

## CULTURA ESCOLAR E OS POVOS COLONIAIS: A QUESTÃO DOS ASSIMILADOS NOS PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA (PALOP<sup>1</sup>)

### *PERTAINING TO SCHOOL CULTURE AND THE COLONIAL PEOPLES: THE QUESTION OF THE ASSIMILATED ONES IN THE AFRICAN COUNTRIES OF PORTUGUESE OFFICIAL LANGUAGE (PALOP)*

*Lourenço Ocuni Cá<sup>2</sup>*

#### **Resumo**

Os estudos sobre a história da educação escolarizada, pública ou particular e sobre suas práticas pedagógicas têm avançado muito nos últimos anos, em parte graças às imbricações teórico-metodológicas de pesquisas que transitam tanto no campo da história da educação quanto no campo que se convencionou chamar cultura escolar. Esses estudos têm contribuído, entre outros, desde a década de 1990, para dessacralizar antigos mitos historiográficos, entre os quais os que buscaram interpretar as políticas e a legislação estatais, seus embates, seus pressupostos e suas realizações, muitas vezes como não realizações e/ou como realizações de cópias de políticas educacionais gestadas em contextos alhures.

**Palavras-chave:** Povos coloniais. Assimilação. Cultura escolar.

#### **Abstract**

*The studies on the formal history education, public or private and its practical pedagogic practices a povement in recent years, in part because of results the theoretic-methodologics of research of the history of education as well in the field of school culture. These studies have contributed, since the decade of 1990, among others studies, to demolish old historygrafic myths, among the ones that they had looking for interpret the state politics and legislation, its conflicts its theoretical bases achievement, many times as not-achievement and/or accomplishments of copies of educational politics made another context social-political cultural.*

**Keywords:** Colonial peoples. Assimilated. Pertaining to school culture.

## INTRODUÇÃO

No processo de produção da escrita histórica, o pesquisador opera construindo significações das práticas de outrem. Produz uma leitura possível de acordo com as suas condições históricas, com a sua própria experiência, individual e social. Nesse sentido, ele não busca uma identidade com o real, que existe apenas como construção. Muito menos visa, com o seu esforço interpretativo de densas e dispersas fontes, a produzi-lo como uma pintura

<sup>1</sup> Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

<sup>2</sup> Professor da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Coordenador de Assuntos Estudantis. E-mails: [nanque@hotmail.com](mailto:nanque@hotmail.com) / [ocuni@unilab.edu.br](mailto:ocuni@unilab.edu.br) – Redenção, Ceará, Brasil.

realista. As interpretações e as significações são sempre plurais, de forma que são sempre plurais também as realidades e as verdades possíveis.

A constituição da docência e de grupos profissionais, assim como a formulação das escolas oficiais no século XIX, em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau,<sup>3</sup> Moçambique e São Tomé e Príncipe, não pode ser considerada, por si só, uma evidência, um dado, uma realidade natural ou um produto direto da ação massiva do Estado português, como têm sido as clássicas abordagens da história social, que privilegiam as entidades (as classes, os grupos, as cidades). Como se o indivíduo em inter-relação não estivesse, a todo o momento, construindo, desconstruindo e reconstruindo identidades e grupos sociais, tensionando-os, com sua trajetória e experiência, sempre diversa. A perspectiva da microanálise ou micro-história contribui para redefinir caminhos e transformar antigas posturas metodológicas no campo da história social e/ou cultural.

Desde o estudo de Ginzburg (1998) sobre o moleiro Menochio, as trajetórias individuais vêm sendo compreendidas na sua interseção com a totalidade social da cultura do próprio tempo e da própria classe; o indivíduo não sairia de si, a não ser para entrar no delírio e na ausência de comunicação, posto que a cultura e a sociedade oferecem aos indivíduos possibilidades latentes, através das quais se operam tensões na liberdade condicionada de cada um.

A consideração das trajetórias individuais e coletivas aponta para a construção permanente das identidades profissionais dos grupos e das instituições, os quais são objeto de um constante trabalho de elaboração, de redefinição, de conflitos e negociações provisórias. Trata-se, então, de desnaturalizar os mecanismos de agregação e associação, insistindo nas relações que os tornam possíveis, recuperando as mediações entre indivíduos e sociedade. Ou seja, procura-se reconstruir os espaços de possibilidades, as incertezas, as indeterminações e as escolhas em função dos recursos próprios à disposição dos indivíduos ou grupos em contextos sociais específicos. O que, sem dúvida, traz em definitivo a noção de experiência como eixo.

Nesses novos estudos, ao menos no que se refere à história da educação do século XIX e do início do século XX, os referenciais teóricos da histórica cultural e os conceitos de representação e apropriação têm sido utilizados no sentido que propõe um dos seus principais autores, Chartier. Para esse autor, trabalhar com a ideia de representações (articuladas às

---

<sup>3</sup> Esses países passaram por momentos idênticos de constituição de sistemas educativos emanados de uma política monolítica da metrópole no século XIX.

práticas e às apropriações) não significa simplesmente afirmar que a realidade histórica e a historiografia, a escrita da história, possam ser reduzidas a construções indistintas das ficcionais, como se o real não existisse e, de fato, o mundo fosse apenas um texto. Ao contrário (CHARTIER, 1990, p. 16-17):

[...] A história cultural... tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade é construída, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variável consoante as classes sociais ou os meios intelectuais são produzidos pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado. As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. Daí para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. As percepções do social não são, de forma alguma, discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros [...].

Portanto, para Chartier, as representações culturais produzidas por indivíduos e grupos posicionados são produtoras de realidades sociais, na medida em que constituem estratégias, discursos e práticas sociais, em meio às lutas de poder e dominação em uma sociedade. E, por isso mesmo, porque constituem práticas e apropriações, as representações não se afastam do social. Quais as fronteiras, então, entre a história cultural e a história social — e entre estas e a história da educação? —, as quais não se definiram senão pelas tensões constantes, inevitáveis, entre práticas e representações sociais que, por sua vez, não constituem entidades, noções que possam ser polarizadas e/ou dissociadas umas das outras? (CHARTIER, 1990).

Crê-se que o trabalho do pesquisador é realizado, inexoravelmente, em meio a essa tensão, e não se pretende renunciar a ela. Por essa razão, todo o cuidado é pouco para que não se realize uma “reificação dos discursos,” deixando que as análises e as narrativas se fechem em si mesmas. Na perspectiva da história social, as fontes (os textos, os discursos, as imagens etc.) constituem representações e construções socialmente produzidas e, portanto, devem ser sempre referidas aos contextos, aos processos sociais e culturais e às possíveis experiências dos atores, indivíduos ou grupos que as geraram (CHARTIER, 1990).

Assim, essas sugestões teórico-metodológicas estão em busca não de verdades objetivas e das experiências dos indivíduos e grupos tais como eles as vivenciaram, posto que não se trata de trabalhar na oposição entre o verdadeiro e o falso, e sim na integração entre

realidades e verossimilhanças (entre provas e possibilidades), entre práticas e representações em contextos históricos determinados, entendidos como um campo de possibilidades. O instrumental teórico elaborado no âmbito da história social, na sua interface com os problemas levantados pela história cultural, a despeito da diversidade de perspectivas e da fragmentação inerente a ambos os campos, constitui os alicerces do trabalho de pesquisa sobre história da educação (CHARTIER, 1990).

Procurando perceber a dinâmica interna do funcionamento escolar, a investigação histórica em educação nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), especialmente a partir dos anos de 1970<sup>4</sup>, vem interrogando-se acerca da propriedade de conceber a escola como produtora de uma cultura própria e original, constituída por elementos também da cultura social. Na acepção de Julia (2001), cultura escolar como conjunto de normas e de práticas (VIÑAO FRAGO<sup>5</sup>, 1995 *apud* VIDAL, 2005, p. 5) destaca a importância dos estudos sobre o espaço e o tempo escolares e a alfabetização como integrantes da cultura escolar e como conformadores de aspectos cognitivos e motores dos sujeitos sociais. A constituição do currículo, a formação das disciplinas escolares, o cotidiano institucional, o exercício diário de professores e professoras, alunos e alunas, a materialidade da escola e os recursos metodológicos têm emergido como problemas de pesquisa e vêm demandando dois investimentos no campo historiográfico em educação. O primeiro dirige-se à procura de balizas teóricas que permitam, ainda que provisoriamente, conferir sentido ao passado, possibilitando articular a escrita histórica, no duplo registro de uma condição da pesquisa de campo e de uma recriação da análise pelo manuseio das fontes, na certeza de que os conceitos são, ao mesmo tempo, a causa e o meio de uma lenta hemorragia.

O segundo investimento endereça-se a localizar, sistematizar, organizar, solicitar e problematizar as fontes para a pesquisa em história da educação. Assim, não apenas as tradicionais fontes legais e estatísticas vêm sendo revisitadas, como também uma parcela consistente dos investigadores da área, individual e coletivamente, tem-se lançado ao desafio de ampliar a massa documental à disposição do campo — o que, em alguns casos, vem conduzindo à constituição de Centros de Memória e Documentação — e de inserir o debate epistemológico que tal ampliação envolve (VIDAL, 2005, p. 5-6).

---

<sup>4</sup> Nessa década os Países Africanos de expressão portuguesa já se encontravam em luta armada para a independência e alguns instituíram os seus sistemas educativos nas zonas libertadas, paralelamente ao sistema colonial português.

<sup>5</sup> VINAIO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, p.63-82, set./out. 1995.

Há a preocupação de ampliar a massa de dados/informações à disposição do campo da história de educação em que se insere este trabalho, pois nas então colônias portuguesas em África a população branca tinha um sistema de ensino semelhante ao de Portugal e 49% de analfabetos, segundo o recenseamento de 1950, com a diferença de que não havia qualquer estabelecimento de ensino superior nas colônias em África, mas somente escolas primárias e secundárias, estas últimas de ensino geral e técnico (CABRAL; ANDRADE, 1978).

O ensino das populações africanas foi deixado inteiramente às missões religiosas, sendo as católicas (90%) pagas pelo governo português; as protestantes (48) não recebiam qualquer subsídio. Esse ensino caracterizava-se basicamente pelo papel que lhe era imposto pelas diretivas oficiais: fazer do africano um “português, levando-o a esquecer todas as tradições culturais” (CABRAL; ANDRADE, 1978, p. 17) e históricas nacionais. Por exemplo: só era permitido o ensino da língua portuguesa; nada se aprendia sobre as tradições literárias e artísticas dos povos angolanos, caboverdianos, guineenses, moçambicanos e são-tomenses, sobre sua história etc. Apesar disso, as populações resistiam admiravelmente às tentativas de esmagamento das suas tradições nacionais, transmitindo oralmente a sua língua e os seus dialetos, conservando oralmente a sua literatura, os seus hábitos e as suas tradições. Pode-se mesmo observar que, nos centros de influência direta das missões, o desaparecimento dos velhos hábitos e tradições era muito lento: o angolano conservava até superstições religiosas negras, embora o recenseamento de 1950 tenha indicado 35% de católicos, 12% de protestantes e 50% de pagãos. Aliás, mesmo a ação das missões era muito limitada, e certamente mais de 95% da população era analfabeta (CASTRO, 1980, p. 203).

Além das escolas oficiais existiam estabelecimentos particulares. Todavia, o ensino deparava-se com mais problemas do que em Portugal, dado que os baixos salários dos professores faziam com que muitos postos escolares não estivessem preenchidos (CASTRO, 1980, p. 203).

A constituição do sistema educacional colonial nos séculos XIX e XX, na África, durante a colonização portuguesa, era focada em dois aspectos: em primeiro lugar, havia certo paralelismo no que se refere aos objetivos e aos meios oficialmente proclamados durante os séculos XVI a XIX, segundo os quais a tese oficial defendia que a população africana estava a assimilar de boa vontade a civilização portuguesa. Nesse sentido, eram invocados objetivos civilizadores, designadamente a religião, a fim de mascarar interesses econômicos e políticos. Nunca se permitiu que a educação fosse além de um nível mínimo muito baixo, para não pôr em causa as prerrogativas conquistadas. Assim, uma pequeníssima elite africana era, então,

educada com uma única finalidade: apoiar a hegemonia portuguesa e servir de intermediária entre a administração colonial e a população autóctone (indígena). Em segundo lugar, no século XX, o colonialismo pretendia falsificar a história colonial portuguesa na África. Os cronistas portugueses, Zurara, Rui de Pina, entre outros, comprovavam amplamente que os objetivos e os métodos declarados estavam longe de ser reais. Essa falsidade continha, por sua vez, um duplo sentido: glorificação do passado, que se destinava a despertar um patriotismo que levasse o próprio regime português a considerar a política oficial — nomeadamente as guerras coloniais — como um “dever nacional” e, portanto, a apoiá-la. Assim sendo, justificava, para a opinião pública mundial, a propagada intenção de apresentar o colonialismo como uma contribuição religiosa para o progresso da humanidade e, dessa forma, justificava também a presença colonial portuguesa na África (FERREIRA, 1977).

Segundo Ferreira, a Revolução Francesa e as guerras napoleônicas apressaram o fim do *Ancien Regime* em Portugal. Um confronto entre constitucionalistas e monarquistas terminou com a vitória dos liberais em 1834. O liberalismo tornou-se moderado, sob a influência da oposição constante que lhe era movida, porém manteve-se no poder em Portugal até a abolição da monarquia, em 1910. Com o controle do governo liberal, o Estado tomou o lugar das missões no que tange à educação formal, e os professores eram tanto leigos como padres seculares. O fator decisivo na política educacional nas colônias foi o Decreto nº 1845 do ministro liberal José Falcão, que estabelecia escolas públicas nas colônias. Esse decreto uniformizou a educação formal, dispondo que a educação ocorresse em dois graus. O primeiro deveria ser ministrado nas escolas *elementares*, que seriam estabelecidas onde fosse necessário, e compreendia: Leitura, Caligrafia, Aritmética, Doutrina Cristã e História de Portugal. O segundo seria ministrado no que se designavam escolas *principais*, a serem estabelecidas apenas nas capitais, nomeadamente de Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Teria o seguinte programa: Português, Desenho, Geografia, Escrita, Economia da Colônia e Física Aplicada à Indústria e ao Comércio (FERREIRA, 1977, p. 60-62).

O decreto de Falcão tinha uma extrema importância. Era ímpar, pois não fazia nenhuma distinção, do ponto de vista legal, pela primeira e última vez até 1964, entre africanos e europeus, o que estava de acordo com os princípios liberais de igualdade, que proibiam qualquer espécie de discriminação. Entretanto, a efetivação da mudança da legislação não durou muito tempo. Os colonos portugueses (brancos portugueses residentes nas colônias em África) pressionaram e conseguiram fazer ouvir suas ideias sobre os povos

primitivos (indígenas). Em 1869, foi introduzido por decreto um novo sistema educacional, novamente com o respaldo das missões, que definiam os diferentes tipos de educação a serem ministrados a africanos e europeus. A escola *elementar* foi dividida em dois níveis. A frequência tornou-se obrigatória para os alunos que vivessem a uma distância inferior a 3 km da escola. Havia escolas de costura destinadas às meninas. As escolas *principais*, que tinham até então uma classe superior, passaram a ser escolas secundárias e incluíam o ensino de línguas: inglesa, francesa e árabe, em caráter experimental. O ministro da Marinha e do Ultramar, Rabelo da Silva, explicou o porquê das novas alterações, declarando que, embora o antigo sistema “prestasse um importante serviço [...], as dificuldades locais, a negligência e uma organização imperfeita anulavam ou paralisavam os seus bons efeitos” (FERREIRA, 1977, p. 62-63).

Com a proclamação da República em Portugal, em 1910, e após três anos (1913), uma lei estabelecia a separação entre a Igreja e o Estado e substituía as missões religiosas por missões laicas, missões civilizadoras, que se esperava serem mais eficazes para os africanos. O trabalho educacional das missões católicas deu-se por encerrado, pois elas deixaram de ser financiadas pelo Estado. Assim, as missões civilizadoras, atuando por meio de escolas e oficinas, tentavam completar a educação formal com formação profissional. Por conseguinte, em 1926, o ministro das Colônias e da Ditadura Nacional aboliu, pelo Decreto nº 12.336, as missões civilizadoras (Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas de África e Timor) (FERREIRA, 1977, p. 65-66).

Assim sendo, as missões católicas readquiriram a sua antiga influência depois da proibição das missões laicas civilizadoras em 1926. O Ato Colonial de 1930 definiu o objetivo do ensino da população indígena como a sua condução de um estado primitivo para uma condição civilizada para que, assim, o indígena se tornasse português, trabalhasse e fosse útil à sociedade no contexto estabelecido pelo artigo 2º: “É da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que neles se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente.” (FERREIRA, 1977, p. 71).

No sentido de reforçar a reassunção, pela Igreja Católica, da sua posição anterior, o Patriarca de Lisboa, Cardeal Manuel Gonçalves Cerejeira (1960 *apud* FERREIRA, 1977, p. 77), proferiu o seguinte: “Portugal tem sido o pioneiro da civilização cristã pelo mundo fora.

É para Portugal que os povos olham com esperança. Perguntamos a nós mesmos se Portugal não estará novamente a trazer luz ao mundo” (FERREIRA, 1977, p. 77).

Para desenvolver esse espírito do sistema educacional, o regime colonial português havia se associado novamente à Igreja Católica no seu dever colonizador para dar a educação às populações coloniais dentro dos moldes particulares da cultura portuguesa. Era, então, necessário um mínimo de europeização para impor uma ordem social que facilitasse a exploração econômica. Assim, se os africanos assimilassem a cultura e as técnicas europeias com demasiado sucesso, poderiam constituir uma ameaça à dominação colonialista. A Igreja Católica contribuiu grandemente para assegurar as vantagens de assimilação das técnicas europeias, sem os riscos da exploração econômica (FERREIRA, 1977).

Os africanos por toda parte podiam ser nativos, mas a assimilação podia emancipá-los. Assimilação era o meio pelo qual o incivilizado, isto é, o nativo podia juntar-se às fileiras dos oficialmente classificados como civilizados. Os critérios para chegar à civilização eram os seguintes: falar português; ter rendimento suficiente para sustentar o candidato e sua família; ter bom caráter e posse daquelas qualidades necessárias para o exercício dos direitos privados e públicos do cidadão português; cumprir o serviço militar; e ter, pelo menos, dezoito anos de idade. Qualquer africano que satisfizesse a esses requisitos podia usufruir dos direitos severamente reservados aos portugueses. A existência de critérios de bom caráter tornava evidente que, em qualquer caso determinado, a assimilação dependia da aceitação da administração colonial. O que determinava, contudo, a escolha e/ou a seleção formal de assimilação era o nível educacional a que a população africana estava submetida. Como exemplo desse processo de assimilação, na Guiné, os não civilizados eram, em 1950, 502.457, contra uma população civilizada de 1.498, que representava 0,29%. Segundo Anderson, esses números eram exagerados, considerando-se que as mulheres e os filhos dos assimilados poderiam requerer assimilação semiautomaticamente, sem satisfazer os requisitos educacionais e outros exigidos ao marido. Para ele, a estatística precisa do número de assimilados era de 500 para a Guiné, apenas 0,1% (ANDERSON, 1966, p. 73-74).

Apesar de a base legal para dividir a população das possessões<sup>6</sup> africanas, em *civilizados e não civilizados* ter sido formulada em 1917, a questão da assimilação continuava confusa. Na Guiné, o diploma legislativo nº 1.346, de 7 de outubro de 1946, conhecido como “Diploma dos Cidadãos”, foi sancionado pelo governador Sarmiento Rodrigues para esclarecer

---

<sup>6</sup> Num primeiro momento, os territórios “descobertos” por portugueses eram denominados possessões, depois territórios, colônias e províncias ultramarinas.



qualquer mal-entendido relativo às condições que deveriam caracterizar os indivíduos naturais das colônias para serem considerados assimilados a europeu. Para Cá, essa legislação foi não somente precursora como também inspiradora do Estatuto de Indigenatos Portugueses da província da Guiné, entre outras, em 1954. As condições estipuladas para a cidadania portuguesa, que efetivamente definiam civilizados e não civilizados, tornaram-se as condições para a condição de assimilado (CÁ, 2005, p. 34).

De acordo com o artigo 56<sup>o</sup> do estatuto de indígenas portugueses, essa condição de assimilado poderia ser concedida a qualquer indígena de mais de 18 anos de idade, com a possibilidade de falar português fluentemente e com uma profissão ou arte. Os não civilizados também tinham de ter bom comportamento e não ter recusa no serviço militar ou deserção. Apesar de ser omitido o requisito de que não deveriam praticar usos e costumes comuns da sua raça, evidentemente essa continuava a ser uma condição fundamental, tendo em vista a essência da política de assimilação que era a *aculturação* do africano, cuja cultura era tida como inferior. De modo geral, para o africano ser considerado civilizado, precisava rejeitar totalmente a sua herança cultural e aceitar a cultura lusíada. Essas condições tinham em vista garantir que apenas um número pequeníssimo de angolanos, guineenses e moçambicanos tivesse acesso às limitadas e bem controladas instituições civilizadoras. Também se mantinha firme o fato de que os indígenas, o indivíduo de raça negra ou seus descendentes, que não possuíam ilustração e hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses e que representavam 99% da população desses territórios, resistiram continuamente ao imperialismo cultural português (CÁ, 2005, p. 34).

Outrossim, as implicações racistas evidentes na política de assimilação não escamotearam, portanto, a importância do seu aspecto econômico. Essa política legitimou e facilitou enormemente a exploração implacável dos indígenas, dos não civilizados, dos gentios. O valor econômico dos ricos territórios sob o domínio português, fornecedores de matérias-primas baratas, era bem evidente para as autoridades de Lisboa. A realização de divisas estrangeiras era de extrema importância para fazer face ao crônico balanço negativo da exportação que, ao longo de décadas antes da implantação da ditadura do Estado Novo, fora um dos problemas econômicos de Portugal (CÁ, 2005, p. 35).

Embora haja várias fontes explicando as condições para chegar à categoria de assimilado em Angola, na Guiné e em Moçambique, a definição do nativo era explícita e inequivocamente racista, aplicada a pessoas de raça negra. Não havia nativos de raça branca

em Angola, na Guiné e em Moçambique; nenhum colono tinha de provar que era bom caráter para ascender à cidadania portuguesa ou passar pelo crivo educacional, já que havia colonos analfabetos. Sendo analfabeto e/ou semialfabetizado, o colono branco simbolizava a civilização; daí, portanto, o tratamento diferenciado em relação ao indígena em igual situação. Ademais, era também de importância vital que, quando os oficiais do governo visitavam a casa do requerente para avaliar as qualificações deste para o estado de assimilado, existissem: uma mesa de jantar; cadeiras; pratos; colheres; facas; garfos e outros objetos da vida civilizada, bem como uma fotografia do presidente da República Portuguesa exposta em lugar de destaque (CÁ, 2005, p. 35). No sentido de reforçar a política de assimilação, o Patriarca de Lisboa, Cardeal Manuel Gonçalves Cerejeira (1960 *apud* FERREIRA, 1977), afirmava na mensagem de Natal: “Precisamos de escolas em África, mas de escolas onde indiquemos ao nativo o caminho para a dignidade do homem e a glória da Nação que o protege... Queremos ensinar os nativos a ler, escrever e contar, mas não fazê-los doutores.” (FERREIRA, 1977, p. 139).

Com essa filosofia de permitir que os indígenas recebessem o suficiente da cultura branca é que o colonizador português tentou desenvolver uma política de assimilação que se baseava na pretensão de Portugal de não ser racista: qualquer pessoa das colônias podia absorver a civilização portuguesa e ser considerada igual aos portugueses de nascimento, sem distinção de cor ou ascendência, isto é, os africanos podiam tornar-se portugueses por intermédio da Igreja Católica (CÁ, 2005, p. 35). Contudo, a pretensão de não racista era negada pelo próprio fundamento da política de assimilação. Ser assimilado queria dizer ser considerado pertencente à população civilizada, restringindo-se originalmente esse critério aos brancos. Como a distinção entre civilizado e não civilizado era feita em termos raciais, era difícil não considerar essa atitude racista. Tentou-se mascarar o racismo, dando-lhe um aspecto cultural:

O africano era aceite como civilizado e integrado na sociedade portuguesa se atingisse um certo nível cultural que incluía a capacidade de ler e escrever em português. Considerando a elevada percentagem de analfabetos entre os colonos portugueses em África, era difícil perceber por que é que estes não eram também incluídos entre os “não civilizados” a menos que se admitisse que a distinção era de fato feita em termos de raça e não de cultura. (FERREIRA, 1977, p.141)

Porém, mesmo a generosidade de permitir aos africanos que se tornassem mais civilizados e, assim, pelo menos teoricamente, gozassem dos mesmos direitos que os outros portugueses, era de um alcance muito restrito, tendo em conta os obstáculos que impediam os africanos de atingir essa condição: poucos africanos tinham possibilidades materiais para

atingir a educação formal necessária, condição *sine qua non* para a assimilação. Essa situação pode ser mostrada com dados estatísticos na Guiné: havia uma população de 1.500 assimilados para 503.000 habitantes em 1950 (CÁ, 2005, p. 36).

Os outros africanos não civilizados não tinham direitos civis. Com a abolição formal do Estatuto do Indígena, em 1959, isto é, às vésperas do desencadeamento de luta armada, não houve praticamente nenhuma mudança significativa. Todos os africanos das colônias foram declarados cidadãos portugueses, contudo foram emitidos bilhetes de identidade diferentes. Portanto, a política de assimilação mostrava que Portugal não havia conseguido aniquilar a resistência dos povos dominados e, assim, sequer enfraquecia essencialmente a cultura dos africanos. Transmitindo oralmente sua literatura e também canções populares, os africanos conseguiram preservar as suas línguas e continuar a falá-las. A sua cultura não se manteve totalmente intacta, mas sobreviveu, sem dúvida, a muitas das atrocidades cometidas pela colonização portuguesa. Contudo, a cultura dos povos africanos foi profundamente afetada pelo impacto do colonialismo português, que provocou um desmantelamento profundo dos modos de vida e de subsistência tradicionais:

O emprego intensivo do trabalho africano fora da economia rural africana; a imposição, em tal economia, de culturas comercializadas, e os seus efeitos no empobrecimento dos africanos; a abolição de qualquer forma de governo indígena por mais modesta que fosse; as práticas abusivas dos colonos pobres, que, também eles, dificilmente viviam acima do nível de subsistência; e as práticas ainda mais abusivas dos colonos ricos, cujas plantações necessitavam de trabalho forçado em número sempre crescente, porque a ruína era cada vez maior. (FERREIRA, 1977, p. 142-145)

Os africanos foram expulsos das regiões férteis que lhes restavam, para os europeus poderem estabelecer os colonatos. Todas as organizações políticas, sociais ou sindicais estavam vedadas aos povos dominados, que não gozavam minimamente dos mais elementares direitos humanos. Quando as Nações Unidas adotaram a Carta que reconhecia o direito de todos os países à autodeterminação, Portugal se apressou em modificar a sua Constituição: substituiu o termo *colônia* por *província ultramarina*, com isso afirmando que não havia colônias nem, por conseguinte, relatórios a apresentar sobre os territórios africanos. (CABRAL, 1978, p. 57-58).

Quando os africanos despertaram e se lançaram à conquista da liberdade e da independência, redobram-se os esforços para perpetuar a opressão: foi criada a polícia secreta; reforçou-se o exército colonial; intensificou-se a mobilização militar em Portugal, a qual passou a ser acompanhada de manobras bélicas e de demonstrações de força; construíram-se bases aéreas e navais nas colônias; foram enviados observadores militares para

a Argélia; foram elaborados planos estratégicos para a guerra contra os africanos; e concluíram-se acordos políticos e militares com outras potências coloniais (CABRAL, 1978, p. 58).

As reivindicações dos africanos e o trabalho das suas organizações de resistência, submetidas à clandestinidade, deram origem a uma severa repressão, praticada em nome da *civilização e da cristandade*, pelo mais retrógrado dos sistemas coloniais. Os recursos humanos e naturais dessas colônias eram explorados e hipotecados pelo seu mais baixo valor. Ao desprezarem a pessoa humana, os colonialistas espezinhavam os princípios cristãos e faziam tudo o que podiam para ocultar os verdadeiros efeitos da sua *missão civilizadora*. (CABRAL, 1978, p. 58, grifos do autor)

As influências profundas eram as cristãs, porque os missionários católicos representavam os elementos mais ativos e mais intrinsecamente ligados às populações. Existia frequentemente uma mistura de motivos cristãos e africanos na música, nas canções e na arte. Cabral (1970 *apud* FERREIRA, 1977) chamou a camada de assimilados de “pequena burguesa autóctone” e a descreveu da seguinte forma:

Constata-se, portanto, que as grandes massas rurais, assim como uma fracção importante da população urbana, num total de mais de 99% da população indígena, permanecem livres, ou fora de qualquer influência cultural da potência colonial. Esta situação é originada, por um lado, pelo carácter necessariamente obscurantista do domínio imperialista que não tem qualquer interesse em promover a aculturação das massas populares, fonte de mão-de-obra para os trabalhos forçados e principal alvo da exploração; por outro lado, a eficácia da resistência cultural dessas massas que, submetidas ao domínio político e à exploração económica, encontram na sua própria cultura o único reduto susceptível de preservar a sua *identidade*. Esta defesa do património cultural é ainda reforçada nos casos em que a sociedade autóctone tem uma estrutura vertical, pelo interesse que a potência colonial tem em proteger e reforçar a influência cultural das classes dominantes, suas aliadas. (FERREIRA, 1977, p. 149, grifo do autor)

Porém, a população colonizada não foi despojada da sua cultura, apenas o foi uma pequena parcela de assimilados que estava em contato permanente com o aparelho administrativo colonial e tinha uma posição intermediária entre os administradores coloniais e a população das zonas rurais. A pequena burguesia autóctone aspirava, em geral, a um estilo de vida semelhante, senão idêntico, ao da minoria estrangeira; concomitantemente, enquanto limitava as suas relações com as massas, tentava integrar-se naquela minoria, ainda que muitas vezes em detrimento dos laços familiares e/ou étnicos e sempre graças a esforços individuais. No entanto, não chegava, quaisquer que fossem as exceções aparentes, a ter franqueadas as barreiras impostas pelo sistema: estava prisioneira das contradições da realidade cultural e social em que vivia; porque não podia fugir, na paz colonial, à sua condição de classe marginalizada; essa marginalidade constituía, tanto localmente como no seio da diáspora implantada na metrópole colonialista, o drama sociocultural das elites coloniais ou da pequena burguesia indígena, vivido intensamente de acordo com as

circunstâncias materiais e com o nível de aculturação, mas sempre no plano individual, não coletivo (CÁ, 2005, 37-38).

[...] 99,7% da população africana de Angola, Guiné e Moçambique é considerada “não civilizada” pelas leis coloniais portuguesas e 0,3% é considerada “assimilada”, tem de fazer prova de estabilidade econômica e gozar de um nível de vida mais elevado do que a maior parte da população de Portugal. Tem de viver à européia, pagar impostos, cumprir o serviço militar e saber ler e escrever corretamente o português. Se os portugueses tivessem de preencher estas condições, mais de 50% da população não teria direito ao estatuto de civilizado ou de assimilado. (CABRAL, 1978, p. 61)

O não civilizado era tratado como um objeto e deixado à mercê dos caprichos da administração colonial e dos colonos, situação absolutamente indispensável para a manutenção do sistema colonial português, pois com isso se garantia uma inesgotável massa de mão de obra para o trabalho forçado, bem como a exportação de trabalhadores. Com essa classificação (“não civilizado”), a lei oficializava a discriminação racial e justificava a dominação portuguesa na África (CABRAL, 1978, p. 61).

A ínfima minoria de africanos ditos civilizados e teoricamente considerados cidadãos portugueses não gozava dos privilégios reservados aos europeus. Alguns deles se encontravam em situação de isolamento, entre a massa da população africana e os colonos, e estes últimos rejeitavam-nos, por meio de uma discriminação declarada ou dissimulada. Portanto, a comunidade multirracial portuguesa era um mito (CÁ, 2008, p. 45).

Na verdade, essa designação de assimilado encobria a realidade, que era de uma completa segregação racial, exceção feita para as relações de trabalho, que serviam aos desígnios do colonialismo. Salvo raras exceções, como também ocorria na África do Sul, não havia nenhum contato social entre as famílias africanas e as europeias. Os únicos contatos diretos estabeleciam-se entre as crianças e eram praticados nas escolas ou em outros locais externos ao ambiente familiar. Os pequenos se misturavam inocentemente, mas suas relações já estavam permeadas de preconceitos e complexos. Os cinemas, os cafés, os bares, os restaurantes etc. eram quase exclusivamente frequentados por europeus, e um africano que fosse suficientemente audacioso para penetrar num desses locais deveria estar preparado para enfrentar humilhações (CÁ, 2008, p.45).

Nos distritos rurais, os africanos não civilizados viviam em condições miseráveis e, nas cidades, habitavam bairros cada vez mais afastados do centro, em meio a sórdidos abrigos de lata, como os muceques de Luanda (Angola). Poucas casas ocupadas por eles poderiam ser consideradas habitáveis, segundo os critérios mínimos de salubridade. Tais moradias foram construídas pelas autoridades em zonas reservadas, a exemplo do que acontecera na África do

Sul. Depois de ultrapassarem inúmeros obstáculos, alguns assimilados procuravam arranjar um alojamento digno, o que apenas uma pequena parte conseguia: os que frequentavam a universidade e os que, estes cada vez menos numerosos, ingressavam, apesar do racismo, no funcionalismo público. Essas pessoas eram sempre citadas pela propaganda colonial (CABRAL, 1978, p.61).

No entanto, a maior parte dos europeus vivia em moradias algumas das quais eram verdadeiros palacetes coloniais, comparáveis às mais ricas vivendas em Portugal. Os africanos não civilizados, particularmente os das cidades, deviam sempre carregar consigo as respectivas cadernetas (carteiras de identidade) e respeitar o toque de recolher obrigatório, às nove horas da noite. Um assimilado prevenido trazia sempre consigo o bilhete de identidade; quando as autoridades e os colonos o queriam admitir, essa constituía a única prova válida de que se tratava de um ser humano (CABRAL, 1978, p. 62).

A consequência de tudo isso era uma contradição inerente à política de assimilação: eram precisamente os assimilados (que Portugal utilizava como auxiliares condescendentes na sua dominação) que punham em causa a cultura dos colonizadores. Frustrado nas suas aspirações, o assimilado tentava readquirir a sua *identidade*, o que apenas podia conseguir regressando às massas de que se havia separado. Ao necessitar identificar-se com a população oprimida, a pequena burguesia autóctone<sup>7</sup> negava a superioridade da cultura da classe dominante em relação à sua, tal como era proclamada. Quando o regresso às origens ultrapassava o plano individual e se expressava por meio de grupos ou movimentos, esse posicionamento dava origem a um conflito (dissimulado), prelúdio dos movimentos de pré-independência ou pela libertação do jugo colonial português. Esse regresso às origens era historicamente importante, se se aplicasse um compromisso efetivo na luta pela independência e também uma definitiva *identificação* com as aspirações das massas, que contestavam não apenas a cultura, mas toda e qualquer dominação colonialista. O regresso às origens seria um meio de conseguir vantagens temporárias, em certos casos, uma forma consciente ou inconsciente de oportunismo político. O assimilado utilizava a sua posição privilegiada para defender a sua comunidade, de onde provinha, e para dar expressão aos ideais políticos; uma vez culturalmente consciente, era inevitavelmente forçado a tomar uma atitude política, pela assunção dos ideais políticos com que havia conseguido a autodeterminação (CÁ, 2005, p.38).

---

<sup>7</sup> Pequena burguesia autóctone tem a mesma condição de assimilado.

As Missões católicas detinham o monopólio da educação dos pretendidos não civilizados. Segundo os acordos concluídos entre Portugal e o Vaticano, essa educação deveria estar *conforme aos princípios doutrinários da Constituição portuguesa e seguir a linha dos projetos e dos programas emanados do governo*. Isso significava que 99,7% da população africana ficava impedida de frequentar as escolas laicas (do Estado), por causa desse monopólio católico, visto que a influência de outras missões cristãs na educação era fraca (insignificante) (CABRAL, 1978, p. 64).

Em Angola e na Guiné, 99% da população era analfabeta. Regiões muito mais vastas do que Portugal não possuíam escola. Em 1937, para uma população de cerca de quatro milhões de habitantes, 40 mil crianças frequentavam as escolas das missões, em Angola. No entanto, no mesmo ano, no Congo Belga, 1.300.000 crianças frequentavam instituições escolares primárias das missões, ou seja, proporcionalmente, dez vezes mais do que em Angola (CABRAL, 1978, p. 64).

Os filhos dos assimilados, 0,3% da população, tinham o direito de frequentar as escolas primárias oficiais, as escolas secundárias e as universidades. Entretanto, as várias formas de discriminação racial estavam presentes nas escolas coloniais, e a enorme miséria das famílias africanas limitava o número de alunos que podiam ser diplomados. Só os alunos capazes de um extraordinário esforço conseguiam terminar os estudos. As escolas secundárias eram quase exclusivamente frequentadas pelos filhos dos colonos. Não havia nenhuma universidade nas colônias portuguesas em África (CABRAL, 1978, p. 64).

A maior parte dos professores das escolas primárias e todos os professores do ensino secundário eram europeus, exceto nas Ilhas de Cabo Verde, onde os africanos diplomados podiam lecionar no ensino secundário. Por conseguinte, toda educação portuguesa depreciava a cultura do africano. Suas línguas africanas estavam proibidas nas escolas. O homem branco era sempre apresentado como ser superior e o africano, como um ser inferior. Os conquistadores coloniais eram descritos como santos e heróis. As crianças africanas adquiriam um complexo de inferioridade ao entrarem na escola primária. Aprendiam a temer o homem branco e a ter vergonha de serem africanos. A geografia, a história e a cultura de África não eram sequer mencionadas ou eram adulteradas, e a criança era obrigada a estudar a geografia e a história portuguesas (CABRAL, 1978, p. 64).

Os africanos não tinham nenhum direito político. A antiga estrutura da vida política africana foi completamente desmantelada pelo colonialismo português. Os raros organismos africanos que subsistiam passaram a ser controlados pelas autoridades coloniais, que se

serviam dos chefes africanos como de fantoches. A maior parte deles foi posta “à frente” de comunidades diferentes daquelas de origem. No chamado conselho do governo local, escolhido pelo governador, tinham lugar, por vezes, alguns membros representativos do povo africano, geralmente europeus. De qualquer forma, os raros africanos que aceitavam esse cargo ou eram forçados a fazê-lo em hipótese alguma podiam intervir para defender os interesses africanos (CABRAL, 1978, p. 64).

Na Assembleia Nacional de Lisboa, apenas um dos cento e vinte deputados “eleitos” pelo governo era africano – o deputado por São Tomé e Príncipe. O representante parlamentar pelas Ilhas de Cabo Verde, de origem europeia, dirigia o partido político fascista na colônia e era **inamovível**. Os “representantes” de Angola, Moçambique e da Guiné eram europeus estreitamente ligados às grandes companhias coloniais. Todos os “deputados” das colônias tinham a confiança absoluta do governo colonial fascista. Não tinham nada em comum com os africanos, dos quais, de qualquer modo, 99,7% não tinham direito de votar. Três africanos eram utilizados como fantoches ou como amostras artificiais de um produto inexistente, pela delegação portuguesa nas Nações Unidas e nos outros organismos internacionais. Estes três homens: o negro Jaime Pinto Bull, da Guiné-Bissau; o homem de cor, Augusto Santos Lima, de origem cabo-verdiana; e o homem de cor, Júlio Monteiro, natural das Ilhas de Cabo Verde, foram considerados traidores pelos seus compatriotas, visto que eram funcionários administrativos bem remunerados, a serviço do colonialismo português (CABRAL, 1978, p. 65).

No decurso da segunda metade do século XX, o Século das Luzes e da Liberdade, os povos da Guiné Portuguesa e das Ilhas de Cabo Verde estavam ainda submetidos à mais violenta exploração do homem pelo homem, eram objeto da mais monstruosa opressão nacional, social e cultural e vítimas de uma bárbara repressão militar e policial. Na realidade, sua situação, assim como a dos outros povos dominados por Portugal, tinha desconsiderados os direitos fundamentais do homem, as liberdades essenciais e o respeito à dignidade humana. Por outro lado, as potências coloniais aceitavam, regra geral, o princípio da autodeterminação dos povos e procuraram, cada uma à sua maneira, encontrar uma solução para o conflito que opunha o povo dominado ao governo português, que teimava em manter o seu domínio e a exploração sobre cerca de quinze milhões de seres humanos, dos quais doze milhões eram africanos. Enquanto a esmagadora maioria dos povos africanos, a despeito das contradições e das dificuldades que enfrentavam, começava a construção pacífica do progresso, a população africana sob a tutela portuguesa era obrigada, por causa do sistema colonialista, a continuar a



viver na mais extrema miséria, na ignorância e a conviver com o medo. Enquanto homens vitoriosos na luta contra a natureza e em prol do progresso realizavam os sonhos de Júlio Verne e iniciavam a conquista do espaço, os colonialistas portugueses queriam manter pela força esses povos na submissão, na indignidade do trabalho forçado, na cínica condição de não civilizados e de animais de carga. Enquanto o vento do nacionalismo varria os continentes e os povos, incluindo os da Europa, definindo na unidade a sua própria personalidade histórica, econômica e geográfica, os colonialistas portugueses tentavam, aliás, em vão, convencer o mundo de que não tinham colônias e que os territórios africanos eram províncias de Portugal. Enquanto outros povos, por meio de grandes sacrifícios, se lançavam com decisão na luta pela libertação nacional, os colonialistas portugueses perseguiram, prendiam, torturavam, matavam, massacravam, desencadeavam uma guerra colonial de extermínio em Angola e preparavam-se febrilmente para uma nova guerra na Guiné Portuguesa e nas Ilhas de Cabo Verde (CABRAL, 1978, p. 67).

Em qualquer sociedade, os direitos e os deveres de seus membros são fixados por leis escritas, orais ou tradicionais, que regem a vida em sociedade. Qualquer discriminação que exista nessas leis reflete uma desigualdade da situação material (e, portanto, espiritual) dos homens e traduz-se necessariamente por uma desigualdade dos deveres e dos direitos de uma ou de várias partes da sociedade em relação à outra ou às outras. Essa é uma constante da história de todos os povos e reflete, para cada sociedade ou grupo de sociedades, tanto as características da sua estrutura econômica e social como as do seu dinamismo interno, ou seja, as perspectivas da sua evolução, permitindo distinguir as sociedades umas das outras e as diferentes situações dos diversos grupos de homens numa mesma sociedade.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. **Portugal e o fim do ultranacionalismo**. Trad. Eduardo de Almeida. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira S.A, 1966.

CÁ, L. O. **A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado**. Cuiabá: EdUFMT; CAPES, 2008.

\_\_\_\_\_. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2005.

CABRAL, A; ANDRADE, M. (Coord.) **A arma da teoria: unidade e luta I**. Lisboa: Seara Nova, 1978.

CASTRO, A. **O sistema colonial português em África**: meados do século XX. Lisboa: Editorial Caminho SARL, 1980.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro, RJ: Difel, 1990.

FERREIRA, E. S. **O fim de uma era**: o colonialismo português em África. Lisboa: Sá da Costa, 1977.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição. Rio de Janeiro, RJ: Cia das Letras, 1998.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p.115-142, 2001.

VIDAL, D. G. Cultura e prática escolares: uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares In: SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. (Org.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodologias e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005.

Recebido em: 09/11/2009  
Publicado em: 13/01/2012