

Quando o privado assume o lugar do público: a atuação das missões religiosas na educação angolana

Elison Antonio Paim e Solange Maria Luis

Elison Antonio Paim

Universidade Federal de Santa Catarina –
Florianópolis, SC, Brasil.

E-mail: elison0406@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9651-5847

Solange Maria Luis

Instituto Superior de Ciências da Educação –
Lubango, Angola.

E-mail: soldeluanda@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5494-773X

Resumo: Ao elaborar e desenvolver o projeto “Decolonizando tempos, espaços e memórias: experiências educativas na Província de Huíla – Angola”, buscamos compreender como são realizadas as aulas e atividades educativas em escolas na Província de Huíla, no tocante as questões da memória e experiências educativas a partir do estudo de documentos e das lembranças de professores e um estudante da Educação Básica. Neste momento, abordamos a colonização portuguesa em Angola, a organização da educação pelas Missões Religiosas e pelo governo colonial português até a independência em 1975. Como fontes tomamos os escritos de autores e autoras sobre educação em Angola e a narrativa de um estudante organizada em forma de monografia, conforme proposto por Walter Benjamin.

Palavras-chave: História da educação; Missões religiosas; Educação em Angola.

When the private takes the place of the public: the role of religious missions in Angolan education

Abstract: By elaborating and developing the project “*Decolonizando tempos, espaços e memórias: experiências educativas na Província de Huíla – Angola*”, we seek to understand how classes and educational activities are carried out in schools in the Province of Huíla, regarding the issues of memory and educational experiences from the study of documents and remembrances of teachers and a student of Basic Education. At this moment, we approach the Portuguese colonization in Angola, the education organized by the Religious Missions and the Portuguese colonial government until independence in 1975. As sources, we take the writings of authors on education in Angola and the narrative of a student organized in a monad as proposed by Walter Benjamin.

Keywords: History of education; Religious missions; Education in Angola.

Quando lo privado toma el lugar de lo público: el papel de las misiones religiosas en la educación angoleña

Resumen: La investigación de que resulta este artículo se intitulaba “*Descolonización de tiempos, espacios y memorias: experiencias educativas en la Provincia de Huila – Angola*”. En ella, buscamos comprender cómo se desarrollan las clases y actividades educativas en las escuelas de la Provincia de Huila en cuanto a los temas de memoria y experiencias educativas a partir del estudio de documentos y remembranzas de profesores y un alumno de Básica Educación. En este momento, abordamos la colonización portuguesa en Angola, la organización de la educación por las Misiones Religiosas y el gobierno colonial portugués hasta la independencia en 1975. Tomamos como fuentes los escritos de autores sobre la educación en Angola y la narrativa de un estudiante organizado en una de mónada según lo propuesto por Walter Benjamin.

Palabras clave: História de la educación; Misiones religiosas; Educación en Angola.

Introdução

Eu residia no internato que pertencia à Igreja Católica da Missão

Eu me chamo Leonardo Moisés Silva, sou mesmo residente da província da Huíla, no município do Lubango. Tenho 16 anos, e a experiência que eu tenho sobre as escolas rurais foi porque eu já estudei em uma delas durante dois anos e quatro meses. No ano de 2017 ingressei para o internato isso no município da Chibia no dia 19 de janeiro, eu residia no internato que pertencia à Igreja Católica da Missão. Nesta escola estudavam alunos internos e externos que pertenciam à comuna, à sede, à vila e aos bairros de lá, dos kimbos. Os professores que lá davam aula, eram professores que saíam mesmo cá da cidade. E notou-se que há um déficit grande no nível no método de dar aula, mesmo no nível de ensinar os alunos porque nas zonas rurais, pelo menos o que eu notei, os estudos têm pouco valor. Os alunos aderem pouco à escola por causa da mentalidade. Eles têm ainda assim uma mentalidade que não envolve muito a acadêmica, é mais o trabalho. Geralmente no ensino secundário, os alunos primeiro vão fazer os seus trabalhos. Pra dizer que na regra o aluno é que espera o professor na sala, mas lá os professores é que esperam os alunos na sala. Porque eles primeiro tiram o gado para pôr a comer, dar de beber, vão às suas lavras e só assim é que depois vem a escola. Era uma escola que trabalhava assim em mais ou menos em condições precárias. Tínhamos pouca ajuda do governo, era mais ajuda da Igreja, porque o próprio diretor da escola também era Padre. Então, funcionava do seguinte jeito, trabalhávamos lá, estudávamos eu acho que mais ou menos dez salas. Só havia uma turma para cada classe, porque também havia pouca aderência dos alunos à escola. Poucas carteiras. O Padre que estava lá ele fazia uma ginástica tão grande que todos os alunos tinham onde sentar. Geralmente os mais pequeninhos da pré, primeira, segunda até a terceira, sentavam dois a dois em uma carteira para uma pessoa. Eles sentavam dois a dois a fim de que ninguém arranjasse pedras ou latas, porque se calhar lá nem todo mundo tinha condição de ter uma cadeira para levar para escola. Geralmente, se notou uma preguiça nos professores, porque os alunos não obrigavam os professores a buscarem conteúdos mais a fundo, ir mais fundo, eles não perguntavam. Então, os professores davam apenas matérias dos livros. Geralmente, os alunos do internato eram os que mais se dedicavam, porque a regra que nós tínhamos no internato havia assim um incentivo, quem tivesse uma nota abaixo de vinte, se tivesse quinze tinha que apanhar cinco palmatórias para complementar os cinco que ele não conseguiu tirar na prova. Como era um internato nós tínhamos tempos de estudo, tempos de trabalho e já os outros alunos eles não tinham esses horários. Então, eles não ligavam muito pros estudos. E os professores mesmo, praticamente, na sua maioria eram mesmo preguiçosos. Davam aula assim relaxadamente porque havia pouca interação dos alunos com o professor. O professor pergunta se entendeu, o aluno diz que entendi. Entendeu o que? Não responde. Então, aquela interação do professor e do aluno não eram assim eficaz. Como a escola era uma escola missionária, o professor de Língua Portuguesa era padre e o professor de Educação Moral e Cívica também era padre. Então, em alguns tempos livres, quando os professores não vinham, o padre ele reunia todos os alunos para conversar, perguntar o que que fazem, vocês querem ser o que no futuro? Falar mesmo sobre a realidade que lá se vive. O trabalho mesmo, a lavra ou até mesmo a agricultura, pergunta o que eles produzem, se do que eles produzem eles conseguem vender, se comem disso. E agora, para os alunos do internato funcionava de que tal jeito: nós íamos para lá aprendíamos a rezar na Igreja, aprendíamos a cantar na Igreja, estudávamos na escola e tínhamos uma hora... porque há umas regras em latim assim, geralmente, são dadas em todas as escolas de internato das Igrejas Católicas, que é oracion, elaborium e studium, oração, trabalho e estudo. Então, nós tínhamos uma hora que era a hora do trabalho, em que aprendemos como é que se põe o milho, como é que se põe a batata no chão, apreendemos as hortaliças praticamente e também tínhamos uma lavra. Então, também aprendemos assim alguns trabalhos agrícolas. Nós que vínhamos de cada cidade encontramos colegas que vinham mesmo das zonas rurais pra viver no internato, e eles já tinham o domínio da prática da agricultura. Então, quando a gente fosse fazer um canteiro, nós preparávamos o canteiro e geralmente aqueles que sabem, que já praticam agricultura a alguns anos, eles faziam a plantação

(Silva, Entrevista, 2019).

A mônada foi organizada a partir da entrevista realizada com o estudante em 12 de setembro de 2019, na Escola Missão Católica, em Lubango, em que nos narrou aspectos de sua experiência enquanto estudante em uma escola rural de uma missão católica na província da Huíla, no município de Chibia. Para que os leitores conheçam a metodologia que utilizamos para a organização das mônadas como forma narrativa apresentamos a seguir breve diálogo com Walter Benjamin e algumas autoras que dialogam com o seu pensamento sobre Monadologia.

Para o filósofo alemão Walter Benjamin, narrativas são formas de comunicar e transmitir experiências vividas. Para o autor, estas experiências podem ser expressas na forma de mônadas, as quais enquanto fragmentos comunicados carregam sentidos ao vivido. Assim,

A ideia é mônada, nela reside, preestabelecida, a representação dos fenômenos, como sua interpretação objetiva. [...] a ideia é mônada, isto significa, em suma, que cada ideia contém a imagem do mundo. A representação da ideia impõe como tarefa, portanto, nada menos que a descrição dessa imagem abreviada do mundo (Benjamin, 2007, p. 69).

Nesse sentido, a mônada capta a totalidade na singularidade, ou seja, na construção de mônadas como aporte metodológico com base na rememoração, nos detalhes mais miúdos das narrativas, há a chance de recuperar o universal, de escovar a história a contrapelo e superar a história linear e colonial, na medida em que “a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador” (Rosa, 2011, p. 205).

Alargando as possibilidades para o entendimento do que é uma mônada, a historiadora Cyntia Simioni França (2015, p. 105) defende que “a mônada é concebida como a cristalização das tensões nas quais se inscrevem práticas socioculturais, plurais, contraditórias”, e que “a mônada é um fragmento que salta do desenrolar do tempo linear” (2015, p. 106); assim tem-se as imagens monadológicas em narrativas, rememoradas/contadas num tempo não linear da narração.

Ao ler as mônadas apresentadas em “Infância em Berlim”, observa-se que nessas “pequenas narrativas que remetem à infância de Benjamin, é possível vislumbrar a articulação entre o vivido individual do autor e as esferas sociais mais amplas, valorizando as experiências do passado infantil e ressignificando-as a partir do olhar adulto (Santana, 2017, p. 27).

Na possibilidade de articulação do que é vivido (individual) de quem narra com o contexto social, a mônada é terreno fértil, para a construção de substanciais significados coletivos e particulares do narrado (Galzerani, 2013).

A mônada que abre este artigo faz parte de um conjunto de entrevistas realizadas com professores e o estudante como parte das atividades que compuseram o projeto de pesquisa de pós-doutorado “Decolonizando tempos, espaços e memórias: experiências educativas na Província de Huíla – Angola”¹, por meio do qual buscamos compreender como são realizadas as aulas e atividades educativas em

¹ Os leitores poderão conhecer mais sobre a pesquisa em outros trabalhos já publicados pelos autores (Paim; Luis, 2021a, 2021b, 2020a, 2020b).

escolas na Província de Huíla, no tocante as questões da memória e experiências educativas, a partir do estudo de documentos e das memórias dos professores das Escolas de Educação Básica. Foi desenvolvido entre março de 2019 e março de 2020 junto ao programa de Mestrado em Ensino de História de África do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED) na cidade de Lubango, província da Huíla, em Angola.

Como narrado pelo estudante podemos perceber alguns aspectos de uma forma educativa muito utilizada em Angola desde o século XVI que ainda permanece no século XXI. A educação foi assumida em muitos locais pelas missões religiosas católicas, luteranas, presbiterianas de origem portuguesa, inglesa, estadunidense, canadense.

As Missões foram organizações de carácter confessional e assumiram o papel do estado colonizador português, ou seja, assumiram o papel público do estado que deveria ser responsável pela escolarização da população de sua colônia entre 1482 e 1975.

Entendemos ser necessário explicitarmos, mesmo que de forma sintética, o que compreendemos como público e privado enquanto categorias que permeiam as relações educativas desenvolvidas em Angola sob o domínio de Portugal.

Para Aulete (2012, p. 707) o verbete privado é apresentado como “1 De ou para apenas uma pessoa ou grupo restrito. 2 Pessoal, íntimo. 3 A que ou a quem falta algo. 4 que não pertence ao estado”. Enquanto que público é definido como

1 Ref., pertencente ou destinado ao povo, à coletividade. 2 Do ou ref. ao governo de um país. 3 Para uso ou acesso de todos. 4 Que é conhecido ou foi presenciado por todos. 5 O povo; COLETIVIDADE. 6 Pessoas que se reúnem em assembleia, manifestação, espetáculo artístico. 7 Os destinatários de uma produção artística, de uma mensagem publicitária, etc. (Aulete, 2012, p. 707).

No Dicionário de Filosofia encontramos apenas a definição de público afirmando que,

Este adjetivo foi usado em sentido filosófico (especialmente por escritores anglo-saxões) para designar os conhecimentos ou os dados ou elementos de conhecimento disponíveis a qualquer pessoa em condições apropriadas e não pertencentes a esfera pessoal e não verificável da consciência. Neste sentido, é P. o que Kant denominava objetivo (v.): aquilo de que todos podem participar igualmente, podendo, portanto, também ser expresso ou comunicado pela linguagem (Abbagnano, 2000, p. 813).

As definições no campo da Língua Portuguesa e Filosofia colocam em oposição público e privado. As definições dialogam diretamente com a concepção de público e privado que apresentamos ao construir uma história da educação angolana. O carácter público da educação foi privatizado em favor das missões religiosas aos tomarem para si uma atividade que deveria ser assumida pelo estado colonial português.

Por sua vez, Hanna Arendt (2007) nos instiga a pensarmos a partir das concepções de esfera pública e esfera privada. Para ela a esfera pública assume relações com o que é comum e denota dois fenômenos correlatos. Assim:

Em primeiro lugar, que tudo o que vem a público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível. [...] Em segundo lugar, o termo “público” significa o próprio mundo, na medida em que é comum a todos nós e diferente do lugar que nos cabe dentro dele. Este mundo, contudo, não é idêntico à terra ou à natureza como espaço limitado para o movimento dos homens e condição geral da vida orgânica (Arendt, 2007, p. 59).

Para a autora a esfera privada associa-se a propriedade, especialmente a partir da modernidade quando a esfera pública foi sendo esvaziada em nome da privacidade do indivíduo moderno. Nos indica que,

Para o indivíduo, viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana; ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros, privado de uma relação “objetiva” com eles decorrente do fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum de coisas, e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida (Arendt, 2007, p. 68).

As definições de Arendt nos instigam pensar como em muitos momentos elas se confundem. De modo especial quando a esfera privada individual – entendida como de pessoas ou instituições – se apropria da esfera pública. Assim, há prejuízo do coletivo em prol do individual. No caso da educação colonial angolana, a dimensão pública do estado português e das comunidades nativas foram sendo suprimidas pelas missões religiosas mais preocupadas com a catequização do que com a escolarização propriamente dita.

Foi possível flagrar na mônada que a educação não se dá por relações horizontalizadas, ou seja, pela via de mão dupla, visto que não foi possível perceber a ideia de autorias compartilhadas. Isto é, percebemos uma educação desenvolvida por práticas de ensino pautada em relações verticalizadas, sendo o professor aquele que exerce a autoridade e que leva conhecimento para os estudantes.

O artigo está estruturado de forma a enfatizar a educação angolana durante o longo período colonial português. Apresentamos de forma contínua algumas ideias gerais, a educação colonial entre os séculos XVI e XX e alguns apontamentos finais.

Conhecendo as primeiras atividades escolares

As primeiras atividades escolares no antigo reino do Kongo (Angola) iniciaram em 1514. As aulas em regime de internato eram frequentadas por jovens de ambos os sexos, de famílias nobres, em regime de internato em Mbanza Kongo, para além de existirem outros núcleos escolares em Nsundi, Mbamba, Mbata e Mpango. Alguns destes passaram a exercer atividades de magistério. Padres católicos ensinaram à corte real do Kongo a língua portuguesa e conhecimentos de matemática. Não é demais lembrar que o objetivo principal dos missionários católicos era evangelizar, para tanto, “as primeiras letras foram ensinadas [...] para permitir a leitura da bíblia e não para a formação geral ou profissional” (Kebanguilako, 2016, p. 133).

O rei do Kongo, em 1526, solicitou a Portugal o envio de 50 missionários e alguns mestres de gramática, para ampliar o ensino para além das primeiras letras. Na verdade, o filho do rei do Kongo foi

o primeiro a ser enviado para Portugal, por ele próprio, para aprender as primeiras letras (Kebanguilako, 2016; Zau, 2009). Para organização das escolas recomendava-se que moças e rapazes fossem separados em prédios distintos conforme o modelo de escolarização europeu e, “que as classes não fossem muito numerosas, para que cada aluno pudesse receber ensino eficiente e colher melhores resultados” (Zau, 2009, p. 224).

No tocante aos missionários que migraram de Portugal, especialmente da congregação dos capuchinhos, pouco faziam para escolarizar o povo angolano pois, dizia-se que eram criminosos fugitivos ou eram “condenados a degredo e enviados para os presídios do sertão, ou então eram autênticos comerciantes que procuravam aumentar os seus cabedais, negociando com o gentio e muitas vezes mesmo na venda de escravos” (Brito Neto, 2005, p. 36).

A educação colonial desde seus primórdios não foi estruturada para os indígenas (população nativa). O período entre 1563 e 1575 foi, sobremaneira, dedicado à exportação de escravos para o Brasil. Brito Neto (2005), em diálogo com os escritos de Boxer (1986), afirma que os povos Bantu eram bárbaros selvagens que não podiam ser convertidos pelos métodos pacíficos empregados na submissão de outros povos. O cristianismo em Angola, tinha de ser imposto pela força das armas mesmo que os bantus estivessem convertidos se tornassem cristãos excelentes e submissos. Devido às atividades comerciais – inclusive de seres humanos escravizados – a atividade educativa das ordens religiosas foi fraca nos primeiros tempos do domínio português.

Durante o século XVI, percebemos que as poucas ações de escolarização, como a criação de escolas e ao envio de missionários para o reino do Kongo, tiveram como objetivo central a evangelização/cristianização dos povos originários do território hoje angolano. Portanto, escolarizar estes povos cumpria a necessidade de que fossem leitores da bíblia.

No início do século XVII, em 1607 em Luanda, foi construído o primeiro colégio missionário a cargo da Companhia dos Jesuítas, o qual tinha como missão

preparar futuros sacerdotes e ensinava as primeiras letras aos jovens portugueses das principais famílias. [...] O Colégio criado pelos jesuítas e as pequenas ações que padres capuchinhos desenvolviam. [...] Um ensino destinado à população de origem europeia e uma ínfima parte da população nativa, ligada às famílias da nobreza (Kebanguilako, 2016, p. 134).

A escola de primeiras letras já funcionava desde 1605, portanto, antes do colégio Jesuíta. Ao que tudo indica foi uma das primeiras de toda a África negra. Foi frequentada por estudantes originários da cidade de Luanda, do reino do Kongo, do reino do Ndongo ou reino de Angola.

As missões religiosas pouco ensinavam, para além das noções catequéticas, conhecimentos bíblicos e teológicos (Zau, 2009). Assim, a educação ficou totalmente a cargo das igrejas, sem interferência do Estado português. A liberdade das igrejas era “total para realizarem o seu trabalho e elaborarem os seus próprios programas de ensino, traçando os seus objetivos, indo ao encontro dos próprios critérios” (Oliveira, 2015, p. 6), o período foi fortemente marcado pela

catequização e a conversão à fé católica, a expansão da língua portuguesa, associada ao ensino das primeiras letras, a adoção de hábitos, costumes, práticas e nomes portugueses marcam, desse modo, o início da implantação do modelo de educação formal em Angola. A educação estará, assim, entregue às missões religiosas, sendo difícil separar a atividade religiosa da atividade educativa, uma vez que os evangelizadores, para desempenharem a sua função religiosa, tinham que, primeiro, ensinar a língua portuguesa, pois só assim seria possível a compreensão da leitura religiosa (Oliveira, 2015, p. 7).

O século XVIII, no que tange o sistema educacional de Angola, foi marcado diretamente pelos rumos da política governamental de Portugal. Prevalencia o modo de governar denominado absolutismo, no qual o rei possui poder total, não necessitando de uma Assembleia ou de uma Constituição para governar. O poder na prática foi exercido pelo Marquês de Pombal (1699-1782) que, como ministro, tomou uma série de medidas visando a centralização de poderes. Dentre suas ações está a expulsão da ordem dos Jesuítas de todo o reino português (1759). Uma das primeiras ações em Angola foi obrigar o fechamento do Colégio de Luanda que era de domínio dos Jesuítas. Em seu lugar foram sendo criadas escolas sob administração do estado português. Apesar do aumento do número de escolas e sua abrangência ter sido ampliada também a Benguela, continuava a ser um ensino elitista voltado exclusivamente para a população branca e vetado à população negra nativa. A diferença entre a educação na metrópole e na colônia residia

no fato de o critério de seleção da população com direito à educação em Portugal metropolitano ser na base das classes sociais, enquanto, que, na colônia o critério básico era a raça: educação somente para os brancos. [...] As reformas no sistema educativo português trouxeram algumas mudanças para a metrópole, mas poucas mudanças se fizeram sentir nos seus territórios ultramarinos, para além da expulsão dos jesuítas de Luanda. [...] Continuaram as missões católicas portuguesas a assumir o papel educador das famílias privilegiadas de Angola (Kebanguilako, 2016, p. 137).

No entanto, o setor educativo não conseguiu se reerguer com a expulsão dos jesuítas. Muitos foram os problemas encontrados para a efetivação das mudanças desejadas. Dentre os obstáculos podemos elencar: a falta de experiência educativa por parte não só dos representantes da coroa portuguesa; a falta de pessoal qualificado que exercesse as funções de professor; a dificuldade de organização em um território em que tudo estava por fazer; os salários pouco atrativos; a educação dos indígenas continuou abandonada. Além disso, foi preponderante para o fracasso do modelo pombalino em Angola foi “a importação de um modelo europeu de ensino que não se encaixava à realidade africana” (Oliveira, 2015, p. 10).

A primeira escola pública de ler, escrever e contar, apareceu em Luanda, em 1765. Denominada Aula de Geometria e Fortificação, inaugurou o ensino técnico prático, bem como criou escolas-oficinas de artes e ofícios. Em 1772, foi criado o ensino primário oficial e a “Carta de Lei de 06 de Novembro” que regulamentou os estabelecimentos oficiais de primeiras letras e de aritmética em todas as comarcas do reino para tal “o governador fundou em Luanda aulas de medicina e de anatomia em 1791, a aula de geometria ou de matemática, bem como criou uma escola feminina de ler, escrever e contar” (Oliveira, 2015, p. 9).

Em 28 de junho de 1759 foi publicado, pelo governo metropolitano um Alvará, preconizando a prestação de exames para seleção de professores, bem como a regulamentação das atividades de ensino particular que deveriam ser licenciadas. Então, foram realizados concursos para as cátedras de latim e retórica nas colônias e enviados professores régios portugueses também para Angola. O ensino secundário passava a ser ofertado em aulas avulsas (aulas régias) de latim, grego, filosofia e retórica. Pedagogicamente, normas, princípios e métodos pombalinos objetivavam abreviar os estudos para que “um maior número de colonizadores se interessasse pelos cursos de formação básica e superior; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica e tornar o ensino o mais prático possível” (Brito Neto, 2005, p. 41).

Apesar das tentativas de modernização, o ensino permaneceu desvinculado da realidade angolana e seu modelo continuou sendo copiado da “civilização” europeia e imitado tanto pelos colonos portugueses como pelos nativos. Para aqueles que tinham condições econômicas de cursar o Ensino Superior poderiam ir para a Universidade de Coimbra e/ou outros centros europeus (Brito Neto, 2005).

Durante o século XIX, uma das preocupações do governo português foi desenvolver o território angolano e atrair a imigração de famílias portuguesas. Para alcançar tal objetivo foi essencial a criação de um sistema de ensino formal que satisfizesse as necessidades das populações, especialmente dos portugueses e de seus descendentes, tanto dos que já estavam ou que viriam a residir nas colônias africanas.

No século XIX há a preocupação governamental em tomar de vez o ensino em suas mãos, ou seja, retirá-lo do controle dos religiosos e redundá-lo em novas bases tornando-o, não só laico, mas num ramo da administração pública conforme já era praticado na metrópole (Zau, 2009; Oliveira, 2015).

O decreto de 14 de agosto de 1845, oficializou o ensino público em Angola com a criação da Escola Principal de Luanda. Esta procurou atender às exigências da chamada população “civilizada”, ou seja, dos portugueses e de seus descendentes. No entanto, a portaria régia de 19 de novembro de 1856, determinava que os filhos dos régulos, sobas (líderes das comunidades) e de outros responsáveis pelo poder tradicional, deveriam ser educados em Luanda. Na sequência, houve um grande crescimento do número de escolas, tanto que, em 1863, chegou a haver em Angola, 24 escolas primárias públicas. Mesmo assim, a maior parte dos nativos continuavam à margem dos processos educativos (Zau, 2009).

A Escola Principal de Luanda, na prática, era uma escola de Ensino Primário Complementar, com vocação profissional, pois estava dirigida para a preparação de futuros professores. Até 1869, ela funcionava como Escola Complementar do Ensino Primário, a partir daí foram introduzidas matérias consideradas mais adiantadas algumas delas fazendo parte do Ensino Secundário (Zau, 2009).

A preocupação com o ensino público em Angola começou com a falta de instalações para o ensino secundário, privando assim de oportunidades todos os que não podiam enviar os seus filhos para Portugal. Especialmente para os brancos e a elite negra aliada dos portugueses era grande a necessidade de ensino público ocupando uma função econômica e cultural como forma de iniciação ao trabalho. A preocupação central foi educar os jovens locais do sexo masculino para assumirem posições de liderança no comércio e na função pública (Samuels, 2011; Kebanguilako, 2016).

Mesmo com as várias providências legais e práticas para a construção de uma escolarização laica, os baixos investimentos e a falta de professores com formação apropriada eram impedimentos. Para suprir essas necessidades, mesmo com a proibição legal, os religiosos acabavam assumindo a construção de escolas e o ensino em muitas comunidades. Portanto,

a Igreja era chamada a colaborar na educação dos nativos, inculcando-os valores civilizacionais, tais como: trabalho manual, ensino da língua portuguesa, patriotismo e religião. Isto suscitaria o aumento de escolas primárias e secundárias. As escolas primárias eram majoritariamente frequentadas por europeus [...]. Para os chamados “indígenas” o ensino da matemática não fazia parte dos programas curriculares. Nas trocas comerciais os nativos eram enganados facilmente por não saberem contar. As escolas construídas estavam quase todas, senão mesmo todas, nas zonas urbanas (Muachia, 2016, p. 50).

Uma das grandes dificuldades dos religiosos na catequização e escolarização continuava sendo a comunicação, pois as populações nativas falavam suas línguas. Para solucionar, pelo menos em parte, o problema, em 1886, o Bispo Leitão de Castro criou uma escola de línguas africanas para ensiná-las a missionários e catequistas.

Diversas congregações religiosas católicas e protestantes, não apenas portuguesas, mas também de vários países europeus e dos Estados Unidos, fundaram, ainda no século XIX, as chamadas missões religiosas. Os padres do Espírito Santo iniciaram a sua missão na atual província da Huíla com três sacerdotes e três irmãos leigos em 1881. Cujas finalidades eram “ajudar Portugal a exercer uma influência civilizadora e a estabelecer nessa região a predominância da sua língua materna. A missão iria também dar instrução aos filhos dos colonos europeus e ajudar a formar um clero indígena para um programa de ampla expansão católica” (Samuels, 2011, p. 101).

Os padres do Espírito Santo recorreram ao método de “salvar” crianças pequenas que eram escravas e/ou órfãs ou ainda comprando crianças aos pais que as desejassem vender. As crianças muito pequenas vinham de toda parte, com diferentes línguas e culturas. Por meio desse método, era adquirido um grande número de crianças e, conseqüentemente, de estudantes. O costume da missão da Huíla e das suas filiadas, era o de

limitar a sua influência a pessoas compradas como escravas, significava que, um vez convertidas ou de outro modo afectadas pela sua nova experiência essas pessoas iriam estabelecer a sua própria comunidade católica por perto, em vez de tentarem alcançar os africanos vizinhos com os quais raramente tinham afinidades tribais e que poderiam até mesmo ter tido um papel decisivo na sua anterior escravização (Samuels, 2011, p. 127).

A escolarização pela Igreja Católica continuava focada basicamente na camada privilegiada da sociedade colonial, a população branca/europeia. Ao final do século XIX, os ingleses, os canadenses e estadunidenses, metodistas e congregacionais iniciaram as suas missões passando a educar a população originária em suas escolas. Nestas, a língua portuguesa era a língua de escolarização, enquanto as línguas africanas eram utilizadas na catequese e nos cultos dominicais (Kebanguilako, 2016).

De modo geral, as escolas eram organizadas apenas para estudantes masculinos. Algumas, poucas, escolas femininas foram organizadas visando receber as

raparigas brancas e mestiças, enviadas por seus pais do interior, para que lhes fosse dada a “formação” necessária para criar uma senhora. É provável que os mesmos pais, que enviavam as suas filhas para essas escolas, enviassem os seus filhos para Portugal, para estudarem. Nas escolas femininas angolanas, boas maneiras, tarefas domésticas, línguas estrangeiras e piano eram atrativos importantes. As alunas eram alojadas na casa dos professores e tornavam-se parte da “família”. Ocasionalmente essa família alargava-se para acolher várias alunas externas da cidade. A tradição exigia que existissem vários locais de aprendizagem deste gênero (Samuels, 2011, p. 81).

Nas escolas femininas, especialmente aquelas para órfãs, havia poucas negras, evidenciando preocupações com as brancas e mestiças. Em algumas a discriminação com as africanas era explícita como, por exemplo, na província de Moçâmedes “existiam algumas escolas privadas para africanos, que eram excluídos das duas maiores escolas da cidade. As famílias brancas ameaçavam retirar os seus filhos da escola se esta recebesse negros” (Samuels, 2011, p. 86).

Os governantes da colônia angolana ao final do Século XIX defendiam uma educação para os indígenas que desenvolvesse habilidades práticas para a exploração da província. Portanto, foram os interesses econômicos que nortearam a concepção, a organização e a evolução do sistema de ensino em Angola. Os discursos de educar e civilizar os negros nativos “ocultava a vocação expansionista do capitalismo e da dominação colonial. Os argumentos da condição de ‘selvagem’ visavam, assim, em última instância, assegurar objetivos econômicos de exploração das riquezas das colônias” (Brito Neto, 2005, p. 53), tendo a educação como um dos instrumentos colonizadores acontecendo uma “aculturalização dos africanos por meio do processo de portugalização” (Kebanguilako, 2016, p. 19), ou seja, o processo de assimilação cultural.

Com base nos escritos de Zau (2009) e Samuels (2011), destacamos alguns problemas da educação como: a carência de livros didáticos desde que foi instituído o ensino oficial em 1845; a baixa frequência dos estudantes as aulas, obrigando o governo colonial publicar disposições que ameaçavam os pais de origem europeia que não enviassem seus filhos às escolas; a falta de professores fez com que a maioria das escolas fossem regidas por párocos que acumulavam sacerdócio e docência; os cursos eram demasiadamente acadêmicos e defasados da necessidade que os futuros sacerdotes/professores enfrentariam nas comunidades angolanas, sobretudo, no interior; o sistema de ensino estava limitado às áreas sob controle administrativo; a maioria dos professores não era qualificada e, por isso, nomeada por contratos a curto prazo, de um a três anos, pelo governador; a baixa qualidade de ensino e escassez de provisões combinava com as necessidades da vida rural tradicional; os estudantes vinham de áreas que ficavam a uma grande distância da escola; a inexistência de exames que permitissem o progresso e a falta de escolas provinciais para onde o aluno pudesse progredir; o Ministério do Ultramar negligenciou a sua responsabilidade de enviar professores qualificados; muitas pessoas nomeadas localmente não estavam interessadas em ser professores e nunca ensinaram um único estudante.

O público sendo suplantado pelo privado nas escolas angolanas de Luanda

Foi no século XX que efetivamente se deu maior atenção a educação em terras angolanas, encontramos maior volume de escritos sobre diversos aspectos educacionais referentes à escolarização dos povos originários de Angola, aos professores, às escolas, aos estudantes, ao ensino propriamente, à continuidade da educação religiosa, à criação de universidades e à algumas dificuldades do processo educativo.

Destaca-se que neste século o controle português se intensificou devido à efetivação de ações colonizatórias. Dessa forma, a posse e fiscalização da colônia manteve alguns mecanismos e aperfeiçoou outros que garantissem uma maior geração de riquezas. A educação passou por um processo de abertura para que as populações nativas fossem, paulatinamente, admitidas nas escolas oficiais. Esta e outras ações tiveram intencionalidade de amenizar as disparidades, para que os nativos não procurassem sua independência.

Com a implementação da Primeira República Portuguesa e a criação da Constituição Republicana de 1911 manteve-se a condição de subalternidade dos nativos africanos. De modo que, foram mantidos os contratos obrigatórios de trabalho dos indígenas com a proibição de os patrões utilizarem castigos físicos. A instrução pública continuou para os europeus e seus descendentes e uma pequena burguesia angolana (Zau, 2009). Mantinha-se a subordinação da população negra com base no pressuposto que “só os brancos são capazes de planificar uma acção, de organizar um trabalho” (Mateus; Mateus, 2011, p. 27), conseqüentemente, “engenheiros e quadros técnicos, médicos e professores, gestores e operários qualificados, eram, na esmagadora maioria, brancos. Sem eles a economia e as empresas, as escolas e os hospitais ou funcionariam mal ou deixariam mesmo de funcionar” (Mateus; Mateus, 2011, p. 173).

A educação dos indígenas em pleno século XX passava pela “desnaturalização do indígena, negando-lhe os seus próprios valores culturais, o seu saber, e cerceando pela raiz o desenvolvimento natural do seu saber-fazer, considerado ‘selvagem’”. Era necessário desqualificar os saberes nativo e sua forma coletiva de viver para, então, “retirá-lo do seu universo cultural e do mundo da vida – isso significa destribalizar –, para integrá-lo no espaço português”. Para atender a esses objetivos “foi organizado o ensino de forma específica para atender às suas demandas, que se organizou em dois subsistemas de ensino distintos: um ‘oficial’, destinado aos filhos dos colonos e assimilados, e outro ‘indígena’” (Brito Neto, 2005, p. 61). O governo português defendia que,

O ensino indígena tinha por fim “elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas”; enquanto o ensino primário elementar para os “não-indígenas” visava a “dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social” e para ser senhor nessa sociedade (Brito Neto, 2005, p. 62).

O Ensino Profissional Indígena estaria subdividido em uma Escola de Artes e Ofícios, com quatro classes, destinada a rapazes e em Escolas Profissionais Femininas, com duas classes. Foi criada também a primeira Escola de Preparação de Professores Primários Indígenas para as escolas primárias

rudimentares. Em 1962, foi instituído também o Ensino Normal Indígena, destinado a habilitar professores indígenas para escolas rudimentares (Brito Neto, 2005).

Em 1931, “num estudo apresentado à Exposição Colonial Internacional de Paris”, o Diretor da Instrução Pública, justificou o caráter discriminatório da educação colonial, sob o pretexto de que “os povos primitivos não podem ser civilizados senão pouco a pouco, que a população das colônias se compõe de elementos, uns civilizados, outros primitivos, [e que para tal] foram instituídos [...] dois gêneros de ensino primário: um para europeus e assimilados, outro para primitivos” (Brito Neto, 2005, p. 64).

Brito Neto (2005) em diálogo com Belchior (1965), nos apresenta o “Estatuto Missionário”, o qual afirmou o compromisso de transformar o indígena em força de trabalho. Assim o ensino indígena visará,

a perfeita nacionalização e moralização dos indígenas e a aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, condições e conveniências das economias regionais, compreendendo na moralização o abandono da ociosidade e a preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzam o suficiente para as suas necessidades e encargos sociais (Belchior, 1965 apud Brito Neto, 2005, p. 65).

A separação entre dois sistemas educativos distintos um para a população branca e assimilada e outro para a população indígena na prática não se efetivou, pois a frequência dos nativos era baixíssima, sendo que:

No ano de 1933, apenas doze negros frequentaram o Liceu Salvador Correia, dentre esses alunos. Nenhuma era do sexo feminino. Neste período, em Angola, existiam apenas dois liceus, um em Luanda e outro na Huíla: o Liceu Nacional da Huíla, fundado em abril de 1929 [...]. Até 1934, nenhum negro frequentava o Liceu Nacional da Huíla (Kebanguilako, 2016, p. 145).

Um conjunto de fatores condicionava o direito à educação dos povos nativos: a legislação vigente; o facto de a maioria da população negra viver nas zonas rurais (onde justamente escasseavam as escolas); assim como o pagamento de pesadas mensalidades para o ensino particular. Além desses fatores que impediam o acesso à educação, entre 1940 e 1950, poucos foram os indígenas que ganharam o estatuto de “civilizados”. Dos 3.665.829 negros que havia em Angola em 1940, apenas 23.886 eram considerados “assimilados”. Em 1950, este número aumentou para 30.089, para uma população de 4.036.687. O número de analfabetos era de 3.976.267, o que correspondia a 95,9% de analfabetismo, isto é, 25 anos antes da independência de Angola (Kebanguilako, 2016).

Nos maus tratos aos nativos estava embutido a necessidade de fazer de Angola um país de brancos e para brancos, pois a

exploração desumana e brutal das massas indígenas, a falta da necessária assistência médica e sanitária, a desorganização da família indígena, o encurtamento da duração da vida do homem-mulher, indígena, a baixa natalidade e a altíssima mortalidade infantis, a rejeição do indígena ao trabalho físico, a manutenção das massas indígenas na ignorância, a política de aumentar, estimular e reforçar o parasitismo do colonizador e colonialista sobre o esforço do indígena, tudo isso tem em vista liquidar a população indígena e fazer de Angola uma terra de brancos (Brito Neto, 2005, p. 65).

Tanto as missões católicas quanto as protestantes tinham como principal objetivo o ensinamento do evangelho aos povos que ainda não haviam tido contato com as religiões cristãs europeias. Na missão de evangelizar, os missionários procuravam homogeneizar todos os povos. Ao serem considerados cristianizados e declarados irmãos em Cristo, filhos de um mesmo pai, “os nativos eram convencidos a apartarem-se de determinadas práticas culturais consideradas pecado para a cristandade, e aos poucos incorporar, aos seus hábitos e costumes, práticas ‘importadas’ da Europa, o que foi moldando culturalmente os nativos” (Kebanguilako, 2016, p. 170).

Quanto organização das escolas e suas estruturas, durante o século XX, foram sendo estruturadas uma série de normas e regras para manter a distinção entre quem poderia ou não frequentar estas instituições.

No rol das legislações, em 26 de março de 1938, foi aprovado e posto em execução o Regulamento da Escola de Aplicação e Ensaio, de Luanda. O seu objetivo central foi o ensaio de métodos e de processos didáticos mais adequados à realidade de Angola. Para tal, os futuros professores realizavam um ano de estágio nas escolas anexas e deveriam estudar Pedagogia Geral; Metodologias Didáticas do Ensino Primário; Feitos Pátrios (em função de Educação Moral e Cívica); Legislação Escolar aplicável a Angola; Higiene Geral e Escolar; Ginástica; Canto Coral (Zau, 2009).

Na sequência das legislações foram criadas as Zonas Escolares, em 1941. Cada Zona Escolar correspondia a uma província. Cada uma delas deveria possuir um diretor, responsável pelos problemas disciplinares e administrativos do ensino primário, escolhido entre os professores efetivos, sob proposta do chefe dos Serviços de Instrução Pública (Zau, 2009).

Em 1961, teve início o movimento armado de luta pela independência de Angola. Com intenção de amenizar as lutas o governo português procurou demarcar com maior intensidade a língua e a cultura portuguesa via a implementação por todo o território, de uma maior rede de estabelecimentos escolares. Para concretizar o plano de expansão no início de 1962, foram criadas duas escolas que,

foram implantadas, pelo diploma legislativo de 11 de Maio desse ano, nas cidades de Silva Porto e de Malange. Esta última acabou por ser transferida para Luanda, em 24 de agosto de 1963, por falta de inscrições que, na altura, justificassem a abertura do curso. A 12 de fevereiro de 1963, foram criados 200 lugares de Professores de Posto Escolar. No decorrer de 1964, mais de 50 Postos Escolares e cerca de dezena e meia de Escolas Primárias (Zau, 2009, p. 241).

Em vários momentos os governos municipais acabavam assumindo a responsabilidade pela escolarização e criavam as suas próprias escolas primárias. Estas tinham uma categoria semi-oficial, pois os seus professores recebiam salários do governo (embora não fossem funcionários do governo), e ocasionalmente recebiam subsídios para materiais escolares (Samuels, 2011). Durante o decorrer do século XX foram sendo criadas diferentes escolas em diferentes municípios, muitas delas com caráter profissionalizante.

Um estudo realizado pela Comissão de Informação e Pesquisa (RIC) da Conferência Internacional dos Estudantes (ISC) revelou que em Angola existiam, no ano de 1958, três anos antes do início da luta armada:

Escolas de Educação Rudimentar, com 1.275 professores, ou seja, 1,27 professor por escola, e 57.428 Estudantes, um rácio de 1 professor por 45 alunos; seis (6) Escolas de Educação Técnica Elementar, com 26 professores e 483 estudantes, um rácio de 1 professor por 18 alunos; uma Escola de Educação Normal, com 10 professores e 266 estudantes, aproximadamente 1 professor por 27 alunos. [...] as escolas rudimentares destinavam-se à formação dos indígenas e as escolas técnicas elementares e as escolas normais eram destinadas à população branca e assimilada (Kebanguilako, 2016, p. 152).

Em diálogo com dados da COSEC (1961) e Leite (2014), Kebanguilako (2016, p. 153) aponta que as escolas rudimentares pertenciam às missões católicas (830) e missões protestantes (170), evidenciando que as escolas eram assumidas mais pelas igrejas e menos pelo estado, portanto privado suplantando o público,

das 420 escolas primárias que existiam em Angola, apenas 39,2% pertenciam ao governo, com uma população estudantil majoritariamente europeia. O total de professores primários era de 850, o equivalente a um professor primário para cada 10.215 habitantes. O número dos estudantes matriculados era de 25.632, dos quais 53,5% eram europeus, 20,9% mulatos e 25,6% negros. [...] O número total de alunos que frequentavam as escolas técnicas era de 2.679, apenas 5% deste número era de africanos.

A população negra tinha pouco ou nenhum acesso a escolarização. Em 1950, a taxa de analfabetismo era de 95,9%, enquanto, que, em 1975 (ano da independência) 15% dos indivíduos do sexo masculino eram alfabetizados (Kebanguilako, 2016). O número das escolas, dos estudantes e dos professores cresceu, mas

o acesso das crianças negras ao sistema de ensino continuava vetada pelas barreiras da idade, e pela aplicação de outras políticas sociais que obrigavam a população negra a optar pelo trabalho, e não pelos estudos, para poder garantir a sua sobrevivência e a dos seus. Cada vez menos alunos negros frequentavam os níveis superiores de ensino, em comparação com a população branca. Poucos eram os alunos negros que concluíam os liceus e muito menos ainda aqueles que concluíam o Ensino Superior (Kebanguilako, 2016, p. 169).

A maior parte dos estabelecimentos de ensino foram criados e administrados sob o domínio de alguma igreja ocidental sendo que, muitas vezes, a prioridade era para a catequização e não para a escolarização. Da mesma forma, um pequeno número de homens e menor ainda de mulheres negras tinham oportunidade de frequentar uma escola, se alfabetizar ou ter uma habilitação profissional.

Até a década de 1960 quase todos os professores do ensino oficial, eram brancos formados na metrópole. A formação de professores para a educação dos nativos – ensino rudimentar – era deficiente e sem qualidade (Kebanguilako, 2016).

Em 27 de Julho de 1937, uma portaria do Governo-Geral de Angola passou a exigir, aos candidatos a professor, a preparação escolar mínima do curso geral dos liceus ou habilitações

equivalentes, inclusive àqueles que desejassem exercer esta atividade no âmbito individual (Zau, 2009). Como o número de professores com formação nos liceus era pequeno, a solução encontrada foi criar cursos para formação de Monitores Escolares, ou seja, professores apenas habilitados com a 4ª classe, que, nas zonas rurais leccionavam crianças da 1ª à 4ª classe, em alguns casos com as 4 classes dentro de uma mesma turma. De modo geral, os cursos para monitores tinham duração de um mês e ocorriam durante os meses de férias escolares (de março a julho). As aulas ocorriam nas instalações escolares que, além de salas de aulas, se transformavam em dormitórios e refeitórios para os cursistas (Zau, 2009). Outra solução foi criar a habilitação da categoria de Professores de Posto, para aqueles com formação até a quarta classe, que leccionariam para estudantes do meio rural. Esta modalidade foi estruturada de forma que

Os alunos que já tivessem alcançado o primeiro ciclo liceal ou equivalente, matricular-se-iam no 3º ano, sendo, porém, obrigados a frequentar as aulas de “Religião e Moral” e de “Técnicas de Desenvolvimento Comunitário” do 1º e 2º anos, bem como as aulas de “Noções Didático-Pedagógicas” do 2º ano. Cerca de 20 anos antes, tinham começado a funcionar as primeiras instituições de formação docente, as chamadas Escolas do Magistério Rudimentar, que podem ser consideradas como o embrião das Escolas de Habilitação de Professores de Posto (Zau, 2009, p. 241).

Brito Neto (2005, p. 73) apoiando-se no Plano Geral de 1962, corrobora com a narrativa sobre o papel dos centros de formação de monitores na formação de professores ao afirmar que, “em seu segundo ano, os sete centros de formação de monitores registravam 791 alunos e, em 1965, cada um dos catorze distritos dispunha de cursos para monitores, frequentados por um total de 2413 alunos, tendo duplicado o número de professores em Angola”.

As primeiras escolas de formação de professores e escolas de magistério primário surgem em 1962 em algumas cidades angolanas. Inicialmente foi “criado um magistério em Malange, transferido em 1963 para Luanda, outro em Silva Porto (Kuito). É de realçar que a escola do magistério primário de Benguela foi criada em 1967, e que, ainda em 1973, continuava a existir” (Maiato, 2014, p. 48).

Entre os finais da década de 1960 e inícios de 1970, ocorreram aumentos do quadro docente do ensino primário, em Angola: Ampliação de 200 lugares, sendo 100 de professores primários e 100 de Professores de Posto (1967); Aumento de 40 professores primários, 30 mestres de ofícios, 31 auxiliares de ofícios e 50 professores de posto (fevereiro de 1970); Criação de 1.500 lugares de professor de Ensino Primário, (março de 1970); Criação de 850 lugares de professor primário e 950 lugares de professor de posto (setembro 1973) (Zau, 2009). A preocupação do governo português em ampliar o número de escolas com professores habilitados nem sempre obteve êxito, pois

Entre 1964 e 1969, formavam-se, em média e por ano, nas Escolas do Magistério Primário existentes, apenas 100 professores primários e eram preparados, também anualmente, somente 200 monitores escolares. Existiam também poucos professores de posto para cobrir as necessidades de instrução primária em Angola. Ainda em 1971, mais de dois terços de todos os professores existentes nas zonas rurais de Angola, tinham apenas, como habilitações literárias, os 4 primeiros anos da instrução primária; ou seja, eram monitores escolares (Zau, 2009, p. 245).

Por outro lado, não podemos esquecer que Angola, colônia portuguesa, entre 1933 e 1975 viveu sob o regime ditatorial do Estado Novo. Para manutenção deste regime por tanto tempo, o “controle passou a impor-se através da instauração de práticas de fiscalização moral e ideológica, quer na formação inicial, quer no estágio, ou ainda durante a avaliação nos exames de Estado” (Zau, 2009, p. 461).

Nos anos 1960 a condição dos estudantes não havia mudado muito, mesmo após uma série de leis que favoreciam o aumento do número de escolas, professores e estudantes. Manteve-se a população rural afastada dos espaços de escolarização e dos benefícios da política colonial de expansão do ensino, como forma de silenciamento das reivindicações por independência.

O aumento do número de estudantes frequentando as escolas foi significativo, tanto que, entre “1965/66 e 1971/72, a frequência escolar no ensino primário evoluiu de 218 mil para 482 mil alunos. A taxa de escolarização que, em 1960, se encontrava nos 12,4%, passou para 29% no ano lectivo de 1965/66 e atingiu, em 1971/1972, valores na ordem dos 50%” (Zau, 2009, p. 244).

Nos locais em que existiam escolas rurais o ensino para as crianças negras era oferecido numa classe única, inicialmente em línguas nativas com uma transição para a língua portuguesa e objetivava criar hábitos de higiene e de comportamento, conforme o padrão civilizatório definido pelos portugueses e, principalmente, construir nas crianças e jovens posturas de trabalho, preparando-as para o seu ingresso nas escolas-oficinas (Zau, 2009). Dos poucos africanos que chegavam ao ensino secundário,

a maioria esmagadora frequentava as escolas técnicas e profissionais. Em 1957, havia apenas 23.600 alunos do ensino secundário registrados em toda África portuguesa e a maioria frequentava as escolas técnicas, havendo muito poucos a frequentar os liceus nas cidades. Em Angola, no ano de 1948, nos dois liceus existentes em Luanda e no Lubango, estavam matriculados apenas cinco estudantes negros (Mateus; Mateus, 2011, p. 37).

As informações acima referem-se quase que exclusivamente aos estudantes masculinos. Quanto às estudantes femininas elas “podiam ingressar no Ensino Elementar aos 12 anos, cursando os quatro anos e mais dois suplementares de adaptação” (Brito Neto, 2005, p. 64). Entre os 13 e 21 anos podiam frequentar os ofícios, a classe rudimentar, ou seja, até à 2ª classe.

Em 1951/52 os alunos matriculados no Ensino Primário, perfaziam um total de 13.586 alunos, dos quais 6.510 eram brancos de segunda (nascidos em África), 4.190 mestiços e 2.881 eram negros (Brito Neto, 2005).

A implementação do Ensino Superior em Angola ocorreu somente em 1962 e o seu acesso “era condicionado pela classe social de origem, cor da pele, local de nascimento (Portugal Continental/ Luanda/ interior de Angola) e meio de residência” (Jacob, 2019, p. 17).

Anterior a 1962 havia apenas a formação de nível superior para o sacerdócio. Esta formação estava a cargo da Igreja Católica, por meio do Seminário Maior de Luanda. O ingresso era bastante seletivo e poucos negros conseguiam ingressar, porque poucos eram os negros que concluíam o Ensino Secundário (Kebanguilako, 2016).

Duas maneiras de pensar o Ensino Universitário disputavam espaço quanto aos rumos a serem dados a este nível de ensino. Um grupo, conservador, entendia que tal ensino se devia restringir a estudos

gerais e preparatórios, não concedendo graus acadêmicos. O outro grupo, mais aberto, defendia que se devia abrir a todos os ramos do saber, do ensino à investigação, concedendo todos os graus acadêmicos. Como explicaria Veiga Simão, fundador da Universidade Lourenço Marques: Para os primeiros, universidades completas eram sinônimo de forças autonomistas, perigosas. Para os segundos, universidades eram um modo respectivos cursos, profissionais e de especialização.

Conforme o “Boletim Oficial de Angola”, n. 5, 1ª série, de 09 de dezembro, 1921 e citados por Muachia (2016, p. 51) “em 1921, através do decreto n. 77, ocorreu a proibição do ensino das línguas africanas em escolas públicas e missões religiosas”. Com a instauração do Estado Novo, em 1933, a situação da escolarização dos angolanos manteve-se praticamente inalterável até 1961, altura em que um grupo de nacionalistas angolanos deu início à luta armada de libertação nacional, com o assalto às prisões de Luanda, a 04 de fevereiro.

A reforma do Ensino Liceal, em 1947, pelo Decreto-Lei n. 36.507, de 07 de setembro, passou a contar com estudos em educação pátria em disciplinas como Mocidade Portuguesa e Mocidade Portuguesa Feminina. Nas décadas seguintes, a educação pátria foi garantida pelas disciplinas de Religião e Moral e Organização Política e Administrativa da Nação. Já o Ensino Técnico Profissional era destinado aos indígenas e procurava atender a necessidade de mão-de-obra qualificada para o trabalho industrial e atividades comerciais. À todas essas modalidades de ensino, vinculavam-se o caráter ideológico colonial, assim determinou-se que “[n]as escolas de todos os graus e ramos de ensino serão ministradas, na medida do possível, noções e conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento da mentalidade colonial e da colaboração imperial” (Belchior, 1965 apud Brito Neto, 2005, p. 66).

Conforme afirma Brito Neto (2005), em 1960, a situação de ensino nas colônias portuguesas de Angola e Moçambique era mais baixa em relação a outras colônias africanas. Na tentativa de negar esta realidade, os portugueses organizaram novos planos para mostrar ao mundo a sua colaboração na formação dos angolanos. Para concretizar seu intento, o governo português criou, então, o plano “Levar a Escola à Sanzala”. Segundo Brito Neto (2005, p. 69), os missionários lidavam com o ensino e escolarização dos nativos para

os ensinar a ler, escrever e contar, não para os fazer “doutores”. [...] Educá-los e instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los da atração das cidades, o caminho que os missionários católicos escolheram com devoção e coragem, o caminho do bom senso e da segurança política e social para a província. [...] As escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos ao nativo o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que o protege.

Em 1961 foi abolido, do território angolano, o regime de indigenato. Essa modificação acentuou a necessidade de mudança do sistema educacional. Então, as mudanças iniciaram com a substituição do ensino de adaptação pelo ensino pré-primário. De acordo com o Decreto n. 45.908, de 1964, no seu parágrafo I, artigo 2º, “a classe pré-primária visava à aquisição correta da língua nacional”; corrigia-se a “presumível deficiência do ensino missionário no tocante à didática da língua portuguesa” (Brito Neto, 2005, p. 70).

O ensino formal em Angola, desde o início da colonização até aos dias de hoje, é feito em língua portuguesa em detrimento das línguas nacionais. A destruição e tentativas de apagamento das línguas originárias se deu de tal forma que “durante o período da ocupação, as línguas nativas foram ‘violentadas por dentro e por fora’ a ponto de serem proibidas em lugares públicos” (Muachia, 2016, p. 48).

Na escolarização colonial era proibido ensinar nas línguas nativas. Estas, estavam simplesmente à mercê dos missionários que passavam a doutrina cristã através das línguas locais. A escola colonial foi a primeira a excluir as línguas nativas do convívio escolar. Desse modo, as línguas nativas eram proibidas nas instituições públicas e graças a atuação das igrejas, Católica, Protestante, Metodista Unida, dentre outras. Estas foram parceiras.

Na Angola colonial, o ensino para europeus e civilizados era declaradamente focado na unidade intelectual e moral da Nação Portuguesa. A sua estrutura era idêntica ao estado português no processo de expropriação cultural dos nativos durante o longo período da colonização. O domínio se deu especialmente quando os missionários aprenderam as línguas originárias para ensinarem o catecismo aos crentes por meio delas (Muachia, 2016).

Algumas considerações

Apresentamos aspectos da história da educação angolana que evidenciam as estruturas físicas e pedagógicas durante o período colonial. Abordamos aspectos da educação nas missões religiosas e como elas assumiram o papel do estado colonial português. Além disso, trouxemos uma narrativa de um estudante de uma missão católica em pleno século XXI evidenciando que elementos estruturantes da educação colonial ainda estão presentes na contemporaneidade. Nesse sentido, destaca-se que não existia uma educação pela via de mão dupla, pelas autorias compartilhadas, ao contrário, era uma educação pautada em relações verticalizadas entre estudantes e professores.

Embora tenhamos dialogado mais com pesquisadores e pesquisadoras que abordaram diferentes aspectos da educação colonial nosso estudo possibilitou identificar aspectos da vida cotidiana de professores, estudantes, estrutura física e principalmente aspectos pedagógicos de uma educação desenvolvida com finalidade de integração das populações nativas ao modelo de vida europeu difundido pelos portugueses. Nesse sentido, as missões preocuparam-se mais em catequizar e docilizar do que escolarizar tanto nas escolas urbanas como nas escolas rurais.

Para além de aspectos abordados neste texto, a pesquisa possibilitou o conhecimento das diferenças e semelhanças com a educação brasileira. Percebemos semelhanças na estrutura das escolas, na organização do sistema de ensino, nas relações entre comunidades e escolas, na formação dos professores, no descaso dos governantes para com a educação, das dificuldades enfrentadas pelos professores ao desenvolver seu trabalho. As diferenças, se manifestaram na organização das turmas com um número geralmente elevado de estudantes; a quantidade de professores que não possuem formação em cursos específicos; o contrato de trabalho dos professores na rede pública é de 20 horas semanais; há grande centralização do Ministério da Educação quanto aos conteúdos ensinados; as precárias condições físicas de muitas escolas e salas de aula inexistentes e improvisadas embaixo de árvores ou

pequenos arbustos. A maior diferença percebida está na valorização dos professores em muitas comunidades, nestas eles ainda são considerados uma autoridade e mantêm uma respeitabilidade dado o seu trabalho.

No caso do ensino de história, a intervenção das missões religiosas tem implicações potenciais significativas, uma vez que as concepções religiosas também expressam visões de história e/ou estabelecem princípios morais que norteiam seja a formação de professores seja o ensino de história; no caso da comparação mais explícita possível, assistimos no Brasil também a intervenção crescente de grupos religiosos bem como de movimentos políticos como a Escola Sem Partido.

Aprofundamos conhecimentos sobre memórias, experiências, estudos da história e cultura local em relação direta com as memórias e experiências vividas pelos professores e professoras com os quais tivemos contato.

Conhecemos uma diversidade de experiências dos professores de escolas da província de Huíla, no tocante ao estudo das culturas locais o que certamente nos subsidiará e alimentará atividades de ensino e extensão relativos às temáticas da pesquisa.

As narrativas e as visitas às escolas possibilitaram conhecer: as condições das escolas quanto às suas estruturas físicas, quando existem salas e quando estas são inexistentes; as improvisações que cada professor se obriga fazer para realizar seu trabalho; o envolvimento de comunidades na doação de materiais e construção das escolas.

Esperamos que este texto instigue leitores e leitoras para a busca de informações, de outras histórias, de outras memórias e leituras sobre a educação em território angolano e assim contribuam para desmitificar determinadas concepções que reforçam estereótipos sobre os povos e lugares do continente africano e particularmente em Angola.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ARENDT, Hanna. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- AULETE, Caldas. Privado. In: GEIGER, Paulo (Org.). *Dicionário escolar de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexicon, 2012, p. 707.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Belo Horizonte; São Paulo: EdUFMG; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.
- BRITO NETO, Manuel. *História e educação em Angola: do colonialismo ao Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA)*. 260f. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.
- FRANÇA, Cyntia Simioni. *O canto da Odisseia e as narrativas docentes: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional*. 349f. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.
- GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens que lampejam: contribuições de Walter Benjamin para a produção de conhecimentos históricos. *Encuentro de Saberes: luchas populares, resistências y educación*, v. 1, p. 53-64, 2013.
- JACOB, Edgar Essuvi de Oliveira. Escolhas escolares dos estudantes do Ensino Superior: perfis e diferenciação social. *Revista Transversos*, n. 15, p. 47-62, abr. 2019.

KEBANGUILAKO, Dinis. *A educação em Angola: sistema educativo, políticas públicas e os processos de hegemonização e homogeneização política na primeira república: 1975-1992*. 325f. Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016.

MAIATO, Amália Helena de Vasconcelos. *Necessidades de formação contínua dos professores do Ensino Primário: um estudo no município de Benguela, Angola*. 289f. Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Minho, 2014.

MATEUS, Dalila Cabrita; MATEUS, Álvaro. *Angola 61 – guerra colonial: causas e consequências*. Alfragide: Texto Editores, 2011.

MUACHIA, Matias Tchimuco. *A escola numa Angola em contexto de mudança: as línguas nativas no âmbito educacional*. 228f. Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Minho, 2016.

OLIVEIRA, Sílvia de. A Implantação do modelo formal de ensino em Angola (Séculos XV-XX). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 15, n. 2, p. 55-80, maio/ago. 2015.

PAIM, Elison Antonio; LUIS, Solange. Tempos, espaços e memórias de guerra: diálogos com professores na província da Huíla em Angola. *Cadernos CIMEAC*, v. 11, p. 112-138, 2021a.

PAIM, Elison Antonio; LUIS, Solange. Narrativas de professore(a)s e a poesia de denúncia: mônadas angolanas. In: KOYAMA, Adriana; et al (Orgs.). *Memórias, narrativas e suas linguagens: arquivos, mídias e educação para outros devires*. Campinas: EdUnicamp, 2021b, p. 15-41.

PAIM, Elison Antonio; LUIS, Solange. Decolonizando tempos, espaços e memórias. *Cadernos do CEOM*, v. 33, p. 36-50, 2020a.

PAIM, Elison Antonio; LUIS, Solange. Decolonizando tempos, espaços, memórias e experiências educativas na Província de Huíla – Angola: narrativas sobre escolas. *África[s]*, v. 7, p. 147-169, 2020b.

ROSA, Maria Inês Petrucci. Currículo e narrativa: potencialidades das mônadas para uma outra compreensão dos acontecimentos educativos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 1, p. 198-217, jan./jun. 2011.

SANTANA, Tatiana Oliveira. *Narrativas femininas Guajajara e Akratikatêjê no Ensino Superior*. 196f. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

SAMUELS, Michael Anthony. *Educação ou instrução: a história do ensino em Angola (1878-1914)*. Luanda: Mayamba Editora, 2011.

SILVA, Leandro Moisés. Entrevista concedida a Elison Antonio Paim. Lubango, 18 set. 2019.

ZAU, Fillipe. *Educação em Angola: novos trilhos para o desenvolvimento*. Luanda: Movilivros, 2009.



Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589281928002>

Como citar este artigo

Número completo

Mais informações do artigo

Site da revista em redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe,
Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no
âmbito da iniciativa acesso aberto

Elison Antonio Paim, Solange Maria Luis

Quando o privado assume o lugar do público: a atuação das missões religiosas na educação angolana

When the private takes the place of the public: the role of religious missions in Angolan education

Cuando lo privado toma el lugar de lo público: el papel de las misiones religiosas en la educación angoleña

Revista NUPEM (Online)

vol. 14, núm. 33, p. 9 - 29, 2022

Universidade Estadual do Paraná,

ISSN-E: 2176-7912

DOI: <https://doi.org/10.33871/nupem.2022.14.33.9-29>