primário de 6 classes (básico obrigatório) e pelo ensino secundário, o qual, por sua vez, é constituído por dois ciclos (1º e 2º), sendo o primeiro com duração de 3 anos e o 2º ciclo, tanto normal quanto técnico-profissional, com a duração de 4 anos.

“O subsistema de formação de professores é realizado pelas escolas médias de formação de professores com a duração de 4 anos e pelas Escolas Superiores Pedagógicas e Institutos Superiores de Ciências da Educação (ISCED) com igual duração. As escolas médias de formação de professores formam professores para o primeiro ciclo do ensino secundário, cuja prática pedagógica responsável por essa formação está ao cuidado dos professores que são formados pelas escolas superiores pedagógicas e pelos institutos superiores de Ciências da Educação, com o perfil de saída correspondente a de professor do segundo ciclo. Como por exemplo: estudantes, que são formados no curso de ensino de Matemática da Escola Superior Pedagógica do Bié, são considerados professores de Matemática do 2º ciclo do ensino secundário, vocacionados para ministrar aulas nas escolas médias de formação de professores que, por sua vez, formam professores do 1º ciclo. Assim, a ordem da sequência começa com o ensino primário, cujas idades dos alunos estão no intervalo de 5 a 11 anos, terminado o ensino primário o aluno vai para o 1º ciclo do ensino secundário com idades compreendidas entre 12 e 14 anos, em seguida vai para as escolas médias de formação de professores (em paralelo com o 2º ciclo do ensino secundário)

com idades fixadas entre 15 e 18 anos, terminado o 2º ciclo o aluno vai para o ensino superior e, para o caso relacionado com o presente estudo, vai para as Escolas Superiores Pedagógicas e Institutos Superiores de Ciências da Educação.

Nessa visão, o currículo de formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário foi definido como um subsistema do ensino secundário geral a ser realizado nas Escolas de Formação de Professores, Instituto Nacional de Educação Física e Instituto Nacional de Formação Artística e Cultural, embora a atual lei aponta a sua realização para as instituições de ensino superior, o seu funcionamento continua obedecendo os pressupostos anteriores, tendo uma duração de quatro (4) anos, correspondente ao intervalo da 10ª à 13ª classe. O respectivo currículo foi concebido com a finalidade de:

- Formar professores com perfil necessário para a materialização integral dos objetivos gerais da Educação e particularmente dos objetivos do 1º ciclo do Ensino Secundário;
- Formar professores que encarem o Sistema Educativo, a Escola, a sala de aula e a comunidade envolvente, como espaços de formação harmoniosa dos alunos;
- Formar professores com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos e profissionais e uma profunda consciência patriótica de modo a que assumam com responsabilidade a tarefa de educar as novas gerações, numa sociedade plural;
- Formar professores que colaborem com os colegas das mesmas turmas de modo a promoverem o sucesso educativo dos alunos;
- Formar professores que desenvolvam ações de permanente atualização e aperfeiçoamento dos agentes da educação e do ensino.

O mesmo considera que a formação e a melhoria da qualificação científica e técnico-pedagógica dos professores deve constituir duas das condições essenciais para a obtenção de níveis elevados de eficácia e de qualidade de ensino, adaptando-as às mudanças socioeconômicas do País. Neste sentido, para o cumprimento cabal destes propósitos, assinala que no fim da Formação dever-se-á alcançar o seguinte perfil:

1. Em nível do saber:

- a) Conhecer a natureza fisiológica, psicológica e sociológica dos alunos do 1º ciclo do Ensino Secundário (12-15 anos de idade);
- b) Possuir conhecimentos científicos fundamentais tanto no âmbito da(s) especialidade(s) que vai ensinar, como nas ciências da Educação;
- c) Dominar os conteúdos programáticos, bem como a melhor utilização dos manuais escolares, as orientações metodológicas e outros instrumentos relativos à Educação e ao Ensino nas instituições escolares;
- d) Conhecer as problemáticas mais relevantes do mundo em que vivemos, cada vez mais complexo e em rápida mudança;
- e) Conhecer as perspectivas educacionais que enformam o currículo dos alunos do 1º ciclo do Ensino Secundário.

Na sequência, o ponto nº. 2, o qual apresenta alíneas que vão de a) a g), porém, considerando os objetivos do presente estudo, destacarei apenas as alíneas a) e b), atinentes ao saber-fazer, e termina com o nº. 3, referente ao saber ser, os quais são reproduzidos por terem alguma relevância na presente reflexão:

- a) Distinguir-se por um elevado sentido de responsabilidade, de idoneidade moral, cívica e deontológica, e saber transmitir estes valores aos educandos;
- b) Assumir uma atitude de respeito pela importância da atividade docente na formação da personalidade humana e no desenvolvimento socioeconómico da sociedade.

Quanto aos planos de estudo de formação de professores do 1º ciclo do Ensino Secundário, adotou-se a formação de docentes, de um modo geral, para duas disciplinas com afinidades epistemológicas entre si, à exceção das Línguas e das Educações Física e Visual e Plástica, por acreditar, entre outras justificativas, que essa perspectiva facilita a articulação entre áreas científicas com afinidades entre si, tendo constituído quatro (4) áreas de formação tais como: formação geral, formação específica, formação profissional e, ainda, um novo grupo denominado de formação facultativa.

Em relação aos programas escolares de formação de professores do 1º ciclo do ensino secundário, o currículo em reflexão concebe-os como o componente fundamental de um currículo.

Eles são desenvolvidos tendo em conta quer seja as condições da comunidade escolar no sentido restrito, quer seja da comunidade envolvente, para preverem o sucesso escolar educativo, apresentando a sua constituição do seguinte modo:

- Introdução da disciplina;
- Objetivos gerais da disciplina na Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Secundário;
- Objetivos gerais da disciplina na classe;
- Conteúdos programáticos;
- Unidade;
- Subunidade;
- Sugestões metodológicas;
- Avaliação;
- Bibliografia.

Este currículo, embora admitindo algumas flexibilidades tendo em conta os diferentes contextos escolares, acredita que esta forma de organização é a mais adequada para facilitar ao professor a compreensão da complexidade do Sistema Educativo e dos conteúdos dos diversos elementos do programa. A seguir, são apresentados os diferentes planos de estudos de acordo com as especialidades e áreas de formação, entretanto, para o presente trabalho, interessa apresentar o plano atinente à formação de professores de Matemática.

Assim, o plano de estudo de formações de professores de Matemática do referido ciclo é articulado tendo como base um total de 4.712 horas para 8 semestres letivos, isto é, da 10ª Classe à 13ª Classe. As referidas horas são distribuídas para as 4 áreas de formação da seguinte forma: (1) formação geral com um total de 656 horas, as quais são distribuídas para as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa (144 horas), Línguas estrangeiras (Francês/ Inglês) (128 horas), Filosofia (48 horas), Química (48 horas), Geometria descritiva (48 horas), Informática (48 horas) e Educação Física (192 horas).

(2) Formação específica com um total de 384 horas, distribuídas para as seguintes disciplinas: Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem (96 horas), Análise Sociológica da Educação e Administração e Gestão Escolar (96 horas), Teoria da Educação e Desenvolvimento Curricular (96 horas), Higiene e Saúde Escolar (48 horas) e Formação Pessoal, Social e Deontológica (48 horas).

(3) Formação Profissional com um total de 2672 horas distribuídas nas seguintes disciplinas: Física (656 horas), Matemática (656 horas), Metodologias de Ensino da Matemática e da Física (384 horas) e Prática, Seminários e Estágio Pedagógicos (976 horas).

(4) Formação Facultativa com um total de 1000 horas. Para essa área, são indicadas as disciplinas de línguas nacionais, expressões artísticas e fotografias, mas por não serem alvos de uma estruturação programática, não há uma distribuição concreta, pelo que se deixa essa área em aberto, sem uma prévia orientação que possa legitimar eventuais ações que possam ser incorporadas no currículo em questão tendo em vista a pluralidade cultural angolana.

Na sequência, entre outros aspectos que se julgam pertinentes, são apresentadas as orientações didáticas gerais, as quais enfatizam os fatores que influenciam a seleção, a organização e a ordenação de conteúdos, como é o caso do modelo curricular adotado; paradigma educativo e modelo pedagógico de referência; teorias psicológicas sobre o desenvolvimento cognitivo moral; análise da estrutura conceitual lógica dos conteúdos e a análise da estrutura conceitual psicológica dos conteúdos. A teoria construtivista de Jean Piaget é assumida como a que sustenta o paradigma educativo e a estrutura epistemológica do modelo pedagógico refletido no currículo em questão. Finalmente, tem-se o sistema de avaliação bem como a descrição relativa às suas finalidades."⁸⁴

Ezequias Cassela: Muito obrigado, INIDE, pela pronta intervenção em relação à caracterização do currículo de formação de professores de Matemática do primeiro ciclo do ensino secundário angolano! Pela vossa fala, é possível constatar as mais variadas atualizações e republicações das leis de bases que regulamentam o funcionamento do sistema educativo angolano. Neste quesito, chama-nos à atenção uma das razões que motivou a definição da primeira lei, a Lei 13/01, de 31 de dezembro, que se estende até a atual lei. Essa razão, segundo a descrição introdutória constante no currículo de formação de professores do primeiro ciclo do ensino em questão, emerge de um processo que teve o seu início em 1977, isto é, dois anos após a conquista da independência nacional de Angola, quando o governo angolano aprovou o Plano Nacional de Ação para a Educação de todos, o qual defendia a ampliação de oportunidades de acesso à educação fundamental, com particular destaque aos quatro primeiros anos divididos pelas seguintes classes: 1^a., 2^a., 3^a., e 4^a.

⁸⁴ (Cassela; Manrique, 2023, p. 241-243).

Pelo que se lê nesse material, apesar de o país usufruir de uma independência em termos de soberania de Estado, ainda assim, o tempo de organização, com vistas a pensar Angola na linha de desenvolvimento nacional, não foi suficiente para se construir um currículo que olhasse para o contexto local. Nesta perspectiva, o estado pautou-se pela importação de programas e metas curriculares, que eram fundamentalmente ligadas ao padrão do colonizador. Como resultado, o país enfrentou consideráveis dificuldades, tais como as relacionadas com a adaptação do currículo em questão nas diferentes realidades socioculturais do país, levando os formandos para perfis não desejados, haja vista os intentos do estado.

As referidas dificuldades motivaram o governo angolano a definir a Lei 13/01 que, a meu ver, apesar de suas valências ideológicas, também não foi capaz de superar todas as insuficiências, fundamentalmente aquelas que impedem a criação das bases que possibilitam a promoção de uma educação que dialoga paralelamente com as mais diversas culturas atinentes à matriz angolana. Este fato justifica-se porque ainda era norteadada por princípios e correntes epistemológicas que sedimentavam uma educação movimentada de *fora* para *dentro*, que considero ainda estar vigente na atual lei.

Essa visão ligada à educação, orientada de *fora* para *dentro*, nos leva a olhar para diferentes campos de reflexão. Um deles está intimamente ligado com a narrativa constante da primeira intervenção do filósofo Foucault nesta mesa de diálogo, quando falava sobre as conclusões saídas do iluminismo no século XVIII, as quais colocam o ocidente no centro do mundo e coisificam as nações não dominantes, transformando-as em meras receptoras de padrões fundamentados em uma racionalidade tida como totalitária e universal.

Pelo que se pode entender, essas influências estabeleceram uma espécie de regulação social por meio da ciência, a qual passou a ser vista como uma mola impulsadora para assegurar a dimensão produtiva do capitalismo. Como consequência, registrou-se toda uma marcação de homogeneização do conhecimento científico, atribuindo-lhe um caráter regulador, responsável pela manutenção da ordem do capitalismo. Além disso, registrou outro acontecimento, no âmbito dessas influências, que é a institucionalização do estado-nação como organismo que detém a força política para a administração da vida sociocultural, econômica e política. Grosso modo, essas influências legitimam as ações do estado no sentido de pautar para uma gestão que responde aos interesses de um grupo cultural específico eivado de poder, sedimentando o seu caráter classista na satisfação dos desejos de quem governa, ou seja, o estado determina o perfil de formação da pessoa que quer ter.

Esse direito supremo, outorgado ao estado, passou a ter fortes implicações na materialização de políticas educacionais inerentes à escola. Nesse âmbito, como o Estado, afetado por essas influências, sempre se viu alinhado na escala evolutiva padronizada pelo

ocidente, definiu um modelo de escola cuja ideologia norteadora está afetada pela racionalidade ocidental. Assim, com o colonialismo, as escolas angolanas passaram a funcionar como entidades socializadoras de padrões comportamentais sobre a forma de ser e estar do colonizador português, cujo objetivo fundamental era levar o membro da cultura a abandonar o seu modo de vida indígena para uma vida civilizada, por meio da educação, ganhando o estatuto de assimilado, tal como podemos constatar em uma das falas de minha avó, na minha última noite na cultura, a qual é reproduzida aqui:

“[...] Meu neto, se hoje mesmo, as pessoa ainda chamam de bur(ro)s aqueles que são educados na cultura é por causa ndu kolono. [humm!] porque nós num estávamos à vontade como hoje, que você faz o que é teu... naquele tempo, quem não ombendecer o que o kolono fala, quem não se vestir como ele ensina, que não se tratar o cambelo como ele quer, lhe recebeum o coso...o bilhete de indentidade e depois lhe falam que volta no seu kimbo, a partir de hoje você é um indígena e não cidadão angolano. Naquele tempo se você falar o seu língua, eles te amar(r)am um quadro pequeno na (es)costa ou no peito e depois escrevem lá que “eu sou bur(ro)”. todo mundo começa a te rir. Muita gente deixava de ir na escola. Mas os pais que queriam ver os seus filhos a estudar, obrigavam os filhos a parar de falar o seu língua para falar português, para não sofrerem na escola.”⁸⁵

Vide...,

Imagem de evidências...,

⁸⁵ (Minha avó, em diálogo na cultura, 2023).

Figura 35: Senso da população não civilizada do ano de 1950

S. R.
COLÓNIA DE ANGOLA
CENSO DE 1950
Ficha de recenseamento
da população não civilizada

Concelho

Posto

N.º do boletim N.º de ordem

Nome do indígena

@zidanenhume

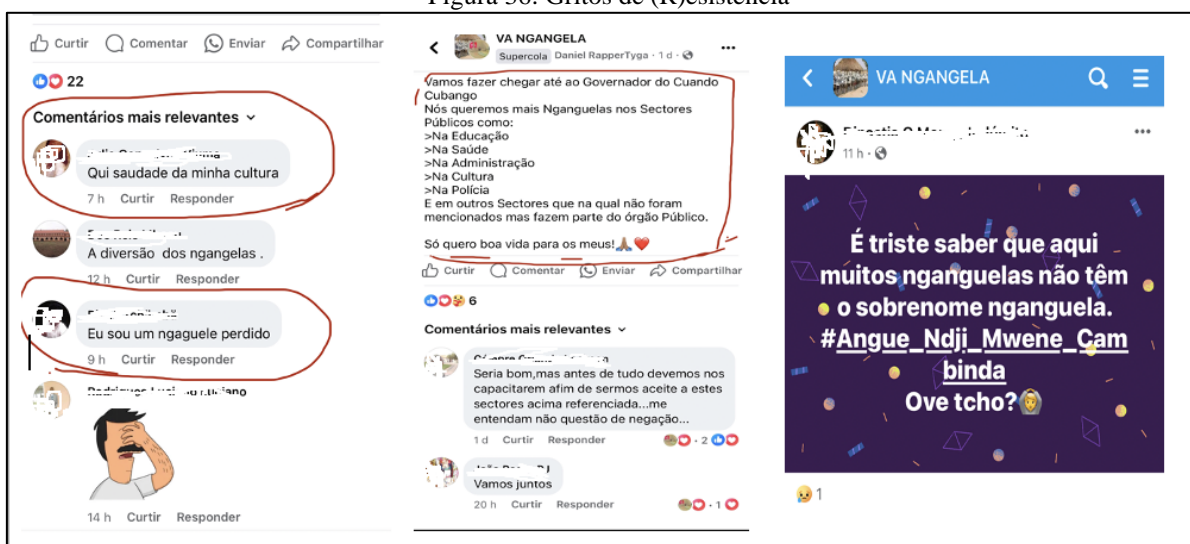
Fonte: tiktok-zidanenhume.

Com a narrativa da minha avó, aprendi que a cidadania em Angola era algo retirável e atribuível como uma recompensa ao indivíduo assimilado ou como uma ação benevolente do colonizador. Nesta linha, todo aquele que não renunciasse a sua forma de ser e estar no mundo, ou não deixasse de falar a sua língua nativa, tinha a cidadania retirada, mediante a decisão do juiz de direito da comarca à luz de uma justificação emitida pela autoridade administrativa competente, sob a égide do Ministério Público. Nessas circunstâncias, em caso de recurso, julgado definitivamente o indivíduo, lhe era retirada a cidadania e automaticamente voltava a ser indígena, mas não deixava de cumprir com as suas obrigações assumidas. Por outro lado, os pais que quisessem salvaguardar uma posição de aceitação na sociedade para seus filhos, obrigavam-nos a deixar de falar as línguas nacionais para exercitarem um sotaque português próximo do colonizador. Isto explica, em larga medida, a forma como esses processos influenciam a determinação de um sistema educativo que deslegitima as culturas angolanas em detrimento da cultura hegemônica, promovendo uma educação que desliga os alunos de suas histórias e visões de mundo, conforme pontuou o Professor Ubiratan D'Ambrosio (2008) em sua intervenção.

[...] Alguns gritos de (r)esistências

Manifestados nas redes sociais...

Figura 36: Gritos de (R)esistência



Fonte: Comunidade Vangangela – Facebook.

Apesar das atualizações das referidas leis, ainda assim há vestígios de marcas ocidentais nas disposições que regem a definição do currículo escolar de formação de professores de Matemática do primeiro ciclo do ensino secundário, tomando de assalto a autonomia e a forma de vida dos alunos, conforme se pode verificar no ponto 1 e 2 do Artigo 105°. Em atenção a essas disposições, é possível verificarmos, por um lado, a manifestação de um interesse na promoção de um currículo que estabeleça diálogos efetivos com os saberes locais. Mas, por outro lado, tal interesse encontra limitações na regra que deslegitima o diálogo paralelo entre saberes, obrigando a sujeição dos saberes de *dentro* para os saberes de *fora*, em uma relação desproporcional que outorga 80% de integração curricular aos de fora, legitimados de acordo com os interesses do estado e apenas 20% aos de dentro.

Além disso, os pontos 1 e 2 do artigo 15° advogam a promoção de um ensino que pautado pela conservação do patrimônio cultural dos povos, com particular realce às línguas nacionais, porém, a meu ver, tal intenção não passa de efeito retórico, uma vez que é apresentada apenas como uma possibilidade, ou seja, como uma proposta facultativa, sem um esforço dedicado à definição de uma estrutura que pudesse reger tal funcionamento, o que denota a dedicação de pouco interesse para esse fim. Ao contrário disto, o 4º. ponto do mesmo artigo apresenta linhas obrigatórias em prol da aprendizagem das línguas europeias, com destaque para o inglês, o francês e o português, sabendo que esta última é considerada língua oficial.

Prezados acadêmicos presentes nesta mesa de diálogo, entendo que, diante dessas considerações, é comum admitirmos que os documentos normativos que regulamentam o funcionamento do sistema educativo em Angola apresentam dissonâncias cognitivas no âmbito da inserção das culturas locais nos currículos escolares, uma vez que os programas são estruturados em uma perspectiva excludente, que inferioriza e discrimina os saberes de dentro. Prezado INIDE, olhando por esse prisma, podemos constatar um caminhar em contramão com respeito ao primado da lei constitucional da República de Angola estabelecida em 1975 no seu artigo nº. 1, quando registra o seguinte:

“A República de Angola é um estado soberano, independente e democrático, cujo primeiro objetivo é a total libertação do povo angolano dos vários vestígios do colonialismo e da dominação e agressão do imperialismo e a construção de um país próspero, democrático, completamente livre de qualquer forma de exploração do homem pelo homem, materializando as inspirações das massas populares” (Angola, 1975).⁸⁶

A linha de pensamento que subjaz esse princípio constitucional instiga a emancipação de uma educação livre das mazelas ocidentais, uma educação voltada para os povos angolanos, fato que se esbarra nas limitações impostas pelas ideologias políticas alinhadas com os padrões da cultura dominante que orientam a escola. Assim, ao pensar a Educação Matemática do primeiro ciclo do ensino secundário angolano, um dos aspectos que julgo pertinente pontuar está relacionado com as disciplinas selecionadas para a formação de professores de Matemática do ciclo e ensino em questão. Elas parecem estar mais orientadas de forma redutível para a apropriação de habilidades, competências e técnicas didáticas para o exercício profissional do futuro professor, tornando-o em um corpo instruído para treinar reprodutores de padrões profissionais e culturais legitimados do que para a formação de professores de Matemática como sujeitos críticos e reflexivos, cidadãos livres, criativos e autônomos, comprometidos com os seus contextos socioculturais.

Estimado Dr. Agostinho Neto (1978), penso que a minha preocupação encontra amparo em suas admoestações, no que diz respeito à valorização cultural por meio da educação, quando afirma que é preciso *mostrar a todos os angolanos que o estudo não é simplesmente uma formação técnica de assimilação de conhecimentos, mas uma formação que exige também a afirmação do ser, o sentimento de responsabilidade de cada um, sobre toda a juventude, em relação a nossa pátria, em relação as nossas culturas, em relação ao nosso povo*. Nessa perspectiva, tornam-se oportunas duas importantes questões: *Devemos formar professor de Matemática sedimentando o seu lado profissional em detrimento da sua forma de ser e estar,*

⁸⁶ (Lei constitucional da República de Angola, 1975, art. 1).

da sua subjetividade e da sua visão de mundo? Será que é possível separar a maneira de atuar do futuro professor de Matemática da sua forma de ser e estar?

Amélia Arlete Mingas (2021)⁸⁷: Saudações, prezados e prezadas. Eu não sou da cultura *Vangangela*, mas, enquanto angolana defensora da cultura *Kimbundu*, o ponto em análise convidou-me para uma breve intervenção, é claro, com a vossa permissão. A minha locução se torna oportuna não no sentido de responder às questões colocadas, mas de sublinhar que a colonização criou em nós o medo e a vergonha de articularmos os nossos sistemas de conhecimentos por meio das nossas línguas nacionais. Isso contribuiu, em grande medida, para uma falência de registro e reconhecimento das línguas locais nos espaços acadêmicos. Em vista disso, devemos reconhecer o papel das mulheres angolanas tidas como “analfabetas”, que não deixaram de se comunicar por meio das nossas línguas, contribuindo, deste modo, para a preservação do *corpus* de conhecimentos que sustenta as nossas estruturas linguísticas em direção paralela com o esforço dos nossos mais velhos. Nessa perspectiva, é comum afirmarmos que é sobre os ombros dos acadêmicos em diálogo com as mulheres que recai a grande responsabilidade de influenciar a redefinição das políticas para que os nossos sistemas linguísticos sejam reconhecidos e incorporados nos currículos escolares sem secularizações.

Michel Foucault (1979): As questões colocadas me convidam para uma segunda intervenção neste diálogo. Nessa direção, começo apresentando uma fala que se desdobra daquilo que eu escrevo em minha obra, intitulada “Microfísica do poder”, publicada em 1979, cuja linha de pensamento coloca em suspeição as construções ideológicas marxistas sobre o conceito de poder. Nesse livro, procuro estabelecer uma oposição entre o micropoder e o macropoder, pelo fato de não conceber o poder como uma questão unicamente institucionalizada pelo estado para fins econômicos, relacionados fundamentalmente com o papel que o indivíduo ocupa nas relações de produção, sedimentando o caráter classista do poder.

Nessa visão, incomoda-me o fato de o poder ser entendido apenas como algo visível e centralizado ao estado e que se manifesta através dos múltiplos setores a ele inerentes. Em

⁸⁷ Professora e pesquisadora membro da cultura Kimbundu.

oposição a isso, entendo o poder como algo que emerge das relações, que não é sujeito à posse, mas sim a exercício, ou seja, é aquilo que se exerce em ambientes assimétricos, como um feixe de relações, funcionando como uma rede que se conecta através de inúmeros laços, dos quais ninguém está de fora. Trata-se de micropoderes, que embora invisíveis, ou aparentemente menos perceptíveis, têm o poder de ação sobre o indivíduo, muito mais incisivos do que o macropoder. São praticamente aqueles exercidos nas relações entre pais e filhos, professores e alunos, relações conjugais, entre outras, que propiciam a criação de uma disciplina social. Em linhas gerais, é como uma prática de elementos sustentáculos de uma disciplina social ao serviço de uma estrutura do macropoder, situação que considero como a microfísica do poder.

No meu livro “Vigiar e punir”, na página 30, afirmo que a microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma “apropriação”, mas a disposições, a manobras, a táticas, a funcionamentos, que se desvenda nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que lhe seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contato que faz cessar ou a conquista que se apodera de um domínio. Temos que admitir, em suma, que esse poder se exerce mais que se possui, que não é um “privilégio” adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeitos manifestados e, às vezes, reconduzidos pela posição dos que são dominados.

Na microfísica, aquele que exerce o poder, em muitos casos, não tem consciência de que é um catalisador ou um tentáculo do macropoder. Os mecanismos de controle social em função desses micropoderes são mais racionalizados, porém menos visíveis. Nesse sentido, o poder não é algo negociável, que se pode possuir ou deixar de possuir, ele não opera em um único lugar, mas nos lugares múltiplos: na família, na vida sexual, na maneira como se trata os loucos, na exclusão dos homossexuais, nas relações entre homens e mulheres, entre outras, todas essas relações são políticas. Só podemos mudar a sociedade sob a condição de mudarmos essas relações. Assim, não se pode pautar por uma mudança social destruindo o poder, mas mudar a forma de atuar dessas relações. Trata-se de mudar as normas impostas pelas estruturas dominantes sobre a sociedade, na visão da construção de um corpo social, sem um determinado consenso. Este pensamento está em conformidade com aquilo que escrevi na página 240 do livro “Microfísica do poder”, quando afirmo o seguinte: o poder não está localizado no aparelho de estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam foram, abaixo, ao lado dos aparelhos de estado, em um nível elementar, cotidiano, não forem modificados.

Apraz-me sublinhar, nessa perspectiva, que os mecanismos de poder não podem ser reduzidos simplesmente à noção de repressão, pois eles não se exercem apenas de um modo negativo. Se assim fosse, seria frágil. Ele também produz efeitos positivos ao nível do desejo, como se começa a conhecer, e ao nível do saber. Entretanto, o cuidado que se deve ter é que as relações de poder geram um saber e tal saber pode colonizar ou descolonizar. O poder determina qual saber deve ser considerado legítimo. Por outro lado, estamos submetidos à vontade também, no sentido de que a lei produz o discurso verdadeiro que decide, transmite e reproduz efeitos de poder. Afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos específicos de poder. Assim, a genealogia de poder que defendo consiste em ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro.

Professor Ubiratan D'Ambrosio (2001, 2008): Prezados, solicito novamente a oportunidade para manifestar uma locução permeada por uma reflexão motivada pelas duas questões formuladas por Ezequias Cassela e pelas linhas apresentadas pelo filósofo Michel Foucault sobre o exercício de poder e seus efeitos negativos na maneira de lidar com os ambientes culturais dos povos de culturas marginalizadas. Nessa direção, começo por considerar que a maior parte dos sistemas educacionais desenvolvidos em países colonizados tendem a reproduzir os *modus operandi* do colonizador. Uma possível explicação para esse fato subjaz na articulação do método do colonizador, fundamentalmente em sua consistência de não deixar o conquistado se manifestar no sentido de reivindicar a sua autonomia. Nessas situações, a estratégia do colonizador passa pela subalternização, marginalização e inferiorização da cultura do dominado, enfraquecendo suas raízes e removendo seus vínculos históricos e a sua historicidade.

Com a remoção da história das culturas inferiorizadas, anulam-se os padrões tradicionais, os modos e formas de vida, com particular destaque à desqualificação das línguas nativas. Nesse processo de dominação, as culturas inferiorizadas ficam à mercê das culturas hegemônicas e isso faz com que as estratégias de sobrevivências e de transcendências das culturas não dominantes sejam eliminadas e substituídas. Com os processos de independência desses países, as estruturas governamentais, detentoras de poder para a gestão social, econômica, política e cultural, passam a se pautar por modelos que refletem os modos de

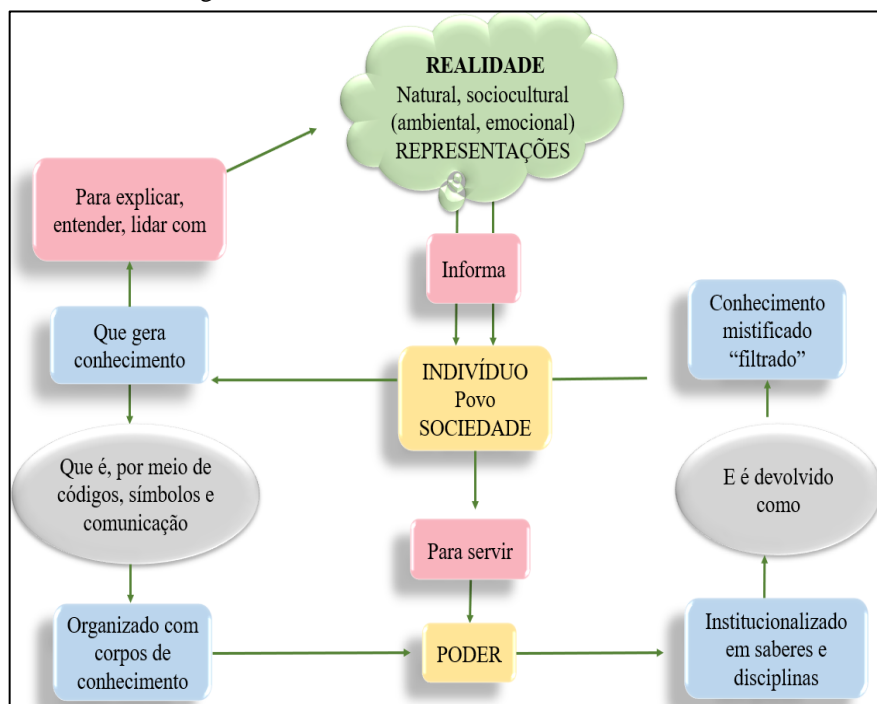
atuação do colonizador. Nesse quesito, as raízes culturais nativas são rejeitadas ou esquecidas e como um povo sem raízes é como uma casa sem alicerces, as sociedades não dominantes não resistem a assédios. Nesse caminho de rejeição ao que é da cultura, o dominado passa a olhar o modo de ser e estar do dominador como o modelo ideal, abraçando essas raízes e sedimentando a sua dependência e sujeição ao poder do dominador.

Essa dependência e dominação ganha corpo nos sistemas escolares a partir do momento em que os processos passam a ser conduzidos através de um currículo organizado como reflexo das prioridades nacionais e do interesse das estruturas de poder. Assim, as escolas são configuradas como instituições outorgantes de uma vida realizada, promissora e próspera para os membros das sociedades e, por isso, acolhem crianças, jovens e adultos de várias culturas, sob a condição de responderem às exigências estabelecidas nos critérios de seleção para o acesso escolar. Nesse contexto, um dos critérios fundamentais passa a ser o domínio da língua legitimada pelo poder e aclamada pela escola. Os alunos falantes de outras línguas nativas passam a falar menos no contexto escolar com receio de serem rotulados ou catalogados como os errantes da língua oficial.

Assim, os indivíduos que carregam consigo as suas raízes culturais, que vêm de suas casas manifestando comportamentos adquiridos, desde o momento de seus nascimentos, carregando saberes e práticas aprendidos com os pais, amigos, vizinhos e família, quando chegam à escola são sujeitos a passar por um processo de aprimoramento, transformação e substituição de raízes. Vale ressaltar que os mecanismos de exercício de poder manifestados no contexto escolar poderiam ter efeitos positivos e criativos, permitindo a emancipação do novo. Mas tais efeitos se mostram perversos, sobretudo, quando o exercício de poder pauta pela captura de saberes, eliminação e exclusão do dominado. Uma notável explicação para esse fato está relacionada com aquilo que eu idealizo no Ciclo do Conhecimento, no qual evidencio que cada realidade natural, ambiental, constitui-se como uma fonte de conhecimento para a satisfação das pulsões de sobrevivência e da transcendência.

Esse conhecimento social é organizado intelectualmente, comunicado e compartilhado culturalmente, com vistas a sua própria ampliação. No entanto, quando identificado por olhares externos, é capturado pelas estruturas de poder, institucionalizado como sistemas [normas, códigos] e, mediante esquemas de transmissão e de difusão, é devolvido ao povo mediante filtros [sistemas] para sua sobrevivência e servidão ao poder, tal como ilustra o esquema que segue:

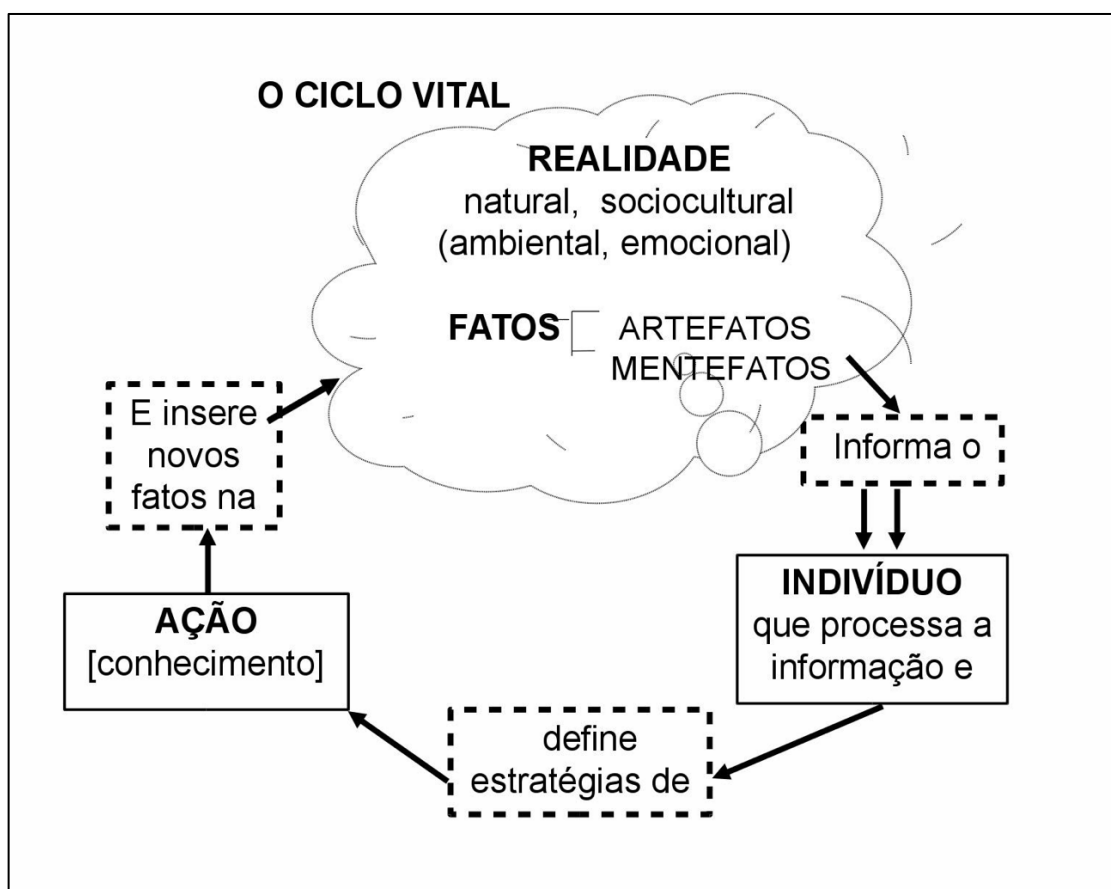
Figura 37: Ciclo do Conhecimento de D'Ambrosio



Fonte: adaptada de Carvalho (2023)

Nessa perspectiva, de acordo com o que apresento em *e-Almanaque EtnoMatemaTicas Brasis* (2020), o conhecimento, uma vez expropriado pelas estruturas de poder, vai sendo convenientemente fragmentado em disciplinas e áreas de competência para justificar ações setoriais no exercício de poder. Nesse sentido, o conhecimento gerado pelas culturas, para a satisfação de suas necessidades e anseios de sobrevivência e de transcendência, é devolvido, já elaborado e organizado aos seus geradores, para a sobrevivência servindo ao poder. Nesse conjunto de saberes, está a matemática espontânea dos povos atrelada às práticas sociais para: observação e seleção, comparação, classificação, ordenação, medição, quantificação e inferência, configurando-se como ciclo vital nesse processo de garantir a sobrevivência, conforme ilustra a figura seguinte.

Figura 38: Ciclo vital



Fonte: D'Ambrosio (2001, p. 52)

Face à ideia anterior, importa referir que as matemáticas produzidas de forma não disciplinar em práticas socioculturais, quando capturadas e organizadas pelas estruturas de poder, assumem um papel de seleção e de dominação dos povos. Os efeitos que emergem desses processos de anexação de saberes empoderam, cada vez mais, o seu estado proeminente no exercício do seu papel colonizador, agravando o estado atual da Educação Matemática e, conseqüentemente, os níveis de desequilíbrio no âmbito das relações humanas no mundo. Entre outros elementos, estes fatos estiveram na base da minha preocupação manifestada em minha palestra, ministrada em 1984, no ICME-5, em Adelaide, Austrália. Nessa ocasião, entre vários aspectos apontados, sublinhei a ideia de que um mundo melhor, sem a perpetuação da exploração entre seres humanos, sem a massificação de mortes entre pessoas, passaria pela necessidade de examinarmos o papel da Educação Matemática na introdução de uma nova dimensão humana nas relações entre indivíduos, sociedades e culturas.

Isso significa que precisamos olhar a realidade tal como ela é percebida pelos indivíduos que utilizam suas habilidades na forma de estratégias para realizar ações que invariavelmente têm sua utilidade na modificação da realidade. Trata-se do comportamento humano como processo cíclico, realidade-ação-realidade. Por outro lado, temos de olhar para o conhecimento

como ação no quadro do modelo cíclico que utilizamos para caracterizar o comportamento humano nos seus vários níveis hierárquicos: individual, coletivo, cultural e transcultural. Na verdade, temos de compreender o papel que o conhecimento desempenha ao permitir que o comportamento humano seja tanto um pensamento como ação, que é impactado pela realidade e que provoca uma ação que modifica a realidade.

Para tal, sublinhei a necessidade de compreendermos a realidade em que atuamos como educadores matemáticos na base da heterogeneidade, com respeito às diferenças, no sentido de ser concebida tanto como ambiental, constituída pelo natural e pelo artificial, quanto pelo intelectual, que compreende o emocional, o psíquico e o cognitivo (realidade abstrata íntima das ideias). Nesse viés, os pensamentos fazem parte de uma realidade que afeta todos os indivíduos de forma íntima, assim como as emoções. O indivíduo não está sozinho, faz parte de uma sociedade. A realidade também é social, de modo que a interação entre o ambiente, o abstrato e o social é uma questão fundamental na Educação Matemática, mas infelizmente, muitas vezes, essa interação não é considerada. A interação do natural e do artificial na construção da realidade ambiental é, provavelmente, uma das áreas mais críticas em que a Educação Matemática tem um importante papel a desempenhar. O equilíbrio entre o natural e o artificial tem muito a ver com o futuro da humanidade, portanto com a Educação Matemática. Esse equilíbrio merece uma atenção especial da parte dos profissionais dessa área e enquadra-se perfeitamente no ciclo “realidade-indivíduo-ação”, haja vista que as estratégias das ações são definidas pelo indivíduo que processa as informações.

Também falei da preocupação que a Educação Matemática deve ter na valorização dos mais diversos saberes, fazeres sociais de distintos grupos, incluindo as crianças, os quais desenvolvem, na interação de seus indivíduos, práticas, conhecimentos, códigos linguísticos, sistemas e formas de matematizações para contagem, medição, classificação. Isso contribuiu, em grande medida, para a sedimentação do Programa Etnomatemática criado em meados da década de 1970, com suas bases epistemológicas fundamentadas na filosofia de Lakatos. O referido programa é entendido como processo de reconhecimento dos saberes e fazeres matemáticos desenvolvidos pelos membros de grupos culturais inferiorizados e subalternizados na base do respeito e da ética. Tal reconhecimento é conducente à incorporação desses saberes e fazeres nos sistemas escolares com vistas à promoção de uma formação autônoma e cidadã do indivíduo enquanto sujeito sociocultural. Porém, conforme escrevo no meu artigo de 2005, intitulado “Sociedade, Cultura, Matemática e o seu ensino”⁸⁸, embora este nome sugira ênfase na matemática, ele é um estudo da evolução cultural da humanidade no seu sentido amplo, a

⁸⁸ <https://www.scielo.br/j/ep/a/TgJbqssD83ytTNyxnPGBTcw/?format=pdf&lang=pt>

partir da dinâmica cultural que se nota nas manifestações matemáticas. Mas que não se confunda com a matemática no sentido acadêmico, estruturada como uma disciplina. Ela foi ampliada para analisar diversas formas de conhecimento, não apenas as teorias e práticas matemáticas. Desta forma, o programa vai além dos limites dos saberes matemáticos, pois aborda também as relações íntimas entre cognição e cultura, configurando-se como um programa de pesquisa sobre história e filosofia da matemática, com importantes reflexos na educação, tal como menciono em meus estudos, no ano de 1992, inerentes à obra intitulada “*Ethnomathematics: a research program on the history and pedagogy of mathematics with pedagogical implications.*”

Nesse sentido, a Etnomatemática contribui para o resgate dos saberes desqualificados pelas estruturas de poder que determinam os normativos curriculares que regem a academia e pela validação das mais diversas formas de matematização dos povos. Ela é concebida como um programa com amplas implicações pedagógicas na medida em que leva os alunos a entenderem a Matemática dentro de seus ambientes culturais, permitindo que possam explorar as suas próprias concepções matemáticas.

Portanto, nos processos de perpetuação da estratégia do dominador, fundamentada na eliminação da história e das raízes de culturas dominadas, a Etnomatemática encaixa-se para a descolonização, para a insubordinação, na procura de caminhos que legitimam a autonomia, a liberdade e a independência dos povos em seus modos de agir e de atuar. Essa é, no meu pensar, a vertente mais importante da etnomatemática.

Dr. António Agostinho Neto (1979, 1985, 1987): Sintam-se saudados! As reflexões apresentadas pelo filósofo Foucault e, em seguida, pelo Professor Ubiratan, motivaram-me a romper com o meu silêncio. Julgo que tais abordagens abrem possibilidades que oportunizam reflexões em torno do nosso país. Na verdade, Angola foi concebida como uma República insubordinada à dominação, um estado independente que lutaria por um retorno às nossas raízes (falo isso no *havemos de voltar*) em diálogo com a dinâmica do desenvolvimento global, uma nação cuja educação definida nas linhas da revolução levaria Angola para os lugares em que fosse vista como uma trincheira firme da revolução em África. Mas, para isso, é necessário que na nossa luta tenhamos a consciência da diferença entre povos, *buscando força no povo*, para que a justiça e a pureza sejam as marcas de uma nação sólida e firme de Cabinda ao Cunene e do mar ao leste:

*Não basta que seja pura e justa
a nossa causa
É necessário que a pureza e a justiça
existam dentro de nós.
Dos que vieram
e conosco se aliaram
muitos traziam sobras no olhar
intenções estranhas.
Para alguns deles a razão da luta
era só ódio: um ódio antigo
centrado e surdo
como uma lança.
Para alguns outros era uma bolsa
bolsa vazia (queriam enchê-la)
queriam enchê-la com coisas sujas
inconfessáveis.
Outros viemos.
Lutar pra nós é ver aquilo
que o Povo quer
realizado.
É ter a terra onde nascemos.
É sermos livres pra trabalhar.
É ter pra nós o que criamos
Lutar pra nós é um destino –
é uma ponte entre a descrença
e a certeza do mundo novo.
Na mesma barca nos encontramos.
Todos concordam - vamos lutar.
Lutar pra quê?
Pra dar vazão ao ódio antigo?
ou pra ganharmos a liberdade
e ter pra nós o que criamos?
Na mesma barca nos encontramos
Quem há de ser o timoneiro?
Ah as tramas que eles teceram!
Ah as lutas que aí travamos!
Mantivemo-nos firmes: no povo
buscáramos a força
e a razão
Inexoravelmente
como uma onda que ninguém trava
vencemos.
O Povo tomou a direção da barca.
Mas a lição lá está, foi aprendida:
Não basta que seja pura e justa
a nossa causa
É necessário que a pureza e a justiça
existam dentro de nós.*

Ezequias Cassela: Prezados acadêmicos e membros da cultura, as vossas intervenções, relativas aos movimentos de tensões entre a cultura tradicional dos povos e a escola enquanto instituição educativa regida pelo estado, me levam tanto a revisitar as ideias do Senhor Afonso Rafael Ndala e do Bernardo Kativa (pesquisadores da cultura presentes nesta mesa, que compartilharam as suas experiências sobre os saberes e fazeres do etno *Vangangela*), quanto a reconsultar a definição de sistema de educação dada pelo estado angolano, de acordo com o primado previsto pela Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei nº. 13/01, no seu capítulo I e artigo 1º., que foi alterada e republicada pela Lei vigente Lei 32/20. Faço essas (re)consultas acreditando que serei conduzido a ter uma visão ampliada, que possa permitir criar desdobramentos para pensarmos sobre uma Educação Matemática angolana em que as diferenças não sejam alvos de tolerância, mas sim de respeito e afirmação, para que os processos sejam consensualmente educativos.

Neste mote, começo por reproduzir aqui a fala do senhor Afonso Rafael Ndala ao se referir sobre a relação entre a escola e a cultura tradicional na educação de um sujeito *Kangangela*:

“[...] a relação entre a escola e a cultura cria uma grande alteração na forma de ser e estar das pessoas aqui na cultura, contribuindo para a perda de valores culturais que, anteriormente atenderam ou elevaram as práticas educacionais do nosso povo. Por exemplo, aqui na cultura não temos muitas opções para as crianças frequentarem o ensino médio, sem falar do ensino superior. Esse fato as obriga a irem para as cidades com objetivo de procurar escolas para estudar. Como consequência, elas, depois de formadas, ou não voltam mais ou, quando regressam, não querem saber mais de nossas práticas. Por exemplo, o meu próprio filho parece que desaprendeu tudo que lhe ensinamos, já não quer ou mesmo não sabe pegar numa enxada, já não quer que seus filhos, meus netos sejam educados de acordo com os ritos do nosso povo.

Eu acredito que o Ezequias não gostaria que o seu vizinho viesse em sua casa e dissesse que a partir de hoje a responsabilidade de educar os seus filhos ficasse ao cuidado dele, pois para ti ele é um estranho. Se o Ezequias aceitar, o mínimo que ele vai ensinar aos seus filhos é aquilo que faz sentido para ele e não aquilo que tem a ver com o seu modo de vida, pois é dessa forma que nós olhamos a escola quando os nossos filhos voltam transformados. Eu não digo que os nossos filhos não devem estudar, eles devem, sim, porque estudar é importante, mas deve haver respeito para que a cultura não morra. Nesse sentido, o que eu advogo é a criação de um modelo reconhecido nacional e internacionalmente, que leve em conta o modo de educar dos povos e os saberes que consolidam a nossa identidade. Porque se as crianças souberem que a escola é a primeira que valoriza as nossas práticas, eu creio que teríamos uma boia de salvação para as nossas culturas.

Se o governo de Angola tivesse a amabilidade de elaborar documentos normativos que aconselham a promoção de um currículo escolar que se baseasse em evidências das culturas dos seus povos, o reflexo desta situação encorajaria que as culturas devessem ser investigadas cuidadosamente, manifestando um cunho de forças e responsabilidades na criação dos espaços que preservam valores. Assim, não diria que somente o kangangela é que devia educar o outro kangangela nas escolas, mas o mínimo que se poderia exigir é que aquele que vem para ensinar o nosso povo tem de amar as nossas práticas, nossa língua e nossos costumes e tem de falar do nosso modo de vida como se fosse o seu para que as crianças valorizem as suas vivências a partir do respeito manifestado pelo professor. Pois não é em vão o que a sua avó ensinou quando disse: “Kwaki ngelu mona ntumbi”, cujo significado é: “todo aquele que defende a nossa cultura é nosso irmão, logo pode ter uma palavra no domínio do ensino, instrução e educação.”⁸⁹

O pesquisador cultural Bernardo Kativa, ao seu turno, afirmou:

“Começo por dizer que os povos *Vangangelas* são dotados de critérios da sabedoria ao serviço da liberdade para a vida. Essa liberdade nutre a nossa força para descobrir e realizar e, ao mesmo tempo, criticar e desmascarar as intencionalidades que nos impedem de sermos o que sempre fomos e o que seremos, defendendo sempre a conservação das nossas raízes culturais. Nesse sentido, é importante que se diga que a cultura dos povos Vangangela é uma realidade e não um objeto de museu, é um corpo ontológico, vivo, dinâmico, tal como a língua é. Assim, secularizá-la nos espaços de educação formal e lembrar-se dela apenas como efeito de entretenimento cultural é embalsamá-la e situá-la fora do tempo e do espaço geográfico.

Na verdade, cada povo defende a sua cultura ou a sua “endocultura”. Mas nós não queremos nos fechar no anonimato sem dialogar com as culturas de outros povos. Isso nos leva a apostar na formação de consciências dos nossos povos para que consolidem a visão da sociabilidade, de ativismo moderno e de abertura na troca de experiências. O errado para nós é a valorização excessiva do que é nosso em detrimento do externo; é a radicalidade do individualismo, a rotulagem intercomunicacional com os outros povos; é a falta da noção de investimento na formação personalizada; é a falta de humildade; é o feudalismo exagerado. Nesse sentido, a relação saudável entre a escola e a nossa cultura passa pela troca de significados e valorização mútua das raízes.”⁹⁰

Na sequência, apresento aqui a definição de sistema de educação dada pelo estado angolano:

⁸⁹ (Afonso Rafael Ndala em diálogo no *Ndzango*, 2023).

⁹⁰ (Senhor Bernardo Kativa em diálogo no *Ndzango*, 2023).

“O sistema de educação é o conjunto de estruturas e modalidades através das quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vistas à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social.”⁹¹

Estimados acadêmicos e membros da cultura, ao olharmos para os três discursos, tornam-se oportunas três questões: *Qual é o sentido da resistência manifestada pelos pesquisadores membros da cultura? O estado angolano assume a autoridade de educar as culturas com vistas à formação harmoniosa. Para tal desiderato, qual educação servirá de base, ou seja, quem constrói as estruturas e modalidades através das quais se realiza a educação? Selecionando a educação baseada na cultura de referência, o que é que será das formas de educação das outras culturas?* A partir dessas locuções, é possível percebermos o descontentamento dos efeitos negativos que emergem das relações de poder que se exercem nas estruturas de micropoder em obediência a uma estrutura macro, tal como considera o filósofo Michel Foucault, em sua última intervenção, quando afirma que os micropoderes embora, as vezes, invisíveis e/ou menos perceptíveis, são muito mais incisivos sobre a vida das pessoas do que o macropoder. Essa perspectiva está evidenciada nos descontentamentos e na resistência manifestados pelos pesquisadores da cultura em oposição ao poder exercido pela escola e pelos seus agentes no processo de disciplinamento para a constituição de um corpo social que atenda aos interesses do estado, excluindo os de outras culturas. Nesse sentido, surge uma outra questão: *será que a resolução desse problema passaria pela destruição das relações de poder?*

De acordo com as ideias do filósofo, o caminho de solução para a situação-problema em tela não repousa sobre este procedimento, porque não é possível existirem sociedades sem relações de poder, pois o poder é como um feixe de relações, funcionando como uma rede que se conecta através de inúmeros laços, dos quais ninguém está de fora. Além disso, “o poder não é algo negociável, que se pode possuir ou deixar de possuir, ele não opera em um único lugar, nem sob uma única lógica, ou perspectiva, mas nos lugares múltiplos”⁹² e em várias lógicas e perspectivas. Logo, um possível caminho passaria pelas mudanças dessas relações. Portanto, penso que isso está em conformidade com o desejo manifestado pelo pesquisador Bernardo Kativa.

Assim, se as relações se pautarem pelo respeito mútuo e valorizações baseadas na alteridade, estaríamos a caminhar para a direção daquilo que o Professor Ubiratan D’Ambrosio considera de humanização da Educação Matemática, principalmente quando pontua o seguinte em sua palestra no ICME-5: “[...] um mundo melhor, sem a perpetuação da exploração entre

⁹¹ (Lei 32/20, Art. 1, Ponto. 2).

⁹² (Foucault, 1979, p. 240).

seres humanos, sem a massificação de mortes entre pessoas, passaria pela necessidade de examinarmos o papel da Educação Matemática na introdução de uma nova dimensão humana nas relações entre indivíduos, sociedades e culturas.”⁹³

Vale ressaltar que essa linha de pensamento está ancorada nos anseios políticos do Dr. Agostinho Neto, ao sonhar por uma Angola livre das dominações e defensora da justiça, equidade e igualdade social, tal como destaca em seu poema “buscando força no povo”: “não basta que seja pura e justa a nossa luta, é necessário que a pureza e a justiça existam dentro de nós.”⁹⁴ A exortação do fundador da nação angolana estimula em cada um de nós o desejo de não justificar apenas a institucionalização de uma educação que se vitaliza pelos seus padrões técnico-profissionais, mas olhar para a responsabilidade de elaborar currículos que possam desvelar formas de injustiça, segregação, discriminação social, étnica, econômica e política, com vistas ao resgate da autonomia dos povos.

Prezados acadêmicos, isso nos inspira a trabalhar para uma Educação Matemática que promova o respeito pelas diferenças, denunciando as desigualdades sociais e reivindicando o espaço escolar como um lugar de possibilidades para otimização de experiências resultantes dos mais variados saberes de grupos culturais desprivilegiados. Nesta conformidade, pensamos que o sentido de resistência contra a dominação, manifestado pelos pesquisadores da cultura, tem relação com as aspirações do método da genealogia de poder, defendido por Michel Foucault, quando fala em ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica, unitária, que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro.

Pensamos nós que, com essa visão, colocaríamos em suspeição a racionalidade única e totalitária atrelada à Matemática ocidental, dando visibilidade aos saberes locais, conforme destaca o Professor Ubiratan D’Ambrosio em sua palestra durante ICME-5 em Adelaide-Austrália: “[...] a Educação Matemática deve ter a preocupação de valorizar os mais diversos saberes, fazeres sociais de distintos grupos, incluindo as crianças, os quais desenvolvem na interação de seus indivíduos, práticas, conhecimentos, códigos linguísticos, sistemas e formas de matematizações para contagem, medição, classificação.”⁹⁵ Um tal procedimento nos remeteria à dimensão política do Programa Etnomatemática de D’Ambrosio (2001), quando afirma que “a Etnomatemática se encaixa para a descolonização, para a insubordinação na procura de caminhos

⁹³ D’Ambrosio in ICME-5 em Adelaide – Austrália, 1984).

⁹⁴ (Agostinho Neto in poema “buscando força no povo”, 1979).

⁹⁵ (D’Ambrosio in ICME-5 em Adelaide – Austrália, 1984).

que legitimam a autonomia, a liberdade e a independência dos povos em seus modos de agir e de atuar”⁹⁶.

Em linhas gerais, essa dimensão dialoga com o sentido político do Dr. Agostinho Neto, quando afirma o seguinte em um dos seus trechos do poema “buscando força no povo”:

“Lutar pra nós é ver aquilo
que o Povo quer
realizado.
É ter a terra onde nascemos.
É sermos livres pra trabalhar.
É ter pra nós o que criamos
Lutar pra nós é um destino –
é uma ponte entre a descrença
e a certeza do mundo novo.”⁹⁷

Assim, importa afirmar que não é objetivo desse diálogo apresentar um modelo ideal de escola, nem definir uma estratégia que funcione como uma receita para a resolução do problema da parte dos sujeitos da cultura. O intuito é estimular ambientes de reflexão, no qual todos possam ter a oportunidade de pensar sobre as múltiplas vias sem se posicionar aos extremos, bem como assumir o sentido da luta de Agostinho Neto, com vistas à obtenção de caminhos possíveis na base da consideração das diferenças:

“Na mesma barca nos encontramos.
Todos concordam - vamos lutar.
Lutar pra quê?
Pra dar vazão ao ódio antigo?
ou pra ganharmos a liberdade
e ter pra nós o que criamos?
Na mesma barca nos encontramos
Quem há de ser o timoneiro?
Ah as tramas que eles teceram!
Ah as lutas que aí travamos!
Mantivemo-nos firmes: no povo
buscáramos a força
e a razão
Inexoravelmente
como uma onda que ninguém trava
vencemos.
O Povo tomou a direção da barca.
Mas a lição lá está, foi aprendida:
Não basta que seja pura e justa
a nossa causa

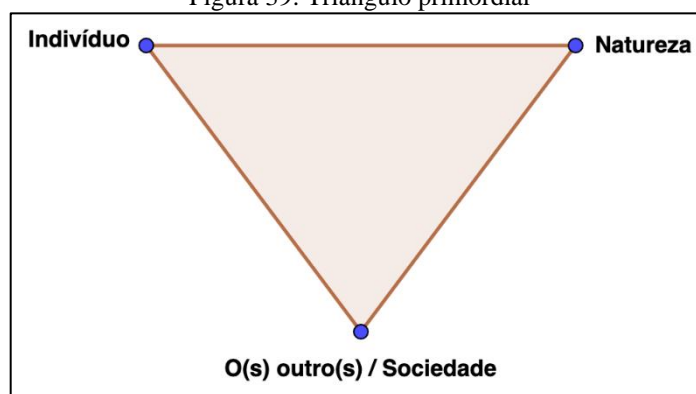
⁹⁶ (D’Ambrosio, 2001, p. 39).

⁹⁷ (Agostinho Neto in poema “buscando força no povo”, 1979).

É necessário que a pureza e a justiça existam dentro de nós.”⁹⁸

O sentido de luta do fundador da nação dá ênfase à união na diversidade dos povos que se encontram em uma mesma barca, nossa querida Angola. Uma luta sujeita a ser conhecida como individual e a ser reconhecida como coletiva, em que as ações individuais determinam causas comuns e passam a ser assumidas pela maioria, fortalecendo uma rede de imanência que dá vida ao trabalho conjunto com vistas à satisfação dos principais anseios de um povo. Um esforço conjunto que faz justiça ao significado de unidade aclamado pelos povos *Vangangela*, refletido em um dos provérbios que aprendi na cultura, em um contexto de diálogo no *Ndzango*: “*Kwata oko na mukweni, lika iyove tyikutanga*”, cuja tradução nos leva ao entendimento de que um só dente não quebra um osso, fator que justifica a união de vários dentes com características diferentes, mas que direcionam as suas ações para uma causa comum, fazendo jus ao nome que levam ao serem considerados “dentes”, de acordo com a filosofia da cultura que alega que todo ser humano possui um vazio do tamanho do “outro”. Nessa direção, mais uma vez, eu acredito que esta perspectiva tem a ver com o triângulo primordial concebido pelo Professor Ubiratan D’Ambrosio, em que o ser humano – nas relações com os outros – é dado como produto da cultura, um ser cultural e político, participando da geração do conhecimento como uma ação individual, mas passando pela organização intelectual e social, tal como ilustra a figura a seguir.

Figura 39: Triângulo primordial



Fonte: adaptada de D’Ambrosio (2001).

Vale ressaltar que, neste triângulo, as relações sedimentadas pelos lados dão ênfase ao desenvolvimento da ética para a diversidade e para a paz, na medida em que resultam dos princípios fisiológicos e ecológicos na identificação de situações-problema e na busca de tais soluções com vistas à sobrevivência e à transcendência em tempo e em espaço. Prezados acadêmicos e membros da cultura, por tudo isso, acreditamos que as ideias pautadas nos ideais

⁹⁸ (Agostinho Neto in poema “buscando força no povo”, 1979).

de Neto, e não só, lançam luzes aos caminhos desconhecidos pelos quais percorre esta tese, na busca de uma via possível para pensarmos a Educação Matemática no contexto bieno-Angola, no âmbito da formação intercultural de professores de Matemática do primeiro ciclo do ensino secundário angolano, buscando uma resposta para a questão que está na base da realização da pesquisa que motivou a nossa mesa de diálogo. Nesse sentido, por tudo que ouvimos aqui, desde os nossos mais velhos na cultura, aos nossos convidados como: Dr. António Agostinho Neto, Filósofo Michel Foucault, entre outros, julgo ponderável a necessidade de oportunizarmos um espaço de diálogo entre professores para pensarmos sobre a visão dialógica entre as *ticas* de *matema* da Cultura *Vangangela* e a Educação Matemática no 1º. Ciclo do Ensino Secundário angolano, na intenção de reconhecermos suas potencialidades nessa área. Essa é a razão de convidarmos alguns professores do I ciclo do ensino secundário da cultura *Vangangela*, alguns alunos da Escola Superior Pedagógica do Bié, afetos à cultura e alguns diretores das escolas. Este fato justifica-se por entendermos que o sentido dessas lutas partirá de um viés político-estrutural para o *como* direcionar as práticas pedagógicas inerentes à Matemática, de acordo com os anseios da cultura. Assim sendo, sou imensamente grato a minha avó, aos meus irmãos pesquisadores da cultura e aos acadêmicos que aceitaram cooperar conosco neste espaço de luta.

Professora Mariana Kole: Eu acho que esse momento é de extrema importância para nós, professores e professoras da cultura, na medida em que nos estimula a visibilizar os nossos saberes com o propósito de caminharmos contra o sentido de sujeição ao saber único, que nos objeta e nos rouba a autonomia, desvalorizando a produção epistêmica que se mostra pelas práticas culturais; um saber cuja atuação nos torna objetos de fabricação de um modo de ser e estar aceito, hegemônico e legitimado pela escola. Queremos falar de nós com o nosso próprio verbo. Queremos falar de modo que nos sintamos nós ao falarmos, experimentando a criatividade que se recria em nossas próprias produções de sentido fundamentadas nos saberes locais.

Queremos falar das potencialidades de nossas *ticas* de *matema*, relativas às nossas crenças, aos nossos saberes e fazeres, à nossa oralidade, à nossa forma “outra” de traduzir o universo e de fazer escola, no processo de transformação de uma Educação Matemática que olhe para nós como sujeitos com poder e voz. Queremos dialogar entre nós, professores e futuros professores da cultura, para que as nossas *ticas* de *matema* deixem de ser vistas como estranhas, exóticas, sem direito à contemplação para serem incorporadas nos currículos

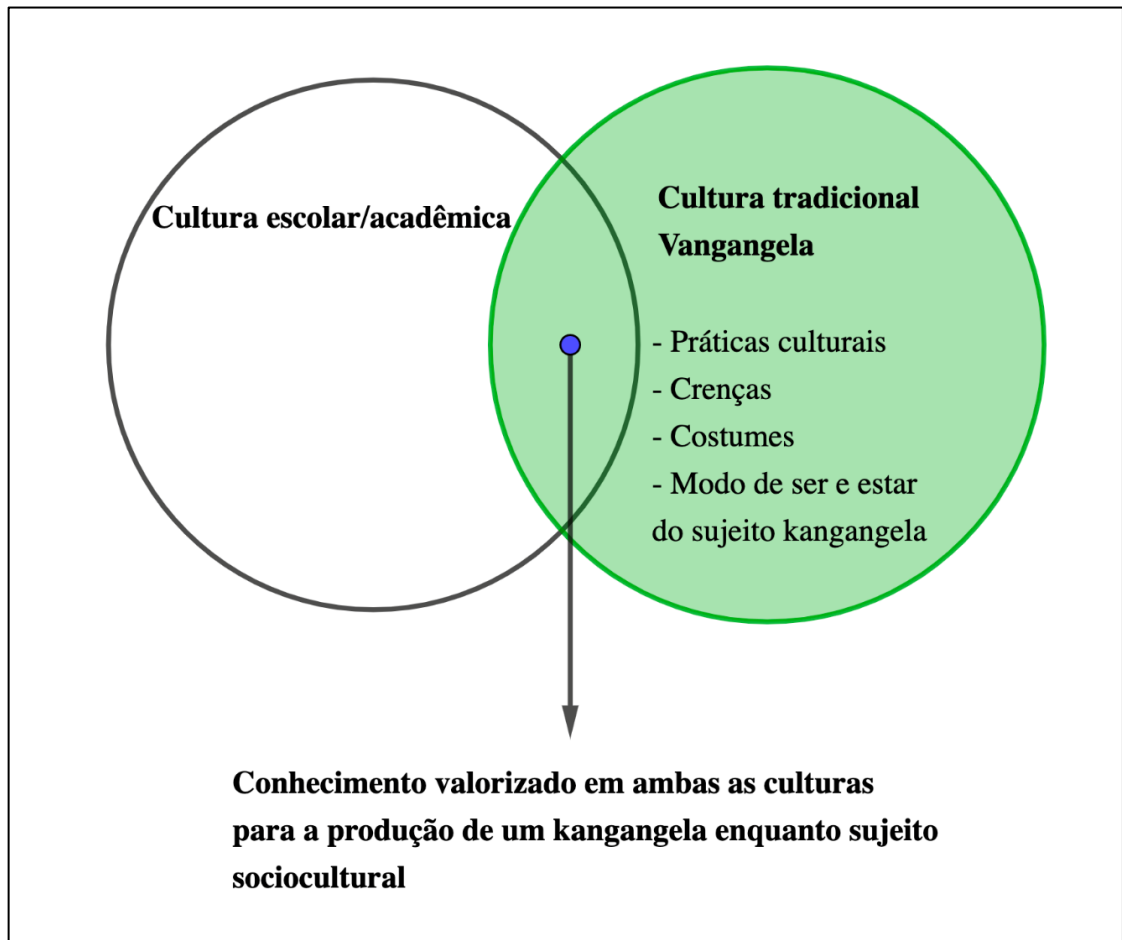
escolares. Queremos falar para que a escola deixe de ser um território na cultura e passe a ser para a cultura, para que seus processos deixem de pautar a transformação dos sujeitos da cultura tendo como referência o modo de vida naturalizado pelo Ocidente. Queremos falar porque almejamos por um professor que não ensine apenas pelo saber que reproduz, mas por aquilo que é e que acredita.

Chilumbo (2019):⁹⁹ Peço perdão por ser inoportuno, na verdade, eu não sou da cultura *Vangangela*, mas as várias falas aqui ouvidas me convidaram para uma reflexão paralela, fundamentalmente a da professora Mariana Kole. Eu acho que esse diálogo é deveras importante na medida em que temos verificado, enquanto professores que “o sistema educativo aplicado pelo governo angolano não se enquadra com o estilo de vida de cada região do país, pois atropela as tradições culturais, as necessidades econômicas e financeiras das famílias que habitam na comunidade rural. Logo a escola deve ser um grande parceiro da comunidade rural e vice-versa, pois a comunidade não pode olhar a escola como uma destruidora dos seus princípios e tradições étnicas ou dos seus padrões de vida.”¹⁰⁰ Nesse sentido, na condição de angolano, pertencente à cultura *Umbundu*, me alinho a vossa luta apoiando a ideia de uma escola que se adapte aos modos de vida das pessoas tendo em conta os seus arquétipos culturais.

⁹⁹ Pesquisador membro da cultura Umbundu.

¹⁰⁰(Chilumbo, 2019, p. 3).

Figura 40: O saber de uma escola para a cultura



Fonte: arquivo do autor.

4 KUKALA VANGANGELA NA YA SIKOLA¹⁰¹: MOVIMENTO NA ESPIRAL, CONECTANDO A ESCOLA

4.1 Diálogo¹⁰² sobre a visão dialógica entre as *ticas* de *matema* da Cultura *Vangangela* e a Educação Matemática no 1º. Ciclo do Ensino Secundário angolano



Estimados

Professores do 1º. Ciclo.

Sejam todos bem-vindos!

Ao nosso 1º. encontro...

Ezequias Cassela: Saudações fraternais a todos os presentes nesse encontro! Inicialmente quero manifestar a minha imensa gratidão por terem aceito o meu convite de juntos nos encontrarmos neste lugar para refletirmos em torno de uma forma “outra” de fazer Educação Matemática tendo em conta a visão etnoantropológica da nossa cultura. A presença de cada um aqui, a meu entender, solidifica, cada vez mais, o imenso desejo de todos nós, no sentido de vermos as nossas escolas caminharem sem a perpetuação da dicotomia entre o seu objeto social vigente e os anseios da cultura. Neste sentido, queremos que o nosso debate seja produtivo na medida em que possam surgir ideias que nos estimulem a problematizar e a ressignificar as nossas práticas pedagógicas inerentes ao ensino de Matemática. De acordo com o exposto na carta-convite que vos escrevi, queremos que esse espaço de diálogo cresça com base nos ensinamentos da cultura para que possamos caminhar contra o sentido do plano de intencionalidade de uma Educação Matemática que nos objeta e se posiciona social, cultural e

¹⁰¹ A cultura transbordando para a escola.

¹⁰² Vale ressaltar que os diálogos apresentados aqui não se demarcam na ficção. Eles aconteceram tal como são narrados. Ao longo dos textos, adotei a fonte itálica para destacar ideias-chave que emergiram durante as discussões.

politicamente alheia a nossa forma de ser e estar. Tal como mencionei na carta, esse debate servirá de base para pensarmos em algumas atividades com os alunos da cultura que estão em processo de formação de professores na Escola Superior Pedagógica do Bié. Com essa realização, espera-se que tais atividades possam propiciar uma visão dialógica entre as *ticas* de *matema* da cultura e a Educação Matemática, para que os futuros professores possam olhar para o saber cultural como uma afirmação que concorre para uma educação inclusiva e intercultural que não só denuncia as desigualdades sociais e o epistemicídio, como também reivindica o espaço escolar como um lugar de possibilidades e de direitos de todos os grupos culturais cujo saber tem sido silenciado. A ideia de começarmos com os professores da cultura que já atuam no primeiro ciclo do ensino secundário tem fundamento na visão do trabalho que levo a cabo na minha tese, uma vez que a mesma não se fecha apenas na formação inicial de professor, mas também olha para a formação continuada como uma possibilidade para o aperfeiçoamento contínuo em forma de labor conjunto. Na sequência, aproveito para informar que, para essa conversa, não trouxe uma estrutura pronta e acabada, apenas o registro de algumas informações sobre a visão etnoantropológica da cultura. Tal atitude justifica-se pela ideia de pensarmos juntos sobre a forma de conduzirmos a nossa atividade.

Professor Domingos: Sintam-se saudados, prezados colegas! Primeiro quero agradecer, do fundo do meu coração, o convite que recebi. Na verdade, me sinto honrado [risos], considero que essa atividade é uma mais valia para nós porque nos ajudará a reanimar a nossa cultura a partir do processo de ensino e aprendizagem que desenvolvemos em nossas escolas. Pois, já está na hora de mostrarmos que os nossos saberes também valem alguma coisa. Com essas palavras, quero sugerir que nos dividamos em grupos. O colega Ezequias deve apresentar o registro que fez e, a partir desse registro, cada grupo vai discutir uma determinada ideia. Cada grupo terá um líder e um secretário que registrará as principais conclusões e, ao final, cada grupo elaborará um informe que será apresentado pelo líder. Esse informe poderá ser lido e explicado e os outros grupos poderão contribuir para o seu enriquecimento. Por fim, o colega Ezequias levará esse relatório como um produto do coletivo, que expressará aquilo que nós queremos enquanto professores da cultura.

Ezequias Cassela: Grato pela sugestão, prezado colega Domingos. Penso que todos estamos de acordo com a ideia colocada. A ser assim, passo a apresentar o quadro que registra algumas informações inerentes à visão etnoantropológica da cultura. O quadro está constituído por duas colunas. Na primeira coluna, há algumas compreensões filosóficas conforme a cosmovisão do nosso povo; a segunda coluna apresenta o registro das orientações para a organização da vida consoante as ideias da primeira coluna. O objetivo é pensarmos a Educação Matemática tendo em conta a visão da cultura refletida a partir das ideias colocadas na segunda coluna, tal como o quadro a seguir.

Quadro 4: Visões etnoantropológicas da cultura para a organização da vida

Compreensões filosóficas/cosmovisões	Orientações para a organização da vida mediante o saber como forma de conhecer – ser
<i>Ndzili</i>	- O saber faz sentido quando parte de dentro para fora, se fortalecendo na diversidade e na interação dinâmica com os povos de outras culturas.
<p><i>Ndzango</i>, circuncisão e puberdade: espaços de encontro com o “Outro”. Escolas da vida para se aprender a <i>ser</i> e <i>estar</i> e se conectar com a realidade espiritual mediante crenças.</p> <p>Elementos norteadores:</p> <p>- A oralidade como um território de múltiplas dimensões, que pode ser encarada como um tesouro rico de lógicas próprias e de sensibilidades que não traduzem apenas conhecimentos, mas também compreensões do cosmo e da vida.</p> <p>- Provérbios como elementos para a promoção de uma educação funcional na</p>	<p>- <i>Kuata oko na mukweni lika iyove tyikutanga</i>: O saber é uma produção cultural na interação coletiva mediante atividades. As pessoas na cultura não são seres prontos e acabados, cada uma tem um vazio dentro de si do tamanho do ser e do saber do “outro”.</p> <p>- <i>Musenge welila kowekuwema? Vika Vyo? R: Zinkambu zaku mutwe</i>: Devemos respeitar os nossos mais velhos, porque eles são as nossas bibliotecas vivas.</p> <p>- <i>Ty’ove ty’ove, tyambala tya mukweni</i>.</p> <p>O nosso leite pode ser tido como amargo, mas a responsabilidade de transformá-lo não estará ao cuidado de ninguém se não de nós mesmos. Logo, o que é de casa alheia não se deve esperar,</p>

<p>construção de valores éticos e morais próprios que predominam na cultura.</p> <p>- Máscaras e marcas na pele como símbolos de submissão e respeito por uma divindade e pelos antepassados que granjearam bons comportamentos enquanto vivos. Elos para que os vivos tenham espaço de manobra com vistas a atuarem no mundo dos espíritos, lutando contra as energias negativas provenientes dos espíritos de pessoas que tiveram mal comportamento enquanto vivas.</p>	<p>porque cada casa tem sua forma e características próprias que diferem das dos outros, o que significa que qualquer coisa vinda daí carregará consigo essa característica que, de certa forma, pode não ser compatível com a do outro, porém devemos admitir que o que vem de fora é bem-vindo quando pode dialogar com o nosso, de igual para igual, fortalecendo a dinâmica que faz o nosso “carro” andar.</p>
---	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Prezados colegas, apresentadas as ideias, sugiro que o primeiro grupo pense a Educação Matemática considerando o seguinte princípio da cultura: *O saber faz sentido quando parte de dentro para fora, se fortalecendo na diversidade e na interação dinâmica com os povos de outras culturas.* O segundo grupo pense: *“Kuata oko na mukweni lika iyove tyikutanga: O saber é uma produção cultural na interação coletiva mediante atividades. As pessoas na cultura não são seres prontos e acabados, cada uma tem um vazão dentro de si do tamanho do ser e do saber do “outro”.* O terceiro pense de acordo com a seguinte visão: *Musenge welila kowe kuwema? Vika Vyo? R: Zinkambu zaku mutwe: Devemos respeitar os nossos mais velhos, porque eles são as nossas bibliotecas vivas.* Por fim, o quarto grupo tenha em conta a seguinte visão: *- Ty’ove ty’ove, tyambala tya mukweni: O nosso leite pode ser tido como amargo, mas a responsabilidade de transformá-lo não estará ao cuidado de ninguém se não de nós mesmos. Logo, o que é de casa alheia não se deve esperar, porque cada casa tem sua forma e características próprias que diferem das dos outros, o que significa que qualquer coisa vinda daí carregará consigo essa característica que, de certa forma, pode não ser compatível com a do outro, porém devemos admitir que o que vem de fora é bem-vindo quando pode dialogar com o nosso, de igual para igual, fortalecendo a dinâmica que faz o nosso “carro” andar.* Se todos concordarem, vamos estabelecer um tempo de aproximadamente uma hora para o efeito. Sendo, assim, boa reflexão a todos! Se me partirem, eu gostaria de fazer parte de todos os grupos.

Figura 41: Grupos trabalhando



Fonte: arquivo do autor.

Ezequias Cassela: Tempo terminado, prezados colegas! Podemos começar a apresentar os informes elaborados com base nas discussões feitas. Retornemos aos nossos lugares. Colega Gerviz, como líder do primeiro grupo, pode começar a apresentar as vossas ideias.

Figura 42: líder do grupo Nº. 1



Fonte: arquivo do autor.

Depois de discutidas as ideias constantes no informe apresentado pelo primeiro grupo, do qual também fiz parte, sistematizou-se o seguinte registro:

Registro 1

Esse princípio faz sentido na medida em que a Educação Matemática tem fortes influências na produção de um sujeito sociocultural. Nessa direção, o que é importante pensarmos é: *para que cultura ou sociedade os sujeitos que frequentam as nossas escolas estão a ser produzidos?* Se a ideia é formarmos cidadãos cujo saber possa responder às necessidades locais, então é mister que esse saber parta de dentro. Nessa planificação, um dos saberes reitores é a língua materna. É preciso compreendermos o sujeito em formação como membro de um contexto sociocultural, cuja língua desempenha um papel preponderante para que se conecte com os demais, ou seja, se sinta parte deste contexto. A ênfase deste argumento tem fundamento na ideia de que é a partir da língua materna que o ser humano aprende os padrões éticos da cultura, bem como atua como membro da mesma mediante crenças e valores.

Prezados colegas, entendemos que a língua exerce um papel fundamental na produção do saber que se manifesta sensorialmente nas interações coletivas através das mais diversas práticas culturais. Com os nossos mais velhos, sempre aprendemos que o saber não é uma construção individual, é uma produção sociocultural. Ele existe na cultura e é externo ao indivíduo. A sua apropriação, por parte do sujeito, se dá em um movimento de encontro a partir do seu nascimento na cultura. Nesse encontro, as interações com os outros ajudam a quebrar os pilares que demarcam a separação entre o saber e o indivíduo através da língua, dos signos e dos artefatos. Nessa perspectiva, entendemos que o ser humano, ao se conectar com esse saber, não só mobiliza os seus processos intrapsíquicos como “o conhecer”, mas também a interação social com um forte sentido histórico-cultural, situações que o levam a se aceitar e se reconhecer como um projeto de vida inacabado na linha de uma contínua formação.

Assim, essa conexão entre o ser humano e o saber permite que ele não apenas conheça, mas também aprenda a *ser* subjetividade. Nessa direção, a Educação Matemática não leva o sujeito apenas ao desenvolvimento de habilidades e competências específicas, mas também a *ser* sujeito sociocultural.

Caros colegas, pensamos nós que a Educação Matemática, permeada nas concepções atuais, no âmbito da formação de professores, produz efeitos contrários aos referidos no pensamento anterior, uma vez que reduz a referida formação a uma mera concepção profissional e técnica, em que o ser humano é simplesmente treinado para ser um reproduzidor profissional de uma série de ações, habilidades e competências conducentes a um saber autoritário que forma objetando e coisificando, sem um efetivo comprometimento com a forma de ser e estar do futuro professor. Em vista disso, o sujeito em formação não é um coprodutor do saber, é um assimilador de um saber construído mediante os padrões da cultura hegemônica, carregando o peso civilizacional que transforma os indivíduos da cultura em estrangeiros em seus próprios contextos socioculturais.

Concluindo, entendemos que, quando o saber não parte de dentro, o futuro professor, ao apropriar-se dele, desenvolve habilidades e competências que o levam a falar tão bem de práticas que não conhece e nunca viu, do que falar das que acontecem em seu próprio contexto. Como consequência, os professores de Matemática não conseguem dar respostas aos problemas da vida prática dada a dicotomia funcional entre o saber assimilado e o que se mostra de forma sensorial nas atividades culturais através da língua, dos signos e dos artefatos.

Ezequias Cassela: Imensamente agradecido pelo informe do primeiro grupo, pois – a partir dele – é possível produzirmos ambientes que estimulem novas experiências, em que a formação de professores – no âmbito da Educação Matemática – possa incorporar o saber que se manifesta de forma sensorial nas práticas socioculturais do nosso contexto tradicional. A vontade e o desejo refletidos nas palavras constantes no informe reafirmam a nossa crença por uma educação que não se reduza apenas a efeitos técnico-profissionais, mas que tenha em conta os anseios do nosso povo na linha dos processos culturais, sociais e políticos tendo como base as experiências humanas. Vamos agora ouvir o Samba, líder do segundo grupo.

Figura 43: Informe do segundo grupo



Fonte: arquivo do autor.

Depois de discutidas as ideias do informe do segundo grupo, que se debruçou sobre a Educação Matemática com base no princípio: *Kuata oko na mukweni lika iyove tyikutanga: O saber é uma produção cultural na interação coletiva mediante atividades. As pessoas na*

cultura não são seres prontos e acabados, cada uma tem um vazio dentro de si do tamanho do ser e do saber do “outro”, chegamos ao segundo registro.

Registro 2

Este princípio ressalta a importância do trabalho coletivo na linha da produção de um saber que se manifesta através da língua, dos signos e dos artefatos na cultura. Por meio dele, podemos entender que o exercício prático da atividade na cultura, por meio do trabalho conjunto, sedimenta a importância de cada sujeito participante, na medida em que cada pessoa se vê dependente do “Outro”. Nessa direção, ninguém sabe mais e ninguém sabe menos, todos são entendidos como subjetividades com lacunas e, ao mesmo tempo, com potencialidades diferentes que necessitam operar em uma dimensão comum para a superação, o redescobrimento e a realização que concorre para a autoformação. Prezados colegas, na cultura, os mais velhos interagem longas horas nos *Ndzango* e em outros lugares trocando ideias de forma paralela para a realização de uma determinada atividade. Os jovens fazem dos mais velhos fontes de consulta para busca de ideias que os ajuda a superar desafios específicos. Os mais velhos, por sua vez, precisam dos jovens para o exercício de atividades que demandam maior energia, força e velocidade. As mulheres precisam dos homens para a construção de casas. Os homens precisam das mulheres para a produção de artefatos específicos importantes para o uso doméstico, entre outras atividades. Crianças, adolescentes, jovens, adultos trabalham juntos em cooperativas agrícolas para a produção de alimentos, entre outras práticas.

Em vista disto, é comum afirmarmos que na cultura as atividades circunstanciais oportunizam momentos de aprendizagens conjuntas e, conseqüentemente, o saber aparece de forma sensorial. Prezados colegas, ao deslocarmos essa perspectiva para o contexto escolar, com vistas a pensarmos a Educação Matemática considerando essa visão, é possível ressignificarmos o nosso entendimento em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Essa ressignificação passa pela visão de deixar de entendê-lo como processo separado (ensino e aprendizagem) e passar a concebê-lo como uma atividade única, um binômio inseparável (ensino-aprendizagem), em que as ações dos alunos e do professor não são tidas em escalas desequilibradas, todos trabalham juntos superando desafios em busca de soluções para determinadas situações-problema.

Esta visão nos ajuda a quebrar o “altar” imposto na sala de aula pela perspectiva ocidental, em que o professor é visto como o sujeito que mais sabe sobre “o todo poderoso”, e

os alunos são vistos como meros receptores das elaborações do professor. Com a visão da cultura, aprendemos a pautar por novas formas de organizar a sala de aula, de acordo com os preceitos intrínsecos à ética comunitária na cultura, em que os saberes que emergem dos vários processos históricos culturais povoam o processo e otimizam experiências para a superação de determinados desafios.

Ezequias Cassela: Agradeço o esforço abnegado consentido pelo segundo grupo na elaboração do seu registro. Na sequência, vamos convidar o Kassanga para apresentar o informe do terceiro grupo.

Figura 44: terceiro grupo



Fonte: arquivo do autor.

Com as discussões seguidas da leitura do informe do terceiro grupo, que se baseou no princípio *Musenge welila kowekuwema? Vika Vyo? R: Zinkambu zaku mutwe: Devemos respeitar os nossos mais velhos, porque eles são as nossas bibliotecas vivas*, chegamos ao próximo registro.

Registro 3

Na cultura, os mais velhos desempenham um papel importante na produção e conservação de um saber sensorial que se revitaliza na dinâmica de um processo sócio-histórico-cultural. Os movimentos de conservação do referido saber são motivados pela ressonância das pulsões de sobrevivências e transcendências, tendo em conta que, desde os primórdios da humanidade, as pessoas na cultura satisfazem as suas necessidades práticas através de objetos a elas externos, consubstanciadas na arte, na crença, na espiritualidade, entre outras que emergem nas interações sociais. Em vista disso, os mais velhos, preocupados com o futuro, engajam-se em atividades específicas nos *Ndzango* e em outros lugares comunitários para a transmissão e partilha desses saberes às novas gerações, contribuindo para as suas inscrições no mundo como apropriadores e coprodutores de outros saberes que os torna sujeitos únicos em suas próprias existências.

Nas atividades conjuntas, tudo funciona de forma alinhada aos processos políticos, éticos da cultura, preservando o diálogo que se articula na base do respeito pelo outro. Em situações de dúvidas, todos consultam-se mutuamente, ninguém sabe mais e ninguém sabe menos em relação ao outro. Cada pessoa possui experiências diferentes que são necessárias para a resolução de situações-problema específicas. Por outro lado, nas atividades em que os jovens assumem o protagonismo, os mais velhos são consultados com vistas à obtenção de princípios norteadores. Estes princípios são passados por meio de pequenas pedagogias constantes em histórias, cantos, contos, anedotas, provérbios, jogos, entre outras práticas. Durante a realização dessas atividades, os mais velhos assumem o papel de supervisores, podendo intervir sempre que necessário. No dia a dia das pessoas, quando aparecem doenças diversas, práticas de suicídio, ataques de animais ferozes ou quaisquer outras catástrofes naturais, os mais velhos são chamados a intervir e os problemas são resolvidos.

Prezados colegas, pensamos que, se a Educação Matemática tem em seu objeto social a responsabilidade para a produção de sujeitos socioculturais, então é necessário que esses valores sejam incorporados nos seus modos e formas de atuar, fundamentalmente na formação de professores. Acreditamos que o futuro professor terá a sua subjetividade consolidada em obediência aos seus padrões tradicionais e valores se tivermos em conta as atuações sociais, políticas, baseadas na crença e na cosmovisão orientada pela sabedoria dos mais velhos na cultura, em que as formas de produção de saber sirvam como uma bandeira nos espaços escolares.

Ezequias Cassela: Muito obrigado, prezados colegas do terceiro grupo, pelo prestimoso contributo! Na sequência, vamos convidar o Pimenta, líder do quarto grupo, que vai apresentar o informe que pensou a Educação Matemática com base no seguinte princípio: *Ty'ove ty'ove, tyambala tya mukweni: O nosso leite pode ser tido como amargo, mas a responsabilidade de transformá-lo não estará ao cuidado de ninguém se não de nós mesmos. Logo, o que é de casa alheia não se deve esperar, porque cada casa tem sua forma e características próprias que diferem das dos outros, o que significa que qualquer coisa vinda daí carregará consigo essa característica que, de certa forma, pode não ser compatível com a do outro, porém devemos admitir que o que vem de fora é bem-vindo quando pode dialogar com o nosso, de igual para igual, nos servindo como cajado para fazermos o nosso “carro” andar.*

Figura 45: quarto grupo



Fonte: arquivo do autor.

Na sequência das discussões em torno do informe produzido pelo quarto grupo, chegamos ao seguinte registro.

Registro 4

Esse princípio nos leva a olhar para o nosso contexto cultural, historicamente situado, marcado pela produção ideológica de acordo com os padrões tradicionais e valores socioculturais como uma realidade não estática. A sociedade se movimenta na linha do tempo, nesse processo, as culturas dialogam e oportunizam interações produtivas como respostas aos desafios impostos pelas mais diversas transformações ambientais, sociais, políticas e econômicas. Entendemos que isso se dá nos chamados dinamismos culturais, em que nós, enquanto povos com identidades próprias no encontro com o “Outro”, compartilhamos valores em um processo de dar e receber. Essas interações tornam os nossos contextos culturais em realidades dinâmicas, com padrões identitários não lineares, não concluídos e nem estáveis, mas que podem ser questionados, modificados e transformados por nós próprios, enquanto membros que emergem desse processo de socialização histórica.

Nesse sentido, é importante sabermos que cada cultura produz o seu saber de acordo com a sua estrutura lógica, sedimentada nas lutas que a conduziu à sua afirmação em um mundo marcado por diversidades. Assim, nas interações culturais, a partilha de valores não deve passar por um processo de transferência de uma cultura para outra, pois os movimentos de correspondência não obedecem a critérios universais, há toda uma historicidade e territorialização que deve ser respeitada. Como exemplo, mencionamos: há práticas educativas em nosso contexto cultural que não são traduzíveis pelo saber escolar ocidentalizado. Assim, forçar uma transferência de lógicas, é invadir as categorias da cultura, o que torna a escola como uma colonizadora que ameaça a sua alteridade. Por outro lado, ocasionalmente o saber escolar não se encaixa na estrutura lógica da cultura. Assim, o que deve haver é uma negociação paralela baseada no respeito mútuo e na alteridade.

Estimados colegas, essa perspectiva atribui particular responsabilidade a todos nós, enquanto sujeitos da cultura, na ideia de assumirmos o protagonismo de questionar, modificar e ressignificar as nossas práticas pedagógicas com vistas a adequá-las segundo a visão etnoantropológica da cultura. Essa perspectiva também motiva o nosso sentido crítico em torno de certas práticas na cultura. Assim, nós queremos uma Educação Matemática que se apresente como um espaço de diálogo paralelo, sem privilégio de uma cultura em detrimento da outra, que deve considerar os mais variados modos e formas de vida dos povos sujeitos à formação de professores.

Ezequias Cassela: Muito obrigado, prezados colegas do quarto grupo, pelo informe elaborado. Conforme afirmei inicialmente, o nosso diálogo tornou-se produtivo na medida em

que as ideias que surgiram desse debate poderão servir de base para a realização de algumas atividades com alunos que estão em formação de professores na Escola Superior Pedagógica do Bié. Nesse sentido, sugiro que, a partir dos registros elaborados, os secretários dos 4 grupos produzam um comunicado final do nosso encontro, que vai ser reproduzido para que cada participante tenha em seus arquivos a fim de servir de base no próximo encontro. A ser assim, daremos um intervalo enquanto os secretários trabalham.

Comunicado final

O encontro em questão explorou uma abordagem dialógica entre as práticas tradicionais da cultura *Vangangela* e a Educação Matemática no âmbito da formação de professores do primeiro ciclo do ensino secundário angolano. O encontro começou com saudação e agradecimento aos professores presentes, enfatizando a necessidade de refletir sobre formas outras de fazer Educação Matemática, que incorporem a visão etnoantropológica da cultura local.

O autor, Ezequias Cassela, propôs um debate para repensar as práticas pedagógicas e promover uma educação que seja inclusiva e intercultural. A ideia central é evitar uma Educação Matemática que seja social, cultural e politicamente alheia às formas de ser e estar da cultura local. Este debate também visou criar bases de atividades para estudantes que estão em formação de professores na Escola Superior Pedagógica do Bié, com a esperança de que possam promover uma visão dialógica entre as *ticas* de *matema* da cultura *Vangangela* e a Educação Matemática.

Domingos, um dos participantes, sugeriu a formação de grupos de discussão para analisar e refletir sobre o registro apresentado por Ezequias. Este registro foi dividido em duas colunas: a primeira contém compreensões filosóficas baseadas na cosmovisão do povo, enquanto a segunda apresenta orientações para a organização da vida, conforme essas ideias filosóficas do povo.

Os grupos foram divididos para pensarem a Educação Matemática com base em quatro princípios específicos:

1. Primeiro Princípio: "O saber faz sentido quando parte de dentro para fora, se fortalecendo na diversidade e na interação dinâmica com os povos de outras culturas."

- O grupo concluiu que *a Educação Matemática deve formar cidadãos capazes de responder às necessidades locais, partindo da língua materna e dos valores culturais. A língua é vista como fundamental para a conexão com o contexto sociocultural.*

2. Segundo Princípio: "Kuata oko na mukweni lika iyove tyikutanga: O saber é uma produção cultural na interação coletiva mediante atividades. As pessoas na cultura não são seres prontos e acabados, cada uma tem um vazio dentro de si do tamanho do ser e do saber do 'outro'."

- *Este princípio enfatiza a importância do trabalho coletivo e das interações sociais na produção do saber, sugerindo uma ressignificação do processo de ensino-aprendizagem como uma atividade única e colaborativa.*

3. Terceiro Princípio: "Musenge welila kowekuwema? Vika Vyo? R: Zinkambu zaku mutwe: Devemos respeitar os nossos mais velhos, porque eles são as nossas bibliotecas vivas."

- *Aqui, o grupo destaca o papel crucial dos mais velhos na transmissão e conservação do saber cultural. Eles são vistos como fontes de sabedoria que devem ser consultadas e respeitadas, integrando seus conhecimentos na formação dos futuros professores.*

4. Quarto Princípio: "Ty'ove ty'ove, tyambala tya mukweni: O nosso leite pode ser tido como amargo, mas a responsabilidade de transformá-lo não estará ao cuidado de ninguém se não de nós mesmos."

- *Este princípio aborda a necessidade de reconhecer e valorizar as especificidades culturais locais, promovendo uma Educação Matemática que respeite as diversidades e interaja de maneira produtiva com outras culturas.*

Ao final, cada grupo apresentou suas conclusões, que foram discutidas coletivamente, resultando na sistematização de quatro registros. Ezequias apreciou as contribuições e reforçou a importância de uma Educação Matemática que vá além das habilidades técnicas, incorporando os valores e saberes culturais para formar professores que possam atuar de maneira mais integrada e relevante em seus contextos socioculturais. *A ideia é criar um ambiente educacional mais inclusivo, intercultural e dialogal, respeitando as identidades culturais e promovendo uma educação que não seja colonizadora, mas sim colaborativa e respeitosa das diversidades culturais.*

Professora Filomena: Não queria sair daqui sem antes agradecer a iniciativa deste encontro. Tenho que admitir que hoje aprendi coisas que nunca pensei em toda minha vida. Sobretudo, a ideia de que aquilo que os nossos mais velhos nos ensinam na cultura pode servir

como uma tendência pedagógica para orientar a prática de ensino-aprendizagem sem dependermos daquelas feitas por aqueles que nos colonizaram. Colega Ezequias, se não for pedir muito, queria que, antes de trabalharmos com os estudantes do curso de formação de professores da Escola Superior Pedagógica do Bié, tivesses uma primeira experiência com os meus alunos. Você poderia me orientar quanto ao que é que eu devo falar com eles para planejarmos o dia da atividade? Será possível, colega Ezequias?

Ezequias Cassela: Prezados colegas, queiram, do fundo do meu coração, aceitar os meus agradecimentos pela entrega e pelo esforço abnegados dedicados a este trabalho que será de grande utilidade, primeiro, para ressignificarmos a nossa prática e pautarmos por significativas mudanças pensando na cultura e, em segundo lugar, por ser bastante relevante para o trabalho que levo a cabo na minha tese de doutorado. Sintam-se abraçados, na ideia de que este não será o primeiro e o último encontro, na verdade, é apenas o começo de uma jornada, para juntos trabalharmos com vistas ao reconhecimento das nossas práticas culturais nos espaços escolares. Professora Filomena, podes contar comigo, vou agendar uma visita a sua escola e lá vamos falar sobre essa atividade. Mais uma vez, muito obrigado! Estamos todos dispensados!

Atividades dialógicas entre as *ticas de matema da cultura Vangangela* e a Educação Matemática

Atividade Nº. 1: Encontro com os alunos da escola do 1º. Ciclo do ensino secundário

Ezequias Cassela: Cheguei, professora Filomena. Pronto para planejarmos a atividade com os seus alunos.

Professora Filomena: Seja bem-vindo, Professor Ezequias. Muito obrigado por ter atendido ao meu pedido. Se não se importa, gostaríamos que fôssemos inicialmente à sala do diretor geral da escola para apresentarmos o nosso plano com vistas a aprofundarmos melhor a ideia, pode ser?

Ezequias Cassela: Claro! Podemos aproveitar e planejar a atividade na sala do seu diretor.

Figura 46: Planejando a atividade na escola do 1º. Ciclo do ensino secundário



Fonte: arquivo do autor.

Ezequias Cassela: Prezados colegas, o objetivo da nossa atividade é pensar em novas práticas, no âmbito da Educação Matemática, que possam incorporar os nossos valores tradicionais, a fim de contribuirmos para o reconhecimento dos saberes atrelados aos nossos costumes e tradições culturais, os quais sedimentam a nossa forma de ser e existir no mundo com vistas a serem incorporados no currículo escolar. Nesse sentido, para facilitar o processo de planejamento, deixarei aqui um quadro que apresenta algumas práticas que eu chamo de *ticas de matema* da cultura *Vangangela* e a professora Filomena escolherá, juntamente com os seus alunos, uma *tica de matema* que servirá de base para a nossa atividade. Segue o referido quadro.

Quadro 5: Algumas ticas de matema da cultura *Vangangela*

Ticas: modo, estilo, artes, técnicas	Matema: explicar, aprender, conhecer e lidar com	Etno: ambiente cultural dos Vangangela
A língua Ngangela, os signos e artefatos como modo, estilo, técnica... <i>Nota:</i>	- Para explicar os sistemas de produção do saber e as formas de aprendizagens, segundo os quais o ser humano, mediante seus valores e crenças, se torna	- <i>No ambiente cultural Vangangela</i>

<p>- Signos: Na cultura Vangangela, os signos são as mais diversas representações semióticas sociais que oportunizam a compreensão daquilo que eles representam da parte do povo, de acordo com a sua cosmovisão. Os mais notáveis são: (1) desenhos e esculturas que guardam informações sobre as coisas que representam, marcados em artefatos. (2) marcas diversas: servem para transmitir alguma mensagem, de acordo com a proximidade daquilo que representam. (3) Símbolos: São definidos por convenções arbitrárias, em um viés político, social e cultural, conforme a criatividade do povo.</p> <p>Artefatos: são as mais diversas produções materiais que permitem a compreensão do povo segundo os signos neles contidos.</p>	<p>um sujeito social...</p>	
<p>A técnica de contar história na fogueira. As danças, os cantos e os provérbios nos Ndzangos...</p>	<p>- Para explicar as normas de conduta, de acordo com os padrões éticos e morais que permitem a boa convivência nas relações interpessoais para a produção e a aprendizagem do saber que orienta a vida e organiza...</p>	<p>- <i>O ambiente cultural Vangangela</i></p>
<p>Adivinhas. Anedotas. Práticas socioculturais.</p>	<p>- Para explicar e produzir saberes que não só levam a pessoa a <i>conhecer</i>, mas também a <i>ser</i>.</p>	<p>- <i>No ambiente cultural Vangangela</i></p>
<p>Práticas de</p>	<p>- Para explicar como os seres humanos podem satisfazer as</p>	<p>- <i>Do ambiente cultural</i></p>

sobrevivência como: Agricultura. Artesanato. Pesca. Caça. Apicultura. Construção de casas.	suas necessidades práticas para a sobrevivência e a transcendência, engajando-se ativamente em um processo social que permite não só a produção de um saber que os inscreve como indivíduos no mundo, afirmando as suas próprias existências, como também enfatiza a importância e a necessidade do trabalho conjunto dentro...	<i>Vangangela</i>
--	---	-------------------

Fonte: elaborado pelo do autor.

Professora Filomena: Bom dia, Professor Ezequias! Seja bem-vindo, outra vez, em nossa instituição. Estamos todos motivados para a realização da atividade planejada. Aproveito para informar inicialmente que, por nos encontrarmos no mês de setembro, indicado na cultura como o da produção do milho e do feijão, escolhemos trabalhar a *tica* de *matema* relacionada com as práticas para a sobrevivência, concretamente, a agricultura. Durante esses dias, orientei os alunos para que visitassem as suas avós e explorassem ao máximo os seus ensinamentos para servirem de base para a atividade.

Ezequias Cassela: Muito obrigado, professora Filomena! É uma ótima escolha! Será um imenso prazer trabalhar convosco nesta atividade. Assim, sem mais, penso que estamos em condições de começarmos.

Professora Filomena: Certo, Professor! A atividade terá o tempo de noventa (90) minutos, correspondentes aos meus dois tempos letivos nessa sala. Os alunos escolhidos são da turma da 9ª. Classe. A aula será baseada na atividade a ser realizada, ao final, teremos o momento de conversa para cada um descrever quais conhecimentos foram aprendidos e como isso contribui para a sua vida enquanto sujeito sociocultural. As ações do professor e dos alunos serão realizadas em labor conjunto, conformando um processo único em que alunos e professores trabalharão juntos em busca de soluções das situações propostas para o estudo. A atividade buscará responder à seguinte questão: *Como produzir saberes matemáticos “outros”, comprometidos com os hábitos, costumes e práticas da cultura Vangangela?* Tal como referi, o método será o labor conjunto, de acordo com os princípios estabelecidos na cultura. Os alunos

assumirão o modo de ser e estar da cultura e farão encenações de histórias ouvidas das suas avós.

Ezequias Cassela: Impressionante, professora! Esse modelo de aula tem tudo a ver com aquilo que foi alvo de discussão durante o nosso encontro. Muitos parabéns! A ser assim, podemos começar.

Aluno Mwene (soba): Bom dia a todos e a todas! Hoje é um grande dia de festa para nós, aqui na cultura, porque queremos agradecer ao nosso *Nzambi* e aos ancestrais por ter nos ajudado na nossa primeira fase da colheita da soja. Como todo mundo sabe, desde o **início deste ano** até aqui, neste mês de outubro, **já se passaram 7 meses** que temos registrado um crescimento muito grande da nossa produção. Estou feliz porque, mais uma vez, a nossa cooperativa colheu **110 sacos** de 50 quilogramas de soja, assim, com os **70** que foram conservados, a partir da produção do ano passado, temos **169** sacos para nos distribuímos ou comercializarmos e depois dividimos o dinheiro. Durante esses últimos **4** dias, conseguimos preparar **8** hectares de terra para começarmos a produzir o feijão e o milho. Já temos preparado **450** quilogramas de milho **90** de feijão para a plantação. Acreditamos que se *Ndjambi* e os ancestrais ajudarem, teremos uma boa produção este ano. Sendo assim, podemos festejar!

Membros da cultura: Héeeeeee!!! Vamos festejar!!!

Figura 47: Alunos do 1º. ciclo trabalhando com as ticas de matema



Fonte: arquivo do autor.

Durante o momento de festa, os alunos praticavam danças tradicionais da cultura *Vangangela* como símbolo de suas identidades. A alegria invadiu o espaço e era possível sentir a energia que emergia da execução das danças. Entre as apresentadas, registaram-se as seguintes: 1- **Kaxonde**, 2- **Cikalanga**, 3- **Xemba**, 4- **TYinkuvu**, 5- **Kandowa/Xeku**, 6- **Lipuita**, 7- **Thindondo** 8- **Ndomdoli**. Conforme as imagens que se seguem:

Figura 48: Alunos praticando danças da cultura



Fonte: arquivo do autor.

No momento da refeição, os alunos sentavam circunscrevendo uma circunferência. Eles sentavam-se na linha dessa circunferência e colocavam a comida no centro, em seguida, erguiam as mãos para o alto e agradeciam à divindade.

Figura 49: Alunos confraternizando de acordo com os preceitos da cultura



Fonte: arquivo do autor.

A sala de aula transformou-se em um espaço de manifestações culturais, que mobilizavam a partilha de saberes e de afetos entre alunos e professores com um forte sentido socio-histórico-cultural. Terminada essa parte, entramos no momento da discussão com vistas a responder à questão da aula: *Como produzir saberes matemáticos “outros”, comprometidos com os hábitos, os costumes e as práticas da cultura Vangangela?*

Ezequias Cassela: Queridos alunos e alunas, muitos parabéns pelas encenações que protagonizaram indicando os nossos hábitos e costumes. Os nossos mais velhos, avós, avôs, tios, tias, pai, mãe, sempre nos mostraram que o nosso saber não está dissociado das nossas práticas, ele se mostra de forma sensorial pelas práticas por meio da atividade conjunta. Nesse caso, todos que participam da atividade produzem o saber que os afirma enquanto sujeitos e cidadão de uma cultura. A ser assim, para darmos uma resposta à situação-problema proposta no estudo, vamos retomar a história contada pela avó do aluno *Mwene* (soba), que foi alvo de encenação do princípio ao fim. Vamos visibilizar os saberes que subentendem conhecimentos matemáticos próprios da cultura. A propósito, aluno *Mwene*, essa história foi contada exatamente assim pela sua avó ou fez alguma alteração?

Aluno Mwene (soba): Ela disse que, na semana passada, estive na aldeia dela, foi para lá por causa dessa atividade, porque ela faz parte dessa cooperativa. Tudo que ela contou, vivenciei. Então, na medida em que ela falava, eu gravava. Não retifiquei nada. Se quiser, depois o professor pode confirmar a informação na gravação. Assim, quero já informar que qualquer dúvida sobre o que eu disse, não fui eu quem disse [risos], foi a minha avó. Eu também não entendi algumas coisas [risos].

Ezequias Cassela: Muito bem, aluno *Mwene*! Fez o certo, se você mexesse nela, a história deixaria de ser de sua avó. Então, isso significa que o desafio é bastante complexo, porque temos que pensar a cultura como nossa fonte de consulta. As questões estão colocadas, vamos trabalhar juntos. Inicialmente vamos nos dividir em três grupos: o primeiro vai analisar a primeira parte da introdução do *soba* sobre a relação dos meses com o crescimento da produção; o segundo vai analisar a parte da introdução que fala das quantificações relacionadas com a produção da soja e o terceiro vai estudar a última parte da introdução que fala sobre os hectares. Eu e a professora vamos andar em todos os grupos ajudando a pensar, sim? Depois das discussões nos grupos, vamos voltar aqui na sala e cada grupo vai apresentar a sua ideia, pode ser? Prontos a ser assim, mãos à obra! Temos quinze (15) minutos para discussão nos grupos e vinte (20) minutos para apresentação e debate das ideias de um modo geral.

Ezequias Cassela: Prontos! Já passaram três (3) minutos dos quinze (15) estabelecidos, vamos voltar para a sala de aula. Organizem, por favor, a nossa roda de conversa. Vamos dar a oportunidade ao primeiro grupo para apresentar as suas conclusões.

Grupo N° 1

Líder do grupo: Colegas, nós decidimos estudar a primeira parte da introdução que diz o seguinte: *Bom dia a todos e a todas! Hoje é um grande dia de festa para nós aqui na cultura,*

porque queremos agradecer ao nosso Ndzambi e aos ancestrais por ter nos ajudado na nossa primeira fase da colheita da soja. Como todo mundo sabe desde o **início deste ano** até aqui neste mês de outubro **já se passaram 7 meses** que temos registrado um crescimento muito grande da nossa produção. Inicialmente nós começamos a pensar que aqui tem uma operação matemática implícita na fala do *soba*. Nesse sentido, procuramos sistematizar a operação tendo em conta a informação dada pelo *soba* da seguinte forma:

Ele falou do início do ano, isso significa que o mês referido é o de janeiro, porque o ano começa em janeiro. Portanto, ao contar de janeiro a outubro, verificamos que são 10 meses e não 7 como disse o *soba*. Durante todo esse tempo, estávamos a pensar da seguinte forma: *Será que o *soba* está errado? Ou nós é que estamos a julgá-lo segundo a nossa lógica? O que é que está na base desse resultado?* Na sequência, o professor e a professora fizeram a pergunta ao *Mwene*, sobre a variante *Vangangela* da qual pertence a avó dele e ele respondeu que era *Lutchazi*. A resposta do *Mwene* nos ajudou a estudar como é esse povo, como eles se procedem e como contam os meses. Foi daí que encontramos a razão que está na base dos cálculos feitos pelo *soba*. Na verdade, os *Lutchazi* até aqui consideram que o ano começa no mês correspondente à abril do calendário gregoriano e os meses são organizados de acordo com as fazes da lua, cada um tem 28 dias. Dentro dessa lógica, a operação matemática do líder da cooperativa está certa, porque de abril a outubro são sete (7) meses. Essa discussão nos levou tempo porque tivemos que procurar informações sobre a variante *Vangangela Lutchazi*.

Grupo Nº. 2

Líder do grupo: Colegas, nós estudamos a parte da introdução que diz o seguinte: *Estou feliz porque mais uma vez a nossa cooperativa colheu **110 sacos** de 50 quilogramas de soja, assim, com os **70** que foram conservados, a partir da produção do ano passado, temos **169** sacos para distribuímos ou comercializarmos e depois dividimos o dinheiro. Durante esses últimos **4** dias, conseguimos preparar **8** hectares de terra para começarmos a produzir o feijão e o milho. Já temos preparado **450** quilogramas de milho **90** de feijão para a plantação. Acreditamos que se Ndjambi e os ancestrais ajudarem, teremos uma boa produção este ano. Sendo assim, podemos festejar!* Colegas, à semelhança do que aconteceu com o primeiro grupo, nós também tivemos a mesma dificuldade, só que mais complexa ainda, porque, ao fazermos os cálculos, observamos que: 110 sacos + 70 sacos dão 180 e não 169. Também, a primeira ideia que nos ocorreu é que o *soba* está errado. Mas, depois que chegaram a professora e o professor e nos falaram que se tratava de um saber da cultura e que, provavelmente, há variáveis

que não são traduzíveis pela matemática acadêmica, logo as lógicas não dialogam, precisamos identificar essas variáveis.

Depois de muito tempo de discussão e troca de ideias, identificamos que a variável em causa é a *crença*. É isso mesmo! A crença interfere no padrão lógico estabelecido na cultura. Na verdade, lá na cultura, os sacos de produtos agrícolas são organizados em grupos de dez (10). Só que na contabilidade da cultura, o último saco não entra. Logo o grupo fica organizado em $(10 - 1)n$, em que o n indica o número de grupos organizados. A razão dessa organização é porque o último saco é dado como oferta para os ancestrais, como agradecimento da produção. Partindo dessa lógica, procuramos organizar os sacos da seguinte forma:

$$(10-1) + (10-1) + (10-1) + (10-1) + (10-1) + (10-1) + (10-1) + (10-1) + (10-1) + (10-1) + (10-1) = 11(10-1) + 70$$

Quantidade a considerar:

$$9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 = 9(11) = 99 + 70 = \mathbf{169}$$

Quantidade para os ancestrais:

$$1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 = 1(11) = 11$$

Os setenta (70) sacos não são alvos desse processo porque fazem parte do saldo que transita para o outro ano. Isso nos levou a saber que a lógica da cultura só é diferente da Matemática escolar, mas tem uma razão própria.

Grupo Nº. 3

Líder do grupo: Colegas, nós procuramos estudar as variáveis que estão na base da seguinte operação: *Durante esses últimos 4 dias, conseguimos preparar 8 hectares de terra para começarmos a produzir o feijão e o milho. Já temos preparado 450 quilogramas de milho 90 de feijão para a plantação.*

Aqui nós verificamos que, no cálculo de hectares, há uma relação entre as variáveis tempo condicionada no caminho do sol e da produção. Inicialmente, vimos que o sol realiza um caminho de $6n$, sendo que o n indica uma sequência que vai de 1 a 3. Isto se explica porque na cultura três momentos específicos identificados no caminho do sol indicam o tempo produtivo: o nascer do sol às 6h x 1, a hora no almoço às 6h x 2 e a entrada do sol às 6h x3. O povo sabe que o sol nasce às 6 horas, a partir deste momento, o tempo é calculado pela sombra produzida pelo movimento aparente do sol em relação aos corpos. Se a sombra de uma árvore estiver bem em frente dela, ou a sombra das pessoas estiverem em frente delas, isso significa que o sol está

no meio do seu caminho, o que indica que são 12 horas. Quando a sombra começa a desaparecer, as horas estão a se aproximar da 6h x 3, hora do fim da produção. Assim, os mais velhos sabem que, se começarem a trabalhar em grupo, de 15 pessoas das 6h x 1 até às 6h x 2 sem parar, completam um (1) hectare. Nesse momento, surge a pausa para o almoço. Ao retomarem, se o trabalho for até o período em que a sombra está a desaparecer, eles sabem que estão nas horas que se aproximam da hora 6h x 3. Nesse caso, completaram 2 hectares. Isso significa que, durante as horas produtivas de um dia, produzem 2 hectares e em 4 dias produzem (2 x 4) hectares. Aqui nós aprendemos que o controle do tempo na cultura está relacionado com as sombras produzidas pelo movimento do sol e a atividade que se realiza durante o percurso do sol no seu caminho.

Professora Filomena: Muito bem! Esse dia está a ser muito importante para nós, pois estamos a reviver as nossas práticas que, pouco a pouco, vão sendo apagadas pelas influências da modernidade. É muita pena que o tempo não joga a nosso favor, queríamos ficar o dia todo aqui, mas infelizmente temos que fechar. Sendo assim, vamos ouvir os três líderes para explicarem acerca de que conhecimentos vocês tiraram dessa aula enquanto sujeitos sociais.

Líder do grupo 1: Na verdade, nós sempre perguntamos sobre o papel da matemática na nossa vida, porque sempre nos vimos obrigados a estudar uma matemática que nada tem a ver com o nosso dia a dia. Isso nos levava a entender que a matemática que nós estudamos só serve para a sala de aula e não para a resolução dos problemas identificados na nossa vida. Essa aula nos ajuda a ter um novo olhar para a matemática, no sentido de que ela, afinal, é parte daquilo que fizemos e se manifesta na prática; não é algo que se mostra como se fosse de fora da cultura.

Líder do grupo 2: Concordo com o primeiro colega. Estudar a matemática dessa forma é muito mais compreensível, ela deixa de ser vista como um bicho de 7 cabeças. No princípio da atividade, eu não estava entendendo como identificar a matemática. Mas depois vi que ela

faz parte da obra humana, da nossa maneira de existir e das nossas formas de fazer as coisas. Penso que isso nos torna povos com identidades próprias.

Líder do grupo 3: Com essa aula, nós aprendemos que os nossos mais velhos não são analfabetos e nem ignorantes, como nos ensinam a olhar para eles aqui na escola. Eles têm o seu saber, as suas formas de atuar, só que não são reconhecidas.

Professora Filomena: Mais uma vez, estou muito agradecida! Professor Ezequias, continue com essa pesquisa, porque beneficiará a todos nós. Já não temos mais tempo. Vamos terminar, mas gostaríamos de conduzir as nossas aulas nesse caminho.

Ezequias Cassela: Professora Filomena, eu é que agradeço! Prezados alunos e alunas, muito obrigado pela colaboração. Estaremos juntos nos próximos encontros! Até já!

Comunicado final

A atividade realizada buscou reconhecer as práticas culturais tradicionais da cultura *Vangangela*, em uma perspectiva dialógica com a Educação Matemática assente na modernidade. A intenção de sua realização começou com um diálogo entre mim e a Professora Filomena, com vistas a planejarmos uma atividade educativa para os alunos que procurou incorporar nos modos de atuação da Educação Matemática vigente às formas de ser, estar, pensar, refletir e fazer as coisas da cultura *Vangangela* como via de encontro entre os alunos e o saber sensorial que se mostra na prática por meio do trabalho coletivo. A intenção é que os alunos se reencontrem, se reconheçam como seres inacabados na linha de uma formação matemática com sentido social que os produza como sujeitos da cultura com autonomia, poder e voz.

A atividade foi realizada com base nas “*tics de matema*”, que se refere a formas, estilos, artes e técnicas tradicionais de aprender, explicar e lidar com o ambiente da cultura *Vangangela*. As referidas *tics de matema* tiveram a potencialidade de oportunizar momentos em que os alunos participantes dedicaram particular atenção a práticas de sobrevivência, especialmente, na agricultura, coincidindo com o significado cultural de setembro como mês de produção de milho e feijão. Por outro lado, com a realização da atividade, os alunos foram incentivados a aprender com os mais velhos, constituindo-os como fontes de consulta de saberes que solidificam as suas subjetividades. A atividade teve uma duração de noventa (90) minutos e envolveu alunos da 9ª. classe. Para tal, incluiu dramatização, contação de histórias e discussão em grupo com o objetivo de compreender como produzir saberes matemáticos alinhados às práticas culturais *Vangangela*.

Durantes a atividades, os alunos participaram de danças tradicionais, refletindo as suas identidades culturais, e partilharam momentos de confraternização comunitária de uma forma culturalmente significativa. Na sequência, estudamos, junto com os alunos, as formas de como os sistemas de conhecimento tradicionais, sedimentadas na crença, nos ciclos de produção com base no calendário lunar, no relacionamento do movimento do sol e das sombras, com a produtividade e gestão do tempo, podem influenciar novos modos de lidar com a matemática que independem da “razão única” imposta pelo ocidente. Assim, dividimos os alunos em grupos para analisarem as diferentes partes de uma história contada pela avó de um aluno, que envolvia cálculos relacionados à produção agrícola, estimulando o labor conjunto. Com este último, alunos e professores transformaram a aula em um *sistema dinâmico* no qual ninguém soube mais e ninguém soube menos, todos interagiram coletivamente com um forte sentido social, tornando coletivos os resultados obtidos por meio da atividade.

Através de discussões em grupo, os alunos perceberam que as práticas tradicionais têm os seus próprios sistemas lógicos que diferem, mas são igualmente válidos como a lógica Matemática acadêmica. A atividade terminou com reflexões de alunos e professores, destacando suas apreciações sobre o papel da Educação Matemática que leva em conta o conhecimento tradicional da vida cotidiana na produção de um sujeito sociocultural. Nessa direção, os alunos expressaram que a integração de práticas culturais na sua aprendizagem torna a matemática mais relevante e compreensível. Por fim, professores e alunos expressaram gratidão e enfatizaram a importância de continuar com esses métodos educacionais integrativos para preservar o patrimônio cultural e, ao mesmo tempo, melhorar a aprendizagem.

Atividade Nº. 2: Encontro com os alunos do curso de formação de professores de Matemática do 1º. Ciclo do Ensino Secundário da Escola Superior Pedagógica do Bié

Ezequias Cassela: Prezados alunos e alunas, sintam-se todos saudados! É um imenso prazer voltar a estar com todos vocês depois de seis meses andando nos espaços que ainda conservam os nossos padrões culturais tradicionais. Conforme é do vosso domínio, solicitei ao vosso delegado de turma que convocasse todas as pessoas desta sala, que fazem parte dos mais variados subgrupos étnico-linguísticos afetos aos povos *Vangangela*, para juntos refletirmos sobre as potencialidades das nossas práticas culturais na ressignificação da Educação Matemática, tendo em conta o vosso perfil profissional de saída como futuros professores do primeiro ciclo, que trabalharão no referido contexto cultural. Na sequência da informação veiculada pelo grupo formado no *WhatsApp*, o delegado me informou que os alunos de outras culturas, como *Umbundu* e *Tchokwe*, também manifestaram total interesse. A referida informação me deixou muito feliz, na medida em que o sentido de luta, manifestado no plano de intencionalidade do trabalho que levo a cabo, se conhece inicialmente como individual, enquanto grupo etnolinguístico que luta para a emancipação de sua alteridade, e se reconhece como coletivo, enquanto povos angolanos pertencentes a um mesmo plano de imanência, no qual partilham as mesmas necessidades e os mesmos esforços políticos, sociais e culturais, enquanto sujeitos com identidades próprias, de verem livre a sua soberania e autonomia das garras do dominador que os aprisiona em suas formas de ser e estar no mundo. Caminhando nesta direção, acredito que, enquanto futuros professores, lutarão por uma educação que não só incorpora as nossas práticas tradicionais, mas que reconheça também o “outro”, dialogando com ele na linha da produção do saber e negociação de sentidos produzidos pelas mais diversas práticas culturais conducentes aos diferentes enfrentamentos de conflitos provocados pelas assimetrias de poder.

Delegado da sala: Seja bem-vindo novamente em nossa sala, professor! [...] Pelos vistos, o professor aproveitou muito bem o espaço da cultura. Voltou mais gordinho [risadas fortes], dá para notar que a água e a comida da cultura têm um sabor diferente. Sobre a atividade, nós temos um tempo de noventa (90) minutos correspondentes às duas aulas do professor, estaremos aqui disponíveis para qualquer orientação. Fique à vontade para as considerações iniciais, professor!

Ezequias Cassela: Muito obrigado, delegado, pela atenção e carinho! Na verdade, tive experiências extraordinárias com minha avó e com os outros membros da cultura que despertaram em mim o outro lado, que há muito ficou obrigatoriamente adormecido pelas imposições da modernidade. Com eles, aprendi que é possível falarmos da ciência pelo nosso próprio verbo; é possível fazermos novos desenhos didático-metodológicos que possam servir de base na promoção de um ensino-aprendizagem de Matemática e não só, de acordo com o método legitimado na nossa escola da vida, que é o *Ndzango*. Em atenção a este aprendizado, criei a motivação de promover inicialmente um diálogo com um grupo de professores do 1º. Ciclo do ensino secundário, afeto à cultura, tendo em conta a visão etnoantropológica adquirida mediante diálogos com a minha avó e com outros membros em um ambiente de *Ndzango*. Desse encontro, fruto dos vários debates protagonizados pelos grupos constituídos, foram feitas quatro (4) recomendações que foram tidas como princípios basilares para a realização de uma primeira atividade que já foi realizada com os alunos do primeiro ciclo do ensino secundário e para a que será realizada convosco, tais como se mencionam:

P1 - *A Educação Matemática deve formar cidadãos capazes de responder às necessidades locais, partindo da língua materna e dos valores culturais. A língua é vista como fundamental para a conexão com o contexto sociocultural.*

P2 - *Ter em conta a importância do trabalho coletivo e das interações sociais na produção do saber, sugerindo uma ressignificação do processo de ensino-aprendizagem como uma atividade única e colaborativa.*

P3 - *Reconhecer o papel crucial dos mais velhos na transmissão e conservação do saber cultural. Eles são vistos como fontes de sabedoria que devem ser consultadas e respeitadas, integrando seus conhecimentos na formação dos futuros professores.*

P4 - *Reconhecer e valorizar as especificidades culturais locais, promovendo uma Educação Matemática que respeite as diversidades e interaja de maneira produtiva com outras culturas.*

Com base nestes princípios basilares, a nossa aula será organizada em forma de círculo, em obediência ao método do *Ndzango*. A atividade será articulada mediante algumas *tics* de *matema* registradas na cultura, cujo quadro já foi posto a circular, desde a semana passada, no vosso grupo do *WhatsApp* e está encaminhada a responder à seguinte situação-problema: *Como identificar o papel da matemática que se mostra nas tics de matema da cultura para a produção de um sujeito social, solidificando a justiça, a equidade e as boas relações de convivência?* Aula seguirá o método de labor conjunto defendido pela cultura e refletido no **P2**,

em que todos nós interagiremos de forma paralela na busca de soluções para o desafio proposto. Assim, exercitando o **P3**, sugiro que, para aqueles que ainda se lembram, contém uma história que tenham ouvido dos mais velhos em rodas de conversas, em volta da fogueira, por baixo de uma árvore ou no *Ndzango*, que traduzam algum conhecimento orientador da vida.

Figura 50: Sala dos alunos de formação de professores organizada segundo a visão do *Ndzango*



Fonte: arquivo do autor.

Em roda de conversa, alguns alunos falaram da importância do *Ndzango* enquanto escola da vida, recordaram – com alguma saudade – os tempos em que ouviam de seus avôs ensinamentos baseados em conto de histórias, canções, provérbios e anedotas, cujo objetivo era transmitir algum conhecimento orientador da vida por meio da chamada moral da história. Entre as histórias contadas, destacaram-se as seguintes:

- *Va Ndala na kambinda* (os dois irmãos) – moral da história: **quem tudo quer, tudo perde.**

- *Kalumba na tusitu vakwavo* (o coelho e outros animais) – moral da história: **quem não participa do trabalho coletivo, não come.**

Vale ressaltar que a última se encaixou perfeitamente na aula, tendo em conta o método do labor conjunto adotado em atenção ao **P2**. Na sequência, olhando para a situação-problema proposta, decidimos retomar o quadro das *ticas* de *matema* com vistas a escolhermos quais seriam as bases para o estudo. Nesse sentido, foram escolhidas duas *ticas* de *matema*: a prática

sociocultural *Tatu-tatu* e a prática *ovwela*. As referidas escolhas sugeriram a divisão da turma em dois grupos: o primeiro trabalhou a questão colocada tendo como base a prática *Tatu-tatu* e o segundo trabalhou tendo em conta a prática *ovwela*. Para o efeito, os grupos foram orientados a desenvolver os seus debates em um tempo máximo de trinta (30) minutos tendo o contexto cultural *Vangangela* como o espaço de busca de informações para a resolução do referido problema.

Figura 51: Grupos de alunos do curso de formação de professores trabalhando as ticas de matema

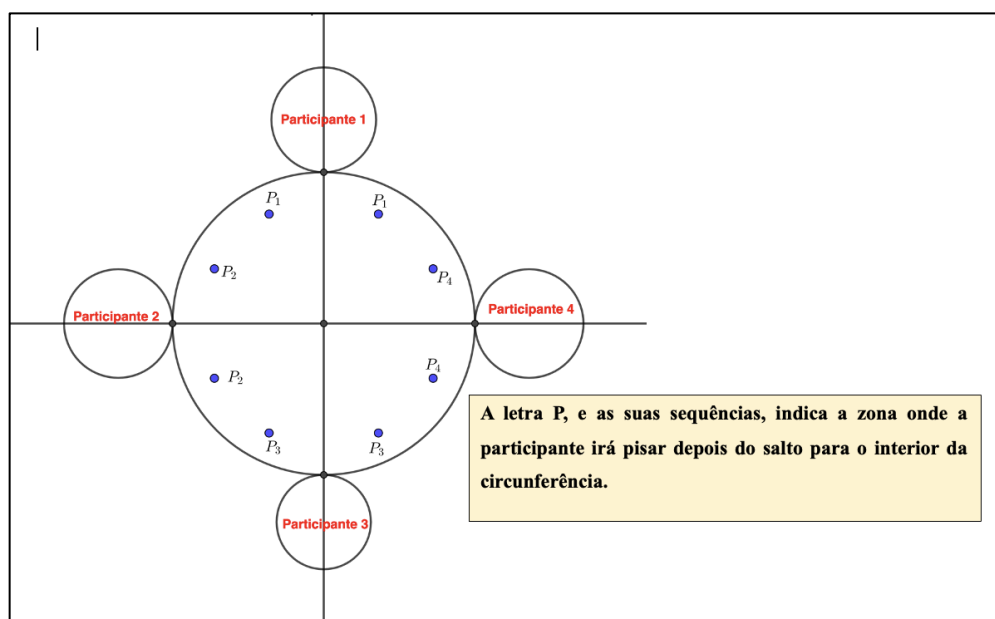


Fonte: arquivo do autor.

Terminado o tempo estabelecido, os grupos apresentaram as seguintes informações:

Grupo 1:

Prezados colegas, o nosso grupo começou por estudar inicialmente o *design* da prática Tatu-tatu (3-3), fornecida pelo professor, o qual é retomado aqui:



Na seqüência, começamos a estudar a razão que está na base para a prática ser chamada Tatu-tatu (3-3). Nesse sentido, compartilhamos informações entre o professor e os colegas que têm vivas as lembranças da cultura e chegamos à seguinte conclusão:

- As participantes da prática são obrigadas a percorrerem uma trajetória circular dividida em 4 territórios ($T1, T2, T3$ e $T4$) em sentido anti-horário.
- Durante a trajetória, cada participante, a partir de sua zona inicial, está sujeita a realizar os seguintes movimentos:
 - I. De $T1$ para $T2$: 1 (inicial) + 2 (cruzando os pés em torno da linha) + 1 (para a transição do seu território para o da outra) = 4 movimentos.
 - II. De $T2$ para $T3$: 2 (cruzando os pés em torno da linha) + 1(para a transição do seu território para o da outra) = 3 movimentos.
 - III. De $T3$ para $T4$: 2 (cruzando os pés em torno da linha) + 1(para a transição do seu território para o da outra) + 1 de saída do interior do círculo para a zona inicial = 4 movimentos.

Estimados colegas, entendemos que isso quer dizer que, cada participante, para se manter na prática, precisa de executar de forma adequada:

- 3 movimentos iniciais em seu território;
- 3 movimentos em transição de um território para o outro, até dar a volta completa, isto é: $(T1 \rightarrow T2) + (T2 \rightarrow T3) + (T3 \rightarrow T4)$. Essa é a transição que parte do “eu” - o espaço - o “outro”. A relação “eu” – mulher, “espaço” – terra e “outro” – outras mulheres, traduz uma ligação com um forte sentido da produção da vida. Isto porque as mulheres e a terra são fontes da vida, logo, a boa relação entre elas mantém o mundo.

Essa reflexão nos leva à razão de a prática ser chamada *Tatu-tatu* (3 – 3).

Por outro lado, para se dar uma volta completa, cada participante está sujeita a percorrer o seguinte trajeto: $(T1 \rightarrow T2) + (T2 \rightarrow T3) + (T3 \rightarrow T4) = 4 + 3 + 4 = 11$.

Geralmente, 11 movimentos são necessários para se dar a volta completa. Isto significa que em $(T1 \rightarrow T2)$, a participante está na posição $\frac{4}{11}$, em $(T2 \rightarrow T3)$ está na posição $\frac{3}{11}$ e em $(T3 \rightarrow T4)$ está na posição $\frac{3}{11} + \frac{1}{11}$ (movimento de saída da zona interior do círculo para a zona inicial). Estimados colegas, observa-se que a participante, em seu território, tem 4, mas quando entra no território da outra, ela tem (4-1), isto é, 3. Isto explica-se por que o número 1, subtraído em território da outra, representa a subjetividade, a alteridade, os usos, os costumes e o padrão identitário de cada participante que não pode ser invadido. Esse argumento justifica-se porque, independentemente, de elas compartilharem um plano de imanência comum (o círculo), a união é baseada na diversidade, a qual conserva a heterogeneidade dos mais variados modos e formas de ser e estar. Nessa direção, se a participante em território da outra não abrir mão ao número 1, transforma o plano comum em homogêneo, promovendo a linearização e a uniformização que destrói as diferenças sedimentadas nos territórios de cada participante.

Por tudo isso, entendemos que a matemática que se mostra pela prática *Tatu-tatu* promove o respeito às diferenças, a justiça, a equidade e, fundamentalmente, as boas relações com o “outro”.

Grupo 2:

O nosso grupo teve a responsabilidade de trabalhar a questão colocada tendo em conta a lógica da prática *ovwela* na cultura *Vangangela*. Neste sentido, a semelhança do grupo N.º.1, vamos retomar aqui a imagem fornecida pelo professor.



Depois de uma discussão que durou pouco mais de trinta (30) minutos, chegamos às seguintes informações:

- A prática é constituída por 16 buraquinhos para ambos os participantes, sendo 8 para cada.
- Cada participante preenche 6 dos 8 buraquinhos deixando 2.
- Os dois participantes têm a responsabilidade de preencher todos os buraquinhos visando a uma distribuição equitativa, mediante cálculos intuitivos que envolvem adição, subtração e divisão.
- O cálculo bem elaborado leva à melhor distribuição de pedrinhas nos buraquinhos e a melhor distribuição, por sua vez, leva ao ganho em dobro.
- O ganho está na coincidência entre o buraco que acolhe a última pedra do distribuidor com o buraco que contém o maior número de pedras do adversário.

Neste sentido, entendemos que o saber inerente a esta prática não produz apenas conhecimentos matemáticos consubstanciados nos cálculos, mas também ensina a todos nós

que o ganho está em dar mais do que receber. Quando nós liberamos para os outros, estamos a investir no maior tesouro da vida que, a seu tempo, nos dará de volta em dobro, isto é, a curto, a médio ou a longo prazo. Esse resultado é dobrado quando a distribuição é feita com alegria e justiça, porque tal gesto alegra a divindade. Assim, a lógica matemática da cultura, associada à prática, tem em consideração a crença como uma variável importante. Por exemplo: se eu tenho 4 pedrinhas e libero 2, irei ganhar o dobro das que eu liberei, isto é: $4 - 2 = 2 \times 2$, sendo duas as que foram investidas e duas as que eu ganhei pela generosidade.

Portanto, concluímos que essa *tica* de *matema* nos ensina a ressignificar a matemática no sentido de sermos conduzidos para as boas relações de convivências, pautadas por igualdade, justiça e equidade.

Aluna Evarista: Professor, amei essa aula! Eu penso que, na condição de futuros professores de Matemática, essa forma de olhar para a nossa cultura, como fonte de consulta, nos leva à aceitação e reconhecimento das nossas tradições e costumes, que têm sido negados por nós próprios pela vergonha de sermos desprezados. Eu acredito que a pertinência dessa aula não está muito pelo conteúdo que pode ser mobilizado, mas pela nossa identidade, forma de ser e estar, que é trazida para o contexto da sala de aulas que nos leva a nos reconectar com os nossos mais velhos, nossas crenças, nossos costumes e nossas tradições. Além disso, ao produzirmos o saber com os outros, mediante aquilo que faz parte da nossa vida, aprendemos a conhecê-la e a identificar os seus principais problemas, assim, facilmente, usamos o saber produzido para a resolução desses problemas.

Ezequias Cassela: Muito bem, Evarista! Concordo plenamente contigo. É necessário que o futuro professor seja ele mesmo na condução do processo de ensino-aprendizagem, escapando das políticas educacionais que o levam à uma efetiva alienação. Mas essa luta deve se estender nas estruturas verticais para que se possa enquadrar os programas curriculares de acordo com o modo de vida do sujeito em formação, pois, desta forma, o futuro professor terá a sua espontaneidade e, acima de tudo, o seu senso crítico na seleção daquilo que tem a ver com as necessidades práticas do seu contexto. Prezados alunos e prezadas alunas, quero agradecer imensamente a vossa entrega nessa atividade, valeu cada uma das vossas intervenções. Estão todos dispensados! Desejo bom descanso a todos e todas!

Comunicado final

A atividade realizada foi marcada, inicialmente, por reencontro e manifestações de afetos entre professor e alunos, depois de alguns meses imerso em áreas que ainda mantêm padrões tradicionais da nossa cultura. Foi orientada no sentido de dar resposta á seguinte situação-problema: *Como identificar o papel da matemática que se mostra nas ticas de matema da cultura para a produção de um sujeito social, solidificando a justiça, a equidade e as boas relações de convivência?* Nesse sentido, para se dar resposta a esta questão, os alunos formaram grupos de trabalho orientando as suas análises com base na lógica atrelada a duas práticas tradicionais, "Tatu-tatu" e "Ovwela". A visão original que esteve na base da utilização destas práticas tem fundamento na necessidade do reconhecimento do potencial das *ticas de matema*, identificadas na cultura, para a redefinição do *modus operandi* da Educação Matemática, tendo em conta o perfil de saída dos alunos como futuros professores do 1º. Ciclo do ensino secundário, sujeitos a trabalharem no contexto cultural dos povos *Vangangela*. Os grupos trabalharam seguindo o método estabelecido no *Ndzango*, que envolve trabalho colaborativo e interação entre alunos-professor, aluno-aluno, aluno-grupo e grupo-professor.

Durante o diálogo, os alunos foram incentivados a compartilhar histórias ouvidas dos mais velhos que transmitem conhecimentos orientadores da vida com vistas a serem integrandos no quadro formativo dos propósitos da Educação Matemática. Como resultado, a partir das discussões desenvolvidas pelo grupo N°. 1, foi possível compreender que os números, na cultura, não são apenas números, vão além das suas materialidades simbólicas. A partir deles, aprende-se o significado cultural do respeito às diferenças, da promoção, da equidade e da justiça social. Do grupo N°. 2, foi possível entender a importância da matemática que se mostra como uma produção humana nos seus princípios de distribuição justa, da generosidade e da crença, que concorrem para a promoção dos valores culturais de justiça e de relações equitativas.

Na sequência, a aluna Evarista expressou o seu apreço pela aula, observando que esta ajuda os futuros professores a reconectarem-se com as suas identidades e tradições culturais, muitas vezes negligenciadas devido ao medo de serem marginalizados. Nessa linha de pensamento, concordei com Evarista, sublinhando a importância de os professores serem autênticos no processo educativo e defendendo ajustes curriculares para se alinharem com as necessidades culturais e práticas dos alunos.

Em linhas gerais, a atividade visou integrar a educação cultural, no âmbito da Educação Matemática, promovendo a compreensão de como as práticas tradicionais podem enriquecer e redefinir metodologias educativas vigentes no ensino-aprendizagem da Matemática. As mais variadas interlocuções conducentes à produção do saber de forma sensorial, em sala de aula, por parte dos alunos e do professor, enfatizaram a importância da identidade cultural, da produção coletiva de conhecimento e do papel dos mais velhos na educação, na criação de um ambiente educacional mais inclusivo e contextualmente relevante.

5 INDAKA YA MUKULUNTU¹⁰³: UMA CONVERSA COMIGO MESMO

Ezequias Cassela (escolar/acadêmico): Ups!!! Mas que viagem dialógica em torno da espiral do *Ndzile*, hein?! Foi tão intenso que, ao final, todo mundo foi embora e eu não tive tempo de me despedir abraçando de forma afetuosa cada sujeito participante dos diálogos. Mas eu acho que, no final de tudo, longe de eu ficar triste – porque este momento de diálogos terminou – devo ficar alegre porque tal momento aconteceu. Pois, diferentemente de *o começo*, neste final que, na verdade, é um novo *COMEÇO*, não estou sozinho, pois o encontro entre as águas me ajudou a me reencontrar comigo mesmo, não é, Ezequias Cassela (cultural)?!

Ezequias Kassela (cultural): Realmente! Pela primeira vez, eu me sinto em ti e tu em mim em sentido plural. Me sinto caminhando de mãos dadas contigo na imensidão da estrada deste novo *COMEÇO*. Sabe, Ezequias Cassela (escolar/acadêmico), todos esses diálogos que envolveram, inicialmente, a minha avó e os membros da cultura, acadêmicos de fora e grupo de professores que pensaram sobre a Educação Matemática, considerando a visão etnoantropológica adquirida na cultura, mediante o diálogo no *Ndzango* e, posteriormente, os alunos do 1º. Ciclo do ensino secundário e os do curso de formação de professores de Matemática da Escola Superior Pedagógica do Bié, me motivam a retomar a seguinte pergunta: *Quais as potencialidades das Ticas de Matema do povo étnico-linguístico Vangangela de Chitembo/Bié-Angola na mobilização de saberes para formação intercultural de professores de Matemática do 1º Ciclo do Ensino Secundário?*

Ezequias Cassela (escolar/acadêmico): Tens razão, Ezequias (cultural)! Olha, a partir das informações saídas dos encontros dialógicos, protagonizados pelos professores e futuros professores, cujas sínteses estão em conformidades com os princípios estabelecidos na cultura, entendi o seguinte:

¹⁰³ Resultado das palavras dos mais velhos.

As *ticas de matema* da nossa cultura estimulam a construção de possibilidades no âmbito da Educação Matemática, promovendo a compreensão de como as práticas tradicionais podem enriquecer e redefinir metodologias educativas vigentes no tocante à formação de professores. Além disso, nos motivam a olhar para a nossa cultura como fonte de consulta, despertando a aceitação e o reconhecimento das nossas tradições e dos nossos costumes, que têm sido negados por nós próprios pela vergonha de sermos desprezados. Com as *ticas de matema*, a nossa identidade, a nossa forma de ser e estar, são trazidas para o contexto da sala de aula provocando reconexões com os nossos mais velhos, nossas crenças, nossos costumes e nossas tradições. Eu acredito que essa perspectiva faz com que o futuro professor seja ele mesmo, na condução de um processo de ensino-aprendizagem, marcado em um contexto de diversidade, escapando das políticas educacionais que o levam a uma efetiva alienação.

As *ticas de matema* nos levam a compreender o sujeito em formação como membro de um contexto sociocultural cuja língua desempenha um papel preponderante para que se conecte com os demais, ou seja, se sinta parte deste contexto. A ênfase deste argumento tem fundamento na ideia de que é a partir da língua materna que o ser humano aprende os padrões éticos da cultura, bem como atua como membro da mesma mediante crenças e valores. As interconexões despertam em nós a consciência de que o saber não é uma construção individual, é uma produção sociocultural. Ele existe na cultura e é externo ao indivíduo. A sua apropriação por parte do sujeito se dá em um movimento de encontro a partir do seu nascimento na cultura. Nesse encontro, as interações com os outros ajudam a quebrar os pilares que demarcam a separação entre o saber e o indivíduo através da língua, dos signos e dos artefatos. Nessa perspectiva, entendemos que o ser humano, ao se conectar com esse saber, não só mobiliza os seus processos intrapsíquicos como “o conhecer”, mas também a interação social com um forte sentido histórico-cultural, situações que o levam a se aceitar e se reconhecer como um projeto de vida inacabado na linha de uma contínua formação. Assim, essa conexão entre o ser humano e o saber permite que ele não apenas conheça, mas também aprenda a *ser* subjetividade. Nessa direção, a Educação Matemática não leva o sujeito apenas ao desenvolvimento de habilidades e competências específicas, mas também a *ser* sujeito sociocultural.

Com as *ticas de matema*, aprendemos a sedimentar a ideia de que, na sala de aula, ninguém sabe mais e ninguém sabe menos, todos somos entendidos como subjetividades com lacunas e, ao mesmo tempo, com potencialidades diferentes que necessitam operar em uma dimensão comum para a superação, o redescobrimto e a realização que concorre para a autoformação. Assim, alunos e professores engajam-se em atividades específicas em obediência à metodologia do *Ndzango* para a transmissão e a partilha de saberes, contribuindo

para as suas inscrições no mundo como apropriadores e coprodutores de outros que os torna sujeitos únicos em suas próprias existências.

Por fim, as nossas *ticas de matema* nos ajudam a compreender que a sociedade se movimenta na linha do tempo, nesse processo, as culturas dialogam e oportunizam interações produtivas como respostas aos desafios impostos pelas mais diversas transformações ambientais, sociais, políticas e econômicas. Entendemos que isso se dá nos chamados dinamismos culturais, em que nós – enquanto povos com identidades próprias no encontro com o “Outro” – compartilhamos valores em um processo de dar e receber. Essas interações tornam os nossos contextos culturais em realidades dinâmicas, com padrões identitários não lineares, não concluídos e nem estáveis, mas que podem ser questionados, modificados e transformados por nós próprios, enquanto membros que emergem desse processo de socialização histórica. Essa interação nos leva a construir uma formação intercultural de professores de Matemática do 1º. Ciclo do ensino secundário.

Ezequias Cassela (cultural), ao terminar, também tenho uma questão para ti: *Qual conjunto de ações a presente tese pretende propor com vistas ao reconhecimento das ticas de matema no contexto da formação de professores do 1º. Ciclo do ensino secundário?*

Construindo possibilidades para o reconhecimento das *ticas de matema* da cultura *Vangangela* na formação de professores do 1º. Ciclo do ensino secundário

Ezequias Kassela (cultural): Olha, a partir dos encontros dialógicos, entendi que essa tese não deve permear por caminhos que pretende apresentar um modelo de ações como uma receita pronta e acabada para a superação das insuficiências identificadas. Deve provocar situações que estimulem os professores a saírem das suas zonas de conforto (submissão epistemológica) para as suas zonas de confronto (insubmissão criativa), nas quais possam assumir o protagonismo na ação de educar e produzir saberes de referência a partir da visão etnoantropológica da cultura local e das *ticas de Matema* que operam em seus contextos culturais. Além disso, uma proposta pronta levá-los-ia ao caminho do “pense isso” no lugar do “pense nisso”, o que continuaria afetando o senso crítico, isto é, a posição autônoma, livre e consciente dos professores em formação inicial e continuada, afetos à cultura *Vangangela* em seus modos de atuar no contexto. Além do mais, se traçarmos uma visão didático-metodológica nessa linha estaríamos sujeitos a determinar uma obrigatoriedade em que futuros professores

ficariam impedidos de decidir por si mesmos sobre as suas atuações na linha de formação de professores.

Em vista disso, escolhemos o “pense nisso”, apontando caminhos que os levem a pautar por uma forma “outra” de fazer Educação Matemática, no âmbito da formação de professores, que reconheça os mais variados modos de educar na cultura e as mais variadas *tics* de *matema* de lidar com o ambiente. Acreditamos que, por essa via, os futuros professores saberão dos desafios em que estão sujeitos, pautando por um marco da consciência crítica na seleção das ações metodológicas que queiram adotar no lugar de se submeterem a algo que foi apresentado ou indicado. Nessa direção, a nossa proposta é apontar caminhos de possibilidades para o desenho de ações didáticas que incluem as fases, tais como: (1) a cultura como um espaço de busca, (2) a subjetivação do professor mediante o encontro com o saber que se mostra de forma sensorial nas práticas culturais, (3) o encontro dialógico entre professores da cultura e (4) o planejamento e a realização de atividades planejadas de acordo com as ações traçadas e discutidas nos encontros de professores, em obediência ao método do *Ndzango*, que privilegia a espontaneidade, a criatividade e, acima de tudo, para que as pessoas sejam elas mesmas nesse processo de luta e não aquelas dominadas por percepções impostas.

Face ao exposto, esta tese propõe preparar o futuro professor para pensar no termo ‘ações’ além da dimensão didática vigente, isto é, como uma operacionalização curricular relacionada ao planejamento diferencial do processo de ensino-aprendizagem de Matemática, no qual se consegue prever as atividades a serem realizadas com base em situações-problema comprometidas com o contexto sociocultural, os objetivos a serem alcançados, as interações entre alunos-professor, aluno-aluno, aluno-grupo e grupo-professor, na linha do labor conjunto para o alcance dos objetivos, as formas de organização, os métodos e as formas de avaliação. O caminho para o “pensar nisso”, que é o planejamento das ações didáticas mediante ajuste curricular ao cuidado do professor em vigência na cultura, deve ter em conta os seguintes princípios:

P1 - A Educação Matemática deve formar cidadãos capazes de responder às necessidades locais, partindo da língua materna e dos valores culturais. A língua é vista como fundamental para a conexão com o contexto sociocultural.

P2 - Ter em conta a importância do trabalho coletivo e das interações sociais na produção do saber, sugerindo uma ressignificação do processo de ensino-aprendizagem como uma atividade única e colaborativa.

P3 - Reconhecer o papel crucial dos mais velhos na transmissão e conservação do saber cultural. Eles são vistos como fontes de sabedoria que devem ser consultadas e respeitadas, integrando seus conhecimentos na formação dos futuros professores.

P4 - Reconhecer e valorizar as especificidades culturais locais, promovendo uma Educação Matemática que respeite as diversidades e interaja de maneira produtiva com outras culturas.

Em atenção a estes princípios, o caminho para o planejamento das sequências didáticas que escolhermos deixar ao cuidado do professor deve ser concretizado mediante 4 fases, tal como se constata no Quadro N°. 6:

Quadro 6: Caminhos para ações que permitem a incorporação das ticas de matema na formação de professores de Matemática



Fonte: arquivo do autor.

Ezequias K(C)assela (cultural e escolar/acadêmico): Já falamos demais. Que bom que voltamos a nos tornar um só em sentido plural. Estou muito feliz com isso. Contudo, vamos terminar dizendo em voz alta:

1

2

3!

Prezados professores da cultura *Vangangela* operando em contexto de formação de professores de Matemática do 1º. Ciclo do Ensino Secundário, aqui apresentamos esse caminho de possibilidades como “**chave de uma caixa de ferramentas**”¹⁰⁴, em que as várias chaves nela contidas têm a potencialidade de abrir porcas diferentes, trabalhando de forma colaborativa com vistas a solucionar o problema identificado no “motor” (currículo escolar) do nosso veículo (sistema de educação).

Um até já, foi um prazer!

= FIM de “o começo” E INÍCIO DE NOVOS COMEÇOS =



¹⁰⁴ (Ewald, 1993, p.26)

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANGOLA. **Lei Constitucional da República Popular de Angola**. Lei n.º 1/75, de 11 de novembro de 1975. Diário da República, n.º 1, 1.ª série, 11 nov. 1975.

BARBOSA, J. C. Formatos insubordinados de dissertações e teses na Educação Matemática. *In: D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. (Orgs.). Vertentes da subversão na produção científica em educação matemática*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 347-367.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. de A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, p. 97-126, 2015.

CARVALHO, G. S. **Festival de vídeos digitais e educação matemática crítica**. 2023.317f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, 2023.

CASSELLA, E. A, D.; MANRIQUE, A. L. [Re] pensando o currículo de formação de professores de Matemática do 1º ciclo do ensino secundário angolano em uma dimensão cultural sob olhar da Etnomatemática. **PARADIGMA**, v. 43, n. 3, p. 237-257, 2023.

CHILUMBO, A. E. J. O sistema educativo angolano e sua adequação no contexto cultural das zonas rurais em Huambo – Angola (África). **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. v. 13, n. 7, p. 05-19. 2019.

CONDÉ, M. L. L. **As teias da razão: Wittgenstein e a crise da racionalidade moderna**. Belo Horizonte: Argymentvm, 2004.

D'AMBROSIO, U. **Socioculturais bases for mathematics education**. Campinas: UNICAMP, 1985.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: arte ou técnica de conhecer e aprender**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: arte ou técnica de explicar e conhecer**. São Paulo: Ática, 1998.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

D'AMBRÓSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 99-120, 2005.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**. Elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte, 2007.

D'AMBROSIO, U. O Programa Etnomatemática: uma síntese/The Ethnomathematics Program: A summary. **Acta Scientiae**, v. 10, n. 1, p. 07-16, 2008.

D'AMBROSIO, U. *Nokilling Mathematics*. In: PIM, J. E. (Eds.). **Toward a Nonkilling Paradgma: Pacifism: Nonviolence**, p. 241-268, 2009.

D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática: motivações, desenvolvimento e ações*. **Ensino em Revista**, v. 25, n. 2, p. 536-542, 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.

DIOCESE DE MENONGUE. **O mundo cultural dos Ngangelas**. Secretariado pastoral-Menongue; Perpétuo Socorro (Portugal), 1º. Tomo, 1997.

DUSSEL, E. **Filosofia da libertação na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1980.

EAGLETON, T. **A idéia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

EWALD, F. **Foucault, a Norma e o direito**. Lisboa. Veja, 1993.

ETNOMATEMATICAS BRASIS. **E-Almanaque EtnoMatemaTicas Brasis**. 1. ed. [s.l.]: [s.n.], 2020.

FANON, F. **Peau noire, masques blancs**. tradução de Renato da Silveira. Salvador/BA: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, M. **The Order of Things: An Archeology of the Human Sciences**. New York: Random House; Paris: Gallimard, 1970.

FOUCAULT, M. **Surveiller et punir: Naissance de la prison**. Paris: Gallimard, 1975.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. 18 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Discipline and punish: The birth of the prison**. New York: Pantheon, 1979.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

FOUCAULT, M. **La arqueología del saber**. México: Siglo XXI, 1997.

FOUCAULT, M. **Estética, ética y hermenêutica**. Barcelona: Paidós, 1999.

FOUCAULT, M. **O panoptismo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

IMBAMBA, J. M. **Uma nova cultura para mulheres e homens novos: um projecto filosófico para Angola do terceiro milénio à luz da filosofia de Battista Mondin**. Angola: UCAN, 2010.

INIDE. **Programa de Matemática: formação de professores do I Ciclo do ensino secundário**. Luanda, LDA. 2004.

JOFFE, H. Degradação, desejo e “o outro”. *In*: ARRUDA, A. (org.). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, p. 109-128. 1998.

KATIVA, B. **A pérola Etno-Antropológica dos Ngangelas**. Menongue-Angola, 2011.

LARAIA, R. B. **Cultura um conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. 116 p.

MONTEIRO, A.; MENDES, J. R. Etnomatemática como movimento de contraconduta na mobilização de saberes em práticas culturais. *In*: Simpósio internacional de Pesquisa em Educação Matemática, 6., 2015, Pirenópolis. **Anais...** Pirenópolis, 2015, p. 1-11.

MINGAS, A. A. Línguas e culturas em Angola: Tuzaba mana malele ke zimbembu aí cinkulu ci basi Nsi Ngola. Njinga e Sepé. **Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, v. 1, n. 2, p. 377-385, 2021.

NETO, A. **Havemos de voltar**. Fundação Dr. António Agostinho Neto (FAAN), 1978. Disponível em: <<https://www.ihmt.unl.pt/wp-content/uploads/2024/02/LAFRICA-%E2%80%93Liga-dos-Africanos-e-Amigos-de-Africa.pdf>> Acesso em: 23 de dezembro de 2024.

NETO, A. **Sagrada Esperança**. 9 ed. Lisboa: Sá da Costa, 1979.

NETO, A. **Sagrada esperança**. Angola: União dos Escritores Angolanos, 1985.

NETO, A. **A renúncia impossível**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987.

OSORIO, C. T. **Vení, vamos hamacar el mundo, hasta que te assustes**: uma terapia do desejo de escolarização moderna = Venha, vamos balançar o mundo, até que você se assuste: uma terapia do desejo de escolarização moderna. 2017. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2017.

PARMÊNIDES. Poema de Parmênides. *In*: BACCA, J. D. G. (org.). **Los presocráticos**. Traducción y notas de Juan David G. Bacca. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, p. 29-53, 1991.

RODRIGUES, S. M. A relação entre o corpo e o poder em Michel Foucault. **Psicologia em Revista**, v. 9, n. 13, p. 109-124, 2003.

SELEZI, S. P. M. **Identificação e valorização dos saberes matemáticos presentes em artefactos culturais da etnia Ngangela: uma contribuição para o ensino da matemática**. 2021. 301f. Tese (Doutorado em História das Ciências e Educação Científica) – Instituto de Investigação Interdisciplinar, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2021.