

**SALAZARISMO E EDUCAÇÃO COLONIAL EM ÁFRICA:
ANGOLA E MOÇAMBIQUE EM PERSPECTIVA COMPARADA**

Giselda Brito Silva

Universidade Federal Rural de Pernambuco

giselda.brito@gmail.com

Os estudos da política da educativa colonial do salazarismo, destinada aos “*indígenas*”¹ das colônias de Angola e Moçambique, foi um projeto que nos chegou através da pesquisa e análise dos documentos dos doutrinadores e intelectuais do regime arquivados em Lisboa, das memórias publicadas do próprio Oliveira Salazar e de missionários católicos e protestantes. Portanto, chegamos nos estudos do colonialismo em África pelos documentos dos colonizadores e doutrinadores do império.

Inicialmente, passamos a analisar os discursos dos doutrinadores do império português pelos intelectuais católicos que combatiam as denúncias e acusações dos usos do “trabalho forçado” que a comunidade internacional dizia se praticar nas colônias portuguesas em África. Desde o início do salazarismo, o tema do “trabalho forçado” era constante entre os críticos internacionais do império português, gerando amplo debate interno. A crítica vinha de “sociedades missionárias, movimentos nacionais e transnacionais, representantes oficiais, instituições internacionais, viajantes e cientistas

¹ Já é consenso na historiografia que a categoria “*indígena*” foi uma criação do colonialismo, que em Portugal se institucionaliza no salazarismo. Já havia o uso do termo antes do século XX, mas, com a ascensão do salazarismo e a retomada das relações do Estado com a Igreja para o dito processo civilizatório, o regime instituiu o *Ato Colonial* que legitima a “criação” do *indígena*. De acordo com Patrícia Ferraz Matos, o *Ato Colonial* incluiu um novo projeto político colonial, imperial, nacionalista e centralizador. Pelo documento também ficava estabelecida “a diferença entre os nascidos nas colônias, os assimilados e os “*indígenas*”, além de instituir a “tutela” sobre as populações de São Tomé e Príncipe, Guiné, Angola, Moçambique e Timor, além de um estatuto especial para os de Cabo Verde, do Estado da Índia Portuguesa (Goa) e de Macau, todas vinculadas a uma mesma ‘nacionalidade’”. Com isso, estava institucionalizado “o ‘império’, como entidade política que pressupõe a existência de identidades que o habitam numa hierarquia, enquanto a nação pressupõe que essas identidades têm algo em comum muito importante que lhes permite a ela pertencer”. Os “*indígenas*” seriam, portanto, “os indivíduos de raça negra ou dela descendentes que, pela sua ilustração e costumes, se não distinguem do comum daquela raça”. (MATOS, 2012, p. 63)

sociais”, que denunciavam os usos dos indígenas como mão-de-obra em trabalho similar ao da escravidão, enquanto se propagava um projeto “civilizacional”. (JERÓNIMO; MONTEIRO, 2014, p. 16). Paralelamente, buscava-se investir na propaganda midiática do processo civilizatório que se implementava nas colônias, apresentando o trabalho que vinham executando através das missões nas comunidades indígenas. Também diziam oferecer novos “processos de tratar as populações indígenas, estudando seus costumes para trazê-las a ‘colaboração voluntária e civilizadora do trabalho’, como forma de promover a defesa do império colonial”. (JERÓNIMO; MONTEIRO, 2014, p. 16)

Tais debates também circulavam entre os missionários nacionais e estrangeiros, uns em defesa do projeto civilizador de Portugal, outros acusatórios. Destes debates vão surgindo relatórios defensores e acusatórios, relatórios de missões civilizatórias, de missionários e cientistas, além dos documentos oficiais do Estado Novo e da administração colonial acerca do tipo de educação promovida, como forma de comprovar suas boas intenções. Trata-se de documentos que estabelecem dados comparativos entre as colônias, pelos seus objetivos de comprovar ou negar o projeto civilizador de Portugal nas populações coloniais, perante a comunidade internacional.

Além desta documentação, com objetivos mais internacionais, temos os jornais católicos, como *Novidades*, *Ordem*, *Tribuna religiosa e outros*, que trazem informes cotidianos das escolas das missões nas colônias, também em perspectiva comparada, com o objetivo de mapear os lugares de implantação, os ainda lacunares, os níveis de desenvolvimento e problemas enfrentados, sempre se estabelecendo um panorama comparativo, inclusive com colônias de outras nações. Neste trabalho vamos trazer apenas alguns dados de Angola e Moçambique.

Pelos documentos e livros de memórias dos missionários não é difícil perceber que o regime salazarista estava mais preocupado em educar os das colônias de forma intimamente interligada com as necessidades dos tipos de trabalho que se queria das comunidades, tanto em Angola como em Moçambique. Desta forma, ainda que o regime propagasse suas intenções com uma educação das populações indígenas em níveis requeridos pelo padrão português, estas intenções tinham limites muito bem estabelecidos com os usos da mão-de-obra diferenciada dentro das colônias: uma educação para os

indígenas, uma para os assimilados e uma outra para os colonos, em conformidade com a divisão do trabalho requerido pela colonização. Aos indígenas restava uma educação até certo ponto, que regulasse as possibilidades de se chegar a assimilado, restrita apenas a alguns.

Outra preocupação do Estado Novo foi com o estabelecimento de dois objetivos centrais pela política educativa colonial: *evangelizar e nacionalizar*. Nos anos 1940, os discursos de educar e evangelizar na cultura, valores e religião dos portugueses são incorporados ao projeto de nacionalização das colônias. Este projeto gera um outro campo de debate entre os intelectuais do colonialismo, envolvendo as missões protestantes, particularmente as estrangeiras, apontadas como espaços desviantes do projeto de nacionalização. Além disso, eles também eram alvos de denúncias de envolvimento em revoltas locais e fomentadores de metodologias de ensino que iam de encontro ao projeto salazarista.

Pelo novo projeto colonial, *evangelizar e nacionalizar*, os representantes da Igreja católica defendiam a necessidade de proteger as missões católicas nacionais, no trabalho de garantir a educação promotora da ascensão ao direito de *assimilado* dos indígenas, com base “no ensino da cultura e religião dos portugueses, no campo da letra e do espírito” no âmbito das missões católicas.² Em defesa da *educação do espírito*, afirmava-se que a orientação era para uma obra do “*proselitismo cristão*”, ou, o “aproveitamento espiritual do gentio, salvando-o de sua própria gentilidade com a iluminação do espírito, pelo que também haveriam de melhorá-los no ensino e instruí-lo, fazendo dele um verdadeiro homem”³, na cultura portuguesa. Neste debate, havia o consenso sobre a função das missões católicas de nacionalidade portuguesa, que deveriam agir como “instrumentos colonizadores”, não podendo se limitar ao ensino religioso, devendo sua influência ser, simultaneamente, educativa e política, orientada pela ideologia do Estado

² Cf. DIAS, Cap. Gastão Sousa. “A civilização do africano através do ensino e da educação portuguesas”. *Jornal Acção Colonial – Jornal de informação e propaganda das colónias*. Direção Frederico Filipe. 1934. Arquivo Digital da Hemeroteca de Lisboa. Disponível http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/Periodicos/AccaoColonial_NComemorativo/NComemorativo/NComemorativo_master/AccaoColonial_NComemorativo_1934.pdf, acesso em 10.02.2018, p. 5-6.

³ Idem.

Novo. Sem esquecer os objetivos da missão de preparar para o mundo do trabalho colonial.⁴

Alcino de Vasconcelos, expressando o pensamento colonial português, que predominava desde a década de 1920, publica um artigo no *Jornal Acção Colonial* reconhecendo que “se tal conseguirmos, teremos contribuído para que a empresa misericordiosa de salvar almas para Deus se concilie com a de educar corpos para o trabalho”.⁵ Entretanto, este debate corria paralelo às denúncias de relativo abandono de missões católicas destinadas aos indígenas, por falta de apoio do Estado, o que promovia o avanço das missões protestantes nas comunidades onde não havia a presença católica, gerando um clima de desconfiança e conflito sobre as missões protestantes e católicas, com apoio do Estado a estes, que coloca a PIDE no encalço dos missionários protestantes em Angola e em Moçambique, e também na Guiné-Bissau por conta das ações do PAIGC.

A política educativa colonial do Estado Novo em Moçambique

Teresa Cruz e Silva (1998, p.398), historiadora moçambicana, com a qual temos buscado interlocução, tem nos ajudado a compreender o alinhamento da Igreja católica com o Estado pela expansão do nacionalismo católico em contraposição e repressão do avanço protestante em Moçambique. Segundo ela, estas tensões entre católicos e protestantes se ampliaram bastante depois do Acordo Missionário, o motivo eram os métodos de ensino implementados pelos missionários suíços. Ela conta que,

no período pós 1940-1941, cresceu a discriminação das instituições religiosas não católicas, e as actividades das missões protestantes foram restringidas e reguladas, particularmente nas áreas da educação e do trabalho social. Em contrapartida, o espaço destinado às missões católicas sofreu um alargamento, que os privilégios concedidos pelo Estatuto missionário ajudaram a crescer. As

⁴ Idem.

⁵ Cf. *Gazeta das Colónias: semanário/quinzenário de propaganda e defesa das colónias* – jornal de periodicidade anunciada semanal e quinzenal, mas de publicação bastante irregular, saiu a público ao longo de 41 números (dos quais um duplo, 27-28, e um triplo, 34-35-36), entre 19 de junho de 1924 e 25 de novembro de 1926. Cf. <http://hemerotecadigital.cm-lisboa.pt/Periodicos/GazetadasColonias/GazetadasColonias.htm>, acesso em 12 de abril de 2019. p.23-24.

décadas de 1940 e 1950 foram períodos particularmente difíceis para as missões protestantes, no geral, como consequência dos desenvolvimentos políticos da época e do processo de agudização da discriminação de que foram alvo. Nas décadas de 1960 e 1970, a situação política das colônias, agravada pela guerra, influenciou a deterioração das relações entre o Estado e a Igreja, no geral, atingindo uma profunda crise no que respeita às Igrejas protestantes.

Estes representantes da Igreja protestante se tornaram, juntamente com aqueles que encabeçavam os movimentos de luta anticolonial, alvos da PIDE (Polícia Interna de Defesa do Estado) em Angola e Moçambique. Principalmente, depois de 1954, quando o regime salazarista implanta as delegacias da PIDE para atuar nas colônias, em decorrência do avanço de movimentos de independência na África, acusando-os de atividades subversivas junto às comunidades em revolta. Também em acordo com estas questões está Dalila Mateus (2004, p. 81-99), companheira de Álvaro Mateus, estudiosa da PIDE em Angola. Segundo ela, a PIDE agia com grande violência nas colônias africanas sobre vários grupos, inclusive com episódios de crueldade contra os nativos e missionários protestantes.

No caso de Moçambique, por exemplo, a pressão sobre os protestantes ganha nova gravidade com a eleição de Eduardo Mondlane (que tinha sido educado na Missão suíça) para Presidente da Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique). De acordo com Dalila Mateus, ele teria contado com apoio de outros jovens africanos também educados em missões protestantes, muitos dos quais atuando a partir do exterior, alguns da CEI (Casa de Estudantes do Império). Depois das eleições, a ação repressiva da PIDE sobre os “crentes e líderes protestantes, a maioria presbiterianos” ganha nova dimensão. Teresa Cruz e Silva conta que uma das vítimas da PIDE foi o presidente do conselho sinodal, Zedequias Manganhela, que teria sido educado por

um tio, professor primário formado para o ensino de indígenas, numa escola da Missão Suíça. E, como outras crianças do campo, foi pastor de gado. Entre 1934-37, passou a frequentar a Escola de Formação de Professores Indígenas em Alvor (1934-37). Em 1948, foi investido como Pastor, passando a trabalhar em várias localidades do sul de Moçambique, como evangelista, professor e pastor. Também ocupou posição de liderança na Missão Suíça, como o Presidente do Conselho Sinodal da Igreja Presbiteriana de Moçambique

(Missão Suíça), onde permaneceu até 1963, momento da sua prisão pela PIDE (Polícia Interna de Defesa do Estado), em Lourenço Marques. Em 1972, ele faleceu na cadeia da Machava. (CRUZ e SILVA, 1998, p.405).

Embora os documentos oficiais tivessem declarado que sua morte fora suicídio, os indícios apontam para assassinato. Há outros casos da perseguição dos protestantes pela PIDE, como o do pastor José Sidumo, também da Igreja presbiteriana e outros. Além de Eduardo Mondane, cuja morte ficou entre os problemas internos da FRELIMO e a ação da PIDE. (CRUZ e SILVA, 1998, p.405).

Os motivos da perseguição eram os métodos de instrução dos indígenas e assimilados praticados pelos missionários protestantes em Moçambique, também em Angola e Guiné, considerado desviante daquele pretendido pelo regime. Teresa Cruz e Silva estuda o caso da missão suíça em Moçambique, que teria promovido as condições para o uso da língua local entre os tsonga no ensino dos indígenas e, com isso, a preservação de certas práticas culturais favorecendo uma percepção da comunidade local de sua própria identidade pela leitura e escrita. A missão suíça, em oposição às determinações do Estado Novo, portanto, investiram na evangelização, na leitura e escrita na cultura étnico-linguística tsonga, no sul de Moçambique, estimulando a criação de jornais na língua vernácula, que transmitiam mensagens da situação política em Moçambique e no mundo, criando desta forma as condições para a socialização da identidade cultural tsonga e o sentimento de pertença a um grupo étnico-linguístico. (CRUZ E SILVA, 1998, p. 400)

Pela política salazarista, a prática educativa era separatista e não de sociabilidade dos grupos pelo ensino de sua língua mãe. Aos indígenas, conforme zelavam as missões católicas aliadas do Estado, restava aprender o evangelho, a ler e escrever na língua portuguesa, paralelamente, negando sua língua e cultura tradicional como condição para chegar a cidadão, o que era uma dificuldade dada a cultura de exploração do trabalho a que também estavam sujeitos. Já aqui é importante destacar que havia missionários católicos que seguiram o método dos protestantes e também foram perseguidos pela PIDE.

Assim, para europeus, não-negros (indianos e mulatos) e negros assimilados, a escola tinha planos e programas semelhantes aos lecionados em Portugal. Já para os indígenas restava a educação rudimentar, que a partir de 1956 passou a ser intitulado “ensino de adaptação”, conforme se lê em Teresa Cruz e Silva. Para ela,

tudo isto é ilustrativo do papel jogado pela educação como um processo de “assimilação de uma ordem social” através do qual se marcam e se estabelecem categorizações, e se naturaliza a diferença. No período pós-concordatário, as atitudes da Igreja católica e da administração portuguesa no que respeita à aplicação da legislação para o ensino tornaram a orientação ideológica para a educação mais agressiva e deram origem a métodos repressivos contra os indígenas, crentes protestantes e Igrejas não católicas. Entre muitos outros exemplos, podemos citar casos de batismos compulsivos feitos a crianças protestantes, detenções de estudantes protestantes para frequentarem escolas da missão católica, detenção de pastores protestantes e seu recrutamento para o trabalho forçado, aparentemente por realizarem cultos em suas casas. (CRUZ E SILVA, 1998, 401)

Ainda assim, a Missão suíça formou um grupo de jovens com base “na assimilação de valores tradicionais e princípios que nortearam a educação dos pastores tsonga das zonas rurais - organização, hierarquização num grupo, sentido de responsabilidade, cooperação e liderança”. (CRUZ E SILVA, 1998, p.402) Tratava-se de um método de ensino não formal com base em códigos de conduta, visando encorajar os membros a assumir responsabilidades e auto-suficiência. O método envolvia também atividades lúdicas, jogos, danças e canções, estimulando a disciplina do corpo e do espírito. A meta era preparar jovens para assumir a liderança da Igreja e do ensino na comunidade, conforme registra Teresa Cruz e Silva:

Missão suíça em Moçambique construiu gradualmente o caminho para a autonomia da Igreja, particularmente através da formação de pastores africanos, evangelistas, jovens e outro tipo de activistas. Em 1948, a missão transformou-se numa Igreja moçambicana, passando a denominar-se Igreja presbiteriana de Moçambique (IPM), e o pastor Gabriel Macávi foi nomeado para a presidência do conselho sinodal da Igreja. A este período chamou-se lumuko, uma palavra tsonga significando “desmame”, por se considerar um primeiro passo em direcção à autonomia. (CRUZ E SILVA, 1998, p.402)

Diante do exposto com o apoio de textos da Professora moçambicana Teresa Cruz e Silva, fica a percepção dos porquês da perseguição da PIDE aos protestantes em Moçambique. Outras Igrejas protestantes, em 1958, vão se unir na linha da Missão suíça e formas associações evangélicas e protestantes que passaram a socializar o método de ensino da Missão suíça, a exemplo da missão metodista episcopal em Inhambane. E, ainda que tenham seguido para o caminho da assimilação à cidadania portuguesa, conseguiram manter uma identidade tsonga e protestante, pois, os missionários usavam a estratégia de ensinar a ler e escrever em português e a evangelizar na cultura local. Ou seja, criaram um diferencial. Vem desta Missão muitos jovens que se tornam líderes das lutas de independência, e muitos que seguiram para a CEI e depois lideraram o nacionalismo africano.

A política educativa colonial do Estado Novo em Angola

Angola está sob o mesmo projeto do Estado Novo, cujos objetivos centrais são a evangelização e nacionalização dos indígenas, e as determinações do “trabalho forçado” como um empecilho a se alcançar a condição de assimilados, além do desequilíbrio entre a quantidade de indígenas a se “educar” e as escolas das missões a eles destinadas. Os missionários, contudo, estabeleciam uma comparação entre a atuação educacional em Angola com o Congo e Portugal, mapeando o movimento das missões católicas e protestantes nos espaços ainda a serem ocupados, questionando-se o programa de educar os indígenas frente às ausências de apoio financeiro. Outro ponto central de suas queixas era o sistema de recrutamento de trabalhadores indígenas que dificultavam os trabalhos de permanência nas missões e que permanece até 1961, quando tem início a guerra colonial.

Em Angola, na década de 1950, há muitos relatórios sobre o problema do acesso às escolas para indígenas e as péssimas condições de vida dos estudantes angolanos em contraposição ao acesso escolar dos brancos e dos assimilados. Entendemos que, pela proximidade com a Metrópole, em Angola há uma expectativa maior de mobilidade social pelo investimento educativo, daí termos mais queixas sobre a educação prometida que

não se concretizava. As queixas partiam de todos os lados: de missionários, de intelectuais do regime e de angolanos funcionários da administração e outros trabalhadores que reclamavam uma escola mais adequada para seus filhos, iguais às da Metrópole, conforme se propagava.

Nos anos 1950, os das colônias vão percebendo que as leis coloniais estabeleciam muito mais um projeto hierarquizante com base na diferenciação econômica e racial, entre os que deveriam ter acesso à educação e os que não tinham este acesso pela ausência de missões e de professores próximos às comunidades dos meios rurais, além da falta de condições econômicas. Em 1955, por exemplo, ocorre o fechamento de algumas escolas para indígenas na capital de Angola e dificuldades de manutenção de missões nas áreas rurais pela ausência de apoio financeiro da metrópole, e dos pais dos filhos que ali frequentavam.

A promoção da dificuldade do acesso à instrução era um meio de manter e prover a mão-de-obra necessária para o desenvolvimento econômico das colônias, uma barreira que era visível a todos, incluindo aos das colônias. Segundo diz um “Jovem angolano”: “o interesse da permanência do indígena como mão-de-obra a preço vil, facilmente deslocável e sem quaisquer garantias perante uma administração escravocrata”.⁶ Em seu relato, fora criado um sistema de escola para branco e assimilado fechado, que se tornara uma barreira para o indígena atingir a condição de assimilado, com exceção daqueles que recebiam apoio de algum missionário.

Enquanto o ensino para brancos e assimilados, designado como primário, elementar e geral, era custeado pelo Estado e ministrado em escolas do Estado, o ensino para indígenas, designado de rudimentar era entregue aos religiosos, católicos e protestantes, estes últimos sem nenhum apoio do governo. O ensino rudimentar se limitava a simples conhecimentos de leitura, escrita e contagem, seguindo a lei de preparação para trabalhadores rurais. E, mesmo entre os brancos e assimilados havia grande separação. Apesar de se dizer que os assimilados tinham os mesmos acessos que o branco civilizado, na prática isso não acontecia, havendo diferenciação entre brancos e assimilados, entre brancos e brancos, entre assimilados e assimilados e, principalmente,

⁶ Cf. Mário António, fevereiro de 1955 – Arquivo Mário Pinto de Andrade - www.fmsouares.pt

entre eles e os indígenas. Tratava-se de uma nova organização social montada com base na hierarquização e desigualdade dos grupos, visando se criar as condições para a subordinação daqueles que deveriam ser educados para a administração e bons cargos e os que deveriam ter uma educação limitada às necessidades de oferta e mão-de-obra para serviços gerais.

Nesta sociedade, obter a concessão dos atestados de assimilado era enfrentar uma ampla barreira de ao arbítrio das autoridades administrativas e educativas, que mantinha os filhos dos assimilados distante da escola oficial para os filhos dos brancos e da escola dos assimilados distante dos filhos dos indígenas. A exceção eram os filhos dos funcionários assimilados do meio urbano, como os únicos que podiam ter acesso às escolas oficiais.

Em 1953, dizia-se que em Angola havia 939 estabelecimentos escolares destinados ao ensino dos indígenas e 278 destinados ao ensino dos brancos e dos assimilados, que não atendia às necessidades locais, considerando-se a ampla quantidade de indígenas em relação aos brancos e assimilados. Enquanto no Congo-Belga havia uma média de 26.540 escolas destinadas ao ensino dos indígenas, ou seja, 28 vezes mais escolas do que em Angola.

Acrescente-se às questões já colocadas, o problema econômico de subsistência dos indígenas nas comunidades rurais, que também inviabilizava seu acesso e permanência nas poucas escolas a eles destinadas nas missões. De acordo com os relatórios enviados a Salazar, até os assimilados tinham dificuldades de sair do ensino primário e seguir os estudos, diminuindo em muito seu percentual nas escolas oficiais, ficando o ensino secundário e liceal limitado a poucos, que conseguiam seguir nos estudos até o ensino superior na Metrópole, estabelecendo-se na *CEI – Casa dos Estudantes do Império*, de onde saíam alguns letrados e futuros líderes do nacionalismo africano e das lutas de independência. Ou seja, filhos de uma elite local que se beneficiava do colonialismo, por ter condição diferenciada.

Em 1955, contudo, com o crescimento dos filhos dos brancos, muitos filhos de assimilados foram recusados nas escolas oficiais por “falta de vagas”. (p.2 – *Possibilidades de estudo condições de vida dos jovens angolanos*). Esta situação vai

produzindo um filtro entre os assimilados que conseguiam vagas e os que ficavam de fora desta subdivisão que ampliava as diferenciações de acesso ao ensino colonial. Na década de 1950, já se visualizava, entre os assimilados, o privilégio dos filhos de “operários de algumas indústrias, de pequenos funcionários públicos da administração colonial, que trabalhavam próximo a autoridades, de empregados do comércio e de uma pequena burguesia de proprietários médios rurais” (p.2), sendo estes dois últimos grupos os de maior prestígio pela sua situação econômica, inclusive comparável à situação de muitos colonos, conseguindo enviar seus filhos para escolas particulares dos internatos dos centros populacionais. *Cf. www.fmssoares.pt, 1955)*

Os empregados do comércio e pequenos funcionários que viviam nas cidades com vencimentos irrisórios e família numerosa, procuravam conseguir vagas para seus filhos junto às autoridades locais para as vagas nas escolas oficiais nos cursos liceal e técnico. Já os operários especializados dos centros industriais enfrentavam as dificuldades de acesso para seus filhos nas escolas oficiais, pela sua instabilidade financeira e fases de desemprego, dependendo das vagas das escolas missionárias urbanas. Entre os indígenas a situação piorava bastante, com dificuldades de acesso a manutenção até nas escolas das missões urbanas e rurais, por conta da instabilidade nos empregos a que estavam submetidos, sendo constantemente deslocados das suas terras devido a expansão dos interesses das grandes empresas agrícolas e de exportação.

Os missionários fazem amplas referências à esta situação acima. Destacando as dificuldades de manter os jovens nas escolas por conta dos quadros de instabilidade de permanência das famílias nas terras, segundo eles um dos obstáculos à continuação do projeto de evangelização e nacionalização dos indígenas que, em geral, tinham começo, mas, não se concluía. O que também era motivo do fechamento de escolas e missões. A exceção também neste caso, segundo os missionários, era para os jovens que conseguiam acesso aos internatos urbanos.

Para os missionários, as contradições do projeto educacional estava justamente no interesse dos usos dos indígenas nas atividades de agricultura das grandes fazendas e da administração local, que arregimentava trabalhadores jovens, retirando-os do campo da educação colonial, não letrados eles estavam sujeitos à condição de mão-de-obra a preço

vil, extremamente econômica para certos trabalhos, como por exemplo os da colheita de café, etc. Além disso, era comum alunos dos internatos das missões também servirem de operários agrícolas ou artesãos das missões. Trabalhavam durante parte do dia como operários agrícolas e artesãos com duas refeições diárias, não diferenciando-se dos demais indígenas do seu meio, o que favorecia as vagas para os filhos dos operários assimilados que tinham mais condições de se manter fora do trabalho nos internatos por terem mais condições de fazer face às despesas do estudo requeridas para a compra de livros, cotas, etc.

O que caracteriza o perfil da política educacional do salazarismo é justamente esta relação tão íntima com os usos da população indígena em diversas frentes do trabalho braçal, intelectual, servil, doméstico e outros da administração colonial nas estradas, plantações e fábricas. Ensinar o evangelho e a cultura portuguesa, a ler e escrever a língua do colonizador era essencial para funcionalidade das relações do trabalho colonial implantado.

Referências Bibliográficas

BLANES, Ruy Llera. “Da confusão à ironia. Expectativas e legados da PIDE em Angola”. *Revista Análise Social*. Vol. XLVIII, 2013.

CABAÇO, José Luiz. *Moçambique: identidade, colonialismo e libertação*. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

CRUZ e SILVA, Teresa. Educação, identidades e consciência política: a missão suíça no sul de Moçambique (1930-1975). *Revista Lusotopie*, n.5, ano 1998.

_____. “Educação, identidades e consciência política: a missão suíça no Sul de Moçambique (1930-1975)”. In: *Lusotopie*, n.º5, 1998. Des protestantismes en lusophonie catholique. pp. 397-406.

DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri; CUNHA, Daniel de Oliveira. “Missões religiosas e educação nas colônias de povoamento da África portuguesa: algumas anotações”. *International Studies on Law and Education - CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto*, 20 mai-ago 2015.

DUNCAN, Simpson. *A Igreja Católica e o Estado Novo Salazarista*. Lisboa: Edições 70, 2014.

GASPARINI, Lavinia. *Moçambique: educação e desenvolvimento rural*. ISCOS 8 (Coleção do Instituto dos Sindicatos para a Cooperação com os países em vias de desenvolvimento). Edizioni Lavoro/ISCOS, 1989.

GUERREIRO, Joaquim do Cerro. *Ecos da Africa: memórias de um missionário em colônias portuguesas*. São Paulo: Casa Publicadora das Assembléias de Deus, 1999.

HENDERSON, Lawrence. *A Igreja em Angola: um rio com várias correntes*. 2ª. Ed. Lisboa: Edições Além -Mar, 2013.

JERÓNIMO, Miguel Bandeira; MONTEIRO, José Pedro. “O império do trabalho: Portugal, as dinâmicas do internacionalismo e os mundos coloniais”. In: JERÓNIMO, Miguel Bandeira; PINTO, António Costa (org.). *Portugal e o fim do colonialismo: dimensões internacionais*. Lisboa: Edições 70, 2014.

MATEUS, Dalila Cabrita; MATEUS, Álvaro. *A PIDE/DGS na Guerra Colonial 1961-1974*. Lisboa: Terramar, 2004.

MATOS, Patrícia Ferraz. *As Côres do Império: representações raciais no Império Colonial Português*. 2ª. ed. Lisboa: Editora do ICS, 2012.

MENEZES, Maria Paula G. *O “indígena” africano e o colono “europeu”: a construção da diferença por processos legais*. e-CES/Coimbra, 2010.

_____. Colonialismo como violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique. *Revista de Crítica de Ciências Sociais (OnLine)*. 2018.

MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Maputo: Nosso Chão, 1995 [1967].

MOREIRA, José. *Os assimilados, João Albasini e as eleições 1900-1922*. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique, 1997.

NEVES, Tony. “As Igrejas e o nacionalismo em Angola”. *Revista Lusófona de Ciência das Religiões*. Ano VI, ns.13/14, 2007.

PÉLISSIER, Réne. “De Angola a Timor: uma navegação sem GPS”. *Revista Análise Social*, Vol. XLII (183), 2007.

ANPUH-Brasil – 30º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Recife, 2019

PIMENTEL, Irene F. “A Polícia Política do Estado Novo – PIDE/DGS”: História, justiça e memória. *Revista Acervo*, v. 24, n.1, Rio de Janeiro, jan-jun, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Identidades, colonizadores e colonizados: Portugal e Moçambique*. Relatório final do Projecto POCTI/41280/SOC/2001. Coimbra: CES, 2006.