

“ESCOLAS DE HABILITAÇÃO DE PROFESSORES PARA INDÍGENAS”: A POLÍTICA EDUCATIVA COLONIAL DO SALAZARISMO E O PROJETO DE EVANGELIZAÇÃO DA IGREJA CATÓLICA ENTRE ANGOLA E MOÇAMBIQUE (1940-1960)

“*Teachers Habilitation Schools for Indigenous*”: the colonial politics of salazarism and the project of evangelization of the catholic Church between Angola e Mozambique (1940-1960)

Giselda Brito Silva

RESUMO: Este artigo trata das contradições do projeto de nacionalização do Estado salazarista em relação ao projeto de evangelização da Igreja missionária católica no âmbito da política “educativa” colonial, no período de 1940-60. Para discutir o tema, procuramos mostrar que as práticas missionárias nas “*Escolas de Habilitação de Professores para Indígenas*” de Angola e Moçambique, onde se preparavam jovens *indígenas* para atuar como professores de outros, estavam muito mais a serviço da catequese para expansão da Igreja do que da expansão do projeto de nacionalização do Estado. Vários fatores contribuíam para o direcionamento destas ações, particularmente depois de 1945, quando o fim da Segunda Guerra também indica a ascensão dos movimentos de libertação colonial. No novo momento, a Igreja missionária parece mais preocupada em deixar sua “semente” para que a Igreja cristã permaneça se expandindo no espaço africano.

PALAVRAS CHAVE: Salazarismo; Educação Colonial; Professores “Indígenas”.

ABSTRACT: This article treats of the contradictions of the salazarist nationalization project in relation to the project of evangelization of the catholic missionary Church in the context of the colonial "educational" politics, in the period of 1940-60. To this end, we seek to show that missionary practices at the “*Teachers Habilitation Schools for Indigenous*” in Angola and Mozambique, where young indigenous were being prepared to serve as teachers of others, were much more in the service of catechesis for the expansion of the Church than in nationalization project. Several factors contributed to the direction of these actions, particularly after 1945, when the end of World War II also indicates the rise of colonial liberation movements. In the new moment, the missionary Church seems more worried to continue planting its "seed" so that the christian Church continues to expand in the African space.

Editor-Gerente

[Ivaldo Marciano de Franca Lima](#)

Editores

[Detoubab Ndiaye](#), Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus II

[Dr. Pedro Acosta Leyva](#), UNILAB - São Francisco do Conde /Ba, Brasil

KEYWORDS: Salazarism; Colonial education; “Indigenous” Teachers.

“ESCOLAS DE HABILITAÇÃO DE PROFESSORES PARA INDÍGENAS”: A POLÍTICA EDUCATIVA COLONIAL DO SALAZARISMO E O PROJETO DE EVANGELIZAÇÃO DA IGREJA CATÓLICA ENTRE ANGOLA E MOÇAMBIQUE (1940-1960)

Giselda Brito Silva ¹

O regime salazarista e a Igreja católica definiram a política educativa colonial do *império* português sob a dupla prioridade de nacionalizar e evangelizar os “indígenas”² das colônias africanas, através de acordos firmados pela *Concordata*, *Acordo Missionário*³ e pelo *Estatuto Missionário* (1941). Pelos acordos, as missões católicas foram declaradas instituições de utilidade nacional e civilizadora, ficando o “ensino ‘destinado aos indígenas’ inteiramente confiado ao pessoal missionário e aos auxiliares, [...] tendo por objetivo a ‘perfeita nacionalização e moralização dos indígenas e a aquisição e aptidões de trabalho, de harmonia com as conveniências regionais” (SIMPSON, 2014, p. 99-100).

Desta forma, Estado e Igreja formalizaram o projeto de “*uma missão para o império*”, que em síntese significava legitimar o controle social dos “indígenas” pela educação promovida pelos missionários no sentido de levar a evangelização cristã, a cultura e língua portuguesa para as comunidades negras colonizadas (DORES, 2014, p. 12-13). A política *educativa* colonial foi apresentada como “projeto civilizatório” para os das colônias africanas, e uma das condições para se chegar a “assimilado”.⁴ Na implementação da “missão para o império”, contudo, o projeto de evangelização se sobrepõe ao de nacionalização das colônias, devido ao predomínio dos missionários no controle da educação dos *indígenas* e de formação de professores *indígenas* no espaço colonial, principalmente, devido à precariedade da presença do Estado no interior das colônias.

¹ Doutora em História pela UFPE, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRPE. giselda.brito@gmail.com

²No *Estatuto do Indigenato* foi definida a categoria *indígena*, paralelamente à criação da categoria “*Império*” português, enquanto “entidade política que pressupunha ‘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” (MATOS, 2012, p. 63-66). Neste lugar enunciativo, a categoria *Indígena* seria, portanto, “os indivíduos de raça negra ou dela descendentes que, pela sua ilustração e costumes, se não distingam do comum daquela raça, não sendo tomados em conta outros elementos de identificação” (MATOS, 2012, p. 63-66).

³ O *Acordo Missionário*, estipulado em 07 de maio de 1940 entre Portugal e a Santa Sé, estabeleceu as normas fundamentais relativas à atividade missionária “no que diz respeito à vida religiosa no Ultramar Português”. Pelo referido Acordo, ficavam protegidos os interesses do Estado quanto à sua política externa e os interesses da Santa Sé quanto à “evangelização dos indígenas e atuação do apostolado missionário”. Cf. *Acordo Missionário entre a Santa Sé e a República Portuguesa*. Cópia disponível no Arquivo do Vaticano. Cf. http://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19400507_missioni-santa-sede-portogallo_po.html, acesso em 14 de maio de 2019.

⁴ “*Assimilados*” eram todos os “indígenas” que adquiriam a condição jurídica e social de *Cidadão*, conforme determinação do *Estatuto do Indigenato*, publicado em 1926 e válido até 1961. Por este Estatuto, os “indígenas” formados nas *Escolas de Habilitação de Professores para Indígenas*, adquiriam a condição de “*Assimilado*”, o que significa que teriam “abandonado inteiramente os usos e costumes da raça negra, falar, ler e escrever corretamente a língua portuguesa, adaptar a monogamia”, além de estar preparado para exercer “profissão, arte ou ofício compatível com civilização europeia, ou ter rendimentos, que sejam suficientes para prover aos seus alimentos, compreendendo sustento, habitação e vestuário, para

Pelo acordo com o Estado, ficava a Igreja missionária nacional responsável pelas escolas rudimentares e de artes e ofícios nas comunidades rurais, além das escolas de “habilitação de professores para *indígenas*”. Com isso, a Igreja conseguiu avançar em seu projeto de evangelização e expansão da fé cristã nas comunidades rurais, produzindo “semeadores em solo africano num processo que nunca parou de crescer” (HENDERSON, 2013, p. 20-27). Paralelamente, o projeto de nacionalização do salazarismo para integração das colônias no *império* enfrentava vários problemas, que iam das resistências internas, de pressões externas a problemas financeiros.

Na primeira metade do século XX, as missões católicas obtiveram novas condições de atuação nas colônias portuguesas pelo *Estatuto Orgânico para as Missões no Ultramar*, através do Decreto 12.485, de 13.10.1926. Depois do decreto, os missionários ganharam *status* de “personalidade jurídica no direito do estado português”, com direito a subsídio para formação de pessoal e sustento das obras missionárias, conforme seu Art.5º. Paralelamente, a Igreja lançou a Encíclica *Rerum Ecclesiae*, do Papa Pio XI, defendendo a formação de *catequistas nativos* como prioridade para contribuir com a introdução dos ensinamentos cristãos entre “os seus conaturais no mundo da fé através da língua nativa”, servir de tradutores e guias para os missionários. Considerava o Papa que “o clero indígena deve ter papel importante na evangelização das suas terras porque é ele que melhor conhece as culturas locais e entende os seus conterrâneos” (TANGA, 2012, p. 39).

Conforme vamos seguindo o caminho da nova atuação missionária, no âmbito da nova política “educativa” do regime salazarista para os nativos de Angola e Moçambique, percebemos que a Igreja vai se expandindo e garantindo sua presença no espaço colonial, deixando plantada a semente do seu “clero indígena” (HENDERSON, 2013). Na perspectiva da Santa Sé, a Igreja católica também deveria trabalhar com missionários católicos estrangeiros para a propagação da fé cristã e implantação da Igreja em África, por determinação da *Propaganda Fide*.⁵ Entretanto, se esta cooperação ajudava a expandir a Igreja, para o projeto da “missão do império” português era uma ação conflitante. (DORES, 2014) Portugal dependia da atuação dos missionários católicos nacionais, tendo em vista as formas de atuação e objetivos das práticas missionárias de outras nações, considerados prejudiciais ao projeto *civilizatório* português. Por outro lado, Portugal

si e sua família”. Cf. (NORÉ; ADÃO, 2003, p. 101-126) Ao longo do trabalho, contudo, não voltaremos a abordar esta categoria e condição, tendo em vista o enfoque aqui pretendido da relação do Estado com a Igreja e a política *educativa* colonial.

⁵ A *Propaganda Fide* foi instituída em 22 de junho de 1622, quando o Papa Gregório XVI aprovou a *Congregatio de Propaganda Fide*, dando ao “sucessor de Pedro, na qualidade de herdeiro do primado petrino, a responsabilidade da missão universal” para a propagação da fé cristã e católica (BARBOSA, 1995, p.369). A Propaganda Fide, contudo, desdobra-se em várias reformulações nos séculos subsequentes em decorrência da nacionalização e expansão das nações europeias, ajustando o movimento missionário pelo mundo. Na primeira metade do século XX, a formação do império português em África se dá com base em novos acordos entre o Estado Novo e a Santa Sé, através dos quais se buscava articular os novos objetivos da Propaganda Fide, de propagação da fé católica por várias nacionalidades frente ao avanço de outras Igrejas

não podia proibir a atuação de outros missionários, protestantes e católicos estrangeiros, em decorrência do número reduzido de missionários católicos nacionais para dar conta de todo espaço colonial africano. Além disso, havia a pressão internacional questionando o projeto “civilizatório” português frente às denúncias dos usos do *trabalho forçado*, análogo ao da escravidão, utilizado nas colônias africanas, caracterizando muito mais o “império do trabalho” (JERÓNIMO; PINTO, 2014, p. 15-54).

Outro dado que prejudicava o avanço do projeto de nacionalização das colônias, comparado ao da Igreja, foi o fato do momento de implantação do *Acordo e do Estatuto Missionário* coincidir com o fim da Segunda Guerra. A partir de 1945 eclodem várias ações anticoloniais, tanto na Europa e na metrópole, como nas colônias. Isso porque, apesar dos acordos terem sido assinados em 1941, só seriam implementados em finais da Segunda Guerra, particularmente ao longo da década de 1950. É consenso na historiografia que a situação pós Segunda Guerra trouxe “transformações fundamentais que caracterizaram a ordem internacional desde a Primeira Guerra Mundial, em particular aquelas que tiveram impactos nas configurações imperiais e coloniais, na sua evolução e desintegração” (JERONIMO; PINTO, 2014). Depois da Guerra, importantes mudanças são introduzidas no âmbito do domínio colonial e imperial pela *Sociedade das Nações*, gerando o isolamento de Portugal e as condições para o processo de descolonização da África portuguesa e a dissolução formal do império colonial (PINTO, 2001, p. 14-15).

Outro fator relevante do pós-guerra, que caminhou paralelo ao trabalho dos missionários nas colônias, na contramão do projeto do império português, foi o “redespertar étnico”, promovido por “africanos que vinham estudar para a metrópole e que se vinham a revelar alguns futuros dirigentes dos movimentos de libertação, casos como dos cabo verdianos Amílcar Cabral e Vasco Cabral, dos angolanos Agostinho Neto e Lúcio Lara, ou do moçambicano Marcelino dos Santos, entre outros” (PINTO, 2001, p. 36). Estes africanos passaram a defender uma África livre do colonialismo, o que esbarrava no projeto de nacionalização das colônias. Em sua maioria, eram frequentadores da Casa dos Estudantes do Império (CEI), em Portugal, onde viviam outros estudantes das colônias do “império”, e que obtiveram condições de ingresso no ensino superior na Metrópole. Em Lisboa, Coimbra e Porto, eles passaram a ter contato com a resistência ao regime e seu projeto colonizador. Alguns destes estudantes, que se tornariam líderes do nacionalismo africano e dos movimentos de libertação, eram provenientes de missões protestantes e estrangeiras que atuava nas colônias (MARGARIDO, 2005, p. 14-16).

européias, com o projeto de integração e nacionalização dos espaços coloniais portugueses. Estes objetivos são estabelecidos com a assinatura da Concordata e do Acordo Missionário, em 1940-1941, dando-se novo ritmo e ações à missão portuguesa em África (DORES, 2014, p. 313).

Da parte da Igreja católica missionária, portanto, o pós-guerra gerou uma situação bem diferente daquela que impacta o Estado. Enquanto a Igreja passou a contar com os já convertidos e arregimentados pelas escolas das missões, o Estado vê problemas para implementar o projeto de nacionalização. É neste momento que a Igreja investe em novas escolas para preparação de “professores para *indígenas*”, enfocando a expansão e consolidação da Igreja cristã nas colônias, já visualizando a crise colonial. Neste novo momento, a Igreja planeja deixar sua “semente” plantada para que a Igreja continue se firmando em solo africano (TANGA, 2012, p. 42).

Por outro lado, Oliveira Salazar e os doutrinadores do império português continuavam acreditando na íntima relação do Estado com a Igreja, na relação entre o projeto de evangelização com o de nacionalização, dada a forte relação do Estado com a Igreja católica em Portugal, representados pelas figuras centrais de Oliveira Salazar, líder do Estado, e do Cardeal Cerejeira, líder da Igreja em Portugal (GUIMARÃES, 2006, p. 68). Para Oliveira Salazar, ex-líder do Centro Católico, o projeto “civilizatório” das colônias não poderia se dar separado da formação moral e cristã agregada ao projeto nacional. Em entrevista a António Ferro⁶, ele afirma que o nacionalismo viria pela “*política do espírito*” que deveria guiar os trabalhos nas escolas das missões:

As nossas colônias deveriam ser as grandes escolas do nacionalismo português. [...] Para as comandar, para as administrar, deveria escolher-se o melhor, o mais digno, o mais habilitado, nunca o rebotalho da Metrópole. Se queremos ser um grande país colonial, se queremos olhar Angola como um Portugal maior, temos de mudar de processos, de mentalidade, temos de ir para as nossas colônias como quem não sai da sua terra, como quem não vai para o estrangeiro (FERRO, 2007, p. 84).

Pelo discurso de harmonia entre o projeto do Estado e o da Igreja católica portuguesa, acreditava-se que os acordos entre eles seriam fielmente implementados. Contudo, o projeto de nacionalização nas colônias tomava outros rumos, diferente do esperado pela Metrópole, não por intenção da Igreja missionária nacional, que não tinha interesse em sabotar o projeto nacionalista do Estado, mas, pela sua busca de garantia de sobrevivência e permanência na África depois da Segunda Guerra. Desta forma, a Igreja seguia plantando a fé entre os jovens estudantes de suas missões, promovendo a expansão da Igreja em África, enquanto o Estado enfrentava diversas formas de resistência colonial e uma série de problemas internos e externos, entre os quais: pro-

⁶ António Ferro era o principal propagador da imagem política e carismática de Oliveira Salazar e, portanto, do *regime salazarista*, sob o termo “Estado Novo” português. António Ferro era um jornalista internacional de renome que teria entrevistado os conhecidos ditadores da primeira metade do século XX: Primo de Rivera, Mussolini, Mustafa Kemal, António Maura, Poincaré, Clemenceau, Pétain, Pio XI e outros. Em 1932, Salazar é nomeado Presidente do Ministério. A partir daí, Ferro o divulga como “homem forte e chefe do novo regime”, explorando sua imagem de professor silencioso, severo e católico. Em suas palavras, Salazar era “*a descoberta do Graal da direita portuguesa. A revelação do ‘desejado’, a transmutação da ideia de chefe em realidade, em poder, em regime político, a ‘Revolução Nacional’ em marcha*” (FERRO, 2007).

blemas de enfrentamentos internacionais; de controle e fiscalização do ensino dos colonizados; financeiros, com dificuldades de manutenção das instituições coloniais; e, principalmente, problema de controle das missões protestantes e estrangeiras, que assumiam metodologias de ensino diferenciadas junto à população *indígena*, promovendo uma formação considerada desviante do projeto de nacionalização portuguesa nas colônias. O que vai gerar vários conflitos entre católicos e protestantes e entre estes e o Estado, levando o regime a enviar sua polícia política para as colônias na década de 1950, quando regime implanta a PIDE (Polícia Interna de Defesa do Estado) nas colônias.⁷

Já a Igreja missionária, apesar das dificuldades, seguia no projeto evangelizador, contando com os novos fiéis batizados das comunidades, com os *catequistas* e *professores-evangelistas*, que se tornaram fundamentais para a preparação de outros *indígenas* nas escolas rudimentares e de artes e ofícios nas comunidades rurais. Podemos pensar nestes indivíduos como “agentes” no processo de evangelização colonial, pegando a concepção de Pierre Bourdieu (2001), considerando-se que eles se tornaram os principais mediadores e propagadores da cultura cristã no interior das comunidades rurais de Angola e Moçambique, dentro de suas especificidades, contribuindo para a expansão da Igreja colonial.

A missão de Lândana (região densamente povoada de Cabinda - Angola), por exemplo, foi fundada em 1873. Em 1927 já “havia catequistas a dirigir comunidades cristãs em trinta e seis aldeias que pertenciam à Igreja de Lândana” (HENDERSON, 2013). Diz Lawrence Henderson, pastor protestante, que “os angolanos começaram a ser cada vez mais o ‘elemento causador’ da expansão da Igreja, à medida que iam sendo ordenados pelas escolas missionárias”. Os padres espiritanos também destacam o papel destes jovens, afirmando que eles abriram uma segunda Igreja católica no enclave de Cabinda com ajuda dos jovens formados pela missão, daí expandindo-se para outras comunidades. Entre 1924 a 1966, os padres espiritanos já haviam registrado um crescimento de 92% de pessoas batizadas na região. A missão de Lucula, terceira missão católica também no enclave de Cabinda, teve crescimento significativo, apesar de estar na fronteira com o Congo Belga (HENDERSON, 2013).

Em geral, estes *indígenas* eram acolhidos nas aldeias, particularmente nos espaços em que a colonização era aceita, recebendo preparação para atuar como “*professores-evangelistas*”. Nestes espaços, eles obtinham sustento e as condições de trabalho e moradia (HENDERSON, 2013, p. 05-06). Vale ressaltar que o crescimento da Igreja cristã e aceitação dos ensinamentos do colonizador, ainda que intermediado por um *indígena*, não se deu de forma equivalente no

⁷ Em 1954, o regime salazarista criou as delegacias da PIDE (Polícia Interna de Defesa do Estado) para atuar nas colônias, em decorrência do avanço de movimentos de independência na África e suspeitas de políticas subversivas. Cf. MATEUS (2004, p. 81-99).

espaço colonial. Algumas comunidades resistiram, preservando sua cultura religiosa depois do contato com os missionários, e outras resistiram à atuação dos missionários. A reação levou alguns missionários “a requisitar a força armada das *campanhas militares*, contra as comunidades que permaneciam em constantes revoltas, particularmente as armadas” (PÉLISSIER, 1997, p. 269)

Outra questão a destacar é a ação de missionários protestantes, que atuaram paralelamente para a evangelização cristã nas colônias, em relativa oposição ao projeto salazarista já que adotaram métodos de contato e ensino diferenciados e em contraposição ao nacionalismo português. Nas missões protestantes também havia o investimento na preparação de “professores-evangelistas” para propagação da fé cristã protestante, particularmente no Planalto Central de Angola, onde havia ausência de missões católicas. Como se sabe, durante o salazarismo, a Igreja missionária católica teve o predomínio de atuação nas colônias, entretanto, por pressão externa e ausência de missionários católicos, em números suficientes para o espaço colonial africano, a Igreja missionária protestante estrangeira também “plantou sua semente”, deixando muitos convertidos que contribuíram para expansão desta Igreja, em contraposição ao projeto colonial português (DULLEY, 2010, p. 33-34).

O pastor Henderson, da Igreja protestante, conta o caso de conversão de Chiúla, um jovem aldeão do Planalto Central que, depois de ser preparado para “professor-evangelista”, tornou-se o reverendo Jessé Chiúla Chipenda, um dos dirigentes da Igreja protestante em Angola de grande influência em sua comunidade, em meados do século XX com repercussões até nossos dias. O pai de Chiúla, Chipenda, era um comerciante prospero do negócio da cera e da borracha, com a dominação econômica dos portugueses na área de seu comércio, ele volta para sua aldeia no Bailundo, onde era chefe num sub-reino. Lá ele tinha várias esposas, uma delas, a mãe de Chiúla que havia se separado. Chiúla passa a visitar a aldeia da mãe regularmente, e fica muito preocupado ao descobrir que alí tinha uma escola na missão protestante, pois sabia que o pai não aprovava as escolas do colonizador, mas resolveu visitar.

Pela narrativa do pastor Henderson, ele ficou maravilhado com as músicas, os cânticos e a possibilidade de “aprender a ler e crer”, passando a frequentar a escola, tornando-se um “convertido”. O pagamento do material escolar se dava com milho usado para comprar as “epístolas do Novo Testamento”, que os missionários protestantes tinham traduzido para o umbundu, apesar de temer que seu pai descobrisse o material e o queimasse (HENDERSON, 2013, p. 17). A tradução da bíblia para a língua local foi um método muito utilizado por missionários estrangeiros e protestantes, também pelos missionários católicos espiritanos, para a mediação na signifi-

cação das palavras que se vai naturalizando no processo de “civilização dos negros”. Ainda que seja com base numa relação de poder do colonizador sobre o colonizado, promovendo o processo de “interação simbólica e relacional”, no sentido proposto por Pierre Bourdieu (2001, p. 55).

Outros fatores também contribuíram para a aceitação e significação do ensino missionário entre os jovens africanos colonizados, um deles era o desejo de saber ler e escrever como o branco europeu depois de perceber que estas eram as bases de seu poder, e daqueles que conseguiam o “Ensino em Angola”, conforme se lê nas correspondências de Lúcio Lara no Arquivo Mario (Pinto) de Andrade.⁸ O método da tradução dos textos para língua local também foi bastante significativo para viabilizar visões de mundo do colonizador entre os jovens colonizados. Buscando as formas de produção das *significações* com Pierre Bourdieu, compreendemos que as traduções utilizadas pelas escolas das missões atuavam para harmonizar *o sentido* de termos que diferenciavam o *indígena* do *assimilado*, por exemplo, criando as condições para a relação comunicacional necessária às *trocas simbólicas* (BOURDIEU, 2001, p. 55-57).

Para compreender melhor estas questões, destacamos duas escolas de “habilitação de professores para indígenas”, organizadas pela Igreja missionária católica portuguesa para preparar jovens *indígenas* que deveriam atuar como professores nas escolas das missões, como catequistas e mediadores entre os missionários e as comunidades étnicas de Angola e Moçambique do espaço rural.

A “Escola de Habilitação de Professores para Indígenas ‘José Cabral’” de Moçambique

Para contribuir com o trabalho dos missionários da educação nas comunidades rurais das colônias, particularmente as consideradas mais importantes para consolidação do *império* português na África⁹, foram criadas as *escolas de professores para indígenas* com o objetivo de preparar jovens nativos para atuar na catequese, nas escolas rudimentares e escolas de artes e ofícios no interior das colônias. Estes professores tiveram papel fundamental na mediação entre as culturas tradicionais e a portuguesa cristã, contribuindo para a aceitação e aceleração da instrução nas comunidades mais distantes dos centros administrativos. Conforme veremos, seu papel era considerado tão importante que este grupo de professores chegou a constituir uma “elite instruída” perante a comunidade local (SAÚTE, 1995, p. 08).

⁸ Cf. (1954), ““O Ensino em Angola”, de Lúcio Lara”, *CasaComum.org*, Disponível HTTP: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_83571 (2019-8-19).

⁹ Angola e Moçambique constam na documentação como as duas colônias mais importantes para o regime salazarista, onde teriam sido abertas *Escolas de Habilitação de Professores para Indígenas*. Da Guiné-Bissau temos registros da *Escola de Artes e Ofícios* como instituição central de preparação dos “indígenas”, desde 1927 e ao longo do salazarismo. Cf. Arquivo Amílcar Cabral. *Fundação Mário Soares* (www.fmssoares.pt).

Nestas escolas eles eram preparados para incorporar as distinções culturais e sociais e, desta forma, contribuir para a *convenção de significação* de novos códigos de leitura do mundo. Podemos pensar este grupo como os “agentes” necessários para a interação e comunicação entre os missionários e as comunidades, particularmente no espaço em que estavam situadas as missões que atuavam na “educação de outros indígenas”, com o objetivo de viabilizar o colonialismo em culturas tão dispares, no sentido proposto por Pierre Bourdieu (2001). A contribuição destes *professores* nativos se tornou fundamental para o trabalho de tradução das línguas locais, de informação sobre as culturas religiosas e sobre as práticas sociais internas dos diversos grupos étnicos, sendo determinante para amenizar a “luta simbólica” e, desta forma, contribuíam para a construção do monopólio do *sentido* de uma determinada visão de mundo.

Com Pierre Bourdieu (2001), compreendemos que a formação escolar destes *agentes*, que passaram a atuar no campo da mediação entre duas culturas em disputa simbólica, sob o contexto de dominação e poder de uma delas, são pontos centrais de produção da “violência simbólica” decorrente do colonialismo português em África. Trata-se de um tipo de relação que indica a impossibilidade de uma relação por *mediação cultural*, no sentido de “trocas pelo encontro”, por se tratar de *agentes* em situações tão distintas. Isso porque a maior oposição entre eles não são os universos simbólicos diferenciados, mas, as posições de poder na disputa simbólica gerada pelo colonialismo. Estes *agentes* formados para atuar como professores eram preparados pelas missões de forma dissimulada para contribuir com um “ensino para civilização” das comunidades étnicas. Educados pela Igreja missionária portuguesa, para as finalidades do colonialismo, eles se tornaram “agentes da produção de um senso comum, [...] da nomeação oficial” dos novos lugares sociais na colonização. Processo este mediado por um mandatário do Estado colonizador: a Igreja missionária, “detentora do monopólio da violência simbólica legítima”, e pela missão enquanto espaço de *interação* (BOURDIEU, 2001, p. 146).

Em Moçambique, as escolas preparatórias de professores para *indígenas* foram legalmente criadas pela Portaria 312 de 1926, prevendo-se inicialmente que ficariam sob a direção do Estado. Pela portaria, estas escolas deveriam “formar professores indígenas destinados a ministrar à população aborígene o ensino da língua portuguesa e um conjunto de noções úteis” (SAÚTE, 1995, p. 21). Entre os anos de 1930-41, contudo, os objetivos vão se ajustando sob a direção da Igreja, com a abertura oficial da *Escola de habilitação de Professores para indígenas (E.H.P.I.) “José Cabral”* na antiga Missão de São Miguel Arcanjo da Manhiça, Moçambique. Depois do Acordo missionário (1941), os conteúdos são reformulados, dando-se ênfase à repetição dos conteúdos da 4ª. Classe e o estudo do Português, Aritmética, Moral e

Religião Cristã e prática agrícola. A meta era formar “indígenas” para defender a cultura portuguesa e a religião católica nas “zonas mais recônditas da colônia” (SAÚTE, 1995, p. 08).

Os formandos deveriam atuar de forma intensa nas escolas primárias rudimentares situadas nas zonas rurais, podendo ser de sua comunidade ou outra que as missões determinassem, orientados pelos missionários, arcebispado e pela Direção da *Escola de habilitação de Professores para indígenas (E.H.P.I.) “José Cabral”*. Também eram enviados para escolas sem professores ou onde um professor tivesse sido exonerado ou transferido. Segundo um professor da Escola, Bartolomeu Balate, em serviço na Missão de S. Pedro de Chissano, as condições de trabalho eram de jornada dupla e sem salário extra. Deveriam praticar o ensino rudimentar e ainda “cuidavam do ensino agrícola na machamba da escola, cujos produtos deveriam reverter para sustento da missão. Nos domingos deveriam trabalhar exclusivamente para a catequese (SAÚTE, 1995, p. 66).

No período de 1941 a 1974, a Escola recebe alunos de diferentes missões religiosas, indicados por missionários e aprovados pelo Arcebispo de Lourenço Marques (onde estava situada a sede da administração central da colônia no período salazarista). E, sob a direção da Igreja missionária, a Escola tem seu programa modificado substancialmente, objetivando a preparação para a língua e cultura portuguesa sob novas matérias (aulas de português, Aritmética, Geografia, História, Ciências Físico-Naturais, Desenho, Prática Pedagógica e Agrícola). Mas é, principalmente, reformulada para “difundir os ensinamentos da religião católica nas zonas mais recônditas da colônia de Moçambique”, afastando o antigo programa de base maçônica (SAÚTE, 1995, p. 56).

Na década de 1950, no ato do ingresso, os alunos teriam que se comprometer formalmente em atuar pelo prazo mínimo de 10 anos depois de formados, em defesa da missão. Pelos relatos coletados pela Alda Saúte¹⁰, depois de concluído o curso de *Professor para Indígena*, o novo professor ficava por anos a serviço das missões sob baixíssimos salários, e muitas vezes sem condições de procurar atividade mais valorizada, devido a cobrança e imposição das missões (SAÚTE, 1995, p. 66). Em decorrência destas condições do trabalho, muitos pediam exoneração do trabalho ou fuga em busca de melhor remuneração.

Esta situação terminava por reproduzir entre os ex-alunos da Escola uma imagem negativa da profissão de “professor de indígenas” das zonas rurais, como podemos perceber pelo relato do pai de Alda Saúte, também egresso da Escola “José Cabral”, ainda que houvesse relativa procura para a formação frente à realidade de emprego nas colônias ou por adesão à fé

¹⁰ Cf. Bases de Pesquisa: Repositório Universidade Eduardo Mondlane: http://monografias.uem.mz/handle/123456789/1076/browse?type=subject&submit_browse=Assunto, acesso em 20 de julho de 2019.

cristã. Segundo ele, “muitos não abandonaram o trabalho por amor à profissão, mas sim, pela convicção católica de que é o melhor caminho para salvar a vida, a alma e também por causa da perseguição dos padres” (SAÚTE, 1995, p. 68).

Sobre esta situação, ele conta que tentou fazer um curso de Enfermagem para ganhar mais condições de vida para sua família, mas, a Arquidiocese de Lourenço Marques não permitiu seu afastamento, requisitando-o novamente para o ensino a serviço das missões: “Ih! Doe-me. Quem tem poder, faz e desfaz do súbdito. Já não tinha nada a fazer senão resignar-me com o que havia acontecido. E assim estou até hoje nesta miséria de trabalho. Isto que estou a relatar repetiu-se com outros colegas de profissão” (SAÚTE, 1995, p. 68).

O Estado ficava alheio a todas estas questões que eram relatadas para a Arquidiocese de Lourenço Marques. Primeiro, por conta da localização das escolas nas comunidades rurais, distantes dos centros administrativos e pela ausência de pessoal, o que dificultava a fiscalização por parte do Estado, ficando a Igreja e a Arquidiocese livres para atuar e controlar os relatórios enviados à administração colonial e metrópole. Segundo, por conta dos problemas de verba, depois da década de 1940, momento em que a situação do Estado se agrava e a Igreja assume o comando de muitas ações deliberadas nos Acordos com o Estado, apenas cobrando deste a sua parte com os subsídios financeiros, que em geral vinham aquém do esperado. Portanto, também neste quesito, o Estado se mostrava ausente, o que gerava momentos de crise e até fechamento de escolas e missões que se viam sem verba, particularmente nas comunidades rurais onde havia dificuldades para ajudar com a manutenção da missão.

Entre 1939-46, por exemplo, as atividades da *Escola de habilitação de Professores para indígenas (E.H.P.I.) “José Cabral”* foram interrompidas, passando a servir de guarnição militar, por problemas de verba do Estado. No local circularam questionamentos para seu fechamento, imputando a portugueses o fim da Escola que tinha sido criada pelos missionários. De acordo com um ex-aluno da Escola, Pedro Fazenda Manhiça, entrevistado pela Alda Saúte (1995):

O encerramento da escola, pelo governo colonial, foi resultado da pressão feita por uma falange de portugueses que tinha medo da evolução (ao nível de instrução) que o preto estava tendo [...] (sic). É que os administradores das zonas rurais, lá fora habituados a terem o indígena completamente apagado, viam no professor alguma coisa que lhes havia de ofuscar. Tinham medo do professor e queriam o encerramento daquela escola [...] (SAÚTE, 1995, p. 32).

Contudo, ainda que sua narrativa tenha algum sentido naquele ambiente colonial segregacionista, os relatórios indicam que o motivo do fechamento foi a falta de verba e necessidade do Estado de utilização do espaço para guarnição militar. A escola só volta a

funcionar em 1946, com recursos financeiros conseguidos pela Igreja entre seus fiéis. Nesta retomada a Igreja reorganiza o espaço e as condições de acesso à Escola, priorizando ex-alunos de suas missões, ampliando suas ações na comunidade.

O fato se encontra no relatório enviado à administração colonial, em 16.04.1942, onde o Arcebispo Teodósio de Lourenço Marques informa que uma das razões para o fechamento de 80 escolas rudimentares no Sul do Save e as dificuldades de reabertura da *Escola de Habilitação de Professores para Indígenas José Cabral*”, confiadas às missões católicas pela Portaria 4.469, de 13 de agosto de 1941, eram justamente a falta de verbas para manutenção das escolas e pagamento dos professores e missionários, que estava a cargo do Estado.¹¹ A posição do administrador da colônia é encaminhar o problema de volta para os religiosos. No mesmo relatório, o Chefe do Gabinete das Colônias, Gama Rodrigues, sugere que os missionários façam um esforço para retomada das atividades escolares e que evitem suspender os professores, procurando apoio nas comunidades onde atuavam e de colonos fiéis da Igreja. Pela resposta do Arcebispo ao Chefe de Gabinete, entendemos que os religiosos assumiram a responsabilidade, conseguindo a verba necessária com os fiéis:

Para dar ao Governo do meu País, mais uma prova do nosso espírito de conciliação e do desejo sincero de cooperação com o Estado na obra da instrução do Indígena, mandamos satisfazer, com aquele saldo de Esc. 237.970\$00, aos encargos provenientes das referidas escolas no primeiro trimestre deste ano”.¹²

Mas, salientando que esta era uma solução temporária, pelo que se lê ao longo do relatório.¹³ O que indica um cotidiano de dificuldades do Estado no Acordo com a Igreja missionária. O Governador Geral argumenta, noutro trecho do referido relatório, que o Estado não podia aumentar o subsídio já dado em 1941, cabendo às missões controlar melhor o orçamento recebido.¹⁴ Pelo mesmo Relatório, o Arcebispo aponta problemas nas escolas rudimentares de Nampula, resultado da falta de verbas que deveriam ser destinadas às missões, “onde mais se viam necessidades pelas distâncias e necessidades de construção da catedral local, dos cultos etc”.¹⁵

O Governador Geral reafirma sua posição e pede que a Igreja incentive os fiéis a darem maiores contribuições para amenizar os problemas de verbas para as missões. Em seus

¹¹ (1941-1942), "Passagem das escolas de ensino rudimentar para o Arcebispo de Lourenço Marques", Casa Comum.org, Disponível In: <http://www.casacomum.org/cc/visualizador?pasta=09748.005> (2019-7-25) - **Fundo José Tristão de Bettencourt**.

¹² Idem, p.16.

¹³ Idem.

¹⁴ Idem, p.17.

¹⁵ Idem, p.21.

posicionamentos, o Governador diz que os fiéis “deveriam sustentar as ditas escolas missionárias por meio de donativos, cotizações ou outra forma com a importância anual de 727 contos, nas Dioceses de Lourenço Marques e Beira, um pouco menos na de Namula”.¹⁶ Seguindo a sugestão, a Igreja local aumenta as doações dos fiéis batizados, salientando que a salvação também viria pelas doações, não apenas pelo desejo de receber bençãos, convocando em seus discursos religiosos não apenas os cristãos católicos europeus, mas também os indianos e outros estrangeiros que moravam nas colônias: “os mestiços são pobres e pouco ou nada podem dar à Igreja, ficando as missões a depender das doações de europeus e indianos, e com esmolas arrecadadas nas caixas da Igreja e com batismos e subsídios de assistência aos pobres”.¹⁷ O Governador também recomenda que “o ensino rudimentar deve ser menos dispendioso nas atividades de assistência, pensões, instrução e melhoramento de utilidade para os indígenas, alimentação vestuário, ensino rudimentar e assistência médica”, particularmente das missões abaixo, cujos gastos ele destaca, indicando os gastos na moeda usada em Portugal e nas colônias na época, que teriam atingido os limites do subsídio:

- Missão de S. José de Lhanguene – 24.000\$00
- Missão de Santa Ana da Munhuana – 24.000\$00
- Missão de S. Jerônimo de Magude – 10.000\$00
- Missão de Santa Rosa de Viterbo de Malaíce – 24.000\$00
- Missão de Nossa Senhora do Livramento de Quelimane – 12.000\$00
- Missão de Nossa Senhora da Conceição de Inhambane – 6.000\$00
- Subsídio à Direção das missões católicas para construção do asilo para indígenas velhos e inválidos de ambos os sexos nos subúrbios da cidade – 300.000\$00
- Subsídio para hospital da Missão de São João de Lhanguene – 18.000\$00
- Soma – 418.000\$00.¹⁸

Noutra parte do Relatório, o Governador destaca o gasto com 135 professores para “indígenas”, apesar da queixa destes dos baixos salários, conforme já vimos. Outro dado que observamos pelo relatório é que havia uma variação muito grande de verba entre uma missão e outra. No Sul de Save (Lourenço Marques e Inhambane) e Zambézia (Quelimane, Tete e Território de Manica e Sofala), por exemplo, as missões recebiam mais apoio e doações do que a missão do Niassa (Moçambique e Porto Amélia).¹⁹

Conforme se pode perceber pelos diálogos do relatório, o problema com as verbas era o ponto central que o Estado enfrentava para efetivar seu projeto de nacionalização das colônias,

¹⁶ Idem.p.24.

¹⁷ Idem.

¹⁸ Idem.p.26.

enquanto os missionários seguiam no esforço de evangelizar os da colônia em meio às dificuldades, procurando cultivar mais fiéis para apoiar seu projeto.

Além do problema com as verbas para implementar o projeto de nacionalização aliado ao de evangelização, ainda havia o problema da falta de escolas em números suficientes para atender à demanda colonial de formação de mais escolas para atender à demanda nas colônias e evitar o crescimento de outras ações estrangeiras. Jorge Dias e Manuel Guerreiro (1958), responsáveis pela *Missão de Estudos das Minorias Étnicas do Ultramar Português*²⁰ relatam ao governo da metrópole as dificuldades de formação de professores para “indígenas” no interior das colônias de Angola e Moçambique, devido ao número insuficiente de escolas de professores para a demanda das comunidades rurais das colônias, apesar dos esforços dos missionários, favorecendo a atuação de outros projetos. De acordo com Dias e Guerreiro²¹, era visível o avanço constante de *escolas islâmicas* entre aldeias distantes das missões católicas, no sentido do litoral para o interior, que contavam com o apoio de professores negros formados nas escolas islâmicas.

Pelo *Relatório da Campanha de 1958*, em Moçambique, por exemplo, os portugueses tinham perdido terreno junto às comunidades Macondes devido à ausência de escolas de habilitação de professores para *indígenas* para atuar junto ao grupo. O relatório cita o caso de um grupo de rapazes *indígenas* que, depois de receberem o ensino rudimentar nas missões católicas, teriam seguido para a escola **islâmica** de professores, não colaborando mais para mediar os interesses das missões católicas e do nacionalismo português. Pelo relatório também havia preocupação com a formação de *indígenas* que atuavam como *mediadores* do trabalho de missionários holandeses junto às comunidades. Trata-se de indivíduos que, devido aos baixos salários e posição inferior para o papel que exerciam, terminavam sendo absorvidos pelas escolas islâmicas e outras nacionalidades:

O mais triste é verificar que de alguns indígenas que trabalharam conosco, o mais desembaraçado em contas e mais rápido em compreender o que queríamos e em obter informações ou conseguir que nos facilitassem o acesso a rituais secretos era islamizado e tinha ido aprender numa escola islâmica muito longe de Mueda, por não haver escola portuguesa.

É certo que dois dos nossos intérpretes, que eram professores nas Missões, sabiam bastante português, não só falado como escrito e gramatical, pois tinham frequentado uma escola das Missões portuguesas onde um tinha feito o equivalente ao 2º. ano do Liceu e o outro tinha mesmo frequentado o 3º. ano.

¹⁹ Idem. p.31-34.

²⁰ Dias, Jorge; Guerreiro, Manuel Viegas. **Relatório da Campanha de 1958 (Moçambique e Angola)**. Lisboa, 1959. *Centro de Estudos Políticos e Sociais da Junta de Investigações do Ultramar*. Arquivo Oliveira Salazar, Arquivo Digital da Torre do Tombo. p. 13-14. Acesso em 10 de julho de 2019.

²¹ Idem.

Mas se o conhecimento da língua nos dava vantagens, eram por outro lado pessoas difíceis, pouco conhecedoras da cultura Maconde, e um deles, cheio de complexos e inibições, que em parte advêm de serem considerados “indígenas” apesar das suas habilitações literárias. É fatal que homens mais instruídos do que muitos portugueses da Província, mas relegados para um plano social inferior pelo fato de serem indígenas, têm de ser extremamente equilibrados psicologicamente para não se sentirem frustrados e reagirem como tal. [...] O seu salário mensal de 130\$00 vem certamente agravar o sentimento de frustração. Ora se pensarmos que o ensino está entregue a homens que vivem nesta situação, e que, se mostram algum reconhecimento e simpatia por aqueles que o formaram e instruíram, esse sentimento vai para os missionários holandeses e não para o nosso povo com quem nunca conviveram, e só conhecem através de livros que os padres holandeses utilizaram para lhes ministrar a instrução necessária para virem a ser professores das Missões, devemos compreender a fraqueza em que assenta o nosso sistema formativo das populações nativas nesta região.²²

Outros professores negros, formados em escolas no estrangeiro, também eram vistos como um problema para a colonização portuguesa. Dias e Guerreiro contam o caso de um *indígena* atuante no Niassa que teria se tornado importante pelo fato de ter estudado em escolas da Inglaterra e que regressando para sua comunidade havia causado um alvoroço. Sua chegada foi recebida em “delírio por milhares de africanos, entre os quais se viam alguns brancos a tirar fotografias”. Em suas declarações, o formado na Inglaterra dizia ter “recebido a cultura ocidental, mas, do que queriam os colaboradores, com os mesmos direitos e não como senhores”²³, em tom de crítica ao perfil das escolas portuguesas.

Disso decorre que os problemas da ausência de verba necessária para implementação de escolas que formassem a base do projeto nacionalizar do império português para as colônias geravam vários problemas, abrindo espaço para a atuação de outros projetos educacionais, promovendo outras experiências entre os colonizados. Vejamos a seguir que questões mais se destacam no caso da Escola de formação de professores para *indígenas* em Angola, a título de comparação.

O “Curso de Professores da Escola Teófilo Duarte” de Angola

Em Angola se passa as mesmas questões dos problemas de verba do Estado, acrescidos do avanço dos movimentos de resistência e lutas anticolonial, havendo mesmo embates até para a atuação de missionários em algumas regiões. Na colônia foi criado o “*Curso de Professores da*

²² Cf. DIAS, Jorge; GUERREIRO, Manuel Viegas. *Relatório da Campanha de 1958 (Moçambique e Angola)*. Lisboa, 1959. Centro de Estudos Políticos e Sociais da Junta de Investigações do Ultramar. *Arquivo Oliveira Salazar*, Arquivo Digital da Torre do Tombo. Acesso em 10 de julho de 2019.

²³ Idem.p.20.

Escola Teófilo Duarte”, na década de 1950. Até este momento, não havia em Angola uma escola formal de preparação de professores para *indígenas*, somente em fevereiro deste ano é criada a *Escola de Preparação de Professores Indígenas “Teófilo Duarte”*, no Cuíma, perto de Nova Lisboa, atual Huambo, pela Portaria n. 7079. O primeiro diretor foi o Padre Manuel Antônio de Sousa, da congregação do Espírito Santo. Para ingressar na escola os candidatos deveriam ser aprovados no exame de português da escola primária e ser católico praticante (LUSSINGA, 2016, p. 46).

Na década de 1950, em Angola, já se visualizava o avanço das condições que levaram à guerra colonial, que eclode em 1961. É neste ambiente que se dá a criação do *Curso de Professores da Escola “Teófilo Duarte”*, momento de crescimento dos movimentos de libertação colonial, dificultando o projeto de nacionalização das colônias do Estado Português, enquanto a formação cristã seguia. De acordo com Pe. Costa, missionário espiritano, deste momento até 1961, a arregimentação de futuros professores e professoras para atuar nas escolas das missões se dava entre os “indígenas das comunidades rurais, onde chegavam a formar uma *elite escolarizada*, num país com baixo índice de escolaridade, principalmente nas comunidades rurais onde deveriam atuar” (CONCEIÇÃO NETO, 1997, p. 336).

Em Angola, devido a especificidade e tempo da dominação portuguesa, o Estado colonial demonstrava maior preocupação em “pacificar” as áreas que ainda resistiam ao seu projeto *civilizatório*, daí a presença forte das campanhas militares, enviadas para as áreas que resistiam. É também na década de 1950 que se dá a implantação da Delegação da PIDE em Angola, com objetivo de perseguir e punir os que reagiam ao regime salazarista nas colônias (MATEUS, 2004, p. 81-99).

Para a Igreja, a criação da *Escola de Habilitação de Professores Indígenas*, neste momento, dava-se como uma forma de arregimentar *indígenas* que pudessem contribuir para a permanência da Igreja frente nas comunidades, já visualizando o fim do colonialismo com o avanço dos sinais da Guerra Colonial, e o conseqüente processo de libertação. A meta também era investir mais nos espaços de resistência, com apoio dos mediadores para o ensinamento cristão, particularmente no Planalto Central.

No espaço, a preparação de *professores indígenas* para atuar como *mediadores habilitados* ou *agentes* do colonialismo teve mais recepção entre os Ovimbundu, que desde o final do XIX aceitaram a presença colonial e apoiaram o trabalho de evangelização dos missionários. Os missionários consideravam “fácil” evangelizar e educar na cultura portuguesa este grupo, porque eles não apenas se apresentavam para o trabalho, como davam doações às

missões. Diziam que eles buscavam a cultura do branco, aceitando com facilidade a presença dos missionários em suas culturas (DULLEY, 2015, p. 191).

Contudo, lembremos que, como já dissemos no caso de Moçambique, havia comunidades que aceitavam a atuação dos missionários e as que não aceitavam. No mesmo espaço, em que os missionários contavam com apoio dos Ovimbundos, eles não eram bem recebidos pelos Ovakwanyama, os últimos grupos a serem “pacificados” pelas armas, já que reagiam e ameaçavam as missões e, portanto, todo projeto *civilizador* colonial, a reação vinha pelas campanhas armadas enviadas para pacificar. Pelos relatos do Pe. Lecomte, missionários espíritos que atuavam na região desde o final do XIX, as missões enfrentavam muitas ameaças para se estabelecer no sul do planalto central de Angola, sendo necessária a ação armada e proteção das campanhas militares portuguesas.²⁴

Há vários casos de resistências aos ensinamentos coloniais. Citamos aqui o caso da missão do Kubango, em Katoko-Utombe, ao Sul do Planalto Central, onde o chefe local controlava a frequência dos jovens na escola, deixando apenas que dois dos seus filhos a frequentasse, sendo os outros proibidos, apesar da presença dos intermediários enviados pelas missões. No espaço, nem evoluía o projeto do Estado colonizador, e o de evangelização também enfrentava os líderes religiosos locais: “O soba, potentado negro, juntamente com seus feiticeiros, teria reagido muito à evangelização em sua comunidade”. O que lhes rendeu uma série de estereótipos que iam de “indignos de confiança, insolentes, traiçoeiros, figuras decaídas, macacada infernal, cheios de palavriados, etc” (DULLEY, 2015, p. 191-192).

Já entre os Ovimbundu, a recepção das escolas das missões teve outra história. O grupo não apenas recepcionava os missionários, como faziam doações para o sustento das mesmas e ainda ofereciam o trabalho manual necessário para sua manutenção. Depois de preparar alguns alunos internos das missões para professores-catequistas, os missionários contavam com eles no trabalho de tradução de textos e comunicação entre o português e o umbundu e vice-versa, particularmente dos textos de catecismo, liturgias, coletâneas de provérbios e contos. Entre este grupo e os missionários ocorre “uma pactuação da convenção de significação”, estabelecendo uma relação entre “os agentes que produziram o código de comunicação” necessários à colonização, e à aceitação dos termos que vão sendo cunhados nos ensinamentos “*indígena*”, “*negros*”, “*brancos*”, “*assimilados*”, “*crístãos*”, “*pagãos*”, “*cidadãos*”, os termos foram sendo cunhados, assimilados e determinantes para o contexto colonial (DULLEY, 2015, p. 187).

²⁴ A história da ação das Campanhas Militares em Angola podem ser melhor compreendidas em seus detalhes e especificidades pelos trabalhos de René Pélissier (1997) e Dalila Mateus (2015).

Com apoio deste grupo, o projeto de evangelização conseguiu se estabelecer e se expandir, avançando no “plantio da semente” cristã na região. O avanço da Igreja em relação aos objetivos de nacionalização do Estado é objeto de relatórios dos órgãos de informação. Em 1963, o Serviço de Informação das atividades da Diocese de Nova Lisboa (Huambo) enviou mensagem ao Governador-Geral de Angola relatando que a formação de padres nativos pelas missões de Angola estava mais a serviço da evangelização, no processo de transição para a independência, indicando ausência do Estado no controle das comunidades locais e a afirmação da Igreja entre eles.

Dizia o serviço de informação que os responsáveis pelo crescimento e manutenção das escolas das missões agiam para manter os fiéis e conquistar outros, frente ao futuro incerto da Igreja com a independência, em tom de justificativas. Os missionários se queixavam da ausência do Estado para ajudar no processo, declarando que estavam preocupados com o momento da guerra de libertação, e que “era diminuto o pessoal ‘novo’ que entrava no serviço da diocese até a década de 1960, e que “precisava de muito mais para manter as missões e obras já fundadas e para fundar outras, que são de grande necessidade” para o momento da transição.²⁵

Portanto, depois da década de 1960, momento da *Guerra Colonial* em Angola, já se percebia a Igreja missionária declaradamente centrada em preparar missionários *indígenas* para que garantissem a permanência da Igreja na colônia. Citava-se o caso de missionários africanos que teriam atuado no trabalho de evangelização na colônia, dando o exemplo do Padre Francisco Viti, que foi ordenado sacerdote no dia 14 de julho de 1963, e depois de instalado na Nova Missão Católica de N. Sra. das Dores de Vila Nova, teria contribuído para o batismo de vários nativos e nativas, tornando estes também disseminadores do evangelho cristão na região.²⁶

Outros casos são citados no relatório do serviço de informação, como o Padre José Ramos da Rocha, Pároco de Vila Mariano Machado, nomeado *Professor de Moral e Religião* e autorizado a dar aulas no Colégio D. Manuel II da Ganda.²⁷ Além dele, há registro de atuação do Padre Mateus Tchilala, do clero secular angolano, transferido da missão católica do Quipeio para a missão católica do Lépi, que trabalhava como Professor-Catequista para disseminar a evangelização local. Da mesma forma os Padres Domingos Cirilo Nunda e Eugénio Salesu, ambos do clero secular angolano, que recebem formação e autorização para erigir a Via SACRA da Capela do Colégio de Nossa Senhora de Fátima das irmãs Teresianas da Bela Vista. Nas

²⁵ SERVIÇOS DE CENTRALIZAÇÃO E COORDENAÇÃO DE INFORMAÇÕES. Rede-Rádio (Mensagem). Do Governador de Nova Lisboa para o SCCIA – Luanda. Em 28.08.1964. Processo n. [PT-TT-SCCIA-012-0275_m0004.TIF](#). Cf. <https://digitarq.arquivos.pt/viewer?id=4692964>, acesso em 20.08.2018.

²⁶ Idem. Cf. “Informações sobre a Diocese de Nova Lisboa (Huambo)”. Doc. [PT-TT-SCCIA-012-0275_m0012.TIF](#)

²⁷ Idem.

comunidades, eles promoveram vários batismos de outros angolanos, espalhando a semente do catolicismo num momento de guerra colonial e do processo de libertação.²⁸

O Bispo de Nova Lisboa, em 17 de junho de 1963, determina que a “Instrução e Saúde”, para os exames do *Curso de Magistério Rural, da ESCOLA TEOFILO DUARTE DO CUIMA, excepcionalmente por ser um período de transição*, sejam feitos nos moldes dos anos anteriores, referindo-se ao processo de independência já em curso de Angola. Na escola atuavam como “Vogais” os jovens catequistas: Amadeu dos Santos Cruz, Manuel Martins Ribeiro, Roque Eleser Coelho do Amaral e José Tomás Vaz, todos preparados para atuar como professores-catequistas.²⁹

Os jovens desta escola eram preparados, oficialmente, para atuar no ensino rudimentar e das artes, mas, ao longo da sua formação recebiam os “postulados da profissão religiosa e renovavam os votos como ‘irmãos professores’”, em cerimônia organizada por missas, crismas e conferências do Governador da Diocese, que os tornava “*Missionários-Professores*” a serviço da evangelização e da educação colonial.³⁰ Ao final do ano de 1963, contava-se, entre os sacerdotes portugueses do clero nativo africano, um elevado número de missionários e missionárias, enquanto o processo de independência seguia firme com as colônias se libertando do Estado colonizador.

Na colônia, vamos observando que a Igreja missionária procurava garantir seu trabalho de evangelização e manutenção dos fiéis, durante o processo de independência em curso, com evidente preocupação em deixar um “clero nativo” para manter as escolas e as missões já instaladas, além de orientados a criar outras com apoio daqueles já evangelizados. Pois, de acordo com o mesmo relatório, eles apontavam a necessidade de ampliar a quantidade de missionários para atuar nos espaços onde as missões ainda não tinham deixado um número de batizados e educados na cultura católica. E, mesmo onde tinha vários batizados, dizia-se ser necessário alimentar os novos fiéis na fé católica para o enfrentamento do processo de transição:

De ano para ano se vai sentindo, cada vez mais imperiosa a necessidade de oferecer assistência religiosa assídua aos cristãos que vivem perto dos centros urbanos e longe da sede da missão a que pertencem. A dificuldade em vencer as distâncias que separam os cristãos da sede da missão, a densidade de população e tantos outros motivos justificam plenamente a criação de outras missões destinadas ao apostolado entre essas gentes. A falta de pessoal missionário e de recursos materiais nos vêm impedindo dar satisfação aos justos anseios destas cristandades. As aldeias das cercanias de Vila Nova, sendo daquelas que estão

²⁸ Idem.

²⁹ Idem.

³⁰ Idem. Doc. *PT-TT-SCCIA-012-0275_m0024.TIF*.

muito distantes da sede da missão a que pertencem, por várias vezes manifestaram o desejo de ter uma missão para as assistir de perto e assiduamente.³¹

Ao final, de acordo com alguns padres missionários, em Nova Lisboa, havia sido preparado um bom número de *indígenas* para dar continuidade ao trabalho de professores-evangelizadores, oferecendo-se para construir outras missões, “ainda que rudimentares”.³² O administrador da Diocese de Nova Lisboa (Huambo) viu na oferta destes *evangelizadores indígenas* a oportunidade de reunir missões que estavam espalhadas em uma única missão, que pudesse garantir o atendimento de várias aldeias no trabalho de manutenção dos fiéis e aquisição de outros.

Do exposto se pode perceber, pelo que vimos desenvolvendo na narrativa, tanto em Moçambique como em Angola, a presença da Igreja se fez mais forte e atuante do que o Estado, que teve muitas dificuldades até para cumprir seus acordos com a Igreja. Na década de 1960, com a guerra e os movimentos de libertação, os jovens preparados pelas *Escolas de Habilitação de Professores* das missões, continuaram em defesa da Igreja missionária, dando continuidade ao trabalho iniciado pela Igreja a serviço do colonialismo português, mas, que se reformula diante dos problemas do Estado e da previsão do fim do colonialismo português.

Em Angola, além dos rapazes, muitas jovens também foram formadas nas escolas das missões, permanecendo no trabalho de evangelização, quando o Estado português perdeu seu poder de dominação colonial, conforme se lê no *Relatório da Missão de Nova Lisboa (Huambo)*. De acordo com o documento, no dia 19 de março de 1963, a *Missão Católica Feminina do Quipeio* presidiu a tomada de hábito de várias postulantes e a profissão religiosa de várias noviças, fruto do trabalho dos missionários auxiliados pelos professores-catequistas.³³

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

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

CÉSAIRE, Aimé. **Discursos sobre o colonialismo**. Ed. Sá da Costa. Lisboa, 1978.

³¹ Relatório da Missão de Nova Lisboa (Huambo). Produzido pelo SERVIÇOS DE CENTRALIZAÇÃO E COORDENAÇÃO DE INFORMAÇÕES. Rede-Rádio (Mensagem), para o Governador de Nova Lisboa para o SCCIA – Luanda. Em 28.08.1964. *Arquivo Digital da Torre do Tombo*. Doc. N. [PT-TT-SCCIA-012-0275_m0016.TIF](#), acesso em 08.08.2018.

³² Relatório da Missão de Nova Lisboa (Huambo). Produzido pelo SERVIÇOS DE CENTRALIZAÇÃO E COORDENAÇÃO DE INFORMAÇÕES. Rede-Rádio (Mensagem), para o Governador de Nova Lisboa para o SCCIA – Luanda. Em 28.08.1964. *Arquivo Digital da Torre do Tombo*. Doc.: [PT-TT-SCCIA-012-0275_m0016.TIF](#) – Arquivo Digital da Torre do Tombo.

³³ Relatório da Missão de Nova Lisboa (Huambo). Produzido pelo SERVIÇOS DE CENTRALIZAÇÃO E COORDENAÇÃO DE INFORMAÇÕES. Rede-Rádio (Mensagem), para o Governador de Nova Lisboa para o SCCIA – Luanda. Em 28.08.1964. *Arquivo Digital da Torre do Tombo*. Doc. [PT-TT-SCCIA-012-0275_m0020.TIF](#) – Arquivo Digital da Torre do Tombo.

CONCEIÇÃO NETO, Maria da. “Ideologias, contradições e mistificações da colonização de Angola no século XX”. **Lusotopie**, p. 327-359, 1997.

DORES, Hugo Filipe Gonçalves. **Uma missão para o império: política missionária e o "novo imperialismo"**. Lisboa: ISCTE-IUL, 2014.

DULLEY, Iracema. “Cristianismo e distinção: uma análise comparativa da recepção da presença missionária entre os Ovimbundu e os Ovakwanyama de Angola”. **Mulemba - Revista Angolana de Ciências Sociais** (2015): 185-202.

_____. **Do culto aos ancestrais ao cristianismo e vice-versa: vislumbre da prática da comunicação nas missões espiritanas do Planalto Central Angolano**. Ed. Editora da Unicamp. Campinas, 2008.

_____. **Deus é feiticeiro: prática e disputa nas missões católicas em Angola colonial**. São Paulo: Annablume, 2010.

FARRÉ, Albert. “Assimilados, régulos, Homens Novos, moçambicanos genuínos: a persistência da moçambicanos genuínos: moçambicanos genuínos: a persistência da exclusão de Moçambique”. **Anuário Antropológico**, p. 199-229, 2015.

FERRO, António. **Entrevistas a Salazar**. Lisboa: Parceria A.M.Pereira Livraria Editora Ltda, 2007.

GUIMARÃES, José Marques. **A Política "Educativa" do Colonialismo Português em África (1910-1974)**. Ed. Profedições Ltda. Porto, 2006.

HENDERSON, Lawrence W. **A Igreja em Angola: um rio com várias correntes**. e-Book. Lisboa: Editorial Além Mar, 2013.

JERÓNIMO, Miguel Bandeira; Pinto, António Costa. “O império do trabalho: Portugal, as dinâmicas do internacionalismo e os mundos coloniais”. In: Jerónimo, Miguel Bandeira e António Pinto Costa. **Portugal e o fim do colonialismo: dimensões internacionais**. Lisboa: Edições 70, 2014, p. 15-54.

LUSSINGA, Albertina. **Formação de Professores no Sistema Educativo de Angola: uma análise focalizada na formação inicial de professores de biologia e de geografia no Instituto Superior de ciências da educação de Huambo**. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação). Porto: Universidade do Porto, 2016.

_____. **Formação de Professores no Sistema Educativo de Angola**. Porto: Universidade do Porto, 2016.

MARGARIDO, Alfredo. “A sombra dos Moçambicanos na Casa dos Estudantes do Império.” **Latitudes**, p. 14-16, 2005.

MATEUS, Dalila Cabrita; MATEUS, Álvaro. **Guerra Colonial: Causas e Consequências**. 4º ed. Lisboa: Texto Editores, Lda. 2015.

_____. **A PIDE/DGS na Guerra Colonial 1961-1974**. Lisboa: Terramar, 2004.

MATOS, Patrícia Ferraz de. **As Côres do Império**: representações raciais no império colonial português. Lisboa: Editora do ICS, 2012.

NASCIMENTO, Washington Santos. “Minha mãe me entregou nas mãos do professor para fazer de mim o que quisesse e pudesse”: memórias da educação escolar em Angola.” **Revista HISTEDBR On Line** 231-249, 2014.

NORÉ, Alfredo; ADÃO, Áurea. “O ensino colonial destinado aos “indígenas” de Angola. Antecedentes do ensino rudimentar instituído pelo Estado Novo”. **Revista Lusófona de Educação**. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Portugal, 2003, p.101-126.

OLIVEIRA, Pedro Aires. **Armindo Monteiro**: uma biografia política. Lisboa: Bertrand Editora, 2000.

PÉLISSIER, René. **História das Campanhas de Angola: resistência e revoltas (1845-1941)**. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

SAÚTE, Alda Romão. **Escola de Habilitação de Professores Indígenas "José Cabral", Manhiça-Alvor**: subsídios para o estudo da formação da elite instruída em Moçambique (1926-1974). Maputo: Universidade Eduardo Mondlane/Faculdade de Letras, 1995.

SILVA, Giselda Brito. “Nacionalizar ou Evangelizar?: alguns dilemas das práticas missionárias na constituição do império português em Angola (1930-40).” **Lusitania Sacra**, p. 165-181, 2017.

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

TANGA, Lino. **O ensino indígena em Angola e o papel dos missionários**. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos). Lisboa: ISCTE-IUL, 2012.

Recebido em: 10/08/2019

Aprovado em: 08/11/2019