

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA: POLÍTICAS, EXCLUSÃO E  
DOMINAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL (1870–1974)**

**HISTORY OF EDUCATION IN ANGOLA: POLICIES, EXCLUSION AND  
DOMINATION IN THE COLONIAL PERIOD (1870–1974)**

**HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN ANGOLA: POLÍTICAS, EXCLUSIÓN Y  
DOMINACIÓN EN EL PERÍODO COLONIAL (1870-1974)**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n12-311>

**Data de submissão:** 29/11/2025

**Data de publicação:** 29/12/2025

**Oliveira Adão Miguel**

Doutor em Memória, Linguagem e Sociedade

Instituição: Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla (ISCED-Huíla)

E-mail: oliveira.miguel@isced-huila.ed ao

**Mário Charle Hossi**

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED)

Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

E-mail: charleshossi88@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-0653-0753>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3540673415735603>

**Romilda Rodrigues da Silva**

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Relações Etnico-Raciais

Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

E-mail: romildarodrigues2014@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1998-3364>

**Valentino Luwawa Raimundo**

Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED)

Instituição: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

E-mail: valentinoraimundo2@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-9193-0181>

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3565182747714136>

---

**RESUMO**

O presente estudo analisa a história da educação em Angola no período colonial (1870–1974), com ênfase nas políticas educacionais do Estado colonial, na educação técnica como instrumento de dominação e exploração da mão de obra africana e nos processos de exclusão social, bem como nas formas de resistência desenvolvidas pelas comunidades africanas. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica e documental, fundamentada na análise de decretos coloniais, estatutos educativos, relatórios administrativos, registos escolares e literatura acadêmica especializada sobre o período. O estudo investiga a articulação entre a escolarização formal e técnica, a evangelização e a formação de mão de obra subalterna, evidenciando o papel da educação no projeto colonial português. Os resultados indicam que o sistema educativo colonial esteve orientado para a formação de trabalhadores disciplinados e funcionalmente integrados às necessidades do

colonialismo, contribuindo para a reprodução das desigualdades raciais, sociais e para a subalternização da população africana. Paralelamente, identificam-se estratégias locais de resistência e de preservação cultural que tensionaram as práticas educativas coloniais. O estudo contribui para uma compreensão crítica da educação colonial em Angola, destacando os mecanismos de dominação e as dinâmicas de resistência.

**Palavras-chave:** Educação Colonial. Angola. Estado Novo. Dominação Social. Educação Técnica. Resistência Africana.

## ABSTRACT

This study analyzes the history of education in Angola during the colonial period (1870–1974), with an emphasis on the educational policies of the colonial state, technical education as an instrument of domination and exploitation of African labor, and the processes of social exclusion, as well as the forms of resistance developed by African communities. Methodologically, the research is characterized as a bibliographic and documentary review, based on the analysis of colonial decrees, educational statutes, administrative reports, school records, and specialized academic literature on the period. The study investigates the articulation between formal and technical schooling, evangelization, and the training of subordinate labor, highlighting the role of education in the Portuguese colonial project. The results indicate that the colonial education system was oriented towards the training of disciplined workers functionally integrated into the needs of colonialism, contributing to the reproduction of racial and social inequalities and the subordination of the African population. In parallel, local strategies of resistance and cultural preservation that challenged colonial educational practices are identified. This study contributes to a critical understanding of colonial education in Angola, highlighting the mechanisms of domination and the dynamics of resistance.

**Keywords:** Colonial Education. Angola. Estado Novo (New State). Social Domination. Technical Education. African Resistance.

## RESUMEN

Este estudio analiza la historia de la educación en Angola durante el período colonial (1870-1974), con énfasis en las políticas educativas del Estado colonial, la educación técnica como instrumento de dominación y explotación de la mano de obra africana, los procesos de exclusión social y las formas de resistencia desarrolladas por las comunidades africanas. Metodológicamente, la investigación se caracteriza por una revisión bibliográfica y documental, basada en el análisis de decretos coloniales, estatutos educativos, informes administrativos, registros escolares y literatura académica especializada sobre el período. El estudio investiga la articulación entre la educación formal y técnica, la evangelización y la formación de mano de obra subordinada, destacando el papel de la educación en el proyecto colonial portugués. Los resultados indican que el sistema educativo colonial se orientó a la formación de trabajadores disciplinados, funcionalmente integrados a las necesidades del colonialismo, contribuyendo a la reproducción de las desigualdades raciales y sociales y a la subordinación de la población africana. Paralelamente, se identifican estrategias locales de resistencia y preservación cultural que desafían las prácticas educativas coloniales. Este estudio contribuye a una comprensión crítica de la educación colonial en Angola, destacando los mecanismos de dominación y las dinámicas de resistencia.

**Palabras clave:** Educación Colonial. Angola. Estado Novo. Dominación Social. Educación Técnica. Resistencia Africana.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação constitui uma dimensão central de qualquer cultura, sendo historicamente condicionada e continuamente transformada pelas dinâmicas sociais, políticas e econômicas de cada povo e época. Nesse sentido, a história da educação não pode ser dissociada da história cultural, uma vez que a análise das práticas educativas permite compreender os modos pelos quais uma sociedade organiza, transmite e regula saberes, valores e normas sociais (Oliveira, 2015; Samuels, 1970).

No contexto do colonialismo português, a educação em Angola, entre 1870 e 1974, configurou-se como um instrumento estratégico de dominação política, social e econômica, articulando-se estreitamente à evangelização, ao controle da força de trabalho africana e à reprodução das hierarquias raciais impostas pelo regime colonial (Silva, 2019; António & Pereira, 2024). Longe de promover a emancipação ou a mobilidade social da população colonizada, o sistema educativo colonial esteve orientado para a formação de sujeitos subalternos, disciplinados e funcionalmente integrados às necessidades do projeto colonial (Nogueira, 2014).

O período em análise corresponde à consolidação do colonialismo tardio, caracterizado pela expansão das infraestruturas portuárias e ferroviárias, pela reorganização do ensino técnico e pela institucionalização de um modelo educativo profundamente desigual e segregacionista, destinado a assegurar a subalternidade da população africana face à elite colonial europeia (Rodrigues, 1989; Cunha, s.d.). A educação técnica, em particular, desempenhou um papel central na preparação de mão de obra barata e obediente, reforçando o enquadramento dos africanos em ocupações manuais e de baixo prestígio social.

O problema central desta pesquisa consiste em compreender de que modo a educação colonial em Angola foi estruturada para reproduzir relações de poder e exclusão social, racial e econômica, bem como analisar de que forma a escolarização formal e técnica foi instrumentalizada como mecanismo de dominação, condicionando o acesso ao conhecimento, às trajetórias profissionais e às posições de reconhecimento social. Tal dinâmica refletia a ideologia assimilaçãoista e racista do Estado Novo português, que hierarquizava saberes, sujeitos e culturas (Oliveira, 2015; Samuels, 1970; Vieira, 2007; Péclard, 1998).

Diante desse quadro, o presente estudo tem como objetivo analisar a história da educação em Angola no período colonial (1870–1974), com ênfase nas políticas educacionais do Estado colonial, no papel da educação técnica enquanto instrumento de dominação e exploração da mão de obra africana, bem como nos processos de exclusão social e nas formas de resistência desenvolvidas pelas comunidades africanas frente a esse sistema educativo.

Esta pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica e documental, utilizando uma diversidade de fontes para oferecer um panorama amplo e fundamentado sobre a história da educação em Angola colonial. Foram analisados livros, periódicos, sítios eletrônicos, teses, dissertações e documentos de domínio público, incluindo decretos coloniais, estatutos educativos, relatórios administrativos e registros de escolas e missões. Entre os documentos destacados estão o Decreto de 1845, o Decreto de 1869, a Carta de Lei de 1772, o Estatuto Missionário de 1941 e o Acordo Missionário de 1940. A revisão da literatura abrangeu autores como Samuels (1970), Oliveira (2015), Silva (2019), António e Pereira (2024), Nogueira (2014), Cunha (s.d.) e Péclard (1998), permitindo uma análise crítica das relações entre educação, economia e dominação social, destacando mecanismos de subalternização e formas de resistência africana.

A pesquisa parte da hipótese de que a educação colonial em Angola foi estruturada como um dispositivo de dominação destinado a reproduzir desigualdades sociais, raciais e econômicas, orientando a educação técnica para a formação de mão de obra africana barata e disciplinada, articulando-se à atuação das missões religiosas como agentes estratégicos do projeto colonial e, simultaneamente, gerando práticas de resistência e de preservação de saberes locais por parte das comunidades africanas.

O percurso histórico da educação em Angola evidencia que, desde os primeiros contatos portugueses, iniciados com a chegada das caravelas de Diogo Cão à foz do rio Zaire, em 1482, o projeto colonial esteve profundamente articulado à evangelização e à expansão da fé cristã (Neves, 2007; Wheeler & Pélissier, 1997). Sob o discurso da conversão religiosa, os povos africanos eram classificados como “gentios”, enquadrados numa lógica que associava cristianização à “civilização”, legitimando a dominação colonial como missão espiritual e moral. As escolas-capelas, fundadas desde o século XVI, integravam instrução elementar à prática litúrgica e ao ensino da fé cristã, funcionando como mecanismos de controle simbólico, disciplinamento social e reconfiguração cultural (Oliveira, 2015). A primeira instituição escolar estruturada foi erguida em Luanda entre 1605 e 1659, sob a Companhia de Jesus, destinada à formação de sacerdotes e jovens instruídos segundo princípios cristãos (Henderson, 2015). Com a expulsão dos jesuítas em 1759 e as reformas pombalinas, a supervisão estatal da educação foi consolidada, criando-se escolas de primeiras letras e oficinas de artes e ofícios, mas o acesso permaneceu elitizado, limitado a filhos de colonos e pequenas elites africanas (Oliveira, 2015; Samuels, 1970).

Ao longo do século XIX, decretos como os de 1845 e 1869 organizaram o ensino primário e secundário, mantendo distinções explícitas entre o ensino destinado a portugueses e assimilados e aquele voltado aos indígenas, restrito à alfabetização, aritmética básica e instruções práticas

(Chiweyengue, 2023); Péclard, 1998). Nesse contexto, surgiram as primeiras escolas técnicas formais, como a Escola de Artes e Ofícios de Luanda (1879) e a de Benguela (1894), voltadas à formação de trabalhadores para atividades manuais e urbanas essenciais à economia colonial (Rodrigues, 1989). A educação técnica tornou-se central na reprodução da subalternidade africana, preparando jovens para funções intermediárias em portos, ferrovias, oficinas e plantações, enquanto reforçava disciplina, obediência e valores alinhados à ordem colonial (Vieira, 2007; Samuels, 1970).

As décadas de 1940 e 1950 marcaram a expansão do ensino técnico, com a criação das Escolas Industriais e Comerciais de Luanda (1948), Benguela (1952) e Lobito (1956), oferecendo cursos de mecânica, eletricidade, carpintaria industrial, comércio e contabilidade básica. Paralelamente, surgiram escolas agrícolas e rurais, como a Escola Agrícola do Cazenga (1941), destinadas a formar trabalhadores disciplinados para a produção agrícola e a fixação da população africana ao campo (Oliveira, 2015; Cambambi, 2023). Os currículos, eminentemente práticos e tecnicistas, reproduziam a divisão social, econômica e racial do trabalho, consolidando a inserção subalterna da população africana no projeto colonial português (Silva, 2019; António & Pereira, 2024).

O texto se estrutura em duas partes: Historicizando a Educação em Angola: Políticas e Exclusão no Contexto Colonial e Educação Técnica e Formação de Mão de Obra em Angola Colonial, permitindo a análise articulada entre os objetivos, políticas e práticas educativas, bem como suas consequências na reprodução de desigualdades sociais, raciais e econômicas.

## **2 HISTORICIZANDO A EDUCAÇÃO EM ANGOLA: POLÍTICAS E EXCLUSÃO NO CONTEXTO COLONIAL**

A presença portuguesa em território angolano teve início com a chegada das caravelas de Diogo Cão à foz do rio Zaire, em 1482 (Neves, 2007). Desde os primeiros contactos, o projeto colonial esteve profundamente articulado ao empreendimento de evangelização e à expansão da fé cristã, conforme analisam Wheeler e Pélissier (1997). Sob o discurso da conversão religiosa, os povos africanos eram classificados como “gentios” e enquadrados numa lógica que associava cristianização à “civilização”, legitimando, assim, a dominação colonial como uma missão espiritual e moral.

Esse processo pode ser plenamente compreendido à luz do imaginário e das estratégias dos administradores do colonialismo português, que concebiam a consolidação do domínio colonial como dependente da transformação das atitudes, dos comportamentos e das capacidades dos africanos. Tal transformação deveria ocorrer por meio da inserção forçada na cultura portuguesa, sobretudo através da escola colonial, sustentada pelas missões religiosas, pelo aparelho administrativo do Estado e, em certos casos, pela participação instrumentalizada dos próprios africanos. Os missionários cristãos

desempenharam um papel central nesse projeto, procurando não apenas converter os africanos ao cristianismo, mas também reformular suas práticas culturais, valores e formas de organização social. Contudo, essas tentativas de imposição cultural foram sistematicamente acompanhadas por múltiplas formas de resistência africana, explícitas ou silenciosas, que tensionavam o projeto colonial (Samuels, 1970, Vieira, 2007).

Paralelamente, a evangelização articulava-se de maneira estreita ao tráfico de pessoas escravizadas e ao comércio europeu, revelando a interdependência entre fé, poder e economia no contexto da expansão portuguesa. A chegada dos primeiros missionários, em 1491, e a criação da Diocese de São Salvador — posteriormente transferida para Luanda, em 1676 — ilustram a institucionalização desse projeto religioso-colonial, que funcionava simultaneamente como instrumento de dominação simbólica, política e económica (Neves, 2007).

Nesse contexto, a educação em Angola assumiu um caráter profundamente religioso e missionário, sendo organizada e controlada majoritariamente pelas ordens eclesiásticas. Destacaram-se, sobretudo, os jesuítas, com maior presença nos principais centros urbanos, como Luanda, e os capuchinhos, cuja atuação se estendeu às regiões do interior, incluindo Mbanza Congo (Souza, 2005). A Coroa Portuguesa, ao delegar às instituições religiosas a responsabilidade pela instrução, abdicou de uma supervisão direta sobre os conteúdos, métodos e finalidades do ensino, o que contribuiu para a consolidação da hegemonia da Igreja no campo educacional durante os primeiros séculos da colonização.

Vinculada à doutrina cristã, a educação formal promovida nesse período articulava o ensino das primeiras letras à catequização, à adoção de nomes cristãos e portugueses, bem como à incorporação de práticas culturais europeias e à imposição de novos códigos morais e comportamentais. Esse modelo educacional encontrou sua principal expressão institucional nas chamadas escolas-capelas, estruturas que se difundiram em Angola desde o século XVI.

As escolas-capelas funcionavam simultaneamente como espaços religiosos e educativos, integrando a instrução elementar à prática litúrgica e ao ensino da fé cristã. Mais do que simples locais de aprendizagem, constituíam instrumentos centrais do projeto colonial português, operando como mecanismos de controle simbólico, disciplinamento social e reconfiguração cultural das populações africanas, ao difundir valores, normas e visões de mundo alinhadas aos ideais do império colonial (Oliveira, 2015).

A primeira instituição escolar estruturada em Angola foi erguida em Luanda, iniciada em 1605 e concluída em 1659. Tratava-se de um colégio jesuítico destinado à formação de sacerdotes e de jovens instruídos sob a orientação da Companhia de Jesus. Segundo os registros da época, acolhiam-se ali

crianças provenientes de diversas regiões do Congo, o que expressava o caráter civilizatório do projeto educativo português. Assim, a atuação jesuítica em Angola centrava-se na propagação da fé cristã e na formação de “bons cristãos e cidadãos virtuosos” (Henderson, 2015, p. 10).

Posteriormente, a história da educação colonial sofreu uma ruptura significativa com a expulsão dos jesuítas dos domínios portugueses em 1759, após o atentado contra D. José I, rei de Portugal. Em Angola, esse episódio marcou a transferência da responsabilidade do ensino para o Estado português, inaugurando uma nova etapa caracterizada pela educação laica e estatal.

Sob influência dos ideais iluministas, Sebastião José de Carvalho e Melo, vulgo Marquês de Pombal (1699-1782), empreendeu um vasto programa de reformas com o objetivo de ampliar o acesso à instrução e submeter o ensino ao controle do Estado. Nesse contexto, foram criadas escolas de ‘ler, escrever e contar’ em todo o reino e colônias, estabelecendo-se uma rede de ensino público primário sustentada financeiramente pelo erário público, em substituição ao domínio da Igreja. A reforma também instituiu o subsídio literário, destinado ao pagamento dos professores, e a figura do diretor-geral dos estudos, responsável pela supervisão do ensino.

Em Angola, a execução dessas reformas coube ao governador D. Francisco Inocêncio de Sousa Coutinho, que administrou a colônia entre 1764 e 1772. Em 1765, fundou a primeira escola pública de primeiras letras, denominada “Aula de Geometria e Fortificação”, marco inicial do ensino técnico-prático no território. Essa iniciativa foi complementada pela criação de escolas-oficinas de artes e ofícios, voltadas à formação profissional. Em 1772, em conformidade com a Carta de Lei de 6 de Novembro, regulamentaram-se as escolas de primeiras letras e de aritmética, consolidando a estrutura inicial do ensino público colonial (Oliveira, 2015).

Em 1791, o governador D. Manuel de Almeida e Vasconcelos (1790-1797) ampliou o ensino em Luanda com a criação de aulas de medicina, anatomia, geometria e matemática, além de instituir uma escola feminina de ‘ler, escrever e contar’ dirigida por sua esposa – marco simbólico da inserção das mulheres no espaço educativo colonial.

A estrutura oficial do ensino em Angola foi instituída apenas em 1845, por meio do Decreto de 14 de Agosto, assinado pela rainha D. Maria II e elaborado por Joaquim José Falcão, então Ministro da Marinha e do Ultramar (Chiweyengue, 2023). Esse decreto conferia aos governadores provinciais ampla margem de ação para organizar o ensino local, desde que respeitados determinados princípios gerais estabelecidos pela metrópole.

O diploma reconhecia dois níveis de ensino primário: um nível elementar, equivalente ao existente em Portugal, e uma escola principal, de nível mais elevado. Embora esta última corresponesse ao grau superior da escola primária portuguesa, era concebida como etapa terminal,

sem previsão de progressão para níveis superiores de ensino. Estava prevista a criação de uma escola principal na capital de cada província, com destaque para Luanda. O decreto também estabelecia medidas para o recrutamento de professores e definia uma estrutura administrativa do ensino presidida pelo governador-geral.

Posteriormente, o decreto ministerial de 1869, considerado um dos mais relevantes para a educação no ultramar, aprofundou e ampliou as disposições de 1845, introduzindo mudanças significativas. A primeira delas, mais declarativa do que normativa, dizia respeito ao reconhecimento do papel das missões religiosas. Embora as escolas missionárias existissem com apoio estatal desde os primeiros contactos portugueses com África, sua atuação fora formalmente interrompida com a extinção das ordens religiosas em 1835, no final do período absolutista. No entanto, sua influência junto às populações africanas do interior nunca foi efetivamente substituída. O preâmbulo do decreto de 1869 reconhecia, assim, a necessidade da reativação das missões como instrumentos educativos e civilizatórios.

A segunda mudança dizia respeito à redefinição da escola principal, anteriormente concebida como escola primária de segundo grau, que passou a assumir funções de natureza secundária. Essa instituição não possuía equivalente direto no sistema de ensino português, devendo ser compreendida como uma resposta específica às demandas do ultramar, entendidas de forma genérica e não vinculadas a realidades provinciais concretas. Seu objetivo era eminentemente prático: formar rapazes locais para ocupar posições intermediárias no comércio e na administração pública colonial. Tratava-se de uma tentativa de criar uma instituição autônoma, distinta do curso comercial ligado aos liceus em Portugal — experiência que já havia fracassado quando testada em meados do século XIX (Samuels, 1970).

Apesar dessas reformas, o sistema educacional destinava-se prioritariamente aos filhos dos colonos, excluindo a maioria da população africana. Apenas em 1856, por meio de uma portaria do Marquês de Sá da Bandeira, um número muito restrito de negros — sobretudo filhos de régulos, sobas e outras lideranças tradicionais — passou a ter acesso às escolas estatais de Luanda (Emídio & Santos, 2023; Campos, 2024).

Com o decreto de 1869, promulgado por Luís Augusto Rebelo da Silva, o ensino primário e secundário foi formalmente reorganizado, consolidando uma clara diferenciação entre duas modalidades educacionais: uma destinada aos “civilizados” — brancos e assimilados — e outra voltada aos “indígenas”, isto é, aos não brancos. A separação educacional entre africanos e portugueses tornava-se, assim, explícita e institucionalizada. Para os indígenas, a instrução limitava-se ao ensino rudimentar da Língua Portuguesa (leitura, escrita e fala), às quatro operações matemáticas

e ao conhecimento da moeda corrente em Angola. Acrescentavam-se noções superficiais de higiene pessoal e doméstica, a condenação de práticas culturais consideradas “nocivas” e uma narrativa histórica eurocêntrica, que exaltava os supostos benefícios da civilização portuguesa. Essa educação restritiva e de baixa qualidade contribuía para a reprodução da subalternidade dos africanos no contexto colonial (Péclard, 1998; Nascimento, 2020).

Para mitigar a escassez de instituições educativas em Angola, no final do século XIX, as missões protestantes passaram a integrar de forma ativa o campo educacional do país. Entre as principais, destacam-se a Sociedade Missionária Batista (1878), o Conselho Americano de Comissários para as Missões Estrangeiras (1880), a Igreja Episcopal Metodista (1885), a Missão Adventista do Sétimo Dia (1924), entre outras (Henderson, 2015; Cambambi, 2023; Chiweyengue, 2023). Embora limitadas ao ensino primário, essas missões tinham como objetivo formar pequenos quadros africanos alinhados às suas ideologias religiosas e políticas, além de exercerem funções de assistência médica e social. As missões protestantes, em especial, buscavam oferecer uma alternativa ao modelo de ensino colonial, frequentemente distante das realidades angolanas e da valorização das culturas e saberes locais (Blanes & Zawiejska, 2020; Cambambi, 2023).

Com a Proclamação da República, em 5 de Outubro de 1910, Portugal procurou regenerar o país e as colônias através da educação, entendida como instrumento de progresso e civilização. Nesse objetivo, o Decreto de 29 de Março de 1911 reformou o ensino infantil, primário e normal, mas o acesso à instrução permaneceu restrito<sup>1</sup>. O Liceu Salvador Correia, fundado em Luanda em 1919, representou o surgimento do ensino secundário em Angola, mas era frequentado quase exclusivamente por filhos de colonos e de elites locais.

Entre 1912 e 1924, durante o governo de Norton de Matos (1867–1955), consolidou-se em Angola uma ideologia de “missão civilizadora”, a qual, sustentada por concepções raciais e darwinistas, defendia a fixação da raça portuguesa no território e a construção de uma civilização tida como superior, relegando os africanos à condição de força de trabalho subordinada (Bender, 2009; Oliveira, 2015). Conforme António e Pereira (2024), o sistema educativo desse período reproduzia os princípios assimilaçãoistas, privilegiando a formação técnica e profissional em detrimento da educação literária e humanística. Nesse contexto, surgiram as chamadas escolas-oficinas – instituições de nível inferior ao primário, voltadas ao ensino de ofícios práticos. As atividades eram rigidamente segregadas por gênero: enquanto os rapazes aprendiam carpintaria, marcenaria, alfaiataria ou

<sup>1</sup> É importante notar que as escolas e liceus localizavam-se predominantemente nas grandes cidades, como Luanda, Nova Lisboa (atual Huambo), Sá da Bandeira (atual Lubango) e Silva Porto (atual Kuito), o que agrava ainda mais as dificuldades de acesso para a maior parte da população africana (Emídio e Santos, 2023).

serralharia, as moças eram direcionadas a tarefas consideradas adequadas à sua condição social e feminina (Oliveira, 2015; Emídio & Santos, 2023).

O período subsequente, entre 1926 e 1930 — correspondente à Ditadura Militar e à consolidação do Estado Novo —, marcou o início de uma política colonial de caráter autoritário e centralizador. Esse contexto foi definido pela promulgação da “Nova Política do Indigenato” (1926)<sup>2</sup> e do “Ato Colonial” (1930), documentos fundamentais para fortalecer as relações entre o Estado português e a Igreja Católica. Sob a orientação de Oliveira Salazar, delineou-se uma nova diretriz colonial que restabeleceu a aliança entre o poder político e o poder religioso, conferindo à Igreja um papel estratégico no projeto de “civilização” e de nacionalização das colônias africanas.

A Igreja Católica portuguesa, além de sua missão evangelizadora, assumiu a tarefa de cristianizar e educar as populações africanas, detendo exclusividade sobre as práticas educativas no contexto colonial. Essa aliança entre Estado e Igreja sustentou-se na ideologia da construção do império português, em que a evangelização e a civilização se apresentaram como instrumentos de legitimação da dominação colonial e de afirmação da identidade nacional no ultramar (Silva, 2017).

O sistema educativo colonial foi reorganizado a partir de critérios raciais e sociais que refletiam a lógica hierárquica do império português<sup>3</sup>. A educação oficial destinava-se prioritariamente aos filhos dos colonos, enquanto a denominada “educação indígena” ficava sob a responsabilidade das missões católicas – divisão consolidada pelo Acordo Missionário de 1940, firmado entre a Santa Sé e o Estado português. Em 5 de Abril de 1941, os objetivos nacionalizadores do regime, em estreita articulação com a Igreja, foram reafirmados pelo Estatuto Missionário, que conferiu às missões católicas o estatuto de agentes oficiais da política colonial portuguesa (António & Pereira, 2024). Esse dispositivo legal visava promover a “nacionalização” e a “moralização” dos indígenas, orientando a formação de comportamentos e competências voltadas, sobretudo, para o trabalho manual e para a obediência à ordem colonial. Na verdade, a palavra de ordem era, para Silva (2019), evangelizar e nacionalizar. Como observa a autora:

<sup>2</sup> Durante o Estado Novo, o Estatuto do Indigenato foi aprofundado com a promulgação do Ato Colonial em 1930, marco decisivo da política colonial salazarista. Redigido por Quirino de Jesus e Armindo Monteiro – então Ministro das Colônias (1931-1935) –, o Decreto nº 18.570, de 8 de julho, substituiu o Título V da Constituição de 1911 e foi incorporado à Constituição de 1933 (Souza, 2005). A nova Lei Colonial expressava claramente a ideologia do regime, como evidencia o artigo II: “É da essência orgânica da nação portuguesa desempenhar a função de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas” (Bender, 2009, p. 173).

<sup>3</sup> A colonização portuguesa, marcada por diversas contradições, instituía uma hierarquia racial que se manifestava até mesmo entre os brancos. Havia uma distinção entre os brancos nascidos em Angola, considerados inferiores, e os oriundos da metrópole, vistos como representantes legítimos da civilização. Esses “brancos propriamente angolanos” eram classificados pela administração colonial como “euroafricanos” e tratados como brancos de segunda, estando, assim, subordinados à autoridade dos agentes metropolitanos (Nascimento, 2020).

A concepção de raça inferior, tida como incapaz de se civilizar e educar, exceto pelas vantagens do trabalho, vai fundamentar a noção de educação colonial praticada pelo chamado ‘Império Português’ em sua obra civilizadora junto às colônias africanas, particularmente no período entre 1850 e 1950. A proposta educativa de Portugal para a população nativa de suas colônias englobava ações que estavam muito aquém do sistema escolar predominante para brancos, colonos e, em alguns casos, ‘assimilados’; já para os indígenas ‘não assimilados’ restava uma instrução rudimentar voltada para o trabalho (Silva, 2019, p. 68).

Durante o Estado Novo (1933–1974), o sistema de ensino em Angola reproduzia e reforçava essa estrutura hierárquica e racializada do colonialismo português. Nesse cenário, a grande maioria da população africana era sistematicamente excluída do acesso à instrução secundária e superior, sendo-lhe reservado apenas um ensino elementar de caráter instrumental, concebido para formar uma mão de obra disciplinada, dócil e funcional aos interesses coloniais. A ideologia assimilaçãoista, por sua vez, pretendia “transformar os africanos em portugueses”, mas apenas dentro dos limites da subordinação, da obediência e da utilidade econômica – o que consolidava a lógica de subalternização cultural e social das populações nativas.

Como ressaltam António e Pereira (2024), a educação colonial baseava-se em uma estrutura relacional de tipo senhor–escravo, cuja principal função era preservar o *status quo* e reproduzir as desigualdades estruturais do sistema colonial. No pensamento dominante português, os angolanos eram vistos como um povo “sem cultura, “sem história” e “sem identidade”, que precisava ser conduzido por um processo de “civilização” e dominação, legitimado pelo discurso da missão civilizadora e pela retórica da superioridade europeia. Entretanto, em Angola, na década de 1950, diversos relatórios já denunciavam as dificuldades de acesso dos indígenas às escolas e as precárias condições de vida dos estudantes angolanos, em contraste com os privilégios educacionais reservados aos brancos e aos assimilados (Silva, 2019).

### **3 EDUCAÇÃO TÉCNICA E FORMAÇÃO DE MÃO DE OBRA EM ANGOLA COLONIAL**

A relação entre educação colonial e as estruturas de dominação no contexto africano sob administração portuguesa demonstra, de forma clara, os mecanismos de exploração e de controlo que sustentaram o projeto colonial entre 1870 e 1974, período marcado pela consolidação do chamado colonialismo tardio. Longe de se configurar como um instrumento neutro de transmissão de conhecimentos, a educação foi mobilizada como um dispositivo central de reprodução das relações de poder, contribuindo decisivamente para a manutenção de um sistema económico, social e racial profundamente desigual.

Nesse enquadramento, a educação técnica em Angola — à semelhança do que ocorreu noutras colônias portuguesas — assumiu um papel estratégico na formação de mão de obra barata,

disciplinada e funcional às exigências da economia colonial. O ensino técnico não tinha como objetivo a emancipação intelectual nem a promoção da mobilidade social da população africana; ao contrário, visava a sua inserção subalterna no mercado de trabalho colonial, reforçando e legitimando a divisão racial e social do trabalho.

Conforme argumenta Nogueira (2024), no caso brasileiro — cuja experiência colonial apresenta importantes paralelos com o contexto angolano — as relações entre trabalho e educação foram historicamente marcadas por uma concepção herdada do regime escravista. Nessa lógica, o trabalho manual era desprovido de prestígio social, associado a atividades consideradas “rudes” e inferiores, em oposição ao trabalho intelectual e às funções ligadas à administração da *res publica*, socialmente valorizadas. Tal hierarquização do trabalho refletiu-se diretamente no sistema educativo colonial, no qual a educação formal e intelectual era prioritariamente destinada à elite metropolitana, enquanto à população da colónia se reservavam formas de instrução elementar e profissional de caráter eminentemente utilitário.

Mesmo após a abolição formal da escravidão, o trabalho na sociedade colonial permaneceu profundamente marcado por essa herança escravista. O fato de o trabalho manual ter sido historicamente desempenhado, em grande medida, por pessoas escravizadas contribuiu para a sua persistente desvalorização social, estendendo-se também aos trabalhadores juridicamente livres. Inicialmente composta por indígenas e africanos escravizados, a força de trabalho colonial passou, ao longo do tempo, a ser constituída quase exclusivamente por negros africanos e seus descendentes, mantendo-se, contudo, a mesma lógica de exploração, na qual as distinções entre trabalhadores livres e não livres se davam mais pela forma jurídica do vínculo do que pelas condições efetivas de trabalho.

Nesse sistema, a força de trabalho colonial organizava-se fundamentalmente em dois grandes grupos: os escravizados e os trabalhadores livres. No primeiro caso, a apropriação do trabalho ocorria por meio da mediação de terceiros e por tempo indeterminado; no segundo, estabelecia-se uma relação contratual direta entre comprador e vendedor da força de trabalho, ainda que frequentemente permeada por práticas de capatazia, coerção e controlo, e por tempo determinado. Apesar dessas diferenças formais, ambos os grupos se encontravam inseridos num regime de exploração que assegurava baixos custos de produção e elevados níveis de controlo social.

É nesse contexto que se insere o desenvolvimento da formação profissional ligada às chamadas “artes e ofícios”, conforme assinala Cunha (s.d.). A educação destinada ao exercício dessas atividades assumia características específicas, variando conforme se orientasse para o artesanato, a manufatura ou a indústria incipiente. O ensino técnico visava preparar aprendizes e alunos para o desempenho de funções como açougueiros, sapateiros, ferreiros, tecelãs e tecelões, alfaiates, carpinteiros, entre outros

óficios, estabelecendo normas de conduta, posturas morais e regimentos de trabalho rigidamente definidos.

As corporações de ofício, ao regularem o exercício dessas atividades, expressavam uma concepção “familiar” e hierarquizada da sociedade colonial, na qual cada trabalhador deveria ocupar um lugar previamente determinado, desempenhando funções específicas em benefício do “todo” social. Tal organização não apenas disciplinava o trabalho, como também reforçava a naturalização das desigualdades, ao limitar as possibilidades de circulação social e intelectual dos trabalhadores africanos e ao consolidar a sua posição subalterna na estrutura colonial.

No caso do colonialismo português em contexto angolano encontrava-se uma visão civilizadora que justificava o domínio europeu sobre os povos africanos, sustentada pela ideia de que estes seriam incapazes de alcançar um desenvolvimento pleno sem a intervenção metropolitana. Essa perspectiva legitimava a educação colonial como instrumento de “civilização” e assimilação. Conforme Samuels (1970), a visão predominante sobre os africanos e sua cultura considerava-as inferiores, não por uma questão racial permanente, mas por fatores ambientais que supostamente inibiam seu desenvolvimento. Dessa forma, os africanos eram vistos como potencialmente capazes de evoluir, e a educação surgia como mecanismo central para essa transformação, funcionando simultaneamente como ferramenta de controle social.

Apesar da retórica civilizadora, práticas de segregação restringiam severamente o acesso à escolarização para a maioria da população africana, reservando o ensino formal aos filhos dos colonos e a uma pequena elite assimilada (Vieira, 2007). O sistema educativo colonial português organizava-se em dois subsistemas distintos: um voltado aos colonos e assimilados, que tinham acesso à escolaridade completa; e outro direcionado aos “indígenas”, limitado a uma educação mínima, focada na alfabetização em português e em instruções práticas consideradas úteis ao projeto colonial. Esse modelo consolidava relações sociais hierarquizadas, sustentadas por dicotomias raciais e culturais.

Segundo Samuels (1970), a educação em Angola tinha dupla função: educativa e instrutiva. Para atender a essas duas dimensões, foram desenvolvidas abordagens distintas. Uma delas consistia em retirar os africanos de seus ambientes tradicionais, inserindo-os em contextos controlados, enquanto a outra procurava introduzir “bons exemplos” diretamente em suas comunidades originais. Ambas as abordagens eram seletivas, seja em relação aos receptores, seja aos transmissores do conhecimento, e refletiam processos educativos profundamente orientados pelos objetivos coloniais.

Desde a primeira metade do século XIX, a remoção de africanos dos seus contextos sociais e territoriais constituiu uma prática recorrente no sistema colonial português, ocorrendo sobretudo por meio do trabalho forçado, do recrutamento compulsório e de dispositivos administrativos de controle

da mobilidade. Tais práticas eram legitimadas por um discurso colonial que classificava as culturas africanas como “corrompidas” ou “atrasadas”, sustentando a ideia de que a chamada missão civilizadora seria benéfica e necessária — argumento que pouco se distinguia das justificativas mobilizadas historicamente para legitimar a escravatura. Mesmo após a abolição formal, a dominação colonial continuou a ser apresentada como uma oportunidade de acesso a uma suposta civilização superior.

O processo de abolição da escravatura nas colónias portuguesas foi longo, gradual e marcado por ambiguidades jurídicas. Decorreram quase quarenta anos entre o decreto de 1836, promulgado pelo Marquês de Sá da Bandeira, que proibiu a exportação marítima de escravos — sobretudo de Angola para o continente americano —, e o decreto de 1875, que estabeleceu a liberdade formal dos chamados “libertos”. Entre esses marcos, medidas intermediárias, como o decreto de 1858, que adiava a libertação por vinte anos, e o de 1869, que declarou “libertos” todos os escravos, mantiveram relações de dependência, já que os libertos continuaram obrigados a trabalhar para os antigos senhores, com salários reduzidos e sob tutela pública até 1878. Esse conjunto de normas evidencia a persistência do controle colonial sobre a força de trabalho africana (Neto, 2017).

Para garantir a exploração contínua da mão de obra indígena, a administração colonial instituiu instrumentos legais específicos. Destaca-se o Regulamento do Trabalho dos Indígenas das Colónias, publicado em 9 de novembro de 1899<sup>4</sup>, que regulamentava a prestação de trabalho pelos africanos, podendo ser imposto pela autoridade pública caso não fosse cumprido voluntariamente. Posteriormente, esse regulamento foi substituído pelo Código do Trabalho Rural, aprovado pelo Decreto n.º 44 309 de 27 de abril de 1962<sup>5</sup>, em vigor a partir de 1.º de outubro, consolidando juridicamente as relações laborais rurais e mantendo a exploração sob tutela colonial. Assim, a legislação institucionalizou diversas modalidades de trabalho forçado, formais ou informais, aplicáveis exclusivamente aos indivíduos classificados como “indígenas”, reforçando o caráter discriminatório e racializado do sistema.

Nesse contexto, o trabalho forçado passou a ser também interpretado como um instrumento de educação e civilização, destinado a inculcar hábitos laborais e integrar os africanos no sistema econômico colonial. Apesar do discurso oficial que apresentava essas práticas como “humanizadas”, a realidade incluía trabalhos compulsórios em plantações, obras públicas e envio forçado para outras colónias, como São Tomé.

<sup>4</sup> PORTUGAL. Decreto de 9 de novembro de 1899. Regulamento do Trabalho dos Indígenas das Colónias. Disponível em: <https://revista.ispsn.org/index.php/rsn/article/download/89/99>. Acesso em: 18 dez. 2025.

<sup>5</sup> PORTUGAL. Decreto nº 44.309, de 27 de abril de 1962. Código do Trabalho Rural. Disponível em: <https://revista.ispsn.org/index.php/rsn/article/download/89/99>. Acesso em: 18 dez. 2025.

Paralelamente, a educação colonial, especialmente a educação técnica, consolidou-se como um instrumento central de controle social e econômico, desempenhando um duplo papel: formar trabalhadores úteis ao projeto colonial e promover processos de desenraizamento cultural, apagando saberes e práticas locais em nome da hierarquia racial e da dominação colonial. Esse sistema destinava-se a preparar jovens africanos para funções específicas consideradas necessárias à manutenção e expansão da economia colonial, incluindo artes e ofícios, trabalhos manuais técnicos, funções subordinadas na administração e atividades de apoio às empresas europeias.

A formação técnica oferecida não visava à elevação acadêmica dos educandos, mas sim à adaptação às exigências de um sistema baseado em mão de obra barata e subalterna. Em Angola, como em outras colônias portuguesas, os cursos de artes e ofícios eram destinados exclusivamente à população africana legalmente classificada como “indígena”, ministrados em escolas rurais ou anexas a aldeamentos africanos, reforçando a segregação espacial e social (Rodrigues, 1989).

A mão de obra barata constituía um elemento estruturante do colonialismo português, que recorria a práticas como o chibalo — servidão por dívida ou trabalho compulsório — para assegurar o fornecimento de trabalhadores em atividades econômicas essenciais, como a construção de infraestruturas, plantações e exploração mineral, mesmo após a abolição formal da escravatura em 1869. Esse panorama evidencia que a educação técnica colonial não se limitava à qualificação profissional, mas estava estrategicamente articulada às políticas econômicas e sociais do colonialismo, garantindo o controle e a subordinação da força de trabalho africana.

As primeiras iniciativas de ensino técnico formal em Angola emergiram na segunda metade do século XIX, em estreita articulação com a consolidação do domínio colonial português e com as exigências práticas da administração e da economia urbana colonial. A criação das Escolas de Artes e Ofícios inscreve-se nesse processo, sendo concebidas para formar trabalhadores capazes de executar serviços básicos indispensáveis ao funcionamento das cidades coloniais e à infraestrutura do império. Essas instituições acompanharam a modernização gradual dos principais centros urbanos e a expansão das redes económicas coloniais, assumindo desde cedo um papel estratégico na organização da força de trabalho africana.

Esse movimento esteve diretamente ligado ao desenvolvimento das infraestruturas portuárias, fundamentais para a inserção de Angola nos circuitos do comércio internacional. O Porto de Luanda, enquanto principal eixo político-administrativo da colónia, passou por processos de modernização ainda no século XIX, com obras mais sistemáticas a partir da década de 1880, acompanhando a centralidade da cidade como capital colonial. O Porto de Benguela conheceu igualmente um desenvolvimento progressivo desde o final do século XIX, em função do crescimento económico

regional. Contudo, foi o Porto do Lobito, inaugurado em 1905, que assumiu um papel decisivo, concebido como infraestrutura-chave para o escoamento dos produtos do interior e diretamente articulado ao Caminho de Ferro de Benguela. Esses portos exigiam mão de obra especializada para atividades como estiva, manutenção, carpintaria naval, mecânica e serviços auxiliares, funções para as quais a população africana era preparada sobretudo por meio do ensino técnico elementar.

Paralelamente, a construção dos caminhos de ferro constituiu um marco estruturante da economia colonial angolana, aprofundando a necessidade de formação técnica. O Caminho de Ferro de Luanda (CFL) teve início em 1889, com o objetivo de ligar a capital ao interior da colónia; o Caminho de Ferro de Benguela (CFB), iniciado em 1902 e concluído em 1929, tornou-se a principal infraestrutura ferroviária de Angola colonial, conectando o Porto do Lobito às regiões mineiras da África Central; e o Caminho de Ferro de Moçâmedes (CFM) começou a ser construído em 1910, visando integrar economicamente o sul do território. Esses empreendimentos demandavam trabalhadores para funções técnicas intermédias — operários de via permanente, mecânicos, eletricistas, maquinistas auxiliares — cuja formação era assegurada pelas escolas técnicas coloniais.

É nesse contexto que se insere a fundação das primeiras escolas técnicas formais. A Escola de Artes e Ofícios de Luanda, criada em 1879, constituiu a primeira instituição do género em Angola. Poucos anos depois, em 1894, foi fundada a Escola de Artes e Ofícios de Benguela, acompanhando a crescente importância económica e administrativa da cidade. Essas escolas tinham como objetivo principal formar mão de obra para atividades como carpintaria, marcenaria, serralharia, alfaiataria, tipografia e construção civil. O ensino era predominantemente prático, com reduzida instrução teórica, e orientado por uma pedagogia disciplinar rigorosa.

O perfil dos estudantes era maioritariamente composto por jovens africanos oriundos das camadas populares urbanas, considerados “aptos ao trabalho”, mas sistematicamente excluídos do ensino secundário de tipo liceal. A formação técnica era acompanhada por um intenso controlo moral, frequentemente articulado com instituições religiosas, reforçando valores como obediência, respeito à hierarquia e submissão à ordem colonial.

A partir das décadas de 1940 e 1950, no contexto do colonialismo tardio e das tentativas do Estado Novo de promover uma modernização controlada das colónias, o ensino técnico foi reorganizado e ampliado com a criação das Escolas Industriais e Comerciais. Em 1948, foi fundada a Escola Industrial e Comercial de Luanda, destinada à formação de trabalhadores para os setores industrial, mecânico e comercial emergentes. Em 1952, seguiu-se a criação da Escola Industrial e Comercial de Benguela, com objetivos semelhantes, adaptados às necessidades económicas regionais.

Pouco depois, em 1956, foi criada a Escola Industrial do Lobito, diretamente associada ao porto e ao Caminho de Ferro de Benguela, elementos centrais da economia colonial de exportação.

Essas instituições ofereciam cursos de mecânica, eletricidade, carpintaria industrial, comércio elementar e contabilidade básica. Apesar de representarem uma ampliação do ensino técnico, os currículos mantinham-se marcadamente tecnicistas, com escassa formação científica, humanística ou crítica. O perfil dos estudantes continuava a ser predominantemente africano, oriundo de famílias trabalhadoras, com escolarização prévia limitada, sendo preparados para ocupar posições intermédias e subalternas na economia colonial, sem acesso aos cargos de decisão ou às carreiras intelectuais.

Paralelamente ao ensino técnico urbano, desenvolveram-se as escolas agrícolas e rurais, diretamente vinculadas à economia colonial e ao controlo das populações camponesas. A Escola Agrícola do Cazenga, fundada em 1941, nos arredores de Luanda, tinha como objetivo formar trabalhadores agrícolas disciplinados e introduzir técnicas alinhadas aos interesses coloniais. No Planalto Central, especialmente nas regiões do Huambo e do Bié, multiplicaram-se, desde as primeiras décadas do século XX (c. 1910–1930), escolas agrícolas e rurais administradas por missões católicas e protestantes.

Essas instituições destinavam-se sobretudo a jovens africanos de origem rural, frequentemente em regime de internato. A pedagogia combinava trabalho agrícola intensivo, ensino elementar e catequese, promovendo a fixação do africano ao campo e desvalorizando os saberes agrícolas tradicionais. O objetivo central não era a formação de agricultores autónomos, mas a produção de trabalhadores dóceis, integrados na economia colonial e afastados dos centros urbanos.

Até ao fim do período colonial, em 1974, a educação técnica em Angola manteve-se como um pilar fundamental da dominação colonial. Embora tenha possibilitado a aquisição de competências práticas por parte de alguns africanos, o sistema foi estruturado para reproduzir a divisão colonial do trabalho, limitando a mobilidade social e reforçando desigualdades raciais, económicas e culturais. Assim, a educação técnica constituiu-se menos como um instrumento de emancipação e mais como um mecanismo de integração subalterna no projeto colonial português.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise da história da educação em Angola durante o período colonial (1870–1974) evidencia que o sistema educativo funcionou como um instrumento central de dominação social, racial e econômica, articulando-se estreitamente aos interesses do Estado Novo português. Ao longo do período estudado, verificou-se que a escolarização formal e técnica não tinha como objetivo a emancipação intelectual da população africana, mas sim a formação de trabalhadores disciplinados,

funcionalmente integrados à economia colonial e subordinados à ordem social imposta pela metrópole.

A educação colonial, fortemente mediada por missões religiosas e regulamentos administrativos, reproduziu desigualdades estruturais, privilegiando filhos de colonos e uma pequena elite assimilada, enquanto a maioria dos africanos foi submetida a instrução rudimentar, voltada para o trabalho manual, a disciplina moral e a obediência. As escolas-capelas, as escolas técnicas e agrícolas e os institutos industriais, longe de promoverem inclusão ou mobilidade social, serviram como mecanismos de controle, assegurando a subalternidade da população africana e a consolidação da hegemonia cultural portuguesa.

Apesar da natureza opressiva do sistema educativo colonial, este estudo identificou o surgimento de práticas de resistência e preservação cultural, manifestas de forma sistemática ou pontual. A população africana recorreu a estratégias de manutenção de saberes tradicionais, adaptação criativa aos currículos escolares e preservação de identidades locais, demonstrando que a dominação colonial encontrou limites nas práticas sociais e culturais das comunidades angolanas. Esses atos de resistência revelam a complexidade das relações entre poder, educação e agência dos colonizados, indicando que a educação não foi apenas um vetor de submissão, mas também um espaço potencial de contestação e reinvenção cultural.

A revisão bibliográfica e documental permitiu identificar a articulação entre políticas educativas, formação técnica e necessidades econômicas da colônia, destacando a centralidade da mão de obra barata e a lógica de desenraizamento cultural. A análise comparativa com experiências coloniais em outros contextos, como o Brasil, reforça a existência de padrões recorrentes de exclusão e instrumentalização da educação como dispositivo de dominação, demonstrando que o projeto educativo colonial português se insere em uma lógica imperial mais ampla, marcada pela subalternização sistemática das populações africanas.

Entre as principais conclusões desta pesquisa, destacam-se: (i) a educação colonial atuou prioritariamente como mecanismo de controle social e econômico, em detrimento da emancipação intelectual; (ii) a formação técnica e agrícola, embora ampliasse habilidades práticas, reforçou a subalternidade e a segregação social da população africana; (iii) a atuação das missões religiosas foi central para a consolidação da hegemonia cultural portuguesa; e (iv) práticas de resistência e preservação cultural demonstram a capacidade das comunidades africanas de contestar e reconfigurar os limites impostos pela dominação colonial.

No entanto, este estudo apresenta limitações decorrentes da natureza da pesquisa, que se baseou em revisão bibliográfica e documental. A ausência de entrevistas, relatos orais ou registros

inéditos limita a possibilidade de capturar experiências individuais e coletivas da população africana que não foram formalmente documentadas. Além disso, a escassez de fontes detalhadas sobre regiões do interior do país e sobre as experiências de mulheres e crianças africanas restringe a amplitude da análise.

Diante disso, futuras pesquisas poderiam aprofundar o estudo da educação colonial a partir de metodologias etnográficas, análises de memórias orais e levantamento de arquivos locais, ampliando a compreensão sobre os impactos regionais e comunitários do sistema educativo colonial. Pesquisas comparativas entre diferentes colônias portuguesas também podem contribuir para identificar padrões e singularidades das políticas educativas, permitindo reflexões mais amplas sobre a relação entre educação, poder e resistência em contextos coloniais.

Por fim, compreender a história da educação colonial em Angola oferece subsídios para a reflexão crítica sobre os legados das desigualdades contemporâneas no campo educacional, social e econômico, incentivando políticas e práticas voltadas à valorização cultural, à inclusão social e ao fortalecimento da identidade das populações historicamente marginalizadas.

## REFERÊNCIAS

Alberti, V. (1985). Fontes orais: História dentro da História. In: Pinsky, Carla Bassanezi (org.). *Fontes orais: História dentro da História*. São Paulo: Contexto, 2006.

Althusser, L. Aparelhos ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal.

António, F. J. A.; Pereira, P. G. (2024). Um breve panorama da educação em Angola nos séculos XX e XXI. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 16, n. 2, p. 1–20.

Bender, G. J. (2009). *Angola sob o domínio colonial português: mito ou realidade*. Luanda: Editorial Nzila.

Blanes, R. L.; Zawiejska, N. (2020). The Pentecostal antirevolution: Reflections from Angola. *Journal of Religion in Africa*, v. 48, n. 1, p. 1–27. Disponível em: <https://doi.org/10.1163/15700666-12340207>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 16.199, de 6 de dezembro de 1928. Código do Trabalho dos Indígenas nas Colónias Portuguesas de África. Disponível em: [https://imprensanacional.pt/?w3n\\_bib\\_digital=codigo-do-trabalho-dos-indigenas-nas-colonias-portuguesas-de-africa](https://imprensanacional.pt/?w3n_bib_digital=codigo-do-trabalho-dos-indigenas-nas-colonias-portuguesas-de-africa). Acesso em: 18 dez. 2025.

Cambambi, A. C. A. (2023). O contributo da igreja protestante na luta pela independência de Angola. 54 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Departamento de Ensino e Investigação, Instituto Superior Politécnico da Caála, Huambo, Angola. Disponível em: [https://sigiisp.ispcaala.com/\\_repositorio/Arqui\\_ADÉRITO%20FÉLIX%20CAPIAPIA%20PEDRO\\_371b89cf81fd3ad0618b7467aab2b332.pdf](https://sigiisp.ispcaala.com/_repositorio/Arqui_ADÉRITO%20FÉLIX%20CAPIAPIA%20PEDRO_371b89cf81fd3ad0618b7467aab2b332.pdf). Acesso em: 20 out. 2024.

Campos, B. J. (2024). A educação colonial em Angola: as reformas educativas de 1961 a 1974. *Dados de África(s)*, Salvador, v. 5, n. 9, mai./jul.

Castanho, S. Educação e trabalho no Brasil Colônia. s.l., s.d. 17 p. Disponível em: [https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos\\_pdf/Sergio\\_Castanho\\_artigo.pdf](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Sergio_Castanho_artigo.pdf). Acesso em: 16 dez. 2025.

Certeau, M. (1994). *A invenção do cotidiano I: as artes do fazer*. Petrópolis: Vozes.

Chiweyengue, J. J. (2023). As memórias do ISCED-Huila: os arquivos e a história oral. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da História de África) – Instituto Superior de Ciências da Educação da Huila, Lubango. Disponível em: <https://www.ispsn.org/content/memorias-do-isced-huila-os-arquivos-e-historia-oral>. Acesso em: 20 out. 2024.

Emídio, R. D. J.; Santos, M. P. M. (2023). A educação em Angola no contexto da pós-modernidade. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 9, n. 7, jul.

Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais LTDA.

Henderson, L. (2015). *A Igreja em Angola: Um rio com várias correntes*. 1. ed. Editorial Além-Mar.

Kebanguilako, D. (2016). A educação em Angola: sistema educativo, políticas públicas e os processos de hegemonização e homogeneização política na primeira república: 1975–1992. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/20719>. Acesso em: 20 out. 2024.

Maria da Conceição Neto. «De Escravos a “Serviçais”, de “Serviçais” a “Contratados”: Omissões, percepções e equívocos na história do trabalho africano na Angola colonial». *Cadernos de Estudos Africanos* [Online], 33 | 2017, posto online em 11 dez. 2017, consultado em 21 set. 2021. Disponível em: <http://journals.openedition.org/cea/2206> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/cea.2206>.

Nascimento, W. (2020). Jogo nas sombras: realidades misturadas, estratégias de subjetivação e luta anticolonial em Angola (1901–1961). Vitória da Conquista: Edições UESB.

Neves, T. (2007). As igrejas e o nacionalismo em Angola. *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*, v. 6, n. 13-14, p. 511–526. Disponível em: <https://doi.org/10.60543/racr.v0i13-14.3921>. Acesso em: 20 out. 2024.

NETO, A. (2017). Evolução histórica da legislação laboral nas colónias portuguesas. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/handle/10451/434>. Acesso em: 18 dez. 2025.

Nogueira, D. R. (2024). Educar para escravizar: o ensino tecnicista de escravizados no... Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais, v. 10, n. 2, p. 1–18. DOI: <https://doi.org/10.62236/missoes.v10i3.314> . Disponível em: <https://revistamissoescs.com.br/missoes/article/view/314>. Acesso em: 16 dez. 2025.

Oliveira, S. (2015). A implantação do modelo formal de ensino em Angola (séculos XV–XX). *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, v. 15, n. 2, p. 55–80, maio/ago.

Paxe, I. P. V. (2014). Políticas educacionais em Angola: desafios do direito à educação. 217 f. Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-101718/publico/ISAAC\\_PEDRO\\_VIEIRA\\_PAXE.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01102014-101718/publico/ISAAC_PEDRO_VIEIRA_PAXE.pdf). Acesso em: 20 out. 2024.

Péclard, D. (1998). Religion and politics in Angola: The church, the colonial state and the emergence of Angolan nationalism (1940–1961). *Journal of Religion in Africa*, v. 28, n. 2, p. 160–186. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/1581711>. Acesso em: 20 out. 2024.

PORUGAL. Decreto de 9 de novembro de 1899. Regulamento do Trabalho dos Indígenas das Colónias. Disponível em: <https://revista.ispsn.org/index.php/rsn/article/download/89/99>. Acesso em: 18 dez. 2025.

PORUGAL. Decreto nº 44.309, de 27 de abril de 1962. Código do Trabalho Rural. Disponível em: <https://revista.ispsn.org/index.php/rsn/article/download/89/99>. Acesso em: 18 dez. 2025.

Rodney, W. (1972). Como a Europa subdesenvolveu a África. Lisboa: Presença Africana.

Rodrigues, F. (1989). Educação e segregação nas colónias portuguesas: o caso de Angola. Lisboa: Edições Colónia.

Silva, G. B. (2015). A Educação Colonial do Império português em África (1850–1950). Cadernos do Tempo Presente, n. 21, set./out. p. 67–83. Disponível em:  
<http://www.seer.ufs.br/index.php/tempo>. Acesso em: 20 out. 2024.

Silva, G. B. (2017). Nacionalizar ou evangelizar? Alguns dilemas das práticas missionárias na constituição do império português em Angola (1930–40). Lusitania Sacra, Lisboa, v. 35, n. 1, p. 165–181, jan./jun.

Silva, G. B. (2019). Salazarismo e educação colonial em África: Angola e Moçambique em perspectiva comparada. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 30., 2019, Recife. Anais [...]. Recife: ANPUH-Brasil. Disponível em:  
[https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1563857152\\_ARQUIVO\\_SalazarismoeEducacaoColonialemAfrica.pdf](https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1563857152_ARQUIVO_SalazarismoeEducacaoColonialemAfrica.pdf). Acesso em: 20 out. 2024.

Souza, M. M. (2005). Evangelização e poder na região do Congo e Angola: A incorporação dos crucifixos por alguns chefes centro-africanos, séculos XVI e XVII. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL ESPAÇOS, ACTORES E ACCÕES DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA, Lisboa, Portugal, 2–5 nov. Anais [...]. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2005, p. 1–17. Disponível em: [http://cvc.instituto-camoes.pt/eaar/colloquio/comunicacoes/marina\\_mello\\_souza.pdf](http://cvc.instituto-camoes.pt/eaar/colloquio/comunicacoes/marina_mello_souza.pdf). Acesso em: 20 out. 2024.

Samuels, M. A. (1970). Education in Angola, 1878-1914: A history of culture transfer and administration. Teachers College Press.

Vieira, L. (2007). Angola: A dimensão ideológica da educação 1975-1992. Luanda, 1<sup>a</sup> Ed. Editora Nzila.

Wheeler, D. L.; Pélissier, R. (1997). História de Angola. Lisboa: Publicações Alfa.