

O ensino colonial destinado aos "indígenas" de Angola.

Antecedentes do ensino rudimentar instituído pelo Estado Novo

Alfredo Noré* & Áurea Adão*

A historiografia da educação nas antigas colónias portuguesas é ainda muito escassa; poucos são os trabalhos de investigação que ao tema se têm dedicado, em parte, naturalmente, devido às condições em que se apresentam as respectivas fontes cuja pesquisa envolve grandes dificuldades de acesso. E, contudo, este estudo cada vez se torna mais necessário não só para a recuperação da memória educativa dos novos países de língua portuguesa como também um contributo importante para a memória de um Portugal passado e para a interpretação desse mesmo passado. O artigo, que a seguir se apresenta, constitui uma breve abordagem de um aspecto peculiar da história da educação colonial portuguesa – o ensino destinado aos "indígenas" de Angola, nos primeiros decénios do século XX, esperando que ele seja um incentivo para investigações mais amplas e diversificadas.

1. *Indígena*: a clarificação de um conceito

O termo *indígena* provém do latim e, ainda hoje, conserva o mesmo sentido: «o que é natural do lugar ou país que habita; aborígene; autóctone [seja homem, animal ou planta]» (Costa e Melo, 1999: 922) e parece datar do século XV (Machado, 1977: 285). Este termo, no contexto do colonialismo, esteve também relacionado com as expressões «clero indígena», «clero nativo» ou ainda «clero autóctone». Por sua vez, estas expressões, aplicadas no domínio da teologia, significam «a necessidade interna de radicar, em todos os espaços sócio-culturais, a estrutura hierárquica da

* UID - Observatório de Políticas Educativas e de Contextos Educativos, Universidade Lusófona, Lisboa.

Igreja, ou seja, a necessidade de recrutar geralmente no próprio meio, os quadros que presidem às comunidades locais e de fazê-los entrar ao nível superior na intercomunicação dos quadros estruturais da Igreja universal»¹. Porém, tais expressões e, consequentemente, o termo *indígena*, na perspectiva histórica, vieram «a constituir problemas após os contactos de cultura encetados na época dos descobrimentos»². Isto, porque a tarefa de recrutar os *indígenas* consubstanciou-se em atitudes que, por vezes, chocaram com a cultura tradicional; daí, a multiplicidade e complexidade de factores no recrutamento e preparação de quadros “*indígenas*”³.

Para os ideólogos do sistema colonialista e seus apoiantes, o entendimento de *indígena* desprovido de preconceitos racionais e etnocentristas é de pôr de parte. Para os colonialistas portugueses da época, o termo serve para designar, recorrendo à expressão de Serra Frazão⁴, «o preto boçal» (1947: 201). As categorias de “inferior”, “atrasado” ou “primitivo”, são o exemplo da forma como era caracterizado o nativo indígena africano (de Angola, da Guiné e de Moçambique)⁵. Para aqueles colonialistas e colonos (muitos dos quais tinham sido legisladores), *indígenas*⁶ são «indivíduos da raça negra ou deles descendentes que, pela sua ilustração e costumes, se não distinguem do comum daquela raça»⁷. Esta definição viria a ser completada, em 1938, com um novo elemento de distinção, a *instrução*⁸.

A impropriedade com que o substantivo/adjectivo era aplicado levou a que Serra Frazão (que nos parece ter sido um dos únicos a insurgir-se contra a aplicação incorrecta daquele vocábulo, embora utilizasse também outro termo depreciativo, *gentílicos*) fizesse o seguinte reparo num artigo publicado na revista *Portugal em África*:

«Se nos encontramos em frente de dois pretos angolanos, por exemplo, ambos nascidos e criados lá, donde nunca saíram, mas um vestido ainda com os seus panos tradicionais e o outro já de calças, casaco e chapéu de civilizado, falando e escrevendo, melhor ou pior a nossa língua, temos de confessar que estamos na presença de um indígena e de um indígena que já o deixou de ser, o que, etimologicamente, é um erro e um contra-senso» (1947: 201-202).

Contudo, é interessante notar que, um ano depois da sugestão de Serra Frazão, a designação de *gentílicos*, mesmo não tendo entrado no vocabulário colonial comum, foi pontualmente adoptada pelos poderes públicos coloniais, mas só para se referirem às autoridades tradicionais⁹ e mantendo a de *indígenas* para o grosso da população nativa. Seguindo a mesma visão colonialista, foi promulgado um novo Decreto, o n.º 16 473, de 6 de Fevereiro de 1929, que sem rectificar aquela concepção, faz aparecer uma nova categoria de indígenas – os *destribalizados*.

Esta nova estrutura social, caracterizada pela criação de mais um “*exército*” de indígenas “mal amados”, viria a trazer nova diferenciação no funcionalismo público

da colónia. Para efeitos de admissão e acesso à função pública na colónia de Angola, Marcello Caetano na qualidade de ministro das Colónias (1944-1947), perante o novo quadro social, viu-se na necessidade de esclarecer que «só a qualidade de cidadão português ou de indígena pode originar diferenças legais de tratamento»¹⁰. Para tal, entendeu que devia ser revista a legislação da colónia de modo a permitir o acesso de alguns cidadãos não indígenas, os *assimilados*, aos quadros do funcionalismo público, mantendo todavia as pontuais e necessárias restrições, as exigências de habilitações literárias e técnicas e o método de selecção por mérito. Na nova concepção do funcionalismo público, os “indígenas” só deviam ser designados para as funções de serventia, não se fazendo, todavia, qualquer referência aos emergentes *destribalizados*.

Pensamos que as pessoas “deslocadas” do contexto social que se pretendia estruturar, foram produto da marginalização imposta pelo próprio sistema social vigente que os manteve fora dele, pois este quase erguer de fronteiras entre as formações sociais brancas e negras, em Angola, assentou no facto de as cidades coloniais serem concebidas como centros «sociologicamente brancos», onde a vida é «organizada de tal modo que quem queira integrar-se nela não tem outra alternativa senão a de aceitar as regras fixadas por aquela maioria sociológica» (Coissoró, 1964: 19). Acrescente-se ainda a política de acantonamento dos “indígenas” em aldeias separadas e policiadas. Assim, no caso de Angola, o processo de aculturação não seguiu o caminho de trocas culturais e de influências recíprocas; as relações que se estabeleceram, deveram-se à natureza da sua inevitabilidade; pretendeu-se (e aplicou-se) que o critério fosse o de imposição de uma cultura considerada dominante sobre as outras tidas como inferiores (mesmo todas juntas). Daí, a estaticidade daquele processo, as repercussões profundas e negativas nas atitudes psicossociais dos indivíduos e ainda, provavelmente, o aparecimento do nome de *destribalizados* ou *marginais*.

Distinguidos os nativos negros e seus descendentes e inseridos nas categorias de *indígenas*, *destribalizados* e *assimilados*, surgiu a necessidade de criar um mecanismo mais fácil e mais racista de os identificar, segregar e criar barreiras entre si. Referimo-nos ao *Regulamento de identificação dos indígenas*, publicado em 1948¹¹. De acordo com este documento, todos «os indígenas do sexo masculino, maiores de dezasseis anos, são obrigados a munir-se de uma caderneta de identificação e registo de trabalho, denominado caderneta indígena (Modelo I), e de um distintivo metálico de identificação (Modelo 2)»¹². Obriga-se igualmente o porte daqueles documentos a todos os “indígenas” do sexo masculino, maiores de doze anos e menores de dezasseis, autorizados a trabalhar por conta de outra pessoa. O uso do «distintivo metálico» no pescoço não foi obrigatório para os do sexo feminino, que tinham, porém, a obrigação de munir-se com o Modelo 3 da caderneta indígena. O carácter obrigatório e o «uso permanente» daqueles títulos (pagos) eram regulados com a aplicação de penalidades, desde o

trabalho correcional que ia dos trinta a cento e cinquenta dias (casos de mudanças de residência ou de simples viagem sem os títulos), a multas entre 200 a 2000 *angolares*¹³ (casos do encobrimento de "indígenas" sem títulos). Todavia, fica-nos a dúvida de saber se, de facto, tal obrigatoriedade foi concretizada.

Pela sua natureza e seus objectivos, se considerarmos que aquela "elevação" nunca poderia atingir a perfeição, fosse por que meios fosse e ainda pela própria dissemelhança, havia que criar outros mecanismos que assegurassem essa transição. É neste contexto que surge, em 1938, o *Regulamento do recenseamento e cobrança do imposto indígena* que orienta a passagem da condição de indígena à condição de "cidadão", isto é, de *assimilado*. Eis as condições impostas:

«§ 2.º - Por se distinguir do comum da raça negra, é considerado assimilado aos europeus, o indivíduo daquela raça, ou dela descendente que reunir cumulativamente, as seguintes condições:

- 1.º - Ter abandonado inteiramente os usos e costumes da raça negra;
 - 2.º - Falar, ler e escrever correctamente a língua portuguesa;
 - 3.º - Adoptar a monogamia; e
 - 4.º - Exercer profissão, arte ou ofício compatível com a civilização europeia, ou ter rendimentos, que sejam suficientes para prover aos seus alimentos, compreendendo sustento, habitação e vestuário, para si e sua família.
- § 3.º - A qualidade de assimilado prova-se por uma certidão de identidade M/A, passada pelos Administradores de Concelho ou Circunscrições» (art.º 1.º)¹⁴.

Aquele Regulamento viria a ser substituído dezasseis anos depois¹⁵ com a seguinte reformulação das condições de assimilação:

«Art.º 56.º Pode perder a condição de indígena e adquirir a cidadania o indivíduo que prove satisfazer cumulativamente aos requisitos seguintes:

- a) Ter mais de 18 anos;
- b) Falar correctamente a língua portuguesa;
- c) Exercer profissão, arte ou ofício de que aufera rendimento necessário para o sustento próprio e das pessoas de família a seu cargo, ou possuir bens suficientes para o mesmo fim;
- d) Ter bom comportamento e ter adquirido a ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses;
- e) Não ter sido notado como refractário ao serviço militar nem dado como desertor».

Importa notar que, mesmo com este novo instrumento regulamentar, o número de "indígenas" que receberam o «verniz externo de civilização»¹⁶, na prática, estaria aquém do que poderia esperar-se; acrescem ainda os vários actos de injustiça, atentatórios da dignidade humana, que foram praticados contra as populações autóctones, desde a imposição de trabalhos públicos e particulares não remunerados, ao

recrutamento de crianças e alunos das escolas para trabalhos, no dizer dos colonialistas, “menos” penosos. Afirma D. Muaca que se fazia o «recrutamento de crianças, mesmo de alunos das escolas para trabalhos mais leves, contra a vontade dos pais e com prejuízo da frequência escolar» (1991: 68). De salientar também a imposição de trabalhos a “indígenas” que tinham em dia os seus impostos. Estes factos mereceram a atenção dos bispos de Angola na sua *Exortação pastoral do Episcopado de Angola* (1958). E as consequências destes procedimentos coloniais são por demais evidentes: em 1958, só o número de analfabetos (negros e mestiços) em Angola situa-se em 4 009 911, o que representa 96,7% da população total. Na prática, é o efectivo correspondente à população autóctone, cifrado em 4 036 687, do qual faz parte o grupo dos alunos das escolas rurais ou rudimentares. Isto é, só 30 089 indivíduos estavam assimilados até aqui, o que corresponde a 0,7%¹⁷.

Esta realidade demonstra, por si, que, apesar da legislação ser clara, os actos cometidos em sentido contrário, quer por colonos singulares, quer por certas autoridades administrativas, contrastavam com o espírito da mesma. Por isso, quando considera ter existido desfasamentos entre a ideologia e a prática coloniais, alerta, e bem, Mário Moutinho para a necessidade de distinguir os dois aspectos dípticos da natureza colonial portuguesa, nomeadamente o discurso e a sua concretização: «toda a prática colonial sempre foi bem mais trágica que o discurso que eventualmente a pretende justificar» (2000: 7). Esta denúncia é corroborada pelos próprios colonialistas. Por exemplo, Vicente Ferreira afirma:

«A protecção aos indígenas e o aperfeiçoamento moral e social destes, embora figurem sempre no primeiro lugar, nos escritos e discursos dos homens públicos, são apenas, - quando o contrário não convém -, uma simples consequência daquelas obrigações, ou um meio de as satisfazer. Quando o contrário convém, pratica-se a “política de segregação”, como na África do Sul; ou aplicam-se aqueles processos mais radicais, que ganharam para os anglo-saxões o merecido epíteto de raça exterminadora» (1932: 15).

Assim, afigura-se-nos oportuno perguntar: Como seria possível aos “indígenas” cumprirem cumulativamente as alíneas governamentais atrás transcritas, quando eram recrutados compulsivamente para trabalhos, mal ou mesmo não remunerados, em regiões distantes e sem possibilidade de as famílias os acompanharem? Como seria possível nessas condições falar correctamente o português, quando a pessoa estava privada de ir à escola e sabendo-se que «todos os que ousavam apropriar-se da língua portuguesa, assinavam o documento da escrita que devia ser interpretado como uma renúncia expressa à sua condição nacional» (Margarido, 2000: 69)?

Falar de processo de civilização dos “indígenas” passa, inevitavelmente, por ter presente o número de escolas postas à sua disposição, as suas condições de funcionamento (recursos humanos, recursos materiais e outros)¹⁸ e o entendimento que os representantes colonizadores possuíam sobre a correcção da língua portuguesa falada. Por sua vez, a apreciação do comportamento tem que ver com o controlo das opiniões, porque só assim se pode entender a separação dos “indígenas” em *bons* e *maus*, ou seja, entre os que se conformam com a vontade das autoridades coloniais e os que a combatem ou a ignoram.

2. Concepções orientadoras da educação/formação dos indígenas

No meio colonial, era reconhecido que a instrução poderia constituir uma arma, ofensiva ou defensiva, consoante o sentido e a direcção que se lhe desse. Consciente da importância que o ensino poderia ter na *conscientização* do indivíduo, alertava Silva Rego (1961) para a necessidade de saber distribuí-lo; e, de preferência, a «jorros» (p. 18). Isto porque os “indígenas”, no seu entender, apresentavam defeitos, como atavismo pagão, alcoolismo, neo-paganismo europeu e fraca vontade de estudar, que deviam, por isso, ser combatidos numa escola específica, onde seriam corrigidos por meio da educação moral. Ou, pelo facto provado de que «a escola tende sempre a elevar, a formar *élites*» (*idem*: 17).

As preocupações coloniais com a forma como a escola devia contribuir para a exploração das riquezas das colónias, visando a obtenção de lucros imediatos, por um lado, a moralização da opinião pública (nacional e internacional)¹⁹ para garantir a continuação, sem sobressaltos, da “grande missão” de evangelização dos “indígenas” (em nome de *Deus*), de nacionalização e ocupação efectiva das colónias (em nome da *Pátria*) e de assimilação das suas gentes (em nome da *Civilização*), por outro lado, constituíram as bases orientadoras dos ideólogos e políticos portugueses pró-colónias. Deste modo, toda a política colonial de ensino destinada aos nativos indígenas em Angola, desde cedo, procurou subalternizá-los por intermédio da inculcação de temas afectos à trilogia *Deus-Pátria-Civilização*, diferentemente do que se passava na metrópole e, até mesmo, nas outras áreas de colonização portuguesa, onde o conceito de *civilização* foi substituído pela instituição *família*. Não admira, por isso, como afirmam Bender (1980) e Rui Silva (1997), que a maior parte das personalidades de relevo nos assuntos coloniais portugueses (caso de Oliveira Martins, Mouzinho de Albuquerque, António Enes, Serpa Pinto e outros), desenvolvesse e propagasse, desde o século XIX, a noção de que os nativos africanos eram «intrinsecamente inferiores», havendo assim a necessidade de os *civilizar* à luz dos ditames e dos ensinamentos do Senhor e sob a protecção de Portugal, a “grandiosa” *Pátria*. Assim mesmo o confirma Salazar num

discurso: «não discutimos Deus e a virtude; não discutimos a Pátria e a sua História; não discutimos a autoridade e o seu prestígio»²⁰.

Esta política de ensino para “indígenas”, executada predominantemente por missionários²¹, só seria garantida com o alcance daqueles três elementos da trilogia ultramarina de ensino, tacitamente presentes nas determinações oficiais, tal como aconteceu à trilogia metropolitana, *Deus, Pátria, Família*²². A satisfação das preocupações de ordem religiosa, por meio da expansão da fé (simbolizando *Deus*), a satisfação das preocupações inerentes à política de nacionalização dos “indígenas”, assente na exaltação e inculcação de valores e costumes portugueses, permitindo assim a expansão e controlo do império (simbolizando a grandiosa *Pátria*), e, por último, a sua assimilação pelo trabalho (simbolizando o conceito português de *Civilização* nas áreas sob regime de indigenato), foram os pilares fundamentais dos conhecimentos correntes transmitidos pelos missionários-mestres e apreendidos pelo educando nativo nas diversas versões por que passou a escola a ele dirigida.

Porém, se a trilogia orientadora do ensino para os nativos indígenas estava imbuída do espírito civilizador colonialista e era consensual, o mesmo não se pode dizer relativamente à corrente doutrinária da política de ensino a ministrar, se integrado ou segregado. Desde o século XIX, nos meios coloniais portugueses, houve claramente três correntes de opinião quanto à prática educativa a desenvolver nas colónias: a primeira, a da «ética humanista e universalista de raiz iluminista»; a segunda, a da «impossibilidade ou a inanidade de um esforço político-educativo das potências colonizadoras por forma a ‘civilizar os negros pela educação’»; e a terceira, a da «intersecção da visão assimiladora da ideologia colonial com a argumentação diferenciadora das raças» (Paulo, 1999: 311-312).

Quanto a nós, podemos resumi-las do seguinte modo: a primeira constitui a vontade nítida de ministrar uma instrução igual para os designados *civilizados* e os *indígenas*, assegurando a promoção humana de todos; a segunda vinca uma recusa liminar do outro ter direito à instrução, mais de base racista e sustentada na ideia de que o negro não passa de um animal, uma vez que entre um “indígena” e um animal não vai distância quase nenhuma²³; e a terceira comporta duas perspectivas – uma, suportada na ideia de uma *instrução rudimentar* baseada na assimilação dos “indígenas”, dentro do seu ambiente e com incidência no elemento *grupo* (Soares, 1961: 129); outra, assente numa *instrução elementar* de “indígenas” especialmente indicados e/ou seleccionados pela máquina e agentes político-administrativos do regime colonial. Na prática, esta terceira corrente norteia-se por uma intervenção educativa necessária (isto é, à medida do interesse colonialista), mas diferenciada quanto aos métodos, meios e objectivos para a desenvolver. E seria esta terceira visão que viria a inspirar todo o quadro orientador da política educativa do Estado Novo²⁴ que apostou nas

missões católicas portuguesas, consideradas instituições de utilidade nacional, de sentido eminentemente civilizador. Aliás, esta opção pode perceber-se melhor a partir do pensamento de alguns destacados colonialistas, expresso no decorrer dos trabalhos do 2º Congresso Colonial Nacional, realizado em 1924, em Lisboa. Por exemplo, José Mathias Delgado defende para as colónias um ensino dividido em duas «secções», «uma para brancos, outra para pretos» e, nesta última, apenas uma «instrução rudimentar». Fundamenta a sua posição na viagem que efectuara a Luanda, onde verificou que «os pretos que já sabiam ler e escrever, eram pretos perdidos, porque só queriam empregos públicos»²⁵. Por sua vez, Damas Mora começando por repudiar o figurino inglês no que respeita ao ensino nas suas colónias, enaltece a orientação colonial portuguesa baseada na «protecção do indígena», para defender que ele «não necessita de uma grande preparação literária, mas uma forte preparação técnica e profissional»²⁶.

Este entendimento básico perante o tipo de ensino dirigido aos “indígenas” viria, anos mais tarde, a produzir os seus efeitos durante o regime do Estado Novo. A instituição de um subsistema de ensino em moldes especiais, diferentes dos do ensino para os “cidadãos de pleno direito”, constitui a prova da segregação praticada no ensino colonial em Angola. Aquela assunção da separação do ensino para brancos e para negros é justificada da seguinte forma: «os objectivos do ensino eram tão diferentes (...) [que] se teriam de construir escolas separadas», apesar de que «esta separação não era motivada apenas por preconceitos raciais» (Azevedo, 1958: 43-44).

3. A acção da 1ª República tendente à educação/formação do indígena de Angola

No início da 1.ª República (1910), em toda Angola existiam 241 escolas rurais ou de mato onde 7 734 alunos “indígenas” aprendiam os rudimentos da língua portuguesa²⁷, inseridos no trabalho assalariado que realizavam. No entanto, o número destas escolas decresceu acentuadamente. Confirmando este decréscimo, o governo da Ditadura Militar promulgou os Diplomas Legislativos de 6 de Janeiro e 18 de Setembro de 1928, que fixavam apenas a criação de 20 escolas rurais, número este que existia ainda em 1930-31²⁸. Até 1937, ano da sua extinção, ainda que aquele número tenha aumentado em três, as escolas rurais nunca tiveram uma orientação clara de funcionamento, pois não possuíam um quadro concreto de organização e de áreas de influência. Os seus objectivos ficaram, por isso, entre ministrar os rudimentos de português falado e as actividades práticas agrícola-pecuárias.

Em parte, esta situação enquadra-se naquilo que Henrique Galvão, no relatório em que defendia ideias coloniais renovadas, chama de falta de «uma doutrina colonial, nem um espírito colonial, nem um método colonial» (1929: 3). Por seu lado, o antigo

governador provincial do Bié, António de Almeida, em relatório dirigido ao Governador Geral de Angola (1936), criticando a débil fiscalização sob a responsabilidade dos administradores de circunscrição e defendendo a entrega da sua tutela às missões católicas, afirma que o funcionamento dessas escolas rurais e granjas administrativas «deixou [muito] a desejar, por falta de uniformidade no ensino e capacidade dos mestres»²⁹. E informa que, na sua zona de jurisdição, «as 2 escolas rurais foram extintas» e muitas outras foram autênticas «escolas fantasmas»³⁰. Foi o caso da escola da Vila de Teixeira de Sousa (actual Luau), uma vez que a população branca se incompatibilizara com o professor, pelo facto da maioria dos alunos ser «pretinhos», advindo «daí a indigência, em número, do disciplado, e seu afastamento da escola que chegou a não ter o *quorum* legal para poder funcionar»³¹.

As granjas administrativas funcionaram igualmente como centros de ensinamentos de agropecuária e do português falado, onde os “indígenas”, a troco da sua força de trabalho não remunerada, aprendiam os novos métodos de culturas impostos pelos patrões e administradores de postos ou de circunscrições³². Manuel Carvalho (1944), administrador da circunscrição de Duque de Bragança (Malanje), salienta a nula influência daquelas granjas no ensino dos “indígenas”, devido ao incumprimento dos preceitos prescritos no Regulamento e à constante prática do «angariamento de trabalhadores indígenas para serviços de conta alheia», aliada à sua direcção por agentes não «devidamente habilitados»³³.

As escolas-oficinas de Norton de Matos

Norton de Matos à semelhança de outros colonialistas, entendia então que o ensino a implementar em Angola devia ter em conta a heterogeneidade da população, de forma a evitar a promiscuidade entre as diferentes etnias, cuja função na sociedade em construção era distinta para cada uma.

«A população de Angola é constituída pelos cinco seguintes elementos:
- No último plano, a grande massa dos habitantes da Província, ainda envolvidos nas trevas das civilizações primitivas; a seguir, um número limitado de indígenas, a que um inconvenientíssimo método de ensino armou com uns rudimentos de leitura e de escrita, sem cuidar na educação e na formação de caracteres, criando um elemento nocivo e inconveniente no meio social em formação; de envolta com estes, um número de Europeus, felizmente cada vez mais reduzido, que, por circunstâncias diversas e sempre lastimáveis, se integraram na vida e na civilização dos nativos, donde será difícil arrancá-los; finalmente, nos primeiros planos, o número cada vez maior de indígenas, que, pelo seu constante esforço, pela continuada aspiração a saírem das trevas do passado, têm conseguido vencer mal entendidas oposições e a carência quase absoluta de estabelecimentos de educação e instrução, apresentando-se como civilizados

dignos de toda a nossa consideração, e o número cada vez mais apreciável de famílias europeias de comerciantes, de agricultores, de industriais e de funcionários públicos» (Matos, 1926: 183).

É neste contexto que, para prevenir os riscos que adviriam do acesso rápido dos "indígenas" a um ensino primário em moldes metropolitanos, Norton de Matos preconizou para a grande massa de africanos negros instituições que fossem mais oficinas que escolas. Com o objectivo de preparar uma mão-de-obra barata, mas relativamente qualificada, entendia que a instrução, a exemplo da praticada nas escolas da então metrópole, «puramente literária», juntamente com o «proselitismo», era «das piores pragas que podem cair sobre os indígenas de África» (1926: 184). Este seu pensamento viria, alguns anos mais tarde, a ser ainda retomado:

«Muitas vezes tenho dito que não sou apologista da educação intensa literária, porque opto pelo princípio de que em vez de literatos se formem homens de acção e de trabalho, cônscios dos seus deveres e responsabilidades tal qual os encaminhamos, enquanto estão sob o nosso regime e orientação. E esta faceta do problema já nos tem dado momentos de satisfação e orgulho, pelo comportamento dos alunos, aqui educados»³⁴.

Por isso, na sua concepção das famosas escolas-oficinas, os conteúdos incluíam conjuntamente com a língua portuguesa, com as quatro operações e o sistema de pesos e medidas, a aprendizagem de um ofício ou profissão manual, os trabalhos da terra, da madeira e da pedra, em conformidade com as características do meio e da «índole dos seus habitantes» (Matos, 1926:186), procurando estancar o êxodo para os centros urbanos. Paralelamente às actividades das escolas-oficinas, ainda segundo Norton de Matos, devia privilegiar-se actividades complementares que passassem, primeiramente, pelo estabelecimento de contacto entre o europeu e o indígena, pela ocupação das regiões que este último habitava e, ao mesmo tempo, incutir-se nele «o respeito pela raça branca, como símbolo de honestidade, de respeito e de justiça superior, à parte, sem inconvenientes misturas, sem cedências diante de práticas gentílicas, que a nossa civilização reprove ou condene»; em segundo lugar, pela continuação da organização de granjas administrativas, pela habituação a trabalhos da terra nas missões agrícolas a organizar e «pela guerra constante» para o pagamento de imposto monetário indígena, como «sinal do reconhecimento da nossa soberania»; e, em terceiro lugar, pela ocupação europeia efectiva e definitiva que permitiria, na devida altura, a chegada da escola primária para os novos colonos, com benefício indirecto para os "indígenas", visando «fixar e desenvolver os benefícios produzidos pelos meios de civilização acima indicados» (1926: 185). Isto é, dizemos nós, para

levar a bom termo a moldagem de uma mão-de-obra qualificada para o volume de trabalho e de necessidades dos agricultores e industriais europeus.

Animado desse espírito, na sua primeira tentativa oficial de organização de um ensino para os "indígenas", Norton de Matos seguiu a orientação de mais educação moral aliada ao trabalho e menos instrução. Criou então, pela Portaria nº 1 107, de 3 de Outubro de 1912, a primeira Escola Profissional Rita Norton de Matos, para educar os nativos indígenas do sexo feminino, inaugurada em Luanda no ano seguinte.

Sendo a questão da educação do "indígena" um assunto de interesse colonial, a Escola Rita Norton de Matos e as outras do mesmo género posteriormente criadas constituíram, por isso mesmo, um exemplo pioneiro na educação e moralização dos "indígenas". Isto é, foram instituições onde o conceito "bancário" de educação de Paulo Freire se aplicou, naturalmente, na sua totalidade³⁵. E, assim, o demonstram os princípios basilares e a orientação que presidiram à organização daquela Escola. Explica então Norton de Matos:

«- essas escolas são destinadas exclusivamente a raparigas indígenas, que devem principiar a frequentá-las de tenra idade para que a força de hábitos adquiridos no seio das famílias não oponha barreira insuperável à educação a ministrar;

- o regime escolar é o de semi-internato para que a criança esteja bastantes horas separada da família indígena, mas não segregada dela;

- a escola será sobretudo uma casa de trabalho, onde as crianças adquirirão hábitos de limpeza, de higiene, de decência e de moralidade;

- a escola não terá quaisquer criados ou serviçais, sendo todo o trabalho doméstico interno, de limpeza, lavagem de roupa, cozinha, serviços de mesa, etc., feito pelas crianças indígenas, por turnos e segundo as suas idades;

- a comida e o vestuário das crianças serão os usuais das famílias indígenas a que pertencem, apenas mais cuidados e mais limpos;

- haverá uma aula de costura em que se ensine unicamente a fazer a roupa modesta, de homem e de mulher, que usem e devam usar os indígenas da região onde estiver situada a escola;

- a instrução literária limitar-se-á a falar, ler e escrever o português, às quatro operações aritméticas e ao conhecimento da moeda corrente em Angola. Simples palestras sobre higiene das pessoas e das habitações, contra os vícios e práticas nocivas, usos e costumes nefastos da vida dos indígenas, sobre a história de Portugal e os benefícios da civilização portuguesa, adequadas às idades e ao desenvolvimento intelectual dos ouvintes, serão frequentemente feitas» (1926:187-188, itálico nosso).

Um ano depois da proclamação da República, foi publicada, em Portugal, a Lei da Separação do Estado e da Igreja. Esta separação no ultramar efectuou-se pelo Decreto nº 233, de 22 de Novembro de 1913, cujo objectivo primordial consistia em retirar a acção de civilização dos povos autóctones da alçada das missões católicas,

passando a ser desempenhada pelas missões laicas que viriam a ser criadas para assegurar e/ou alcançar, essencialmente, os seguintes três aspectos:

- «a) Predomínio das missões portuguesas sobre as estrangeiras em número e eficiência;
- b) Ensino exclusivo da língua portuguesa;
- c) *Ensino de ofícios e profissões adequadas aos dois sexos, com exclusão quase completa de ensino literário*». (Matos, 1926: 95-96, itálico nosso)

Pretendia-se, assim, que a influência civilizadora destas missões viesse a acentuar-se eficazmente, num futuro próximo, em favor dos mais altos interesses políticos da nação. É nesse sentido que a acção educativa formal das escolas Rita Norton de Matos e das escolas-oficinas, em geral, foi confiada àquelas missões³⁶.

Norton de Matos preconizava assim escolas para “indígenas” que formassem operários e agricultores, e não *calcinhas* ou *ambaquistas*³⁷, ou seja, «indígena[s] semi-educado[s], semi-civilizado[s] (...) que é mister extirpar por completo do meio social, não tornando possível o aparecimento de novos produtos desta espécie» (1926:186).

Na segunda passagem por Angola, já como alto-comissário, Norton de Matos deu seguimento ao seu pensamento, continuando a criar escolas-oficinas³⁸, a instalar nas circunscrições administrativas, em regime de semi-internato e com separação de sexos. De acordo com o seu Regulamento³⁹, as escolas-oficinas tinham como objectivo promover o aperfeiçoamento e a moralização dos hábitos das populações “indígenas” por meio da formação em profissões manuais, da aprendizagem da língua portuguesa e da educação moral. O ensino nelas ministrado deveria compreender:

- «I) Para alunos do sexo masculino:
 - a) Ensino técnico e prático de instrução literária, em grau primário elementar;
 - b) Ensino primário técnico de artes e ofícios;
 - c) Educação moral e cultura física.
- II) Para alunos do sexo feminino:
 - a) Ensino técnico e prático de instrução literária, em grau primário elementar;
 - b) Ensino de costura e trabalhos domésticos e de quaisquer profissões compatíveis com o seu sexo;
 - c) Educação moral e cultura física»⁴⁰

A Portaria Provincial n.º 29, de 23 de Fevereiro de 1922, que até aí servira de referência quanto a conteúdos programáticos, define melhor o que se entendia agora por ensino técnico e ensino literário. Assim, o primeiro compreende as profissões manuais (marceneiro, carpinteiro, pedreiro, alfaiate, sapateiro, serrador, ferreiro-serralheiro, oleiro), e o segundo, baseado na instrução rudimentar da língua portuguesa, compreende a leitura, a escrita, as quatro operações de aritmética, o sistema de

pesos e medidas e sua prática. O tempo obrigatório de permanência naquelas instituições (masculinas e femininas) seria de 6 anos, podendo reduzir-se a 5 ou prolongar-se até 8 anos, de acordo com o aproveitamento do educando. A idade de admissão dos alunos variava entre os 10 e os 15 anos, dispensando-se qualquer formalidade ou documentação, bastando para o efeito uma «autorização escrita ou verbal» da pessoa tutora.

A conclusão deste nível de ensino, para além da aprendizagem de um ofício, não dava acesso ao ensino primário geral reservado aos *civilizados* e passava por vencer três etapas. A primeira, «comum ou de iniciação», visava seleccionar e aperfeiçoar as «qualidades morais e físicas dos alunos» e prepará-los para a instrução literária e técnica em que revelassem «maior vocação». A sua frequência era obrigatória para todos os alunos, constituía a 1.ª classe e durava dois anos. A segunda, de ensino «literário rudimentar» e a terceira, de ensino «técnico», constituíam a 2.ª classe das escolas-oficinas, nas quais a educação moral ocupava lugar de destaque. Quanto ao seu pessoal docente, os professores-regentes (europeus) e os auxiliares (“indígenas”), seria indivíduos que considerassem a sua missão como «um verdadeiro sacerdócio de civilização das populações indígenas» e que possuíssem um curso de ensino secundário ou especial, usufruindo os direitos e garantias concedidos aos funcionários públicos.

Em suma, os 6 ou 8 anos de formação nas escolas-oficinas correspondiam a uma 2.ª classe de habilitações profissionais, e não de habilitações académicas, visto que aquele ensino não tinha equivalência a qualquer outro ramo de ensino primário geral. Contudo, como se pode verificar, as escolas-oficinas, mesmo limitando-se a moldar e direccionar o “indígena” para profissões exclusivamente manuais (masculinas - carpinteiro e marceneiro, pedreiro e canteiro, ferreiro e serralheiro, funileiro e sapateiro; femininas – costureira, fiadora, tecelã e governanta) e imbuídas do carácter rudimentar e segregacionista, no nosso entender, trouxeram algum benefício aos “indígenas”, na medida em que permitiram, pela primeira vez e sob a égide das autoridades coloniais, que para alguns deles, na posse de uma profissão, se abrissem novos horizontes e alguma perspectiva de vida, na titânica e desigual luta pela conquista de um pouco de visibilidade na assimétrica sociedade angolana. Na verdade, dependendo da vontade do mestre ou missionário, muitos alunos aprenderam nelas alguns segredos da língua de Camões e o «B+A=Bá»⁴¹, a todo custo reservados aos “verdadeiros cidadãos”, os brancos e assimilados. A decadência do ensino das escolas-oficinas foi tão evidente que reflectiu-se no próprio aproveitamento. Por exemplo, a Escola-Oficina nº 26 que, no ano lectivo de 1934/1935, obteve uma taxa de aproveitamento de 35%, no ano lectivo seguinte ficou-se por um aproveitamento nulo⁴². No dizer de Simeão Vitória, as formações bem sucedidas foram «contadas pelos dedos» e graças ao esforço individual de alguns professores (1957: 78).

Porventura, é este entendimento (a aprendizagem despropositada do «B+A=Bá») que levou Vicente Ferreira a considerar, alguns anos mais tarde, aquele tipo de ensino como não tendo trazido benefícios aos objectivos da colonização pretendida. Do mesmo modo, Norton de Matos, curiosamente, afasta (por essa mesma época) a hipótese de criação de “indígenas” letrados, tendo mesmo afirmado que «no caso presente de povos atrasados devo dizer que sempre pensei que *educar* é superior a *instruir*» (1953: 107, *itálico do autor*). Ensinar a ler e escrever traduziu-se, de facto, numa mera vontade de certos mestres e aproveitada por alguns autóctones, pois, em Angola «todos os governos coloniais tiveram sempre medo da promoção intelectual dos indígenas. Temiam que, dentre os promovidos, surgissem líderes que pudessem causar problemas» (Muaca, 1991: 65). Silva Rego reconhecia mesmo que a instrução não calculada deu «asas» aos “indígenas”, os quais «descobrem sempre na legislação metropolitana tendências ocultas ou desígnios mal velados de exploração colonial e de opressão económica. (...) que se convencem de que, feitas as contas, os países coloniais (...) desejam viver à custa do suor dos criados, que mourejam nas suas quintas de além-mar» (1948: 212).

Considerando este aspecto da instrução despertadora de consciências – para o poder político, um elemento a combater – Norton de Matos criou escolas-oficinas com vista a preparar “indígenas” que fossem somente mestres em ofícios e que tivessem apenas algum conhecimento útil para a exploração de propriedades agrícolas e pecuárias. Porém, com uma particularidade ímpar e inovadora na política de ensino orientada para a valorização das populações autóctones em Angola: a criação, não só de trabalhadores especializados para a capatazeação das quintas e propriedades de europeus, mas também de proprietários autónomos de pequenas explorações agrícolas e pecuárias. Eis o pensamento do político e homem de origem e educação rurais metropolitanas: «Tinha de o livrar [o indígena] de restos de trabalho escravo (...) dando-lhe a terra que (...) passáramos para as nossas mãos em maior grau e mais violentamente do que os antigos usurpadores. E restituída a terra, tínhamos de os ensinar a produzir nela os géneros necessários à sua alimentação e ao bem da comunidade, nossa e sua» (1953: 65-66). Para acrescentar, ainda, aquele colonialista:

«A única maneira de fazermos em Angola uma obra verdadeiramente humana e redentora, que conduza à transformação dos indígenas, que pague a dívida que ainda temos em aberto para com eles, e que seja ao mesmo tempo uma obra de engrandecimento nacional, (...) é fazer deles cultivadores agrícolas, com a plena propriedade dos terrenos que cultivam (...) registada em nome de cada chefe de família preta (...) Seria sobre este regime de pretos proprietários e cultivadores das suas terras, que tudo mais deveria assentar» (1953: 73, *itálico do autor*).

Mas, este pensamento atenuador do impacto negativo decorrente da política colonial portuguesa, até aqui exercida, não chegou a ver a luz do dia. Sucumbiu com a forte oposição de muitos colonos e colonialistas, adeptos da perpetuação da hegemonia da comunidade branca e ferozes opositores do modelo das escolas-oficinas.

4. O modelo da «educação colectiva e indirecta» de Vicente Ferreira

A missão de civilização dos “indígenas” a empreender em Angola teve interpretações particulares dos dois principais Altos-Comissários que por lá passaram e que, no nosso entender, maior interesse mostraram nesta problemática. Se Norton de Matos defendia a «educação pelo trabalho» como forma de irradiação da civilização portuguesa e tendo como centro uma escola oficial, no plano oposto a este pensamento, situou-se Vicente Ferreira ao criticar aquele modelo e defendendo uma «educação colectiva e indirecta» a ser desenvolvida no próprio meio, o *quimbo*, sem pretensão de transformar o “indígena” em detentor de qualquer espécie de actividade. E fundamenta assim a sua crítica:

«O resultado mais claro e positivo da famosa educação pelo trabalho, tal como é praticada nas escolas-oficinas, é a formação de um proletariado indígena, mais facilmente explorável pelas empresas capitalistas que o proletariado europeu seu concorrente, com a agravante de que os sentimentos de revolta são agravados pelos inevitáveis ódios de raça»⁴³.

Vicente Ferreira defende que a «educação colectiva e indirecta» não seja baseada numa escola que desperte, ainda que de forma rudimentar, o “indígena” angolano, mas, sim, naquela concebida com base num foco de irradiação da civilização localizado na *aldeia*, onde a atenção se centra no colectivo e não no despertar das potencialidades individuais. Para ele, a escola direccionada para o indivíduo, não passa de simples «edifício isolado onde se reúnem crianças para aprender», enquanto a escola para os “indígenas” devia ser concebida como um verdadeiro centro de «desenvolvimento comunitário», e sem vestígios de «nenhum ensino literário, nenhuma prelecção moral, nenhuma imposição aparente; mas o exemplo, a paciência, a bondade e o respeito próprio dos educadores e dos educandos»⁴⁴.

As reflexões anteriores sobre a escola de «educação pelo trabalho» de Norton de Matos e a escola de «educação colectiva e indirecta» de Vicente Ferreira, esta última mais de ideias do que de acção, conduzem-nos a relacionar estas instituições com a nova concepção de ensino praticada em alguns países europeus e particularmente em Portugal (embora de forma pontual e isolada) – a chamada Educação Nova – por nos parecer terem alguma similitude de características: a sua localização rural, o

regime de internato e a realização de trabalhos manuais⁴⁵. Todavia, a Educação Nova, pretendendo substituir a escola tradicional baseada no ensino clássico e no profissional que separava as sociedades em dois campos e classes, defendia a educação integrada dessas duas vertentes, com realce ainda para a autonomia dos alunos⁴⁶. Contrariamente, a organização conceptual da educação pelo trabalho das escolas-oficinas ou da educação colectiva, defendida por Vicente Ferreira e praticada em acções de assistência a “indígenas” por intermédio da Repartição Superior dos Negócios Indígenas, foi concebida com base numa programação escolar colonial diferenciada: uma para as escolas de “indígenas”, com ensino baseado em práticas acentuadamente manuais, e outra, para brancos e assimilados, predominando mais os aspectos científicos, intelectuais, artísticos e clássicos. Ou seja, a escola de educação pelo trabalho, destinada aos “indígenas” de Angola, pode enquadrar-se, também ela, na escola tradicional combatida pela Escola Nova.

5. O nascimento oficial de um subsistema de ensino destinado aos indígenas

Em Angola, o plano geral de remodelação do ensino primário deu-se em 1927, pelas mãos do então alto-comissário da República, A. Vicente Ferreira. Foi com o Diploma Legislativo nº 518, de 16 de Abril, que, ainda sob o regime da Ditadura Militar, se procedeu, pela primeira vez, à distinção legal daquele ensino, nos seguintes termos:

«Pretendendo satisfazer às necessidades mentais de dois grupos étnicos, naturalmente tão distanciados, como o europeu e o africano, esta organização procura estabelecer, desde o início, dois ramos assimétricos ou linhas divergentes de acção. Há o ensino para europeus e assimilados e o ensino para indígenas.

Cada ramo compreende dois graus, mas de características diferentes num e noutro ramo. Haverá assim:

- a) – para europeus e assimilados:
 - 1º grau: Ensino primário infantil;
 - 2º grau: Ensino primário geral.
- b) – para indígenas:
 - 1º grau: Ensino elementar profissional;
 - 2º grau: Ensino profissional»⁴⁷.

No primeiro ramo, ou seja, ensino para europeus e assimilados, propõe-se para o 1.º grau (ministrado nas escolas infantis⁴⁸) «o desenvolvimento integral da criança, de modo a beneficiá-la física, moral e intelectualmente e a prepará-la para o

ensino primário geral», enquanto no seu 2.º grau (nas *escolas de ensino primário geral*), o ensino é essencialmente baseado nos conhecimentos ministrados nas disciplinas de Português, História, Noções de Economia, de Aritmética e Sistema Métrico, Noções de Geometria, Desenho, Ciências Físico-Químicas, Canto Coral, Educação Física, Educação Cívica e Moral. De acordo com o diploma, este segundo grau concorre para «dotar a criança, com elementos fundamentais dos conhecimentos, que a habilitem a formar a sua consciência de futuro cidadão, útil a si e à sua Pátria». Para o segundo ramo, ou seja, ensino para *indígenas*, no seu 1.º grau (nas *escolas rurais*), «o ensino é essencialmente educativo» e «destina-se a criar-lhes hábitos de higiene, de compostura e de trabalho», ao passo que o seu 2.º grau (nas *escolas-oficinas*), compreende duas partes: na primeira, «instrução literária rudimentar», e, na segunda, «uma educação profissional criando-lhes hábitos de trabalho»⁴⁹.

Relativamente à organização escolar, ela foi «assimétrica», como refere o Diploma Legislativo n.º 518. O ensino infantil destinado às crianças “civilizadas” é ministrado em três classes, pretendendo-se «individualizado e graduado em harmonia com a idade, a precocidade ou atraso intelectual, o temperamento e o desenvolvimento físico da criança», já o destinado às crianças “indígenas” (ensino elementar profissional) processa-se em classe única.

A distância que separou estes dois subsistemas de ensino é perceptível quando comparados, por exemplo, os planos de estudos. Assim, o ensino primário geral, além de ter carácter «obrigatório», organizado em quatro classes ascendentes e com programas, horários e critérios pedagógicos flexíveis, geridos pelos próprios professores, os seus conhecimentos ministrados são mais literários. No ramo de ensino indígena, os conhecimentos baseados em práticas de higiene e moral, «iniciação na língua portuguesa por meio de lições de objectos», agricultura e trabalhos manuais, eram ministrados no ensino elementar profissional. Tendo em vista dar ao “indígena” «uma educação profissional criando-lhes hábitos de trabalho» e «conhecimentos literários compatíveis com o seu desenvolvimento intelectual», compreendia duas partes: na primeira, uma instrução elementar, e na segunda, uma forte componente de trabalhos manuais.

É de salientar, contudo, a inovação introduzida nesta nova organização do ensino elementar profissional em Angola, com o uso inicialmente de uma língua nativa indígena e com progressiva prática da língua portuguesa, contrariamente à orientação antes imprimida por Norton de Matos e, mais tarde, retomada com a entrada em vigor do ensino rudimentar (1950).

As escolas elementares de ensino agrícola-pecuário e de artes e ofícios

A produção de mão-de-obra “indígena” qualificada, e não, de simples capatazes e auxiliares para trabalhar nas explorações de agricultores europeus, pela contestação vinda dos sectores colonialistas e de uns tantos colonos mais etnocentristas que alegavam a concorrência que os “indígenas” impunham à força de trabalho branca, por vezes, sem nenhuma qualificação, justificou a extinção das escolas-oficinas, edificando, em seu lugar, um novo

«complexo educativo, de primeiro grau, que fosse até às Sanzalas⁵⁰ levar os ensinamentos agrícola-pecuários, higiénicos e de língua portuguesa falada, aos que nela vivem – em vez de os arrancar de suas ambiências próprias e forçá-los a uma escolaridade desarticulada do seu natural habitat» (Rosa, 1951: 813)».

Com esta concepção, punha-se fim à orientação de um ensino indígena assente numa educação individualizada (mesmo rudimentar), dando lugar à visão defendida por Vicente Ferreira e, mais tarde, por Ferreira Rosa: a estruturação de um ensino indígena baseado no desenvolvimento comunitário, onde a base de toda a acção é a subserviência do “indígena” e o trabalho muscular. É neste sentido que o Decreto n.º 27 294, de 30 de Novembro de 1936, instituiu o *ensino rural indígena* baseado em práticas agrícola-pecuárias, conjuntamente com rudimentos de leitura, escrita e contagem.

Este tipo de ensino foi distribuído por:

a) *postos de ensino agrícola-pecuário* (junto das granjas administrativas), em substituição das antigas escolas rurais, para os autóctones “indígenas” da periferia com o intuito de estancar o seu êxodo rural e facilitar o ensino comunitário⁵¹; e

b) *as escolas elementares profissionais de artes e ofícios e escolas elementares profissionais agrícola-pecuárias*, em substituição das escolas-oficinas, para autóctones destribalizados da semiperiferia (geralmente meio suburbano), acautelando todas as medidas contra o efeito “pernicioso” das antigas escolas-oficinas⁵².

Na verdade, este novo tipo de ensino rural indígena praticado nas escolas de artes e ofícios e nas agrícola-pecuárias, contrariamente ao papel desempenhado pelas escolas-oficinas, tinha como objectivos: 1) absorver e disciplinar socialmente, e sob o ponto de vista colonialista, os “indígenas” que o frequentassem, procurando assim atenuar, no dizer de Ferreira Rosa, os «inevitáveis resultados da presença dos brancos em África: – a produção do instável e parasitário calcinha!» (1951: 821) produzido inadvertidamente, dizemos nós, por Norton de Matos; 2) funcionar como barreira subtil contra o acesso dos autóctones a outras formas de ensino, nomeadamente o

ensino primário geral e o liceal - «sempre que as circunstâncias o imponham serão criados nas escolas elementares profissionais agrícola-pecuárias cursos anexos de instrução primária (...) para crianças brancas e assimiladas» de modo a usufruírem bases necessárias para o seu posterior ingresso nos liceus e demais instituições secundárias⁵³. Realmente, sem esta fórmula encontrada seria impossível garantir um ensino de base intelectual direccionado para o prosseguimento de estudos no ensino primário geral, para as crianças brancas e assimiladas.

QUADRO N.º 1

**Plano de matérias das escolas elementares profissionais
agrícola-pecuárias e de artes e ofícios**

Anos	Conteúdos ministrados
1.º	- Rudimentos de botânica e de zoologia, praticados. - Noções práticas de instrumentos aratórios e de instalações para gados.
2.º	- Noções práticas sobre tratamento de gado, material agrícola e de agricultura geral. - Rudimentos de arboricultura, de horticultura e pastos.
3.º	- Continuação do estudo das noções de arboricultura, horticultura, pastos e tratamento de gados. - Noções práticas de castração e vacinas. - Rudimentos de silvicultura e noções práticas de higiene geral e de construções rurais.
Conteúdos comuns a todos os anos: práticas de culturas especiais, práticas agrícola-pecuárias, práticas oficiais e rudimentos de escrita e leitura da língua portuguesa.	

Fonte: Portaria n.º 2 309, de 8 de Maio de 1937, art.º 3.º.

No entanto, muitos lugares das escolas de artes e ofícios e de outras instituições criadas para os rapazes⁵⁴ eram ocupados parcial ou totalmente por alguns *meninos* que, segundo Norton de Matos (1926), estavam integrados na civilização dos nativos indígenas. Era a situação da Casa dos Rapazes de Luanda que, até 1951, só albergou 105 crianças brancas e mestiças, dos 7 aos 14/15 anos; este número subiria no ano seguinte para 120 crianças⁵⁵. O antigo secretário provincial da Instrução Pública de Angola, Pinheiro da Silva, justifica a «predominância» de alunos europeus naquelas instituições destinadas às crianças “indígenas” como sendo uma «acção intencional», já que existia em Angola «famílias europeias e euro-africanas bastante necessitadas, cujos descendentes só podem esperar de instituições do Estado uma educação decente» (1969: 11).

Realmente, as escolas agrícola-pecuárias e de artes e ofícios, não obstante terem sido concebidas para alunos “indígenas” que não podiam frequentar as escolas

destinadas aos europeus, funcionaram em muitos casos, podemos afirmar, como instituições supletivas do subsistema de ensino para europeus e assimilados. Um dos exemplos vivos do que acabamos de afirmar, encontramos-lo na Escola de Artes e Ofícios de Artur de Paiva (Huíla), que foi concebida como «um estabelecimento de assistência, educação e ensino, gratuitos» e frequentado apenas por «populações pobres, de raça branca ou mestiça»⁵⁶.

Igualmente, é de salientar o carácter elitista das escolas elementares profissionais, quando se tratava de admissão de “indígenas”, já que o recrutamento de alunos (internos e semi-internos) era feito

«1.º - Entre os filhos e parentes próximos dos chefes gentílicos da região onde se encontra a escola, ou das regiões próximas;

2.º - Entre os indígenas que tenham frequentado com aproveitamento os postos de ensino agrícola-pecuário;

3.º - Entre os educandos das missões religiosas.

§ 1.º - Terão preferência absoluta os indígenas que souberem ler e escrever.

§ 2.º - Na falta de número bastante para perfazer a lotação da escola serão admitidos os indígenas que, sabendo ler e escrever, os Serviços de Agricultura, de Pecuária e da Administração Civil recomendarem»⁵⁷.

Aos três anos de duração do curso daquelas escolas era possível juntar mais três. A idade de admissão situava-se entre os 15 e os 25 anos. No final do 3.º ano, eram propostos para exame alunos com «suficiente aproveitamento», cujo êxito conferia um diploma «no género dos em uso no ensino primário» geral, mas só válido como «título legal para provimento no lugar de capataz agrícola indígena dos postos de ensino agrícola-pecuário» ou para «auxiliares das explorações agrícolas e de criação de gados de europeus». Isto significa dizer que, com a conclusão do ensino elementar profissional agrícola-pecuário ou de artes e ofícios, terminava para o “indígena” qualquer pretensão de continuação de estudos.

No ano de 1937, foram criadas na colónia de Angola doze escolas de artes e ofícios e agrícola-pecuárias. Contudo, importa observar que, possivelmente, algumas destas escolas não chegaram a funcionar, tendo em conta Ferreira Rosa (1954) quando afirma que muitas das escolas criadas nunca acolheram alunos. Devido à progressiva falta de professores e de mestres, da ausência de dotações orçamentais e de edifícios, as escolas agrícola-pecuárias acabariam por desaparecer sem, no entanto, serem extintas legalmente.

A falta de um ensino que atendesse à cultura do aluno e do próprio professor nativo indígena levou a uma dualidade de realidades distintas – a do ensino na sala de aula (exógena) e a da vida quotidiana (endógena) -, o que pressupôs duas racionalidades diferentes e que se confrontaram com pensamentos antagónicos. E isto, sem

menosprezar o peso significativo dos próprios aspectos ideologizantes⁵⁸, assentes na ideia de que se está a lidar com um "semelhante" que, à partida, é "inferior" (Mazula, 1995). E, de facto, foi à luz desta concepção colonial sobre o "indígena" das colónias portuguesas de África que se fundou a escola para o outro. A título de exemplo, veja-se o pensamento do cardeal-arcebispo de Lourenço Marques, D. Teodósio de Gouveia, quando considera os nativos indígenas como «crianças (...) apesar dos seus corpos de adultos», e, por isso, havia razões suficientemente fortes para a necessidade de ensinar-lhes «maneiras de pensar, de viver e de crer, semelhantes às dos portugueses» (1946: 200).

Correspondência: Observatório de Políticas de Educação e de Contextos Educativos
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Campo Grande, 376, 1749-024 Lisboa
E-mail: acarmona@uol.com.br

Notas

¹ *Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura* (1970). Vol.10. Lisboa: Editorial Verbo, p.1276.

² *Idem*, *ibidem*.

³ *Idem*, *ibidem*.

⁴ Foi administrador colonial em Angola (por exemplo, no Golungo Alto).

⁵ O Decreto-Lei n.º 43 893, de 6 de Setembro de 1961, terminou com o regime de indigenato naquelas colónias. As alterações antes feitas (1954) pelo Decreto-Lei n.º 39 666, de 30 de Maio, aboliram apenas o regime de indigenato em S. Tomé e Príncipe e Timor, embora nunca tivesse, na prática, nelas vigorado. Cabo Verde, Índia e Macau teoricamente não tinham indígenas.

⁶ É importante esclarecer que o termo *indígena*, com o sentido colonialista que aqui reflecte, foi por vezes ambigualmente aplicado. Um *não indígena* ou *assimilado* podia, a qualquer momento, perder a sua condição de *civilizado* e passar a *não civilizado*, ou seja, *indígena*: «A cidadania concedida ou reconhecida (...) poderá ser revogada por decisão do juiz de direito da respectiva comarca, mediante justificação promovida pela competente autoridade administrativa», sendo para o efeito «apreendido o bilhete de identidade e o interessado voltará a ser considerado indígena, excepto para o cumprimento das obrigações que haja assumido para com terceiros» (Decreto-Lei n.º 39 666, de 30 de Maio de 1954, art.º 64.º).

⁷ Decreto n.º 13 698, de 30 de Maio de 1927.

⁸ Cf. *Relatório da Conferência dos Governadores da Província de Angola – Maio/1938*. Luanda: Conselho de Governadores, Apenso n.º 1 (Arquivo Histórico Ultramarino (AHU), Sala 3, maço 1 730. Doc. dactilografado).

⁹ Cf. Decreto n.º 36 885, de 25 de Maio de 1948.

¹⁰ Portaria n.º 15, de 23 de Outubro de 1945, § único.

¹¹ Portaria n.º 6 224, de 21 de Fevereiro.

¹² O controlo dos nativos indígenas era feito por meio (1) da constituição do processo de identificação, composto por ficha onomástica, folha individual, boletim dactiloscópico, e

folha de cadastro policial e criminal, a arquivar nos serviços administrativos, e (2) do porte obrigatório da caderneta e do distintivo metálico, ambos com numeração única e pessoal. Ao sexo masculino foi distribuído o Modelo 1 das cadernetas contendo 16 páginas (cor azul para nativos indígenas válidos e cor amarela para os inválidos), e ao sexo feminino foi reservada a caderneta cor rosa, correspondente ao Modelo 3, constituída por 14 páginas. Esta diferença na paginação resulta da supressão, na caderneta feminina, dos dados referentes ao agregado familiar, ao registo de pagamento do imposto e averbamentos sobre a situação militar e licenças fiscais ou municipais.

- ¹³ Angolar foi a unidade monetária que vigorou em Angola até 1956. Pelo Decreto n.º 37086, de 6 de Outubro de 1948, foram emitidas cédulas com valores faciais de 1 e 2,50 angulares, numa altura em que se cumpria o tricentenário da restauração de Angola. De salientar que o angolar foi posto em circulação pelo Decreto n.º 15 449, de 9 de Maio de 1928. Um angolar equivalia a 1\$25 escudos: «A troca das cédulas (...) será feita na proporção de 80 unidades da nova moeda angolar por 100 unidades da moeda antiga (escudos)» (art.º 2.º).
- ¹⁴ *Relatório da Conferência dos Governadores da Província de Angola – Maio/1938*. Luanda: Conselho de Governadores, Apenso nº 1 (AHU, Sala 3, maço 1 730. Doc. dactilografado).
- ¹⁵ Decreto n.º 39 666, de 30 de Maio de 1954, que asseguraria o “preço” de acesso à condição de assimilado.
- ¹⁶ Expressão de Marcello Caetano (1941: 87).
- ¹⁷ *Anuário Estatístico de Angola*. 1958, Luanda, ano XXIV, pp. 19-21.
- ¹⁸ Os dados comparativos com colónias estrangeiras mostram que o número de escolas para “indígenas” nas colónias portuguesas esteve aquém das expectativas. Assim, comparando os números de Angola com os do Congo Belga (actual República Democrática do Congo) constatamos, por exemplo, que em 1960, isto é, depois da descolonização, o Congo herdou um ensino primário de seis anos e frequentado por cerca de 1 500 000 alunos africanos, superando Angola em 30 vezes e, proporcionalmente, dez vezes mais crianças escolarizadas (cf. *Dossier sur les colonies portugaises* (1969). Bruxelles: Ed. Vie Ouvrière, citado por António Melo et al. (1971: 53).
- ¹⁹ É dentro desta linha de pensamento que Castilho Soares (1961), debruçando-se sobre a questão, ainda que de forma irónica (ao inverter as posições), chamava a atenção de todas as forças vivas do regime para a necessidade de «a sociedade colonial precisa[r] de ser preparada conscientemente para aceitar essa integração e receber no seu seio, como mais convém, os nossos irmãos negros regressados de uma longa e penosa caminhada através da história» (p. 159).
- ²⁰ Citado por Mónica (1978: 287).
- ²¹ Decorrente do Acordo Missionário (1940) e do Estatuto Missionário (1941).
- ²² João Medina (1994) confirma este facto quando afirma que, «embora não estejamos diante de uma divisa oficial, mandada estampar no *Diário do Governo* ou inscrita “ex officio” em frontões, lápides ou até meros manuais escolares, esta trilogia de 1938 subjaz a tudo quanto o regime quis ou secretamente gostaria de querer, instituindo-se muito mais do que a ritual e burocrática divisa “Tudo pela Nação, nada contra a Nação”» (p. 18).
- ²³ Assim mesmo pensava o governador português de Moçambique, António Ennes, que no relatório elaborado sobre o *Trabalho dos indígenas* e o *crédito agrícola*, em 1899, concluiu dizendo: «nem a instrução é meio mais essencial de aperfeiçoamento do que o trabalho, nem a personalidade do africano bronco (...) merece mais ser isenta de coacções tutelares do que a dos filhos apurados das raças policiadas» (1899: 26).
- ²⁴ O carácter diferenciador na educação colonial ultramarina é anterior ao advento do

Estado Novo, embora este o tenha aperfeiçoado e dado maior visibilidade: «Todo este sistema de actividades docentes tem em vista a preparação, para o futuro e progresso do Império, tanto dos filhos dos colonos e funcionários europeus, como dos nativos», mas, para os últimos, tendo sempre em atenção «as suas faculdades e grau de civilização atingido» e direccionado para a aquisição de «hábito do trabalho e sua preparação profissional» (Decreto-Lei n.º 33 541, de 21 de Fevereiro de 1944, preâmbulo).

²⁵ *Teses ao 2º Congresso Colonial Nacional (de 6 a 10 de Maio de 1924)*. Lisboa: Sociedade de Geografia de Lisboa, p. 222.

²⁶ *Idem*, p. 223.

²⁷ Não sabemos se este número diz, efectivamente, apenas respeito aos “indígenas”, visto que era prática abrir cursos anexos nestas escolas para crianças brancas e assimiladas.

²⁸ Cf. Azevedo, 1958: 135; Freitas, 1964: 413; Mello, 1931: 39.

²⁹ *Relatório do governador provincial do Bié, referente ao ano económico de 1935-36*. Vol. I. Bié: Governo da Província do Bié, p. 17 (AHU, Sala 3, maço 1 730. Doc. dactilografado).

³⁰ *Idem*, p. 23.

³¹ *Idem*, p. 22.

³² *Relatório à 2ª reunião de Intendentes e Administradores (1943) do governo da província de Benguela*, p. 6 (AHU, Sala 3, maço 1 730. Doc. dactilografado).

³³ *Trabalho a apresentar na Conferência Administrativa que deve ter lugar em 15 de Junho de 1944*, pp. 2-3 (AHU, Sala 3, maço 1 730. Doc. dactilografado).

³⁴ *Relatório do Director da Escola-Oficina nº 30 “Rafael Bordalo”, de 14 de Abril de 1937* (AHU, Sala 3, maço 1730. Doc. dactilografado).

³⁵ Na obra *Pedagogia do oprimido* (1972), este pedagogo brasileiro traça as características daquele tipo de educação, definindo-a como sendo rígida, autoritária e antidialógica, com o professor a limitar-se, unicamente, a transmitir o seu saber – para o caso em estudo, a sua doutrina – a alunos dóceis e passivos, sem qualquer preocupação com uma orientação problematizante ou dialógica, que despertasse as “mentes policiadas”.

³⁶ Criadas em Angola pelo Decreto n.º 300, de 20 de Maio de 1923, num total de 16. Com a instalação do regime militar, o Decreto-Lei n.º 12 485, de 13 de Outubro de 1926, assinado pelo ministro das Colónias João Belo, veio extinguir, praticamente, todas as missões laicas, ao reatribuir às missões religiosas católicas todos os direitos de propriedade das escolas, das oficinas, e outros estabelecimentos, o que retardou a tentativa de estatização do ensino. Em contrapartida, as missões deviam ministrar aos “indígenas” um ensino baseado numa educação nacionalizante, um ensino agropecuário e de profissões, e ainda o ensino doméstico, «para fazer da mulher indígena cuidadosa dona de casa» (art.º 21.º), ou, melhor, governanta de uma casa de patroa branca.

³⁷ Estes dois termos coloniais com carga negativa, pejorativa e opositora da “missão civilizadora” portuguesa, foram utilizados para ridicularizar os autóctones que adoptaram a “forma” de comer, trajar, viver, beber, falar e escrever dos brancos. Esta forma jocosa de ver e tratar o outro é exemplo da vasta lista colonial de paradoxos. O termo *ambaquista* ganhou relevo ainda na centúria de Oitocentos, quando se constatou que uma boa parte dos habitantes de Ambaca era, na perspectiva das autoridades, *assimilada*.

³⁸ Decreto n.º 309, de 26 de Julho de 1923.

³⁹ Fora promulgado anteriormente pelo Decreto n.º 242, de 22 de Fevereiro de 1923.

⁴⁰ Decreto n.º 242, de 22 de Fevereiro de 1923, art.º 11.º.

⁴¹ Expressão de Ferreira Rosa (1951: 826).

- ⁴² Cf. *Relatório do governador provincial do Bié, referente ao económico de 1935-36*. Vol. 1. Bié (Angola): Governo da Província do Bié, p. 16 (AHU, Sala 3, maço 1 730. Doc. dactilografado).
- ⁴³ Citado por Freitas (1964: 415).
- ⁴⁴ *Idem, ibidem*. O afastamento da «prelecção moral» advogado por Vicente Ferreira, ou devia ser um lapso, ou a consumação de mais uma contradição que sempre existiu entre o discurso e a prática coloniais.
- ⁴⁵ De acordo com António Nóvoa (1995) os ventos da «Educação Nova» em Portugal chegaram, primeiro, com Faria de Vasconcelos, em 1915, depois e de forma massiva, nos anos 20-30 do século XX.
- ⁴⁶ Cf. Adolfo Lima (1916) e Adolphe Ferrière (1955), citados por Candeias e Nóvoa (1995: 32, 57).
- ⁴⁷ Diploma Legislativo n.º 518, de 16 de Abril de 1927, preâmbulo (itálico do legislador).
- ⁴⁸ No ano lectivo de 1930/1931 havia duas escolas infantis, em Luanda e na actual cidade de Lubango, usando-se nelas o método pedagógico de Montessori (Mello, 1931: 37).
- ⁴⁹ Diploma Legislativo n.º 518, de 16 de Abril de 1927, art.ºs 3.º, 16.º, 31.º, 41.º e 42.º.
- ⁵⁰ O mesmo que aldeias.
- ⁵¹ Importa distinguir os *postos escolares* criados nas escolas agrícola-pecuárias, nos centros rurais, só para crianças brancas e assimiladas (Diploma Legislativo n.º 914, de 27 de Julho de 1937), dos *postos de ensino agrícola-pecuário* para crianças “indígenas”.
- ⁵² A (re)criação final daquelas escolas aconteceu em 1937 com a publicação da Portaria n.º 868, de 9 de Janeiro, que extinguiu definitivamente as antigas escolas rurais e as escolas-oficinas (excepto o Asilo-Escola Rita Norton de Matos).
- ⁵³ Portaria n.º 2 309, de 8 de Maio de 1937, art.º 9.º.
- ⁵⁴ No período colonial, em Angola, era hábito os colonos chamarem qualquer criança negra por *rapaz* e a designação de *menino* ser reservada à criança branca.
- ⁵⁵ Cf. *Portugal em África* (1953), Lisboa, vol. X, nº 57, pp. 181-182.
- ⁵⁶ Portaria n.º 3 315, de 13 de Março de 1940 (art.º 1.º), que aprovou e publicou o Regulamento e os respectivos programas.
- ⁵⁷ Portaria n.º 2 309, de 8 de Maio de 1937, art.º 11.º.
- ⁵⁸ Por exemplo, nas escolas primárias da colónia de Angola, no ano lectivo de 1932, dos documentos obrigatórios de consulta e de apoio à actividade do professor, constam o *Discurso* de Norton de Matos, proferido por ocasião do 1.º Congresso de Medicina Tropical, realizado em Luanda, em 1923, e a brochura *O Brasil e as colónias portuguesas*, da autoria de Oliveira Martins (cf. Portaria n.º 744, de 19 de Março de 1931).

Referências bibliográficas

- Azevedo, Ávila de (1958). *Política de ensino em África*. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar.
- Bender, Gerald J. (1980). *Angola under the Portuguesees – The myth and the reality*. London: Heinemann.
- Caetano, Marcello (1941). Declaração de voto sobre o projecto de decreto de organização social e económica das populações indígenas. *Boletim Geral das Colónias*, Lisboa, ano 17, n.º 191, pp. 86-88.

- Candeias, António; Nóvoa, António & Figueira, M. Henrique (1995). *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: EDUCA.
- Coissoró, Narana S. (1964). *As instituições de direito costumeiro negro-africano*. Lição proferida no Curso de Extensão Universitária sobre Angola, organizado pelo Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina da Universidade Técnica de Lisboa, no ano lectivo de 1963-64. Lisboa: ISCSPU.
- Costa, J. Almeida & Melo, A. Sampaio (1999). *Dicionário da Língua Portuguesa*. (8.ª ed. revista e actualizada). Porto: Porto Editora.
- Ennes, António et alia (1899). O trabalho dos indígenas e o crédito agrícola. In *Antologia colonial portuguesa*. Vol. I: *Política e administração* (1946). Lisboa: Agência Geral das Colónias, pp. 23-55.
- Ferreira, A. Vicente (1932). *A política colonial portuguesa em Angola*. Conferência realizada na Sala dos Capelos da Universidade de Coimbra em 20 de Maio de 1932. (2.ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Frazão, Serra (1947). Indígenas e gentílicos. *Portugal em África*, Lisboa, ano IV, n.º 22, pp. 201-204.
- Freire, Paulo (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Freitas, João da Costa (1964). Política de ensino em Angola. In *Angola. Curso de Extensão Universitária, ano lectivo 1963-64*. Lisboa: ISCSPU, pp. 406-427.
- Galvão, Henrique (1929). *Huíla (relatório de Governo)*. V.N. Famalicão: Tip. Minerva.
- Gouveia, D. Teodósio (1946). A grande abandonada. *Portugal em África*, Lisboa, II série, ano III, n.º 16, pp. 197-205.
- Machado, José Pedro (1977). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. (3.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Margarido, Alfredo (2000). *A lusofonia e os lusófonos: novos mitos portugueses*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Matos, Norton de (1926). Educação e instrução dos indígenas. In *Antologia colonial portuguesa*. Vol. I: *Política e administração* (1946). Lisboa: Agência Geral das Colónias.
- Matos, Norton de (1953). *A Nação una*. Lisboa: Casa Paulino Ferreira, Filhos, Lda.
- Mazula, Brazão (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Ed. Afrontamento / Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa.
- Medina, João (1994). Deus, Pátria, Família: ideologia e mentalidade do salazarismo. In Medina, João (dir.), *História de Portugal: Estado Novo I*. Vol. XII. Amadora: EDICLUBE, pp. 11-142.
- Mello, Brandão de (1931). *Angola: Exposition Internationale Coloniale de Paris*. Luanda: Imprimerie Nationale.
- Melo, António et alia (1971). *Colonialismo e lutas de libertação I*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Mónica, Maria Filomena (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar (A escola primária salazarista 1926-1939)*. Lisboa: Editorial Presença.
- Moutinho, Mário (2000). *O indígena no pensamento colonial português*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Muaca, D. Eduardo André (1991). *Breve história da evangelização de Angola (1491-1991)*.

[Cucuães]: Biblioteca Evangelização e Culturas.

- Nóvoa, António (1995). Uma educação que se diz nova. In Candeias, António; Nóvoa, António & Figueira, M. Henrique, *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: EDUCA, pp. 25-41.
- Paulo, João Carlos (1999). Da educação colonial portuguesa ao ensino no ultramar. In Bethencourt, F. & Chaudhuri, K. (dir.), *História da expansão portuguesa*. Vol. V. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 304-411.
- Rego, A. da Silva (1948). Alguns aspectos da colonização moderna. *Portugal em África*, Lisboa, II série, vol. V, n.º 28, pp. 206-216.
- Rego, A. da Silva (1961). O ensino missionário no ultramar. *Estudos Ultramarinos*, Lisboa, n.º 1, pp. 17-28.
- Rosa, Manuel Ferreira (1951). Ensino rudimentar (para indígenas) em Angola e na Guiné portuguesa. *Boletim Cultural da Guiné Portuguesa*, Lisboa, vol. VI, n.º 23, pp. 805-884.
- Rosa, Manuel Ferreira (1954). *Quatro comunicações sobre ensino indígena* [Apresentadas à primeira Conferência Inter-Africana do Bem-Estar Rural, realizada em Lourenço Marques, em Setembro de 1953]. Lisboa: Agência Geral do Ultramar.
- Silva, José Pinheiro da (1969). *Directrizes e realidades*. Luanda: Edição dos Serviços de Educação.
- Silva, Rui Ferreira da (1997). O Estado Novo e o ensino nas colónias. *História*, Lisboa, nova série, ano XIX, n.º 30, Abril, pp. 24-35.
- Soares, Amadeu Castilho (1961). *Política de bem-estar rural em Angola (Ensaio)*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.
- Vitória, Simeão (1957). O problema da educação em Angola. *Portugal em África*, Lisboa, II série, vol. IV, n.º 80, pp. 75-106.