

Reflexões sobre o ensino colonial em África: trajetórias da instituição escolar no antigo Sudão (1889-1952)¹

Reflections on the colonial education in Africa: trajectories of the school in the old Sudan (1889-1952)

Patricia Teixeira Santos*

RESUMO

O artigo consiste no estudo da trajetória da constituição das escolas coloniais no território que corresponde, atualmente, aos países do Sudão e Sudão do Sul (decretado autônomo no ano de 2011). O ensino colonial desenvolvido pelas missões católicas foi fundamental para hierarquização de populações e para a consagração da divisão política e territorial dos povos sudaneses. O processo escolar também desenvolveu a formação de quadros da elite e produziu conteúdos históricos escolares que circularam para além das fronteiras coloniais, e que foram ensinados também para a infância e a juventude na Europa. Assim, jovens africanos e europeus aprenderam os mesmos conteúdos sobre a África, porém os vivenciaram de forma hierarquicamente diferenciada.

Palavras-chave: ensino colonial; hierarquia de populações; saber histórico-escolar.

ABSTRACT

The paper focuses on the trajectory of the constitution of colonial schools, in the territory which currently corresponds to the countries of Sudan and Southern Sudan (enacted autonomous in 2011). The colonial education developed by the catholic missions was essential for the hierarchization of populations and for the consecration of political and territorial division of the Sudanese people. The school process has also developed the formation of pictures of the elite and produced historical school content that circulated beyond the colonial borders, and which was also taught to children and youth in Europe. Thus, young Africans and Europeans have both learned the same content about Africa, but they have experienced them in a hierarchically differentiated way.

Keywords: colonial education; hierarchy of populations; historical-school knowledge.

Instituição fundamental para o enquadramento das populações africanas na hierarquia das relações coloniais, a escola em África e sua história têm

*Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Estrada do Caminho Velho, 333. 07252-312 Guarulhos – SP – Brasil. patricia.teixeira.santos@pq.cnpq.br

suscitado relevantes reflexões que permitem perceber o enquadramento dos corpos da criança e da juventude ao corpo e ao papel social que se esperava dos educandos, como súditos dos impérios e áreas de influência coloniais.

Em conjunto com as escolas coloniais, surgiam também as primeiras instituições escolares públicas na Europa Ocidental e na América Latina. O ensino se colocava como meio de conduzir povos e espaços periféricos do mundo para o rumo da civilização.

A proposta deste artigo é convidar para reflexão sobre a instituição escolar, levando em consideração no seu processo o desenvolvimento das primeiras escolas de artes e ofícios, de alfabetização, dos liceus de ensino médio em África, pontuando que através dessa ampliação de horizontes pode-se perceber a circulação transnacional de princípios de subalternização de populações e estruturação de hierarquias sociais, através da constatação de conteúdos comuns que estavam presentes nas duas grandes experiências de educação que são contemporâneas e que, em alguns espaços, envolvem os mesmos agentes educadores e autores dos livros ‘para o ensino’.

Um conteúdo fundamental desse cruzamento do surgimento das escolas públicas e das escolas coloniais será o da educação para o trabalho, de modo especial, do que se denominava ‘educação artesanal’.

Para o exercício dessa análise que, em muitos momentos, para nós, poderá parecer o de olhar-se no espelho, foi escolhida a análise da trajetória da estruturação da instituição escolar no antigo Sudão, que no ano de 2010 foi dividido e tornou-se dois países: o Sudão do Norte e o Sudão do Sul.

Também nessa história do Sudão o ensino teve papel fundamental para legitimar as reivindicações de especificidades de povos e espaços no sul do país, que embasaram as reivindicações de separação e foram consideradas legítimas por parte da ONU e da opinião pública internacional.

Por esse motivo, o objetivo deste artigo é analisar, no caso sudanês, a estreita relação entre educação, hierarquia de populações e designação de espaços geográficos, religiosos e sociais. Para tanto, ele será dividido em duas partes, as quais tratarão, respectivamente, da educação artesanal e do ordenamento do mundo colonial, e da criação do Comboni College e da administração colonial no fim do colonialismo.

EDUCAÇÃO ARTESANAL E ORDENAMENTO DO MUNDO COLONIAL

No antigo Sudão, a educação escolar ocidental foi introduzida pelos padres e pelas religiosas do antigo Instituto das Missões pela Nigrizia (atuais Missionários e Missionárias Combonianos do Coração de Jesus). Quando os primeiros missionários chegaram com aquele que veio a ser Vigário apostólico da África central, d. Daniel Comboni, o espaço que compreendia o antigo Sudão era marcado pela presença das zaiwas, os locais onde ficavam as confrarias sufis, rotas de peregrinação islâmicas, de deslocamento de populações por conta de escravos para as áreas otomanas e de oásis e pequenas mesquitas, onde as crianças eram alfabetizadas em árabe.

Nesse local de intensa circulação de pessoas, ideias, práticas e também de escravos, o aprendizado ocorria no desenvolvimento das relações comerciais, e as crianças, de modo particular, viviam situações de ensino na rotina do trabalho familiar, do aprendizado da leitura e da escrita nas mesquitas ou por preceptores (no caso das que eram muçulmanas). Além disso, a tradição oral ensinava as hierarquias sociais, de trabalho e da cosmogonia das diferentes sociedades, islamizadas ou não, que estavam nesse grande espaço territorial, cultural e político que foi o Sudão anglo-egípcio até o ano de 1954, quando ocorreu a independência e o fim do mandato britânico.

Os missionários católicos eram vistos como mais uns atores internacionais presentes naquele espaço, desconhecidos por conta da origem e da língua que falavam, mas que eram submetidos às formas locais de acordo, interação e negociação para a manutenção de sua presença no Sudão.

Essa fragilidade da presença da Igreja afligia os padres que tinham a preocupação de construir sinais concretos da ação missionária, como o aldeamento missionário, a Igreja, a escola e as unidades agrícolas. Para o missionarismo católico, a forma de o cristianismo estar presente significava o que Riolando Azzi definiu como cristandade,² ou seja, que o estabelecimento do cristianismo deveria significar a alteração das condições da civilização material, tornando-se concretamente presente e alterando os rumos das relações da sociedade, convertendo-a para Cristo e tornando-a o sinal terrestre da Igreja celeste.

No entanto, esses missionários não alcançaram êxito, e o ambiente local, antes visto como sedutor e motivador da ação, passou a ser negado e hostilizado, sendo necessário então construir-se uma alternativa às demais socieda-

des existentes, construindo uma própria, que se fortaleceria por ser a negação das demais e por superá-las pelo contraste da sua eficiência catequética, escolar e econômica.

No ano de 1876 d. Comboni comprou terras e criou a colônia antiescravista de Malbes. Essa seria uma alternativa para a insegurança do próprio trabalho missionário, na medida em que as aldeias missionárias eram, por vezes, atacadas por mercadores de escravos, e era também um espaço que deveria claramente se contrapor às *zawyas* e às sociedades tradicionais que impunham, a cada instante, limites e negociações para a manutenção da presença missionária.³

Contudo, o fato de estarem tão interdependentes dessas estruturas locais colocou esses missionários num papel privilegiado de mediação entre as sociedades islâmicas e tradicionais e as autoridades egípcias e otomanas que controlavam o Sudão e, posteriormente, as autoridades inglesas.

Em 1885, Comboni já havia morrido e suas missões foram convulsionadas pela revolta islâmica, liderada por Muhammad Ahmad Ibn Allah, considerado Mahdi (O bem guiado), que construiu uma série de políticas de alianças com os povos do Sul e do norte do Sudão e que impôs pesados limites às presenças otomana, egípcia e inglesa. Um grupo de missionários e seus catecúmenos foram feitos prisioneiros, e os missionários que escaparam com seus bens, com as populações dos aldeamentos e os catequistas, se transferiram do centro do Sudão para o sul do Egito, para as cidades de Wadi Halfa e depois Gezira.

O custo financeiro e moral dessa transferência foi altíssimo para os missionários, mas justificado para as autoridades eclesásticas sob o princípio de que era necessário salvar o trabalho missionário católico e isso significava, concretamente, o deslocamento material, financeiro, de infraestrutura e populacional para uma região ‘menos ameaçadora’ e já sob influência colonial britânica.⁴

Nesse processo de deslocamento percebeu-se que o trabalho missionário não tinha a oportunidade de crescer pela via do proselitismo. O fundamental era conservar a cristandade já conquistada, e, para isso, a construção de uma escola de artes e ofícios se fazia de fundamental importância.

Na ausência da possibilidade de proselitismo e batismo, criavam-se escolas, construía-se um prédio-fortaleza, abrigo do mundo externo, e controla-

vam-se os corpos dos jovens refugiados e das crianças com o ensino do trabalho manual, ‘adequado para os indígenas’, na medida em que direcionava a energia dos ‘instintos’ para a construção da civilização.

A escola de Gezira funcionou de 1889 a 1905 e foi dirigida nos seus primórdios pelo padre Casemiro Giacomelli. Apostando na educação dos sentidos e da sensibilidade, a escola, sob a orientação de Giacomelli, enfatizava o trabalho manual, a educação musical e o teatro para a elevação e o desenvolvimento de instintos superiores nos catecúmenos.⁵

A escola recebia crianças da sociedade circundante, que tinha, em muitos casos, laços de parentesco e religiosos muito próximos com os moradores da escola de Gezira. Os padres, já sob legislação britânica, recebiam em suas escolas crianças não católicas, as quais aprendiam nos ofícios o seu papel dentro da hierarquia de populações do Império.

Os materiais escolares e o mobiliário eram construídos, segundo os missionários, de acordo com as especificidades de tamanho e idade dos seus alunos. Essa preocupação também podia ser percebida nas missões dos Padres de Nossa Senhora da África (conhecidos como Padres Brancos) que construíram escolas na Argélia para crianças muçulmanas.

Nas escolas dos Padres Brancos ensinava-se a geografia colonial, alfabetizava-se no francês e se ensinava, investindo-se para isso modernos recursos educativos, a biologia do corpo humano.⁶ Para estas aulas, em particular, as crianças tinham acesso a encartes do corpo humano, aprendendo, de forma lúdica, a fisiologia e a anatomia.

Nas escolas francesas do início do século, bem como nas italianas, as fotos e os relatos dos missionários eram muitas vezes censurados. A revista missionária dos Padres Combonianos, *Nigrizia*, chegou a ser censurada em algumas dioceses porque colocavam na sua capa homens e mulheres nus, que, mais do que ilustrar, demonstravam outra forma social de lidar com o corpo. Além disso, em muitas escolas religiosas e públicas do ensino elementar os encartes para estudo do corpo humano, semelhantes aos que eram usados nas escolas argelinas pelos missionários de Nossa Senhora da África, não eram permitidos. Assim como na censura das revistas, mostrar o corpo numa dimensão tão profunda e detalhada poderia despertar uma percepção de corpo que talvez extrapolasse as possibilidades do seu controle social e o impediria de ser ‘corretamente educado’ e ‘controlado’.

No entanto, nas escolas africanas sob responsabilidade dos padres brancos ocorria a forma inversa de ensinar. Trabalhando com a documentação produzida por esses missionários, como acontece com a dos padres da *Nigrizia*, percebe-se em muitos casos, especialmente nos que se dedicaram ao ensino, a percepção do que poderia ser chamado de um ‘darwinismo às avessas’. Ou seja, como as crianças não brancas tinham, do ponto de vista do olhar racista da ciência e do entendimento católico sobre o mundo não europeu, maior propensão para o desenvolvimento corpóreo e sensual, ele poderia ser amplamente usado na educação, apelando-se para uma aprendizagem emotiva, sensorial, que estimularia o uso do corpo para o trabalho e as expressões artísticas.⁷

Assim, a educação para o trabalho deveria utilizar também as expressões musicais, a dança, a pintura e a escultura, de modo que os ateliês missionários tornaram-se instituições importantes que incorporaram as concepções artísticas e estéticas locais para os seus ideais de educação, hierarquização de populações e construção das condições materiais do estabelecimento do empreendimento evangelizador católico.

Na escola de Gezira, a rotina era marcada pelo controle do relógio e pela administração do tempo que poderia ser considerado ‘ocioso’. Com base também na experiência jesuíta do controle do trabalho e da produção, a educação artesanal oferecida em Gezira destinava-se ao abastecimento das necessidades da escola e também à formação de súditos ordeiros e colaboradores da empresa civilizatória do trabalho, empreendida pelos ingleses.

Com base na experiência da escola de Gezira, que durou até 1905, foram estruturadas diversas escolas artesanais, as quais funcionavam muito interligadas às necessidades de autossustento e manutenção de infraestrutura do trabalho missionário.

Em 1910, os Missionários Combonianos, na época conhecidos como “Verona Fathers”, criaram no sul do Sudão a escola de artes e ofícios de Wau, que se destacaria pelo uso de moderna tecnologia e iria expandir a dimensão da formação técnica qualificada, dentro do processo de hierarquização de populações do sul, em referência a Khartum, onde se situava a administração do condomínio anglo-egípcio e o inglês era a língua da gestão, e o árabe, de comunicação.

Em torno da escola artesanal de Wau consolidou-se o ensino ‘para os povos do sul’, das línguas locais e da clara negação da expansão do ensino do

árabe, uma vez que esta poderia trazer, no seu bojo, a ameaça do proselitismo islâmico.

Tal visão, corroborada pelos ingleses, alimentava mutuamente a divisão política e missionária do Sudão, onde as fronteiras estabelecidas por ambos se reforçavam e consolidavam o princípio de que o sul deveria ter uma administração distinta e subalterna ao norte. Para os missionários, tal divisão era interessante, porque de fato poderia permitir o desenvolvimento de um estabelecimento das bases materiais da cristandade e do êxito da presença católica nessa região de África.

Assim, consolidou-se primeiro na discursividade colonial e missionária o princípio da distinção do sul em relação ao norte, separação que deveria ser consolidada por um sistema de ensino que garantisse a subalternidade do sul, para não se chocar com os interesses ingleses, mas que ao mesmo tempo conferisse à Igreja missionária na região uma série de proteções e direitos de tutela, o que conferiria a possibilidade de êxito à ação missionária católica.

As escolas artesanais e os ateliês missionários traziam para o seu interior os artistas tradicionais dos diferentes povos do sul do antigo Sudão e conferiam a esses e aos catequistas locais o importante papel de construção da infraestrutura material e eclesial para a consolidação da tutela católica sobre ‘os povos indígenas’.

A educação passa a ser vista como meio para fazer esses povos retornarem à sua ‘essência primeira’, porém conduzida de forma moderna para o serviço ao trabalho e para a consolidação da ordem colonial/civilizacional.

As expressões afetivas das crianças e dos jovens, como o sorriso e a ternura dos gestos, são sinais publicados nas capas da revista *Nigrizia*, que reforçava no campo da narrativa o princípio de que a educação dos nativos deveria basear-se no aprimoramento dos “instintos primevos” e buscaria elevá-los, através de uma educação afetiva e coercitiva do corpo, para o “grau da civilização”, já “intrínseco, porém ainda não revelado”.

As escolas artesanais eram hierarquizadas por idade e destinavam-se somente aos meninos. As mulheres e meninas eram alvo da catequese nos aldeamentos missionários e dos trabalhos domésticos dentro deles. O mobiliário era adequado à faixa etária dos alunos, e a sofisticação e modernidade dos instrumentos do trabalho e da técnica eram exaltados como forma de inserção da África no cenário internacional da produção feita com fins civilizatórios, e

com trabalhadores “fiéis, dedicados e dóceis”, segundo os princípios do que a encíclica *Rerum Novarum*, do Papa Leão XIII (1891), esperava da relação entre patrões e empregados.

O primeiro princípio a pôr em evidência é que o homem deve aceitar com paciência a sua condição: é impossível que na sociedade civil todos sejam elevados ao mesmo nível. É, sem dúvida, isto o que desejam os Socialistas; mas contra a natureza todos os esforços são vãos. Foi ela, realmente, que estabeleceu entre os homens diferenças tão múltiplas como profundas; diferenças de inteligência, de talento, de habilidade, de saúde, de força; diferenças necessárias, de onde nasce espontaneamente a desigualdade das condições. Esta desigualdade, por outro lado, reverte em proveito de todos, tanto da sociedade como dos indivíduos; porque a vida social requer um organismo muito variado e funções muito diversas, e o que leva precisamente os homens a partilharem estas funções é, principalmente, a diferença das suas respectivas condições.

Pelo que diz respeito ao trabalho em particular, o homem, mesmo no *estado de inocência*, não era destinado a viver na ociosidade, mas, ao que a vontade teria abraçado livremente como exercício agradável, a necessidade lhe acrescentou, depois do pecado, o sentimento da dor e o impôs como uma expiação...⁸

O trabalho e a consideração hierárquica das obrigações dos superiores para com os subalternos deveriam suscitar em todo o mundo moderno o sentimento de obrigação recíproca. De acordo com a *Rerum Novarum*, tal obrigação recíproca deveria ser assentada nos valores cristãos do respeito à propriedade e à hierarquia social. No caso das colônias, no fomento à educação ao trabalho como forma de “castigo benemérito” para o “selvagem corpo” do homem africano.

O que uniria os trabalhadores da Europa e da África nos laços hierárquicos da subalternidade da relação com os detentores dos meios produtivos seria o princípio da caridade, apresentado no contexto do século XIX como o verdadeiro sentimento e elo de ligação que tornaria o trabalho o caminho divino para a ordenação do mundo e a hierarquização de populações.

Essa caridade deveria ser embasada em saberes produzidos sobre as sociedades não europeias, os quais deveriam circular e ser conhecidos nas escolas. Essas informações deveriam apontar que o reverso do desperdício e da

revolta social era a perdição do mundo colonial, no caos e nas trevas, de uma existência sem a intervenção europeia.

Nesse contexto, saberes, imagens e experiências de África dos missionários começaram a ser ensinados em livros religiosos, textos de história e nos primeiros quadrinhos infantis católicos, os quais celebravam personagens emblemáticos que representavam o ‘mundo selvagem’. O interlocutor e narrador dessas histórias era, em grande parte, o padre missionário branco.

As crianças que dependiam da educação católica artesanal na Europa, filhas de operários em difíceis condições de vida e crianças africanas nas escolas de artes e ofícios, aprendiam com o trabalho manual a forma de inserção hierárquica e subalterna, em que as crianças não brancas eram ainda mais subalternas, porque hierarquicamente consideradas mais ‘necessitadas’ que as crianças pobres das periferias do mundo industrial italiano, francês e alemão.

Além disso, a preocupação didática com a infância nas escolas públicas e nas escolas coloniais começou na década de 1930 a ganhar um importante destaque. Autores e autoridades civis e religiosas ligadas ao processo de educação das massas circularam no universo didático das escolas coloniais e da educação dos filhos de operários, e, assim, crianças europeias e africanas aprenderam os mesmos conteúdos sobre quem eram os seus ancestrais. É celebre o relato de Leopold Sedar Senghor, que veio a ser o primeiro presidente do Senegal: ele dizia ter aprendido na escola que “seus antepassados eram os gauleses”.

No universo das colônias britânicas em África havia preocupação com a forte evasão escolar. Uma das razões apontadas era que elas não conseguiam se ver retratadas nos livros de história, que contavam o passado da nação colonizadora. A solução adotada foi a de acrescentar, ao final de cada capítulo, uma parte de mitos e fábulas africanos, onde as crianças aprenderiam sobre o seu passado.⁹ Acreditava-se que com o advento da escola e da administração colonial o ‘genuíno passado africano’ havia sido destruído, e que caberia à escola criar um novo passado para poder envolver e criar condições de controle sobre os insubordinados alunos das escolas artesanais e de educação elementar.

Se no sul do Sudão as escolas de artes e ofícios tiveram um papel importante de ordenamento e hierarquização de populações para o êxito do projeto colonial e do trabalho missionário, em Khartum foi criado em 1929 o Comboni College, fundamental para formação de quadros administrativos de alto

nível e da elite local, que teve postos-chaves na administração do Sudão no pós-independência, em 1954. No próximo item será analisado o papel dessa escola, bem como suas relações com a criação de quadros políticos que, já no outono do colonialismo na região, foram fundamentais para o processo de transição da independência e para a relação neocolonial com a Inglaterra em meados da década de 1950.

O COMBONI COLLEGE E A ADMINISTRAÇÃO COLONIAL NO FIM DO COLONIALISMO

Em 1898, o coronel Kitchner derrotou na batalha de Karari as últimas forças do Estado islâmico mahdista no Sudão, que durante 17 anos impusera fortes limites à expansão inglesa no coração da África centro-oriental, além de reveses militares e financeiros.

Coube aos missionários o legado da experiência mahdista de ordenamento e hierarquização das populações. Sobre essa herança os ingleses construíram a legislação colonial, e os missionários católicos e suas escolas e missões tiveram um papel importante na consagração e no aprofundamento de hierarquias de subalternização de populações dentro da administração anglo-egípcia.

Os missionários de d. Comboni herdaram esse legado, sobretudo porque alguns deles e algumas religiosas foram prisioneiros do Estado mahdista e, durante o tempo em que estiveram com o Mahdi, desempenharam o importante papel de mediadores com os demais prisioneiros. Além disso, na interação com o líder Muhammad Ahmad construiriam narrativa e experiências sobre a diversidade das populações que apoiaram o Estado mahdista. Essa participação foi valiosa para a construção das políticas territoriais e de controle de população do Sudão, no alvorecer do século XX.

O Comboni College foi criado como uma forma de consagrar a presença missionária, a despeito da não possibilidade expressa de proselitismo. A alternativa de abertura de escolas se colocava quando havia impedimento para o desenvolvimento da ação missionária proselitista. No entanto, a presença católica se adensou e se aprofundou com a escola no meio das elites sudanesas do norte do antigo Sudão.

Esse fato é tão eloquente que coube aos missionários professores do Comboni College a tutela dos filhos de Muhammad Ahmad até a fase adulta. Além

disso, os principais quadros da administração colonial e pós-colonial foram formados na escola.

Sobre a experiência de ser aluno de uma importante escola colonial que tinha esse papel de formadora de quadros administrativos e sobre o ensino recebido, gostaria de destacar aqui o belo relato do escritor Chinua Achebe, da Nigéria, que é bem ilustrativo:

Talvez seja mera coincidência, mas os ex-alunos do Government College de Umuahia tiveram um papel destacado no desenvolvimento da moderna literatura africana. O fato de que tantos colegas meus – Christopher Okigbo, Gabriel Okara, Elechi Amadi, Chukwuemeka Ike, I. N. C. Aniebo, Ken Saro-Wiwa e outros – frequentaram a mesma escola deve chamar a atenção de qualquer um que tenha familiaridade com essa literatura. O que líamos na biblioteca da escola de Umuahia eram os mesmos livros que os garotos ingleses liam na Inglaterra – *A Ilha do Tesouro*, *Os anos de escola de Tom Brown*, *O Prisioneiro de Zenda*, *David Copperfield*. Eles não falavam sobre nós ou sobre pessoas como nós, mas eram histórias emocionantes. Mesmo histórias como as de John Buchan, em que os homens brancos lutavam heroicamente e derrotavam os repulsivos habitantes nativos, não nos perturbavam no início. Mas tudo isso acabava sendo uma excelente preparação para o dia em que teríamos idade para ler nas entrelinhas e fazer indagações...¹⁰

Os jovens cristãos, que eram poucos, conviviam com jovens muçulmanos do norte e coptas, o que configurava à instituição um ambiente de grande diversidade étnica e religiosa. O papel dos padres educadores era o de colaborar e formar uma juventude capaz de administrar as condições de coexistência da Igreja com a administração colonial britânica.

O Comboni College tornou-se modelo de ensino e formação de quadros administrativos e da convivência hierarquizante dos diferentes súditos coloniais. Acreditava-se que a força do exemplo e do convívio de alunos cristãos e não cristãos levaria estes últimos a serem progressivamente “trazidos para o seio da fé correta”, uma vez que esta, além de garantir a salvação da alma, dominava os códigos intelectuais e morais necessários para a inserção na ordem civilizatória do Império Britânico.

Sobre o papel da escola e a tutela missionária sobre ela, destaca-se o seguinte depoimento de um antigo professor da Escola, padre Francesco Cazza-

niga, à *Revista Missionária Além-Mar*, no ano de 1957, já no contexto da independência do Sudão:

Há quem atribua a salvação das missões no sul do Sudão, durante esse período crítico que estão a atravessar, ao nosso Colégio. O povo e o governo estimam-nos e conhecem-nos só por meio desta obra.

Atualmente estudam na nossa Escola dois filhos do Mahdi; os filhos do ministro das Finanças, do ministro da Saúde, do ministro do *Local Government*; muitos filhos de deputados, dos chefes da política etc. Muitos dirigentes do país saíram do nosso Colégio. Consequências: benefícios, facilidades, auxílio aos missionários, apreciados e até amados.

Há trinta anos, o povo insultava o missionário, agora já não. Apesar do regulamento rígido, o povo prefere enviar os filhos ao Comboni College, devido à seriedade da formação cultural e humana que recebeu nele. Basta ver o horário escolar, para termos uma ideia disso: aulas das 7:10 horas até às 1:30, e das 16:10 h até às 18:30, estudo. Praticamente os rapazes passam o dia inteiro com os missionários.¹¹

No entanto, no alvorecer da década de 1950, marcado por grandes protestos e lutas nacionalistas que apoiavam os ideais nasseranistas de fim da presença colonial no Sudão e de união política com o Egito para o fortalecimento do pan-arabismo e da luta de independência da Argélia, muitos intelectuais muçulmanos oriundos do Comboni College, bem como os que estudaram na Inglaterra e em outros países do mundo árabe, defenderam a nacionalização de todas as escolas.

A divisão do país, consagrada pela divisão do caráter do ensino – escolas artesanais no sul e o Comboni College no norte –, era identificada como produtora da grande desigualdade e fonte de sustento das ações coloniais. Tal constatação levou os primeiros governantes do Sudão a nacionalizarem as escolas católicas no país, ação que já vinha ocorrendo em outros países africanos, atingindo também outras congregações missionárias. Diante disso, os Padres Combonianos publicaram no editorial da revista portuguesa *Além-Mar*, também de propriedade deles, o editorial intitulado “A Escola na África”, no qual expressaram os seus anseios e preocupações:

Através dos missionários, a Igreja foi a primeira em África a ocupar-se da educação da juventude. A fundação de uma escola era sempre (e ainda é hoje) um meio para introduzir o Evangelho entre as massas pagãs e primitivas. “As escolas ofere-

cem aos missionários a grande vantagem de estabelecer contatos com o mundo pagão e sobretudo de levar mais facilmente a juventude, maleável como a cera, a compreender, estimar e abraçar a doutrina católica. Estes jovens, assim educados, serão os futuros dirigentes da sociedade, e a massa do povo seguirá as suas orientações... E mesmo que desta forma as conversões não sejam frequentes, todavia muitos poderão receber um benéfico impulso considerando a celestial beleza desta religião e a caridade dos seus adeptos” (Pio XII – *Evangelii Praecones*).

Muitas vezes, a Igreja arcou sozinha com todo peso da escola. Encontrando-se com uma vasta rede escolar, “teve um monopólio no campo do ensino, mas não considera como um direito este monopólio que, aliás, nunca pediu (*Memorandum* dos bispos congolese para a educação nacional, 1961). Foram as circunstâncias históricas que determinaram esse monopólio.

Hoje a escola católica em África é objeto de crítica por parte dos governos e vê muitas vezes postos em discussão os seus direitos. Em certos casos (Sudão e Congo Brazzaville) viu-se violentamente nacionalizada e os seus edifícios confiscados sem alguma indenização.¹²

No entanto, a solução tomada pelo general Nimeri, que governou o Sudão logo após a independência, em 1954, foi a de nacionalizar as escolas, mas de manter a separação educacional no país, através da imposição da arabização da língua e dos costumes, como a única via de participação política, de direito de ingresso nos serviços públicos e de participação nos pleitos políticos.

Diante disso, as escolas católicas existentes no sul do Sudão tiveram o papel de continuar formando a mão de obra braçal que se dedicou ao processo de modernização do país, de construção de estradas e do oleoduto para a exploração do petróleo. Além disso, muitas populações dessa região migraram para os arredores de Khartum, em busca de melhores condições de vida e de trabalho, e permaneceram em situação de desabrigo e miséria, por conta da fortíssima concentração de renda em torno das cidades mais importantes do norte.

Tal forma desigual de construção da nação fomentou os movimentos de separação, o mais conhecido dos quais foi o SPLM, comandado por John Garang. Os Missionários Combonianos tiveram aí grande importância, em razão do apoio e, em diversas situações, do engajamento mais político e mais efetivo no encorajamento a esse movimento, por conta da política de arabização do norte, que resultou também em diversos conflitos com os missionários, expulsões temporárias e confisco de bens.

A educação constituída nos moldes coloniais do desenvolvimento separado foi ressignificada como base para a sustentação da diversidade étnica do sul, que era vista como ameaçada pelo norte.

No processo contemporâneo, cujo ápice foi a separação formal do país em 2010, as missões combonianas no sul e suas escolas foram chaves para a organização, reivindicação política e apoio de infraestrutura para o movimento de separação do sul.

As escolas, já na década de 1960, ampliaram-se para o ensino médio, e nos anos 1980 foi criada a Universidade de Juba, com forte apoio dos missionários católicos.

O modelo da Igreja foi importante para o desenvolvimento do ensino secundário no sul do Sudão a partir da década de 1960, uma vez que era necessário formar quadros administrativos em níveis mais elevados para sustentar a presença da Igreja local, do ponto de vista político, e liderar os movimentos de contestação da arabização da cultura e da administração geral do país, empreendida pelo governo Nimeri.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso das escolas artesanais e dos liceus no Sudão foi profundamente marcado pelos projetos missionários e coloniais para os diferentes povos desse importante espaço no coração da África centro-oriental.

O ensino das línguas locais e as visões sobre a infância africana eram condicionados ao papel que esperavam para a África dentro da ordem política internacional da primeira metade do século XX. A formação dos artesãos foi bastante enfatizada como forma de se criar uma sociedade alternativa às existentes no local. Contudo, no pós-independência essa orientação é ressignificada, tornando-a um elemento de singularidade de uma “autêntica cultura tradicional não islâmica do sul”.

A produção didática e os prédios das escolas eram a possibilidade de materialização de um projeto de cristandade que não se efetivou pelo controle efetivo das sociedades ‘nativas’, mas pelo papel de mediação que os religiosos estabeleceram com as diferentes populações do Sudão e a ordem colonial britânica, que no Sudão funcionava em regime de *condominium* com o Egito.

Como o sentido cristão do trabalho foi o principal conteúdo que marcou as escolas artesanais que surgiram no contexto de estabelecimento de educação para as massas, envolvendo, em muitos casos, os mesmos educadores e autores didáticos, constituiu-se ao mesmo tempo, para crianças europeias e africanas, a hierarquia de trabalhadores brancos e não brancos, e o binômio raça-trabalho tornou-se a chave para a maior ou menor aproximação entre esses dois universos.

A criança proletária e a não branca são aproximadas pela escola e pela educação para o trabalho, na leitura pela qual elas estariam nas periferias das sociedades modernas, no caso das primeiras, e da civilização, no caso de todas as crianças não brancas. Se o trabalho era a ideologia para o combate à “vadiagem e delinquência” na Europa, no mundo colonial, em especial na África, era a forma de controlar “os instintos e a barbárie”, etapas anteriores à visão capitalista e racista de progresso do alvorecer do século XX.



Figura 1 – Prédio da escola de Gezira com o corpo docente, alunos e habilitações representadas – carpintaria, alfaiataria e sapataria. Gezira, 1896. Archivio Fotografico Comboniano – Roma



Figura 2 – Aula de carpintaria na escola artesanal Saint Joseph. Wau, 1910. Arquivo Fotografico Comboniano – Roma



Figura 3 – Sala de aula da escola elementar – Missionários Combonianos, sul do Sudão, 1987. Fundo Nigrizia, localidades Nyala-Kalma-Bielil.

NOTAS

¹ Este artigo resulta de pesquisa sobre o ensino técnico em África, intitulada “Combonianos em Carapira: ensino e missão, Moçambique, 1964-1997”, desenvolvida com o apoio da FCT, através do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto.

² AZZI, Riolando. *Cristandade colonial: um projeto autoritário*. São Paulo: Paulinas, 1987. p.28-33.

³ Sobre a história de Malbes, ver: SANTOS, Patricia Teixeira. *Regenerar a África com a África: o projeto de evangelização da África central de D. Daniele Comboni, vigário apostólico (1864-1881)*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2000. p.149-160.

⁴ Ver: SCHERMANN, Patricia Santos. *Fé, guerra e escravidão: cristãos e muçulmanos face à Mahdiyya no Sudão*. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005. p.340-381.

⁵ Ver documento do Archivio Comboniano – Roma – ACR A/145/8 – GIORNALE PADRE CASEMIRO GIACOMELLI. (1882-1902).

⁶ LEBLOND, Marius-Ary. *Lavigerie et les Pères Blancs*. Tours: Maison Mame, 1938. p.47-50.

⁷ Ver documento do Archivio Comboniano – Roma – ACR A/24/2 – DIARIO COLONIA ANTI SCHIAVISTA – GEZIRA (1894-1905).

⁸ *RERUM NOVARUM. Carta encíclica de sua Santidade o Papa Leão XIII sobre as condições dos operários*. Trad. Manuel Alves da Silva, SJ. São Paulo: Paulinas, 2002. p.20-21.

⁹ SCHERMANN, Patricia Santos. Educação dos súditos *versus* a formação do cidadão: embates sobre a educação no Sudão. *Cadernos Penesb*, Niterói, n.8, p.13-35, 2008.

¹⁰ ACHEBE, Chinua. *A educação de uma criança sob o protetorado britânico: ensaios*. Trad. Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p.29-30.

¹¹ Comboni College. *Revista Além-Mar*, n.12, p.17-19, jun. 1957.

¹² A Voz da Igreja – a escola católica em África. *Revista Além-Mar*, n.6, p.5, jun. 1966.

Artigo recebido em 20 de janeiro de 2012. Aprovado em 26 de março de 2012.