



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/ CAMETÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA**

**JANICE RODRIGUES DA SILVA**

**ENTRE DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES: o livro didático e nacionalismo na  
Angola independente (1975-1980).**

**CAMETÁ/PARÁ  
2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/ CAMETÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO E CULTURA**

JANICE RODRIGUES DA SILVA

**ENTRE DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES: o livro didático e nacionalismo na  
Angola independente (1975-1980).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade federal do Pará - Campus Tocantins - como requisito para a obtenção do título de mestra em Educação e Cultura.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo (a) autor (a)**

---

S586e SILVA, Janice Rodrigues da  
Entre discursos e representações: O livro didático e  
nacionalismo na Angola independente (1975-1980). / Janice  
Rodrigues da SILVA. — 2019.  
xxxI, 135 f. : il. color.

Orientador (a): Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal  
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em  
Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá,  
Universidade Federal do Pará, Cametá, 2019.

1. Livro Didático. 2. Nacionalismo. 3. Angola. 4. Educação.  
5. História da África. I. Título.

CDD 967.3

---

**JANICE RODRIGUES DA SILVA**

**ENTRE DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES: o livro didático e nacionalismo na  
Angola independente (1975-1980).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará - Campus Tocantins - como requisito para a obtenção do título de mestra em Educação e Cultura.

**Aprovado em: 21/05/2019**

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal  
PPGEDUC/ Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura  
Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá.  
**(Orientador)**

---

Vilma Aparecida de Pinho  
PPGEDUC/ Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura  
Campus Universitário do Tocantins/UFPA-Cametá.  
**(Examinadora Interna)**

---

Pedro Rodolpho Jungers Abib  
PPGEDUC/ Programa de Pós-Graduação em Educação/UFBA-Bahia.  
**(Examinador Externo)**

*A minha filha, Núbia Sofia.*

## AGRADECIMENTOS

A gratidão em si é uma maneira de demonstrar todo o reconhecimento àqueles que foram de suma importância para que a pesquisa fosse realizada e a sua defesa se tornasse um momento de aprendizagem, porque em todas as nossas jornadas, por todos os caminhos enveredados, nunca trilhamos sós. Agradeço:

A minha mãe e meu pai **Maria Creuza e Benedito Leão**, lavradores, filhos da terra, meus verdadeiros gurus;

Ao meu companheiro e amigo **Antônio Luiz**, “o intelectual sem diploma”. Amante da literatura de Dostoiévski e Shakespeare, fazia questão de ler e debater comigo sobre as ideias dos autores utilizados nesta pesquisa;

Ao meu professor e orientador, **Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal**, pessoa que mesmo em meio às correrias da vida se mostra um verdadeiro guerreiro o qual tem no conhecimento o escudo e as armas necessárias para uma educação livre de estereótipos, sempre lutando contra os padrões estabelecidos. Um professor em que pude encontrar paciência, disciplina, conhecimento empírico e bases teóricas. Suas orientações foram imprescindíveis para esta pesquisa;

A professora **Dr.ª Vilma Aparecida de Pinho** (UFPA) e ao professor **Dr. Pedro Rodolpho Jungers Abib** (UFBA) por aceitarem fazer parte da minha banca de qualificação e posteriormente de defesa, pela paciência e atenção pelo trabalho, pelas orientações acerca da qualificação, as quais contribuíram para a pesquisa com novos olhares que enriqueceram o trabalho, assim como as considerações na defesa, que foram de suma importância para a finalização do mesmo;

A todos os membros do grupo de pesquisa **História em Campo – GHISCAM** – e do projeto “**História da África em acervos digitais: perspectivas, ensino e identidade**” pelos diálogos construtivos, acolhimento e partilha de saberes e materiais pertinentes para a pesquisa.

Aos **colegas do curso de mestrado (turma 2017)** do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura. Ao longo de 2018, nas aulas presenciais, pudemos partilhar conhecimentos imensuráveis ao campo da pesquisa. As considerações e críticas construtivas acerca de metodologias, assim como os inúmeros debates, proporcionaram momentos únicos de aprendizagem;

A **todos os professores** do curso de mestrado (PPGEDUC), que através de diferentes enfoques, singularidades ou abordagens ressignificadas trouxeram momentos ímpares de conhecimento e aspiração por aprender cada vez mais, auxiliando na escolha das bibliografias e das metodologias;

Aos coordenadores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus de Cametá, a saber **Dr.ª Gilcilene Costa** e **Dr. Eraldo do Carmo** pela oportunidade de proporcionar o Curso de Mestrado. Que venham mais oportunidades!

Às minhas amigas de jornada acadêmica e da vida **Darcielly, Ellen, Lenise e Neusiane**, mulheres diferentes e igualmente inteligentes, mulheres com sonhos diferentes e igualmente lutadoras. Obrigada pelo apoio, pelos momentos de descontração no “Clube das Canoas”, pelos empréstimos de livros e principalmente pela amizade de muitos anos.

A diretora da EMEF Santa Santos (Cametá-PA), **Maria Neida Freitas**, pela compreensão nos dias em que me fiz ausente.

Aos angolanos **Samuel Ngola** e **Mariana Canda Marieth** por terem me proporcionado através das redes sociais, dicas e incentivos para a realização desta pesquisa.

Ao professor **Paulo Rafael Cardoso** pela ajuda na revisão ortográfica.

A todos que diretamente ou indiretamente contribuíram, incentivaram ou apoiaram a realização desta pesquisa.

*Janice Rodrigues da Silva  
Cametá, Pará- Brasil  
Maio de 2019.*

“Humbiumbi Yange Yele La Tuende; Kakele Katchimamba Osala Posi;  
Makuenle Vayelega Yele La Tuende; Kakele Katchimamba Osala Posi”.  
(Filipe Mukenga).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>. Em tradução: “Humbiumbi (espécie de pássaro que voa) voa, voa, vamos embora; Coitada da kacimbamba (pássaro que não voa) que não sai do chão; Os outros voam, Voa tu também, vamos embora; Coitada da kacimbamba”. O texto como epígrafe principal se refere a uma canção tradicional de Angola. Em idioma Umbundu (centro/sul de Angola) a música fala de uma espécie de pássaro que ao voar anuncia aos homens o nascer do dia, os caminhos de liberdade e coisas boas, voando mais alto e assim convidando outros pássaros a voarem também. Significante para simbolizar as lutas e resistências do povo negro, o convite a descobrir novos olhares sobre o Outro, sem preconceito e com respeito. No Brasil a música foi interpretada pelo cantor Djavan. Fonte da tradução: Blog Afrocorporeidade. Disponível em <https://afrocorporeidade.blogspot.com/2009/08/humbiumbi-musica-do-folclore-angolano.html>.



## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar os discursos e as representações sobre identidade (nacional) e cultura angolana em livros didáticos utilizados na Angola independente. O recorte temático, que se situa nos cinco primeiros anos após a independência do estado angolano (1975-1980), pode nos levar a possibilidade de conhecer um pouco da história de Angola e das ideias que se desenvolveram a partir dos movimentos pan-africanistas, bem como os ideais nacionalistas os quais também impulsionaram os movimentos de libertação na África no século XX. O livro didático, nesse sentido, se torna um elo de fundamental importância na instrução e constituição de uma “nova” representatividade do angolano face ao nacionalismo emergente por constituir um dos materiais de controle da educação nacionalista. Utilizando como metodologia de pesquisa a análise crítica de fontes históricas disponibilizadas em acervos digitais como os Boletins Coloniais e Livros Didáticos, presentes no site Memórias da África e do Oriente, bem como as bibliografias de autores que debatem criticamente sobre o objeto “livro” e sobre os estudos culturais, pós-coloniais e africanos, em especial a História de Angola, poderemos projetar o panorama histórico-social angolano em vésperas de pré e pós independência, mostrando a história, a política, a economia e os fatores culturais e sociais que culminaram no embate entre a cultura europeia e a cultura angolana na formação de uma identidade nacional angolana. Nessa conjuntura, o livro didático pode ter sido tanto uma peça fundamental na propagação do racismo e estereótipos quanto na valorização da cultura angolana, em um sentido geral. Sendo um dos instrumentos propulsores de um futuro que se pretendia em Angola, o livro didático através de seus conteúdos pôde revelar os embates internos, mostrando não só como as lutas anticoloniais se desenvolveram ideologicamente a ponto desses discursos presentes nos livros se instrumentalizarem em meios de resistências e contribuírem para o desenvolvimento de uma identidade nacional, mas também a contrariedade étnica presente no país até os dias atuais. Os livros didáticos tiveram muitas facetas durante o processo de colonização e independência de Angola. Com eles houve a política de assimilação, a valorização da literatura e cultura portuguesa, a valorização da cultura e literatura angolana e a formação de um “homem novo”, desenraizado das velhas estruturas de dominação. O livro didático como formador de opiniões coloniais e pós-coloniais deixa para nós a compreensão do seu poder discursivo e a perpetuação das ideologias do momento, justamente por levar a várias épocas e gerações as noções dos europeus, dos africanos e de outros povos e nações. Por isso devemos compreender que por ser uma arma poderosa e fundamental na educação, as seleções de conteúdos exercem influências de quem tem os atributos do poder e por ser um material de cunho transversal deva, antes de tudo, propagar a tolerância e respeito ao outro.

Palavras-chave: Livro Didático. Nacionalismo. Angola. Educação. História da África.

## ABSTRACT

This research aims to analyze discourses and representations about identity (national) and Angolan culture in textbooks used in independent Angola. The thematic clipping, which takes place in the first five years after the independence of the Angolan state (1975-1980), can lead us to the possibility of knowing a little about the history of Angola and the ideas that developed from the Pan-African movements, as well as the nationalist ideals that also propelled the liberation movements in Africa in the twentieth century. The textbook, in this sense, becomes a link of fundamental importance in the education and constitution of a "new" representation of Angolan vis-a-vis emerging nationalism, since it constitutes one of the control materials of nationalist education. Using as a research methodology, a critical analysis of historical sources made available in digital collections such as the Colloquiums and Textbooks, present on Memories of Africa and the East, as well as the bibliographies of authors who critically discuss the "book" object and on cultural, postcolonial and African studies, especially the history of Angola, we can project the Angolan historical-social panorama on the eve of pre and post-independence, showing the history, politics, economy and cultural and social factors that culminated in the clash between European culture and Angolan culture in the formation of an Angolan national identity. At this juncture, the textbook may have been as much a key element in the spread of racism and stereotypes as in the appreciation of Angolan culture, in a general sense. Being one of the driving force of a future that was intended in Angola, the textbook through its contents could reveal the internal conflicts; showing not only how anticolonial struggles developed ideologically to the point where these discourses present in the books are instrumented in means of resistance and contribute to the development of a national identity, but also, the ethnic opposition present in the country to the present day. The textbooks had many facets during the process of colonization and independence of Angola. With them were the politics of assimilation, the valorization of Portuguese literature and culture, the valorization of Angolan culture and literature and the formation of a "new man", uprooted from the old structures of domination. The didactic book as a form of colonial and postcolonial opinion leaves us with an understanding of its discursive power and the perpetuation of the ideologies of the moment, precisely because it brings the notions of Europeans, Africans and others to different ages and generations peoples and nations. For this reason, we must understand that, because it is a powerful and fundamental weapon in education, content selections exert influences on those who have the attributes of power, and because it is a cross-cutting material, it must above all propagate tolerance and respect for other.

Keywords: Didactic Book. Nationalism. Angola. Education. History of Africa.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Imagem 1</b> — Mapa da Localização de Angola, indicado pela seta.....	30
<b>Imagem 2</b> — Ilustração da vista Geral de Luanda, no final do século XIX.....	32
<b>Imagem 3</b> — Foto demonstrando o apoio do povo ao governo Salazar, em 1968.....	45
<b>Imagem 4</b> — Mapa Etnolinguístico de Angola.....	57
<b>Imagem 5</b> — Reprodução das atividades militares em Angola no ano de 1970. ....	61
<b>Imagem 6</b> — Algumas das inspirações dos Movimentos Negros e Pan-africanistas.....	68
<b>Imagem 7</b> — Ilustração de Diogo Cão.....	72
<b>Imagem 8</b> — Representação da atribuição da história de Angola aos portugueses. ....	76
<b>Imagem 9</b> — Grupo de Alunos (as) da escola da Chíbia, Província de Huíla, 1925. ....	83
<b>Imagem 10</b> — Aspecto de uma farmácia em uma Missão Católica em Huíla. ....	85
<b>Imagem 11</b> — Cartilha utilizada nas colônias portuguesas em África, do autor João de Deus. ....	91
<b>Imagem 12</b> — Educandas nas missões trabalhando na cultura de batata doce. ....	94
<b>Imagem 13—A</b> — Escola-oficina de tipografia em Humpata, Angola. <b>Imagem 13—B</b> — Escola-oficina de sapateiro em uma missão em Huíla. Angola. ....	95
<b>Imagem 14</b> — Aspectos lúdicos presentes no livro de leitura para a 4ª classe. ....	97
<b>Imagem 15</b> — Um grupo de homens e mulheres “espertalhões”.....	102
<b>Imagem 16</b> — Capa do Livro do Terceiro Ano do Ensino Primário Rural, 1963.....	112
<b>Imagem 17</b> — Livros didáticos utilizados em Angola entre 1972 e 1992. ....	129
<b>Imagem 18-A e 18-B</b> — Capas do Guia do Alfabetizador e do Livro de Alfabetização, respectivamente. MPLA, 1975-1980. ....	130
<b>Imagem 19- A e 19- B</b> — Crianças angolanas, jovens e adultos sendo educados para a "libertação". .....	132
<b>Imagem 20</b> — Apoio do povo ao MPLA. ....	139
<b>Imagem 21</b> — Aspectos da produção angolana como frente de combate.....	142

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES**

<b>BAGC</b>	Boletim da Agencia Geral das Colonias
<b>BGC</b>	Boletim Geral das Colonias
<b>BGU</b>	Boletim Geral do Ultramar
<b>FNLA</b>	Frente Nacional de Libertaao de Angola
<b>LD</b>	Livro didático
<b>MED</b>	Ministério da Educaao de Angola
<b>MAO</b>	Memrias da África e do Oriente
<b>MPLA</b>	Movimento Popular de Libertaao de Angola
<b>ONU</b>	Organizaao das Naoes Unidas
<b>UNITA</b>	Uno Nacional para Independncia Total de Angola
<b>UNESCO</b>	Organizaao das Naoes Unidas para Educaao, Cincia e Cultura.
<b>PIDE</b>	Política Internacional de Defesa do Estado

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	14
<b>CAPÍTULO I</b> .....	27
<b>1. ANGOLA E O CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE PÓS-COLONIAL</b> .....	27
1.1 O alvorecer da “Angolanidade” .....	29
1.2 O “sentir-se negro” e os movimentos em prol das independências: o Pan-africanismo e a nação angolana no pós-colonial. ....	48
<b>CAPÍTULO II</b> .....	71
<b>2. EDUCAÇÃO COLONIAL E O APARELHO ESTATAL ANGOLANO</b> .....	71
2.1 Educação angolana entre reformas e permanências: balanço geral .....	75
2.2 A educação e o livro didático em meio à construção do nacionalismo .....	89
<b>CAPÍTULO III</b> .....	104
<b>3. LIVROS (DIDÁTICOS) E NACIONALISMO</b> .....	104
3.1 O livro como representação de poder: Concepções .....	106
3.2 O livro como representação de cultura .....	116
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	125
<b>4. LIVROS DIDÁTICOS ANGOLANOS: IDENTIDADE NACIONAL E ETNICIDADES</b> .....	125
4.1 Dois casos particulares: identidade nacional e etnicidades em “A vitória é certa” do MPLA .....	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	147
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	150
<b>FONTES PESQUISADAS</b> .....	156
<b>ANEXOS</b> .....	158

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O uso do livro didático na história da educação brasileira é marcado por estudos que estão sempre a analisar os seus conteúdos e problematizar as situações e contextos sócio-políticos nos quais estes são desenvolvidos. Concomitante a isso, temos as instituições de ensino, quer seja do ensino fundamental, médio ou universitário, que nos últimos anos vêm desenvolvendo trabalhos das mais diversas categorias que ligam o livro didático ao contexto da África, do racismo ou da incongruência entre estes assuntos com as novas abordagens e teorias. Nesse sentido, é indubitável falar em África na grade curricular sem falar na lei 10.639/2003 ou então na lei 11.645/2008, leis que subsidiam o ensino obrigatório da cultura afro-brasileira e indígena na educação brasileira desde o nível básico ao universitário. Quando se trata da formação histórico cultural do Brasil, muitos trabalhos de graduação se remetem ou a uma ou a outra lei para tratar de assuntos diferentes<sup>2</sup>: falar de negro, África (Lei 10.639), e falar de cultura indígena (Lei 11.645). A lei em vigor abarca uma gama de possibilidades e cabe a cada leitor (a) ou pesquisador (a) saber caracterizar as particularidades de “África” e do “indígena brasileiro”, dando a devida importância à manutenção do conhecimento e ao mesmo tempo respeitando a diversidade das culturas, portanto:

Essa Lei é um marco histórico para a educação e a sociedade brasileira por criar, via currículo escolar, um espaço de diálogo e de aprendizagem visando estimular o conhecimento sobre a história e cultura da África e dos africanos, a história e cultura dos negros no Brasil e as contribuições na formação da sociedade brasileira nas suas diferentes áreas: social, econômica e política. Colabora, nessa direção, para dar acesso a negros e não negros às novas possibilidades educacionais pautadas nas diferenças socioculturais presentes na formação do país. Mais ainda, contribui para o processo de conhecimento, reconhecimento e valorização da diversidade étnica e racial brasileira. (K-ZERBO, 2011, p. 9).

Dentro desse viés sobre o ensino da cultura afro-brasileira e indígena no Brasil, o livro didático é um recurso amplamente utilizado em escolas oficiais, pois redes particulares e públicas compartilham do mesmo método para a promulgação dos saberes. De diversas disciplinas, o livro didático possui conteúdos específicos, organizados e estruturados para

---

<sup>2</sup>. A exemplo dos trabalhos de graduação do Campus Universitário de Cametá, Pará-Brasil, entre os anos de 2009 a 2017, percebe-se que de cerca de vinte trabalhos acadêmicos que tratam da temática afro-brasileira ou indígena, cerca de onze, se utilizam de uma ou outra lei para subsidiarem as pesquisas. Claro que devemos levar em consideração que esses dados não se referem a uma conjuntura nacional, mas local; e que desde então houve um aumento de Trabalhos de Conclusão de Curso, assim como a extensão das pesquisas e disciplinas em torno da História da África no currículo acadêmico que subsidiam a preponderância e entendimento do ordenamento jurídico.

atender de uma forma mais compreensível toda uma demanda de informações históricas em sala de aula (BITTENCOURT, 2011). Nessa perspectiva, a história da África e o ensino desta através dos livros escolares, nas últimas décadas, foi alvo de diversas controvérsias, justamente por tratar de maneira errônea ou generalizada, informações sobre as populações africanas em seus diferentes contextos históricos. Desse modo, a lei 10.639, sua posterior 11.645 e a intensificação de pesquisas a respeito parecem não ter atingido de forma contundente a prerrogativa de compreendermos a importância de estudar a história do continente africano ou ainda de termos a compreensão e respeito pelas diferenças que formam nossas identidades<sup>3</sup>. Exemplos podem ser vistos se analisarmos as teses dos autores Anderson Ribeiro Oliva em *Lições sobre África: Diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da história da África no mundo atlântico (1990-2005)*, (2007) e Ana Célia da Silva em *A representação do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* (2011). Ambos os autores utilizam o livro didático para enfatizarem haver uma massificação de informações direcionadas à aprendizagem ao mesmo tempo explorando os mesmos estereótipos perpetuados sobre os negros e sobre a África.

Sendo assim, este material de uso pedagógico traz em suas páginas conteúdos que outrora já vem preestabelecidos conforme influências das editoras responsáveis ou ainda sob determinações e seleções específicas do Estado (BITTENCOURT, 2011; MUNAKATA, 2001). As primeiras manifestações de manipulação do livro não são deste século, ou do anterior, pois mesmo no século XVII, nas consideradas rústicas formas de se produzir e editar livros, o Estado participava ativamente no setor financeiro da confecção de livros destinados aos vários setores da sociedade (FEBVRE; MARTIN, 2017). Em outros países, no qual predomina a efetivação da esfera estatal para a manutenção do setor educativo, a utilização deste material de apoio não se dá de maneira diferente. Por exemplo, em Angola (África), atualmente, o uso e monitoramento de tal material se dá por instituições do governo angolano como o Ministério da Educação de Angola, o qual com o apoio embasado por uma educação formal gerencia todo o conteúdo disponível nos manuais. Mas a educação angolana nem sempre esteve a cargo de instituições nacionalmente independentes e por muito tempo foi incumbência de instituições europeias (NETO, T. 2004; NETO, M. 2005). Então, eis a questão: as mensagens contidas nos livros didáticos mudaram ou continuaram?

---

<sup>3</sup>. A lei 11.645/2008 que novamente alterou a lei 9.394/1996, modificada anteriormente pela lei 10.639/2003, na qual se estabelece a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”. Nesse sentido ao entendermos a dimensão da cultura brasileira, ao mencionarmos a lei, nos remeteremos a Lei 11.645/2008, tendo em vista as conjunturas atuais de pesquisa e ensino sobre o continente africano e a cultura afro-brasileira e indígena, que assim embasam a importância dessa pesquisa.

A história do livro didático nas colônias portuguesas na América, como Brasil, e na África, como Angola, entre outros países de língua portuguesa, sempre esteve marcada não apenas pelo aspecto educacional, mas sobretudo se ligou ao fator político-social desses lugares. Nesse aspecto primordial do livro didático, ele se configura como mais do que um simples material de apoio em sala de aula, é também um instrumento político. Em suas páginas, ações diretas de um redemoinho de jogos de interesses se fazem visíveis, não estando separadas dos jogos de poder e alicerces ideológicos que contextualizam o período em que este material está inserido (BITTENCOURT, 2011).

Os livros didáticos são importantes para o desenvolvimento escolar dos alunos. No entanto, segundo Bittencourt (2011) e Silva (2011), algumas características negativas se apresentam a este instrumento, visto que seus conteúdos são organizados por instâncias estatais não sendo privadas de ideologias de quem “está no poder”. Nesse sentido, a principal característica de um “mau uso” de um livro seria denotar que ao ler tais conteúdos os alunos estariam sendo prejudicados por argumentos tendenciosos, os quais muitas vezes passam até despercebidos pelos leitores e pelos próprios educadores por justamente não haver textos propriamente críticos. Nesse sentido, os mesmos leitores se tornam somente reprodutores do que leem, uma consequência que marca uma rasa exploração de seus conteúdos e que continua mascarando a presença de personagens negros, indígenas ou mesmo de mulheres dos contextos históricos (SILVA, 2011, p.137).

Com isso, se alargam os trabalhos que buscam analisar os textos, viabilizando um estudo dos discursos presentes nos livros e que tem uma alta carga de ideologia<sup>4</sup>. Analisar textos e imagens podem trazer à tona um relevante estudo sobre tais espécimes de livros (didáticos) e os usos do mesmo, além de problematizar dentro do seu contexto de origem a percepção de todo um processo histórico e a representatividade sociocultural que culminou com o advento do uso desse material pela educação formal<sup>5</sup>. Não somente no Brasil, mas, em muitos outros países, a pesquisa em torno do livro didático tem ganhado bastante notoriedade. Um exemplo

---

<sup>4</sup> No século XX, especialmente na segunda metade, surgiram muitos autores a tratar da historiografia dos livros didáticos, bem como sobre a crítica das literaturas, principalmente no período em que as questões pós-coloniais se tornaram um campo amplo de estudos, além da abertura de novas possibilidades de pesquisa dentro do campo historiográfico (BURKE, 2008), além de proporcionar posteriormente estudos debruçados sobre as questões étnico-raciais e as representações de agentes históricos subalternizados (SILVA, 2011).

<sup>5</sup> Os livros didáticos são amplamente usados para diversas pesquisas, sejam elas históricas, sociais, sobre estereótipos e representações de povos. Como estas estão em constante transformação, proporcionam uma infinidade de maneiras de explorá-lo. A lei 10.639/2003, possibilitou ainda, a crescente superação do racismo e preconceitos através da crítica desse material de apoio, uma vez que os livros também são considerados como propagadores de estereótipos racistas, bem como representações positivas. Um bom exemplo dessa conjuntura é a obra de Ana Celia da Silva intitulada “A Representação Social do Negro no Livro Didático: o que mudou? Por que mudou?” (2011).



para explicar sua importância foi o Colóquio Internacional “*Représentations des Africains et personnes d’ascendance africaine dans les manuels scolaires*” (Representações de africanos e pessoas de ascendência Africana em livros didáticos) que aconteceu em Senegal em 2017, o qual buscava promover um ambiente em que pudesse ser dialogado a prática de uso do livro didático, bem como sua constituição com o intuito de projetar panoramas para a elaboração destes com representações “justas” das culturas e populações negras.

Na graduação em História (UFPA, 2014)<sup>6</sup>, tive a oportunidade de trabalhar com este objeto (livro didático) fazendo uma referência crítica ao seu uso na cidade de Cametá (PA-Brasil) quanto ao seu uso em sala de aula, à criticidade e a alguns conteúdos ensinados pelos professores. Percebi, na pesquisa em questão, que através de um currículo oficial, os conteúdos são veiculados até às instituições de ensino e alguns não são repassados com a devida intervenção quanto às novas descobertas ou aos estudos mais recentes proporcionados pela antropologia, levando assim à manutenção de discursos e representações sobre determinados grupos sociais. Tal situação me encaminhou para novos desafios não apenas sobre o entendimento dos discursos e os aspectos que marcam de forma negativa a história de certos agentes dentro dos livros didáticos, falando em um contexto mais geral, mas também de personagens importantes na construção da história do Brasil e como estes foram/são representados nos mesmos, além de como os negros são representados nos próprios manuais de origem africana.

Nesse seguimento, levando em consideração a importância do estudo do livro didático como um dos objetos que nos encaminham para a compreensão da educação, bem como a relevância do estudo da África para a compreensão dos diversos contextos históricos que fazem parte da realidade brasileira, a proposta desta dissertação é a partir de análises em acervos digitais explorar os discursos sobre identidade e cultura angolana presentes (ou não) em livros didáticos utilizados na Angola independente, buscando projetar as representações em torno do negro angolano frente aos ideais intelectuais externos e internos ao continente que suplantaram uma ideia de identidade nacional frente ao legado cultural tradicional. Buscamos também elucidar os panoramas histórico e social pelos quais o país construiu seus alicerces culturais, os quais podem nos levar a compreender o papel dos livros didáticos dentro da formação social e intelectual de Angola, da mesma forma que, uma vez analisados, poderão visibilizar olhares

---

<sup>6</sup> A atuação da pesquisadora no projeto "A abordagem simplista do Oriente frente ao monopólio ocidental: uma análise da história antiga nos livros didáticos e nos cursos de história", sob coordenação do professor Dr. Josué Berlesi (2012-2013), foi imprescindível para o contato inicial com os autores que tratam sobre o tema do livro didático, o que resultou no trabalho de conclusão de curso intitulado "A História de Israel em Perspectiva: uma análise do tema em livros didáticos nas escolas públicas de Cametá-Pa (2014).

sobre as permanências e rupturas daquilo que então tinha se constituído como uma identidade nacional, assim como traçar novas perspectivas sobre a questão das representações e dos discursos que permeiam as velhas formas binárias do colonialismo, que segundo autores, como por exemplo, Said (2007, 2011) e Quijano (2002), não se extinguiram com a independência.

Mas, por que pesquisar sobre os discursos e as representações de negros (angolanos ou não) em livros didáticos na Angola independente? A escolha de Angola, um país africano que adquiriu independência no ano de 1975, não se deu de maneira aleatória. A escolha do tema e a caracterização do projeto inicial foram plausíveis devido à pesquisadora fazer parte do *Grupo de Pesquisa História em Campo* e do projeto intitulado “*História da África em acervos digitais: perspectivas, ensino e identidade*” (2018), ambos coordenados pelo professor Dr. Luiz Augusto Pinheiro Leal<sup>7</sup>, no qual o projeto citado busca através do mapeamento de sites traçar o estudo e perspectivas em torno do continente africano. A abordagem desse projeto para a pesquisa ajudou-me a viabilizar o contexto angolano para entender o uso do livro didático na era “pós-colonial”, tanto pelo fato de Brasil e Angola serem países com similar experiência colonial quanto pelos entrelaçamentos culturais, como a língua portuguesa que facilitam muito na tradução das fontes utilizadas nessa pesquisa.

No tocante ao livro didático e a imagem do negro de um modo geral, segundo Oliva (2003), esses questionamentos se tornam possíveis uma vez que vale rever se é apenas no Brasil, na educação oficial, que se percebe esse preconceito em aspectos educacionais com relação aos estudos de culturas africanas e ao negro em manuais didáticos. Um exemplo muito presente em livros didáticos (a partir desse momento citados como LD) no Brasil são as denominações fixadas de cunho ocidentais, sobrepostas às especificidades de cada região dentro desses mesmos princípios fixos. Um exemplo ocorre quando se discute uma expressão comum - “fê” - no senso comum, no qual podemos cair em conotações equivocadas em se tratando da religião indígena ou afro-brasileira. Se no Brasil, esse aspecto mesmo baseado num sincretismo<sup>8</sup> histórico, sobreveio pela superioridade de certas expressões europeias, em outros países colonizados por Portugal teria se dado de forma semelhante, mas sob diferentes aspectos. Essas circunstâncias, que à primeira vista podem parecer pequenos detalhes, podem carregar uma alta carga de representatividades estereotipadas das culturas dos povos considerados subalternos e

---

<sup>7</sup>. Doutor em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (2011). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Pará, Campus de Bragança. Coordena o Grupo de pesquisa História em campo – GHISCAM – e o projeto de pesquisa “História da África em acervos digitais: pesquisa, ensino e identidade”.

<sup>8</sup>. A palavra sincretismo, originário do grego, significa “juntando” ou “dominar unido”. O termo ganhou várias ressignificações ao longo dos séculos até chegar a um significado de caráter teológico (BOFF, 1982; SANTOS, 2009).

uma re-afirmação da supremacia dos colonizadores brancos<sup>9</sup>. A autora Silva (2011), no seu trabalho de campo sobre o estudo da representatividade do negro em manuais didáticos, percebeu que a maioria dos professores que estão em contato com os LDs não percebem a discriminação contida nos livros, pois as representações negativas estão cristalizadas por um entendimento naturalizado desses contextos históricos.

Em marcos históricos, essas formas estereotipadas de representação se tornam pessimistas em relação à própria valorização da cultura local e da própria identidade individual ou coletiva; se os livros didáticos estão com a prerrogativa de formar cidadãos são através deles que conhecemos um pouco da história do lugar onde nos encontramos e também a identidade de um grupo que a partir disso é construída.

A análise de conteúdos sobre a história das “Áfricas” abordadas em acervos digitais, pode ser corroborada por Almeida (2011, p. 9), que defende que pesquisar por esse método “configura-se como uma nova categoria de fontes documentais para pesquisas históricas”. Apesar de ser tratada como um recurso metodológico instável, muitas pesquisas sobre História, Educação ou Cultura atualmente se fazem com o uso de fontes digitais e outras bibliografias presentes na internet a exemplo do projeto “História da África em Acervos Digitais” citado anteriormente. No entanto, mesmo com o número das pesquisas (que só tendem a aumentar) que usam essa metodologia ainda se percebe haver certa resistência quanto a ela<sup>10</sup>. Talvez, essa metodologia não seja tão popular devido ao modelo tradicional que privilegia o contato direto com fontes oficiais de papel, ou ainda, com a pesquisa de campo, o que em certa medida é criticado por Burke (1991) em seu livro “*A Escrita da História*”, uma vez que segundo o modelo tradicional de pesquisa, baseada no estudo de documentos e outras possibilidades, não deixaria de ser problemática. Ora, toda fonte pode ser válida, desde que seja sucintamente destrinchada e suas entrelinhas sejam traduzidas.

Se levarmos em consideração a prerrogativa de Burke (2006) ao situar a mídia, seja ela jornais ou até mesmo a internet como forte atrativo de estudo da política e economia ou ainda da cultura, percebemos que o autor compreendia a magnitude da mídia como papel fundamental, o que não deixa de ser questionado nas pesquisas historiográficas. Um exemplo

<sup>9</sup>. Como bem suscitou Appiah (1997) e Fanon (2008) em suas obras, quando destacaram que os estereótipos relacionados aos negros foram “inventados” pelos europeus e somente por estes. Outras discussões sobre os aspectos sociais e culturais perpetrados às categorias consideradas “subalternas”, no século XX, com relação às questões socioculturais podem ser vistas em Anderson (2008) e Hobsbawm (2015).

<sup>10</sup>. Assim como as pesquisas de obras e documentos oficiais vêm ganhando destaques na internet, com o advento da digitalização, há outra situação que trata sobre a possibilidade de plágios, ferindo as legislações de autoria quanto a disponibilização nas mídias de tais informações, fato que torna compreensível certas resistências quanto ao uso e disponibilidade de mídias e obras na internet, ou ainda, à pesquisa destas como forma de metodologia (DARNTON, 2010).

de mídia com a perspectiva de buscar maneiras alternativas e igualmente válidas para a pesquisa histórica é o site “O Portal das Memórias de África e do Oriente”<sup>11</sup>. Ele pode ser visto ao mesmo tempo como uma biblioteca e um museu virtual, onde um amplo acervo reuni as referências da memória de documentação e acervos individuais de autores relacionados a uma história “comum”<sup>12</sup> entre Portugal e África. Criado em 1997, este projeto busca levar a público os laços memorialísticos que levaram à construção de identidades coletivas em todos os países africanos. O site subsidiou a pesquisa no tangente ao quesito de fontes documentais, uma vez que as fontes primárias, a saber, os Boletins Gerais das Colônias e os LDs, bem como outras explicadas no decorrer da argumentação, foram digitalizados com as devidas autorizações de seus autores ou responsáveis, o que em certa medida não prejudica o compartilhamento, a legitimidade e a análise de tal material. Inclusive, pela pesquisa ser embasada nas fontes do site em questão, a partir deste momento serão identificadas como MED (Ministério da Educação de Angola), MAO (Memória da África e do Oriente) para referenciar alguma informação do site, BAGC (Boletim das Agências Gerais das Colônias), BGC (Boletim Geral das Colônias), BGU (Boletim Geral do Ultramar) e o já mencionado LD (Livro Didático), sendo estas todas fontes primárias.

Como dito em outro momento, as pesquisas em acervos digitais demandam certo cuidado de lidar com as fontes, uma vez que uma de nossas prerrogativas é não ter pensamentos tendenciosos quanto à análise, uma vez que a característica dessa pesquisa é a história do continente africano, com ênfase na história de Angola, sendo que as fontes se remetem a Portugal e a sua visão política, social e cultural de Angola. Os períodos abarcados remontam à época da educação colonial, passando pelos documentos emitidos durante os processos de libertação até 1980, com a análise de materiais didáticos implementados pelo governo de Angola. O uso de sites e as fontes que podem ser encontradas e estudadas são amplamente dignos de crédito, uma vez que busca-se empregar o uso de meios tecnológicos em benefício da pesquisa e do conhecimento com o intuito de explorar as metodologias de pesquisa as quais

---

<sup>11</sup>. Sobre documentos oficiais, uma grande possibilidade surgiu ao pesquisar no site **Memórias da África e do Oriente**. O site em questão pôde disponibilizar uma quantia considerável de acervos e documentos oficiais além de obras de autores africanos nas quais é possível identificar a história de Angola desde os primeiros contatos, durante e pós-colonização. Mais adiante será explicado de forma mais clara como será trabalhado a metodologia em cima do site em questão.

<sup>12</sup>. A palavra *comum* está entre aspas para designar uma referência ao contexto histórico de colonização e independência da qual Europa e África fizeram parte.

visam proporcionar novos ensinamentos e práticas de aprendizagem sobre diversos assuntos e contextos<sup>13</sup>.

Sendo assim, a pesquisa não se configura em entender na essência ou sobre um viés epistemológico o impacto da colonização no negro angolano ou as memórias dos caminhos os quais os angolanos percorreram até formar uma identidade nacional, pois a quantidade de informação seria demasiadamente grande e a pesquisa de campo seria amplamente necessária, mas esse não é o caso. O foco estaria voltado para um aspecto mais historiográfico sobre a história de Angola, o uso dos livros, cartilhas ou manuais didáticos em diferentes contextos da educação, buscando compreender o propósito desses materiais de apoio na formação das representações e os discursos promulgados a partir dessa ideia.

O intuito então seria discorrer criticamente a posição da educação e o uso dos manuais didáticos pelo aparelho estatal português e angolano como um impacto da colonização e independência, respectivamente, levando em consideração as prerrogativas da historiografia africana com base nos estudos pós-coloniais. Diante da leitura de fontes digitais, percebe-se o cuidado de saber qual fonte usar e uma forma mais coerente de abordar os discursos que se encontram nela. Não basta apenas procurar textos específicos usando palavras-chave sobre algum tema, todo cuidado em compreender o que se quer abstrair necessita de muita atenção.

Os livros escolares até então disponibilizados no site “Memórias da África e do Oriente” fazem parte de um conjunto de livros que em diferentes contextos, mas não muito longínquos um do outro, foram utilizados para a educação formal de grupos africanos considerados nativos pelos europeus. Segundo o próprio site, esses livros podem ser considerados os primeiros a levar em conta a história da colonização portuguesa, já que em outros momentos foram utilizadas cartilhas como forma de ensinamento, o que se confirma na própria língua predominante em Angola, o português (MAO, 2018). Os primeiros manuais foram criados por equipes de técnicos provenientes de Portugal, sendo um dos nomes predecessores nessa questão dos manuais didáticos, António Almeida Abrantes, que ora, também fora inspetor do ensino em Angola. Os livros eram também ilustrados por artistas de origem portuguesa e também na ocorrência de ocupar espaços, pelo menos até a independência, meio que de uma forma não oficial ou menos notada no meio educacional, os próprios angolanos.

---

<sup>13</sup>. O projeto de pesquisa abordado no início da introdução tem como objetivo mapear todos os sites que proporcionam uma possibilidade de pesquisa e ensino, assim como caracterizar as fontes disponíveis para facilitar o acesso à pesquisa.

Uma primeira observação que se pode fazer em torno dos LDs angolanos é que mesmo sendo escritos em língua portuguesa, diferiam muito da realidade das múltiplas línguas existentes em Angola, o que de fato marcou a contestação identitária no quesito aprendizagem escolar gerando futuramente a divisão de uma nação emergente com as cristalizadas identidades étnicas, por muito tempo confundidas e homogeneizadas pelo próprio meio de ensino português. Embora a educação formal abrangesse a maior parte da população que vivia nas cidades ou mais próxima aos centros urbanos, podem-se ver os reflexos da educação na própria taxa de analfabetismo que em meados da independência chegava em torno de 85% (MED, 2018), o que por sinal se manteve fortemente de uma maneira negativa nos anos seguintes. Tais dados só corroboram de antemão, os interesses da educação formal portuguesa em Angola, podendo nos levar a indagações no sentido sobre de que maneira essa educação se realizava e realmente qual o seu intuito.

Ao todo foram analisados quatorze (14) manuais didáticos utilizados entre os anos de 1960 e 1980 do século XX. Seis desses manuais não correspondem a Angola, mas a outros países como Moçambique (2 manuais), Guiné Bissau (3 manuais) e São Tomé e Príncipe (1 manual), países também colonizados por Portugal com suas independências muito próximas ao contexto, elemento que se tornou um viés de comparação entre estes e os manuais utilizados em Angola. Ao longo dos capítulos se necessário serão expostos e identificados. Dos oito (8) manuais utilizados em Angola, seis (6) foram utilizados antes da independência, (1962, 1963, 1964, 1965, 1972 e 1974) e dois (2) após a mesma (1975 e 1980). A discrepância quanto ao número de manuais se deu justamente pela questão da disponibilidade no site, mas não prejudica a análise de conteúdo.

Dos materiais referentes a Angola, somente quatro (4) serão analisados em seu conteúdo ideológico, sendo dois em anos pré-independência: o Livro de Leitura para a 4ª classe, intitulado “*Caminhos Portugueses*” (1972) e o Livro de Leitura para a 4ª classe (1974), ambos com origem em Portugal; e dois manuais utilizados na Angola independente: *Guia do Alfabetizador*, intitulado “A vitória é certa: a luta continua” (1976) e o *Manual de Alfabetização* intitulado “A vitória é certa: a luta continua” (1980), ambos editados em Angola pelo Ministério da Educação<sup>14</sup>. A análise de manuais pré-independência pode ser justificada porque a discrepância entre estes e os manuais dos anos seguintes é tão acentuada que não faria sentido somente citá-los sem mostrar, através dos textos e imagens, como as identidades angolanas eram representadas.

---

<sup>14</sup>. No anexo I, na página 162, está a lista dos manuais utilizados nesta pesquisa, com seus respectivos links para acesso do leitor, se for o caso. Montagem da autora.

Para problematizar os discursos e as representações da cultura angolana e chegar a um resultado passível de entendimento sobre o nacionalismo e o livro didático pretende-se nesta pesquisa estabelecer níveis de compreensão entre o alvorecer das ideias de liberdade e das guerras de libertação em Angola, proporcionados em certa medida pelas ideias pan-africanistas, a presença de uma educação formal regida por diversos estatutos e leis coloniais e o uso de meios e formas didáticas formuladas pelo colonizador para enquadrar o angolano nos seus costumes, entre os quais o livro sobre diversos gêneros (e aí se enquadra o didático).

Daí a importância de identificar e tentar explorar os significados dentro das conjunturas que moveram os ideais de libertação para desse modo traçar o desafio de trabalhar os aspectos dos discursos e das representações em suas aproximações e ambiguidades dentro dos campos dos estudos pós-coloniais em meio ao jogo colonial/pós-colonial, observando as permanências e rupturas do sistema colonial e as suas possíveis implicâncias na identidade angolana.

Autores como Appiah, em seu livro *Na casa de meu pai: A África na filosofia da cultura* (1997) e Fanon, com seu relevante *Peles negras, máscaras brancas* (2008), mostram que a constituição ideológica do pan-africanismo desde o final do século XIX criou um pensamento de unidade africana baseada na questão de raça e vários precursores dessa corrente acreditavam em um “destino comum” para todos os africanos, o que gerou certos estranhamentos por parte dos críticos literários posteriores com relação à constituição de mentalidades e uso de certos termos dentro da conjuntura historiográfica sobre África ou ainda sobre os negros; termos pejorativos que atravessaram séculos e continuam a nos preencher com formas unilaterais e etnocêntricas de perceber ou respeitar as diferenças.

Dessa forma, a pesquisa se propõe a analisar as fontes em suas dimensões ideológicas com ênfase para os textos e as imagens que solidificam as formas de representação e a interpretação sobre determinados grupos, para então exteriorizar a produção e a difusão de estereótipos que outrora fazem parte de uma construção identitária angolana, desenvolvendo ao longo da argumentação a ideia de que mesmo compreendendo a heterogeneidade dos povos de Angola os resquícios da colonização subjazem à libertação.

O autor Benedict Anderson, em seu célebre livro *Comunidades Imaginadas* (2008), denominava o termo “nação” (decerto, no século XX) como sendo algo integrante de uma relação consensual entre aqueles que fazem parte de tal proeminência nacionalista (território, principalmente) e os meios midiáticos (como livros, jornais e outros meios que levam a informação que ocupa ou modifica a forma de pensar das pessoas), o que o autor chamou de

“capitalismo editorial”, como por exemplo, jornais, livros didáticos e outros meios subjacentes aos contextos da propagação da informação.

Esses objetivos foram pensados na perspectiva da problematização em torno dos LDs como alicerces de uma educação oficial dentro dos movimentos de libertação angolana e como formadores de mentalidades que outrora podem trazer à tona em diversos contextos os resultados de expressões que, as quais repetidas, se tornam cristalizadas afirmando a independência não só como liberdade política, econômica e social, mas também como uma ambiguidade entre uma valorização de uma tradicionalidade incoerente frente aos próprios subsídios que tentam promulgá-la.

Nesse seguimento, os referenciais estudados dão subsídios para a compreensão das categorias e os seus desdobramentos no ramo da historiografia. Autores como o sociólogo jamaicano Stuart Hall (2003, 2015), o crítico literário palestino Edward Said (2007, 2011), o crítico literário indiano Homi Bhabha (1998) e o filósofo ganês Kwame Appiah (1997, 1998) podem nos ajudar a entender o movimento dos estudos culturais que se desdobraram nos estudos pós-coloniais e dentro destas perspectivas compreender o descolamento do sujeito frente às mais variadas formas de poder.

Autores como a crítica literária e indiana Gayatri Spivak (2010), o psicólogo martinicano Frantz Fanon (1968, 2008) e o escritor tunisiano Albert Memmi (2007) dão uma compreensão aos estudos sobre as formas de supressão das categorias consideradas subalternas; Teóricos como o historiador indiano Dipesh Chakrabarty (2009, 2000), o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005) e o filósofo Argentino Walter Dignolo (2007) ajudam a criticizar as heranças binárias de colonização, dando outros enfoques além do cultural para tratar sobre as questões pós-coloniais.

Historiadores como Douglas Wheeler e René Pélissier (2009), Manuel Neto (2005), Tereza Neto (2004), Marcelo Bittencourt (2000, 2010), bem como os volumes VII e VIII da Coleção História Geral da África (2011) podem nos subsidiar sobre o panorama histórico da África, bem como do lugar-objeto desta pesquisa até os dias atuais. Finalizando, autores como o psicólogo Carlos Brandão (2011), o historiador Robert Darnton (1990), o filósofo e historiador Kazumi Munakata (2001), a historiadora brasileira Circe Bittencourt (2011), o historiador francês Roger Chartier (2002), o historiador Alain Choppin (2002) e o historiador francês Lucien Febvre (2017) podem nos dizer muito sobre o livro e seus gêneros, as suas historiografias e o papel desta ferramenta na educação e os seus usos através dos tempos.

A metodologia aplicada se baseará na análise de documentos oficiais acessados através da internet com o uso do notebook. Três tipos de documentos serão utilizados na análise: Os



Boletins Coloniais, Manuais didáticos utilizados antes e depois da independência em Angola e alguns ordenamentos jurídicos do país, sendo que os dois primeiros se encontram no site *Memórias da África e do Oriente* (MAO) enquanto o último se encontra no site do *Ministério da Educação de Angola* (MED), obras organizadas em acervos digitais dos respectivos sites.

Sobre as fontes usadas nesta pesquisa, apesar de serem a maioria provenientes de escritos europeus/portugueses, objetivamos não contar uma história de Angola pelos portugueses. Pelo contrário, o intuito e importância destas é subsidiar as discussões e criticizar as informações, haja visto que inclusive muitos autores compartilham desta ideia de partir de uma perspectiva e um olhar não eurocêntrico fundamentando a pesquisa para se pensar Angola a partir de Angola. Utilizando de maneira positiva e viável as possibilidades sobre pesquisa em acervos digitais, conseguimos corroborar a importância e validação do uso desta ferramenta e o uso da internet para tal fim, uma inovação do século XX que também traz a compreensão e informação dos fenômenos históricos vivenciados em nosso tempo (OLIVEIRA, 2014, p. 4).

No mais, procurou-se trabalhar em todos os capítulos, as ideias de nacionalismo e livros didáticos ou não (no sentido de propagadores e fixadores de ideias). Nesse sentido, a pesquisa, então ficou estruturada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, intitulado *Angola e o contexto de formação de uma identidade pós-colonial*, serão abordados as conjunturas de uma maneira geral de formação de uma identidade nacional frente à política colonialista de Portugal e os reflexos dessa estrutura na educação de Angola. Considerando a educação como processo de manipulação social, busca-se compreender a ideia dos discursos preconceituosos acerca dos negros e de suas práticas culturais consideradas como atrasadas, assim como abordar, os movimentos nacionais e internacionais que foram de suma importância para a emergência do nacionalismo e que culminaram para a formação de variados movimentos de libertação.

No segundo capítulo, *Educação colonial e o aparelho estatal angolano*, pretende-se abordar como se caracterizava a educação em Angola e como se portou com relação à educação oficial de Portugal frente a conjuntura política e social. A nacionalidade angolana estava embasada simplesmente por questões de identidade nacional ou o “passado” de preconceitos e ocultação de suas memórias foram os principais fatores? Nesse sentido busca-se compreender o significado da educação e a implicância disso na formação da nova estrutura política e consequentemente da construção do “nacional angolano”.

O terceiro capítulo *Livros (didáticos) e nacionalismo* fará uma breve conjuntura da história do livro didático bem como traçar um panorama de seu uso dentro das prerrogativas da formação de identidades como um instrumento com características ideológicas, dos usos deste

como fontes em pesquisas, além de estender a possibilidade para os ambientes virtuais de investigação.

O último capítulo intitulado *Livros didáticos angolanos: identidade nacional e etnicidades* pretende entrar no escopo do objetivo do trabalho e explicar que através dos livros, em que embasam a educação formal, pode-se perceber os avanços e retrocessos do recurso em questão e embora por vezes tenha seus aspectos voltados para um caráter classista, correspondendo aos interesses de uma classe dominante, também serviu para conquistar oficialmente objetivos em prol de um estado independente.

No mais, a intenção desta pesquisa é mostrar ao leitor, o livro didático dentro da história de Angola pautada na prerrogativa dos estudos pós-coloniais, a invenção do imaginário europeu em caracterizar o negro, sua cultura e o continente africanos, bem como a emergência de movimentos contra a repressão europeia e as contradições entre as identidades e os discursos que embasam o sentimento de unidade nacional que foram/ainda são bastante discutidos.

## CAPÍTULO I

### 1. ANGOLA E O CONTEXTO DE FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE PÓS-COLONIAL

*Nada melhor para legitimar o privilégio do colonizador do que seu trabalho; nada melhor para justificar a penúria do colonizado do que sua ociosidade. O retrato mítico do colonizado abarcará, portanto, uma inacreditável preguiça. O do colonizador, o gosto vertical pela ação. (MEMMI, 1920, p.117).*

Os cenários africanos em que se constituíram o século XX foram marcados por diversas transformações e muitos territórios africanos tiveram em seus contextos políticos, econômicos e sociais processos complexos de formação, que resultaram em fragmentações, perpetuações e disseminações de valores culturais. O mundo o qual um dia já foi visto e definido de uma forma dualista, entre norte e sul, desenvolvido e subdesenvolvido ou classificando pessoas em menos e mais inteligentes, já se esvaecia frente a estudos que demarcaram novas formas de entendermos o mundo e a importância de certos lugares, contextos e pessoas como também agentes da história da humanidade<sup>15</sup>.

A busca pela emancipação de sociedades que estavam ainda em pleno domínio dos países europeus também pode ser considerada como exemplos das reflexões as quais fazem parte deste século amplamente estudadas no cenário acadêmico atual. É nesse sentido que são importantes os estudos sobre identidade e nacionalismo os quais se voltam para os processos de descolonização de países africanos que demandaram com certeza, mudanças nos variados cenários e vieses sociais. Pautas suficientes para uma gama de reflexões sobre a colonização, a descolonização e a conseqüente culminância nos estudos pós-coloniais, o que de certa forma se tornou um fenômeno, visto que ainda é um termo não definido por possuir variadas vertentes e dentro dessa vastidão de possibilidades, historiadores e outros profissionais de diversas áreas se empenham na assídua tarefa de defini-la ou buscar um maior entendimento para a expressão “pós-colonial”<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup>. Notadamente a Escola do Annales que nos anos 70 do século XX teve grande influência e inovação na área da historiografia e na ampliação dos métodos quanto das fontes, o que influenciou a pesquisa histórica em múltiplos sentidos (BURKE, 2008).

<sup>16</sup>. A despeito de autores que tratam das questões pós-coloniais os quais procuram tentar desconstruir definições tidas como verdades do mundo ocidental, sobretudo o conceito genérico acerca de povos considerados inferiores, o que constituiu um verdadeiro complexo de constituições de subjetividades desses mesmos povos e ainda como as representações acerca disso são absorvidas e até mesmo aceitas, demonstrando as questões em volta das relações de “poder” (SAID, 2007; QUIJANO, 2009).

Dentre as agitações que se iniciavam contra os movimentos opressores dos colonizadores europeus sobre os grupos étnicos em África pode-se destacar que esses mesmos movimentos ganharam certa notoriedade logo após a Primeira Guerra Mundial, o que se tornaria um grande pesar político e econômico dos países europeus os quais pretendiam a qualquer custo a prevalência de suas estruturas políticas em seus territórios de interesse<sup>17</sup>. Claro que grande parte das ideias dos movimentos de libertação ganharam notória força com os movimentos africanistas ou conceitos ligados ao pan-africanismo<sup>18</sup>. Sendo assim:

O movimento de descolonização foi então assumido apenas pelos povos colonizados e impulsionado pelas dinâmicas do “pan-africanismo”, liderado por William Du Bois e do “pan-negrismo”, encabeçado por Marcus Garvey. Para Portugal, 1920 assinalaria o início do fim do ciclo africano do império com a fundação, em Lisboa, da Liga Africana, sob inspiração do Movimento Pan-africano. A partir daí o período que se prolonga até os anos 1950, quando estudantes da colônia fundam, também em Lisboa, o Centro de Estudos Africanos e o Movimento Anticolonial (MAC), é o da fermentação da ideia da descolonização das colônias portuguesas em África. (PEIXOTO, 2010, p. 7).

Os anos predecessores à Primeira Guerra Mundial foram de grande impacto na formulação de novos aspectos da colonização. Entre Angola e Portugal já havia grande fluxo migratório, mas este aumentou de forma considerável após a Segunda Guerra (1939). Angola era um dos países sobre domínio português que concentrava um dos maiores fluxos de imigração entre africanos e portugueses, o que de certo modo se caracterizava pelo aspecto econômico, já que a própria Angola disponibilizava recursos mercadológicos indispensáveis no mercado europeu (WHEELER; PÉLISSIER, 2009).

No entanto, entre os movimentos que dariam vozes ao continente africano e os embates políticos coloniais, vigorava também a desumanização dos negros no mundo. Como bem aborda Memmi (2007, p.117), “nada melhor para legitimar o privilégio do colonizador do que seu trabalho; nada melhor para justificar a penúria do colonizado do que sua ociosidade”, sendo este um dos discursos implantados que vinculariam a maneira como os negros seriam tributados diante da sociedade branca, o qual logo também ressoou como um motivo para um momento de afirmação da cultura negra angolana.

<sup>17</sup>. O autor Eric Hobsbawm trata o século XX como um período de desconstruções, conflitos e construções, sustentados por fragmentações políticas que demarcaram um período de incertezas (HOBSBAWM, 1995).

<sup>18</sup>. O pan-africanismo é uma corrente de cunho filosófico e político, a qual busca uma união de todos os povos africanos para um interesse comum e dar voz ao continente e aos negros, tanto os que estão na própria África, quanto os que por diversos motivos se encontram fora dele (diáspora). Um dos grandes nomes nesse quesito foi William Edward Burghardt “W. E. B.” Du Bois entre outros (HERNANDEZ, 2008).

Outro fator também ligado à insatisfação dos angolanos foi o fato de os portugueses, atraídos por questões de elevação de status social ou simplesmente por estarem em condições sociais menos favorecidas em Portugal, se dirigirem à Angola no intuito de se sobressair e adquirir uma condição superior daquela tida na metrópole, uma vez que praticamente toda uma economia da colônia era baseada em trabalhos braçais proporcionados pelas populações locais, o que salvaguardava o português branco de qualquer trabalho estritamente forçado (não que fosse uma regra)<sup>19</sup>.

O racismo presente nas colônias dava alguns privilégios aos colonos brancos que, em até certo ponto, este fator se estabelecia em uma espécie de escudo inquestionável de seu ego soberano. Se levarmos em consideração todas as tentativas, mesmo de que formas esporádicas, das iniciativas de resistência tanto de Angola, como outros países africanos de língua portuguesa, perceberemos certo vigor pelo fator anticolonial principalmente com o advento da promulgação da literatura de cunho nacionalista. Não obstante, por mais que não detalhemos as inúmeras tentativas de resistência predecessoras à independência, como a constituição dos partidos até sua formulação final ou ainda os poetas e intelectuais que através da literatura deixaram sua mensagem de liberdade, em tese riquíssimos em detalhes e eventos, perceberemos que a colonização e a descolonização andaram nesses séculos lado a lado num jogo de resistências, frente ao que se pretendia com a independência e o que de fato se concretizou depois dela. Tais divergências perduram não só na história de Angola, mas de todo lugar, na África e na América, em que se buscam uma compreensão das relações entre culturas distintas.

### **1.1 O alvorecer da “Angolanidade”.**

Angola é um país africano, o qual se constitui atualmente como república, localizada na costa ocidental da África. Como na imagem 1, percebemos que Angola é limitada ao sul pela Namíbia, ao norte pela República Democrática do Congo e a leste pela Zâmbia. Possui como língua oficial o português, embora seja predominantemente cultural a presença de muitas falas locais oriundas de povos que habitaram por muitos anos os espaços onde se estabeleceram as cidades que se conhecem hoje (NETO, T., 2005).

---

<sup>19</sup>. A incidência de portugueses que se deslocavam para Angola, por vontade própria ou à força, não é exclusividade do século XX, sendo que nos séculos anteriores também tinham um alto número de “vagabundos”, desordeiros e outras categorias subalternizadas em Portugal que eram encaminhados para as colônias portuguesas em África.

Foi por séculos colônia de Portugal, sendo sua população utilizadas como escravos no próprio território, na Europa e nas Américas. Desde que Portugal se lançou em viagens marítimas no século XV, chegando a territórios desconhecidos e com mentes afortunadas por uma mística sobre riquezas, um dos seus intuitos era a exploração econômica e isso fazia parte de seu legado enquanto nação visto o contexto econômico da época. Enquanto Portugal se estabelecia em territórios africanos ou americanos, também estabelecia uma continuação da sua “nacionalidade” nesses lugares utilizando diversas maneiras para que a sua política centralizadora vigorasse por quanto tempo fosse necessário (WHEELER; PÉLISSIER, 2009). No entanto, com o tempo este aspecto reforçou as diferenças entre colonizadores e colonizados, uma vez que a ideia de nação portuguesa somente aumentaria as percepções das diferenças entre estes e uma população autóctone, nos dando a impressão de que para os portugueses se fazia necessário levar o seu modo de educação e estilo de vida a outros lugares cujos habitantes eram considerados atrasados por eles, trazendo para si a responsabilidade por tal feito e assim intitulado Portugal como uma espécie de tutor legal de povos com culturas tão distintas e consideradas por eles como antiquadas<sup>20</sup>.

**Imagem 1**— Mapa da Localização de Angola, indicado pela seta.



**FONTE:** Google Maps.

<sup>20</sup>. Foram pesquisados vários documentos do Boletim Geral das Colônias, no qual em várias sessões os textos demarcavam um traço da política colonial: sempre denominando os angolanos como atrasados e engratecendo a metrópole. Com a criação da Agência Geral do Ultramar e frente aos ideais que estavam surgindo sobre como o colonialismo podia ser “brutal”, expressões como “atrasados”, “pretos” (no sentido pejorativo) e outras expressões foram gradativamente sendo retiradas dos documentos do governo português. Mais adiante haverá mais esclarecidos sobre estes materiais.

Abrindo um paralelo sob um viés brasileiro, percebemos que a questão da exploração, especificamente entre Brasil e Angola, esteve ligada por um contexto histórico que seguia as mesmas premissas na relação de insurgências por parte da população. Vários estereótipos relacionados aos africanos entre os séculos XV e XVI serviram para consolidar as doutrinas europeias que serviram de pretexto para as mais variadas formas de brutalidades no Brasil (RODRIGUES, 1982). Além das características caricaturáveis físicas, os europeus tinham a sua própria ideia da terra africana.<sup>21</sup> As suas geografias eram constantemente adjetivadas como ruins, de difícil acesso, sendo que tais ideias foram difundidas no Brasil intensificando o racismo contra o negro (BGC, 1934; BGU, 1965; RODRIGUES, 1982).

Mesmo após o fim do comércio de escravos (o que suscitou no tráfico, conseqüentemente) e a abolição da escravatura, na segunda metade do século XIX, aos olhos do mundo, a África ainda se constituía como uma unidade territorial e poucos sabiam de suas diversificadas unidades administrativas tradicionais e as forjadas pelos colonizadores para uso e administração distintas. Desde os primeiros contatos com os europeus, Angola veio ganhando destaque numa relação de interdependência com o Brasil, principalmente no quesito comercial escravagista. Nos séculos XVI e XVII, ocorreu entre Brasil e Angola intensas importações de escravos, mas embora este seja uma outra vertente a ser tratada e discutida as relações entre esses dois países se baseavam numa tentativa de salvaguardar os territórios pertencentes aos portugueses frente às possíveis invasões de outros povos.

No mais, Angola e Brasil se engendraram em um comércio que garantia a importância econômica de ambos, tanto que em certo momento era mais intenso do que o de ambos isoladamente com a metrópole Portuguesa, gerando assim ao longo de suas histórias várias depressões em suas relações econômicas, políticas e sociais. Após a independência do Brasil em 1882, Angola em 1824 já manifestava movimentos de independência e adesão à independência brasileira, o que demonstrava as similaridades entre a ex-colônia americana e a colônia africana (RODRIGUES, 1982).

Segundo Rodrigues (1982), em Angola, no tangente às variadas formas de resistência, pode-se inferir que a independência do Brasil influenciou as suas manifestações contra o colonialismo. O que podemos afirmar nessa pequena contextualização é que não podemos explorar uma história da descolonização de Angola ou de qualquer outros país que um dia já fora colônia sem antes entender os contextos históricos europeus e isso desde a antiguidade. A

---

<sup>21</sup>. Como notado em várias ocorrências das apreciações aos Boletins Coloniais por parte da pesquisadora, os portugueses por vezes denominavam as terras africanas como inóspitas aos trabalhos de missionação ou às tentativas de ocupação e estabilidade em territórios africanos. Essas situações podem ser melhor analisadas pelo leitor através do acesso aos Boletins. No anexo J, encontra-se os links de acesso dos Boletins analisados.

imagem 2 mostra uma fotografia de Angola, ou pelo menos do centro da cidade de Luanda, que antes chamava-se São Paulo de Luanda, fundada em 25 de janeiro de 1576 por Paulo Dias de Novais (BGC, nº 6, 1925, p. 11-4). Os aparatos propagandísticos da metrópole de inserção de subsídios de povoamento e educação eram em demasia fortemente ligados ao fator civilizatório<sup>22</sup> por parte dos europeus. A subjetividade dos negros e suas culturas tradicionais foram subjugadas por puro falso cientificismo, a saber as teorias racialistas do século XIX (TODOROV, 1993). Por mais que em sua história tenha havido diversos momentos de revolta sobre as condições a que eram submetidos, somente adquiriu sua independência em 1975, embora nos anos posteriores tenham vivenciado um intenso e longo período de guerras civis (NETO, M., 2005).

**Imagem 2**— Ilustração da vista Geral de Luanda, no final do século XIX.



**FONTE:** Site Memórias da África e do Oriente.

A respeito das questões relacionadas a ideia de nação e nacionalismo no século XX, acerca das questões pós-coloniais, Said (2007) aponta para críticas sucintas a um certo humanismo perpetrado por uma conjuntura europeizante, no qual se perpetuam as identidades fixas que podem provir certas dicotomias representativas das relações de poder, por exemplo, progresso e atraso, colonizado e colonizador. Na verdade, em sua obra denominada “*Orientalismo*”, (2007), de um modo geral, quando o autor compara ocidente e o oriente, ele

<sup>22</sup>. Em nenhum momento pretende-se usar os termos “civilizar” ou “civilização” a fim de justificar qualquer prerrogativa narrativa da presença de europeus na África, Índia ou América, tais palavras são referenciadas nesta pesquisa na conjuntura política e social do colonizador e a conjuntura da mentalidade da época.



tenta discutir os aspectos comparativos distintos dentro de uma realidade que se perpetuou como concreta, a saber, ocidente versus oriente e os fatores que os distanciam.

Podemos entender o “concreto” no sentido de naturalizado. Um exemplo desse tipo de ideias que se perpetuou sobre a África já aparece de forma bastante naturalizada na época antecedente à descolonização no século XX:

E estes nossos domínios, estas nossas províncias de Além-Mar, são tantas, que assinalam ainda em três partes do Mundo, a existência do Portugal Europeu, e a prova está que para banhar todas as Costas desses domínios, o *Criador Supremo* teve de formar três oceanos- O Atlântico, o Indico e o Pacífico – para que reunida a água dos três, pudesse então chegar a todas as nossas Possessões. (AZEVEDO, 1939, p. 9).

Fragmentos como estes, mesmo até às vésperas da independência de Angola, nas bibliografias de autores da época, na imprensa jornalística e até nos manuais didáticos utilizados nas escolas podem ser considerados comuns se levarmos em consideração o contexto da colonização<sup>23</sup>. E é perceptível o embasamento religioso dado para respaldar o contato com o outro e seus conflitos, embasamento que teve sua abrangência no final do século XIX com as diversas teorias raciais<sup>24</sup>. Dentre os documentos emitidos de cunho oficial temos um que pode ser considerado bastante peculiar por tratar diversos assuntos.

Os Boletins Coloniais eram documentos oficiais da propaganda política e econômica de Portugal naquele contexto. Não obstante também tiveram grande significado no campo educacional das colônias na tentativa de demonstrar a intenção dos portugueses em situar-se na tentativa de dominar seus interesses territoriais. Em seus 530 números, lançados desde 1925 a 1969, possui informações ligadas ao ensino nas colônias, economia, política, cultura africana (quase sempre no sentido pejorativo) e é claro a cultura portuguesa e seus feitos. Os Boletins se estruturam em textos de base científica da época, testemunhos de políticos e grandes autoridades, fotografias, tabelas e gráficos demonstrativos sobre educação, demografia e economia, cartas para autoridades estrangeiras, relatórios, entre outros documentos impressos as quais eram mandados exemplares para vários lugares do mundo.

---

<sup>23</sup>. Os Cadernos Coloniais são uma coleção de obras editadas e divulgadas pela Editora Cosmos em que comportam dados etnográficos ou históricos de diversos autores. No site Memórias da África e do Oriente foram cedidos e digitalizados por diversos colecionadores (MAO, 2018).

<sup>24</sup>. Podemos considerar que muitas dessas teorias foram constituídas levando em consideração o ódio pelo Outro e a mistificação em torno de aparatos religiosos, a qual acabou determinando ideais sociopolíticos de sociedades. Para um estudo pertinente das teorias raciais e racialistas ver Todorov *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana* (1993).

A sua formulação gráfica era totalmente a cargo das despesas da colônia e pode ser dividida em três momentos: iniciou com o título de Boletim da Agência Geral das Colônias (BAGC), predominando até o boletim de número 78, ao passo que a partir do número 79 no ano de 1932 passa a se chamar Boletim Geral das Colônias (BGC)<sup>25</sup>. A partir de agosto de 1951, do número 314 até sua última edição, houve outra mudança e dessa vez passa a se chamar Boletim Geral do Ultramar (BGU) e se mantém com esse nome até o fim de sua publicação em agosto de 1969 em decorrência de pressões provenientes das discussões que colocavam os termos colônia e colonização como algo que estava ruindo, além da luta armada presente em Angola. A seguir temos um trecho do segundo Boletim impresso onde aborda que:

O "Boletim da Agência Geral das Colónias", órgão oficial da acção colonial portuguesa, propõe-se fazer a propaganda do nosso património colonial, contribuindo por todos os meios para o seu engrandecimento, defesa, estudo das suas riquezas e demonstração das aptidões e capacidade colonizadora dos portugueses. (BAGC, nº 2, 1925, p. 230).

Levando em consideração o objetivo geral explanado no Boletim em questão, podemos perceber ao longo da argumentação as informações em torno dos modos e representações acerca das colônias em África e do aparato educativo nas mesmas. Lembrando que mesmo os Boletins sendo documentos oficiais de cunho português tentaremos justamente trabalhar em cima da crítica sobre eles, procurando não ressaltar a história de Angola contada por europeus, mas a história de Angola a partir de uma perspectiva própria. Nesse sentido, a caracterização deste documento foi feita somente neste momento, pois entendemos que os acontecimentos dos anos os quais antecederam a independência estão correlacionados com as agitações mais notórias do final do século XIX, o que permite, com a divulgação dos Boletins, compreender as ideias que embasaram as conjunturas político-intelectuais de ambas as partes.

Podemos considerar que um dos pontos cruciais da influência ocidental foi a criação (reforço que a ideia de Portugal se embasava no critério de *civilização*) de uma elite intelectual nas colônias que de certa forma deslocou a supremacia portuguesa do posto de “a civilização poderosa” para um status de “civilização superável”. A incredibilidade crescente desta na colônia também influenciou nas ideias nacionalistas. Lembrando que nesta fase do colonialismo africano, do século XX, podemos destacar duas conjunturas importantes para se estudar a

---

<sup>25</sup>. Todos os textos foram selecionados levando em consideração os critérios: fator educativo, racismo, exploração e as representações sobre a África e sobre os angolanos face ao processo de colonização. Os contextos históricos na Europa, como a Segunda Guerra Mundial, por exemplo, também influenciaram nas fases dos Boletins Coloniais. Ver anexo L.

história de Angola: a primeira parte da ideia de imperialismo, advindo da ideia de neocolonização, uma vez que a política colonial ganha um novo contexto com o tratado de Berlim, nos anos de 1880, e a segunda parte da premissa da prática de assimilação sob um viés de descolamento de suas culturas tradicionais.

Primeiramente começamos com a ideia, bastante difundida, de que a ocupação em Angola se deu no século XVI através de expedições e instruções do rei de Portugal para ocupar as terras chamadas de Ngola, que à época pertencia ao rei do Congo. Em 1576, fundou-se a primeira cidade ou povoação de Angola chamada de São Paulo de Luanda e a partir daí o processo de expansão se desenrolou. Nos anos posteriores ao século XVII, travaram-se as primeiras guerras de grandes interesses contra os holandeses em busca da supremacia nas colônias africanas saindo Portugal vitorioso, continuando assim as suas ações de conquistas no território (RODRIGUES, 1982; SANTOS, 1998). No entanto, o que parecia estar entrando numa colonização “pacífica e sem interpolações estrangeiras” como aborda Rodrigues (1982), mudou com a Conferencia de Berlim em 1835, na qual as possessões sofreram uma espécie de redistribuição entre as nações europeias. Em 1836, Portugal se orientou numa política administrativa abrindo os portos das colônias para o comércio estrangeiro e proibindo em tese a escravatura bem como a criação de um ensino primário regular para os colonos.

Podemos cogitar que durante séculos Portugal apoiou sua colonização em base na educação alicerçado inicialmente no aparato religioso. Mas, embora Portugal reprojetsse um novo panorama de dominação no século XIX, embora os portugueses afirmassem que em suas terras predominassem “grande povoamento e tradições nacionais, que permitem admitir uma obra colonizadora semelhante ao Brasil” (BAGC, nº 21, 1927, p. 100) e fazer desses discursos um motivo de orgulho nacional português, seus modos de lidar com as tradições dos povos angolanos não iriam perdurar por muito tempo mascarados de civilidade (RODRIGUES, 1982); (NETO, T., 2005); (NETO, M., 2005); (WHEELER; PÉLISSIER, 2009).

Eram constantes, a partir do século XX, denúncias de vários países acerca da crueldade da escravidão a que os angolanos estavam sujeitos trabalhando de maneira desumana nos campos agrícolas. Tais denúncias são muito presentes nos BGC, sendo que desde o seu primeiro número em 1925, até seu último, em 1969, foram contadas mais de 45 denúncias contra as formas de trabalho escravo em Angola. No entanto, esse número pode oscilar para mais se considerarmos o processo de analisar os 350 boletins com cerca de 300 páginas cada um. O número de denúncias equivale aos números de justificativas para tais atos, como bem demonstra o Secretário Perpétuo da Sociedade de Geografia de Lisboa, o Almirante Ernesto de Vasconcelos em suas declarações, em 1925:

As nossas colónias africanas continuam a estar na tela de discussão em consequência de infundadas acusações, que Portugal está cansado de destruir, mostrando, por todos os meios, que a sua legislação sobre o trabalho indígena e de assistência é das mais perfeitas que se conhecem. (BAGC, nº 1, 1925, p. 10).

Essas acusações eram suplantadas pelas justificativas de que a não utilização da maneira de educar o indígena pelos portugueses transformaria estes em sociedades “funestas” (BAGC, nº 14, 1926, p. 254; BAGC, nº 16, 1926, p. 248). Perceberemos que tais alegações têm fundamentos bastante remotos, como as inúmeras informações dos relatos de viagem desde o século XV e a hierarquia de valores: “minha raça é bela, as outras são mais ou menos feias. No plano do espírito, o julgamento refere-se a qualidades tanto *intelectuais* (uns são burros, outros inteligentes) quanto *morais* (uns são nobres, outros, bestiais)” (TODOROV, 1993, p. 110, grifo da autora). Todas essas formas de pensar, alinhadas desde as primeiras narrativas escritas acerca das terras descobertas pelos europeus aliadas à massificação, impressão e divulgação dessas histórias alimentaram e culminaram na prática do racismo.

Na segunda metade do século XIX, já havia em Angola uma considerável linha de imprensa formada por jornais localizados na capital de Angola bem como jornais clandestinos, afinal, colonos que podiam ler poderiam ser em demasia contados nos dedos, mas não podemos descartar a possibilidade de o processo de colonos e negros angolanos já terem um certo contato com a leitura e o aprendizado do português, pois ainda no século XV se tem notícias de remessas de livros impressos e manuscritos para Angola e centenas de jovens que frequentavam aulas, mesmo que sob subordinação do rei do Congo (SANTOS, 1998, p. 14-15). Em muitos desses jornais, eram amplamente criticadas as formas de administração portuguesa, sendo líderes e políticos portugueses ameaçados com frequência sobre possíveis levantes contra o governo.

No concernente a essa movimentação social, corroboramos que ao longo dos séculos, negros participaram largamente de atividades comerciais como o comércio de escravos (M'BOKOLO, 2008). A partir daí, conseqüentemente, muitos ocuparam cargos de grande equivalência e aos poucos foram se distanciando dos modelos que enquadravam os nativos angolanos como “atrasados e incivilizados” participando ativamente da colonização. Tal circunstância pode ter tido seu apogeu no liberalismo econômico de Portugal, o qual a partir da abertura das colônias ao comércio propiciou a esses negros africanos uma elevação na condição colonial<sup>26</sup>. A prática de assimilação, que será explicada posteriormente, consistia em

---

<sup>26</sup>. No sentido estrito da frase, podemos assinalar que a “geração de lucro” proposto pelo liberalismo do século XVIII promoveu (se de forma consciente ou inconsciente, não cabe discutir nesta pesquisa e neste momento) a elevação de status de africanos que praticavam o comércio, sendo escravista ou não, mesmo que em prol da

simplesmente trocar uma cultura pela outra; no entanto, essa prática costumeira fazia nascer nos colonos, atitudes democráticas que posteriormente resultaram em revoltas, invocando futuras estruturas de nacionalidade (BAGC, nº19, 1927).

Segundo Hohlfeldt (2008, p. 3), quando se trata de averiguar historicamente a inserção da imprensa nas colônias portuguesas se dá mais ênfase para o Brasil, o qual teve uma primeira imprensa na época em que a família real veio para o país, em 1808. Em Angola, a primeira tentativa de inserção da imprensa foi em 1842, mas veio a concretizar-se em 1845, quando por sinal veio a ser lançado a primeira edição do Boletim Oficial de Angola (HOHLFELDT, 2008, p. 3-4). Vamos dar sentido à expressão de Febvre e Martin (2017, p. 427), de que os livros impressos, manuscritos ou ainda a panfletagem inflamam pensamentos. Sendo assim, a política de expansão territorial em Angola pudera ter vários contextos e em certo momento precisava ser reformulada, buscando-se impedir ao máximo que ideias democráticas entrassem na colônia. A cultura tradicional indígena, embora tendo uma visão exótica, durante séculos, ainda puderam ser conservadas. As ideias de liberdade e igualdade, advindas ainda da Revolução Francesa (1789-1799), não lhe eram alheias e cedo ou tarde haveriam de se desenvolver em Angola.

Assim, segundo Marzano e Bittencourt (2017, p. 12), o governo português “reconheceria à população colonial os direitos e deveres da cidadania portuguesa” mesmo que mediante uma administração indireta, uma educação abstrata e insuficiente que fingia respeitar os levantes locais, mas sob mascaradas desigualdade e subjugação dos negros angolanos, principalmente frente aos colonos europeus ou famílias mais importantes que quase sempre ficavam com as melhores oportunidades dentro da colônia, tanto em cargos importantes na administração quanto ao acesso à escola, por exemplo.

Nessa conjuntura, é a partir de 1880 que há uma maior intensificação dos então considerados “filhos da terra”, pessoas geralmente nascidas em Angola (negros angolanos e seus filhos, colonos e seus filhos) os quais criticavam a administração colonial, buscando direitos para os povos e aludindo a isso principalmente por meio da imprensa da época. Entre os muitos meios impressos, o Jornal “O Futuro d’Angola” era o que mais promulgava as ideias e críticas dos filhos da terra tendo como um de seus maiores nomes o angolano José de Fontes Pereira (WHEELER; PÉLISSIER, 2009) e (MARZANO; BITTENCOURT, 2017). Uma das ideias interessantes do “jornalista filho da terra” mencionada anteriormente era que através de

---

metrópole. Foi um processo que confesso não ter adentrado, mas, segundo alguns autores, muitos negros possuíam cargos de estimada importância dentro do comércio africano (M’BOKOLO, 2008); (WHEELER e PÉLISSIER, 2009); (MACEDO, 2015).

uma instrução, no sentido educativo, se alcançaria uma “civilização”, uma ideia não muito diferente dos intelectuais dos anos de 1970, no sentido ideológico da libertação.

A asfixia da imensa tentativa secular de civilização estava começando a surtir efeito. No entanto, o jornalista em questão se mostrava um exemplo de contrariedade ao sugerir que Angola poderia ter sido colonizada por outros países mais preparados para “civilizar” (WHEELER; PÉLISSIER, 2009, p. 157). Apesar de parecer confuso de se entender a posição de Fontes Pereira, não podemos deixar de levar em consideração o seu pressuposto de independência. Em um de seus artigos, chega a comparar a independência de Brasil como um exemplo disso, alegando que os portugueses instruíram os brasileiros para que estes adquirissem a independência. Mas as críticas dos filhos da terra não os tiraram da condição inferior à que eram condenados e muitos desse tipo eram repreendidos, o que os fez caminhar para a clandestinidade (MARZANO; BITTENCOURT, 2017).

Pensemos ainda no próprio termo “Civilizar”. Muitos dos primeiros angolanos que idealizaram uma independência possuíam ideias abstratas dos conceitos os quais advogavam e outrora fizeram parte de sua mentalidade na época. Inclusive, muitos dos intelectuais que defendiam a soberania de “uma” África seriam amplamente criticados por seus sucessores no século posterior àquele.

Entre 1910-11, foram criados os Partidos Reformista de Angola (PRA) e Republicano Colonial (PRC), movimentos os quais além de empreenderem uma reestruturação na política administrativa promoviam uma nova maneira de continuar com uma “missão civilizadora”, uma vez que as pessoas que encabeçavam tais partidos acreditavam nessa possibilidade (WHEELER; PÉLISSIER, 2009). Nessas alturas, colonos reformistas e filhos da terra encontraram similaridades em suas reivindicações, mas ainda que tivessem interesses comuns o antagonismo entre ideais e o poder destes dois grupos sociais os impediam de seguirem unidos. Tudo ficou mais distante com a Lei Orgânica de 1914, instituída por Norton de Mattos, a qual estabelecia critérios de definição de quem seria “o não indígena” e de quem o seria. Tal denominação causou um distanciamento entre as camadas sociais, consagrando a figura do assimilado, do colono e do indígena considerado não civilizado. Tal separação por conotações ideológicas e tipológicas, causariam desde já indícios de hostilidades no plano cultural, principalmente da parte dos indígenas por serem convocados a constituírem um estilo de vida e educação pautados por regras que diferiam das suas e por verem colonos exercerem cargos de prestígios, enquanto estes trabalhavam duramente para a metrópole.

Como abordado em outro momento, a conjuntura política de Portugal afetava diretamente as colônias. A partir de 1926, com o início da ditadura de Salazar, conflitos, greves

e manifestações se tornaram constantes. As imigrações tornaram a competição por ocupações remuneradas muito tensa. No último quartel do século XIX, o crescente número de brancos europeus em Angola tornava mais distante uma base que representasse um direito igualitário a todos. Entretanto, surgem novas formas de pensamento embasados numa conjuntura cultural que fazem brotar novas formas de reivindicar os direitos. A emergência de nações na Ásia e na própria África faz ressurgir os pensamentos de caráter anticolonial propagados desde o final do século XIX e embora sob uma ditadura que pretendia a todo custo estagnar uma cultura a ardilosa clandestinidade e as lutas armadas foram, em grande medida, estratégicas.

Levando em consideração a contradição entre uma cultura tradicional de Angola e os aspectos políticos da colonização de Portugal, as relações de poder foram assimiladas, ou seja, elas não se impõem, mas se incorporam aos indivíduos angolanos e ficam nesse jogo de mediação entre uma realidade, por exemplo, o progresso, em cima de outra realidade, no caso o atraso. Assim, a cultura de um povo é reflexo das práticas e dos valores de certa forma controladas pelos agentes no poder ou na articulação de ideias, no caso os portugueses durante a colonização e os intelectuais pelo movimento de independência e ela não está de uma forma estruturada, mas em constante movimento (ANDERSON, 2008).

Não obstante, com a ideia de nacionalizar os angolanos, os portugueses eram bem sucintos com sua caracterização, uma vez que o objetivo era torná-los “portugueses”, principalmente nos seus costumes. A respeito da maneira como eram classificados, os angolanos aderindo aos costumes portugueses ou não, ainda eram simultaneamente destacados por sua cor e seus costumes considerados exóticos ou questionáveis. Abaixo vemos uma transcrição de texto nesse sentido:

Os chefes dos povos indígenas de Angola têm o nome de sobas. [...]. As habitações de alguns destes povos [...] são bastante curiosas [...] O soba tem o direito de escolher para sua consorte a mulher ou mulheres que quiser [...]. Esta poligamia, organizada segundo os costumes com força de lei [...] destrói a família [...]. (LEBRE, 1939, p. 13-15).

Os valores e costumes angolanos eram comparados e ultrajados frente aos costumes europeus, nos quais a incidência da educação por muito tempo se deu no âmbito religioso (SANTOS, 1998). Nesse sentido, pode-se caracterizar que havia colonos portugueses (brancos europeus), assimilados (negros angolanos os quais adquiriram a cultura portuguesa por diversos fatores) e os indígenas (negros que resistiam aos modelos e costumes europeus), se bem que podemos denotar outras categorias, uma vez que com a miscigenação entre europeus e africanos

poderiam ser comuns angolanos de pele clara sendo caracterizados como assimilados ou ainda colonos negros.

Nessa conjuntura, pensa-se que um dos fatores primordiais para a emergência de um nacionalismo esteja no fundamento o qual unia todos os angolanos, assimilados ou não, que era o racismo em comum sofrido simplesmente por ser negro, como bem aponta Fanon (2008), sendo que o autor em questão corrobora o sentimento de unidade africana, proposto pelos pan-africanistas ao passo que deixa claro que o fato de ser negro é determinante para a diferenciação entre o negro dentro e fora da África. Nessas alturas, as categorias que melhor definiam quem eram os civilizados estavam na diferenciação do ser negro ou branco e europeu ou africano. Segundo Fanon (1968), os movimentos surgidos em prol de independências não foram embasados unicamente num sentido nacionalista, pois não seria somente nos séculos XIX e XX que teriam surgido as lutas contra as políticas opressoras da metrópole. As visibilidades desses primeiros conflitos serviriam de impulso para as promulgações dos ideais que culminariam nos movimentos pan-africanos e consequentemente nos movimentos incentivadores dos ideais de nacionalismo angolano, porque “o colonizado descobre o real e transforma-o no movimento de suas *práxis*, no exercício da violência, em seu projeto de libertação” (FANON, 1968. p. 44). Para o autor em questão, a violência que outrora era sofrida pelos negros poderia se tornar uma espécie de arma contra o colonizador. No entanto, o mesmo autor alerta precisamente para os perigos de embasar tais movimentos unicamente pela questão de um ideal de nacionalismo, sem levar em conta as questões de identidade. Portanto, o próprio nacionalismo pode ser amplamente violento e este é um fator que fica confuso se tentarmos estabelecer um conceito para Nacionalismo em detrimento da epistemologia nacional nos países africanos. Em Angola o campo político, econômico e social imposto pela colonização também faz parte deste ideal de contrariedade se levarmos as considerações críticas de autores os quais interrogam as bases intelectuais dos movimentos de libertação e identidade nacional como Appiah (1997) em *Na casa de meu pai*, Anderson (2008), em *Comunidades Imaginadas* ou ainda Hobsbawm (2013), em *Nações e Nacionalismo desde 1780*.

Apesar de abarcar autores distintos, essa contrariedade embasaria a maior parte das discussões pós-coloniais do século XXI. Levando em consideração a questão das relações de poder constituídos pelos pensamentos que regem a colonialidade, segundo Hall (2003, p. 55-56), o próprio termo pós-colonial se torna um tema tendencioso, pois as diferenças entre as duas questões, colonizador e colonizado, não se extermina após os processos libertatórios. O fato de não haver consenso quanto a isso pode estar ligado a incoerências relacionadas às categorias *nacionalismo*, *identidade nacional* e outras categorias subjacentes à conjuntura pós-colonial.



Segundo o historiador Marcelo Bittencourt, em “*A história contemporânea de Angola: seus achados e suas armadilhas*” (2000), uma das características da dominação portuguesa em Angola no século XX se dava resumidamente pelo fator de a política colonial ser demasiadamente fraca no sentido de que as contextualizações políticas na metrópole influenciavam de tal maneira que cada vez mais ia ficando autoritária e feroz sobre a colônia de Angola, o que por vezes se refletia na educação e outros tipos de assistência, tendo como consequência a percepção crítica dos angolanos em constatar não haver empenho da metrópole em levar o tal “*progresso*” e justamente se ver o contrário: o trabalho forçado e práticas de racismo e subjugação frente aos colonos e camadas mais nobres.

No entanto, se em alguns lugares, a desigualdade estava estampada, em outros centros, como Luanda o status educativo fazia transparecer a inclusão de negros assimilados numa vida industrial, mantendo-os mais próximos de situações políticas e econômicas, o que de certa forma nutria esse legado de saberes mais próximos ao povo<sup>27</sup>. Em comparação com muitos lugares do interior de Angola, o controle de Lisboa não abarcava uma totalidade do território angolano, uma vez que o acesso poderia ser considerado restrito devido à mobilidade da administração colonial (KODJO, 2011). Assim sendo, é muito restritivo falar que com a colonização práticas culturais tradicionais foram abolidas sendo que o fator político em cima dos territórios do Ultramar fazia Portugal implementar estratégias as quais culminavam em proveito econômico, o que não pôde combater com destreza a tradição angolana, visto que podemos encontrar nas tradições ou simplesmente nas religiões um suporte de resistências contra o domínio colonial (OPOKU, 2010).

Nos períodos os quais se estendem entre implantação da República em Portugal em 1910 e a 1ª Guerra Mundial, a administração lisboeta aumentou suas características de dominação em Angola. Depois do golpe sobre a república instaurada em Portugal, o governo de Antônio Oliveira Salazar com características fascistas reforçou os ideais de opressão que reprimiam toda e qualquer forma de resistência angolana, seja esta branca, negra, da categoria dos assimilados e dos considerados nativos (NETO, T., 2004). O aparato legal que determinava

---

<sup>27</sup>. Só corroborando que o termo “Assimilado” foi abolido em 1968, com o fim do decreto do “Estatuto dos Indígenas” em Angola. Confesso que em algumas passagens do texto, o termo é utilizado, mas no sentido de especificar os angolanos que estavam de certa maneira instruídos por uma educação formal e os angolanos que praticavam amplamente a educação no seio da tradição. É interessante notar que ao longo da história de Angola do século XX, a maior parte dos atos de rebeldia e ameaças de poder não vinham de Portugal ou de qualquer outro país, mas da própria Angola, o que denota que não podemos assimilar tal situação a uma simples conjuntura, pois as perspectivas e interesses ao longo dos anos desses grupos sociais são muitas. Estudá-los incansavelmente pode nos revelar muito mais do que a historiografia portuguesa (WHEELER; PÉLISSIER, 2009).

as variadas formas de trabalho forçado pode ser demonstrado no *Código do Trabalho dos Indígenas das Colónias Portuguesas*:

Todos os habitantes indígenas do ultramar português estão sujeitos à obrigação moral e jurídica de procurar adquirir, pelo trabalho, as coisas que lhes faltam para sua subsistência e melhora de suas condições sociais. Eles têm plena liberdade para escolher os meios pelos quais possam cumprir essa obrigação, mas, se não a cumprem de uma forma ou de outra, as autoridades públicas podem obrigá-las a cumpri-las. (DAVIDSON; ISAACMAN e PÉLISSIER, 2011, p. 816).

O Estatuto Político dos Indígenas se justificava, na visão dos portugueses, primeiramente pela norma cristã que promulgava a civilização e equiparar o indígena ao europeu, tendo apreço e “o respeito desses mesmos costumes, em tudo o que não colida com os direitos individuais de liberdade e de existência, com os princípios de humanidade e com a soberania de Portugal” (BAGC, nº 46, 1929, p. 79).

A partir da década de 1930, a política colonial em Angola tomava outras proporcionalidades: “a exploração colonial estava, portanto, fundada sobre as mais simples práticas, entretanto as mais duras, relativas ao trabalho forçado, à taxação obrigatória da produção agrícola e à venda, para a África do Sul, de contratos de trabalhadores migrantes” (DIOP, 2011, p. 67). O interesse comum de uma classe intelectual em ir contra o colonialismo, apesar de ter um ponto forte marcado pela opressão em variados sentidos esbarrava em um único sentido que demarcaria o cerne de um nacionalismo: a ideia de um caráter nacional homogêneo ia de encontro a uma realidade totalmente heterogênea.

A ideia de nacionalidade angolana limitava o conceito de que em Angola havia inúmeras etnias com diferentes características culturais, nas quais os mesmos juízos iriam de encontro a um embate cultural muitas vezes ligado às ideias de religião, língua e cultura específica de cada região de Angola<sup>28</sup>. Nesse sentido, a ideia de unidade proposta pelo pan-africanismo não comportaria a diversidade de Angola e a ideia de nacionalismo fica em uma situação controversa com a questão da identidade. Isso se designa pelo fato de que as propagandas dos partidos nacionalistas, melhor explanadas em suas características no próximo subtítulo deixavam à parte as populações rurais. Segundo Fanon (1968), tal característica seria contraditória uma vez que nos casos de países os quais foram colônias seria no campesinato

---

<sup>28</sup>. Tendo como base a premissa de que as tradições que deram base para a ideologia nacionalista em alguns países africanos já eram praticadas desde épocas imperialistas na Europa, mostra-se que através das ideias pan-africanistas, e o fruto destas na África, acarretaria mais em uma consequência da dominação do que uma causa. (QUIJANO, 2005); (ANDERSON, 2008); (SAID, 2011).

que se encontraria a verdadeira revolução, pois essas “massas rurais, malgrado a pouca influência que os partidos nacionalistas exercem sobre elas, intervêm de maneira decisiva, (...) no processo de maturação da consciência nacional” (FANON, 1968, p. 94). Nesse sentido, percebe-se que entre as populações que viviam em áreas rurais e os intelectuais que compunham as frentes partidárias de libertação, geralmente concentrado nos centros urbanos, havia uma fenda que poderia balizar toda uma propaganda de um ideário nacionalista. Que ser angolano estava se (re) construindo?

Diante dos variados meios de exploração, os angolanos também buscavam meios de se sobressair às investidas das autoridades coloniais. Algumas medidas se transpareciam como soluções para escapar da intimidação diária de cada autoridade colonial: uma das primeiras formas de resistência consistiria em simplesmente fazer usos de armas, por parte dos civis. No entanto, depois da primeira guerra e sob influência do governo de Salazar, esse tipo de armamento sofreu um desuso considerável (DAVIDSON; ISAACMAN e PÉLISSIER, 2011). As armas de fogo foram introduzidas em Angola para comércio no século XX e também serviam como espécie de moeda de troca, mas foram proibidas pela Administração Colonial pelos perigos que podiam representar tanto para os indígenas quanto para os colonos, a exemplo da Revolta de Amboim, atualmente um município de Cuanza Sul, em Angola, demonstrando na visão dos portugueses como poderia ser imprudente da parte deles introduzir esse tipo de armamento em Angola, visto que poderia munir as revoltas dos indígenas (BAGC, nº 14, 1926, p.75-6).

Uma segunda forma seria a mudança para outros setores, haja visto que em certos lugares nos interiores de Angola havia pouco alcance das lideranças coloniais, assim como para outros locais fora do território da colônia em questão, como a região do Congo, por exemplo. Outros meios de resistência consistiam na promulgação e manifestação de cultos religiosos em oposição à religião cristã pregada por Portugal e o uso das produções literárias tanto em Angola quanto em Portugal, que por mais que tenham se intensificado em meados da independência, já na década de 20 e 30 do século XX já demonstravam ser um dos meios mais perspicazes de demonstrar a insatisfação angolana contra os prenúncios do colonialismo (WHEELER; PÉLISSIER, 2009), tanto que essas formas de resistências eram amplamente relatadas nos primeiros Boletins Coloniais, mas não caracterizados talvez para não dar visibilidade a movimentos os quais ofendessem de alguma forma a administração colonial. Desde o século XIX, atitudes que fossem de encontro a qualquer tipo de política administrativa eram consideradas como atos de terrorismos a Portugal.

O período de 1935 a 1945, período da Segunda Guerra Mundial e posteriormente a Guerra Fria, foram tocantes para as colônias, uma vez que podemos cogitar que estas se tornaram alvos de *Merchandising\** da política internacional, uma vez que as ideias políticas as quais caracterizavam a Guerra Fria se entrelaçavam aos ideais de nacionalismo e independência que as colônias tanto almejavam. Podemos consentir, a partir deste momento, primórdios de um embate civil entre os angolanos: brancos e negros nascidos em Angola, a administração local, os colonos e as populações tradicionais. Segundo Diop:

Desde 1933, o ministro das colônias, Armando Monteiro, sublinhara a importância social das colônias, sugerindo a transferência massiva dos proletários brancos, desempregados na Europa, rumo à África, poupando assim as metrópoles da contestação operária e, pela mesma ocasião, assegurando o “branqueamento” da África portuguesa. Tratava-se da filosofia fascista sob nova roupagem. (DIOP, 2011, p. 75-76).

Percebemos novamente como o ideário racista em branquear Angola estava amplamente sendo praticado, influenciado pelas políticas de direita que predominavam na Europa, tendo reflexos profundos nos próximos anos. Tal feito teria provocado reações africanas por todo o continente, pois já não toleravam mais os efeitos da colonização e viu-se então cristalizar resistências afros voltadas para a fortificação de movimentos políticos, uma crescente resistência das tradições religiosas e culturais, a emergência de movimentos grevistas, assim como uma reação ainda mais notória do jornalismo e dos movimentos de panfletagem a qual consistia em levar a informação da realidade do colonialismo, flamejando nas pessoas sentimentos de justiça e repulsa contra o racismo e a violência (DIOP, 2011, p. 87). As informações impressas, sejam por meio de jornais, livros ou cartazes, clandestinamente ou não, foram imprescindíveis para o desenrolar das formas de pensar sobre todo aquele processo.

No entanto, os impactos que permearam cada nação europeia pós-guerra e os movimentos pan-africanistas exteriores a África não foram suficientes para servir como algo que modificasse a administração colonial a serem mais “conscientes” sobre o que representava as tradições e a liberdade para os povos da África. No entanto, para Angola serviu como uma ressignificação de uma consciência política, o que se tornou mais forte quando houve a inauguração da ONU (Organização das Nações Unidas) em 1945, que em prol de toda uma humanidade contribuiria para um enfraquecimento da política de colonização no mundo moderno (KODJO; CHANAIWA, 2011).

**Imagem 3**— Foto demonstrando o apoio do povo ao governo Salazar, em 1968.



**FONTE:** BGU, nº 519-520, 1968, p. 71.

Os movimentos de libertação nos países asiáticos no século XX também deram base aos movimentos na África (BGU, nº 353, 1954). Percebe-se no Boletim Geral do Ultramar nº 353 muitos textos redigidos abordando os vários levantes os quais insurgiam dos lugares que eram colônias. Mas estes incentivos não evitavam que a administração colonial através destes relatos deixasse de exaltar ao máximo a sua política, como bem mostra a imagem 3, onde em meio aos mesmos discursos de soberania tenta mostrar o apoio do povo à sua administração. Contudo, não podemos deixar de cogitar que por trás desses discursos aparentemente recíprocos de apoio mascarava-se a imprudência administrativa de admitir que os pensamentos ideológicos daqueles que um dia julgara inferiores adquirira novas formas de lidar com a política eurocentrista.

A imagem que o governo queria passar era o lado econômico valorativo, no qual aparentemente se mostra uma classe operária urbana negra havendo uma grande possibilidade de haver em sua maioria colonos portugueses de fato ou uma educação voltada amplamente para os pólos mais importantes de Angola e destinadas a uma minoria privilegiada. Talvez essa fosse a imagem que o governo de Salazar pretendia mostrar ao mundo, mas mesmo assim o ego português sofria pressões internacionais por causa de sua política dissimulada (RODRIGUES, 1982).

Os intelectuais que estiveram à frente dos principais movimentos de libertação em Angola foram cautelosos em suas prerrogativas de enaltecer suas “africanidades” e as condições sobre o racismo, pois uma coisa consistia na valorização das tradições no combate ao preconceito e a outra estava engendrada na concepção de uma unidade nacional, na

independência<sup>29</sup>. Por exemplo, a religião é um dos grandes alicerces da vida do africano não configurando somente um conjunto de crenças com suas características, mas uma maneira de vida<sup>30</sup>. Com isso, o problema da religião foi um dos fatores os quais intervíram na transformação social angolana em uma unidade (NETO, M., 2005). O intuito era se voltar para um único sentido que seria a ideia de nação angolana e a multiplicidade de interesses poderia complicar um interesse em comum. Mais uma vez a questão nacional e identidade se confrontavam e quando se trata da independência de Angola

(...) as negociações sobre a transição política para a independência foram realizadas apenas entre as forças militares que tomaram parte na guerra. Sendo assim, as conversações foram travadas entre o MFA e os três movimentos que participaram da libertação nacional, isto é, o Movimento Popular de Libertação de Angola – MPLA, a União Nacional pela Independência Total de Angola – UNITA e a Frente Nacional de Libertação de Angola – FNLA. (PEIXOTO, 2010, p. 11).

Cabe ressaltar, segundo a citação acima, que dentro dos embates e acordos sobre a libertação não foram levadas em conta as opiniões dos povos mais tradicionais, o que de certa maneira demarcaria a força dos agentes envolvidos diretamente neste processo e os reflexos da independência sobre os habitantes de Angola. Outrora estruturadas essas concepções, a força dos partidos que se sobressaíram à independência continuara de certa maneira conservadora se levarmos em consideração os precursores, a vida intelectual e política dos líderes e a formação dos partidos que comandavam (PINTO, 2016). Angolanos que tiveram em sua base uma educação formal ou ainda algum tipo do que podemos chamar de privilégio durante a colonização pretendiam continuar com as mesmas estruturas políticas e econômicas, mas agora sob administração angolana. A consequência disso remontaria em inúmeras guerras civis dentro do país, após a independência.

O Acordo de Alvor promulgado em janeiro de 1975 no mesmo lugar que dá nome ao documento, em Portugal, seria um marco importante dentro deste processo. Foi um acordo entre o então governo português vigente e os três principais movimentos de libertação de Angola, a UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola), o MPLA (Movimento Popular

<sup>29</sup>. Os principais líderes dos Movimentos para Independência de Angola, a saber, **Jonas Malheiro Savimbi**, líder da UNITA, **Holden Roberto**, líder da FNLA e um dos mais conhecidos líderes do MPLA, **Agostinho Neto**.

<sup>30</sup>. Foi percebido durante as leituras bibliográficas e as fontes um critério comum, que as suas religiões sempre foram alvo de estudos e sempre estiveram atreladas ao negro enquanto “ser”, sendo demonstrado como um ser sempre crente, independente das religiões que se seguiam ou que eram impostas a eles, muitas vezes aparentemente aceitando como mais um saber adquirido e que isso lhe ajudaria de qualquer forma em sua vida. Para maiores detalhes dessa questão ver a dissertação de (NETO, M., 2005).

de Libertação de Angola) e o FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola). Um exemplo dos objetivos propagados por esse acordo é o artigo 45, o qual dizia que:

Artigo 45.º - O estado Português e os três Movimentos d/e Libertação – FNLA, MPLA e UNITA - comprometem-se a agir concertadamente para eliminar todas as sequelas do colonialismo. A este propósito, a FNLA, o MPLA e a UNITA reafirmaram a sua política de não discriminação, segundo a qual a qualidade de angolano se define pelo nascimento em Angola ou pelo domicílio desde que os domiciliados em Angola se identifiquem com as aspirações da Nação Angolana, através de uma opção consciente. (MED, Acordo de Alvor, 1975).

Não obstante, após as assinaturas do Acordo de Alvor, os três movimentos entraram em uma luta armada pelo controle de Angola e cada um deles pregaria seus alicerces ao tipo de nacionalismo que defendiam, lembrando que a essas alturas cada um dos três partidos acreditava em uma ideologia ora ligada ao capitalismo, ora ligada ao socialismo mescladas às características tradicionais e que cada um deles aspirava parcerias as quais se confrontavam ideologicamente fora da África, reafirmando uma política em que o peso do racismo e a discriminação não fariam parte do ser nacional angolano, mas alocavam aí outras características que iriam dividir as opiniões dos futuros angolanos e que iria bem mais além da geopolítica (PINTO, 2016).

Como visto, Angola conseguiu a independência sob um preço que transcendia o fato de ser independente. Em meados da independência, as três principais forças nacionalistas encontravam-se amplamente divididas e contra elas as populações camponesas. O tratado de Alvor seria um contratempo até a instauração de um Estado Angolano, mas antes que pudesse ser criado efetivamente as mesmas frentes que lutavam por uma liberdade ideológica nacionalista se viram como personagens principais de uma guerra civil e o MPLA se sobressaiu. A tentativa de unir ideias nacionalistas às categorias políticas socialistas gerou uma educação embasada nesse sentido e durante os primeiros anos se deu uma grande prioridade para a alfabetização do maior número possível de angolanos utilizando a didática em uma nova roupagem (SANTOS, 1998).

Para além da transmissão de conhecimentos instrumentais básicos, a campanha do MPLA teve por objetivo a promoção sistemática de uma identidade social abrangente (nacional) e uma mentalização política destinada a obter a aceitação do regime estabelecido. Dentre as características que se faziam presentes no tratado de Alvor estava a noção do angolano legítimo, ou seja, o Angolano seria aquele cuja cidadania exerceria plenamente por ser de fato nascido em Angola (MED, ACORDO DE ALVOR, 1975). Esta característica, de fundamental

importância, fez transparecer um certo xenofobismo com os habitantes não angolanos ou colonos que tinham vindo de Portugal.

Claro que se levarmos em consideração as forças que compunham o dito momento pré e pós independência, perceberemos que os partidos os quais se firmaram nessas alturas e as demasiadas presenças de uma intelectualidade local engendraram significativas ideias que por muitas vezes lançavam um princípio, uma ideia de nação, mas se perdiam quando se tratavam de ordenar esses mesmos ideais. No entanto, não podemos atribuir esse contratempo somente aos partidos. Como dito, o Acordo de Alvor seria um contratempo e Portugal não teve a diplomacia suficiente para arquitetar uma transição pacífica mesmo estando à parte dos conflitos internos que pareciam água quase em estado de fervura com as disparidades dos partidos e dos interesses ideológicos de cada um, tornando inevitável um confronto civil (WHEELER; PÉLISSIER, 2009).

Frente aos acontecimentos que tiveram importância propagandística no movimento de libertação, desde as publicações em jornais no final do século XIX que iam de encontro à política colonial, até os ataques de 4 de fevereiro de 1961, que marcaram o início da luta armada contra o colonialismo até proclamação de independência, em 1975, temos uma conjuntura maior, uma conjuntura intelectual e teórica de pertencimento engendrada por acadêmicos que deram corpo aos movimentos. Os movimentos pan-africanistas foram, uma das maneiras pelas qual se uniram os pensamentos em torno de uma igualdade de raças, o que se reforçou depois da segunda guerra mundial (APPIAH, 1997). No entanto, autores como Fanon (1968) e Appiah (1997) nos alertam para tomarmos os conceitos inerentes ao pan-africanismo, como raça, nação, nacionalismo e identidade nacional, com certa cautela, pois os mesmos podem vir carregados de subjetividades próprias ao preconceito europeu, o que corroboraria de fato a distinção racista promulgada por muito tempo e que o próprio pan-africanismo, em seus ideais mais “inocentes”, como igualdade, reconhecimento e respeito ao negro teriam a expressar.

## **1.2 O “sentir-se negro” e os movimentos em prol das independências: o Pan-africanismo e a nação angolana no pós-colonial.**

No subtítulo anterior, explanamos a conjuntura política de colonização de Angola e as primeiras manifestações importantes que marcaram o descontentamento colonial. Foi exposto dessa maneira porque não é objetivo deste trabalho fazer um registro completo evento por evento e os altos e baixos dos movimentos que tiveram como objetivo lutar contra a exploração,



pois são riquíssimos em informações, mas esboçamo-los no sentido de trazer as premissas em torno da contextualização política para trazer a relação entre educação, nacionalismo e livro didático.

Um aspecto foi fundamental para a formação de uma conjuntura ideológica que salvaguardasse as prerrogativas dos intelectuais que estiveram à frente dos movimentos de emancipação africana frente ao mundo ocidental. Desde o final do século XIX, houve indícios de críticas a um abstrato cientificismo que denominava e caracterizava os negros africanos como inferiores bem como os que se encontravam em outros continentes.

A negação contra o racismo a que eram acometidos foi alimentado por muito tempo, e nos primeiros anos do século XX não havia somente grupos de assimilados restritos à Luanda e suas adjacências, mas também na própria Lisboa sendo que não só de Angola, mas várias colônias possuíam espécies de associações amplamente influenciadas por um movimento moderno denominado Pan-africanismo (WHEELER; PÉLISSIER, 2009).

Falando sobre democracia e liberdade, esses grupos lançaram um “movimento negro”, capaz de tentar mudar a interface da África. Entre os anos de 1920-1926, movimentos como a Liga Nacional Africana e o Partido Nacional Africano apoiavam diferentes correntes do movimento pan-africanista, ambas com as mesmas conotações libertárias. Algumas das manifestações ocorridas no final do século XIX, como dito anteriormente, por mais que tivessem uma visibilidade menor, elevaram o nível de consciência política acentuando as diferenças de ambos os lados.

Segundo Davidson, Isaacman e Péliissier (2011), a política colonial fez com que muitos angolanos abandonassem suas tradições para trabalhar nas fábricas, sendo que o proletariado centrado nas regiões de Angola se tornou no decorrer dos anos mais proeminente devido à inserção de angolanos nas indústrias, o que fez com que ficassem mais próximos das situações as quais promulgavam o crescimento de uma consciência nacional. Em suma, muitas formas de oposição tiveram sua gênese nas áreas rurais de Angola no momento em que eram levados a terem uma educação de base europeia.

No mais, do outro lado do atlântico, desde o final do século XIX, os elos se estreitavam entre americanos e africanos. A emergência intelectual notadamente negra chamava outros negros para um retorno ao continente, onde nasciam intercâmbios estudantis entre a África, Europa e América, embasado pelo pan-africanismo e alimentados pelas notícias midiáticas, que sob diferentes aspectos como conferências, criação de órgãos e outras atividades de cunho artístico e literário interligavam os negros de diferentes lugares e destes com a África, havendo uma valoração dos costumes tradicionais africanos, de modo geral. Enfim, no início do século

XX, já haviam negros americanos e de outros locais que defendiam os direitos dos negros africanos de serem efetivamente livres do colonialismo. As relações e afinidades políticas entre negros de outros continentes e os da África com relação aos movimentos se davam pela dinâmica das relações que brotaram durante as diásporas impostas pelos movimentos do comércio de escravos. Os sentimentos consolidados pelas experiências sofridas em épocas anteriores fizeram florescer também em território internacional o desejo de libertação (HERNADEZ, 2008).

Um dos mais importantes esforços desse movimento, no século XX, foram as atividades de Du Bois e Marcus Garvey, em meados dos anos de 1920 nos Estados Unidos, assim como outros de grande importância os quais com suas experiências de vida conseguiram explicitar as múltiplas facetas do colonialismo, contribuindo inclusive para os estudos pós-coloniais e movimentos de afirmação negra. Entre encontros intelectuais e criação de órgãos para determinados fins do movimento, o orgulho negro, nesse sentido, foi a fonte inspiradora que os pan-africanistas acima usaram para levar as suas ideias para o continente africano.

Essas primeiras incidências dos movimentos pan-africanos resultaram em uma força maior a qual sobreveio por volta de 1945 no Congresso Pan-africano em Manchester, na Inglaterra. Este congresso na sua quinta realização teve algo de inovador, pois conferia aos movimentos negros a qualidade oficial de Movimentos de Libertação. Estes intelectuais com as contribuições da escrita de artigos, textos literários e a autoafirmação da sua identidade africana contribuíram para um maior entendimento humanístico de suas culturas e uma mobilização contra os sistemas coloniais.

O ponto de partida de pensamento das sociedades ocidentais constituiu acerca da África aquilo que Anderson (2008) denominou de “comunidades imaginadas”, sendo estas mesmas constituições implantadas sob diversas formas de consciência através das relações de poder. O contato de líderes africanos com os intelectuais engajados do pan-africanismo como Crummell, Du Bois, entre outros, os influenciou de maneira peculiar no sentido de enaltecer os seus lugares de origem. Nessa conjuntura, a figura do negro, socialmente, ainda era vista como inferior, fruto das teorias biológicas promulgadas no século XIX, as quais determinavam superioridade e inferioridade de raças. O racismo tendia a justificar as práticas de hierarquização humana e por muito tempo perdurou desclassificando os movimentos que iam contra o racismo (TODOROV, 1993).

É de interêsse humanitario e é também do interêsse material bem compreendido e encarado à luz da moderna Económica, facilitar por todos os meios o desenvolvimento físico e moral das raças mais atrasadas. Elas constituem um formidável potencial de

produção e de consumo, que as nações colonizadoras procuram àvidamente desenvolver em benefício dos seus interesses próprios e do bem geral da humanidade. (BAGC, nº 19, 1927, p. 189).

Os discursos que engendraram a mentalidade do século XX, quanto ao quesito raças, tinham também como base, aliadas à falsa base científica, uma intelectualidade proveniente de filósofos do século XIX, como por exemplo as declarações de Hegel que embasaram muitos autores do século XX:

A África é em geral uma terra fechada, e conservava este seu caráter fundamental. Entre os negros é realmente característico o fato de que sua consciência não chegou ainda à intuição de nenhuma objetividade, como, por exemplo, Deus, a lei, na qual o homem está em relação com sua vontade e tem a intuição de sua essência... É um homem em estado bruto. (HEGEL, 1946, p. 187, apud. DUSSEL, 1993, p. 19-20).

Embora Dussel (1993) descreva as palavras de Hegel em tom bastante analítico, não podemos deixar de lê-las com certa ironia e embora este fosse um grande pensador estava preso à mentalidade de sua época.

Levando em conta os aspectos gerais da colonização e da política que regiam os aspectos econômicos da mesma, em consideração à premissa de Mignolo (2008), a qual aborda que a consequência de séculos de colonização resultou na visível forças das nações contemporâneas, podemos aludir que todos os anos de regras emanadas pelos colonialistas, na África ou na América, induziram a afirmação de identidades, uma vez que a mestiçagem e o entrelaçamento de culturas proveram dentro dos territórios colonizados uma ideologia nacional baseada na própria política europeia.

Ainda mais, se pensarmos na prerrogativa de que os europeus representaram uma história passada de África de uma forma homogeneizante e ligada ao seu passado e se por muito tempo usaram esta ideia para subsidiar os motivos de exploração da terra e da humanidade dos negros, entre os anos de 1930 e 40 houve outras formas de pensar sobre a questão da raça e de seus próprios passados históricos dentro das colônias, ocasionadas pelos inúmeros encontros e palestras providos pelos pan-africanistas. Uma das inspirações de luta contra a repressão usadas em discursos como os de Marcus Garvey ou de Aimé Césaire foi a Guerra do Haiti (1791-1804). Embora algumas premissas de alguns conhecidos pan-africanistas pudessem divergir em alguns pontos, a questão da luta contra o colonialismo visto sobre uma justificativa político-teórico dava corpo ao pan-africanismo. Por muitos anos, Angola teve um destino infligido e parafraseando a ideia de ERVIN (2015, p. 39) de que “nenhum povo é verdadeiramente livre

até que possa determinar seu próprio destino”, podemos interrogar: como os pan-africanistas poderiam pensar a união de uma África e de africanos sem homogeneizá-la aos olhos do mundo?

A Casa dos Estudantes do Império, fundada em 1944, abrigava em Portugal vários estudantes das possessões portuguesas em África, onde vários intelectuais como Lúcio Lara, Agostinho Neto e Mário de Andrade tiveram suas formações e posteriormente lideraram movimentos em prol da descolonização de Angola. Salazar e a sua política rigidamente ditatorial na colônia, reprimia e vigiava constantemente movimentos de vanguarda nacionalista em Angola, o que de repente fazia de Portugal o local apropriado e estratégico para simpatizantes que eram contra o governo do Estado Novo (MARRONI, 2008).

Nessa conjuntura se forma o Centro de Estudos Africanos em Portugal composto por nomes como Amílcar Cabral, Mário de Andrade, Agostinho Neto, entre outros. Pode-se depreender que a negritude como movimento literário também adotado por estes intelectuais surgiu de experiências de racismo contadas por gerações anteriores e fortalecidas com experiências destes na metrópole e estes a trataram de uma forma crítica, e essa criticidade se espalhou pelo continente africano<sup>31</sup>.

Embora Angola pudesse naquele contexto ser considerada em todos os sentidos uma extensão de Portugal e os Boletins pretendem atingir essa prerrogativa, podemos encontrar implicitamente pela atenção a que eram dadas às tradições e à cotidianidade dos angolanos que esta já ia deixando de ser considerada somente a “costa negra” e sendo enquadrada como um território que estava a par do seu lugar na história. “Tinha o sentido exato de uma colônia, por que se tratava de povoar de gente nova um lugar que já estava povoado” (BAGC, nº 6, 1925, p. 29), o que se torna interessante, pois através das representações que tentavam inferiorizar Angola os discursos os quais sempre aparecem em documentos de cunho administrativo colonial acabavam por fazer que ficassem mais notados e conseqüentemente se mostrassem como discursos preconceituosos que mascararam por muito tempo um continente com um passado negro (CÉSAIRE, 2010, p.13).

Quando Salazar completou 40 anos no poder, discursos como “O trabalhador português tem hoje a noção exacta das responsabilidades perante a obra lançada por Salazar,

---

<sup>31</sup>. Um exemplo é o autor Frantz Fanon, autor de *“Pele negra máscaras brancas”*, de origem martinicana, que esteve sob domínio da França. O autor presenciou inúmeros episódios de racismo, bem como participou nas guerras de independência da Argélia, relatando em suas pesquisas temas como racismo, descolonização e psicopatia. Obras literárias e romances como *“A geração da Utopia”* do autor Pepetela, podem nos dar uma visão do racismo a que eram acometidos os estudantes angolanos e de outras colônias portuguesas que iam estudar em Portugal, bem como a importância dos pan-africanistas que incentivaram toda uma geração.

obra de engrandecimento da Nação à custa de trabalho honrado e honesto” (BGU, nº 514, 1968, p. 7) iam de encontro ao contexto externo à Angola e palavras como *assimilado* e *racismo* ganharam eco em forma de insurgência contra a ordem colonial. Em muitos relatos dos Boletins, era raro citarem “nomes” de Angolanos e qualquer negro ou mestiço que encabeçassem as revoltas contra a administração, sempre retratando os líderes desses movimentos como “terroristas”, ao passo que negros que tinham afinidades com a política colonial eram comumente enaltecidos por estes. A expansão do capitalismo e a derrocada de grupos extremistas na Europa, em plena segunda guerra, facilitaram a desintegração do colonialismo, bem como influenciaram uma elevação de classes trabalhadoras outrora exploradas (QUIJANO, 2010).

No campo literário, surge nos anos de 1950 um novo grupo de intelectuais, denominados de “A geração de 50”, uns dos principais influenciadores das gerações posteriores de escritores. O movimento cultural conhecido por “Vamos Descobrir Angola” traria sob novas perspectivas os valores dos povos angolanos através de literaturas que representavam simbolicamente um projeto de formação de um estado nacional, o que demonstra que tais movimentos não transcendiam apenas o fator cultural, mas empregavam um sentido político aos movimentos. Lembrando que nessa conjuntura, Angola ainda estava sob vigência do governo de Salazar e mesmo esses movimentos sendo proibidos de agirem abertamente e seus interlocutores filiarem-se a partidos ou sindicatos secretos eles procuraram manifestar suas críticas mediante à clandestinidade, levando aos angolanos músicas e literaturas com ideias subliminares de libertação, pois muito mais que levar essas aspirações ao povo era se fazer conhecer no mundo afora, a verdadeira realidade em Angola.

Mediante isso, a panfletagem se tornou uma opção, pois através da clandestinidade, anúncios, notícias, poemas e outras formas de expressão que fizessem aflorar um sentimento de pertença, eram espalhados em pontos estratégicos a fim de anunciar e levar ao povo as ideias de liberdade. Salazar, sendo constantemente pressionado a justificar o porquê de ainda ocupar os territórios africanos, mesmo sob as prévias das agitações de um conflito armado, mudou o conceito jurídico das colônias para Territórios Ultramarinos de Portugal, pensando que a mudança do termo “colônia” conteria os entraves políticos exteriores. Teve ainda, como política para salvaguardar a sua dominação, a ideia de instalar em 1959, a PIDE (Polícia Internacional de Defesa do Estado) justamente para conter as manifestações e motins já constantes em Angola (BGU, nº 314, 1951, p. 19), não diferente dos angolanos os quais viviam em Portugal, onde a Casa dos Estudantes salvaguardava mesmo de maneira clandestina uma considerável parcela

de angolanos que eram contra o regime Salazarista (WHEELER; PÉLISSIER, 2009). Afinal, a política, as pessoas, a forma de administrar ainda eram as mesmas.

Em Angola, a PIDE tentava infiltrar-se em alguns esconderijos nos quais se promulgavam levantes contra o governo e entre reuniões clandestinas e associações secretas o movimento cultural em questão sempre tentava fazer suas interlocuções de maneira imperceptível à polícia portuguesa. Contudo, muitos informantes acabaram por delatar esses intelectuais, ocasionando muitas prisões, torturas e exílios (PINTO, 2016). Nessa altura, a luta nacional parecia estar fadada à clandestinidade, às fugas constantes do racismo e do preconceito, porém esse desenrolar no final dos anos 50 iria trazer uma perspectiva que culminaria numa possível luta armada como a única forma de adquirir a independência.

Dentre todos os fatores, uma situação chama a atenção: se em finais do século XIX esses grupos que manifestavam suas indignações culturais eram compostos em sua maioria por negros e mestiços autodidatas, a geração a partir de 1950 tinha ampla participação de brancos quase sempre naturais de Angola. Devido à constante imigração, a ocupação nas cidades e processo de mestiçagem por estes, a maioria das massas negras se situava nos *musseques*<sup>32</sup>. É nesses aspectos que nasceram a diversidade de angolanos mestiços.

Uma certa liberdade de imprensa que foi proporcionada no século XIX e as ideias propagadas pelo movimento pan-africanista não foram suficientes para evitar uma oscilação desses valores propagados, tanto que nas décadas de 30 e 40 do século XX, movimentos minúsculos foram notados de grande relevância no âmbito historiográfico. Nomes como Tomaz Vieira da Cruz, Castro Soromenho, Óscar Ribas entre outros demonstravam as suas aspirações em suas obras na maneira de se sentir parte daquele lugar (EVERDOSA, 1963). Em meio a conspirações que pretendiam repassar uma falsa imagem desses escritores, na década de 1950 surge então o “Movimento dos Novos Intelectuais de Angola”, um movimento voltado para os ideais e aspirações do povo, com elementos da terra numa linguagem bucólica e ao mesmo tempo profundamente impactante e reivindicativa da cultura angolana. Nomes como Agostinho Neto simbolizam esse período e como tal seus poemas abalavam socialmente as estruturas políticas, conseguindo desenvolver o processo de mudança social. Como consequência, a poesia dessa época também tinha seu cunho político e por isso também haveria de ser fruto de perseguições.

---

<sup>32</sup>. Da língua Kimbundo: *mu*= lugar, *seke*= areia, referindo ao terreno arenoso característicos das paisagens de Luanda. No Brasil teriam a mesma ideia de bairros. Os *Musseques* eram espaços onde uma camada mais pobre e desempregada de Angola se situava. No entanto, também estavam mais livres da repressão de manifestarem suas atividades culturais (PEREIRA, 2015, p.83).

Em Angola, embora por muito tempo tenha havido tentativas homogeneizadoras de suas culturas em todos os sentidos, por um processo contínuo elas foram ressignificadas. Uma das grandes maneiras de lidar com a exploração colonial se dava por meio da literatura e da manipulação das massas através dos meios de comunicação, sendo que no final do século XIX os jornais os quais circulavam em Angola demonstravam um tímido nacionalismo. No período entre guerras e o auge do governo de Salazar, certas tentativas de silenciar algumas dessas revoltas foram realizadas com grande êxito e influenciadas pela nova política de ocupação das terras angolanas por colonos, caracterizadas pelo aumento considerável de portugueses e pessoas de outros territórios em Angola.

Já nos anos de 1950, algumas reflexões em torno do nacionalismo voltaram à tona. Entendendo que a dinâmica dos intelectuais, levando em consideração os inúmeros eventos e as inúmeras figuras importantes nesse processo, podemos dividir a história do nacionalismo em Angola em duas situações, a primeira caracterizada pelas ações dos considerados “filhos da terra”, quando estes intelectuais estavam voltados para a questão das prerrogativas que levaram à sua subalternização e a mais recente, em meados dos anos 50 do século XX, com a questão da identidade nacional tensamente centralizada em África e comumente em Angola; as classes menos favorecidas, outrora ofuscadas, entrariam como os novos protagonistas contra os seus colonizadores.

Sobre a influência pan-africana podemos afirmar que:

O discurso sobre o Colonialismo explodiu como uma bomba. Foi naquele momento que dois jovens e intrépidos pensadores anticolonialistas irromperam na cena: Cheikh Anta Diop, cientista senegalês, e Frantz Fanon, psiquiatra martinicano. *Panafricanistas* militantes já influenciados pelas ideias de Césaire, mas também pelas teses do Marxismo, eles se tornariam os mais inovadores teóricos negros do pós-guerra. (CÉSAIRE, 2010, p. 23-24).

Podemos perceber por esse trecho de Césaire (2010) quais eram as bases ideológicas que se implantariam em Angola, características amplamente utilizadas inclusive em obras literárias<sup>33</sup>. O que podemos perceber é que a questão sobre a raça estava ligada ao termo nacionalismo e o movimento pan-africanista deixa isso bem claro. Estudar uma questão sem a outra pode trazer concepções contraditórias inclusive acerca da própria ideologia pregada pelos intelectuais dos anos 50.

---

<sup>33</sup>. Um exemplo é a obra de Pepetela “A geração da Utopia”, na qual os personagens dialogam sobre as ideias comunistas como fazendo parte da ideologia anticolonial. Inclusive, nesta obra é perceptível os personagens fazerem alusão a Sartre ou a Fanon, o que reforça a importância desses nomes para a intelectualidade da época.

Assim sendo, segundo a visão de Hernandez (2008), o pan-africanismo é um movimento intelectual ou ideológico centrado na noção de raça, uma vez que é por causa do “ser negro” que a resistência se concentra em torno de um desejo comum, mas, antes de todas essas variantes, também pode ser considerado um movimento essencialmente político-cultural uma vez que como bem aborda Bhabha (1998, p.72), sobre a violência institucional naturalizada e a evolução da condição de Colônia posteriormente, as relações entre-continentes, pegando a expressão de Bhabha (1998) que faz referência ao “*entre-lugares*”, foram muito perspicazes na formulação e engajamento de pensamentos comuns, pois as distâncias não foram impasses para a constituição de novos olhares sobre as relações binárias entre colonizador e colonizado, algo estratégico já que também pode criar novas subjetividades justamente porque esses “*entre-lugares*” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação — singular ou coletiva — as quais dão início a novos signos de identidade (BHABHA, 1988, p. 20).

Como bem aponta Appiah (1997), o pan-africanismo teve seus primórdios no novo mundo (América) e desde as primeiras manifestações intelectuais, como a de Crummell, no final do século XIX, as ressignificações de padrões considerados atrasados estiveram embasadas no fator da raça. Crummell, americano de nascença, acadêmico e nacionalista africano, afirmava que a África é a mãe pátria da raça negra e ele poderia intermediar por ela justamente por ser negro (APPIAH, 1997, p. 22). Dialogando com as ideias de Crummell, Appiah critica a posição do autor, por o próprio termo *raça* ser passível de vários aspectos conceituais, dependendo da época e do lugar. Essa ideia de Appiah nos leva a corroborar que o termo poderia significar ou ter sentidos diferentes para afro-americanos, afro-europeus e para os próprios africanos. Isso pode ser um dos pontos de partida para uma compreensão para a conjuntura “pós-colonial”.

Podemos fazer uma comparação com os pensamentos de Garvey, pois o pan-africanismo de Garvey pode ser definido como movimento nacionalista negro não no sentido separatista entre brancos e negros, mas

Que pensava o pan-africanismo não como separatismo Negro dos Estados Unidos da América mais sim implicava na liderança dos Negros norte-americanos em relação aos assuntos relativos aos Negros de todo o mundo, sobre toda África, que em grande medida estava dominada pelo imperialismo. Marcus Garvey via em Du Bois, “o maior inimigo que o povo Negro teve no mundo”, pois o pensamento de Du Bois era apenas uma reversão do sistema branco. (GARVEY, 2010, p. 53).

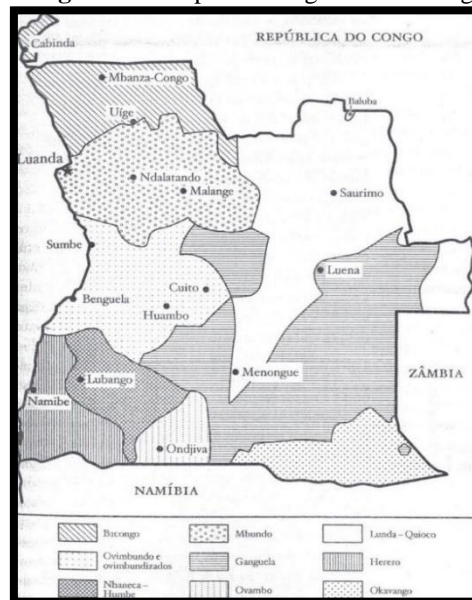
Levando em consideração o fator raça, outra característica relevante à formação da identidade nacional angolana pode ser discutida em torno da linguagem. Para Fanon (1968), a



colonização introduziu uma linguagem ao colonizado, ao passo que a descolonização também produziu uma nova. Através da linguagem, os discursos são proferidos e os costumes são perpetrados, porque “todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana” (FANON, 2008, p. 34). O que Fanon supõe com esta passagem é que com relação ao negro e suas culturas, quanto mais estes se aproximam de práticas culturais opostas às suas, mais adjacentes estas se estabelecerão às suas e de fato distantes estarão da sua cultura tradicional.

Se levarmos em consideração as palavras de Memmi (2007, p. 31), o qual diz que o colonialismo e suas vertentes criam o patriotismo dos colonizados, e as considerações em torno dos estudos de Quijano (1997), em que a negação e a inferiorização as quais sustentam a colonialidade tem como base o tripé o poder, o saber e o ser, podemos então afirmar realmente que o colonialismo é uma forma em movimento e que não se extingue com a independência? Segundo Wheeler e Pélissier (2009), Angola em 1970 era constituída de cerca de 9 grupos étnico-linguísticos de origem Banto assim como outras de diferentes denominações e línguas distribuídas ao longo do território angolano como bem demonstra a imagem 4 a seguir:

**Imagem 4**— Mapa Etnolinguístico de Angola.



**FONTE:** Wheeler e Pélissier, 2009, p. 32.

No entanto, segundo o censo de 1972 proposto por Franz-Wilhelm Heimer, um cientista alemão a serviço da administração colonial o qual desenvolveu alguns de seus trabalhos em Angola, havia 5 principais grupos etnolinguísticos com cerca de 27 subgrupos

classificados por ordem de importância nas aldeias que a administração tinha acesso<sup>34</sup>. Como podemos perceber pela imagem 4, as distinções quanto às informações de autores e os anos que as correspondem, os grupos etnolinguísticos presentes em Angola pareciam transparecer em um desafio para a administração colonial uma vez que a política colonial consistia também em uma política indígena ao passo que uma das maneiras de assegurar a oficialidade da língua portuguesa seria contar com a ajuda dos próprios chefes de aldeias, que ensinavam para seus condescendentes o idioma português<sup>35</sup>. Talvez esteja neste aspecto da administração portuguesa o fato de muitos acadêmicos angolanos terem apreendido a língua portuguesa (às vezes de forma alienante) e acreditarem que por meio da instrução poderiam almejar outro estilo de vida saindo das zonas rurais e se dirigindo aos centros urbanos.

Seguindo o pensamento de Hobsbawm (2015, p. 270), sobre a origem das tradições em África, os portugueses tinham respeito pelas suas tradições tanto que estavam dispostos a encarar como desafio o que julgavam ser tradicional e ultrapassado. Mas, novamente, temos a premissa de que através das relações de poder a educação dada pelo colonizador fortificou sua “dominação” e deu aos angolanos comportamentos similares às tradições consideradas modernas.

A partir daí podemos compreender terem sido os angolanos educados sob moldes europeus que presenciavam o preconceito contra suas culturas tradicionais, aspiravam por um outro estilo de vida e logo poderiam achar as culturas tradicionais realmente obsoletas à sua realidade. Fanon (2008) exemplifica uma situação em que o negro, por perder sua subjetividade ao adquirir os costumes da metrópole, acaba negando suas origens por entender que seus próprios costumes são por si só depreciativos. A busca por uma igualdade ou a sensação de não ser inferiorizado poderiam fazer com que os angolanos apresentassem um deslocamento de suas identidades, tanto que negros os quais ganhavam altas patentes em cargos administrativos poderiam se sentir superiores a outros negros. No entanto, se pensarmos na língua como fator de dominação ou uma busca por igualdade frente aos agentes do período colonial em Angola, lembremos das palavras de Fanon: que falar francês ou qualquer outra língua colonizadora “nunca salvou ninguém” (FANON, 2008, p. 43).

---

<sup>34</sup>. Para acesso a transcrição completa dos dados de Heimer quanto aos grupos etnolinguísticos e suas subdivisões, ver tabela no Anexo I.

<sup>35</sup>. Depreende-se tal informação, uma vez que no censo promulgado por Heimer (1972), havia a contagem de chefes de aldeias, ou “agregados familiares” como eram classificados, que falavam o português, bem como o número de crianças que já tinham aprendido a falar o idioma. Assim, podemos assinalar que os próprios líderes das etnias ensinavam às crianças, auxiliando a política educativa na colônia. Para acesso a obra digitalizada de Heimer, ver no Site Memórias da África e do Oriente, através do link: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/ESARA-V1&p=1>.

Compreendendo a multiplicidade cultural em Angola e as vertentes que levaram a denotar a formação de diversos sujeitos, seja por influência da própria educação portuguesa, seja pelos movimentos pan-africanistas, podemos entender os principais movimentos de contestação e que posteriormente se tornaram partidos políticos os quais permearam em Angola. Várias organizações se firmaram contra a luta colonial e entre os principais encontram-se a FNLA, o MPLA e a UNITA, liderados por Holden Roberto, Agostinho Neto e Jonas Savimbi, respectivamente. Vale a pena ressaltar que embora ambos os movimentos fizessem parte de um objetivo comum, antagonismos surgiram por causa de contextos internacionais provenientes da Segunda Guerra. Se uma parte das ideias de libertação veio de movimentos fora da África, através do Pan-africanismo, mais uma vez os contextos históricos da Europa e América iriam provocar reviravoltas nas formas de pensar dos movimentos.

Primeiramente, o MPLA tinha apoio da URSS e se pode inferir que tinha certo apreço pelas ideias socialistas. A FNLA era apoiada pelo Zaire e pelos EUA, enquanto a UNITA estava mais ligada à África do Sul. A primeira de base marxista se situava nos centros urbanos próximos a Luanda tendo predominância nos musseques das regiões litorâneas de Angola, enquanto as outras duas, de base pró-ocidentais, situavam-se no norte (território dos Bakongos) e sul (território de Lunda, Nganguela), respectivamente. O MPLA, pelo menos durante as lutas armadas, recebia armamentos soviético e cubano; a FNLA recebia suporte dos EUA e a UNITA da África do Sul e meio que indiretamente de Portugal (RODRIGUES, 1982) e (WHEELER; PÉLISSIER, 2009). O MPLA era formado basicamente por operários e no final dos anos 50, por causa do movimento intelectual nacionalista, vários integrantes foram presos, inclusive seu principal líder, Agostinho Neto. Em 1966, a UNITA surgiu apoiada pelos *Ovibundos*, grupo étnico situado ao sul de Angola. Já a FNLA era composta por operários de origem étnica *Bakongo* situados na região nordeste de Angola<sup>36</sup>.

Frente ao sentimento de nacionalismo e a criação dos movimentos, a política de Angola passou por diversas fragmentações e entre criações e extermínios de movimentos, os três citados acima foram alvo de um protagonismo pelo poder político angolano. Sustentavam ideologias diferentes quanto ao sentido de identidade nacional e raras ou quase nulas foram as tentativas de aproximação e trégua entre eles (PINTO, 2016). A FNLA, como dito, situava-se ao norte de Angola e devido a política severa de Salazar muitos desses angolanos migraram

---

<sup>36</sup>. É importante ressaltar que a etnia Bakongo pretendia conquistar certa autonomia sobre seu território que lhe fora tirada pela colonização. A intensão era restaurar o reino do Congo que outrora fora “arrancado” de seus verdadeiros donos por meios cruéis e violentos. Holden Roberto, líder da FNLA, tinha ideais mais voltados para a “recriação do território” do que a “independência”. Para mais questões sobre o emprego da violência nesse sentido ver Fanon (1968) e Pereira (2015).

mais para o sul e buscaram através de seus líderes lutar contra a opressão. Desde sua origem a FNLA mantinha contatos com os norte-americanos ao passo que a participação de seu líder, Holden Roberto, nas conferências pan-africanistas dava legitimidade ao movimento, visto que um de seus objetivos consistia em promover um levante armado contra a administração colonial, mas sem abalar a permanência dos líderes tradicionais no poder, o que deixa transparecer que FNLA tinha um caráter étnico a preservar (WHEELER; PÉLISSIER, 2009); (PINTO, 2016). O MPLA por outro lado tinha uma composição mais eclética com a presença tanto de angolanos negros, brancos e mestiços. Havia nele o apreço pelas ideologias marxista-leninistas influenciadas inclusive pelo Partido Comunista Português e podemos destacar a presença forte dos intelectuais da geração de 50, citada anteriormente. Nesse sentido, baseado no marxismo, o MPLA pregava que Angola deveria se industrializar e através de um projeto de cunho revolucionário unir a classe proletária contra a burguesia e o capitalismo estrangeiro. Tanto era a ideologia proposta pelo MPLA que os livros didáticos apresentavam fortes referências ao proletariado como indispensável a construção da nação. Esse aspecto será mais explorado no quarto capítulo.

Finalizando esta pequena caracterização dos movimentos mais notórios em Angola, temos a UNITA, fruto de discordâncias internas dos líderes da FNLA. A princípio, Holden Roberto e Jonas Savimbi pertenciam ao movimento FNLA, mas Savimbi se distanciou, segundo André (2004) e Pinto (2016), por desejo de liderar um movimento nacionalista, apoiando a questão étnica e criticando Holden Roberto por depender de apoios externos, afirmando que antes de qualquer ajuda a independência precisava contar com o apoio das massas populares (ANDRÉ, 2004, p. 44) e (PINTO, 2016, p. 133).

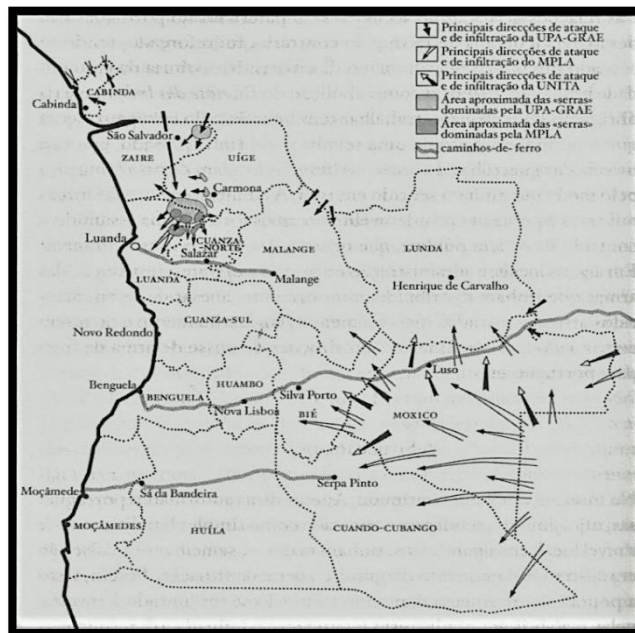
O que podemos corroborar dos três partidos em características em comum era que todos tiveram influências pan-africanas no cerne ideológico as quais davam base para as suas existências. Todos tiveram objetivos para a nação ligados às ideias de autonomia estatal e tinham o discurso de combater o que consideravam tribalismo, sendo que o FNLA e a UNITA amparavam a permanência do poder político para chefes tribais, enquanto o MPLA promulgava a figura de um líder político. O antagonismo entre eles fez com que na história de suas existências tentassem sempre deslegitimar as ideologias uns dos outros.

Tendo em vista a luta armada, no início dos anos 60, o acordo de Alvor assinado no dia 15 de janeiro de 1975, entre o governo português e os três movimentos angolanos, tinha como objetivo buscar uma forma pacífica de transição e o estabelecimento de parâmetros os quais salvaguardassem a Angola um governo sob quatro partidos: os três de origem angolana e o de Portugal, representado por um alto-comissário. Como dito anteriormente, os partidos

tinham grandes divergências ideológicas e o contexto da Guerra Fria e as hostilidades entre URSS e EUA se estenderam aos partidos, sendo por exemplo, a UNITA e o FNLA acusados pelo MPLA de apoiarem os colonizadores, inclusive com discursos dessa natureza se fazendo presentes nos manuais didáticos de 1976, inculcando aos alunos e simpatizantes a ideia de que continuariam a sofrer os horrores do colonialismo caso resolvessem apoiar os outros movimentos.

Percebendo a expansão e concentração das atividades militares, os três partidos (MPLA, FNLA e UNITA), em uma das poucas vezes que tiveram um objetivo comum, decidiram forçadamente expulsar todos os portugueses de Angola. No entanto, houve a arguição de manobras por parte do governo português para tentar manipular a sua permanência no governo. Entre o contratempo do Acordo de Alvor até a instauração de um governo essencialmente administrativo angolano comandado pelos três partidos, o MPLA toma Luanda e expulsa os dois partidos que se dirigem para lugares diferentes de Angola.

**Imagem 5**— Reprodução das atividades militares em Angola no ano de 1970.



**FONTE:** Wheeler e Pélissier, 2009, p. 284.

A luta armada angolana é considerada por Tereza Neto (2004, p. 148) como a guerra mais longa por uma independência nacional. A Revolução dos Cravos, que ocorrera em Portugal em 1974 e que depôs a ditadura naquele lugar influenciou diretamente no enfraquecimento deste em sua colônia. Em 11 de novembro de 1975 o governo português reconhece Angola como estado independente somente ao MPLA e Agostinho Neto se torna o

primeiro presidente do país, mas a luta civil enfim se concretiza, pois os outros partidos ao retornarem para seus lugares de origem também declararam uma Angola independente, mas não foram reconhecidos nacionalmente e internacionalmente por tal feito, exceto por seus simpatizantes.

Mas em se tratando de toda essa conjuntura sociopolítica de Angola, havia um embate maior. O que viria a prevalecer desde então, uma cultura do povo nacional angolano ou culturas dos povos nacionais de Angola? À primeira vista podem parecer dois termos semelhantes, mas as diferenças podem se dar na visibilidade de suas prerrogativas ao mesmo tempo óbvias e contraditórias.

A potência colonial entregou o poder, não a um governo ou partido específico, mas sim ao “povo de Angola”. [...]. Quando a guerra civil estava prestes a entrar numa fase nova e desesperada, aconteceu algo nunca visto: o alto-comissário e as guarnições militares portuguesas embarcaram em vários navios com destino a Portugal. Portugal recusou-se a entregar o poder a qualquer um dos movimentos africanos em conflito, oferecendo, em vez disso, a liberdade ao “povo de Angola”. Seguiu-se uma guerra civil internacionalizada. (WHEELER; PÉLISSIER, 2009, p. 361-362).

Tendo em vista os debates racialistas do século XIX, o racismo predominante na colônia, a educação colonial, as ideias pan-africanistas, a formação de intelectuais engajados nos ideais de libertação e a formulação de identidades nacionais, segundo Stuart Hall (2003), dialogar sobre os conceitos de cultura e identidade são dignos de discussões mais profundas. Para o autor, características culturais e econômicas que se faziam de uma forma aprofundada no imperialismo como subdesenvolvimento e marginalização se fazem presentes no pós-colonial. Através dos Boletins Coloniais, os portugueses julgavam estar levando progressos para África, mas essa “civilização” no caso angolano veio como uma tentativa de substituição gradativa de uma cultura pela outra, uma outra cultura dita mais evoluída e acompanhada de discursos de progresso humano e geográfico, discursos que o pan-africanismo durante o século XX se propunha a desconstruir. Um relatório do Boletim Geral da Colônias suscita da seguinte maneira:

O Império Colonial Português é hoje um todo indivisível e homogêneo que nenhuma força poderá desagregar. A sua unidade económica e política constituem por si só segura garantia do seu equilíbrio (...). Se aceitarmos as razões invocadas, facilmente compreendemos que a civilização é a substituição duma raça inferior, ou em evidente paragem sob o ponto de vista de evolução, por outra que se encontra numa fase mais adiantada e, portanto, dispondo de um arsenal de conhecimentos e possibilidades muito maior. M. Gardinne-Petit escreveu algures que a civilização é a morte dos outros. O selvagem é quem recebe, o civilizado é quem a dá. (...) entre os povos que mais têm contribuído para a elevação dos estados social em África

estão os portugueses. Portugal, foi em verdade, na expressão de um ilustre escritor, o precursor da civilização. (BGC, 1940, p. 9).

Em meio ao discurso proferido acima, um trecho nessa citação chama a atenção: “a civilização é a morte dos outros”. Entendendo que o autor deste discurso profere a “morte” em um sentido cultural, Hall vai mais longe no sentido precursor e posterior da formação das identidades no século XX e aborda que o contexto pós-colonial ocorre de maneira globalizante, sendo as estruturas de poder vigentes similares aos modelos ocidentais de controle, por isso podem ser consideradas como assimétricas do ponto de vista social (HALL, 2003, p. 54). Segundo Césaire (2010, p. 25), o racismo e a colonização são inseparáveis na correlação da exploração e opressão, como se fossem um único modo de ser, mas se pensamos estritamente ao pé da letra seria o mesmo que relacionar o processo de exploração racial a uma espécie de destino predestinado aos negros, o que de certa maneira pode ser visto nas alegações de Garvey (2010, p. 20), quando alude que muitos negros acreditam que tudo de mal que lhes acontecem é por providência divina, procurando fomentar a ideia de “Um Objetivo, Um Deus, Um Destino” (GARVEY, 2010, p. 45). Mas tendo em vista a questão da raça embasada pelas ideias pan-africanistas e a formação de identidade nacional em vista das múltiplas culturas e etnias de Angola, como proceder tal mediação sem negar uma ou outra?

Um dos contrapontos são as teorias racialistas amplamente absorvidas pelos intelectuais (americanos ou não), o que segundo Appiah (1997, p. 14) foi herdado de um pensamento racializado propagado pelos EUA e pela Europa. Outra, é que o Pan-africanismo pensava a África toda como uma unidade territorial e política, o que de certa maneira foi naturalizado pelo nacionalismo. Nesse sentido pode estar o termo *raça*, o sentido do entendimento do nacionalismo do século XX.

Isso pode fazer sentido, uma vez que Fanon (2008) critica a ideia de inferioridade do negro como fator pré-existente à colonização e que todos os status negativos atribuídos aos negros foram possíveis com o contato com os europeus. Nesse sentido, para o autor a civilização europeia (branca ou negra) foi a responsável pelo racismo colonial e por isso o racismo é inerente ao negro, mesmo que sua situação econômica ou status social dentro ou fora da colônia seja favorecedora (FANON, 2008, p. 88-89). Estaria Fanon, em certa presunção, criticando certos intelectuais pan-africanistas ou mesmo líderes políticos em países independentes na África de serem preconceituosos ou reacionários, fortalecendo o racismo ou ainda tratando a África como uma unidade?

Segundo Nkrumah (1977), na época colonial a educação proporcionava à administração colonial uma camada de educandos à moda europeia, o que o autor denominou de *intelligentsia* (intelectualidade), a qual servia de ligação entre a administração e as massas indígenas. Embora servisse para auxiliar no processo de exploração, essa elite tornou-se com o tempo habilidosamente oportunista e até ostensiva à administração, o que implicaria na tentativa de essa ela pensar a África outrora como uma unidade pertencente a um contexto cultural.

Appiah (1997) compartilha do mesmo pensamento de Fanon (2008) no sentido de que, uma vez analisadas as obras de Crummell, este “pensava no povo da África (em termos que o nacionalismo do século XIX tornava naturais) como sendo um único povo, a ser concebido, à semelhança dos italianos ou anglo saxões, em certo sentido, como uma unidade política natural” (APPIAH, 1997, p. 22) e um dos meios para se chegar a uma unidade seria o uso de uma língua comum. Tanto que essa ideia pode ter influenciado na vida intelectual e nacional, mesmo que de forma irrefletida, pois mesmo depois da colonização as leis, línguas e literaturas nacionalistas predominantemente se oficializavam no português.

Numa visão que ultrapassa os limites das conjunturas pan-africanistas, Fanon (2008) aborda o redescobrimto do negro como humanamente potencializador:

[...] O programa consiste não somente em sair do atraso, mas em alcançar as outras nações com meios disponíveis. Prevalece a crença de que os povos europeus atingiram um alto grau de desenvolvimento em consequência de seus esforços. Provemos então ao mundo e a nós mesmos que somos capazes de iguais realizações. Esse modo de colocar o problema de evolução dos países desenvolvidos não nos parece justo nem razoável. (FANON, 1968, p. 76).

Com certeza Fanon desenvolveu um sentido conceitual para analisar o fenômeno negro e Appiah (1997) descreve bem o sentido de apaziguar as possíveis diferenças que culminaram entre brancos e negros. Foi o que ele chamou de “*a negação da diferença*”, a qual incluía aceitar a diferença ao mesmo tempo afirmando que ambas são essencialmente complementares. Essa dialética também podemos perceber em Said (2007) e no tocante à questão o autor faz críticas ao humanismo tradicional e aborda as identidades fixas representando relações de poder. Ou seja, a cultura praticada por certo grupo reflete os aprendizados e valores de certa forma controlados pelos agentes no poder e fortalece as culturas hegemônicas.

No entanto, tendo em vista a posição dos autores quanto aos questionamentos sobre a raça e o nacionalismo, temos as prerrogativas de que raça, especificamente quando falamos sobre racismo contra o negro, engendrou uma política nacionalista unitária tendo em vista que



em Angola os seus principais líderes foram criados e moldados em costumes eurocêntricos, subsidiados pelo o que Appiah (1997) denominou de “*racismo extrínseco*”, ou seja o uso da raça para gerar uma solidariedade nacional tendo em vista a remodelação de valores. Ser negro também implicaria ter suas qualidades e valores, tal como demonstra a citação anterior de Fanon, a qual mostra que o autor identificava a possibilidade de correlacionar ambos, tanto colonizado como colonizador como espécies de “parceiros” recíprocos nesse processo de desenvolvimento e progresso.

O angolano muitas vezes foi representado somente a partir do viés numérico nos Boletins Coloniais (quanto mais angolanos negros, mais força de trabalho) e é justamente essa relação à qual resume o colonialista e colonizado na conjuntura racial. Nos Boletins Gerais do Ultramar, exatamente nas edições dos anos de 1950, são abordados exaustivamente o termo “*chair à travail*” (em português, significa “carne para trabalhar”), bem como nos primeiros números dos BGC são chamados de brutais e egoístas os que “defendem a doutrina anti-económica da exploração incondicional do homem negro” (BAGC, nº 19, 1927, p. 190), denominando o negro como mera força de trabalho na perspectiva do europeu. Neste aspecto, Memmi (2007) aborda que:

[...] O operário qualificado, que existe entre os simicolonizadores, exige um salário três ou quatro vezes superior ao do colonizado; ora, ele não produz três ou quatro vezes mais, nem em quantidade nem em qualidade: *é mais econômico utilizar três colonizados que um europeu*. Qualquer empreendimento demanda especialistas, é claro, mas um número mínimo, que o colonizador importa ou recruta entre os seus. [...] Ao colonizado, só se pedem seus braços, ele não passa disso; e esses braços são tão mal cotados que se podem alugar três ou quatro pares deles ao preço de um. (MEMMI, 2007, p. 118).

A política colonial tinha como base a exploração econômica de Angola, uma das premissas do imperialismo. No entanto, seus métodos de adquirir mão-de-obra eram os mais baratos possíveis e embora a prerrogativa, como aborda Memmi na citação acima, seja desvalorizar o esforço humano do colonizado percebemos o fator racial amplamente contundente. Novamente percebe-se a abrangência das teorias raciais através da desvalorização do negro e sua força de trabalho, tanto que muitos contratos de angolanos eram vendidos para a África do Sul para a exploração. Assim, muitos nativos eram alvos da dupla perseguição: a da administração e dos colonos (DIOP, 2011, p. 75). Na perspectiva de Fanon (1968, p. 9), a colonização das mentes se dava pelo método da intimidação, força e o cansaço, uma vez que tinham a ideia de não poder extorquir por meio da violência outro ser humano classificando o

negro como um não-humano, desumanizando-o de uma vez. Por um longo período, os europeus buscaram métodos de racionalizar essa hipotética superioridade sobre outros povos, tendo um olhar de cunho hegemônico e etnocêntrico frente ao “outro” (HOBBSAWM, 2015, p. 269). No entanto, essas denominações, assim como os estudos que as sustentam, também mudam dependendo do contexto histórico tornando-se infundadas ou no mínimo contraditórias.

As disparidades entre colonizadores e colonizados foram postas em xeque dentro das perspectivas dos estudos pós-coloniais. As ideias de nação e de raça, por exemplo, foram amplamente usadas para legitimar as insígnias europeias de dominação e tal percepção considerada errônea por alguns estudiosos para se analisar os contextos pós-coloniais africanos demarcaria as fronteiras das perspectivas que definiriam os rumos dos estudos pós-coloniais. Segundo Aimé Césaire:

O que é, no seu princípio, a colonização? Concordemos no que ela não é; nem evangelização, nem empresa filantrópica, nem vontade de recuar as fronteiras da ignorância, da doença, da tirania, nem propagação de *Deus*, nem extensão do *Direito*: admitamos, uma vez por todas, sem vontade de fugir às consequências, que o gesto decisivo, aqui, é o do armador, do pesquisador de ouro e do mercador, do apetite e da força, tendo por detrás a sombra projectada, maléfica, de uma forma de civilização que a dado momento da sua história se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência das suas economias antagónicas. (CÉSAIRE, 1978. p.14).

Como abordado anteriormente, nas discussões de Said (2007) no tangente às relações de poder e nas alocações de Césaire, no trecho acima extraído da sua obra “*Discurso sobre o Colonialismo*” (1978), percebe-se que uma das prerrogativas do pós-colonial estava a se embasar numa crítica aos fatores políticos e econômicos da colonização, em um sentido que denota não mais uma relação de subjugação entre um e outro, mas no processo em si ambos passariam por mudanças em seus aspectos sociais e culturais.

Podemos perceber que Appiah (1997), Anderson (2008), Bhabha (1998), Fanon (1968, 2008), Memmi (2007) e Eduard Said (2007) têm perspectivas parecidas quanto ao termo raça (no sentido estrito do racismo) como propulsor dos movimentos de libertação, bem como o uso da linguagem como um dos fatores culturais preponderantes para a formação de uma identidade nacional. Memmi, Fanon e Appiah concordam que a inferioridade ao negro foi criada efetivamente pelo branco, ao passo que Said e Anderson abordam as estreitas relações entre colonizados e colonizadores, mostrando como as relações de poder mascaram a realidade através da imaginação de categorias similares de unidade. Os conceitos de nação nesses autores são interpretados sob perspectivas diferenciadas, uns voltados para a questão da raça, enquanto

outros destoam de um viés em que a linguagem nos seus usos políticos-culturais seria um dos fatores. Todos em certa medida criticam os acadêmicos primordiais nos assuntos pan-africanistas e o movimento de um modo geral com argumentos críticos e coerentes.

Alguns dos autores pós-coloniais como Bhabha (1998) e Spivak (2010) recorrentemente escrevem mostrando como as premissas em torno das significações seguem a todo vapor, assim como outros autores de origem africana os quais estudam sobre outras vertentes como os estudos subalternos e epistemologia africana<sup>37</sup>. Dentro das prerrogativas dos autores percebe-se que o binarismo histórico dentro dessa perspectiva tem mais originalidade nos países de língua inglesa. Não à toa os movimentos de apoio à libertação tiveram grande êxito nesses países, como Estados Unidos, por exemplo. Os conceitos de *colonizado* e *colonizador* ainda continuam soltos, passíveis de discussões e alvo de ressignificações.

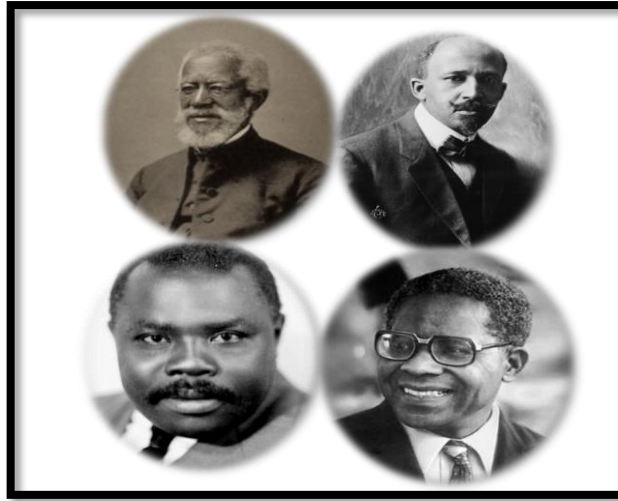
Logo após os processos de descolonização, pesquisadores africanos buscaram valorizar a historiografia africana, um trabalho que iria de encontro aos apologistas do colonialismo, os quais desvalorizavam as resistências muitas vezes caracterizando-as como irracionais (RANGER, 2011, p. 55). A independência de Angola foi exaltada pelos esforços dos intelectuais e das populações tradicionais e após ter ocorrido o MPLA esteve à frente desse processo, implementando um discurso voltado para uma identidade nacional. Contudo, essa identidade foi construída principalmente sobre os pressupostos da resistência ao período colonial.

Em outras palavras, as diferenças de ideias contra os que apoiavam o colonialismo e o ódio pelos maus tratos alimentavam o ideal nacionalista. Tal questão deixa ao entendimento a complexidade entre uma história oficial, a memória dos angolanos, a história ideológica dos partidos políticos e a identidade que se firmava depois disso. A intelectualidade negra fez nascer e mobilizar a valorização de ser negro e o seu lugar, o seu espaço, o seu território. As vivências de cada autor utilizado como referência ajudaram a embasar epistemologias sobre o humanismo agregado ao sentimento de nação, raça e nacionalismo. O século XX foi realmente um século de grandes transformações e em suas décadas finais a história, assim como outras áreas de conhecimentos, pôde desenvolver e tomar para si as discussões em torno da questão pós-colonial.

---

<sup>37</sup>. Os estudos subalternos buscam produzir em um sentido vertical de significação do sujeito que esteve às margens do colonialismo, ou seja, procura repensar a historiografia dos sujeitos subalternos a partir deles mesmos, desconstruindo a visão elitista do colonizador. Foi originalmente criado na Índia e tem como uma de suas defensoras a autora Gayatri Spivak (2010).

**Imagem 6**— Algumas das inspirações dos Movimentos Negros e Pan-africanistas.



**FONTE:** Wikipédia. Montagem da Autora.

Na imagem 6, no canto superior à esquerda temos Alexander Crummell (1819-1898); na superior à direita temos William Edward Burghardt Du Bois (1868-1963); na esquerda inferior, Marcus Mosiah Garvey (1887-1940) e à direita, Aimé Fernand David Césaire (1913-2008). Os movimentos decorrentes dos esforços de alguns desses estudiosos negros iriam oferecer contribuições importantes para a estrutura educacional presente nas colônias africanas. Permitiu-se abordar dessa forma uma multiplicidade de olhares que não tiraram a densidade de sua discussão.

Desde o século XIX, nos Estados Unidos e no século posterior na África e na Índia, só para fins de exemplo, autores surgiram com o intuito de quebrar os binarismos e ir além deles: o pós-colonial nunca esteve tão “pós-colonial”, no sentido de além de seu tempo. Se levarmos em consideração o processo de formação de uma identidade nacional angolana como resultado das relações dessemelhantes de poder entre portugueses e angolanos, marcados por séculos de opressão cultural e física, seria apropriado abordar que apesar da independência em 1975, Angola ainda estaria imersa numa colonização das mentes, tal como proposto por Fanon, no sentido das discussões sobre a destruição ou manipulação das subjetividades?

O angolano não assimilado poderia ter a percepção do que tinha se tornado dentro do seu próprio lar, do seu próprio país; teria a percepção de que seria um africano, um angolano sem nenhuma perspectiva frente às circunstâncias econômico-sociais a que lhes eram impostas. As resistências contra o colonialismo foram muito importantes para fortalecer os ideais de nação em toda a África (DIOP, 2011, p. 87). Muitos dos intelectuais angolanos que viviam tanto em Angola como em Portugal ajudaram de maneira sistemática a verticalização dos

movimentos pan-africanos de um modo mais geral, sendo criados vários movimentos como a Liga Africana e o Partido Nacional Africano (WHEELER; PÉLISSIER, 2009).

Neste capítulo tentamos fazer um esforço para tentar situar o pensamento de pan-africanistas como Crummell no século XIX bem como Du Bois e Césaire no século XX para mostrar como o fator do racismo não era inerente somente ao modo que a política colonial exercia suas atividades explorativas nas colônias em África. A Primeira Guerra Mundial agregou aos futuros países africanos uma exploração tão acentuada que seus efeitos se transformariam em nacionalismos futuros. As teorias racialistas do século XIX já não faziam muito sentido para o colonialismo e a mídia se mostrou de grande relevância no sentido de propagar os ideais nacionalistas, seja através de notícias, seja através de poemas ou através de livros didáticos nacionalistas, o que mesmo depois da Segunda Guerra, não ficando imunes às coações políticas europeias, o que desestabilizou e tornou a independência de países como Angola conturbadas e ao mesmo eventos mundiais.

Nesse sentido, o nacionalismo enquanto aparato para se estudar a história política pode nos levar a percorrer outros caminhos além do local, partindo para o global. “Por exemplo, as guerras civis que, no plano nacional, parecem conflitos de ideologia se assemelham mais a rivalidades ou conflitos de interesse, quando vistas no plano local” (BURKE, 2008. p. 64). Pudemos perceber que as ideologias por traz dos grandes movimentos (partidos políticos) tinham interesses específicos que poderiam ir além do “sentir-se negro” e cujas características denotam os interesses de uma classe e das ideias que os detentores (líderes) manifestam em suas ações de uma lógica de libertação. Esses movimentos e suas características nada são se não estão conectadas à lógica do pan-africanismo primordialmente.

Enfim, os regionalismos étnicos como precursores à demarcação da nação territorial dentro das perspectivas pós-coloniais se tornam um discurso performativo, pois o território em si é marcado historicamente por características culturais peculiares que o diferenciam de outros grupos. Todavia, por meio de uma demarcação regionalista que perdurou, o discurso de um nacionalismo seria impor, num sentido de ruptura, uma nova definição a qual legitimasse a identidade do lugar. Quando falamos desse termo, logo o ligamos a um movimento de valorização e orgulho de ser negro, de ser africano. Mas isso depende do ponto de vista do lugar desse indivíduo, por exemplo, “ser negro”, “africano”, “afro-brasileiro” ou afro-americano” requer suas peculiaridades no lugar em que estão. A ideia exterior de uma unidade proposta pelo pan-africanismo pode não se adequar dentro da África, um continente com territórios e sociedades diversas.

A educação pode ser um dos subsídios para entendermos de fato as ocorrências da adequação, se assim denominarmos as conjunturas que se firmaram correlacionadamente com as ideias pan-africanistas. Afinal, o nacionalismo em Angola está fortemente ligado ao fator educacional de cunho oficial e conciliar os valores tradicionais e coloniais iria se tornar uma questão política onde o uso de materiais didáticos nesse contexto seria marcado pela transição de didáticas proporcionadas por Portugal e a emergência dos próprios materiais didáticos angolanos embasados em uma nova perspectiva.

Se levarmos em conta a questão da construção de uma identidade e o fator educativo como meio de ascendência social e política, o livro didático se tornaria importante arma nesse sentido. E mais que isso, pode-se inferir até que ponto a educação oficial e a tradicional se aproximam nesse contexto de pós-colonialidade: completam-se ou de fato opõem-se uma a outra. O que podemos concluir é que o nacionalismo da segunda metade do século XX foi embasado pelos movimentos dos intelectuais de Angola que outrora tiveram suas raízes nos movimentos pan-africanistas juntamente com a mobilidade ao acesso sobre uma educação oficial, o que proporcionou uma aproximação com ideias de liberdade e justiça e o regresso às origens as quais lhes foram negadas.

No próximo capítulo veremos como se caracterizava a educação na colônia e os meios didáticos usados, explanando quais os intuitos e objetivos dessa educação, mostrando ainda o processo de transição de uma educação formal portuguesa para uma educação oficial angolana.

## CAPÍTULO II

### 2. EDUCAÇÃO COLONIAL E O APARELHO ESTATAL ANGOLANO

*Do Ponto de vista dessa perspectiva, [...]o fenômeno do poder é caracterizado como um tipo de relação social constituído pela co-presença permanente de três elementos: dominação, exploração e conflito. (QUIJANO, 2002, p.4).*

No capítulo anterior, pudemos perceber a conjuntura histórico-social em que se deu a independência de Angola e suas ideologias marcadas por conflitos e dissabores na formação de uma identidade nacional. Embora a presença lusitana se estenda desde muitos séculos anteriores e exista uma nova fase do chamado imperialismo no século XIX, não podemos deixar de pensar que todas as estruturas formadas no último quartel do mesmo século se construíram gradativamente. A educação oficial, nem sempre com essa caracterização nominal, é uma das estruturas pelas quais grupos sociais em diferentes contextos produziram conhecimentos necessários para a subsistência em relação à essência do conhecimento ser repassado de geração em geração (BRANDÃO, 2013). Essa educação, em grupos de cultura tradicional, por exemplo, pode não ser simplesmente efetivada em um ambiente formal como escolas ou instituições similares, mas em todo lugar (LIBERATO, 2014). Estreitando os meios para institucionalizar nos mais jovens todas as estruturas de formação para estes então adquirirem suas próprias competências e valorizarem os próprios lugares em que aprenderam tais ensinamentos (BRANDÃO, 2013).

No século XIX e até meados da independência de Angola, no século XX, havia imensos empenhos de Portugal assim como de outros países europeus e até americanos em levar o cristianismo para África<sup>38</sup> (BGC, nº 01, 1925). Esse esforço resultaria no desenvolvimento da alfabetização em Angola difundindo a educação formal ocidental em idiomas europeu e em alguns casos raros no contexto geral da África idiomas étnicos (BGC, nº 52, 1929, p. 207), mas sempre com interesses voltados à perpetuação dos costumes culturais e econômicos. Essa empreitada educacional portuguesa poderia transformar toda uma cultura que tinha culminância

---

<sup>38</sup>. Em praticamente todos os Boletins Coloniais há referências à educação missionária. Seguindo a cronologia do índice dos Boletins com relação às missões religiosas em Angola até 1940, temos as referências sobre as missões religiosas em Angola nos Boletins: nº 40, p. 152; nº47, p. 340; nº 76, p. 230; nº 95, p. 208; nº 101, p.193; nº 102, p.140; nº 105, p. 3; nº 113, p. 50 e nº 190, p.112. (Site: MAO, Link: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/BGC.aspx>).

especificamente numa educação de cunho oral, além de existirem grupos étnicos com idiomas muitos específicos (NETO, T., 2005).

No período colonial, essa educação se restringia a uma parcela muito pequena na qual permeava somente a escrita e aprendizado da língua portuguesa como será visto no próximo subtítulo. Malgrado, muito grupos tentassem resistir a “substituir” gradativamente sua cultura pela portuguesa muitos angolanos se viam numa única opção de aprender e assimilar ao máximo a cultura do colonizador para fugirem das submissões infligidas. Só assim conseguiriam se ver em uma posição onde não fossem exatamente expostos aos martírios da política colonial, sendo essa característica do sistema colonial considerado como um patamar a ser alcançado, chegando a ser um critério de status social uma vez que “o domínio das línguas europeias que permitia o acesso aos empregos de entregadores, empregados de escritórios, artesãos, e por vezes e eventualmente, às profissões liberais” (HABTE; WAGAW, 2011, p. 818). A permanência dos portugueses durante séculos na região de Angola, portanto, apoiou-se ao ensino destinado aos nativos, bem como foi marcada amplamente por uma missionação que de maneira geral e embora tendo seus momentos de altos e baixos foi de grande importância para a propagação do cristianismo em África e os primeiros contatos com a moral ética cristã. Assim, a história de Angola mesclava-se ou subjugara-se à história de Portugal, que fazia de seus coadjuvantes históricos os coadjuvantes da história de Angola.

**Imagem 7** — Ilustração de Diogo Cão.



FONTE: Site Memórias a África e do Oriente.



Autores como Santos (1998) abordam que as primeiras escolas já funcionariam por volta do século XVII, em Angola, onde os missionários já praticavam os atos de ensinar a língua portuguesa e a religião cristã aos angolanos além de contornarem a existência daquele lugar associada a uma existência cristã. Os Boletins Coloniais, por si só, tinham a intenção de propagar a história de que Diogo Cão (imagem 7) foi um dos primeiros europeus a entrar em contato com a região do Congo, na África, mais tarde colonizada e dividida devido ao tratado de Berlim (BAGC, nº 21, 1927, p. 96-100), fazendo-se acreditar na ideia de que em seus antepassados Angola também foi “descoberta”. Tais ideias podem ser observadas também nos manuais didáticos dos anos anteriores à independência<sup>39</sup>.

Resumindo: sobre os períodos relacionados à história da educação em Angola, temos que levar em consideração seus diferentes estágios divididos em quatro principais fases: a primeira fase, considerada de caráter Jesuítico (1575-1759); a segunda, Educação Pombalina (1759-1792); a terceira, denominada Educação Joanina (1792-1845); a Educação Falcão e Rebelo da Silva (1845-1926); a Educação Salazarista (1926- 1969) e a Educação do MPLA após a independência em 1975<sup>40</sup>. Segundo Neto, T (2004), todas as fases da educação em Angola, nos seus respectivos contextos, (exceto após a independência) não podem deixar de ser esclarecidas sem levar em conta as mudanças socioculturais e econômicas da Europa, pois estas tinham definitiva influência no contexto educacional.

No entanto, algo que se assemelha entre elas são que em todas essas fases há a presença do fator de levar certa instrução aos grupos étnicos através da religião, bem como não podemos deixar de levar em consideração o fator econômico de exploração, uma vez que através da instrução ficaria mais maleável, por meio da língua, a investidura de negros em trabalhos agrícolas ou nas escolas técnicas (HABTE; WAGAW, 2011).

Desde a segunda metade do século XIX, a educação em Angola ganharia novos investimentos, mas sem proporcionar significativas mudanças no quadro educacional. No século seguinte, a partir de 1926, sob a vigência do ditador António Salazar (1926-1968), o modelo educacional português procurava continuar a marginalização de todos os outros modelos de educação tradicional e fazia-se acreditar que quem tinha o acesso à educação formal faria parte de uma pequena parcela da população instruída de Angola (WHEELER; PÉLISSIER, 2009). Em um sentido econômico e social da educação oficial, em tese, diferenciava e interessava às camadas mais nobres de Angola e visto que a educação missionária

---

<sup>39</sup>. Ver anexo I.

<sup>40</sup>. Para mais detalhes sobre cada fase da educação em Angola, principalmente na era colonial, ver os trabalhos relevantes de NETO, T. (2005) e NETO, M. (2005), ambos os trabalhos de cunho antropológico traçam os períodos da educação em Angola descrevendo como se davam esses processos educativos na colônia.

se voltava para a catequização, podemos ter uma distinção arrogante do sistema de educação portuguesa dos que eram instruídos (brancos e colonos) e dos que eram catequizados (indígenas). Assim, para Portugal, a implantação de um modelo educacional seria uma arma poderosa de remodelação da cultura africana, a qual poderia contornar a subjetividade dos angolanos em prol de estes aceitarem a realidade imposta. Segundo os autores Habte e Wagaw (2011):

Para a educação ocidental, consolidada pelas leis coloniais relacionadas ao matrimônio, ao direito de herança e à propriedade fundiária, assim como pela regra cristã relativa à monogamia, era fundamental subtrair a elite instruída do modelo comunitário das sociedades africanas tradicionais, para propor-lhe um novo modelo, baseado no individualismo, no núcleo familiar, na propriedade privada e na acumulação de bens. (HABTE; WAGAW, 2011, p.818).

A mudança de hábitos tradicionais através da educação oficial faria com que muitos angolanos não mais cultivassem os seus valores tradicionais, como seu jeito de ser, sua alimentação, suas relações com parentes, sua arte e música, o que não significa que foram exterminados, uma vez que, como bem aborda Tshibangu (2011, p. 605), referindo-se ao pan-africanista Kwame Nkrumah, que via nos costumes tradicionais, especialmente na religião, um artifício poderoso para transformação social e igualmente perigoso pelo mesmo fator, uma vez que mesmo com as investidas das religiões europeias conseguiu resistir, o que pode nos demonstrar a religião como fator importante da formação de identidade.

Como vimos nas influências pan-africanistas, no capítulo anterior, houve uma valorização dos meios tradicionais africanos como forma de resistência, na qual tanto a língua como a religião podem ter grande visibilidade. Se o uso da expressão “consequências anunciadas” for necessário para exemplificar tal situação podemos voltar as atenções para os ativistas das causas nacionais, os quais foram responsáveis por combater o colonialismo juntamente com os mesmos povos das regiões rurais que tentavam resistir às mudanças. A educação ocidentalizada favoreceu em certa medida uma consciência ao angolano devido a um certo entendimento crítico da sua existência social dentro do seu próprio lugar de origem face à realidade que se mantinha (APPIAH, 1997). Vamos conhecer um pouco mais sobre a educação colonial e o aparelhamento estatal angolano frente a uma “nova” possibilidade de educação.

## 2.1 Educação angolana entre reformas e permanências: balanço geral

Dos períodos contextuais da educação em Angola citados ainda pouco vamos nos ater somente no período que culminou no século XX, principalmente entre os anos 30 a 80, mas sem deixar de comentar os anos anteriores como resultados gradativos da presença europeia em África. Dentro das características dos métodos utilizados no modelo formal de educação, podemos destacar primeiramente o uso das cartilhas e posteriormente o livro didático. Estes instrumentos sempre configuravam meios pedagógicos que passavam por aprimoramentos, com o intuito de efetivar a propagação da cultura europeia. Segundo Santos (1998), mesmo no século XV, há notícias e documentos os quais comprovam que muitos angolanos eram dirigidos para Portugal para serem instruídos sob suas culturas, o que pode nos permitir pensar que o processo educativo se desenvolvia já naquele século de forma visível, bem como a remessa de livros impressos e manuscritos para Angola, o que ajudaria na catequização dos nativos (SANTOS, 1998, p. 14). O mesmo autor abordava que no século XIX houve várias tentativas de estabelecer escolas em Angola por ser menos custoso pelo fato de os nativos serem imprescindíveis em solo Angolano, sendo que há relatos de muitos angolanos serem enviados para serem educados em Portugal e acabavam por rejeitar a voltar a prestar serviços em Angola, pois estavam habituados com um estilo de vida diferente ao seu tradicional (SANTOS, 1998, p. 79).

Segundo Wheeler e Pélissier (2009), já no século XX, os próprios assimilados acreditavam que só através da educação portuguesa poderiam chegar a um patamar de *civilização e modernização*, como bem aborda APPIAH (1997, p. 28). Na tentativa da construção do assimilado, era imprescindível fazê-lo conhecer-se como no mínimo um europeu, neste caso, um português. Era uma adequada condição de lavagem cerebral. Esta característica dá corpo à prerrogativa que Fanon (1968) abordava sobre a *Alienação Racial*. Talvez isso explique o porquê de em muitos livros didáticos fazer-se acreditar que os europeus eram seus ancestrais (ver imagem 8). Na emergência de um nacionalismo, os intelectuais dos principais movimentos de libertação, (UNITA, FNLA e MPLA) também priorizando aspectos da educação, engajaram-se em mudanças que aumentavam o índice de pessoas alfabetizadas, assim como aumentar também o número de escolas e acesso à educação (KEBANGUILAKO, 2016). A ideia disso seria que para os angolanos a educação portuguesa poderia transformar os africanos. No entanto, para os mesmos já não seria competente somente se aproveitar dessa intelectualidade, mas reformá-la a ponto de “virar o jogo”, valorizando a cultura angolana e

adaptando a educação formal a ela. Esse seria um dos importantes passos para a descolonização no seio de Angola.

**Imagem 8**— Representação da atribuição da história de Angola aos portugueses.



FONTE: PORTUGAL, 1972, p. 5.

Segundo alguns relatos do BGA, no ano de 1926, a ocupação em Angola pelos europeus remonta desde o século XVI, o que significa que nos séculos os quais se seguiram seria inevitável que negros tivessem adotado algumas características culturais europeias e fossem se distanciando dos costumes dos povos nativos. Podemos pensar que tal característica não está diretamente associada somente à época em que a política de assimilação vigorou, à falta de livros didáticos ou a presença destes, mas de um contorno inapropriado dificultaram a propagação cultural europeia.

Como aborda Quijano (2005), as relações sociais construídas em torno das relações de poder, tendo o aspecto econômico subsidiado pela ideia de raça, puderam formar novas identidades sociais. Assim, se levarmos em consideração os discursos de igualdade e raça perante as populações autóctones de Angola, para os europeus, civilizar se resumiria em restringir àqueles que adotassem os costumes portugueses. Assim sendo as populações que viviam de uma maneira mais isolada permaneceriam em uma situação baseada numa visão abstrata de liberdade e respeito (PAXE, 2014).

O resultado disso seria o mascaramento de uma educação formal voltada para a escravidão e o trabalho forçado mediante o silenciamento dos costumes. O resultado desse processo seria uma ampla conjuntura de ideias sustentadas pelos próprios angolanos que aderiram aos discursos de superioridade chegando a afirmar que “os africanos eram incivilizados, resistentes ao trabalho e precisavam ser submetidos a leis específicas” (MARZANO e BITTENCOURT, 2017, p. 32). Tal assertiva está de acordo com as premissas de Santos (1998, p. 44), que aborda que pela proximidade comercial entre Brasil e Angola muitos negros escravos já instruídos, em vez de serem mandados para Portugal, eram mandados para o Brasil para auxiliarem no processo de catequização dos negros, corroborando por anos a ideia da exploração da mão de obra escrava nos dois lugares, assim como a propagação do racismo e do sentimento de superioridade europeia.

Dentre as diferenças entre as tradições dos grupos étnicos que compunham/compõem onde hoje é Angola, um aspecto se situava comum perante elas. Se tratava do atributo da oralidade, uma vez que tais povos ainda não tinham desenvolvido o uso da escrita, sua educação e ensinamentos sobre cultura e religião se davam pelos ensinamentos dos anciãos (NETO, T. 2005). Tal característica é imprescindível para nos situarmos que em Angola sempre esteve presente um processo de educação denominada de educação não-formal e atualmente tanto a educação de cunho formal quanto a informal têm suas implicações no âmbito da identidade angolana (PINTO, 2016).

Tendo em vista, a questão da oralidade, como fator sempre primordial numa educação nativa, o período da história da educação em Angola denominada Educação Salazarista (1926-1968), quando Salazar incrementou diversos dilemas, dentre eles a questão de que Angola poderia ter uma educação mais abrangente, mas os aspectos políticos e econômicos do seu governo refletiam diretamente de maneira dispendiosa na educação (BGU, nº 511-512, 1968), pois se precisava urgentemente salvaguardar a sua autonomia de colonizador. Lembrando que a educação angolana segue um curso de eventos de forma gradativa com várias tentativas e modos de levar a instrução europeia. Segundo Santos (1998), nem todas as tentativas de aproximação com a cultura angolana se deram de forma hostil. Inclusive, afirma o autor que a famosa Rainha Jinga (século XVII) foi um exemplo de maleabilidade política entre Angola e Portugal, podendo ser considerada a sua relação ao mesmo tempo como impasse político e valorização étnica.

No século XX, as escolas foram voltadas diretamente para a criação de futuros trabalhadores ligados às instituições religiosas<sup>41</sup>. Todos esses fatores levaram também a um critério de consciência nacional. Angola, na perspectiva de Salazar parecia estar crescendo, mas não se via frutos porque

O problema do ensino em Angola apresenta-se com aspectos diferentes da Metrópole, devendo procurar satisfazer-se aqueles que devido às suas ocupações públicas ou outras, afastados dos centros escolares, não podem manter seus filhos, por razões económicas, nesses centros, privando-os assim da luz da instrução. (BGU, nº 511-512, 1968, p. 184).

Segundo Santos (1998), esse problema já existira no século XIX, pois mesmo com muitas instituições missionárias não autorizadas a incidência de alunos era pequena, o que fazia que ao final de um período o número de alunos fosse bastante reduzido se comparado ao início do ano letivo. Salazar parecia estar ciente desse impasse e esse trecho do Boletim Geral do Ultramar pode nos repassar a falsa impressão de preocupação com a educação angolana para os angolanos. Os interesses econômicos e políticos sobre Angola se intensificaram no final do século XIX. Segundo Liberato (2014), houver militantes, como por exemplo o jornalista angolano Fontes Pereira abordado pelos autores Wheeler e Pélissier (2009) e Marzano e Bittencourt (2017) que defendia a instrução de Angola como meio de civilização para então contornar a situação de alienação entre estudos e escravidão, utilizando todas as formas de causar efeitos nos modos culturais angolanos, chegando a proibir o uso das línguas locais. Ainda nas palavras da autora Liberato (2014):

Essa política educacional teve continuidade nos anos que se seguiram à presença de Norton de Matos em Angola. Acentuaram-se, e generalizaram-se, os discursos sobre a superioridade da raça europeia (...), justificava a presença de portugueses em Angola com a missão civilizadora de tratar e cuidar dos negros. (LIBERATO, 2014, p. 5).

O que tornava tudo curioso e ao mesmo tempo irônico era o fato de muitos angolanos serem levados para serem instruídos em Portugal com o intuito de voltarem a colônia para servirem de modo favorável à metrópole, mas alguns se afeiçoaram de tal modo aos costumes europeus que não queriam voltar à África ou quando voltavam não estavam imbricados a

---

<sup>41</sup>. A presença de religiosos em Angola remonta desde os primeiros contatos com esta terra. Os jesuítas, especificamente, foram expulsos oficialmente de Angola na Era Pombalina, no século XVIII. No entanto, a presença religiosa nunca deixou de estar presente em Angola, pois afinal reconhecia-se como uma das formas de agregar a cultura portuguesa à angolana. (SANTOS, 1998).

salvaguardar os aspectos dominantes europeus. Tal resultado, bem como outros fatores, faziam a política educacional de Angola estar em constante mudança.

Mesmo levando em consideração o fator do racismo, podemos chegar a outra conclusão pertinente sobre a instrução em Angola. Segundo Betts (2011, p. 353), os europeus admitiam que seria muito difícil conseguir uma amplitude da sua educação em Angola sem contar com o apoio das próprias instituições indígenas, tanto que suas prerrogativas consistiam em eliminar os traços tradicionais dos grupos étnicos. Portugal tinha um objetivo claro ligando a educação ao fator econômico como modelo de exploração.

Segundo Neto. T. (2005), o papel da educação formal proporcionado pelo Estado angolano seria em prol de abranger os princípios aos valores associados à cidadania democrática embasados em um interesse da nação, mas não podemos deixar de levar em consideração e compreender a contradição do quadro educativo sem levar em conta a constituição da população em Angola no século XX:

**Tabela 1**–Transcrição dos dados da presença de europeus em Angola entre 1900 e 1960.

<b>Ano</b>	<b>Nº de Europeus em Angola</b>
1900	9.177
1920	20.000
1940	44.083
1950	78.000
1955	110.000
1960	172.000

**FONTE:** (WHEELER e PÉLISSIER, 2009). Montagem da autora.

Como observado na tabela, em meados de 1960, houve grande número de imigrações para Angola, chegando em números de 172.000 europeus presentes em Angola. Mas em que esse número importa para a educação colonial? Primeiro temos que levar em consideração a prerrogativa de que a educação não era aberta a todos os angolanos e segundo que os missionários, muitas vezes de origem europeia, tinham um papel fundamental nesse primeiro contato com a língua portuguesa, afinal a administração não podia deixar de levar em consideração a religião como um fator em potencial, uma vez que, a religião como cultura foi usada “como arma para resistir ao domínio colonial (...) Muitas vezes, recorriam à magia, à

intervenção dos antepassados e de seus deuses para combater a opressão colonial”. (OPOKU, 2011, p. 598). Nesse sentido, uma das maneiras que o Estado colonial arquitetava para levar a educação para os nativos seria através da consonância com os chefes ou sobas, como eram chamados, das aldeias. Mas essa tentativa nunca fora excepcionalmente eficaz.

A elite (brancos, colonos, mestiços) a qual teve acesso a uma educação formal, todavia não se restringia em isolar-se do resto dos angolanos. Pelo contrário, apesar de toda uma época de assimilação, de segregação e todas as pressões da política colonial, as tradições dos povos de Angola ainda estavam essencialmente presentes na vida dos angolanos. A oralidade como meio educativo nunca deixou de ser repassada, “a escolarização da criança africana não podia apagar, por completo, a influência sobre ela exercida pela sua família, anteriormente a sua entrada na escola”. (HABTE; WAGAW, 2011, p.821), pois:

(...) transmitia-lhe os valores fundamentais da sua cultura, pois mesmo quando ela própria fora exposta a uma educação e às ideias religiosas estrangeiras, os seus laços com a sua cultura de origem, mesmo distendidos, jamais haviam sido integralmente rompidos. Além disso, as necessidades religiosas da coletividade, principalmente nas regiões de tradição islâmica ou afro-cristã, supunham a preservação do sistema tradicional de educação. (HABTE; WAGAW, 2011, p.822).

Segundo as proposições de Habte (2011), podemos denotar que a educação em África se deu através da propagação primária do fator religioso e do idioma em três níveis: primeiro a islâmica, a cristã e a afro-cristã e mesmo assim a religião tradicional e seus costumes prevaleceram mesmo sob aspectos já conhecidos de preconceito inerente ao contexto como estabelece o relato de um missionário, o Padre Tastevin, em 1935:

A religião dos negros é geralmente qualificada umas vezes como feiticismo, outras de animismo [...] O feiticista derrama sangue sobre os objectos a que atribui um poder mágico, a-fim-de reforçar o seu poder [...] Quanto ao papel da religião dos negros nas suas relações com a constituição da família, [...], se eles não renunciam à poligamia, que os afasta da conversão cristã, não é por motivos de ordem religiosa, mas de ordem económica. (BGC, nº 121, 1935, p. 128-129).

Conforme relato acima, podemos inferir que a administração portuguesa percebeu o interesse em assimilar a liderança dos chefes de grupos étnicos a terem estabelecido uma congruência entre a exploração e educação. A exemplo, podemos citar as práticas educacionais de iniciação para jovens meninos e meninas, que dependendo do lugar podem ter várias denominações. Essas práticas segundo Neto. T, (2005), além de salvaguardarem ensinamentos ligados a um tradicionalismo da infância para a vida adulta guardam aspectos de via econômica.



Como exemplo, a menina que não passasse pelo rito do *Tchicumbi*<sup>42</sup> poderia não arranjar um bom casamento e ocasionalmente seu dote seria prejudicado infligindo vergonha para sua família. Os portugueses tentaram aliar a tradição angolana aos meios educacionais europeus a fim de propiciar uma abertura para fins trabalhísticos.

Essa ideia, ao mesmo tempo que leva a uma noção de relação entre colonizado e colonizador implicaria na formação do que Ckacrabarty (2015) denominou “capitalismo de tipo colonial” uma vez que como bem demonstra Diop (2011, p. 823) os próprios chefes dos grupos considerados tribais intermediavam as relações no âmbito educacional, pois propunham aos seus subordinados a própria educação oficial e o consequente emprego nos campos agrícolas, baseados no preceito ético-moral cristão. Um exemplo disso pode ser constatado no censo de Heimer (1972, p. 339), o qual aponta que na opinião dos agregados, como eram denominados os chefes/sobas que tinham certo conhecimento de costumes portugueses, a escola poderia trazer alguns benefícios, entre eles “civilização”, melhores “oportunidades profissionais”, “serem homens úteis à sociedade” ou ainda “serem como brancos”. Dentre as formas da política educativa no período em que Salazar era ministro em Portugal, podemos dizer que o auge da sua política está embasado no Decreto nº 18.570 de julho de 1930. Através do “Acto Colonial”, Salazar propunha uma nova forma de administrar as colônias, visto os embates do que ele chamou de “desígnios do imperialismo” e deixava claro o anseio de exploração, afirmando que o Estado deveria promulgar

Para os indígenas, onde seja ainda primitiva a rudeza, estatutos especiais que, orientadas ainda assim pelo direito público e privado de Portugal, contemporizem com os usos e costumes que não destoem essencialmente da moral e dos princípios da humanidade. Aceita e auxilia as missões religiosas portuguesas como agentes eficazes de civilização e de soberania, e as casas de formação de pessoa para elas, reconhecendo-lhes personalidade jurídica, e admite o livre exercício dos diversos cultos, sem embargo de o submeter ao que fôr exigido pela soberania de Portugal e pela ordem pública. No que se refere ao primeiro ponto, o Acto Colonial consagra o que já se acha nos factos e nas leis da República; no que toca ao segundo, consigna o que está nos textos e nas tendências de direito internacional. (BGC, nº62-63, 1930, p. 169-170).

Se a partir de 1930, Salazar decretava uma “forma nova” de instruir os angolanos nativos, devemos entender que “novo” não significa melhorias nas condições de trabalho ou valorização das culturas tradicionais, mas sim estabelecia um rigor maior na política administrativa corroborando com a educação por assimilação e ainda tratando as culturas

---

<sup>42</sup>. O termo significa “casa da tinta” na língua nacional Fiote. Era um rito de iniciação para meninas no grupo étnico dos Bauoios na região de Cabinda, em Angola. (NETO. T, 2005).

tradicionais como a religião, ultrapassadas. Mas em que diferia a política educacional em Angola, antes de 1930?

Começamos com o Decreto nº 16.473, que estabelecia o Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique, em 1926 (BAGC, nº 46, 1929). Este documento promulgava que a República Portuguesa concedia a liberdade, o direito à segurança e assistência pública como educação e saúde. Práticas culturais poderiam ser realizadas desde que não ofendessem os direitos da soberania cultural portuguesa. Este decreto se justificava pela historização cristã e “humanitária” de Portugal e por conta da “influência honrosa deste ideal progressivo, julgou que se deveria fazer bem cedo a equiparação geral do indígena ultramarino ao europeu, nos direitos e obrigações fundamentais de ordem público e privada” (BAGC, nº 46, 1929, p. 79).

Segundo ainda o estatuto, eram considerados indígenas todos os indivíduos de raça negra e seus descendentes, quaisquer pessoas que façam, pratiquem ou se assemelhem à raça negra, enquanto que os não indígenas seriam todos os que não apresentassem essas características. Conforme ainda esse mesmo estatuto, os indígenas teriam direito à liberdade do seu trabalho, à instrução, porém não teriam direitos políticos sobre a legislação europeia, seus direitos civis restringiam-se somente às regiões em que pertenciam e habitavam (BAGC, nº 46, 1929, p. 82). Tendemos a cogitar, que como Quijano (2009) abordou, o capitalismo colonial moderno implicou nesse sentido relações de poder as quais podem ser justificadas pela posterior desventura das relações sociais que se sucederam no pós-colonial, uma vez que, como abordado anteriormente, os conflitos internos entre os Bakongos, devido ao falecimento do seu rei, D. Pedro VII, fez com que o FNLA acirrasse seus embates contra as ideias de libertação e identidade étnica dos outros partidos (PINTO, 2016, p.103).

A definição do que seria um indígena estabeleceu um fenda entre colônia e metrópole, pois muitos dos artigos deste decreto em tese não eram levados a sério na prática apesar de sere, assegurados certos direitos como acesso à educação, o reconhecimento das autoridades gentílicas pelos portugueses e uma comissão de defesa para os indígenas. Contudo, as leis embasavam-se nas de Portugal e a qualquer dano que o indígena causasse a repressão criminal se dava por meio da intimidação e a violência (ANDRÉ, 2004, p.23). Um exemplo perfeito são as declarações presentes nos BGC que afirmam que:

A primeira coisa a ensinar ao negro é a estima do trabalho manual. Porque, não devemos ocultá-lo, em presença da incomensurável vaidade do negro, o principal objecto deste, freqüentando a escola, é libertar-se do trabalho físico. [...] Evitemos fazer dêle um *parvenu*. (BAGC, nº 24, 1927, p. 159).

Se levarmos em consideração as palavras de Brandão (2013, p.9), não há uma única maneira e lugar de educar levando em importância a educação tradicional e oficial. Não podemos afirmar que em algum momento houvesse diálogo entre os dois métodos de ensino como propunha Salazar em seu decreto uma vez que a educação tradicional era amplamente discriminada. Segundo Neto, T., (2005), em vários seguimentos os trabalhos dos missionários eram também criticados considerando que seus ensinamentos da religião católica não adentravam as expectativas e que os negros somente “decoravam” o que tinham que decorar, sem que os ensinamentos os causassem reflexões para a prática do trabalho nas lavouras ou nas oficinas. Para isso sustentavam a base moral através do trabalho forçado para que os negros não se tornassem um *pavernu*, ou seja para evitar que de alguma forma ascendessem ao status de um membro de uma classe superior, pois poderiam ser considerados um tanto subversivos, o que lembra Fanon (2008) quando diz que um negro instruído deve ser constatemente supervisionado, pois em meio a muitos negros sem instrução “é com um negro instruído que começa algo” (FANON, 2008, p. 47). Essa é uma situação peculiar se pensarmos nos termos de fracasso atribuídos aos negros quanto a sua assimilação à língua e costumes europeus.

É interessante pensar que nos censos estatísticos do final dos anos de 1920 (BAGC, nº 24, 1927) os mestiços não eram contabilizados dentro das escolas oficiais por serem considerados elementos de transição pra uma raça branca. Nesse mesmo ano o distrito de Huíla tinha cerca de 16 escolas primárias com cerca de 810 alunos matriculados, um número acentuado se levarmos em consideração os 82 alunos em 1885, mas se notarmos as 1335 crianças que moravam em Huíla muitas delas não frequentavam a escola, demonstrando que o ensino estava voltado para o atendimento dos colonos e seus descendentes (BAGC, nº 19, 1927).

**Imagem 9**— Grupo de Alunos (as) da escola da Chíbia, Província de Huíla, 1925.



**FONTE:** BAGC, nº 19, 1927, p.19.

Primeiramente, percebe-se na imagem 9 que a maioria das crianças presentes são de aparência branca. Segundo os documentos dos Boletins, o intuito era trazer essas crianças, filhos e filhas dos colonos primeiro para aprenderem as primeiras letras, a educação moral e cívica, além da educação física. Consoante a imagem, podemos estimar sem ser necessário um censo estatístico que a educação oficial tinha suas prioridades raciais. O uso de material didático era considerado imprescindível para um ensino, sendo totalmente importado da Metrópole ou do estrangeiro (BAGC, nº 19, 1927). Mas e o ensino destinado aos nativos que o decreto nº 16.473 de 1926 promulgava? No mais, o ensino ainda sim era voltado para trabalhos agrícolas e tinha grandes complicações por parte dos professores os quais muitas vezes desconheciam as línguas e os costumes de certas categorias como os boêres<sup>43</sup> a que também eram levados às escolas.

Mas se as escolas eram destinadas ao colonos, aos seus descendentes e aos *bôers* que também frequentavam por serem brancos e inclusive se davam bolsas de estudos para estudar na metrópole para aqueles que apresentasse uma “inteligência” acima do normal (BAGC, nº 19, 1927), que espaço estava reservado ao negro indígena? A este cargo ficavam as missões religiosas, que preparavam os indígenas para então poder frequentar as escolas com o ensino primário:

As missões, quer laicas quer religiosas, são escolas apropriadas a êsse fim, devendo preferir-se as últimas, não só porque a sua crença não difere da crença da maioria dos portugueses, mas sobretudo porque os missionários católicos dispõem em geral de uma sólida preparação científica. (BAGC, nº 19, 1927, p. 23).

Segundo as alegações do missionário J. Alves Correia, em 1926, era imprescindível o uso do catecismo para civilizar os gentis e irônico seria se o governo se separasse da igreja e não promovesse nas colônias um ensino de caráter religioso, pois estes só ensinavam o negro a ser um homem da terra. E mais do que isso, precisavam se tornar criaturas de Deus

por amor da obra de salvação, para tornar uma coisa estável o Reino de Deus, viram os missionários que precisavam de formar *homens*; que em cristãos estruturalmente *bichos* o cristianismo era só uma aparência e durava pouco; que era preciso fazer-se o missionário, que queria que *pegasse* o seu esforço *evangelizador*, um *civilizador* primeiro (BAGC, n 16, 1926, p. 74).

---

<sup>43</sup>. Os boêrs eram descendentes de holandeses e dos huguenotes franceses, que se fixaram no sul da África no século XVII. (RODRIGUES, 1982).

A partir dessa compreensão, estabeleceram missões com novas características desde ensinar a ler, escrever, contar, ter um raciocínio sobre os trabalhos a que eram destinados, voltadas ao Ensino Indígena. Para transformar o negro angolano, precisava fazer ele gostar da “outra” cultura. Assim foi se organizando o trabalho nas missões através do Ensino Técnico, com oficinas de vários tipos como cursos comerciais, correios, tipografia, entre outros (ver imagem 10). Esse ensino técnico pode ser resumido na expressão “educação dos livros e das enxadas em Angola”<sup>44</sup> fazendo alusão a educar para trabalhar. Mas o que não podemos deixar de lado são os aparentes embates entre igreja e estado na educação de Angola, pois ambos estiveram correlacionados, mas tinham suas divergências por uma série de fatores (NETO, T., 2005).

**Imagem 10**— Aspecto de uma farmácia em uma Missão Católica em Huíla.



FONTE: BAGC, nº 16, 1926, p. 85.

Um dos fatores que dificultava a instrução era que geralmente o indígena falava na sua língua materna e os livros utilizados não tinham esse suporte, o que não significa que já não tivessem existido a possibilidade de tal feito. Um dos primeiros passos para mudar esse sistema foi a criação do Instituto Internacional para o Estudo das Línguas e das Civilizações Africanas com o objetivo de estudar e publicar os resultados de pesquisas feitas sobre as estatísticas em torno das línguas (BGU, nº 523-524, 1969). Reformulações eram pretendidas a todo momento com o intuito de abarcar um maior número de estudantes. Nessa mesma época pretendia-se criar um Liceu<sup>45</sup> em Huíla através do *Projecto de Organização de Instrução*

<sup>44</sup>. Interessante notar que no BAGC, nº 16, 1926, foram relatadas a presença de mulheres missionárias que também tinham suas oficinas e lecionavam nas escolas femininas, mostrando a presença de figuras femininas importantes na história da educação de Angola.

<sup>45</sup>. Os Liceus podem ser considerados como estabelecimentos de ensino de cunho secundário. Em Angola, tinham como um dos objetivos preparar os colonos para ingressar num ensino superior. (ANDRÉ, 2004; NETO, M., 2005; KEBANGUILAKO, 2016; NETO, T., 2005).

*Pública na Província de Angola* apresentado pelo governador Norton de Mattos ao Ministro das Colônias com o objetivo de trazer para a colônia novas didáticas e novos cursos na área do trabalho agrícola.

O ensino primário em Angola era regido pelo decreto nº 584 de 1905 e este já estava sendo considerado um pouco antiquado para a época. Na perspectiva da administração já não abrangia o desenvolvimento educacional do momento. Considerado atrasado, não correspondia à importância somente do uso da educação na formação de trabalhadores manuais. A criação dos primeiros Liceus data do ano de 1919, mas o tempo em que estava ativo parecia não condizer com o rápido crescimento da Província Angolana, sendo criado um plano, digamos, alternativo que foi o *Ensino Primário Superior*, sendo os primeiros nessa condição as escolas construídas no Distrito de Huíla, em Sá da Bandeira, e posteriormente em Mossâmedes. Muitas dessas escolas primeiramente conseguiam se manter graças à exploração, sendo que a escola primária de ensino superior denominada Artur Paiva, localizada em Huíla, se transformou no primeiro Liceu Nacional de Huíla, inicialmente regulado da mesma forma que os Liceus em Portugal, onde predominavam cursos de comércio, agricultura e outros embasados no destino profissional dos alunos à base da produção econômica (BGC, nº 141, 1937, p. 19; BGC, nº 106, 1934, p. 156-8).

Percebemos que eram muitas as preocupações com as escolas de caráter indígena. No entanto essa preocupação não estava voltada para o negro angolano, mas para um ideal de promover o bem-estar econômico de Portugal. Segundo Santos (1998), as tentativas de construção de escolas se estabeleceram ao longo dos séculos em que europeus estiveram presentes em Angola. Entretanto, podemos perceber que mesmo com as tentativas de aproximação mediante amigabilidade com os sobas as culturas nativas jamais puderam ser totalmente apagadas. Nesse sentido, eram desenvolvidas várias diretrizes com o intuito de melhorar a vida e a educação das populações mais afastadas dos centros urbanos como estabelecer o ensino a uma higiene, o emprego de vacinas contra certas doenças, a ação sobre novas práticas de se vestir (principalmente por causa da vestimenta das mulheres) e ainda sobre a habitação, a alimentação e outros promovendo a formação de professores habilitados para essas didáticas demarcando novamente um forte indício a uma ocultação das tradições angolanas (BGC, nº 164, 1939, p. 120).

Em 1954, devido ao aspecto anti-colonialista, consequência da Segunda Guerra, como também das ideias pan-africanistas, houvera a promulgação de outro decreto-lei de nº 39.666, denominado “O Estatuto dos Indígenas e os Valores Morais” o qual não divergia muito do

primeiro estatuto de nº 16.473 de 1929, denominado “Estatuto dos Indígenas”. Na verdade, a tendência foi reafirmar uma política de subordinação e intimidação cultural:

Art. 3.º Salvo quando a lei dispuser doutra maneira, os indígenas regem-se pelos usos e costumes próprios das respectivas sociedades.

§ 1.º A contemporização com usos e costumes indígenas é limitada pela moral, pelos ditames da humanidade e pelos interesses superiores do livre exercício da soberania portuguesa.

§ 2.º Ao aplicarem os usos e costumes indígenas as autoridades procurarão, sempre que possível, harmonizá-los com os princípios fundamentais do direito público e privado português, buscando promover a evolução cautelosa das instituições nativas no sentido indicado por esses princípios.

(...)

Art. 6º O ensino que for especialmente destinado aos indígenas deve visar aos fins gerais de educação moral, cívica, intelectual e física, estabelecidos nas leis e também à aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, as condições sociais e as conveniências das economias regionais. (BGU, nº 347, 1954, p. 27-8).

Segundo o Boletim nº 352 de 1954, essas novas políticas tinham como base o reconhecimento da tradição angolana e moçambicana, no entanto podemos sempre perceber nesses documentos o quanto era notório somente a presença do nacionalismo português como uma sociedade de acolhimento das etnias angolanas (BGU, nº 352, p. 92). No anos de 1960, preocupados com as expressões das ONU sobre o número alto de analfabetismo, reformulou-se o ensino tentando reprojeter mecanismos de integração das populações no sentido moral, social e cristão, criando quadros de inspeção e ajudantes para os professores de liceus, assim como novas criações de escolas técnicas profissionais (BGU, nº 505-506, 1967; BGU, nº 528, 1969).

Os portugueses chegaram a utilizar os próprios meios de cultura angolanos na propagação da língua (BGC, nº 210, 1942, p. 107). Mesmo reconhecendo os méritos da educação tradicional em Angola, na visão administrativa portuguesa, precisava-se avançar. Ora, a educação então vigente não correspondia à realidade africana, a qual passava por um momento de transição frente aos movimentos pró-independência. Não seria possível nessa ocasião pensar em uma “africanização” ou “angolanização” da educação local, mas diante das conjunturas sociais em que Angola passava seria necessário firmar a educação angolana em arcabouços sólidos os quais embasassem o nacionalismo que se pregava ativamente ou clandestinamente.

A princípio, como abordado no início deste capítulo, o ensino primário em Angola em meados do século XIX era gerido pelas missões religiosas, mas em meio às perseguições que sofriam ficavam os problemas que não deixavam de refletir na política colonial. Antes dos manuais escolares serem amplamente empregados, eram as cartilhas utilizadas na educação do angolano com lições didáticas de leituras cuja finalidade era fazer uma projeção na vida dos

angolanos de uma nação portuguesa, o que não difere muito dos primeiros livros lançados nos anos de 1950. A cartilha, assim como os livros foram considerados, no processo de escolarização das sociedades africanas como um meio de ensinar a cultura portuguesa, pois através de seus textos, anedotas e fábulas, (muitas vezes, histórias locais revestidas de eurocentrização e ensinadas sob outra perspectiva) pretendia-se alcançar com que os alunos tivessem bons hábitos e tivessem a “consciência” do que seria o “certo”.

Se levarmos em consideração o alcance do ensino os angolanos localizados nas zonas mais afastadas não tinham amplo acesso à educação se comparados às elites urbanas e os assimilados (WHEELER e PÉLISSIER, 2009) e dentre a necessária emergência de reformulações do aparelho educacional percebe-se o grande aumento dos níveis de escolaridade entre os angolanos nas décadas de 60 do século XX, mas mesmo com o aumento considerável dos níveis de alfabetização essas mesmas reformas seriam uma atividade bastante complexa, haja visto que apesar dos anseios por mudanças os angolanos, devido às instabilidades políticas fomentadas no pré-independência e que se sucederam após a ela, sentiriam o agravamento acompanhado de desenvolvimento e ao mesmo tempo retrocesso em certos pontos da educação.

Dois anos após a independência, Angola encontrava-se frente a frente com um sistema educativo dilacerado, pois muitas escolas encontravam-se somente nos centros urbanos e outras foram fechadas durante os anos da revolta armada e posteriormente com a guerra civil, o que significava que as populações rurais não tinham amplo acesso à educação, resultando em taxas de escolarização reduzidas e um elevado índice de analfabetismo que rondava os 85% da população (MED, 2010, p. 3). Nesse sentido, lançou-se um sistema de educação em 1978 com o intuito de melhorar o ensino e ampliar o acesso a uma maior parcela da população, mas somente em 2001 foi lançada a Lei de Bases do Sistema de Educação angariando novas perspectivas para o ensino educativo em Angola, vindo a passar por uma reforma em 2003, a qual além de trabalhar com a formação de professores passou também a trabalhar de uma forma sucinta com a edição de manuais didáticos (MED, 2010).

As sociedades angolanas, à imagem de muitas outras africanas, possuíam desde tempos muitos remotos suas próprias ideias de educação que transmitiam seus valores religiosos e modelos de comportamentos de geração em geração (NETO, M., 2005). O modelo português de educação esteve presente no país sob variadas formas sobrevivendo até mesmo depois de sua colonização, seja em sua modalidade íntegra, seja através da prática de ambas as culturas – portuguesa e angolana. Segundo Kodjo e Chanaiwa (2011), os problemas em se desligar das transações passadas com a antiga metrópole tanto em questões econômicas como



culturais fez perpetuar em Angola alguns conservadorismos europeus, como por exemplo o idioma oficial, o português, assim como vestuários e hábitos alimentares.

Nessa conjuntura Appiah (1997, p. 105) deixava claro que indivíduos são formados a partir de contatos sociais e junto a essa reflexão Mignolo (2005, p. 35) abordava que indivíduos através desses contatos constroem para si a sua própria imagem simbólica, seja ela racial ou imperial. E por que não nacional? Nesse sentido podemos afirmar com certeza que a identidade nacional de Angola, na figura de seus líderes, teria sido contraditória uma vez que podemos denotar sua existência advindo da relação com o europeu, muitas vezes através da educação oficial e os meios didáticos de cunho oficiais como cartilhas e livros didáticos? Talvez Quijano (2002, p. 4) nos dê a perspectiva quando diz que “o fenômeno do poder é caracterizado como um tipo de relação social constituído pela co-presença permanente de três elementos: dominação, exploração e conflito” e daí novas identidades são constituídas. Mas podemos relacionar essa nova identidade com o nacionalismo? Talvez esteja nessa conjuntura as críticas que Paulin J. Hountondji, filósofo beninense, faz a respeito das epistemologias africanas, afirmando que um intelectual africano quando aprende outras línguas como a francesa, não está a contribuir com a linguagem africana, mas com a francesa (HOUNTONDI, 2008, p. 151).

## **2.2 A educação e o livro didático em meio à construção do nacionalismo**

Podemos cogitar que a cultura intelectual, desde a invenção da imprensa, não se constitui sem ao menos o indivíduo não ter contato com pelo menos um livro. A intelectualidade, manifestada através dos escritos impressos, tem um alto valor de representatividade, pois através dela podem se compreender os anseios e valores de uma época, porque os livros instigam isso. Vimos que a identidade nacional em Angola esteve ligada às ideias pan-africanistas e que a questão em torno da raça foi um dos fatores para a criação de uma identidade nacional. A educação oficial, praticada pela administração colonial, tentava abranger toda a Angola utilizando alicerces sociais junto aos chefes de grupos étnicos locais para conseguir emancipar a língua portuguesa e conseqüentemente a exploração. Na época pré-independência muitos intelectuais nativistas pretendiam valorizar a cultura e línguas maternas (KEBANGUILAKO, 2016), mas tentativas locais de estabelecer uma educação visada nas línguas tradicionais ficariam marginalizadas se levarmos em consideração que a língua portuguesa já era amplamente utilizada.

Fanon (1968) e Appiah (1997) exploram essa conjuntura da linguagem uma vez que a elite que estaria no poder poderia empoderar-se do “bastão colonial” (língua, cultura, política) e re-instalar uma ideia racista sob nova roupagem. A consequência é que alguns tomam a razão e o poder para si e na luta pela independência acabam se jogando contra o povo (APPIAH, 1997, p. 95). Talvez seja esta uma das grandes incoerências quando se trata do nacionalismo angolano, pois as ideias do que seria em tese identidade angolana ou unidade nacional confundiam-se em meio às formas de não compreender na essência os preceitos que acompanhavam aquele momento o que de fato refletia na sua educação.

Levando em consideração a posição de Appiah e Fanon expostas no parágrafo anterior, a partir da independência em 1975, a tentativa do MPLA em tentar formar uma nação a partir da homogeneidade do fator educativo se transformou em um verdadeiro ato de hegemonização das ideias do MPLA sobre cultura, educação e identidade nacional, o que pode ser compreendido pelos embates ideológicos e contrariedades que marcaram a diferença entre o tradicional e o nacional.

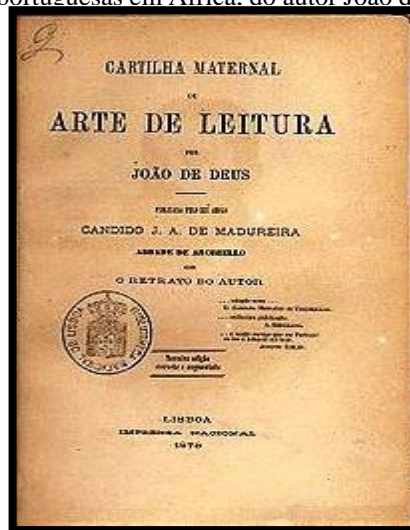
Segundo Kebanguilako (2016, p. 170), a proposta do MPLA seria preparar o angolano para investir na luta pela libertação nacional, tanto que mesmo depois da independência a ideologia do MPLA se manteve nessa mesma conjuntura a saber pelos próprios manuais (REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA, 1975). Os livros didáticos anteriores, que podem ser vistos ao final deste trabalho nos anexos e eram utilizados em Portugal, tendiam a tentativa de habilitar o homem para uma consciência de cidadão português, nesse sentido, a história, a leitura e a geografia eram estritamente voltadas para a noção de pátria. Tais livros eram implementados nas colônias sem respeitar qualquer característica local uma vez que nas páginas dos livros analisados nesta pesquisa, antes da independência, não há sequer uma referência à cultura tradicional angolana, a não ser histórias tradicionais utilizadas muitas vezes nos livros didáticos para repassar valores éticos e morais, mas pejorando as tradicionalidades angolanas. Outro exemplo, pode ser percebido nos textos de leituras nos quais apareciam figuras das casas tradicionais consideradas sujas e inapropriadas à saúde em detrimento das casas oferecidas pelo governo como melhores para a moradia dos nativos (PORTUGAL, 1972, p.14).

Aos poucos foram sendo introjetados livros que continham relações com a geografia e algumas características culturais angolanas, mas com muitos anacronismos e erros de informação (ANDRÉ, 2004). Os livros, segundo a administração local, deveriam conter elementos ligados à realidade da colônia mostrando inicialmente ao indígenas, como estava, como era e o lugar deste dentro do seu próprio solo, a fim de ser arrancado de sua barbárie inicial (BAGC, nº 19, 1927, p. 28).

Nos anos de 1960, houve significativas mudanças no sentido de ampliação de escolas, qualificação dos professores bem como medidas as quais aprovassem livros didáticos os quais fossem considerados “únicos”, obedecendo certas peculiaridades locais para facilitar a execução do ensino através desses manuais (FONTE:BGU, n° 505-506, 1967, p. 120). Mas não podemos esquecer que qualquer tentativa de melhorar a educação poderia estar atrelada pelo sentimento “livro em uma mão, enxada na outra”. O estudo para o ensino técnico estava em vigor.

Em 1966, foi realizado em território angolano o primeiro festival do livro com ampla divulgação e com o intuito de valorizar as obras humanas sobre esses objetos culturais. O intuito era levar à população urbana os conhecimentos de várias obras de cunho científico, social e cultural, mas sem nenhuma menção a qualquer espécie de cultura tradicional foi alojada nesse evento, bem como não foram constatados presença de negros ou nativos pelos menos não de classe social inferior. Todos os eventos a partir da década de 1960 relatados nos Boletins deixavam a clara mensagem que o território ultramarino angolano era uma extensão da nação portuguesa, então todos os livros deveriam ser portugueses (BGU, n°497-498, 1966, p. 58). Desde o século XIX, o processo educacional caminhava a par com o aumento da exploração do território. Por meio de Boletins (seja os de Angola ou os Coloniais), os redatores buscavam meios que propunham aos governadores coloniais quais seriam as melhores formas de socializar com as populações mais afastadas dos centros urbanos, assim buscando meios para facilitar as explorações de pessoas e recursos no interior de Angola. Ainda no século XIX, os livros escolares eram bastante escassos e tentava-se ao máximo ter proveito destes.

**Imagem 11**— Cartilha utilizada nas colônias portuguesas em África, do autor João de Deus.



Fonte: SANTOS, 1998.

Segundo a autora Sara Cardoso (2013), em sua pesquisa educacional sobre as cartilhas, ela aborda que geralmente, na época da educação colonial, eram estruturadas baseadas num questionário de perguntas e respostas sobre a cultura europeia sempre mostrando figuras portuguesas e enaltecendo as ações de exploração e descobrimento de terras, tanto na África quanto no continente americano (CARDOSO, 2013, p. 4-5). Segundo Santos (1998, p.174), “a frequência das aulas, como era lógico tinha predominância de nativos, de pretos”. Tal informação vai de encontro às prerrogativas de Dias (1934), nas quais ele aborda que a incidência de alunos brancos e mestiços eram muito grande se comparado aos negros, o que de fato faz a informação de Santos parecer tendenciosa, no mínimo, pelo fato de generalizar tal informação.

Com a proclamação da Independência de Angola pelo MPLA um dos objetivos que se faziam urgentes consistiam na “destruição” dos marcos do regime colonial e na construção imediata de um novo país, social, político e economicamente diferente de forma a servir os milhares de angolanos excluídos, discriminados e explorados pelo regime colonial (NETO, T., 2005). Como a valorização da cultura angolana poderia se fazer visível nesse processo de transformação educacional? Segundo Fanon (1968):

A consciência nacional em vez de ser a cristalização coordenada das aspirações mais íntimas da totalidade do povo, em vez de ser o produto mais palpável da mobilização popular, não será em todo caso senão uma forma sem conteúdo, frágil, grosseira. As fendas que nela se notam explicam amplamente a facilidade com que, nos jovens países independentes, se passa de nação à etnia, do Estado à tribo. (FANON, 1968. p. 124).

Podemos reservar um ponto crítico entre a emergência da nacionalidade angolana e a identidade nacional frente à educação e ao uso do livro didático. Os livros didáticos eram articulados antes da independência pela metrópole e durante a luta armada houve manuais editados pelo MPLA (KEBANGUILAKO, 2016). Após 1975, o MPLA continuou o engajamento por manuais os quais dessem conta do que a política pretendia. Segundo Heimer (1972), do total de 66 aldeias em Angola, 36 possuíam escolas subsidiadas pelo Estado português, sendo que 38 professores tinham o ensino elementar completo com os subsídios básicos de didática e leitura<sup>46</sup>. Tais dados, segundo a perspectiva do autor, poderiam ser vistos como um aspecto de diminuir posteriormente as aparências os quais demonstrassem atrasos, implementando novas políticas e usos de materiais. O autor deixa transparecer certa falta de sensibilidade (se de maneira aleatória, ou movido por suas ideologias sobre o continente, não

---

<sup>46</sup>. Para verificação dos dados completos, ver as transcrições nas tabelas A, B e C, nos anexos.

posso afirmar) aos números de nativos que ainda não falam e não praticam a cultura portuguesa. Assim, dentre as perspectivas eurocêntricas e nacionalistas angolanas que instigavam o desenvolvimento social e educacional de Angola poderiam dar vistas a uma educação onde a “sobreposição de cultura” seria vista como uma elevação dos aspectos culturais portugueses e consequentemente uma melhoria do desenvolvimento de Angola.

As escolas nesse sentido tinham uma ligação ainda bastante peculiar com as instituições religiosas sendo que Escolas de Catequese Católica e Postos Escolares do Estado faziam-se presentes de uma forma conjunta em várias aldeias. Tomando como exemplos os dados de Heimer (1972), em cerca de 153 aldeias angolanas, pelo menos 121 eram praticantes da religião católica. Percebemos então que mesmo com a política de assimilação, o estado geral da composição social de Angola permanecia na sua estrutura tradicional, o que se pode perceber na permanência dos aglomerados denominados de aldeias com a correlação da educação oficial e a história propagada pelos meios didáticos que eram acessíveis.

Os dados apresentados por esta fonte revelam os meios que a administração usava para levar a educação portuguesa nas áreas mais remotas de Angola e revelam ao mesmo tempo o descaso do colonizador português a mesma, o que pode ser percebido nas próprias estatísticas apresentadas por esse autor. O meio rural era amplamente não priorizado pela educação colonial e se levarmos em consideração os centros urbanos perceberemos também que o MPLA não manifestava interesse no respeito à tradição. Como veremos no quarto capítulo, o intuito do MPLA em relação ao trabalhador rural era na base da produção para que a Nação Angolana crescesse economicamente. Tal exclusão serviu para criar atritos entre os grupos étnicos das diversas extensões ao longo do território angolano. Segundo Neto, M. (2005):

A educação colonial portuguesa dividiu Angola intelectualmente e criou entre os angolanos enormes preconceitos relacionados a seus próprios valores culturais; incentivou rivalidades étnicas e sociais com grandes consequências posteriores que levaram a conflitos sucessivos. Os educadores portugueses procuraram legitimar a continuação das atitudes de superioridade cultural e racial. Os dogmas básicos das teorias racistas pseudocientíficas eram amplamente usados no ensino de tal maneira que várias gerações de estudantes nativos não foram capazes de examinar de forma crítica o conhecimento e o saber adquiridos. (NETO, M., 2005, p.126).

Essa passagem da tese do autor demonstra claramente a prática do racismo utilizada como um sistema de ideias que embasavam uma inferioridade do negro angolano, como bem suscitaram alguns autores como Appiah (1997), Fanon (1968) e Quijano (2005) abordados anteriormente, corroborando a ideia de movimentos reacionários, dentro das colônias,

embasados por um intelectualismo o qual não distinguia a epistemologia do próprio sentimento de pertencimento. Assim, o ensino em Angola estava em sua maior parte voltado para as áreas urbanas dentro dos ambientes formais de educação, na maioria como espécies de congregações religiosas, com professores ou tutores, sendo estes diplomados na própria metrópole reforçando um ensino voltado para o ensino profissional e a valorização de trabalhos domésticos (SANTOS, 1998, p. 255). Por outro lado, nas zonas rurais, com a maior parte da população com culturas e línguas diferentes, o ensino era exercido pelas missões religiosas por vezes sob a denominação do Estado, modalidade a qual se chamava de ensino tradicional ou “ensino rudimentar” (ver imagem 12). Podemos perceber que “Angola experimentou a atividade missionária mais tarde do que a maioria dos territórios da África Ocidental” (WHEELER e PÉLISSIER, 2009, p. 125). O interessante foi constatar a figura do elemento feminino (MAO, MASCARENHAS, 1935) presente nos Boletins Colônias e do Ultramar, relatos no mínimo tímidos se levarmos em consideração o amplo estudo e presença do elemento feminino na história da educação de Angola e dos Movimentos Partidários de Libertação.

**Imagem 12**— Educandas nas missões trabalhando na cultura de batata doce.



FONTE: MAO. Cadernos Coloniais, 1936.

Mais do que servir a civilização portuguesa, as missões tinham objetivo voltado para a exploração dos angolanos, o que para os relatórios e discursos dos Boletins soavam como avanço e desenvolvimento econômico. Observando todas as imagens até aqui podemos perceber claramente a compreensão da insatisfação da maior parte da população angolana frente ao embate colonizado e colonizador. As missões religiosas se tornaram meios de propagação da cultura europeia, sendo elas católicas ou não, no entanto a maioria dos componentes das escolas eram compostas por brancos (NUNDA, 2002, p. 143; apud. KEBANGUILAKO, 2016,

p. 152). Era perceptível o descaso do governo com a educação mesmo com as inúmeras reformas, pois os dados apresentados pelo mesmo autor demonstram que a maioria dos frequentadores nessas escolas eram os colonos brancos, que abarcavam em todas as escolas mais de 50% das turmas e continuava a minoria sendo composta por nativos negros e mestiços.

Havia ainda o ensino técnico (as escolas-oficinas), as quais segundo o Boletim nº 103 de 1934 voltavam-se especificamente para os negros, tendo como um de seus objetivos “prover ao aperfeiçoamento e moralização dos hábitos e caráter das populações indígenas”, sendo que uma das características consistia em uma educação voltada para trabalhos braçais. Com o acordo entre o Governo de Portugal e a Santa Sé foram atribuídas às missões católicas uma espécie de exclusividade ao ensino dos indígenas, o que resultou na criação de mais oficinas voltadas ao ensino técnico. Não podemos deixar de observar que essas escolas técnicas perduraram anos depois da independência mesmo que sob nova roupagem (ANDRÉ, 2004).

**Imagem 13—A—** Escola-oficina de tipografia em Humpata, Angola.

**Imagem 13—B—** Escola-oficina de sapateiro em uma missão em Huíla.



**FONTE 13-A:** Dias (1934).



**FONTE 13-B:** Cadernos Coloniais (1936).

Nas imagens 13-A e 13-B, temos a presença de negros indígenas (mulheres e crianças) apartados de suas tradições para trabalhar nas oficinas onde aprendiam a usar o português como outra ferramenta de trabalho. A imagem 13-A nos traz um detalhe sobre a seção de tipografia. Os manuais didáticos utilizados em Angola no ensino técnico ficavam a cargo dos governadores de Angola embora fossem editados e impressos em Portugal. Se as escolas eram localizadas na dependência das oficinas, os manuais didáticos demarcavam uma insígnia a apontar aspectos voltados para uma “educação rural” voltada para o trabalho. É neste cenário que se esboçou a implantação do plano de ensino denominado “Levar a escola à Senzala”, indicando lugares em que os negros ficavam reunidos. De autoria de Amadeu Castilho Soares (1962-68), tinha como objetivo provocar um aspecto crescente na expansão da escolarização e do ensino da língua

portuguesa (SOARES, 1962) e promulgava desenvolver a instrução e assegurar a presença da alfabetização, além de incumbir ao Estado a responsabilidade por tal, com isso despertando o interesse das comunidades étnicas em fazer parte deste novo fator estruturante.

Alguns dos objetivos do Plano “Levar a escola à Sanzala” consistia em:

- iniciar e desenvolver a alfabetização e o ensino da língua portuguesa em populações fora dos centros urbanos, de forma generalizada;
- (...)
- despertar o interesse das comunidades tribais em querer uma escola e fazer desta um fator estruturante das respectivas comunidades. (SOARES, 2002, p. 138).

Apesar das impossibilidades, pela heterogeneidade das etnias angolanas, vários impasses dificultavam a expansão do ensino como as distâncias e as estruturas locais dos povos as quais não eram propícias. Segundo Heimer (1972, p.77), em cada aldeia havia cerca de 5 km (ver tabela completa no anexo G) de distância para se chegar aos postos escolares no território de Luanda. A dificuldade ao acesso à instrução teve mais visibilidade perante a presença da UNESCO nos países africanos nos anos de 1960.

Percebemos que a princípio o ensino escolar era restrito aos conglomerados urbanos, em colégios de congregações religiosas com um ensino voltado para a agricultura. Faziam papel de professores os missionários ou professores diplomados pelas escolas de magistério primário em Portugal. Os alunos eram em geral da própria metrópole ou africanos “assimilados”, isto é, crianças e adultos de famílias angolanas os quais haviam seguido a língua e os exemplos de experiência social portuguesa. É nessa conjuntura que são desenvolvidos os primeiros manuais para o ensino da língua portuguesa para a população africana substituindo as antigas cartilhas utilizadas amplamente no século XIX (KEBANGUILAKO, 2016). No entanto, ainda eram editados em Portugal e estavam destinados ao ensino de crianças, jovens e adultos, com o ensinamento voltado principalmente para a língua portuguesa” (SOARES, 2002, p. 139). Em meio às modificações feitas no plano educacional, não se diferenciava muito do modelo anterior em que os manuais oriundos especificamente de Portugal com exceção da estrutura que diferente das cartilhas vinham muitas vezes coloridas e com muitas imagens as quais por si só chamavam a atenção lúdica dos alunos (ver imagem 14). Na verdade, com o Plano de Ensino em questão o intuito seria que estes fossem confeccionados em Angola, mas seus articuladores devido ao amplo movimento de outras categorias vindo da metrópole e que se estabeleceram firmemente em Angola, ou ainda os próprios angolanos que iriam estudar em Portugal, ainda



eram influenciados fortemente pelas ideologias etnocêntricas de superioridade europeias, como aborda Fanon:

O intelectual colonizado que retorna a seu povo através das obras culturais comporta-se de fato como um estrangeiro. Por vezes não hesitará em valer-se dos dialetos para manifestar sua vontade de estar o mais perto possível do povo, mas as ideias que exprime, as preocupações que o habitam não têm em comum com a situação concreta que conhecem homens e mulheres de seu país. (FANON, 1968, p. 185).

Levando em consideração as palavras de Fanon, no sentido de que tanto colonos brancos quanto os negros angolanos que redigiam os manuais eram influenciados pelo racismo europeu é compreensível as características presentes nos livros didáticos muitas vezes voltados para o viés natural na tentativa de fazer-se o negro relacionar-se com o seu próprio ambiente. No mesmo ano da implantação do projeto “Levar a escola à Sanzala” (1962-68), segundo Soares (2002), o Governador Geral de Angola, General Venâncio Deslandes, submeteu na época a análise e aprovação do Conselho legislativo o Plano do Governo para 1962 – Plano Deslandes (SOARES, 2002, p. 140). O mesmo apresentava estratégias de desenvolvimento econômico e social de Angola, além da criação e implementação de um ensino superior e a formação dos técnicos na própria Angola, uma vez que o ensino superior só poderia ser alcançado em Portugal. Nesse sentido, com o intuito de permitir em Angola uma melhor qualificação dos profissionais voltados à educação que implicaria na formulação de manuais didáticos.

**Imagem 14**— Aspectos lúdicos presentes no livro de leitura para a 4ª classe.



**FONTE:** Portugal, 1971, p. 72 e 73.

Acerca da imagem 14, retirada de um livro didático antes da independência, em comparação com a imagem 8, percebemos claramente a tentativa da administração em mostrar Angola como extensão de Portugal e uma colônia plurirracial. Além de tentar explicitar um antepassado à Angola de forma europeizada, tentava-se mostrar teoricamente um ideal baseado na cumplicidade das colônias à Portugal. Na imagem 14, a princípio, parece uma simples reprodução de uma brincadeira acompanhada por um conjunto de pequenos textos que denotam uma musicalidade.

Mas se pararmos para observar com mais detalhes, perceberemos oito crianças e oito trechos musicais. Tratam-se das representações coloniais de Portugal na África e na Ásia numa tentativa simbolizante de “união fraternal”, pois todo significado estava voltado para a nação portuguesa. Nesse sentido, o método global de ensino, promulgado em 1965, por António de Almeida Abrantes, um dos mentores o qual esteve à frente sobre a coordenação e elaboração de livros didáticos, nos quais os primeiros utilizados em colônias portuguesas, está ligado com o programa anterior “Levar a Escola à Sanzala” e tinha como objetivo principal ensinar a língua portuguesa. Os métodos se debruçariam em torno do trabalho psicopedagógico da criança. Os resultados foram livros de caráter lúdico com imagens e textos que circunscreviam em caráter moral à base da leitura das lições. Essas características se manteriam pelos menos até a independência.

Em decorrência da educação oficial, juntamente com o uso de materiais didáticos desta natureza, as ações da colonização comprometeram setores como educação. Durante a luta armada o MPLA tentou empregar seus próprios materiais didáticos. O que pode ser alvo de controvérsias por alguns autores, pois muitos dos intelectuais que comandavam estes setores tiveram suas formações em Portugal que pressionados pelas lutas anticoloniais abandonaram o país (WHEELER e PÉLISSIER, 2009). Dentre os séculos de exploração, era inevitável a não introdução da cultura europeia, pois foram anos e anos de convivência “apática-indiferente”, na qual os angolanos herdaram hábitos e formas de pensar europeus. Segundo André (2004):

Proclamada a independência em 11 de novembro de 1975, o país viveu o início da guerra civil, confrontos foram registrados em quase todas as cidades do país envolvendo beligerantes, o (MPLA e a FNLA), dos Movimentos que lutaram para a libertação de Angola. Tudo no país parou, nada funcionava, num período antes e pós-independência. O processo de independência não obedeceu ao previsto no acordo de Alvor e a população viveu numa realidade nunca vista. (ANDRÉ, 2004, p. 45).

Se bem entendermos, as motivações que levaram ao estalar de dedos para um tipo de nacionalismo que levantasse o ânimo dos angolanos foram apreendidas de uma forma que ficou

subentendida. Talvez pelos entraves de ainda fazer parte de uma colonização recente, muitos angolanos não entendiam o que significava todo aquele contexto visto além da liberdade que tanto almejavam obter e um ódio se criou em relação aos brancos colonizadores, os quais acabaram sendo responsabilizados por toda a gama de desgraças que poderiam ocorrer, resultado de anos de exploração.

Os livros didáticos portugueses então se depararam com os livros didáticos nativistas do MPLA. Visto isso, o que podemos cogitar é como a educação proporcionada pelos portugueses aos angolanos e as lutas internas e externas que faziam flamejar as mentes contribuíram para a emergência do nacionalismo? A história da educação em Angola também tem sua herança política com pontos positivos e negativos e tal nulidade implica em uma nova maneira de ver cada lado da moeda. Nas concepções de Boahen (2011), houve benefícios e malefícios sobre as colonizações africanas num contexto mais geral.

Alguns autores não europeus têm suas posições frente ao contexto da colonização e seus métodos sendo que as discussões variam desde criticizar o intelectualismo nacionalista no engajamento pela independência a discorrer que a colonização culminou numa dominação política e cultural como benefício mútuos ou no mínimo ambíguos (SAID, 2011); (SPIVAK, 2010), pois tudo estaria ligado ao discurso de que “o europeu imperialista não queria ou não conseguia enxergar que era imperialista e, ironicamente, como o não-europeu, nas mesmas circunstâncias, enxergava o europeu *apenas* como imperialista” (SAID, 2011, p. 262) e mesmo sem saber ou ter acesso, digamos, a um apoio ideológico político, o subalterno poderia falar e realmente conhecer suas condições naquele momento, através da imprensa, seja ela escrita ou não, dessa forma não o enquadrando como um ser apático sobre o contexto imperialista que o circundava.

Mas a resistência dos negros na preservação de suas tradições tinha suas explicações, afinal não seria fácil mudar toda uma tradição em prol de uma cultura a qual usava de artifícios ideológicos e a violência em prol de poder e a perspectiva de uma emergência econômica sem precedentes. Os mesmos autores que representaram planos para a formulação de materiais didáticos, como Soares e Dias, ou ainda como os do MPLA, citados anteriormente, idealizavam o espaço geográfico africano como um lugar de prosperidade que em certa medida, o que não é objeto profundo de discussão nesta pesquisa, se torna incoerente, visto que pelo contingente de documentação que esses mesmos autores tinham acesso, pois eram acadêmicos, somente reinscreviam toda uma história na qual os discursos de preconceitos e estereótipos eram dominantes.

Os descobrimentos dos séculos XV e XVI puseram os exploradores europeus em face de populações e costumes de muitos dos quais nem se sequer se suspeitava a existência. Ao lado de gentes de viver rude e atrasado encontram eles alguns povos de cultura desenvolvida e de complexa organização política e social. (...) Tais culturas ou organizações coexistiam ao lado de sociedades imersas em profundo atraso cultural. Os Aymorés, antropófagos, do Brasil, os Bochimanes, errantes e miseráveis, da África do Sul, os Papas, da Nova Guiné, davam aos primeiros chegados na Europa a impressão de um estado de verdadeira bruteza e selvageria, comparável à de rudes animais (BGC, nº 175, 1940, p. 179).

Então podemos perceber que relatórios inteiros como este davam base nas formulações dos livros didáticos, uma vez que toda ação da administração, pelo menos até 1969 era retratado nos Boletins. Assim, chegavam às conclusões sobre quais os números de crianças e adultos que já estavam alfabetizados, quais lugares se tornavam um atraso à educação oficial devido ao difícil acesso, entre outras referências. Segundo Neto, T. (2005):

A educação colonial portuguesa dividiu Angola intelectualmente e criou entre os angolanos enormes preconceitos relacionados a seus próprios valores culturais; incentivou rivalidades éticas e sociais com grandes consequências posteriores que levaram a conflitos sucessivos. Os educadores portugueses usavam de argumentos que procuravam legitimar a continuação das atitudes de superioridade cultural e racial. (NETO, T., 2005, p. 128.)

Nos dados de Kebanguilako (2016, p. 164), no final dos anos de 1960, percebe-se um aumento de escolas em Angola, situadas nos centros urbanos, mas ainda era uma educação elitista tanto que durante o ano de 1975, ano da independência, entre cerca de cem angolanos negros pelo menos quinze sabiam ler e escrever o português, o que mostra que entre as contradições os efeitos da colonização não cessaram com a independência. No plano político, notórias mudanças e momentos de paz puderam ser amplamente notadas e a conjuntura nacionalista veio à tona, que como dito anteriormente, por muitas vezes veio acompanhada de ódio contra o português. O colono, mesmo sem perceber que absorvera por séculos culturas europeias, herdou também o ódio cultural corroborando que desde as primeiras formas de nacionalismo presentes em Angola estariam intimamente ligados também aos ideais do pan-africanismo de valorização à raça negra. As reformas educativas que aconteceram antes e durante o processo de independência levariam em conta o fato de que os portugueses criaram uma ânsia contra esse nacionalismo que aflorava e talvez se pensava que como na época do colonialismo o ensino oficial daria conta de fazer uma espécie de inversão de valores, dessa vez voltada para Angola. No entanto:

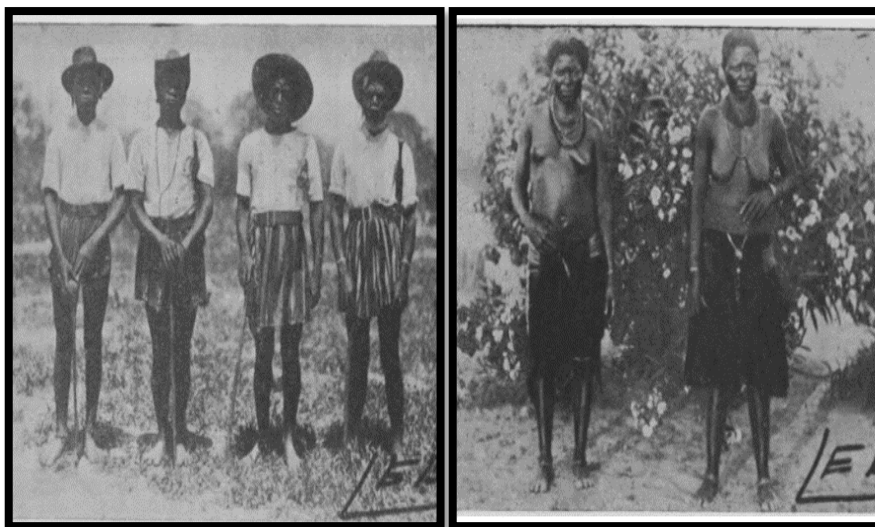
Considera-se, porém, que a reforma do sistema educativo em Angola decorreu do fato de o Governo ter reconhecido “a escola como arma na luta que se tratava entre o nacionalismo português e o nacionalismo angolano” (PLANO GERAL, 1962:340), o que não deixa de ser um preconceito contrário ao de todos aqueles temerosos de que fosse um instrumento de apoio aos movimentos e de subversão nacionalista angolano. Perante os resultados de todo este processo, o sistema de ensino adotado e posto em execução em Angola, a partir de 1968-62, viria a ser reconhecido pelo Ministério do Ultramar, alguns anos depois, e a servir de base à "Reforma do Ensino Primário Elementar nas Províncias Ultramarinas", promulgada pelo Decreto nº 45.908, de outubro de 1964. (NETO, M., 2005, p. 59).

Situações como esta só intensificam as condições de subalternidade do negro frente ao processo de descolonização. Segundo Appiah (1997), em tempos de pré e também pós-guerra ter sido o colonial alvo de diversos tipos de preconceito travestidos em forma de condição racial, vigorando em um nacionalismo. Para os pan-africanistas a questão seria o que fazer com o negro agora no plano político, pois a negatividade da questão da raça como subterfúgio para o ódio se faria como um elo para os que naquele momento buscavam reconhecimento como membros de uma comunidade nacional. O que ligava os interesses em comum era tanto a questão de ser colonizado como a questão de ser negro.

Durante a luta armada entre os anos 60 e 70, houve alguns avanços em prol da educação angolana como a criação do Centro de Estudos Angolanos (CEA) em 1964 pelo MPLA. Um dos seus objetivos era efetivar um crescimento do nível cultural com o intuito de desenvolver uma consciência política nos angolanos (KEBANGUILAKO, 2016). Neste contexto foram desenvolvidos diversos manuais de histórias, bem como geografia, economia e outros, subtendendo a correlação de uma educação acadêmica e de uma educação revolucionária com as quais caminhava conjuntamente a luta armada pelo MPLA e a tentativa de empregar uma educação inovadora e formadora de cidadãos (NETO, M., 2005). Próximo à independência, não podemos deixar de abordar que nem todos os angolanos tinham simpatia pelo fator nacionalista e alguns defendiam a permanência do governo português em Angola, a exemplo das imagens 3 e 15.

Alguns desses personagens eram conhecidos como “espertalhões” (imagem 15) pelos relatos dos Boletins Gerais do Ultramar, principalmente nas últimas edições dos Boletins entre os anos de 1968 e 69. Eram altamente importantes no quesito da espionagem, pois se infiltravam nos comitês onde buscavam informações para a administração sobre os próximos passos e levantes dos movimentos de libertação (BGU, nº 529-530, 1969, p. 25).

**Imagem 15** — Um grupo de homens e mulheres “espertalhões”.



**FONTE:** Lebre (1934, p. 38).

No final dos anos de 1960, temos em Angola uma leva de manuais didáticos na qual seus conteúdos tinham uma característica reacionária segundo as perspectivas dos autores Kebanguilako (2016) e André (2004). As tentativas de formar cidadãos conscientes politicamente esbarravam em vários impasses. Um exemplo era o próprio ensino da língua portuguesa em manuais do MPLA:

Efectivamente a grande maioria da população angolana compreende insuficiente o português; somente a população urbana tem um conhecimento de base insuficiente da língua portuguesa para poder ser eficazmente alfabetizada. Porém a população urbana não excede 15% da população total e demais, a nossa atividade processa-se essencialmente junto das massas rurais. (MPLA, 1970, apud; KEBANGUILAKO, 2016, p. 174).

Se tomarmos os pensamentos de Quijano (2005) e Fanon (1968), no tangente à formação de uma cidadania autossuficiente economicamente para fazer jus ao contexto de expansão nacional em seus vieses culturais, econômicos e sociais e no concernente às formulações do MPLA para abarcar uma educação na formação de cidadãos revolucionários, perceberemos que a conjuntura educacional do MPLA não diferia muito da colonial, uma vez que a educação ainda poderia ser considerada elitista, destinada aos centros urbanos. Nesse contexto, a divisão social já não abarcava mais a categoria de assimilados, mas a cor da pele vinha à tona. Segundo Neto, M., (2005), além desses, outros meios de diferenciação tornavam colonizados e colonizadores díspares como o acesso a uma série de bens, educação, saúde,

residência e a forma de falar e de vestir continuavam a estar de acordo com o grau de assimilação do indivíduo. Em outras vias, o sistema de ensino angolano depois da independência também herdou o centralismo do sistema educativo português. A proposta do MPLA seria em tese abarcar toda a diversidade angolana numa tentativa de diminuir o analfabetismo e criar uma nova forma de pensar do ser angolano, em que se fossem criticadas todas as formas de ensino e histórias contadas na época colonial, mas as suas prerrogativas esbarraram na presença da força das tradições. Sobre o uso de manuais didáticos:

Foi elaborado o manual de alfabetização do MPLA, cujo autor era o guerrilheiro Carlos Rocha Dilolwa, e esse manual foi usado em todo o processo de alfabetização, durante o período da primeira guerra de libertação nacional e, depois, durante a segunda guerra de libertação nacional. Seu uso era flexibilizado à realidade nacional dentro das suas múltiplas diferenças regionais. E nas mesmas circunstâncias, o MPLA elaborou manuais e cartilhas de alfabetização em Línguas nacionais (por muitos chamados de dialetos) ainda tendo em vista realidade nacional. (NETO, M., 2005, p. 59).

Percebemos que as tentativas de levar ao conhecimento dos nativos angolanos o cenário político era um objetivo a ser cumprido. O objetivo parecia ser claro. No entanto, o analfabetismo como conceito maior da não-educação e o não entendimento político dentro das massas populacionais se fazia em um número crescente. Segundo a concepção de Quijano (2005) e Mignolo (2005), a política imperialista moderna adveio da relação de superioridade mantida pelos líderes com as classes proletárias nas Américas e entendendo as diferentes conjunturas e abordagens dos autores podemos aplicar tal pensamento na Angola independente.

Percebemos como a assimilação foi importante aos olhos dos europeus como forma de fortalecer a sua expansão econômica em Angola e o livro didático seria um auxílio na promulgação da cultura europeia. Descaracterizando a realidade tradicional dos grupos étnicos, os livros propunham a desvalorização do negro, o que lembra a passagem de Fanon (2008) segundo a qual o negro se sente deslocado de sua subjetividade e acaba por achar que seus costumes não condizem com a realidade vivida. Apesar do fator educativo pretender um caráter abrangente, a maior parte dos negros não tinha acesso a ela. Mesmo durante e depois da independência, a maioria da população era analfabeta (MED, 2010) e em meio aos movimentos intelectuais de cunho literário, como a geração de 50, o livro teve uma influência ideológica singular. No próximo capítulo tentaremos entender um pouco mais deste “objeto cultural”, na expressão de Circe Bittencourt (2011) e o uso deste como base ideológica etno-cultural.

## CAPÍTULO III

### 3. LIVROS (DIDÁTICOS) E NACIONALISMO

*A literatura oficial ou anedótica criou tantas histórias de pretos, que não podemos mais ignorá-las. (FANON, 2008, p.145).*

Se falamos em educação formal, de modo público ou privado, tendemos a pensar que uns dos primeiros contatos que os alunos têm com a cultura, história e sociedade, seja do seu país ou a história de outros lugares e sociedades, se dá pelo uso do livro didático, um dos principais instrumentos na construção de conhecimento e de ideologias agregadas a uma educação formal (MUNAKATA, 2003).

A educação formal segundo Brandão (2010) caracteriza com base em uma espécie de currículo, sendo este estruturado, analisado e bem definido, como modos pré-estabelecidos para se atender uma demanda estatística, uma faixa etária específica em um determinado fluxo temporal. A educação não formal, segundo ainda o mesmo autor, configura-se num processo educativo o qual pode estar presente em qualquer lugar, em qualquer tempo, sem qualquer tipo de controle do Estado, ou ainda, sem um controle de uma faixa etária sem levar em consideração o tempo em que a pessoa tenha que ganhar habilidades nas disciplinas para se obter qualquer qualificação (BRANDÃO, 2010, p. 13). Enfim, temos então a educação e os meios didáticos em constante transformação.

A Educação Informal, de uma significância diferente, mas atrelada à formalidade do ensino é aquela que tem um lugar dentro das comunidades com uma educação de modo contínuo, sem um mestre ou ancião específico, na qual todos ensinam e todos aprendem (KEBANGUILAKO, 2016, p.15). A questão em comum nos dois tipos de educação é que para alguém ensinar tem de haver critérios específicos que os definam aptos para tal ensinamento; a diferença é que entre os meios pedagógicos a oficial utiliza o livro didático.

Embora tenham limitações dentro do campo específico de cada uma ambas se complementam, pois entende-se que embora tenham distinções, dentro do campo dos estudos pós-coloniais também possuem suas afinidades quanto ao ato de que a educação faz parte da vida do ser humano enquanto um ser cultural que está imerso na sociedade. A heterogeneidade das culturas africanas, dentro dos grupos étnicos que compunham a Angola antes da chegada dos colonizadores, tinha seus meios de ensino e propagação da cultura como meio de salvaguardar gerações de saberes (PAXE, 2014), como por exemplo a oralidade, transformada



em “uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade” (VANSINE, 2010, p.140).

A informação e o conhecimento andam simultaneamente agregados na perspectiva do sistema de ensino seja através de uma educação formal ou tradicional e isso está altamente ligado com os aparatos estatais de cada lugar. Com relação à educação e à relação entre colonizado e colonizador durante o processo de descolonização em Angola, Wheeler e Pélissier (2009) assinalam que

Apesar da debilidade do colonialismo português, apesar do terrível balanço de perdas de vidas humanas dos trágicos acontecimentos de 1968, a governação portuguesa foi melhorando a situação do povo de Angola. E, apesar de todas as críticas que se possa fazer, a verdade é que, entre todos os grupos europeus em África, foram os portugueses que manteve relações mais amistosas e racialmente descomplexas com os negros africanos. (WHEELER e PÉLISSIER, 2009, p. 351).

Bom, mas até que ponto? Caminhar num meio termo, na relação entre colonizado e colonizador, seria trazer movimentos alternativos de se pensar ambas as civilizações. Vimos até aqui que a história de Angola está atrelada a partir do século XV à história europeia. Estudos como o do historiador congolês Elikia M’Bokolo em seu livro *África Negra: história e civilizações* (2008) nos dão informações preciosas das metodologias empregadas para se debater as sociedades da África pré-histórica até antes do período conhecido como Pré-colonial. Pudemos perceber que o fator educativo esteve marcado pelos ensinamentos tradicionais dos grupos étnicos angolanos, bem como por estruturas escolares embasadas em ensinamentos religiosos, variáveis conforme cada contexto histórico europeu. Vimos ainda que no século XIX houve redefinições na política expansionista, além de inovações nas diversas áreas da ciência e intelectualidade, as quais inflaram as mentes e instituíram valores individualistas que tiveram como consequência o acirramento das divergências culturais.

Percebemos que Angola, embora estivesse em condição de acolhido dentro do seu próprio território conseguiu, não de forma pacífica, a independência. O tratado de Alvor não conseguiu em sua ampla objetivação uma transição mais pacífica entre um contexto e outro e cremos se dever tal distorção a como Portugal e Angola se portavam perante este processo somando com as rivalidades entre os partidos angolanos, as suas próprias ideologias, a relação com as pessoas, a educação e os meios pelos quais as informações eram agregadas aos seres humanos daquele contexto.

Depois da independência, Angola precisava se ver livre de qualquer característica que marcasse os velhos tempos de dominação, sejam elas o racismo, as subjetivações acerca do

continente e a vergonha pelo passado de exploração. Mas qual o papel do LD nessa conjuntura? Neste capítulo tentaremos fazer um reflexão e empreender a noção de livro desde sua formulação em formato impresso, mostrando que através dos tempos este não foi se tornando somente uma artigo de luxo, como abordado por Febvre e Martin (2017), mas que os imaginários, as externalizações do intelecto de vários contextos históricos, as formas contemporâneas de informação e conseqüentemente o livro didático constroem uma realidade sócio histórica a qual constitui de forma gradativa uma espécie de cultura popular, tentando demarcar a insígnia de que tantos os LDs quanto qualquer livro em Angola puderam em algum momento ter sido uma espécie de divisor de águas para os atritos étnicos. Vamos tentar entender o porquê.

### **3.1 O livro como representação de poder: Concepções**

Mais do que entender quais as concepções deste objeto, o livro, é importante buscar compreender qual o seu papel social e político dentro das instituições e no meio social. Assim, tentaremos estabelecer uma correlação sobre o pensamento de autores em diversos contextos sobre o livro a fim de envolver essas reflexões dentro do contexto da Angola.

Segundo Choppin (2008, p.12), os historiadores foram os primeiros a se interessarem pelos estudos dos livros didáticos em meados dos anos de 1960, o que nos leva a cogitar que a sua conceitualização bem como a conceitualização de pós-colonial são bem recentes e não concretizados. Nesse sentido, estudar o livro, seja de qual aspecto for, como objeto histórico, é como estudar um elemento cuja característica pode ser enquadrada como fenômeno histórico. Do manuscrito ao impresso, do impresso ao digital, os livros escondem em suas páginas de papel pensamentos e ideias engajadas com vários propósitos. O poder político-econômico é um deles.

Segundo Febvre e Martin (2017, p. 43), a imprensa de livros pode ser considerada um sucesso do Humanismo,<sup>47</sup> bem como os formatos predominantes ainda hoje, com relação a paginação ou numeração, advém desta época. A prática da leitura, na Europa do século XV,

---

<sup>47</sup>. O humanismo pode ser considerado como um movimento de caráter intelectual que surgiu na Europa, no contexto histórico da Renascença, cujo campo de diálogo se englobava em torno da valorização do homem. Muitos escritores famosos de caráter humanista escreveram obras conhecidas nesse período como Shakespeare, Gil Vicente, entre outros. Sobre o curso do Humanismo no campo dos estudos sobre Livros Impressos ver Febvre e Martin (2017).

estava voltada para a alta sociedade sendo nesse sentido o número de leitores entre as camadas mais baixas em menor quantidade. Segundo Febvre (2017):

A moda vem de cima, e o esnobismo pertence a todas as épocas; se o público souber que uma tal tradução foi não apenas aceita, mas encomendada por um rei da França, haverá quase obrigatoriamente uma clientela para seguir um exemplo vindo de tão alto, e disso resultarão encomendas novas para o autor. (FEBVRE e MARTIN, 2017, p. 67).

Seguindo as noções de que o século XV, foi um século de grandes invenções e técnicas, os livros ultrapassaram as expectativas de serem meros “escritos” e passaram a ter utilidades voltadas para auxiliar o mercado econômico sob diferentes perspectivas. Desse modo se iniciava o papel do livro sob um viés econômico de produção em escala. O aparecimento da tipografia iria reformular a característica do livro tornando-o esteticamente não apenas como objeto de luxo, mas como objeto de propagação de poder. Em Angola, ainda constam a presença de livros e compêndios desde o século XVI (SANTOS, 1998) e assim como para os europeus as terras que desbravaram tinham todo um misticismo engajado os livros serviram para influenciar o imaginário nas obras literárias e dos romances de cavalaria daquele contexto.

Pelo caráter religioso europeu, era de se esperar que de início houvesse grande número de impressões de livros de caráter religioso, como Bíblias ou os chamados Livros de Horas, sendo que os iniciais foram os primeiros livros utilizados como meios didáticos em Angola. Segundo Santos (1998, p. 90), no dia 4 de março de 1624, o livro intitulado *A Cartilha da Doutrina Cristã* foi o primeiro livro impresso em linguagem conjunta com o idioma Quicongo, seguido de outros como “*Gentio de Angola Suficientemente Instruído*”, “*Gentilis Angolae Fidei Misterris*”, “*Regras para mais fácil inteligência do difícil idioma do Congo*”, entre outros títulos. Podemos perceber que as edições de livros no século XVII estavam intimamente ligadas aos investimentos do Estado, o que pode figurar que este tinha amplo controle do que era impresso e divulgado. O lado religioso também tinha amplo interesse dos livreiros e tipógrafos, sendo muitas oficinas de livros instaladas em conventos e igrejas (FEBVRE e MARTIN, 2017, p. 264).

Dentre as características que diferem os livros dos séculos anteriores, do século XXI, dos livros voltados para as escolas estes terem uma característica a qual podemos denominar sem marginalizá-lo de *perecível*, por serem anualmente trocados por versões que se dizem mais atualizadas ou que estejam de acordo com os parâmetros curriculares. Segundo Circe Bittencourt (2017, p. 69), atualmente “as obras didáticas estão cheias de ilustrações que

parecem concorrer, em busca de espaço, com os textos escritos”, porém a reflexão sobre o papel efetivamente desempenhado no processo de ensino e aprendizagem é, no entanto, escassa e existem professores que detestam os livros escolares culpando-os pelo estado problemático da educação escolar (BITTENCOURT, 2011, p. 70).

O livro didático “é, antes de tudo, uma *mercadoria*, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencente à lógica do mercado” (BITTENCOURT, 2017, p. 71). Ou seja, os autores, ao produzirem os livros didáticos, os reelaboram segundo suas ideias pedagógicas, buscando atrair para o consumo um de seus alvos finais, a exemplo, os professores, alunos e públicos em geral. Mas, apesar de os investimentos na tipografia nos séculos XV serem amplamente cativantes com o objetivo claro de lucro, as cartilhas voltadas à educação de nativos africanos eram simples (a exemplo da imagem 11) e não possuíam figuras ou ilustrações provavelmente por não terem um orçamento elevado se levarmos em consideração as reformulações educativas no governo Salazar, no século XX, quando os materiais didáticos tinham um caráter lúdico. Nesse sentido, afirma Monteiro (2009) que:

O livro enquanto produto acaba como resultado de pesquisas de mercado como qualquer outro item de consumo diário, inserido nas leis do marketing, sua feitura obedece às indicações e orientações das políticas educacionais e das discussões pedagógicas do momento. (MONTEIRO, 2009, p. 176).

Quando relacionado ao campo Angola-Portugal, essa característica empregada acima pela autora pode equiparar-se ou suplantar as formas de organização da educação nas colônias, pois o intuito de Portugal, nas páginas de seus livros e cartilhas, também era um interesse em favor do próprio Estado, haja visto que de tal forma o aparelho estatal em Angola se remodelava conforme as mudanças em sua estrutura política-ideológica. O ensino da disciplina de história atualmente tratado pelos profissionais como um campo fértil de reflexões, representações e discussões acerca da própria história local e de seus desdobramentos sociais foi instituído em Angola por volta dos anos de 1860 (SANTOS, 1998).

Voltadas à história da Pátria Portuguesa, as mistificações em torno das questões de raça, religião, ganharam força entre os ensinamentos voltados às crianças angolanas. Desse modo, o ensino proposto tinha uma dupla concepção: uma visão da realidade e a interpretação dos aspectos culturais que circundam o meio<sup>48</sup>. Nesse caso, ficava atrelada aos ensinamentos

---

<sup>48</sup>. Sobre essas concepções de ensino da história na atualidade ver KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas/ Leandro Karnal (org.) – 6. Ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

escolares de caráter religioso ou não as formas de interpretar os fatos históricos, interpolando uma realidade aos angolanos.

Desde que surgiu o ensino oficial em Angola, em meados de 1845, foram utilizados diversos livros como meios didático-pedagógicos de ensinamento. O livro não deixa de ser um instrumento pedagógico útil na sala de aula e em detrimento desse fator se tornou através dos anos um condutor referencial básico de conteúdos para professores e alunos. No entanto as abordagens dos conteúdos as quais permeiam os livros didáticos variam com o ramo de investigação em que seu autor se objetiva (MUNAKATA, 2003), podendo se referir e estar voltado para as ciências humanas ou científicas. Nesse sentido, o livro didático possui múltiplas facetas as quais precisam ser discutidas. Segundo Darnton (2010):

Um modo de entender esse sistema é recorrer à sociologia do conhecimento, especialmente à noção de Pierre Bourdieu de literatura como um campo de poder composto de posições que competem entre si dentro das regras de um jogo, que por sua vez está subordinado às forças dominantes da sociedade em geral. (DARNTON, 2010, p. 23).

Nesse sentido, é nesse jogo de literatura e poder que Bittencourt (2011) afirma ser o livro didático uma mercadoria (BITTENCOURT, 2011, p. 300). A forma de escrever, quem o escreve, a forma como o conteúdo é repassado e recebido, é válido acrescentar que tal elemento sofre interferências na sua produção e elaboração viabilizadas por um viés econômico e político. No século XVI, as oficinas de tipografia, tinham o seu papel de confeccionar que lhes eram encomendados, mas o Estado estava sempre a espreitar qualquer obra que fosse de encontro aos seus interesses intelectuais e culturais, o que nos mostra que a cultura de escrever um livro nunca esteve separada dos atos superiores os quais podem lhe reprimir.

Não à toa muitos livros durante diversos eventos de repressão como em ditaduras foram queimados por serem considerados maus livros. Em Angola, durante a guerra armada, a partir de 1961 muitos livros foram rotulados como ultrajantes à identidade nacional (WHEELER e PÉLISSIER, 2009). Atualmente, os livros continuam a ser controlados obedecendo critérios específicos do Estado. Tal como outro produto qualquer, impondo a si um adjetivo de “objeto cultural”, infligindo formas de leituras e análises de seus conteúdos com base em preceitos de uma classe que se privilegia e perpetua suas identidades, ideologias e valores culturais, os livros didáticos são alvo de denúncias nas quais “há certas ‘ideologias dominantes’ contidas nestes, da ausência de determinados temas nos mesmos, ou até de

tratamentos errôneos de algumas abordagens ou fatos” (OLIVEIRA e STAMATTO, 2008, p. 1-2).

Para Bittencourt (2011), os livros didáticos, o mais usado instrumento de trabalho integrante da “tradição escolar” de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. “Trata-se de elemento cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso, é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros” (BITTENCOURT, 2011, p. 299) e corrobora que:

A partir da segunda metade do século passado, divulgaram-se estudos críticos sobre os conteúdos escolares, nos quais eram visíveis preconceitos, visões estereotipadas de grupos e populações. Como se tratava da fase do pós-guerra procurava-se evitar, por intermédio de suportes educacionais, qualquer manifestação que favorecesse sentimentos de hostilidade entre os povos. Nessa perspectiva, a História foi uma das disciplinas mais visadas pelas autoridades. Essa vigilância é visível ainda na atualidade, como bem o demonstra a imprensa periódica. (BITTENCOURT, 2011, p. 300).

Segundo a autora, os livros didáticos muito criticados e, muitas vezes considerados os culpados pelas mazelas do ensino de História, são, na visão da autora, invariavelmente um tema polêmico. Em Angola, depois do dia 11 de novembro de 1975 era inquestionável a preocupação do MPLA, então no poder, em fazer as rupturas necessárias no plano didático, pois o que estava em jogo era a própria história de Angola e como a partir daquele momento ela iria ser contada para os nacionais (NETO, T., 2005). Sendo assim, pode-se dizer que por esse motivo de enaltecimento nacional essa mudança pode ter sido considerada como um instrumento a serviço da ideologia dominante e ao mesmo tempo da perpetuação de um ensino oficial.

Nesse contexto, os LDs continuaram sendo usados no trabalho diário das escolas de vários lugares de Angola caracterizando-se pela variedade de sua produção e ao serem analisados com maior profundidade e em uma perspectiva histórica demonstram ter sofrido mudanças em seus aspectos formais e nas possibilidades de uso. As críticas mais gerais sobre os livros didáticos afirmam haver “muitas deficiências de conteúdo, lacunas históricas e culturais, assim como erros conceituais ou informativos” (BITTENCOURT, 2011, p.301).

De fato, a imprensa modificou a forma de conceber as informações manuscritas e o público a que era destinada e a revolução na técnica da imprensa não se voltou apenas para a produção dos livros, mas também a forma como eram vistos. No Brasil, a imprensa e a confecção de livros ficam mais notórias a partir de 1808 por conta de a família real estar instalada nesta então colônia (HALLEWELL, 2017). Em Angola, esta inovação se deu por volta

dos anos de 1845 e em 13 de setembro deste mesmo ano se lançava a primeira edição do Boletim Oficial de Angola (HOHLFELDT, 2008). A partir do século XX, possivelmente devido ao provimento do Ensino Técnico era fundada em Luanda a Escola de Artes Gráficas ligada aos órgãos os quais geriam os Boletins Oficiais de Angola (SANTOS, 1998, p. 259), mas mesmo tendo a possibilidade de gerir seus manuais didáticos em solo angolano boa parte destes ainda vinha de Portugal.

Tal como os livros eram destinados a um público, era preciso defini-los segundo uma faixa etária, geralmente o público infantil, e a uma categoria, os negros angolanos indígenas. Nesse sentido, os manuais didáticos para serem utilizados devidamente eram adquiridos mediante uma espécie de concurso, nos quais os compêndios (como eram chamados os livros destinados ao saber) escolhidos não podiam ser substituídos por nenhum outro (SANTOS, 1998). Assim, houve em Angola em fins do século XIX e no primeiro quarteto do XX edições e concursos para a obtenção de livros didáticos a serem utilizados na educação indígena os quais poderiam ser uma engenhosa fonte de renda para a administração colonial. Todavia, como pudemos constatar ao longo deste trabalho, o interesse era voltado para um viés político-econômico, pois o lado educacional ainda era classista e racista.

Nesse viés, os livros usados anos depois ainda continuavam com as mesmas características principalmente aqueles voltados para o Ensino Primário, cujo intuito era o ensino baseado no aprendizado do alfabeto português<sup>49</sup>.

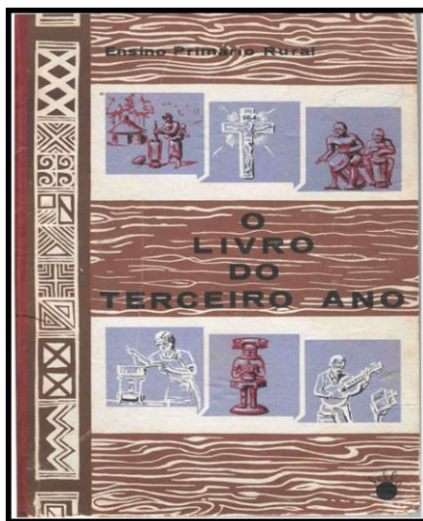
Se olharmos as listas de livros oficialmente aprovados para uso nas escolas primárias, não deixaremos de notar que alguns tratavam expressamente da atividade agrícola. Podemos mencionar, por exemplo, o compêndio *Agricultura*, de António Simões Lopes [...]. (SANTOS, 1998, p. 482, grifo da autora).

A esse respeito, era notório tentar adequar na educação oficial o ensino técnico ao conhecimento científico da sua realidade. Essas duas qualidades podem ser exploradas nos livros didáticos dos anos de 1960 a 1970.

---

<sup>49</sup>. A exemplo dos manuais destinados ao 1º ano do ensino Rural, como o livro “Didáctica das lições do 1º ano do ensino primário rural” (PORTUGAL, 1962), no qual se percebe estrutura didática voltada para o conhecimento da língua portuguesa e ao conhecimento básico da sua realidade geográfica. Era uma espécie de preparo para uma juventude e vida adulta ligadas a vida rural. Fonte: MAO, disponível em: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/geral/L-00000009&p=1>. Acessado em dezembro de 2018.

**Imagem 16**— Capa do Livro do Terceiro Ano do Ensino Primário Rural, 1963.



FONTE: MAO, 2018.

Podemos perceber que a identidade, natureza e destino dos livros didáticos em Angola seguiram diretrizes de uma elite regida por ideologias imperialistas voltadas a um interesse econômico. No caso angolano, podemos cogitar de uma forma abrangente essa característica, uma vez que o conceito de livro escolar é historicamente recente (CHOPPIN, 2009, p. 15). No entanto, podemos pensar na proposição de que seria simplório destinar a denominação de livro didático somente para aqueles destinados ao ambiente escolar, o que segundo a concepção de Choppin (2009):

Reservar a denominação de “livro escolar” só para as obras que são utilizadas em estabelecimentos de ensino e/ou que são especificamente conhecidos com estas intenções não tem sentido, historicamente, a não ser para um período mais recente, particularmente nas regiões onde o setor educativo teve uma institucionalização tardia. (CHOPPIN, 2009, p. 27).

É considerando essa materialidade do livro na conjuntura da diversidade de suas finalidades que podemos enquadrá-lo como objeto cultural mercadológico da mesma forma que uma ideologia ou uma tendência também podem ser<sup>50</sup>. Não obstante, como bem outros autores<sup>51</sup> tentaram denominar o livro didático segundo um conjunto de parâmetros curriculares, tendemos

<sup>50</sup>. Levando em conta as considerações de Febvre e Martin (2017), onde na época em que a tipografia proporcionou que livreiros lucrassem com a venda de livros, podemos perceber que a cultura popular engendrada pela mentalidade econômica da época, podem ter proporcionada pensar o livro não apenas como objeto da cultura, mas como cultura em si, uma vez que, a cultura também tem seu viés mercadológico quando dissociado da vida humana. (MUNAKATA, 2012, p. 58).

<sup>51</sup>. BITTENCOURT (2011, 2017); DARNTON (2010); MUNAKATA (2003, 2012).



a separar o conhecimento escolar dos conhecimentos científicos, sendo os livros didáticos voltados a um público também está regido por uma certa categorização. Defendemos que apesar da institucionalização do livro, (em caráter didático) todo livro, seja ele do ramo da literatura ou científico, com linguagem acessível ou não, possui um caráter pedagógico.

Pensemos no caso da Bíblia Sagrada, um livro amplamente confeccionado no século XVI, servindo também como um veículo de ensinamentos da moral ética baseada numa doutrina cristã. Desde o século XV, ou até antes, se levarmos a perspectiva da odisseia europeia nos oceanos rumo ao continente africano ou ao americano, a Bíblia também foi uma condução de ensinamento pelos padres jesuítas aos nativos.

Segundo Febvre e Martin (2017), o livro sofreu transformações dentro de sua conceitualização e vulgarização do conhecimento, pois na forma continua praticamente o mesmo há pelo menos quatro séculos. A partir do século XVIII se intensificam as obras nas quais o conhecimento científico se volta à emancipação do conhecimento de cunho informativo. Era o que Santos (1998) abordava como compêndios, livros os quais vinham de Portugal com o intuito de auxiliar os ensinamentos nas colônias em África.

No entanto, o problema sobre a generalização de tais análises nos livros podemos sugerir a concepção de ser possível existir *um livro didático não generalizante*? Cremos que a resposta esteja na forma como cada política local lida com o “outro”. É uma questão local e patriótica, mas tendo em vista que o LD possui vantagens e desvantagens é nesse sentido que este material é analisado. Quando o MPLA assumiu de fato o comando do estado de Angola, viu-se estabelecer um poder centralizador, a exemplo do artigo 31º da própria constituição de 1975, a qual diz que “o presidente da República Popular de Angola é o Presidente do MPLA” (MED, 2018) e juntamente a esta ideia a noção de ser o presidente o representante da nação angolana.

A constituição acima ainda deixa claro que o governo lutaria contra o analfabetismo e qualquer forma de obscurantismo educacional, mas a base de educação ainda era a colonial no sentido administrativo. As autoridades do ramo da educação em Angola independente demonstravam pelo menos na constituição que o intuito era formar jovens com mentes descolonizadas. O MPLA de fato tentou buscar uma educação baseada nos ideais que a luta revolucionária pretendia, nos quais estavam incluídos tanto o aumento do número de alunos na educação formal como a inovação de materiais pedagógicos que auxiliassem no ensino (PAXE, 2016, p. 76). Afinal, para os dirigentes do MPLA, a educação era uma certeza na formação social e imprescindível, tanto que “o aprimoramento dos meios pedagógicos figurava, por

consequente, entre as prioridades dos movimentos nacionalistas africanos” (HABTE e WAGAW, 2011, p. 821). Neste sentido:

Para que o livro didático possa desempenhar um papel mais efetivo no processo educativo, como um instrumento de trabalho (...), torna-se necessário entendê-lo em todas as suas dimensões e complexidades. (...). Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de “múltiplas facetas” e para sua elaboração e uso existem muitas interferências. (BITTENCOURT, 2011, p.301).

Através do livro são passados os conteúdos e técnicas considerados necessários e fundamentais para o ensino básico, não deixando de ser uma “transposição do saber acadêmico para o saber escolar no processo de explicitação curricular” (BITTENCOURT, 2017, p. 72), pois ele serve como mediador entre o poder oficial dos programas estabelecidos e o conhecimento ensinado pelo professor. De acordo com Monteiro (2009, p. 175) os livros didáticos são utilizados pelos professores “como fonte de orientação para explicações desenvolvidas em sala de aula, como apoio ao planejamento e sugestões para avaliações, como material de estudo e atualização”. A partir do momento em que o livro didático se torna em alguns casos o único recurso em uma sala de aula sua estrutura permeada dos valores culturais contidos nele se torna hegemônica. É certo que seus textos auxiliam em termos de leitura seguramente relacionada à ampliação de informações as quais ajudarão na compreensão do saber científico do ensino de História e outras disciplinas, mas ainda assim o LD é um recurso limitado por razões econômicas, ideológicas ou técnicas, fatores que simplificam ou limitam questões mais complexas, impedindo dessa forma a provocação de reflexões ou possíveis discordâncias por parte dos leitores. Isso se remete a grandes diferenças dos conteúdos em relação a uma produção acadêmica mais atualizada. No entanto, os moldes em que se enquadram o livro são regidos de saber acadêmico e os próprios autores fazem essa transposição do saber acadêmico em uma linguagem mais acessível, em outras palavras menos científica, mais didática<sup>52</sup>.

Ainda assim, esses mesmos autores expressam em suas transposições seus posicionamentos políticos, ideológicos, selecionando saberes, visões de mundo e outros conhecimentos que achem possíveis de serem aprendidos como algo necessário ao pensamento crítico dos consumidores finais. Segundo Kebanguilako (2016, p. 216), o MPLA acompanhava

---

<sup>52</sup>. Para compreender na íntegra o processo de transposição didática, ver o artigo de CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Tradução de Claudia Gilman. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A., 1991.

seu processo de construção do Estado-nação juntamente com a homogeneização da cultura na tentativa de criar uma única nação e é nesse sentido que o livro se torna uma espécie de objeto cultural, inculcando valores e ideologias no âmbito em que se permeia como agente suporte de conhecimento. Segundo Choppin:

Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, freqüentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. E os historiadores se interessam justamente pela análise dessa ruptura entre a ficção e o real, ou seja, pelas intenções dos autores. (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Segundo Quijano (2002), as conjunturas as quais remontaram às tradições entre colonizados e colonizadores puderam ser compreendidas dentro do viés econômico capitalista, tendo em base as classes sociais. A tradição que ora poderia ser uma fonte de salvaguardar o combate contra o colonialismo acaba por assumir uma forma pejorativa, um atraso ao novo poder, mas não deixaria que a exploração do homem fosse extinguida uma vez que a mão-de-obra qualificada em Angola pertencia amplamente aos cidadãos portugueses (KEBANGUILAKO, 2016, p. 216). Nesse sentido, o livro didático como instrumento político passa a ser mais reconhecido como instrumento de uma importância estratégica na viabilização do poder:

O estudo histórico mostra que os livros didáticos exercem quatro funções essenciais [...]. **1. A Função Referencial**, também chamada de curricular ou programática, [...]: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa [...]. **2. Função Instrumental**: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem [...]. **3. Função Ideológica e Cultural**: [...] com a constituição dos estados nacionais, [...]. Essa função, que tende a doutrinar – as jovens gerações. **4. Função Documental**: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos em uma leitura não dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. (CHOPPIN, 2004, p. 553, grifo da autora).

O livro tem essa finalidade de formar consciências e um dos exemplos, como aborda o autor Paxe (2016, p. 89), foi a manutenção da língua portuguesa como oficial sendo predominante nos livros didáticos angolanos eliminando grande contingente de alunos, uma vez que a maioria se encontrava nos meios rurais e as línguas locais tendiam a ser abolidas por acharem que se tratava de tribalismo aos preceitos nacionalistas. No entanto, não é válido culpar

o Estado e tão somente as políticas ideológicas pelo conteúdo do livro didático. A política cultural que o rege é mais complexa ainda e a partir dessa percepção o livro didático é sustentado por um tripé: autor-obra-público.

Por esse motivo se compreende que se faz necessário aprofundarmos nossas reflexões sobre os LDs, pois nada mais são do que um produto da sociedade de consumo e não apenas um mero recurso didático. Nesse sentido, Oliveira (2008, p. 2) afirma que “o valor do livro didático engloba aspectos pedagógicos, econômicos, políticos e culturais. Portanto pesquisas deveriam observá-los”. Por muito tempo os manuais foram descuidados por pesquisadores e historiadores por serem “considerados como simples espelhos da sociedade da qual procedem – uma concepção de resto bem ingênua – ou como vetores ideológicos e culturais” (CHOPPIN, 2002, p. 10). No entanto, com o passar dos anos, os LDs se tornaram uma espécie de fonte privilegiada por serem um objeto ao qual se podem debruçar múltiplos olhares e não constituem fontes isoladas, pois o historiador pode através de um estudo seriado observar em longo prazo a aparição e as transformações de noções históricas, os métodos pedagógicos ou as representações das sociedades. O que podemos ter em mente é que os livros, didáticos ou não, tem a pretensão de repassar algo, uma ideia ou ensinamento, não totalmente separados da concepção de quem escreve, de quem edita e de quem lê. Por estarem ligados à noção capitalista editorial, as informações tendem a circular de maneira quase que autônoma e a internet ajuda nesse quesito. O resultado são livros e textos que carregam uma remodelagem contínua, na qual as identidades e antagonismos de grupos sociais e identidades são amplamente fortalecidos.

### **3.2 O livro como representação de cultura**

Neste subtítulo tentaremos abordar a leitura de livros num aspecto sócio histórico dos mesmos como formadores da emancipação das diferentes classes. Primeiramente, para se pensar na possibilidade tomaremos a noção de que “povo” não é uma categoria homogênea, mas perceber que podem englobar diversas divisões as quais podem ser analisadas sob diferentes conjunturas (BURKE, 2008 & POUTIGNAT, 2011). Tomaremos, então o caso do colonizador na figura abrangente da administração colonial e o negro como personagem pertencente a diferentes grupos étnicos ou identidades os quais por algum momento convergiram numa ideia comum de liberdade. Temos então duas categorias embasadas na conjuntura binária europeu-africano e podemos destacar de ambas as partes uma elite ou

peessoas com certos prestígios pertencentes a uma cultura erudita de caráter europeu e outras pessoas com pouco ou nenhum prestígio ligados a uma cultura tradicional.

A história da leitura abordada amplamente pelo historiador Roger Chartier (1998, 2002) pode nos ajudar a pensar as maneiras que um texto pode ser absorvido e representado mediante os usos culturais dos textos impressos. No caso angolano, não apenas por meio de livros didáticos, mas a imprensa midiática como jornais ou televisão influenciaram de maneira significativa na luta contra a opressão colonial. Para compreendermos de que forma os livros podem ter influenciado na representação do outro e no fortalecimento de discursos precisaremos fazer um balanço historiográfico sobre como o livro era concebido sob diferentes contextos históricos.

No século XIX, devido à necessidade de novos meios de instrução era necessário se criar um maior número de livros e os meios de difusão como a imprensa tipográfica iriam ganhar novas perspectivas a exemplo da circulação de jornais (FEBVRE e MARTIN, 2017, p. 95). No entanto, se percebermos as características do livro como a presença de imagens e figuras, no século XVI havia um objetivo claro de levar a um público que mal sabia ler uma explicação da história por meio das ilustrações. No século XIX e primeiro quarteto do XX, tais elementos tiveram finalidade de incorporação da memória histórica à realidade e atualmente eles têm a finalidade que transpõe a própria imagem, mas se configuram como um adereço de ampla criticidade (BITTERN COURT, 2017). Percebemos nesse caso que as ilustrações em livros tiveram contextualizações diferentes na formação ideológica de cada contexto. Alguns livros de Angola tinham essa intenção ao mostrar de primeira a sua influência no seio da cultura tradicional angolana (ver imagem 8).

Podemos perceber que ao longo da argumentação, os estudos sobre o livro, didático ou não, podem ser considerados como um meio pelo qual as informações puderam ser manipuladas e absorvidas. O livro pode sustentar um discurso o qual se materializa de diferentes maneiras, o que significa que desde a sua feitura, a qual tem um objetivo, à transmissão de seus conteúdos, passando pela apropriação por parte dos receptivos, provêm um conjunto de signos que demarcam uma cultura do livro. O leitor do século XVI ou XVII ou ainda do século XX ou XXI veriam uma mesma obra de maneiras distintas condicionadas pela cultura das mentalidades de cada época. Mesmo um autor desejando transmitir um significado a seus argumentos os textos estão suscetíveis às interpretações dos leitores.

Com relação à ampla difusão dos livros percebe-se que os leitores do século XVI não davam ampla criticidade e as informações eram tidas como prontas e acabadas, mesmo aquelas que simplesmente contavam uma aventura ou um romance de cavalaria. Por exemplo, se

pegarmos o livro de Shakespeare intitulado “*A tempestade*”<sup>53</sup> perceberemos um grande conhecimento do autor sobre a geografia, não obstante a forma pela qual o autor conseguiu essas informações não vir ao caso neste momento. Ainda assim, torna-se interessante notar como Shakespeare descreve e como as pessoas podiam absorver (lendo ou ouvindo), no século XVI a África como um lugar misterioso e Kalibã como um negro deformado e horrendo, além de destacar sua mãe, Sicorax, como uma feiticeira cruel negra africana. Se pensarmos que as representações do mundo social são construídas em bases consideradas racionais não podemos deixar de pensar que as ideias são forjadas conforme os interesses desses grupos. Foi o que Todorov (1993, p. 128) demonstrou sobre a constituição das teorias raciais no século XIX que utilizaram do aparato científico para fundar uma ideologia.

Nessa possibilidade, o racismo e a violência empregados contra os negros podem ser vistos como uma condição histórica fortalecida mediante um contexto seriado de representações dos discursos sobre o negro como um ser inferior e menos evoluído. O pan-africanismo como corrente ideológica, apesar das divergências quanto ao seu intuito, procurou apropriar-se do seu passado negado através dos discursos escritos de seus intelectuais e mesmo as poesias, os romances, os jornais, as obras de arte figuraram um imaginário de emancipação da identidade nacional angolana. Segundo Appiah (1997, p. 189), a imprensa fez chegar àqueles que não tiveram oportunidade um amplo conhecimento dessas obras. Apesar das comparações que podem não fazer sentido entre Europa e África, neste quesito fica a ideia de que os livros didáticos e a imprensa de modo geral deram viés para se pensar no que Appiah aborda de “independência mental”.

Será, pois, nesse contexto, de se meditar no fenómeno da leitura, nas suas coordenadas históricas, sociológicas e psicológicas, para conseqüentemente, valorar a posição do livro, como grande veículo de materialização da comunicabilidade escrita dando vida ao mundo do passado e projecção no futuro aos anseios do presente. (BGU, n°497-498, 1966, p. 59).

A nação portuguesa achava que tais esforços em trazer materiais didáticos poderiam significar que a sua cultura estava no lugar certo e cumprindo a sua missão a conjuntura educativa e os eventos promovidos acerca disso justificava a sua cultura considerada por eles como superior. A citação acima refere-se a um evento sobre o livro, em Angola, ainda sob dominação colonial. Para a administração ultramarina, promover um evento sobre livros não só

---

<sup>53</sup>. “A tempestade”, de William Shakespeare, foi possivelmente escrita ainda no século XV tendo sido divulgada apenas no início do século XVI. Sua versão digital pode ser encontrada no link <https://farofafilosofica.com/2017/07/26/william-shakespeare/>. Acessado em dezembro de 2018.

traria um conhecimento de obras importantes para eles (europeias) como também influenciaria o comércio destes na colônia, fazendo os angolanos terem maior contato com obras europeias, em detrimento das produções do MPLA, as quais apresentavam um viés mais voltado para a história de Angola. Lembrando que em nenhum momento, infelizmente, tivemos contato com livros didáticos de autoria do MPLA, por isso as informações sobre eles constam dentro dos trabalhos dos autores sobre Angola referenciados nesta pesquisa. O intuito mesmo se voltava para uma leitura embasada e voltada para a convergência com o pensamento sobre a economia, para assim aperfeiçoar o espaço cultural dando excepcional importância para o fator nacional português, a consciência nacional portuguesa e não angolana, como denota o presidente do Grémio Nacional dos Editores e Livreiros, o Dr. Luís Borges de Castro:

Consciência Nacional que tem particular relevância quando centrada por preocupações de formar juventude que, por razões de dependência escolar e familiar, por qualitativos de idade e de ambiente, se encontra como realidade potencial que é preciso valorizar, não esquecendo os seus interesses, adequados aos anseios próprios da sua época e às obrigações para com a pátria que lhes dá projecção no mundo (BGU, nº 497-498, 1966, p. 67).

Na perspectiva da educação tradicional e da educação oficial, dentro da importância de livros os quais contivessem uma heterogeneidade conforme o quadro cultural angolano, precisamos compreender a relação entre o indivíduo que possui e pratica a sua cultura tradicional e o indivíduo na sua convivência social. Pela convivência social, podemos perceber que as práticas sociais a que os angolanos ficaram sujeitos remontam aos aspectos da colonização: escrever e ler em português, conseguir trabalho nos centros urbanos, “viver como brancos”, etc... (HEIMER, 1972). Dentro desses dois lados do indivíduo, temos o caráter alienante, tal como Fanon (2008) e Appiah (1997) abordam sobre a subjetivação, que mesmo em caráter simbolicamente marcado pela sobreposição de valores, ainda assim não deixa de ser algo realizável. O livro didático viria a possibilitar uma interação entre o angolano assimilado e a sociedade que o cercava e no governo do MPLA não foi diferente.

Chartier (2002, p. 16-17) mostra como a história da cultura tem por objetivo identificar como em diferentes lugares uma realidade social é construída e, em meio às concorrências através, do poder grupos impõem seus mecanismos de dominação sobre outros. Sobre um texto com o tema “As populações de Angola” em um LD de 1974, temos a seguinte passagem:

Ainda com relação às populações autóctones existe uma massa de algumas centenas de milhar de indivíduos, evoluídos e integrados na cultura de padrão ocidental, e, por esse motivo, profundamente diferenciados dos grupos étnicos originais de onde

provieram. Formam, principalmente, as populações aderidas às grandes cidades, o círculo suburbano e as zonas que a circundam. Nestas áreas, já não é possível determinar geralmente e, com muita frequência individualmente, a etnia dos elementos humanos, notando-se a tendência para se identificarem pelos nomes das próprias cidades a cujo ciclo de vida aderiram. Nestes termos, as etnias angolanas actuais, dispostas segundo uma ordem cronológica das mais antigas para as mais recentes, apresentam o quadro seguinte: Grupo Étnico Khoisan (não negro e não branco); Grupo Étnico Vátua ou Pré-Banto; Grupo Étnico Banto e Grupo Étnico Europeu. (PORTUGAL, 1974, p. 68).

Bom, levando em consideração as observações de Chartier (2002) vivemos numa era das representações na qual as formas de adquirir certas impressões e praticá-las pode ser designado através da cultura do livro e de sua leitura, quando uma espécie dominante aloca aspectos culturais onde já se constituem crenças com marcas simbólicas e costumes. Estes modos de conceber uma realidade deixaram em xeque toda uma alteridade cultural angolana, transformando uma realidade em uma representação, conforme a visão da cultura que domina<sup>54</sup>.

Segundo Chartier (2002):

A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. (...) por isso esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrência e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas económicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 2002, p. 16-17).

Se levarmos em consideração as palavras de Munakata (2003), perceberemos que quase todos os livros se inclinam para determinado tema e recebem suas devidas críticas. Podemos perceber nos manuais angolanos logo após a independência a aquisição de alto senso de apologia ao regime do MPLA, o que pode ser caracterizado com características ditatoriais. Cada parágrafo do livro pode ser pensando como uma característica a ser analisada pelo simples fator do caráter ideológico. No entanto, a ideologia presente neste não está emoldurada simplesmente na sua estrutura, mas sim faz parte do livro, “daí a necessária separação de dois tipos de dispositivos: os que decorrem do estabelecimento do texto, das estratégias de escrita, das intensões do «autor»; e os dispositivos que resultam da passagem a livro ou a impressão [...],” para o receptor final (CHARTIER, 2002, p. 127).

---

<sup>54</sup>. Usei a expressão que é um título de um artigo de Roger Chartier (1991), essencial para se compreender como a história e a chamada crise das ciências levaram a esse patamar de representações. Ver também a obra “A história cultural: entre práticas e representações” (2002), do mesmo autor.



A partir de 1975, sob o comando de Agostinho Neto, o MPLA continuou sua ligação com as ideologias marxista-leninista baseadas no socialismo. Certa xenofobia pode ser constatada pelo desejo de “aniquilar a presença europeia” e acabou surtindo um efeito negativo na educação (KEBANGUILAKO, 2013, p. 13). Tentava-se destruir o sistema educativo colonial e criar algo novo, mas foi a partir do colonial que se pensou o angolano. Com o nacionalismo fortemente marcado pela unidade tradicional, tendo em vista as ideologias políticas do MPLA, puderam ser percebidos os primeiros manuais altamente caracterizados conforme a realidade daquele momento. Começava desde a sala de aula, o contato com os livros didáticos, com capas vermelhas, amarelas e pretas, apresentando imagens de trabalhadores, símbolos do socialismo (martelo e a foice) e as frases como “A vitória é certa” ou “o povo está unido” as quais marcavam a pretendida união entre o campo e a cidade na construção igualitária da nação.

Sem dúvida que o uso do livro didático e os estudos sobre as diferentes formas deste objeto abririam portas para o entendimento de novos vieses das histórias culturais. Não obstante, a tradução de obras filosóficas bem como de outras áreas e que interessavam aos engajados intelectuais angolanos fortaleceram a língua portuguesa. Ter um acesso crítico sobre a construção de um livro, seja ele nas suas variadas vertentes (didáticos, literários, bibliográficos, etc....) é se permitir vislumbrar como nascem os caminhos para a compreensão dos sistemas de ideias que os compõem e os denominam através dos mais variados vetores ideológicos, sendo que ao mesmo tempo se perpetuam numa transformação contínua visto que estes também dependem das mudanças dos sistemas os quais lhes dão formas.

Segundo Darnton (2010), o livro é um objeto material pertencente a seu adquiridor e como discurso dirigido a “um público permanece como propriedade de seu autor e só pode ser distribuído por aqueles que são seus mandatários” (DARNTON, 2010, p. 16.). Ou seja, o livro é regido por autores que comumente tem o dever de pôr em “ordem” todo um discurso, o que torna o processo de investigação sobre os textos ainda mais assíduo. Nesse aspecto dois autores se destacam, a saber Chartier (2002) e Darnton (2010), pois ambos são historiadores do quesito “livros” e buscam fazer suas investigações através deles e seus intermédios dentro da sociedade.

Na visão de Rioux e Sirinelli (1998, p. 39), “ambos são historiadores dos livros didáticos, pois deles fazem o centro da sua investigação, ligando os estudos dos textos, o dos objetos materiais e dos usos que engendram na sociedade”. Ter acesso às leituras dos livros didáticos de determinadas épocas pode levantar insígnias sobre a vida cultural pela qual Angola passava sem desmembrar dos aspectos políticos ou econômicos vistos nos quais um texto que

foi lido e consolidado como o “certo” podia dar subsídios para se ter uma noção da vida cultural do maior número de angolano possíveis.

Fazendo parte do cotidiano escolar, as muitas práticas de leituras dos textos podem consolidar toda uma prática cultural. Rever toda uma produção, analisando seus conteúdos num sentido ideológico é remexer em toda uma tranquilidade já adquirida e consolidada no próprio texto. Darnton (2010) afirma que a história do livro é um dos campos mais vitais das ciências humanas e sem dúvida enxergamos as mudanças pelo advento da internet a qual abriu possibilidade para além dos textos impressos. O livro se tornou um fenômeno historiográfico no qual as realidades do texto escrito, da literatura e do discurso são postas numa perspectiva do saber-poder. Nesse sentido, nos manuais didáticos são amplamente notáveis o uso de imagens com cenas históricas muitas vezes intercaladas juntos aos textos. A realidade cultural pela qual um determinado povo passou pode demarcá-lo e a análise entre textos e imagens nesse quesito chama atenção, visto que a crítica cultural se tornou representativa, mais um motivo para estudá-la. Segundo Febvre e Martin (2017):

Um livro só talvez nunca tenha convencido ninguém. Mas se ele não convence, o livro é em todo caso a prova tangível da convicção, que ele materializa por sua posse; ele também fornece argumentos àqueles que já estão convencidos, permite-lhes aprofundar e precisar sua fé, dá-lhes os elementos que os ajudarão a triunfar nas discussões, a reunir os hesitantes. (FEBVRE e MARTIN, 2017, p. 395).

Os livros favoreceram a fixação das línguas nacionais ao mesmo tempo que tentaram unificá-las homogeneizando as línguas étnicas. É uma mudança que não ocorre de hora para outra, sendo crucial também para a compreensão dos conflitos interétnicos na Angola independente. Se bem que as relações de poder, em quase todos os contextos históricos foram demarcados por antagonismos entre quem detém esse poder e os sujeitos a esse poder e através da educação se consolidam as estruturas vigentes. Os livros didáticos fazem esse papel e ao mesmo tempo descaracterizam os aspectos culturais de uma sociedade.

Quando se trata da África, quando se aborda um contexto pós-colonial, vem à tona toda um aparato em torno dos discursos voltados à formação de uma nova identidade. Afinal, em África os Estados tinham uma gama bastante ampla de culturas e línguas dentro de suas fronteiras e uma vez passado o momento de coesão contra os europeus o registro simbólico da união nacional confrontou-se com a realidade das diferenças as quais conseguiram resistir nesse processo (APPIAH, 1997, p. 227). No sentido das representações que aparentemente já estavam consolidadas percebemos uma fase dramática da independência:

A aparente simplicidade da administração colonial gerou nos herdeiros das nações pós-coloniais a ilusão de que o controle do Estado lhes permitiria, com a mesma facilidade, lograr seus objetivos muito mais ambiciosos. [...] Só que esse domínio fora recebido para administrar objetivos restritos. Quando se voltou para as tarefas de um desenvolvimento maciço da infra-estrutura – para a construção de estradas e diques, escolas e prédios governamentais-, bem como para o ensino primário universal e a imensa ampliação dos serviços de saúde e de expansão agrícola, ele se revelou aquém da tarefa (APPIAH, 1997, p. 230).

Se relevarmos as palavras de Appiah (1997) sobre a construção de uma identidade nacional, esta se deu por uma importância de uma coletividade de angolanos surgida em meio à convivência entre europeus e africanos num passado marcado por relações de poder, o que na perspectiva de autores como Edward Said (2011, p. 27) se conectam e se alimentam mutuamente por uma relação cultural. Com relação à cultura, percebe-se que os estudos culturais ganharam um novo viés, mostrando as características de personagens cujos nomes ecoavam no tempo e agora a história social da cultura enveredava por um outro viés, voltado para uma história cultural da sociedade, revelando as culturas cotidianas, os costumes e os modos de vida de várias categorias como negros e mulheres e que segundo Spivak (2010), estiveram por muito tempo às margens dos estudos culturais.

As leituras feitas sobre os negros ajudaram a pensar a África como uma série de lugares habitados por seres não-humanos ou fabulosamente ligados à cultura mística e espaço natural de exploração. Os soberanos portugueses faziam questão que seus navios fossem carregados de alguns livros (FEBVRE e MARTIN, 2017), no entanto no percurso do imperialismo, séculos depois, os portugueses almejavam usar o poder dos livros na apropriação da aprendizagem dos nativos angolanos, almejando ter total controle. Mas talvez o que não esperavam era que aqueles negros nativos considerados de cultura atrasada se proliferassem como intelectuais engajados em um nacionalismo.

Foi tentado explicar até aqui quais foram as ideologias as quais colaboraram para a soberania angolana em detrimento das formas pelas quais historicamente negros eram subjugados e explorados. Vimos como isso afetou sua subjetividade quando a eles foram impostas histórias distorcidas de sua realidade mediante a educação oficial portuguesa. Dentro dessa perspectiva, podemos encontrar os livros e LDs como detentores de uma formação intelectual que materializou diferentes perspectivas alienantes as quais acarretaram conflitos de identidade nacional. Com base nestas probabilidades, no próximo capítulo iremos conhecer como estavam compostos os manuais didáticos utilizados em Angola independente frente às transformações dos governos de transição e averiguar como se apresentavam as culturas e

etnicidades angolanas em comparação com a emergência de uma nacionalidade e consequentemente de uma identidade nacional.

## CAPÍTULO IV

### 4. LIVROS DIDÁTICOS ANGOLANOS: IDENTIDADE NACIONAL E ETNICIDADES

*Angola, avante! Revolução, pelo Poder Popular! Pátria Unida, Liberdade! Um só Povo, uma só Nação! Angola, avante! (HINO DE ANGOLA, 1975).*

Podemos perceber até neste momento que desde os primeiros contatos entre os personagens portugueses e os antigos personagens do Antigo Reino do Congo criou-se uma história que poderíamos chamar de comum, numa relação culturalmente complexa marcada por episódios de opressão a uma reviravolta na valorização da alteridade de identidades, tanto portuguesas quanto angolanas. Creio que a política angolana, dentro das categorias de identidade nacional, assimilação ou trabalho escravo tenha sido bastante explorada se comparada à história política de Angola em si. Embora em alguns momentos os líderes dos movimentos de independência ficassem cientes de suas limitações perante às políticas severas de repressão, tanto de Portugal, quanto de seus patriotas, muitos se negaram a recuar e mantiveram-se firmes em suas ideologias.

Dentro dessa tentativa de construir uma identidade nacional temos a afirmação de múltiplas identidades formadas ou reafirmadas a partir dos eixos ideológicos de autoafirmação e valorização das raízes culturais. E como o livro didático pode ser um objeto de cunho político na afirmação ou distanciamento dessas identidades? É a partir dessas premissas que este último capítulo propõe uma reflexão a se estender ainda acerca das imagens e dos textos presentes nos livros didáticos subsequentes à independência, tentando dialogar entre a formação de uma identidade nacional angolana e as etnicidades como fatores antagônicos para uma nacionalidade, mas ao mesmo tempo complementares, frutos de ideologias políticas muito bem definidas. Mas afinal, o que é uma nação e o que são etnicidades?

No final dos anos 90 do século XX, recordo-me certa vez de uma partida de futebol ocorrida no Brasil. O jogo em si não prendia minha atenção, mas me recordo de um momento particular em que houve os pênaltis entre os dois times e a torcida de um deles gritava em um coro humano o qual imediatamente atraiu a minha atenção: “pra fora, pra fora...”. Ao pensar neste episódio para exemplificar o que penso por nacionalismo, pesquisei o episódio, soube que se tratava de um jogo entre um time brasileiro e um colombiano em um campeonato importante da América do Sul, com um público com cerca de 30.000 pessoas. Cerca de trinta mil brasileiros

gritavam em prol de um objetivo, afinal era o Brasil que estava em campo. Essa pequena história pode parecer deslocada do tema central desta pesquisa, que é sobre o livro didático na Angola independente, mas ela pode nos situar em uma questão.

Segundo Neto, T., (2005, p. 150), após a independência de Angola faltava um poder administrativo sólido para haver um bom funcionamento do Estado-Nação Angolano. No primeiro capítulo vimos que o MPLA optou pelo socialismo, tendo apoio da extinta União Soviética, bem como de Cuba e China; portanto, esses países tiveram certa influência econômica e educacional no país. Embora houvesse a rivalidade interna entre os movimentos partidários, a educação tentou mobilizar-se no sentido de construir uma realidade diferente da vivida anteriormente. Considerando a conjuntura de Angola no pós-independência, pela diversidade política e cultural, podemos considerar as tentativas de levar educação para todos uma estratégia bem pontual e não abrangente.

Os manuais didáticos na época da colonização tinham um objetivo específico: tentar construir um sentimento de unidade nacional portuguesa ou em um sentido geral fazer de Angola uma extensão de Portugal. O MPLA tinha o mesmo objetivo: formar uma unidade nacional angolana, formar novos angolanos utilizando o livro didático para isso também. A construção de uma nação através da oposição à diferença étnica também resultaria na fortificação dessas mesmas identidades étnicas regionais acentuando as disparidades entre uma identidade nacional angolana e as outras estruturas que compõem uma nação. É nesse sentido que os modelos educacionais de qualquer lugar têm grande importância dentro do quadro sócio histórico na formação do sentimento de pertencimento.

Segundo Wheeler e Pélissier (2009, p. 362), após o 11 de novembro de 1975 houve grandes insatisfações dos meios rurais contra a forma de governo do MPLA por causa da forma de governo baseado em um modelo político não consolidado devido à realidade socioeconômica não favorável de Angola, não significando que de fato portugueses os quais ainda restavam em Angola ou ainda os próprios grupos étnicos não vivessem em certa harmonia (WHEELER; PÉLISSIER, 2009), mesmo em meio à emergência de uma guerra civil. Por outro lado, não podemos deixar de ter a percepção de as peculiaridades dos tipos culturais as quais coexistiam naquele lugar terem certos estranhamentos uns dos outros e das suas culturas.

Os autores usados como referência neste trabalho pesquisam sobre educação, cultura e política em Angola no contexto da independência, deixando claro a conexão e ao mesmo tempo a rivalidade entre essas culturas, expondo de uma maneira bem compreensível a relação entre angolanos e portugueses, por exemplo as relações entre Bakongos, Ovimbundos e outras etnias e os Portugueses, cruciais para as interpretações que os levaram a afirmação ou

ressignificação de suas identidades<sup>55</sup>, o que por sinal nos demonstra que as relações sociais em nenhum momento podem ser dadas de forma unilateral, independente de qual cultura se destaque sobre outra.

Dentro do entendimento dessas relações, voltemos aos pensamentos do psiquiatra e negro martinicano Fanon (2008), pois o autor ao investigar os efeitos do racismo e das guerras nos sujeitos negros aponta usando a perspectiva de Sartre que foi o colonizador quem criou uma imagem negativa do negro. Nas palavras do autor: “é o racista que cria o inferiorizado” (FANON, 2008, p. 90). Anos depois, o filósofo de origem ganesa e negro Appiah (1997) corroborava a ideia de Fanon, dizendo “que a própria categoria do negro é, no fundo, um produto europeu” APPIAH (1997, p. 96).

Tanto são as prerrogativas que dão sustentação a essa tese que Appiah para chegar a essa conclusão afirma que mesmo antes do termo *raça* se espalhar embasado por conceitos biológicos, os negros eram vistos de maneira geral como inferiores Appiah (1997, p. 84). Lembramos de como os negros eram retratados nos romances de cavalaria de séculos anteriores. No entanto, os autores supracitados chegam à conclusão de que o colonizado, mesmo mediante às formas de exploração, possui uma pseudo-absorção das estruturas de dominação, ou seja, suas culturas não são efetivamente apagadas ou substituídas. Isto é, as características atribuídas aos africanos foram inventadas pelos europeus e a construção ou a ressignificação da identidade destes só pôde ter acontecido mediante esse contato e a sua posterior reinvenção. É o entendimento dessa “interdependência mútua” que pode nos fazer compreender a princípio as identidades formadas no pós-colonial em Angola.

#### **4.1 Dois casos particulares: identidade nacional e etnicidades em “A vitória é certa” do MPLA**

No início deste capítulo, contei um episódio particular sobre uma partida de futebol. Seguimos a proposição do autor Poutignat (2011, p.36, grifo da autora) de que “não existem grupos racialmente puros, mas populações as quais *esqueceram* o fato de serem originárias de uma fusão” e é essa noção de esquecimento a qual fortifica os sentimentos de pertença a grupos sociais distintos. Primeiro, tenhamos a ideia de que o Brasil possua várias culturas, dependendo de cada região do País. Pensemos que antes de pertencermos a nossa unidade de identificação, pertencemos às nossas regiões e às particularidades dessa região. Pensemos também que o fato

---

<sup>55</sup>. Bittencourt (2000, 2010); Neto, M. (2005); Kebanguilako (2016); Liberato (2014); Neto, T., (2005).

de fazemos parte de regiões e costumes específicos e a posteriori sermos considerados “todos” como brasileiros, seja algo construído historicamente correlacionado com os sujeitos desse lugar. Nesse sentido, ficamos com as definições de Poutignat (2011), o qual diz sobre raça, etnia e nação

O que distingue a pertença racial da pertença étnica é que a primeira é “realmente” fundada na comunidade de origem, ao passo que o que funda o grupo étnico é a crença subjetiva na comunidade de origem. Quanto à nação, ela é, como o grupo étnico, baseada na crença da vida em comum, mas se distingue deste último pela paixão (*phatos*) ligada à reivindicação de um poderio político. (POUTIGNAT, 2011, p. 37).

Nos relatórios e documentos dos Boletins Coloniais e nos Boletins do Ultramar há a perspectiva em que se acreditava que antes dos europeus em África não tinha um passado. Os colonizadores defendiam e propagavam ideias como essa a ponto de mesmo achando subjetividade nas crenças, esculturas e costumes procurarem associá-las a sua fé, a sua imagem religiosa, aos seus santos, à sua filosofia (MAO, Boletim Cultural do Huambo, 1971, p. 11). Segundo Mudimbe (2013), temos que dar criticidade e atenção para argumentos europeus dessa qualidade, argumentos os quais tentam explicar a genealogia das técnicas de grupos sociais.

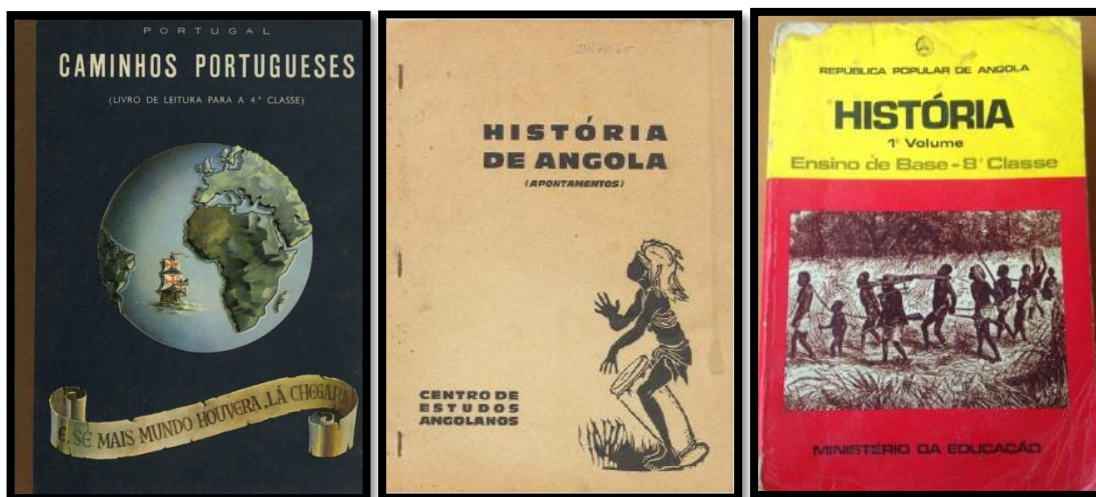
De acordo com o mesmo autor, todas as qualidades atribuídas às culturas de origem Banto advêm de contato entre ambos, sendo que estes “os navegadores portugueses trouxeram para a Europa, em finais do século XV, os primeiros *feitiços*, objectos africanos que supostamente teriam poderes misteriosos” (MUDIMBE, 2013, p. 25). Dentre as declarações dos Boletins Oficiais Coloniais que tentam demonstrar essa visão e a chamada de atenção de Mudimbe, percebemos o contato e ao mesmo tempo um deslocamento de sentimentos do sujeito frente ambas às culturas. Se levarmos em conta que Hall (2015, p.16) aponta que a identidade de um sujeito muda pelo simples contato ou representações formadas no seu consciente pelo contato com o outro, pelos diferentes signos ideológicos, assim tendemos a pensar que a diferença situada entre culturas é resultado da inter-relação entre elas.

A implantação de uma política colonial, a exploração das terras e das pessoas em Angola se caracterizava por uma educação em que os portugueses consideravam os seus costumes, crenças e valores inferiores. Com o decorrer da colonização, muitos valores tradicionais foram desprezados e conseqüentemente com os processos os quais culminaram na independência ganhariam valorização. O MPLA como partido político hegemônico daquele contexto assumiu a governabilidade do país de forma unilateral e a forma de governo assumida



pelos seus dirigentes, apoiada pelo presidente Agostinho Neto, influenciou diretamente na confecção de manuais didáticos.

**Imagem 1957**— Capas dos livros didáticos utilizados em Angola entre 1972 e 1992.



**FONTE:** MAO (2018) e Kebanguilako (2016, p. 315-316).

Pelas capas dos livros na imagem 17, podemos perceber a ligação entre linguagem, cultura e política de forma entrelaçada, cada caso em sua perspectiva homogeneizante. A primeira imagem se refere à capa de um livro utilizado por Portugal em 1972, a segunda imagem demonstra a capa de um dos livros utilizados pelo MPLA no período da luta armada entre 1964 e 1974 (KEBANGUILAKO, 2016) e a última mostra a capa de um livro utilizado depois da implantação da República, em 1978. Em todas essas fases podemos perceber que o contato, a partir de uma educação oficial, com a ideologia política e cultural se dava por meio dos LDs. A nacionalização da educação após a independência traria outras conjunturas neste setor.

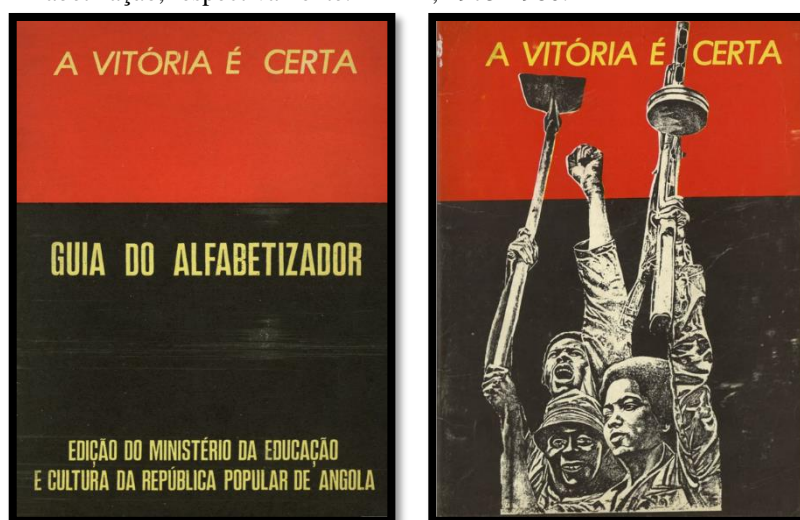
Como percebemos, os manuais de origem portuguesa tentavam subscrever a história de Angola através das suas versões, ao passo que os manuais implementados pelo MPLA tentavam dar outra representatividade à sua história, numa espécie de valorização da sua cultura e história. A capa do terceiro manual chama mais atenção pelo fato de conter uma cena em que negros estão expostos de uma forma ligada ao abuso da escravidão, mas não de brancos, mas de negros. A imagem da capa de um livro pode trazer significados além do que uma simples abertura, pode trazer a representação contextual do livro didático em si.

Os grupos étnicos em Angola iam de encontro a uma visão etnocêntrica da noção de étnico, visto muitas vezes como tribalismo, e ao preceito que o Estado aprovava, implicando que uma representação de uma identidade só pode existir mediante a negação de outra coexistente. Segundo Appiah (1997):

A aparente simplicidade da administração colonial gerou nos herdeiros das nações pós-coloniais a ilusão de que o controle do Estado lhes permitiria, com a mesma facilidade, lograr seus objetivos muito mais ambiciosos. “Busquem primeiro o domínio político”, fora a célebre exortação de Nkrumah. (APPIAH, 1997, p. 230).

No entanto, podemos perceber que esse poder tomado que seria em favor de um novo governo voltado para “todos” tinha objetivos bem restritos e a colonização parecia ter simplesmente repassado as rédeas do poder.

**Imagem 18-A e 18-B**— Capas do Guia do Alfabetizador e do Livro de Alfabetização, respectivamente. MPLA, 1975-1980.



**FONTE:** República de Angola, (1975-80).

Como dito em outro momento, os manuais de professores e livros didáticos passaram a ter as cores vermelha, preta e amarela, geralmente com frases incentivadoras ligadas à ideia de revolução. Como poderemos perceber, em “A vitória é certa” (imagens 18 A e B) há conteúdos ideológicos nacionalistas muito fortes e há exaltações aos heróis da pátria principalmente do MPLA, bem como a importância dos feriados e o regime político na tentativa de hegemonização e homogeneização do poder político-cultural vigente. Podemos compreender um pouco mais a conjuntura dos manuais didáticos entre 1975 e 1980 a partir desses dois exemplos acima.

Como será percebido, os textos embora utilizados para a aprendizagem em noções de gramática apresentam riquíssimos conteúdos informativos os quais também podem ser analisados dentro de um viés histórico justamente por serem compostos de textos selecionados para alfabetizar os angolanos. O contexto histórico subversivo influenciaria diretamente na elaboração, nas escolhas e na maneira de ler e interpretar esses textos. Primeiramente, temos

que ter a compreensão que para abranger os elementos ligados à formação ou construção ou constituição de uma identidade nacional, devemos ir mais além dos aspectos culturais como a linguagem. Hobsbawm (2013) procura dar outras conotações para a constituição do nacionalismo, abordando que devemos dar outros vieses de entendimento para a formação da identidade nacional como a economia e a política. Segundo o mesmo autor, o sentimento de nacionalismo é formador das nações (HOBSBAWM, 2013, p.19).

Segundo Anderson (2008, p. 164), a linguagem pode ser um elemento de compreensão do surgimento do nacionalismo, do século XX, sendo esta embasada não apenas pelo meio tradicional de absorver ou falar outra língua, mas as outras vias de acesso à informação como as comunicações em massa como jornais e os próprios meios educacionais. Afinal, ensinar e aprender se tornou uma questão de obrigatoriedade:

Na nossa cultura tradicional, os povos dominavam pouco a natureza e explicavam muitas coisas naturais — certas doenças por exemplo — dizendo que era feitiço. Hoje podemos estudar muitas dessas coisas e sabemos que são da própria natureza, e já não nos assustam. O homem novo estará livre dessas ideias erradas (REPÚBLICA DE ANGOLA, 1978, p. 36).

Anteriormente vimos que Mudimbe (1988) nos alertou quanto à incongruência de pensarmos sobre a simbologia africana frente a qualquer outra de uma forma generalizante. O colonialismo em Angola pode ter criado um ambiente em que se favoreceu a ideia de modernidade e de atraso justamente pelo intermédio entre os variados tipos de subdesenvolvimento por causa das explorações e das marcas visíveis presenciadas e vividas pelos próprios angolanos. A identidade nacional que se pretendia após a independência ficou marcada também por essa perspectiva.

A linguagem marcava de forma específica essa questão, uma vez que estava voltada para a “criação” ou “re-criação” de um ser socialmente estruturado para combater o colonialismo. Para Anderson (2008), usar uma unidade linguística para identificar uma nação seria um erro se levarmos em consideração as inúmeras línguas de um lugar ou ainda se somar o uso dessas em forma circunscrita com os vernáculos dos colonizadores. No entanto, Anderson deixa claro que a língua não pode deixar de ser um objeto simbólico de exclusão do nacionalismo, mas não pode ser tido como um único fator. Para o autor, “o que inventa o nacionalismo é a língua impressa e não uma língua particular em si” (ANDERSON, 2008, p. 190).

Para Hall (2015, p. 25) a língua antes de ser algo individual, é algo social, sendo que falar uma língua não significa apenas exteriorizar o que pensamos, mas ao mesmo tempo colocar para fora uma gama de simbolismos já enraizados em nosso elo cultural. A linguagem no significado amplo pode ter seu sentido na formação da identidade nacional, mas ao mesmo tempo se torna antagônica justamente pelo fator da diferença no campo sócio cultural. Por exemplo, quando Appiah (1997, p. 136) enfatiza que a tentativa de defender uma filosofia negra deve ser rejeitada visto que esta é o oposto da filosofia branca, pensemos no fator do racismo, no sentido que defender um lado é corroborar o preconceito do outro. Segundo Kebanguilako (2016), o sistema educativo angolano perdurou-se na utilização da língua portuguesa na educação oficial, tanto que os livros são escritos em língua portuguesa, mas mais interessante é pensar que para o MPLA o modelo de ensino tradicional fosse amplamente limitado (REPÚBLICA DE ANGOLA, 1975, p. 52) se comparado à língua portuguesa.

**Imagem 19– A e 19– B—** Crianças angolanas, jovens e adultos sendo educados para a "libertação".



**FONTE:** República de Angola (1980, p. 25 e 45).

As imagens 19 A e 19 B são bastante significativas, uma vez que uma das tentativas do MPLA era criar o “homem novo”, um ser o qual pudesse ser concebido o dom de uma autocrítica frente ao momento em que Angola se encontrava e para isso precisava-se ensinar a língua portuguesa, a falar e a escrever, pois só assim o angolano entenderia a concepção de ser “novo” (REPÚBLICA DE ANGOLA, 1977, p. 37). Para auxiliar nesse entendimento, os livros deixam de forma explícita que na luta armada, angolanas como Deolinda entre outros nomes importantes do MPLA buscaram essa forma de conceber a cultura angolana por meio da instrução (Idem, p. 37).

Análogo a isso podemos entender os movimentos literários os quais antecederam a independência e o uso da literatura e outros meios de informação em língua portuguesa na propagação dos ideais de nacionalismo. Para Anderson (2008, p. 78), as línguas podem ser exterminadas ou sofrer modificações, mas seria impossível falar em uma unidade. Se bem que, no final do século XX, o que o autor chama de “capitalismo editorial”, na intensificação de escritos voltados para determinados públicos leitores, tentariam criar sujeitos monoglotas.

A exemplo de literaturas voltadas ao nacionalismo, como “*As aventuras de Ngunga*” (1972)<sup>56</sup> do autor Pepetela (membro do MPLA), o que muito se aproxima do que Anderson (2008) aborda na conjuntura das relações de pessoas que participam de determinado evento sem ao mesmo se conhecer ou se falar, pois o que vale é o sentimento por algo maior. Mas a língua portuguesa, apenas distingue um grupo que de fato fala o Português de outro grupo que fala Umbundu, por exemplo. Isso foi um dos fatores de dispersão de uma unidade africana, pois grupos resistiram em continuar suas línguas locais (NETO, T., 2005).

A linguagem impressa, como aborda Hobsbawm (2013, p. 85), adquire uma espécie de fixidez que a faz ser percebida mais permanente, mais atraente. Nesse sentido, a unificação de uma língua se faria com o intuito de “facilitar” as mensagens nacionalistas, pois línguas angolanas de fato dificultavam essa unificação justamente pelo fator resistência, bem como as práticas culturais tradicionais bastante criticadas como aborda Neto, T. (2005, p. 58) que a cultura tradicional angolana tinha suas demarcações dentro do seu espaço de convivência, quanto ao gênero, quanto aos próprios meios de educação, sendo as histórias e os provérbios utilizados para educar e estabelecer a pessoa na realidade do convívio, dentro da aldeia. Nos manuais utilizados por Portugal antes da independência de Angola, (a lista pode ser verificada nos anexos), utilizava-se o uso de provérbios, alguns de origem africana de forma antagônica ao que era pretendido nas aldeias. Se pensarmos no nacionalismo como fruto englobante de uma unidade cultural formada, tendemos a pensar também na possibilidade de um sentido tradicional desta última.

O povo angolano conquistou a independência com o seu próprio esforço, vencendo os inimigos estrangeiros e nacionais. (...). A desorganização, a indisciplina, a kazukuta, a preguiça, o alcoolismo, são inimigos que não nos deixam produzir os bens necessários à nossa vida e ao nosso desenvolvimento. (REPÚBLICA DE ANGOLA, 1978, p.47).

---

<sup>56</sup>. A obra foi primeiramente direcionada para ser usada na alfabetização angolana, unindo língua e identidade nacional de forma bem condizente. Une elementos como a educação para a unidade nacional, o sentimento do protagonista (Ngunga) frente às tradições angolanas, a guerra em si entre outras características (PINTO, 2017); (PEPETELA, 2002).

Com o colonialismo do século XX, digamos que muitas culturas se entrelaçaram. Quando o livro diz “*a desorganização, a kazukuta, não nos deixa produzir bens*”, entendamos por duas perspectivas: a desorganização no sentido estrito da linguagem e dos costumes tradicionais e a Kazukuta<sup>57</sup> no sentido expropriado do sincretismo de culturas. Tendemos a compreender essa questão da seguinte maneira: lembremos que a FNLA tinha seus ideais voltados para um viés tradicional (PAXE, 2016). Após a independência, a região onde se concentrava a etnia Bakongo, ao nordeste de Angola, continuava a se firmar em um discurso de “africanidades”, pois segundo o líder do FNLA, Holden Roberto, a verdadeira Angola estaria nos braços das populações camponesas, aquelas que ainda carregavam no seio da tradição, seus costumes (PEREIRA, 2015, p.144).

Podemos perceber que a FNLA e UNITA tiveram praticamente as mesmas origens e encontrar analogias em seus ideais referentes à manutenção ao pé da letra dos regionalismos em Angola. O MPLA considerava o FNLA e a UNITA como movimentos fantoches (REPÚBLICA DE ANGOLA, 1978, p. 63), justamente por apoiar os regionalismos, o que na visão do MPLA se tratava do mesmo jogo colonizador, dividindo as populações de Angola pelo regionalismo, incentivando a permanência da rivalidade entre eles. O resultado não poderia ser diferente a um acirramento das etnicidades dentro de seus respectivos espaços. No caso dos Bakongo, o discurso histórico se voltava para a formação do reino do Kongo como unidade política firmada, mesmo antes dos Portugueses (PEREIRA, 2015, p. 146). Esse discurso serve para legitimar e ao mesmo reivindicar a alteridade da sua etnicidade como formadora legítima de Angola.

Frente a esses dois exemplos, entre FNLA e MPLA na formação da identidade nacional angolana, temos ideologias embasadas também pelo pan-africanismo. No entanto enquanto um pregava a não participação do elemento “branco”, a outra estava em uma conjuntura multirracial. As diferenças entre os partidos iriam além de formar em Angola uma conjuntura não racista ou ainda buscar elementos os quais autenticassem suas ideologias. Entrelaçava-se a predominância de etnicidades marcada pela valorização de suas tradições, muito precedido pelo pan-africanismo norte-americano e de outro lado um aparelho estatal construído sob as bases da esquerda europeia.

Afinal a colonização foi feita para lucrar e não empreender a seu desfavor, tanto que as guerras coloniais com ideologias marxistas no poder foram alvos dos protagonismos

---

<sup>57</sup>. No livro didático faz menção a esse termo. Kazukuta é uma dança de cunho tradicional em Angola, mas aparentemente com elementos os quais denotam certa mistura de danças, uma vez que em sua composição é presente o sapateado, sua melodia lembra muito o merengue da América central (FONTE: [dancas-africanas.blogspot.com/2008/?m=1](http://dancas-africanas.blogspot.com/2008/?m=1)). Acessado em 29/03/2019.

antagônicos das potências americanas e europeias, um antagonismo refletido na rivalidade entre partidos angolanos à custa de milhares de angolanos.

Dentro do aspecto educacional, tendo a linguagem e os aspectos culturais angolanos, perceberemos a importância de símbolos dialogicamente ligada à formação da identidade nacional ou a etnicidades específicas:

**Tabela 2**— Tabela comparativa de elementos nacionalistas e étnicos.

CATEGORIAS	ESTIMATIVA DO Nº DE VEZES QUE APARECE			
	<i>Período Colonial (1970 a 74)</i>		<i>Período Pós-colonial (1975-80)</i>	
	Livro 1(1972)	Livro 2 (1974)	Livro 1 (1978)	Livro 2 (1980)
Aspectos tradicionais angolanos (anedotas, fábulas tradicionais, textos explorativos)	1	+ de 10	0	0
Aspectos do ensino formal português (anedotas, fábulas tradicionais, textos explorativos)	+ de 14	+ de 17	0	0
Aspectos religiosos angolanos	0	0	0	0
Aspectos religiosos portugueses	+ de 8	5	0	0
Aspectos nacionalistas angolanos (símbolos, África, negro, grandes personagens, etc...)	+ de 8	+ de 22	82	81
Aspectos nacionalistas portugueses (símbolos, Portugal, branco, grandes personagens, etc...)	+ de 43	+ 10	0	0

**FONTE:** Montagem da autora.

Usando dois manuais portugueses e dois angolanos como comparação, percebemos a mudança no quesito “aspectos nacionalistas” no qual praticamente em todas as páginas, a contar pela capa do livro, podemos encontrar elementos ligados à unidade nacional, ao passo que elementos particulares como etnias ou tradições religiosas não aparecem nos manuais utilizados nesta pesquisa, o que não pode passar de forma despercebida ou ainda de forma tendenciosa. Uma vez que o MPLA pretendia educar os angolanos ensinando-lhes a língua portuguesa, é de supor que a religião europeia também pudesse ser aprendida.

A tabela mostra de uma forma mais clara a incidência de ocasiões em que aparece cada aspecto a ser estudado. Percebe-se um número maior de casos de aspectos portugueses nos livros antes da independência. Esse número se torna ainda maior se analisados os livros dos anos anteriores. Após a independência, percebe-se amplamente voltados para as estruturas que objetivavam o partido do MPLA, chegando mais a aparecer que o MPLA pretendia uma “Angola assimilada pós-colonial”. O Guia de Alfabetização aborda algo nesse sentido:

Nos últimos anos do colonialismo, ele tentou enganar o Povo, mostrar que se preocupava muito em arranjar mais escolas para os filhos dos camponeses e dos operários, mas a intenção era controlar o povo, impedir as ideias e libertação de se espalharem, convencer todas as crianças e seus pais de que eram portugueses e não angolanos, e de que a luta heroica de libertação eram simples actos de terrorismo.

Podemos ver isso facilmente olhando os livros do tempo colonial. (REPÚBLICA DE ANGOLA, 1978, p. 53).

Afinal, qualquer forma de divisão dentro do território seria uma ameaça e todo o cuidado com os ditos reacionários eram poucos. Uma contradição presente nesse aspecto é que a unificação de uma língua ia de encontro com a valorização e a importância da oralidade como uma forma de escola e a importância de conhecer o contexto para compreender o movimento. Para o MPLA, os portugueses não estavam nenhum pouco interessados que o povo estudasse de “verdade” e isso explicaria de fato a maior ocorrência de escolas nas zonas urbanas de modo elitistas, visto que eram onde ocorriam o maior número de assimilados, menos propensos a qualquer tipo de revolta (REPÚBLICA DE ANGOLA, 1978).

Nesse sentido, se pensarmos a identidade nacional pelo fator da língua lembremos das palavras de Appiah (1997, p. 59) para quem a linguagem não necessariamente forma o nacionalismo sendo o nacionalismo africano do século XX fruto das ideologias pan-africanistas, pois o que realmente os moveu foram as diferenças e o trato dessas diferenças ligados à noção de raça. Independente dos aparatos que de fato causaram diferenças e conflitos de interesses entre partidos e regiões de Angola, tinham algo em comum na luta pela independência: demonstrar de maneira autônoma que negros poderiam gerir seu país. Mas se para o livro didático Angola era uma só de Cabinda ao Cunene (REPÚBLICA DE ANGOLA, 1978, p. 24), essa ideia ia de contraponto pelo simples fator de que realmente por mais que angolanos e angolanas almejassem a independência, e talvez fosse o único fator que os unia, não podemos afirmar que desde Cabinda, ao norte de Angola, ao Cunene, no Sul, se tratasse de um único povo.

O anseio de unidade nacional proporcionado pelos sentimentos de repulsa ao racismo e a outras formas de exploração seria aquilo que Appiah (1997) denominou de *racismo extrínseco*, uma vez que a concepção de inferioridade proporcionada aos negros advinda de teorias biológicas resultaria no sentimento de unidade africana. Logo esta seria substituída por uma concepção sócio histórica, mas se o pan-africanismo incutiu o sentimento de unidade africana de forma naturalizada, mesmo sob a heterogeneidade do território, faz sentido entender o que a identidade nacional propunha mesmo sob a heterogeneidade de Angola.

O nativismo, movimento em Angola o qual se propôs a valorizar as tradições em oposição à cultura externa poderia dar entendimento a essa questão. Por exemplo, Agostinho Neto, líder do MPLA, poderia ter apreço por suas tradições, mas não podemos deixar de pensar que o fato de ser angolano e ter apreço pela cultura tradicional não esbarrasse na ocorrência de



ter sua formação em Portugal. Talvez isso explique porque autores como Appiah (1997) discutem a relação entre escritores euro-americanos ou ainda afro-eurocêntricos com escritores africanos na construção de um alicerce ideológico. No caso africano, o campo sócio histórico anda a par com a tentativa de unir em torno de um “nós”.

A educação era o elo entre a civilidade e a nação, tal qual Agostinho Neto propunha, o que lembra bastante o discurso do Ministro do Ultramar, na Direção Geral de Educação do Ministério do Ultramar, o senhor Joaquim M. da Silva Cunha, anos antes:

Como repetidamente tenho dito, impõe-se, cada vez mais, fazer da escola um centro de acção em que não apenas se instrua mas também se formem almas e carácteres com a ténpera suficiente para enfrentar a luta pela vida, sem vacilar perante as suas dificuldades e asperezas, e com consciência necessária para sentir os ideais com vontade firme e inteligência esclarecida (BGU, nº 529-530, 1969, p. 88).

Sobre a intensificação da língua portuguesa, o subsecretário da Administração Ultramarina José Coelho de Almeida Cotta dizia que “por essa razão, vi com muito apreço que a vossa terceira sessão de trabalho é dedicada à intensificação do ensino da língua portuguesa”, sendo que os idiomas tradicionais deveria ser explanados sob as leis que os regiam e que “o avanço da cultura e da própria evolução social e económica ficariam seriamente abalados se o idioma nacional não fosse posto ao seu serviço” (BGU, nº 505-506, 1967, p. 114-5).

Levando em consideração o fator explorativo da metrópole sobre os anos de colonização, o objetivo nunca foi dividir os povos angolanos, afinal para conseguir manter sua soberania precisava fazer-se entender a todos um único objetivo: “que Portugal estava fazendo um bem para Angola” mesmo que para isso usasse de artifícios violentos e racistas. De uma forma involuntária, pela educação proporcionada, mesmo com uma realidade distorcida, os angolanos conseguiram compreender “ser angolano” não se restringindo a terem uma liberdade territorial, pois enquanto Portugal tivesse o mais ínfimo domínio sobre a região, a sua liberdade e sua etnicidade estariam ameaçados. O processo de educar é contínuo e se algo é ensinado repetidamente tende a se tornar consolidado. Talvez sejam esses embates que circundam as divergências entre um período e outro. Afinal, nos livros analisados é notória a diferença de pensamentos entre os período colonial e pós-colonial, mas algumas designações continuam sendo feitas do mesmo jeito que foram impostas, pelo separatismo, pelo preconceito e pela divergência de ideias.

As tradições que outrora vieram de Portugal com o intuito de assimilar os angolanos, ao mesmo tempo em que eram caracterizados como modelos educacionais os quais

demandavam “controle” por parte dos portugueses sobre os mesmos também denotavam, por parte dos angolanos, uma nova forma de comportamento dentro dos âmbitos sociais e políticos então presentes naquele contexto. Os portugueses poderiam denotar que estavam respeitando os costumes dos angolanos quando achavam que suas culturas e religiões não eram modernas e corretas conforme os costumes europeus.

No entanto, os angolanos perceberiam que naquele momento precisava se firmar uma nova identidade, uma identidade a qual trouxesse ao contexto mudanças sociais diferentes daquelas em que estavam vivenciando, pois precisavam transformar uma identidade considerada “tribal” por muitos séculos em uma identidade “nacional”. Afinal, se os aparatos educacionais estabelecidos em Angola eram considerados em demasia importantes para o desenvolvimento dos angolanos, não seria ingenuidade da parte deles adquirir esses conhecimentos em benevolência dos seus próprios costumes, visando a um nacionalismo sob uma nova roupagem.

Num certo aspecto, a burguesia africana aspirante procurava apropriar-se de uma gama de comportamentos e atividades que definiam as classes médias europeias. Por outro lado, muitos governantes africanos- e seus partidários- lutavam para obter o direito de exprimirem sua autoridade através dos títulos e símbolos da monarquia neotradicional europeia. Os africanos novamente adaptaram o simbolismo neotradicional europeu como se fosse um modismo, manifestando sua sofisticação não através da “imitação” dos europeus, mas de uma amostra de sua impressionante capacidade de atualizar-se, de discernir as realidades do poder colonial e fazer sobre elas comentários perspicazes. (HOBSBAWM e RANGER, 2015, p. 299).

Sobre as noções de representação das identidades angolanas, certa vez Michel Foucault criticou os historiadores pelo que chamou de sua “ideia empobrecida do real” que não deixava lugar para o que é imaginado” (BURKE, 2008, p. 84). A noção de não caracterizar o “real” em todos os sentidos nos remete a um outro viés de abordar uma conjuntura nacionalista de um ideário de uma identidade angolana. Para o MPLA, os regionalismos não tendiam a abarcar o interesse de todos e só uma organização poderia dirigir a luta anticolonial e nesse sentido contava com apoio das massas populares.

**Imagem 20**— Apoio do povo ao MPLA.



**FONTE:** República de Angola (1980, p. 14).

Novamente percebemos a unidade como fator contraditório à heterogeneidade angolana. No entanto, se os livros didáticos após a independência deixam de maneira acessível de compreender quais eram os ideais do MPLA na educação em Angola, como podemos relacionar a questão da identidade nacional frente às etnicidades que compõem a nação? Para Hobsbawm (2013) e Anderson (2008) o nacionalismo é uma construção moderna cujo significado vezes significado é romantizado e politizado por elites políticas e econômicas com o intuito de manipular e movimentar as massas em um sentido próprio. Destarte, esses autores encaram o nacionalismo como algo conservador do ponto de vista sobre as identidades locais. Isso implica que fatores como a língua ou as questões culturais têm suas limitações quando o tema é tratar da formação de nacionalismos.

Mas como são autores de contextos diferentes, podemos fazer algumas distinções tentando englobar o nacionalismo em Angola presente nos livros. Embora a identidades sejam nacionais ou não, na visão de Hall (2015) elas sofrem descentramentos por causa da globalização pensamos o nacionalismo tão emergente quanto antes.

Para Hobsbawm (2013), o nacionalismo tende a vir antes da formação das nações pela simples conjuntura histórica, na qual uma unidade política e unidade nacional devem ser correlacionadas. Dessa maneira, tudo então que fora construído politicamente e que fez, mais tarde, parte de Angola em seu contexto político-cultural se deu justamente pelo contato com a cultura europeia, assegurando a legitimidade por meio das distinções hierárquicas daqueles que julgavam historicamente serem detentoras de direito. Nesse caso, a violência não se deu apenas no campo simbólico, a legitimação da força também se dava pela fundamentação da

superioridade das raças, atribuindo o uso da força e violência corporal, o que também contribuía para a educação formal dos angolanos.

Quando se trata de questões sobre identidade no contexto numa perspectiva moderna, percebemos que as mudanças identitárias em suas essências se dão dentro das conjunturas sociais, como a mudança de crenças e costumes. Mudanças que caracterizam um novo “corpus” e as quais outrora fundamentaram um novo meio social. Essas mudanças não se dão no esquecimento de uma cultura ou de tradições e sim numa espécie de reapropriação de uma unidade cultural. Mas claro que esta nova categoria, segundo Bourdieu ao abordar sobre a noção de “*habitus*”, só se concretizará com uma colaboração consciente de agentes detentores da construção dessa nova identidade ou a cumplicidade com suas representações e discursos sobre tal (BOURDIEU, 1989, p. 94-95).

Hobsbawm (2013, p. 20) defende que a nacionalidade tende a se desenvolver de maneiras diferentes dependendo do lugar e do tempo em que se está. Durante toda a trajetória da história de Angola, desde as primeiras farpas lançadas contra o colonialismo, no século XIX, houve diferenças sucintas entre os chamados “filhos da terra” considerados também como precursores de um nacionalismo e grupos étnicos (MARZANO e BITTENCOURT, 2017). Sendo que os impasses de ideias entre os levantes de cunho cidadão, nos quais haveria maior número de assimilados e posteriormente de angolanos com formação em Portugal e os movimentos que por mais que fossem embasados por ideologias afro-americanas tendiam a preservar os regionalismos fizeram com que ambos ao longo do processo tivessem desconfianças entre si, sendo os angolanos com formação os quais tendiam para políticas mais liberais muitas vezes serem vistos com certa hostilidade pelos que ainda cultivavam as culturas tradicionais. Nessas condições o nacionalismo em Angola se desenvolveu no meio de uma certeza pelo anseio à independência marcado ao mesmo tempo pela dúvida e contradições sobre quem iria comandar e como seria de fato composto o Estado-nação angolano. Nesse raciocínio, seguimos o pensamento de Hobsbawm:

De fato, se do ponto de vista revolucionário “a nação” tem algo em comum, não era, em qualquer sentido, a etnicidade, a língua ou mais, o mesmo que estas também pudessem ser indicação de coletivo. (...) o que caracterizava o povo-nação, visto de baixo, era precisamente o fato de ele representar o interesse comum contra os interesses particulares e o bem comum-contra o privilégio. (HOBSBAWM, 2013, p. 33).

Na perspectiva do autor, o nacionalismo também tem que ser avaliado sob um viés político, mas não qualquer um e de qualquer tempo, pois a etimologia e significados mudam

com tempo. Por exemplo, a conotação de nacionalismo moderno a que Hobsbawm refere pode ser entendido segundo o autor pelo contexto do liberalismo (HOBSBAWM, 2013, p.55), pois é a partir desse momento em que se tendeu a uma defesa maior das fronteiras e da autonomia econômica.

Embora no caso de Angola o nacionalismo tendesse a estar voltado fortemente para o lado político, concluímos que o nacionalismo não tem uma essência, sendo que grupos, um coletivo com identidades em comum, apropriam-se dela para dar alteridade a sua etnicidade. Sem falar na questão da linguagem, pois através da língua tem-se um distanciamento de povos, sendo que dentro das independências tardias a língua, apesar de ser um fato importante para a autoafirmação de identidade não se aplica a todas as formas.

Da mesma forma para Hobsbawm (2013, p. 91), a cor da pele em nenhum momento originou um estado africano. De fato, politicamente podemos dizer que não, porém foi um dos meios pelos quais negros acharam um sentimento em comum. Segundo Quijano (1997), a lógica da colonialidade está em relação com a negação do sujeito considerado inferior. Ela se expressa em três eixos: do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 1997, p. 1). Sendo que a do poder enfatiza que o modelo de poder global hegemônico reforça a classificação social baseada na hierarquia racial e sexual formando e distribuindo estruturas sociais divididas em classes ou grupos específicos, sustentada por uma hegemonia capitalista, tornando a dominação dos povos por outros como acontecimentos naturais.

A do ser explora que a partir da colonização este também é colonizado, subalternizado e desumanizado, retirado de sua subjetividade, o que por sinal é muito abordado por Fanon<sup>58</sup>. A do saber, levada pela ideia de superar o outro, de tentar fazer com que aquelas populações consideradas atrasadas sejam/venham a se tornar também equivalentes aos europeus. Está exatamente nessa questão, a razão/ racionalidade e humanidade impostos pelos colonizadores, na qual os detentores do poder político influenciam nas relações de poder.

Em primeiro lugar, é verdade que a experiência do poder capitalista mundial, eurocentrado e colonial/moderno, mostra que é o controle do trabalho o fator supremo neste padrão de poder, este é, em primeiro lugar, capitalista. Em consequência, o controle do trabalho pelo capital é a condição central do poder capitalista. (QUIJANO, 2009, p. 81).

---

<sup>58</sup>. Frantz Fanon (1968), a partir do lugar do sujeito colonizado, faz uma releitura a partir da subjetivação do sujeito pelo colonialismo em relação ao seu corpo e cor escravizados. A libertação das mentes somente se dará a partir da construção de novas subjetividades. A uma ética de posicionamento e comprometimento com a história fazendo uma crítica do lugar de onde se fala.

Para o MPLA, o objetivo principal era que todas as explorações econômicas de épocas anteriores (DIOP, 2011) fossem suplantadas somente através da força da produção, sendo uma dessas a agrícola, sendo necessárias para dois fatores: a primeira, tirar Angola do atraso econômico (WHEELER; PÉLISSIER, 2009) e a segunda associar a economia ao sentimento de nacionalismo.

**Imagem 21**— Aspectos da produção angolana como frente de combate.



**FONTE:** República de Angola (1980, p. 44).

O livro didático pretende deixar claro as contradições entre os dois períodos, quando a produção já não estaria destinada a abastecer a metrópole, comercializando com outros países (REPÚBLICA DE ANGOLA, 1978, p. 51). Quijano (2009) diz que os europeus geraram uma nova perspectiva de história dentro dos povos colonizados e estas fazem parte de uma história situada numa trajetória, cujo ponto chave ainda seria a Europa. Assim todos os que não se enquadravam nessa perspectiva ou ainda aqueles que não eram europeus poderiam vir a se tornar também europeus, visto que todas as histórias se voltavam para um passado único.

Realmente, se levarmos em consideração todos esses pensamentos e a colonização, perceberemos que Angola em seu contexto nacionalista extrapolou alguns sentidos os quais contextualizavam a emergência de um nacionalismo. Após a independência as três militâncias seguiram para locais diferentes de Angola e deram suas próprias definições de independência. Angola se construiu numa situação sócio-política muito complexa, mas Angola se tornou um Estado independente? Se levarmos em consideração o significado de independência no plano político, sim.

No entanto, visando as ideias do MPLA e o contexto em que se construiu a república, Angola parecia estar incorporada em uma espécie de “democracia ditatorial”, pois apesar de os Livros Didáticos e os agentes do MPLA se auto intitulem como democráticos percebemos em

várias passagens dos LDs o quanto foi fácil identificar várias ocorrências do que viriam a ser uma espécie de ditadura, pois várias tradições seriam valorizadas o que na prática não se fazia. Haveria, portanto, a valorização de todas as culturas, mas ao mesmo tempo confrontavam esta ideia por achar que de alguma maneira poderia surgir uma nova divisão dos povos. Valorizariam as religiões, mas afirmavam que essas tradições eram atrasadas e que através de uma educação herdada da formação tradicional os cidadãos haveriam de ter um melhor conhecimento do seu contexto histórico. Ainda tentava-se instalar um direito igual para todos e apesar da mulher fazer parte amplamente dos movimentos de libertação, segundo inclusive o que consta em alguns livros de outros países, como os de Moçambique, a mulher em Angola era subalternizada. Tentamos até o momento destacar dois aspectos para a compreensão do nacionalismo angolano: o fator educacional, ligado ao contexto dos intelectuais no poder administrativo na instauração da primeira república e o fator político, no sentido econômico, abrangendo as características do capitalismo e de fronteira.

Para Anderson (2008), mais do que o fator político ou uma linguagem em comum ou o fator da raça, a identidade nacional ou mesmo as etnicidades são formadas por algo além dessas categorias:

A ideia de um organismo sociológico atravessando cronologicamente um tempo vazio e homogêneo é uma analogia exata da ideia de nação, que também é concebida como uma comunidade sólida percorrendo constantemente a história, seja em sentido ascendente ou descendente. (ANDERSON, 2008, p. 56).

Para o autor, a identidade nacional está associada ao corpo sociológico integrante a ela por meio de um elo que se segue de forma horizontal. Hobsbawm (2013, p. 46) afirma que o nacionalismo deve se ajustar culturalmente e economicamente nos levando a noção de que o esse conceito e o de identidade nacional não se aplicam a todos os lugares. Isso explicaria o porquê de a consciência nacional angolana ter se desenvolvido de maneira divergente e desigual entre as etnias tradicionais na formação de uma unidade angolana. Onde a identidade nacional não abarca predominam as identidades e culturas tradicionais menores que a nação como um todo. Outro elemento linguístico de base identitária para o MPLA e presente no livro didático é o hino nacional.

Lembremos da história referente ao caso de futebol, contada inicialmente. Não se trata de afirmar que todos os brasileiros ao entoarem o hino nacional em partidas de futebol que se auto intitulem brasileiros, mas algo naquele momento os une de forma horizontal. Se dissermos

que o Pan-africanismo influenciou pelo racismo o sentimento de pertença ao lugar, para Anderson (2008, p. 78) o fator da “fatalidade” e a modernização da linguagem seriam essenciais. Afinal, o que pode unir 30.000 brasileiros a torcerem para um time brasileiro não perder nos pênaltis? O que pode unir 30.000 brasileiros contra aquilo que ele acha opressor no momento? A resposta estaria em duas expressões: o medo de perder, de ser inferior e o hino nacional como réplica ao rival. Isso implica no que Anderson aborda com relação à linguagem relacionada ao capitalismo com a aplicação em formas impressas ou ainda cantadas ganhando fixidez e aí se preservando (ANDERSON, 2008, p.81). Em contraste, Hobsbawm (2013, p. 69) critica as ideias de Anderson sobre vínculos coletivos abordando que tais ligações são oriundas de relações pré-existentes. O autor denomina essa ideia como “protonacionalismo”. No entanto, para o autor o protonacionalismo advém da relação entre os analfabetos e uma unidade administrativa superior (HOSBAWM, 2013, p. 71). A relação que o autor menciona estaria semelhante ao seu conceito de tradição inventada:

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. (HOSBAWM; RANGER, 2015, p.9.)

Essas tradições inventadas, segundo o autor, buscariam coesão nacional ou a aceitação de um grupo no poder. No entanto, Hobsbawm dá a entender que essas mesmas tradições não têm uma história ou uma base sólida a qual servisse de referência, o que para outros autores como Mudimbe (2013), os quais buscam dar sentido a um antepassado africano, existe no contexto em questão. Se levarmos em conta o pensamento de Hobsbawm, as bases que formaram um nacionalismo em Angola surgiram em algum momento propício, não considerando toda a sua história.

Hobsbawm argumenta que essas tradições as quais poderiam dar base ao nacionalismo poderiam advir da variação de significados de nações, por isso o autor busca no passado clássico grego alguns exemplos, mas sua ideia fica meio contraditória quando tenta abarcar um nacionalismo moderno. Se o autor afirma (HOSBAWM, 2013, p. 27) que o nacionalismo do século XX só pode ser estudado com base em sua modernidade, como explicar a relação de Angola com seus exploradores numa relação “inventada” sem negar a esta uma base sólida de experiências? Nenhuma tradição é inventada a ponto de negar suas reinvenções ao longo dos tempos.



Anderson, criticando o termo “invenção” de Hobsbawm, fala em comunidades imaginadas, ou seja, grupos sociais que se interligam de alguma forma, seja através da língua em comum, dos costumes em comum, das religiões em comum ou ainda de situações cotidianas as quais por algum motivo mobilizam grupos em sentimentos comuns. Por exemplo, podemos suscitar uma opinião de que as mortes geradas pelo extermínio de negros angolanos por outros países ou mesmo pelas instituições internas sejam provocadas pelo racismo ou outras questões, tudo isso frente aos conflitos pré-independência fizeram com que angolanos os quais nunca tinham se visto ou falado de diferentes locais de Angola e diferentes etnias adquirissem um elo em prol dessa questão, ligado por um padrão de sensibilização e pertencimento ao local, a cor da pele, aos costumes ou línguas comuns.

Para o mesmo autor, nesse sentido a morte seria um fator de conexão para o nacionalismo (ANDERSON, 2008). Nesse sentido, uma comunidade imaginada seria então para o autor um grupo de pessoas as quais possivelmente nunca vão se encontrar e não teriam uma relação direta e se imaginam como iguais embora tivessem várias divergências. Embora o autor tenha esse tipo de pensamento, há uma grande tendência sua em se voltar para a questão da língua, sendo que o fator da etnia é/seria de suma importância para a constituição de uma consciência nacional. Ambos os teóricos nos dão a impressão de que uma sociedade na sua conjuntura cultural não existe. Comunidades imaginadas e tradições inventadas sugeririam então algo sem fundamentação histórica sólida como se tivessem surgido do nada.

O que seria então uma nação para os angolanos? Com base nos autores, podemos sugerir então que nação seria um grupo de pessoas unidas por conviver, historicamente ou não, experiências em comum, sejam estas experiências no ramo da linguagem, da religião, de costumes e tradições e ainda por sentimentos abstratos proporcionados por situações de comoção, como o genocídio. Ainda nessa ideia, esse mesmo grupo pertenceria a um local demarcadamente geográfico estruturado por uma ideologia política e econômica, independentemente de sua diversidade cultural, a exemplo de Angola que comporta várias etnias, línguas e culturas. O nacionalismo entraria como a ideia consolidada da nação que ultrapassa os limites territoriais, só válido quando comparado a outras nações, uma vez que o nacionalismo se solidifica em contrariedade com outras nações.

Vale entender que os conceitos dos autores quanto a nação e nacionalismo podem estar em constante movimento, ora mostrando adequações aos meios globais modernos, ora se voltando para um meio mais conservador, dependendo das dinâmicas internas de cada grupo social. Hobsbawm percebia as relações de dominação a partir do conceito de classe, abordando uma conjuntura da formação dos Estados nacionais numa era moderna, por isso não se prende

a eras anteriores. Os textos das independências tardias poderiam ser tendenciosos, uma vez que o nacionalismo se tornou bastante abrangente no século XX. Ele buscava então discutir vários conteúdos em cima das culturas, das línguas e mostrar que não se deve confiar nos mitos de origem das nações, pois as construções são políticas históricas e culturais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Angola se construiu e se constituiu em uma memória baseada nos mitos que exaltavam a nação portuguesa. Por muito tempo os portugueses tinham em mente que Angola jamais conseguiria fugir do seu modelo de educação e durante séculos foi explorada e seus povos passaram por inúmeras cenas de racismo e trabalho escravo. Se as memórias são uma unidade básica para a formação de uma identidade nacional, afinal qual é a memória histórica nacional de Angola? Se a memória é algo construído por um passado histórico em comum e visto que Angola passaria anos sob uma égide a qual sempre dividia as classes entre certo e errado, civilizado e atrasado, então em que roupagem se constituiu a identidade angolana? Além de entendermos que a colonização aconteceu no século XIX e se intensificou após a Primeira Guerra Mundial, a educação pode ser considerada um primeiro fator. No sentido da assimilação, muitos angolanos absorveram a cultura e tradições europeias num processo contínuo, mas não se estratificando. O segundo fator pode ser levado em conta pela produção capitalista editorial de massificação da linguagem: livros impressos e jornais, por exemplo.

Muitos movimentos anticolonialistas do século XIX, tendo em seus respectivos representantes tentaram definir as estruturas da constituição de uma identidade angolana através desses meios de comunicação, sendo o sentimento de nacionalidade e a pluralidade étnica características paralelas a serem consolidadas, vistas e entendidas sob aspectos individualistas. Novamente temos a presença da linguagem impressa como ferramenta cultural. O pan-africanismo norte-americano, em nomes como Crummell, tendia a unificar a África num sentimento entre raça e pertencimento e os seus escritos impressos, cunhados com suas ideologias suplantaram milhares de africanos.

O livro didático pode ter sido uma peça fundamental na propagação do racismo e da valorização da cultura nacional, porém também foi um propagador de um futuro que se pretendia e ao mesmo tempo ocultava o que estava óbvio. Por causa dele, por ele e com ele houve a política de assimilação, a valorização da literatura portuguesa, a valorização da cultura angolana, a independência e a formação de um “homem novo”, desenraizado das velhas estruturas de dominação.

Mesmo o recente Estado-nação se encontra de forma fragmentada entre FNLA, UNITA e o MPLA, este último tendeu a uma homogeneização das culturas locais, provocando um verdadeiro conflito étnico o qual perdura o antagonismo mesmo em épocas atuais. O processo educacional era visto com maus olhos, pois para os angolanos os portugueses nunca

o quiseram para o crescimento intelectual do povo de Angola, mas ao passo que as lutas civis se tornavam incessantes, a educação se tornou um sentido de coesão para o que se almejava, inclusive em vários textos literários como o do autor Pepetela que abordam sempre o fato educativo como questão importante e para aqueles que buscam uma compreensão sobre os debates sobre pós-colonialismo ou relações de gênero, firmando suas ideias estudando incansavelmente as obras voltadas para esse contexto. A seleção de conteúdos nos livros, sejam eles didáticos ou não, como percebido em contextos diferentes, exerceram influências diretas de quem estava no poder e em ambas as situações pretendia-se formar uma coletividade com um denominador comum.

A partir dos livros didáticos percebemos como era a educação colonial e como a partir do MPLA o governo se valeu de seu poder para difundir uma história entre a população e a memória a qual estava sendo construída, tentando dar sentido aos acontecimentos, mesmo que para isso ficasse subtendido unir uma nação heterogênea em apenas uma identidade nacional. Não obstante, podemos assinalar que em nenhum momento pretendeu-se dizer que a educação formal foi a salvação ou algo ruim para Angola, mesmo se levarmos as considerações de (ANDRÉ, 2004, p. 208), o qual demonstra que no início deste século a maior parte de Angola não dominava a língua portuguesa.

Portanto, sobre os discursos e representações nos manuais didáticos percebe-se que estes vão além dos séculos XX ou XIX, mas que suas raízes inclusive sobre o etnocentrismo empregado contra os negros podem ter tido suas origens no estabelecimento de livros como os romances de cavalaria. Angola foi um país marcado pelo ofuscamento de sua cultura, por racismo e escravidão, mas que sempre resistiu, sendo demonstrado isso na sua heterogeneidade cultural persistente, como os Bakongos entre outras etnias.

As ideias e as relações entre identidade nacional, etnias e nacionalismo em África não têm um consenso. Podemos defini-las de forma isolada e superficial, e não seria suficiente. Se tentarmos ligá-las a um passado europeu, por vez tiramos a legitimidade de um passado africano. Se ligarmos os termos ao continente africano sem fazer referências à Europa corremos o risco de ser anacrônicos. Tendemos a pensar que o nacionalismo do século XX em África e tudo o que se aplica a ela – raça negra, pan-africanismo, etnias, linguagens – ocorre de forma rápida, firme e ao mesmo tempo deslocada. Não está pronta e acabada e talvez esteja nessa conjuntura de reflexões para compreendê-la. O livro didático como formador de opiniões coloniais e pós-coloniais deixa a nossa compreensão o seu poder discursivo e a perpetuação das ideologias do momento, justamente por levar a várias épocas as noções dos europeus ou dos africanos.

Todavia, se no final da década de 70, do século XX, o livro utilizado pelo governo de Agostinho Neto poderia ser considerado como homogeneizador das culturas angolanas, atualmente o Ministério da Educação de Angola se debruça em um projeto para o ano de 2022, no qual prevê a contratação de editoras específicas com foco de confecção de livros didáticos em função das características socioculturais, históricos, geográficos, ambientais e econômicos culturais dos grupos étnicos até então presentes no território. Mas tendo em vista a constituição político-social de Angola, essa proposta não poderia criar e/ou fortalecer um certo regionalismo que poderia retornar as controvérsias de uma identidade nacional e do nacionalismo de forma geral?

Como bem compreendemos, há uma certa monopolização e edificação dos livros didáticos pelas editoras, “nacionalizando” os conhecimentos. Nesse sentido, “regionalizar” seria uma boa ideia? Primeiro temos que partir da premissa todas as regiões, seja do Brasil, que é o país de origem da pesquisadora, ou de Angola são territórios definidos e com características heterogêneas. Os livros devem ser equipamentos transversais não se limitando a demarcar uma característica ou um grupo de peculiaridades de uma região. A história sempre procurou dar sentido à humanidade pela linearidade e se entende também que a história de um todo também está ligada às suas particularidades, aos eventos isolados. Mas o respeito e a tolerância com o OUTRO devem fazer parte desse processo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fábio Chang de. *O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas*. Revista AEDOS. n.8, vol. 3, janeiro- junho- 2011. ISSN 1984-5634.

AMOROSO, Marta & LIMA, Leandro Mahalem de. “*A aculturação é um objeto legítimo da Antropologia*. Entrevista com Peter Gow”. Revista de Antropologia. São Paulo, USP, 2011, v. 54 Nº 1. 517-539.

ANDERSON, Benedict R. **Comunidades Imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Trad. Denise Bottman. — São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRÉ, António Miguel. **A formação do homem novo**: análise da visão dos técnicos governamentais atuando hoje em Angola. 2004. 249 fls. TESE. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas — SP.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**: a África na filosofia da cultura/ Kuame Anthony Appiah; tradução de Vera Ribeiro; revisão de tradução Fernando Rosa Ribeiro.- Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

ARAÚJO, George Zeidan. *Ler, pesquisar e escrever história em tempos de internet: desafios e possibilidades*. **Revista de história do Tempo Presente**. Capa v. 6, n. 12 (2014). Disponível em <http://ww.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306122014151/3712>.

AZEVEDO, F. Alves. “*Mística Imperial*”. **Cadernos Coloniais**, nº 17. Lisboa: Editora Cosmos, 1934. Disponível em <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/CadernosColoniais/CadernosColoniais-N17&p=1>. Acessado em julho de 2018.

BETTS, Raymond F. *A dominação Europeia: métodos e instituições*. In: **África sob dominação colonial, 1880-1935** / editor Albert Adu Boahen; ; [tradução MEC – Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos]. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. – (Coleção História Geral da África; vol. 7). Pgs. 353-375.

BHABHA, Homi K. *Interrogando a identidade*. In BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte. Editora UFMG. 1998. Pgs. 70-104.

\_\_\_\_\_. *A outra questão*. In BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte. Editora UFMG. 1998. Pgs. 105-128.

BITTENCOURT; Circe Maria F. Materiais didáticos: concepções e usos. IN **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. / Circe Maria Fernandes Bittencourt— 4. ed.— São Paulo: Cortez, 2011. Pgs. 291-321.

\_\_\_\_\_. Livros didáticos entre textos e imagens. IN **O saber histórico na sala de aula**. (Org.) 12ª ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2017. – (Repensando o Ensino).

BITTENCOURT, Marcelo. “**A história contemporânea de Angola: seus achados e suas armadilhas**”. Publicado em Construindo o passado angolano: as fontes e a sua interpretação. Actas do II Seminário Internacional sobre a História de Angola (4 a 9 de agosto de 1997). Luanda, Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2000. p. 161-185.

\_\_\_\_\_. “**Angola: Tradição, modernidade e cultura política**”. Publicado em REIS, Daniel Aarão; MATTOS, Hebe; OLIVEIRA, João Pacheco; MORAES, Luis Edmundo de Souza Moraes; RIDENT, Marcelo (org). *Tradições e modernidade*. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2010, pp. 120-144.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Carlos Rodrigues Brandão—São Paulo: Brasiliense, 2013.— (Coleção Primeiros Passos; 20). 57ª reimpr. Da 1ª ed. de 1981.

BOAHEN, Albert Adu. *O colonialismo na África: impacto e significação*. In: **África sobre dominação colonial: 1880 à 1935**/ editor Albert Adu Boahen; [tradução MEC – Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos]. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. – (Coleção História Geral da África; vol. 7). Pgs. 919-950.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Peter Burke; tradução Sergio Goes de Paula. – 2 ed. rev. e ampl. – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a negritude**. Carlos Moore (Organização) - Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

CHAKRABARTY, Dipesh. **A pós-colonidade e os artifícios da história: quem fala em nome dos passados “indianos”?** [S. l.: s. n.]. 2009.

\_\_\_\_\_. **Estudos subalternos e historiografia pós-colonial**. [S. l.: s. n.]. 2000.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. – São Paulo: Editora UNESP, 2002.

DARNTON, Robert. **A questão dos Livros: passado, presente e futuro**. Tradução Daniel Pellizari. São Paulo- Companhia das Letras, 2010.

DAVIDSON, A. Basil; ISAACMAN, Allen F. & PÉLISSIER, René. Política e nacionalismo nas áfrias central e meridional, 1919-1935. In. **África sobre dominação colonial: 1880 à 1935**/ editor Albert Adu Boahen; [tradução MEC – Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos]. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. – (Coleção História Geral da África; vol. 7). Pgs. 787-832.

DENOON, D. “*A África Austral*”. In. **África do século XVI ao XVIII** / editado por Bethwell Allan [tradução MEC – Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos]. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. – (Coleção História Geral da África; vol. 5). Pgs. 807-830.

DIAS, Alberto Gastão de Sousa. **Angola: o ensino**. Delegação do governo de Angola à primeira exposição colonial portuguesa. 1934. Disponível em: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/OEEA1934&p=1>. Acessado em 20/08/2018.

DIOP, Majhemout. *A África tropical e África equatorial sob domínio francês, espanhol e português*. In: **África desde 1935** / editor Ali A. Mazrui, editor assistente Christophe Wondji; [tradução MEC – Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos]. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. – (Coleção História Geral da África; vol. 8). Pgs. 67- 88.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Tradução Jaime A. Clasen. — Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 1993.

ERVIN, Lorenzo Kom’boa. **Anarquismo e Revolução Negra e outros textos do Anarquismo Negro**. Tradução e Notas Mariana Correa dos Santos. (Coletivo Das Lutas). Revisão M. Ponciano. Editora Sunguilar, 2015.

EVERDOSA, Carlos. **A literatura Angolana**. 1ª ed. Casa dos Estudantes do Império, Lisboa, 1963.

FAGE, J. D. “*A evolução da historiografia da África*”. In: **Metodologia e pré-história da África** / editor Joseph Ki-Zerbo; tradução MEC – Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos]. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. – (Coleção História Geral da África; vol. 1). Pgs. 1-22.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira.- Salvador : EDUFBA, 2008.

\_\_\_\_\_. **Os condenados da terra**. Tradução de José Laurêncio de Melo. Editora Civilização Brasileira. 1968.

FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henri-Jean. **O aparecimento do Livro**. Colaboração Anne Basanoff ... [et al.]; tradução de Fulvia M. L. Morreto & Guacira Marcondes Machado; prefácio à edição brasileira de Marisa Midori Deaecto; posfácio de Frédéric Barbier. — São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**/ Michel Foucault; tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. – 24. ed.—São Paulo : Edições Loyola, 2014.

FILHO, Wilson Trajano. “História da África – Pra quê?”. In: ROCHA, Maria José; PANTOJA, Selma (orgs.) *Rompendo silêncios: História da África nos currículos da Educação básica*. Brasília: DP Comunicações LTDA., 2004.

FÁVERO, Osmar. **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. “Educ. Soc, Campinas, vol. 28, n. 99, p.614-617, maio/ago. 2017. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GARVEY, Marcus Mosiah. A estrela preta. Edição Online. Edição: Sistah Luísa Benjamim. Projeto Omega Nyahbinghi, Brasil, 2010.

GOHN, Maria da Glória. “Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: aval. Pol. Edu., Rio de Janeiro, V. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

HABTE, Klilu & WAGAW, Teshome. *Educação e Mudança Social*. In: **África desde 1935** / editor Ali A. Mazrui, editor assistente Christophe Wondji; [tradução MEC – Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos]. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. – (Coleção História Geral da África; vol. 8). Pgs. 817- 845.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall; tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro. 12ª edição. 1ª reimpressão. Editora Lamparina, 2015.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik. Tradução: Adelaine La Guarda Rezende. Let all.- Belo Horizonte. Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HEIMER, Franz-Wilhelm. **Educação e sociedade nas áreas rurais de Angola** : resultados de um inquérito. Volume 1: Apresentação de um inquérito: estatísticas descritivas. 1972. Biblioteca Digital - Memórias da África e do Oriente. Link: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/ESARA-V1&p=1>. Acesso em 03/04/2018.

HERNANDEZ, Leila Leite. “*O pan-africanismo*”. In: **África Em Sala de Aula: visita a história contemporânea**. 4ª Ed. — São Paulo: Selo Negro, 2008, Pgs. 131-156.



HOBSBAWM, Eric & RANGER, Terence. A invenção da tradição na África colonial. In. **A invenção das Tradições/** Eric Hobsbawm, Terence Ranger (Organizadores); tradução de Celina Cardim Cavalcante. – 10ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2015. pg. 269-332.

———. **Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade.** — 6ª ed.; tradução de Maria Celia Paoli e Anna Quirino. — São Paulo: Paz e Terra, 2013.

HOHLFELDT, António. **Imprensa das colônias de expressão portuguesa: primeira aproximação.** I Colóquio Brasil-Portugal de ciências da Comunicação — Natal, RN, 2008.

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas/** Leandro Karnal (org.) – 6. Ed., 5ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2016.

KEBANGUILAKO, Dinis. **A educação em Angola: Sistema educativo, políticas públicas e os processos de hegemonização política na primeira república: 1975- 1992.** 2016. 322 pgs. TESE (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

KODJO Edem

& CHANAIWA, David. *Pan-africanismo e libertação.* In: **África desde 1935** / editor Ali A. Mazrui, editor assistente Christophe Wondji; [tradução MEC – Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos]. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. – (Coleção História Geral da África; vol. 8). Pgs. 897- 924.

LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. **História da África em acervos digitais: perspectivas, ensino e identidade.** Projeto de Pesquisa. 2017.

LEBRE, Antonio. “*África desconhecida*”, **Cadernos Coloniais**, nº 02. Lisboa: Editora Cosmos, 1939. Disponível em <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/CadernosColoniais/CadernosColoniais-N02&p=1>. Acessado em dezembro de 2018.

LIBERATO, Ermelinda. Avanços e retrocessos da educação em Angola. Revista Brasileira de Educação. v. 19, n.59- out-dez. 2014.

MARZANO, Andrea; BITTENCOURT, Marcelo. Contestação e nacionalismo em Angola. In: LIMONCIC, Flávio; MARTINHO, Francisco C. P. (Orgs). **A experiência nacional: identidades e conceitos de nação na África, Ásia, Europa e nas Américas.** – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017, p. 11-50.

MEMMI, Albert. **O retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador.** Tradução de Marcelo Jacques de Moraes.— Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: A opção descolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, p. 287-324, 2008. Artigo originalmente publicado na Revista Gragoatá, n. 22, p. 11-41, 1ª sem. 2007

———. **A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade.** Buenos Aires, 2005.

MONTEIRO, Ana Maria. “Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história”. IN: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos; REZNIK, Luis; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.) **A História na escola: autores, livros e leituras.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

MUDIMBE, V. Y. **A invenção da África: Gnose, Filosofia e a Ordem do Conhecimento.**

MUNAKATA, Kazume. *História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil*. In FREITAS, Marcos Cezar. 2001. **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto.

\_\_\_\_\_. Investigações acerca dos livros escolares do Brasil: das idéias à materialidade. VI Congresso Iberoamericano de História de la Educación Latinoamericana. San Louis Potosi, 2003.

\_\_\_\_\_. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Rev. Brasil. hist. educ.*, Campinas – SP, v. 12, nº 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

NETO, Manuel Brito. **História e educação em Angola: do Colonialismo ao movimento popular de libertação de Angola (MPLA)**. 2005. 274 pgs. TESE (Doutorado em Educação) — UNICAMP, São Paulo, 2005.

NETO, Tereza José Adelina da Silva. **Contribuição à história da educação e cultura de Angola: Grupos nativos, colonização e independência**. 2005. 170 pgs. TESE (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2004.

NKRUMAH, Kwame. *A luta de classes em África*. Lisboa, 1977.

OLIVA, Anderson Ribeiro. *“Olhares sobre a África: Abordagens da história contemporânea da África nos livros didáticos brasileiros”*. 2009.

\_\_\_\_\_. *Espelhos pós-coloniais, imagens coloniais: discursos e representações sobre portugueses em livros didáticos de angolanos de História elaborados no pós-independência (1979-2000)*. *Anos 90*, Porto Alegre. v. 21, n.40, p.227-249, dez. 2014.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de Oliveira. *História e internet: conexões possíveis*. **Revista de História do tempo presente**. V. 6, n. 12 (2014). e-ISSN 2175-1803.

OPOKU, Kosi Asare. *A religião na África durante a época colonial*. In: **África sob dominação colonial, 1880-1935** / editor Albert Adu Boahen; ; [tradução MEC – Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos]. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. – (Coleção História Geral da África; vol. 7). Pgs. 592-624.

PINTO, João Paulo Henrique. **A identidade nacional angolana: definição, construção e usos políticos**. 2016. 284 pgs. DISSERTAÇÃO (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

PEIXOTO, Carolina. **Por uma perspectiva histórica pós-colonial, um estudo de caso: A ‘descolonização’ de Angola e o retorno dos nacionais**. 7º Congresso Ibérico de Estudos Africanos/ Lisboa. 2010.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. **Os Bakongo de Angola: etnicidade, religião e parentesco num bairro de Luanda**. — Rio de Janeiro: Contra Capa; Faperj, 2015.

POUTIGNAT, Philippe. **Teorias da etnicidades: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth**. / Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenart; tradução Elcio Fernandes. – 2.ed. – São Paulo: Ed. Unesp, 2011. 250p.

RODRIGUES, José Honório. **Brasil e África: Outro Horizonte**. / José Honório Rodrigues. – 3ª ed. – rev. e com novo capítulo atualizado até 1980. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. *Pesquisa Histórica: o trabalho com fontes documentais*. COSTA, Célio Juvenal, MELO, Joaquim José Pereira, FABIANO, Luiz Hermenegildo (Orgs.). *Fontes e Métodos em História da Educação*. Dourados. MS: Ed.UFGD, 2010, p. 35-48.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia*. Revista *Novos Rumos*. Ano 17, nº 37, 2002, p. 4.

\_\_\_\_\_. *Colonialismo do poder, eurocentrismo e América Latina*. Em livro: *A colonialidade do Saber. Eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro 2005. Pgs. 227-278.

\_\_\_\_\_. *Colonialidade do poder e classificação social*. In: SANTOS, B. S; MENESES, M. P. (orgs). *Epistemologias do Sul*. Editora Almedina, Coimbra, 2009.

\_\_\_\_\_. *“Bien vivir”. Entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder*. [S. l.: s. n.]. Maio, 2010.

SANTOS, Mário Carmelo Barbosa dos. **Sincretismo afro-católico: entre Oxum e Nossa Senhora do Carmo**. 2009. 133 pgs. DISSERTAÇÃO (Mestrado em Ciência da Religião). Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2009.

SANTOS, Martins dos. **Cultura, Educação e Ensino em Angola**. Edição digital, 1998. Disponível no link: <http://www.info-angola.ao/attachments/article/4211/Historia%20desconhecida%20do%20Ensino%20em%20Angola%20%28%20Per%C3%ADodo%20Colonial%29.pdf> . Acessado em dezembro de 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** / Gayatri Chakravorty Spivak; Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André pereira Feitosa. – Belo Horizonte: editora UFMG, 2010.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Tradução Rosaura Eichenberg. — 1ª ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. **Cultura e imperialismo**. Tradução Denise Bottmann. – São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?** / Ana Célia da Silva. – Salvador: EDUFBA, 2011.

SOARES, Amadeu Castilho. **Levar a escola à sanzala. Plano de ensino primário rural em Angola-1968/62-**. Revista *Multidisciplinar*. Universidade Técnica de Lisboa. Ano IV – nº 8. ISSN 0874-0437, 2002. Site: *Memórias da África e do Oriente*. Link acessado: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/geral/A-00000001&p=1>. Acessado em 02/03/2017.

TSHIBANGU, Tshishiku. *Religião e evolução social*. In: **África desde 1935** / editor Ali A. Mazrui, editor assistente Christophe Wondji; [tradução MEC – Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos]. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011. – (Coleção *História Geral da África*; vol. 8). Pgs. 605- 629.

VANSINA, Jan. *A África equatorial e Angola: as migrações e o surgimento dos primeiros Estados*. In. **História Geral da África Vol. IV: África do século XII ao XVI**- Brasília: UNESCO, 2010.

\_\_\_\_\_. *“A tradição oral e sua metodologia”*. . In. **História Geral da África Vol. I: Metodologia e pré-história da África**- Brasília: UNESCO, 2010.

WHEELER, Douglas; PÉLISSIER, René. **História de Angola**. Trad. Pedro Gaspar Serras Pereira. 6ª ed. Rio de Janeiro, 2009.

## **FONTES PESQUISADAS**

### **FONTES DOCUMENTAIS DIGITALIZADAS DO SITE MEMÓRIAS DA ÁFRICA E DO ORIENTE**

ACORDO DE ALVOR. disponível em <http://memoria-africa.ua.pt/Catalog.aspx?q=DE%20angola>. Acesso em 03/01/2018.

BOLETIM DA AGÊNCIA GERAL DAS COLÓNIAS. Link para acesso: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/BGC.aspx>. Acessado entre 03/01/2018 à 20/12/2018.

BOLETIM GERAL DAS COLÓNIAS. Link para acesso: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/BGC.aspx>. Acessado entre 03/01/2018 à 20/12/2018.

BOLETIM GERAL DO ULTRAMAR. Link para acesso: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/BGC.aspx>. Acessado entre 03/01/2018 à 20/12/2018.

CADERNOS COLONIAIS. Link para acesso: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/CadernosColoniais.aspx>. Acessado entre 03/01/2018 à 20/12/2018.

PORTUGAL. Livro de leitura para a 4ª classe, [Caminhos Portugueses] PORTUGAL, 1971-1972. 186 pags. Link para acesso: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000028&p=1>. Acessado entre abril de 2018 a fevereiro de 2019.

PORTUGAL. Livro de leitura 4ª classe- Alcino Blanco, et. al., 1974, 128 pags. Link para acesso: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000022&p=1>. Acessado entre abril de 2018 a fevereiro de 2019.

REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA. Guia do alfabetizador. A vitória é certa, a luta continua-. Ministério da Educação, 82 pags. Link para acesso: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000027&p=1>. Acessado entre abril de 2018 a fevereiro de 2019.

REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA. Manual de alfabetização. A vitória é certa, a luta continua. Ministério da Educação, 1980, 81 pags. Link para acesso: <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000026&p=1>. Acessado entre abril de 2018 a fevereiro de 2019.

### **FONTES DOCUMENTAIS NO SITE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA (2019).**

REPÚBLICA DE ANGOLA. Ministério da Educação. Comissão de Acompanhamento das acções da Reforma Educativa- CAARE. 2010.

REPÚBLICA DE ANGOLA. Ministério da Educação. Balanço da Implementação da 2ª reforma Educativa em Angola.

REPÚBLICA DE ANGOLA. Ministério da Educação. Evolução da Educação e Ensino em Angola (2002-2008).

## ANEXOS

**Anexo A:** Transcrição da tabela demonstrando o nível de formação dos professores.

<b>NÍVEL DE FORMAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES DESTAS ESCOLAS</b>		
<i>Nível de formação geral</i>	<i>Nº de aldeias</i>	<i>(%)</i>
S/ informação	2	-
Ensino elementar incompleto	5	1,316
Ensino elementar completo	38	25,000
Ciclo preparatório ou equivalente	19	12,500
“2º ciclo” liceal ou técnico incompleto	1	0,658
“2º ciclo” liceal ou técnico completo	1	0,658
Total	66	40,132

FONTE: (HEIMER, 1972, p. 15).

**Anexo B:** transcrição da tabela das Escolas existentes na aldeia.

<b>Tipo da escola</b>	<b>Nº de aldeias em que existe o respectivo tipo de escolas</b>	<b>(%)</b>
Catequese católica	12	7,843
Catequese n/ católica	8	5,229
Posto escolar do estado	36	23,529
Posto escolar de missão católica	6	3,922
Posto escolar de missão n/ católica	3	1,961
Escola primária de missão n/ católica	1	0,654
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>43,138</b>

FONTE: (HEIMER, 1972, p. 14).

**Anexo C:** Transcrição da tabela demonstrando o quadro de habilitação dos professores que atuavam nas escolas.

<b>HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DESTAS ESCOLAS</b>		
<i>Tipo de habilitação profissional</i>	<i>Nº de aldeias</i>	<i>(%)</i>
s/ informação	2	-
1 curso de monitor escolar	13	8,553
2 cursos de monitor escolar	9	5,921
3 ou 4 cursos de monitor escolar	8	5,632
Escola oficial de habilitação de professores de posto	4	2,632
Sem habilitação profissional	30	19,737
Total	66	42,106

FONTE: (HEIMER, 1972, p. 14).

**Anexo D:** Transcrição do Nº de alunos que frequentavam essas escolas.

<b>NÚMERO DE ALUNOS DESTAS ESCOLAS</b>		
<i>Nº de alunos</i>	<i>Nº de aldeias</i>	<i>(%)</i>
S/ informação	2	-
De 11 a 30	6	9,375
De 31 a 50	11	17,186
De 51 a 70	18	28,125
De 71 a 100	13	20,313
De 101 a 130	10	15,625
De 131 a 160	5	7,813
275	1	1,563
Total 4 923	66	100,002
Obs: a média dos alunos por escola é de 76,9 %.		

FONTE: (HEIMER, 1972, p. 15).

**Anexo E:** Transcrição da Composição religiosa da aldeia.

<b>Religião</b>	<b>Nº de aldeias onde a religião aparece como exclusiva ou maioritária</b>	<b>(%)</b>	<b>Nº de aldeias onde a religião aparece em 2º lugar</b>	<b>(s/153)</b>	<b>Nº de aldeias onde a religião aparece em 3º lugar</b>	<b>(s/153)</b>
Católica	121	79,085	11	7,190	-	
Evangélica	16	10,458	26	16,993	-	
Metodista	2	1,307	3	1,961	-	
Adventista	1	0,654	3	1,961	1	0,654
Protestante s/ especificação	2	1,307	7	4,575	-	
Sem religião	11	7,190	(?)		(?)	
<b>Total</b>	<b>153</b>					

Sem religião equivale a religião tradicional e os traços equivale, a menos de 5 por cento da população

FONTE: (HEIMER, 1972, p.18).

**Anexo F:** transcrição da Existência de missões católicas no perímetro das aldeias.

<b>Distância das missões às aldeias</b>	<b>Nº de casos em que se encontram, nas distancias especificadas à ideia, o seguinte número de missões católicas</b>									
	1	(%)	2	(%)	3	(%)	4	(%)	S/inform.	(%)
Até 5 Km	10	6,536	-	-	-	-	-	-	5	3,268
De 6 a 10 Km	16	10,458	-	-	-	-	1	0,654	5	3,268
De 11 a 15 Km	17	11,111	2	1,307	1	0,654	-	-	5	3,268
De 16 a 30 Km	34	22,222	11	7,190	3	1,961	2	1,307	5	3,268

FONTE: (HEIMER, 1972, P.10).



**Anexo G:** Transcrição da distância entre as escolas, território de Luanda.

<b>ESCOLAS PRIMÁRIAS (OU DE ARTES E OFÍCIOS) EXISTENTES NO PERÍMETRO DAS ALDEIAS</b>																
<i>Distância de escolas primárias (ou de artes e ofícios) às aldeias</i>	<i>Nº de casos em que se encontra, nas distâncias especificadas, o seguinte número de escolas primárias (ou de artes e ofícios)</i>															
	1	(%)	2	(%)	3	(%)	4	(%)	5	(%)	6-10	(%)	11-20	(%)	S/info	(%)
Até 5 km	9	5,882	3	1,961	-	-	1	0,654	-	-	-	-	-	-	5	3,268
De 6 a 10 km	14	9,150	3	1,961	1	0,654	-	-	-	-	1	0,654	-	-	5	3,268
De 11 a 15 km	18	11,765	5	3,268	1	0,654	-	-	-	-	-	-	-	-	5	3,268
De 16 a 30 km	32	20,915	9	5,882	5	3,268	2	1,307	1	0,654	2	1,307	6	3,922	2	1,307

**FONTE:** (HEIMER, 1972, p. 17, Tabela 28).

**Anexo H:** Transcrição da Composição etno-linguística da aldeia.

<b>Grupo étno-linguístico</b>	<b>Sub grupo</b>	<b>Nº de aldeias em que o grupo aparece como exclusivo ou em posição maioritária</b>	<b>(%)</b>	<b>Nº de aldeias em que o grupo é o segundo em importância</b>	<b>(%)</b>	<b>Nº de aldeias em que o grupo é o terceiro em importância</b>	<b>(%)</b>
Ovimbundu	-s/ especificação	-59	-35,6	-14	- 7,1	-3	- 2,0
	-Bailundu Tshiranda	-9	-5,9	-8	-5,2	- (-)	- (-)
	-Wanbu, Kakonda, Tshiranda	-8	-5,2	-2	-1,3	-(-)	-(-)
	-Tshingolu, Sambu	-2	-1,3	-4	-2,6	-1	-0,7
	-(K) ou (N)ieno	-1	-0,7	-(-)	-(-)	-(-)	- (-)

	-Yshiaka -Ndulu -Kisanjo, Ganda, Nanya, Lunbu -Sele, Mbui, Ngoia	- (-) -1 -19	- (-) -0,7 -7,8	-1 -1 - (-)	-0,7 -0,7 - (-)	-1 - (-) - (-)	-0,7 - (-) - (-)	
kimbundu	- s/ especificação - Ambundu Kisama -Ngola (Jinga) -Ndongu - Bangala Kbondu	- (-) -6 -9 - (-) -6	- (-) -3,9 -5,9 - (-) -3,9	-4 - (-) -2 -1 -2	-2,6 - (-) -1,3 -0,7 -1,3	- (-) - (-) - (-) - (-) - (-)	- (-) - (-) - (-) - (-) - (-)	
	- Songo, Syola (?)	-8	-5,2	-3	-2,0	-1	- 0,7	
	-Nbala -Nungo, Nolo, Bamba - Libolo, Kibala	-4 -3 -4	-2,6 -2,0 -2,6	-1 - (-) - (-)	-0,7 - (-) - (-)	-1 - (-) - (-)	- 0,7 - (-) - (-)	
	Bakongo	- Maiombe -Bavoia (Ngolu)	-1 -2	- 0,7 -1,3	- (-) - (-)	- (-) - (-)	- (-) - (-)	- (-) - (-)
Gangola	- s/ especificação - Luimbo - Luena - Ngangela	- (-) -3 - (-) -8	- (-) -2,0 - (-) - 5,2	- (-) -1 -1 - (-)	- (-) -0,7 -0,7 - (-)	- (-) - (-) - (-) -1	- (-) - (-) - (-) -0,7	
	Lunda Tshokwo	- S/ especificação - Tshokue - Lunda	- (-) -7 - (-)	- (-) - 4,6 - (-)	-1 -2 -1	-0,7 -1,3 -0,7	- (-) - (-) - (-)	- (-) - (-) - (-)
	<b>Total</b>	153	100,1	50	33,0	8	5,5	

FONTE: (HEIMER, 1972, p. 5).

**Anexo I: Manuais didáticos pesquisados no site memórias da África e do Oriente**

<b>LIVROS DO PERÍODO COLONIAL</b>		
<b>IDENTIFICAÇÃO</b> * Analisados	<b>AUTOR</b>	<b>LINK PARA ACESSO</b>
PORTUGAL. O livro do terceiro ano : ensino primário rural. Governo Geral de Angola; desenhos de J. F. de Matos Gomes, 1963.	Angola	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/geral/L-00000004&amp;p=1">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/geral/L-00000004&amp;p=1</a>
PORTUGAL. Falar, Ler e Escrever. PADRE, Armando Ribeiro, , 1967.	Moçambique	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000031&amp;p=1">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000031&amp;p=1</a>
PORTUGAL. Livro de leitura da 2ª classe, [Já Sei Ler], 1968.	Portugal	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000024&amp;p=1">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000024&amp;p=1</a>
PORTUGAL. Livro de leitura da : 4ª classe, [Por Portugal Ditosa Pátria]. SILVA, Olga Barros, Maria Luisa Cardoso, 1970.	Portugal	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000021&amp;p=1">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000021&amp;p=1</a>
PORTUGAL. Livro de leitura para a 3ª classe, [Velas de Cristo], 1971.	Portugal	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000037&amp;p=1">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000037&amp;p=1</a>
PORTUGAL. Leituras para a 3ª classe do ensino primário, Terra bem amada. GONÇALVES, Jorge Belchior Américo Gonçalves.	Moçambique	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000039&amp;p=1">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000039&amp;p=1</a>
* PORTUGAL. Livro de leitura para a 4ª classe, [Caminhos Portugueses], 1971, 1972.	Angola	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000028&amp;p=1">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000028&amp;p=1</a>
* PORTUGAL. Livro de leitura: 4ª classe- Alcino Blanco, et. al., 1974.	Angola	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000022&amp;p=1">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000022&amp;p=1</a>
<b>LIVROS DO PERÍODO PÓS-COLONIAL</b>		
REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. Primeira classe - fase propedêutica, [Periquito alfa] Aurora Freitas de Barros, Monica Benoit, Leontina Semedo Costa, 1991.	Guiné Bissau	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000045&amp;p=1">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000045&amp;p=1</a>
REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. O nosso livro de leitura: 4ª classe Paulo Pereira, et. al., 1986, 1990.	Guiné Bissau	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000044&amp;p=1">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000044&amp;p=1</a>
REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. O nosso livro de leitura: 3ª classe Mussa Jaló, et. al., 1990.	Guiné Bissau	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000043&amp;p=1">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000043&amp;p=1</a>
REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. O meu livro de leitura: 2ª classe. Ministério de Educação Nacional e Desporto, 1987.	São Tomé e Príncipe	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000033&amp;p=1">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000033&amp;p=1</a>
* REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA. Guia do alfabetizador, A vitória é certa: a luta continua. Ministério da Educação e Cultura.	Angola	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000027&amp;p=1">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000027&amp;p=1</a>
* REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA. Manual de alfabetização, (A vitória é certa: a luta continua). Ministério da Educação, 1980.	Angola	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000026&amp;p=1">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000026&amp;p=1</a>

**Anexo J:** Lista de textos analisados nos Boletins Gerais das Colônias e do Ultramar, com seus respectivos títulos, número, ano e link para acesso.

<b>Assunto (por ordem alfabética)</b>	<b>Boletim N°</b>	<b>Volume</b>	<b>Mês/Ano</b>	<b>Link para acesso</b>
1º Estatuto civil, político e criminal dos indígenas de Angola e Moçambique	17	II	Novembro/1926	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N017&amp;p=151">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N017&amp;p=151</a>
40 anos de governo de Salazar	514	XLIV	Abril/1968	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N514&amp;p=6">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N514&amp;p=6</a>
A acção colonizadora de Portugal	19	III	Janeiro/1927	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N019&amp;p=190">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N019&amp;p=190</a>
A alma negra e a educação missionária	24	III	Junho/1927	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N024&amp;p=159">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N024&amp;p=159</a>
A instrução pública em Angola	19	III	Janeiro/1927	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N019&amp;p=17">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N019&amp;p=17</a>
A orientação de Portugal na política indígena de Angola	14	II	Agosto/1923	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N014&amp;p=71">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N014&amp;p=71</a>
A questão da escravatura perante as sociedades das nações	14	II	Agosto/1923	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N014&amp;p=247">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N014&amp;p=247</a>
Ação educativa no Ultramar	505-506	XLIII	Julho-agosto/1967	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N505-506&amp;p=121">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N505-506&amp;p=121</a>
Angola	06	I	Dezembro/1925	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N006&amp;p=29">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N006&amp;p=29</a>
Angola (notícia histórica)	21	III	Março/1927	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N021&amp;p=94">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N021&amp;p=94</a>
Angola: instalação de serviços e escolas	528	XLV	Junho/1969	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N528&amp;p=192">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N528&amp;p=192</a>
Anuário da escola superior colonial	66	VI	Dezembro/1930	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N066&amp;p=214">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N066&amp;p=214</a>
Apoio popular ao governo de Salazar (foto)	519-520	XLIV	Setembro-outubro/1968	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N519-520&amp;p=71">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N519-520&amp;p=71</a>
As acusações contra o trabalho indígena nas colônias portuguesas	16	II	Outubro/1926	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N016&amp;p=247">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N016&amp;p=247</a>
As escolas indígenas e a saúde pública	164	XV	Fevereiro/1939	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N164&amp;p=120">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N164&amp;p=120</a>
As missões religiosas como instrumento de civilização portuguesa	16	II	Outubro/1926	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N016&amp;p=73">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N016&amp;p=73</a>

Assistência médica ao indígena em Angola	19	III	Janeiro/1927	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N019&amp;p=242">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N019&amp;p=242</a>
Atentado contra a soberania portuguesa	351	XXX	Setembro/1954	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N351&amp;p=58">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N351&amp;p=58</a>
Censo da população angolana	182-183	XVI	Agosto/setembro de 1940	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N182-183&amp;p=130">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N182-183&amp;p=130</a>
Corpo e alma de Angola	352	XXX	Outubro/1954	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N352&amp;p=4">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N352&amp;p=4</a>
Da formação e expansão da nacionalidade portuguesa	492	XLII	Junho/1966	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N492&amp;p=126">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N492&amp;p=126</a>
É preciso que a nação seja mais rica	523-524	XLV	Janeiro-fevereiro/1969	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N523-524&amp;p=102">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N523-524&amp;p=102</a>
Em prol do estudos das línguas africanas	15	II	Setembro/1926	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N015&amp;p=232">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N015&amp;p=232</a>
Ensino nas línguas indígenas	17	II	Novembro/1926	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N017&amp;p=206">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N017&amp;p=206</a>
Ensino técnico colonial	141	XIII	Março/1937	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N141&amp;p=20">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N141&amp;p=20</a>
Escolas missionárias na África	106	X	Abril/1934	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N106&amp;p=157">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N106&amp;p=157</a>
Escravidura?!...	01	I	Julho/1925	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N001&amp;p=11">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N001&amp;p=11</a>
Estatuto dos Indígenas: decreto 16.473 e suas justificativa	46	V	Abril/1929	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N046&amp;p=80">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N046&amp;p=80</a>
Estatuto Político, Civil e Criminal do Indígenas	46	V	Abril/1929	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N046&amp;p=84">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N046&amp;p=84</a>
Estética negra	16	II	Outubro/1926	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N016&amp;p=252">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N016&amp;p=252</a>
Informações e notícias	174	XV	Dezembro/1939	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N174&amp;p=116">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N174&amp;p=116</a>
Liceu de Huíla	23	III	Maió/1927	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N023&amp;p=17">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N023&amp;p=17</a>
Manual do colono	38	IV	Agosto/1928	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N038&amp;p=125">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N038&amp;p=125</a>
Mapa da frequência escolar nos liceus do Ultramar	345	XXIX	Março/1954	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N345&amp;p=93">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N345&amp;p=93</a>
Missões católicas em Angola	190	XVII	Abril/1941	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N190&amp;p=111">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N190&amp;p=111</a>

Missões católicas em Angola e Moçambique	115	XI	Janeiro/1935	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N115&amp;p=1">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N115&amp;p=1</a>
Música indígena	210	XVIII	Dezembro/1942	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N210&amp;p=107">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N210&amp;p=107</a>
Nacionalismo e política indígena	19	III	Janeiro/1927	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N019&amp;p=259">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N019&amp;p=259</a>
Nova divisão administrativa: Liceus e escolas de ensino profissional	352	XXX	Outubro/1954	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N352&amp;p=92">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N352&amp;p=92</a>
O conhecimento das línguas indígenas	14	II	Agosto/1923	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N014&amp;p=249">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N014&amp;p=249</a>
O ensino na província	348-349	XXX	Junho-julho/1954	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N348-349&amp;p=181">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N348-349&amp;p=181</a>
O ensino primário em Angola	175	XVI	Janeiro/1940	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N175&amp;p=185">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N175&amp;p=185</a>
O estatuto colonial	103	X	Janeiro/1934	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N103&amp;p=205">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N103&amp;p=205</a>
O estatuto dos indígenas e os valores morais (Decreto 39.666)	347	XXIX	Maior/1954	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N347&amp;p=22">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N347&amp;p=22</a>
O futuro das raças indígenas	15	II	Setembro/1926	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N015&amp;p=214">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N015&amp;p=214</a>
O regime da mão de obra indígena em Angola	03	I	Setembro /1925	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N002&amp;p=143">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N002&amp;p=143</a>
Obituário em Luanda	15	II	Setembro/1926	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N015&amp;p=197">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N015&amp;p=197</a>
Ocupação militar (Boletim dedicado à História da Ocupação e I Congresso da História da Expansão Portuguesa no Mundo)	150	XIII	Dezembro/1937	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N150&amp;p=83">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N150&amp;p=83</a>
Operação Pan-americana (carta entre o presidente do Brasil Kubitscheck e Salazar)	399-400	XXXIV	Setembro-outubro/1958	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N399-400&amp;p=4">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N399-400&amp;p=4</a>
Os festivais do Livro: seu contributo para uma difusão mais efetiva da cultura	497-498	XLII	Novembro-dezembro/1966	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N497-498&amp;p=56">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N497-498&amp;p=56</a>
Povos sem história	175	XVI	Janeiro/1940	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N175&amp;p=180">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N175&amp;p=180</a>
Reflexões sobre a educação	505-506	XLIII	Julho-agosto/1967	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N505-506&amp;p=111">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N505-506&amp;p=111</a>
Salazar na imprensa estrangeira	351	XXX	Setembro/1954	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N351&amp;p=8">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N351&amp;p=8</a>
Subsídios etnográficos para a história dos povos de Angola	296	XXVI	Fevereiro/1950	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N296&amp;p=9">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N296&amp;p=9</a>

Temas e documentos	529-530	XLV	Julho-agosto/1969	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N529-530&amp;p=88">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGU-N529-530&amp;p=88</a>
Tropas indígenas e defesa Nacional	15	II	Setembro/1926	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N015&amp;p=231">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N015&amp;p=231</a>
Um “comité” de defesa da raça negra	19	III	Janeiro/1927	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N019&amp;p=253">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N019&amp;p=253</a>
Uma tribo da África oriental portuguesa	22	III	Abril/1927	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N022&amp;p=168">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N022&amp;p=168</a>
A religião dos negros e sua influência na família	121	XI	Julho/1935	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N121&amp;p=129">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N121&amp;p=129</a>
Cooperação civilizadora e coeducação étnica	52	V	Outubro/1929	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N052&amp;p=208">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N052&amp;p=208</a>
Educação Colonial	58	VI	Abril/1930	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N058&amp;p=185">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N058&amp;p=185</a>
Legislação Colonial (Decreto nº 18.570)	062-063	VI	Agosto-Setembro/1930	<a href="http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N062-063&amp;p=163">http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/BGC/BGC-N062-063&amp;p=163</a>