



**INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE LUANDA-
ISCED**

Hélder Correia Domingos Pascoal

**A INFLUÊNCIA EDUCATIVA DAS MISSÕES METODISTAS NO DESPERTAR
DO NACIONALISMO ANGOLANO 1887-1954**

Dissertação de Mestrado

Luanda
2022



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE LUANDA-ISCED

Hélder Correia Domingos Pascoal

A INFLUÊNCIA EDUCATIVA DAS MISSÕES METODISTAS NO DESPERTAR DO NACIONALISMO ANGOLANO 1887-1954

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação do Instituto Superior de Ciências da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Área de concentração: História de Angola.

Orientador: Prof. Dr. Dinis Kebanguilako

Luanda
2022

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha querida e incansável mãe Anabela Cachombo (em memória). Foi pelo seu incentivo e dedicação que cheguei a terminar a presente formação. Eternas saudades, Mamã!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus Todo-Poderoso, que sabiamente me conduziu e derramou sobre mim sabedoria. Esta pesquisa só foi possível devido a um conjunto de pessoas que participaram e que nomeio: a minha esposa, Luísa Pascoal, os meus pais e irmãos, que incansavelmente me apoiaram e persuadiram a continuar a fim de concluir a presente dissertação; os irmãos da Igreja Metodista, da conferência Anual do Oeste de Angola, Distrito de Luanda e a IMU Betânia.

Não poderia deixar de expressar os meus agradecimentos aos meus prezados professores, Dr. Dinis Kebanguilako (orientador), Manzambi Vuvu, Maria da Conceição Neto, Isaac Paxe, Laurindo Vieira, Tiago Caungo e Alberto Nguluve. Aos meus colegas, Manuel Cazo, João Mabuaca, António Cortez, João Ngoma, Simão Soneca, Sebastião Lino e Ana Cuti.

O nosso muito obrigado a todos que, de longe ou de perto, directa ou indirectamente, contribuíram para a conclusão do presente trabalho... e, como dizem os Metodistas, “*Twasakidila mu dijina dya Nzambi*”!

EPÍGRAFE

Em vista dos presentes frutos das antigas missões, é impossível não se sentir na certeza de que o ensino dos jesuítas foi tão permanente, quanto mais não será dos Protestantes, que deixaram a Bíblia nas mãos dos seus convertidos?... e o Metodismo respondeu SIM!

David Livingston citado por CARVALHO 1994, p. 22.

RESUMO

A presente dissertação tem como pano de fundo a reflexão educacional da missão metodista que penetraram no litoral de Luanda província de Angola no último quartel do século XIX. Ao descortinar a experiência educativa da missão metodista ao longo do corredor do Rio Kwanza, que começou com a implementação de igrejas e centros de ensino em Luanda, Dondo, Nhangue a Pepe, Pungo Andongo, Quiongua, Malange e Quessua surge a necessidade de compreensão do meio sociocultural, político e religioso vigente naquela altura. A presente reflexão tem o seu cunho científico através dos procedimentos metódico, rigoroso e sistemático, a partir de um cruzamento entre o método etnográfico e o método comparativo que nos permitiu analisar o estudo no ambiente natural da pesquisa e comparar os dados obtidos. As políticas educativas e sociais do regime colonial contaram com a colaboração activa e participativa da Igreja Católica Romana na altura, assim sendo “evangelizar” equiparou-se ao “civilizar” durante quase todo processo da implementação e dominação colonial, prova disso são os vários regulamentos exarados entre Portugal e a Santa Sé, como é o caso do Acordo e Estatuto Missionário da última década de quarenta. Por seu turno, na era colonial a educação foi tida como um instrumento ideológico “aparelho” do Estado Português para dominar e cegar a cosmovisão dos autóctones, era um paradigma de ensino “bancarizado” proposto por Freire. Porém, nos finais de 1880 com a chegada das várias missões protestantes, em destaque o metodismo, proporcionaram uma relação nos moldes da alteridade social, sugerindo, assim um novo paradigma educacional que priorizou o ensino libertador e transformador, desencadeando as consciências dos nativos que influenciou o despertar do nacionalismo angolano nas cinco primeiras décadas de 1900.

Palavras-chave: Missões Metodistas, educação, cosmovisão, colonização e nacionalismo angolano.

ABSTRACT

The present dissertation has as its background the educational reflection of the Methodist mission that penetrated the coast of Luanda province of Angola in the last quarter of the 19th century. When unveiling the educational experience of the Methodist mission along the Kwanza River corridor, which began with the implementation of churches and teaching centers in Luanda, Dondo, Nhangué a Pepe, Pungo Andongo, Quiongua, Malange and Quessua, the need arises to understand the sociocultural, political and religious environment prevailing at that time. The present reflection has its scientific nature through methodical, rigorous and systematic procedures, from a cross between the ethnographic and comparative method that allowed us to analyze the study in the natural environment of the research and compare the data obtained. The educational and social policies of the colonial regime relied on the active and participatory collaboration of the Roman Catholic Church at the time, so “evangelizing” was equated with “civilizing” during almost the entire process of colonial implementation and domination, proof of which are the various regulations between Portugal and the Holy See, as is the case of the Missionary Agreement and Statute of the last decade of the forties. In turn, in the colonial era, education was seen as an ideological instrument of the Portuguese State to dominate and blind the cosmovision of the natives, it was a paradigm of “bankarized” teaching proposed by Freire. However, in the late 1880s, with the arrival of the various Protestant missions, especially Methodism, they provided a relationship along the lines of social alterity, thus suggesting a new educational paradigm that prioritized liberating and transforming teaching, triggering the consciences of the natives that influenced the awakening of Angolan nationalism in the first five decades of the 1900s.

Keywords: Methodist Missions, Education, Worldview, Colonization and Nationalism.

LISTA DE FIGURAS, ILUSTRAÇÕES E IMAGENS

Figura 1 Crescimento da denominação educativo dos E.U.A	44
Figura 2. Distribuição de Escolas das missões Católicas e Protestantes.	46
Figura 3. Tríade Ideológica Colonial. Fonte Própria do autor.....	66
Figura 4 Topografia e recursos naturais do Congo	83
Ilustração 1 Primeiras Missões Metodistas em Angola.....	29
Ilustração 2Evolução do Nacionalismo Moderno	99
Ilustração 3 Artigo 6º. Em Estatuto dos Indígenas.	cxxxix
Ilustração 4 Decreto-lei n.º31-207 Estatuto do Missionário.....	cxxxiii
Imagem 1 Alunas e professoras no Quéssua (1919).....	cxxxiv
Imagem 2 1º Grupo de Pastores Nativos (1920)	cxxxiv
Imagem 3 Professor e seus alunos numa escola metodista (1920).....	cxxxv
Imagem 4 Professora Juliana de Almeida e sua turma em Luanda-1920.....	cxxxv
Imagem 5 Escola da Missão de Luanda (1920).....	cxxxvi
Imagem 6 Escola em criação, Calomboloca 1920.....	cxxxvi
Imagem 7 Escola Bíblica William Taylor (1950)	cxxxvii
Imagem 8 Sr. Jacinto Fortunato leccionando em Luanda 1956.	cxxxvii

Imagem 9 Professora nativa ensinando costurar	cxxxviii
Imagem 10 Jovens na aula de dactilografia.....	cxxxviii
Imagem 11 Adolescentes na aula de costura	cxxxviii
Imagem 12 Aula no campo de agricultura	cxxxviii
Imagem 13 aula prática laboratorial no microscópio	cxxxix
Imagem 14 Alunos da Clinica de Luanda no Recreio	cxxxix
Imagem 15 Idalina Misocolo no microscópio e Idalina Bamba na colecta de sangue..	cxxxix
Imagem 16 Família de Pedro Agostinho Neto	cxl
Imagem 17 Família Job Baltazar Diogo.	cxl
Imagem 18 Cristóvão Miguel da Silva.	cxli
Imagem 19 Família de Gaspar de Almeida (.....	cxli
Imagem 20 António Agostinho Neto, em Coimbra 1948)	cxlii
Imagem 21 Equipa metodista de basquetebol	cxlii
Imagem 22 Jovens metodistas na Ilha de Luanda	cxliii
Imagem 23 Bolseiros Metodistas em New Jersey EUA-1960	cxliii

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACOA: Comité Americano sobre a África

AE: Aparelho do Estado

AIE: Aparelho Ideológico do Estado

ANA: Arquivo Nacional de Angola

ANANGOLA: Associação dos Naturais de Angola

CIEAC: Concelho das Igrejas Evangélicas de Angola Central

DNA: Ácido Desoxirribonucleico

EICA: Igreja Evangélica Congregacional em Angola

ELA: Exército de Libertação Nacional

FAA: Forças Armadas Angolanas

FNLA: Frente Nacional de Libertação de Angola

FRAIN: Frente Revolucionária Africana para a Independência Nacional

IEBA: Igreja Evangélica Baptista em Angola

IMU: Igreja Metodista Unida

ISCED: Instituto Superior de Ciências da Educação

JIMUA: Juventude da Igreja Metodista Unida em Angola

MAC: Movimento Anticolonial

MEA: Movimento dos Estudantes Angolanos

MPLA: Movimento Popular de Libertação de Angola

PCA: Partido Comunista Angolano

PIDE: Polícia Internacional e de Defesa do Estado

PLUAA: Partido da Luta Unida dos Africanos de Angola

SMB: Sociedade Missionaria Baptista

UNITA: União Nacional para a Independência Total de Angola

UPA: União das Populações de Angola

UPNA: União das Populações do Norte de Angola.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS	iii
EPÍGRAFE	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT	vi
LISTA DE FIGURAS, ILUSTRAÇÕES E IMAGENS	vii
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	ix
INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I: A IMPLANTAÇÃO DO METODISMO EM ANGOLA E SUAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.....	21
1.1. Compêndio Histórico do Metodismo.....	21
1.1.1. A Expansão do Metodismo em Angola.....	24
1.3. As Políticas Educativas das Missões Metodistas.....	36
1.4. Educação Metodista: um ensino libertador e transformador	48
CAP. II: O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO COLONIAL E A IDEOLOGIA DOMINANTE.....	58
2.1. Escola como um Instrumento Ideológico do Opressor.....	59
2.2. Políticas Educativas Coloniais em Angola	67
2.3. O Ensino da História na Formação Identitária Portuguesa.....	75
CAP. III: O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO METODISTA NO DESPERTAR DO NACIONALISMO ANGOLANO	80
3.1. Descolonização e Consciencialização Autóctone.....	80
3.2. O Impacto da Educação Metodista na Luta Anticolonial	89
3.3. O Legado do Ensino Metodista na Construção Nacional	101

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
ANEXOS	cxxii

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, intitulada *A Influência Educativa das Missões Metodistas no Despertar do Nacionalismo Angolano 1887-1921*, tem como foco analisar a educação proveniente das missões protestantes no geral e em particular da Missão Metodista, que penetraram em solo angolano no último quartel do século XIX. O seu objecto de estudo centraliza-se na acção educativa, tendo como sujeito as missões metodistas que se estendiam em torno do longo corredor do Rio Kwanza, de Luanda a Malanje. Neste espaço assistiu-se a uma educação diferenciada que se confinava na transformação e libertação do autóctone angolano. Neste corredor os objectivos das missões metodistas foram além da evangelização, incentivaram o autossustento, a responsabilidade social e construíram escolas que até hoje constituem um enorme património cultural educacional como fruto do seu legado, como é o caso da Escola da Missão de Luanda, Missão de Nhangue-a-Pepe no Dondo e o estabelecimento da Missão do Quéssua, esta última considerada por muitos como “a Meca do protestantismo angolano”.

Nesta dissertação, procura analisar a temática da educação e da cosmovisão colonial em Angola proveniente das missões cristãs católica e metodista, tendo como enfoque cronológico as três primeiras décadas de 1900. Examinar o modelo educativo das missões metodistas em Angola corresponde a um grande desafio da historiografia angolana que há muito se encontra em construção. Urge a partir de uma visão crítica analisar os principais agentes e instituições que estão na base ideológica da visão que corresponde à actualidade. No famoso corredor do Rio Kwanza encontramos variadíssimas entidades que marcaram e marcam a historiografia de Angola, tudo fruto da educação diferenciada proveniente das missões metodistas. Quem não se lembra de Agostinho Neto, do Comandante Hoji-ya-Henda e de Deolinda Rodrigues? São apenas alguns, dos muitos líderes que a educação metodista granjeou, que estiveram presentes nos grupos que despertaram o nacionalismo angolano durante o desenrolar do século XX.

Até antes de mil e oitocentos, o paradigma educacional em todo território angolano pertencia à igreja católica, tal instituição possuía uma relação firme com o regime colonial, servindo de aparelho ideológico para neutralizar o nativo. Tendo em conta a perspectiva de Althusser (1970), a escola constitui um dos principais aparelhos ideológicos do Estado sobre as classes subalternas, pois seria o grande regulador e controlador das massas, o sistema de ensino seria responsável para preparar mão-de-obra para as indústrias, caracterizando a ideologia da alta burguesia que está no domínio económico e político. As supramencionadas classes subalternas, que no nosso estudo reflectem os angolanos autóctones, são consideradas mão-de-obra para as classes dominantes, que, então, seria a administração colonial, o interesse das elites era manter a ordem e o controle total dos proletariados que são meros trabalhadores que enriquecem os ricos industriais. Contextualizando a visão althusseriana, o colono apropriava-se de várias formas de dominação e um dos grandes aparelhos que usou na altura foi a igreja católica, que corroborava na cosmovisão. Por essa razão, estimava-se no período colonial que só seria civilizado quem fosse antes cristão. Carvalho (1995) assegura o mesmo pensamento no seu estudo, afirmando que “aportuguesar correspondia a cristianizar”.

Houve uma considerável mudança de paradigmas no que concerne à educação no último quartel do século XIX com a penetração das missões cristãs de modelo protestante. As referidas missões, como é o caso das metodistas, proporcionaram um paradigma pedagógico de mediação, libertador e transformador. Esse paradigma educacional recorda-nos Paulo Freire (1987), para quem a educação libertadora visa ser incompatível com uma pedagogia que de maneira consciente tem sido prática de dominação, as culturas tecidas por um trama de medo e dominação nunca será libertadora, antes o contrário, será sempre opressora. A acção pedagógica no processo da libertação precisa necessariamente de transformar o indivíduo em ser livre. Foi essa liberdade que a missão metodista proporcionou aos educandos autóctones, privilegiando a sua visão do mundo “cosmovisão”, desde a sua língua vernacular, os contos e histórias locais.

O papel das igrejas protestantes está presente no despertar do nacionalismo angolano. Isolando o percurso dos movimentos clandestinos, tal realidade é autêntica. Os principais líderes dos grupos que mais tarde se consolidaram em partidos políticos (Holden Roberto, Agostinho Neto e Jonas Savimbi) têm algo em comum, a educação missionária protestante é vigente nos seus currículos e todos eles foram filhos de clérigos e leigos afectos a alguma igreja protestante, como é o caso do primeiro presidente de Angola, Agostinho Neto, que foi filho de um pastor e professor metodista. Desta feita, a fim de colocar as rodas nos seus carris e não andarmos à escuras, levantamos a pergunta de partida que não se quer calar: **como a educação proveniente das Missões Metodistas influenciou no despertar do nacionalismo angolano?** Essa questão levou-nos a uma dimensão muito ampla e, para delimitar a pesquisa, trouxemos as seguintes **perguntas derivadas**:

1. Que influência as escolas Metodistas tiveram na transformação e no despertar dos angolanos autóctones?
2. Como se impuseram as Missões Metodistas diante da ideologia hostil Colonial e Católica?
3. Que contributos trouxeram os líderes provenientes das Missões Metodistas no processo de afirmação do nacionalismo angolano?

O **objectivo geral** da pesquisa é: Analisar a influência educativa das Missões Metodistas no despertar do nacionalismo angolano. Porém, no que diz respeito aos **objectivos específicos**, buscar-se-á:

1. Reflectir em torno da política educativa das Missões Metodistas como meio de elucidação ao nacionalismo;
2. Expor os conflitos e resistência de hostilidade entre as Missões Metodistas e Administração Colonial-católica;
3. Examinar o contributo do legado educativo das Missões Metodistas no processo nacionalista.

No que concerne à **metodologia**, sendo os métodos e às técnicas usados nos procedimentos investigativos que visam obter o alcance dos objectivos da pesquisa científica, segundo Marconi & Lakatos (1991) um método “é um conjunto de princípios que orientam a selecção do objecto de estudo, a formação dos conceitos apropriados e as hipóteses”. Todo método é um caminho para chegar a algum sítio de uma maneira certa. Para que os objetivos desta investigação fossem alcançados, bem como para orientar o objecto de estudo, a metodologia de trabalho utilizada foi o método etnográfico. A etnografia é um método antropológico-histórico emprestado nas distintas ciências sociais para colecta de dados no ambiente natural da pesquisa (MELO, 2004, p. 68). Baseia-se no contacto inter-subjectivo entre o pesquisador e o seu objecto. A presente pesquisa vai além das fontes documentais já escritas, ela circunscreve-se, também, à colecta de novos dados a partir das fontes orais, tendo como filtro analítico a observação. Clifford Gertz argumenta que "o objectivo da etnografia é tirar grandes conclusões a partir de factos pequenos, mas densamente entrelaçados; apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida colectiva, empenhando-as exactamente em especificações complexas" (GEERTZ, 2008, pp. 19-20).

O método etnográfico nesta pesquisa foi coadjuvado com o método comparativo, sendo um método de procedimento que procura estabelecer a comparação entre dois objectos. Marconi e Lakatos defendem que tal método foi empregue por Tylor, visa “considerar o estudo das semelhanças e diferenças entre diversos tipos de grupos, sociedades ou povos e contribui para uma melhor compreensão do comportamento humano, realizando comparações, com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências” (MARCONI & LAKATOS, 1991, p. 107).

Esse método permitiu-nos comparar o paradigma educacional colonial-católico e o protestante metodista. Um dos principais métodos de pesquisas qualitativas é o etnográfico. A etnografia permitiu-nos comparar e analisar os enfoques do estudo das diferenças e semelhanças entre a educação protestante e a católica, sendo que neste último reside, grosso modo, um número considerável de nacionalistas. A nossa escolha por este método que marchou com análise documental deve-se pelo trabalho de campo, isto é o contacto intenso,

prologando-activo e participativo do pesquisador com a cultura do grupo em estudo, e também porque a presente temática tem sido pouco explorado pelos pesquisadores angolanos, uma vez que muitos daqueles nacionalistas que frequentaram as escolas das missões metodistas ainda se encontram em pleno, nada melhor que trabalhar com aqueles que ditam as fontes primárias.

A etnografia é um método de investigação sociocultural, um conjunto de procedimentos e regras para produzir e organizar conhecimento, e que integra três situações: a) Uma situação metodológica que implica “estranhar-se, ter curiosidade, descrever densamente, traduzir e interpretar” a realidade sociocultural com a qual lidamos. Nesta situação de encontro com outros conhecemos, os seus problemas, as suas percepções, o seu comportamento e os seus modos de vida nos seus próprios termos; b) Um processo de conhecimento com base numa estadia no terreno, através da qual estudar os significados socioculturais no seu contexto; c) Uma experiência de contacto intercultural com o fim de conhecer a alteridade. A mesma desenvolve-se essencialmente no trabalho de campo, uma análise de observação directa, participativa-activa com o objecto em estudo.

Há muito que os campos da história e da antropologia se confundem, essa realidade também foi visível na consolidação metodológica e técnica. Nos três últimos quarteis do século XX, foi colocado um exame criticado na pesquisa histórica diacrónica, houve a necessidade de reflectir sobre uma nova História que não se prendia somente nos acontecimentos do passado, assim é emprestada a visão sincrónica do funcionalismo a partir da antropologia que abriu portas a um novo método conjunto de pesquisa a que a História e por sua vez a antropologia baptizaram com o nome de "Etno-História". Bernardo Bernardi afirma que a utilidade desta abordagem foi ilustrada pela Associação dos Antropólogos Sociais da Grã-Bretanha, numa monografia daquele tempo, intitulada História e Antropologia Social (BERNARDI, 1992, p. 223).

A descrição etnográfica deve ser vista como uma descrição densa (GEERTZ, 2008, p. 12) e microscópica. No trabalho de campo, através do qual se faz etnografia, de acordo com este método, o pesquisador converte-se no principal instrumento de recolha de dados,

é por tanto uma inter-subjectividade entre observador e observado. A etnografia é a descrição do comportamento, das ideias, das crenças, dos valores, dos elementos materiais, etc. quotidianos e espontâneos de um grupo humano. A etnografia tem em conta 3 aspectos:

- O que as pessoas dizem;
- O que as pessoas fazem;
- O que as pessoas pensam que se deveria fazer.

Todavia, Bernardi destaca que o interesse sincrónico do funcionalismo levava ao estudo da cultura e da sociedade, nas suas situações actuais, e a impulsionar a pesquisa nas transformações como um fenómeno presente, como parte do presente etnográfico (BERNARDI, 1992, p. 221). O empréstimo da etnografia no campo histórico trouxe várias reflexões em torno do termo e sua aplicação. Um outro termo foi o método "Histórico-Cultural", que achava ser possível estudar uma população sem conhecimento da sua história e de seus contactos culturais anteriores, tal método foi inovado pelo antropólogo Franz Boas da Escola americana. Para os boasianos, o método histórico-cultural visava colectar o máximo de informações sobre os contactos entre os povos, análise da sua tradição oral, dos artefactos que permitissem inferir possíveis contactos de cultura e os estudos de mitos etc. (MELO, 2004, p. 69).

A antropologia também permutou com a História alguns aspectos que foram largamente perfilhados por algumas correntes de métodos e de pesquisa que receberam o nome de etno-história. Conquanto, indicamos como uma das soluções para historiografia angolana a etno-história, que nesta pesquisa se preocupou em agrupar a antropologia e a História como uma abordagem teórica de informações etnológicas que comparou os documentos escritos, a comparação e interpretação dos fontes e dados colectados no gabinete com o campo. Um exemplo deste tipo de pesquisa foi ilustrado por Bernardi, citando Jan Vansina, que registou as tradições orais das populações africanas, servindo-se das indagações etnocêntricas desta tradição, das etimologias e de outros elementos análogos que tentaram reconstruir o passado (BERNARDI, 1992, p. 222).

Portanto, para analisar o tipo de educação das missões metodistas, recorreremos ao trabalho de campo, que é uma forma de produzir conhecimento com base na experiência do investigador, isto é, um contacto directo com a realidade, um conhecimento obtido por repetição de observações e/ou por prova de ideias ou hipóteses. As técnicas de investigação são os procedimentos operativos e os instrumentos para produzir dados. No que concerne às técnicas, que têm a missão de “como” fazer o “que” do método, levantamos um conjunto de técnicas, tais como: Observação participante com o objectivo de testar e comparar as informações que obtivemos no terreno. (GEERTZ, 2008, p. 14); entrevistas em profundidade; comparação histórica e diversidade cultural. Estudos mais micro, por isso delimitamos, entre os protestantes, somente os metodistas.

Recorremos ainda a outros subterfúgios de técnicas de pesquisa, como a pesquisa bibliográfica, a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e actualmente com material disponibilizado na Internet, e a pesquisa documental (fontes primárias do ANA) através dos materiais que receberam tratamento analítico, passando pela supremacia e do crivo das fontes históricas, conforme aconselhava Eric Hobsbawm, “a supremacia das fontes”. Sendo a abordagem o caminho utilizado para realizar um determinado objectivo geral da pesquisa (ANDRADE, 1999, p. 25), a abordagem que norteou a presente pesquisa é a qualitativa, na medida que levámos em consideração a análise procedimental, bem como a visão holística e directa dos dados no ambiente natural da pesquisa. O nosso objectivo não foi quantificar os dados, mas sim qualificar, logo a abordagem qualitativa aborda temas que não podem ser quantificados em equações e estatísticas.

Assim sendo, a presente dissertação está organizada como exposto a seguir: No primeiro capítulo, denominado “**A Implantação do Metodismo em Angola e suas Políticas Educativas**”, apresentamos os aspectos gerais da pesquisa, antecidos pelo marco referencial e metodológico que deu o peso científico à pesquisa. Apresentamos uma visão geral de variáveis dependentes duma educação libertadora e transformadora, a partir da visão do mundo “cosmovisão” do angolano autóctone, desde a sua língua, sua concepção de pessoa e educação. Começa por relatar o compêndio histórico do metodismo

no mundo de forma geral e em Angola em particular. Também tem um pendor teórico e conceptual, onde procuramos reler o termo educação, cultura e história tendo como base alguns clássicos da área como Jean Jacques Rousseau, Freire, Boas e Geertz, o capítulo finda narrando que o paradigma educacional proveniente das missões metodista no último quartel do século XIX proporcionou um ensino diferenciado e crítico que influenciou os *modus vivendi* dos autóctones rumo ao reconhecimento de opressão que estavam sujeitos na altura.

Já no segundo capítulo, **“O Paradigma da Educação Colonial e Ideologia Dominante”**, a pesquisa entra numa dimensão marcada pelo pensamento exógeno sobre educação, diante da dominação e influência do Estado por meio de seus aparelhos ideológicos na sociedade, como é o caso da igreja católica, faz-se necessário reflectir acerca da acção excludente promovida pela ideologia portuguesa no âmbito educacional. A mesma sintetiza e compara os modelos e perfis educacionais das missões católicas e protestantes; a referida comparação indicou-nos caminhos de um postulado educacional católico mais tradicional e bancarizado, ao passo que o postulado metodista se confinava num ensino despertador, que libertou consciência e transformou realidades em Angola.

No terceiro capítulo intitulado **“O Contributo da Educação Metodista no Despertar do Nacionalismo Angolano”** procuramos relatar alguns factores da vida do povo angolano no contexto político, económico e social, cenários que contribuíram na preparação do terreno que sustentou a permanência do protestantismo, o surgimento dos movimentos de libertação nacional, bem como a propagação de suas ideias liberais e libertadoras que proporcionaram um certo despertar do sono que há muito não se mexia. O paradigma educacional oriundo das missões metodistas esteve na base dos primeiros grupos clandestinos que começaram a reivindicar os seus direitos. Essa educação fez-se raiz em solo fértil e nos dias actuais ainda são visíveis os seus feitos, com nomes conhecidos na política, na guerra e na esfera sociocultural, como são os casos das seguintes entidades: Agostinho Neto, comandante Hoji-ya-Henda, Deolinda Rodrigues, José Eduardo dos Santos, Emílio de Carvalho, Bornito de Sousa, Gaspar de Almeida e tantos outros nomes que estão marcados na historiografia de Angola.

CAPÍTULO I: A IMPLANTAÇÃO DO METODISMO EM ANGOLA E SUAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

1.1. Compêndio Histórico do Metodismo

A historiografia do metodismo desde a sua génese está ligada a factores socioculturais e económicos ocorridos na Inglaterra nos séculos XVII e XVIII. Mesmo antes do referido período, as transformações oriundas da Revolução Industrial tiveram um enorme efeito. Paulo Freitas (2009) analisa todos factores externos e internos da génese do metodismo na Inglaterra. Verdadeiramente, mesmo em comparação com outras regiões da Europa Ocidental, o desenvolvimento das relações de classe que se deu na Inglaterra após a crise demográfica do século XIV é bastante singular. Ainda que a região como um todo tenha seguido um padrão de afrouxamento da relação de servidão, em comparação com o Leste Europeu onde esta se intensificou, a efectiva superação do modelo fica evidente apenas no caso inglês. Houve uma crise demográfica que se traduziu em êxodo rural, que se intensificou na Inglaterra, tudo devido à Revolução Industrial, os camponeses saíram dos campos e abarrotaram os grandes centros urbanos atrás de empregos e lutar pela sua sobrevivência. Quando tudo parecia que mudaria para o bem, só piorou com o início do capitalismo.

Sendo o capitalismo um sistema económico caracterizado pela grande indústria (maquinismo) e pela propriedade privada dos capitais. Este sistema coloca o princípio da livre concorrência numa economia de mercado, com base da oferta e na procura. Numa visão holística o capitalismo é visto como um sistema económico onde os meios de produção, distribuição, decisões sobre oferta, demanda, preço e investimentos são em grande parte ou totalmente de propriedade privada, com fins lucrativos. Existe uma certa coincidência entre a Inglaterra e Angola no advento do metodismo, ambos territórios viviam tempos difíceis de opressão, almejavam um novo sistema de liderança, que se deu com João Wesley. A este propósito Paulo Freitas aponta os indicadores da referida altura na Inglaterra:

A grande e corrupta Inglaterra do século XVII mal sabia que seria o berço de um grande avivamento. E esse seria tão promissor que alcançaria vários outros países. O despertar espiritual, porém, racional, aconteceria através do poder de Deus sobre um jovem chamado João Wesley, ele seria o fundador do Metodismo na Inglaterra, juntamente com seu irmão Charles Wesley. Ambos eram membros da Igreja Anglicana, mas não se conformaram com o rumo que a igreja ia tomando, distanciando-se cada vez mais dos ensinamentos práticos do Evangelho de Cristo. “João (1703-1791) foi predominantemente pregador, organizador, apologista” deste movimento. E é sobre ele e sua doutrina da Perfeição Cristã que este estudo se deterá a maior parte do tempo. (FREITAS, 2009, p. 1).

Muito tecido já foi dado na costura historiográfica metodista. O presente compêndio sofreu muita influência nos escritos de Richard Heitzenrater (1996). É impossível narrar sobre o percurso histórico do metodismo sem salientar sobre a universidade de Oxford, o movimento metodista, ou simplesmente o “Clube Santo” como era conhecido na altura, nasceu no interior das paredes de Oxford, por essa razão é que a história do metodismo se confunde com a história universitária de Oxford, todavia, não podemos deixar de enfatizar que o metodismo tem as suas raízes no solo educativo. Para Heitzenrater (1996, p. 349), o Metodismo é uma confissão ou movimento religioso protestante que nasceu na Inglaterra, no início do século XVIII, com estudantes da universidade de Oxford, o grupo foi apelidado de “Clube Santo”¹. Os “Metodistas” devido aos seus métodos e dedicação ao serviço de Deus e ao próximo, sob a inspiração das ideias religiosas de John Wesley, ministro da Igreja Anglicana. O movimento marca o seu surgimento a partir de 24 de Maio de 1738, data em que Wesley teve a experiência religiosa que o tornou o grande líder

¹ Foi deste clube que surgiu o termo “Metodistas”. O referido termo tem um sentido pejorativo, pois todos colegas em Oxford que não faziam parte do Clube Santo insultavam-nos de “metódicos”. Porque tinham tudo programado de forma sistematizada. A frequência das reuniões, a disciplina, o “método” (do grego *methodos*) que se resume no caminho para chegar a um fim, que também espelha um conjunto de regras básicas para desenvolver uma experiência, com a finalidade de produzir novo conhecimento, bem como a entrega dos membros do grupo no cumprimento estrito do horário, fez com que os denominassem de “Metodistas”. O grupo universitário tinha horários determinados para as práticas religiosas devocionais, tais como a eucaristia, o jejum e a oração; horário rigoroso para o estudo; visitas constantes aos presos. Especialmente a partir de 1738, Wesley passou a pregar a Bíblia com muito empenho pelas ruas e praças de Londres e de outras cidades e vilas da Inglaterra, convidando todas as pessoas, mas, em particular, os marginalizados da sociedade inglesa, a aceitarem o amor de Deus, manifestado na pessoa de Jesus Cristo. Xavier, citado por DOMINGOS (2019, P. 10-11).

espiritual da Inglaterra. Em suas origens, o metodismo recebeu influências de diversas tendências teológicas desenvolvidas pelo protestantismo. O arminianismo², dissidência teológica do calvinismo³, o puritanismo⁴, bem como o pietismo⁵, movimento eminentemente leigo desenvolvido no interior do luteranismo alemão, foram assimilados pelo metodismo, contribuindo para que sua mensagem religiosa se caracterizasse pelo apelo à conversão individual, pela acção social no sentido da moralidade e da disciplina, e pelo emocionalismo, respectivamente.

De acordo com Stone, citado pelo bispo Gaspar Domingos (2019, p.8-9), o pai de João Wesley, Samuel Wesley, foi um pastor erudito, pertencente à terceira geração de diplomados pela Universidade de Oxford. Susanna, sua mãe, na sua missão doméstica deleitava-se com a pesquisa de questões teológicas e filosóficas. Um ícone na família, igreja e cultura. John Wesley iniciou os seus estudos ainda na infância, aos cinco anos de idade. Ele foi alfabetizado pela sua mãe, até aos onze anos, usando os livros do Génesis e dos Salmos como apostila. O método do seu pai, Samuel, e da sua mãe, Suzanna, de criar os seus filhos e filhas influenciou fortemente o trabalho que Wesley realizaria com as crianças mais tarde, como a valorizar e a demonstrar a pertinência da sua primeira influência, Wesley solicitou a sua mãe, Suzana Wesley que descrevesse o seu método de educação. Susanna, que ao mesmo tempo assumia a administração financeira e a educação dos outros filhos e filhas, exercia funções de mestre-escola da sua família, “em 6 horas cada dia todos”.

² O termo arminianismo é usado para definir aqueles que afirmam as crenças originadas por Jacobus Arminius.

³ O termo calvinismo é usado para definir aqueles que afirmam as crenças originadas por João Calvino.

⁴ O puritanismo designa uma concepção da fé cristã desenvolvida na Inglaterra por uma comunidade de protestantes radicais depois da Reforma, rígida nos costumes, especialmente quanto ao comportamento sexual.

⁵ O pietismo é um movimento oriundo do luteranismo que valoriza as experiências individuais do crente.

No lar dos seus pais, a religião era tomada a sério e reinava a disciplina. De tão rígida a disciplina, alguns estudiosos da vida de John Wesley não conseguiram divisar o elemento alegria na casa dos Wesley. Entre as regras do regulamento interno constava a seguinte: “que nenhuma acção pecaminosa, como mentira, pequeno roubo, brincadeira na igreja ou no dia do Senhor, desobediência, briga, etc. passasse sem castigo”. Neste quesito, Domingos (2019, p.9) declara a descendência: “os Wesley eram descendentes de gerações de pregadores, o que tornava inevitável o reflexo dessas regras de conduta no lar e fora dele”. A serrada descrição e determinação com que a sua mãe descrevia a estratégia adoptada para retirar os seus filhos e filhas da ignorância do saber, ler e escrever demonstra a importância e a urgência com que Wesley se embrenha na busca de soluções para o estado de palpável e assimétrico da sua sociedade, prisioneira da débil educação. Entretanto, podemos dizer que o metodismo wesleyano não foi nem uma reacção nem uma revolução, mas antes de tudo se constituiu como um movimento reformador e educativo que teve como objectivo transmitir uma nova visão de mundo e formar um novo senso comum, isto é, fomentar uma ‘nova cultura’, tendo em vista uma reforma intelectual e moral. E o que falar do metodismo angolano?

1.1.1. A Expansão do Metodismo em Angola

Ainda não se escreveu muito sobre epopeia do Metodismo em Angola, apesar de vários trabalhos já publicados. É existem ainda outros capítulos que, embora já tocados de leve em escritos anteriores, não foram na profundidade que mereciam e, por isso, foram muitas vezes “esquecidos” na voragem do tempo, apesar da sua importância no nascimento e desenvolvimento da Igreja Metodista Unida em Angola. (CARVALHO E. , 2006, p. 7).

A citação epígrafe é uma crítica severa do primeiro bispo autóctone angolano, Emílio Júlio Miguel de Carvalho, aos pesquisadores que merece ser vencida pela coragem e ousadia dos pesquisadores e especialmente pelos historiadores angolanos para fazer uma descrição densa da historiografia de Angola. A presente Angola teve o primeiro contacto com o cristianismo por via das missões expansionistas europeias há mais de cinco século, a perspectiva religiosa sempre esteve na agenda colonial, Baur (2014) e Carvalho (2014). Assim é impossível relatar a expansão marítima colocando de lado as missões católicas,

aliás elas eram inseparáveis a todos os domínios, por essa razão é que a história além-mar não se confinou apenas em levar a cultura portuguesa nas terras colonizadas, mas também a sua religião foi transportada juntas e misturas. Conquanto, tudo indica que, no âmbito do processo da colonização, a religião esteve presente, tal como a economia, faziam parte de uma mesma política. Nesta perspectiva Carvallho,

Tudo processou-se, assim de modo quase que automático, ao longo de toda história da colonização multissecular, a “colonização” traduziu-se sempre em “aportuguesamento”, em levar a Cruz de Cristo e o nome de Portugal, “Cristianizar” era o mesmo que “*aportugalizar*” e *portugalizar* era sempre *cristianizar*. (CARVALHO E. d., 1995, pp. 17-18).

Muaca (2001) e Bauer (2014) corroboram quando a primeira penetração e evangelização no território do antigo Reino do Kongo, parte da actual Angola, ambos defendem que o primeiro contacto se deu ao regresso de Diogo Cão, nos finais do século XV em 1482. Não diferente dos dois autores aparece também Pélissier e Wheeler (2011, p. 59) que chegam mesmo adjectivar o glorioso Reino do Kongo “em 1482 o navegador português Diogo Cão descobriu a foz do rio Congo e entrou em contacto com o maior reino bantu da África Ocidental: o Reino do Kongo”. Ao voltar ao Rio Zaire, trouxe consigo clérigos cristãos para baptizar o povo, isto devido ao acordo que fora feito com o rei na altura Nzinga Nkuwu das terras do seu reino em que aportou, Bauer é apologista de um encontro conflituoso na altura, “o primeiro encontro foi possivelmente em 1485, por ocasião da segunda expedição, não parece ter sido muito amistoso, quatro mensageiros cristãos foram retidos ... e Diogo Cão levou quatro reféns para Portugal” Bauer (2014, p.51).

Portanto, constata-se que, no processo da colonização, a religião sempre esteve assente como um elemento indissociável. O objectivo não foi apenas explorar a terra e os recursos humanos, foi antes de tudo uma fusão que penetrou na cosmologia autóctone angolana, ou seja, no âmbito da sua estrutura completa, particularmente no campo da sua religiosidade. Pensamos nós que as balizas já estão bem alinhadas, a fim de abordarmos sobre a génese das missões protestantes no geral e em particular das missões metodistas. Deste momento até a segunda metade do século XIX, Angola era um país católico. Só no final deste século é que chegam as missões protestantes. É o que vamos analisar a seguir.

Carvalho (1994) e Henderson (2016) fazem uma recorrência histórica peculiar à volta do surgimento do protestantismo, por sua vez, do metodismo. Unanimemente os autores alegam que a primeira caravana missionária metodista chegou à Angola em 1885, aos 18 de Março. Chegada à Luanda, a referida caravana pioneiro-fundadora do Metodismo Angolano esteve sobre ordens do Bispo William Taylor⁶. De acordo com o primeiro bispo autóctone angolano, Emílio de Carvalho, o metodismo chegou em Angola num momento crucial da historiografia mundial, a tão desejada e famosa “idade moderna” na altura também conhecida como o “grande século”. Carvalho (1994, p. 11). O referido período foi caracterizado de forma geral pelo desenvolvimento e consolidação do capitalismo no Ocidente e também pelas disputadas de terras marítimas das superpotências mundiais na altura, onde se encontrava Portugal e que tinha um grande monopólio. O grande século teve como motor de arranque a Revolução Francesa em 1789, tida como um marco histórico da ideia de liberdade no âmbito político, económico e religioso. Neste aludido Carvalho expõe:

O Metodismo chegou a África e particularmente a Angola, no chamado “grande século”, o século XIX, que grande parte dos historiadores acham ter começado em 1789 com Revolução Francesa e determinado em 1914 com a eclosão da primeira guerra, foi o século do sistema colonial imperialista, que penetrou a chamada “partilha de África”, económica e territorialmente, essa partilha estimulou a erupção do “nacionalismo moderno” em África. O século XIX foi também o da maior expansão geográfica do cristianismo. Nessa altura, o “Continente Negro” como lhe chamou Stanley, transforma-se em ponto de atracção para as nações coloniais da Europa, as quais disputam entre si a hegemonia no continente africano e foi assim que o cristianismo era ainda exclusivamente religião do branco. (CARVALHO, 1994, p. 9).

Bispo William Taylor foi o primeiro missionário independente de toda e qualquer sociedade missionária, à frente de uma caravana de 45 pessoas, para estabelecer as suas missões de autossustento em Angola. Eis datas magnas do Metodismo Angolano: 22 de

⁶ Foi o líder-bispo da caravana que trouxe o metodismo em Angola, Libéria e outras partes do mundo, de acordo com Henderson, antes o referido bispo já havia passado pela Índia, Peru, Costa Rica, Brasil e no Chile, fundando várias igrejas. Ficou conhecido por defender que os missionários tinham de ser “auto-suficientes”. (HENDERSON, 2016, p. 59)

Março, dia da fundação da primeira Igreja Metodista Episcopal em Angola, Luanda. 25 de Maio, estabelecimento da Missão do Dondo, a primeira no interior de Angola. Agosto, Fundação da Missão de Nhangue-a-Pepe. 10 de Setembro, a caravana de Taylor chegou a Malanje, depois de uma longa e árdua viagem a pé. A 13 de Setembro, Joseph Wilkes organizou a primeira Igreja Metodista Episcopal em Pungo Andongo. Voltemos aos primórdios da chegada missionária metodista. A partir de Carvalho (1995), temos uma pista que demonstra a existência de pioneiros metodistas, que serviram de percursores, chegando alguns meses antes, eram eles William Summers (missionário médico) e Heli Chatelain⁷ (missionário linguista). Bispo William Taylor já tinha a lição de casa bem-feita e sistematizada, os 45 membros do seu movimento missionário tinham funções distintas e dominavam bem o caminho marítimo que o levaria até Luanda.

Foi em Janeiro de 1885 que um grupo de 45 pessoas partiu dos Estados Unidos da América, rumo a S. Paulo de Luanda, Barclay refere-se a 44 recrutas, dentre os quais financistas, médicos, pastores, evangelistas, professores, mecânicos, artesãos e agricultores. Havia também dois irmãos quakers, uma verdadeira equipa de trabalho. O Bispo William Taylor, um individualista corajoso e criativo, resolveu entrar em Angola pela mesma rota seguida por Pogge, cientista alemão e por Von Wissmann militar alemão, e o ponto de entrada seria Luanda, aqueles dois alemães já tinham publicado em 1884 um relatório sobre as suas viagens no Kasai e Tanganika e Taylor acreditava que esse relatório seria um objectivo do seu movimento missionário através de Angola. (CARVALHO, 1994, p. 51).

Em terras angolanas, foi notória a ênfase na pregação do evangelho, com forte conteúdo bíblico doutrinário e prático, conduziu os nativos angolanos a aceitar aquela maneira de pensar e viver, dando ênfase à construção de uma sociedade identificada com o Reino de Deus, segundo a visão wesleyana. A presença metodista em Angola foi marcada

⁷ Pertence a Heli Chatelain o mérito de ser o primeiro linguista a escrever um dicionário completo em Kimbundu e traduzir partes do novo testamento-bíblia do inglês- português para o *kimbundu*. Também conhecido como “*Kamba* dia Angola”, tornou visível a educação de Angola na gama do património mundial, quando em 1890 partiu para os Estados Unidos da América levando um jovem prodígio da linguística africana conhecido como Jeremias da Costa “o filho do sapateiro”, o jovem angolano contribui tanto para o desenvolvimento da linguística, na América que foi homenageado com uma estatua no Instituto Smithsonian, em Washington D.C que existe até hoje.

com um tempo que se deslizava sobre as resoluções da Conferência de Berlim, Carvalho (1994) aponta tais recomendações:

1. O estabelecimento da liberdade comercial na bacia e na foz do rio Zaire;
2. A aplicação da liberdade de navegação no Níger e no Zaire;
3. A definição das formalidades a cumprir para que quaisquer ocupações novas nas costas de África se pudessem considerar efectivas;
4. Reconhecimento do Estado livre do Congo como independente e soberano;
5. Criação do comércio livre nas bacias do Zaire, do Níger e do Zambeze;
6. Melhoramento das condições morais e matérias dos indígenas e ajuda na repressão e abolição do odioso tráfico de escravo e de licores;
7. Garantia de liberdade de consciência e a tolerância religiosa, reconhecendo expressamente a necessidade das missões religiosas para desenvolvimento da civilização em África. (CARVALHO, 1994, p. 13).

Os pontos apresentados caracterizam a presença do metodismo em Angola no último quartel do século XIX. O 7º ponto constituía um grande trunfo para os protestantes e para os metodistas em particular. Tal período na Inglaterra o metodismo estava no auge como uma religião libertadora e santa. Os metodistas estavam habituados ao mundo religioso informal. Seus pregadores leigos e itinerantes realizavam reuniões ao ar livre, apresentando uma mensagem simples e emotiva. Dessa forma atraíam um grande número de pessoas indígenas em Angola, as quais se comprometiam a seguir as orientações e instruções dos pregadores. Esse era o procedimento da Evangelização: as pessoas eram impactadas por uma mensagem, que evidenciava o valor do ser humano e sua capacidade de realizar coisas. A mensagem evangelística dos pregadores metodistas revelava que tanto o indivíduo como a sociedade podiam caminhar infinitamente no sentido do aperfeiçoamento a caminho da santificação na visão wesleyana do Evangelho. Em Angola o seu percurso missionário desenvolveu-se em torno da costa do rio Kwanza, em três locais principais (Luanda, Dondo e depois Malange) neste três locais fundaram vários centros de ensino e igrejas, conforme indica a ilustração do Reverendo Blake:

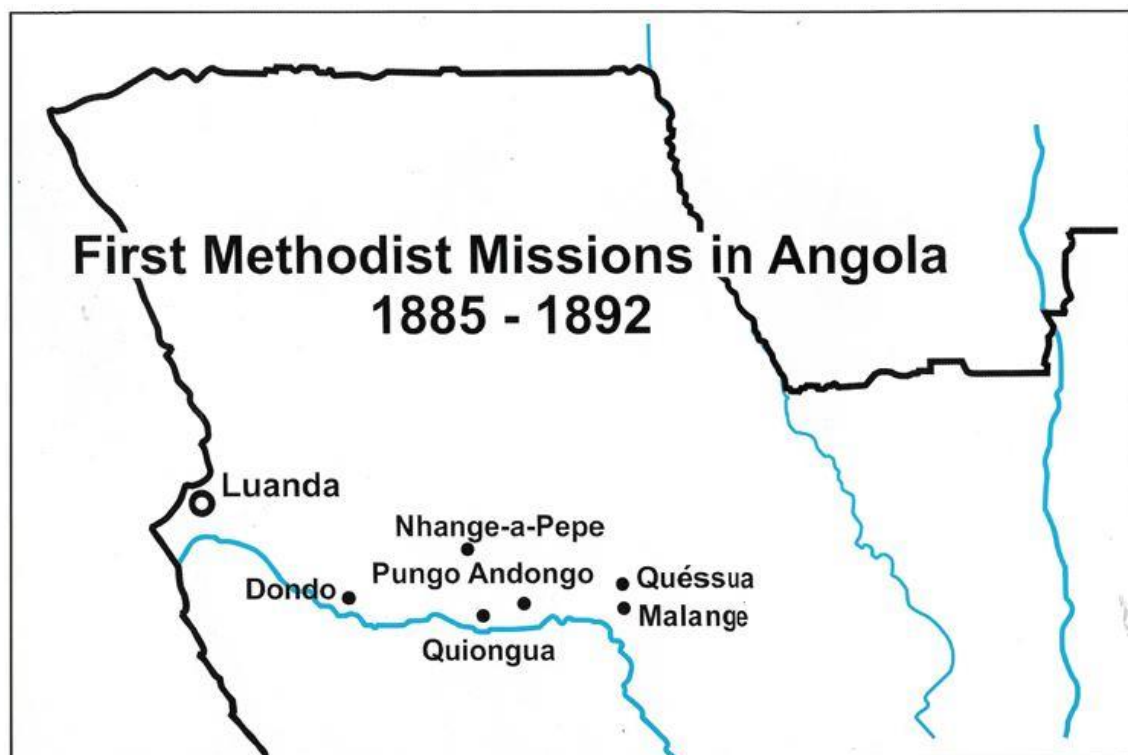


Ilustração 1 Primeiras Missões Metodistas em Angola. (BLAKE, 2020, p. 26).

A penetração missionária do grupo metodista no último quartel do século XIX em Luanda despoletou muitas querelas entre o regime colonial e o novo grupo recém-chegado. Com a chegada da missão metodista, houve muitos alvoroços que se ouviram além-mar os ecos. O então governador-geral de Angola na altura Ferreira do Amaral sentiu-se intimidado com a presença metodista em seu território, é notória a referida intimidação quando escreveu aos seus superiores hierárquicos, um deles o ministro Pinheiro Chagas que se encontravam em Lisboa: “os missionários metodistas então chegados a Loanda, sob chefia do Bispo William Taylor: pediu-me terras para estabelecer suas escolas regionais, o que lhe disse concederia a missão de não perseguir, mas ao mesmo tempo de não reconhecer ” (CARVALHO E. , 2006, p. 10). Portugal legislou todas leis ao seu bel-prazer, as missões metodistas neste período não tinham instalações próprias de raiz, por essa razão a caravana de Taylor decidiu também notificar os seus superiores, assim inicia-se uma luta silenciosa na diáspora de tribunais, que a história a baptizou de “O Tratado Anglo-Português”:

O Tratado Anglo-Português foi assinado em 11 de Junho de 1891, em Londres, para regular definitivamente a delimitação das respectivas esferas de influência em África e assegurar as relações de amizade entre as duas potenciais, Inglaterra e Portugal, o artigo sobre o problema missionário nos interessa sobretudo, pelo que passamos a transcrevê-lo: em todos territórios da África Oriental e Central pertencentes as duas potenciais, ou sob influências delas, gozarão os missionários de uma e outra nação de plena protecção. Fica garantida a tolerância religiosa e a liberdade de todos os cultos e ensino religioso. (CARVALHO, 1994, p. 27).

Tal guerra silenciosa não culminou apenas com um tratado, surgiram outros tratados com os mesmos objectivos como é o caso do “Tratado Internacional de S. Germain-en-Laye”⁸. Todavia, é-nos possível perceber que neste período colonial não estava somente em causa a questão das ocupações, havia algo mais além a “educação-cristã”. A este propósito Domingos cita Westermann “A ocupação da África pelas potências europeias não poderá ser considerada como cristã. No entanto, é verdade dizer que na colonização do continente a mente cristã não esteve ausente” (DOMINGOS, 2019, p. 85). Foi a partir das deliberações dos tratados já invocados que Portugal usou como uma das estratégias do seu Estado Novo, nesta nova perspectiva surge a lei que separou pela primeira vez a igreja do Estado, atenciosamente olhemos para alguns pontos *sine qua non* com finalidade de ampliar a presente abordagem:

1º. A República reconhece e garante a plena liberdade de consciência a todos os cidadãos portugueses e ainda aos estrangeiros que habitarem o território português;

2º. A religião católica romana deixa de ser religião do Estado e todas igrejas ou confissões religiosas são igualmente autorizadas, como legítimas agremiações

⁸ Na opinião de Emílio de Carvalho aponta a importância do referido tratado como um documento que intensificou a colonização e marginalização. O mesmo foi assinado em 10 de Setembro de 1919, pelos Estados Unidos, Bélgica, Império Britânico, França, Japão e Portugal. Foi uma convenção de revisão do Acto Geral da Conferência de Berlim de 26 de Fevereiro de 1885 e do Acto Geral e Declaração de Bruxelas de 2 de Julho de 1890.

particulares, desde que não ofendam a moral pública em princípios de direito político português;

7º. O culto particular ou doméstico de qualquer religião é absolutamente livre e independente de restrições legais;

8º É também livre o culto público de qualquer religião nas casas para isso destinada, que podem sempre tomar forma exterior de templo;

50º É expressamente proibido realizar reuniões políticas nos lugares habitualmente destinados a culto público;

190º As igrejas e missões estrangeiras continuem sem prejuízos das obrigações assumidas por Portugal em convenções internacionais. (CARVALHO, 1994, p. 94).

Com o paradigma do Estado Novo, a religião e o Estado divorciam-se, embora na mente do colonizador ainda uma significa a mesma coisa. Porém, podemos dizer que as etapas do metodismo em Angola deram-se de uma forma oportuna para o nativo que clamava por liberdade diante do jugo colonial, houve um ligeiro confronto entre a administração colonial, que quase sempre respondeu em nome da igreja católica na altura com as missões protestantes-metodista. Portanto, o metodismo angolano deve-se muito ao Bispo William Taylor, que diante das circunstâncias menos estáveis teve a ousadia e coragem de dirigir um projecto missionário educativo para Angola, seríamos ingratos se atribuíssemos todo mérito a Taylor, mas a sua caravana de 45 pessoas também é mercê de gratidão, uma vez que foram muitos destes professores que introduziram o paradigma educativo revolucionário na mente do angolano.

1.2. Educação como Factor de Influência da Cosmovisão do Indivíduo

«Toda prática educativa implica numa concepção dos seres humanos e do mundo» (FREIRE P. , 1981, p. 35).

Sendo a educação uma prática que estabelece o modo de ver, pensar e agir dos seres humanos no mundo, logo ela não é uma prática universalista é o inverso particularista. Assim sendo cada cultura desenvolve o seu modelo de educação que é fortemente condicionada pela visão do mundo que cada sociedade ou comunidade possui. Porém a educação possuiu um caracter dinâmico e mutável na medida que o ser humano entre em contacto e interage com as outras culturas, ainda neste cenário Paulo Freire observou e destacou o seguinte pronunciamento: “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contactos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1967, p. 39).

O conceito da cosmovisão ainda se encontra em construção na gama científica, em particular nas ciências sociais, embora na perspectiva filosófica já se tenha enrolado muita torcida. Seguindo os trilhos de Hieber (2005), o mesmo argumenta que o referido conceito surgiu durante as duas últimas décadas do século XIX, como um importante conceito emprestado da filosofia, “filosofia da ciência”, para outras várias áreas das ciências sociais, como na história, na antropologia e na sociologia. É dentro da gama científica que dedicaremos uma especial atenção na sua aplicação nos eixos da educação. No parecer de Outhwaite & Bottomore (1996. p. 805) são apologistas da ambiguidade em volta do termo, gerando, assim grande quantidade de estudos e ideias, mas também muita confusão e equívocos. Não há uma única definição de cosmovisão que serve padrão universal, a sua aplicação tem sido sempre susceptível a crítica. Na melhor das hipóteses, podemos examinar a história do conceito junto com as definições e as teorias que surgiram no decorrer da história. Assim, é possível desenvolver um modelo que nos auxilie a entender como a educação pode mudar a forma de pensar e agir do ser humano.

Na visão de Hieber (2005), o conceito de cosmovisão tem várias origens. Uma delas é a filosofia ocidental, em que a palavra alemã *Weltanschauung*⁹ foi introduzida por Immanuel Kant e utilizada por autores como Kierkegaard, Engels e Dilthey quando refletiram sobre a cultura ocidental. Por volta do final do século XIX, tal termo tornar-se uma palavra comum na Alemanha. Morrow citado por Outhwaite & Bottomore (1996, p. 805), apresenta uma ideia inicial qde queo termo *Weltanschauung* foi introduzido na ciência no XX. Em contextos científicos, o uso do conceito tem sido influenciado desde a década de 20 pela "Sociologia do conhecimento", que procurava explicar as origens das visões do mundo em relação às localizações e interesses sociais dos actores. Mas em seu contexto alemão original, do final do século XIX, a noção de uma “teoria das visões do mundo” foi *Weltanschauung* identificada com uma teoria das “ciências humanas”, a qual rejeitava a redução dos fenômenos culturais às suas causas sociais.

Hoje em dia, o termo *Weltanschauung* mantém-se útil como designação mais ou menos vaga para concepções gerais do mundo, mas já não desempenha um papel significativo em discussões técnicas nas esferas da filosofia ou da sociologia da cultura; não obstante, a problemática a que ele se refere envolve muitas das questões-chave da teoria cultural contemporânea. Conquanto, Morrow testifica que a teoria do *Weltanschauung* está

⁹*Weltanschauung* no dicionário consultado, Outhwaite & Bottomore (1996), conceituado por Morrow (p.805), o autor evidencia que o termo surgiu do alemão, a palavra refere-se literalmente a uma “visão” (*Anschauung*) intuitiva do “mundo” (*Welt*), por conseguinte, a “visões do mundo” ou aos valores ou princípios culturais subjacentes que definem a filosofia da vida ou a concepção do universo de uma sociedade ou grupo. Não há consenso sobre o significado preciso do conceito *Weltanschauung*. Ao que tudo indica, o primeiro uso se deu com Immanuel Kant (1724-1804), na Crítica do Juízo, como a capacidade humana de perceber a realidade sensível. No início, o termo *Weltanschauung* era muito associado com grandes sistemas metafísicos ou construções teóricas da cultura (metanarrativas filosóficas, científicas e religiosas) como, por exemplo, se observa na obra de idealistas e românticos alemães como G. W. F. Hegel (1770-1831), F. W. J. Schelling (1775-1854), J. G. Herder (1744-1803), J. W. Goethe (1749-1832), etc. *Weltanschauung* era igualada à filosofia da cultura ou do espírito absoluto. Mais tarde, Wilhelm Dilthey (1833-1911) introduziu uma nova gama de significados ao conceito de *Weltanschauung*, ao considerá-la um fenômeno que não somente precedia o domínio da reflexão teórica como a condicionava. Seguindo Dilthey, Karl Mannheim (1893-1947) sustentava a existência de concepções de mundo gerais, pré-teóricas e intuitivas, anteriores a qualquer articulação teórica, que serviriam de substrato para todas as formas de conhecimento e experiências no mundo. Para Mannheim as cosmovisões seriam o estofo ou substância primária do pensamento e, portanto, toda atitude teórica, manifestações artísticas, religiosas, etc., seriam manifestações da *Weltanschauung* de uma determinada época

associada à tradição do Historicismo do final do século XIX, especialmente à teoria das ciências humanas de Wilhelm Dilthey baseada em uma concepção essencialmente empática da interpretação Outhwaite e Bottomore (1996, p. 806).

Até ao momento os indicadores mostram que o *Weltanschauung* é um protótipo da cosmovisão, aliás Morrow confirma essa ideia “sua argumentação, influenciada pela psicologia do desenvolvimento e pelo estruturalismo, baseia-se em parte em uma análise da evolução do que foi traduzido como cosmovisões” Outhwaite e Bottomore (1996, pp. 805-806). Desvendado o protótipo da cosmovisão, pensamos estar em condições dedicarmos toda atenção a ele de forma sucinta, uma vez que a sua origem já percorrida diante duma abordagem narrativa. Cosmovisão transcende a realidade de *Weltanschauung* é uma é uma perspectiva do mundo e das coisas, um modo de observar o cosmo de um determinado ponto de vista. A ideia, portanto, tende a ter a conotação de ser pessoal, datada, particular e limitada em sua validade pelas próprias condições históricas. Mesmo quando uma cosmovisão é colectiva, isto é, compartilhada por todos os que pertencem a determinada nação, classe social ou época, ela não deixa de partilhar da individualidade histórica dessa nação, classe ou época específica. Cosmovisão é uma orientação, podemos até dizer um tipo de crença fundamental o mundo, conforme esclarece Oliveira:

Para Oliveira a cosmovisão transcende os sistemas articulados de crenças ou um conjunto de pressupostos teóricos e esquemas conceituais.

Uma cosmovisão é um compromisso, uma orientação fundamental do coração, que pode ser expresso como uma narrativa ou como um conjunto de pressuposições (suposições que podem ser verdadeiras, parcialmente verdadeiras ou inteiramente falsas) que nós sustentamos (consciente ou subconscientemente, consistente ou inconsistentemente) sobre a constituição básica da realidade, e que fornece o fundamento sobre o qual nós vivemos, nos movemos e existimos. (OLIVEIRA F. , 2008, p. 34).

Podemos enunciar que uma cosmovisão é um compromisso, uma orientação fundamental do coração, que pode ser expresso como uma narrativa ou como um conjunto de pressuposições (suposições que podem ser verdadeiras, parcialmente verdadeiras ou

inteiramente falsas) que nós sustentamos (consciente ou subconscientemente, consistente ou inconsistentemente) sobre a constituição básica da realidade, e que fornece o fundamento sobre o qual nós vivemos, nos movemos e existimos. Tal orientação na perspectiva antropológica, o ser humano não nasce com ela. É no seu desenvolvimento que se constrói a cosmovisão, ao crescer a pessoa entra em contacto com um mundo repleto de símbolos e significados que são descodificados pela cosmovisão da cultura local. Não somos os primeiros habitantes da terra, os nossos antepassados já desenvolveram esquemas de leituras culturais.

A cultura, entendida também como comunicação, conforma-se através da criação e utilização de símbolos culturais. Estes incluem sinais, signos e símbolos. Os sinais, “sinais de trânsito” são símbolos que incitam, convidam ou obrigam a uma acção “STOP”. Os indicadores “exemplo: o lume, que indica a existência de lume” não obrigam a uma resposta imediata como os sinais. As visões do mundo são aqueles símbolos com um significante que representa um significado por uma associação ou analogia consciente e arbitrária “exemplo: cadeira=cadeira”, ela tem a sua interpretação num meio específico, podendo num outro meio não corresponder, ou ter um outro significado. Os símbolos apresentam uma relação metafórica ou metonímica entre o significante e o significado. Um símbolo é uma coisa que está em lugar de outra ou uma coisa que evoca e substitui a outra. Exemplo: “O Dia do São Valentim e o dia 25 de Dezembro”. A primeira simbolizava o dia dos casais apaixonados, o segundo o nascimento de um Redentor Jesus Cristo.

Neste quesito, Pascoal (2016, p.13-14) relaciona dois grandes precursores da cosmovisão na perspectiva sociocultural simbólica. O mesmo começa por citar Cassirer e Lévi-Strauss, mostrando que ambos partilhavam o mesmo ponto de vista quanto ao conceito de símbolo. O francês Ernest Cassirer, tido como o pai da antropologia filosófica, assegura que “O símbolo é uma chave para a compreensão da cultura que só o homem tem”. Já o seu conterrâneo Lévi-Strauss defende a mesma ideia ao afirmar que: “toda cultura pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos, onde os primeiros lugares se colocam a linguagem, as regras matrimoniais, as relações económicas, a arte, a ciência e a religião” (ECO, 2001, p. 220).

Porém, é possível enriquecer e aprofundar o noção de cosmovisão como um conceito que indica, primordialmente um paradigma que transforma a educação das sociedades, a orientação fundamental do coração, que se manifesta na integralidade da experiência humana através da apreensão pré-discursiva, silenciosa e abrangente da realidade, configurando um campo hermenêutico de significado por meio do qual a vida no mundo é interpretada imediata e intuitivamente, podendo ser articulada discursivamente através de conceitos e sistemas teóricos de pensamento. Oliveira, (2008), na sua obra sobre a análise da cosmovisão defende piamente que a cosmovisão é um paradigma superior da cultura, a mesma é a base. Cosmovisão para Oliveira (2008, p.36) «a cosmovisão é o suporte de toda manifestação cultural e pode ser expressa esquematicamente como consistindo de camadas ou matrizes sobrepostas de motivações, pressupostos, crenças, compromissos, certezas e ideias por meio das quais se experiência e se interpreta a realidade desde o nível subjectivo-privado ao nível objectivo-institucional compartilhado pela sociedade».

1.3. As Políticas Educativas das Missões Metodistas

Antes de abordarmos sobre as políticas educativas, convém descortinar em breve trecho o conceito de políticas e por sua vez políticas públicas, como sendo a unidade onde as políticas educativas residem. Os autores Reinaldo Dias e Fernanda Matos (2012) abordam a questão das políticas, bem como o Estado que as exerce, nos seus níveis de poder, o seu objectivo e suas características fundamentais. Os referidos autores foram escolhidos na medida que sistematizam de forma pragmática o conceito de política e políticas públicas, desde o seu marco histórico até o desenvolvimento do termo em vários domínios da literatura.

Os autores conceituam políticas públicas estabelecendo uma linha de diferenciação entre política e políticas públicas. Para eles, o termo política, pensado em português, cria uma certa ambiguidade. De formas a melhorar a compreensão, os autores sugerem considerar a distinção feita na língua inglesa entre os termos *politics* e *policies*. O termo *politics*, segundo os autores, refere-se ao sistema de “interações que definem estratégias”

para o alcance dos objectivos de um certo grupo; podendo, também, ser aplicado ao modo como um político se dedica à política, com regras específicas e um estilo próprio, por meio o exercício da influência. Ao passo que o termo *policy* (ou *policies* no plural) remete à acção governamental, que visa alcançar os objectivos do exercício do poder do Estado que, através da coerção física, baseada no direito, busca a segurança externa, a solidariedade interna, garantia da ordem e suprimento das necessidades da sociedade. Deste modo, os autores preferem o uso da expressão políticas públicas para se referir às acções governamentais. Tendo em conta que a palavra política tem origem do adjectivo grego *politikós*, cuja base é *polis* (Estado), que remete a cidades, o termo política, normalmente, remete à actividade ou às actividades ligadas aos órgãos do Estado, cujo fim é proporcionar um ambiente social sustentável, com o mínimo de coerção, à comunidade sob seu poder.

Por seu turno, Matos e Dias (2012, p.12) compreendem políticas públicas como as acções empreendidas ou não pelos governos que deveriam estabelecer condições de equidade no convívio social, tendo por objectivo dar condições para que todos possam atingir uma melhoria de qualidade de vida compatível com a dignidade humana. A presente definição é clara na perspectiva da integração geral de todas classes sociais no domínio da actividade humana, o que é considerado necessário para intervenção governamental ou não para o bem-comum. Conquanto, falar de políticas públicas remete-nos a uma abordagem interdisciplinar, com ênfase nas ciências da educação, como sendo a responsável da retenção e propagação da educação. É nesta última que as políticas sociais viradas ao sector educativo se desenvolvem, sendo baptizadas como políticas educativas. Ao ver de Janete Azevedo (2004), é impossível falar de políticas educativas sem antes diluí-la e aplicá-la numa escala máxima, atentemos ao seu pronunciamento:

Abordar a educação como uma política social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o “Estado em acção”, deste modo, pode-se resgatar, neste mesmo espaço, as particularidades da política educacional contextualizadas segundo as distintas vertentes analíticas. (AZEVEDO, 2004, p. 5).

Toda política educativa visa ao homem num determinado contexto, ela depende da acção do Estado, porém, devem limitar-se a contextualização inclusiva de pequenas localidades. Faz tempo que o currículo angolano tem sido intimidado por ideias externas ocidentais. Hoje libertos da visão eurocêntrica, urge a precisão da História de Angola e por sua vez do Ensino da História ser descortinado pelos especialistas da cultura local “endógena”, sendo que a herança genealógica, ideológica e as noções de conceitos pertence-lhes na primeira pessoa. A historiografia de Angola tem sido marcada por vários estímulos no intuito de tornar-se uma história legítima que se aproxima ao máximo possível dos factos ocorridos no passado. Por essa razão é que a historiografia angolana ainda se encontra em construção, tal missão é um desafio dos especialistas “historiadores” autóctones angolanos e não só, a partir de uma cosmovisão endógena, porque o principal problema da não legitimação da história de Angola, sempre foram as fontes fidedignas e escassas que quase sempre são de origem estrangeiras ou de um determinado grupo pouco profissional que transforma a historiografia angolana em armadilhas enganosas.

Toda política educativa deve ser produzida e reproduzida por agentes que conheçam bem o campo da sua aplicação, Ball e Mainardes (2011, p. 30), também defendem este parecer, “a análise de política necessita ser acompanhada de cuidadosa pesquisa regional, local e organizacional se nos dispusermos a entender os graus de “aplicação” e de “espaço de manobra” envolvidos na tradução das políticas nas práticas ou na diferencial “trapaça” das disciplinas da reforma”. Ainda dentro deste diapasão, Sacristán acrescenta:

Ao aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de seleccionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo. (SACRISTÁN, 2000, p. 109).

Como dito acima, toda política educativa visa exclusivamente ao homem num determinado contexto, por isso ela deve ser concebida a começar pelos técnicos até ao agentes-consumidores. Faz tempo que o currículo angolano tem sido intimidado por ideias externas ocidentais. Hoje libertos da visão eurocêntrica, urge a precisão da História de

Angola e por sua vez do Ensino da História ser descortinado pelos especialistas da cultura local “endógena”, sendo que a herança genealógica, ideologia e as noções de conceitos pertence-lhes na primeira pessoa. A historiografia de Angola tem sido marcada por vários estímulos no intuito de se tornar uma história legítima que se aproxima ao máximo possível dos factos ocorridos no passado, passado esse marcado por um paradigma educativo ocidental. Por essa razão é que a historiografia angolana ainda se encontra em construção, tal missão é um desafio dos especialistas “historiadores” autóctones angolanos, a partir de uma cosmovisão endógena, porque o principal problema da não legitimação da história de Angola, sempre foram as fontes fidedignas e escassas que quase sempre são de origem estrangeiras ou de um determinado grupo pouco profissional que transforma a historiografia angolana em armadilhas enganosas. Com este subsídio, estamos em condições para reflectir em torno da educação, a primeira noção de educação no campo das ciências sociais e humanas é que a mesma radica da condição complexa.

O historiador e especialista em educação Dinis Kebanguilako (2016, p. 33) faz uma análise etimológica da palavra educação, não apresentando apenas uma única raiz etimológica da palavra, apresenta duas, tudo indica que é a partir da sua etimologia que reside a sua complexidade e contrariedade de termos. «A base etimológica da “educação” deriva de dois termos latinos: *educare* e *educere*. *Educare* significa alimentar. Entendamos aqui alimentar no sentido de quem dá alimento para outra pessoa. Enquanto *educere* significa tirar para fora de, ou conduzir para extrair, desenvolver.» A educação sempre precedeu à escola, ela vai além das políticas educativas, do desenho curricular nacional e da avaliação sumativas que se fazem nos sistemas escolares.

A educação acarreta consigo uma missão nobre e peculiar, “construção da cidadania e da identidade”. Dita por outras palavras, o ensino da história requer uma visão dualista, da educação não formal e formal, considerando que “ninguém escapa da educação”. (Brandão, 1981; Kebanguilako, 2016). Tendo em conta a perspectiva acima, podemos afirmar que a educação perpassa a dimensão escolar, e tornar-se mais ampla com a consolidação da memória colectiva e da identidade cultural. A educação existe independentemente do processo de ensino e aprendizagem, a mesma não necessita de controlo e de sistematização,

é vigente em todos os momentos da vida humana, no que vimos, ouvimos, pensamos e fazemos, Carlos Brandão apresenta uma perspectiva antropológica da educação, como sendo aquele que ninguém tem escapatória. A própria vida na opinião do autor é sinónimo de educação.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que pelo menos por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida (BRANDÃO, 1981, p. 7).

A educação persegue e cerca o ser humano desde o seu nascimento, por essa razão podemos dizer que basta viver para estar dentro de algum tipo de educação, seja ela elementar ou moderna, mas é educação. Ela é feita de forma consciente. Brandão (1981 p.71) defende ser uma actividade de adultos: “A educação é acção exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver na criança certo número de estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina”. A educação constrói, desenvolve e caracteriza o ser humano, assim como a cultura, a educação também é exclusiva ao ser humano. Por esse facto é que ela sempre esteve presente na agenda política. Paxe (2014).

Igualando o conceito de educação à cultura, essa última passa carregar todas *nuances* da primeira, tornando-se também um conceito polissémico e complexo. (Melo, 2004; Kebanguilako, 2016). Uma coisa é certa, para compreender a educação e por sua vez a identidade, devemos começar por reflectir em torno do ser humano, uma vez que toda educação radica do homem. Todavia, nos encontramos diante de um diálogo entre educação e antropologia, o que Wulf vai alcunhar de “Antropologia Pedagógica” que consiste em analisar homem e o educando como seres universais em favor de uma mais realista, datada e historicamente contextualizada (WULF, 2006, p. 12). Uma outra abordagem idêntica reside na relação íntima entre filosofia e educação do pedagogo brasileiro Vitor Paro.

Paro reforça a ideia de que a educação é exclusiva ao homem, o autor apresenta dois alvos da educação “persequimos” e o que pode “ser” Paro (2014, p. 82). Na visão de Paro a educação não serve para conseguir dinheiro nem trabalhar, sua real contribuição é investigar e reflectir um pouco mais sobre o conceito de educação, que muitos acham ser um conceito tranquilo e sem relevância, é preciso falar de coisas óbvias, tal como Paulo Freire o chamava “peregrinos da obviedade”, é perceptível que a educação em Paro é um trabalho humano, é uma actividade adequada a um fim. A apropriação da cultura que é o marco identitário do ser humano faz-se em nome da educação, e pela educação que nos fazemos humanos com memória colectiva. A educação é um trabalho que tem como fim produzir um ser humano-histórico, a actividade orientada a este fim é orientada ao processo pedagógico. Esse processo como todo trabalho requer um objecto de trabalho, se para fazer uma mesa de madeira o objecto de trabalho são as tábuas, o mesmo acontece na educação onde o objecto de trabalho é o educando “aluno”, porque é ele quem se transforma durante o processo.

Jean Jacques-Rousseau, no seu *bestseller* “Emílio ou da Educação” (1995), diante do período iluminista, já defendia a ideia de que tudo que passava na vida da pessoa se circunscreve na óptica da educação, «nascemos fracos, precisamos de força, nascemos desprovidos de tudo, temos necessidades de assistência; nascemos estúpidos precisamos de juízos. Tudo que não temos ao nascer e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação» (p.11). Rousseau considera a educação como arte da vida, o verdadeiro ofício humano, o elemento que distingue uma pessoa da outra. Uma vez que para o autor o homem em Emílio é bom por natureza ao nascer, mas é a sociedade dependendo do tipo de educação que o corrompe, por essa razão o autor fornece pista dos tipos “mestres” de educação, se calhar é por essa razão que Rousseau tem sido apontado pelos meandros da educação como o pai da pedagogia moderna.

Rousseau no passado discutiu profundamente a educação no plano do devir, pois, concebe a sociedade corrompida e, portanto, educar nessa sociedade seria educar para a corrupção. Retira assim seu aluno do tempo histórico, “afasta os fatos” e, dessa forma e nesse plano, pensa a formação ideal (natural) para o homem ideal. O filósofo se propõe a

falar do tempo lógico e não mais do tempo histórico. Assim os mestres da educação, apresentado pelo autor seriam: a) a natureza; b) os homens e; c) as coisas. Se em Brandão ninguém escapa da educação, parece que o mesmo partilha a mesma ideia de Rousseau, defendendo que tudo é educação, desde a natureza que nos rodeia, os seres vivos e o mundo das coisas. Atentemos ao pronunciarmos de cada um dos mestres.

A educação pela natureza pressupõe uma educação que não depende dos homens e está relacionada aos órgãos internos (tais como os reflexos do bebê ao nascer). A educação dos homens seria o aprender e o fazer uso de nossas faculdades. A educação das coisas nos é dada pelo ganho de nossas próprias experiências na relação com o ambiente (como exemplo, podemos citar o uso de instrumentos rudimentares por homens primitivos, que somente em alguns aspectos são controlados pelo homem). Neste quesito Rousseau prossegue com sua teoria ao defender que somente na educação dos homens é que nos cabe ser senhores e, mesmo assim, por suposição, por não se poder prever e dirigir inteiramente tudo o que circunda uma criança.

A educação vem-nos da natureza ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a educação dos homens; e a aquisição de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. Cada um de nós é, portanto, formado por três espécies de mestres. O aluno em quem diversas lições destes mestres se contrariam é mal-educado e nunca estará de acordo consigo mesmo; aquele a quem todas as coisas visam os mesmos pontos e tendências para os mesmos fins, vai sozinho a seu objectivo e vive em consequência. Somente esse é bem-educado. (ROUSSEAU, 1995, p. 11).

Em Rousseau o homem é o expoente máximo da educação. É uma propriedade exclusiva do ser humano, assim como a cultura, parece que Paulo Freire leu muito bem Rousseau, porque ambos concebem o diálogo educativo a partir da antropologia. A educação é uma realidade humana, feita pelo homem e para o homem, a sua continuidade é que faz do mundo um sítio conhecido. Não existe mar sem água, tal como não existe educação sem a pessoa, por essa razão toda abordagem sobre a educação transcende a perspectiva pedagógica e lida com um campo interdisciplinar e que nos últimos decênios

tem ganhado espaço alcunhado de “ciências da educação”, onde o saber filosófico e antropológico seriam a base desta abordagem. Freire defendeu essa visão quando se pronunciou argumentando:

Não é possível fazer uma reflexão sobre o é educação sem reflectir sobre próprio homem. Por isso, é preciso fazer um estudo filosófico-antropológico comecemos por pensar sobre nós e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustenta o processo da educação. Qual seria este núcleo captável a partir de nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou inclusão do homem. (FREIRE P. , Educação e Mudança, 1979, p. 14)

Mais uma vez é importante enfatizar que a educação radica ao homem, o nexo entre os dois é tão sólido que não podemos garantir somente que a educação é pertença do ser humano, o inverso também vale “o ser humano pertence à educação”. Assim como o mundo só faz sentido com o homem, sem o qual deixaria de ser visto como mundo. A educação constitui os códigos de estrada para percorrer o mundo, a este propósito Freire (1981, p. 19) comenta: “Descubro agora”, disse outro camponês chileno, ao se lhe problematizarem as relações homem-mundo, “que não há homem sem mundo” E, ao perguntar-lhe o educador, em nova problematização: admitindo-se que todos os seres humanos morressem, mas ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os mares, os rios, a Cordilheira dos Andes, seria isto mundo? “Não!”, respondeu decidido: “Faltaria quem dissesse: isto é mundo”. Conquanto, toda educação tem de ser comunicativa e que preserve a herança histórica do educando, não foi o que ocorreu no passado em Angola, o ensino colonial que era divulgado pela igreja católica não mostrou interesse em compreender a visão do mundo do autóctone, antes o marginalizou, desfragmentando todo seu legado sociocultural em leis e regulamentos como é o caso do “Estatuto do Indigenato”¹⁰.

¹⁰ Decreto-Lei n.º 39.668, de 20 de Maio de 1964. A Lei Orgânica do Ultramar (Lei n.º 2.066, de 27 de Julho de 1953) contem vários preconceitos relativos a populações indígenas das províncias da Guiné, Angola e Moçambique. Além das bases componentes da secção especial epigrafada «das populações indígenas» encontram-se, nomeadamente, o n.º V da base LXV, sobre o julgamento das questões gentílicas, e o n.º II da base LXIX, sobre a extensão dos sistemas penal e penitenciário.

Existem muitos sinais das políticas educativas das missões protestantes, e por sua vez das missões metodistas. O paradigma educacional metodista era distinto do modelo em funcionamento em Angola. Com a penetração das missões protestantes em Angola, criaram uma missão específica de divulgar o evangelho, encontraram um país com uma cultura que apresentava elementos favoráveis à sua implantação, mesmo considerando-se as inevitáveis e esporádicas perseguições levadas a efeito pelo clero católico e pelos segmentos conservadores aliados da Igreja, que viam o protestantismo como uma ameaça. Os diversos grupos missionários que começaram a chegar a partir do final dos oitocentos foram precedidos por outros grupos protestantes pertencentes às Sociedades Baptista, Evangélica e Metodista, que consideravam a religião evangélica como uma alternativa à religião oficial adoptada até então no país. Foi um ensino apelidado pelos próprios colonialistas de rudimentar Maria Conceição Neto (1993), para a autora a entrega do ensino em mãos da igreja permitiu um ligeiro subdesenvolvimento. A educação metodista foi responsável pela libertação e desenvolvimento da América, entre o século XVIII e XIX o paradigma educacional dos E.U.A foi maioritariamente metodista, conforme atesta o gráfico abaixo:

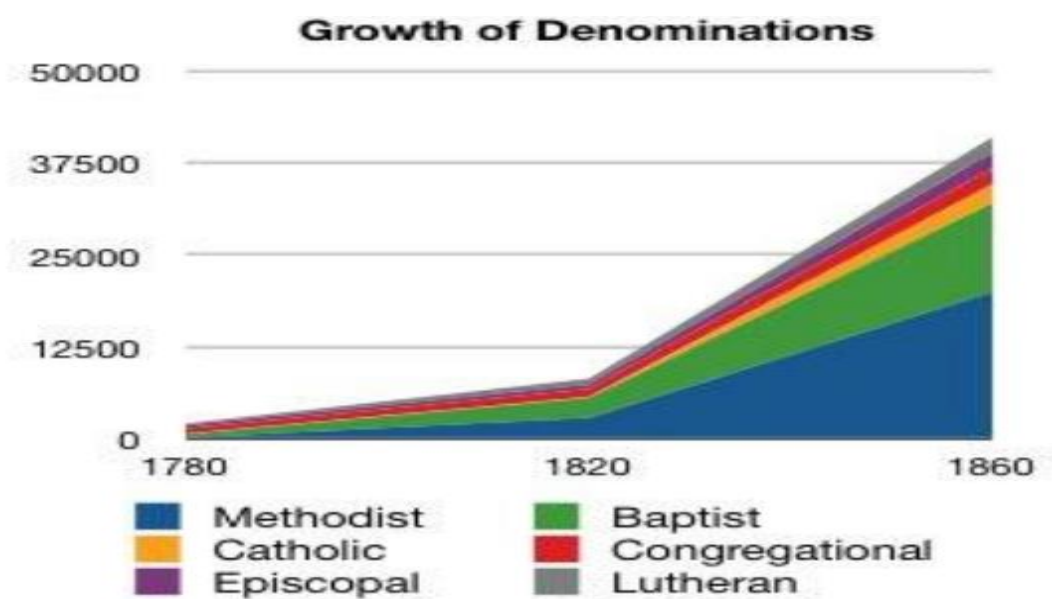


Figura 1 Crescimento da denominação educativo dos E.U.A. (DOMINGOS, 2019, p. 65)

Essa realidade da educação diferencial também aconteceu em Angola, em menos de uma década as missões protestantes, especialmente as missões metodistas construíram mais escolas do que os quase quatro séculos de dominação colonial. Edmundo Rocha também efectuou estudos nessa temática, para o autor os protestantes eram os favoritos dos nativos durante as primeiras décadas do século XX, tornaram-se favoritos pela forma como comunicavam-se e cuidavam das comunidades a partir das escolas e hospitais. O autor ainda neste estudo recorda uma citação de Christiane Messiant:

Os angolanos protestantes são mais cristãos, melhores escolarizados e mais ocidentalizados, mas menos “portugalizados” e menos desafricanizados. Os negros preferem as missões protestantes, suas escolas e seus hospitais e maternidades, os missionários protestantes utilizam de preferência as línguas africanas no estudo dos textos bíblicos e fizeram entrar mais africanos no quadro dos assimilados que o governo. Os pastores negros estão em geral mais próximos dos fiéis e dos catequistas. (ROCHA, 2002, p. 71).

Toda via, é importante também destacar as zonas onde eram construídas essas escolas pelas missões metodistas, que diferente das missões católicas que construíram maioritariamente as escolas nos litorais, a política metodista foi além dos locais privilegiados, alcançou as comunidades que habitavam em zonas mais interior, afinal de contas havia mais gente nos contornos do interior, do que nos litorais. Devido o próprio regime colonial, as comunidades começaram a afastar-se do litoral, podemos dizer que existiu um “êxodo litoral” em grande escala. Consideremos agora o crescimento das escolas e suas zonas em Angola.

O historiador Washington Nascimento não poupou esforço em se dedicar no estudo e nas distinções entre as políticas educativas católicas e as políticas educativas protestantes em Angola, o mencionado autor preocupado com a situação dos pontos estratégicos de cada uma das missões, apresentou algo novo para presente pesquisa, uma mapa que ilustra de forma simples os locais de ensino das missões católicas e das missões protestantes, conforme podemos presenciar no mapa abaixo:

**DISTRIBUIÇÃO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO CATÓLICO E
PROTESTANTES**

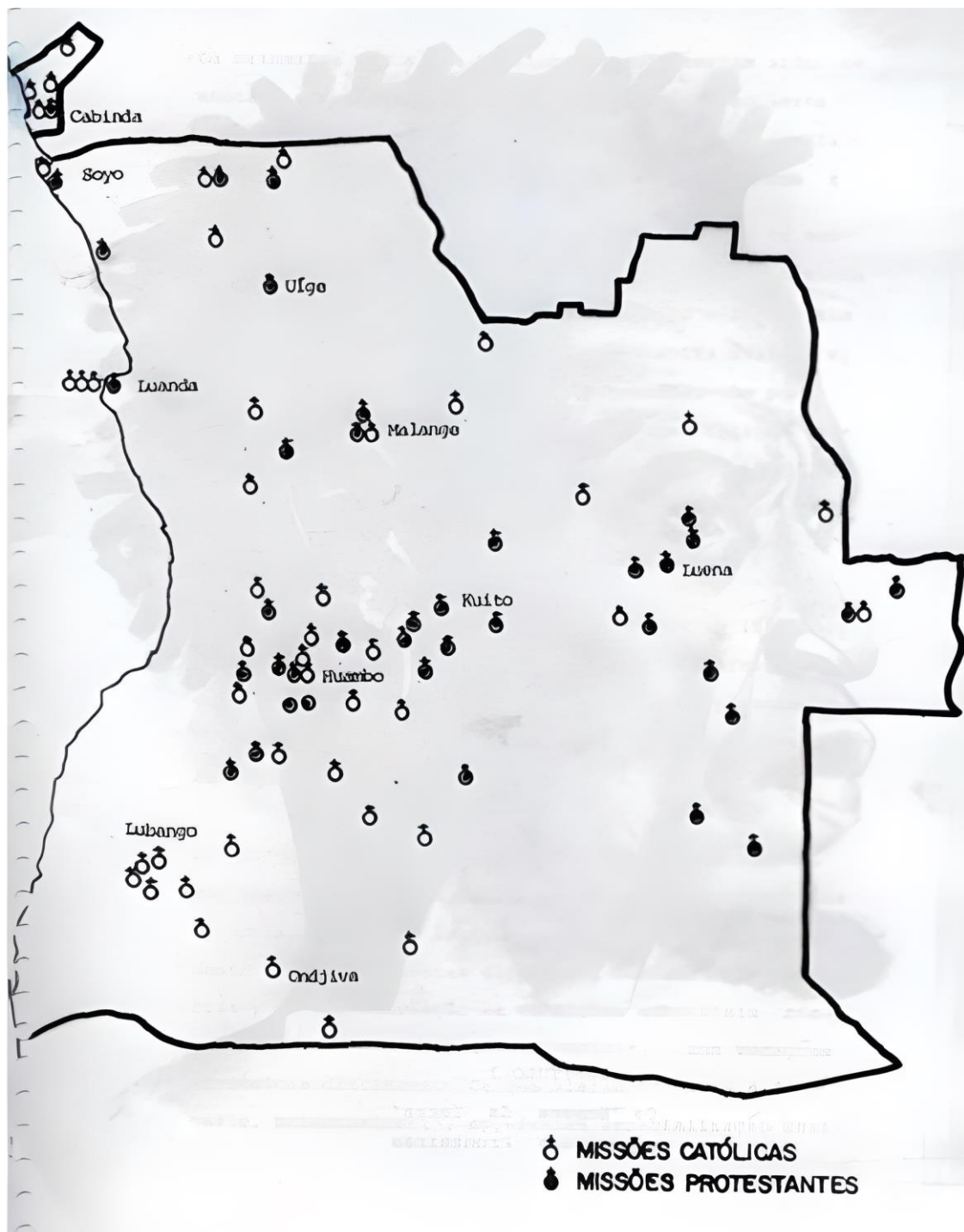


Figura 2. Distribuição de Escolas das missões Católicas e Protestantes. (NASCIMENTO, 2013, p. 88).

O processo colonial no seu advento andou de mãos dadas com o clero católico, com sacerdotes ausentes ou distantes, rezava a missa em latim e nunca houve a preocupação de se educar o povo, nem de disseminar a leitura da Bíblia, privilégio dos padres e de alguns poucos letrados. Portanto, os primeiros missionários metodistas, quando penetraram em Angola ao longo do corredor do Rio Kwanza, pregavam o evangelho e ensinavam hinos para serem cantados em reuniões familiares, faziam amigos entre os moradores da comunidade, preparando assim o terreno para a nova religião e, através dela, para um ideal de vida diferente do até então adoptado pelo povo, o qual, segundo eles, viviam afastados da verdadeira fé e não professavam valores cristãos.

A política educativa das missões metodistas foi reconhecida a partir duma tríade bem sistemática e específica: “evangelização, educação e economia autossustentável”. Nessa estratégia, em que estava de forma visível a sua política educativa, eram inseparáveis, não podendo uma andar sem a outra, e de mãos dadas. Propagar o evangelho, ensiná-lo a reconhecer o seu “eu” e desenvolver uma agricultura comunitária foram os principais alvos da caravana do Bispo William Taylor. A opressão foi deixada para atrás, não havia nenhum tipo de estatuto ou lei que limitava o angolano a pensar e a reconhecer o seu meio sociocultural. Essa pedagogia inovadora parece que não contagiou somente os nativos angolanos, até mesmo a administração colonial se rendeu a este modelo. Carvalho descreve que até mesmo o governador Joaquim Amaral, rendeu-se a Taylor, cedendo espaços para implementação de missões, que tinham como objectivo uma educação autossustentável e libertadora.

Logo depois da chegada a Luanda no dia 18 de Março de 1885 do Bispo William Taylor, o governador Joaquim Francisco Ferreira do Amaral tinha concordado plenamente com os planos traçados por Taylor, tendo-lhe prometido toda ajuda necessária. O Bispo solicitou ao governador terras para estabelecer missões de propaganda de trabalho e centros de educação agrícola a começar por Luanda, seguindo pelo Dondo, Pungo Andongo e Malanje, onde desejar ter estações filiais e *d’ahi por diante* tao longe no interior de d’África. A 5 de Agosto de 1885 era dada ao Bispo autorização para começar os trabalhos de instalação de suas Missões de Auto-sustento em Angola (CARVALHO E. , 2012, pp. 71-72).

A educação missionária metodista marcou as últimas décadas de oitocentos e as quatro primeiras décadas de mil novecentos em Angola. Domingos (2019) faz menção do ensino diferenciado metodista, reconhecendo a sua peculiaridade, que eram as “escolas”. A Igreja, assim como pregava a liberdade da graça de Deus, defendia, igualmente, a liberdade do homem, que podia continuar a sua caminhada em direção à condenação ou à perfeição pela experiência da conversão, aceitá-la ou rejeitá-la. A Igreja Metodista detinha o acento sobre o novo nascimento, sobre a conduta moral, pela prática das boas obras e pela educação, indispensável para que o crente metodista pudesse ler a Bíblia (Palavra de Deus) e os escritos do Fundador, era também a mais poderosa “empresa” de educação.

1.4. Educação Metodista: um ensino libertador e transformador

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser uma pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE P. , 1987).

A partir de Freire são visíveis os sinais que caracterizam um ensino libertador para que mais tarde visa a transformador não somente o indivíduo, mas toda comunidade, diante desta realidade Freire não admite o cunho libertador e transformador da pedagogia longe da colectividade. Outro aspecto não menos importante no autor é o facto que a marca da pedagogia do oprimido confina-se acção ou na prática do reconhecimento do oprimido, da situação em que se encontra, para poder visionar um futuro melhor e transformador. Por seu turno, a perspectiva pedagógica de Paulo Freire não se distingue do modelo de João Wesley, que no passado antes de tudo também reconheceu a situação opressora em que os ingleses se encontravam a fim de agir “acção” no presente, para que no futuro se colhe os frutos da libertação. Segundo Mesquida, citado por Gaspar Domingo (2019), o real paradigma da génese educativa dos metodistas, o mesmo apresenta a ideia de alguns especialistas que se interrogam: será o metodismo um movimento revolucionário ou uma insurreição religiosa? É, portanto, aceite que o metodismo wesleyano não foi nem uma reacção, nem uma revolução. Antes, se constituiu num movimento reformador e educativo

que teve como objectivo transmitir uma nova visão do mundo e formar um novo senso comum, isto é, fomentar uma “nova cultura”, tendo em vista uma “reforma intelectual e moral” (DOMINGOS, 2019, p. 22).

Para Wesley “tudo que faz mal ao homem atinge ao Criador”, Freitas (2009, p.19). Assim, podemos compreender que na educação metodista aquilo que prejudica o ser humano atinge a Cristo e desperta o cristão à acção. Por isso o Metodismo se preocupa com as guerras, os lares desfeitos, o preconceito racial, a corrupção política, o crime organizado, a promiscuidade sexual, a pobreza, a poluição, os problemas causados pela superpopulação, o alcoolismo, as drogas e todas as formas de desumanidade. Os metodistas vivem na base de um cristianismo equilibrado, desde a sua origem com o “Clube Santo” que dentro da Universidade de Oxford, sua doutrina sempre procurou equilibrar a fé com a razão e a educação cristã com a educação secular, ou simplesmente “ordem e decência”. Por isso foram chamados de “metódicos”, não somente pelo rigor as regras, mas porque estavam a criar um método para os cristãos saberem gerir a fé com a ciência, sendo a libertação absoluta do ser humano vai além da sua cosmovisão espiritual e científica, ela é feita a partir do reconhecimento de ambas, sem uma não se manifesta a libertação. Quando se trata de religião, as pessoas estão em constante perigo de perder o equilíbrio. A religião também tem sido um forte aparelho ideológico, assim era nos séculos XVIII e XIX, onde a igreja anglicana, onde Wesley e seu pai eram pastores, vivia a base de uma ideologia político-religioso na espera tradicionalista de opressão. Por isso, os percussores do metodismo pregavam e ensinavam em todos os lugares um cristianismo que, sem perder a sua vitalidade, mantinha o seu equilíbrio.

Por outro lado, Freitas (2009, p. 18-19) relata acerca da preocupação metodista no que tange a educação, como sendo um equilíbrio total. Em toda história desde a criação do metodismo a educação sempre esteve presente, ao lado de cada igreja havia e há quase sempre uma escola. A educação metodista pode ser identificada através do enorme interesse e investimento de talento e dinheiro em literatura na criação de escolas e universidades. E percebe-se este profundo interesse pela educação do povo através das inúmeras escolas e universidades que foram fundadas e que funcionam sob os auspícios e a

inspiração da Igreja Metodista. Estão determinados a não permitir que as pessoas percam a sua visão de Deus no meio dos seus estudos nas instituições de ensino superior. Por isso, procuram meios cada vez mais eficazes para transmitir a Palavra viva de Deus ao mundo contemporâneo. Sua missão é influenciar o pensamento de pessoas em todos os estágios e níveis de educação, ou seja, a Igreja Metodista, Valentim (2008, p. 20) apresenta o marco do objectivo das missões metodistas, onde a mesma nasceu como um movimento, que tinha por objectivo estabelecer uma nova visão de mundo, e formar uma nova cultura, baseada na formação cultural e moral. Neste caso, podemos dizer o metodismo sempre teve um papel duplo, de evangelizar e educar, as duas constituíam uma actividade na gama espiritual, a moralidade e a ética tornam-se assim num pilar da educação que visa libertar e transformar, conforme aconteceu em Angola desde a criação das escolas da missão ao longo do corredor do Rio Kwanza e hoje com duas instituições de ensino superior.

O paradigma educacional metodista desde cedo em Angola foi recebido de braços abertos pelos nativos angolanos, devido o facto da estreita relação entre os professores e os alunos, que proporcionou um ensino de matriz local, que enaltecia o meio sociocultural do educando. Essa forma de pensar a educação é muito parecida com a perspectiva Paulo Freire, que coloca o diálogo da paz e do amor por cima do processo de ensino e aprendizagem, “o caminho, por isto mesmo para um trabalho de libertação a ser realizado, pela liderança revolucionária não é a propaganda libertadora. Não está no mero acto de depositar a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar sua confiança, mas no dialogar com eles” (FREIRE P. , 1987, p. 30). Como dialogar para libertar se não falam a mesma língua? Nos meandros da antropologia da educação a língua ganha um papel de grande influência no pensamento humano, se tal facto é científico, logo toda e qualquer pedagogia deve circunscrever-se inicialmente na língua local.

Reflectir em torno da intimidade existente entre a língua local, educação e a cultura, constitui o principal elemento basilar da criação dos currículos nacionais. Até que ponto a nossa língua influi a nossa forma de pensar? Até que ponto existe interacção e influencia mútua entre língua e cultura? Fomos movidos pelas presentes indagações, que passaremos a discutir com mais pormenores abaixo. Desde uma perspectiva funcionalista, a língua pode

unir os membros os membros de uma sociedade e fomentar a integração cultural. A língua influencia a forma de pensar de cada grupo, ariscámo-nos em dizer de cada cultura. John Locke um dos grandes, já previa esta realidade ao dizer que: “em todas línguas há um bom número de palavras...para qual não conseguimos encontrar equivalente em nenhuma outra língua” (DELBECQUE, 2006, p. 176). Qualquer processo de ensino e aprendizagem deve passar pelo diálogo mútuo, afinal de contas é isso que a pedagogia moderna enaltece, foi no diálogo entre os missionários metodistas com os angolanos onde resíduo o cerne da educação libertadora. Paulo Freire, foi apologista ferrenho da intimidade e diálogo naquela educação que tem como missão libertar, “o caminho por isso mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionário não é a propaganda libertadora não está no mero ato de depositar a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no diálogo com eles” (FREIRE P. , 1987, p. 30).

Para Locke, essas palavras específicas de uma determinada língua têm a função de representar ideias complexas, costumes e formas de viver do povo. Esta concepção lockeana foi adoptada por Boas nos Estados Unidos da América, numa visão antropológica, que mais tarde foi alcunhada de “Antropologia Linguística”. A presente e nova ciência humana-social, tem como função analisar a relação íntima entre a língua e a cultura, de um lado, e por outro lado, analisar o espírito humano. Convém ressaltar que não somos simpatizantes nem a favor do determinismo linguístico, que é uma aberração no campo antropológico, porém, é melhor enfatizar as palavras de Whorf (2006, p. 197): “A gramática de uma língua não é uma simples ferramenta de reprodução para formular ideias, pois ela própria contribui para formar ideias, é o programa e o guia da actividade mental do individuo, é aquilo que lhe permite analisar as suas impressões”.

A cultura africana e por sua vez a angolana foi considerada no passado povo da palavra falada, ou no sentido lato, “iletrado”¹¹, devido à ausência da tecnologia da escrita. Conquanto é oportuno destacar a concepção do estudioso africano Hampaté Bâ: “A oralidade é uma atitude diante da realidade e não ausência de uma habilidade” Vansina (2010, p. 139), Bâ (2010, p.167). É possível entender que a presente afirmação de Jan Vansina e Hampaté Bâ são os exemplos exímios da defesa acadêmica, contra as teorias racistas que tinham como âmagos o continente africano e seus habitantes. As palavras soam com peso de objectos e clamor. Na língua kikongo, por exemplo, quando chamamos alguém de *Ngudi* (mama), significa respeito e ao mesmo tempo louvor, o mesmo não acontece por exemplo com as de mais culturas, em destaque as várias culturas ocidentais “europeias”, que quando exclamam Mother (mãe), descreve apenas o nome da progenitora e carinho. A este propósito Ki-Zerbo cita Jan Vansina, confirmando o seguinte:

Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação de sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar de elocuições-chave, isto é a tradição oral. A tradição pode ser definida de facto, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra...quase em toda a parte a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas (VANSINA, 2010, pp. 139-140).

Prosseguindo, ao ver Bâ a oralidade merece a mesma atenção e autenticidade que a escrita, uma vez que tudo diz respeito ao homem. Foi a mais-valia do modelo missionário metodista que se proporcionou da oralidade dos autóctones angolanos e as converteu em escrita, conforme fizeram na bíblia e outras literaturas que foram traduzidas em Kimbundu, antes de passar em papel, primeiro a passa pelo processo cognitivo.

¹¹ Na visão eurocêntrica o africano foi diminuído a “iletrado”, foi uma forma preconceituosa evolucionista para apresentar o africano como uma pessoa que não pensa ou simplesmente atrasado e ou subdesenvolvido. A este propósito mestre maliano Tierno Bokar Salif, faz a seguinte apologia: “A escrita é uma coisa, e o saber, outra. A escrita é a fotografia do saber, mas não o saber em si. O saber é uma luz que existe no homem. A herança de tudo aquilo que nossos ancestrais vieram a conhecer e que se encontra latente em tudo o que nos transmitiram, assim como o baobá já existe em potencial em sua semente” KI-ZERBO (2010, p. 167).

Para alguns estudiosos, o problema todo se resume em saber se é possível conceder à oralidade a mesma confiança que se concede à escrita quando se trata do testemunho de fatos passados. No meu entender, não é esta a maneira correcta de se colocar o problema. O testemunho, seja escrito ou oral, no fim não é mais que testemunho humano, e vale o que vale o homem. Não faz a oralidade nascer a escrita, tanto no decorrer dos séculos como no próprio indivíduo? Os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro dos homens. Antes de colocar seus pensamentos no papel, o escritor ou o estudioso mantém um diálogo secreto consigo mesmo. Antes de escrever um relato, o homem recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra. (BÂ, 2010, p. 168).

Na Angola tradicional, os nomes dados aos indivíduos transcendem um simples marco ou etiqueta. Os nomes constituem uma realidade exclusiva e íntima na cultura kongo, exprime o carácter do indivíduo, chegar-se-á ao ponto de interferir no seu futuro. Tempels consolida esta realidade quando afirmou o seguinte:

O nome exprime a natureza individual do ser. O nome não é uma simples etiqueta, é uma realidade do indivíduo, um exemplo fará compreender a diferença na forma de confirmar o nome entre os ocidentais e os Bantu. Se hesitar quanto ao nome de um europeu e que lhe coloca a pergunta: chama-se Luís? Ele responderá sim ou não. Pergunta, no entanto, ao *Muntu*: o seu nome é mesmo *Ilunga*? E obterão uma das respostas *Tata* (pai) ou *Bwana* (mestre) ou ainda eu, eu mesmo, eu aqui, ou sou eu. Mas ele nunca te responderá *Eyo* ou *Ndio* (sim) (TEMPELS, 2016, pp. 87-88).

A Língua para os africanos constitui um património simbólico, onde é salvaguardado o seu significado. Embora a língua seja indispensável para compreender o estilo de vida das culturas para os antropólogos ou para quaisquer outros especialistas em ciências sociais e humana, deve-se fazer um desterro que vai para além da língua. Para compreender uma determinada cultura não significa permanecer somente nos horizontes fluentes da língua da comunidade em estudo, é necessário um estudo profundo semiótico, participativo e observativo feito no campo, por isso o método etnográfico foi o escolhido, por sua peculiaridade natural com o objecto de estudo. Uma proximidade íntima com os hábitos e costumes da população em estudo, sem isso todo estudo etnográfico é uma autêntica camuflagem, foi o que fizeram os missionários dos séculos XV-XVII, que apesar de tentar dominar algumas línguas nacionais não tiveram oportunidade e paciência para

compreender a mente do nativo na sua profundidade, foi o que observou Evans-Pritchard, citado por Mudimbe:

É verdade que alguns missionários eram homens bem formados e tinham aprendido a falar fluentemente as línguas nativas, mas falar fluentemente uma língua é muito diferente de a compreender, conforme observei com frequência em conversas entre europeus, africanos e árabes. Para alguém que não realizou um estudo aprofundado das instituições, hábitos e costumes nativos no próprio contexto do nativo (ou seja, bastante longe do posto administrativo, missionário e comercial) na melhor das hipóteses pode surgir uma espécie de dialecto intermediário através do qual é possível comunicar as questões da experiência e interesse comuns (MUDIMBE, 2013, p. 91).

A oralidade entre os africanos não se limita apenas na expressão de palavras, mas sim coisas, ou seja, o africano fala objectos “coisas”, isso porque a palavra é transcendida e alcança um significado concreto. Ao falar não exige somente o exercício de ouvir, exige também o exercício de ver a coisa falada. Uma realidade clara do que estamos a descrever é o nome dado as pessoas, por exemplo “*Kimbangu*” que significa “tirar do oculto ou algo que está obscurecido para desobscurecido. Entretanto, a grande estratégia que as missões protestantes e por sua vez as missões metodistas usaram foi a comunicação saudável, livre de preconceitos e de marginalização do nativo. Foram além da compreensão linguística, valorizaram a cultura local do nativo, eliminando a visão evolucionista-etnocêntrica e estabeleceram uma relação relativista.

Até finais dos anos 80 do século XVIII, no vasto território de Angola, ainda não se fazia sentir o interesse pela educação e implementação de escolas, na altura a visão colonial neste quesito estava longe das suas principais prioridades. A ideologia da administração colonial que foi partilhada muitas das vezes com a igreja Católica visava aprisionar a cosmovisão do colonizado, era uma cultura educacional nos moldes primários e cegada, não permitindo uma tal libertação da consciência. Tudo isso nos leva a admitir que a educação de facto é uma arma poderosa de libertação da consciência humana, razão pela qual o colono a usou para aprisionar consciências nativas que almejam transformação. A educação bancária. O conceito de educação bancária aparece em Freire (1987) no seu *bestseller* “Pedagogia do Oprimido”. O autor transcende o termo "bancário" significa que o

professor vê o aluno como um banco, no qual deposita o conhecimento, na prática, quer dizer que o aluno é como um cofre vazio em que o professor acrescenta fórmulas, letras e conhecimento científico até enriquecer o aluno. Logo após a escola, os alunos "enriquecidos" serão replicadores daquele conhecimento adquirido. Na visão freiriana da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Freire (1987, p. 49) continua e faz o seguinte pronunciamento “nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que as vezes aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida. Dúvidas”.

Foi este o paradigma de ensino tradicional que a administração colonial adotou em Angola. O colono limitou-se em expandir o alvo de seu interesse, onde a educação ficou para atrás, são visíveis as políticas públicas no âmbito social-educativo que até no final do século XIX (quatrocentos anos depois da sua penetração) em todo território angolano não haviam implementado mais de trinta escolas. Essa realidade é alarmante, faz parte das vastas temáticas encobertas da historiografia angolana e, não é aqui mesmo onde reside o grande desafio e oportunidade da historiografia de Angola ser analisada e criticada pelos especialistas endógenos.

Em 1880 havia apenas um total de vinte e sete escolas em Angola, sendo todas elas sustentadas pelo governo português nos centros administrativos. Dos vinte e sete professores regulares, catorze eram padres e quatro eram mulheres que davam aulas a sessenta e duas raparigas em quatro escolas. Nas outras vinte e três, havia 525 rapazes. Estas escolas encontravam-se pela parte ocidental de Angola... As escolas funcionavam em centros administrativos portugueses, podemos deduzir que, quer fossem brancos, mestiços ou pretos, todos os alunos faziam parte da comunidade portuguesa eram capazes de estudar em português. Como se pode verificar no mapa abaixo. (HENDERSON, 2016, p. 161).

Neste período as escolas eram ainda poucas, e todas elas eram pertencentes do governo colonial em parceria com a Igreja Católica. Lembrando que as missões protestantes começaram a introduzir-se neste período, por essa razão é que ainda não se fazia sentir as

instituições de ensino protestante em Angola, um dos exemplos foi a criação da primeira escola missionária metodista em Luanda que só foi construída em 1887.

A educação nesta época culminava no ensino primário, apesar da separação de ensino entre o nativo e os civilizados europeus, ainda havia uma outra separação no que concerne aos géneros. Ainda dentro desta abordagem, o Reverendo Lawrence Henderson apresenta um mapa das escolas pré-missionárias no território angolano, conforme podemos visualizar os pontos no mapa abaixo:



Mapa de Escolas Pré-missionário. (HENDERSON, 2016, p. 162).

Tanto as missões protestantes como as católicas muitas vezes limitavam o ensino a partir duma educação enlatada¹². Uma coisa é certa, as missões protestantes apesar de tudo estavam mais interessadas em construir escolas e esclarecer os indivíduos por quase da Angola, procuravam a partir da educação diferenciada inculcar na mente do angolano a ideia de que a educação liberta, afinal de contas ninguém se liberta sozinho Freire (1987). Portanto, as missões metodista proporcionam um ensino diferente, que foi encarado pelo angolano como uma oportunidade de transformação que estimulou a sua liberdade que tange o reconhecimento da sua cosmovisão que sempre esteve dentro de si.

¹² É aquela educação que é transmitida de forma prévia em gabinetes e que são generalizadas para todos sem contextualiza-la. O homem se transforma em um ser autômato, desprovido de sua capacidade de compreensão seu papel e, não obstante, reconhecer o valor de seu trabalho e de se apropriá-lo. A alienação do trabalho torna-se a base fundamental da exploração de uma classe sobre a outra na sociedade moderna contemporânea. Contudo, o capitalismo se desenvolveu de forma desigual e combinada. Imposta nas salas de aula. Ao mesmo tempo em que observamos a existência e a divulgação de políticas educacionais e projectos político-pedagógicos que tem como mote a formação do ser humano cidadão, actuante e protagonista na construção de sua própria história social, essas mesmas políticas impõe modelos educacionais que buscam cada vez mais a burocratização e a desumanização do ensino. Nesse momento seria uma grande contradição pedagógica o professor aceitar e se submeter a essa imposição. Como profissionais da educação, como sujeitos detentores do papel social fundamental para a conscientização da sociedade, tornase seu dever resistir ao processo de alienação de seu trabalho. No entanto, como outros aspectos da vida humana, as ações de resistência e transformação devem se construir a partir do coletivo. Professores, supervisores, diretores, funcionários, alunos, pais, etc., debatam essa realidade em seu ambiente de trabalho, em suas casas, nas rodas de amigos. Busquem coletivamente formas e ações de resistência que possam impedir a destruição da educação pública de interesse social. Somente a união e a mobilização podem nos instrumentalizar para fazer frente a esses ataques, como também nos permitir alcançar as transformações que tanto desejamos. Uma trincheira chamada educação. Em: [Educação enlatada: a alienação do trabalho chegando às salas de aula - PDF Free Download \(docplayer.com.br\)](https://docplayer.com.br/12/02/2022). A cesso em 12/02/2022.

CAP. II: O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO COLONIAL E A IDEOLOGIA DOMINANTE

Precisamos de escolas em África, mas de escolas onde indiquemos ao nativo o caminho para a dignidade do homem e a glória da nação que o protege...Queremos ensinar os nativos a ler, escrever e contar, mas não fazê-los doutores. Cardeal Cerejeira, chefe da Igreja Católica em Portugal no tempo de Salazar (NETO M. 1993, p. 1).

No presente capítulo, analisaremos a estrutura do paradigma educacional colonial em Angola do último século, tal abordagem tem como pano de fundo comparar a ideologia educacional das missões católicas com a ideologia das missões metodistas, o mesmo é descrito a partir das fontes bibliográficas e documentais, estudos de campo etnográfico e sem esquecer as fontes primárias presentes no Arquivo Nacional de Angola. A análise da história da educação colonial em Angola, remete-nos a um mundo perplexo, onde seria necessário esticar o arco interdisciplinar para discutirmos nas variadíssimas perspectivas, a este propósito parece que tivemos um *déjà-vu* com a especialista em História de Angola Maria da Conceição Neto, quando a mesma também se limitou sobre o assunto, Neto (1993, p. 1) “Não se pode no espaço de uma página analisar o percurso da educação e ensino em Angola sob o domínio colonial português.” Esmiuçar sobre o paradigma educacional da era colonial, nos proporciona o exame de uma educação que funcionava a base do sistema teocrático, onde o patrão que correspondia ao regime colonial entregava a igreja católica a missão nobre de educar e civilizar os nativos.

Todavia, o perfil de entrada dos alunos foi sempre pautado com o apagar de toda sua cosmovisão “o que não é possível”, no que diz respeito ao perfil de saída, era garantido um novo indivíduo, longe da sua etnicidade e um “pouco” mais perto da identidade portuguesa. A professora Maria da Conceição Neto, (1993) e a socióloga Catarina Antunes Gomes, (2014) fazem uma crítica dura ao modelo educacional colonial português, ao contrário do que muitos pensam, Portugal no passado tinha as taxas mais altas de alfabetização e ciência tecnológica da Europa, mas ao outro ensinava o “pouco”. O pouco com as virgulas-altas representa a ideia de que as escolas funcionavam a base duma educação instrumentalizada marcada pela ideologia marginalizada, onde ao autóctone não

lhe competia o direito de apreender tudo do mundo português, ficava com os restos “pouco-pouco”.

2.1. Escola como um Instrumento Ideológico do Opressor

Uma das poucas verdades, longe de críticas que muitos especialistas em ciências da educação concordam é a apologia de Gary Demar (2014) “quem controla a escola governa o mundo”. A célebre frase “aportuguesar = cristianizar” muito enfatizada por Emílio de Carvalho (1995) encontrava a sua materialização na educação, por essa razão o colono injectou todo seu esforço no sistema educacional além-mar com a finalidade de tornar o indígena em cidadão português, no território luso-tropical, nada mais, valia da cultura local angolana, tudo se resumia na tão aclamada cultura portuguesa, que foi ensinada nas escolas. Contudo, tinham sempre em mente o ensino fragmentário “o pouco” Neto (1993).

Há muito tempo que ideologia tem sido usada para instrumentalizar a educação, através dos currículos que partem sempre numa matriz ideológica, permitindo marca o perfil de entrada e de saída dos alunos. Se calhar aqui não devias falar somente “ideologia”, transcender o termo no plural será mais funcional, na medida que na era colonial as ideologias na educação variavam de tempo a tempo e lugar. A ideologia tradicionalmente não se circunscreve somente na gama política, mas também está presente noutras instituições Thompson (1984, p. 6) “The study of ideology has traditionally been concerned not only with political ideas and doctrines, but also with the ways in which social relations are sustained through the representation of institutions and events.” Afinal de contas as ideologias curriculares são aquelas crenças subjectivas escolares introduzida na escola para instrumentalizar o sistema educacional, logo podemos declarar piamente que cada uma das instituições escolares possui um mínimo de ideologia própria.

Ainda dentro deste diapasão, Nelson Goodman fez uma declaração muito reformadora, que aqui merece a sua referência:

O termo ideologias, em vez de ideologia, é usado aqui para indicar que não há uma ideologia única que dirija a educação. Os valores, particularmente na América, proliferam, e esses valores encontram sua expressão educacional nas maneiras pelas quais a escolarização, o currículo, o ensino e a avaliação devem ocorrer. As ideologias curriculares são definidas como crenças sobre o que as escolas devem ensinar, para que fins e por quais razões. Na medida em que uma ideologia pode ser tácita em vez de explícita, é justo dizer que todas as escolas têm pelo menos uma ideologia e geralmente mais de uma que orienta suas funções. (GOODMAN, 1999, p. 47).

Antes mesmo de analisarmos em volta da ideologia dentro da escola, convém descortinar o conceito de ideologia, para que as arestas possam ser bem alinhadas. Morfaux & Lefranc (2009, p. 299) e Althusser (1970) fazem uma recorrência histórica ao termo ideologia, para os autores a ideologia entra na esfera da ciência nos finais do século XVIII, os autores são unânimes ao defenderem que o termo foi introduzido na altura pelo filósofo francês Destutt Tracy, na sua obra intitulada: *Eléments d'idéologie* de 1801. Assim sendo, Tracy usa a ideologia em substituição do termo psicologia, considerada na altura demasiado metafísico, porque significa alma. A ideologia recusava todo *ineísmo*¹³. Dentro da sociologia a ideologia foi vivamente atacada como suspeita de irreligião e de liberalismo político, o termo é bastante complexo, desde cedo ganhou cunho pejorativo de doutrinas falsamente racional separada da realidade.

A indagação do conceito de ideologia agravou-se em meados dos anos 1980 e, sobretudo, a partir da queda do Muro de Berlim. Embora, para os marxistas o termo começa ganhar a sua configuração actual, significava um instrumento mental própria da classe dominante, implicando uma mistificação idealista inconsciente, uma superestrutura explicável em definitivo por uma infra-estrutura, assim a ideologia designa as crenças, as

¹³ Nome dado pelos seus adversários empiristas as doutrinas de Descartes e de Leibnz, e geralmente a todos aqueles que admitem a preexistência das ideias num mundo inteligível (platonismo) ou em Deus.

concepções de uma sociedade, de uma época (conforme aconteceu na era colonial), mas sendo sempre oposta ao conhecimento científico e a sua conotação é em geral pejorativa, ou melhor como argumentou Raymond Aron, citado por Morfaux & Lefranc (2009, p. 300 “ A ideologia é a ideia do meu adversário, seria uma das menos maldosas definição de ideologia”. Tendo em conta a exposição acima, podemos dizer que a ideologia é a análise das sensações e das ideias, ou seja, é a concepção nociva que cada individuo ou grupo tem sobre um determinado assunto.

Tornou-se imperativo analisar a ideologia através da visão do filósofo, franco-argelino Louis Althusser na sua obra “Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado” de 1970. Para o autor o homem é um animal ideológico. Imaginária porque não corresponde à realidade: os indivíduos vivem em ideologias, a que chamam de “concepções de mundo”, que não correspondem à realidade. Elas são, assim, ilusão, mas, ao mesmo tempo, também se referem à realidade, ou seja, fazem alusão à realidade, de maneira que basta interpretá-las para conseguir chegar até a própria realidade que a concepção de mundo engana. Desta forma, ideologia é ilusão e alusão. É impossível ter liberdade as condições reais da existência devido à nossa dependência da linguagem. A primeira tese tida como indispensável de Althusser foi “uma a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (1970, p. 70).

Todavia, através de uma abordagem rigorosa da sociedade, economia e história, nós podemos chegar pelo menos perto de perceber o modo como somos inscritos na ideologia por processos complexos de reconhecimento. Assim sendo, Althusser (1970, p. 69) vê a ideologia de forma individual e ao mesmo tempo colectiva, defini ideologia como sendo “um sistema das ideias, das representações que domina o espírito de um homem ou de um grupo social”. Althusser nas vestes de um marxista, defende que existem níveis sociais em todas sociedades, porém, aqueles que governam a sociedade usam suas próprias leis ou regras para estabelecer normas sociais. Althusser encara o sistema escolar como um forte aparelho “instrumento” de propagação das ideologias.

Ora, como é que esta reprodução desqualificação (diversificada) da força de trabalho é assegurada no regime capitalista? Diferentemente do que se passava nas formações sociais escravagistas e feudais, esta reprodução da qualificação da força de trabalho tende (trata-se de uma lei tendencial) a ser assegurada não em «cima das coisas» (aprendizagem na própria produção), mas, e cada vez mais, fora da produção: através do sistema escolar capitalista e outras instâncias e instituições. Ora, o que se aprende na Escola? Vai-se mais ou menos longe nos estudos, mas de qualquer maneira, aprende-se a ler, a escrever, a contar, portanto algumas técnicas, e ainda muito mais coisas, inclusive elementos (que podem ser rudimentares ou pelo contrário aprofundados) de «cultura científica» ou «literária» directamente utilizáveis nos diferentes lugares da produção (uma instrução para os operários, outra para os técnicos, uma terceira para os engenheiros, uma outra para os quadros superiores, etc.). Aprendem-se, portanto «saberes práticos» (ALTHUSSER, 1970, pp. 20-21).

A colónia portuguesa percebeu claramente essa realidade ao usar o sistema escolar para civilizar o nativo. A este propósito o sociólogo angolano Laurindo Vieira expõe: “mas do que conceder direito e dignidade aos povos africanos, se arrogava, através do Acto Colonial, o direito de os oprimir e subjugar sob a capa de civilizar e educar” Vieira (2004, p. 24). Vieira fez denúncias sobre antropologia nativa, onde o mesmo foi encarado pelos colonialistas como objecto “coisificação”. (p. 33). A despeito disso, Isabel Henriques também critica severamente os seus compatriotas devido a “antropologia negativa” que desqualificava o nativo, útil apenas para trabalhar, quanto mais se dedicava ao trabalho estaria mais próximo da sua civilização.

O discurso antropológico retomou então os temas clássicos da “antropologia negativa”, fornecendo uma razão às convicções dos colonos que queriam que o Outro africano se tornasse no ‘bom dominado’, que o trabalho educava e civilizava. A antropologia colonial portuguesa, se exceptuarmos aquela que os agentes da administração eram obrigados a inventar na prática para cobrar o imposto e recrutar as centenas de milhares de trabalhadores que asseguravam o funcionamento das obras públicas, da agricultura, das indústrias, do comércio, da pesca e das explorações mineiras, era um vazio científico, o princípio da rendibilidade substituindo qualquer forma de interrogação que se interessasse pelos particularismos da organização do Outro. (HENRIQUES, 2015, p. 11).

Conquanto, Althusser produziu recensões duras ao sistema escolar, como sendo aquela instituição onde cada sujeito vai construindo a sua identidade, ao começar de várias actividades tais: aprende a ler, escrever, contar, dependendo de sua trajectória, também terá conhecimentos específicos por ser escolarizado no ensino básico (assim, exercer funções de alguém com tal escolarização), no ensino técnico ou universitário (com seus aprendizados que servem às suas respectivas funções). A visão arthussiana também divide o conceito de ideologia, como sendo negativas e positivas ou simplesmente ideologia geral e particular. Depois de ter caracterizado o modo pelo qual se estrutura e funciona o “aparelho ideológico de Estado escolar”, Althusser desenvolve longa argumentação acerca da necessidade de formulação de uma “teoria da ideologia em geral que é aquela que não tem história “positiva “e a ideologia particular seria então a “negativa”. Althusser defende que a ideologia são concepções, mas que são materializadas em certos aparelhos por meio do próprio Estado.

Distinto do Aparelho de Estado (AE) na perspectiva althusseriana existe também os aparelhos ideológicos de Estado, ou conforme o mesmo a alcunhou de “AIE”, o autor distingue os dois conceitos. O último funciona através da violência, compreende “o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc., que constituem aquilo a que chamaremos a partir de agora o Aparelho Repressivo de Estado. Repressivo indica que o Aparelho de Estado em questão ‘funciona pela violência’, pelo menos no limite (porque a repressão, por exemplo, administrativa, pode revestir formas não físicas) ”. Já o primeiro, os AIE, são compostos por um certo número de realidades que se apresentam ao observador como instituições distintas. O mesmo assegura o seu argumento na ilustração de um cânon dos AIE, que se apresenta abaixo:

- O AIE religioso, que é o sistema das diferentes igrejas;
- O AIE escolar, que compreende o sistema das diferentes escolas públicas e particulares;
- O AIE familiar;
- O AIE jurídico;

- O AIE político, que compreende o sistema político com os diferentes partidos que o jogam;
- O AIE da informação, como a imprensa, o rádio, a televisão e etc. (ALTHUSSER, 1970, pp. 43-44).

Tendo como enfoque o segundo tipo de Aparelho Ideológico do Estado, proposto por Althusser, que se responsabiliza na compreensão dos sistemas escolares vigente nas sociedades, podemos afirmar tacitamente que todos sistemas escolares têm um pano de fundo ideológico do grupo majoritário, como sendo aquela franja que dita as leis e predetermina o perfil de saída dos alunos. A educação foi uma arma silenciosa durante o processo de assimilação do nativo em Angola que serviu de instrumento ideológico na promoção e divulgação da cultura portuguesa. Logo, toda libertação educacional deve se passa primeiramente na mutilação das ideologias presentes no sistema escolar. Sílvia Gallo, encara que a liberdade individual no capítulo educacional não existe sem antes destruir o fenómeno ideológico presente, “Para nós que pensamos filosoficamente a educação, esta problemática parece-me basilar, já que a possibilidade de uma formação para a liberdade implica em como se trabalhar como fenómeno ideológico” Gallo (1999, p. 189).

A ideologia colonial portuguesa esteve vincada a educação, nos moldes da teoria evolucionista, ou também conhecido como “darwinismo social”¹⁴, onde os nativos “africanos” foram encarados como seres “inferiores”, selvagens e sem alma, no desenrolar do século XIX consolidava-se tal perspectiva. Essa perspectiva evolucionista manchou completamente os primórdios da antropologia, serviu de lentes para compreender os

¹⁴ O Darwinismo Social é a teoria da evolução da sociedade. Recebe esse nome uma vez que se baseia no Darwinismo, que é a teoria da evolução desenvolvida por Charles Darwin (1808-1882), no século XIX. Este estudo social foi desenvolvido entre os séculos XIX e XX pelo filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903), que antes de Darwin pensou no tema da evolução. O darwinismo social é uma base ideológica que acredita na premissa da existência de sociedades superiores às outras. Nessa condição, as que se sobressaem física e intelectualmente devem e acabam por se tornar as governantes. Por outro lado, as outras - menos aptas - deixariam de existir porque não eram capazes de acompanhar a linha evolutiva da sociedade. Assim, elas entrariam em extinção acompanhando o princípio de seleção natural da Teoria da Evolução. Logo, teríamos estágios sociais: a selvageria, barbárie e civilização. Em: (MORFAUX & LEFRANC, 2009)

indivíduos das colónias, assim sendo, abriu espaço para o preconceito na base do etnocentrismo e eurocentrismo. Os colonialistas ao caminharem para as suas colónias já gozavam de ideias preconcebidas sobre a pessoa nativa, o sociólogo angolano Laurindo Vieira, também preocupou-se analisar a história da educação colonial em Angola, embora o autor deixa claro que não esteve preocupado com o factor diacrónico, assim apresenta de forma síntese a História da Educação colonial em Angola, sem separar a educação da colonização, chamando atenção que toda a análise da educação colonial visa por sua vez primeira compreender a visão ideológica do processo colonial.

Em termos históricos, abordar a questão da educação colonial em Angola é também uma forma de compreender a visão colonialismo sobre o colonizado, as logicas de dominação estabelecidas pelo colonialismo e os mecanismo de resistência utilizados pelo angolanos na defesa da sua identidade cultural, valores, usos, tradições e costumes, é de referir que durante vários séculos, para muitos arautos e defensores do colonialismo em Africa, a missão colonizadora neste continente foi vista como uma dádiva para o africano, uma forma de “libertar” da “ignorância”, da “selvajaria”, “civilizando-o” e atribuindo-lhe uma identidade e uma história. Para os defensores do colonialismo os africanos eram povos sem História, homens e mulheres sem rumo, perdidos na imensidão geográfica do continente e sem possibilidades de ascenderem a um desenvolvimento pleno, quer social e político, quer económico. (VIEIRA, 2004, p. 28).

Até antes na consolidação no Estado Novo visão colonial apresentava uma tríade ideologia (Estado, Igreja e Instituição Educativa), os distintos aparelhos de Estado tinham uma única exclusividade, a assimilação “parcial” e conversão do nativo Neto (2019), Mudimbe (2013). Diante da tríade, apesar de terem funcionamento desigual, a sua finalidade correspondia em objectivos equivalentes.

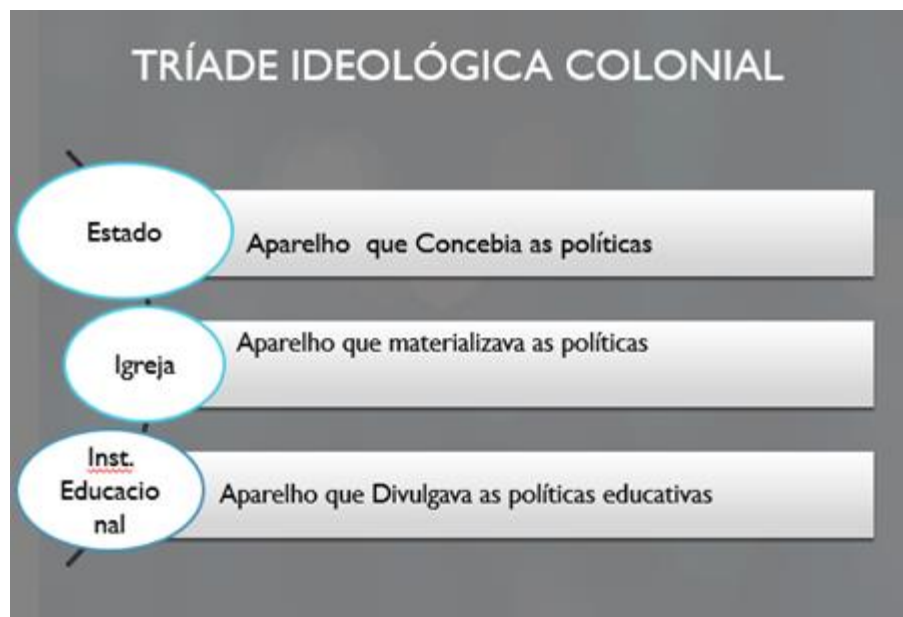


Figura 3. Tríade Ideológica Colonial. Fonte Própria do autor

No que diz respeito à igreja, convém distinguir que se refere a católica, o paradigma da idade média “sociedade teocrática” ainda era vigente nas coloniais portuguesas, embora na opinião de alguns autores defendam que a igreja católica e igreja protestante tinham a mesma visão, tal afirmação só se aceita após os três primeiros decénios do século XIX com a criação do Estado Novo. Na opinião de David Birmingham, o autor enumera duas responsabilidades das missões católicas “1º converter africanos ao cristianismo e por outro lado 2º consideravam como parte integral a suas tarefas de apoiar as ambições imperiais de Portugal” Birmingham (1997, p. 269).

Os colonialistas perceberam o ponto nevrálgico de dominação social, a partir duma estratégia que apresentava a igreja e a educação como fórmula certa para anestesiar o povo indígena “não querendo citar Marx, que encarou a religião como sendo ópio do povo”. Se quem segura a igreja tem melhores *chances* para dominação social, agora pensemos como seria se a igreja e o sistema educacional andassem juntos? Com certeza que é dominação é fatal, com maior ênfase na educação, como sendo a responsável pela identidade cultural das sociedades, a este propósito Gary Demar propõe o seguinte: “uma das ferramentas mais úteis na busca pelo poder é o sistema educacional” Demar (2014, p.11).

Entretanto, faz todo sentido declarar que a relação entre as Missões Católicas e o Estado Colonial português foi de uma colaboração activa e participativa, especialmente no campo educacional. O padre António Brásio, citado pelo Bispo Emílio, embora padre já corroborava com a presente perspectiva quando afirmou: “a alta missão civilizadora do missionário entre os indígenas, estava estreitamente ligada à conquista” Carvalho (1995, p. 18). Porém, conforme escreveu um outro padre, A. F. Santos Neves: «a Missão da Igreja se confundiu, muitas vezes com a Missão da Europa, e que a equação civilizar-europeizar se completou normalmente, pacificamente e evidentemente do novo termo missionar-cristianizar» (CARVALHO E. , 1995, p. 18). “Era tudo farinha do mesmo saco”, as vestes dos missionários podiam ser trocadas pelas dos administradores coloniais, mas a política continuava sendo a mesma. Agora sim, estamos em condições de reflectir de grosso modo as políticas educativas coloniais.

2.2. Políticas Educativas Coloniais em Angola

A nível cultural e religioso, através das escolas, igrejas, imprensas e meios audiovisuais, o projecto colonizador difundiu novas atitudes que eram modelos contraditórios e profundamente complexos em termos de cultura... (MUDIMBE, 2013, p. 13).

A presente crítica de Valentim Mudimbe é uma resposta a epistemologia ocidental que foi marcada por equívocos, quando tentaram compreender a antropologia africana. Na lente colonial o africano e por sua vez o angolano foi visto como inferior, uma tábua rasa sem quaisquer capacidades criativas cognitivas. Por essa razão predominava a ideia de que em Angola no período pré-colonial não existia educação, ou mesmo até um sistema de ensino. Abraçar este pensamento limita o entendimento do termo educação, como se só existisse um único paradigma de educação. O sociólogo angolano Laurindo Vieira desconstrói tal pensamento ao afirmar que “pretendemos afirmar que o ensino escolar, tal como é concebido cientificamente, surgiu em Angola, assim como em muitos outros países do continente africano, durante a presença colonial europeia, uma vez que a educação desenvolvida pelos africanos antes da presença colonial, várias regiões da África, baseava-se num quadro não formal” Vieira (2004, p. 27). Esse paradigma educacional “não formal”

é o mesmo que a educação informal designado em Brandão (1981) e, mas recentemente por Kebanguilako (2016).

Conquanto, a educação não se generaliza, ela apresenta várias facetas, dependendo do contexto, embora no contexto angolano a educação foi reduzida pelos colonialistas como insignificante, ou ainda como António Guebe indicou:

As políticas educativas do sistema colonial ignoraram as instituições e as formas de ensino tradicionais existentes nas sociedades africanas, usadas como meios de transmissão de conhecimentos às crianças. Ignoraram ao ponto dos estudiosos de questões sobre a educação em África se preocuparem apenas com a educação em escolas de carácter europeu, como se antes da chegada dos europeus não houvesse educação digna de realce entre os africanos. (GUEBE, 2019, p. 100).

As políticas educativas coloniais portuguesas e sua implementação nas colónias no decorrer da história aparecem de forma muito perplexa, apresentava uma transformação constante sem uma sistematização. Outro dilema desta política voltada a educação na era colonial foi o facto de proporcionar um ensino diferenciado, havia escolas para brancos e escolas para mestiços e negros, conforme apontam Neto (1993) e Vieira (2014). Kebanguilako a este propósito vai além e faz uma crítica rigorosa: “A primeira medida tomada pela nova administração foi a extensão da rede escolar às duas principais cidades: Luanda e Benguela. Porém, o ensino continuava a ser ainda bastante elitista, voltado exclusivamente à população branca e seus descendentes e vetado para a grande maioria da população negra nativa”. Kebanguilako (2016, p. 133). Um elemento novo é acrescido (além da transformação e diferenciação) agora temos a questão territorial, afinal de contas a referida política educacional na agenda do Estado Novo priorizava Luanda e Benguela, podemos afirmar piamente que se tratava de um ensino das pequenas comunidades que habitavam envolta do litoral. Mesmo dentro do ensino rudimentar existia um limite ou corte no processo de ensino e aprendizagem, conforme averiguou a professora Conceição Neto:

Precisamos de escolas em África, mas de escolas onde indiquemos ao nativo o caminho para a dignidade do homem e a glória da nação que o protege...Queremos ensinar os nativos a ler, escrever e contar, mas não fazê-los doutores. (Cardeal Cerejeira, citado por NETO, 1993, p.1).

A educação foi a melhor arma silenciosa no processo de “civilização e evangelização”, Carlos Filho, a este respeito partilha a mesma opinião: “Neste processo é inquestionável que uma das estratégias usadas pelos europeus para a realização dos propósitos do colonialismo foi a educação” Filho (2020). A educação havia sido aceite em todo o mundo como o caminho para o desenvolvimento, mas para alcançar seu objetivo, o conteúdo deve ser adaptado às necessidades da sociedade e deve ser conduzido internamente. Por seu turno, Catarina Gomes não muito diferente de Dinis Kebanguilako, que enfatizou o ensino em “elites-territorial”, aborda sobre uma educação que abarcava uma visão dualista, ou seja, separatista. Para a autora, a política educativa colonial portuguesa visava diferenciar os grupos-alvos, que eram os “nativos africanos e os portugueses”; neste quesito a autora profere as seguintes palavras:

Pretendendo satisfazer às necessidades mentais de dois grupos étnicos, naturalmente tão distanciados, como o europeu e o africano, esta reorganização procura estabelecer [...] dois ramos assimétricos [...] o ensino para os europeus e assimilados e o ensino para os indígenas. Esta reorganização do sistema escolar e de instrução ocasiona ainda, em 1930, pelo Diploma legislativo n.º 238 de 17 de Maio, a institucionalização da separação dos objectivos de cada tipo de ensino: o ensino indígena tem por fim «elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas», e o ensino primário elementar para os «não-indígenas» visava a «dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social. (GOMES C. , 2014, p. 3).

Antes do século XIX não se pode falar de um sistema de ensino sistematizado e eficiente na colónia de Angola, embora existissem tentativas não menos ambiciosas, como é o caso da criação da Instrução Primária de 1845, assinada pela Rainha D. Maria II. Ermelinda Liberato defende que este sistema de ensino não teve a aceitação esperada pela comunidade nativa, a mesma prossegue:

Para inverter essa situação e no intuito de desenvolver o território e atrair a imigração de famílias portuguesas, tornou-se essencial a criação de um sistema de ensino naquele território. Assim, apenas em 1845 foi instituída em Angola uma estrutura oficial do ensino, pelo decreto de 14 de agosto de 1845, criado por Joaquim José Falcão, ministro do Estado, da Marinha e do Ultramar, e assinado pela rainha D. Maria II. Falcão criou algumas escolas, tal como a Escola Principal de Instrução Primária, e constituiu

um Conselho Inspetor de Instrução Pública. Esse primeiro passo, apesar de importante, não foi contudo suficiente, uma vez que as populações não estavam motivadas nem tão pouco preparadas para a frequência escolar, sendo por isso necessário dar tempo a que as medidas se consolidassem. Para dar novo impulso à educação, dez anos depois, Sá da Bandeira, ministro da Guerra e dos Negócios Estrangeiros, subscreveu uma portaria régia (datada de 19 de novembro de 1856) que determinou que “os filhos dos régulos, sobas e outros potentados indígenas deveriam ser educados em Luanda, sob a orientação e vigilância das autoridades portuguesas, a expensas do Estado”. Aprendendo a língua e a cultura portuguesa, eles iriam transmitir, posteriormente, os conhecimentos adquiridos ao seu povo, consolidando assim o “saber português”. (LIBERATO, 2014, p. 1006).

O “aportugamento” e a missão de civilizar o nativo constituía o grande desafio da Administração Colonial, diferente das políticas educativas metodistas que inseriram desde os primórdios no seu currículo as línguas nativas, os colonialistas não negociavam a implementação da língua e da cultura portuguesa no ensino, a este propósito Benedict Schubert fez uma declaração imprescindível:

Estes se referem principalmente a questões de língua e de cultura, a língua oficial no ensino era o português; o uso das línguas nativas só era permitido no início do ensino de Português" na linguagem falada na catequese" (Art. 3). Era proibido escrever nas línguas nativas, com excepção dos escritos religiosos, onde era permitido anexar ao texto português uma tradução na língua nativa. As missões religiosas deveriam tratar de que as línguas nativas fossem consequentemente substituídas pelo português em todas as áreas. Por essa razão, somente nativos considerados "civilizados" podiam ser encarregados com o responsável em comunidades e grupos recém-criados. (SCHUBERT, 1997, p. 35).

Em Angola, os primeiros sinais da política educacional colonial portuguesa sistematizada começaram a surgir com a consolidação do Estado no Novo, isso nas décadas de 30 e 40 do século passado. Este novo paradigma político português também baptizado pela história como o regime salazarismo.¹⁵ Assim sendo, a complexidade das políticas

¹⁵ “Salazarismo” devido aos ideais de governo de António Oliveira Salazar que governou Portugal, como primeiro ministro entre julho de 1932 a setembro de 1968. Na sua relação com as colónias e com os povos nativos, a sua principal marca de governo está no Decreto n. 18.570, de 8 de julho de 1930 (PORTUGAL, 1930), na dupla qualidade de ministro das finanças e das colónias. Esse instrumento, o “Acto Colonial”, que define a sua política ultramarina ao longo da sua governação, agrava as situações de discriminação, de

educativas coloniais portuguesas reside também na colaboração activa entre o Estado e a Igreja, a igreja católica durante o processo colonial foi usada como instrumento ideológico do Estado português para promover a educação, esta tinha duais missões indissociáveis “civilizar” e evangelizar” Carvalho (1995); Liberato (2014) e Gomes (2014). A colaboração activa entre a Santa Sé e a República de Portugal passou mesmo pelo crivo da legalidade, como aconteceu no “Acordo Missionário de 1940” e mais tarde actualizado no “Estatuto do Missionário de 1941”. No primeiro acordo que se caracteriza por ser um documento pragmático de apenas 21 artigo, a colaboração activa de ambas no sector da educação é satisfatoriamente visível, em destaque podemos analisar o 15º artigo:

As missões católicas portuguesas podem expandir-se livremente, para exercerem as formas de actividade que lhes são próprias e nomeadamente a de fundar e dirigir escolas para os indígenas e europeus, colégios masculinos e femininos, institutos de ensino elementar, secundário e profissional, seminários, catecumenatos, ambulâncias e hospitais.

De acordo com a Autoridade eclesiástica local, poderão ser confiados a missionários portugueses os serviços de assistência religiosa e escolar a súbditos portugueses em territórios estrangeiros. (ACORDO, 1940).

A colaboração activa e participativa que apresentamos até aqui esteve longe de ser um mero acordo estratégico sem autenticidade de um carimbo legal. Foi antes de tudo um pacto de Estado, entre o Estado Português e o Estado Vaticano, Henderson (2016, p. 276). É importante recordar que o pacto católico-português foi assinado 1455 pelo Papa Nicolau V na publicação da bula *Romanus Pontifex* Henderson (2016) Pélissier & Wheeler (2011, p. 125, 276). Nesta bula papal conferia a Portugal o “padroado”, com objectivo de escolher o pessoal clérigo para as missões, bem como a emancipações de dioceses em todas às terras

exploração e de dominação a que as populações nativas estavam sujeitas. Nesse “Acto Colonial”, diz-se que Portugal “tem a função histórica e essencial de possuir, civilizar e colonizar domínios ultramarinos e de exercer a influência moral” (ponto I). Sobre o “indígena”, “o Estado promulga para os indígenas, onde seja ainda primitiva a rudeza, estatutos especiais que, orientados ainda assim pelo direito público e privado de Portugal, contemporem com os usos e costumes que não destoem essencialmente da moral e dos princípios de humanidade.” (PAXE, 2014, p. 37).

ocupadas. No território angolano existem muitas evidências de lutas ideológicas-religiosas entre os católicos e protestantes, os primeiros sinais segundo Chasse ocorreu muito cedo em 1920 que chegou a tingir a revolta de 1961: “no ano de 1902, a rebelião do Bailundu mostrou aspectos do conflito que paulatinamente, se ia instalado entre a igreja protestante e as autoridades coloniais e que ia atingir o seu apogeu em 1961. As raízes deste conflito não estavam certamente nas relações católicas e protestantes, mas, sobretudo no humanismo dos protestantes em relação aos africanos e no sentimento nacionalista e de insegurança do português. Chasse (2012, p. 66).

Logo, podemos nos esvaziar da falsa ideia de que toda acção das Missões Católicas nos séculos XV e XVI nos territórios ou colónias ocupadas por Portugal foi de natureza espontânea ou livre-arbítrio. Afinal de contas toda marginalização em que a igreja católica participou confinava-se em acordos legais, das mais altas entidades “Estado Português e Vaticano”. Até um certo ponto, podemos dizer as leis que vigoravam nos séculos mencionados acima, eram menos duras e severas que as do Estado Novo de Salazar da década de 1930. Quem demonstra bem esta passagem do segundo ao terceiro pacto entre a Igreja e o Estado português é a historiadora e professora Conceição Neto:

Em 1940, após anos de negociações, a ditadura liderada por Salazar assinou com a Igreja Católica em Roma uma Concordata que ultrapassava definitivamente o contencioso aberto com o anterior regime republicano (1910-1926). Simultaneamente foi assinado um Acordo Missionário que consagrava o papel de auxiliar da "missão civilizadora" colonial atribuído às Missões Católicas no império português. Tendo em conta a dimensão de Portugal e a das suas colónias, é legítimo afirmar que a questão missionária tinha um alcance bem maior que outros aspectos da Concordata de 1940, respondendo tanto à estratégia de expansão da Igreja Católica em África quanto à consolidação da política colonial do regime salazarista (NETO M. , 2019, p. 8).

Um outro acordo não menos importante é “O Acordo Missionário foi regulamentado pelo Estatuto Missionário” de 1941 (Decreto-lei 31.207, Diário do Governo I série nº 79, 5 de Abril de 1941, pp. 319-325) cujos 82 artigos estabeleciam os direitos e

deveres das Missões Católicas Neto (2019, p. 6). Portanto, abordar acerca do pacto entre as Missões Católicas e o Estado Colonial português¹⁶, remete-nos a um paradigma equivalente, não existia dois lados da moeda, por essa razão nem vale apenas jogar ao ar e a sua sorte ver quem era cara ou coroa. René Pélissier deixa bem clara essa realidade ao afirmar: «o missionário tinha um duplo papel a desempenhar: o de civilizar ou educar os africanos e o de os nacionalizar, ou fazer deles portugueses legais». Pélissier & Wheeler (2011, p. 127).

A literatura colonial não faz distinção entre a igreja e Estado, tal tentativa de separação é inexecutável, podemos separá-los em mãos distintas, porém o corpo continuará sendo o mesmo. A este propósito o missionário africano António Barroso em 1889 fazia a seguinte denúncia pública: “deve levar em ao indígena...em uma das mãos a Cruz...e na outra a enxada” Carvalho (1995, p. 19). Durante do todo processo de ocupação colonial portuguesa em Angola as missões católicas sempre estiveram presentes como autores e não meros figurinos. Dissociar as Missões Católicas da Administração Colonial era como separar o sal da água do mar, ou seja, limita-se na impossibilidade Neto (2019, p. 3). Entre os dois seria normal existir uma dicotomia em termos ideologia “classe clérigo e leiga”, mas na prática não se fez sentir na altura.

Independentemente das suas diferenças ideológicas, as Missões Católicas, de grosso modo, ajudaram os Colonialistas a manter o controlo sobre os colonizados “indígenas”, promovendo a obediência e o respeito pela autoridade, fazendo de bons cristãos também bons súbditos do Estado. Um outro elemento que precisamos levar em consideração é a visão preestabelecida dos missionários, que segundo Mudimbe destaca que «o discurso dos missionários partiu de uma visão ideológica ocidental, ou seja, eurocentrista» Mudimbe (2013, p. 67). E tendo sido as sociedades coloniais marcadas pela estratificação racial,

¹⁶ É importante aqui estabelecermos uma cronologia no que se refere tal relacionamento, vai do século XV-XIX, porque com a penetração das igrejas de esfera protestante nos finais do século XIX, permitiu uma enorme mudança de paradigma na história da Igreja Angolana provocada pelos protestantes, a partir do século XX as Missões Católicas já não eram a do passado, a camada do clérigo local e mesmo até exterior já preocupava-se mais no processo de evangelização do que nos caprichos coloniais.

conforme declara a historiadora Conceição Neto, a autoridade dos missionários, padres e bispos brancos não podia deixar de ser associada ao poder colonial. No ponto de vista do missionário Lawrence Henderson, na sua obra *História das Igrejas em Angola*, não hesitou ao afirmar:

A estação missionária não era apenas o centro de uma comunidade que criara laços eclesiais; era também o topo de uma hierarquia. Durante a época colonial, o branco detinha o poder e a autoridade. Era quem vivia na Missão e ali planeava a vida. O missionário podia gostar de usar o poder de que dispunha ou podia até não gostar nada da sua posição; contudo, o que ele gostava ou não gostava pouco importava. O facto é que, na época colonial, era uma autoridade» (HENDERSON, 2016, p. 241).

Todavia, podemos dizer que a relação entre ambas não era a que se esperava, a partir da visão de igreja na actualidade nota-se que foi um episódio catástrofe. Hoje a igreja vive separando os grupos leigos dos clérigos e afirmando não se impor em assuntos de âmbito políticos, essas práticas não foram exercitadas no passado colonial, marcada pela colaboração estratégica para dominar, civilizar e evangelizar o colonizador (CARVALHO E. , 1995, p. 15). Mesmo do ponto de vista cultural, o nativo era sempre visto como uma espécie inferior. Não existia negociação cultural, nem ponto de vista da civilização e da evangelização, no pensamento ocidental o cristianismo só se manifestava caso o nativo aderisse antes de tudo a cultura ocidental, como salienta Emílio de Carvalho:

Também não era possível separar a qualidade de cristão com a qualidade de português. Ser civilizado era ser cristão, “Cristianizar e civilizar significava uma só e a mesma coisa”, assim o ser-se português passava sempre em ser-se católico-romano, e ser católico-romano passava por ser antes português. Tudo se processou assim de modo quase que automático, ao longo de toda história da colonização multissecular, a “colonização” traduziu-se sempre em “aportuguesamento”, em levar a Cruz de Cristo e o nome de Portugal, “Cristianizar” era o mesmo que “aportuguesar” e portuguesar era sempre cristianizar (CARVALHO E. , 1995, pp. 17-18).

Ainda diante do paradigma educacional ocidental que pautava o ensino diferencial o professor angolano Isaac Paxé propõe críticas duras as políticas educativas vigentes no período colonial a partir da visão de Rodney:

Respeitante à política educacional, a educação proporcionada em Angola pelas autoridades coloniais de Portugal é geralmente descrita por estudiosos africanos e outros críticos à política colonial como contrária aos valores da educação assentes essencialmente na formação comum do homem e o seu preparo para coabitar e contribuir numa sociedade democrática, por exemplo, este modelo de educação visou tão-somente a “subordinação, exploração, a criação de equívocos mentais e o desenvolvimento do subdesenvolvimento” (p. 60-61). Essa educação, continua Rodney, não foi concebida para conferir aos nativos a confiança e o orgulho como membros das sociedades africanas, tendo, ao contrário, entre outros vícios, corrompido o pensamento e a sensibilidade dos nativos e impregnando-os com complexos anormais..., a propósito desses complexos, diz que o africano depois de convertido ao cristianismo, “via na sua própria cultura superstição e arcaísmo, e rejeitava-a em bloco como “não civilizada”. (PAXE, 2014, pp. 42-43).

É necessário destacar que a perspectiva colonial no âmbito geral sempre foi conquistar as almas e civilizar o colonizado, e nunca um diálogo inter-religioso ou ecuménico, Neto (2019, p. 4). A função dos missionários foi confundida muitas vezes com dos administradores coloniais, de forma extrovertida diríamos que ainda que trocassem de roupas, não faria tanta diferença, porque os seus papéis quase sempre se confundiam. Já para Péliissier (2009, p. 127) na óptica de Barroso, as Missões Católicas eram sinónimo de Colonialismo.

2.3. O Ensino da História na Formação Identitária Portuguesa

Reflectir em torno do papel do ensino da história na formação identitária portuguesa no autóctone, não se significa ser fiel ou fazer jus ao mestrado em que cursamos. A educação e, por sua vez o ensino da história foi usada na era colonial como uma ferramenta que moldava o angolano e transformava-o num cidadão português autêntico. O ensino da História soma além da investigação do passado e das suas fontes de interpretação, ela assegura a vida, identifica e consolida a preservação da memória colectiva, o colono percebeu bem essa realidade, por isso ensinava a disciplina de História de Portugal em território angolano e nos próprios angolanos, fazendo destes um acervo patrimonial não local, mas português. O ensino da história permite a construção identitária do individuo, do seu meio sociocultural, do reconhecimento da herança histórica, e acima de tudo nos situa nos horizontes da memória colectiva. O ensino da história esteve presente no

desenvolvimento colonial como um instrumento ideológico que moldava o indígena, foi o construtor da “portugalidade” e do “civilizado”. A investigadora Catarina Gomes constatou o referido problema, salienta o real papel do ensino da História:

A história, monumental e imperial, exercia um papel fundamental. Constrói-se, pois, uma essência mitologizada da identidade do colonizador. O uso ideológico da educação para a conversão à portugalidade vem, inclusivamente, perverter por completo o suposto rigor científico do ensino, nomeadamente histórico, recheando-o de referências a um nacionalismo celebratório e mitologizado. O ensino colonial recorre, então, duplamente ao ahistoricismo¹⁷, atribuindo, por um lado, uma qualidade ahistórica ao colonizado e constituindo-se, por outro, como uma espécie de história monumental. (GOMES C. , 2014, p. 6).

A História quando é ensinada na sala de aula visa a proporcionar o lugar de pertença sociocultural do aluno. Pertencer significa acima de tudo o reconhecimento da identidade biológico-histórico. Acontece uma espécie de nascimento para o mundo através da sociedade e, simultaneamente, o florescimento de si mesmo como pessoa que possui um lugar no mundo, de onde fala e por onde se move. Esse lugar é uma espécie de lugar de visibilidade, através do qual o sujeito se torna existente ou adquire existência para os outros e para si próprio. É um lugar de duplo significado: de um lado, um lugar de semelhança, onde a identificação com os demais membros cria um sentido de familiaridade e uma rede de afetos que tornam o indivíduo pessoa, pela confiança e confiabilidade aferida e doada pelas partes em relação; de outro lado, é como um lugar de diferenciação, a partir do qual o sujeito pode se tornar visível como individualidade, é a marca de uma personalidade que possibilita a fala e a comunicabilidade com outros diferentes.

¹⁷ O a-historicismo refere-se à negação ou ao desconhecimento da relação de determinados temas com a história ou com a cronologia dos fatos. O termo a-historicismo é mais frequentemente usado como uma crítica, referindo-se a ser historicamente impreciso ou ignorante sobre o tema em questão. Também pode descrever a falha de uma pessoa em enquadrar um argumento ou questão em um contexto histórico ou em ignorar um fato ou implicação histórica. Além disso, pode descrever uma visão político-social de que a história não é importante ou que não tem relevância na vida moderna ou na tomada de decisões. O adjetivo também pode indicar uma idealização atemporal separada do humano

Sobre o objectivo do ensino da História, segundo Jaime Pinsky (2001, p. 23), diz que o Ensino da História surgiu nos finais do século XIX no solo europeu. Começou a ser ensinada na Europa de forma oficial nas universidades, somente depois de se consolidar como ciência, isto nos finais do século XIX especialmente em França é ganha a sua hegemonia, antes desta data os conteúdos de História eram ensinada na filosofia. Quando a História se consolidou e sistematizou-se como ciência tinha dois objectivos principais e indiscutível a genealogia e a mudança, diante de ambos objectivos, por conseguinte, a história tinha como função a consolidação do “outro”, ou seja, não se pode construir uma identidade se nos alienamos do passado genealógico e das diversas transformações “mudanças” ocorrem no nos limites territoriais geográficos de Angola. O Ensino da História ganha uma importância imediata em Angola na medida que o mesmo situa e identifica o aluno na sua comunidade, Jaime e Carla Pinsky, citam o historiador Hobsbawm, que contribuiu com o seguinte:

Ser membro da comunidade humana é situar-se com relação a seu passado, passado este que é uma dimensão permanente da consciência humana. Um componente inevitável das instituições, valores e padrões da sociedade. A história referência é preciso, portanto que seja bem ensinado. (JAIME & CARLA PINSKY, 2002, p. 19).

Ao que parece na visão dos autores a formação identitária passa-se pela legitimação do Ensino da História. Para construir e legitimar uma identidade duradoura como memória de elefante e saudável é indispensável o passado e por sua vez a história, ou seja, o passado doce ou amargo nem escapa dele, afinal nós somos o que construímos. Os temas didácticos ensinados em sala de aulas, servem de pequenas sombras na formação da identidade colectiva do aluno, Pinsky tem um argumento muito forte a despeito disso:

«A História que se conta a criança, aos adultos, permite ao mesmo passo conhecer a identidade de uma sociedade e o estatuto desta através dos tempos, assim apreender a história do Brasil é acompanhar a constituição do acampo e do método da história que privilegia, é também reforçar e instituir uma memória na qual a história serve de legitimadora...» (PINSKY, 2001, p. 25).

Portanto, a história disciplina escolar, não deve ser ensinada apenas nas escolas específicas destinadas exclusivamente a este saber, foi o que aconteceu na período colonial, ensinar uma história de Portugal nos angolanos era o mesmo que negar a sua memória colectiva e identidade. O conteúdo histórico estão presentes aulas de literaturas, música, geografia e arte, considerando que a história tem permanecido como disciplina escolar exactamente por ser legitimadora da tradição, da cultura, das crenças, da arte, do território. Os angolanos nunca terão uma só cultura, isso não significa que não podem cambiar traços culturais.

Podem ocorrer processo importantes na ruptura pessoal, mas identidade individual é fundamental na sociedade angolana, estando acima dos padrões culturais colectivo, aqui onde reside o papel do Ensino da História e por sua vez do professor de História, que é de “estabelecer intermediação entre o património cultural da humanidade e a cultura do educando, é necessário que ele conheça, da melhor forma possível, tanto um quanto outro” (JAIME & CARLA PINSKY, 2002, p. 21). Neste sentido a história possui valências preponderante na construção da identidade, por meio de uma educação crítica endógena, isso significa legitimar a luta contra as ideologias dominantes inadequadas nas instituições de ensino.

Quem também se dedicou neste estudo foi a historiadora e professora Maria Cândida Proença, Proença (1983) defende a mesma causa, do ensino da História que transcende as necessidades curriculares, tornando-se numa chama acesa que ilumina a escuridão do homem enquanto ser participante. Analisemos então o seu pronunciamento:

Mas, para além duma disciplina para investigar o passado, o Ensino da História visa finalidades específicas, algumas das quais não podem ser alcançadas por outras disciplinas, já que o ensino/aprendizagem da História constitui um campo específico para o desenvolvimento de determinadas essenciais à formação de um individuo que compreenda a realidade social e participa na vida colectiva. (PROENÇA, 1983, p. 74).

Toda via, o Ensino da História apresenta várias *nuances*, podendo não só ser consumida no currículo escolar, mas também como uma disciplina que estabelece reconhecimento de pertença identitária, porém ela sintetiza um conjunto de sentimentos, os

quais fazem com que o indivíduo se sinta parte integrante de uma sociedade ou nação, um acto de reciprocidade identifica o semelhante pela familiaridade confiada aos membros do colectivo e, ao mesmo tempo, os diferencia como sujeitos no mundo nas trocas necessárias com outros grupos e a sociedade em geral. O saber histórico e o seu ensino numa sociedade parecem permitir a fundação de uma rede complexa de reciprocidade que assegura o individual através do marco histórico-cultural.

No entanto, o carácter individual é sempre influenciado com o dispositivo cultural e ideológico da sociedade de pertença, a relação professor e aluno estabelece afinidade entre os membros da sociedade, em que pela qual poder gerar mudanças no estilo de vida após a adesão ao grupo perfazem uma espécie de renascimento para o mundo social-histórico de cada membro, este fato é fundamental para a compreensão daquele que é forjado para pertencer a uma determinada sociedade. No currículo da década de sessenta do século passado, existem pistas bem claras do currículo português que vigora nesta época, no seu Estatuto e Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, apresenta a finalidade do ensino da História de Portugal em Angola, da seguinte maneira:

Neste ciclo a história será, portanto, narrativa e pragmática: narrativa de casos autênticos, capazes de satisfazer o estado emocional próprio da idade dos alunos e agitar-lhes a sensibilidade e que representem os momentos culminantes da evolução da vida da Pátria; pragmática, no sentido da educação cívica e da formação de portugueses. Isso significa que não deva fazer-se para estes alunos também um pouco de história genética, mas apenas com indicações simples e reduzidas de causas e consequências mais salientes e, por isso capazes de serem captadas suas inteligências, assim mostrar-se-á que várias condições ou circunstâncias atribuíram a Portugal relevante missão histórica, que esta conduziu a civilização europeia e cristã por mares e contingentes nos vários territórios portugueses da Europa, África e Ásia. (DIRECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO, 1968, pp. 120-121).

CAP. III: O CONTRIBUTO DA EDUCAÇÃO METODISTA NO DESPERTAR DO NACIONALISMO ANGOLANO

«A Juventude é uma organização de jovens, uma escola na qual os mesmos são dirigidos e preparados para se tornarem membros úteis à Igreja e Sociedade» Propósito da Juventude Metodista, Estatutos. p. 2.

3.1. Descolonização e Consciencialização Autóctone

Abordar sobre a descolonização remete-nos antes reflectir em torno da colonização, como sendo esta última o factor que desencadeou a sua contrariedade, logo ambos os termos estão intimamente relacionados, um não podendo funcionar sem o outro, o autoexame minucioso da dependência é condicionada pelas margens da independência. Por essa razão achamos melhor em curto trecho diluir o conceito de colonização, o Major-general Pezarat Correia, já previa tal realidade, o referido autor não aliena descolonização da colonização, sendo que os dois são partes de um mesmo fenómeno. A esse propósito Pezarat argumenta que:

Colonização e descolonização inscrevem-se num mesmo fenómeno histórico, o colonialismo, cuja análise tem cabimento no campo das ciências políticas e sociais, no qual também se inserem a geopolítica e a geoestratégia. Quando se procura entender o que foi a colonização ela apresenta-se de pronto, como a busca, pelos decisores políticos, de novos horizontes geográficos onde pudessem prolongar o seu poder. Colonização era uma forma de particular de afirmação de poder num processo de expansão territorial. A descolonização será o reverso, a decisão política dos poderes locais de resistirem no seu espaço geográfico e na sua defesa contra as incursões e ocupação estrangeiras e, uma vez consumadas estas, combatê-las e pôr-lhes fim. (CORREIA, 2019, p. 25).

Em Pezarat o fenómeno de colonização e descolonização inserirem-se no campo dos problemas sociais, tendo como poder a política de denominação. V. Kiernam solando os termos, e propõe que a palavra colonialismo a designar a ocupação, pela força e a longo prazo, por parte de um país metropolitano, de qualquer território fora da Europa (ou dos Estados Unidos). Outhwaite e Bottomore (1996, p. 102). O colonialismo caracteriza-se pela marginalização ideológica política, onde as potencias se apropriam dos recursos naturais e

humanos dos outros. Ainda neste panorama Isabel Henriques fez uma crítica severa ao colonialismo, apresentando o mesmo como uma doutrina que proporciona desigualdades.

Entre os diversos marcadores que caracterizam o colonialismo a desigualdade relacional e a descontinuidade territorial entre o país colonizador e o país colonizado, a disjunção cultural e social entre colonizados e colonizadores, a eliminação da autonomia do colonizado e a hegemonia sempre reforçada do colonizador, deve registrar-se, por um lado, o exercício constante de desmemoriação das populações dominadas em relação à sua própria história, introduzindo a história do colonizador e incentivando uma nova memória que reorganiza a hierarquização dos homens de acordo com a norma do colonizador, e por outro, a manipulação ideológica dos grupos que integram o espaço do colonizador, confrontados com categorias legitimadoras a nação, a civilização, a história da violências impostas pelo fenómeno colonial. (HENRIQUES, 2015, p. 4).

Para Marina Mendonça que se dedicou no estudo em questão numa revista africana, faz recordar que da complexidade da descolonização semelhante ao da partilha de África pelos europeus, logo a autora descreve a descolonização citando Freud nos seguintes moldes:

A descolonização foi um processo histórico tão rápido e tão complexo quanto a partilha no final do século XIX. Suas causas estão, em parte, fora da África, na mudança da correlação de forças políticas internacionais e, também, nas transformações estruturais das necessidades do capital, que agora tinha muito menos interesse na extração de riquezas que caracterizou o sistema colonial na África no início. Em parte, as negociações de independência atingiram o estágio de uma nova aliança entre a emergente classe dominante nativa e os negócios do ocidente. Essa nova classe é uma criatura do colonialismo. (...) A grande onda de resistência popular surgida nas décadas de 1940 e 1950 tornou as colônias africanas muito mais difíceis de administrar. Foi esse movimento que transformou as pequenas associações nacionalistas do período anterior à guerra em agências políticas dinâmicas de luta contra o poder estatal. (MENDOÇA, 2019, p. 2020).

É importante salientar que a colonização enquanto fenómeno ocupacional territorial-económico não é um conceito novo como é comum de mortal pensarmos que o seu advento ocorreu nos últimos decénios do século XV, Pezarat desconstrói a ideia de uma proto-colonização a partir dos romanos na Era Cristã, para o autor a colonização é um

colosso da Antiguidade Clássica grega que está ligada na origem das novas comunidades mundiais.

O fenómeno colonização esfuma-se na memória dos tempos com a colonização grega da Antiguidade Clássica, a primeira como tal foi entendida. Tratou-se então, da fundação de novas comunidades de cidadãos gregos emigrados em terras desabitadas ou de baixo índice de povoamento, que com a mãe-pátria apenas mantinham elos culturais e afectivos, mas que davam origem a entidades políticas com vocação para se tornarem autónimas. Estava-se em plena era cidade-Ferro e o sentido de império era-alheio, diferente foi logo a seguir a experiência romana que já nasceu da conquista e não da emigração, segundo modelos muito mais próximos do que viria a ser o dos impérios coloniais das potências europeias que depois dos “descobrimentos” marítimos do renascimento, se instalaram nos continentes asiáticos, americano e africano, a partir do século XVI. (CORREIA, 2019, p. 29).

Pezarat Correia continua seu argumento e faz uma recorrência histórica aos distintos modelos de colonização, na opinião do autor a colonização na história foi marcada por três principais modelos: político, militar e económico. Assim sendo, no modelo político caracterizavam-se pela organização de poder vindo da metrópole. A colonização política tinha duas faces, a primeira foi a política de sujeição, dominação e assimilação que foram os protagonistas às coloniais da França e Portugal, ao passo que também um política de autonomia imposta pelo Reino Unido. Uma segunda foi a política de exploração, fixação e de povoamento que visava a exportação de excedentes populacionais da metrópole para as coloniais. Quanto ao modelo militar movia-se pela força de ocupação militar, a metrópole proporcionava as forças de defesa e segurança. Por último, surge a económica, esta explorava os recursos humanos e naturais das coloniais, as coloniais nada mais eram do que grandes reservas de matérias-primas que abasteciam as grandes metrópoles. É complexo atribuir um único modelo aos colonialistas portugueses, sendo que de grosso modo serviram-se dos três em Angola, mas com maior ênfase no modelo económico conforme veremos de seguida.

De acordo com Pelissier (2011) e Moisés Kamabaya (2011) os portugueses chegaram a foz do Rio Kongo em 1482, sendo o navegador Diogo Cão. O encontro entre os dois povos em princípio foi de cortesia e amizade mútua. Mas tarde, a conquista territorial,

inspirada por uma grande variedade de motivos, tais como: económicos, político e religioso seduziu os portugueses numa cobiça sem precedentes. Jan Vansina, partilha a mesma opinião quando reflectiu acerca da geoeconomia do Antigo Reino do Kongo: a região mais favorecida pela diversidade dos ambientes situava-se Ao Norte do Rio Zaire/Congo, a partir da costa até a região chamada de Mayombe. Ademais, ali se encontravam interessantes jazidas minerais (cobre, chumbo, ferro) Unesco (2010, p. 648). Vansina continua e apresenta em mapa as principais riquezas naturais do Kongo:

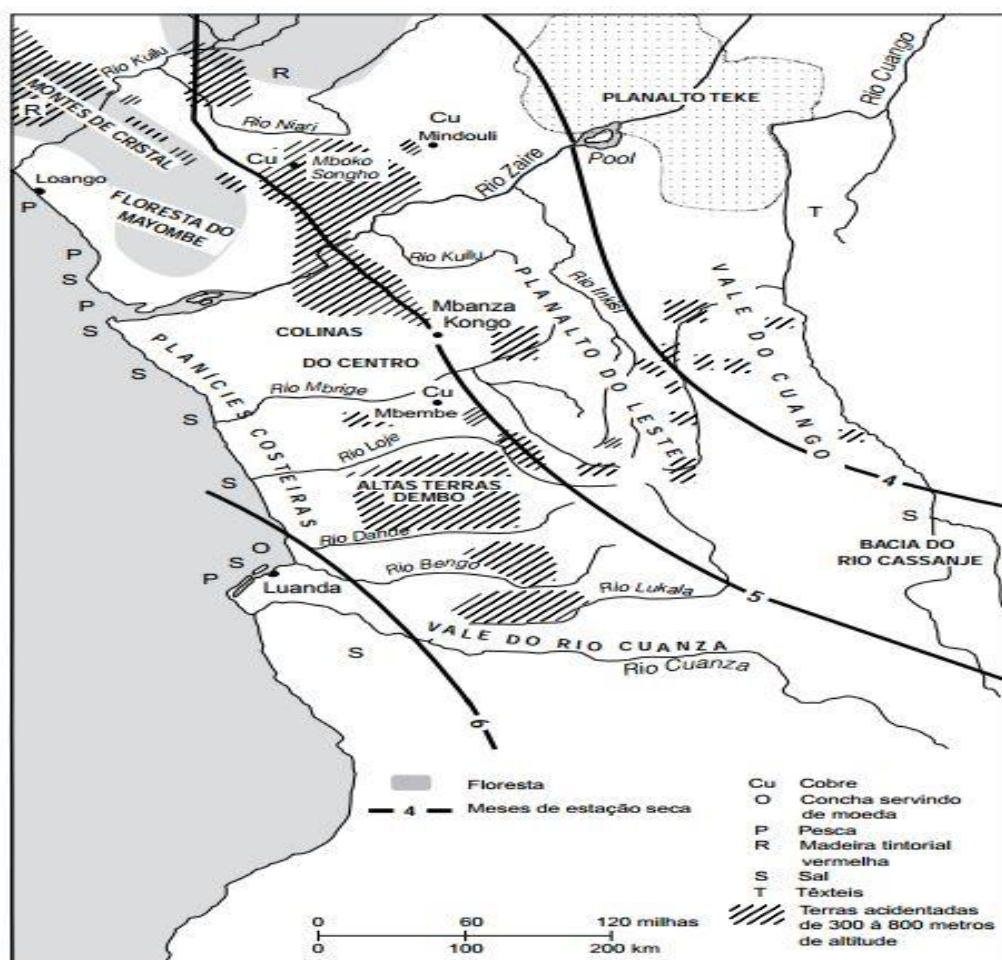


Figura 4 Topografia e recursos naturais do Congo (segundo J. Vansina) in (UNESCO, 2010, p. 649).

A perspectiva económica, antropológica e estratégia geográfica constituiu na era colonial grande interesse dos portugueses em Angola. Assim sendo, para dominar a cosmovisão dos habitantes da tão desejada terra, a fim de não possuírem uma visão crítica de consciencialização o colonizador achou necessário o uso de um aparelho-instrumento

ideológico para cegar a visão do autóctone, a educação foi a escolhida para esta missão “nobre”, sendo que a mesma era e ainda é encarada como meio de transformação da consciência humana, Paulo Freire a este respeito já enfatizava “E que esta transformação, contudo, só tem sentido na medida em que contribuir para a humanização do homem. Na medida em que se inscrever na direção da sua libertação.” (FREIRE, 1967, p. 130).

Todo processo de descolonização passa-se primeiramente pelo reconhecimento da opressão, ainda dentro deste argumento Pizarat Correia, defendeu que a conexão versus descolonização estabelece-se pela negação recíproca. “A colonização nega descolonização ignorando-a, a descolonização nega a colonização confrontando-a. Colonização e descolonização relacionam-se em conflitos permanentes e estratégia é gestão de conflitos” Correia (2019, p. 25).

Nesta presente temática encontramos em Paulo Freire o recurso da conscientização, como forma de despertar as consciências das mentes oprimidas. Quando Paulo Freire conceitua a conscientização o enfoque não recai somente para aquele que oprime o “opressor” o oprimido, mas recai para ele mesmo o “oprimido”, sendo que este deve dar o primeiro passo no seu projecto de libertação, uma vez liberto, toda estrutura ganha a sua independência, assim o autor recomenda: A pedagogia do oprimido é, pois, libertadora de ambos, do oprimido e do opressor. Hegelianamente, diríamos: a verdade do opressor reside na consciência do oprimido. (FREIRE P. , 1987, p. 5). Essa perspectiva freiriana é fantástica, pois ela funciona mesmo na ordem do inverso “a verdade do oprimido reside na consciência do opressor”. Tanto o opressor como o oprimido conhecem apesar dos limites de poderes que os separa, porém, ao fundo cada um sabe identificar as suas competências. O pensar pedagógico da conscientização de Freire reside nos agentes que se relacionam, ou seja, no “homem”, como ele mesmo defendeu: a pedagogia faz-se antropologia a Antropologia acaba por exigir e comandar uma política. (p. 5).

A partir do reconhecimento de si mesmo é começa a vigorar o processo de conscientização, logo tal processo circunscreve pelo domínio e manifestação do auto. Freire

faz uma proposta semelhante, para o autor o reconhecimento da conscientização é próprio do oprimido, toda via, o autor apresenta três relances para o processo de conscientização:

- 1º O movimento interno que unifica os elementos do método e as excede em amplitude de humanismo pedagógico;
- 2º esse movimento reproduz e manifesta o processo histórico em que o homem se re-conhece;
- 3º os rumos possíveis desse conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso. (FREIRE P. , 1987, p. 5).

Nesta ordem de ideia podemos dizer que não existe liberdade ou mesmo até a própria conscientização sem o domínio de si mesmo. Todo este discurso até aqui sobre conscientização remete-nos a reflexão filosófica Kantiana, no seu célebre texto “o que é o esclarecimento”. Diante do iluminismo Immanuel Kant já defendia de forma férrea a ideia de que o ser humano só ganha a sua independência quando começa a ganhar a capacidade de se servir de si mesmo, a isto ele chamou de “esclarecimento” e ao oposto a essa prática seria para autor “menoridade”. Kant propõe que o esclarecimento significa:

A saída do homem de sua menoridade, pela qual ele próprio é responsável. A menoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa menoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro. *Sapere aude!* Tenha a coragem de te servir de teu próprio entendimento, tal é o lema do Esclarecimento. (KANT, 1985, p. 100).

Conquanto, em Kant somente existe o esclarecimento quando o homem resolve apropriar-se da sua própria capacidade sem a dependência de outrem. A referida dependência na visão kantiana é a “menoridade”. Kant prossegue e elucida o conceito de menoridade, como sendo uma cadeia mental que não se desprende sem a autonomia de um ser como suporte.

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma parte tão grande dos homens, libertos há muito pela natureza de toda tutela alheia comprazem-se em permanecer por toda sua vida menores; e é por isso que é tão fácil a outros instituírem-se seus tutores. É tão cômodo ser menor. Se possuo um livro que possui entendimento por mim, um diretor espiritual que possui consciência em meu lugar, um médico que decida acerca de meu regime, etc., não preciso eu mesmo esforçar-me. Não sou obrigado a refletir, se é suficiente pagar; outros se encarregarão por mim da aborrecida tarefa. (KANT, 1985, p. 100).

Moisés Kamabaya também procurou reflectir num pequeno livro sobre o renascimento da personalidade africana e, por sua vez a génese do nacionalismo angolano, assim sendo o autor partilha a ideia de que “o sentimento de liberdade tem raízes profundas na nossa própria génese psicológica e de conotação, as vezes, um tanto ou quanto religiosa, que se manifesta em vários movimentos messiânicos.” Kamabaya (2011, p. 128). Logo, não podemos dizer que foi o movimento protestante ou no caso da pesquisa as missões metodistas que conscientizaram os nativos, elas apenas serviram de estímulo para despertar uma consciência adormecida. Os ensinamentos provenientes das missões religiosas incentivaram a conscientização nativa angolana, não é por acaso que na análise da estrutura sociocultural a religião tem um lugar fundamental. Neste cenário, Moisés Kamabaya apresenta três aspectos fundamentais da religião que devem ser sempre considerados:

- O aspecto divino e teológico, que a mensagem principal de Deus transmitida aos homens;
- O aspecto cultural e humano, que é o médium ou língua ou linguagem usada para comunicar a mensagem divina;
- O aspecto social político, que é o impacto que uma religião exerce sobre a sociedade onde ela é pregada. (KAMABAYA, 2011, pp. 128-129).

Tendo em conta o último aspecto, podemos afirmar que teve um papel fundamental no despertar do nacionalismo angolano, mesmo um pouco mais adiante, entre a década de 30 e 50 do século passado na elite dos movimentos clandestinos que influenciaram o nacionalismo angolano encontram-se personalidades que tinham em comum

o paradigma educativo que foi a educação protestante. Kamabaya pronuncia-se a este respeito:

“E o especto político e social, como não podia deixar de ser, foi o despertar do espírito e da mente do nosso povo para os ideais da dignidade e de santidade que a mensagem divina encerra. E é precisamente neste alfobre religioso que se forjaram os líderes políticos mais proeminentes do nosso país que ao longo da história, se tornaram autênticos guias do povo de Deus e pais fundadores do nacionalismo angolano”. (KAMABAYA, 2011, p. 129).

Para Edmundo Rocha os vários grupos que começaram a surgir no último quartel do século XIX e princípio do século XX designados de “clandestinos” tinham como objectivo a descolonização e a tomada de consciência, o autor prossegue, destacando que eram forças das várias etnias que compõe hoje o território designado por Angola, conquanto, no parecer Edmundo Rocha a conscientização angolana não foi fruto de um grupo apenas, nem tão-somente do grupo elitizado, fortaleceu-se conjuntamente, embora exista maior grau de excelência ao grupo minoria. O autor descreve essas palavras da seguinte maneira:

A tomada de consciência das diferentes etnias africanas face ao ocupante português foi variável nas formas e nas atitudes. A grande maioria, sobretudo os viviam «reinos» e «chefaturas» do interior de Angola, opôs-se violentamente à ocupação, durante séculos. Outros angolanos procuraram na emigração nos países vizinhos as vias promocionais para melhores condições de vida. A minoria foi obrigada a submeter-se e adaptar-se a viver diariamente com o regime colonial. Mas foi, contudo, esta minoria «assimilada» que primeiro tomou a consciência sem capacidade financeiras, sem meios materiais e demográficos, sem desígnios morais para civilizar e poder elevar o nível cultural e económico dos milhões de angolanos. (ROCHA, 2002, p. 27).

Parece que essa perspectiva de Edmundo Rocha é inovadora na historiografia de Angola, uma vez que grande parte dos autores quando descrevem o processo do nacionalismo angolano asseguram-se nos grupos independentes e dependentes, internos e externos da classe de elite. O autor prossegue, desta vez enfatizando o contributo dos protestantes na libertação nacional nas décadas de 30 e 40 do presente século, no seu entendimento os movimentos de luta para libertação de Angola houve uma presença

massiva dos grupos de protestantes que muito lutaram para emancipação da liberdade nacional.

O movimento de libertação nacional angolano, nasceu e desenvolveu-se na fase histórica da descolonização no pós-guerra, 1939 a 1945, não só nos meios urbanos do litoral, em especial em Luanda, mas também na emigração. Emigração em Lisboa e em Paris, e em Léopoldville. Formaram-se duas correntes nacionais que evoluíram de costas viradas uma para outra, influenciadas por pensamentos políticos totalmente opostos: a corrente Luanda-Lisboa, mais marcada por ideias marxistas, e a corrente Léopoldville-Luanda, influenciada por um sincretismo cristão-Protestante e tribal. (ROCHA, 2002, pp. 27-28).

No sangue derramado em prol da libertação nacional encontram-se muitos vestígios de *DNA* dos protestantes, estes a historiografia devia enaltecê-los como verdadeiros mártires. Foi esse facto que permitiu desencadear uma perseguição sem precedentes aos protestantes, o mesmo não aconteceu aos católicos que quase sempre esteve do mesmo lado do governo colonial. Convém destacar que o espírito protestante tem como génese a reforma do monge alemão Martinho Lutero¹⁸. O protestantismo quase sempre esteve na luta de libertação e ideológicas nos últimos 500 anos, foi assim, com a luta anti-racial nos EUA iniciada pelo Reverendo Martin Luther King e com a conscientização da América Latina, não aconteceu diferente no contexto angolano, dentro da base ideológica educativa dos três

¹⁸ Martinho Lutero (em alemão: Martin Luther; Eisleben, 10 de novembro de 1483 Eisleben, 18 de fevereiro de 1546) foi um monge agostiniano e professor de teologia germânico que se tornou uma das figuras centrais da Reforma Protestante. Levantou-se veementemente contra diversos dogmas do catolicismo romano, contestando sobretudo a doutrina de que o perdão de Deus poderia ser adquirido pelo comércio das indulgências. Essa discordância inicial resultou na publicação de suas famosas 95 Teses em 1517, em um contexto de conflito aberto contra o vendedor de indulgências Johann Tetzel. Sua recusa em retratar-se de seus escritos, a pedido do Papa Leão X em 1520 e do imperador Carlos V na Dieta de Worms em 1521, resultou em sua excomunhão da Igreja Romana e em sua condenação como um fora-da-lei pelo imperador do Sacro Império Romano Germânico. Lutero propôs, com base em sua interpretação das Sagradas Escrituras, especialmente da Epístola de Paulo aos Romanos, que a salvação não poderia ser alcançada pelas boas obras ou por quaisquer méritos humanos, mas tão-somente pela fé em Cristo Jesus (*sola fide*), único salvador dos homens, sendo gratuitamente oferecida por Deus aos homens. Sua teologia desafiou a infalibilidade papal em termos doutrinários, pois defendia que apenas as Escrituras (*sola scriptura*) seriam fonte confiável de conhecimento da verdade revelada por Deus. Opôs-se ao sacerdotalismo romano (isto é, à consagrada divisão católica entre clérigos e leigos), por considerar todos os cristãos batizados como sacerdotes e santos. Aqueles que se identificaram com os ensinamentos de Lutero acabaram sendo chamados de luteranos. (OUTHWAITE & BOTTOMORE, 1996, p. 356).

grupos de Libertação Nacional de Angola encontram-se a genética de Martinho Lutero, ou seja, o espírito reformador do protestantismo. Seguindo essa pista o Reverendo Lawrence Henderson confirma o seguinte:

A predominância da Igreja Católica e o seu bom relacionamento com as autoridades civis durante o período colonial colocaram os protestantes angolanos e suas igrejas numa posição de inferioridade, tanto sob o ponto de vista numérico como em relação ao estatuto sociopolítico. As autoridades portuguesas interpretaram o facto dos *leaders* dos três movimentos nacionalistas, Agostinho Neto, Holden Roberto e Jonas Savimbi, terem recebido a sua educação e formação em comunidades protestantes como sendo prova da orientação antiportuguesa e subversiva que vigorava nas missões protestantes, o sistema regional da obra protestante coincidiu com bases regionais dos três movimentos de libertação: Kikongo-BMS-FNLA, Kimbundu-Methodista- MPLA, e Umbundu-CIEAC-UNITA. (HENDERSON, 2016, p. 452).

3.2. O Impacto da Educação Metodista na Luta Anticolonial

“Então, disse Jesus aos judeus que haviam crido nele: “Se permanecerdes na minha Palavra, verdadeiramente sereis meus discípulos. E conhecereis a verdade, e a verdade vos libertará.” (BÍBLIA, São João 8:31-32).

O cristianismo religião importada dos africanos, não trouxe o conceito de um Ser Supremo para os angolanos. Antes das penetrações missionárias católicas e protestantes em Angola já havia uma estrutura de religiosidade autóctone. O Reverendo Gaspar de Almeida foi apologista dessa ideia quando exclamou “na África, antes dos europeus o povo africano já era religioso, razão que se compreende de modo a seguir: a tendência aos ídolos significa que o povo apesar da sua ignorância, já tinha a noção da existência dum Ser Supremo, o criador das coisas que vemos e que não vemos” Almeida (2007, p. 36). Nos meandros teológicos e até mesmo antropológicos não se omite a realidade de que a religião é um produto da cultura, como salienta Pascoal “a religião é um produto que nasce e se manifesta a partir de mitos de uma determinada cultura” Pascoal (2017, p. 45). Sobre tudo a Religião Tradicional Africana, assume e transcende essa realidade, no contexto bantu, todos são chamados a viver a sua religiosidade sem excepção, Mbite citado por Makumba partilha a mesma visão ao defender que o africano é religioso por natureza.

E é também talvez esta a razão que lhe permite sustentar que não existia nenhum povo não-religioso na sociedade tradicional africana; em primeiro lugar, porque a religião pertence à comunidade, e todo africano deve pertencer a uma comunidade, e em segundo lugar, porque as religiões africanas estão presentes em todos aspectos da vida comunitária» (MAKUMBA, 2014, p. 237).

O protestantismo veio estimular a conscientização angolana, ensinando que Jesus Cristo é a verdade, que veio libertar os oprimidos dos opressores, tal libertação de Cristo é total, ou seja, espiritual e social. Os seus crentes começaram a reconhecer a desvalorização do nativo por parte do regime colonial, como Agostinho Neto escreveu “a humilhação constante produz a revolta” Chasse (2012, p. 117). Foi durante a segunda metade do século XIX, que as Missões Católicas se sentiram intimidadas com as penetrações a Sul e a Norte de Angola dos missionários protestantes, distintos de várias partes do mundo. Parecia até uma profecia messiânica “que o povo que andava em trevas viu uma grande luz”, essa referida luz no fundo do túnel, trouxe para nativo uma esperança de vida melhor e proporcionou-lhes o espírito crítico de nacionalismo, que abriu caminho aos movimentos que lutaram pela independência. Tudo indica que Pélissier também compreendeu que os missionários protestantes foi a grande esperança dos angolanos, diferente das missões católicas: «para o povo angolano, a chegada de missões protestantes no último quartel do século XIX significou maior oportunidade de acesso a religião, educação, medicamentos e bens materiais do que alguma vez se tinha visto sob regime católico» Wheeler e Pélissier (2011, p. 124). Assim sendo, com a conscientização reivindicou-se o nacionalismo. Logo não foram somente os movimentos independentes que marcaram o advento de libertação, a igreja também desempenhou um papel relevante na luta anticolonial, Zeferino Capoco rebate esse parecer:

Politicamente, o ideal do Estado nacional em Angola desenvolveu-se em várias etapas onde, além dos movimentos independentistas, as Igrejas desempenharam um papel importante para a formação da consciência nacional. Desde o período da presença missionária, Angola era predominantemente uma região cristã, cuja religião penetrou através do ensino desenvolvido por missionários em várias comunidades urbanas e rurais. As origens históricas da missionação situam-se no princípio da expansão portuguesa, no séc. XV, e registaram várias fases das quais se

destacam a missionação católica europeia e a acção evangélica protestante americana e europeia. (CAPOCO, 2013, p. 99).

Conforme já abordamos, os primeiros sinais das igrejas protestantes data desde meados do século XIX, quando começou a sua penetração e expansão nalguns litorais do território que hoje chamamos Angola, as penetrações na sua maioria se deram pelo Norte (Baptistas (SMB) e Metodistas) e pelo Sul (Evangélica). Nesta altura, a Igreja Católica que dominava todo o litoral angolano, encontrava-se em uma situação delicada. Desde então, a implementação do Protestantismo passou a ter espaço para o melhor controlo das comunidades rurais, o que se consolidou praticamente no início do século XX. Implementação do Protestantismo passou a ter espaço para o melhor controlo das comunidades rurais, o que se consolidou praticamente no início do século XX.

Logo, com a chegada e com a proliferação das missões protestantes no espaço no solo angolano permitiu uma reviravolta a 360º no que concerne a liberdade de expressão e expansão. A presença das missões protestantes também despertou o espírito crítico de padres negros angolanos, a visão dos padres autóctones era diferente dos padres ocidentais, muitos também foram presos pela PIDE no famoso processo dos “50”, alguns nomes mais sonantes na altura foram: o cônego Manuel Joaquim Mendes das Neves, o cardeal D. Alexandre do Nascimento, o Bispo Manuel Franklin da Costa, o padre Dr. José Vicente Rafael e os padres Joaquim da Rocha Pinto de Andrade, Martinho Samba, Lino Guimarães, Alfredo Osório Kamabaya (2011, p. 130). Todos estes conscientizados pretendiam libertar-se do jugo colonial e clamavam pela independência da pátria amada Wheeler e Pélissier (2011, p. 125). É por essa razão que existe uma marca comum entre os três clássicos do nacionalismo angolano: Holden Roberto (FNLA), Agostinho Neto (MPLA), e Jonas Savimbi (UNITA), todos foram educados em missões protestantes. Pélissier narra que a presença protestante constituía uma ameaça a lealdade do regime colonial, porque trouxeram novas ideias.

A partir daí, os protestantes tiveram um lugar de destaque entre as confissões mais praticadas em Angola, porém o Catolicismo continuava a ser a religião dominante, segundo dados do Censo de 1960, apresentado pela professora Maria da Conceição Neto, apresenta uma variedade de números em comparação os católicos e protestantes, variando também de local a local.

Os dados de 1960 confirmam o predomínio do Cristianismo em Angola, mas também grandes diferenças regionais na sua implantação: no conjunto da população residente, 68% afirmavam-se cristãos (51% católicos e 17% protestantes), porém no Huambo e no Uíje ultrapassavam os 95% (Huambo: 69% de católicos, 27% de protestantes, Uíje: 49% de católicos e 49% de protestantes), enquanto no Bié eram 74 %, no Kwanza-Sul e em Malanje não chegavam a 50% e noutros locais ainda menos. No interior dos "distritos", grandes variações acompanhavam a maior ou menor influência urbana e dos centros missionários. Lembremos que, no panorama religioso da colónia na época, salvo raras excepções, os que não eram cristãos seguiam as concepções religiosas ancestrais. (NETO M. , 2003, p. 2).

Na opinião de Henderson, a expansão dos protestantes teve uma consolidação bastante etnogeográfica, os Baptistas expandiram-se em sua maioria no seio dos Bakongo, enquanto os Metodistas, o seu domínio expandiu-se pelas comunidades Ambundu. Quando a intervenção dos protestantes começou no meio rural, o país encontrava-se bastante ressentido no que respeita a educação e o ensino convencional da juventude em geral. Henderson (2016, p. 29). Já Armindo Gomes preocupou-se em analisar o compromisso das missões protestantes, onde chegou as seguintes conclusões: “A estratégia de intervenção dos missionários, era de ensinar os nativos a ler e escrever, porque aquando da sua implantação, uma das características de um jovem cristão foi a capacidade de ler, de modo a poder fazer uso das escrituras sagradas que estavam a ser traduzidas em línguas locais” (Kikongo, Kimbundu, Umbundu) que os expatriados foram alvos. Gomes (2011, p. 167).

Armindo Gomes prossegue no seu discurso, expondo a utilidade dos protestantes na luta do nacionalismo angolano e sua hostilidade com os católicos:

Os projectos de educação criados pelos protestantes, produziram muitas consequências, dentre elas o Nacionalismo e o anticolonialismo. O governo colonial conheceu piores dificuldades em controlar a situação, e

quanto mais procurava restringir o espaço e a intervenção protestante, mais se alargava e mais se desenvolvia o sentimento nacionalista rural... a batalha em que as missões Católicas e Protestantes estão envolvidas, é mais do que uma batalha de credos religiosos, é mais do que uma batalha de dogmas, é mais do que uma batalha de princípios teológicos; é antes de mais, uma batalha de nacionalidades. (GOMES A. , 2011, p. 170).

Os católicos e protestantes nativos, com maior destaque nesse último, estiveram presentes no lançamento das sementes que influenciaram o nacionalismo angolano, tais sementes encontram-se espalhadas por tudo quando seja movimentos, uniões, partidos, frentes, clubes, núcleos e outros. Não sendo muito genérico, especifiquemos alguns: ANANGOLA, UPNA, PCA, PLUAA, MAC, MEA, FRAIN, UPA, ELA e outros. Os colonialistas a partir do poder do seu alto-comissário José Mendes Ribeiro Norton de Matos sentiram-se intimidados pela forma como cresciam as missões metodistas, sendo o ensino vincado nos seus objectivos missionários. Foi a partir daqui que em 1921 publicaram o decreto 77¹⁹, o referido decreto tinha como objectivo limitar o ensino das missões protestante em geral e metodista em particular.

Os colonialistas empurraram as igrejas não católicas para as zonas rurais, ou seja, no interior das cidades. Quando se pensava que o ensino de carácter influenciador das mentes dos nativos seria limitado e controlado, aconteceu algo diferente, o metodismo, assim como os outros ramos protestantes viram-se obrigados a deixar os grandes centros

¹⁹ Referimo-nos ao Decreto n.º 77, de 1921, do Alto-comissário do Governador da Província de Angola, ao tempo José Mendes Ribeiro Norton de Matos, publicado em Boletim Oficial da Província de Angola, I série – N.º 50, de 9 de dezembro de 1921, que dado o efeito nocivo que ainda representa, passamos a transcrever na íntegra: Artigo 1º, ponto 3º A ensinar a língua portuguesa; ponto 4º A não ensinar qualquer língua estrangeira; Art. 2º Não é permitido ensinar nas escolas das missões línguas indígenas; Art. 3º O uso da língua indígena só é permitido em linguagem falada na catequese e como auxiliar, no período do ensino elementar da língua portuguesa; § 1º É vedado na catequese das missões, nas suas escolas e em quaisquer relações com os indígenas, o emprego das línguas indígenas por escrito ou de outra língua que não seja a portuguesa, por meio de folhetos, jornais, folhas avulsas e quaisquer manuscritos. § 2º Os livros de ensino religioso não são permitidos noutra língua que não seja a portuguesa, podendo ser acompanhado o texto português de uma versão paralela em língua indígena. § 3º O emprego da língua falada, a que se refere o corpo deste artigo, e o da versão em língua indígena, nos termos do parágrafo anterior, só são permitidos transitoriamente e enquanto se não generalize, entre os indígenas, o conhecimento da língua portuguesa, cabendo aos missionários substituir, sucessivamente e o mais possível, em todas as relações com os indígenas e na catequese, as línguas indígenas pela portuguesa. (CHICUMBA, 2019, p. 35).

urbanos ou locais de concentrações em massa e, passaram actuar nas zonais rurais. Foi nas zonas rurais “Sanzalas ou *Kimbo*”²⁰. Gomes destaca as três principais denominações protestantes que muito contribuíram para conscientização nativa “não só a IECA, como a IEBA e a IMUA, fundaram escolas de categorias rurais para os rapazes e domésticas para as raparigas menores de 15 anos de idade. Estas eram implementadas em forma de acampamentos conhecidos no planalto por *ocilombo*”²¹ (2011, p. 167). Todavia, na perspectiva do primeiro Bispo autóctone angolano Emílio de Carvalho, defendeu que o Decreto 77 não conseguiu cumprir com o seu objectivo elementar, ao invés de prender as asas do metodismo, só aumentou ainda mais às asas.

A publicação do Decreto 77 em 9 de Dezembro de 1921, ao tempo do alto-comissário português em Angola, José Mendes Ribeiro Norton de Matos, a publicação desse famigerado decreto teve influência no andamento do trabalho missionário, em virtude do espírito que movia as autoridades colonialistas portuguesas. Já nesta altura se fazia sentir uma campanha sistémica contra as missões protestantes no território português e dizia-se com frequência que as missões estrangeiras desnacionalizar os nativos. (CARVALHO, 1994, p. 118).

No interior a igreja soltou-se mais não se submetendo na íntegra aos artigos do Decreto 77, bem como do Estatuto do Indigenato, neste período a igreja cresceu, nem mesmo os missionários protestantes esperavam um resultado veloz. No caso particular do metodismo, alargar a evangelização e o ensino para as sanzalas fazia parte da estratégia de Taylor e do seu legado, os sinais são visíveis no discurso de Robert Shields:

Por outro lado, o campo para evangelização era vasto, foi em 1920 que Robert Shields chamava atenção da igreja para grandes sanzalas que salpicavam as margens do rio Kwanza, onde o evangelho não havia ainda sido proclamado. Dando o berço do metodismo, constituía ponto de pregação obrigatório em 1920, Kalomboloka tinha uma escola diária com mais de 120 alunos e cinco rapazes de Kaxicane e uma menina de

²⁰ Sanzala povoação indígena africana, composta sobretudo por cubatas. Já Quimbo ou Kimbo da língua nacional Kimbundu de Angola. Termo gentílico para povoado; aldeia ou zona rural. (Dicionário Inforline). Acesso em 02 de Julho de 2022.

²¹ Termo da língua nacional *Umbundu* que significa em português acampamento.

Kalomboloka tinha feito os exames em Kabiri em 1919, pela primeira vez na história do metodismo. (CARVALHO, 1994, p. 116).

A popularidade da igreja no interior cresceu de forma colossal, foram se dando mais espaços a evangelização e instrução. A igreja na posição de clandestina só somou os seus frutos de novos evangelizados e jovens que começam a criar uma autocrítica de conscientização acerca do regime colonial. Por essa via, os nativos eram mais propensos a converterem-se as igrejas de cunho protestante do que católico, o que motivou muitos a reivindicar e reconhecer o estado de opressão, desencadeando assim o espírito nacionalista dos cristão. Não foi nas zonas urbanas que o metodismo teve influências, as zonas suburbanas foram o verdadeiro manancial do metodismo, Fernando Chasse (2012, p. 65) descreve este período “A Igreja Metodista, com a sua casa. Mãe nos EUA, tinha maior influência nas áreas urbanas e suburbanas do eixo viário Luanda-Malanje”. Segundo Washington Nascimento, argumenta que foi neste período que protestantes formaram mais do que os católicos.

As missões protestantes se tornaram mais procuradas pelos moradores do interior, dos quais alguns se tornariam “novos assimilados”, por conta de melhor qualidade na oferta de escolas e de assistência médica, além da rejeição menor a determinados aspectos da organização social africana e uma representação mais positiva do “eu” angolano. Por essa razão, elas formaram mais assimilados do que as missões católicas, era um tipo novo de assimilado, com ainda mais questionamentos à metrópole.

O objectivo do governo colonial era apagar a consciência nativa, a presença colonial apesar do seu regime e ditadura massiva não conseguiu aniquilar de forma totalizadora a consciência dos nativos, embora nalguns casos traumatizou, mas esteve longe de eliminação. Edmundo Rocha, estabelece uma semelhança de pensamento ao defender que “apesar de uma presença de cinco séculos, o colonialismo português não conseguiu desestruturar e «aportugalar» as diversas etnias angolanas, no confronto, durante séculos, entre duas civilizações com comportamentos e filosofia diariamente opostas, vastos sectores da sociedade angolana conseguiram furtar-se, durante centenas de anos, ao processo de assimilação cultural e social”. Rocha (2002, p. 27). Por isso, o solo em que pela

qual foi implantada a igreja apresentou-se muito complexo. O reverendo Lawrence Henderson fez declarações a despeito do solo em que pela qual foi implementada a igreja:

Quando os missionários chegaram a Angola, por volta de 1870, não se aperceberam de que iriam implementar a igreja num solo religiosamente muito rico. Eles classificaram a religião tradicional africana como uma superstição, visto não conter os princípios elementares da religião ocidental, ou seja, princípios doutrinários, uma estrutura eclesiástica e Escrituras. Contudo, à medida que os missionários iam aprendendo as línguas do povo no seio do qual trabalhavam, foram levados a contactar directamente com o «universo» da religião tradicional. (HENDERSON, 2016, p. 29).

Se por um lado a igreja dos colonizadores viu na religião tradicional uma ontologia voltada na feitiçaria, os metodistas não excluíram tudo, nem tudo era negativo. Um dos ganhos do ensino metodista foi permitir o cruzamento da língua “indígena” na sua própria liturgia e como meio de evangelização e aprendizagem. As línguas autótonas nem se quer eram reconhecidas como línguas pelos portugueses. Chicumba (2019, p. 36) alega entorno do regime político de colonização linguística argumentava que o “papel de inferioridade atribuído às línguas de origem africana se devia ao facto de estas não possuírem regras de funcionamento, expressão literária, não terem abrangência nacional, nem serem línguas oficiais”.

Chicumba continua citando Paulo Feytor Pinto “as não-línguas eram todas aquelas variedades linguísticas a que os portugueses não reconheciam o estatuto de língua devido ao facto de não terem tradição escrita consolidada e de não serem línguas nacionais oficiais”. Henderson já se preocupa acerca das línguas mesmo quando efectivou os seus trabalhos missionários em Angola, o mesmo reconheceu que os missionários metodistas diferente dos católicos já haviam compreendido bem a realidade e o reconhecimento das outras línguas na evangelização a partir dos escritos de Edwin Smith, conclui:

Todas as línguas são templos onde estão guardadas as almas dos povos que as falam. As diferenças de discurso reflectem diferenças ainda maiores de tradições, meios onde se movem, de aspecto. O que é particularmente verdade se reconhecermos que, no essencial, o coração humano é um só. Entre os homens, existem diferenças de temperamento de modo de pensar, e de se exprimir. Não é despropositado falarmos da

alma de um povo neste sentido; e aquela alma encontra expressão precisamente na língua. A alma de um povo é algo de precioso. É pecado exterminá-lo fisicamente como o é destruir a sua individualidade. (HENDERSON, 2016, pp. 480-481).

Os metodistas movidos pelo espírito audacioso de João Wesley não se deixaram calar diante das injustiças impostas pelo regime colonial, foi o que motivou o Reverendo Gaspar de Almeida fundador e director-chefe do Jornal Estandarte na década de 30 do século passado redigir um manifesto que visava enaltecer, preservar e divulgar as línguas nacionais, assim os pontos mais relevantes deste manifesto foram:

- iv)** Estar apto a academizar a nossa vida, a vida da África negra, planetarizando o que nós somos, o que temos de operar;
- v)** Fazer luta de libertação linguística da parte negra do continente através da elevação, por cada Estado africano, das suas línguas nacionais a línguas oficiais;
- vi)** do leque das línguas nacionais de cada Estado africano, tornadas línguas oficiais, eleger aquela que seja susceptível de planetarização para uso doméstico e internacional nos domínios escolares, profissional, recreativo, comercial, judicial, desportivo, político, diplomático, científico, tecnológico, académico, literário, informático, aeronáutico etc;
- vii)** ser capazes de seguir o louvável e ilimitável exemplo dos brancos boers da defunta África do Sul racista que, desafiando as línguas coloniais dos europeus seus progenitores, foram capazes de mundializar o afrikanner, umas línguas inventaram e com ela se afirmaram na arena política, diplomática, tecnológica, científica, comercial, das tecnologias de informação e economia internacional enquanto Mandela não mudou o curso da História na Azania;
- viii)** enfim, seguir o exemplo da própria Europa latina que, depois de se SALVAR da colonização romana, depressa tratou de se LIBERTAR ao proclamar a independência linguística com a deslatinização dos Estados,

criação e adopção de língua nacional para da Estado europeu antes obrigado a usar o latim como língua oficial (I Cor. 14:19). (ALMEIDA, 2007, p. 18).

O presente manifesto dos jovens metodistas serviu como um protótipo manifesto, onde mais tarde alguns movimentos e partidos políticos se inspiraram. Atentemos em jeito de comparação o manifesto do Movimento Anticolonial (MAC):

- Contribuir para uma orientação lúcida e mais completa da luta política nos países africanos sob domínio colonial português, tendo em conta a evolução de política internacional;
- Resolver os problemas apresentados pela organização patrióticas destes países;
- Estabelecer os contactos e cooperações necessárias com as organizações africanas interessadas na liquidação do colonialismo;
- Informar a opinião pública mundial sobre a situação nos países sob domínio colonial português;
- Desmascarar as intenções, os planos e as acções do colonialismo português e seus aliados;
- Fazer participar os nossos povos... em todas as assembleias que tratem do destino dos povos africanos e do mundo.

O contributo da igreja na luta anticolonial é marcante, apesar das suas omissões na actualidade. Na evolução do nacionalismo angolano no passado e no presente encontram-se as marcas visíveis dos cristãos. O actual Bispo da Igreja Metodista Gaspar Domingos reconhecendo as marcas da igreja na luta anticolonial alcunhou um dos seus capítulos como “Igreja, Célula Embrionária do Movimento Clandestino Revolucionário”. Gaspar (2019, p. 181). Edmundo Rocha apresenta um quadro ilustrativo da evolução moderna do nacionalismo angolano com a presença da igreja devidamente assinalada:

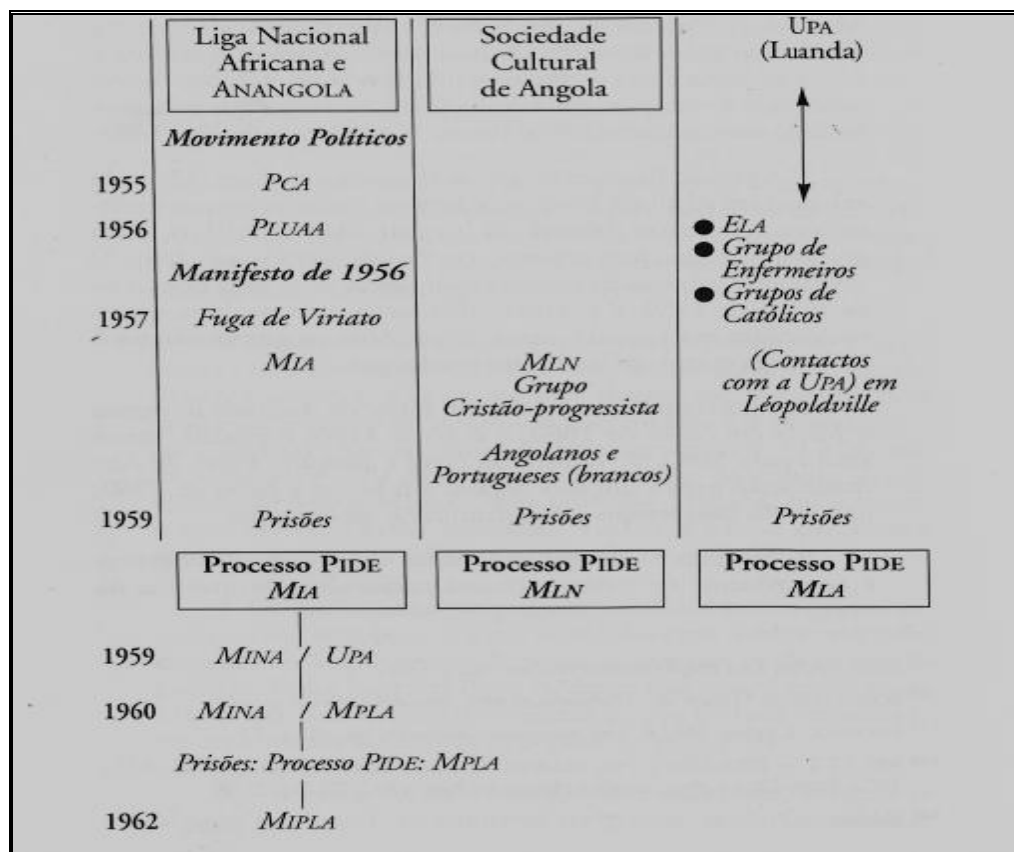


Ilustração 2 Evolução do Nacionalismo Moderno. (ROCHA, 2002, p. 160).

Sendo assim, a educação de origem metodista constituiu um marco referencial-histórico na historiografia de Angola, esse paradigma educativo proporcionou uma liberdade da conscientização que permitiu a orientação própria autóctone, desencadeando assim, o reconhecimento e emancipação do nacionalismo. A orientação auto-nativa entre os metodistas começou a se despertar já desde às décadas de 20 do século XX, por orientação de alguns bispos, conforme Emílio de Carvalho cita o bispo Johnson “ORIENTAI-VOS A VOS MESMOS”. Carvalho (1994, p. 116).

Entretanto, os sinais da igreja metodista no envolvimento a luta de libertação nacional foram visíveis, porém a que considerar que a igreja se trata de uma instituição religiosa que até ao momento preserva a sua paz e a caridade, sendo assim, o seu envolvimento na luta usou meios próprios de se expressar, tais como: na arte, na literatura, nos poemas e manifestações em forma de jornal. Um exemplo crucial foi o Jornal Estandarte de 1933, que despertou o interesse dos colonizadores, a passando assim a ser

supervisionado e censurado alguns dos seus conteúdos que visavam a conscientização e descolonização nativa. Essa realidade foi tangível por Emílio de Carvalho no prefácio do que redigiu ao livro do seu amigo e fundador do Jornal Estandarte o Reverendo Gaspar de Almeida:

A actividade do jornal “Estandarte” esteve sempre condicionada à Comissão de Censura do regime colonial e cada exemplar tinha que trazer a afirmação e chancela “Visado pela Comissão de Censura”. Muitos artigos e notícias não foram publicados ou foram simplesmente amputados e vetados por essa famigerada Comissão, que implementava assim as diretrizes recebidas das autoridades coloniais. Dou apenas um exemplo: um dos artigos “mandado retirar” pela Comissão de Censura, em Outubro de 1938, tinha o “será verdade?”, de Fernando Pamplona...esse artigo foi acusado de conter calúnias que comprometiam a acção do governo naquele distrito e por isso o artigo foi mandado retirar pela Comissão de Censura! (ALMEIDA, 2007, p. 12).

3.3. O Legado do Ensino Metodista na Construção Nacional

Assim como João Wesley que reformou a igreja anglicana na Inglaterra, os metodistas herdaram esse espírito “reformador”. Não aconteceu diferente no contexto de Angola. A veia reformadora que teve a sua origem no Clube Santo em Oxford, começou a impactar novas realidades, com a sua estratégia “metódica” de onde surgiu o nome metodista, em Angola as missões metodista ensinaram uma lição forte de Wesley “tudo que faz mal a criatura de Deus, faz mal a Deus”, assim sendo, os metodistas não separam a vida espiritual da vida social, compreendem assim, que a vida de um cristão devem manter o equilíbrio “ser bom cristão e cidadão”, essa realidade não constitui uma mera simpatia, faz parte da sua genética, chegando a ser mesmo um propósito vigente nos Estatutos da juventude (2017, p. 2): “Formar membros úteis a igreja e a nação”. Conforme ouvisse no propósito da Juventude da Igreja Metodista Unida em Angola (JIMUA):

É nosso propósito como membros da juventude da Igreja de Cristo viver vidas puras, seguindo o mais elevado Modelo que nós conhecemos: CRISTO. Dar a nossa lealdade e serviço à Igreja de Cristo da qual somos uma parte, trabalhando com todos os outros, para que ela possa com mais perfeição seguir o Mestre, e mais dignamente abençoar a humanidade. Ter sempre em mente o ideal de servir com desinteresse pessoal, esforçando-nos sem cessar pelo melhoramento humano, colocando o bem-estar dos outros acima de nós próprios. E, com simplicidade de fé, seguir Jesus como nosso Salvador e Senhor. (JIMUA, 2017, p. 14).

Na fase da juventude a estrutura organizativa da Igreja Metodista tem uma base robusta e motivadora, através de duas vertentes principais que moldaram e moldam a consciência da juventude: vertical e horizontal, ambas integram de bom rigor o perfil de saída dos jovens metodistas, pasmado nos seus estatutos. Na vertente vertical os jovens são instruídos a seguirem o exemplo de Cristo, como o modelo mais elevado de vida, a vertente vertical lida com os aspectos voltados a espiritualidade “devoção”, obediência a palavra de Deus, leitura das sagradas escrituras, oração, jejuns e adoração ao Deus Todo-Poderoso. No que tange, a vertente horizontal os jovens metodistas empreenderam também um grande investimento, a mesma pauta pelo sacrifício servicial ao próximo, a busca contínua para o aperfeiçoamento humano e colocar os interesses pessoais abaixo dos interesses colectivos,

está diferente da primeira que é voltada ao Divino, ela é direccionada pelo amor ao próximo.

Assim sendo, apesar da distinção que existente entre a vertente vertical e horizontal, na prática, ambas são uma só, “obedecer a Deus e amar ao próximo”, essa conjuntura faz nos lembrar as bases da Religião Tradicional Africana que não separa os mundo espiritual do mundo social. Essa perspectiva permitiu um leque de actividades evangelísticas, recreativas e educativas que começaram a despertar a conscientização dos jovens fiéis, que se manifestavam de várias formas, como na literatura. Alguns poemas dos jovens metodistas marcaram a génese do nacionalismo, da liberdade e da construção nacional. Agostinho Neto encontrou em seus poemas um meio expressar a opressão e liberdade, como afirma Chasse, citando parte de uma poema de Neto (2012, p. 81) “os negros são Homens. Como os brancos, com as mesmas necessidades materiais, sociais e morais” tais expressões são visíveis em cada uma das estrofes do seu estimado poema havemos de voltar:

*Às casas, às nossas lavras às praias,
aos nossos campos havemos de
havemos de voltar*

*Às nossas terras vermelhas do café
brancas do algodão verdes dos
milherais havemos de voltar*

*Às nossas minas de diamantes
ouro, cobre, de petróleo havemos
de voltar*

*Aos nossos rios, nossos lagos às
montanhas, às florestas havemos
de voltar*

*À frescura da mulemba às nossas
tradições aos ritmos e às
fogueiras havemos de voltar*

*À marimba e ao quissange ao
nosso carnaval havemos de
voltar*

*Havemos de voltar à Angola
libertada Angola independente.*

(NETO A. , 2014, p. 16).

Os jovens metodistas estimulados pela educação que privilegiava um ensino transformador e libertador começaram a usar distintos recursos para protestar. Para além dos poemas um outro exemplo foi a criação do Jornal Estandarte pela autoria do reverendo Gaspar de Almeida. Nas décadas de 30 e 40 do século XX, os jovens metodistas encontraram um novo recurso para exprimirem os seus sentimentos, assim com a criação do Jornal Estandarte podiam protestar e se manifestar de forma silenciosa, embora não foi o que aconteceu, uma vez que o regime colonial passou a supervisionar e censurar os conteúdos do novo jornal, não obedecendo haviam de passar pelas mãos pesada da PIDE. Esteve na base do estandarte a conscientização de Angola, o seu objectivo era de desapertar as consciências dos nativos, começando pelos cristãos metodistas, conforme se lê no prefácio de Reverendo Adão de Almeida escrito pelo Bispo emérito Emílio de Carvalho:

Lançado na luta pela defesa dos princípios que constituem a base fundamental da nossa salvação presente e futuro, o Edital avançou afirmando que a luta era “pelo levantamento da nossa raça, pela verdade sob ponto de vista religioso, pela moralização dos costumes e pela pacificação da família angolana. Procurando alargar s seus objectivos, o Edital aventurou-se em penetrar um pouco mais no âmago, afirmando se disposto a acordar, em cada um dos leitores, o eco adormecido das consciências e lembrar-lhes dos seus deveres e dos seus direitos como cidadão para com a Pátria e com a Religião”. (ALMEIDA, 2007, p. 11).

Tendo em conta o pronunciamento acima, constata-se que o objectivo de conscientização proporcionada pelos metodistas não foi somente para os seus fiéis, sua finalidade era para todos os angolanos sem excepções “tinha como finalidade segundo se expõe no Editorial inaugural intitulado *aos que nos lerem* - levar as boas novas de salvação a todos que labutam neste continente do ocidente, sem distinção de cores” Almeida (2007, p. 11). Consegue-se perceber que o Jornal Estandarte procurava ser uma voz que clamava em todos cantos sem um público-alvo de concreto, deste que se identificavam como angolanos e por sua vez como africanos. Todos estes feitos da luta de conscientização foram frutos da educação diferenciada metodista. Fernando Hedvigues Chasse autor externo ao metodismo fez referências a educação protestante, com destaque aos metodistas.

Ao mesmo tempo que as igrejas protestantes distribuíam estas benesses também passaram a vincular ideias que libertavam aos africanos dos laços encentrais e tradicionais com a tribo e, por vezes, da autoridade colonial. Deste modo os missionários protestantes sentiam que a sua acção, converter, educar e ministrar cuidados de saúde era útil a população africana, facto que não se fazia sentir na Igreja Católica. O reverendo metodista Mc Veigh ao depor no Departamento de Estado, afirmou que Angola está dividida em termos missionários em regiões de influência nacional e nominal. (CHASSE, 2012, p. 66).

A Igreja Metodista envolveu-se na libertação nacional a partir do envolvimento directo interno e do envolvimento directo externo. No primeiro envolvimento os crentes metodistas desenvolveram um conjunto de protestos a partir da literatura, música e poemas, já no segundo envolvimento a reforma metodista contou com ajuda dos Estados Unidos e da Inglaterra, os EUA ouviram o eco do grito de socorro dos nativos angolanos, alguns autores como Fernando Chasse e Edmundo Rocha defendem que criação ACOA²² nos EUA

²² ACOA: American Committee on Africa (Comité Americano sobre a África), fundado em 1953 e sediado em Nova York, proporcionou um apoio contínuo durante várias décadas as lutas de libertação africanas contra o colonialismo e o apartheid. O ACOA nasceu do grupo Americans for South African Resistance (Americanos em prol da Resistência Sul-Africana, AFSAR), formado em 1952 com o objectivo de apoiar a Campanha de Desafio às Leis Injustas contra o African National Congress (Congresso Nacional Africano). Após o término da Campanha de Desafio em 1953, o AFSAR criou o ACOA, com o intuito de apoiar as lutas anticoloniais em todo o continente africano. Em 1966, o ACOA fundou o Fundo para África, inscrito na legislação tributária dos EUA como organização beneficente e educacional. As duas organizações compartilhavam funcionários e escritórios, porém possuíam conselhos e orçamentos distintos. Na prática,

se deveu a presença do metodismo em África. Edmundo Rocha aponta que houve encontros na Europa e nos EUA de entidades e instituições que apoiavam a libertação e reconstrução de Angola, “o Bispo protestante Black relacionado com o Bispo Ralph Dodge, que viveram longos anos em Angola, estavam a par da situação explosiva em Angola e apoiava as aspirações dos povos africanos na África Austral”. Rocha (2002, p. 219). Voltando ao já mencionado comité (ACOA) teve um grande apoio da 32ª primeira-dama americana Eleanor Roosevelt, esposa do presidente Franklin Roosevelt. Fernando Chasse expõe livremente o seguinte pensamento:

Para contrariar as pretensões da URSS, em 1953 foi fundado nos EUA o American Committee on África (ACOA), com sede na 801, Second Avenue, Nova Iorque, organização apoiada pela Igreja Metodista Americana, Inglesa, Francesa e Suíça para apoiar a luta de libertação dos povos de África, através dela, os missionários em África procederam a um cuidadoso trabalho de desnacionalização das populações das populações negras que viviam sob o domínio da Inglaterra, França, Bélgica e Portugal. O COA erigido propositalmente para luta contra o colonialismo e o *apartheid*, lançou em 1954 a revista *Africa Today*. (CHASSE, 2012, p. 67).

O COA como comité internacional foi fundamental na descolonização que serviu como combustível que incendiou e influenciou o nacionalismo angolano. Na criação do COA está repleto de grandes figuras históricas mundiais. “como organização religiosa, o COA possuía no seio figuras importantes da política americana como Martin Luther King Jr, Frank Curle Montero, Norman Mattoon Thomas e Dr. James Russel, que mantinham ligações com os movimentos independentes mormente com Holden Roberto e Joaquim da Rocha Pinto de Andrade” Chasse (2012, p. 68). O nacionalismo em Angola esteve bem servido na perspectiva dos mentores.

agiam como uma organização com dois grupos de actividades artificialmente separadas. Até o crescimento exponencial no número de grupos interessados na solidariedade africana e na luta contra o *apartheid* da década de 1970 e 1980, o ACOA/Africa Fund contava apenas com um pequeno grupo de activistas. Mas mesmo assim, era um ponto vital de contacto para os líderes de libertação africana em busca de apoio, agindo de forma semelhante que o seu antecessor o Council on African Affairs (Conselho para Assuntos Africanos). (CHASSE, 2012, pp. 67-68).

No projecto de libertação nacional, a Igreja Metodista esteve presente em quase todas suas etapas de implantação. Quando os grupos clandestinos começaram a manifestar-se também os membros da igreja estiveram na linha da frente, como aqueles conscientizados que apropriaram-se claramente do evangelho, compreendo que de facto a libertação que Cristo proporcionava aos seus seguidores era geral, não existiria uma libertação da alma, sem liberdade social, assim, com este espírito muitos jovens metodistas alinharam-se nas trincheiras do nacionalismo angolano, como é o caso de Deolinda Rodrigues, José Mendes de Carvalho, mais conhecido pelo nome de guerra Hoji-ya-Henda, Agostinho Neto, Roberto de Almeida, Uanhenga Xitu (pseudónimo literário do escritor e nacionalista angolano Agostinho André Mendes de Carvalho) e tanto outros jovens mais recentes, como Desidério da Costa, Bornito de Sousa e o presidente Eduardo dos Santos neto de avos metodista, recebeu também a educação proveniente da missão metodista de Luanda. Kamabaya (2014, p. 129) exaltou a educação protestante na conscientização nacional “de facto, o papel da religião na formação da consciência nacional foi tremendo, Todos os líderes do nosso país foram filhos saídos das escolas cristãs”.

Já Fernando Chasse especifica a educação metodista e suas personagens na frente da luta anticolonial em alguns movimentos e grupos como o ELA e nos movimentos panfletários, a partir do pronunciamento na primeira pessoa de Lúcio Lara, Chasse depõe:

Entretanto, a actividade panfletária do ELA levava à adesão de neófitos: dois jovens estudantes e tradutores, Deolinda Rodrigues de Almeida, Noé da Silva Saúde... os tais indivíduos do processo 50, que nos alertaram para movimentação que se fazia em Angola e, nos reafirmaram a esperança que depositavam em todos nós, que estávamos em Portugal a estudar. Os velhos eram o Pascoal, o Mingas, pai do Rui Mingas, o Mendes de Carvalho, foi um encontro clandestino, em Luanda que contactamos com eles. (CHASSE, 2012, p. 94).

O envolvimento dos metodistas na construção nacional sucedeu-se como uma necessidade de evangelizar almas perdidas, tratou-se de uma luta que contou com a participação de jovens, homens e mulheres idóneas, bem como a visível participação de leigos e clérigos, segundo o Bispo metodista da Conferência do Leste José Quipungo, retracta tal participação como acção estranha “pastores e leigos nacionais começaram a

sentir essa estranha necessidade, principalmente quando esse sentimento dos emergentes intelectuais religiosos começa a se aliar à incrementação da luta da política para a libertação de África e dos africanos em Angola” Quipungo (1987, p. 110). Por essa razão os metodistas passaram a despertar muita atenção do governo colonial, embora nos finais dos anos 50 do século XX antes das prisões em massa efectuada pela PIDE, o regime colonial português baixou as garras e passou a reconhecer o engajamento da educação metodista como ensino inovador e de qualidade.

Na actualidade as marcas do metodismo na esfera educacional e o seu contributo na luta anticolonial e na construção nacional ainda são desconhecidas, porém elas existem, embora no estado de repouso que necessita a coragem e o empenho dos especialistas para sua descrição. Edmundo Rocha partilha a mesma opinião quando argumenta que:

É que nós desconhecíamos totalmente a influência decisiva que as igrejas protestantes, sobre tudo a Metodista Americana, sempre tiveram não só na emancipação dos jovens africanos, especialmente em Angola (escolarização, profissionalização, atribuição de bolsas de estudo em Portugal, nos EUA e na Suíça, etc.), como também na difusão das ideias nacionalistas e, mesmo, no decisivo apoio à estruturação e desenvolvimento da UPA. (ROCHA, 2002, p. 219).

Não foi por mero acaso que neste período o ensino metodista foi tão eficiente que os colonialistas passaram a respeitar o paradigma educacional das missões metodistas, sob anuência, nomeação e patrocínio do governo colonial os metodistas passaram a representar a educação angolana em conferências internacionais. Fernando Chasse produziu um quadro teórico a despeito disso: “Coincidente com o apagamento Político do ELA, com a conferência inter-Áfricana para educação, que teve lugar em Luanda e com facto de o governo colonial ter nomeado como representante de Angola o Professor Metodista Nobre Pereira Ferreira Dias” Chasse (2012, p. 93-94). A Igreja levou a fundo a libertação e construção nacional que chegou a ser confundida com o partido MPLA²³, devido o uso dos

²³ Mesmo ainda na actualidade tem-se ouvido o eco de muitas denúncias a este respeito “igreja ou partido político”, por essa razão é que muitos partilham a ideia segundo qual a “Igreja Metodista é do MPLA”, tendo

mesmos métodos e dos seus militantes que maioritariamente eram metodistas. Henderson ainda de cordo com este assunto apresenta um parcelaríssimo em entre os dois nos seus modos de aprovação.

Este paralelismo traçado entre a adesão à igreja cristã e a adesão ao MPLA estava também patente na terminologia usada aquando do debate sobre a afiliação da juventude no partido. O Jornal de Angola na sua edição de 24 de Julho de 1979, anunciava: «cerca de 300 jovens confirmados na organização da juventude do MPLA». Nas igrejas era prática comum os membros serem recebidos como tais após terem passado por uma series de fases: primeiros eram recebidos como catecúmenos, e só após um período de estágio, em que eram postos à prova, é que eram aceites como membros através da confirmação. (HENDERSON, 2016, p. 407).

De bom rigor diríamos que objectivo de libertação nacional dos metodistas encontrou por coincidência ou não sua afirmação até um certo ponto no Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), Henderson continua e observa mais um outro paralelismo entre os dois, voltados a observância pelo estudo “entre o partido e a igreja residia no reconhecimento da necessidade de um esforço constante para estudar, examinar, corrigir e purificar as pessoas, e depois decidir as que mereciam ser admitidas como simpatizantes, aspirantes e militantes. O MPLA-PT chamou a este processo (o processo de rectificação) enquanto na igreja incluiria renovação, ou a conversão a confissão e o exame a novos membros” Henderson (2016, p. 408),

Os paralelos estabelecidos por Lawrence Henderson não se resumem nos dois já mencionados, o autor em jeito de conclusão destaca a proximidades entre os Dez princípios dos pioneiros do MPLA com os Dez princípios dos jovens cristãos²⁴.

como enfoque a presente pesquisa diríamos que o certo seria o inverso o “MPLA é da Igreja Metodista” uma vez que as figuras precursoras e da actualidade são membros afectos a Igreja Metodista.

²⁴ Lawrence Henderson por ser reverendo, não deu de frente ao revelar os princípios dos jovens metodistas, por prudência achou melhor generalizar “jovens cristãos” ao invés de particularizar “jovens metodistas”.

Os Dez princípios dos pioneiros do MPLA

1. O pioneiro é disciplinado e vigilante.
2. Crítica frontalmente os erros dos seus camaradas e aceitar a sua própria crítica.
3. Não fala nas costas das pessoas e não se ofende quando é criticado.
4. Não é orgulhoso, É trabalhador e modesto. Sabe que tudo o que faça não é nada comparado com o sacrifício feitos pelo seu povo,
5. Tem coragem de defender as suas opiniões onde quer que esteja. Não esconde por medo ou vergonha.
6. Não deseja para si aquilo que nem todos possam ter.
7. Ele olha em frente, avançando para o futuro, tentando ser melhor, mas educado, mais corajoso e mais disciplinado.
8. A sua divisa é «Tudo pelo povo».
9. Sente como suas vitórias e as derrotas dos outros povos do mundo. É um internacionalista,
10. Só deixará a luta quando não houver nada a fazer. Está consciente que haverá sempre qualquer coisa para fazer.

Os Dez princípios dos pioneiros dos Jovens Cristãos

1. O jovem cristão é prudente e está alerta. (I Pedro 5, 8).
2. Examina-se a si mesmo (I Corint5ios 11, 28) e confessa os seus pecados (Tiago 5, 16).
3. Estará em boa consciência, para que naquilo que for caluniado, o que o ofendeu se envergonhe (I Pedro 3, 16).
4. Não faz nada por ambição pessoal nem por orgulho, mas com humildade. Considerando os outros superiores a si mesmo (Filipenses 2, 3).
5. Está sempre preparado para responder a todos os que o interrogarem acerca da esperança que tem (I Pedro 3, 15).
6. Não cobiçar (Romanos 13, 15).

7. Esforça-se por atingir o que esta adiante de si, e caminha em direcção à meta para obter os prémios que Deus nos prometeu dar no céu por Cristo Jesus (Filipenses 3, 13-14).
8. O lema do jovem cristão é «amar o próximo como a si mesmo» (Mateus 19, 19).
9. Alegra-se com aqueles que se alegram e chora com aqueles que choram (Romanos 12, 15).
10. Lutei o melhor que pude por essa causa, percorri o meu caminho e guardei a fé (II Timóteo 4, 7). (HENDERSON, 2016, pp. 409-410).

Essas semelhanças e aproximações não param por aqui, sente-se ainda o espírito influenciador dos jovens metodistas no manifesto do MPLA apresentado POR Gaspar (2019, p. 182) “Ao povo angolano: “Há um só caminho para a resolução dos nossos problemas: A INDEPENDÊNCIA DO NOSSO PAÍS-ANGOLA É NOSSA!” (Manifesto MPLA).”.

Entretanto, o ensino metodista esteve presente na criação de distintos partidos e associações como base ideológica. Serviu de paradigma para o tão desejado *slogan* “O homem Novo”. Ou como concluiu sua Reverendíssima Bispo Gaspar Domingos “,o Laboratório de Educação e Ensino Metodista em Angola, permanente contribuidora no resgate da identidade, e valores humanos vilmente sufocados, pela acção colonialista e imperialista das nações que a subjugavam, ofereceu a libertação do país, tem espalhado, associado com a expansão das Igrejas, seus Laboratórios nos mais recônditos cantos do país, bem como continua colocando à disposição do país seus quadros dirigentes forjados pela axiologia cristã metodista, que rodeados de uma tão grande nuvem de testemunhas buscam o progresso e bem-estar do país e de seu povo.” (DOMINGOS, 2019, p. 249).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para analisar e interpretar como a educação proveniente das Missões Metodistas influenciou o despertar do nacionalismo angolano, houve necessidade de percorrer em torno do projecto missionário metodista iniciado por William Taylor no último quartel do século XIX, ainda dentro do contexto em que nos propusemos trabalhar a presente pesquisa, foi indispensável o conhecimento dos fundamentos históricos, educativo e teológicos do metodismo, desde o seu nascimento na Inglaterra iniciado por John Wesley como um movimento transformador e libertador. Não seria possível entrarmos neste mundo intelectual de pesquisas de dados e fontes sem o método etnográfico e comparativo que despertou o nosso espírito crítico em busca da concretização do objectivo principal que foi definido a analisar a influência educativa das Missões Metodistas no despertar do nacionalismo angolano. Esta pesquisa apresentou fontes indispensáveis para o ensino da História de Angola, acarretou consigo uma das mais majestosas valências da historiografia contemporânea “a visão endógena”, ou seja, a visão de dentro daquele que ensina. Assim sendo, entendemos na perspectiva pinskyana (2001) que o ensino da História e por sua vez o papel do professor de história, desfruta um papel duplo: articular toda gama científico-cultural da humanidade que ficaram no passado com a cosmovisão cultural do educando. O presente estudo visa a contribuir no papel que as igrejas desempenharam na luta.

. Os metodistas de Oxford (Inglaterra) no famoso Clube Santo, especialmente os alunos da Universidade de Oxford, desde o início de 1730, tiveram um papel importante na conscientização da Inglaterra que vivia a margem da vedação do regime político e da igreja João Wesley e seu grupo, fundador do Metodismo, estavam convencidos de que os cristãos deveriam ter conhecimento de sua fé e da sociedade em que viviam. Portanto, deveriam dedicar-se à leitura das sagradas escrituras, estudo académico e louvor a Deus, tudo ao seu tempo próprio, por isso foram apelidados pejorativamente de metódicos “metodistas”. A educação sempre esteve presente no percurso histórico das missões metodistas, o acto de “evangelizar e educar”, diferente do acto colonial “evangelizar e civilizar” constituiu um marco referencial em todos lugares onde foram implementadas missões metodistas, por essa razão é que na dimensão histórica educativa destes lugares o ensino metodista goza um

posicionamento de realce, foi assim, na Inglaterra, nos EUA, Brasil, Libéria, Zimbabué e Angola.

A educação dentro do seu compromisso social visa a constituir uma nação consciente, organicamente articulada, resultante de um processo caracterizado pela contribuição identitária e harmoniosa dos diversos grupos étnicos de Angola, pela conciliação e pela organização de um bem comum. A pesquisa apurou que o ensino metodista na sua especificidade e protestante na generalidade serviu como ferramenta *sine qua non* que consciencializou grande parte dos nativos angolanos de maneira homogeneizar, unificar e identificar as acções na constituição de uma cultura nacionalista. Toda via, as políticas educativas metodistas apresentaram-se assim como uma das fundamentais no processo de uma identidade comum, cidadão nacional, destinado a continuar a árdua missão da construção e legitimação da sua independência. Tais políticas eram distintas das missões católicas que tinham como base ideológica a visão de opressora do regime colonial.

Durante todo processo de colonização em Angola houve sempre presença das missões cristãs, com maior destaque as Missões Católicas, onde quase sempre se confundiam os papéis a desempenhar “civilizar correspondia sempre em cristianizar”. Conquanto, o presente artigo apurou que a relação entre o Estado Colonial e as Missões Católicas não foi um mero acaso de encontro no tempo e espaço do actual território angolano, foi antes de tudo programado, sistematizado e carimbado com pacto. Mudimbe (2013) consolidou de forma ousada o papel do missionário nos séculos XV-XIX, ao argumentar que o missionário desempenhou um papel fundamental no processo geral da exploração e, subsequentemente na exploração de todas novas terras descobertas ajudou a atenuar a dureza do impacto europeu sobre os nativos.

Muitos dos católicos nativos também tiveram o mesmo posicionamento dos protestantes nativos, por essa razão também foram alvos de perseguição pela PIDE, por essa razão, estamos em condições de assegurar piamente que a relação entre as Missões Católicas e o Estado Colonial sucedeu duma forte colaboração activa, dividiam os mesmos

objectivos, embora com actuação distinta em termos de método de actuação. Houve sim vários conflitos, mas longe de ser entre os Católicos enraizados na visão *eurocêntrica* e o Estado Colonial, dentre os conflitos que rebentaram durante o processo de colonização podemos desmembrar que se cingiam entre os padres autóctones, estudantes dos seminários das zonas periféricas e os novos fiéis do movimento protestante do século XIX. Estes posicionaram-se como verdadeiros mártires diante do regime colonial e algumas vezes contra as Missões Católicas, exigiram uma melhor convivência e libertação do seu território.

A história da colonização conforme descrevemos na pesquisa correspondeu de igual modo com a história da igreja em Angola, durante todo seu percurso apresentou muitas facetas, por essa razão é que o missionário Henderson Lawrence a alcunhou de “um rio com várias correntes”. Nem sempre as correntes foram a favor da aliança missionário com o colono, houve correntes contrárias que se deu com a presença de missionários angolanos católicos e protestantes, os metodistas que estavam dentro deste último através do seu ensino diferenciado e libertador mudaram o paradigma e a perspectiva de servir a Deus, “a igreja só será livre se os seus fiéis foram livres²⁵” aliado com libertação de suas terras, é deste grupo que germinou o nacionalismo angolano que começou a combater a ditadura colonial e por outra lado denunciaram as irregularidades da ditadura colonial, através da literatura, poesia, jornais e até mesmo em combate conforme fizeram alguns (Comandante Hoji ya Henda e Deolinda Rodrigues).

Portanto, a acção educativa das missões metodistas na História de Angola foi indispensável, serviu como uma mola impulsadora na conscientização e depois na emancipação do nacionalismo, foi isso que o Bispo emérito Emílio de Carvalho descreveu em entrevista “seria desnecessário dedicar um capítulo ao engajamento do metodismo e das

²⁵ Entrevista: Rosa Ana Ngunza Damião, antiga estudante da missão de Luanda (entrevista de 21/05/2022) em Luanda município de Luanda, Distrito Urbano das Ingombotas.

Missões Evangélicas em geral, no campo do ensino primário rural e urbano em Angola”²⁶. Foi sempre inegável a acção educacional do metodismo, a grande maioria da população escolarizada em Angola saiu das missões cristãs. Os sinais foram e são visíveis na grande parte da elite que governa e governa a República de Angola, fruto da herança educativa das primeiras missões que ensinaram a projectar sempre em cada uma das igrejas locais uma escola comunitária. Hoje a chama deste legado continua acesa, com as variadíssimas escolas criadas em todo país e com o desenvolvimento do ensino, primário, secundário, técnico e superior.

²⁶ Entrevista: Sua Reverendíssima Bispo emérito Emílio de Carvalho. (entrevista de 04/04/2022) em Luanda, Munício de Belas, Projecto Nova Vida

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, G. d. (2007). *Desperta ... Óh Afrika!* (Chicoadão, Ed.) Luanda: Nzila.
- ALTHUSSER, L. (1970). *Ideologias e Aparelho Ideológico do Estado*. Lisboa : Martins Fontes.
- AZEVEDO, J. (2004). *Educação como Política Pública*. Campinas SP: Autores Associados.
- BÂ, H. (2010). A Tradição Viva. Em KI-ZERBO, *História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África* (pp. 167-112). Brasília: UNESCO.
- BALL & MAINARDES . (2011). *Políticas educacionais: Questões e Dilemas*. São Paulo: Cortez.
- BAUR, J. (2014). *2000 Anos de Cristianismo em África: uma História da Igreja Africana*. Prior: Paulinas.
- BERNARDI, B. (1992). *Introdução aos Estudos Etno-Antropológicos*. Lisboa: 70.
- BÍBLIA. (2003). *Bíblia Sagrada*. (J. Ferreira, Ed.) Lisboa: Sociedade Bíblica.
- BIRMINGHAM, D. (1995). Angola e a Igreja: uma Taxonomia de Arquivos Eclesiásticos . *Acta do II Seminário Internacional Sobre História de Angola "Construindo o Passado Angolano, As suas Fontes e sua Interpretações"* (pp. 257-279). Luanda: Maiadouro.
- BLAKE, Paul. (2020). *Angola Colonial Fotografada por Missionários Metodistas*. Luanda: Fundação Dr. Agostinho Neto.
- BRANDÃO, C. R. (1981). *O Que é a Educação*. São Paulo: Brasiliense .
- CAPOCO, Z. (Abril de 2013). Tese doutoral . *O Nacionalismo e o Estado: um estudo sobre a História Política de Angola (1961-1991)*. Lisboa, Portugal: Universidade Católica de Portugal.
- CARVALHO. Emílio (1994). *Ouçó os Passos de Milhares: Etapas do Metodismo em Angola*. Queluz-Portugal: Núcleo.
- _____, E. (1995). *A Igreja Africana no Centro da Sua História*. Portugal: Núcleo.
- _____, E. (2006). *Levando a Preciosa Semente*. Queluz: Nucleo.

- _____, E. (2012). *Depois do Temporal o Combante Prossegue: O Metodismo em Angola*. Queluz: Núcleo.
- _____, E. d. (1995). *A Igreja Africana no Centro da Sua História*. Portugal: Núcleo.
- CHASSE, F. H. (2012). *O Processo dos Cinquenta Tempo e Mémoria 1940-1962: Considerações Históricas*. Lisboa: F. Correia.
- CHICUMBA, M. S. (2019). *A Educação Bilingue em Angola e o Lugar Das Línguas Nacionais*. Lisboa: Flul.
- CORREIA, P. d. (2019). ... *Da Descolonização: do Proto Nacionalismo ao Pós-colonialismo*. Luanda: Mayamba.
- DELBECQUE, N. (2006). *A Linguística Cognitiva: compreender, como funciona a linguagem*. Lisboa: Piaget.
- DEMAR, G. (2014). *Quem Controla a Escola Governa o Mundo*. Brasília: Monergismo.
- DIAS & MATOS. (2012). *Políticas Públicas: Princípios, propositos e processos*. São Paulo: Atlas.
- DIRECÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO, M. d. (31 de Dezembro de 1968). Estatuto e Programas do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário. *Estatuto*.
- DOMINGOS, G. (2019). *Igreja Metodista: um laboratorio de ensino e formação libertadora*. Lisboa: evora.
- ECO, Umberto. (2001). *Semiótica e Filosofia da Linguagem*. Lisboa: Piaget.
- FILHO, C. (2020). *Ideologia Colonial Portuguesa através dosmanuais Escolares em África*. Porto: FLUP.
- FREIRE. Paulo. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- _____, P. (1979). *Educação e Mudança*. Campinas : Paz e Terra .
- _____, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro : Paz e Terra.
- _____, P. (1987). *Pedagogia Oprimido*. Rio Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAS, P. (2009). *Origem do Metodismo*. São Paulo: setlas.
- GEERTZ, C. (2008). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: 13 Reimpr.

- GOMES, A. (2011). Contribuição das Igrejas Protestantes na Luta pela Independência de Angola. Em A. N. Angola, *Actas do coloquio da luta clandestina a proclamação da independência Nacional* (pp. 163-175). Luanda: ANA.
- GOMES, C. (1 de Novembro de 2014). O Mito da Portugalidade no Ensino Colonial: a História e a Razão. *Mulemba- Revista Angolana de Ciências Sociais*, pp. 1-12.
- GOODMAN, N. (1999). *Curriculum Ideologies*. New York: MBss.
- GUEBE, A. (2019). *Educação Escolar e Educação Tradicional: Caminhos divergentes e convergentes*. Luanda: Mayamba.
- HEITZENRATER, R. (1996). *Wesley e o Povo Chamado Metodista*. Rio de Janeiro: sertans.
- HENDERSON, L. (2016). *A Igreja em Angola: Um Rio com Várias Correntes*. Luanda: Barquinho.
- HENRIQUES, I. C. (2015). *Colonialismo e História*. Lisboa: Cesa.
- HIEBERT, P. (2005). *Transformando Cosmovisões: Uma Análise Antropológica de como as Pessoas Mudam*. São Paulo: Vida Nova.
- IMBAMBA, M. (2010). *Uma nova Cultura para Mulheres e Homens novos: um projecto filosófico para Angola do 3º milénio à luz da Filosofia de Baptista Modim*. Luanda: Paulinas.
- JAIME & CARLA PINSKY. (2002). *Historia na Sala de Aula*. São Paulo: Bertus.
- KAMABAYA, M. (2011). *O Renascimento da Personalidade Africana*. Luanda: Mayamba.
- KANT, I. (1985). *O Que é o Esclarecimento*. Petrópolis : Vozes.
- KEBANGUILAKO, D. (2016). *Educação em Angola: Sistema Educativo Políticas Públicas e Processo de Hegemonização e Homogeneização Política na Primeira República de 1975-1992*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- LIBERATO, E. (16 de Outubro-Dezembro de 2014). Avanços e retrocessos da Educação. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 1003-1031.
- MAKUMBA, M. (2014). *Uma Introdução à Filosofia Africana: Passado e Presente*. Maputo: Paulinas.

- MARCONI, & LAKATOS, &. (1991). *Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.
- MARTINEZ, F. (2014). *Antropologia Cultural*. Maputo: Paulinas.
- MELO, L. G. (2004). *Antropologia Cultural*. Rio de Janeiro: Vozes.
- MENDONÇA, M (2019). A Descolonização Da África: Nacionalismo e Socialismo. In. Revista Sankofa. pp. 117-140.
- MORFAUX & LEFRANC. (2009). *Dicionário da Filosofia e das Ciências Humanas*. Lisboa: Piaget.
- MUACA. (2001). *Breve história de evangelização de Angola*. Luanda : CEASTE.
- MUDIMBE, V. (2013). *A Invenção de África*. Lisboa: Pedago.
- NASCIMENTO, W. (2013). *Os "Novos Assimilados" em Luanda 1926-1961*. São Paulo: USP.
- NETO, Maria. (1993). *Nos Tempos da outra Senhora: Alguns tópicos sobre Colonialismo e Ensino*. Luanda: Jango.
- _____, A. (2014). *Colectaneas de Poemas* . Lisboa: Camões .
- _____, M. (2003). *Angola na Década de 1950-1960: Breve Introdução Histórica*. Luanda: LFD.
- _____, M. (2019). Uma Igreja Ambivalente: Os Católicos Angolanos entre a "Portugalidade" e a Subversão da Ordem Colonial. *Igrejas e ditaduras no mundo lusófono*, pp. 307-338.
- OBADIA, L. (2011). *Antropologia das Religiões*. Lisboa: 70.
- OLIVEIRA, F. (2008). *Reflexões Críticas sobre o Weltanschauung: Uma análise do processo de formação e compartilhamento de Cosmovisões*. São Paulo: Fides.
- OLIVEIRA, S. d. (15 de Maio-Agosto de 2015). A Implantação do modelo formal de ensino em Angola Séculos XV-XX, . *Revista Brasileira de História e Educação*, pp. 55-80.
- OUTHWAITE & BOTTOMORE. (1996). *Dicionário do Pensamento do Social do Século XX*. Rio de Janeiro: Zahar.

- PARO, V. (2014). *Educação como Exercício de Poder*. São Paulo: Dnzm.
- PARREIRA. (2013). *Dicionário de Etnologia Angolana*. Porto: Porto.
- PASCOAL, H. (25 de Julho de 2016). Trabalho de Fim do Curso. *A Refuncionalização dos Símbolos nas Crenças Religiosas Bakongo: estudo do Ritual “Nsisani” da Igreja Kimbanguista no Golf I em Luanda*. FCS, Maianga/Luanda, Angola.
- PAXE, I. (2014). *Políticas Educacionais em Angola: Desafios do Direito a Educação*. São Paulo: USP.
- PÉLISSIER & WHEELER . (2011). *História de Angola*. Lisboa: Tinta da China.
- PINSKY, J. (2001). *Ensino da História e a Criação do Fato*. São Paulo: Contexto.
- PROENÇA, M. C. (1983). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.
- QUIPUNGO, J. (1987). *Teologia e Cultura Africana no Contexto Sócio-político de Angola*. São Bernardo : IMES.
- REDINHA. (1974). *Etnias e culturas de Angola*. Luanda: Instituto de investigação científica de Angola.
- ROCHA, E. (2002). *Angola: Contribuição ao Estado da Génese do Nacionalismo Moderno Angolano (1950-1964)*. Luanda: Kilombelombe.
- ROUSSEAU, J. J. (1995). *Emílio: ou da Educação*. Rio de Janeiro : Bertrand.
- SACRISTÁN, J. G. (2000). *O currículo: Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.
- SAVIANI, D. (1999). *Escola e Democracia: Polêmicas do Nosso Tempo*. Campinas: Autores Associados.
- SCHUBERT, B. (1997). *A Guerra e as Igrejas em Angola 1961-1991*. Lucerna: Exodus.
- TANK-STROPPE, B. &. (2007). *Sociologia das Religiões*. Portugal: Europa-América.
- TEMPELS, P. (2016). *A Filosofia Bantu*. Luanda: Kuwindula.
- THOMPSON, J. (1984). *Studies in the Theory of Ideology*. Londres: Whites.
- UNESCO. (2010). *História Geral da África: África do século XVI ao XVIII (Vol. V)*. (B. A. OGOT, Ed.) Brasília: Unesco.

VALENTIM, I. (2008). *Educação Metodista sob Égide do Educador e Evangelizar*. Piracicaba, SP: UNIMEP.

VIEIRA, L. (2004). *Angola: a dimensão Ideológica da Educação 1975-1992*. Luanda: Nzila.

WILLIAM & BOTTOMORE, . (1996). *Dicionário do pensamento social do Século XX*. Rio de Janeiro: Zahar.

WULF, C. (2006). *A Antropologia da Educação*. São Paulo: Zaha.

DOCUMENTOS & SITES

ANA: Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique. (Reforma Prisional Do Ultramar Decreto-Lei No" 39.997, De 29 de Dezembro de 1954).

ACORDO. (14 de Abril de 1940). *Acordo Missionário entre a Santa Sé e a República Portuguesa*. Obtido de Vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documenti/rc_seg-st_19400507_missioni-santa-sede-portogallo_po.html: https://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documenti/rc_seg-st_19400507_missioni-santa-sede-portogallo_po.html.

DECRETO -lei n.º31-207 Estatuto do Missionário. In. Arquivo Nacional de Angola.

JIMUA. (2017). *Estatutos da Juventude da Igreja Metodista Unida em Angola*. Luanda: JIMUA.

<https://journals.openedition.org/cea/135?lang=en>

<https://jus.com.br/artigos/49739/as-instituicoes-educativas-como-aparelhos-ideologicos-do-estado>

<https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/40583>

<https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?lang=pt>

Entrevistas e Depoimentos Etnográficos

Anónimo 1 - entrevistado no dia 18/04/2022

Anónima 1 - entrevistado no dia 19/04/2022

Anónimo 1 - entrevistado no dia 19/04/2022

Anónima 1 - entrevistado no dia 22/04/2022

Bispo de Emílio de Carvalho- entrevistado no dia 03/04/2022

Desidério da Costa- - entrevistado no dia 13/06/2021

Eduardo Milongo - entrevistado no dia 18/06/2022

Gabriel da Silva Neto - entrevistado no dia 25/06/2022

João da Graça- entrevistado no dia 20/05/2022.

Juliana de Almeida- Rádio Kairós, Janeiro de 2013

Julião Mateus Paulo (Dino Matross) - Rádio Kairós, novembro de 2012

Marilina de Carvalho- entrevistada no dia 03/04/2022

Pedro Fiel entrevistado no dia 21/04/2022

Pedro Paiva Ngongo - entrevistado no dia 15/05/2022

ANEXOS

Anexo A): Etapas Históricas do Metodismo Angolano

1884 – Eleição de S. Revma. Bispo William Taylor “Fundemos uma cadeia de missões pelo interior adentro tão depressa quanto pudermos...o campo é imenso, e Deus nos guiará. Glória ao seu nome” (Bispo William Taylor).

1885 – Chegada a Luanda do pioneiro -fundador do Metodismo Angolano S. Revma. Bispo William Taylor a Frente de uma caravana de 45 pessoas.

1890 – Fundação das Missões de Quiongua e Canandua.

1895 – Estabelecimento da Missão do Quéssua

1896 – Aposentação de S. Revma. Bispo William Taylor.

1896 – Eleição de S.Revma. Bispo Joseph Crane Hartzell “Nosso trabalho é promover o ministério nativo. Quanto ao povo deve ser salvo por instrumentalidade dos seus próprios dirigentes. Nós viemos como pioneiros, para abrir caminhos e lançar fundamentos” (Bispo Joseph Hartzell).

1897 – Reorganização da Missão de Angola por. Revma. Bispo Joseph Hartzell.

1907 – Jubileu do Metodismo em África.

1908 – Organização da 1ª Sociedade de Senhoras no seio do Metodismo Angolano sob Presidência de Florinda Bessa.

1909 – 1º Curso Conferencial de estudos para obreiros nacionais.

1910 – Penetração do Evangelho entre os Libolos e os Songos (de Malange) e Lundas

1911 – Primeiro obreiros nacionais foram recebidos como Membros a Prova da Conferencia Missionária.

1913 – Aparecimento dos primeiro Hinos em Kimbundu por Herbert Withey/Héli Chatelain.

1914 – Início da Construção da IME episcopal Hartzell hoje IMU Central de Luanda.

1917 – Início da actividade Episcopal em Angola de S. Revma. Bispo Eben S. Johnson.

1920 – Organização da Conferência Central da África Austral, hoje CCA, sendo Angola parte integrante.

1921 – Estabelecimento da 1ª Clínica Médica em Luanda pela Missionária Marie Lindquist, Dr. Alexandre Kemp.

1922 – Chegada do Metodismo aos Dembos e aos Mahungus

1923 – Primeiro contactos do Metodismo com a Aliança Evangélica em Angola.

1925 – Fundação da Missão de Mbanguanga, no Libolo por Robert Shields.

1930 – Dedicação da “Beardsley Memorial Church”, em Malange, por S.Revma. Bispo Johnson.

1934 – Admissão dos 1ºs Leigos a uma Sessão Conferencial – Início do Programa Efectivo do Auto-sustento no Metodismo Angolano.

1934 – União da IMEpiscopal, da IMProtestante e da IMEpiscopal Sul para formarem a IGREJA METODISTA

1934 – Aparição Conferencial do Jornal “O ESTANDARTE”, pelo Revdo Gaspar de Almeida, seu director.

1935 – Início da actividade Episcopal em Angola de S. Revma. Bispo John M. Springer “Verdadeiramente, o escuro sertão precisa de nós e nós precisamos do escuro sertão” (Bispo Springer).

1935 – Ano do Jubileu da Conferencia Missionária de Angola, 50 anos de vida do metodismo angolano.

1940 – Início da relação entre a Conferencia de Angola e a Junta das Missões nos EUA.

1940 – Surgimento do Novo HINÁRIO com 200 hinos em português e 200 em Kimbundu

1945 – Início da actividade Episcopal em Angola de S. Revma. Bispo Newell S. Booth “As escolas da Igreja deve assegurar oportunidades para aprender todas as coisas essenciais em: Compreender o Evangelho em todas suas implicações da vida; adquirir um verdadeiro Coração e Mente Cristã; Adquirir atitudes, conhecimento e hábitos de uma verdadeira vida Cristã” (Bispo Newell S. Booth).

1945 – Eleição do 1º Guia Leigo da Conferencia Anual, José João dos Santos.

1948 – Era da Autonomia Administrativa do Metodismo em Angola.

1952 – Organização da JUVENTUDE no seio da Conferencia Anual de Angola (actual JIMUA).

1953 – Nomeação do 1º Superintendente nativo, Rev. Santos Paulo da Costa Matoso.

1953 – Surgimento das Escolas Rurais – Combate ao analfabetismo.

1953 – Filiação das Mulheres Metodistas Angolanas na Federação Mundial de Mulheres Metodistas.

1955 – Realização do 1º Congresso da Juventude Evangélica de Angola.

1956 – Divisão da IM em Luanda em duas igrejas: Luanda Norte (Central) e Luanda Sul (Bethel).

1956 – Construção dos Escritórios Centrais da IMU – Missão.

1957 – Início da actividade Episcopal em Angola de S. Revma. Bispo Ralph E. Dodge “A África despertou. O cristianismo não pode estar separado das aspirações do Povo, se libertar” (Bispo Ralph Dodge).

1960 – Reforço do Seminário Emanuel do Dondi com a nomeação a Reitoria do Rev. Emílio J. M. de Carvalho.

1960 – Eleição do 1º Director Geral das Sociedades de Homens, Missionário Fred Brancel.

1961 – Perseguição da Igreja Metodista, mortes e sua saída para a diáspora

1964 – Início da actividade Episcopal em Angola de S. Revma. Bispo Harry P. Andreassen

1968 – Fusão das igrejas Metodista e a Evangélica dos Irmãos Unidos para formarem a IGREJA METODISTA UNIDA.

1968 – Ordenação da primeira mulher pastora no metodismo angolano, Domingas Silvério Pegado.

1972 – Eleição do primeiro bispo metodista angolano, S. Revma. Bispo Emílio J. M. de Carvalho, Malawi “A Igreja em Angola será aquela que vós quereis que seja, grande (forte) ou pequena (fraca)” (Bispo Emílio de Carvalho).

1973 – Reorganização Total da Conferencia Anual de Angola.

1973 – Eleição da primeira mulher tesoureira da Missão em Angola, Engrácia Dias Cardoso.

1974 – Tomada de posição do metodismo em Angola em vista aos acontecimentos no País, Quéssua.

1974 – Reabertura de todos os locais de culto e restituição das propriedades da IMUA.

1976 – Filiação da IMUA ao Concílio Mundial do Metodismo.

1976 – Apoio total do metodismo à Proclamação da Independência Nacional em 11 de Novembro 1975.

1976 – Reeleição de S. Revma. Bispo Emílio J. M. de Carvalho e confirmado Bispo Vitalício na IMU – Zâmbia.

1977 – Membro fundador do Conselho Angolano de Igrejas Evangélicas (CAIE), hoje CICA.

1980 – Solicitação do registo oficial da IMUA junto da Direcção Nacional do Ministério da Justiça.

1980 – Adopção do novo HINÁRIO POVO CANTAI, em 4 línguas: Português, Kimbundu, Umbundu e Kikongo.

1983 – Morte em missão de serviço da Conferência Anual em Malange de dois superintendentes, um pastor e um leigo.

1984 – Divisão da Conferência Anual de Angola em duas Áreas Conferenciais: Oeste e Leste de Angola.

1984 – Inserção na toponímia da cidade de Luanda os metodistas Guilherme Pereira Inglês, Joaquim de Figueiredo, Robert Shields, Agostinho Pedro Neto, António Júlio de Carvalho e legitimada a Rua da Missão.

1985 – Centenário de Fé Activa, 100 anos do metodismo em Angola

1985 – Realização da Sessão Organizativa da Conferência Anual do Oeste de Angola

1988 – Eleição de S. Revma. Bispo Moisés Domingos Fernandes para o Leste de Angola – RDC.

1990 – Lançamento do Manual de Instrução para Candidatos a Membros da IMUA

1991– Eleição do Bispo Emílio J. M. de Carvalho à Presidente do Concílio dos Bispos da IMU no mundo.

1992 – Eleição da primeira mulher como guia leiga da Conferência Anual em Angola, Maria F. Silvestre de Almeida.

1992 – Fundação da Organização de Jovens Adultos da IMUA.

1992 – Inauguração da Universidade de África da IMU, de seu Chanceler ao tempo, S. Revma Bispo Emílio J. M. de Carvalho.

1992 – Reeleição de S. Revma. Bispo Moisés Domingos Fernandes.

1993 – Mensagem das mulheres à Sra. Hillary Clinton, Primeira-dama dos EUA (metodista), apelando reconhecimento de Angola pela administração americana.

1994 – Abertura dos primeiros centros infantis (POSOCA).

1998 – Primeira mulher superintendente, Antónia Zeferino Gomes Alfredo.

1999 – Inauguração do novo templo da Bethel.

2000 – Aposentação de S. Revma. Bispo Emílio Júlio Miguel de Carvalho.

2000 – Aposentação de S. Revma. Bispo Moisés Domingos Fernandes.

2000 – Eleição de S. Revma. Bispo José Quipungo, 18 de Agosto, em Moçambique.

2000 – Eleição de S. Revma. Bispo Gaspar João Domingos, 18 de Agosto, em Moçambique “É necessário catapultar a Igreja para os níveis que ela ostentou no passado antes do conflito armado e seguir a sua marcha triunfante” (Bispo Gaspar Domingos).

2000 – Criação do Departamento de Planeamento englobando (Programa, Estudos e Projectos).

2001 – Aprovação do primeiro plano estratégico de trabalhos da IMUA, quadriénio 2001-2005.

2001 – Criação do Departamento de Evangelismo e Educação Cristã.

2001 – Criação do Comité de Combate ao Alcoolismo, Tabagismo, outras Drogas e Violência Consequente.

2001 – Inauguração nos Escritórios Centrais do Auditório “John Wesley”.

2002 – Constituição da Fundação William Taylor.

2002 – Lançamento do guia devocional “No Cenáculo”, sendo S. Revma. Bispo Emílio J. M. de Carvalho seu editor para a língua portuguesa.

2003 – Constituição da Imobiliária IMUFUNDO.

2003 – Inauguração do Centro Social “Maria da Silva Neto” em Catete.

2003 – Aprovado o dia 10 de Agosto como o Dia do HOMEM METODISTA em ANGOLA.

2003 – Aprovado o dia 29 de Abril como o Dia do PASTOR METODISTA na actividade.

2003 – Criação dos Departamentos de Educação e de Saúde na IMUA.

2003 – Visita pela primeira vez na Igreja Metodista Unida em Angola do Rev. Konrad Raiser, na sua condição de Secretário-geral do Conselho Mundial da Igreja.

2004 – Constituição da Rádio Kairós, emissora da IMUA.

2004 – Aprovado o dia 26 de Junho como o Dia da MULHER METHODISTA em ANGOLA.

2004 – Abertura do Programa de Desenvolvimento Sustentável em Angola (PRODESSA).

2004 – Inauguração do Centro de Treinamento “Florinda Bessa” Inaugurados novos templos de Maria Madalena, Calemba, José Catumbela Lima, Namibe, Belém, Central, Icolo e Bengo.

2004 – Reelection de S.Revma. Bispo José Quipungo e confirmado Bispo Vitalício na IMU.

2004 – Reelection de S. Revma. Bispo Gaspar Domingos e confirmado Bispo Vitalício na IMU.

2004 - Atribuição aos clérigos (as) da Conferência das primeiras batinas pastorais com o símbolo do metodismo.

2005 – Início da apresentação do Culto Televisivo Metodista na grelha de programação da Televisão Pública de Angola.

2005 – Vinda a Angola do Secretário-geral da Junta Geral dos Ministérios Globais da IMU, Rev. Randy Day.

2005 – Elaboração do Regulamento Interno de Conduta na IMUA-CAOA

2005 – Divisão dos Distritos de Luanda em Norte e Sul, do Dande-Nambuangongo em dois em Dande e de Nambuangongo e as Regiões em Norte e Sul, elevando, assim, os Distritos de 10 para 13.

2005 – Eleição de S. Revma. Bispo José Quipungo a Presidente do Colégio dos Bispos da Conferência Central de África.

2006 – Aprovação do segundo plano estratégico que contemplaria os trabalhos da IMUA nos anos 2006-2010.

2006 – Aprovado a realização anual da “Semana de Reflexão Leiga”.

2006 – Lançamento da Pedra Angular do Edifício da Universidade Metodista de Angola.

2006 – Criação do Fundo Metodista de Bolsas de Estudos para membros na Universidade Metodista de Angola (UMA).

2007 – Visita Episcopal efectuada pela primeira vez nas áreas do Bembe e Sanza Pombo.

2007 – Aprovado o dia 25 de Julho como o “Dia do Comunicador Metodista”.

2008 – Digressão histórica da caravana episcopal aos recantos do metodismo, Nhangue a Pepe, Kiongua e Dondo.

2008 – Inauguração oficial da Universidade Metodista de Angola – UMA, 18 de Março.

2008 – Compilação do Manual de Resoluções – Da 5ª à 23ª Sessão Conferencial (1989-2007).

2008 – Abertura da Faculdade de Teologia na Universidade Metodista.

2008 – Celebração do Centenário da Igreja Metodista Unida José Paulino (Calomboloca)

2009 – Eleição de S. Revma. Bispo Gaspar João Domingos ao cargo de Presidente do Colégio dos Bispos da Conferência Central de África.

2009 – Estabelecimento em Angola do Sector de Saúde Global, da JGMG.

2009 – Aprovação do Novo Plano de Previdência Pastoral e Leiga

2010 – Início da distribuição em Angola dos Fundos de Pensões para Aposentados e Viúvas por parte da Iniciativa de Pensões das Conferências Centrais, concebido pela Conferência Geral da IMU.

2010 – Formalização da outorga do Edifício da IMU Central de Luanda com a placa que a classifica de Património Histórico-Cultural.

2010 – Implementação do Plano Salarial Único para 162 pastores (as) das igrejas no interior da Conferência.

2011 – Elaboração do terceiro plano estratégico, 2011-2015.

2012 – Inauguração da Livraria e Centro de Cópias “Club do Livro”.

2013 – Primeira Viagem à Terra Santa (Israel), de 105 membros Metodistas angolanos, liderados pelo Bispo Gaspar J. Domingos

2018 – Compra das Acções que tornam a IMUA (100%), legítima detentora da Universidade Metodista em Angola

2020- Ao abrigo do Decreto Presidencial 142/20 de 27 de Março os cultos públicos e dominicais são temporariamente encerrados devido a Pandemia da Covid-19. Reabrem 3 meses depois com excepção as províncias de Luanda e Cuanza Norte que tardaram a sua abertura.

Artigo 5.º

Est. de 1929 :

Art. 5.º Os indígenas têm direito a protecção, assistência, educação e instrução por parte do Estado.

§ único. Uma parte das receitas provenientes do imposto indígena será obrigatoriamente destinada à efectivação destes direitos e aos melhoramentos de ordem material respectivos.

O § único do art. 5.º do Est. de 1929 foi eliminado, talvez por contrariar o princípio da «*não consignação de receitas*», uma das regras fundamentais da organização do Orçamento, segundo a qual «todas as receitas devem ser efectivadas à cobertura de todas as despesas indistintamente e não algumas receitas destinadas ao pagamento de certas despesas» (Cf. Prof. Teixeira Ribeiro, *Finanças*, lições proferidas em 1941-1942, pág. 43).

2. Remissão para legislação geral.

Cf. Port. n.º 12.544, de 13 de Setembro de 1948, que insere disposições atinentes a melhorar as condições de assistência sanitária aos indígenas.

ARTIGO 6.º

(Educação e ensino)

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.

§ 1.º O ensino a que este artigo se refere procurará sempre difundir a língua portuguesa, mas, como instrumento dele, poderá ser autorizado o emprego de idiomas nativos.

§ 2.º Aos indígenas habilitados com o ensino de adaptação ou que mostrem, pela forma que a lei previr, desnecessidade dele, é garantida a admissão ao ensino público, nos termos aplicáveis aos outros portugueses.

1. Legislação pretérita. Confronto.

Cf. Est. de 1929, arts. 3.º e 5.º (em nota aos arts. 4.º e 5.º deste Est.).

2. Remissão para legislação geral.

Ilustração 3 Artigo 6º. Em Estatuto dos Indígenas. Arquivo Nacional de Angola. Caixas diversos.

CAPÍTULO III

Da extinção da condição de indígena e da aquisição da cidadania

ARTIGO 56.º

(Condições de aquisição da cidadania pelos indígenas)

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

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

§ 1.º A prova dos factos referidos no corpo deste artigo far-se-á pelas formas previstas nas leis, mas os requisitos das alíneas *b)*, *c)* e *d)* podem também provar-se por certificados dos administradores dos concelhos ou circunscrições onde o indivíduo tenha residido nos últimos três anos.

Sábado 5 de Abril de 1941

I Série—Número 79



DIÁRIO DO GOVÊRNO

PREÇO DÊSTE NÚMERO—1\$20

Toda a correspondência, quer oficial, quer relativa a anúncios e à assinatura do *Diário do Governo*, deve ser dirigida à Administração da Imprensa Nacional. As publicações literárias de que se recebem 2 exemplares anunciam-se gratuitamente.

ASSINATURAS			
As 3 séries . . .	Ano 1941	Semestre	190\$
A 1.ª série . . .	80\$	•	43\$
A 2.ª série . . .	80\$	•	43\$
A 3.ª série . . .	80\$	•	43\$

Para o estrangeiro e colónias acresce o porte do correio

O preço dos anúncios (pagamento adiantado) é de 2\$50 a linha, acrescido do respectivo imposto do stbo. Os anúncios a que se referem os §§ 1.º e 2.º do artigo 2.º do decreto n.º 10-112, de 24-IX-1924, têm 40 por cento do abatimento.

SUMARIO

Ministério das Obras Públicas e Comunicações:

Declaração de ter sido autorizada a transferência de uma verba dentro do capítulo 6.º do orçamento do Ministério.

Ministério das Colónias:

Decreto-lei n.º 31:207 — Promulga o Estatuto Missionário.

Ministério da Economia:

Portaria n.º 9:773 — Aprova o regulamento relativo ao emprégo obrigatório de selos de garantia para os vinhos do Porto engarrafados.

MINISTÉRIO DAS OBRAS PÚBLICAS E COMUNICAÇÕES

8.ª Repartição da Direcção Geral da Contabilidade Pública

Publica-se, de harmonia com as disposições do artigo 7.º do decreto-lei n.º 25:299, de 6 de Maio de 1935, que S. Ex.ª o Sub-Secretário de Estado das Obras Públicas e Comunicações autorizou, por despacho de 31 de Março último, nos termos do artigo 17.º do decreto n.º 16:670, de 27 de Março de 1929, a transferência da quantia de 2.000\$ do n.º 1) para o n.º 2) do artigo 131.º do capítulo 6.º do orçamento do Ministério das Obras Públicas e Comunicações para o actual ano económico.

8.ª Repartição da Direcção Geral da Contabilidade Pública, 2 de Abril de 1941. — O Chefe da Repartição, *António Ramalho Ortigão Peres*.

MINISTÉRIO DAS COLÓNIAS

Gabinete do Ministro

Decreto-lei n.º 31:207

Estatuto Missionário

Usando da faculdade conferida pela 2.ª parte do n.º 2.º do artigo 109.º da Constituição, o Governo decreta e eu promulgo, para valer como lei, o seguinte:

I

Artigo 1.º É garantido à Igreja Católica no ultramar o livre exercício da sua autoridade: na esfera da sua competência, tem a faculdade de exercer os actos do seu poder de ordem e jurisdição sem qualquer impedimento.

Para tanto, a Santa Sé pode livremente publicar qualquer disposição relativa ao Governo da Igreja e, em tudo quanto se refere ao seu ministério pastoral, comunicar e corresponder-se com os Prelados, clero e todos os católicos do ultramar, assim como estes o podem com a Santa Sé, sem necessidade de prévia aprovação do Estado para se publicarem e correrem dentro do território ultramarino as bulas e quaisquer instruções ou determinações da Santa Sé.

Nos mesmos termos, gozam desta faculdade os Ordinários e demais autoridades eclesiásticas relativamente ao seu clero e fiéis.

Art. 2.º As missões católicas portuguesas são organizações eclesiásticas, reconhecidas pelo Governo, nos termos da Concordata e do Acôrdo Missionário.

As missões católicas portuguesas são consideradas instituições de utilidade imperial e sentido eminentemente civilizador.

Art. 3.º As missões católicas portuguesas podem expandir-se livremente, para exercer as formas de actividade que lhes são próprias, e nomeadamente a de fundar e dirigir escolas para os indígenas e europeus, colégios masculinos e femininos, institutos de ensino elementar, secundário e profissional, seminários, catecumenatos, ambulâncias e hospitais, nos termos do presente diploma.

II

Art. 4.º A divisão eclesiástica das colónias será feita em dioceses e circunscrições missionárias autónomas. Numas e noutras podem criar-se direcções missionárias.

Art. 5.º A criação de dioceses e de circunscrições missionárias é feita pela Santa Sé. A Santa Sé pode, de acôrdo com o Governo, alterar o número das dioceses e das circunscrições missionárias.

Os limites das dioceses e das circunscrições missionárias serão fixados pela Santa Sé de maneira a corresponderem, na medida do possível, à divisão administrativa e sempre dentro dos limites do território português.

Art. 6.º As direcções missionárias serão erectas, de acôrdo com o Governo, pelos Prelados da área em que hajam de desenvolver a sua actividade.

Os seus limites serão fixados de maneira a corresponderem, na medida do possível, à divisão administrativa.

Art. 7.º Quando um Prelado quiser erigir uma direcção missionária, comunicará o seu intento ao Ministro das Colónias, por intermédio do governador da colónia, com a indicação das razões que o determinam.

O Ministro das Colónias dará a sua resposta dentro do mais curto prazo possível.

Art. 8.º É reconhecida personalidade jurídica às dioceses e às circunscrições missionárias, às outras entidades eclesiásticas e aos institutos religiosos das colónias.

A década de 1920 marcou o metodismo, não só com o ordenamento de pastores nativos, mas também inserção de professores/as nativos/as nas escolas das missões.



Imagem 1 Alunas e professoras no Quéssua (1919) (BLAKE, 2020, p. 32).

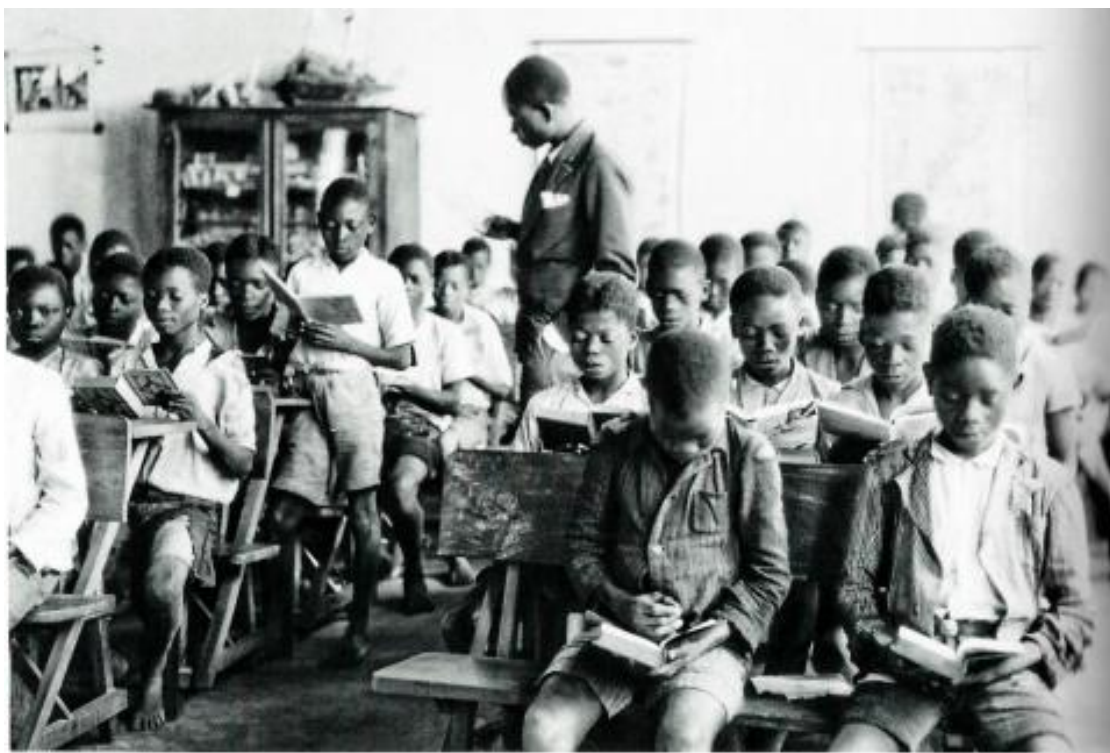


Imagem 2 1º Grupo de Pastores Nativos (1920)

. (BLAKE, 2020, p. 82)

Nos precursores dos pastores nativos destacam-se na imagem: sebastião de Sousa e Santos, Guilherme Pereira Inglês, Adão Francisco de Almeida, Agostinho Pedro Neto, Aurélio da Silva Coimbra e Antonio Félix Pereira.

Imagem 3 Professor e seus alunos numa escola metodista (1920). (BLAKE, 2020, p. 250)



Na imagem abaixo constata-se dois pontos fortes: 1º uma turma liderada por uma nativa e 2º negro, mestiços e brancos numa mesma turma sem separação do ensino rudimentar e da elite,



Imagem 4 Professora Juliana de Almeida e sua turma em Luanda-1920. (BLAKE, 2020, p. 125).

Imagem 5 Escola da Missão de Luanda (1920) (BLAKE, 2020, p. 90).



Imagem 6 Escola em criação, Calomboloca 1920 (BLAKE, 2020, p. 250).

Imagem 7 Escola Bíblica William Taylor (1950) no Quêssua. (BLAKE, 2020, p. 115).



Imagem 8 Sr. Jacinto Fortunato leccionando em Luanda 1956. (BLAKE, 2020, p. 237).



O ensino metodista foi além da formação acadêmica, nas décadas de 40 e 50 do Séc. XX nas suas políticas educativas constavam um conjunto de cursos básicos e técnicos nos famosos centros sociais de Luanda e Quessua, onde ensinavam costura, culinária, aptidões domésticas, serralharia, carpintaria, agricultura etc.

Imagem 9 Professora nativa ensinando costurar (BLAKE, 2020, p. 45)



Imagem 10 Adolescentes na aula de costura (BLAKE, 2020, p. 45)



Imagem 11 Jovens na aula de dactilografia (BLAKE, 2020, p. 45)



Imagem 12 Aula no campo de agricultura (BLAKE, 2020, p. 51)

Na década de 1950 a missão metodista abriu uma clínica para tratar problemas de saúde locais como as ténias, a malária, malnutrição, pré-natal e neonatal, onde os nativos tornaram-se grandes enfermeiros, foi dirigida por Sandy Bookman.

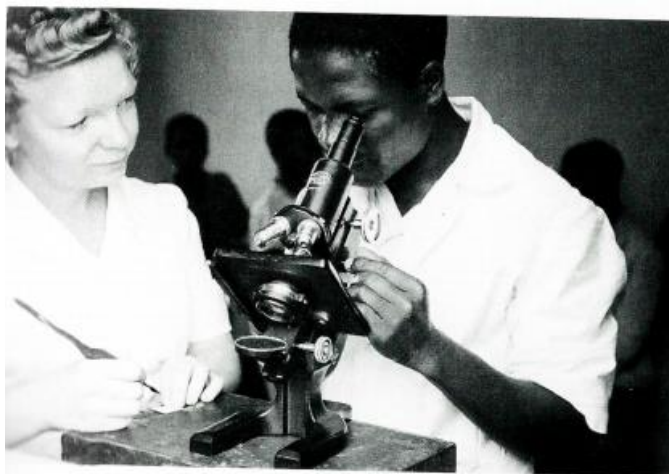


Imagem 13 aula prática laboratorial no microscópio (BLAKE, 2020, p. 147)



Imagem 14 Alunos da Clinica de Luanda no Recreio (BLAKE, 2020, p. 147)



Imagem 15 Idalina Misocolo no microscópio e Idalina Bamba na colecta de sangue (BLAKE, 2020, p. 147)

Os primeiros nativos a casarem (muitos deles eram pastores) na Igreja Metodista muitos deles os seus frutos “filhos” foram benditos, como são ilustrados abaixo:



Pastor e professor Pedro Agostinho Neto em sua residência pastoral com a Dona Maria da Silva, acompanhados pelos seus filhos António e Pedro Neto em 1924.

Na imagem abaixo está o pastor e professor Job Digo e sua esposa Dona Catarina Manuel Simão Bento, na década de 1950, um dos filhos da frente é Bornito de Sousa Baltazar Diogo (vice-presidente de angola) e o mais velho Baltazar Diogo Cristóvão (General das FAA e Embaixador).

Imagem 16 Família de Pedro Agostinho Neto (BLAKE, 2020, p. 190)

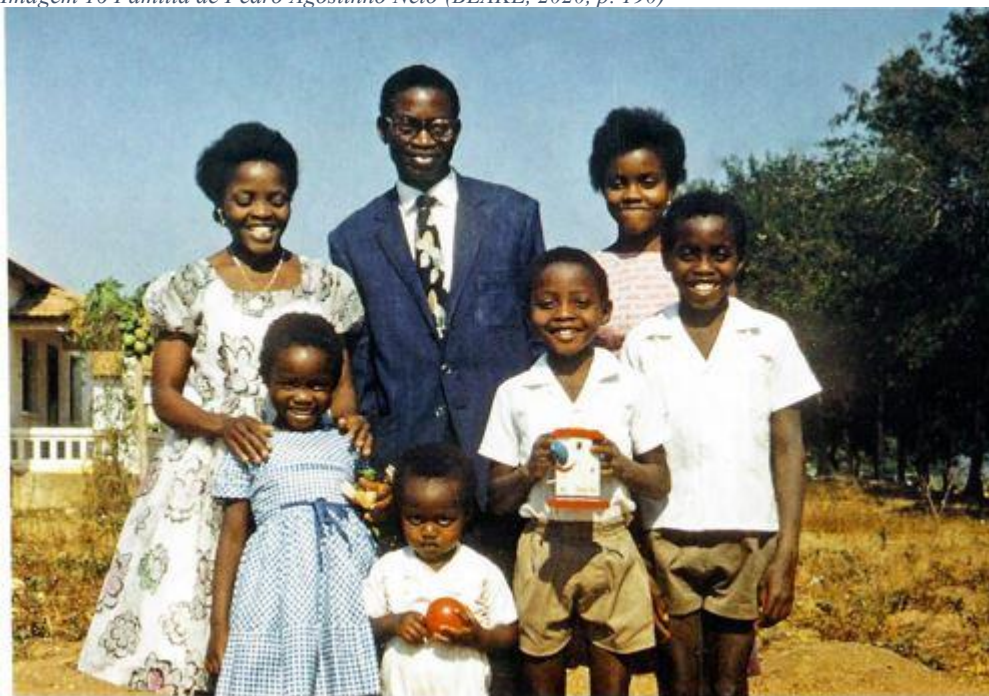


Imagem 17 Família Job Baltazar Diogo. (BLAKE, 2020, p. 200).

Pastor Cristóvão Miguel da Silva e sua esposa Dona Engrácia fragoso, com seus dois filhos, o mais velho Miguel e o menor Aníbal Octávio Teixeira da Silva (Secretário de Estado para os Petróleos entre os anos de 2003-2017) em pleno os anos de 1950.

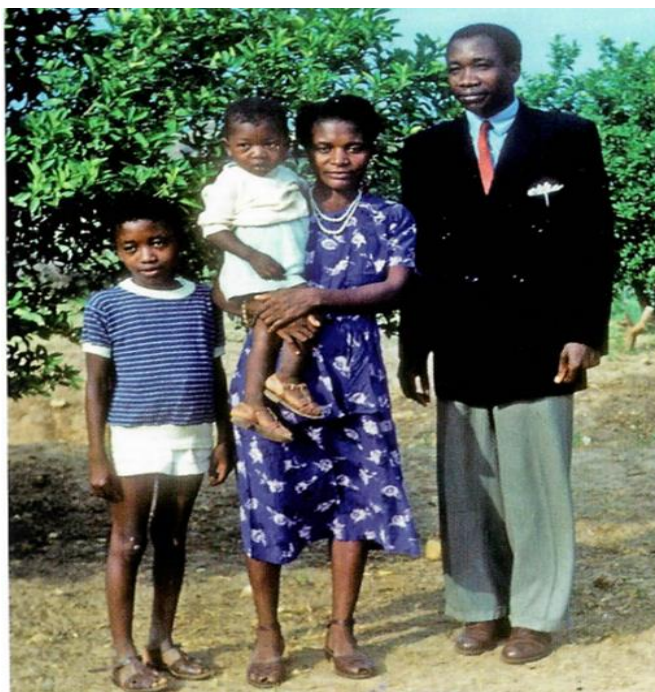


Imagem 18 Cristóvão Miguel da Silva. (BLAKE, 2020, p. 276)



Imagem 19 Família de Gaspar de Almeida (BLAKE, 2020, p. 199)

Pastor Gaspar de Almeida, sua esposa Dona Juliana de Almeida e Liliana e Esmeralda Amara na companhia dos seus três filhos. O 1º jovem Hermenegildo de Almeida (antigo governador do Banco Nacional) e o 2º Paulo de Almeida (ex, Comandante-Geral da Polícia Nacional).

A educação metodista foi responsável pela consciencialização de um legado extraordinário de líderes que passaram a governo a Angola nos mais vastos sectores com destaque aos dois primeiros presidentes e outros que passaremos a ilustrar.



Imagem 20 António Agostinho Neto, em Coimbra 1948 (BLAKE, 2020, p. 193)



1957 Escola da Missão Metodista de Luanda. Na fila da trás José Eduardo dos Santos (2º presidente de Angola), Burl Kreps (missionário e antigo jogador profissional de basquetebol universitário nos EUA) e Maurício de Almeida Moreira Bastos. Na fila da frente Pedro de Castro dos Santos Van-Dúnem (Ministro dos petróleos e depois das Relações Exteriores), Pedro Evangelista da Silva e Isaac Moisés Mayembe (ambos administradores público).

Imagem 21 Equipa metodista de basquetebol (BLAKE, 2020, p. 46)

Imagem 22 Jovens metodistas na Ilha de Luanda (BLAKE, 2020, p. 240)



Na primeira fotografia no topo da pirâmide José Mendes de Carvalho, mais conhecido pelo nome de guerra Hoji-ya-Henda (foi um grande guerrilheiro angolano, recusou várias bolsas de estudo no exterior para se dedicar à guerra).

Jovens metodistas bolseiros que se refugiaram nos EUA, com destaque na fila de baixo de Gaspar Martins e Deolinda Rodrigues (que regressou mais tarde para Angola torando-se num grande heroína na luta anticolonial).

Fonte: João da Graça (entrevistado no dia 14 de Maio de 2022).



Imagem 23 Bolseiros Metodistas em New Jersey EUA-1960 (BLAKE, 2020, p. 219)