

EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS NEGROS E BRANCOS DURANTE O COLONIALISMO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DISCRIMINATÓRIAS E RACISTAS

■ ZEILA DE BRITO FABRI DEMARTINI

<https://orcid.org/0000-0002-5682-5816>

Centro de Estudos Rurais e Urbanos

RESUMO

Neste texto tentamos tratar de alguns pontos de nossas pesquisas que permitem evidenciar como, no processo de colonização das áreas dominadas, foi criada uma estrutura que separava e hierarquizava crianças e jovens brancos dos indígenas e negros, procurando mantê-los isolados em sua condição de “sujeitos inferiores”. Tal situação, no caso de Portugal, era imposta como normal, pois se assumiam e construía uma imagem de que eram como “raça superior”. Esses aspectos são especialmente observáveis na análise do campo educacional – entendido em seu sentido amplo – com base em material produzido pela metrópole e pelos próprios colonizados. A questão que permanece é que as marcas da sujeição e inferiorização dos negros africanos não parecem ter desaparecido com a independência e, nos parece, continuam presentes em todos os territórios europeus, americanos e africanos em que as questões ligadas ao racismo estão presentes.

Palavras-chave: Crianças e jovens. Negros e brancos. Educação e colonialismo. Questões educacionais. Práticas pedagógicas racistas.

ABSTRACT

EDUCATION OF BLACK AND WHITE CHILDREN AND YOUTH DURING COLONIALISM: DISCRIMINATORY AND RACIST PEDAGOGICAL PRACTICES

In this text we try to address some points of our research that allow us to show how, in the process of colonization of dominated areas, a structure was created that separated and hierarchized white children and young people from coloured Indians, trying to keep them isolated in their condition of “subjects lower”. Such a situation, in the case of Portugal, was imposed as normal, since they assumed themselves and constructed their images as a “superior race”. These aspects are especially observable in the analysis of the educational

field (understood in its broad sense) from material produced by the metropolis and by the colonized themselves. The question remains: the marks of subjection and feeling inferior of black Africans have not disappeared with independence and, it seems to us, are still present in all European, American and African territories where issues related to racism are present.

Keywords: Children and youth. Black and white people. Education and colonialism. Racist pedagogical practices.

RESUMEN

EDUCACIÓN DE NIÑOS Y JÓVENES NEGROS Y BLANCOS DURANTE EL COLONIALISMO: PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DISCRIMINATORIAS Y RACISTAS

En este texto se trata algunos puntos de nuestras investigaciones que permite evidenciar la manera en que, en el proceso de colonización de las áreas dominadas, fue creada una estructura que separaba y jerarquizaba a niños y jóvenes blancos de indígenas y negros, procurando mantenerlos aislados en condición de “sujeitos inferiores”. Tal situación, en el caso de Portugal, era impuesta como normal, pues se asumían y construían una imagen de ser una “raza superior”. Estos aspectos son especialmente observables en el análisis del campo educacional – entendido en un sentido amplio – en base al material producido por la metrópoli y por los propios colonizados. La cuestión que permanece es que las marcas de la sujeción e inferiorización de los negros africanos no parece haber desaparecido con la independencia y, nos parece, continúan presentes en todos los territorios europeos, americanos y africanos en que las cuestiones relacionadas al racismo están presentes.

Palabras-clave: Niños y jóvenes. Negros y blancos. Educación y colonialismo. Cuestiones educacionales. Prácticas pedagógicas racistas.

Introdução

A reflexão sobre o colonialismo na África, que para muitos parece hoje estar muito distante, aparentemente superado, e que muitos querem apagar, não tocar no assunto, parece-nos que tem que ser lembrada por razões várias. Talvez a principal, a nosso ver, sejam as marcas que esse processo secular deixou nos povos que o vivenciaram, como colonizadores ou como colonizados. E a educação tem uma

importância fundamental na atuação do colonialismo.

Em entrevista concedida em 2018, Isabel Figueiredo comentou sobre as rejeições que seu livro *Caderno de Memórias Coloniais* (FIGUEIREDO, 2018) recebeu em Portugal quando foi lançado, por denunciar o racismo e questionar o mito da mansuetude do colonialismo luso. Segundo ela, teria figurado entre os retorna-

dos que vieram das colônias africanas para Portugal na década de 1970, durante os movimentos pela independência, um acordo tácito para não falar sobre a exploração dos negros pelos portugueses na África.

Também em artigo-resenha sobre o ótimo livro de Achille Mbembe *Crítica da razão negra*, lançado no Brasil em 2018 (MBEMBE, 2017), Thiago Krause traz à tona questões fundamentais sobre a representação do negro como inferior, o que permitiria que a Europa dissociasse o governo da metrópole do domínio colonial, pois não haveria nada em comum entre colonizadores e colonizados; esse autor observa que a descolonização não apagou essa visão negativa que enxerga o outro como algo à parte, pelo qual não somos responsáveis e que persiste até os dias atuais (KRAUSE, 2018). Também a escritora jamaicana Cláudia Rankine declarou em 2019 (RANKINE apud HENRIQUE, 2019):

Uma das coisas sobre as quais a branquitude é construída é um entendimento de segregação espacial. Pessoas negras e pardas não pressupõem que podem atravessar a vida sem ter que interagir com brancos. Os brancos, por sua vez, pressupõem que podem atravessar a vida sem ter essas interações, E isso tem muito a ver com a presunção do privilégio. (RANKINE apud HENRIQUE, 2019, p. C3)

Argumenta a autora que é preciso desconstruir estereótipos contra negros e que há uma espécie de “imaginário de branco”.

Balandier (2014) já observara anteriormente – década de 1950 – que a situação dos negros nos Estados Unidos e no Brasil demandava que havia muito que liquidar do passado colonial. Pereira de Queiroz (2014) analisou a questão educacional levando em conta as contribuições teóricas de Balandier sobre a situação colonial, mostrando a pertinência das mesmas para compreender os processos da hierarquização e submissão presentes nas

relações entre educadores em épocas mais recentes.

Considerando que durante os colonialismos europeus ideologias foram forjadas e disseminadas, atingindo a memória coletiva (BALANDIER, 2014, p. 34-45), relembramos também como estas podem ser incorporadas e veiculadas nas gerações que não vivenciaram a situação colonial (POLLAK, 1992), que podem se identificar com os colonizadores na Europa ou em outras partes do mundo.

Dessa forma, perguntamos: o que o colonialismo representou para crianças e jovens negros e brancos nos domínios africanos? Deixamos para reflexão: em que medida as marcas da educação discriminadora vivenciada na África não estão presentes ainda hoje nas sociedades ocidentais, questão para outros estudos.

Com tais inquietações e com o intuito de contribuir para a discussão educacional, procuramos analisar neste texto alguns aspectos da educação proposta e vivenciada por crianças e jovens, que permitem verificar como foi sendo inculcada a ideia de inferioridade do negro e os processos de submissão e separação entre negros e brancos que foram disseminados pela metrópole portuguesa para suas colônias na África, em pleno século XX.

As fontes diversificadas selecionadas

Estudiosos chamam a atenção para a complexidade da situação colonial que envolveu as colônias de povoamento portuguesas na África, de onde vieram imigrantes para o Brasil e para a ainda restrita produção acadêmica – pelo menos a disponibilizada em publicações – sobre as ações dos movimentos políticos em Portugal e nas suas colônias na África para os que aí residiam, no tocante às dimensões familiares, culturais, educacionais, religiosas,

além dos sentimentos e conflitos que as acompanharam. Há certamente uma literatura produzida pelos envolvidos em posições de projeção nos movimentos, constituindo-se ainda os vários escritos em documentos a serem analisados. Mas ainda não são muitos os estudos mais sistematizados desenvolvidos sobre esse período considerado, nem sobre as questões que abordam as vivências dos sujeitos envolvidos que de lá saíram ou que lá continuam vivendo. Destacamos os estudos de Pimenta (2004, 2005), Castelo (2004, 2007), Dáskalos (2000), Graça (2005) e Serrano (2000).

É preciso lembrar que, a partir da década de 1940, Portugal acelerou sua política de colonização na África, estimulando a ida de portugueses para lá fixarem residência e trabalharem. Segundo algumas fontes, cerca de 300 mil portugueses estariam vivendo em Angola em 1970 e em torno de 150 mil em Moçambique enfrentando os problemas do regime salazarista em Portugal. O início dos anos 1960, entretanto, período em que estavam em processo de dissolução os impérios coloniais britânico e francês, marca o início das primeiras revoltas de grupos armados contra o colonialismo português. (DEMARTINI; CUNHA, 2008).

As populações das colônias portuguesas viveram, assim, na segunda metade do século XX, um período de várias crises.

As narrativas que abordamos aqui foram selecionadas de documentos escritos e orais que foram produzidos em momentos diferentes, mas todos expressando as opiniões de sujeitos diretamente envolvidos na situação colonial: 1) os mais antigos foram escritos durante a vigência do colonialismo português; 2) outros, as narrativas orais, foram obtidos por meio de entrevistas em momentos posteriores à independência das nações africanas, mas remetendo todos os entrevistados às situações que vivenciaram durante o período da dominação colonial. Muitas outras narrativas

poderiam ter sido incluídas para a discussão da temática, mas selecionamos as de sujeitos negros e brancos, de pertencimentos políticos e religiosos diversos, que saíram das colônias ou lá continuaram.

Para evidenciar a posição de Portugal com relação aos sujeitos residentes nas colônias, selecionamos um pequeno livro publicado em 1945, intitulado *O problema escolar de Angola*, que é o número 3 dos Cadernos Coloniais de Propaganda e Informação – Portugal Maior, edição da Casa da Metrópole, em Luanda (AZEVEDO, 1945). Foi escrito pelo Dr. Ávila de Azevedo, vice-reitor do Liceu Nacional de Diogo Cão. Nele, são abordados quatro temas: 1) um programa angolano e um problema africano; 2) o ensino em Angola – o passado; 3) o ensino em Angola – o presente; e 4) novos rumos duma política do ensino. Trata-se de documento que deixa claro o modo como Portugal via a população nativa: como povos primitivos, incivilizados. É uma obra que expõe como pretendia realizar tal tarefa e como e para que seriam os nativos “civilizados”.

Embora se referisse à colônia de Angola, a situação era bem semelhante nas demais colônias portuguesas e a proposta do Estado era a mesma para todas.

Outra fonte foram os relatos obtidos por volta do ano 2000 pela pesquisadora portuguesa Dalila Cabrita Mateus, que os publicou como livro – *Histórias do Colonialismo e da Guerra*, em 2006. Dele, constam as transcrições de 40 entrevistas realizadas pela autora com angolanos, moçambicanos, guineenses e portugueses – embaixadores, ministros, jornalistas, professores, advogados, escritores, missionários, entre vários outros –, todas elas tentando caracterizar o colonialismo português, o arbítrio das autoridades coloniais e as sujeições impostas aos africanos. Muitos foram presos políticos e torturados; a autora abre a apresentação do livro com a frase: “este é um

livro de sofrimento e dor, de sangue e morte”. (MATEUS, 2006, p. 5).

Como o trabalho recorre à história oral, apesar das limitações que a autora reconhece nas memórias coletadas, os relatos dos entrevistados – brancos e negros – permitem-nos apreender informações importantes sobre as vivências educacionais de brancos e negros nas décadas que antecederam a independência de Angola e Moçambique.

Também recorreremos às narrativas orais que foram obtidas ao longo de pesquisas que realizamos sobre a vinda de portugueses e descendentes para São Paulo, na segunda metade do século XX, quando chegaram aos milhares vindos das antigas colônias portuguesas na África, em Angola, Moçambique e Cabo Verde. Nestas, envolvemos novos sujeitos, os então chamados povos nativos/indígenas pelos portugueses e também religiosos católicos e protestantes que atuavam nesses territórios. Abordamos tanto os que se referiam ao período pré e pós-independência, como os que continuaram residindo nessas regiões. (DEMARTINI, 2010; 2014; 2017a; 2017b).

A documentação permite refletir sobre aspectos da situação colonial que envolveu sujeitos que a vivenciaram em posições diferenciadas.

Alguns autores, dentre os que abordaram a situação colonial, foram por nós selecionados para discussão neste texto de parte do material que coletamos, principalmente pela influência que tiveram em nossa formação e em nossa forma de olhar a África. Outros nos auxiliaram no entendimento da atuação dos países europeus sobre territórios africanos. (M'BOKOLO, 2011; FAGE, 2001; DÁSKALOS, 2000; GRAÇA, 2005; SERRANO, 2000).

Pautamo-nos principalmente nas reflexões de Balandier e Pereira de Queiroz (2014) para análise das questões educacionais, assim como nas reflexões que temos realizado sobre

a importância da abordagem biográfica. (DEMARTINI, 2018a; 2018b).

Ao recorrer à obra de Balandier, Pereira de Queiroz sistematizou as observações do autor sobre a situação colonial e por que o conceito era importante para análise também de outras situações:

Na situação colonial clássica, a sociedade colonizadora toma iniciativas em todos os campos, principalmente no econômico, apoiada numa tomada de posse política prévia. Metrôpole e colônia passam a formar um sistema, constituindo um conjunto orgânico interdependente, cujos pontos de referência para a caracterização de cada uma das partes são as relações de dominação-subordinação desenvolvidas entre ambas. Do ponto de vista da metrôpole, a colônia é um instrumento que utiliza em seu próprio benefício. Com esse intuito, busca formar uma infra-estrutura, introduzir novos equipamentos, visando explorar os recursos naturais e humanos; procura desarmar quaisquer veleidades de resistência; difunde na elite local os seus próprios interesses de colonizadora, transformando-a em colaboradora interessada; recruta mão-de-obra respondendo exclusivamente às suas necessidades econômicas; e, finalmente, 'lastbutnotleast', promove uma política educacional em sentido amplo que, utilizando tanto as escolas leigas quanto às missões religiosas, desenvolve nos colonizados o santo respeito pela indiscutível superioridade da metrôpole e de seus representantes. (PEREIRA DE QUEIROZ, 2014, p. 19).

Segundo a autora, para enquadrar a sociedade dominada, a Metrôpole recorre: ao estabelecimento de segregação entre dominantes e dominados; a divisões materiais e espirituais da sociedade subordinada; e à formulação de preconceitos e de comportamentos estereotipados por parte do colonizador, para considerar o nativo “atrasado”, “perigoso”, “infantil” e “pouco inteligente” (PEREIRA DE QUEIROZ, 2014, p. 20-21).

Esses aspectos são especialmente observados na análise do campo educacional – entendido em sentido amplo – com base em ma-

terial produzido pela metrópole e pelos próprios subordinados, como veremos.

É importante lembrar também outra observação fundamental de Balandier:

Frequentemente, fizemos alusão à importância das relações raciais, ao fundamento racial dos grupos, à coloração racial tomada pelos fatos econômicos e políticos (a literatura corrente confunde ou associa racismo e colonialismo) no âmbito da situação colonial. E diversos autores insistem no caráter inter-racial das 'relações humanas nos países do ultramar', no fato de que abaixo das 'causas políticas ou econômicas que opõem ainda hoje a raça branca e os homens de cor, existe quase sempre um motivo racial', no fato de que a sociedade permanece 'inter-racial' até mesmo quando a independência nacional é conquistada. Indicamos várias vezes que os antropólogos coloniais estavam pouco ligados a estes fatos e a problemas raciais e lembramos o pequeno lugar dado a estes em seus programas de pesquisa, o que se explica pela atenção concedida às culturas mais do que às sociedades, também, pela preocupação (mais ou menos consciente) de não questionar os próprios fundamentos (e a ideologia) da sociedade colonial da qual participam. Ao contrário, os trabalhos realizados nos Estados Unidos (e no Brasil) são largamente dedicados às relações e preconceitos raciais, às relações entre negros e brancos, notadamente. [...] Tais trabalhos insistem às vezes em implicações econômicas, às vezes em implicações sexuais de diversos comportamentos raciais; mostram, como o evidencia R. Bastide (1950), a ligação entre as reações de ordem racial e as de ordem cultural: voltamo-nos, notadamente, para sua análise do messianismo negro nos Estados Unidos que indica o quanto este está ligado aos conflitos raciais e a uma 'psicologia do ressentimento'; esses últimos revelam uma diversidade de comportamentos que corresponde à diversidade das situações. Aventuramo-nos por esta lembrança rápida porque ela mostra as ligações que não se podem negar, a impossibilidade de separar o estudo dos contatos culturais daquele dos contatos raciais e de encará-los, no caso das sociedades colo-

nizadas, sem se referir às situações coloniais. (BALANDIER, 2014, p. 54-55)

Balandier (2014), ao tratar da situação colonial, considerou que, ao contrário de muitos estudos, principalmente os realizados pela metrópole que se atém às diferenciações culturais entre os colonizadores e os colonizados, é preciso levar em conta as relações raciais entre negros e brancos. Além disso, também observa a persistência dos preconceitos até mesmo em contextos americanos.

Essa abordagem é fundamental para o entendimento do campo educacional sob o colonialismo.

Nosso foco é a questão educacional em seu sentido amplo, considerada por Balandier e Pereira de Queiroz (2014) como um dos pilares de sustentação da dominação colonial. Procuramos analisar o campo educacional, considerando-o sob a perspectiva das propostas institucionais/pedagógicas formuladas pela metrópole para as colônias, assim como as propostas para implementá-las, mas também com base nas apropriações dos sujeitos envolvidos, tanto os colonizadores como as populações então chamadas "indígenas" – populações nativas africanas –, incluindo as formas de educação não escolar.

A educação de crianças "europeias" brancas e das "indígenas" negras

Há bem pouco tempo, abordamos a temática de crianças imigrantes e como foram tratadas em São Paulo pelo Estado por meio de políticas educacionais nacionalistas que visavam torná-las "brasileiras", distanciando-as das culturas dos contextos de origem. No caso do colonialismo português na África, a imposição de um modelo de educação escolar para as colônias aparentava ter sido formulado para tratar todas as crianças igualmente, mas

o privilégio e prioridade eram para os que vieram de Portugal e seus descendentes, isto é, para os colonizadores.

O documento citado anteriormente – *O problema escolar de Angola* (AZEVEDO, 1945) – elaborado por representante do Estado português em Angola, é claro logo no primeiro parágrafo. Ao tratar do tema “Um problema angolano e um problema africano”, o autor, vice-reitor do Liceu Nacional de Diogo Cão, afirma a obrigação de Portugal de tutelar os colonizados:

Do estabelecimento e fortalecimento da civilização europeia no continente africano resulta uma multiplicidade de problemas, derivados das obrigações tutelares dos povos adiantados para com os povos primitivos, outros derivados das novas condições que os europeus enfrentaram em África. A educação é um destes problemas.

Podemos considerá-la naturalmente sob duas faces: educação para europeus e educação para indígenas. A última sobreleva muito, em importância, a primeira, quer pela dificuldade em determinar os fins a que ela deve obedecer quer pelos próprios obstáculos materiais de exercer ação escolar eficiente dos milhões de indígenas que habitam o continente. (AZEVEDO, 1945, p. 3).

Ao separar a educação para europeus da educação da população indígena, havia embutida a discriminação contra esta e, principalmente, o impedimento de que todas as crianças se tornassem cidadãos portugueses. A “Pátria Portuguesa Ampliada”, “O Portugal Maior”, não era para todos, só para os colonizadores brancos europeus e suas crianças. A missão civilizatória não incutia direitos iguais para todos, muito embora fosse declarado no documento que:

As nações latinas tendem à elevação do preto sem olharem ao preconceito de raça. Nós colocamo-nos evidentemente no último ponto de vista. Em teoria os quadros da nossa civilização não distinguem entre pretos e brancos – todos são portugueses com iguais direitos e iguais deveres. (AZEVEDO, 1945, p. 5).

Apesar da afirmação, ao historiar a situação do ensino em Angola no passado, fica evidente que, se durante a atuação dos jesuítas até sua expulsão, em 1760, a educação dos indígenas recebeu atenção especial, no segundo período houve uma decadência alarmante do ensino em geral, que só foi retomada com o Decreto que abriu novos horizontes para a instrução pública nas províncias ultramarinas (Legislação Novíssima 1834/1851), mas que pouco alterou para a população indígena e mesmo a frequência geral às escolas era muito baixa de modo geral (AZEVEDO, 1945, p. 13). Em 1927, estabelece-se oficialmente uma política de diferenciação do ensino:

Esta organização procura estabelecer, desde o início, dois ramos assimétricos ou linhas divergentes de ação. Para as crianças europeias fundavam-se as escolas infantis. Como norma pedagógica instituía-se a coeducação. Instaurava-se o princípio da obrigatoriedade do ensino. Suprimiam-se atribuições de fiscalização do antigo Conselho Inspetor, agora entregue a um corpo de três inspetores primários, ainda hoje existente. Preconizava-se a interferência social do professor - que deveria ser legalmente habilitado. Fundavam-se Juntas Distritais de Ensino, a quem competiam outros cargos financeiros, por o Estado não os poder suportar totalmente.

Quanto ao ensino indígena, o decreto dava largos passos para intervenção direta do Estado. Intensificavam-se as escolas oficinas de Norton de Matos e punham-se em funcionamento escolas rurais, na sede dos postos administrativos, cujos professores eram recrutados entre os educandos das missões religiosas. Em vez de rivalizar com as congregações, como no tempo das missões laicas, o Estado propunha-se completar a sua tradicional função evangelizadora. (AZEVEDO, 1945, p. 14-15).

O autor observa que, assim,

Pode dizer-se que o ensino indígena pertencia, na sua grande força, às missões católicas. Só elas dispunham dos meios de ação para conseguir obra perdurável e vincar um espírito ci-

vilizador. A fé, como elevação das almas e como chama imperecível de ardor apostólico continuava a abrir na selva oculta da África o rastro de progresso espiritual e mesmo material. (AZEVEDO, 1945, p. 17).

Essa foi a orientação que caracterizou a atuação da Metrópole durante o século XX, concretizando-se na separação entre europeus e indígenas. No item sobre “O Ensino em Angola – o presente” até estes dois tipos de ensino são analisados separadamente:

Nos nossos dias, definiram-se perfeitamente, em Angola, duas direções na política do ensino: Ensino para europeus e ensino para indígenas. Referimos, no início deste trabalho, que acontece o mesmo em todas as colônias africanas onde a *raça branca* se enraíza. (AZEVEDO, 1945, p. 19, grifo nosso).

O documento que, no início, afirma não haver diferença entre “pretos e brancos - todos são portugueses” (p. 5) reforça a superioridade da *raça branca*.

Após detalhar todas as melhorias que implicaram o atendimento de “brancos europeus” nas várias escolas primárias e secundárias que foram criadas para a população de 91.548 habitantes (brancos e assimilados), Azevedo (1945, p. 19) mostra que o ensino para a população nativa continuou seguindo o mesmo padrão: restrito a poucas crianças negras e a cargo das congregações religiosas, embora o Estado sustentasse algumas escolas e alguns postos de ensino. Para Angola, havia em 1944 apenas 3.203 crianças matriculadas no ensino missionário, embora a população nativa tivesse mais de um milhão de habitantes. (AZEVEDO, 1945, p. 25).

Na avaliação e proposta para o futuro – Novos rumos numa política de ensino –, não há mudança de perspectiva: o ensino continua para europeus de um lado, indígenas de outro. Para os primeiros, “Temos de valorizar, por todos os processos, a juventude que assegurará a continuidade da nossa civilização no

continente africano”. (AZEVEDO, 1945, p. 27). O documento detalha as necessidades com relação ao ensino primário, ensino secundário e ensino técnico.

Para as crianças colonizadas, continuava a necessidade da metrópole de controlá-las: a educação deveria transformá-las em mão de obra dócil, obediente e especializada para atender às necessidades de Angola, isto é, de Portugal. É importante analisar o texto que finaliza a obra para compreender como para a população negra o que se propunha era manter sua separação da sociedade branca, recorrendo às missões religiosas para atuar nas escolas, oficinas e granjas:

Com o estatuto missionário ficaram traçadas as linhas Gerais que devem inspirar uma ampla e ativa política de renovação do ensino indígena. Agora temos apenas de meter as mãos à grandiosa obra. Julgamos de inadiável urgência materializar o pensamento do legislador o notável texto de lei, que é o estatuto, previa que escolas e outros órgãos de ensino, ainda a cargo do Estado, fossem lentamente passando para os institutos missionários. Em Angola, como sabemos, ainda não foi possível dar comprimento a esta disposição. Mas as Missões, embora subsidiadas pelo estado, não dispõem de recursos financeiros para suportar os novos encargos, tem uma compensação pelo menos igual às verbas anteriormente despendidas pelo Governo da Colônia. Ainda assim precisamos apertar as malhas da rede escolar existente. Estamos convencidos que viram à mesa de futura Conferência de Paz as responsabilidades tutelares das Nações com interesses coloniais. E largas aspirações humanitárias disfarçarão, como de costume, exigências mesquinhas e prementes de expansão Econômica.

Além do impulso, através das nossas missões pretendemos dar ao ensino de indígenas, surgem outras dificuldades a que não devemos ficar indiferentes.

As tentativas do Estado - tentativas a que não faltaram a continuidade e recursos materiais - exerceram-se razoavelmente no sentido do en-

sino profissional, quer agrícola (escolas agropecuárias), quer Industrial (escolas oficinas). Como verificamos é tendência geral em toda a roda de África, preparativos para o uso de uma profissão. Duma instrução de caráter acentuadamente literário resumo de elementos instáveis e perturbadores da ordem social, como os que pululam nas colônias francesas.

Justamente as nossas Missões encontram-se excelentes condições para ministrar aos pretos este tipo de educação. Bastará apenas que Muitas delas consagrem as suas oficinas e os seus hortos há uma finalidade didática. Angola requer insistentemente mão de obra indígena especializada. (AZEVEDO, 1945, p. 35-36)

A “renovação” do ensino indígena implicava, assim, encontrar as melhores práticas pedagógicas para “civilizá-los”, isto é, transformar as crianças em trabalhadores úteis e explorados pela metrópole, um ensino bem diferente do que era proposto para as crianças brancas de origem portuguesa residentes nas colônias, pertencentes à considerada “civilização superior”. O que interessava era a preparação de uma mão de obra a ser explorada e que não perturbasse a ordem social com reivindicações. Lembramos que, aos negros, não eram concedidos direitos como aos cidadãos portugueses.

Compreende-se, assim, como o Estado português procurou manter por meio da educação escolar, não só por meio do aparato militar e administrativo, o controle da população nativa: aparentemente oferecendo escolas para as crianças, mas que estas frequentassem os espaços que as tornassem mais dóceis e trabalhadoras. Podemos afirmar que não só o espaço da educação escolar foi delimitado para brancos e negros – não era bom que convivessem, muito embora fossem os negros que realizavam os trabalhos domésticos nas casas das famílias e nas várias outras atividades. Mas o afastamento entre as crianças deveria ser cuidadosamente vigiado pelas famílias brancas,

incluindo castigos quando não seguiam as recomendações.

No caso das crianças africanas, parece-nos que uma outra questão se configurava como fundamental e diferenciadora é que as crianças eram negras, não apenas tinham hábitos culturais diferentes. Era preciso deixá-las distantes, evitar que convivessem. A educação familiar cuidava para que isso ocorresse.

Retomamos o relato de uma entrevistada que nasceu em Angola, onde já residiam seus avós e pais e que narra sua infância, evidenciando o cuidado da família em promover o afastamento dos filhos da população negra nativa, principalmente no caso das meninas. Segundo a entrevistada, apesar dos esforços familiares, ela desobedecia e acabou sendo mandada ainda bem pequena para Portugal, para ser educada segundo o padrão civilizado até voltar para cursar o Liceu, em Angola:

Então era essa a forma, então eu fui educada desse jeito, até então eu fui criada assim, meus pais moravam muito próximos dos meus avós por parte do meu pai e então eu fugia muito de casa porque era muito perto. Eu era bem pequena, devia ter dois, três, quatro anos, eu já fugia, então, bem acho que por isso que eu acabei indo para o tal do colégio interno, mas ...e eu me lembro que o meu pai sempre me dizia que... brigava comigo, quando chegava em casa, perguntava por mim na hora do almoço, na época as pessoas iam almoçar em casa e tal, e a minha mãe dizia: ‘Fugiu para a casa da sua mãe.’ E então ele me dizia, sempre, que no dia que me apanhasse, ele me iria bater. Então, está, e eu nem aí, criança e nunca tinha sido apanhada e até que um dia, acho eu me enganei no horário, me distraí no horário e fugi na hora dele chegar e ele me pegou no meio do caminho. Parou o carro, e eu quando o vi, na hora me encolhi, e ele veio para me dar umas palmadas. Felizmente ele não conseguiu, porque nós morávamos numa região em Angola que não era no centro da cidade, em Luanda era num bairro e nesse bairro, onde todos eles tinham sido criados e tinha muito o pessoal indígena, então era uma coisa mais afastada, então sabe,

tinha todas aquelas pessoas, quer dizer, maioria negros que tinham as suas casas e ficavam ali, tudo muito próximo e que eles iam à casa dos meus avós, não tinha água encanada, não tinha nada, luz, na casa deles e tudo o mais, então os meus avós forneciam a água para eles ao preço que era cobrado. [...] Todo mundo me conhecia, tinha o mercado indígena próximo, então nós éramos conhecidos. Então quando o meu pai parou, e foi 'Mas de jeito nenhum!', que aquele povo pegou em mim e falou para o meu pai. (Entrevistada que nasceu em Angola, onde já moravam seus pais e avós e que em 1975 foi mandada para Portugal)

Nos seus relatos, entretanto, estão também evidenciadas vivências de relações inter-étnicas no contexto escolar; quando indagada sobre a presença de brancos e negros na escola, relatou:

[...] Nas públicas era absolutamente todos misturados do mesmo jeito, eu me lembro de estudar com filho de contínuos no Liceu que se formaram, se formaram e eu sei, eram excelentes alunos, e nós não queríamos nada com nada, não é, e eram nossos colegas, tinham bolsa de estudo, porque em Angola na minha época só não estudava quem não queria porque funcionava assim.

[...] Então, as coisas funcionavam da seguinte maneira: todos os anos eu ia no Liceu, ou na escola fazer a minha matrícula, está, nós entrávamos com o que eles chamavam do Imposto Complementar. [...] Se você não pudesse pagar, você não pagaria porque não tinha condições [...] Era grátis para quem não podia. [...] eles só tinham que passar de ano, e o aluno que pagava ele podia perder duas vezes, se ele reprovasse mais que três vezes ele perderia o lugar, então aí ele teria que ir para um colégio particular porque no ensino público ele não poderia estudar mais, ele teria que dar a vez a outro. (idem).

O campo da educação escolar complementava a separação entre crianças brancas e negras que se estabelecia desde seus primeiros anos de vida, mesmo quando muito próximas no cotidiano. Também estabelecia privilégios

para as crianças brancas no processo de escolarização, pois podiam ser reprovadas mais vezes.

Vários outros sujeitos que vivenciaram a situação colonial relataram como a separação entre as crianças e a exclusão escolar das crianças negras no processo de escolarização ocorria (para as que tinham acesso a escolas).

Um dos entrevistados por Dalila Mateus, o então professor do ensino secundário Álvaro Mateus (estudou em Portugal, participou de associações estudantis e foi coordenador do jornal clandestino *Anti-Colonial*) conseguiu mostrar em seu relato o que era o colonialismo português. Filho de industrial, comerciante e criador de gado, o entrevistado narrou como, mesmo seu pai sendo um homem afável e não violento, cometia ações contra os africanos, que o horrorizam até hoje, quando recorda. Realizavam expedições punitivas contra os africanos que não pagavam o que lhe deviam e também espancamentos. Segundo ele: "O colonialismo era, por natureza, violento, gerando e alimentando a brutalidade dos Colonos contra os africanos". (Álvaro Mateus, in: MATEUS, 2006, p. 52).

Comentou que na região em que vivia em Moçambique, os negros africanos eram forçados a cultivar algodão para não serem castigados, em condições que muitas vezes provocavam ferimentos graves: viu muitos trabalharem com grilhetas de ferro nos pés.

Segundo o entrevistado, não havia escolas na região em que morava, por isso foi estudar em Portugal:

A única escola que aí conheci surgiu muito mais tarde, na missão católica, ministrando um ensino rudimentar. Contudo, os alunos pagavam o estudo, trabalhando na plantação dos missionários. (Entrevistado Álvaro Mateus. in: MATEUS, 2006, p. 53).

Nessas escolas, as crianças trabalhavam nas plantações dos missionários católicos. É

importante notar que o colonialismo, segundo o entrevistado, abarcava todas as dimensões da vida:

A violência do colonialismo eram, pois, as fábricas que o condicionamento industrial não deixava criar, as escolas que não existiam, a inexistente proteção à saúde, a mão de obra sem qualificação e a baixo preço, a deterioração dos termos de troca no comércio com a Metrópole, a discriminação racial declarada ou encoberta. (idem, p. 53-54).

Como observou, a segregação racial ocorria em todos os espaços:

Tempo houve em que, na sala de aula, se sentavam à frente os brancos de 1º classe (os nascidos na Metrópole), logo atrás, os brancos de 2º classe (os nascidos na colônia) e, finalmente, ao fundo da sala, os negros e os mestiços. Frequentei o Liceu Salazar, em Lourenço Marques. No meu primeiro ano fiquei em casa duma senhora que fora a professora e tivera um colégio. Recebia estudantes, brancos e negros. Só que o negro que ali estudava e que, salvo erro, se chamava Tembe, embora pagasse o mesmo que os outros, dormia nas dependências dos criados.

Nos machimbombos, designação que se dava aos autocarros, os africanos tinham obrigatoriamente de sentar no banco de trás. No cinema que frequentava, nunca vi negros, que tinham de ir a um cinema só para eles. E de noite, a partir de certa hora, os negros, a quem era exigida a caderneta indígena, deixavam de circular.

Se nas escolas Comercial e Industrial havia umas dezenas de Africanos, no Liceu Salazar, quando lá andei, os negros contavam-se nos dedos duma mão: desses negros, um foi presidente da República, outro, primeiro-ministro.

Mesmo no desporto, a segregação era evidente. (idem, p. 54).

O entrevistado concluiu que:

Os nossos quase únicos contatos com a população africana dos subúrbios verificavam-se quando os jovens brancos iam às Lagoas, em busca de prostitutas (idem, p. 54)

Para alguns entrevistados que vieram para o Brasil na década de 1970 e que eram de famílias portuguesas na África, esse isolamento parecia não ser notado e até avaliavam o sistema escolar como sendo muito democrático e justo. Assim, endossavam a política colonialista do Estado.

Os negros, entretanto, não viam a oferta educacional do Estado português da mesma forma, mas sim como excludente. A exclusão da educação escolar dava-se primeiro pelo reduzido número de escolas que o Estado criava para a população indígena (AZEVEDO, 1945) e, também, pelas dificuldades que eram colocadas na trajetória escolar levando à eliminação dos que não podiam pagar.

Os relatos dos entrevistados que nasceram e permaneceram em Angola, pertencentes a famílias africanas negras nos levam à compreensão diversa sobre o mesmo sistema educacional. Para esses, a educação permitida pelo governo português era para poucos: aqueles considerados portugueses e um grupo de “indígenas/negros” que passavam por um processo de seleção escolar que excluía a maioria nos anos iniciais de estudo. Assim, alguns entrevistados negros trouxeram nos relatos uma visão complementar e muito diferenciada sobre o período colonial e a política de Portugal.

As narrativas de uma entrevistada ligada à Igreja Evangélica Congregacional apresentaram aspectos da deficiência do campo educacional em Angola: segundo ela, várias escolas para a população negra eram criadas e mantidas pelas igrejas em diversos locais, para possibilitar o estudo das crianças negras e também de adultos. Mas o controle do governo colonial também era exercido fortemente sobre as suas escolas religiosas e seus missionários. A entrevistada relatou que ao governo português não interessava o desenvolvimento intelectual e social da população angolana;

também como um tratamento diferenciado era dado aos alunos:

[...] quando chegava a época de fazer o exame no final do ano letivo lá na missão, os portugueses é que tinham que mandar os inspetores, júris que examinam os alunos. Os alunos são ensinados na missão pela igreja, mas os portugueses é que tinham que examiná-los. A transição, aprovação destes alunos, não dependia da capacidade intelectual deles, dependiam dos números que os portugueses achavam que teriam que transitar, porque de uma forma geral o governo português naquela altura não queria o desenvolvimento intelectual, social do povo angolano e pior um pouco, escolas ligadas a igrejas protestantes, porque a igreja protestante abriu muita a visão do povo angolano, sobretudo na questão educacional na formação acadêmica. (Entrevistada colonizada de Angola).

O Estado português delegava a educação dos negros às missões religiosas, mas mesmo assim controlava o processo de escolarização das crianças, reprovando-as para que não prosseguissem para séries mais elevadas, como forma de impedir seu desenvolvimento intelectual e, assim, evitar que fossem questionadores e perturbadores da ordem social. Assim, a educação escolar, que era para poucos, tinha que ser mínima.

A entrevistada também comentou a difícil situação colonial e as relações entre os brancos e negros antes da independência, permitindo observar algumas especificidades da educação colonial nas escolas do governo, isto é, o diferenciado tratamento dado às crianças negras:

Naquele tempo ir à escola, nós que vivíamos no interior era uma questão que os pais colocavam nos filhos, para um dia ser alguém; agora a questão ligada à postura dos professores dependia do nível da escola; até 75 dependia de uma aprovação do governo à formação, o que eu sei através da minha irmã, ela ia estudar na escola do estado na vila. Se a pessoa era protestante ou não, antes das aulas tinha que rezar o terço, agora para as missões todos que estavam

na missão antes das aulas tinha que assistir o culto e na escola do Estado a discriminação era, a olho nu: as crianças negras que tinham pouca assimilação apanhavam mesmo até sangrar, e as crianças de cor branca tinham outra configuração nas escolas, sabendo ou não sabendo, elas não apanhavam. Nós ficamos colonizados quase 500 anos, as escolas formaram-se muito mais tarde, o governo colonial só aceitou juntar os negros com os brancos na década de 70, antes mesmo eram em escola separadas. (idem)

A entrevistada chama a atenção para um fato muito importante: a violência física que não constava da proposta, mas era uma forma de controlar os corpos “indisciplinados” ou “pouco inteligentes” das crianças negras.

Por meio das igrejas, muitos foram estudar fora de Angola, pois aí não tinham condições de atingir os níveis desejados:

A igreja fez este trabalho; agora dizer que a igreja contribuiu para a política... Como diz, é essa a contribuição, na formação; tanto nas igrejas Metodista, na Batista e na Congregação teve pessoas que foram fora dos países porque lá dentro não havia o nível desejado, mas, as igrejas patrocinaram filhos das próprias igrejas para irem se formar lá fora. Mas muitos deles descobriram que os seus irmãos em Angola estavam a sofrer, alguns enredaram por caminhos políticos, isso não quer dizer a igreja. [...] A igreja sempre promoveu este desenvolvimento social a ponto de enviar pessoas para estudar fora do país, que hoje muito deles são os políticos que estão a governar o país [...] (idem)

A formação escolar fora do país contribuiu para a formação das elites políticas de Angola, que buscavam superar a violência que sofriam com a política colonialista.

Ainda outra entrevistada relatou problemas semelhantes na educação escolar e nas relações entre os nativos e os africanos-portugueses que, segundo ela, “*a relação não era humana*”. Comentou o caráter seletivo da política portuguesa com relação aos negros e que aos negros não era dada uma educação à altura:

Sabe que foi um período muito difícil para o povo angolano em termos de força e cultura que não tinha nada a ver conosco e... Ao nível da educação, havia classes e... os negros principalmente, alguns, eu sei que não eram todos que tinham acesso à escola, mas só até a quarta classe; e nem todos, e alguns, que eram os chamados ‘assimilados de princípios’ eu sei que conseguiam, mais ou menos, passar da quarta classe, mas mesmo assim com o decorrer do tempo o acesso... Começaram a ter acesso também ao... institutos, às escolas comerciais, e já uma boa parte do negro conseguiu estudar mais ou menos até o... Sexto ano né? Fazia o Liceu, fazia o Instituto, ginásial, etc... Mais propriamente dito até... Praticamente estudavam só até a quarta classe, e na sua maioria conseguiam trabalho na lavoura, e por causa da pobreza, os pais preferiam... do que mandarem seus filhos para as escolas, mas depois da independência houve uma abertura, e houve acesso para todos à escola. (Entrevista da colonizada de Angola)

Também outro entrevistado detalhou o processo de exclusão, como parte das estratégias da política colonialista:

E na formação da população angolana era da seguinte forma: num universo de 50 alunos eles faziam um jogo propositado de eliminatória na metodologia pedagógica, em um número de cem alunos somente três ou quatro conseguiam terminar a 4ª série, para eles não terem mais uma ambição pedagógica; com a sua 4ª série recebiam ou o título de funcionário dos correios ou escrivão, então eles conferiam que estavam de assimilar, que adotavam os costumes portugueses. Nesta altura as pessoas que não alcançavam a 4ª série, mas com a 2ª e 3ª série usava-se um livro que se chamava João de Deus, o livro mestre da alfabetização, quem conseguia ler todo o livro de João de Deus era considerado como uma pessoa alfabetizada e era ensinado a escrever também a língua materna e ao aprender podia se tornar um servidor da igreja católica ou protestante, ou funcionário público. (Entrevistado colonizado de Angola)

O mesmo entrevistado relatou como essa construção da imagem do negro “não civilizado” teria sido veiculada pelo governo portu-

guês, por meio de documentos que mostravam os negros como se fossem ainda animais:

Este documento [documento de identificação de negro assimilado] começou em 1950, mas não se divulgou tanto porque tinha pouco acesso às máquinas fotográficas; então o que é que aconteceu, eles criavam um cenário e neste cenário colocavam algo que parecia com ‘cauda’ onde o africano encostava lá e tirava-se a foto e era enviado para Portugal a dizer que ‘nós encontramos os indígenas e ainda tem rabo, então nós temos que cortar os rabos deles e começar a lhes civilizar’ e este discurso era defendido por Antonio de Oliveira Salazar e que acreditava que eles não eram colonizadores de Angola. (idem)

A desqualificação e preconceitos embutidos na falsa imagem que veiculavam na Europa servia para justificar as atrocidades do Estado português.

A entrevista da guerrilheira Luzia Inglês, de Angola, filha de pastor evangélico, mostra claramente as dificuldades para estudar em tempos de guerra, especialmente para as meninas. Embora longa, sua narrativa é importante para compreender os tropeços que eram colocados, maiores quando as pessoas residiam e trabalhavam nas fazendas em que eram “tratadas como animais”.

Apanhavam os jovens que já tinham a terceira ou quarta classe e diziam que já tinham idade para trabalhar nas roças de café. Não deixavam os jovens desenvolver-se. Por isso havia jovens que fugiam das senzalas em direção à cidade, vinham aqui para Luanda. Era uma forma de evitar o contato na roça de café. O meu pai costumava levar muitos jovens das senzalas para a cidade. Depois mandava-os para o Internato dos Missionários em Quêssua, onde podiam tirar o Liceu. Outros vinham estudar para o Colégio das Beiras, em Luanda. Ora, os colonos diziam que, se tinham já a 4ª classe, não precisavam de estudar mais. (Luiza Inglês in: MATEUS, 2006, p. 430).

A entrevistada relata, com detalhes, a longa trajetória para poder começar a frequentar

a escola, só aos 10 anos. A prioridade era para os meninos quando conseguiam.

Tenho tudo isto marcado na memória. Naque-la época, para uma pessoa começar a estudar, tinha de requerer, tinha de se inscrever e eles aprovaram ou não entrada da criança na escola.

Da parte de minha mãe, eu era a filha mais velha. E tinha três irmãos mais novos. Além das irmãs mais velhas, filhas do primeiro casamento do meu pai. Na altura, já tinha um mínimo de consciência da importância de ir à escola, porque queria aprender a ler e a escrever. A minha mãe já nos ensinava em casa, mas eu tinha necessidade de ir para uma escola com um ensino mais orientado. Só que não era admitida.

Matricularam-me a primeira vez, quando tinha 7 anos, mas não fui admitida. Chamaram as crianças para irem começar a estudar, chamaram até meus dois irmãos mais novos. Mas eu, embora mais velha, não fui chamada. Hoje compreendo o propósito: as mulheres não precisavam de ir à escola, deviam limitar-se a aprender os trabalhos domésticos. No ano a seguir, o meu pai voltou a inscrever-me, mas também não me chamaram. Inscreveu-me novamente no terceiro ano. O meu pai viu, então, que eu estava a atingir os 10 anos e não me chamavam para a escola, apesar da insistência dele.

De modo que não sabia ler e escrever, embora conhecesse o abecedário e os números. Aos 10 anos fui finalmente admitida. Só que, para fazer o exame, também era preciso requerer. O meu pai tratou de tudo, mas não me chamaram para sala de exame. Isto marcou-me muito. Chorava porque queria estudar. Os meus irmãos, que reprovaram naquele ano, foram chamados. E eu, que sabia qualquer coisa, não o fui.

Entretanto, em 1958, o meu pai, porque eu já tinha 10 anos, trouxe-me para Luanda, onde, por causa da idade, fui obrigada a acumular duas classes por ano. Fiz, então, a iniciação e parte da primeira classe. Depois, a primeira classe e a segunda classe. Em 1960, já estava na terceira classe, apesar de só há dois anos estar em Luanda. Mas, na terceira classe, voltei a não ser chamada para o exame. Meu pai resolveu então que devíamos voltar para o mato. (idem, p. 430-431).

Nas memórias dos entrevistados, as marcas da discriminação, da exclusão e do tratamento “não humano” apareceram com frequência aliadas à política colonialista e suas estratégias de dominação.

A análise das narrativas dos sujeitos negros traz à tona a forma como a dominação era exercida sobre as crianças e jovens, por meio de castigos físicos muitas vezes cruéis – as crianças negras que tinham dificuldades apanhavam até sangrar.

Nesse processo de cobrança diferenciada para o prosseguimento do estudo em séries mais avançadas, aliada à ausência de escolas para os nativos e castigos físico na prática pedagógica, o resultado era a exclusão das crianças das escolas do Estado.

O processo de exclusão poderia assim justificar para o Estado português que realmente as crianças negras eram “pouco inteligentes”, precisavam apanhar para aprender e, portanto, só poderiam servir como mão de obra não qualificada.

Entre a proposta e as práticas pedagógicas abusivas desenvolvidas, o círculo se fechava: o colonizador poderia dominá-los pois era civilizado e superior.

Construía-se, assim, uma imagem preconceituosa e negativa da população negra, imagem que era instituída e reforçada diariamente no cotidiano do campo educacional, nas escolas e nas famílias. Se o negro era considerado inferior, tinha que ser tratado como tal, e mantido à distância: daí, que às crianças brancas era proibido brincar com as negras.

Percebe-se impossibilidade de separar os contatos raciais dos contatos culturais. Os negros eram excluídos e discriminados no campo educacional não apenas porque seus hábitos culturais eram “incivilizados”, não tinham a educação claramente nos relatos o que Balandier (2014) chamou a atenção: é preciso levar em conta a europeia considerada superior (ti-

nham outras de suas culturas de origem), mas porque eram negros.

As resistências ao regime colonial e ao racismo

Se o Estado impunha as regras para o funcionamento da educação escolar, foi nesse campo que germinaram muitas resistências e oposição ao regime colonial.

Como afirmou um dos militantes de Angola que foi entrevistado por Mateus (2006):

A luta era difícil e a nossa ação era ver para onde podíamos mandar fugir jovens, não só para fazerem a guerra, mas também para estudarem e aumentarem os seus conhecimentos com vista ao futuro do país. Outros países africanos estavam quase a tornarem-se independentes e nós tínhamos poucos quadros. Essa era, pois, a intenção. (Agostinho Mendes de Carvalho, in: MATEUS, 2006, p. 15).

Segundo ele, havia nos mais jovens o desejo de melhorar o país. Para tanto, contavam com o apoio de portugueses progressistas, e de membros das igrejas protestante e católica.

Outros entrevistados falaram sobre o Centro Associativo de Negros da Província de Moçambique:

O Centro Associativo de Negros da Província de Moçambique fora criado para defender, de forma pacífica, os interesses dos negros. Mas, com o desenrolar dos acontecimentos, foram surgindo no seu seio várias correntes.

O NESAM nasceu lá, era uma organização juvenil do Centro. À medida que saíam da escola e iam trabalhar, foram ocupando os lugares de responsabilidade no Centro. Ora os mais velhos, os 'pacíficos', foram saindo. E os jovens começaram a dirigir o Centro. Ele foi, pois, um berço de movimentações. (Caetano e James Felipe Guambo, in: MATEUS, 2006, p. 185).

Também eram de família de pastores da Igreja Metodista e os pais se empenhavam muito na educação dos filhos. Um dos irmãos,

que a Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE) matou, custeava os estudos de um deles na África do Sul, onde morava.

Em nossas pesquisas, alguns entrevistados negros africanos falaram sobre as relações entre igreja, escola e estado no período colonial. Entrevistados ligados à Igreja Metodista destacaram a importância da mesma no processo de formação política e de escolarização em Angola:

O metodismo desde sempre, desde 1800 que chegou em Angola, é igreja, hospital e escola, sempre foi assim. E foi isso que ajudou muito na implementação do metodismo é a igreja que ajuda com formação, então desde sempre começou com alfabetização, passou para o primeiro grau, o segundo grau, e hoje... [...] Onde tinha igreja sempre teve uma escola do lado, e sempre foi assim. E agora nesse movimento nós vemos que muita gente se forma que são os quadros do país. Quem forma o primeiro presidente de Angola é a Igreja Metodista, ele vai para Portugal para fazer medicina com a bolsa da Igreja Metodista... [...] Foram para a formação teológica. Quando o Quéssua em 61 começa a guerra de libertação nacional, quando começa a guerra, os portugueses olham para a Igreja Metodista como a igreja que forma os revolucionários. Então a igreja (Igreja Metodista) em 61 é proibida de exercer função, a igreja (Igreja Metodista) fecha mesmo em 61. (Entrevistado metodista que mora em Angola).

Outro entrevistado explicitou ainda como o governo português usava as escolas das colônias para construir uma representação de que faziam parte de uma mesma pátria, a República Portuguesa (tinham até as certidões de cidadãos portugueses, no caso dos considerados assimilados pelo governo):

Era uma pátria, não tínhamos outra pátria, ao nascer, abrir os olhos, a bandeira à frente era portuguesa. Estudo primário foi feito em Língua Portuguesa. Eu estou falando em português mas não é a minha língua, eu tenho a minha língua, eu sou umbundu. Mas fiquei português pela constituição da lei portuguesa, e era servir uma pátria. (Entrevistado que mora em Angola).

Também havia descendentes de famílias portuguesas que participavam dos movimentos, tendo sido influenciados por leituras e nas escolas. A frequência a escolas também foi importante no processo de independência das colônias, pois, em muitas delas, também havia a circulação de ideias de libertação.

O campo educacional foi fundamental nos processos de independência, incluindo escolas protestantes e católicas. Os entrevistados explicitam bem essa situação:

[...] Mas também havia um despertar por causa dos países vizinhos que estavam a se tornar independentes. É por isso que os da minha idade primaram mais pelo francês, falamos bem o francês para ir ao Congo. Todos da minha idade estudavam com força o francês, a partir de Ponta Negra ou mesmo do Zaire tínhamos que falar francês porque aí estavam as bases para fazer frente (os focos das resistências). Eu dizia: 'olha meninos, estudem bem o francês, não se esqueçam, estão aqui é a Lei do Caliban...', não sei se você já leu essa lei, recebeu o conhecimento, com o mesmo conhecimento você combate o teu instrutor, não sei se estão a compreender, receber a tática, a preparação, porque se fomos ver todos que tiveram na revolução foram formados pelos portugueses, e dentro dos portugueses (do exército) haviam incentivadores do nacionalismo, eles diziam mesmo: 'vocês um dia vão se tornar independentes', são eles que, mesmo do 25 de abril, eles passaram uma noite, rasgou-se a bandeira portuguesa, são os próprios portugueses que me dizem: 'vocês angolanos tem que tomar a dianteira, porque vocês tem que deixar isso, deixar de serem submissos ao regime de Salazar'. Então fomos preparar todos os quadros obviamente, Holden Roberto, esses foram todos preparados sob a égide portuguesa e com o mesmo conhecimento português que conseguiram derrotar o próprio português. (Entrevistado que mora em Angola)

Considerações finais

A situação atual leva-nos a uma associação com as vivências dos sujeitos que por muito tempo tiveram seus corpos e projetos de vida

mantidos em isolamento, enquanto foram submetidos à colonização de países europeus e seus controles, até a segunda metade do século XX.

O que foi a colonização na África senão a separação, confinamento, inferiorização e controle dos sujeitos africanos negros e sua sujeição aos brancos europeus? Liberdade para deslocamentos? Só para alguns, os de origem europeia e os assimilados. Reconhecidos como seres humanos iguais? Não, sempre como não civilizados e até "não humanos".

As fontes orais e escritas que utilizamos como documentos para a discussão desses aspectos no campo da educação envolvendo sujeitos negros e brancos que vivenciaram a situação colonial – embora em posições sociais diversas – permitiram observar como no processo de colonização das áreas dominadas foi criada uma estrutura que separava e hierarquizava crianças e jovens brancos dos "indígenas" negros, procurando mantê-los isolados em sua condição de sujeitos inferiores. Tal situação, no caso de Portugal, era imposta como normal, pois, um país de "descobridores", se assumia como "raça superior". Se o Estado organizava a sua estrutura administrativa legal pautada em salvaguardar interesses geopolíticos e econômicos no campo das disputas entre os estados colonialistas, esta se justificava pelo fato de que os africanos eram considerados inferiores, seres humanos "diferenciados", sem qualidades que pudessem colocá-los no mesmo patamar que os europeus. Essa imagem era construída e veiculada pelo Estado em todos os campos da realidade social.

O campo da educação foi aquele em que esses processos de discriminação e inferiorização se fizeram presentes. Procurava-se construir uma imagem veiculada no exterior de que os negros da África eram seres inferiores, imagem que era forjada e inculcada pelas famílias brancas e pelas escolas desde os pri-

meiros anos de vida das crianças. As práticas pedagógicas pautavam-se na segregação e exclusão das crianças negras nas escolas do estado e até nas missões religiosas, recorrendo às violências físicas, escritas e verbais.

É difícil aceitar e pensar que tal situação perdurou até a década de 1970 nas colônias sob o domínio de Portugal. Concordamos com Balandier (2014) que as marcas da sujeição e inferioridade dos negros africanos não desaparecem com as independências e nem com os Direitos Humanos do Homem e, parece-nos, continuam presentes em todos os territórios europeus e americanos em que as questões ligadas ao racismo estão presentes. Assim, a atuação do colonialismo europeu no século XX e as questões que envolvem os sujeitos negros das regiões colonizadas continuam assim a serem o foco de atenção para pesquisas, não só com relação à África.

Referências

- AZEVEDO, Ávila de. **O problema escolar em Angola**. Luanda: Casa da Metrópole, 1945.
- BALANDIER, Georges. A situação colonial: abordagem teórica. **Cadernos CERU**, 25(1), p. 33-58. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/89147>. Acesso em: 10 abr. 2020
- CASTELO, Cláudia. **A migração de metropolitanos para Angola e Moçambique (1945-1974)**. 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/ClaudiaCastelo.pdf> Acesso em 10 abr. 2020.
- CASTELO, Cláudia. **Passagens para África: o povoamento de Angola e Moçambique com naturais da metrópole (1920-1974)**. Porto: Afrontamento, 2007.
- DÁSKALOS, Sócrates. **Testemunho para a história de Angola: do Huambo ao Huambo**. Lisboa: Vega, 2000.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; CUNHA, Daniel. Os colonos da África portuguesa sob o regime colonial e seu deslocamento para o Brasil no pós-independência. **Cadernos CERU**, 2008, 19(1), 121-137. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/11848> Acesso em: 10 abr. 2020
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Imigração, educação e religião: implicações dos movimentos políticos em Portugal e África**. 2010. (Relatório de pesquisa).
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Infância e juventude entre famílias de imigrantes: uma perspectiva comparativa**. 2014. (Relatório de pesquisa).
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Comparando trajetórias de famílias portuguesas em suas múltiplas travessias. In: Lená Medeiros de Menezes e Fernando Sousa. (Orgs.). **Brasil-Portugal: pontes sobre o Atlântico: múltiplos olhares sobre a e/imigração**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2017a, p. 395-404.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Imigração, cultura e escolarização. In: RODRIGUES, Leda Maria de Oliveira (Org.). **Imigração atual: dilemas, inserção social e escolarização – Brasil, Argentina e EUA**. São Paulo: Escuta, 2017b, p. 41-71.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Abordagem biográfica e a presença dos sujeitos na produção do conhecimento. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A nova aventura biográfica**. Tomo III. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2018a, p. 391-427.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Narrativas de imigrantes do passado e do presente: questões para pesquisa**. Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica, v. 3, p. 45-66, 2018b.
- FAGE, John Donnelly. **História da África**. 2ed. Portugal: Edições 70, 2011.
- FIGUEIREDO, Isabela. Estava a escrever uma coisa que era uma bomba. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 28 de julho de 2018, p. C1. (impresso)
- GRAÇA, Pedro Borges. **A construção da nação em África**. Coimbra: Almedina, 2005.
- HENRIQUE, Guilherme. Brancos não falam do racismo porque isso os beneficia, diz autora jamaicana. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 18 de novembro de 2019, p. C3. (impresso)
- KRAUSE, Thiago. Raça e modernidade: o negro e a África no mundo. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 19

de abril de 2018, Ilustríssima p. 3. (impresso)

MATEUS, Dalila Cabrita. **Memórias do colonialismo e da guerra**. Lisboa: Asa, 2006.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2017.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra: História e civilizações**. Bahia: EDUFBA Casa das Áfricas, 2011.

PAULO, João Carlos, Vantagens da Instrução e do trabalho: «Escola de massas» e imagens de uma “educação colonial portuguesa”. **Educação, Sociedade & Culturas - Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Edições Afrontamento, v. 5, p. 99-128, 1996. (impresso)

PIMENTA, Fernando Tavares. **Branços de Angola: autonomismo e nacionalismo (1900-1961)**. Coimbra: Minerva, 2005.

PIMENTA, Fernando Tavares. **Ideologia nacional dos brancos angolanos (1900-1975)**. 2004. Disponível em:

www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/painel35/FernandoPimenta.pdf Acesso em: 10 abr. 2020.

PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. Educação como uma forma de colonialismo. **Cadernos CERU**, 25(1), 19-32. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/89146>. Acesso em: 10 abr. 2020

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

SERRANO, Carlos. Etnicidade, mobilização e recrutamento da luta de libertação de Angola. In: Neves, F. S. (Org.). **A globalização societal contemporânea e o espaço lusófono: mitideologias, realidades e potencialidades**. Lisboa: Universitárias Lusófonas, 2000. p. 169-182.

Recebido em: 21/07/2020

Revisado em: 27/08/2020

Aprovado em: 03/09/2020

Zeila de Brito Fabri Demartini é diretora de pesquisa do Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU) da Universidade de São Paulo (USP), pesquisadora e consultora *ad hoc* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), professora-colaboradora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: zeila.demartini@gmail.com