

O papel da escola na produção de corpos culturalmente refugiados: uma experiência angolana do autor em um diálogo com a sua avó.

Ezequias Cassela.

Cita:

Ezequias Cassela (2025). *O papel da escola na produção de corpos culturalmente refugiados: uma experiência angolana do autor em um diálogo com a sua avó*. *European Review of Artistic Studies*, 15 (4), 1-24.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/ezequias.cassela/26>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pdg6/7zs>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

O PAPEL DA ESCOLA NA PRODUÇÃO DE CORPOS CULTURALMENTE REFUGIADOS: UMA EXPERIÊNCIA ANGOLANA DO AUTOR EM UM DIÁLOGO COM A SUA AVÓ¹

*The Role of the School in the Production of Culturally Displaced Bodies: An
Angolan Experience of the First Author in Dialogue with His Grandmother*

CASSELLA, Ezequiel Domingas²

Resumo

Este estudo analisa o papel das escolas angolanas como agentes na produção de “corpos culturalmente refugiados”, indivíduos compelidos a abandonar suas identidades culturais em favor de normas escolares moldadas pela hegemonia ocidental, visando à aceitação social e acadêmica. Partindo da experiência pessoal do autor no contexto sociocultural Vangangela, o artigo utiliza um diálogo com sua avó para evidenciar como a hegemonia escolar dilui identidades culturais locais. A análise fundamenta-se em Michel Foucault, argumentando que as escolas funcionam como instrumentos de poder que promovem a adoção de valores eurocêntricos. Metodologicamente, adota-se a lógica do Ndzili, conceito da língua Ngangela que representa a “energia interna” essencial para nutrir e preservar a cultura, respeitando o movimento de dentro para fora. A articulação entre o discurso de dentro (falas da avó) e ideias de fora (como as de Foucault e outros pensadores) sustenta um diálogo intercultural que valoriza saberes alternativos e identidades plurais.

Abstract

This study examines the role of Angolan schools as agents in producing "culturally displaced bodies," individuals compelled to abandon their cultural identities in favor of school norms shaped by Western hegemony to achieve social and academic acceptance. Drawing from the first author's personal experience within the Vangangela sociocultural context, the article uses a dialogue with his grandmother to illustrate how school hegemony erodes local cultural identities. Grounded in Michel Foucault's theories, the analysis argues that schools operate as instruments of power promoting the adoption of Eurocentric values. Methodologically, the study employs the concept of Ndzili—a term from the Ngangela language representing the "inner energy" essential for nurturing and preserving culture, respecting the inward-to-outward movement. The interplay between internal discourse (grandmother's reflections) and external ideas (such as those of Foucault and other thinkers) fosters an intercultural dialogue that values alternative knowledge systems and plural identities.

Palavras-chave: Escolas angolanas; Ndzili; Formação de professores; Corpo culturalmente refugiado; Relações de poder.

Key-words: Angolan schools, Ndzili, Training teachers, Culturally refugee bodies, Power relations.

Data de submissão: setembro 2024 | **Data de publicação:** dezembro 2025.

¹ Artigo padronizado e traduzido pela equipa de voluntários da MUNDIS – Associação Cívica de Formação e Cultura. Tradução: Carmina de Carvalho.

² EZEQUIEL DOMINGAS CASSELLA – Escola Superior Pedagógica do Bié, ANGOLA. Email: ezequias.cassela@unesp.br

PARTINDO DE DENTRO: O AUTOR DIALOGANDO COM A SUA AVÓ

O diálogo a ser apresentado, entre o autor (At) e sua avó (A), reveste-se de um caráter reflexivo e é inserido no contexto analítico deste artigo. A interação ocorreu em um cenário marcado por um reencontro emocional, cuja significância decorre do distanciamento temporário do autor em relação ao ambiente sociocultural tradicional compartilhado com sua avó. Esta figura representa não apenas o núcleo de transmissão de valores culturais, mas também uma guardiã do saber ancestral. O distanciamento mencionado foi desencadeado pela jornada acadêmica do autor, que se iniciou no ensino secundário, médio e superior, com etapas realizadas inicialmente na cidade do Cuito, província do Bié, em Angola, e posteriormente em Portugal. Esse processo de transição implicou profundas renúncias e ajustes ontológicos, exigindo uma reavaliação dos valores culturais herdados e um esforço de adaptação às novas exigências sociais e educacionais. Tal experiência foi acompanhada por desafios significativos, dentre os quais se destacam o preconceito linguístico e cultural. Este preconceito se manifestou, sobretudo, nas interações com colegas angolanos, que frequentemente depreciavam a língua e as práticas culturais locais em prol da assimilação aos padrões culturais portugueses, conforme evidenciado em Cassela (2025, p. 26).

“[...] 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! [...]”, 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.

Estas experiências intensificaram progressivamente o conflito identitário do autor. A língua portuguesa, já sobrevalorizada em Angola como critério de ascensão social e educacional, tornava-se um símbolo de afastamento de suas origens, por carregar consigo todo peso civilizacional da cultura hegemônica legitimada pela escola. Enquanto estudante, ocasionalmente, foi incentivado a "corrigir" sua pronúncia e adotar comportamentos que fossem vistos como civilizados, reproduzindo padrões eurocêntricos.

Esse processo gerou um distanciamento de sua cultura de origem, levando-o a se perceber como um "eu," alienado de sua identidade legítima.

O retorno de Portugal a Angola, em 2019, trouxe um momento de confronto com sua realidade cultural. Apesar de ser valorizado socialmente por sua experiência acadêmica e sua "europeização," o reencontro com sua avó revelou a profundidade do afastamento cultural que havia vivenciado. Tal situação é constatada no diálogo que se segue:

At: *Avó, cheguei!!!!*

A: *Heee! Mutekulu uangue na hete; ndjolela ika!! Ndjili na sanga um kukumona!!³*

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

A: *Nani!!! Num pode esquecer o seu língua, esse língua que você fala é alheio, o que é nosso é nosso e você num pode despreza⁴r. 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.*

At: *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 sua avó expressava tristeza e, fixando os seus olhos nele, 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 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)

³ Oh! Meu neto chegou que alegria!!!! Estou feliz por te ver!

⁴ Desprezar

Comentários: - o que dizer diante desta profunda afirmação da avó do At? Talvez, naquele momento, o seu silêncio fosse a virtude que se impunha, mas o certo é que eram notórias a revolta, a impotência e a resistência presas nas palavras de sua avó, manifestando total indignação perante a sociedade e um sistema educacional que mata a sua forma de vida. As breves palavras da avó 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, os sujeitos da cultura, não se sentem “vivos”, pois são obrigados a rejeitar os valores ensinados em suas culturas para se sujeitarem aos formatos acadêmicos convencionais, que eliminam as suas alteridades e os aprisionam em suas formas de produzir saberes. A afirmação da avó do autor remetia-o 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 ele. Talvez, no entendimento dela, o autor fosse um sujeito que, por influência de forças dominantes, tenha perdido a rede de imanências fundamentadas em sua cultura legítima. Ao criar desdobramentos para as questões despontadas pela sua avó, começou a se ver como um “corpo culturalmente refugiado” ao admitir que as escolas angolanas podem ser entendidas como produtoras de “corpos culturalmente refugiados”. *Que evidências sedimentam as bases deste pensamento?* Para respondermos a esta questão, voltemos ao diálogo:

At: Avó lamentou a forma como a educação escolarizada substitui os valores e saberes tradicionais pela lógica ocidental, promovendo um desinteresse pelas práticas culturais locais. Quando é que isto começou a acontecer?

A: “[...] meu neto, se hoje mesmo, as pessoas ainda chamam de bur(ro)s aqueles que são enducados na cultura é por causa ndu kolono⁵. [hummm!] porque nós num estávamos à vontade como hoje, que você faz o que é teu... naquele tempo, quem não ombendecer⁶ o que o kolono fala, quem não se vestir como ele ensina, que não se tratar o cambelo⁷ como ele quer, lhe recebeum⁸ o coso...o bilhete de indetidade e depois lhe falam que volta no seu kimbo⁹, a partir de hoje você é um indígena e não cidadão angolano. Naquele tempo se

⁵ Do colonizador

⁶ Obedecer

⁷ Cabelo

⁸ Recebem

⁹ Aldeia

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 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.”

Figura 1 ¹⁰- Senso da população não civilizada do ano de 1950

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

Concelho

Posto

N.º do boletim N.º de ordem
14/32

Nome do indígena
@zidanenhume

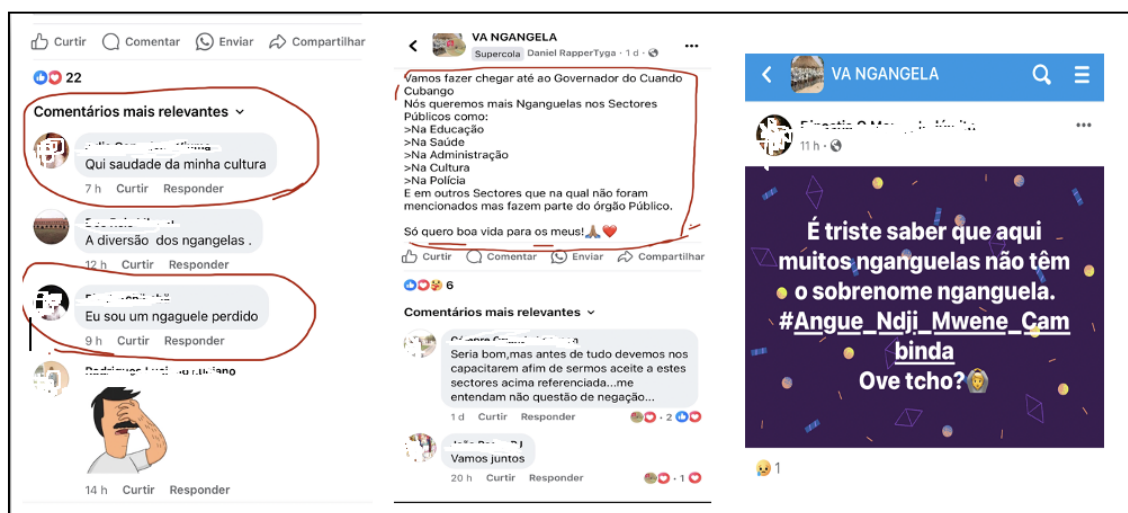
Fonte: Própria.

Comentários: - com a resposta da avó do autor, aprendemos 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 materna, 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.

¹⁰ Esta imagem ilustra o boletim usado no censo populacional de 1950 em Angola, durante o julgo colonial, para o registro de pessoas consideradas não civilizadas. Na imagem a palavra indígena aparece destacada para mostrar que os angolanos que não conseguiam assimilar o modo de vida do colonizador permaneciam na condição de indígenas. Ela foi obtida por meio do tiktok-zidanenhume [Fim da descrição].

Haja vista que afirmação fundamentada no objetivo formal das escolas angolanas, 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”, parece ter fundamento em 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? Qual é o papel da escola no âmbito da sua formação enquanto sujeito sociocultural?*¹¹ 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. A Figura 2, ilustra alguns gritos de resistência manifestados nas redes sociais.

Figura 2¹²- Gritos de (R)esistência



Fonte: Própria.

¹¹ Optamos pelo uso do estilo itálico na formulação desta pergunta por reconhecermos seu papel enquanto elemento central e estruturante na condução desta pesquisa.

¹² Esta imagem ilustra as mais diferentes formas de resistências manifestadas por diferentes membros da cultura Vangangela nas redes sociais. As mensagens destacadas mostram as diversas formas de descontentamento dos referidos membros. [Fim da descrição].

Face ao exposto, questionamos: o que nos dizem os normativos legais definidos no âmbito da aplicação das políticas educacionais angolanas vigentes?

O sistema educacional angolano 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. (Cassela; Manrique, 2023)

Assim, considerando a linha de pensamento deste artigo, reproduzimos 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 Frances**.

Artigo 105º.

[...] 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)

Vale ressaltar que apesar das atualizações das referidas leis, ainda assim há vestígios de marcas ocidentais nas disposições que regem o sistema de ensino angolano, fundamentalmente a definição do currículo escolar de formação de professores, tomando de assalto a autonomia e a forma de vida dos alunos, conforme se pode verificar no ponto 1 e 2 do Artigo 105º. 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 15º. advogam a promoção de um ensino que pautado pela conservação do patrimônio cultural dos povos, com particular realce às línguas nacionais, porém, a nosso 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.

Nesta perspectiva, entendemos 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. Diante destes comentários motivados pelo diálogo entre o PA e sua avó, questionamos: *que ideias podem ser produzidas em uma interlocução entre o dentro e o fora?* Para se dar resposta a esta questão, vamos fazer um movimento na espiral *Ndzili*, com vista a promoção de diálogos com autores externos a cultura *Vangangela*, mas antes, cabe aqui apresentarmos de forma resumida uma abordagem sobre os povos *Vangangela* e sobre a metodologia *Ndzili*.

SOBRE OS POVOS VANGANGELA

Os povos *Vangangela*, cujo nome reflete o plural, enquanto o singular é "Kangangela", referente a uma pessoa que domina a língua *Ngangela*, configuram-se como um dos maiores grupos étnico-linguístico cultural de Angola. Esses povos originaram-se no Norte e centro da África, em regiões como o Chade, Níger, Sudão e o Alto Nilo, onde viviam como um grupo homogêneo. Devido às condições adversas do deserto do Saara, como calamidades naturais e a elevação do custo de vida, os *Vangangela* foram forçados a migrar em busca de melhores condições. Durante sua migração, eles se estabeleceram próximo aos grandes lagos africanos, onde desenvolveram habilidades em artes, agricultura e metalurgia, promovendo avanços econômicos e fortalecendo o senso de comunidade.

Este vasto processo acumulativo que dá lugar ao conhecimento e às experiências dos povos *Vangangela*, no contato com a Natureza, ao longo dos tempos, sedimentam a origem etimológica da palavra "Ngangela", derivando da raiz "Nganga", que significa "conhecedor dos segredos da Natureza". Originalmente, o termo tinha uma conotação positiva, associada a indivíduos com conhecimentos especiais, capazes de curar doenças, evitar desastres naturais, proteger em batalhas e resistir a perseguições. Entretanto, com o andar do tempo foi tendo uma conotação negativa, influenciada pelas intenções maléficas de determinados membros da comunidade.

Os povos *Vangangela*, inicialmente apresentaram-se como um grupo bastante homogêneo, no entanto, a partir dos séculos XIII e XIV, o grupo se desintegrou em diferentes subgrupos. Alguns deles migraram para Angola, ocupando várias regiões, incluindo o Alto Zambeze, Kwandu-Kuvangu, Moxico, Bié e Huila. Cada subgrupo estabeleceu-se em áreas específicas com condições climáticas diversas e se organizou em agregados que variavam de acordo com a região. Os subgrupos citados incluem Ngangela Mpengo, Cisokola, Maxaka, Katoko, Nyemba, Nkangala, Mbwela, Luchaze, Lwimby e Ngondyelo, distribuídos em várias províncias e municípios de Angola, como Cuando-Cubango, Moxico, Bié, Huambo, Cunene e Huila. Cada subgrupo desenvolveu características culturais e econômicas próprias, mantendo, ao mesmo tempo, a essência de sua ancestralidade.

Face ao exposto, ressalta-se a resiliência e adaptabilidade dos *Vangangela*, que, mesmo diante de adversidades históricas e naturais, conseguiram preservar sua identidade cultural enquanto se integravam a novos territórios.

METODOLOGIA NDZILI

O *Ndzili* ou *Vongo*, como representação de mundo e da organização da vida do povo *Vangangela* tem a forma de uma espiral, 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. A lógica do *Ndzili*, central na metodologia deste artigo, deriva do termo em língua *Ngangela* que significa “energia interna”. Essa energia é vista como um movimento essencial que nutre a força e o vigor da cultura *Vangangela*. Tal energia propõe a movimentação de forças culturais de um "dentro" para um “fora” respeitando as diferenças e promovendo um diálogo intercultural. Neste sentido, este trabalho serve-se dessa espiral para entrelaçar partes de narrativas de diálogo entre o autor e sua avó com ideias de autores externos como Michel Foucault, Ubiratan D’Ambrosio, Agostinho Neto e Dom José Manuel Imbamba.

Haja vista que o conceito do *Ndzili* é profundamente arraigado na cultura, refletindo o potencial de suas práticas para estabelecer conexões tanto no nível interno quanto externo da comunidade. Seus principais aspectos incluem:

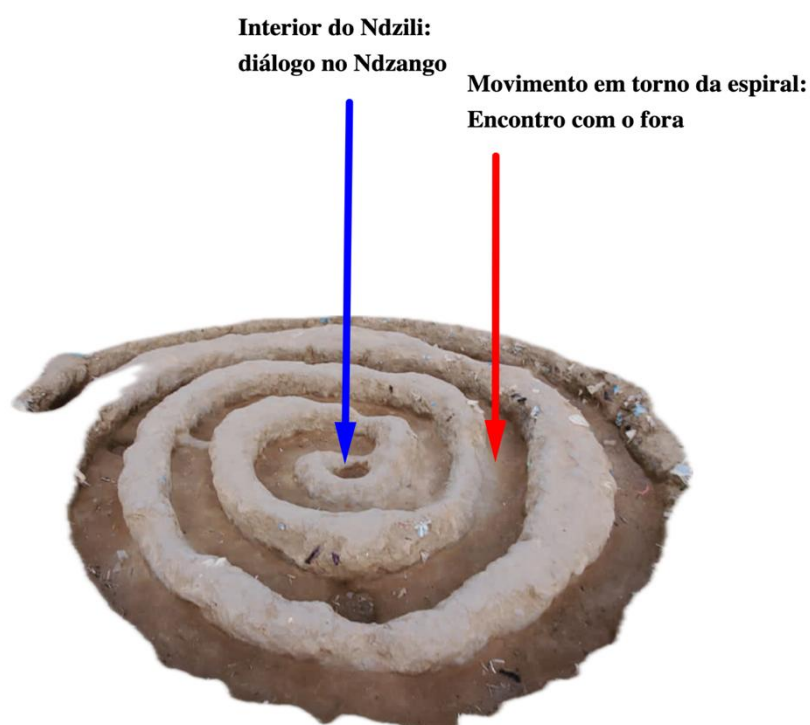
1. *Movimento Espiral*: A metodologia desenvolve-se a partir do movimento da espiral do *Ndzili*, que conecta duas dimensões fundamentais: o “dentro” (representado pelo diálogo entre o autor com a sua avó) e o “fora” (representado por ideias externas como as de Michel Foucault, Dr. António Agostinho Neto).
2. *Relação com a Cultura*: O *Ndzili* reforça que a energia e o vigor da cultura devem partir do núcleo interno para dialogar com o externo, sem que uma dimensão seja uma identidade referencial da outra. Essa abordagem respeita a alteridade e busca promover a coexistência entre diferentes modos de ser e pensar.
3. *Hibridismo Vital*: O *Ndzili* enfatiza a posição de "hibridismo vital", como um lugar que permite transitar entre o espaço acadêmico e a cultura. Este espaço intermediário possibilita a articulação das práticas culturais com a academia, valorizando tanto o conhecimento científico quanto os saberes ancestrais.

4. *Formato Narrativo e Dialógico*: O *Ndzili* é explorado por meio de narrativas que incorporam as práticas culturais do povo *Vangangela*, utilizando um "formato narrativo" para recriar falas e ideias dos participantes da pesquisa. Este método busca dar vida aos conhecimentos locais.

5. *Diálogo Entre o Dentro e o Fora*: O conceito de *Ndzili* é utilizado para mediar o diálogo entre os saberes culturais e os conhecimentos formais acadêmicos. Este encontro possibilita pensar em uma escola e em um sistema educacional mais alinhados às especificidades culturais e históricas do povo *Vangangela*.

6. *Resistência Epistemológica e Ontológica*: A lógica do *Ndzili* promove um processo de resistência às formas de dominação epistemológica ocidental, incentivando os professores e estudantes a valorizarem seus saberes locais e a se posicionarem como protagonistas no processo educacional.

Figura 3 ¹³- Espiral do *Ndzili* em movimento dialógico



Fonte: Própria.

¹³Esta imagem ilustra a espiral *Ndzili*, desenhada no chão pelas crianças *Vangangela*, em movimento dialógico intercultural. A seta azul indica o seu interior (o dentro), que representa o *Ndzango*, instituição sociocultural comunitária responsável para a preservação dos valores tradicionais da cultura *Vangangela*. A seta vermelha denota o fora representado agentes externos de diálogo. A imagem tem como fonte (Cassela, 2025, p. 59).

CONECTANDO O DENTRO COM O FORA: AS ESCOLAS ANGOLANAS 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 apresentaremos uma explicação detalhada sobre o assunto em questão. Portanto, dedicaremos 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. Começamos, 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 nesta seção, 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, manifestamos algumas ideias de Ubiratan D'Ambrosio, Agostinho Neto e Dom José Imbamba. As ideias de Agostinho Neto, considerado fundador da nação angolana, serão relativas ao sentido político de resistência ao colonialismo, presente em um dos trechos da sua obra poética “adeus a hora da largada”.

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 artigo 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 valor 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 artigo 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.

Assim, aproveitamos 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 consideramos como “culturalmente refugiado”, produto de exercícios de poderes 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, apresentamos 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 as suas lições por meio da 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 aceitos 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, questionamos: *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?*

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”. 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).

À luz dessas ideias, torna-se recorrente aprofundar as reflexões a partir dos trabalhos de D’Ambrosio (2001), com o objetivo de evidenciar que a maioria dos sistemas educacionais implementados em países colonizados tende a perpetuar os padrões operacionais estabelecidos pelos colonizadores. Uma possível justificativa para esse fenômeno reside na sistemática do método colonial, que, de maneira estratégica, busca suprimir as manifestações do grupo conquistado no que diz respeito à reivindicação de sua autonomia. Nesse contexto, a lógica colonial é operacionalizada por meio da subalternização, marginalização e desvalorização da cultura dos povos dominados, resultando no enfraquecimento de suas raízes culturais, bem como na desconexão de seus vínculos históricos e de sua própria historicidade.

Segundo o autor mencionado, a supressão da história das culturas consideradas subalternas resulta na anulação dos padrões tradicionais, bem como dos modos e formas de vida dessas sociedades, destacando-se, de forma marcante, a desvalorização das línguas maternas. Nesse contexto de dominação cultural, as culturas subjugadas tornam-se vulneráveis às culturas hegemônicas, levando à extinção ou substituição das estratégias de sobrevivência e transcendência próprias das culturas não dominantes. Com os processos de independência desses países, as estruturas governamentais, responsáveis pela gestão social, econômica, política e cultural, adotam modelos inspirados nas práticas do colonizador. Nesse cenário, as raízes culturais autóctones são frequentemente rejeitadas ou negligenciadas, configurando um quadro em que a ausência de conexões identitárias profundas fragiliza a capacidade de resistência das sociedades subalternas diante de pressões externas. Ao rejeitar elementos culturais próprios, os grupos dominados passam a perceber os modos de vida e os valores do colonizador como padrões ideais. Esse processo culmina na internalização de tais modelos e na consolidação de uma relação de dependência e subordinação ao poder dominante. (D'Ambrosio, 2001)

Para o autor aludido, 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 promotoras 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.

Perante a esse processo de dominação epistemológica e ontológica, conduzido pelas escolas angolanas, há um sentido de revolta que emerge, ainda que em um campo tênue, e reflete parte do diálogo estabelecido com a avó do PA, 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.* Neste sentido, 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).

(RE)EXISTÊNCIA

A perspectiva da resistência 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, mas também a olhar para os currículos, problematizando e produzindo novos questionamentos. Essa visão, nos leva a assumir o compromisso ancorado na visão de resistência política de Agostinho Neto, considerado 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.

De acordo com Imbamba (2010), a crise cultural significativa e desafiadora que permeia a sociedade angolana, de impacto profundo, emerge como consequência das transformações sociais, econômicas e políticas que afetam especialmente as instituições reconhecidas como legítimas e responsáveis pela formação dos cidadãos angolanos. Entre essas instituições, as escolas destacam-se como espaços privilegiados de disseminação de ideias e padrões que refletem as forças hegemônicas, frequentemente descolados dos valores e costumes autênticos dos povos angolanos. Esse processo formativo, enquanto atende às dinâmicas de globalização, compromete a identidade cultural ao fragilizar os alicerces espirituais e sociais da sociedade, elementos indispensáveis à preservação de sua essência e singularidade.

Nesse contexto, para o referido autor, a resistência passa pela imprescindível reflexão sobre a relação intrínseca entre cultura e humanidade. A ausência de cultura em um indivíduo caracteriza-o como um ser desprovido de autenticidade, dado que a cultura constitui um modo específico de ser e de existir. O ser humano, ao ser o único sujeito ontológico da cultura, também se torna seu objeto e finalidade. Assim, a cultura é um elemento essencial para a manifestação da unidade e diversidade inerentes à existência humana, consolidando sua intersubjetividade e caráter social.

Segundo Imbamba (2010), a historicidade e a natureza humana encontram sua expressão na cultura, e é por meio dela que o ser humano alcança a plena realização de sua condição de pessoa. No entanto, quando as ações formativas se subordinam às demandas uniformizadoras e universalizantes da globalização, ocorre um apagamento cultural que compromete a humanidade dos povos, transformando-os em entidades destituídas de vitalidade e singularidade. Para o povo angolano, a cultura transcende a mera dimensão prática; ela representa a essência da vida coletiva, conferindo forma,

coesão e identidade a uma sociedade. Uma sociedade sem cultura torna-se um agregado de indivíduos desconectados, mantidos juntos apenas por necessidades circunstanciais.

Em síntese, a cultura angolana, enquanto expressão de um modo espiritual de ser, humaniza a sociedade e define sua singularidade histórica. Quando uma sociedade se submete aos efeitos desestruturantes da globalização e perde sua identidade cultural, ela se torna artificial e alienada de sua própria humanidade. Nesse sentido, o compromisso científico de repensar o povo angolano no século XXI deve priorizar a valorização de ideias e princípios que fomentem a unidade na diversidade, promovendo o protagonismo histórico e cultural da nação. Não podemos permanecer inertes ou conformados com os padrões impostos pelas dinâmicas civilizacionais hegemônicas, que visam moldar cidadãos segundo interesses externos. Devemos, ao contrário, reivindicar nosso papel na construção de um futuro enraizado em nossas tradições, valores e história. (Imbamba, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo examinou criticamente o papel das escolas angolanas na produção de “corpos culturalmente refugiados,” evidenciando as relações de poder subjacentes que condicionam a subjetividade dos estudantes a partir de uma perspectiva colonizadora. Partindo de um diálogo entre o autor e sua avó, bem como de uma abordagem teórica sustentada por autores como Michel Foucault, Agostinho Neto e Ubiratan D'Ambrosio, esta análise revelou que o sistema educacional angolano, ainda que formalmente orientado para a valorização da cultura nacional, está profundamente marcado pela hegemonia cultural eurocêntrica.

Ao adotar a lógica do *Ndzili* como fundamento metodológico, foi possível estabelecer um diálogo interdimensional entre o “dentro”, representado pelas experiências culturais locais, e o “fora,” simbolizado pelas ideias externas e pelo aparato educacional vigente. Essa abordagem permitiu compreender como os mecanismos de domínio epistemológico são reproduzidos na escola por meio de currículos que priorizam a padronização e a uniformização cultural, marginalizando saberes e práticas locais. O *Ndzili*, enquanto expressão da resistência cultural, surge como uma alternativa para a revitalização das culturas locais e a promoção de um espaço educacional que valorize a pluralidade.

Os dados apresentados, corroborados pelo diálogo com a avó do autor, indicam que as escolas em Angola não só atuam como um espaço de reprodução de saberes hegemônicos, mas também como instrumentos de regulação social que, por meio de relações disciplinares, transformam o corpo do sujeito em um elemento submisso ao paradigma cultural dominante. Essa dinâmica reforça o silenciamento das vozes culturais subalternas e a deslegitimação das tradições locais, promovendo uma forma de educação que aliena o sujeito de sua identidade ancestral. Tais constatações se alinham às reflexões de Foucault sobre o corpo como um campo de significados e um objeto de poder, reiterando que a escola atua como um espaço disciplinar que normaliza e hierarquiza os sujeitos com base em interesses hegemônicos.

Apesar dos avanços legais promovidos por meio de normativas como a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, constatou-se que essas medidas ainda apresentam lacunas significativas no que tange à efetiva inserção dos saberes locais no currículo escolar. A aparente intenção de promover o respeito à diversidade cultural é ofuscada pela predominância de conteúdos eurocêntricos, como demonstrado pela estrutura curricular que concede apenas 20% de espaço às contribuições locais, enquanto 80% do conteúdo reflete interesses externos.

A resistência epistemológica e ontológica emerge, portanto, como um imperativo para a transformação desse cenário. Tal resistência não se limita a um movimento de recuperação cultural, mas deve também articular estratégias que permitam o protagonismo dos sujeitos locais na construção de um sistema educacional mais equitativo e representativo. O resgate das línguas maternas, dos saberes ancestrais e das práticas culturais tradicionais deve ser incorporado como parte integrante de um currículo que dialogue com a história e a diversidade dos povos angolanos.

Como exposto na poética de Agostinho Neto, “a esperança somos nós”; a superação das dinâmicas colonizadoras em Angola depende de uma mobilização coletiva que valorize as culturas locais como patrimônio vivo e essencial para a construção de uma educação verdadeiramente intercultural e emancipatória. É preciso repensar as políticas educacionais sob uma ótica de resistência, afirmando as identidades locais não como resquícios do passado, mas como bases fundamentais para o futuro de Angola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Assembleia da República de Angola. (2020). *Lei n.º 32/20, de 12 de agosto. Lei de bases do sistema de ensino de Angola*. Diário Oficial da República de Angola, I Série, n.º 123. Imprensa Nacional – E.P.

Cassela, E. A. D. (2024). *Se nós, os Vangangela, formos como todo o 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 doutoramento). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Rio Claro.

Cassela, E. A. D., & Manrique, A. L. (2023). [Re] pensando o currículo de formação de professores de Matemática do 1.º ciclo do ensino secundário angolano numa dimensão cultural sob o olhar da etnomatemática. *Paradigma*, 43(3), 237–257.

D'Ambrosio, U. (2001). *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade*. Autêntica.

Fanon, F. (2008). *Peau noire, masques blancs* (R. da Silveira, Trad.). EDUFBA. (Obra original publicada em 1952)

Foucault, M. (1981). *As palavras e as coisas*. Martins Fontes.

Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.

Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenêutica*. Paidós.

Imbamba, J. M. (2010). *Uma nova cultura para mulheres e homens novos: Um projecto filosófico para Angola do terceiro milénio à luz da filosofia de Battista Mondin*. UCAN.

Neto, A. (1979). *Sagrada esperança* (9.ª ed.). Sá da Costa.