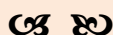


FRONTEIRAS DA EDUCAÇÃO NA ÁFRICA SOB DOMÍNIO COLONIAL ALEMÃO¹

Sílvio Marcus de Souza Correa

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil



Resumo

Na África sob domínio colonial alemão (1884-1919), as escolas foram lugares entrecruzados por diferentes culturas, línguas e religiões. Nas escolas missionárias ou governamentais, educadores europeus ou nativos conviveram nesses espaços de fronteiras. Eles próprios foram homens-fronteiras já que transitavam por campos geográficos, culturais, lingüísticos e religiosos distintos. O artigo trata desses educadores na fronteira entre dois mundos, dessas escolas e de alguns aspectos dessas fronteiras da educação durante o domínio colonial alemão na África.

Palavras-chave: educação, escola, colonialismo alemão, África.

EDUCATIONAL FRONTIERS DURING THE COLONIAL GERMAN RULE IN AFRICA

Abstract

In Africa under the colonial german rule (1884-1919), the schools were places inter crossed by different cultures, languages and religions. In the missionary or governmental schools, European educators or natives lived in these frontier spaces. They were frontier-men, as they transcended distinct geographic, cultural, linguistic, and religious fields. The article treats these educators in the frontier

¹ Uma versão resumida deste artigo foi apresentada na conferência de abertura do 17º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe, em 12 de setembro 2011, realizado na Universidade Federal de Santa Maria/RS.

between two worlds, these schools and some aspects of these educational frontiers during the colonial german rule in Africa.

Key-words: education, school, german colonialism, Africa.

FRONTERAS DE LA EDUCACIÓN DURANTE EL DOMINIO COLONIAL ALEMÁN EN ÁFRICA

Resumen

En la África alemana bajo dominio colonial (1884-1919), las escuelas fueron lugares entrecruzados por diferentes culturas, lenguas y religiones. En las escuelas misionarias o gubernamentales, educadores europeos nativos convivieron en esos espacios de fronteras. Ellos mismos fueron hombres-fronteras ya que transitaban por campos geográficos, culturales, lingüísticos y religiosos distintos. El artículo trata sobre esos educadores en la frontera entre “dos mundos”, de esas escuelas y de algunos aspectos de esas fronteras de la educación durante el dominio colonial alemán en África.

Palabras-clave: educación, escuela, colonialismo alemán, África.

FRONTIÈRES DANS L'ENSEIGNEMENT ALLEMAND: POLITIQUE COLONIALE EN AFRIQUE

Résumé

Dans l'Afrique sous la domination coloniale allemande (1884-1919), les écoles ont été des lieux entrecroisés par différentes cultures, langues et religions. Dans les écoles missionnaires ou gouvernementales, les éducateurs européens ou indigènes ont vécu dans ces espaces frontaliers. Eux-même ils étaient des hommes-frontières puisque ils transitaient par des domaines géographiques, culturels, linguistiques et religieux distinctes. L'article fait le point sur ces éducateurs dans la frontière entre deux mondes, sur ces écoles et sur certains aspects de ces frontières de l'éducation pendant la domination coloniale allemande en Afrique.

Mots-clé: éducation, école, colonialisme allemand, Afrique.

Introdução

Anacionalização do sistema escolar nas sociedades industriais foi um processo político coetâneo ao imperialismo do século 19. Se políticas nacionais na Europa buscaram uniformizar as realidades regionais em termos de educação formal, o colonialismo na África e na Ásia tentou impedir qualquer movimento protonacionalista. Porém, pelas escolas implantadas no mundo afro-asiático durante o período colonial passaram muitos dos futuros líderes e participantes dos movimentos nacionalistas e anti-coloniais do século 20.

Na África e na Ásia, a escolarização dos nativos foi uma das formas de incorporá-los à economia colonial e à cultura das metrópoles. O dilema entre uma política educacional para a população nativa ou apenas para uma elite colonial foi tratado em círculos intelectuais da Europa. Se a implantação de um sistema escolar nas colônias variou conforme os impérios europeus, a sua base foi quase a mesma, ou seja, a escola missionária para os nativos. Em geral, nas colônias predominaram as mesmas diretrizes educacionais e cujos objetivos gerais eram: a) suscitar a emergência de uma classe de trabalhadores manuais à economia colonial; b) divulgar conhecimentos básicos entre os nativos para o funcionamento da ordem colonial; e, c) garantir a formação de quadros nativos para a administração colonial (Wesseling, 2004).

As colônias foram, todavia, um espaço de confrontos, sendo a escola um lugar privilegiado de fronteiras (culturais, linguísticas, religiosas, etc.), onde diferentes realidades se cruzaram, se interpenetraram, plasmando uma nova realidade cultural. Na escola missionária, comunitária ou governamental, a maioria dos educadores se acostumou a cruzar fronteiras, sobretudo culturais. Além disso, eles próprios personificavam algumas fronteiras. Por isso, eles podem também ser chamados de homens-fronteira.² Afinal, eles levavam em si o centro para a periferia, alargavam suas bordas, mas também importavam do outro lado elementos culturais com que, juntamente com aquilo que traziam do centro, formavam uma realidade híbrida, tipicamente colonial. Assim, longe de ser uma réplica da escola metropolitana nos confins do Império, a escola nas colônias foi um espaço híbrido, de fronteiras culturais, linguísticas, religiosas, etc.

² A designação de homem-fronteira foi tomada de empréstimo do historiador François Hartog, mas muito mais como inspiração do que uma categoria analítica para tratar os viajantes que atuaram como educadores na África colonial. HARTOG, François. Viajantes e homens-fronteira. In: HARTOG, François. *Memória de Ulisses: narrativas sobre a fronteira na Grécia antiga*. Belo Horizonte: UFMG, 2004, p.13-23.

Educadores como homens-fronteira no espaço colonial

Em 7 de agosto de 1884, quando a bandeira tricolor do 2º Reich foi alçada em Angra Pequena, na costa da atual Namíbia, alguns nativos já estavam acostumados com o alemão. Desde 1842, a Sociedade Missionária Renana (*Rheinische Mission-Gesellschaft*) atuava naquela região (Gründer, 1992). Entre os primeiros missionários do sudoeste africano, destacaram-se os alemães Franz Heinrich Kleinschmidt (1812-1864) e Carl Hugo Hahn (1818-1895). Ambos realizaram estudos linguísticos importantes, sendo os primeiros autores de dicionários de línguas nativas do sudoeste africano.

Kleinschmidt e Hahn foram típicos homens-fronteira. Fizeram incursões nos campos culturais em contato, circularam entre o campo religioso, linguístico e cultural dos nativos e o dos adventícios, do qual faziam parte. Foi também na fronteira desses campos que eles atuaram como educadores. Mas a ação missionária suscitou um dilema para esses homens, sobretudo durante o colonialismo. Afinal, a fronteira se expandiu para os confins da África, deixando de ser cada vez menos um espaço de encontro, para ser cada vez mais um de confronto.³

Durante o domínio colonial, pode-se destacar alguns arquétipos da “autopsia” do Outro com base na experiência de educadores, destes homens-fronteira que se deslocaram entre o centro e os confins dos impérios.⁴ Tal deslocamento espacial parece também corresponder à travessia de uma fronteira temporal. Nesse sentido, o tempo dos africanos foi percebido como quase estático, repetitivo. Já o tempo dos europeus seria

³ Escusado lembrar que mesmo antes da expansão colonial, alguns confrontos já ocorriam entre missionários e nativos. Ver, por exemplo: TRIEBEL, Johannes: Die Auseinandersetzung der ersten Berliner Missionare mit dem Mbasi-Kult. In: BROSE, Winfried ; HEYDEN; Ulrich van der (Hg.): Mit Kreuz und deutscher Flagge. 100 Jahre Evangelium im Süden Tanzanias. Zum Wirken der Berliner Mission in Ostafrika. Beiträge der historischen Konsultation am 31. Mai und 1. Juni 1991 in Berlin [Beiträge zur Missionswissenschaft und Religionsgeschichte Bd. 3] Hamburg/Münster, 1993, p. 72-79.

⁴ Ao analisar vários elementos da invenção do bárbaro na Grécia antiga e que estruturaram as relações entre gregos e bárbaros, o historiador francês François Hartog nos oferece uma chave-interpretativa para o estudo de outras alteridades. HARTOG, François. *Memória de Ulisses: narrativas sobre a fronteira na Grécia antiga*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

aquele da mudança, do progresso.⁵ A diferença entre o centro e seus confins não era, portanto, apenas espacial, mas temporal. Isso fomentou dúvidas sobre a possibilidade de integrar todas as partes do império.

Para alguns, a educação parecia ser a ponte para essa integração, além de uma forma de queimar etapas e ajustar o tempo dos africanos com o tempo dos europeus. Escusado lembrar que os africanos eram considerados infantis.⁶ Eles eram também percebidos como seres bestiais.⁷ Entre outros fatores, a condição bestial atribuída aos africanos pelos europeus estava relacionada à suposta falta de um apanágio humano, ou seja, a consciência.⁸

Ultrapassar a fronteira entre ter ou não consciência parece ter contribuído para alguns educadores ter outra compreensão dos nativos. Isso significa que a alteridade não era circunscrita aos limites físicos, mas tinha contornos culturais. A escola foi percebida como um lugar de fronteira, entre os costumes e as maravilhas do mundo dos nativos e as leis e a razão do pretense mundo civilizado.⁹

Desde o final do século 19, a incorporação de colônias ao império alemão se valeu do trabalho missionário junto às populações nativas. No sudoeste africano, além da igreja missionária, novos equipamentos passaram a fazer parte daquela paisagem subtropical após a Conferência de Berlim. Prefeituras, hotéis, restaurantes, estações férreas, postos de correios e telégrafos, hospitais, casernas, prisões e escolas germanizavam desertos e savanas, planícies e montanhas. Apesar das guerras coloniais, o sudoeste africano recebeu um número significativo de imigrantes alemães, além de boeres vindos da África austral e outros de origem euro-

5 Mesma impressão tivera Heródoto ao atravessar as fronteiras do mundo civilizado (=grego). Ver Hartog, 2004, p. 86.

6 Os bárbaros desprovidos de consciência (*μετις*) se parecem como crianças (*νεπιοι*). Ver Hartog, 2004, p. 134-135.

7 François Hartog também tratou dessa aproximação entre comportamento infantil e bestial ao tratar da invenção do bárbaro (Hartog, 2004, p. 134-135).

8 Idem, *ibidem*.

9 A vida regrada pela natureza (*φυσισ*) ao contrário daquela ordenada pelas leis da cidade (*πολις*) era outra fronteira entre civilização e barbárie. A razão (*λογος*) era outro apanágio da civilização. Já o mundo dos bárbaros era marcado pelas singularidades e suas maravilhas (*ταυματα*) (Hartog, 2004, p. 93-111).

péia. Em 1912, a população branca era de quase 15.000 habitantes.¹⁰ Escusado lembrar que a escola foi uma das demandas dessa população branca no sudoeste africano.

Também na África tropical, colônias alemãs foram fundadas a partir de 1884. Togo, Camarões e a atual Tanzânia fizeram parte do império alemão. Porém, a população total de alemães nessas colônias nunca chegou à metade daquela do sudoeste africano. Em todas elas, a questão educacional teve sua importância nos quadros do colonialismo. A questão educacional se resumia a um duplo desafio: tornar os filhos dos nativos diferentes dos seus pais, ou seja, civilizá-los de acordo com os cânones vigentes da cultura ocidental e garantir aos filhos dos imigrantes alemães (proprietários rurais, comerciantes, funcionários da administração colonial) a base cultural de seus pais, ou seja, as condições mínimas para enquadrá-los no *status quo* da sociedade colonial. Dito de outra maneira, o duplo desafio consistia em civilizar as crianças negras e evitar a caferização (*Verkafferung*) das crianças brancas.

Nesse sentido, a educação escolar oferecida para os filhos dos adventícios e dos nativos não era a mesma. Também não era a mesma educação conforme o tipo de escola, governamental ou missionária, ou a localidade, rural ou urbana, e mesmo o acesso à escola poderia depender de fatores locais, étnicos, religiosos, etc. Havia ainda uma exclusão segundo gênero, pois meninas nativas eram em menor número nas escolas missionárias. A orientação pedagógica para meninas poderia ainda variar entre escolas missionárias evangélicas e católicas (Akakpo-Numado, 2007). Nas escolas governamentais ou comunitárias não havia classes para meninas nativas (Eggert, 1970).

A educação escolar nas colônias era hierárquica e reproduzia uma visão de mundo (*Weltanschauung*) na qual brancos e negros tinham papéis distintos: os primeiros eram educados para dar ordens e os últimos para obedecer. Escusado lembrar que o discurso civilizatório tanto do

¹⁰ A população branca do sudoeste africano era três vezes a população branca da colônia alemã da África Oriental, quase dez vezes aquela dos Camarões e 43 vezes aquela do Togo (Smith, 1978, p. 51).

cristianismo missionário quanto do colonialismo enfatizava o trabalho dos nativos como meio de integrá-los não apenas economicamente, mas também culturalmente ao capitalismo. Assim, escolas missionárias e governamentais foram fundamentais ao projeto colonial no que tange à formação de “bons trabalhadores” (Cohen, 1993, p. 133).

Além de trabalhadores manuais, alguns trabalhadores intelectuais foram formados nas colônias, sobretudo nos seminários e nas escolas missionárias, onde padres ou pastores e educadores nativos supriram parcialmente a demanda religiosa e educacional em várias missões nos confins da África. Na formação de educadores no sudoeste africano, destacou-se o dr. Heinrich Vedder (1876-1972). Além de missionário e educador em Okahandja, na região central da Namíbia, este homem-fronteira deixou várias contribuições nos campos da lingüística e da etno-história, além de manuais escolares em línguas nativas. Com a ocupação britânica durante a Primeira Guerra Mundial, dr. Vedder foi deportado para a Alemanha em 1919. Retornou três anos depois para Okahandja, onde passou o resto de sua vida (Moritz, 1973).

Na colônia alemã do Togo atuaram outras missões católicas e evangélicas. A Missão da Alemanha do Norte (*Norddeutsche Mission*), de Bremen, teve uma presença marcante, inclusive na formação de educadores nativos desde o final do século 19.¹¹ Alguns deles, inclusive, tiveram uma formação na Alemanha, na escola missionária Ewe de Westheim (Azamede, 2009). Dessa primeira geração dos africanos de Württemberg (*württembergischen Afrikaner*), destacaram-se Andreas Aku (1863-1931) e Robert Domingo Baëta (1883-1944). Em Westheim, o primeiro estudou entre 1884 a 1887 e o segundo entre 1897 e 1900. Depois, Andreas Aku foi líder da Igreja Presbiteriana no Togo. Já Robert D. Baëta foi ordenado

¹¹ Sobre a *Norddeutsche Mission* na África e o colonialismo alemão, ver, por exemplo: SAWITZKI, Sonja. Ho/Wegbe. Die Etablierung einer Missionsstation in West-Afrik. Kleine Schriften des Staatsarchivs Bremen, Heft 33. Herausgegeben von der Universität Bremen und dem Staatsarchiv Bremen, 2002; PABST, Martin. Mission und Kolonialpolitik. Die Norddeutsche Missionsgesellschaft an der Goldküste und in Togo. Verlagsgemeinschaft ANARCHE, München 1988; ALSHEIMER, Rainer. Träume von einem westafrikanischen Kirchenstaat in Deutsch-Togoland: Pläne in der Norddeutschen Missionsgesellschaft 1900-1914. In: Bremisches Jahrbuch, Band 83, Bremen 2004, S.181-196.

pastor em 1917 e cinco anos depois foi escolhido para secretário geral da Igreja Evangélica no Togo, então já sob domínio francês.

Esses educadores nativos foram também homens-fronteira. Um último exemplo, mas não por isso menos importante: Robert Stephen Kwami (1870-1945), filho de um educador nativo que viveu a experiência da escravidão, sendo libertado por missionários em Anyako, na então antiga colônia alemã do Togo.¹² Se o pai conheceu a fronteira entre escravidão e liberdade, o filho atravessaria outras fronteiras. Em 1894, o jovem Kwami de 15 anos foi para a Alemanha, onde estudou na escola missionária Ewe em Westheim. Três anos depois, retornou para o Togo, onde iniciou suas atividades como educador em Ho. Além do domínio da língua ewe, Robert S. Kwami era fluente em inglês e alemão. Sua atividade docente atendeu aos nativos da missão, mas também àqueles da administração colonial. Em 1911, foi ordenado pastor em Amedzofe.¹³

Como educador e pastor, Robert S. Kwami transitou pelos campos da cultura ewe e da alemã, mas foi na fronteira entre ambas que parece ter se realizado em termos vocacionais. Porém, esse suposto espaço transcultural foi ameaçado com a Primeira Guerra Mundial. Em 1916, a colônia do Togo foi dividida entre franceses e ingleses. Robert S. Kwami permaneceu no Togo, assumindo a direção da comunidade ewe de Amedzofe. Mais tarde, seria ele um dos fundadores da Igreja Independente Ewe. Atuante na ex-colônia alemã do Togo, Kwami sempre manteve regular correspondência com a *Norddeutsche Missionsgesellschaft*. Inclusive, dela foi o convite para Kwami realizar um ciclo de conferências na Alemanha em 1932. Durante essa viagem, o pastor negro foi alvo do racismo dos nazistas que tentaram impedir sua prédica na Igreja de São

¹² Cabe lembrar que outro ex-escravo foi o primeiro bispo negro da igreja anglicana em 1864. De origem yorubá, Samuel Ajayi Crowther (1805-1891) frequentou uma escola missionária e atuou como educador e missionário na região do Níger. Em 1843, foi ordenado reverendo da igreja anglicana em 1843. GRÜNDER, Horst. *Welteroberung und Christentum: Ein Handbuch zur Geschichte der Neuzeit*, Gütersloh, 1992, p. 517.

¹³ Ho e Amedzofe faziam parte da colônia alemã do Togo. Depois, elas foram incorporadas ao território de Gana.

Lamberto em Oldenburg.¹⁴ Esse acontecimento ficou conhecido como o caso Kwami (*Kwami-Affäre*).

Assim como entre os educadores alemães, as posições políticas dos educadores nativos não se deixam reduzir a uma adesão acrítica ao colonialismo. A condição de homens-fronteira lhes permitiu posições distintas, algumas mais conciliatórias, outras mais tensas e conflitivas. Ora mais próximos do centro, ora mais próximos da periferia, esses homens-fronteira acabaram por ter dificuldades de viver em outro lugar fora das margens. No sentido que Robert Park deu ao homem marginal, pode-se dizer que alguns educadores das escolas missionárias foram também homens das margens (Park, 1928). Escusado lembrar que o espaço fronteiriço é formador de gente culturalmente híbrida.¹⁵ No caso de alguns educadores e missionários, destes homem-fronteira, não se trata de exclusão, de marginalização, mas sim de uma escolha pelas margens, pelo espaço fronteiriço da escola e da igreja colonial.

A escola na paisagem colonial

A escola foi uma das instituições que marcou a paisagem colonial africana. Sua presença em várias regiões foi símbolo do domínio colonial. Embora a escola missionária remonte a um período pré-colonial, houve uma coalescência de interesses de ordem religiosa com outros da economia colonial. Nesse sentido, um incipiente sistema educacional nas colônias alemãs na África buscava adequar diferentes realidades àquela matriz em voga na Alemanha após a sua unificação. Todavia, a escola colonial foi sempre um espaço de fronteiras e, por conseguinte, de con-

¹⁴ Em 17 de maio de 2009, uma sala da Igreja de Santo Lamberto em Oldenburg foi nomeada *Robert-Kwami-Saal* em homenagem ao pastor togolês que pregou naquela igreja em 20 de setembro de 1932, apesar dos protestos dos nazistas. Mais de duas mil pessoas assistiram a prédica de Robert Kwami na Saint-Lamberti Kirche.

¹⁵ Robert Park considerou o híbrido cultural como alguém que vive e se divide intimamente na vida cultural de dois distintos povos (“living and sharing intimately in the cultural life of two distinct peoples”).

frontos. Mais do que as outras escolas, a escola missionária foi palco de um processo dialético entre colonialismo e sua antítese.¹⁶

Nas colônias alemãs da África, Ásia e Oceania, as escolas missionárias predominaram. De acordo com matéria do *Koloniale Rundschau* de novembro de 1912, as escolas missionárias nas colônias alemãs eram de 4.500 com quase 125.000 alunos. As escolas governamentais - *Regierungsschulen* - eram em torno de 100 com 5 a 6.000 alunos. Na África equatorial, a mais antiga *Regierungsschule* era a de Duala, fundada em 1887. Havia também escolas para técnicas manuais (*Handwerkerschulen*) e agrícolas (*Landwirtschaftliche Schulen*). Na África oriental, a mais antiga *Regierungsschule* era a de Tanga, fundada em 1892 (SCHNEE, 1920).

Na colônia alemã do sudoeste africano, a primeira *Regierungsschule* para crianças brancas foi criada em Windhoek em 1894. Para as aulas foi nomeada a professora Helene Nitze.¹⁷ Em 1900, uma escola governamental foi aberta em Gibeon, outra em Keetmanshoop um ano depois e mais uma em Swakopmund em 1901. Em 1902, uma escola foi inaugurada em Grootfontein e outra em Karibib em 1904. Em 1912, a colônia alemã do sudoeste africano contava com 17 escolas governamentais, inclusive duas escolas secundárias (*Realschule*) em Windhoek e Swakopmund (SCHNEE, 1920). Neste ano foi também inaugurado um jardim de infância (*Jugendheim*) em Lüderitzbucht.¹⁸

Uma das responsáveis pela obra foi a Liga Feminina da Sociedade de Colonização Alemã (*Frauenbund der Deutschen Kolonial-Gesellschaft*). Na matéria do jornal local sobre a inauguração, nota-se a preocupação em liberar as mães para tarefas matutinas sem ter que deixar suas crianças sob a guarda de domésticas nativas ou imiscuídas com crianças nativas. Segundo a matéria, o jardim de infância era uma forma

¹⁶ Sobre a dialética da cristianização no espaço colonial, ver GRÜNDER, Horst. *Welteroberung und Christentum: Ein Handbuch zur Geschichte der Neuzeit*, Gütersloh, 1992, p. 577-582.

¹⁷ Mais tarde, ela viveria as agruras da guerra colonial e retornaria viúva para a Alemanha, onde publicaria seu primeiro livro. Helene von Falkenhausen (geb. Nitze), *Ansiedler-Schicksale. Elf Jahre in Deutsch-Südwestafrika 1893-1904*, Reimer: Berlin, 1904.

¹⁸ *Lüderitzbuchter Zeitung*, 24.02.1912, p.11.

de manter e promover a língua alemã entre as crianças brancas e livrá-las das influências culturais dos nativos, ou seja, da ameaça de cafrearização (*Verkaffern*), pois o fato de crianças alemãs aprenderem a língua dos nativos parecia inferiorizá-las.¹⁹

Ao contrário das escolas para crianças brancas, o ensino se fazia, em geral, na língua nativa nas escolas missionárias. No período pré-colonial, a pedagogia dos missionários visava, sobretudo, a cristianização das crianças nativas. Porém, a demanda por trabalhadores africanos para serviços da administração colonial e de sociedades empresariais alemãs suscitou um debate sobre a importância do ensino de língua alemã em todas as escolas para nativos. Afinal, os serviços públicos de obras, de transporte, de comunicação e dos postos militares, entre outros, recrutavam trabalhadores nativos, assim como a iniciativa privada na agricultura (especialmente, nas *plantations*), na indústria e no comércio.

Também para os serviços domésticos, aumentou a demanda por nativos que haviam freqüentado a escola missionária ou governamental. Assim que a escolarização representou para muitos jovens africanos uma nova inserção na sociedade colonial. Aliás, alguns egressos das escolas missionárias se tornaram padres, pastores e docentes e tantos outros tiveram ocupações que lhes permitiam intermediar as relações entre adventícios e nativos, entre o poder colonial e o poder local. Pela importância de tal intermediação, os indivíduos que sabiam ler e escrever em língua alemã e que conheciam um pouco da cultura do colonizador puderam gozar de certo prestígio social, especialmente em suas comunidades de origem.

Alguns europeus eram contrários ao ensino para nativos em línguas européias porque acreditavam que os nativos se sentiram com os mes-

¹⁹ A Liga Feminina da DKG se preocupou muito com a ameaça de cafrearização dos imigrantes alemães; por isso, um dos seus objetivos era enviar mulheres brancas para a África sob domínio colonial alemão. AXSTER, Felix. *Die Angst vor dem Verkaffern - Politiken der Reinigung im deutschen Kolonialismus*. Werkstatt Geschichte 39, Essen: Klartext Verlag, 2005, p. 39-52; TODZI, Kim Sebastian. *Rassifizierte Weiblichkeit. Der "Frauenbund der deutschen Kolonialgesellschaft" zwischen weiblicher Emanzipation und rassistischer Unterdrückung*, Universität Hamburg, 2008, p. 14-15.

mos direitos que os brancos ao falar a língua dos brancos.²⁰ Opinião contrária tinha o missionário e linguísta Dietrich Westermann (1875-1956) que atuou no Togo entre 1900 e 1903 (Lentz, 1986). Se alguns alemães como Jesko von Puttkamer (1855-1917) ou o conde von Zech (1868-1914) contribuíram para a hierarquização do mundo colonial, simplificando a realidade religiosa (entre cristãos e pagãos) e cultural (entre civilizados e primitivos), cabe lembrar que muitos missionários contribuíram para isso, especialmente na África oriental.²¹

Já outros missionários se opuseram a certas políticas coloniais. Entre outros, destacou-se o diretor da missão de Bremen no Togo, Franz Michael Zahn (1862-1900), cuja posição anti-colonial já foi tratada por alguns historiadores.²² Seu sucessor, Wilhelm August Schreiber (1900–1924), teve uma posição nitidamente pró-colonial. Aliás, Schreiber foi um dos responsáveis pelo fechamento da Escola Ewe de Westheim, após a morte de Zahn em 1900. Juntamente com o pastor Martin Schlunk, Schreiber defendeu o uso da língua alemã nas escolas para nativos. Cabe ressaltar que Schlunk reconhecia o mérito do governo alemão de ter introduzido com firmeza o alemão como língua de ensino. Escusado lembrar que desde o início do século 20, o colonialismo alemão impôs uma

²⁰ Outros pastores também se dedicaram a etnolinguística Ewe como, por exemplo, Ernst Bülg (1859-1925), Gustav Hanter (1863-1938), Karl Fies (1864- 1937) e Carl Spieth (1867-1936), ver: AHADJI, A. Y. *Identité culturelle et environnement colonial: le cas des communautés ewe (Togo) face aux sociétés des Missions chrétiennes 1847-1914*, Rev. CAMES, vol.02, 2000, p.69.

²¹ FIEDLER, Klaus: *Christentum und afrikanische Kultur*. Konservative deutsche Missionare in Tanzania 1900 bis 1940 [Missionswissenschaftliche Forschungen Bd. 16] Gütersloh, 1983; HEYDEN, Ulrich van der: Rassistische Motivationen der Missionare der Berliner Missionsgesellschaft in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und ihre politischen Konsequenzen. In: WAGNER, Wilfried *et alii*. *Rassendiskriminierung - Kolonialpolitik und ethnisch- nationale Identität* [Referate des 2. Internationalen Kolonialgeschichtlichen Symposiums 1991 in Berlin], Münster /Hamburg, 1992, pp. 533- 542; PAKENDORF, Gunther: „Kaffern lügen, Lehrer sagen die Wahrheit!“ Zur manichäischen Ordnung des missionarischen Diskurses. In: HEINE, Peter / HEYDEN, Ulrich van der (Hg.): *Studien zur Geschichte des deutschen Kolonialismus in Afrika*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Peter Sebald. Pfaffenweiler 1995. pp. 418-428.

²² Werner USTORF: *Die Missionsmethode Franz Michael Zahn*. Der Aufbau kirchlicher Strukturen in westafrika. Eine Missionsgeschichtliche Untersuchung, Verlag der ev. Luth. Mission Erlangen 1989, p. 264; AHADJI, A. Y. *Identité culturelle et environnement colonial: le cas des communautés ewe (Togo) face aux sociétés des Missions chrétiennes 1847-1914*, *Cames*, v. 2, 2000, p. 70.

política educacional mais contundente no que tange ao ensino em língua alemã.

Mas o uso da língua alemã não era apenas uma forma de germanizar os nativos, mas sim de tentar minimizar a influência britânica já muito forte na costa africana no final do século 19. O Conselho Colonial Alemão (*Deutsch Kolonialrat*) reconhecia, inclusive, o quanto a língua inglesa era difundida na colônia alemã do Togo, especialmente como língua comercial.²³

Em 1905, o linguista e educador alemão Carl Meinhof (1857-1944) chamou atenção para a ameaça inglesa no Togo.²⁴ No mesmo ano, uma ordonança do governador proibiu qualquer língua estrangeira que não fosse o alemão para o ensino, com única exceção para a língua nativa. Essa era uma política de repressão ao uso do inglês, em voga em algumas escolas missionárias.

Apesar da resistência na maioria das escolas missionárias, o governo em Berlim destinou um fundo para a expansão da língua alemã nas diferentes colônias. Em 1914 foi previsto 20.000 marcos para África oriental, 60.000 marcos para Camarões, 25.000 marcos para Togo e 9.000 marcos para a colônia do sudoeste africano.²⁵

A copiosa documentação, inclusive iconográfica, sobre as escolas nas colônias alemãs acusa um contraste entre a realidade escolar nos confins dos domínios coloniais e nas cidades como Lomé, Windhoek ou Daressalaam. Construídas com materiais variados, freqüentadas por crianças de diferentes grupos étnicos e mantidas de diversas maneiras conforme cada região, as escolas confessionais ou laicas integraram a paisagem colonial conferindo a esta uma certa homogeneidade cultural. Assim, as escolas fizeram parte do projeto imperialista e pan-germanista do 2º Reich.

O colonialismo alemão na África e a questão educacional

²³ SEBALD, Peter. *Togo 1884-1914. Eine Geschichte der Musterkolonie Togo auf der Grundlage amtlicher Quellen*. Berlin, Akademie-Verlag 1988, p. 496.

²⁴ PABST, Martin. *Mission und Kolonisation*. München: Verlag Gemeinschaft ANARCHE, 1988, p. 287.

²⁵ Idem.

Uma vez incorporados ao império alemão como colônia ou área de proteção (*Schutzgebiet*), vastos territórios africanos foram vistos como uma Alemanha tropical. Mas o sucesso do empreendimento colonial dependia, sobretudo, da força-de-trabalho dos nativos. Para isso, era preciso educar os nativos para o trabalho nos moldes do capitalismo. Na Alemanha tropical, a imposição de um novo regime de trabalho foi brutal e muitas críticas pulularam na imprensa alemã, inclusive denúncias de trabalho forçado, etc.

Ao mesmo tempo, a imprensa alemã corroborou com o estereótipo do negro indolente. Muitos artigos na imprensa trataram da influência do clima tropical sobre os indivíduos e sobre o potencial da educação e do trabalho disciplinar em contornar certas imposições mesológicas. Se para alguns o clima tropical esmaecia qualquer força-de-trabalho, para outros a baixa produtividade dependia mais da falta de uma educação para o trabalho disciplinar. Nesse sentido, as escolas missionárias para nativos deveriam não apenas cristianizar os nativos, mas educá-los para o trabalho, para servir ao colonialismo.²⁶

Ao contrário das escolas missionárias para nativos, as escolas governamentais para crianças brancas garantiam a base educacional para a reprodução social de uma elite colonial branca. Para a reprodução biológica e cultural dos alemães nas colônias, algumas associações na Alemanha se encarregaram de engajar mulheres ao projeto colonial do 2º Reich. Entre outras, destacou-se a já mencionada Liga Feminina da Sociedade de Colonização Alemã. Ela fez muita propaganda colonial, principalmente por meio de sua revista *Kolonie und Heimat in Wort und Bild*, e foi também responsável pelo envio de mulheres brancas para as colônias alemãs.

²⁶ Sobre a educação para o trabalho, no caso específico das missões protestantes na África Oriental Alemã, ver: HAMILTON, Majida. *Mission im kolonialen Umfeld. Deutsche protestantische Missionsgesellschaften in Deutsch-Ostafrika*. Göttingen, 2004, p. 91-102; SIPPEL, Harald: "Wie erzieht man am besten den Neger zur Plantagenarbeit?" *Die Ideologie der Arbeitserziehung und ihre redliche Umsetzung in der Kolonie Deutsch-Ostafrika*. In: BECK, Karl /SPITTLER, Gerd (Hg.): *Arbeit in Afrika*. Münster/Hamburg, 1995, p. 311-333.

Um dos seus objetivos era a manutenção do germanismo nas colônias que parecia esmaecer pelo baixo contingente de mulheres alemãs.²⁷ Além de defender a endogamia entre os imigrantes alemães, a Liga se preocupava com a reprodução cultural das novas gerações; para isso, acreditava-se que a mulher tinha um papel cultural importante no espaço privado do mundo colonial seja como esposa, mãe e dona-de-casa. A propósito, o pan-germanismo e a ideologia colonial valorizavam o papel da mulher enquanto “portadora da cultura [alemã]” (*Kulturträgerin*).²⁸

Na Alemanha, duas escolas coloniais para mulheres (*Kolonialfrauenschulen*) foram abertas em Witzenhausen e Bad Weilbach, respectivamente em 1908 e 1911. A primeira diretora da escola de Witzenhausen foi Helene von Falkenhausen. Sua experiência docente era africana, inclusive como primeira professora da *Regierungsschule* de Windhoek, na colônia alemã do sudoeste africano. Também com experiência africana, a condessa Anna von Zech colaborou com a escola de Witzenhausen.

As experiências africanas de mulheres como Helene von Falkenhausen e Anna von Zech eram valorizadas pelas jovens que recebiam uma formação voltada basicamente para a economia doméstica, mas com algum conhecimento de ciências naturais e humanas e de higiene tropical, além de aulas práticas de jardinagem, de agricultura, de criação de animais domésticos, etc. Mas pelo pequeno número de alunas das escolas de Witzenhausen e Bad Weilbach e pela curta duração de ambas escolas pode-se inferir o baixo impacto de tal projeto educacional nas colônias

²⁷ Sobre o tema, ver, por exemplo: Smidt, Karen. *'Germania führt die deutsche Frau nach Südwest' Auswanderung, Leben und soziale Konflikte deutscher Frauen in der ehemaligen Kolonie Deutsch-Südwestafrika 1884 - 1920. Eine sozial- und frauengeschichtliche Studie*. Magdeburg, 1997; CARSTENS, Cornelia, und Gerhild Vollherbst. „'Deutsche Frauen nach Südwest!' - Der Frauenbund der Deutschen Kolonialgesellschaft.“ In *Kolonialmetropole Berlin*, von Ulrich van der Heyden und Joachim Zeller, 50-56. Berlin, 2002; DIETRICH, Anette. *'Weiße Weiblichkeiten'. Konstruktion von 'Rasse' und Geschlecht im deutschen Kolonialismus*. Bielefeld, 2007; TODZI, Kim Sebastian. *Rassifizierte Weiblichkeit. Der „Frauenbund der deutschen Kolonialgesellschaft“ zwischen weiblicher Emanzipation und rassistischer Unterdrückung*, Universität Hamburg, 2008.

²⁸ WALGENBACH, Katharina. *'Die weiße Frau als Trägerin deutscher Kultur'. Koloniale Diskurse über Geschlecht, 'Rasse' und Klasse im Kaiserreich*. Frankfurt/M, 2005.

alemãs.²⁹ Apesar disso, houve um grande esforço de certas associações alemãs e um empenho individual de pessoas como Frieda von Bülow ou Adda von Liliencron para envolver um número maior de mulheres no projeto colonial alemão.

Mas se o fomento de mulheres preparadas pelas escolas de Witzenhausen e Bad Weilbach ficou aquém do esperado, cabe lembrar que mulheres foram enviadas para as colônias sem necessariamente passar pelas escolas coloniais da Alemanha.³⁰ Apesar do empenho de organizações como a Liga Feminina da Sociedade Alemã de Colonização, as colônias alemãs atraíram um pequeno número de mulheres brancas e solteiras.

A colônia alemã do sudoeste africano foi aquela mais visada para a imigração alemã. Pelo peso demográfico dos imigrantes foi nessa colônia que as mulheres tiveram maiores perspectivas de emprego como domésticas, professoras etc. Mulheres, geralmente solteiras, na faixa etária de 20 a 30 anos e com certificado de docente se ofereciam para dar aulas na colônia do sudoeste africano. Nos anúncios constam ainda outras informações sobre essas mulheres, como confissão religiosa e/ou conhecimento de economia rural.³¹ Alguns anúncios demandam empregos domésticos a jovens, algumas delas ainda na Alemanha, e outros tratam de possíveis uniões matrimoniais com homens alemães solteiros ou viúvos já estabelecidos na colônia do sudoeste africano.

A preferência dos imigrantes alemães pela região subtropical tem a ver com as informações, inclusive científicas, que circulavam na Alemanha. Cabe lembrar que o grau de alfabetização da população, a urbanização e o desenvolvimento da imprensa tipográfica na Alemanha do final do

²⁹ LERP, Dörte. Zwischen Bevölkerungspolitik und Frauenbildung. Die Kolonialfrauenschulen in Witzenhausen und Bad Weilbach. In: BECHHAUS-GERST, Marianne; LEUTNER, Mechtild (Hg.) *Frauen in den deutschen Kolonien*. Berlin: Ch.Links Verlag, 2009, p. 32-39.

³⁰ Rutkowski, Günter. *"Minna oder Madame"*: über die Entsendung von Dienstmädchen nach Deutsch-Südwest im Auftrag der deutschen Kolonisation. München: Grin-Verlag, 2009.

³¹ Ver, por exemplo, *Swakopmunder Zeitung*, 23/3/1912, p. 4.

século 19 favoreceram a divulgação de teorias científicas.³² Nesse contexto da imigração de massa, teorias sobre aclimatação de europeus em áreas tropicais e subtropicais orientaram o debate e também algumas políticas de imigração e colonização.³³ A região do Kilimandjaro, por exemplo, foi alvo de especulações sobre suas condições mesológicas para imigração europeia, especialmente depois do assentamento de famílias boeres oriundas da África austral no distrito de Moschi, na África Oriental Alemã, onde um professor já dava aulas às crianças boeres na primeira década do século 20.³⁴

Malgrado o deserto, a região subtropical do sudoeste africano, atual Namíbia, foi considerada a mais promissora para o povoamento com imigrantes alemães. Pelo seu número expressivo em termos demográficos, os alemães do sudoeste africano tiveram uma demanda diferenciada no que tange à escolarização dos seus filhos. Nas demais colônias alemãs na África tropical, a população branca era pequena e, por conseguinte, a demanda escolar para seus filhos não foi tão importante quanto na Namíbia. Na colônia do sudoeste africano não havia escola governamental para nativos. As aulas para os nativos eram integradas às atividades missionárias. A administração colonial se encarregava apenas com a educação das crianças brancas, mas dividia alguns encargos com as comunidades dos imigrantes alemães.

³² O desenvolvimento da imprensa na Alemanha também favoreceu uma série de jogos para um público infantil e cuja temática era o império e as colônias alemãs. Alguns jogos de cartas, dominós e outros tinham uma orientação pedagógica e temas como, por exemplo, viagens pelas colônias alemãs. Além de lúdico, esse material era bastante informativo, apesar dos clichês e estereótipos. Muitos produtos coloniais de empresas alemãs tinham motivos coloniais em suas embalagens. Algumas vezes, as mercadorias continham figurinhas com temáticas coloniais para um público infantil colecionar.

³³ Ver por exemplo os artigos do sanitarista Dr. Däubler: “*Die Ansiedlung von Deutschen in tropischen Hochländer*”, Deutsch-Ostafrikanische Zeitung, Dar es Salaam, 06 de agosto de 1911; “*Die Ansiedlung von Deutschen in tropischen Hochländer (II)*”, Deutsch-Ostafrikanische Zeitung, Dar es Salaam, 09 de agosto de 1911; artigo do Dr. Th. Förster: “*Die Ansiedlung von Deutschen in tropische, deutschen Kolonien*” Deutsch-Ostafrikanische Zeitung, Dar es Salaam, 13 de setembro de 1911; ainda os artigos “*Die Eignung Deutsch-Ostafrika als Ziel für die deutsche Auswanderung*” Deutsch-Ostafrikanische Zeitung, Dar es Salaam, 7 out. 1911.

³⁴ *Kolonie und Heimat in Wort und Bild*. 4 Jhg, n. 20, 5/2/1911.

Se a questão educacional nas colônias variou conforme o peso demográfico dos imigrantes alemães, não se pode olvidar da presença de ingleses, boeres e de outros grupos de origem européia e cujas crianças foram atendidas por escolas confessionais ou laicas e também por aulas particulares. Nos jornais locais em língua alemã, alguns anúncios acusam a oferta de aulas particulares, geralmente, por mulheres solteiras vindas da Alemanha ou da África do Sul.

Na colônia alemã do sudoeste africano, a escolaridade de crianças brancas entre 6 a 14 anos era obrigatória desde a ordenança governamental de 20 de outubro de 1906. Como muitas famílias boeres migraram para o sudoeste africano no último quartel do século 19, as escolas governamentais para crianças brancas atendiam também crianças boeres. Em 1908, por exemplo, a escola de Windhoek contava com 43 crianças alemãs, 25 boeres, duas austríacas, duas britânicas e duas suíças. No mesmo ano, a escola de Grootfontein contava com 17 crianças boeres e apenas três alemãs.³⁵

Nesse contexto intercultural, o ensino da língua alemã era uma forma de germanizar essas crianças brancas, um tanto “africanizadas” segundo a percepção das autoridades alemãs.³⁶ Se na colônia alemã do sudoeste africano, as escolas governamentais se encarregavam das crianças brancas e as escolas missionárias das crianças nativas, isso não significava acesso à educação escolar para todas crianças. Muitas delas moravam longe das poucas escolas. Além disso, havia as crianças mestiças que não podiam frequentar as escolas governamentais para crianças brancas. Havia ainda questões de gênero e de religião que limitava o acesso de certas crianças à escola governamental ou missionária.

Na colônia alemã da África oriental, algumas famílias de imigrantes da Europa, do Oriente Médio e da Ásia enviavam seus filhos às escolas

³⁵ Denkschrift (1908) apud SHIBATA, Atsuko. *The “Germanization” of Africa: White Education in German South-West Africa*. Centre for New European Research 21st Century COE Programme, Hitotsubashi University, 2005.

³⁶ Copiosa documentação trata da “Questão Boer” no sudoeste africano. Ver, por exemplo, Der Deutsche Kolonialgesellschaft, *Zeitschrift für Kolonialpolitik, Kolonialrecht und Kolonialwirtschaft*. Berlin, 1904, 6. Jahrgang; LEUTWEIN, Theodor. *Elf Jahre Gouverneur in Deutsch-Südwestafrika*, Berlin, 1906.

governamentais. Em 1913, dos 43 alunos de uma escola em Daressalam, contavam-se crianças alemãs, francesas, sírias e indianas, entre 6 a 15 anos. No distrito de Moschi, nas proximidades do Kilimandjaro, havia duas escolas para os filhos dos imigrantes brancos (alemães, teuto-russos, palestinos e boeres).³⁷

Na África oriental havia ainda escolas corânicas para as crianças muçulmanas. Entre elas, algumas freqüentavam também a *Regierungsschule*, sendo o seu desempenho, geralmente, superior à média dos alunos.³⁸ Segundo matéria da revista da Liga Feminina da Sociedade Alemã de Colonização, a latinização da escrita da língua swahili favoreceu o aumento de crianças muçulmanas nas escolas governamentais para nativos. Com isso, acirrava-se a concorrência com as escolas corânicas.³⁹ No norte do Togo também havia escolas corânicas, especialmente entre os haussás.⁴⁰

Apesar das várias notícias na imprensa de aumento do número de discentes ou de construção de novas escolas, o incipiente sistema educacional nas colônias atendia apenas uma pequena parcela da população total em idade escolar. Nesse sentido, um projeto de unificação do sistema educacional para o vasto império alemão parecia uma tarefa hercúlea. Mas alguns relatórios de inspetores acusam um esboço de projeto imperial para validar um sistema educacional unificado.

Em 1914, um livro sobre as escolas para nativos nas colônias alemãs foi publicado em Hamburgo. No mesmo ano, outro livro foi publicado em Berlim sobre o ensino na colônia alemã do sudoeste africano.⁴¹ Em ambos os livros, a questão educacional esteve orientada pela ideologia do imperialismo e do colonialismo.

Com base numa série de questionários, o pastor e inspetor de educação Martin Schlunk (1874-1958) logrou elaborar uma síntese da situa-

³⁷ SCHNEE, Heinrich, *Deutsches Kolonial-Lexikon* (Leipzig, 1920), Bd.II, p. 448.

³⁸ *Kolonie und Heimat in Wort und Bild*. 3 jhg. N. 4, 7/11/1909.

³⁹ Idem.

⁴⁰ *Kolonie und Heimat in Wort und Bild*. 4 Jhr. N. 26, 19/3/1911.

⁴¹ SCHLUNK, Martin. *Die Schulen für Eingeborene in den deutschen Schutzgebieten*. Hamburg: L. Friederichsen & Co., 1914; MORITZ, Eduard. *Das Schulwesen in Deutsch-Südwestafrika*. Berlin: Verlag von Dietrich Reimer, 1914.

ção escolar para nativos nas colônias alemãs às vésperas da Primeira Guerra Mundial. Merecem destaque sete questões tratadas no livro e cujas respostas oferecem uma interpretação comparativa entre as colônias alemãs da África do leste e do sudoeste.⁴²

A síntese elaborada pelo inspetor Schlunk deve ser considerada com reserva, pois ele acreditava na missão civilizatória do colonialismo. Em termos metodológicos, a coleta dos dados por meio de questionários e a própria produção de informações, ou seja, o preenchimento dos questionários apresentaram falhas e tiveram suas limitações. Além disso, deve-se atentar para a dimensão política e subjetiva das respostas dos questionários já que os educadores sabiam, alguns mais que outros, das possíveis implicações que tal estudo poderia ter sobre a vida escolar nas colônias.

No entanto, a síntese do inspetor Schlunk permite inferir alguns aspectos pouco tratados pela historiografia sobre a realidade escolar nas colônias alemãs. No sudoeste africano, por exemplo, senhores brancos consideravam inútil a escolaridade dos trabalhadores nativos, informou Schlunk. Como muitas crianças exerciam atividades como o pastoreio, havia certa dificuldade com a frequência escolar.⁴³ Em algumas localidades, havia a necessidade do ano escolar se adaptar ao calendário agrícola, pois algumas atividades como a colheita demandava trabalho infantil.⁴⁴ Além da frequência irregular, a evasão escolar parecia ser outro problema cuja gravidade variava de região para região.⁴⁵ Os trabalhos nas roças e também na *plantation* foram considerados, conjuntamente com a indolên-

⁴² As sete questões foram as seguintes: 1) Wird die Schulbildung am Orte geschätzt oder kostet es Mühe, Schüler zu gewinnen? 2) Wie steht es um die Regelmässigkeit des Schulbesuches, und welche Mittel werden angewandt, einen solchen zu erzielen? 3) Wieviel Prozent der Schüler halten durschnittlich bis zum Ende des Schulkurss aus? 4) Wie sind die geistigen Fähigkeiten der Schüler, verglichen mit dem gleichartigen Kindern in Europa? Wie die der eingeborenen Mädchen zu den Knaben? 5) Wie ist ihr Gehorsam, Fleiss und sittliches Verhalten? 6) Welche Kenntnisse besitzen mittelmässige Schüler beim Abgang nach vollendetem Kursus? 7) Wie benützen die Schüler ihre erworbenen Kenntnisse im später Leben, und wie unterscheiden sie sich in ihrem Verhalten von solchen Eingeborenen, die keine Schule besuchten?

⁴³ Schlunk, 1914, p. 121.

⁴⁴ Idem, p. 158.

⁴⁵ Idem, p. 122.

cia dos adultos e a falta de interesse dos régulos locais, as principais causas da evasão escolar na colônia alemã da África oriental.⁴⁶

Na colônia alemã do sudoeste africano, as capacidades ou habilidades das crianças nativas foram avaliadas de forma satisfatória. Parecia, pois, que as crianças estavam ainda livres de certas características atribuídas aos adultos de diferentes grupos étnicos. Em alguns casos, como música e canto, as crianças nativas chegaram a ser consideradas mais dotadas que as crianças européias.⁴⁷

Na África oriental, as características atribuídas aos grupos étnicos foram mais determinantes na avaliação das capacidades ou habilidades das crianças. Diferenças entre meninos e meninas também foram mais marcantes do que na avaliação para as crianças nativas do sudoeste africano.⁴⁸ Certos comentários sobre o aprendizado das crianças nativas apontaram para a falta de oportunidade em aplicar na prática alguns ensinamentos. Isso explicaria em parte a dificuldade na aprendizagem e mesmo o desinteresse por parte das crianças. Segundo os dados analisados por Schlunk, seria na puberdade a fase de maior desinteresse, sobretudo feminino. Haveria uma correlação entre o desinteresse das jovens pela escola e o seu interesse pelo casamento.⁴⁹

Algumas influências externas no comportamento das crianças nativas foram apontadas nas respostas do questionário. Em geral, essas influências foram avaliadas como negativas. Entre elas, pode-se mencionar o fetichismo dos pais, a poligamia, a diferença de valores entre família e escola, etc. Aliás, a avaliação do comportamento e do empenho das crianças nativas em regime de internato demonstra o quanto o maior controle interno dos missionários sobre as crianças garantiu atingir certas expectativas.⁵⁰ Sobre o conhecimento acumulado pelas crianças após sua

⁴⁶ Idem, p. 158.

⁴⁷ Idem, p. 123.

⁴⁸ Idem, p. 160.

⁴⁹ Idem, p. 162-163.

⁵⁰ Idem, p. 163.

escolarização, o inspetor Schlunk observou que as línguas nativas eram ainda imprescindíveis para o ensino nas escolas.⁵¹

Quanto à aplicação na vida dos egressos dos conhecimentos adquiridos durante sua escolarização, Schlunke reconheceu a falta de oportunidades. No entanto, uma conjuntura mais favorável aos egressos pôde ser deduzido a partir de algumas respostas, sobretudo devido à perspectiva de uma ocupação na administração colonial ou numa casa comercial ou numa *plantation*, para qual era necessário conhecimento básico de matemática, ler e escrever.⁵²

Apesar das poucas oportunidades aos egressos para aplicação de seus conhecimentos adquiridos durante sua escolarização, estes eram considerados de “melhor trato” do que os nativos que não freqüentaram a escola.⁵³ Todavia, a escolaridade ou a ocupação de nativos na administração colonial, numa casa comercial ou numa *plantation* fomentou novas relações de poder entre eles. A “inserção no mundo dos brancos” de uma minoria de egressos das escolas para nativos, seja pela conversão ao cristianismo, pelo abandono das atividades agrícolas ou pastoris ou pela mudança na forma de se vestir, não raro redundou em conflitos intergeracionais, inter-étnicos, etc. Apesar desses conflitos, a alfabetização e outros conhecimentos adquiridos na escola por parte de alguns nativos já fomentou certo empoderamento. Muitos egressos das escolas foram tradutores e intérpretes junto a oficiais alemães ou régulos locais.

Além da intermediação entre o poder colonial e o poder local, alguns egressos parecem ter encontrado um prazer na produção de poderes, por exemplo, na autoria de cartas. Poder ler e escrever lhes facultava uma inserção privilegiada no mundo dos brancos. Afinal, suas cartas eram seladas e postadas da mesma forma que as cartas dos brancos.⁵⁴ Tal paridade entre brancos e negros parece ter sido uma exceção na sociedade colonial e por isso valorizada pelos nativos alfabetizados. A leitura de tex-

⁵¹ Idem, p. 164-165.

⁵² Idem, p. 166.

⁵³ Idem, p.167-168.

⁵⁴ Idem, p. 123.

tos sagrados durante o culto ou a leitura de notícias de jornais para os seus familiares e amigos também foram atividades que emprestavam prestígio aos egressos das escolas para nativos.

O sistema escolar na colônia alemã do sudoeste africano foi tema do livro de Eduard Moritz, publicado em 1914, às vésperas da Primeira Guerra Mundial e do fim do domínio colonial alemão na África. Moritz destacou em seu livro a necessidade de uma nova reformulação do ensino para os nativos. Diante da importância da educação dos nativos, o inspetor Moritz considerava obrigação do Estado atender a demanda, pois não deveria essa tarefa ficar apenas sob a responsabilidade missionária ou comunitária. Para ele, a expansão da língua alemã e a formação dos nativos em trabalhadores úteis (*zu brauchbaren Arbeitern*) foram tarefas até então realizadas, sobretudo pelas escolas missionárias, de forma distinta e com resultados diferentes.

Por isso, Moritz sugeriu um plano unificado de ensino para todas as escolas missionárias. Mas sua opinião era de que uma imediata transposição da formação escolar europeia para “incultos africanos” (*unkultivierte Afrikaner*) seria um erro. Em sua proposta de aprendizado fica claro o objetivo da escola para nativos, ou seja, simplesmente formar trabalhadores tanto masculinos quanto femininos. Para as meninas, por exemplo, a ênfase em trabalhos domésticos (costurar, lavar roupas, cozinhar, etc.) acusava o lugar social destinado a elas (Moritz, 1955). Para Moritz, “não eram negros mal educados, mas sim habilidosas e inteligentes forças de trabalho” (*nicht verbildete Neger, sondern tüchtige intelligente Arbeitskräfte*) que a colônia precisava (p. 212).

Moritz também destacou a importância da educação das crianças mestiças (*Halbweisse Kindern*), principalmente para a segurança da colônia alemã do sudoeste africano. No seu entender, o número expressivo de mestiços e a difícil relação étnica deles com nativos e alemães eram fatores que poderiam desestabilizar a situação política do *post bellum*.⁵⁵ A

⁵⁵ Após as guerras coloniais (1904-1907) no sudoeste africano, a vitória alemã e a repressão contra os seus inimigos, Hereros e Namas garantiram certa estabilidade política na *Deutsch-Südwest-Afrika* até a Primeira Guerra Mundial.

educação militar foi proposta como uma forma de integração social desses infelizes seres (*unglücklichen Wesen*) e de utilidade ao governo tanto na colônia do sudoeste africano quanto nas colônias de Togo ou Camarões.

Mas o futuro das crianças mestiças não preocupava apenas Moritz. Isso também era tema polêmico nos jornais do sudoeste africano. Aliás, a Liga Feminina também considerava uma ameaça o aumento da população mestiça (*das Anwachsen seiner Mischlingsbevölkerung eine grosse Gefahr für das Land bedeutet*).⁵⁶

Considerações finais

Diferente daquele grupo de mestiços era o contingente de híbridos culturais, ou seja, de alguns educadores nas fronteiras do Império. Nos confins da África colonial, esses homens-fronteira foram também responsáveis pela fusão de culturas, pela emergência de uma nova realidade. Esses híbridos culturais preocuparam menos o *establishment* do que os mestiços de Rehoboth. Todavia, fizeram da escola um espaço de fronteiras, onde o vai-e-vir de um campo para outro fomentava uma mobilidade que colocava em xeque a rigidez do espaço hierárquico da ordem colonial.

A educação escolar nas colônias alemãs vem sendo tratada por diferentes aportes teóricos. Os primeiros trabalhos sobre a educação escolar durante o 2º Reich foram realizados por missionários e educadores como Martin Schlunk e Eduard Moritz. Estudos críticos surgiram nas últimas décadas do século 20, especialmente sobre o sistema educacional na então colônia alemã do sudoeste africano, atual Namíbia.⁵⁷ Alguns estu-

⁵⁶ “Aufruf zu Sammlungen für das junge Mädchenheim in Keetmanshoop”, *Kolonie und Heimat in Wort und Bild*. 2. Jahrgang, n. 26, 1909, p. 8.

⁵⁷ Ver MELBER, Henning. *Schule und Kolonialismus: Das formale Erziehungswesen Namibias*. Hamburg, 1979; COHEN, Cynthia. *Administering education in Namibia: the colonial period to the present*. Windhoek, 1994; AMAKUGO, Elizabeth Magano. *Education and Politics in Namibia*, Windhoek, 1993.

dos trataram da educação em outras colônias alemãs na África.⁵⁸ Alguns compêndios de história extra-européia também tratam da relação entre missão e colonialismo alemão.⁵⁹

Mais do que as atividades escolares durante o colonialismo, inclusive o papel às vezes ambíguo dos educadores nas colônias, a nova historiografia alemã tem enfatizado o impacto de outras práticas educativas, sobretudo aquelas delegadas pela administração colonial. A criação de uma série de impostos, a mercantilização da terra, a proibição e a repressão contra certos costumes tradicionais dos nativos, a imposição de jornadas de trabalho, o trabalho forçado, o castigo físico e a pena capital foram algumas dessas práticas educativas para enquadrar os nativos à ordem colonial (Arnold, 1994). Nota-se que a violência, inclusive a simbólica, era algo imanente ao colonialismo, inclusive a todas essas suas práticas educativas.

Do sistema escolar nas colônias alemãs na África, especialmente do sudoeste africano, o balanço realizado por Schlunk e Moritz acusa uma série de dificuldades para a sua consolidação e, por conseguinte, para

⁵⁸ BECHER, Jürgen: Ora et labora? Evangelische Missionen und ihr Ringen um Erziehungs- und Disziplinierungsstrategien in der Kolonie Deutsch-Ostafrika. In: HEYDEN, Ulrich van der / BECHER, Jürgen (Hg.): *Mission und Moderne*. Beiträge zur Geschichte der christlichen Missionen in Afrika anlässlich der Jahrestagung der VAD und des 12. Afrikanistentages vom 3.-6. Oktober 1996 in Berlin. Köln 1998. S.21-38; Arie J. Vander Ploeg. Education in Colonial Africa: The German Experience, *Comparative Education Review*, vol. 21, No. 1 (Feb., 1977), pp. 91-109; EGGERT, Johanna. *Der Beitrag der deutschen evangelischen Missionsgesellschaften zur Entwicklung des Schulwesens in Tanganyika 1891 bis 1939*. (Eine Untersuchung über die Rolle der Schule im sozialen Wandel in Afrika); Freiburg 1970. A dimensão intercultural da educação nas fronteiras do império também foi tratada pelos estudos de pedagogia, como, p. ex.: KRAUSE, Jürgen; TREML, Alfred K. Kulturkontakt anno dazumal: Deutsche Kolonialschulen in Afrika und Asien. Bilder aus der Geschichte interkultureller Erziehung (Beiheft zur gleichnamigen Ausstellung)[Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg]. Hamburg, 2000; SCHEUNPFLUG, Annette (Hg.): Missionspädagogik im Diskurs. Eine Ausstellung in der Kritik. In: *Ergänzungsheft zur Ausstellung "Kulturkontakt anno dazumal: Deutsche Missionsschulen in Afrika und Asien. Bilder aus der Geschichte interkultureller Erziehung* [Beiträge aus dem Fachbereich Pädagogik der Universität der Bundeswehr Hamburg]. Hamburg, 2000.

⁵⁹ GRÜNDER, Horst. *Christliche Mission und deutscher Imperialismus*. Eine politische Geschichte ihrer Beziehungen während der deutschen kolonialzeit 1884 - 1914 unter besonderer Berücksichtigung Afrikas und Chinas. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 1982; BADE, Klaus (Hg.). *Imperialismus und Kolonialmission*. Kaiserliches Deutschland und koloniales Imperium [Beiträge zur Kolonial- und Überseegeschichte, 22]. Wiesbaden 1982.

superar os desafios que se colocavam ao colonialismo, sobretudo no que tange ao enquadramento dos nativos à ordem colonial por meio de uma educação formal. Às vésperas da Primeira Guerra Mundial, o colonialismo alemão não havia logrado formar um número suficiente de bons trabalhadores para garantir nem a defesa nem a manutenção das colônias.

O esforço missionário e governamental para consolidar um sistema escolar nas colônias alemãs não serviu para minimizar o impacto da propaganda anti-germânica, inclusive ancorada na propalada brutalidade de outras práticas educativas durante o domínio alemão, o que concorreu para a decisão em Versalhes de fazer a Alemanha abdicar de suas colônias.⁶⁰

Referências

WESSELING, Henri. *Les empires coloniaux européens: 1815-1919*. Paris: Gallimard, 2004.

GRÜNDER, Horst. *Welteroberung und Christentum: Ein Handbuch zur Geschichte der Neuzeit*, Gütersloh, 1992.

SMITH, Woodruff D. *The german colonial empire*. University of North Carolina Press, 1978.

AKAKPO-NUMADO, Sena Yawo. *Mädchen- und Frauenbildung in den deutschen Afrika-Kolonien (1884-1914)*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag, 2007.

EGGERT, Johanna, *Missionsschule und sozialer Wandel in Ostafrika*. Der Beitrag der deutschen evangelischen Missionsgesellschaft zur Entwicklung des Schulwesens in Tanganyika 1891-1939 [=Freiburger Studien zu Politik und Gesellschaft überseeischer Länder 10]. Bielefeld 1970.

COHEN, Cynthia, The natives must first become good workmen: formal educational provision in german South West Africa and East Africa Compared. *Journal of Southern African Studies*, v. 19, n.1, march, 1993.

MORITZ, Walter Moritz: *Dr. Heinrich Vedder*. Vom Ravensburger Seidenweber zum berühmten Afrika-Missionar. Kreuzfeld: Lempp, 1973.

AZAMEDE, Kokou. *Transkulturationen? Ewe-Christen zwischen Deutschland und Westafrika, 1884-1939*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 2009.

⁶⁰ Em 28 de junho de 1919, o ministro do exterior da Alemanha, Hermann Muller, assinou o tratado que foi ratificado pela Liga das Nações em 10 de janeiro de 1920.

PARK, Robert. Human migration and the marginal man. *American Journal of Sociology*, n. 33, 1928.

SCHNEE, Heinrich, *Deutsches Kolonial-Lexikon*. Leipzig, 1920. Bd.II

LENTZ, Dieter et al. *150 Jahre Norddeutsche Mission 1936-1986*. Breiten: Roder-Druck 1986.

ARNOLD, Bernd: *Steuer und Lohnarbeit im Südwesten von Deutsch-Ostafrika 1891- 1916*. Eine historisch-ethnologische Studie. Münster/Hamburg, 1994.

SÍLVIO MARCUS DE SOUZA CORREA é doutor pela Westfälische Wilhelms-Universität Münster (Alemanha); professor de História da África e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

Endereço: Rua Acari Silva, 199 - 88035-400 - Florianópolis - SC - Brasil.

E-mail: silviocorrea@cfh.ufsc.br.

Recebido em 12 de novembro de 2011.

Aceito em 8 de janeiro de 2012.