



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO:

**Dos interesses do império português à uma subversão ao colonialismo:
a Casa dos Estudantes do Império, a poesia de combate e a relação
com o(s) nacionalismo(s) (1944-1965)**

Recife, 2021

Matheus Henrique da Silva Lima

**Dos interesses do império português à uma subversão ao colonialismo:
a Casa dos Estudantes do Império, a poesia de combate e a relação
com o(s) nacionalismo(s) (1944-1965)**

Trabalho realizado pelo discente Matheus Henrique da Silva Lima, bolsista CAPES, pelo Programa de Pós-Graduação em História, para o exame de defesa de dissertação de mestrado sob orientação da professora Dr^a Giselda Brito Silva.

Recife, 2021

FOLHA DE APROVAÇÃO

MATHEUS HENRIQUE DA SILVA LIMA

**Dos interesses do império português à uma subversão ao colonialismo:
a Casa dos Estudantes do Império, a poesia de combate e a relação
com o(s) nacionalismo(s) (1944-1965)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, como
requisito para a obtenção do título de Mestre em História pela Universidade Federal
Rural de Pernambuco.
Recife, ___ de ___ de 2021.

Orientadora:

Giselda Brito Silva

Examinador 01:

Carlos André Silva de Moura

Examinador 02:

José Bento Rosa da Silva

Aprovado em: ___/___/___

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os jovens periféricos do Brasil que seguem acreditando em seus sonhos, mesmo sendo produzidos para carregarem os fardos da desigualdade e violência econômica deste país, que a educação continue transformando pessoas e contribuindo para a desestruturação de tudo aquilo que nos mata cotidianamente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal Rural de Pernambuco e a CAPES, por terem custeado bolsas de estudo que propiciaram a minha permanência na instituição nos últimos dois anos, além de me ter ofertado a oportunidade de fazer parte de seus quadros de pesquisa e extensão.

Ao Departamento de História, por me fornecer instrumentos necessários e de qualidade para a minha formação acadêmica.

À professora Giselda Brito Silva, minha orientadora, por ter me concedido a oportunidade de iniciar a vida no mundo de pesquisas, pela excelente orientação e todo apoio para a manutenção de meus objetivos acadêmicos.

Aos meus pais e ao meu irmão, em especial à minha mãe (Maria Betania), que deram tudo o que puderam de si para que meu sonho se tornasse realidade.

Aos amigos e amigas da Universidade, em especial ao CEAC (Centro de Estudos Alcoólicos Contemporâneos) composto por Caíque, Adriano, Aíla, Ronaldo, Karlla, Heliwelton e Pâmela, que trouxeram momentos ímpares no meu processo de formação e foram fundamentais nessa trajetória.

Ao meu querido amigo Nairam Santana da Cunha, pelo apoio, amizade e compreensão durante a jornada acadêmica e em outros âmbitos da vida pessoal.

À minha companheira, Maria Eduarda, pelo apoio intelectual, emocional e afetivo em todos os âmbitos, especialmente, pelo comprometimento, amizade e paixão que renovaram meu fôlego para a labuta.

"O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro".

(Mia Couto)

RESUMO

Tendo em vista o arrefecimento dos debates em torno das lutas pela independência de inúmeras ex-colônias no continente africano, especialmente as portuguesas, bem como a relação de proximidade entre História e Literatura, o presente trabalho buscou tecer uma rede de ligações entre a afirmação dos interesses portugueses em suas colônias com o processo de subversão desses ideais através da Casa dos Estudantes do Império (1944-1965) e sua produção literária. Nesse sentido, os objetivos centrais desta dissertação se concentraram em: realizar um estudo acerca dos interesses que organizavam a lógica imperial portuguesa em torno de Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde; compreender a construção das categorias de “indígena” e “assimilado, assim como a operacionalização desses lugares na sistemática colonial; e, por fim, analisar a Casa dos Estudantes do Império enquanto espaço de socialização de ideais nacionalistas e libertários a partir da produção literária concentrada na coleção “Autores Ultramarinos”. A construção deste escrito contou com o uso de dissertações, teses, obras, artigos e de toda a gama de documentação dos acervos da Fundação Mário Soares, do Diário Oficial de Portugal, da União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa (UCCLA) e da coleção literária “Autores Ultramarinos” (reeditada e publicada pela UCCLA em 2015). Portanto, os estudos realizados não só visaram ofertar uma ampliação dos conhecimentos quanto ao imperialismo e a política imperial portuguesa para com suas colônias durante o século XX, mas, sobretudo, a ofertar um mosaico de informações em relação à gestação dos ideais de libertação e de seus líderes a partir do principal seio de efervescência intelectual, a CEI; buscando, nesse sentido, afirmar uma narrativa contrastante às do imaginário colonial europeu.

Palavras-chaves: Casa dos Estudantes do Império; Nacionalismo; História da África; Literatura

ABSTRACT

In view of the cooling of the debates around the struggles for the independence of countless ex-colonies in the African continent, especially the Portuguese ones, as well as the close relationship between History and Literature, the present work sought to weave a network of connections between the affirmation of the Portuguese interests in their colonies with the process of subverting these ideals through the Casa dos Students do Império (1944-1965) and their literary production. In this sense, the main objectives of this dissertation were focused on: conducting a study about the interests that organized the Portuguese imperial logic around Angola, Mozambique, Guinea-Bissau, Cape Verde; understand the construction of the categories of “indigenous” and “assimilated, as well as the operationalization of these places in the colonial system; and, finally, to analyze the Casa dos Students do Império as a space for socializing nationalist and libertarian ideals based on literary production concentrated in the collection “Autores Ultramarinos”. The construction of this writing relied on the use of dissertations, theses, works, articles and the full range of documentation from the collections of the Mário Soares Foundation, the Official Gazette of Portugal, the Union of Portuguese-speaking Capital Cities (UCCLA) and the collection literary book “Autores Ultramarinos” (reissued and published by UCCLA in 2015). Therefore, the studies carried out not only aimed at offering an expansion of knowledge regarding imperialism and Portuguese imperial policy towards its colonies during the twentieth century, but, above all, to offer a mosaic of information in relation to the gestation of the ideals of liberation and its leaders from the main core of intellectual effervescence, the CIS; seeking, in this sense, to affirm a narrative contrasting to those of the European colonial imaginary.

Keywords: House of the Students of the Empire; Nationalism; African history; Literature.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1. O IMPERIALISMO PORTUGUÊS EM ÁFRICA (XIX – XX)	18
1.1 A política colonial do “novo imperialismo” português	19
1.2 A manutenção da exploração da mão de obra local: o trabalho forçado	29
1.3 Investimento cultural para legitimação do colonialismo: civilizar, evangelizar e educar	51
2. NA POLÍTICA COLONIAL SALAZARISTA: UMA EDUCAÇÃO PARA O “INDÍGENA” E OUTRA PARA O “ASSIMILADO”	76
2.1 Uma política educativa para o “indígena”	76
2.2 O assimilado e a educação	94
3. A CASA DOS ESTUDANTES DO IMPÉRIO, SUBVERSÃO AO REGIME, NACIONALISMO(S) E PRODUÇÃO LITERÁRIA: UMA POESIA DE COMBATE (1944 -1965)	120
3.1 Da influência de outros movimentos estéticos ao processo de consciencialização política	125
3.2 “Uma África para os africanos”: os nacionalismos e a relação com a Casa dos Estudantes do Império	143
3.3 A poesia que se afasta dos estereótipos: as produções analisadas na coleção “autores ultramarinos”	162
3.3.1 A relação da literatura com a História.....	162
3.3.2 “Godido e outros contos” de João Dias.....	164
3.3.3 Poemas analisados na coleção.....	170
4. CONSIDERAÇÕES	179
5. REFERÊNCIAS	181

LISTA DE SIGLAS

ACEI – Associação da Casa dos Estudantes do Império

CEI – Casa dos Estudantes do Império

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

MPLA – Movimento pela Libertação de Angola

CONCP – Conferência das Organizações Nacionalistas das Colónias Portuguesas

FMS – Fundação Mário Soares

UCCLA – União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa

MUD – Movimento de Unidade Democrática

MAC – Movimento Anti-colonial

PAIGC – O Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde

MP – Mocidade Portuguesa

PSP – Polícia de Serviço Público

OUA – Organização da Unidade Africana

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto de uma série de encontros e “descoincidências” que as relações entre a Literatura e História podem provocar ao serem percebidas enquanto elementos que se aproximam e distanciam no processo do fazer historiográfico, para além disso, foi em consubstanciação com esse mundo em que me desconheci que entendi formas de nascimento que a luta pode engendrar. A partir desse encontro buscamos compreender como o interesse do império português em África, no decorrer do século XX, acabou erguendo não só os pilares da exploração econômica e de todo o restante da violência colonial, mas, ao mesmo tempo, as contradições e os andaimes para a construção dos ideais que impulsionaram os movimentos de libertação em Angola, Moçambique, Guiné Bissau e Cabo Verde.

Dessa maneira, a Casa dos Estudantes do Império (1944 -1965) e sua produção literária, especificamente a coleção “Autores Ultramarinos”, e seus atores político-sociais, situados em espaço e tempo, foram objetos de estudo fundamentais para o entendimento da viragem política e literária, bem como do arrefecimento das lutas pela independência, ocorridas nas décadas de 1950, 1960 e 1970.

Enveredar por esta temática só foi possível a partir do suporte derivado das escolhas teóricas e metodológicas, sobretudo, na análise da produção literária e das documentações acerca da Casa dos Estudantes do Império e seu processo de subversão aos interesses do imperialismo português. Sendo assim, cabe destacar, de antemão, que a Casa do Estudante do Império (CEI) foi criada em 1944 através de um projeto gestado pelo Ministério do Ultramar e a Mocidade Portuguesa. Esse patrimônio foi formado na década de 1940 e reunia estudantes vindos de várias partes do Ultramar (Angola, Moçambique, Cabo Verde, Macau, Timor, etc), assim como, em seu início, teve a presença de muitos filhos de funcionários coloniais – que, neste caso, eram antigos associados de outras casas de estudantes (CASTELO, 2011, p.06).

Com a finalidade de “avivar o espírito português” e dar manutenção ao projeto político colonial, a casa foi criada a partir de uma inconformidade do regime diante da fragmentação dos estudantes em outras associações, tendo em seus quadros administrativos iniciais indivíduos compromissados em sustentar os discursos que apontavam o colonialismo como algo positivo (MATA, 2015, p.20). A ramificação dos associados em vários espaços, segundo Claudia Castelo (2011), contrariava a ideia de

unidade disseminada pelo império colonial português e se apresentava como contradição ao projeto português, seja no cenário político interno ou externo.

Todavia, cabe salientarmos que a CEI também serviu, em espaço e tempo, enquanto instrumento de conscientização dos estudantes africanos e de tantos outros advindos de outras possessões ultramarinas. E é nesse sentido que, as duas gerações político-culturais que passaram pela casa, entre as décadas de 1950 e 1960, estão indissociáveis de sua trajetória, sobretudo, porque estavam irmanadas em torno de uma mesma causa: a libertação nacional e a luta contra um opressor comum, o império português (MATA, 2015, *Apud*, Medeiros, 1997, p. 35). O presente trabalho, nesse sentido, buscou percebê-la enquanto “lugar de reflexão” (CERTEAU, 2002), uma vez que a Casa dos Estudantes do Império passa a representar um lugar de consciencialização, promovendo experiências políticas diversas que enriqueceram as visões de mundo e fomentaram os ideais de nacionalismo(s) africano(s).

De acordo com a produção literária e intelectual sobre a Casa dos Estudantes do Império, na segunda metade do século XX, a instituição inicialmente pensada como espaço formativo do império torna-se lugar de resistência, de formação e de criação de sentimentos anticoloniais. Tendo em vista que “o colonialismo deixava uma sucessão de lacunas na história dessas terras e muitos escritores, falando de diferentes lugares e sob diferentes perspectivas, parecem assumir o papel de preencher com o seu saber esse vazio [...]” (CHAVES, 2004, p. 147).

O presente trabalho, com base nos documentos e literaturas produzidas pelos estudantes africanos, alguns disponibilizados pela Fundação Mário Soares¹ e outras documentações do regime salazarista que envolvem a historiografia africana e portuguesa, disponíveis na Torre do Tombo², aborda a Casa dos Estudantes do Império (CEI) enquanto um local de fomento aos ideais de nacionalismo e formação dos líderes do processo de emancipação das ex-colônias portuguesas em África.

Assim considerado, é exatamente no início da década de 1950 até meados da década de 1960 que ocorre um arrefecimento das lutas coloniais, refletidas no campo da produção

¹ Em especial os que se encontram no acervo digital da Casa Comum (<http://casacomum.org/cc/arquivos>), nas pastas referentes aos arquivos de Amílcar Cabral, Mário Pinto de Andrade, da Biblioteca Digital, do Partido Socialista e de Viriato da Cruz. Disponível em: <https://digitarq.arquivos.pt/details?id=4531957/>.

² Com destaque nas documentações presentes no arquivo de Oliveira Salazar (<https://digitarq.arquivos.pt/details?id=3886687>), no das “Nações Unidas de Portugal” (<https://digitarq.arquivos.pt/details?id=7661860>) e no Dossier da documentação de emancipação de Angola e Cabo-Verde (<https://digitarq.arquivos.pt/details?id=4531957>).

literária e nas guerrilhas, provocando também a representação de organizações e grupos políticos que avançavam na luta de libertação (VILLEN, 2013, pp. 32 -40).

A CEI, nesse sentido, contribuiu para o processo de formalização de organizações políticas libertárias – como a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), o MPLA (Movimento pela Libertação de Angola), o PAICG (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde) e mais abrangentes, como o MAC (Movimento Anticolonialista) e a CONCP (Conferência das Organizações Nacionalistas das Colônias Portuguesas) – que tinham no seio de suas fundamentações indivíduos oriundos de seus quadros estudantis e que se tornaram líderes das lutas de libertação (MATA, 2015, pp. 11 -13).

E é a partir da confluência de debates acerca dessa política, econômica, social, cultural e literária que alguns questionamentos apareceram enquanto problemáticas para conduzir a produção, afinal, qual foi o projeto inicial do império português para com esses estudantes? O que utilizaram na manutenção das estruturas coloniais? Nessa sequência, cabe refletir também de que forma o espaço foi sendo subvertido e quem são os estudantes que vão se destacando e se tornando futuros líderes dos movimentos de libertação? Quais elementos as produções intelectuais podem fornecer para identificarmos aspectos da luta pela libertação e como se caracteriza os pensamentos nacionalistas?

Estas questões se apresentaram desde o período da graduação no curso de História da UFRPE, ao ser interseccionado nos projetos de pesquisa, sob orientação da professora Giselda Brito, com o apoio do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) pelo *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico* (CNPq), através dos seguintes projetos: *A Casa dos Estudantes do Império (CEI) e a Literatura Anticolonial (1944 -1965)*, entre 2016 e 2017 e *Escritas da Resistência: a poesia africana da Casa dos Estudantes do Império (CEI) e as lutas anticoloniais*, entre 2017 e 2018.

No primeiro projeto buscamos conhecer e analisar a produção literária africana de expressão portuguesa enquanto material de educação anticolonial no âmbito da Casa dos Estudantes do Império, bem como identificar a escrita da resistência colonial ao império português. Sendo assim, estudamos e historicizamos a CEI procurando identificar o perfil dos seus frequentadores, bem como compreender como as produções literárias contribuíram para a formação de uma identidade cultural e política entre os jovens estudantes africanos, entre eles, os que se tornaram líderes na resistência ao colonialismo.

Já o segundo projeto visou entender com mais especificidade as questões em torno da *Coleção Autores Ultramarinos* (fornecida pela União das cidades capitais de Língua

Portuguesa – UCCLA), elencando os debates a partir de uma série de elementos anticoloniais (violência, repressão, exploração trabalhista, etc.) e de referência a aspectos da tradição, cultura e identidade de moçambicanos, angolanos e cabo-verdianos. Ambos tiveram enquanto *locus* de pesquisa, o acervo digital da UCCLA, da FMS (Fundação Mário Soares) e a coleção de obras anteriormente citada.

No desenvolvimento da pesquisa em nível de graduação, pudemos perceber que é importante considerar adendos à trajetória instituição, como o fato de que a Casa dos Estudantes do Império (e suas delegações no Porto e em Coimbra) traz com consigo inúmeras ambiguidades ideológicas e está é uma das questões que servem enquanto ponto de partida para tecer as discussões acerca da formação do pensamento nacionalista entre o alunato. Isso porque, a heterogeneidade em relação às ações coloniais é um elemento presente nos quadros da associação. Segundo Inocência Mata (2015, p. 08 -10), a CEI fora palco não só de resistência aos desmandos coloniais, mas também de reconstrução e manutenção de muitos ideais do colonizador.

É nesse ensejo que a autora oferta a possibilidade de pensarmos que as produções intelectuais se apresentam de forma bastante consistente, especialmente as literárias (seja através de romances, poemas, boletins informativos ou matérias de cunho mais formal). Afinal, é a partir década de 1950 (da geração de Amílcar Cabral) que a CEI foi preenchida por vários indivíduos com novas propostas para os editoriais, começando então a agregar grande importância na luta contra um opressor comum (MATA, 2015, p. 10 -12).

Constatamos também que as ligações com o MUD (Movimento de Unidade Democrática), uma organização política de oposição ao regime salazarista, bem como com o Partido Comunista Português (PCP) instrumentaliza uma forte efervescência a respeito dos sentimentos anticoloniais. Em consonância a esse fato, grande parte da produção escrita destes estudantes passou a servir para a formação de outros, assim como para a consolidação de ideais de resistência, liberdade e de cunho nacionalista. Isso porque, com a “falta de documentos políticos, inexistentes ou raros, os africanos podiam encontrar os elementos essenciais da sua consciência nacional na criação literária” (MARGARIDO, 2014, *Apud* MATA, 2015, p.11).

É diante deste cenário, apresentado acima, que o presente trabalho se desdobra a compreender como circulavam, como eram abordadas as temáticas de caráter nacionalista e como, de fato, as noções de nacionalismo ganham corpo dentro da instituição.

Para além da construção dos ideais de nacionalismo(s), o objetivo deste trabalho está atrelado diretamente a uma análise da institucionalização política e cultural da Casa

dos Estudantes do Império através da manutenção das estruturas coloniais, que vão desde o investimento imperial em políticas nas colônias até mecanismos situados dentro da própria metrópole. Nesse sentido, conhecer os objetivos do Estado Novo português para com a CEI, compreender o uso do trabalho forçado e do projeto de educacional de civilização, o lugar que a Casa ocupa no recorte das décadas de 1950 e 1960 e a epistemologia e alcance das produções literárias são eixos centrais das discussões.

Tendo em vista a notoriedade, nas duas últimas décadas, dos debates acerca dos movimentos políticos e culturais dos territórios que serviram de colônia para Portugal, no século XX, especialmente a partir da década de 1950, tem sido alvo de estudos por diversas áreas do conhecimento como a História, a Sociologia e a Antropologia. Neste ensejo, sobretudo a partir das perspectivas engendradas pela *Nova História Política* e a relação cada vez mais profícua e consistente entre História e Literatura, uma série de possibilidades podem ser abordadas.

Dessa maneira, por exemplo, Urfalino (2015, pp. 12-16) nos leva a pensar o conceito da *política cultural* da CEI como “uma casa educacional onde a política comandava as posturas e as tensões” nas relações entre os objetivos colonizadores e os dos colonizados que se iam formando. Para este autor, a política cultural envolve ainda, “agremiações: soma de competências, de seguimentos administrativos, de iniciativas, de organismos, de meios artísticos interessados”. Envolve ainda ideias e crenças daqueles que participam da instituição.

É neste âmbito que as lutas anticoloniais na dita África portuguesa, no século XX, ensejam amplos debates, isso porque, vários aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos estão em jogo e “apesar da violência, da força e da busca de supressão da diferença, a experiência colonial sempre foi prenhe de contradição, disputa e luta [...]” (DIAZ e FILHO, 2015, p.19). Mais do que isso, acaba sendo imprescindível levar em conta essa dimensão do passado dessas sociedades colonizadas, uma vez que, de acordo com Marc Ferro (1996, p. 12), muitas características das suas atuais realidades são frutos da relação entre colonizadores e colonizados.

Com o intuito de compreender como as relações entre colonizador e colonizado acontecem, a obra *Discurso sobre o Colonialismo* (1978), de Aimé Césaire, busca apontar inúmeras facetas da atuação colonial, especialmente o uso de um discurso que torna os supostos problemas do colonizado em elementos que precisam de extrema atenção e

assim legitimam soluções que os beneficiam. Além do mais, Aimé Césaire (1978, p. 18 - 22) ratifica a ideia de que o colonialismo utiliza como base para sua afirmação e manutenção o uso da violência, promovendo a ampliação desenfreada do racismo e do genocídio.

Em diálogo com essa percepção, outro autor contribui substancialmente para percebermos, durante as leituras e análises, a configuração dessa relação de poder. Pierre Bourdieu, em *O poder simbólico* (1989), trabalha uma lógica marcante na cultura do dominador: a afirmação de uma ordem sustentada através do estabelecimento de distinções hierárquicas. Esta perspectiva reforça, dentro das relações de dominação do império português, a constante necessidade do uso de mecanismos para a afirmação de práticas, hábitos e costumes que produzem e mantêm uma subalternização do outro.

Assim sendo, com o objetivo analisar as estruturas e dimensões de atuação do império português em África, algumas produções acadêmicas são importantíssimas nessa construção. As contribuições de Valentim Alexandre, em *Portugal em África, 1825 - 1974: uma perspectiva global* (1993) e em *O império português (1825 -1890): ideologia e economia* (2004), forneceram bases para a compreensão do ostensivo interesse português nos territórios da África a partir do final do século XIX, especialmente no lugar que Portugal ocupava, durante este recorte, dentro da comunidade internacional.

Ambos os trabalhos citados acima contribuiram para o entendimento da realidade econômica, política e ideológica que o império atravessou durante o fim do século XIX até meados do século XX, mais do que isso, esboçou a necessidade portuguesa de ajustar alguns interesses e permanecer com outros para a sustentação da política colonial. E foi aproveitando esse gancho que o historiador Pedro Lains, em *Causas do colonialismo em África: 1825 -1975* (1998), aponta a política colonial portuguesa em África enquanto uma espécie de mecanismo a disposição da nação e “para promoção do seu próprio desenvolvimento” (p. 468) já que a pretensão imperial era buscar uma soberania política e econômica cada vez mais consistente dentro do cenário mundial.

A fragilidade que o império português atravessa nesse momento reata uma série de ações para consolidar um processo de regeneração nacional e, dessa maneira, atentar para as colônias estava no eixo central, para compreender quais ações eram essas, alguns outros autores passam a ser de suma importância. Entre eles, Patrícia Matos, em *As cores do Império: representações raciais no império colonial português* (2006), externa como

a construção de um estereótipo indígena influencia na adoção de práticas no campo político, educativo, trabalhista e religioso. Já que para a autora as campanhas militares, o trabalho forçado, as missões religiosas e uma ideologia que constrói mitos sobre o império são basilares para as suas tentativas de afirmação, até mesmo no Estado Novo.

A elevação do nativo ao indivíduo civilizado era um dos grandes pontos do empreendimento colonial e o trabalho, junto com a missão de moralizá-los, eram as ferramentas para operacionalizar tal projeto, sendo assim, Miguel Jerônimo e José Pedro Monteiro, no trabalho intitulado de *Das dificuldades de levar os indígenas a trabalhar: o sistema de trabalho nativo no império colonial-português* (2014), explicitam que o recrutamento forçado, a legalização do trabalho forçado, o uso de métodos violentos e a imposição de uma série de impostos, consolidados através do *Acto Colonial* (1930) e do Estatuto do Indígena (1954), beneficiaram apenas as elites locais e os interesses do Estado-império.

Como não há uma delimitação metodológica específica para o historiador que trabalha com a aproximação entre História e Literatura, é importante dentro de diferentes dimensões da produção textual, considerar nesta área a perspectiva abordada por Antônio Celso Ferreira (2009, p. 64), de que “não só os documentos de arquivos em cujo favor se cria um privilégio [...]. Mas também, um poema, um quadro, um drama: documentos para nós, testemunhos de uma história viva e humana, saturados de pensamento e de ação em potência”. Isso porque, o historiador sugere que reconheçamos essa relação não como algo simplesmente universal, mas, também, enquanto fenômenos históricos e culturais que manifestam visões de mundo de indivíduos e grupos.

Desse modo, é importante considerar que a produção intelectual da CEI (Casa dos Estudantes do Império) se torna “passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos” (FERREIRA, 2009, p. 67). Cabe salientar também que, no caso da Casa dos Estudantes do Império, envolvem-se também duas ideologias em torno do nacionalismo (o português e o africano) controlados pelos interesses do Estado Salazarista e de sua ideologia autoritária. Assim sendo, a instituição pode ser pensada, portanto, enquanto palco de muitas ideias e propósitos em torno do tema do colonialismo, já que foi um espaço criado com a finalidade de educar para melhor colonizar.

Sendo assim, afim de alcançar debates que envolvam o espectro conceitual da formação dos ideais nacionalistas e da resistência ao regime através do campo da

produção literária, consideramos *A História e a leitura do Tempo*, de Roger Chartier (2015), um trabalho de fôlego importante, uma vez que “a literatura se apodera não só do passado, mas também dos documentos e das técnicas encarregados de manifestar a condição de conhecimento da disciplina história” (p. 27).

No intuito de atribuir uma maior liga a essa percepção, Sandra Jatahy Pesavento (2005) em *História & História Cultural*, afirma que ao trabalhar com a Literatura é preciso considerar que “[...] a relação entre a História e a Literatura se resolve no plano epistemológico, mediante aproximações e distanciamentos, entendendo-as como diferentes formas de dizer o mundo, que guardam distintas aproximações com o real.” (p. 80). Ainda amarrando os debates nessa redoma, Valdeci Rezende Borges (2010, p.98), em “História e Literatura: Algumas considerações”, afirma que é importante atentar para produção, pois “a literatura registra e expressa aspectos múltiplos do complexo, diversificado e conflituoso campo social no qual se insere e sobre o qual se refere”. Assim considerando, a literatura se constitui através do mundo social, cultural e político.

Neste caso, a palavra pode ser entendida através da nuance sugerida por Alfredo Bosi (1992, pp. 84 -86), em *Literatura e Resistência*, no seu sentido de *função de ação* (sendo eloquente, política e fio condutor na tentativa de expressar os sentimentos mais profundos do homem) e, também, em seu *papel de contradição* – às generalidades abusivas das ideologias dominantes, pelo fato de buscarem constantemente racionalizar e justificar o poder. Alfredo Bosi (1992) ainda fomenta espaços para repararmos a importância da riqueza estilística e da profundidade de observação dos autores, já que o poeta capta e externa seus valores através de imagens, figuras, timbre de vozes, gestos e outras formas que são portadoras de sentimentos que, envolvidos na trama social, experimentamos em nós ou pressentimos no outro (p. 119 -121).

Para o estudo da mais aprofundado da Casa dos Estudantes do Império enquanto instrumento político na formação de significados e conhecimento, utilizamos o trabalho da Cláudia Castelo (2011), *A Casa dos Estudantes do Império: lugar de memória anticolonial*”, da Inocência Mata (2015), *A casa dos estudantes do Império e o lugar da literatura na consciencialização política* e de Sócrates Dáskalos (1993), *A Casa dos Estudantes do Império: fundação e primeiros anos de vida*. Estes trabalhos nos possibilitaram compreender a instituição enquanto um espaço que agrega visões de mundo de diversos grupos, mas que, ao mesmo tempo, incorpora difusamente o conhecimento e particularidades das distintas realidades sócio-políticas vivenciadas

dentro das então colônias africanas, bem como fornece bases para entendermos o lugar que a produção literária ocupa na construção do imaginário e na afirmação de um discurso antisituacionista.

Na tentativa de aprofundar os estudos a respeito do contexto político e literário das ex-colônias lusófonas em África, bem como a influência de movimentos estético-literários como a negritude, claridade e pan-africanismo (neste contexto também a importância das publicações em periódicos), serão abordadas as seguintes obras: Patrícia Villen (2013), em *Amílcar Cabral e a crítica ao colonialismo: entre harmonia e contradições* – contexto político – e José Carlos Venâncio com *Literatura e Poder na África Lusófona* (1992) – que correlaciona as correntes literárias e a trajetória da classe letrada que futuramente iria compor a elite política dessas colônias e, concomitantemente, em alguns casos, fariam parte da CEI.

É aproveitando este ensejo que o historiador Michel de Certeau (1998), em *Invenção do Cotidiano*, nos ajuda a refletir que “o passado é também ficção do presente” (1998, p. 21), questão que acaba orientando a pesquisa histórica. Isso porque, a escrita literária dos escritores das colônias africanas representa marcas do passado de suas identidades e povos que eram ignorados pela escrita do colonizador. A respeito da questão do nacionalismo, de antemão, consideramos o contributo de Benedict Anderson (2008), em *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*, ao pensarmos que tal ideal está calcado em consonância com a ideia de “mais que inventadas, as nações são imaginadas, no sentido de que fazem sentido para a alma e constituem objetos de desejos e projeções” (p. 10). Máxima que nos lança a pensar como os estudantes projetaram, imaginaram, propuseram e ratificaram suas noções de nacionalidade e a importância de enaltece-las.

Por fim, é enveredando por esse trajeto que contamos com a abordagem da obra de Mário Pinto de Andrade, *Origens do Nacionalismo Africano: Continuidade e ruptura nos Movimentos Unitário emergentes da Luta contra a dominação colonial portuguesa: 1911-1961* (1997), de *As correntes nacionalistas da segunda década do século XX* (1992), de Rui De Ascensão Ferreira Cascão e *A Negritude e a Luta pelas Independências na África Portuguesa* (1975), de Eduardo dos Santos, para compor a análise acerca do pensamento nacionalista que circunscreve os indivíduos que habitam na metrópole e fazem parte da Casa dos Estudantes do Império. De acordo com Andrade (1997), o segmento intelectual

dos filhos da terra “exprimiam o sentimento colectivo de ser portador de valores próprios, o referente de identificação e confluência das suas próprias aspirações a uma autonomia e futura independência” (p. 110). Afirmativa do autor, por exemplo, nos oferece pano de fundo para percebermos as relações e nuances que interligam as noções de nacionalismo e as ações empreendidas pelos movimentos de emancipação.

Foi neste sentido que o primeiro capítulo, “O imperialismo português em África (XIX-XX)”, teve como enfoque central um debate amplo do contexto histórico e dos mecanismos utilizados pelo império português para efetivar o processo de colonização em África. Além do mais, foi importante considerar os interesses econômicos e políticos que circunscreveram as ações perpetradas pelos governos de Portugal em busca da legitimação do imperialismo, sobretudo, de uma lógica operacional em território africano. Das dificuldades do processo de ocupação efetiva, que se deu completamente apenas na década de 1920, do uso dos missionários na educação moral até a utilização do trabalho forçado e, subsequentemente, de uma educação, para o corpo e imaginário, voltada para uma ordem trabalhista baseada nos interesses portugueses.

No segundo capítulo, “Na Política colonial salazarista: uma educação para o “indígena” e outra para o “assimilado””, o objetivo foi abordar a construção jurídica, política, econômica e social do “indígena” e do “assimilado”, sobretudo no que diz respeito à importância de ambos na sustentação do regime colonial. Isso porque, são os limites jurídicos, educacionais e de acesso aos mais variados lugares de privilégio que contribuem para a formação de setores sociais projetados para andar de mãos dadas com o regime português e participar efetivamente da legitimação da colonização como algo positivo para povos ditos e percebidos como inferiores. O último item, por exemplo, acaba por situar como os “assimilados” possuem uma série de privilégios em contraposição aos “indígenas” ao ponto de os primeiros acessarem o ensino superior na metrópole e participarem dos quadros gerais de liderança dos movimentos de libertação.

No que diz respeito ao terceiro capítulo, intitulado de “A Casa dos Estudantes do Império, subversão ao regime, nacionalismo (s) e produção literária: uma poesia de combate”, procuro observar e compreender, inicialmente, o perfil dos estudantes associados à Casa dos Estudantes do Império e a confluência de pensamentos filosóficos, estéticos, políticos e culturais que cercam a formação de uma intelectualidade africana no decorrer do século XX. Nesse sentido, os movimentos pan-africanista, da negritude, da

claridade e as influências marxistas-leninistas são pontos centrais para percebermos como determinados embates são travados a partir da subversão educacional e política aos interesses impostos pelo império português, sobretudo, dentro da CEI. Todavia, o cerne deste último capítulo é o trabalho realizado em torno das produções literárias contidas na coleção “Autores Ultramarinos” que, como mencionado anteriormente, foi republicada em 2015 pela União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa.

Estes três momentos do trabalho trazem em seu limbo a busca por uma contribuição mais incisiva a respeito das relações entre a historiografia portuguesa e africana, bem como a necessidade de atentarmos para os movimentos de resistência que operam na luta contra a racionalização do poder por parte de ideologias autoritárias.

1. O IMPERIALISMO PORTUGUÊS EM ÁFRICA (XIX – XX)

A ampliação dos debates historiográficos em torno dos interesses coloniais portugueses vem sendo acrescida nos últimos anos, sobretudo, no sentido de abordar as problemáticas que circunscrevem as ex-colônias portuguesas no continente africano, uma vez que as dinâmicas impelidas a partir do fim do século XIX tecem os andaimes cruciais quanto a manutenção do projeto colonial de civilização, evangelização e dominação da população negra. Nesse sentido, a preocupação em compreender pormenorizadamente as estruturas sustentadas pelo império português em busca de uma supremacia governamental nos territórios colonizados e representativamente para com a comunidade internacional, oferta múltiplos horizontes acerca da temática.

Dessa maneira, neste primeiro momento serão contemplados os mais variados aspectos que compõem a política colonial do império português, sobretudo, partindo das determinações legitimadas pela Conferência de Berlim (1884 -1885) até as normativas impostas pelo Estado Novo Salazarista. Seja em convergência com anseios econômicos, políticos, culturais, sociais e religiosos, o projeto colonial de Portugal atuou em diversas frentes na busca de consolidar um certo prestígio e, assim sendo, implementou juridicamente e no imaginário de diversos indivíduos pressupostos que alimentavam uma suposta necessidade e benevolência da colonização enquanto instrumento para o desenvolvimento dos povos em África.

Alguns mecanismos foram essenciais para a continuidade do projeto gestado desde o fim da década de 1890, como a construção de políticas que visavam a maximização de lucros, o uso intenso do trabalho forçado e a assimilação de hábitos, costumes e formas de enxergar o mundo sob o prisma de uma religiosidade cristã católica. E é no escopo de todo esse processo que muitas ações implementadas foram arregimentadas em torno de uma narrativa violenta e obstinada a fazer-se acreditar na importância de um desenvolvimento nacional e humano a partir da introjeção de um projeto civilizacional.

Além do mais, o império português apresentava-se enquanto detentor de uma missão histórica, baseada em uma série de mitos, voltada para a consolidação de seu heroísmo e moralidade assentados em sua historicidade. É seguindo este fio condutor que os subtítulos se distribuem na seguinte sequência: o primeiro, “1.1 A política colonial do “novo imperialismo português”, que elenca os objetivos econômicos que nutrem a importância de manter o domínio das ex-colônias; o segundo, “1.2 A manutenção da exploração da mão de obra local (o trabalho forçado)”, dialoga com o uso do trabalho

enquanto método viável para a transformação moral do indígena e elemento pujante na condução do projeto civilizacional; o terceiro e último, “1.3 Investimento cultural para legitimação do colonialismo: civilizar, evangelizar e educar”, contempla como as alianças entre Igreja e Estado, condensadas sobretudo com as missões religiosas católicas, foram utilizadas para nacionalizar e cristianizar a população na busca de uma afirmação mais contundente das propostas coloniais.

Nessa perspectiva, outros elementos são destacados nos três itens que estruturam este capítulo. Especialmente no que diz respeito aos impactos percebidos e problematizados pela comunidade de estudantes que havia logrado à metrópole para cursar o ensino superior, em específico, os associados a Casa dos Estudantes do Império (CEI), se faz importante perceber como mecanismos no campo econômico, trabalhista e religioso atuam de forma fulcral para a construção de sentimentos anticoloniais.

1.1 A política colonial do “novo imperialismo” português

[...] o que é, no seu princípio, a colonização? Concordaremos no que ela não é; nem evangelização, nem empresa filantrópica, nem vontade de recuar as fronteiras da ignorância, da doença da tirania, nem propagação de Deus, nem extensão do Direito; admitamos, uma vez por todas, sem vontade de fugir às consequências, que o gesto decisivo, aqui, é o de aventureiro e do pirata, do comerciante e do armado, do pesquisador de ouro e do mercado, apetite e da força, tendo por detrás a sombra projectada, maléfica, de uma forma de civilização que a dado momento se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência das suas economias antagónicas. (CÉSAIRE, 1978, p.14)

O trecho citado acima, extraído da obra de Aimé Césaire, *Discurso sobre o Colonialismo* (1978), explicita nuances do imperialismo português em África e legitima a construção do *império* português³ entre a segunda metade do século XIX e ao longo do século XX.

O império colonial português trazia em seu limbo a pretensa ideia de civilizar, evangelizar e atuar na construção de uma série de desenvolvimentos nos territórios ditos

³ De acordo com Catroga (1996, p. 222), o império português pode ser entendido pelo seu projeto político que carregava em seu seio uma reconstrução nacional que mobilizou diversos setores políticos a partir de uma reconstrução do presente a partir do passado. Dessa forma, Fernando Rosas (2001, p. 1034) elenca algumas características desse projeto, sendo elas: o mito *palingenético*, era natural ao povo português figurar posições de prestígio político; a noção de que o Estado Novo não seria apenas um regime, mas, o ponto de partida para o retorno ao verdadeiro caminho da pátria; a vocação histórica de colonizar e evangelizar as populações; a noção de uma ordem corporativa natural e hierarquização social espontânea e harmoniosa e, por fim, a de que a identidade imperial estaria ligada a uma essência católica de identidade nacional, afinal, o catolicismo seria um elemento edificador da nação.

selvagens. O projeto colonial trouxe consigo a habilidade de “enunciar mal os problemas para melhor legitimar as soluções que se lhes aplicam” (CÉSAIRE, 1978, p.14), consolidando uma relação predominantemente calcada por práticas voltadas ao interesse político-econômico metropolitano de exploração da colônia e do trabalho indígena. Interesses esses que reforçam um traço marcante da cultura do dominador: a legitimação de uma ordem que é realizada através do estabelecimento de distinções hierárquicas. (BOURDIEU, 1989, p. 10)

Os debates historiográficos engendrados por historiadores como Fernando Catroga (1996), Fernando Rosas (2001), Valentim Alexandre (2004), Pedro Lains (1998), Albert Adu Boehen (2010) e Godfrey Uzoigwe (2010) contribuem, nas últimas duas décadas, para uma compreensão mais aprofundada a respeito dos anseios econômicos do império colonial português em relação às suas colônias em território africano. Estes pesquisadores erguem pilares de significativa relevância no que concerne às congruências discursivas e de atuação realizadas pelos colonizadores durante o fim do século XIX e início do século XX.

Todavia, de antemão, a perspectiva de Césaire oferece uma compreensão sobre a epistemologia do colonialismo português em África. Para ele, é importante considerar alguns aspectos, entre eles: a conformação de um regime de exploração desenfreada das massas humanas e que além de ter sua origem na violência, também se mantém através dela e a “forma moderna de pilhagem” que carrega no âmago da sua lógica o genocídio e o racismo. É através destes aspectos que o colonialismo “desciviliza simultaneamente o colonizador e o colonizado”. (CÉSAIRE, 1978, p. 07). Além de elementos como a violência e exploração, segundo Bourdieu (1989) a classe dominante tende a assentar seu poder a partir do capital econômico, bem como produz um efeito, que perpassa por um prisma ideológico, impositivo da ordem estabelecida e impõe, de forma mascarada, sistemas de classificação e de estruturas mentais ajustadas às estruturais sociais. (BOURDIEU, 1989, p. 14)

O novo interesse português pelos territórios da África se dá a partir de uma sucessão de eventos que acontecem principalmente no final do século XIX. De acordo com Valentim Alexandre (2004), um dos motivos iniciais para esse novo interesse é a desagregação do império luso-brasileiro após D. João VI, em 1808, decretar a abertura dos portos brasileiros aos navios das nações amigas. Isso porque, a fragilização econômica que se inicia nas estruturas da economia imperial é fator substancial em

relação às problemáticas na manutenção de uma série de interesses do império. (ALEXANDRE, 2004, p. 959)

Ainda de acordo com Alexandre (2004), a quebra que se dá em termos econômicos gira em torno de cerca de 90% no tocante a reexportação dos produtos coloniais brasileiros, o que ligeiramente representava aproximadamente dois terços do que exportava para o estrangeiro. No entanto, as consequências não se detiveram apenas ao âmbito econômico. O desaparecimento da principal fonte de acumulação de capital para a burguesia mercantil portuguesa engendrou um impacto político significativo, especialmente no contexto internacional. Além disso, o processo de independência do Brasil (1822) desfez o império luso-brasileiro legando à Portugal territórios dispersos pelo mundo, “restos dos antigos sistemas” (ALEXANDRE, 2004, p. 959).

Outros elementos foram somados à pretensa debilidade política e econômica que atravessava o império português na segunda metade do XIX, envolvendo todo um jogo diplomático com a Inglaterra⁴. Pedro Lains (1998), por sua vez destaca a política colonial portuguesa em África enquanto “instrumento ao dispor da nação para promoção do seu próprio desenvolvimento” (p. 468), caracterizando uma certa nostalgia em relação à sua história colonial.

A partir de 1836, quando o ministro Sá da Bandeira aboliu unilateralmente o tráfico de escravos em todas as possessões portuguesas, gerou-se certo imbróglio com os ingleses. Mal-estar que pareceu ter sido amenizado por volta de 1847 e 1850, quando o Império português elaborou decretos que permitiram a entrada da Inglaterra em portos, rios, ribeiros, baías e uma sucessão de outros lugares de domínio da coroa. Neste sentido, as tensões geradas, a partir da disputa dos portos de Ambriz e Cabinda (fundamentais na área de influência da Foz do Congo) e a proibição do tráfico no Brasil, em 1850, acirraram as relações de Portugal com a Inglaterra. (LAINS, 1998, p. 468 -470)

As bases que estruturavam a soberania portuguesa em nível político e econômico eram frágeis e é na segunda metade do século XIX que

⁴ É preciso levar em consideração que as relações entre Portugal e Grã-Bretanha não se situavam apenas numa zona conflituosa, do contrário, ambas as partes precisam vez ou outra de recorrer à diplomacia para manter os processos de expansão sob o território africano, seja do ponto de vista das conquistas territoriais ou político-econômicas. Isso porque, nem sempre se mostrava interessante para Grã-Bretanha estabelecer controles administrativos diretos e uma relação branda com Portugal podia ser uma ajuda valiosa. Ver: LAINS, Pedro. Causas do colonialismo português em África, 1822-1975. **Análise Social**. Lisboa. Vol. XXXIII, 1998

[...] as relações que estas possessões mantinham com a metrópole eram muito ténues. As colónias de África continuavam ligadas sobretudo ao Brasil pelo tráfico negreiro, que, embora ilegalizado, mantém números elevados até 1851. Quanto às do Oriente, uma vez findo o último surto de comércio a longa distância que nas décadas finais do século XVIII e com o Brasil e com Portugal, tendiam agora a inserir-se nas redes mercantis regionais do Índico. Também a nível político, a soberania de Lisboa pouco mais era do que nominal, estando o governo das colónias entregue de facto aos estratos dominantes locais. (ALEXANDRE, 2004, p. 960)

O comércio africano de Portugal, especialmente em inícios do século XIX, estava centrado majoritariamente no tráfico de escravos, havendo necessidade de aumentar a exportação nas mercadorias como tentativa de compensar as perdas comerciais devido a consequente estagnação comercial. Uma vez que, o império português enfrentava sérias dificuldades para substituir as antigas práticas por um comércio dito legítimo. (ALEXANDRE, 2004; LAINS, 1998)

É dentro deste contexto que uma série de interesses públicos e privados vão se amalgamando em torno dos territórios africanos, especialmente após a não convocação de Portugal para a Conferência de Bruxelas (1876), organizada por Leopoldo II, da Bélgica, destinada a discutir a colonização em África com várias potências europeias. Portugal desde então passou a empreender ações que reivindicassem seu lugar no processo de partilha da África, o que se consolida em 1884-1885, com a Conferência de Berlim, onde são estabelecidos os limites e as áreas de atuação de cada potência. O projeto colonial que foi estabelecido desde a metade da década de 1850 carregava consigo a necessidade de insistência na crença de que a riqueza e o status que se tinha com as possessões guiaria Portugal à consolidação de uma regeneração nacional. (ALEXANDRE, 1993, p. 60-62).

À data da Conferência de Berlim, em 1885, as colónias em África representavam um peso pequeno na economia portuguesa e também não mostravam uma tendência de aumento de produtividade num futuro imediato.

O comércio colonial representava uma parte reduzida do comércio externo português. Para além disso, Portugal enviava pouco capital e poucos emigrantes para África. Em contrapartida, as colónias também não constituíam um encargo financeiro relevante para o governo central, dado que não tinham expressão no orçamento da metrópole e os défices das colónias eram ainda reduzidos. (LAINS, 1998, p. 475)

Desse modo, cabe considerar que muitos interesses particulares afetavam a condução do processo de colonização em África por parte dos governos portugueses. A

coroa portuguesa ainda resistiu a várias pressões e conseguiu não só manter inicialmente suas posições no processo de partilha, mas também as expandir de modo substancial a um vasto domínio que até então não era proporcional ao lugar que ocupava no sistema internacional (ALEXANDRE, 2004, p. 960).

Como estes interesses não se reduzem apenas ao campo econômico, é importante considerar que, segundo Lains (1998), não há como definir qual motivo tem mais relevância que o outro apenas compreender a problemática e traçar possíveis respostas, assim sendo, o leque de explicações em torno dos motivos que dão corpora ao colonialismo português moderno abarca os seguintes pontos

a herança imperial; a necessidade de protecção de mercados coloniais; a resposta aos movimentos das outras potências coloniais europeias; o desenvolvimento da capacidade técnica para a colonização; as condições nos territórios africanos; finalmente, motivos políticos. (p. 466)

Todos os esforços para a criação, manutenção, defesa e promoção do desenvolvimento das colônias entres os séculos XIX e XX foram, majoritariamente, fruto de ações de vários governos de Lisboa (que atuaram em sucessivas negociações de fronteiras com potentados africanos e também com outras potências, além do mais, as campanhas militares e todos os outros empenhos para lidar com questões administrativas, políticas e financeiras). Até a Conferência de Berlim, o modelo português de política voltado para às colônias em território africano, principalmente nos termos de defesa e aquisição de territórios, contavam com escassos benefícios econômicos ou mesmo de retorno financeiro, apenas a partir de 1892 que se percebe um crescimento exponencial dos lucros vindos das colônias (entre 1892 e 1914 e 1948 e 1975). (LAINS, 1998, p. 466; ALEXANDRE, 2004, p. 965-966).

Para a firmação e continuidade destes acontecimentos era preciso que a “abertura à civilização e ao progresso” se estruturassem por diversas vias, dentre elas: a liberalização mercantil, a supressão de monopólios, exclusividades e privilégios e qualquer outro elemento que provocasse instabilidade ou ameaçasse o comércio estrangeiro – provocando um afastamento da concorrência. Para além disso, essa movimentação toda no último quarto do século XX, ainda não havia sido suficiente para despertar o interesse português acerca de África, mas foi o suficiente para um amplo fôlego aos planos imperiais e assim promover o que se percebia enquanto “modernização do império” às custas do sacrifício da metrópole (ALEXANDRE, 2004, p. 969).

É certo que o rápido processo que legitima a divisão do continente africano em menos de duas décadas provocou no Império Português a iminente necessidade de dar corpo a um processo de ocupação consistente. Enquanto causas gerais, Valentim Alexandre (1993), explica que o movimento de ocupação em Moçambique e em Angola é intensificado rapidamente em função de duas causas.

A primeira diz respeito diretamente ao desenvolvimento do capitalismo em consonância com o avanço do progresso técnico (que inerentemente estão ligados) e que carregou consigo visibilidade maior especificamente em três setores: comunicação, transportes e no âmbito das navegações com a generalização da navegação a vapor e, posteriormente, pela instalação de cabos submarinos. O que provocou um maior adensamento da população europeia em África, isso porque, atrelado ao desenvolvimento destes elementos, técnicas médicas e sanitárias que permitiram a instalação europeia em zonas até então dizimadas e, também, técnicas militares que proporcionaram o domínio de novos armamentos, o qual desembocou numa potencialização em caráter de combate entre as tropas europeias e as africanas. (ALEXANDRE, 1993, p. 57)

A segunda causa gira em torno de questões vinculadas diretamente às dinâmicas internas que aconteciam em território africano, de acordo com o autor, ao longo do século XIX e sobretudo a partir de sua segunda metade, os fluxos mercantis externos foram entrando em declínio provocando profundas transformações nos sistemas políticos mais tradicionais e assim dando margem para o aparecimento de “notáveis” de um novo tipo”, cujo poder é resultado de um complexo e estratégico controle de elementos-chaves nas redes de trocas comerciais, bem como a apropriação na importação de produtos. Causa esta que gerou uma forte desagregação de alguns impérios africanos, subsequentemente uma ampliação da atuação portuguesa e a afirmação de uma multiplicidade de micro-unidades políticas com um caráter forte em termos de instabilidade. (ALEXANDRE, 1993, p. 58).

Dessa maneira, é preciso salientar que dentro do contexto que encaminha o fim do século XIX e o início do século XX, as potências europeias, alimentadas pelos pressupostos acordados dentro das conferências (Bruxelas, 1876 e Berlim, 1884-1885), tomaram como ponto de partida para a legitimação das conquistas e exploração em África, um entendimento positivo do imperialismo. Essa perspectiva estava calcada em valorar a expansão colonial por intermédio de um fundamento que “abrangeia a valorização do expansionismo como uma via para o progresso e a extensão da civilização

para populações ainda “distantes” das condições materiais e espirituais do Ocidente europeu.” (PARADA *et al*, 2013, p. 20).

É nesse sentido que se torna pertinente afirmar que, o interesse econômico português nas suas colônias em África era manifesto em diversos discursos e por diversos agentes do império, inclusive por parte de figuras com poder político e forte representação, como o próprio ministro das colônias. Tal afirmativa pode ser respaldada ao constatarmos que uma documentação, descrita como publicação de imprensa em seu tipo documental, encontrada no fundo de documentos de Bernadino Machado, na FMS (Fundação Mário Soares)⁵, reforça o discurso de prosperidade que o processo civilizatório carrega também em sua nuance econômica. O título do documento, “As colônias de Portugal encontram-se em plena prosperidade: diz o sr. Ministro das colônias a um jornalista francês”, por si só já ilustra a tentativa de afirmação de um reflexo positivo quanto ao trato econômico.

O documento é fruto de uma entrevista, concedida por Almeida Ribeiro, até então ministro das colônias (1914), na cidade de Lisboa, a J. de Larssan, um jornalista francês que regressava da África Ocidental. Datado de 31 de agosto de 1914, a documentação revela alguns aspectos pertinentes no tocante ao discurso do usufruto econômico que algumas colônias proporcionavam ao império português. Após Almeida Ribeiro apresentar um quadro que indicava a movimentação comercial em Cabo Verde, Guiné, Timor, Angola, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Índia Portuguesa⁶, Larssan destaca o papel exercido por esses territórios no trecho seguinte:

A maior parte das colonias portuguesas, diz o sr. Almeida Ribeiro, são colonias de exploração, o que indica o grau da sua actividade progressiva, sobretudo, a Guiné, Angola e S. Tomé. A Agricultura atingiu um alto lugar de exploração intensiva. As restantes colonias debatem-se no equilibrio de uma balança comercial que tende a pender, segundo esperamos, para o lado da produção local. Moçambique, por exemplo, deve ser, dentro em pouco, uma das mais importantes entre as colonias de exploração. Note, porém, que o movimento comercial destas ultimas colonias tende a aumentar, sobretudo depois da proclamação da Republica. As reformas, recentemente postas em pratica, muito contribuíram para isso. (O MUNDO, 1914, p. 01)

O trecho acima reforça como o discurso imperial explicita que as aspirações políticas e econômicas europeias tiveram seus vértices econômicos direcionados para o

⁵ Link para acesso do acervo digitalizado: <http://casacomum.org/cc/parceiros?inst=1//>.

continente africano, especialmente no início do século XX, e é de suma importância considerar que essas pretensões convergiam em alguns fatores. Isso porque, segundo Albert Adu Boehen (2010), o principal objetivo que impulsionava as autoridades coloniais continuava a ser “a exploração dos recursos africanos, fossem animais, vegetais ou minerais, em benefício exclusivo das potências metropolitanas, principalmente de suas empresas comerciais, mineiras e financeiras.” (p.15).

É tomando como base a afirmativa acima que o eixo desse debate percebe o fator econômico enquanto pano de fundo e mola motora para o processo de ocupação e instalação da administração portuguesa em África – consolidado por volta de 1919. Cabe pontuar também que a busca (e manutenção) de um prestígio nacional, bem como para externalizar à comunidade internacional, também foi motivo crucial para as investidas no campo financeiro, segundo Boehen (2010). Ainda assim, de acordo com o historiador nigeriano Godfrey Uzoigwe (2010), esse movimento denotava um forte comprometimento com a exploração colonial e a busca por um controle formal (e mais direto) em seus territórios no continente africano.

O largo interesse na exploração das colônias tinha na motivação política um pilar de destaque, como já foi mencionado, é nessa perspectiva pela qual vai sendo evidenciado que as aspirações portuguesas “[...] não queriam apenas trocar bens, mas exercer controle político direto sobre a África.” (BOEHEN, 2010, p. 07). Este controle era enaltecido em discursos oficiais e propagado como aspecto positivo na manutenção das relações coloniais, já que a atuação da administração exercia função significativa na potencialização dos lucros advindos das colônias, como se refere a fala do Ministro das Colônias, Almeida Ribeiro, durante a entrevista:

Como vê, a maioria desta colonias apresenta saldos positivos consideráveis. Na Guiné, por exemplo, existe, há muito tempo, o regime do deficit. Devido a uma administração de rigorosa fiscalização das despesas, conseguiu-se obter um saldo positivo 1.200:000 francos para exercicio actual. A ascensão da curva das receitas acentua-se, principalmente, em S. Tomé, Moçambique e Cabo Verde. É um sinal evidente dos novos processos de administração. Mas é preciso ainda notar que em Macau, onde o movimento comercial de transito é considerável, acaba de obter-se um superavit orçamental importante. Sobre o ponto de vista comercial e financeiro, as colonias portuguesas estão em via da mais evidente prosperidade, como acaba de vêr. (O MUNDO, 1914, p. 01)

A fala do ministro que ressalta o “sinal evidente dos novos processos de administração”⁷ sinaliza exatamente uma das principais táticas do regime colonial português em África, que estaria concentrada em não abalar profundamente as ordens sociais, mas, por outro lado, enfraquecer as instituições africanas e fortalecer as portuguesas com o intuito de efetivar cada vez mais seu domínio político-econômico. (PARADA *et al*, 2013, p. 45). Essa nuance apresentada pelo ministro contribui para uma inviabilidade em termos de trocas culturais dentro de um campo de interação relacional e simbólica como propõe Bourdieu (1989), sem contar que expande o modo violento perpetrado pelas iniciativas do colonizador ao se relacionar com a sociedade do colonizado.

A afirmação de toda uma burocracia administrativa era comentada por meios de comunicação do próprio império, que ao mesmo tempo alimentavam a necessidade de ir para além desse aspecto. Como por exemplo disto, em 1909, a “Revista Comercial Ultramarina”, em matéria publicada no dia dois (02) de setembro, não só constata o forte empenho administrativo exercido pelo governo português (criticando os altos custos empreendidos para tal), mas, também, cobravam que as ações se estendessem para além da estrutura administrativa, como mostra o documento a seguir:

A política colonizadora portuguesa não vai além dos limites mesquinhos da burocracia. A nossa acção, no ultramar, só parece exercer-se pela nomeação de funcionários e pela arrecadação de receitas, que não chegam a cobrir as despesas com o mais complicado e funesto regimen administrativo. Legislando empiricamente, como theoreticos impenitentes, suppômos que, tendo dotado as colonias com um mecanismo official, dando-lhes leis, creando-lhes instituições, fizemos, da nossa parte, tudo quanto tínhamos a fazer, e que se justifica agora um repouso bem ganho pelas suadas fadigas de legislar. Não queremos vêr que as colonias não são campo de ensaios para cultura de theories, mas regiões onde tudo eta por organizar, com excepção da vida official, – e essa espectacular e carissima. (O COMÉRCIO DO PORTO, 1909, p. 01)

É exatamente por esse escopo de estrutura que o sistema de impostos também foi substancial para a consolidação da administração colonial e a fixação de seus interesses financeiros, isso porque, os impostos eram concebidos como “[...] meio de autofinanciamento da colonização, o sistema visava obrigar os africanos a participar das atividades econômicas, ampliando o setor monetário da economia.” (PARADA *et al*, 2013, p. 50). O empenho do regime em cada vez mais utilizar estratégias e recursos para

maximizar os ganhos foi se espraiando para reformas no campo do trabalho, do judiciário e numa burocratização do controle da população nativa, o que de certo modo vai de encontro a essa suposta ideia de o império não ir “além dos limites da burocracia.” (O COMÉRCIO DO PORTO, 1909, p. 01).

A publicação da “Revista Comercial Ultramarina”, no trecho seguinte, expõe uma série de elementos, informações consequentes de um processo de exploração anterior, que já eram constatados e percebidos como propícios para sustentar uma exploração econômica contundente e profícua:

Em África, onde a propriedade é barata e onde a mão de obra não é difícil de contentar, no que diz respeito a salários, o que principalmente falta ao desenvolvimento da agricultura é o elemento colonizador branco.[...] mas pouco tem cuidado da exportação de elementos de trabalho, actividades de produção, que cubram o déficit das actividades de consumo (O COMÉRCIO DO PORTO, 1909, p. 01).

Cabe salientar que o trecho acima ilustra uma faceta bastante disseminada, em termos de projeto econômico, por parte do império português: o império barato. Calcado por uma política de minimizar os custos da metrópole e condicionar uma produção em profusão nas colônias, exatamente com o intuito de provocar a abrangência dos mecanismos que geravam lucro e atentar para as exportações e para a mão de obra barata, eram pressupostos substanciais (PARADA *et al*, 2013, p. 44).

Nessa lógica de pensamento, o historiador nigeriano Godfrey N. Uzoigwe (2010) afirma que essa convergência de administração, fator econômico e ocupacional faziam parte de uma doutrina de ocupação efetiva, especialmente calcada nas duas primeiras décadas do século XX. Para além disso, a doutrina também pressupunha uma certa proeminência dos portugueses quanto a outros povos, e isso também pode ser percebido no uso das colônias como espaços lucrativos. Como arquétipo disso, a matéria da revista ratificava isso

Ha uma afirmação em que todos os estrangeiros são concordes: o colono portuguez é muito trabalhador, e, em coisas agricolas, é essencialmente inteligente. Numerosos documentos provam, no Brazil, a acção do seu esforço na colonisação do interior, havendo hoje certas regiões afastadas, cuja colonisação é obra exclusiva do emigrante portuguez. Calcule-se o que essa corrente emigratoria, convenientemente drivada, poderia dar nas nossas provincias ultramarinas, cujos territorios afastados da costa estão quasi por explorar. Com algumas medidas de previdencia e de auxilio, que não se traduzissem só na passagem gratuita, as colonias teriam enriquecido progidiosamente. (O COMÉRCIO DO PORTO, 1909, p. 01)

O recorte acima denota como a revista estava empenhada na consolidação de uma espécie de dever para com as colônias em África, mas, sobretudo, já utilizando do Brasil como exemplificação de um retorno econômico positivo para a metrópole, dentro da doutrina de ocupação efetiva mencionada por Uzoigwe (2010). Sem contar que o trecho ainda ressalta uma certa apelação para o império financiar mais do que a passagem do elemento branco colonizado, mas, também munir os emigrantes portugueses com instrumentos que propiciem o enriquecimento prodigioso das colônias.

Outro elemento a ser destacado na matéria é a importância dada às regiões mais afastadas do litoral, os lugares mais interiorizados, sobretudo pelo fato de pontuar que a efetivação da colonização nestes espaços tem como agente central o emigrante português, por isso é de suma importância destacar a finalidade econômica atribuída a esses locais pelo fato de que

A padronização do sistema fiscal, individual ou coletivo, e a “modernização da estrutura rural, alterando-se as formas de produção agrícola e pastoril, por exemplo, foram ações que atingiram o cerne das sociedades africanas e que o modelo de administração conjunta não foi capaz de compensar (PARADA *et al*, 2013, p. 46).

Se em algum momento a prioridade era não afetar bruscamente a organicidade das sociedades colonizadas em território africano, a implantação dessa burocracia administrativa e de um modelo político-econômico voltado para a exportação acabou por provocar tensões nas relações com os nativos. Para além disso, de acordo com Claudia Castelo (2012), esse colono português trabalhador, rural era muito mais produto de uma retórica propagandística e idealizada pelo império português e não correspondia com o perfil social médio dos portugueses que se fixaram em África.

1.2 A manutenção da exploração da mão de obra local: o trabalho forçado

Inicialmente é preciso levar em consideração que as leis redigidas, pelo império colonial português, destinadas ao Ultramar, em sua grande maioria, não passavam por votação no parlamento e eram aplicadas de modo específico, de acordo com as especialidades de cada colônia. Nesse sentido, cabe salientar que os primeiros esboços legislativos direcionados para os domínios portugueses só aparecem por volta de 1852, com a publicação do *Acto Colonial*, especificamente no artigo 15. Daí por diante, uma série de regulações são suscitadas para contemplar as diversas relações entre o império português e as colônias (MARTINEZ, 2008, p. 25).

O império português estruturou sua conformação colonizadora a partir de mecanismos específicos: campanhas militares, trabalho forçado, missões religiosas e uma ideologia que se tornará base dos mitos que sustentam o Estado Novo Português a partir da década de 1930. Em outras palavras, a ideologia colonial foi também produzida a partir do mito de uma missão colonizadora, por parte de Portugal, e a partir da criação de um estereótipo de indígena (MATOS, 2006, p. 62).

Dessa maneira, é importante considerar que este projeto colonial não é subtraído de intencionalidades complexas, do contrário, segundo Césaire (1978, p. 21), “ninguém coloniza inocentemente, nem impunemente [...]”, é neste sentido que uma nação que justifica a colonização, e desse modo a força e a violência, “já é uma civilização doente, uma civilização moralmente ferida [...]”.

Um dos principais mecanismos, quiçá o que constitui o epicentro do renovado programa colonial, foi a institucionalização e legalização do trabalho forçado, isso porque, com a existência de novos problemas, novas soluções passaram a ser apresentadas e neste sentido o que ocorre em relação a forma de trabalho é uma “manutenção da continuidade” sob a égide de uma retórica civilizacional extremamente racializada. Tido como “condição *sine qua non* da renascença imperial”, a elaboração desse sistema de recrutamento de nativos era severamente controlada pela administração colonial, esta que, por sua vez, conservava o maior cuidado em termos de alcance dos interesses privados e públicos da expansão europeia (JERÓNIMO; MONTEIRO, 2013, p. 163- 164).

É certo que a distância entre teoria e prática foi um elemento fundamental para a manutenção de muitas estruturas coloniais do “novo imperialismo” português, uma vez que, especialmente a predominância do trabalho forçado se constituiu como pilar de sua sustentação, nutrida através de uma retórica civilizatória e um sistema jurídico que utilizou de argumentos morais e políticos para conceder uma nova roupagem às práticas que já haviam sido formalmente impugnadas. Beneficiando, neste sentido, prioritariamente as elites locais e os interesses do Estado-império. (JERÓNIMO; MONTEIRO, 2013, p. 165).

O trabalho compelido ou trabalho forçado, segundo Esmeralda Simões Martinez (2008, p. 107) se caracterizou como um método utilizado pelo próprio Estado português para fazer com que o “indígena” aceitasse obrigatoriamente uma proposta de trabalho. Uma vez que, o objetivo era criar, encontrar e facilitar um meio de socializar os indígenas

a atividades trabalhistas, afinal, era o Estado “responsável por encontrar a colocação do indígena” e garantir seu processo civilizatório. Dessa forma, as autoridades públicas buscavam atender as requisições dos interessados em contar com mão de obra, fossem elas particulares ou não.

Além de preservar os interesses dos ex-senhores de escravos e dos colonos portugueses que exerciam papéis na administração das coloniais, o trabalho forçado foi, dentro da legislação, uma maneira de sustentar a “necessidade de regularizar o trabalho”. O próprio Ministro da Marinha e Ultramar, José da Silva Mendes Leal, em 1864, explanava as bases que sustentaram o uso desse modelo nas ex-colônias em África:

O trabalho é o dever, mas o trabalho não é escravidão [muitos apoiados]. O trabalho pode ser obrigatório sem ser escravo; pode ser imposto sem ser infligido [vozes: muito bem] [...] não se queira continuar nesse sofisma fatal de equivocar o trabalho obrigatório com o trabalho escravo (MENDES LEAL, 1864 *apud* MARQUES, 2006, p. 687).

Segundo Esmeralda Simões (2008, p. 108), o Estado português teoricamente buscava explicar popularmente a ideia de que carregava consigo o “dever de zelar pelo bem estar da coletividade, e de fazer com que os indígenas encontrassem o caminho da civilização pelo trabalho”, desse jeito, deveria então tomar para si a “obrigação de encontrar o local para a prestação de serviço”. Todavia, o que acontecia era o seguinte:

O problema é que, encontrado o local do trabalho, e intimado o indígena para receber a “oferta” de emprego, a ele não era dada qualquer outra opção, a não ser a de “aceitar”. A recusa da oferta implicava em que o indígena fosse considerado como “criminoso” e, como tal, literalmente, “obrigado a prestar o trabalho, agora, na condição de “condenado” e a título de pena a ser cumprida com o trabalho correcional.” O trabalho compelido, da maneira que idealizado pela Comissão foi acatado no Regulamento, arts. 31º. a 34º. No art. 31º que trata da intimação para aceitar o trabalho, há um parágrafo único que determina que, antes desta intimação, seja identificado, pela autoridade, se o intimado cumpriu ou não a obrigação de trabalho, reportando-se aos arts. 2º e 3º da lei em questão (MARTINEZ, 2008, p. 108).

Nesse sentido, podemos perceber que a implantação de várias “redes fiscais coloniais” e o uso do Estado como garantidor dos interesses econômicos capitalistas, no caso português, fez o trabalho forçado se destringir em duas modalidades: com intervenção da autoridade e o imposto. O primeiro, por sua vez, foi responsável pela compatibilização entre a ausência de oferta de trabalho e a figura jurídica do assalariado,

enquanto o segundo acabou por “financiar a máquina estatal colonial” (SANTOS, 2014, p. 15).

O processo coercitivo de punir e obrigar o indígena, através da lei, objetivava fazê-lo assumir um posto de trabalho com uma remuneração baixíssima, apenas em nome de assegurar a lucratividade das elites coloniais, bem como o projeto civilizatório português. De acordo com Maciel Santos (2014), investigador do CEAUP (Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto) e professor de História na Faculdade de Letras do Porto, o trabalho forçado africano, a partir do caso português, pode ser compreendido a em 05 (cinco) pontos:

Em primeiro lugar, cabe destacar que todas as modalidades de trabalho forçado no continente africano foram “desenvolvidas pelos europeus, evoluíram exclusivamente em função do modo capitalista de produzir”; segundo, particularmente as populações rurais e mineiros foram organicamente as mais afetadas com as delimitações coloniais; terceiro, o investimento de capital necessitou de um “aparelho político capaz de compensar a insuficiente ou nula oferta de trabalho no mercado”; quarto, as “missões civilizadoras” foram uma ficção europeia “atribuída à obra colonial” que criaram as “condições para uma legislação laboral desigual entre metrópole e colónias”; e, por fim, em quinto, pode-se apontar que o período menos estudado, no que diz respeito ao trabalho forçado africano, é o da fase colonial (SANTOS, 2014, pp. 11-12).

No entanto, de antemão, pensar acerca do trabalho forçado e de seus usos dentro da consolidação do projeto colonial é também contextualiza-lo a partir do processo que encaminha a abolição do tráfico português, em 1836, já que os principais favorecidos com a implantação do trabalho forçado estava na base da opinião pública que discordava dessa determinação, afinal, essa contrastava com o ideais abolicionistas e também enxergava a legislação abolitiva enquanto mecanismo de submissão às vontades da Inglaterra. Todavia, é a partir dos discursos proferidos por Sá da Bandeira, político parte da nobiliarquia da época e com grande influência nas teias políticas, que um pano de fundo foi forjado, não só para conceder maior legitimidade à questão, mas também para criar um espaço de construção do mito da precedência abolicionista de Portugal (ZAMPARONI, 2004, p. 300).

O fracasso na efetivação da proibição do tráfico e da escravatura, bem como a forte inabilidade portuguesa em exercer domínio completo na vasta extensão de algumas

regiões fazendo com que os lucros advindos das atividades comerciais desses territórios suplantassem as leis estabelecidas e o crescente apresamento de seus navios por parte da Inglaterra passaram a forçar um rearranjo das relações quanto ao uso de mão de obra. Além do mais, com as novas conformações delimitadas pela Conferência de Berlim (1889), da Sociedade das Nações, no período entre guerras, e da Carta das Nações Unidas (1945), não restava opção a não buscar caminhos para se adequar e subverter as demandas da comunidade internacional. (ZAMPARONI, 2004, p. 301)

Nas duas últimas décadas do século XIX, o debate sobre o trabalho forçado cresceu exponencialmente forçando Portugal a estabelecer uma legislação mais concisa quanto ao uso da mão de obra em suas colônias. Internamente, figuras como Antónnio Ennes, administrador colonial, e Joaquim Pedro Oliveira Martins, cientista político de grande respeito no império, as discussões cada vez mais se acirravam sobre as questões socioeconômicas, especificamente a respeito das atividades produtivas. Este recorte temporal é marcado também por uma fase pela qual o capitalismo requisitava uma nova roupagem para as relações vigentes no momento, em outras palavras, provocava uma ressignificação no próprio sentido do que era a colônia. (ZAMPARONI, 2004, p. 301)

Para Oliveira Martins (1920), era fundamental entender alguns mecanismos basilares para a efetivação das atividades produtivas, pois, a garantia necessária vinha da “[...] abundância desse instrumento de trabalho chamado homem, e por isso as ‘fazendas’ só prosperam à custa mais ou menos brutal dos braços indígenas.” (p. 218), aliás, o uso do trabalho forçado era o único “[...] meio de tornar forçado o trabalho do negro, sem cair no velho tipo condenado da escravidão.” (p. 233). De acordo com Zamparoni (2004), por mais que Antónnio Ennes, Ministro das Colônias, discordasse da perspectiva dita pessimista de Oliveira Martins, ele percebia a urgência de retomar os aspectos produtivos das colônias e assim torna-las espaços de produção mais potentes e, em função das dificuldades enfrentadas com o colono branco, utilizar da mão de obra indígena era a alternativa mais viável para as presentes circunstâncias.

Vários debates são suscitados quanto ao uso do trabalho forçado no continente africano, especialmente no caso português. No trabalho intitulado “Seis teses sobre o trabalho forçado no império português continental em África” (2015), Michel Cahen, apresenta seis argumentos que definem a complexidade do uso da mão de obra indígena africana a partir do trabalho forçado, este, que foi por muitas vezes entendido como uma

“mera continuação da escravidão” (p. 129), tem suas raízes sustentadas por uma gama diversa de condições sociais, políticas e econômicas.

A primeira tese argumenta a ideia de que não foi a última fase da escravatura ou do trato de viventes que provocou o surgimento do trabalho forçado, do contrário, o autor defende que a evolução desse processo se deu por um regime de ruptura. Ruptura essa que acontece de maneira distinta de acordo com a região, para isso se considera o caso de São Tomé e Príncipe, que por sua vez teve um sistema escravista bastante desenvolvido, em suas plantações, até aproximadamente 1945. De um modo geral, a ligação entre causa e efeito entre o fim da escravatura e o início do trabalho forçado passa diretamente pelo sistema mundial capitalista, isso porque não há transformação local de uma suposta produção em escrava em produção de trabalho forçado (CAHEN, 2015, p. 140).

A segunda, desconstrói a imagem de que o formato proposto pelo império português carregava consigo certo “arcaísmo” e constituía uma inserção na fase moderna do capitalismo, isso porque o aumento massivo do trabalho forçado foi incentivado amplamente pelas companhias comerciais portuguesas e estrangeiras. Isso porque o contexto colonial do capitalismo periférico percebia uma maior rentabilidade na não proletarização da mão de obra em território africano (CAHEN, 2015, p. 141). A terceira, por sua vez, denotava uma “articulação desigual e autoritária dos modos de produção”, pois o interesse central era submeter essas sociedades não ao modo de produção capitalista, mas às formas não capitalistas inclusivas dentro da própria dominação capitalista, afinal, “O trabalho forçado é uma das formas não capitalistas de dominação capitalista”, garantindo para uns a pauperização de sua reprodução social. (CAHEN, 2015, p. 143).

A quarta e quinta teses, e talvez as mais importantes, em função das bases de consolidação e atuação que forneceram para o império colonial português, dialogam a respeito da legislação colonial portuguesa. A quarta, especificamente, busca afirmar que entre 1878 até 1962, a produção de códigos e estatutos de trabalho indígena os quais definem o que é trabalho, quem são os indígenas e quais são seus direitos e, sobretudo, deveres; nesse arcabouço, o uso do imposto indígena foi um mecanismo de reforço mútuo com o uso do trabalho forçado já que alimentava a compulsão dos não pagantes. A quinta reforça o caráter racista não só vinculado a questão de cor, mas também de vivência social, para o historiador, “a definição de indígena só pode ser aplicada aos negros, mas

a simples qualidade de negro não é suficiente, uma vez que certos negros podem não ser indígenas” (CAHEN, 2015, p. 151).

O debate racista vai além da cor da pele, estava em questão a própria ideia de “raça social” à medida que o indígena era negro e as vezes mestiço, mas, sobretudo, é o indivíduo que possui uma vida social exteriorizada a esfera capitalista. Fator preponderante tendo em vista que a desqualificação da esfera civilizacional europeia definia “[...] toda a atividade econômica africana era considerada como um não trabalho.” (CAHEN, 2015, p. 151). Os estatutos e regulamentos não visavam apenas uma desqualificação do indivíduo, ao fazerem isso também nutriam a exclusão de uma vida coletiva e taxava como “não relevante e vadia” (p. 152) as estruturas sociais diversas de vários povos. O pensamento que orienta a construção das legislações para o Ultramar tem base no racismo,

embora outras causas tenham levado as autoridades a editarem as mais diversas leis que, se algumas vezes assimilavam, outras discriminavam tanto os indígenas que lhes negavam o acesso cidadania. Aliás, o que foi uma constante, pois o pensamento que orientou, durante muito tempo, a política, indígena foi o de que o negro pertencia a uma “raça inferior” que não poderia ter direitos iguais aos brancos, aos ocidentais (MARTINEZ, 2008, p. 33).

A sexta e última, por fim, “uma assimilação para não assimilar”, amarra as definições jurídicas à ideologia colonial, já que definia uma certa “escala” civilizacional a qual precisava ser alcançada, e utilizava de instrumentos políticos, sociais, culturais e econômicos em torno de definições estatutárias que criavam barreiras sociais. Assim sendo, a própria definição de indígena e assimilado (que será trabalhada em seus pormenores no próximo capítulo) figuravam como reforço de imaginários portugueses sobre a África e compelia os negros africanos a abismos discriminatórios. (CAHEN, 2015, pp. 154 -155).

Todas as teses fornecem um mosaico do trato português para com suas colônias, ao mesmo tempo que evidencia, os pilares que sustentam o uso do trabalho forçado e a importância do mesmo para a manutenção das pretensões imperiais portuguesas, seja do ponto de vista dos benefícios econômicos até a determinação de seus princípios civilizadores. Dessa forma, é essencial que entendamos que o império colonial português construiu a noção do trabalho como um dever e compromisso moral para com a nação e se utilizara deste critério em busca da aprovação internacional e interna (das colônias) (CAHEN, 2015; MARTINEZ, 2008; JERÔNIMO; MONTEIRO, 2013).

A questão do trabalho em África se tornou, especialmente na década de 1890, um objeto de discussão e responsabilidade política de Estado, tendo em vista que relatórios de comissários régios e governadores das colônias implicavam a necessidade de afirmar uma noção de progresso a partir do uso do trabalho dos indígenas. Além do mais, a ideia de que só se atingiria um desenvolvimento civilizacional mediante o exercício do trabalho, tornando-o assim um dever moral, é substancial para a legitimação do regime colonial e na projeção econômica portuguesa (MARTINEZ, 2008, p. 82).

Todo o esforço empreendido para a afirmação do trabalho forçado tinha como finalidade central proporcionar uma transformação das condições das populações indígenas que, sobretudo, não só dependia de uma delimitação judicial para tal, mas também “uma ideologia precisava estar por trás desta criação jurídica, para justificá-la.” (MARTINEZ, 2008, p. 83). É exatamente tomando como base essa linha de raciocínio que se compreende, em relação ao trabalho indígena, a tentativa do império português em criar um dever, afinal

[...] fazer com que a exigência do trabalho se tornasse legal, uma vez que, no sistema liberal, o trabalho era uma faculdade, e não uma obrigação imposta pelo Estado. Desde que o cidadão tivesse meios de sobrevivência, a imposição do trabalho por parte do Estado seria uma ofensa à liberdade individual. Era preciso, pois, para fazer do trabalho indígena uma imposição, que fosse criado um arcabouço legal, um sistema jurídico que comportasse tal obrigação, sem que isto fosse ofensivo aos dogmas liberais (MARTINEZ, 2008, p. 83).

Desse modo, justificar os rearranjos dos formatos produtivos e as “novas” dinâmicas no campo do trabalho possuía ligação direta com a positivação do direito e das leis, uma vez que precisava-se justificar as edições nos regulamentos e estatutos, assim como cobra-las e observa-las. E este detalhe não era apenas uma preocupação de Portugal, mas de todas as potências colonizadoras, já que a “África não é igual, portanto, não pode ser homogeneizada para efeito da legislação.”. Sendo assim, o Congresso Colonial, de 1901, ficou responsável por analisar e criar condições para a determinação das especialidades das legislações coloniais (MARTINEZ, 2008, p. 30).

Nessa perspectiva, algumas questões precisam ser entendidas como estruturais para a perpetuação de práticas similares à escravidão, nessa perspectiva, segundo Jerônimo e Monteiro (2013), o discurso imperial esteve calcado em buscar justificar os impulsos expansionistas a partir de condicionantes que se situavam numa explicação “de” e “para”

a afirmação do processo de civilização política, econômica e cultural. Sendo assim, é importante pontuar que

A emergência de formas de trabalho (alegadamente) contratado, reinventando justificações ideológicas antigas, que acompanharam a disseminação da escravatura e a resistência à sua efetiva abolição, baseadas em expedientes múltiplos de legalização do trabalho compulsório e da condição servil e assentes na constituição jurídica de um mecanismo legal que só contemplava a violação de uma das partes, constituiu um dos pilares do novo imperialismo europeu (JERÓNIMO; MONTEIRO, 2013, p. 167).

A mudança numa série de nomenclaturas apoiada por uma diversificação dos argumentos legitimadores (até mesmo com tentativas de explicações pelo campo científico) foram gradualmente ganhando espaço nas dinâmicas entre colonizador-projeto-indígena. Esta forma de trabalho passou a ser, a grosso modo, uma roupagem diferente para a manutenção do ideal de que o negro estaria fadado a todo custo ao trabalho – o que também baseava o sistema escravista.

Um dos motivos pelos quais se obrigavam os nativos a trabalhar era devido à obrigatoriedade de pagar o imposto indígena. Como ao branco não se permitia a preguiça o negro devia ser obrigado, ainda que fosse preciso uma alguma violência, a desempenhar as tarefas que lhe estavam destinadas (DE MATOS, 2006, p. 64 -65).

Definir a atuação do negro em um espaço, construindo uma série de justificativas para tal, também tinha a ver com a retirada de direitos, de acordo com Esmeralda Martínez (2008, p. 84), é importante pontuar que o trabalho indígena dentro deste projeto político iniciado em 1899, estava circunscrito numa política de retirada de direitos individuais, que até o momento tinham sido outorgados (impostos sem a participação dos próprios indígenas), com o intuito de excluí-los de um estrato cidadão para os concretizarem, “com toda a conotação pejorativa que o termo indicava” como indígenas.

Os indígenas ocupavam uma gama diversificada de trabalhos, seja em fazendas, fábricas, companhias e outras atividades dentro das lavouras, os nativos tinham sua representação construída pela perspectiva do “não civilizado”, permitindo serem considerados, pelo colono, enquanto aptos para o trabalho. O intenso envolvimento com os contratos em São Tomé, Angola e Moçambique impunham condições similares à escravatura, afinal, era fulcral “[...] produzir uma legislação e um sistema político-econômico correspondente que só conservassem e garantissem os hábitos de trabalho que a escravatura teria inculcado nos nativos.” (JERÓNIMO; MONTEIRO, 2013, p. 168).

Além do mais que, se pensarmos pela perspectiva da constituição do racismo moderno, a sua lógica se concentra em três pilares que se interligam: poder, produção e organização. (MATOS, 2006, p. 28).

O Regulamento do Trabalho Indígena, publicado como decreto, em 09/01/1889, já esboçava suas pretensões logo no início do documento:

Artigo 01: Todos os indígenas das provincias ultramarinas portuguesas são sujeitos à obrigação, moral e legal, de procurar adquirir pelo trabalho os meios que lhes falem, de subsistir e de melhorar a própria condição social. Têm plena liberdade para escolher o modo de cumprir essa obrigação; mas, se a não cumprem de modo algum, a autoridade publica póde impor-lhes o seu cumprimento (FDUL, 1889, np)

O decreto supracitado foi considerado como um marco na legalização do trabalho forçado, ao mesmo tempo que ratificou todo arcabouço argumentativo dos ideários civilizacional, humanitário e econômico difundidos discursivamente pelo Império e mantenedores do sistema de trabalho nativo. Este que abarcava estruturas coercitivas e se amparou até o fim do Império (JERÓNIMO; MONTEIRO, 2013, p. 170).

Se pensarmos na legislação como mecanismo que atua numa nuance de proibição de direitos, o primeiro artigo do regulamento de 1899 evoca a retirada da possibilidade de escolha quanto ao cumprimento de atividades trabalhistas, colocando como obrigação moral e contemplando a força da autoridade pública em impor esse cumprimento, deixando o indígena sem escolha, já que a cláusula que pune por vadiagem só desaparece em 1928 (CAHEN, 2015, p. 152). Estas questões cristalizavam a ideia de que “O estado age assim para o bem da coletividade, porque é muito mais fácil alcançar o progresso com uma população educada e capacitada tecnicamente.” (MARTINEZ, 2008, p. 88).

Cabe salientar também que o artigo do regulamento também coloca o trabalho como o principal caminho para a melhoria da própria condição social, isso denota como o discurso imperial carregava como objetivo a ideia de que tratar especificamente a lei para o ultramar visava “Respeitar os costumes indígenas, nativos, embora possamos acrescentar uma outra, que está implícita nas medidas tomadas bom base neste princípio; o de negar aos indígenas os direitos decorrentes da cidadania, e de lhes ratificar a inferioridade [...]” (MARTINEZ, 2008, p.33). Mas cabe nos perguntarmos até que ponto a legislação contemplava uma noção de respeito aos costumes, uma vez que a própria ideia de trabalho forçado é uma imposição cultural baseada numa faceta eurocentrada das

relações e rompe com a perspectiva de trabalho, usos e costumes de várias sociedades africanas?

Ou então como esse direito de obrigar o indígena a exercer uma função trabalhista não violaria o artigo 359 do Código Civil Português de 1867 (FDUL, 1867), já determinava que os nativos possuíam direitos originários da condição de homem, que deveriam ser protegidos e reconhecidos como: o de existência; o da liberdade; o de associação; o de apropriação e o de defesa, o uso de uma ideologia e legislação que visava afastá-los dos “cânones do liberalismo” era preciso pois se colocava como “necessário fazer o indígena retornar ao estado de selvagem, então isto seria feito sem maiores problemas, ou quiçá, pré-conceitos.” (MARTINEZ, 2008, p. 85). Reduzir o nativo a um lugar subalternizado era também pilar estrutural para consolidar a legitimidade do projeto político-social tecido pelo império colonial português.

A necessidade de estabelecer regulamentos que dialogassem apenas com direitos e deveres dos indígenas, para distanciar-los da ideia de cidadania presente no imaginário europeu, foi substancial para a elaboração de tantos regulamentos. O modelo de recrutamento, organização e regulamentação de todo o trabalho indígena passou a contar com uma estrutura bem delineada e pautada por técnicas e métodos que compeliavam os nativos a se submeterem às dinâmicas deste instrumento, de um modo geral, uma boa organização, por parte do Estado, era fundamental para a sua manutenção.

Com base de sustentação forjada pelo discurso da missão civilizadora e pela doutrina do trabalho redentor, o trabalho forçado suscitou possibilidades para um movimento de mão-dupla na consolidação do Estado colonial, já que ambos precisavam de uma troca de fluxos para se resguardarem. O Estado imperial português passou então a utilizar da ideia do vadio como uma espécie de parasita social e o trabalho era a contra ofensiva necessária, (JERÓNIMO; MONTEIRO, 2013, p. 170).

O decreto de 1899 lançou base para a divisão do trabalho indígena em três vertentes: Trabalho voluntário, compelido e correcional. Essa subdivisão elucidada bem como a moralização deste âmbito da vida fazia parte da efetivação da ideologia colonial, mais do que isso, revelam como a sistemática da política imperial era bem pensada neste tocante.

O primeiro funcionava da seguinte forma: o indígena se voluntariava a contratos realizados com a intervenção do Estado (atuava enquanto agente recrutador), que buscava mão de obra e lhe exigia a produção específica de determinados itens. Após se candidatar,

o indivíduo recusasse assumir o posto, o Estado assumia o que estava afirmado no artigo supracitado, obrigaria o indígena a exercer o dever moral – aí está o segundo, o trabalho compelido. Em caso de evasão, da recusa permanente, o que lhe colocava o estigma de criminoso, ou da não comprovação do exercício de alguma função tida como trabalhista, o indígena viria a ser condenado a pagar pena de até 90 dias de trabalho correcional (MARTINEZ, 2008, pp. 101 -111).

No entanto, cabe pontuar a seguinte afirmativa quanto ao trabalho voluntário é que mesmo possuindo pagamento

Em momento algum ratifica a sua voluntariedade, porquanto todas as outras formas articuladas pelos idealizadores da lei também eram remuneradas, muito mal, mas remuneradas. Aliás, se assim não fosse, a ficção do “trabalho livre” desapareceria completamente para dar lugar à escravidão, que em pouco diferia do que o regulamento impunha, com outros sugestivos nomes, para formas de trabalho forçado (MARTINEZ, 2008, p. 106).

As leis portuguesas destinadas aos indígenas eram produzidas em harmonia com os imperativos da época, racistas e racializadas, preenchidas da ideologia colonizadora, faziam parte de uma insistência discursiva das autoridades coloniais. O intuito era promover a noção de que havia um constante emprego de ações nas quais impeliam um desenvolvimento intelectual, moral e social dos indígenas por parte das forças governamentais (ZAMPARONI, 2004, p. 317).

A necessidade de uma estabilização da mão de obra indígena estimulou uma série de alterações na vida dos povos africanos e forjou pseudogarantias em termos de rendimentos que assegurassem boas condições sociais, o que se pontuava de fato era o estabelecimento de uma profissão designada e “compatível com a civilização europeia.” (CAHEN, 2015, p. 145). O ferrenho processo de exploração ganhava novas roupagens e um forte aparato jurídico para legitimá-lo, para além disso concedia a figura do colono lugar de privilégio e o tornava detentor de ampla autoridade, o que ratifica a manutenção de relações já existentes entre o colonizador e o colonizado. O artigo 19, no regimento de 1899, sanciona esta premissa:

Art.19º. Pelo facto do contrato celebrado perante a autoridade publica, os patrões recebem os poderes indispensaveis para – quando e enquanto essa autoridade o não possa fazer por si propria – assegurar o cumprimento das obrigações aceitas pelos serviaes ou a repressão legitima da falta d’esse cumprimento. No exercício d’esse poder ser-lhes-ha permitido:

1.º Prender os serviçaes que houverem commettido algum delicto previsto pelas leis penaes, e apresental-os imediatamente sob prisão á autoridade administrativa;

2.º Oppor-se, empregando para isso os indispensáveis meios, a que eles se evadam antes de ter findado o periodo dos seus contratos, quando não tenham causa justa para se despedirem, e fazel-os capturar depois de evadidos;

3.º Apresentar presos, aos curadores ou seus agentes, os que se tiverem evadido, quando capturados, e os que se recusarem a trabalhar, ou causarem algum damno que devam e não queiram reparar;

4.º Conservar guardados, fora das horas de trabalho e durante o trabalho, os que houverem tentado evadir-se ou manifestado claramente propositos de evasão;

5.º Corrigir moderadamente as faltas que elles cometerem, e empregar os meios preventivos necesarios para os desviar da embriaguez, do jogo e de quaesquer vícios e maus costumes que lhe possam causar grave damno, physio ou moral.

§ 1.º É, porém, expressamente prohibido aos patrões maltratar os serviçaes, conserval-os detidos em logares insalubres, pôr-lhes algemas, grilhetas, gargalheiras ou quaesquer outros instrumentos que tolham a liberdade de movimentos, prival-os de alimentos, e applicar-lhes multas pecuniarias descontando-lh'as nos vencimentos. (FDUL, 1889, np)

A ambiguidade contida no regulamento, em especial neste artigo, evidencia como a legislação tinha como finalidade ampliar os privilégios e autoridade dos colonos em detrimento de garantir a continuidade da produção, assim como do uso da mão de obra indígena. Isso pode ser explicitado no contraste apresentado na própria documentação, uma vez que afirma a proibição dos patrões de “maltratar os serviçaes”, mas também o garante a possibilidade de utilizar “os meios indispensáveis” para que o serviçal não se evada e, subsequentemente, não cumpra o contrato de trabalho estabelecido.

O regulamento concedia poder coercitivo não só às autoridades, mas também aos particulares. No entanto, segundo a autora, o Estado se contradiz uma vez que estabelecia que ninguém deveria punido sem que a punição resultasse de uma sentença judicial e por crime definido em alguma lei anterior (MARTINEZ, 2008, p. 114).

Segundo Zamparoni (2004, p. 320), um dos primeiros enquadramentos práticos da população dentro do trabalho forçado foi a utilização do trabalho prisional, afinal, a polícia e o elemento justiça (favorecidos dentro da legislação) aparecem enquanto mecanismos de coerção da população e os impelem deliberadamente a esse formato trabalhista. Como exemplo desta proposição, as multas de trabalho por embriaguez, desordem, ofensa moral e ao pudor, desobediência das autoridades e infração de

regulamentos policiais foram os maiores responsáveis pelo exponencial crescimento do trabalho correcional – tendo em vista que só chega ao fim por volta de 1962, com a abolição do Estatuto do Indigenato.

Vigente até 1914, apenas tendo especificidade ampliada em 1911, com um regimento interno em Moçambique, o Regulamento de 1899 ainda assim não recebeu fortes influências da Constituição Portuguesa de 1911, do contrário, não houve grandes modificações em relação aos assuntos ligados aos indígenas; continuam figurando como “não cidadãos”, excluídos da totalidade e tendo seu tratamento gestado por legislações especiais. Serem tratados longe da esfera que determina a ideia de cidadão português era importante para a condução da política colonial, afinal, isso os distanciava do acesso a propriedade, da liberdade contratual, da igualdade de direitos ou mesmo do exercício do voto (MARTINEZ, 2008, p. 183).

Publicado em 14 de outubro de 1914, o decreto de número 951, que aborda a questão do trabalho indígena, evidencia os esboços da preocupação portuguesa com algo que se constitui como problemática substancial nas tensões com a comunidade internacional: a percepção que se construiu quanto aos métodos utilizados dentro das colônias:

Assim, os obcecados filantropos de várias seitas, e que não cuidam se não de fazer propaganda entre os indígenas das suas ideias, sem se preocuparem com os resultados que daí poderão vir para a administração e para o próprio indígena, julgam que o preto só carece de instruir-se na sua religião e crenças e que portanto feliz e educado se deve considerar quando os acompanha nas suas cerimónias e acorre a ouvir-lhes os sermões; para êsses todo o esforço para fazer sair o indígena da ociosidade em que em geral vive, por mais bem intencionado, dirigido e cuidadoso que esse esforço seja; é logo censurado com tenaz energia sob o pretexto de que se procura impor ao indígena trabalhos forçados, quando não se lhe atribui o propósito de favorecer a escravatura. (PORTUGAL, 1914, p. np)

A preocupação com a manutenção dos usos e costumes indígenas, alimentada por filantropos liberais como denomina o império português, se apresenta como pauta introdutória do decreto, uma vez que este ponto carrega importância significativa no decurso da implementação da ideologia colonial, além do mais, a conservação das crenças e religiosidades locais fugia do imperativo civilizacional imposto por Portugal em suas colônias. Outro detalhe a ser pontuado no documento é a suavização do discurso imperial ao tentar mensurar suas ações como bem intencionadas e cuidadosas no “esforço para fazer sair o indígena da ociosidade em que geral viver”, a construção de uma imagem

inferiorizada, condescendente a desleixos e não compromissada com o desenvolvimento interno é elemento crucial para justificar a necessidade da missão de tutela-los no caminho para o progresso da civilização.

A formalização destes aspectos só demonstra o papel fundamental que o trabalho forçado teve na elaboração de uma narrativa que centralizava uma suposta necessidade de que “os coloniais eram preguiçosos e precisavam dos europeus” para alcançarem um estado de civilidade tido como ideal e, nessa sequência, pudessem também atingir as condições basilares para ingressarem nas estruturas globais do mercado. (FERRERAS, 2016, p. 500). Se este era o discurso disseminado, o Regulamento de 1914 deixava ainda mais elucidado o objetivo colonial:

Os espíritos liberais, desconhecendo-as circunstâncias da vida local, levados pelas ideias generosas da igualdade e fraternidade entre todos os homens, e esquecendo que a transformação dos usos e costumes das raças atrasadas não pode ser senão o resultado das influências sociais, lentas na sua acção, e esquecendo ainda que as leis prematuras podem ser ineficazes e mesmo nocivas, querem para os indígenas os mesmos direitos dos habitantes civilizados da metrópole, indo mesmo, por vezes, além dêsse extremo quando lhes querem garantir direitos que aqueles não têm. Para que os assim pensam, qualquer obrigação imposta ao indígena é sinceramente considerada como um crime contra a liberdade, e portanto uma imposição odiosa que, como tal, é inteiramente inaceitável. (PORTUGAL, 1914, p. np)

Erguer uma civilidade sob os pilares de leis prematuras que poderiam ser ineficazes e nocivas, negar direitos iguais aos metropolitanos (já civilizados) e acusar todo o pensamento contrário como afronta às ações realizadas pelo império seria inaceitável e demonstrava apenas o desconhecimento das realidades sociais. Numa perspectiva de apoio ao discurso oficial, ideólogos do colonialismo, como Lourenço Coyolla (1912), produziam trabalhos que sintetizavam a importância da atuação colonial e amparavam a justificativa de determinadas práticas,

Eles encontram em todas as regiões dos nossos domínios d'além-mar a proteção e o abrigo de leis que lhes asseguram a justa remuneração do seu trabalho, um tratamento fundado em regras humanitárias e acção das autoridades para a salvaguardar dos seus direitos e para a defesa contra todas as violências e extorsões com que os pretendam ferir [...] No presente, a vida íntima das nossas possessões, a harmonia que n'ellas existe entre os elementos das raças branca e negra e a forma como aos indígenas é assegurada a sua liberdade e é utilizado o seu trabalho, demonstram bem que também não devemos receiar conspirações (CAYOLLA, 1912, p. 80; 87-88).

A suposta harmonia e garantia de direitos deveriam figurar dentro de alguma especialidade que afastasse diretamente das noções eurocentradas, afinal, liberdade, garantias humanitárias e justa remuneração, mencionadas pelo autor, estariam sendo pensadas por um prisma ilustrativo, já que dois anos após a publicação de seu trabalho, o governo colonial publica o decreto supracitado (1914) enfatizando que indígenas não poderiam ter os mesmos direitos dos habitantes da metrópole.

Desse modo, o uso do argumento jurídico como estratégia para o não cumprimento da própria legislação foi mecanismo central desse jogo político colonial português. Henrique Galvão (1947, p. 58-59), em um relatório sobre a situação dos indígenas nas colônias, afirmava que só poderia se tirar uma conclusão a respeito da situação e dos problemas enfrentados pelos nativos quanto a questão do trabalho forçado: “a legislação portuguesa não é cumprida e à sombra dela, os mais bárbaros crimes contra esses miseráveis eram cometidos, com o conhecimento das mais altas autoridades”.

A linha que demarcava ferrenhamente quem eram os civilizados e os que viviam na barbárie foi construída desde o século XIX e nesse sentido, após a publicação do regimento de 1914, o período que sucede a primeira guerra mundial fica marcado por uma reorganização nas relações internacionais e nas resoluções jurídicas e discursivas acerca do trabalho forçado com a criação da Sociedade das Nações (SDN), 1920, e da Organização Internacional do Trabalho (OIT), 1919 (FERRARAS, 2016, p. 489).

No pós-primeira guerra mundial, a mão de obra passou a sofrer severas reduções, o que dificultava a maximização dos lucros das grandes potências. Para além da perspectiva de que “a civilização implicava o trabalho”, o ingresso dos nativos no mercado de trabalho, de modo mais incisivo, era visto como prioridade nos debates das potências coloniais, isso porque, os indígenas não se dispunham voluntariamente aos modos tradicionais de prestar serviços. Nesse sentido, e com a necessidade de conceder estabilidade às administrações coloniais, uma série de recursos coercitivos foram utilizados,

[...] o trabalho obrigatório, a conscrição, os trabalhos comunitários, entre outras. Também eram sancionadas outras medidas, como a limitação da posse da terra comunitária, leis de repressão à vadiagem e o pagamento de tributos em moeda, e não em espécies, como era usual. Os administradores coloniais pretendiam que os trabalhadores africanos fossem disciplinados como os europeus, sem compreender que o processo de constituição do mercado de trabalho na Europa tinha levado séculos (FERRARAS, 2016, p. 499).

A execução do trabalho enquanto mecanismo de civilização tinha como pano de fundo a potencialização dos lucros coloniais e dada esta nuance, como se pode perceber, o uso de uma série de instrumentos que legitimasse possibilidades para tal caminho era empregado contando com o auxílio da legislação. Mais do que isso, transformar o indígena em vadio e impor certas condições de pagamento de impostos servia apenas de justificativa para a implantação efetivo do trabalho forçado. Ferraras (2016, p. 498-499) também menciona a não compreensão colonial quanto ao *modus operandi* dos trabalhadores nativos em África, no entanto, cabe questionar se os colonizadores exigiam a mesma atuação dos trabalhadores europeus pois não compreendiam o processo de formação do mercado ou entendiam e se utilizavam das concessões dentro do trabalho forçado em busca, sobretudo, de mão de obra para manutenção de seus lucros

Neste sentido, os organismos jurídicos internacionais passaram a gestar a questão buscando promover uma série de iniciativas quanto a discussão das condições de trabalho enfrentadas pelos indígenas, assim como o formato o qual estavam submetidos. Dessa maneira, a SDN marcou consultas para verificar a questão da escravidão, neste caso a convocação dos países tinha a ver diretamente com um processo que buscasse averiguar as denúncias sobre a existência de trabalho indígena forçado. Não obstante, como delimitação das reuniões, os países membros concordaram na criação da “Comissão Temporária de Escravidão”, em 1924 (FERRARAS, 2016, p. 491).

A primeira “Convenção contra a Escravidão” foi apresentada em 1925, pelo lorde britânico Robert Cecil. Cabe salientar que a primeira versão foi recebida com muitas críticas por Portugal. E não era de se estranhar, uma vez que as relações com a Inglaterra já se encontravam desgastadas desde as últimas décadas do século XIX. Projetando debates sobre a questão da manutenção de práticas escravocratas por determinadas potências colonizadoras, o trabalho forçado também foi colocado em debate e, quanto a este tópico específico, segundo Noberto Ferraras (2016), os representantes portugueses apresentaram uma série de defesas quanto a manutenção de “algumas formas de trabalho forçado”.

Para além disso, o período da convenção se situa dentro do momento em que o golpe militar (1926) em Portugal era quase iminente, assim sendo, o trabalho coercitivo nas colônias não sofreu alterações significativas, isso porque, segundo o historiador, era instrumento base na metodologia civilizacional, “era possível mostrar o trabalho forçado desde a perspectiva de uma pedagogia civilizatória, e não desde a perda da

liberdade.”(FERRARAS, 2016, p. 493). Calcando delimitações jurídicas universalizadas, em setembro de 1926 a convenção foi aprovada por uma comissão temporária, tendo como intuito central definir o que era escravidão:

[...] é o estado ou condição de um indivíduo sobre o qual se exercitam os atributos do direito de propriedade ou alguns deles. A trata de escravos compreende todo ato de captura, aquisição ou cessão de um indivíduo para lhe vender ou cambiar; todo ato de cessão por venda ou troca de um escravo, adquirido para ser vendido ou trocado, e no geral todo ato de comércio ou de transporte de escravos. (LEAGUE OF NATIONS, 1926 *Apud* FERRARAS, 2016, p. 493).

É fundamental atentarmos para esta definição, uma vez que se o trabalho compulsório fosse permanente, mas mantivesse algum tipo de remuneração não era considerado como escravidão e assim a categoria salário, alicerçada ao “bem comum”, possuía fins civilizatórios e minimizava as tensões nos debates que apontavam semelhanças do trabalho forçado com a escravização (FERRARAS, 2016, p. 495).

No entanto, cabe salientar que a OIT só passou a tomar decisões quanto a essa temática por volta de 1936, pois até então ela possuía a função de proteger o trabalho a liberdade era função da SdN, “[...] a perda da liberdade do trabalhador não estava vinculada à perda da liberdade individual, e sim à perda da liberdade econômica [...]”. (FERRARAS, 2016, p. 496). Logo, a escravidão explorava o indivíduo de diversos modos e não dizia respeito somente à questão do trabalho, sendo assim, para consultar a OIT deveriam ser elencadas outras categorias de coerção ao trabalhador.

É pois, a partir do Acordo de Paz, de 1920, com a criação do Bureau Internacional do Trabalho, órgão que carregava consigo a premissa de estudar as condições dos trabalhadores e sugerir para as nações a necessidade de protege-los e assegurar o seu bem-estar, que o cenário das denúncias contra Portugal se afunila cada vez mais. Tendo sido revisionados os documentos das conferências de Bruxelas e Berlim, um mecanismo específico ganha atenção: o princípio de ocupação, uma vez que se até então era utilizado para adquirir e dar manutenção as posses de terras passavam a

[...] ser modo de conservar o território e meio de cumprir a missão civilizacional da qual o Estado colonizador é investido e ainda reafirma a obrigação das potências colonizadoras de velar pela conservação e bem estar das populações indígenas, assim como pelos melhoramentos das suas condições morais e materiais, comprometendo-se a suprimir a escravatura sob todas as suas formas, bem como o tráfico de negros, em terra e no mar (MARTINEZ, 2008, p. 258).

É pensando exatamente por essa perspectiva que se faz necessário refletir como o direito internacional forçava o império colonial português a escamotear sucessivas denúncias quanto a realização de trabalhos em condições análogas à escravidão, além do mais, também impulsionava a manutenção de um discurso humanizado, de harmonia e igualdade entre as colônias e a metrópole. De acordo com Esmeralda S. Martinez (2008), estas legislações atuavam como uma espécie de reforço de um objetivo basilar na atuação dos estados colonizadores: a missão de tutela, que deveria salvaguardar aos povos ditos como não civilizados e que estivessem sob seus domínios, o seu bem estar. Mais do que isso, entrelaçava o compromisso com a comunidade internacional em executar corretamente esta missão.

Na contraofensiva do trabalho forçado (e carregando consigo uma série de interesses políticos e econômicos), muitos relatórios foram elaborados com o intuito de denunciar o *modus operandi*, utilizado nas formas de trabalho, por parte do Império português.

As autoridades portuguesas eram acusadas de organizar e reproduzir um sistema de recrutamento forçado de africanos para trabalharem em empreendimentos públicos e privados. O sistema incluía métodos violentos contra a família e descendência caso os trabalhadores ousassem fugir à indiscriminada angariação (JERÓNIMO; MONTEIRO, 2013, p.160).

É no decurso deste cenário que Portugal reavalia alguns pontos da legislação destinada aos indígenas e publica o Código do Trabalho Indígena nas Colônias Portuguesas de África, em 06 de dezembro de 1928. Regimento esse que é fruto também de uma série de polêmicas ensejadas principalmente pelo Relatório Ross, documento que apontava o uso abusivo da mão de obra e o equiparava a uma série de violências já proibidas internacionalmente (GONÇALVES, 2017, p. 213).

Cabe salientar que todos esses regulamentos e códigos definiam a figura do indígena em uma especificidade conceitual, os entendendo como os que eram de raça negra e descendência, no entanto, esta questão será melhor debatida no próximo capítulo, cabendo apenas aqui salientar o uso do trabalho forçado como pano de fundo para afirmação e domínio da ideologia colonial.

Nesse sentido, vale também considerar que o código de 1928 delegou aos governadores gerais das colônias a responsabilidade de elaborar em diploma legislativo o que caracterizaria o indígena, o colocando em patamar distinto do assimilado, e provocando um processo degradante e burocrático em relação ao acesso aos direitos.

Afinal, a aplicação ou não das leis metropolitanas envolvia diversos sujeitos políticos, bem como passava pelo prisma da especialidade local (GONÇALVES, 2017, p. 215).

É certo que até 1926 se recorreu por vezes ao trabalho compelido, mas em termos que não podem considerar-se como de trabalho forçado ou obrigatório, pois que a compulsão traduzia-se tam sòmente no facto de a autoridade tomar o encargo do recrutamento, sem o emprêgo de meios violentos, e apenas no intuito de reprimir a tendência do indígena para a ociosidade e de o levar a procurar os meios de subsistência, trabalhando de conta própria ou em serviço de outrem. Limitava-se, pois, êste recrutamento a vencer a irresolução do indígena para o trabalho, sobretudo par aos serviços agrícolas que as suas tradições consideravam deprimentes para o homem e só próprios de mulheres. Mercê desta política, o indígena foi perdendo progressivamente aquela relutância instintiva e criando amor pelo trabalho agrícola nas suas terras, quási a dispensar a intervenção da autoridade. (PORTUGAL, 1928, 2444)

O Código de 1928, em sua introdução, reafirma discursivamente que o modo que passam a tratar o trabalho compelido, nas colônias, possuía diferenças quanto ao uso do trabalho forçado e obrigatório realizado até 1926, porém, “é imprescindível deixar fixado que a política indígena que continuava a ser pratica em Portugal era a de exclusão, cada dia mais visível e mais legalizada.” (MARTINEZ, 2017, p. 278).

O terceiro artigo do decreto já esboça uma linha jurídica e teórica mais distante do último regulamento, já que delimita que “O Governo da República não impõe nem permite que se exija aos indígenas das suas colônias qualquer espécie de trabalho obrigatório ou compelido para fins particulares, mas não prescinde de que eles cumpram o dever moral, que necessariamente lhes cabe [...]”, a dependência ao dispositivo legislativo permanecia, no entanto, vinculada apenas ao estado colonial (PORTUGAL, 1928, p. 2445).

O mesmo código também constrói uma definição de quem era considerado trabalhador indígena, no artigo 5, “consideram-se trabalhadores indígenas todos aqueles que, estando nas condições do artigo 2, prestem serviço a outrem, mediante um contrato de prestação de serviços feito nos termos deste código”. O artigo dois apenas reafirma que o indígena, para efeitos do código, são “os indivíduos de raça negra ou dela descendentes que, pela sua ilustração e costumes, se não distingam do comum daquela raça” (PORTUGAL, 1928, p. 2445).

É importante não deixar de pontuar que esse projeto civilizacional desdobrou através de um cenário no qual as condições de trabalho era bastante marcado por uma

série de pauperizações, e desde de 1915, a SNI (Secretaria de Negócios Indígenas), repassava orientações para que as autoridades administrativas diminuíssem as jornadas com mais de 14 horas diárias, os cortes abusivos nos vencimentos, tratamento ruim dos indígenas perto do término de seus contratos, quitação de vencimentos antes da repatriação, evitarem alimentação precária, não se recusar a assistência médica e realizar pagamentos corretos quanto as indenizações por acidentes de trabalho (ZAMPARONI, 2008, 313).

Ainda antes do acontecimento da segunda guerra mundial, houve uma última tentativa de controlar o trabalho forçado, duas convenções foram aceitas, pela SDN e pela OIT, no entanto, as atenções estavam concentradas a outra preocupação: o conflito. Foram propostas punições em relação aos contratos dos trabalhadores indígenas, o estabelecimento de padrões que os regulassem, a importância dos cuidados médicos, de verificar as condições legais, limite do contrato e uma maior inspeção quanto as condições de trabalho em seus *locus* produtivos. A segunda guerra acabou por ser

[...] considerada um estado de exceção, permitiu a imposição de sanções e aprofundou a exploração sem controles, com a escusa da ameaça externa. A Segunda Guerra Mundial se configurou como um momento de refluxo nos direitos dos trabalhadores coloniais. A situação trabalhista tinha voltado ao estado anterior ao processo normativo, restabelecendo-se o trabalho forçado, tanto no caso do Eixo quanto no dos Aliados.” (FERRERAS, 2016, p. 505)

Assim sendo, o código de 1928 vigorou até 1961, quando o Estatuto do Indigenato é abolido, e tanto Portugal como grande parte das colônias entram num contexto mais distinto, a partir do aumento das denúncias internacionais, das viragens políticas internas e assim tendo os colonizados sido declarados como cidadãos portugueses; de todo modo, grande parte deste código denotou o esforço do governo colonial português em definir bem a atuação dos curadores e dos agentes administradores (GONÇALVES, 2017, p. 215).

Seguindo essa perspectiva, cabe destacar que o Estatuto do Indígena (1954) foi um dos aparelhos que sustentou condições políticas e jurídicas para dar corpo a esse multifacetado empreendimento colonial, seja com as legislações que antecederiam 1926, as que se restringiram a Angola e Moçambique; com o *Acto* Colonial, 1930, ou em 1954, com o destinado para Guiné, Angola e Moçambique. Toda essa legislação que supostamente “concediam aos nativos o respeito pelos seus usos e costumes, a liberdade de contrato de trabalho, a proibição do trabalho forçado, o direito a uma remuneração e

assistência médica”, é percebida com inúmeras contradições entre as disposições teóricas e práticas, além do mais, se constata que mesmo após uma sexta revisão, por volta de 1945, a questão do trabalho permanecia “intocada” (DE MATOS, 2006, p. 66).

Em 1951, a revogação do *Acto Colonial* no âmbito da revisão constitucional que fez renascer o mito de um Portugal único composto de “províncias” levou à publicação do novo Estatuto Indígena em 1954, que foi o Estatuto mais tardio e repressivo e que, como vimos, voltou a classificar a população de maneira mais estrita (CAHEN, 2015, p. 152).

A restrição da legislação provocou inevitavelmente um sistema violento e extremamente degradante para a existência do indígena em contexto colonial, mais do que isso, legitimou imposições culturais, políticas e econômicas que satisfizeram o bel-prazer do império colonial português. E é nessa linha de raciocínio que cabe afirmar que “sem a existência indígena nem Portugal ou qualquer outra nação poderia desempenhar a sua função de colonizar os domínios ultramarinos, bem como exercer influência moral [...]” (MARTINEZ, 2008, p. 292).

Nesse sentido, é importante sublinhar que a temática do trabalho forçado passou a ser discutida, sobretudo durante a década de 1950, dentro do contexto da Casa dos Estudantes do Império, uma vez que, os associados viviam uma efervescência em termos de debates políticos e culturais, bem como um forte alargamento do quadro sociocultural. Dessa maneira, uma série de conferências, assembleias, rodas de diálogo e na produção literária eram promovidas discussões anticoloniais, com o intuito de concatenar as o conhecimento produzido acerca das temáticas. Muitos autores estavam sendo lidos e fundamentando as perspectivas teóricas de grande parte dos associados, entre eles, Aimé Césaire, Jean-Paul Sartre, Jorge Amado, Zamora, Engels e Maksim Gorki (LARANJEIRA, 1997, MATEUS, 1999; ROCHA, 2003).

O fortalecimento de toda uma rede de sociabilidade teve como elo uma “certa identidade comum”, na qual, um dos principais aspectos de problematização envolvia o contexto político da Guerra Fria e a exploração prenhe ao sistema colonial. Dessa forma, essas legislações passaram a ser percebidas como parte do processo explorativo e, dentro da lógica de uma valorização das culturas locais, adotada pelos estudantes/associados, o trabalho forçado e outros mecanismos de violência colonial utilizados pelo Estado Novo iam sendo contrariados através de panfletos, poemas, ontologias e de outros textos publicados no boletim Mensagem (FERREIRA, 2012, p. 464 – 465).

Todavia, esse movimento de incongruência às ações deliberadas pelo regime colonial nem sempre se desdobrava numa consciencialização dos associados à Casa, isso porque, muitos deles, inicialmente e durante sua vigência, eram filhos de colonos e se encaminhariam para exercer funções nos quadros institucionais do sistema nas colônias. Uma multiplicidade de grupos fazia parte da instituição e nem sempre convergiam quanto aos assuntos e ideais que circulavam entre os associados, além do mais, eram formados e estavam ali para continuar uma formação que mantivesse a ordem colonial (FERREIRA, 2012, p. 462).

No entanto, a “liquidação da sociedade colonial” figurava enquanto objetivo central de muitos dos militantes políticos, afinal, ela resultava de toda uma estrutura de violação aos hábitos e costumes de seus lugares de origem e de exploração de seus conterrâneos. A defesa pela eliminação desses arranjos abriu caminhos “não só para uma militância política, como para o que virá a ser a luta pela emancipação colonial” que, porventura, configura as bases dos nacionalismos (FERREIRA, 2012, p. 461). Uma série de poemas e outro gêneros literários vão ser produzidos no seio da CEI com o intuito de denunciar a violência, em várias facetas, promovida pelo colonizador. No que diz respeito a este tocante, o terceiro capítulo desta dissertação abordará de modo mais específico e objetivo como essas produções manifestam os ideários anticoloniais promovidos por essas figuras.

O próximo item se debruça em contemplar mais um dos elementos que compõe a base da política colonial no projeto instaurado nas colônias: a religiosidade; a evangelização para uma melhor educação.

1.3 Investimento cultural para legitimação do colonialismo: civilizar, evangelizar e educar

[...] a dominação não pode manter-se apenas com base na força, tendo necessidade de recorrer a múltiplas formas de legitimação da sua hegemonia. Neste âmbito, a religião e a educação constituíram sempre instrumentos fundamentais de integração e subordinação dos africanos ao modelo social de dominação dos europeus, na óptica da rentabilidade máxima da relação colonial. (GUIMARÃES, 2006, p. 10)

Um dos outros grandes mecanismos que fornecem possibilidade para melhor entender estruturalmente o império português são as missões civilizadoras religiosas. De fato, a Conferência de Berlim (1885) provocou impactos nas relações políticas e religiosas do Império português, principalmente se considerarmos que o momento que sucede as novas decisões, perpetradas após a conferência, potencializam certa tensão entre o

império português e a Santa Sé, visto que a questão do padroado do Congo (e da legitimidade do padroado português em toda a área que conservava e adquiria domínio civil e comercial) gerou certas incongruências. Além do mais, Portugal não era bem visto pela Santa Sé em detrimento dos sucessivos relatórios que apontavam um amplo descaso com a realidade eclesiástica em suas colônias. (JERÓNIMO; DORES, 2013, p. 130).

Todavia, é importante salientar que para o império português, o entrelaçamento entre interesses religiosos e civis (partindo sobretudo de uma organização consistente das missões religiosas) era visto como pilar estruturante para o desenvolvimento e estabilidade do próprio império (JERÓNIMO; DORES, 2013, p. 122). Afinal, discursivamente as missões foram consubstanciadas às ideias de garantia de vida e trabalho aos indígenas, especialmente a partir das décadas de 1920 e 1930. (MATOS, 2006, p. 64).

Em contexto imperial, a missão era necessária. Todos os impérios coloniais europeus contemporâneos com interesses em África tiveram a sua política missionária. Com recurso a mais ou menos confissões cristãs, ela foi marcada por factores intrínsecos a essa expansão, particularmente os *nacionalizadores*, que procuravam reforçar os elementos de uma expressão de nacionalidade como meio de consolidação da soberania e da subordinação das populações autóctones. (DORES, 2014, p. 03)

É tomando como base essa necessidade imperial de utilizar as missões religiosas, e no caso português especialmente as católicas, para constituir maior legitimidade quanto ao colonialismo nos seus territórios em África que se torna imprescindível compreender a trajetória das ações missionárias, as relações entre Estado e Igreja, Igreja e autoridades coloniais e todos estes com missionários estrangeiros. Além do mais, como um projeto de civilizar o indígena com instrumentos educacionais e um pano de fundo fortemente cristianizado fazem parte do escopo de formação cultural, política e social no qual, posteriormente, influencia diretamente não só os indivíduos envolvidos nas lutas internas pelas independências, bem como a construção de percepções acerca de uma identidade e dos nacionalismos.

O projeto missionário português é pensado, sobretudo, a partir de uma perspectiva que visa atuar enquanto “um instrumento nacionalizador ou de afirmação da sua soberania imperial” e de “evangelização dos não-cristãos”, em outras palavras, para auxiliar na consolidação e construção do império. No entanto, é importante destacar que este investimento cultural não dependeu apenas dos anseios metropolitanos, uma vez que

emergiram entidades imperiais, princípios de Direito Internacional e um amplo desenvolvimento de movimentos estrangeiros de missionários cristãos. Assim sendo, o favorecimento da expansão imperial em África, com base num projeto heterogêneo, também enfrentou diversas dificuldades, como o pouco recurso financeiro, a ausência de missionários de origem portuguesa e uma forte pressão internacional. (DORES, 2014, p. 01)

A missionação no império português constitui parte estrutural dos planos políticos do Estado imperial no curso de seus interesses e reforça elementos que buscavam a afirmação de uma expressão da nacionalidade portuguesa ao mesmo tempo que foi parte de um anseio colonial baseado na construção não de cidadãos, mas de súditos. Isso porque, o reconhecimento da autoridade portuguesa figurava enquanto pressuposto essencial para sua afirmação nos territórios quanto em relação a comunidade internacional. (DORES, 2014, p. 03)

De acordo com a historiadora Giselda Brito Silva (2017a, p. 68), o alicerce do projeto colonial estava centrado numa prática educativa missionária voltada para a conversão do nativo em instrumento maximizado para o trabalho, desse modo permanecia e centralizava suas necessidades numa maior rentabilidade das colônias e em uma ocupação que garantisse cada vez mais o domínio português. Dessa maneira, modos eurocentrados de práticas de trabalho, a organização social e política, hábitos e costumes, a oficialização a língua do colonizador e o reforço da concepção cristã deveriam ser aspectos pontuados e trabalhados em seus pormenores pelos missionários.

Nesse sentido, é fundamental partirmos da premissa de que a Igreja e o Estado, no seu aspecto missionário, atuam, através de acordos, na legitimação das realidades imperiais e coloniais e, é dentro deste contexto, concomitantemente, vale salientar que a missão em si não estava concentrada apenas em uma nuance religiosa já que entrelaçava simultaneamente dinâmicas em esferas políticas, econômicas e culturais. A finalidade nuclear das missões era, primeiramente, o processo de evangelização dos nativos, dessa maneira é preciso considerar que

[...] evangelizar significa espalhar a palavra de Cristo e as práticas das distintas igrejas, ou seja, criar cristãos, fossem católicos, baptistas, calvinistas, metodistas, presbiterianos, entre outros. A missão é um meio de dar às populações indígenas os instrumentos religiosos que os afastaria do paganismo e os aproximaria da “verdadeira fé” e, assim, da

civilização e daquilo que era entendido como “atraso cultural”.
(DORES, 2014, p. 07)

Ainda seguindo a perspectiva lançada por Hugo Dores (2014), outro fator a ser pontuado é que os missionários não estavam desconexos de suas relações sociais e meio cultural, em outras palavras, os indivíduos que faziam parte desse processo missionário carregavam consigo “os valores da sociedade da época com administradores coloniais, exploradores, cientistas ou militares.”. O que denotava uma forte projeção de expectativas individuais (forjadas dentro de uma coletividade) em alicerce com os objetivos religiosos, ou seja, conciliando suas percepções de cidadão e religioso.

As missões atuavam por um espectro discursivo que buscava não arrancar abruptamente os indígenas de seu modo de viver, de perceber o mundo, de seus costumes e hábitos, mas de “fazê-los evolucionar [...] para uma civilização mais perfeita”, afinal, só o proselitismo ou mesmo instruções literárias não eram suficientes para dar corpo ao projeto civilizacional, na verdade produziam resultados negativos. As missões religiosas passaram a atuar enquanto “elementos de alto valor para educação e instrução dos indígenas.” (DE MATOS, 2006, p. 61). Segundo Miguel B. Jerónimo e Hugo Gonçalves Dores (2013, p. 139), os missionários “modernos” deveriam responder as exigências não só da comunidade internacional, que até então estava preenchida de “competição pelas almas nativas”, mas sobretudo aos recursos coloniais, materiais e humanos.

É nesse sentido que cabe pontuarmos, de acordo com José Marques Guimarães (2006, p. 10), o processo de cristianização como mecanismo inerente ao projeto colonial português. Para além disso, vale salientar que a postura imperial, seja a partir da Conferência de Berlim (1885), durante a Primeira República (1911 -1926), no Regime Militar (1926 -1932) ou com a afirmação do Estado Novo Salazarista (1932) leva em consideração, dentro dos termos legislativos e práticos, o significativo papel das missões na manutenção do *status* imperial, bem como, a relação de proximidade com a política educacional para formar as bases de um modelo civilizatório, como veremos no decorrer desse item. Nessa perspectiva buscamos traçar uma sucessão de acontecimentos que influem diretamente nas atividades missionárias e, conseqüentemente, no tripé civilizar, evangelizar e educar sustentado do fim do século XIX até o início da segunda metade do século XX.

É entre o fim do XIX e durante boa parte do século, apenas tendo dilemas mais pontuais após a proclamação da república portuguesa, que o catolicismo nacional da

metrópole se torna um dos condutores no histórico da política colonial do império português, no entanto, enfrenta uma gama de problemáticas mediante as aberturas e presenças das missões protestantes. Estas que passaram a encontrar lacunas em regiões não exploradas até então, pelo império colonial português, e nos lugares onde o quantitativo de missionários católicos não atendiam às demandas populacionais. Entende-se também que as fragilidades políticas e econômicas de Portugal, diante das outras potências europeias, facilitaram a penetração das missões estrangeiras. (SILVA, 2017a, p. 65)

Todavia, grande parte dessa tensão estava sendo gestada por um meio diplomático, uma vez que Portugal não poderia impedir a presença de missionários, católicos ou protestantes, de outras nações em suas possessões no território africano. Afinal, depois das conferências de Berlim (1885) e Bruxelas (1890), bem como do Tratado Luso-Britânico (1891), os atos gerais passaram a organizar e legitimar uma espécie de direito internacional das missões garantindo que as atividades de caráter missionário desfrutassem de liberdade de ação (SILVA, 2017a, p. 65).

No tocante às missões protestantes, sua presença se tornou cada vez mais expressiva por volta do fim do século XVIII e início do século XIX, muitas chegando a enviar seus missionários acompanhados de seus familiares ocasionando uma série de modificações de cunho social, político e cultural nos países africanos. As interações linguísticas e culturais se apresentaram como fatores importantes para compreendermos muitas das tensões que foram suscitadas para com as autoridades portuguesas.

Grande parte das missões protestantes que se fizeram presentes em Angola e Moçambique são de origem estadunidense, canadense e suíça. De acordo com Washington Santos Nascimento (2013, p. 87-88), as principais denominações que se destacaram foram “batistas, congregacionistas, metodistas, irmãos de Plymouth e adventistas”, sobretudo, porque passaram a se instalar em lugares interioranos em que o controle colonial português e as influências católicas eram reduzidos ou até mesmo inexistentes.

Para Maria Rejane da Silva (2015, p. 08), a busca dessas regiões, por parte das missões protestantes, também possuiu como influência a relação mais “direta com determinados grupos étnicos”, uma vez que muitas das ações ditas de cunho humanitário, como a instalação de escolas, hospitais e escolas de ofício os aproximaram de muitos

desses grupos. Dos processos de organização comunitária até os formatos de escolarização, seja para o trabalho ou nas relações pessoais, as missões protestantes tinham nuances diferentes dos ideais católicos, não à toa, especialmente em Moçambique, causaram desconfortos nas autoridades portuguesas mesmo durante o período republicano.

Tendo em vista que a partir do *Acto* Colonial de 1930 os interesses portugueses em “nacionalizar suas colônias” correlacionavam os indígenas a uma “integração a nacionalidade portuguesa, através da educação, da língua e do cristianismo”, as medidas e hábitos dissidentes do modelo católico, empreendidos pelos protestantes, eram vistos de forma problemática e até ameaçadora. Para além disso, muitas das ações empreendidas pelo regime português junto à Igreja católica eram baseadas em métodos repressivos contra indígenas e protestantes (SILVA, 1998, p. 401).

De acordo com Maria Rejane da Silva (2015, p. 09) É importante pontuar também que as relações estabelecidas entre igreja católica e o regime português, com o discorrer do projeto colonizador, figuraram como intensificadoras da discriminação social e visou estabelecer nítidas fronteiras entre católicos e protestantes, bem como entre os próprios nativos “dividindo-os entre indígenas e “assimilados””.

Como mencionado acima, o artigo 06, do *Acto* Geral da Conferência de Berlim (1885) explicitava bem a liberdade religiosa que os missionários estrangeiros teriam quanto a circulação em territórios que fizessem parte dos países que constituíam a Sociedade das Nações. Mesmo sendo revisto, em 1919, na Convenção de Saint-Germaine-en-Laye, este tocante permanecia intacto, como menciona o artigo XI desta última:

A liberdade de consciência e o livre exercício de todos os cultos são expressamente garantidos a todos os súbditos das Potências signatárias e aos dos Estados, membros da Sociedade das Nações, que se tornarem partes na presente Convenção. Nesta ordem 'de idéias, os missionários terão o direito de entrar, circular e residir no território africano, com a faculdade de ai se estabelecerem para levar a cabo a sua obra religiosa.⁸

Quanto a definição inclusa no *Acto* é importante destaca-la, pois, o sentimento de ameaça em relação a consolidação dos aspectos nacionalizadores e seus desdobramentos para nutrir a soberania imperial portuguesa será motivo de inúmeras tensões quanto a

⁸ *Acto* Geral da Conferência de Berlim (1884-885), p. 121. Disponível em: <https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/1390.pdf/>. Acesso em: 29/04/2019.

atuação dos missionários estrangeiros, assim como servirá para a elaboração e conservação que priorizem os missionários católicos de origem portuguesa. Dessa maneira, é preciso entender as atividades de missionários estrangeiros a partir de um quadro internacional que os legitimava, gerando assim competição e concorrência interimperial e interconfessional, para além disso, é importante ratificar que “os missionários tinham consciência das dificuldades que o confronto direto com o poder política poderia provocar no normal funcionamento do seu trabalho evangelizador.” (DORES, 2014, p. 03)

Neste sentido é substancial pontuar que os aspectos das missões não dependiam exclusivamente das administrações coloniais, do contrário, de acordo com Hugo Dores (2014, p. 04-05), é assunto entendido dentro do campo da diplomacia e dialogado não só pelo Ministério da Colônia, mas também pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros, institutos missionários e pela opinião pública. E, neste caso, o papel da legislação e do direito português nas questões imperiais e missionárias serão fundamentais.

Como efeito da legitimação do livre acesso missionário em toda a África Subsaariana conferida pela Ata Geral de Berlim, novas missões católicas ganharam paulatinamente um maior contingente, uma vez que a “ocupação efetiva” das “áreas de influência” na África era um pressuposto do Concerto Europeu, além do que Portugal, então um país pobre, endividado, agrário e sem poderio naval, sofria pressões crescentes das outras potências coloniais para expandir suas atividades econômicas. (SAMUELS, 1970, p. 29)

Desembocaram-se vários atritos entre autoridades locais e missionários estrangeiros, especialmente com os protestantes, uma vez que tinham crescente participação em atividades comerciais e, assim sendo, tornavam-se concorrência para portugueses e populações africanas no interior do continente. As ordens vindas de Lisboa foram então de incentivar cada vez mais a instalação, em suas colônias, de missões de caráter católico mesmo que estrangeiras, na tentativa de barrar o crescimento das missões protestantes e impedir influências políticas, culturais e econômicas que contrastassem com os interesses imperiais. (DEMARTINI; CUNHA, 2015, p. 58)

Dessa forma, compreendemos que após o atos gerais de Berlim (1885) e Bruxelas (1890), a política missionária estava pautada para o governo enquanto mecanismo para a instrução da “massa indígena não assimilada”, afinal, mesmo que carregasse consigo os princípios de expansão e nacionalização dos colonizados, o limiar do século XX é marcado por uma necessidade pontual do império português: efetivar a ocupação militar

e, aí sim, cabiam às missões religiosas sedimentar a nacionalização da província. Em outras palavras, as missões deveriam estar amparadas num aparato educacional que sustentasse os símbolos imperiais. (MADEIRA, 2007, p. 206)

Ainda dentro desta nuance, empregar inicialmente um ensino primário rudimentar e dar ênfase a uma instrução profissional em níveis mais próximos da realidade educacional europeia, nos centros urbanos e industriais, já surgia enquanto proposta por Eduardo Costa, na época oficial e chefe de Estado Maior de António Enes. E é dentro linha de raciocínio que o oficial passa a introjetar noções mais específicas quanto a ação educativa, em suas diferentes nuances. De acordo com Ana Isabel Madeira (2007, p. 209-210), educar passou a ser pensado como significado de moralizar, modelar comportamentos e fixar certas práticas em prol da manutenção do aparelho imperial nas colônias, no entanto, o desejo do império português enveredava pela ideia de que educar não funcionaria distante de um conjunto de outros instrumentos. Nesse sentido, caberia às autoridades religiosas, a partir das missões católicas, educar o indígena em um nível rudimentar, controlar e vigiar a sua ação.

No cenário que contempla a última década do XIX e a primeira do XX, António Enes foi um dos grandes pensadores e políticos responsáveis por grande parte da estrutura política colonial portuguesa, especialmente nas áreas que dialogam em relação ao papel das missões na educação e nacionalização do indígena até grande parte da primeira república. Contudo, em função do pequeno quantitativo de pessoas para assumir a educação laica nas colônias, a permanência de várias missões religiosas foi inevitável.

É importante pontuar que as diferenças entre as missões católicas portuguesas e as protestantes e católicas estrangeiras foram inúmeras, de acordo com Giselda Brito Silva (2017, p. 66), especialmente porque carregavam diferentes modelos educacionais, de filosofia cristã e no modo de pensar a política civilizatória. Além do mais, Portugal enfrentava também uma série de denúncias quanto ao uso do trabalho forçado, o que serviu enquanto pano de fundo para ampliar um suposto discurso de necessidade, e conseqüentemente o campo de atuação, das missões estrangeiras. Sem contar que as autoridades portuguesas reclamavam da ajuda concedida por missionários protestantes aos nativos em manifestações contra o seu regime colonial.

[...] a presença de missionários protestantes, e mesmo católicos estrangeiros, nas colônias portuguesas era uma preocupação constante para as autoridades portuguesas. Especialmente porque em alguns espaços eles eram os únicos a ministrar alguma educação e formação

cristã entre nativos [...] os missionários estrangeiros implementavam um tipo de educação para os nativos que ia de encontro à política educativa portuguesa projetada para suas colônias. (SILVA, p. 2017a, p. 66)

A projeção política centrada na imposição da sua cultura e a integração de interesses políticos e econômicos foram aspectos quase que permanentes no que se diz respeito à formação dos indígenas e na condução das atividades missionárias, mesmo o império português passando por uma configuração diferente a partir da proclamação da república, em 1910, afinal, “a ideologia colonial não podia reconhecer relações humanas nas sociedades africanas senão à luz de um etnocentrismo sem limites.” (MOUTINHO, 2000, p. 66).

Os arranjos provocados no período da primeira república resvalam nas ações que a Igreja católica até então executava em território ultramarino, isso porque, a Lei de Separação, de 1911, determinava limites bastante evidentes entre os assuntos que passavam a ser de responsabilidade unicamente do Estado e os assuntos que diziam respeito à Igreja, bem como os distanciava em nome de um projeto de laicidade no campo da educação.

Sendo assim, os incentivos às missões sofreram amplas reduções após a proclamação do regime republicano em Portugal, em 1910, isso porque, foi estabelecida a Lei de Separação, em 1913, afirmando que o Estado não deveria mais contribuir ou fomentar qualquer serviço de caráter religioso. Dessa maneira, uma série de iniciativas como seminários e centros de formação missionária para o Ultramar foram encerrados. Esta postura, no entanto, se sustentou apenas até o fim da Primeira Guerra Mundial. (DEMARTINI; CUNHA, 2015, p. 59)

Partindo desta organicidade, a política colonial da primeira república determinou que as missões católicas poderiam ser aceitas desde que obedecessem às leis estabelecidas e não buscassem suplantar a autoridade colonial, seja na metrópole ou nas colônias. De segundo Giselda Brito Silva (2017a, p. 71), com esta laicização e afastamento entre Estado e Igreja, as missões protestantes se notabilizaram à medida que, mesmo com determinado rigor republicano, em grande parte, se depararam com certos afrouxamentos da fiscalização e controle, estendendo sua atuação para os espaços mais rurais, nos quais as católicas e laicas nacionais ainda não tinham alcançado.

Aproveitando o ensejo, alguns elementos na atuação dos missionários chamavam a atenção das autoridades coloniais em relação ao comprometimento do projeto

nacionalizador. Os missionários presentes no fim do XIX e início no XX buscaram se utilizar de determinados aspectos não presentes na religião nativa para a consolidação das noções cristãs, sobretudo no que tange a ausência de um texto escrito e o uso de uma língua comum, o que para eles denotava fragilidade e lacuna importante para incutir a cultura educacional colonizadora. Aproveitando esta situação, os missionários também passavam a se relacionar com a cultura local em busca de dominá-la para assim utilizá-la enquanto instrumento na consolidação do projeto colonial. (SILVA, 2017a, p. 72)

Cada vez mais a situação se afunilava, dentro do contexto da primeira república, abrindo espaço para a atuação protestante e majoritariamente estrangeira. Os missionários protestantes se valeram de uma série de problemáticas, após a lei de separação, para expandir seu exercício, além da ausência de missionários católicos em várias regiões, contaram também com as desavenças entre Estado e Igreja e entre autoridades portuguesas e chefes locais, sem contar na crescente descrença que havia quanto a conduta dos missionários católicos em relação aos nativos – legado conservado desde o século XVI. Diante deste formato, os protestantes se incumbiram de dar conta dos assuntos voltados para a educação, o assistencialismo e a evangelização. (SILVA, 2017a, p. 73)

Porém, com o passar do tempo foram se distanciando da política e orientação colonial portuguesa e passaram a ser acusados de incentivarem resistência e revoltas. De acordo com Giselda Brito Silva (2017a, p. 73), membros da memória da resistência colonial, já nos primeiros anos da ditadura salazarista, relatam a forte participação de protestantes em movimentos que rechaçavam o império português, contribuindo, concomitantemente, para uma narrativa que favorecia as missões católicas e as colocava como cumpridoras das determinações coloniais.

Na tentativa de contemplar a prerrogativa laica que carregava como premissa republicana, o Estado português resolveu, através do decreto de nº 3552, de 1917, produzir uma instituição que pudesse arregimentar as ações missionárias de modo mais organizado e sem tantos embaraços. Percebendo então as modificações nas relações com a Igreja e, consecutivamente, com as missões católicas no Ultramar, o Instituto de Missões Coloniais foi criado. De uma maneira geral, o instituto foi pensando para educar alunos em busca de torná-los agentes da civilização, atribuindo, de certo modo, um caráter secundário as missões religiosas uma vez que a lei de separação se desdobrou na

promoção de missões civilizadoras de carácter laico e acabou por aprofundar a separação das ligações entre Estado e Igreja. (MADEIRA, 2007, p. 263)

O Instituto veio com a tarefa de se aliar às missões civilizadoras, instituídas desde novembro de 1913, às quais já tinham ampliado as determinas jurídicas da separação às colónias. Segundo Ana Isabel Madeira (2007),

“[...] a finalidade do instituto estava de acordo com os princípios ideológicos básicos da concepção educativa republicana [...] Nesta acepção, o Estado retirava à igreja não apenas a tarefa de formar, como a responsabilidade em educar os agentes de civilização. [...] O alargamento da actividade missionária a um conjunto de agentes, religiosos e laicos, denota assim um terreno comum em que a República considerava existir espaço para um trabalho conjunto, que consistia na civilização dos africanos. (p. 265 -266)

O dito elemento comum atribuía uma finalidade específica às missões: a civilização dos povos africanos, assim como não excluía a relação entre as missões religiosas e civilizadoras, no entanto, resguardava atuações específicas. Isso porque, de acordo com Ana Isabel Madeira (2007), o Estado via a necessidade de externalizar que as atividades promovidas por instituições religiosas carregavam consigo a finalidade propagandística de um aspecto moral, enquanto as que promoviam possuíam um carácter de expansão da ocupação e colonização dos territórios. Ambas se alimentavam a medida em que dialogavam com aspectos da nacionalidade portuguesa, do ensino da língua, costumes, histórias e na afirmação da soberania de Portugal.

O contexto que vai sendo tecido a partir de 1911 foi acumulando uma variedade de indefinições quanto as atribuições da legislação destinada às missões civilizadoras, assim, parte da política colonial, dentro das dinâmicas e especialidades de cada território, passou a ser rearranjada, pelos administradores locais, na tentativa de atender demandas e prioridades para os serviços missionários.

Cabe salientar que os princípios que coordenavam a política colonial republicana estavam baseados na “catequese do trabalho”, na importância atribuída aos núcleos familiares no processo de socialização indígena, no nível de formação científica do seu pessoal, na metodologia do ensino utilizada na aprendizagem da leitura e escrita [...]” e é neste sentido que, para os republicanos, tais aspectos, por muitas vezes não eram priorizados no trato missionário católico, não à toa as congregações católicas, sejam estrangeiras ou nacionais, eram vistas enquanto “a principal “ameaça” ao progresso [...]” (MADEIRA, 2007, p. 274)

Ao longo da primeira república, as missões laicas, católicas e protestantes atuaram paralelamente, no entanto, sem tanta predominância católica como havia acontecido até então, além do mais, o próprio governo português, afirmando seu caráter laico, chegou a expulsar os jesuítas de suas colônias. Porém, a laicidade propalada pelo estatuto político da república portuguesa acabou por ter como incômodo os missionários protestantes, estes

[...] causavam cada vez mais desconfianças entre os portugueses na colônia e na Metrópole, que vão observando suas influências na formação educativa dos nativos e inclusive suas participações nas revoltas dos nativos contra o colonialismo português, ensinando-lhes outras línguas e prestando informações sobre o colonialismo português que eram consideradas estimuladoras das resistências. (SILVA, 2017a, p. 77)

Essa preocupação é fruto também da variedade de posturas exercidas pelos missionários, pois atuavam enquanto mediadores de conflitos locais e assim passavam a disputar um espaço de influência diante de agentes militares, comerciais, administradores locais e os governadores. Evidentemente a liberdade dos estrangeiros nas ações missionárias provocaram uma série de empecilhos na manutenção do projeto colonial português no que diz respeito a formação dos indígenas, na afirmação de sua soberania, na introjeção de aspectos nacionalizadores e, de maneira geral, nas suas propostas educacionais.

O regime republicano, que se autoproclamava liberal, demonstrava imensas dificuldades para lidar com a situação e mesmo antes de sua queda, por volta aproximadamente de 1919, algumas medidas legislativas foram publicadas com o intuito de reestabelecer o lugar ocupado pelas missões católicas. Zeila Demartini e Daniel de Oliveira Cunha (2015) afirmam que o afrouxamento legislativo que decorre deste recorte será cada vez mais potencializado a partir da instauração do regime militar em Portugal, em 1926. Neste sentido, a culminância de uma nova organicidade das atividades missionárias se deu com o Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas na África e Timor (1926) ou Estatuto de João de Belo.

A postura tomada pela Santa Sé, a partir da década de 1920, de enfatizar o caráter supranacional da missão católica e incentivar a necessidade dos países com matrizes no catolicismo a internacionalizar cada vez mais o processo de cristianização coincidiu com o golpe de Estado de 28 de maio de 1926, no qual instituiu um regime de caráter militar em Portugal. Evento este que marcou a reintrodução de uma política missionária

calcada pelo essencialismo histórico das missões portuguesas, que assim então deveriam se encarregar do reforço de elementos nacionalizadores e da difusão do elemento católico no processo civilizacional em território ultramarino. (DORES, 2014, p. 17)

É dentro deste cenário que o Estatuto Orgânico das Missões, de 1926, é aprovado em decreto (nº 12. 485) dando corpo ao recrudescimento das ações missionárias católicas portuguesas. O documento, logo em suas páginas iniciais, evidencia os andaimes políticos e ideológicos que sustentam a necessidade dessa legislação,

Entre as nossas maiores necessidades políticas, morais e econômicas de potência colonial sobressai a de se nacionalizarem e civilizarem esses milhões de seres humanos, em relação aos quais os nossos deveres de soberania não ficam em plano inferior aos dos nossos direitos. É absolutamente preciso chamá-las de barbaria e da selvajaria em que se encontram em grande parte para um estado social progressivo em que elas tenham cada vez mais as vantagens morais e materiais da família bem constituída, da vida municipal, da agricultura, da indústria e do comércio evolutivos de um verdadeiro organismo econômico. (PORTUGAL, 1926, p. 1536)

O trecho acima ratifica o compromisso do projeto imperial em salvaguardar os indígenas da “barbaria e da selvajaria” que supostamente viviam através da efetivação de um projeto educacional que os conduzissem a um estágio civilizatório muito próximo aos moldes europeus de viver em sociedade. Isso porque, o decreto, de antemão, menciona a necessidade de inculcar valores morais e materiais em diversos aspectos, seja na constituição de uma noção de família ou nas relações dentro do campo trabalhista. Como pano de fundo destes elementos, ainda sim era preciso utilizar do “pensamento unânime dos estados da nossa época entre os mais importantes: a missão religiosa, com todo o caráter civilizador que a recomenda àqueles mesmos que não têm preocupação de ordem espiritual.” (PORTUGAL, 1926, p. 1536).

A ordem espiritual supracitada estava interligada a uma espiritualidade erguida através de uma nuance bastante específica do cristianismo: o catolicismo. Isso porque, o regime vigente em Portugal entendia a importância das missões religiosas católicas enquanto mecanismos que amarravam as teias de seus principais anseios. Isto fica explícito no discorrer do estatuto:

“Todas estas missões, bem como as paróquias missionárias prestaram e prestam serviços mui relevantes à causa da soberania nacional e da civilização das colônias portuguesas. [...] A missão projecta naturalmente a sua influência civilizadora, em certas proporções, sobre as tribos indígenas do seu raio de acção, produzindo muitos dos seus benefícios nos adultos.” (PORTUGAL, 1926, p. 1357).

Estava aí, mais uma vez, o caráter atrelado ao desejo político de subordinação e projeção de desenvolvimento tão afirmado pela política colonial. Além do mais, o documento pontua como o objetivo se centrava na introjeção de uma civilidade pautada a partir das necessidades metropolitanas dentro de um escopo institucional firmado por um pragmatismo, de acordo com Miguel Jerónimo (2015, p. 101), inerente ao pensamento colonizador português.

A missão religiosa paulatinamente demonstrava a extensão do seu poder e era vista como um dos mais importantes elementos da assimilação, reforçando os argumentos de que sua manutenção era indispensável para incentivar, com maior efetividade, o progresso das populações indígenas. Mesmo em alianças e afirmativas jurídicas internacionais, Portugal defendia ferrenhamente as missões em África (DORES, 2014, p. 21). Nesse formato, o elemento missionário passou a ser decisivo ao lado dos argumentos humanitários e civilizacionais, que contavam com afirmações desde um desenvolvimento educacional e moral até promessas de pacificação comercial, respeito pela propriedade e por compromissos formais e legais. (JERÓNIMO; DORES, 2014, p. 143)

Segundo Miguel Jerónimo (2015, p. 100), o mundo imperial baseou-se em práticas de racialização que fomentavam “representações psicológicas” e culturais das comunidades locais, atreladas a um estado de “desenvolvimento socio-cultural” constantemente inferiorizado quanto ao modelo europeu. Dessa maneira, tal investida passou a ser instrumento poderoso na legitimação e institucionalização de uma série de práticas coloniais voltadas para o trato com os indígenas. Esta premissa, por exemplo, pode ser percebida no Estatuto Orgânico das Missões, de 1926, quando o decreto afirma o seguinte:

Aqueles povos estão ainda entregues, frequentemente, a um estado de barbarismo cruel, sujeitos ao despotismo de régulos e sobas; abismados em degradações de várias espécies; habituados a lançar geralmente o peso dos trabalhos agrícolas para cima das mulheres e das filhas, deixando assim aos homens a especulação da poligamia, que obtém rendimentos do esforço feminino e das vendas da prole; dominados em tudo pelas superstições mais grosseiras e brutais; explorados pela chusma de feiticeiros, que chegam a formar seitas ocultas e que por vezes fazem ou provocam assassínios, mutilações e torturas.(PORTUGAL, 1926, p. 1536)

Ler, interpretar e, sobretudo, oferecer uma interpretação animalesca e primitiva acerca dos indígenas era parte da narrativa do colonizador português em busca de sustentar arguições que respaldassem a sua atuação missionária nos territórios que

possuía em África. O Estatuto, neste enquadramento, só enfatizava as responsabilidades que as missões católicas deveriam desenvolver dentro do “programa civilizador” estipulado pela macropolítica colonial. (JERÓNIMO, 2015, p. 106)

O governo arbitrariamente tornou público sua aceitação ao que diz respeito ao fator missionário: “O Estado admite essas missões, consideradas como instrumento de civilização e nacionalização das colônias, sem lhes restringir a liberdade de consciência e propaganda espiritual que está garantida nos tratados e na Constituição.” (PORTUGAL, 1926, p. 1538). Era o consentimento necessário para esboçar a ampliação que, futuramente, o Estado Novo Salazarista iria reafirmar quanto ao uso das missões.

O quarto artigo do Estatuto (1926) denotava a posição que seria designada às missões:

As missões católicas portuguesas podem livremente estabelecer-se nas coloniais e exercer a sua acção civilizadora em todos os seus territórios, compreendidos os que estejam entregues à administração de companhias privilegiadas, ou à exploração de quaisquer empresas, ou à propriedade colectiva ou individual. (PORTUGAL, 1926, p. 1539)

De acordo com Hugo Dores (2014, p. 22), a liberdade exercida pela Igreja em suas ações missionárias, a partir do momento em que o governo lhe atribui a responsabilidade de exercer a coordenação de escolas, manifestava a ligação entre educação e evangelização num sentido cada vez mais intercomunicativo, uma vez que visava a constante afirmação da soberania imperial. Seguindo essa concepção, o artigo 21 do documento certifica a proeminência missionária dentro da seara educativa ao determinar que “o programa geral das missões nacionais é sustentar os interesses do império colonial português e desenvolver o seu progresso moral, intelectual e material, em toda possível extensão do seu significado [...]” (PORTUGAL, 1926, p. 1541)

O item “b” do mesmo artigo expressa, ainda mais, o recrudescimento do papel das missões na manutenção do projeto educacional (fundamental no curso da política civilizacional), uma vez que, em termos de educação e instrução geral concede liberdade às missões para “fundar escolas, colégios ou estabelecimentos de educação e ensino, e ceder pessoal missionário a quaisquer corporações ou associações com estatutos aprovados pelo Governo;” (PORTUGAL, 1926, p. 1541).

O programa englobava uma série de categorias, do ensino cultural, profissional e agrícola até assistência sanitária, visando contemplar múltiplos aspectos da política educacional, dentre eles, a educação e instrução do nativo português, que tinha como

objetivo central “aperfeiçoa-lo pela morigeração dos costumes, pelo abandono das suas superstições e selvajarias, pela elevação moral e social da mulher e pela dignificação do trabalho.” Assim como o ensino da língua portuguesa concomitante à língua local, no entanto, cabe pontuar que a política imperial instituída no estatuto afirmava a necessidade de “com o ensino da moral e das letras se devem dar lições das grandezas e glórias de Portugal.” (PORTUGAL, 1926, p. 1541). Em outras palavras, incutir o espírito português a partir da recorrente afirmação de aspectos que soberanizassem a nação portuguesa.

Vale salientar também que o Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor (1926) também demonstrou certa iniciativa para contrapor os estrangeiros ao delimitar quais áreas de atuação o pessoal missionário não deveria participar, no artigo 44, “A todo pessoal das missões é proibido exercer directamente ou por interposta pessoa o comércio, indústria ou agricultura, não se entendendo como tal a agricultura e as artes e ofícios da missão e a venda de produtos do seu trabalho.” (PORTUGAL, 1926, p. 1541). Afinal, muitas das tensões as autoridades coloniais e os missionários estrangeiros (especialmente os protestantes, como já foi mencionado) foram rebento das interações comerciais, políticas e sociais exercidas por estes últimos.

Tocante que contrastava diretamente com a noção de uma “missão nacional civilizadora”, já que a questão econômica poderia também influir nas limitações quanto a produção da tão desejada soberania portuguesa, afinal, esse “novo imperialismo” se configurava como instrumento que passava a reforçar

[...] o lugar da retórica civilizacional como mecanismo de legitimação fulcral das novas configurações imperiais e elevou o argumentário jurídico a instrumento central, tanto da sua regulação internacional como da proclamada regeneração moral e do apregoado progressismo sociocultural no seu seio, o plural projeto imperial português acomodou de modo instrumental essas diretrizes, no plano ideológico e no que à formulação de políticas dizia. (JERÓNIMO; MONTEIRO, 2013, p. 166).

É dentro deste plano que acomodar ideologicamente e construir pilares em diversas áreas do saber foi estratégia fulcral para que o império português se estruturasse e fornecesse bases substanciais para a sequência de seus interesses, em corolário, lançando terreno fértil para a construção e afirmação de uma política missionária e educacional basilar para o Estado Novo Salazarista.

Antes da elaboração do Acordo Missionário e da Concordata (1940) e do Estatuto Missionário (1941), é preciso destacar que o *Acto Colonial* (1930), segundo Zeila

Demartini e Daniel de Oliveira Cunha (2015, p. 59), referenciado por Antonio Oliveira Salazar, ainda enquanto Ministro das Colônias, não alterou as estruturas do Estatuto de João de Belo (1926), do contrário, o ato reforça, no seu artigo nº 02, a “essência orgânica” da nação portuguesa no que tange à suposta função histórica de “possuir e colonizar domínios ultramarinos” e, ao mesmo tempo, “civilizar as populações indígenas que neles se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente.” (*Acto Colonial*, 1930, p. 1309)

Este artigo também nos leva a considerar a relação tensa que será estabelecida entre a Santa Sé e o Estado Novo, sobretudo, em 1932, com a ascensão de Salazar ao poder, uma vez que o Padroado, por ela, não era bem visto como instituição viável para o tipo de controle que o Estado imperial português buscava assumir nas colônias. Além do mais, o interesse português estava centrado numa missão que fosse essencialmente nacional, sobretudo porque tinha como finalidade central a promoção do "ser português", enquanto Roma tinha pretensões de estender seu internacionalismo. (DORES, 2014, p. 11)

Desse modo, a relação entre Portugal e Roma se deu mediante uma política de concessões, seja, em certo momento, para favorecer os interesses portugueses, ora para a satisfação dos anseios romanos. Cabe salientar que não há uma homogeneidade em termos de posição quanto ao uso do catolicismo nas atividades missionárias, do contrário, a tensão de interesses se afunilava cada vez mais com as complexas teias entre os estados coloniais, a Igreja, os estados e a Santa Sé ou mesmo entre as autoridades coloniais e os missionários. (DORES, 2014, p. 11)

A ascensão do salazarismo concede, novamente, uma posição privilegiada para as missões católicas, sobrepondo disputas com os protestantes. No entanto, vale ressaltar que Salazar nem sempre conviveu harmonicamente com os católicos, mesmo que formasse a base religiosa do regime, isso porque, o líder político limita os poderes da Igreja e, de certa maneira, quebra uma suposta expectativa criada em torno de uma posição mais imponente a ser exercida pelos católicos em seu regime. (SILVA, 2017a, p. 81)

Giselda Brito Silva (2017a) afirma que Salazar dialogou bastante com a Igreja católica durante as décadas de 1930 e 1940, em muitos casos pessoalmente. Não à toa, segundo Eduardo Santos (1964), entre as décadas de 1940 e 1960 houve um grande montante financeiro destinado a dioceses e instituições missionárias para que o trabalho religioso pudesse ser amplamente realizado, sobretudo, priorizando as instituições

católicas em Angola e Moçambique. Neste recorte, cabe salientar que as instituições católicas que mais foram beneficiadas estavam situadas em Moçambique, uma vez que se constituiu como essencial, por parte da política imperial, barrar o avanço da influência protestante vinda da África do Sul, da Rodésia do Sul e da Suazilândia. (DEMARTINI; CUNHA, 2015, p. 60)

Com a chegada de Salazar ao poder, a Igreja Católica notoriamente ganhou certas vantagens em termos de atividade missionária, no entanto, a prioridade do Estado Novo Salazarista era que houvesse um alinhamento com os projetos educacionais destinados para as colônias. Isso porque, o oferecimento de uma noção de pátria, dentro da política de António Oliveira Salazar, tinha ligação direta com a manutenção da nacionalização e soberania imperial dentro destes territórios, desse modo, cristianizá-los era também mecanismo de afirmação dessa pátria harmônica e expansiva. (MOUTINHO, 2000, p. 38)

Rita Maria de Carvalho (2009, p. 79), ao abordar as relações entre Estado e Igreja dentro da política salazarista, afirma que os eventos que sucedem 1932 não visam alterar o quadro herdado da ditadura militar, do contrário, a permanência de uma série de elementos marcou a matriz religiosa das missões. No entanto, as tensões, ao invés de aliviadas, foram aparecendo desde o início de seu governo. Como exemplificação da não harmonia completa entre Salazar e Igreja Católica, as sucessivas queixas eclesiásticas à nomeação de Manuel Rodrigues Júnior, como seu Ministro da Justiça, por o considerarem "esquerdista" é um dos pontos iniciais de uma relação delicada entre o Estado Novo e os meios católicos.

A reorganização constitucional do Estado português passou a ser baseada numa perspectiva que contemplasse a ideia de um nacionalismo sólido, de uma existência tranquila e harmônica entre os interesses do Estado e da Igreja e um sistema educacional que priorizasse os princípios do dever moral, da fraternidade humana e da liberdade civil. Salazar, passou a desenhar sua atuação a partir de uma nuance que afirmava a doutrina católica, porém, a existência de outras tendências não estaria descartada, de uma maneira geral, cabia pontuar a força do Estado na condução de tais relacionamentos e atuações no campo da religiosidade. (DE CARVALHO, 2009, p. 79)

Salazar esboçava o interesse em manter o regime de separação quanto a Santa Sé, no entanto, afirmando a necessidade de manter as relações diplomáticas e as determinações legitimadas pela Concordata quanto ao padroado português no Oriente.

Assim como esteve disposto a dar manutenção ao status de personalidade jurídica atribuída à Igreja Católica desde o Estatuto Orgânico das Missões de 1926, no entanto, não definiu uma postura clerical ao seu regime, pois, “embora católico, não quer ser acusado de ser clerical.” (DE CARVALHO, 2009, p. 81)

Para o Estado Português, por um lado, convinha resolver definitivamente a questão religiosa aberta pela Primeira República, que só seria encerrado a Santa Sé aceitasse a legislação sobre a matéria religiosa ou mista [como a educação e o casamento] e as explicações do Estado. Por outro lado, o Estado, já então assumidamente de matriz católica, necessitava da Igreja para pôr em prática a sua doutrina [...]. (DE CARVALHO, 2009, p. 81)

No trecho acima, quando se menciona “o Estado” é uma referência aos indivíduos, figuras políticas, que circunscreviam esse *locus* de poder, uma vez que, a afirmação da doutrina estatal passava pelo filtro da Igreja Católica, esta, com ampla aceitação dentro do seio da sociedade metropolitana e com facilidades na interpenetração no espaço ultramarino.

Com a debilidade do Estado português no pós-segunda guerra, a Igreja Católica empreende a construção de várias escolas para preparação dos professores indígenas e, consecutivamente, amplia o lastro de sua influência na formação dos nativos contando com os infortúnios advindos da crise colonial. Os rumos da nacionalização nas colônias se distanciam das projeções esperadas pela metrópole, não pelo fato de a Igreja Missionária aparecer enquanto fator problemático, mas, por conta das dificuldades em garantir sua manutenção no pós-guerra. No entanto, Salazar permanecia acreditando no amálgama de forças do Estado e da Igreja, uma vez que, por ter sido líder do Centro Católico, apostava numa relação da nacionalização em enlace com o desenvolvimento do espírito. (SILVA, 2019, p. 284)

A assinatura do Acordo Missionário e da Concordata (1940), assim como do Estatuto Missionário (1941) são marcos fundamentais nestas relações. Com estas legislações, o ensino destinado aos indígenas passou a ser oficialmente um dever concedido às missões religiosas. Nesse sentido, o que foi considerado no contexto era que “quanto mais culto estivesse o indígena mais rentável se tornaria e com mais facilidade poderia cumprir as leis que lhe eram impostas.” (TANGA, 2012, p. 25). O Artigo nº 15 do Acordo Missionário/Concordata apresenta o lugar das missões e da Igreja Católica,

As missões católicas portuguesas podem expandir-se livremente, para exercerem as formas de actividade que lhes são próprias e nomeadamente a de fundar e dirigir escolas para os indígenas e

européus, colégios masculinos e femininos, institutos de ensino elementar, secundário e profissional, seminários, catecumenatos, ambulâncias e hospitais.

De acordo com a Autoridade eclesiástica local, poderão ser confiados a missionários portugueses os serviços de assistência religiosa e escolar a súbditos portugueses em territórios estrangeiros.⁹

Apesar do ambiente tensionado, a suavização entre os vínculos estatais e eclesiásticos garantiu condições consideráveis quando a atividade missionária. Este recorte do documento só valida ainda mais a nossa pretensão de externalizar o quando as missões religiosas foram substanciais nas formações educacionais, culturais e sociais de vários indivíduos situados em territórios do ultramar. Para além disso, a proximidade dessa base religiosa, forjada por uma intencionalidade política, foi demasiadamente presente na formação de figuras políticas da resistência ao colonialismo. Todavia, o aporte jurídico para a legitimação da atuação da Igreja potencializou sua eficácia. (DE CARVALHO, 2009, p. 478)

A Santa Sé priorizou não transformar os missionários em funcionários do Estado, o que fica delimitado pelo artigo 17, uma vez que buscava manter sua autoridade e “autonomia” frente aos prelados e, para isso, garantiu na lei que as corporações missionárias portuguesas pudessem intensificar a evangelização dos indígenas de acordo com o apostolado missionário¹⁰. Esta questão, segundo Rita Maria de Carvalho (2009, p. 482), também girava em torno de uma não confusão quanto ao auxílio financeiro destinado as missões e, sendo assim, era importante garantir a personalidade jurídica dos envolvidos e da própria Igreja.

As relações entre missão e ensino se aprofundaram cada vez mais, uma vez que as escolas deixaram de ser instituições necessariamente destinadas para a elite e começaram a ser expandidas no interior das colônias. É nessa perspectiva que quanto mais as missões expandiam seus campos de atuação nas zonas interioranas, mais aumentava a urgência em abrir escolas. Acompanhando este formato, com a intensificação das missões, muitas escolas foram construídas e passaram a ser destinadas a filhos de caçadores, camponeses e alguns que trabalhavam em estabelecimentos do Estado, de um modo geral, o projeto

⁹ Acordo Missionário entre a Santa Sé e a República Portuguesa. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19400507_missioni-santa-sede-portogallo_po.html. Acessado em: 01/05/2020.

¹⁰ *Ibidem*. Artigo 19.

político educacional de introduzir os indígenas ao modo dito civilizado acompanhou de perto o recrudescimento da expansão das missões religiosas católicas. (TANGA, 2012, p. 29)

Salazar, em toda a sua propaganda e promoção das políticas de seu regime, compreendeu que

A escola é a mais poderosa via de cristianização dos povos. Assim, houve uma grande mudança de método que se reverteu numa grande preocupação com a criação de escolas para a formação de jovens que viriam a ser mestres da transmissão da mensagem bíblica. A tradução da Bíblia em línguas locais e criação de escolas passaram a ser dois pilares para a expansão da Igreja protestante. (TANGA, 2012, p. 37)

Foi inevitável um maior reconhecimento social a despeito das missões católicas, afinal, o ensino serviria, dentro da política colonial, para ocidentalizar e civilizar ainda mais o homem indígena. O Estado Português concede muitas prerrogativas às missões católicas, incluindo, como já mencionado, a condução das escolas indígenas, porém, não abdicou de acompanhar de perto as ações políticas dentro do ensino e o funcionamento das instituições, afinal, as escolas estavam dentro da administração colonial enquanto parte basilar do sistema colonial. E dessa maneira, a Igreja seguia a política colonial de ensino com receios de perder as posições que foram recrudescidas, afinal, estava inserida “numa sociedade colonial onde existia uma política de ensino do Estado, que na sua generalidade, orientava todo o ensino nacional.” (TANGA, 2012, p. 42)

Na tentativa de fortalecer ainda mais, do ponto de vista jurídico, o que já havia sido definido dentro dos acordos, o governo português resolveu publicar, em 05 de abril de 1941, pelo decreto nº 31.207, o Estatuto Missionário. O que seria mais um mecanismo legislativo para engendrar todo o gás possível na consolidação do projeto salazarista.

Neste documento podemos notar que a permanência do exercício da autoridade da Igreja católica em terras ultramarinas (artigo 01), bem como a sua personalidade jurídica (artigo 08) são aspectos não modificados. Sem contar que a Santa Sé passa também a gozar de certos privilégios. No artigo nº 01, do Estatuto (1941), é estabelecido que “[...] a Santa Sé pode livremente publicar qualquer disposição relativa ao Governo da Igreja e, em tudo quanto se refere ao seu ministério pastoral, comunicar e corresponder-se com Prelados e todos os católicos do Ultramar [...], com o adendo de que poderia assim atuar “[...] sem necessidade de prévia aprovação do Estado [...]” (PORTUGAL, 1941, p. 319).

Para além disso, a Santa Sé estava autorizada, também, no artigo nº 05, a criar dioceses de acordo com seus interesses e quando acreditasse que fosse necessário, apenas

com a ressalva de respeitar “na medida do possível”, as divisões administrativas definidas pelo império português. (PORTUGAL, 1941, p. 319)

As missões carregavam consigo uma dinâmica específica de se relacionar com os indígenas e dessa forma gozavam de certa facilidade em se instalarem e permanecerem, especialmente nas regiões mais interioranas, não à toa “o Estado sabia bem disto e tirou proveito incumbindo ou confiando, às missões a tarefa de dirigir as escolas indígenas.” (TANGA, 2012, p. 43). Questão que destaca ainda mais o caráter formativo que as missões e a educação colonial fizeram compenetrar nas sociedades colonizadas. Por mais que os missionários trabalhassem pelo processo de conversão do indígena, muitos deles carregavam consigo influências sociais, políticas e culturais que se desdobravam em suas práticas e consequentemente influenciaram *seus modus operandi dentro* das colônias.

Todavia, a Igreja católica buscou “espalhar a semente do cristianismo” mesmo diante de todas as problemáticas que estavam surgindo durante a década de 1960, em alguns momentos, a sua presença foi mais forte do que a do Estado e os acordos entre ambos acabaram sendo levados por grandes dificuldades. A ideia de fazer a Igreja permanecer diante dos movimentos de libertação que estavam insurgindo era parte da estratégia missionária, dessa maneira, as Escolas para Habilitação de Professores Indígenas atuaram de modo pujante no constructo de uma comunidade missionária para salvaguardar o lugar da Igreja. (SILVA, 2019, p. 297 – 299)

As Escolas para Habilitação, segundo Giselda Brito Silva (2019, p. 297), acabaram por fortalecer muito mais os interesses da evangelização do que para os de caráter civilizacional, questão que resultou em sucessivas tensões entre Salazar e a Igreja Católica. Criadas com o interesse de “preparar jovens nativos para atuar na catequese, nas escolas rudimentares e escolas de artes e ofícios no interior das colônias.”, diante do acordo feito com Salazar, as escolas incentivaram os missionários a expandir seus conhecimentos e interesses muito mais no campo religioso, contrariando os anseios do regime.

Quanto a questão do ensino, o decreto, no artigo nº03, mantém a autorização das missões católicas portuguesas a fundar, coordenar e dirigir escolas para os indígenas e europeus, bem como, no artigo nº68, de orientar a uma educação que fosse “essencialmente nacionalista” e, este mesmo artigo, delinea outros tópicos atrelados ao processo formativo:

O ensino indígena obedecerá à orientação doutrinária estabelecida pela Constituição Política, será para todos os efeitos considerado oficial e regular-se-á pelos planos e programas adoptados pelos governos das colónias.

Aqueles planos e programas terão em vista a perfeita nacionalização e moralização dos indígenas e a aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, condições e conveniências das economias regionais, compreendendo na moralização o abandono da ociosidade e a preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzam o suficiente para as suas necessidades e encargos sociais. (PORTUGAL, 1941, p. 324)

Como já destacado anteriormente, a nacionalização e moralização dos indígenas constituíam as bases do andaime que sustentavam a política educacional, religiosa e civilizatória que o Estado Novo traçou. No entanto, mais do que isso, os códigos de conduta estavam atrelados não só ao aprendizado da língua portuguesa, da matemática ou de noções para o campo de trabalho (comércio, indústria e agrícola), mas, também, para um convívio social que interfere diretamente na sexualidade e nas estruturas parentais, como deixa à mostra o termo “harmonia com os sexos”. A tríade: civilizar, evangelizar e educar encontravam-se amalgamadas e foram substanciais na formação de milhares de indivíduos.

Portanto, o papel dos seminários católicos, nas cidades e vilas, foi de fundamental importância para a educação, sobretudo, dos filhos dos “assimilados”. Apenas alguns poucos estudantes, “geralmente oriundos das elites regionais, conseguiam alcançar os liceus coloniais.” Nos meios rurais a predominância do ensino religioso era de caráter protestante, embora também estivessem presentes nas cidades. Cabe Salientar que tanto por uma perspectiva protestante quanto católica, as lideranças nacionalistas, seja em Angola ou Moçambique, estiveram lado a lado na frente de combate ao colonialismo. Como exemplificação desta afirmativa, Samora Machel (que foi o segundo presidente da FRELIMO e participou de sua construção) era de formação católica, enquanto Eduardo Mondlane (primeiro líder da organização e também fundador) era de formação protestante (DEMARTINI; CUNHA, 2015, p. 61). Contudo,

as colônias passaram pela história do colonialismo português num complexo movimento de trocas políticas, culturais, educativas e religiosas, ficando com as marcas da evangelização (católica e protestante, nacionais e estrangeiras) mais enraizadas em suas histórias e memórias do que as do nacionalismo do regime salazarista, que depois das reações armadas e violentas contra as lutas de libertação, encaminhou-se para o fim nas década de 1960-70, deixando amargas lembranças de sua passagem civilizatória e nacionalista pelas colônias africanas [...]. (SILVA, 2017b, p. 181)

São nas décadas citadas acima que o cenário missionário e educacional começa a ganhar novos rumos, especialmente com o início dos confrontos pela independência, em Angola, por volta de 1961. As missões protestantes passaram a sofrer uma grande

repressão, uma vez que foram acusadas, pelas Forças Armadas portuguesas, de incentivarem e acobertarem rebeliões contra o regime. Nesse sentido, de acordo com Zeila Demartini e Daniel de Oliveira Cunha (2015, p. 62) fiéis foram perseguidos e mortos, bem como uma série de instituições foram fechadas. “A “caça aos missionários” estendeu-se também ao clero católico.” Joaquim Pinto de Andrade, então chanceler do Arcebispado de Luanda, irmão de Mario Pinto de Andrade, do MPLA, foi um dos membros católicos perseguidos e colocado sob vigilância. Ainda segundo os autores,

deve-se notar que a polícia política portuguesa (a PIDE) não visava diretamente as igrejas. Os alvos visados eram antes militantes políticos de tendência “comunista”, e se estenderam alguns anos para que se apercebesse que havia uma íntima complementaridade entre os praticantes e fiéis das igrejas e os militantes em formação no pensamento marxista. Agostinho Neto, fundador e líder do MPLA [...] (DEMARTINI; CUNHA, 2015, p. 62)

As lutas internas pela independência, assim como a crescente movimentação político-literária advinda da Casa dos Estudantes do Império e dos movimentos de libertação, serviram como mola motora para que o Estado Novo enxergasse até mesmo o clérigo católico como agente pernicioso perante os acontecimentos que rechaçavam Portugal, mesmo que até então os pujantes laços com a Igreja tivessem garantido a condução do projeto político-ideológico do governo. Com a revogação do Estatuto do Indigenato, em 1961, essa relação provou maior debilidade e, por volta de 1964, a atividade missionária acaba se transformando em um eixo do ensino educacional formal e grande parte dos estabelecimentos missionários foram transformados em colégios, escolas e institutos privados. (TANGA, 2012, p. 45)

Os movimentos de libertação aprenderam bem o sentido do conceito. Em suas lutas passaram a clamar pela “nação angolana”, referiram-se à “libertação nacional”, planejaram o “progresso da nação” livre da dominação colonial, falava-se em “um povo e uma nação” [...]. (SILVA, 2017b, p.181)

É também importante destacar que a intensificação de atividades culturais e formativas dos intelectuais associados a Casa dos Estudantes do Império carregava em sua premissa a defesa pela emancipação e a denúncia de uma série de violências perpetradas pelo colonizador. Além do mais, é a partir de um “redespertar étnico” promovido por esses indivíduos que estudaram na metrópole e logravam aos seus lugares de origem tornando-se líderes dos movimentos pela libertação, como Amílcar Cabral, Agostinho Neto e Marcelino dos Santos, que esses ideais se potencializavam cada vez mais. (SILVA, 2019, p. 283)

De acordo com Giselda Brito Silva (2019), a defesa por uma África livre do colonialismo tornava ainda mais dificultosa a realização dos anseios do projeto nacionalizador. O contato com ideais de resistência ao regime, bem como a uma série de arcabouços informativos, que propiciaram uma reflexão profunda acerca dos desmandos coloniais, impulsionaram o combate ao Estado Salazarista e suas propostas educacionais. Sem contar que muitos dos indivíduos que gestaram os ideais de nacionalismo africano foram frutos de uma formação ligada às missões protestantes realizadas nas colônias. (MARGARIDO, 2005, p. 15-16)

O presente item externou as principais características de aproximação e distanciamento, entre o fim do XIX até a segunda metade do XX, que organizaram as políticas governamentais, em diferentes momentos e incentivada por diferentes atores, em relação ao uso das atividades missionárias enquanto mecanismo de afirmação, consolidação e manutenção de aspectos nacionalizadores, civilizatórios e de expansão da soberania imperial portuguesa. É partindo desses pressupostos que o pano de fundo religioso forja indivíduos e suas percepções para o contato com o mundo colonial e metropolitano fazendo percebermos o horizonte social, político e cultural que desemboca diretamente na formação dos estudantes que logram à metrópole e, posteriormente, tornam-se líderes dos movimentos pela emancipação do domínio português.

Entender as dimensões econômicas, do uso da mão de obra e do projeto missionário é também abordar cuidadosamente a teia de relações que provocam a compreensão da complexidade do tema, bem como mais pormenorizada das problemáticas que atravessam a relação colonizador-colonizado. À vista disso, o próximo capítulo reservou um debate elucidativo sobre como os mecanismos políticos e institucionais da colonização portuguesa transformaram os nativos em grupos distintos (indígenas e assimilados) e os direcionaram para caminhos educacionais e formativos longínquos.

2. NA POLÍTICA COLONIAL SALAZARISTA: UMA EDUCAÇÃO PARA O “INDÍGENA” E OUTRA PARA O “ASSIMILADO”

Dando continuidade à análise da política educacional implementada pelo regime salazarista nas suas colônias africanas, ao longo do século XX, neste segundo capítulo enfocaremos as condições de acesso à escola para “indígenas” e “assimilados”, de modo a termos uma compreensão os impactos no processo seletivo entre aqueles que recebiam instrução primária, aqueles que davam continuidade aos estudos no ensino secundário e aqueles que tinham a oportunidade de seguir para o ensino superior na Metrópole, a exemplo dos estudantes que ingressaram na Casa dos Estudantes do Império em Portugal.

Aqui veremos, portanto, que grupos adentraram na Casa dos Estudantes do Império (CEI) e de que forma estabeleceram certa circularidade cultural entre os das colônias e os da metrópole, através de produções literárias pelas quais faziam circular aspectos da cultura e tradição oral das comunidades africanas na CEI. Por outro lado, também contribuíram para introdução de valores europeus que carregavam para suas colônias de origem.

Os itens abordados neste capítulo visam estabelecer uma compreensão da questão educacional como escopo do controle e seleção social utilizados pelo regime salazarista no âmbito do império português em suas colônias em África, sobretudo, no que diz respeito aos modelos educacionais aplicados para “*indígenas*” e “*assimilados*”.¹¹ Conforme veremos, a condição escolar de cada um destes extratos sociais era bem definida pelas legislações que auxiliavam e delimitavam os seus lugares no projeto de controle e dominação colonial, entre as quais destacamos: o Estatuto Político, Social e Criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique (1926); o Acto Colonial (1930); a Carta Orgânica do Império Colonial Português e a Reforma Administrativa (1933); e, o Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique.

2.1 Uma política educativa para o “indígena”

A educação destinada aos “indígenas” era “rudimentarizada”, isso porque aos “indígenas” cabia apenas ler e escrever já que o objetivo era a evangelização, o ensino da língua portuguesa e a formação para o trabalho braçal. De acordo com os estudos da política educativa colonial, o modelo de formação escolar destinada aos “indígenas”, deveria ser uma “educação para o trabalho, para a cristinianação e para aprender a língua

¹¹ Especificando estas categorias pela tese da construção do indígena.

portuguesa” (SILVA, 2015, p. 68). Ou seja, deveria sustentar toda uma estrutura que visasse formar sujeitos para contribuir na manutenção e expansão dos limites coloniais para legitimação do império português em África.

Pelas relações estabelecidas entre colonizador e colonizado o sistema de educação deveria atender a três categorias distintas em termos teóricos e práticos: um formato de educação destinado ao “indígena”; uma outra para o “assimilado”; e, uma para os filhos do colono. Teoricamente, o império deveria promover uma educação igual para colonos e colonizados, já que o regime salazarista propagava que as colônias deveriam ser uma extensão da Metrópole. Na prática, contudo, era bastante desigual entre os indivíduos da metrópole e os das colônias, e mesmo no interior destes espaços por classe social. (SILVA, 2015, p. 68-69)

No caso dos colonizados, produziu-se um grande abismo entre os “indígenas” e os “assimilados” pelo sistema escolar oferecido nas colônias. Isso porque a imagem do colonizado construída pelo colonizador e a função dos nativos no processo de manutenção do colonialismo estão emaranhados nos projetos de escolarização e no *Estatuto do Indigenato* (1926 e 1954). Vem desta política educativa colonial o processo de seleção daqueles que deveriam receber apenas o ensino rudimentar e daqueles que seguiriam para a Metrópole para um ensino superior. Esta política teria grandes repercussões no processo de formação das personalidades que ingressaram na Casa dos Estudantes do Império (CEI), que vão tomando cada vez mais consciência de seus lugares sociais e nacionais.

De acordo com Albert Memmi (2007, p. 132), a relação construída pelo colonizador com o colonizado propicia, a partir das contradições no convívio social, que o colonizado, acabe por perceber um sistema montado para o enobrecimento do colonizador e o seu rebaixamento, segundo o autor, isto faz parte de uma narrativa “economicamente frutífera”. É neste sentido que consideramos pensar as problemáticas relacionadas ao modelo rudimentar de ensino – leia-se rudimentarizado – promovido para as colônias, entendendo-o em um papel fundamental no aprofundamento das desigualdades econômicas, políticas, culturais e sociais. Afinal, o papel do sistema de ensino era de manter, reforçar e dar continuidade à dominação colonial (CÁ, 2000, p. 05).

Todavia, cabe destacar que não podemos deixar fugir da narrativa histórica a produção de uma elite local, uma vez que o lugar de privilégio ocupado por diversos nativos – incluindo os que possuíam as condições necessárias para realizar o ensino

superior na metrópole – era fundamental na legitimação dos interesses do capital externo e dos projetos coloniais. Com isso, não buscamos erguer uma trama histórica baseada em uma perspectiva dicotômica, que firma análises dualistas e simplórias na relação colonizador-colonizado, do contrário, é preciso entender as ramificações destes laços a ponto de enxergarmos os lugares de privilégio que muitos “assimilados” ocupam na sociedade colonial. Isso porque, é partindo de suas condições neste ambiente que muitos tiveram acesso ao ensino superior e, concomitantemente, foram tratados com outros olhares dentro da própria legislação. Para além disso, são esses “assimilados” que mantiveram contato com uma série de discussões e influências intelectuais, importantíssimas na consciencialização política frente aos desmandos coloniais. (VENÂNCIO, 1992, p. 19 -20)

Para situar o lugar histórico do “indígena”, no espaço colonial, através do sistema educativo, é preciso levar em consideração que na constituição do império português o regime salazarista não empreendia esforços econômicos e políticos de modo despretensioso no que diz respeito à educação do “indígena”. Pelo contrário, segundo Lourenço Ocuni Cá (2000), a centralidade das ações imperiais não estava calcada na intensão de instruir ou educar criticamente os povos que subjugarão. O interesse central era produzir uma grande leva de trabalhadores e um punhado de homens letrados que garantissem “o funcionamento do sistema colonial de espoliação”. (p. 05)

Para isso, foram feitos os Acordos missionários com a Igreja Católica para minimizar os impactos provocados pela exploração ao mesmo tempo em que se erguiam os pilares de um “nível de europeização” pela educação dos colonizados. Em um nível de especificidade, as determinações da política educativa, implementada pelo império português desde o momento de ocupação e fixação nas colônias em África, promoveram múltiplos desarranjos na organização interna dos povos desses territórios, impelindo-os a uma organização completamente destoante de seus antigos hábitos e costumes. (CÁ, 2000, p. 05 -07)

A desorganização cultural fez parte do enxerto de violências relacionadas não só aos comportamentos ou a uma doutrinação do corpo para o trabalho (como mencionado no primeiro capítulo), mas, também, no imaginário social com intuito de efetivar uma aceitação da inferioridade e da dominação. De acordo com Ahmed Sékou Touré (1977, p. 27), esse movimento se constitui como parte da filosofia colonial em uma espécie de “laboratório de desafrikanização e sujeição”, que por sua vez seria um dos compromissos

centrais utilizado nos meios estruturais da colonização, pelos quais também figuravam os assimilados.

A oficialidade de um discurso que não colocava os colonizados, desde a constituição portuguesa de 1838, na categoria de cidadão português¹², permitindo que apenas alguns colonizados adquirissem a condição de cidadão português, foi sendo modelada para incutir nos nativos uma pseudo-necessidade de aspiração ao *status* de cidadão português, uma vez que a legislação empreendida para os territórios do império contribuía de modo pujante para a prosperidade de quem era juridicamente tido como tal. É exatamente dentro desta construção que a narrativa educacional é amplamente difundida, já que seria através da educação, com a ajuda da Igreja, que “todos poderiam se tornam portugueses”, em outras palavras, foi se sedimentando a ideia de uma educação plurirracial focada no desenvolvimento da civilidade do nativo (FERREIRA, 1977, p. 140).

Porém, segundo Mário C. Coutinho (1996, p.35), os ideólogos do império português enxergavam os “indígenas” por um filtro de características que os equiparavam a traços cada vez mais perto de uma animalidade do que enquanto seres humanos e é dentro desse escopo interpretativo, forjado intencionalmente, que as políticas educativas foram planejadas e executadas para este grupo, em contraposição à política educativa voltada para o “assimilado”, e uma outra ainda para os filhos dos colonos.

A categorização dos nativos em “indígenas” e “assimilados”, através de um termômetro civilizacional europeu, revelou que o projeto político colonial português destinou lugares específicos para cada parcela da população de suas colônias e provocou um desmantelamento dos modos de vida e subsistência tradicional em detrimento dos seus moldes de civilidade. (CÁ, 2000, p. 06)

Vale salientar que alguns documentos da FMS indicam que muitos buscaram e investiram na condição de assimilado e que, dentro dos moldes da colonização portuguesa, teceram a necessidade de auferir a cidadania e acabaram por colaborar com

¹² Na constituição de 1838, especificamente no artigo 06, são considerados cidadãos portugueses: 1 – os filhos de pai português nascidos em território português ou estrangeiro; 2 – os filhos legítimos de mãe portuguesa e pai estrangeiro, nascidos em território português, se não declararem que preferem outra nacionalidade 3 – os filhos ilegítimos de mãe portuguesa que nasceram em território português, ou que havendo nascido em país estrangeiro, vierem estabelecer domicílio em qualquer parte da Monarquia; 4 – os expostos em território português cujos pais forem desconhecidos; 5 – os filhos de pai português que tiver perdido a qualidade de cidadão, uma vez que declarem, perante qualquer Câmara Municipal, que querem ser cidadãos portugueses; 6 – os estrangeiros naturalizados; 7 – os libertos.” (PORTUGAL, 1838, p. 02).

o colonialismo. Ao menos, assim aponta um documento, datado de 1936, da Secretaria de Negócios Indígenas, relativo a um pedido de concessão de bilhete de “assimilado” realizado por Domingos Baldé dos Santos; o aval concedido pela secretaria descrevia que o indivíduo “tem tido bom comportamento moral e civil, e encontra-se nas condições legais para obter o respectivo bilhete de assimilado”, todavia, mais do que isso, Baldé se enquadrava por “possuir bens de que mantenham ou exercer profissão, arte ou ofício de que auferam o rendimento necessário para o sustento próprio (alimentação, vestuário e habitação), e, sendo casados, para as suas famílias”.¹³

Tomando a solicitação de Baldé como base para alguns apontamentos, é possível perceber que os limites estabelecidos entre as figuras dos indígenas e dos “assimilados” não pode ser deslocado deste debate. Isso porque, o segundo, se situa em um lugar produzido para distanciar-se das tradições locais, munido com melhores condições econômicas de produção de sua vida material e, ao mesmo tempo, projetado enquanto exemplo para que os indígenas buscassem a sua elevação à categoria de cidadão/assimilado.

Nesse sentido, o desmantelamento da vida dos colonizados é elaborado através de uma linguagem jurídica e comportamental na qual o colonizador constrói a imagem do colonizado como “um débil” e “sugere com isso que essa deficiência demanda proteção” e suposto ensinamento para a integração civilizatória. Os discursos do colonizador justificavam a necessidade de ensinamentos como meio de “defende-lo de si próprio”, uma vez que o colonizado seria um “retardado perverso, com maus instintos, ladrão, ligeiramente sádico [...]”. Propagava-se uma política de benefícios aos colonizados, quando havia benefício direto para que o colonizador legitimar “sua polícia e sua justa severidade”, dando ares de naturalidade a ideia de que seria “do próprio interesse do colonizado ser excluído das funções dirigentes, sendo essas responsabilidades reservadas ao colonizador. (MEMMI, 2007, p. 120).

Para todo este projeto civilizatório, foi implantada uma política educativa pautada numa pretensa inferioridade intelectual e incapacidade inerente aos nativos das colônias. É dentro desta concepção do colonizado que se vai fundamentar a separação entre os “*indígenas*” e “*assimilados*” na estrutura colonial. Não à toa, a criação do Estatuto do

¹³ (1936), Sem Título, Fundação Mário Soares / C1.6 - Secretaria dos Negócios Indígenas, Disponível HTTP: <http://www.casacomum.org/cc/visualizador?pasta=10430.121> (2020-10-14).

Indígena, o Ato colonial (1930), os acordos com a Igreja e o projeto de escolarização (1926), que representam juridicamente esse apontamento. Esta questão pode ser percebida, por exemplo, no documento “Possibilidades de estudo e condições de vida dos jovens angolanos”, anexo nos tópicos do acervo da Fundação Mário Soares, na plataforma da Casa Comum, assinado por “Um jovem Angolano”, de 1955:

A lei colonial portuguesa separa as populações autóctones em dois grupos, os dos assimilados e os dos indígenas, integrando o primeiro (teoricamente) na lei geral portuguesa e subordinando o segundo a um estatuto próprio. O recente Estatuto dos Indígenas define as condições necessárias para a passagem dum a outro grupo, isto é, segundo os termos da lei, para a “extinção da condição de indígena e aquisição da cidadania”. As condições exigidas revelam a burla da chamada “ação civilizadora portuguesa” cujo fim seria a progressiva integração dos indígenas nos quadros da civilização portuguesa.¹⁴

O enxerto acima não só aponta as distâncias estabelecidas entre indígenas e “assimilados”, mas, concomitantemente, desvela, no que diz respeito ao processo de fazer o colonizado acreditar numa inferioridade prenhe à sua condição de existência e conseqüentemente a atribuição de um lugar/função no regime, que o colonialismo usa de uma educação do imaginário para sedimentar uma série de complexos que institui o negro numa “zona de não-ser”, de acordo com Frantz Fanon (2008, p. 26). Este lugar, por sua vez, o transforma em “desenraizado, disperso, confuso, condenado a ver se dissolverem, uma após as outras, as verdades que elaborou [...]”, além do mais, é fruto de um projeto que o constitui “uma série de aberrações afetivas”, como apontou Albert Memmi (2007) a respeito da suposta “carência de proteção”.

Acompanhando os apontamentos teóricos de Frantz Fanon (2008, p. 28), é importante externalizar como o indígena e o formato educacional destinado a ele (bem como, também, acontece com o “assimilado”) faz parte de um projeto que impõe ao negro africano “[...] apenas um destino. E ele é branco”, mais do que isso, a internalização da incapacidade é fator crucial para a “epidermização dessa inferioridade” dentro das relações assentadas pelo colonizador, afinal, não foi uma estrutura montada para provocar a “ascensão” das populações nativas, do contrário, o ensino destinado às colônias buscou ser “uma pretensa cópia da realidade metropolitana, pois, a África não tinha história”, e mais do que isso, serviu para sustentar o sistema colonial. (OLIVEIRA, 1977, p. 21)

¹⁴ Disponível em: (1955), ""Possibilidades de estudo e condições de vida dos jovens angolanos"", Fundação Mário Soares / Arquivo Mário Pinto de Andrade, Disponível HTTP: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_83574 (2020-11-12). Acesso em: 12/11/2020.

A negação de uma historicidade que antecede a chegada do colono foi usada como base pelo império português para legitimar uma série de políticas relacionadas ao campo trabalhista, cultural, político, educacional e social que circunscreviam a atmosfera das ex-colônias portuguesas, já que, estas, ocupavam um estágio de “atraso civilizacional” em relação à sociedade portuguesa (MOUTINHO, 1996, p. 42). E é nesse sentido, que a civilidade do africano só seria alcançada com o desenvolvimento de habilidades no trabalho e ao aprenderem a ler e escrever na língua do colono, segundo Eduardo Santos Ferreira (1977). Compreender, nem que fosse minimamente, princípios da cultura portuguesa (como a História, os hábitos e a religião) era aspecto essencial para o estabelecimento do colonialismo, afinal, a apreensão dessa linguagem fornecia elementos para uma “compreensão da dimensão para-o-outro”, bem como faz com que se possa “assumir uma cultura” e “suportar o peso de uma civilização.” (FANON, 2008, p. 33).

Situado nesta epistemologia, o indígena é portador do sentido empregado de acordo com os objetivos traçados pelo império português, isso porque, de acordo com o recorte temporal e os anseios atrelados ao sistema colonial, sua imagem é rearranjada para sustentar a legitimidade e os interesses do colonizador. Afinal, segundo Maria da Conceição da Neto (2015, p. 120), ser indígena não dizia respeito necessariamente a um *status* ou a uma situação de classes, por outro lado, era um tipo de definição formal que se referia aos direitos civis ou a falta deles. Para além disso, a autora aponta para a importância em ressaltar que o indígena estava situado numa classificação jurídica oposta ao estatuto que definia o “ser cidadão” e isto implicava diretamente em várias áreas da vida cotidiana.

Ainda seguindo a perspectiva de significação proposta por Maria da Conceição da Neto (2015, p. 120), cabe salientar também que a figura do indígena não simbolizava ou era determinada enquanto “sinônimo de “aborígine”, “originário” ou “nascido em””, especialmente porque os que acabavam pertencendo à categoria eram implicados numa dualidade jurídica intencional dentro dos estatutos, para que as barreiras de mobilidade social não fossem facilmente transpostas.

Todavia, a autora destaca a questão concernente às contradições entre a prática colonial e o que estava escrito na legislação, afinal, o discurso oficial visava alcançar o máximo de relações harmoniosas com a comunidade internacional. Como arquétipo desta argumentação, podemos perceber, no seguinte trecho, do Estatuto político, civil e criminal dos indígenas de Angola e Moçambique, decretado em 1926, como o império

colonial português utiliza de meios oficiais para apresentar uma narrativa que demonstrasse compromisso humanitário diante das acusações de exploração:

O novo diploma está orientado por duas ideais dominantes. Uma delas é assegurar não só os direitos naturais e incondicionais dos indígenas, cuja tutela nos está confiada, e que são iguais aos dos europeus, como está fixado na legislação colonial portuguesa, mas também o cumprimento progressivo dos seus deveres morais e legais de trabalho, de educação e de aperfeiçoamento, com todas as garantias da justiça e da liberdade. O outro, ainda por força da mesma doutrina basilar, é o de os levar todos os adiantamentos desejáveis dentro dos próprios quadros da sua civilização rudimentar, de forma que se faça gradualmente e com suavidade a transformação dos seus usos e costumes, a valorização da sua actividade e a sua integração no organismo e na vida da colónia, prolongamento da mãe Pátria (PORTUGAL, 1926, p. 1667).

A ideia de um “cumprimento progressivo dos seus deveres morais e legais de trabalho, educação e de aperfeiçoamento, com todas as garantias da justiça e da liberdade” não passava de uma afirmação discursiva e, para além disso, o segregacionismo atrelado às políticas coloniais a partir da decretação desta legislação, segundo Maria da Conceição da Neto (2015, p.122), desvelava um rompante com indicadores mais alarmantes quanto ao rompimento das ditas tendências liberais de governo do que um reconhecimento da figura do indígena. Nesse sentido, quando o império aponta uma equiparação do indígena com o europeu, também explicita o cuidado em reforçar um lugar – na prática, não existente – de proximidade em seu pressuposto de uma propaganda na qual Portugal sustenta um império pluricontinental e harmônico; ainda é oportuno enfatizar o emaranhado de requisições morais, para ser reconhecido em seu próprio território, que engloba o exercício do trabalho, afinal, “ao colonizado só se pedem seus braços [...]” (MEMMI, 2007, p. 118).

É dentro deste mesmo documento, no artigo 03, que constatamos a definição jurídica-oficial a respeito do indígena: “para os efeitos do presente estatuto, são considerados indígenas os indivíduos de raça negra ou dela descendentes que, pela sua ilustração e costumes, se não distingam do comum daquela raça.” (PORTUGAL, 1926, p. 1668). O aspecto cultural, manifesto em uma identificação de hábitos, costumeiramente aparece nos liames dessa relação já que “o preto deve sempre ser apresentado de certa maneira [...]”, pois, “não tem cultura, não tem civilização, nem um longo passado histórico”, no entanto, ao serem enquadrados nas formalidades sustentadoras do regime passam a ter. (FANON, 2008, p. 46 – 47)

Mas os direitos políticos, administrativos e civis “concedidos” aos indígenas fazem parte apenas da missão histórica de civilização das populações ultramarinas e Portugal buscou obedecer “historicamente à norma cristã, humanitária e patriótica de manter e civilizar as populações indígenas” do domínio colonial ao ponto de “as incorporar fraternalmente no organismo político, social e econômico da Nação portuguesa” (PORTUGAL, 1926, p. 1667). Esta premissa orientadora das legislações portuguesas para as colônias, elaborada sob a égide de um certo messianismo, que demonstra o que Frantz Fanon (2008) designa como “amabilidades superficiais”, pois, o branco colonizador dirige-se ao negro colonizado como se fosse um adulto para com uma criança. Este traço de infantilização e a inserção do indígena às estruturas da nação portuguesa são substanciais panos de fundo para percebermos que os conteúdos e modelos formativos adotados no espaço colonial foram frutos de uma lógica racionalizada e organicamente disposta a assentar categorias aos nativos e suas respectivas atribuições.

Para melhor exemplificar isto, Mário C. Coutinho (1996), em um estudo sobre o lugar do indígena no pensamento colonial português em fins do século XIX até a década de 1960, elenca as “renovações” dos discursos no que diz respeito à figura do indígena, contribuindo para pensarmos o sistema educacional como constructo de destituição de possibilidades educativas. De acordo com o autor, no final do noventa, o indígena é percebido por uma nuance de insubmissão, podendo ocupar apenas dois lugares: o de adversário militar ou de elemento contributivo das tropas indígenas coordenadas pelo império português, isto até o final da década de 1920 com a efetivação da ocupação portuguesa. E uma das inferências de Mário Coutinho (1996, p. 39) que chama bastante atenção é quando afirma que o “bom indígena” era exatamente o que prestava serviços ao exército colonial, por outro lado, o “mau indígena” era percebido como selvagem, sobretudo, se estiver em grupo, passando a ser taxada como parte de uma “massa uniforme e barulhenta” e, reunidos pela cor, um agrupamento de animais.

A perspectiva acima, de animalização do indígena, é retratada, majoritariamente, dentro da literatura colonial enquanto, por outras vias, o soldado, até fins da década de 1930, dentro do discurso oficial era tido com uma “pessoa cheia de qualidades e incedível de dedicação e patriotismo”, servindo ainda como propaganda da ação colonizadora e não faltando elogios ao seu comportamento de comprometimento, mesmo que estes fossem “imbuídos do mais profundo sentido de superioridade racial” (COUTINHO, 1996, p. 40). Apesar de um apreço disfarçado de intenções colonizadoras,

o império português mantinha um controle social balizado pelas legislações; o estatuto de 1926, citado anteriormente, retrata objetivamente como essa coerção política estava expressa em seus artigos nº 09 e nº 13.

O primeiro, evidencia cruamente a distância entre o europeu e o indígena ao segmenta-lo dentro das suas próprias leis: “Não serão concedidos aos indígenas direitos políticos em relação a instituições de caráter europeu.”; já o segundo, cria os Tribunais Privativos dos Indígenas, regulados e administrados por figuras pertencentes ou nomeadas pela administração da circunscrição, ou seja, a autoridade administrativa. Este último, segundo Maria Conceição da Neto (2015, p. 122), existia para atuar como mecanismo coercitivo de controle social das populações indígenas.

Mário C. Coutinho (1996, p. 41) ainda afirma que “para cada situação há uma imagem do indígena [...]” e, nesse sentido, por volta do final da década de 1930, já com Salazar no poder, os indígenas passam a ser associados a um “conjunto de elementos subversivos” e, aos que pegavam em armas, não se rotulava especificamente quem eram, pois, o autor destaca certas invisibilidades propositais do regime colonial uma vez que o sistema colonial não aceitaria atribuir nome aos rebeldes, pois, concomitantemente, assumiria sua incapacidade política e administrativa de lidar com camponeses, operários e outros indivíduos formados no seio de suas instituições.

Como já mencionado, as legislações se apresentam como ponto crucial de auxílio na legitimidade de uma série de ações do regime imperial português em relação às populações colonizadas, dessa maneira, o *Acto Colonial*, de 1930, não difere desse comportamento que visa naturalizar práticas definidoras do lugar do indígena na sociedade coordenada pelo colonizador. É envolta a essa perspectiva que a solidificação de um retrato comportamental do colonizado obedece às exigências econômicas e afetivas do império, sobretudo porque os “traços emprestados” a ele são comandados e explicados pelo colono, afinal, são todos vantajosos para o desenvolvimento de suas aspirações, de acordo com Albert Memmi (2007, p. 121).

O próprio *Acto Colonial* (1930) desnuda a delicadeza das intencionalidades colonizadores, pois, se no estatuto de 1926, todos os indígenas não possuem direitos políticos diante de instituições portuguesas e assim são excluídos de uma série de direitos

e garantias sociais, por outro lado, suas vidas não deixavam ser orientadas por estruturas de caráter europeu, como aparece no segundo título (II Indígenas) do ato:

O Estado protege e defende os indígenas das suas colónias. Estabelece que é dever da autoridade colonial impedir ou castigar os abusos cometidos contra êles. Cria ou promove instituições para os patrocinar ou para lhes valer. Remunera os que forem empregados nas suas obras. Proíbe os regimes pelos quais tome o compromisso de os fornecer para serviço de emprêsas. Fora do caso do cumprimento de sentenças penais ou de obrigações de natureza fiscal, nos termos do direito, o Estado apenas os pode sujeitar a ocupações que sejam indispensáveis e vantajosas para êles mesmos. Estriba o contrato de trabalho na liberdade individual e na garantia de justo salário e assistência, com a sua fiscalização.

O Estado promulga para os indígenas, onde seja ainda primitiva a rudeza, estatutos especiais que, orientados ainda assim pelo direito público e privado de Portugal, contemporem com os usos e costumes que não destoem essencialmente da moral e dos princípios de humanidade. Aceita e auxilia as missões religiosas portuguesas [...] (PORTUGAL, 1930, p. 38)

Promover as instituições “para lhes valer” e elaborar estatutos para “onde seja ainda primitiva a rudeza” a partir do “direito público e privado de Portugal” exemplifica o empenho do império português em não incluir as populações das colônias em seus direitos, mas, em formular legislações que contemplem suas vontades sobre os ditos indígenas. O documento acima também reforça a ligação de primitividade e rudeza como aspectos essencialmente vinculados aos colonizados e que os princípios de humanidade só podem ser auferidos à medida em que estiverem submetidos às leis portuguesas. Esse cenário ainda é reforçado com a Reforma Administrativa e a Carta Orgânica de 1933, que reforçam as delimitações do *Acto Colonial*.

Ainda podemos destacar o Estatuto dos Indígenas Portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique, de 1954 (decreto de nº 39.666), que, no segundo artigo, estendem a definição de indígena, porém, sempre os caracterizando pelo tipo de relação mantida em termos de costumes e com a aplicação do direito português:

Art. 2.º Consideram-se indígenas das referidas províncias os indivíduos de raça negra ou seus descendentes que, tendo nascido ou vivendo habitualmente nelas, não possuam ainda a ilustração e os hábitos individuais e sociais pressupostos par a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses.

§ único. Consideram-se igualmente indígenas os indivíduos nascidos de pai e mãe indígena em local estranho àquelas províncias para onde os pais se tenham temporariamente deslocado. (FDUL, 1954, np)

Segundo Mário C. Coutinho (1996), é a partir da década de 1940 que o indígena passa a não ser diretamente associado à selvageria, já que muitos contribuíam significativamente para a manutenção do império e, alguns poucos, alcançavam o ensino superior e eram atrelados a um certo prestígio por ter ido à metrópole. Para além disso, Lourenço Ocuni Cá (2000, p. 06) afirma que os “não civilizados” assim eram percebidos por não possuírem nenhum direito civil só os assimilados, por completo, figuravam o ideal central de civilizados, o que também desvelava as sustentações legais da desigualdade social.

Além do mais, o decreto que estabelece o Estatuto do Indígena de 1954 surte enquanto relutância do império português diante de um cenário internacional marcado por inúmeras tensões entre as potências europeias e suas colônias em África. Isso porque, a grande parte dos países entendia a “inevitabilidade das independências” e ceder alguns direitos políticos contribuía para minimizar a constante pressão interna realizada por movimentos políticos, no entanto, Portugal “remava contra a maré” e a todo custo buscava dar sustentabilidade aos discursos de um império pluralizado (DA NETO, 2015, p. 122).

Seja por designação ou por costumes, o indígena, a partir de 1961, com o encerramento do estatuto do Indigenato, passou a ser representado, na narrativa do regime português, por duas facetas: terrorista e estrangeiro. Essas categorias, segundo o autor, são frutos de uma tentativa colonial de romper os avanços da luta anticolonial nas colônias e, desse modo, os indivíduos que pegavam em armas para combater o império eram automaticamente associados a responsáveis pelo terror; e só assim podiam ser, pois deixavam de ser nativos e se tornavam estrangeiros, agentes formados pela infiltração do banditismo internacional de caráter subversivo e ligados ao comunismo. Essa narrativa, mais uma vez, era benéfica ao império, uma vez que justificava sua violência, em outras palavras, destinadas aos supostos estrangeiros e não às populações nativas (COUTINHO, 1996, p. 36).

Coutinho (1996, p. 37) ainda aponta uma espécie de régua evolutiva da figura do indígena no imaginário (e no discurso) colonial: primeiro a animalização, depois o terrorismo e logo em seguida, um ser que só poderia estar agindo através de algum tipo de droga entorpecente. E foi dentro desta contextualização que, o indígena se tornou refém de múltiplas definições e funcionalidades estipuladas pelo colonialismo português, sendo inserido em um modelo educacional pensado exatamente partindo dos pressupostos

que aqui já foram mencionados: selvageria, primitividade, rudeza, incapacidade intelectual e pela necessidade de adequação aos meios de trabalho que levassem à civilidade; um sistema educativo com uma estrutura completamente elitizada. (FERREIRA, 1997).

A educação destinada aos indígenas da colônia foi, durante grande parte da colonização portuguesa em África, ponto de discussão em termos de aplicabilidade e objetivos, uma vez que suas preocupações se concentraram em dois pilares: uma formação mais acelerada para as massas, com o intuito de alcançar interesses econômicos e políticos e, por outro lado, a desconfiança em qualquer “educação mais qualificada” dos africanos, pois, no ideário do colonizador o contato com determinados conteúdos poderia torna-los uma ameaça para a manutenção do sistema colonial. Desse modo, é importante destacar que essas preocupações não só foram legitimadas por toda uma rede legislativa, bem como se desdobraram nas relações práticas, culminando, na década de 1950, com a efervescência crítica e denunciante da Casa dos Estudantes do Império. (SILVA, 2015, p. 67)

Antes de caracterizar o modelo educacional destinado aos indígenas, cabe salientar que o processo formativo estava diretamente atrelado a um ideal que separava a informação da aprendizagem que autonomiza o sujeito e, além disso, visou calcar um ambiente político, social e de valores comuns a partir de espaços institucionalizados e acompanhados pelas autarquias governamentais. As escolas implantadas nas colônias portuguesas carregavam consigo o intuito de reproduzir toda uma estrutura de classes e consolidar um sistema educativo compromissado com a interiorização e unificação política e cultural totalizante com destaque para uma integração social do colonizado aos moldes europeus de civilização. (MARRONI, 2008, p. 20 -21)

A educação promovida pelo império português estava içada por uma base específica: a concepção de raça inferior, no sentido de que os africanos se encontrariam dentro de uma esfera intelectual tão baixa que não possuíam a capacidade de se educar e muito menos promover os princípios adequados para a civilidade, de acordo com Giselda Brito Silva (2015, p. 68). Sob essa égide, que a escola primária, responsável por formar um indivíduo hábil e que pudesse ler e escrever rudimentarmente a língua portuguesa, foi utilizada para “apagar as lealdades culturais originárias” e favorecer toda uma ideologia oficial. (MÓNICA, 1978, p. 38)

Para os categorizados como indígenas, o saber disseminado era livresco e sem embasamento na realidade, mas, sobretudo, afirmador de uma separação entre estudos e trabalho, afinal, a consequência palpável era um distanciamento do indivíduo da compreensão do trabalho produtivo e a aproximação de um modelo europeu de escola que o afastava, cada vez mais, da vida comunitária a qual pertencia. O reforço institucionalizado, a ocupar um lugar produtivo e de desenvolvimento interpretativo demasiadamente acompanhado auxiliava na manutenção da exploração colonial, assim como tornava coerente a prática do colonizador português diante da teoria (lei) legislada. (OCUNICÁ, 2000, p. 10)

Além do mais, a noção de uma educação separada para atender “as massa indígenas” e também enquanto instrumento de “estratégia de defesa do império” acompanhou os discursos oficiais desde o fim do século XIX, tanto quanto recebe apoio de setores da Igreja Católica para que fosse promovida sobre uma base cristã e com usos interligados ao trabalho, sem contar que também alertavam para um modelo que não permitisse reação à colonização e não se mantivessem unicamente em um estado primitivo. Educar o corpo para o trabalho foi o principal pilar da sistemática destinada aos indígenas, mesmo diante dos problemas enfrentados em relação a quantidade de tempo e frequência nos espaços escolar e de trabalho, e por toda expectativa em torno do “processo de civilidade”. (SILVA, 2015, p. 70)

Educar o indígena estava situada em uma prática que visava atingir certo ponto, para que continuassem viáveis as relações entre metrópole e colônia, bem como, não se podia descuidar da educação dos chefes e lideranças nativas e das autoridades coloniais, em outras palavras, proporcionar as condições de estabelecimento da relação entre a “cultura superior” e a “cultura inferior”, entre o “civilizador” e o “bárbaro” de acordo com os interesses da colonização, segundo Giselda Brito Silva (2015, p.71). De acordo com António Nóvoa (1992, p. 458), a escola colonial se apresentou como um local comprometido com a formação de uma consciência (portuguesa) e não de transmissão de conhecimentos.

No que diz respeito aos princípios orientadores da política educativa colonial portuguesas, especialmente acerca do período entre 1925 a 1951, há uma certa escassez de produções no sentido de construir um panorama a respeito da organização e de um enquadramento dessa estrutura. No entanto, alguns elementos precisam ser destacados já que impactam diretamente a estruturação do(s) modelo(s), como por exemplo, a

instabilidade política que atravessa o império português desde a década de 1850, o orçamento em nível deficitário em relação às colônias e uma administração que nem sempre trazia respaldos positivos nos laços estabelecidos com o colonizado. (MARRONI, 2008, p. 23)

Nesse sentido, Giselda Brito Silva (2015, p. 77) afirma que as escolas destinadas aos indígenas, com um conteúdo rudimentar, pontuaram apenas em ter como meta ofertar um conhecimento bastante básico para leitura, escrita, contagem e para o trabalho rural. Mesmo para os assimilados, o tratamento não mantinha um padrão de qualidade, do contrário, estavam inclusos em um processo de marginalização e precisavam ser reconhecidos como tal diante do colono branco.

O primeiro quartel do século XX é, para Portugal, um momento de inúmeras delicadezas econômicas e a necessidade de manter o domínio nos territórios em África refletem no emprego de um sistema educacional. Não à toa, segundo João Carlos Paulo (2001), muitos debates internos e externos foram suscitados com amparo de várias teorias modernas das áreas da educação, da pedagogia e também de estudos étnicos produzidos por países colonizadores. Para além disso, alguns questionamentos orientavam a construção de modelos para massa e para os filhos dos colonos e de chefes e famílias com prestígio local; entre elas, como e onde educar os africanos? Escolas públicas ou missões? Qual o interesse e a quem importa educar às elites, as mulheres, os homens e os jovens? Que tipo de ensino empregar? Técnico, literário? Muitas das discussões passaram também a entender as dimensões do uso do termo “raça”, uma vez que se compreendia a presença de vários povos em apenas um território.

À grosso modo, o fim do século XIX até os primeiros trinta anos do século XX estiveram marcados por um contexto que visava educar os indígenas apenas para o trabalho manual,

Contrariamente à tendência liberal que defendia a ideia de uma educação igualitária e o estabelecimento de sistemas de educação igualitária e o estabelecimento de sistemas de educação que servissem tanto aos indígenas ou nativos africanos como aos “civilizados” ou europeus, surgiam vozes separatistas. É neste período que a educação começa a ter um cunho rácico e marginalizante: os chamados “povos primitivos” deviam ser civilizados sim, mas gradualmente e a sua educação devia, sobretudo, estar virada para a formação em trabalhos manuais. [...] O “liberalismo” e a igualdade” só se aplicam como princípios para os colonos brancos. Os negros, esses podiam continuar oprimidos.” (COVINHA VO, 2006, p. 28)

Covinhavo (2006, p.28 -30) traz como espaço para reflexão do modelo de educação destinado aos “povos primitivos” um adendo importante e delimitador quanto ao formato pensado para outros setores da sociedade colonial: a educação voltada para o trabalho como mecanismo de incentivo e consolidação de uma civilidade. Educar e civilizar mantinham um vínculo profundo com uma domesticidade do corpo do colonizado e, nesse sentido, a lógica implicada ao trabalho era estabelecida de acordo com os valores e ensinamentos socioculturais do português (europeu). Os caprichos e demandas econômicas arregimentavam-se a outros aspectos estruturantes da dominação colonial.

Um ensino bem pensado e ponderado fazia parte da própria prática portuguesa, com o intuito de concretizar a sua missão em educar os “não-civilizados”, mas, com certo cuidado, afinal, a educação poderia oferecer riscos contra o próprio império, porém, esse ponto a ser considerado por si só desvela parte do meio estrutural que delimita o que o colonizado africano pode ou não aprender. Durante o Congresso Internacional Colonial de Paris, em 1889, Ferreira de Almeida, administrador e representante colonial português, deixou evidente os interesses materiais e psicológicos na colonização em África:

Se se considerar que em toda a obra colonizadora há um lado moral e desinteressado, é claro que nos sentimos obrigados pela consciência a transmitir nossa civilização aos povos bárbaros ou decaídos que estão sob a nossa tutela. Contrariamente, se encararmos as colónias exclusivamente como objeto de relações económicas ou como mercado mais ou menos reservado para os produtos da metrópole, então prontamente se pode citar casos em que é perigoso proporcionar uma certa instrução aos indígenas.¹⁵

Cabe salientar que todo o receio quanto a instrução estava relacionado, sobretudo, ao ensino oficial elementar e secundário, os quais, se encontravam localizados nos centros urbanos e destinados aos indivíduos da cidade. Todavia, as populações situadas em regiões mais ruralizadas recebiam uma “educação rudimentar”, que os colocava dentro de uma “generalidade dos indígenas” e os vinculava apenas ao ensino primário. Inculcar uma consciência para manutenção da ideologia e das práticas imperiais, bem como o uso para o campo do trabalho foram os pressupostos centralizadores do modelo para os ditos “primitivos”. (MARRONI, 2008, p. 26)

¹⁵ Citado por Frederico Delgado Rosa em «Evolucionismo e Colonialismo em Portugal no período da ocupação efectiva (1890-1910)», comunicação dactilog. apresentada ao Seminário de Investigação, dir. Rui M. Pereira. Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 1992, pp. 114-115.

O início do século XX concentrou uma série de legislações em torno da política educativa, em especial em Moçambique e Angola, que possuíam o interesse de promover uma integração do africano num aparelho de formação adaptado aos moldes coloniais e numa regulamentação contemplativa ao cenário local e internacional, afinal, os direitos de expansão e de civilizar eram reclamados constantemente por Portugal (MADEIRA, 2007, p. 203 -204). Até a primeira guerra mundial, um cenário estava posto e sendo elaborado, de acordo com Giselda Brito Silva (2015),

Numa perspectiva linear, antes da Primeira Guerra, uma educação com base num sistema escolar para as “massas indígenas” ficou a cargo dos missionários (católicos e protestantes), dos administradores e dos colonos locais, estes últimos menos do que os primeiros. Somente, depois da Primeira Guerra, e diante das pressões externas, é que a Metrópole passaria a se preocupar com uma educação com base num sistema escolar colonial que, neste momento, teriam tido pouco significado em decorrência da pequena quantidade de escolas, carência de equipamentos e de agentes educativos, diante dos altos índices de .XXVI analfabetos e da baixa frequência. (p. 76)

De acordo com Rui Gomes (1996), o ensino rudimentar estava concentrado em dois princípios: a catequização e aliteração e ao processo de domesticidade típica da colonização; mais do que isso, os recursos e a administração do modelo eram baseados numa especialização para brancos. As colônias, vistas como campo para a ação missionária e transmissão dos valores do espírito imperial, teve modelos de ensino destinados, de modo segregatório, à população nativa de acordo com a categorização afincada pelo império. Com exemplificação disto, uma matéria do seminário Gazeta das Colônias, de 1926, desvela o caráter de um ensino com intencionalidades bem definidas em termos de “rudimentaridade”:

O primeiro passo consiste em transformar esses selvagens e bárbaros em pessoas úteis, inculcando-lhes hábitos pacíficos e conhecimentos agrícolas e profissionais, auxiliando assim a colonização europeia, favorecendo-se a si próprios, tirando da terra mais abundantes produtos, ganhando maiores salários e vivendo mais confortavelmente. Aproveitar a raça negra, moldá-la às suas e nossas necessidades, torná-la apta, desenvolvê-la, aperfeiçoá-la como instrumento de produção e de trabalho agrícola e industrial, chamá-la a nós, à nossa influência, aos nossos costumes e hábitos [...] atraí-la pela acção civilizadora e humanitária, tal será o desideratum que somente se pode conseguir com educação e instrução, mas, ministrada por forma a não transformar o indígena, ainda com a mandrice própria da sua raça, numa creatura nova, só pelo facto de saber ler e escrever; mas, sim a transformá-la em creatura com habito do trabalho [...] O ensino a ministrar aos indígenas será nitidamente profissional e a instrução literária deve ser rudimentar,

limitando-se apenas à leitura e escrita, operações aritméticas e uma noções de higiene prática.¹⁶

Os conhecimentos em torno da área profissional até o ensino de hábitos simples, entre ler, escrever e noções de higiene prática, estão equiparados dentro de um mesmo escopo. A educação destinada às massas objetivava também atender uma formação cristã católica e, como pontuado no documento acima, com utilidade para o trabalho. Ao longo do século XX, no império português figuraram três tipos de educação: 1 – tradicional (para os colonos); 2 – colonial (para os indígenas); 3 – educação pós-colonial (para os nativos e assimilados sob orientação dos movimentos e líderes das resistências anticoloniais). A segunda é contemplou o lugar dos indígenas para o império, o que oferta a possibilidade de pensarmos um endereçamento específico para cada categoria de nativo afinada pelo império colonial português, em outras palavras, a “rudimentarização” do modelo. (PAULO, 1996, p. 100 – 104)

Ao menos até o fim da década de 1950, esse modelo rudimentar permaneceu dentro da estrutura de ensino e foi disseminado por várias colônias até ser renomeado de “ensino de adaptação”, que por sua vez provocava uma uniformização institucional e curricular do sistema educativo (PAULO, 1996, p. 111 -113). Cabe pontuar que durante o período salazarista, no que se definiu enquanto colonialismo clássico (1926 – 1958) com o aprofundamento das distinções do ensino e o colonialismo tardio (1958 -1974) com o incentivo ao desenvolvimento das redes escolares, a política educativa ficou marcada uma centralidade no império e um forte autoritarismo. (MARRONI, 2008, p. 26)

Além do regime do Estado Novo Salazarista alimentar toda uma rede de elementos considerados como subversivos e, subsequentemente, uma estrutura para reprimi-los, a busca por incrementar uma ideologia nacional e de harmonia dentro do império proporcionou um reforço de um ensino focado na aquisição de hábitos e aptidões para o trabalho, assim como um maior destaque para o aprendizado da língua portuguesa e de um saber que estivesse incluso em um viés prático e nacionalista. Essa sutil remodelação fazia parte dos planos de Salazar objetivando inculcar de modo mais efetivo uma

¹⁶ “Educação e Ensino: valorização das colônias pela educação profissional do indígena e necessidade de facilitar aos descendentes dos europeus o ensino elementar”. *Gazeta das Colônias – Semanário de Propaganda e Defeza das Colônias*. Ano.2, n.41, 25 de novembro de 1926. Arquivo da Hemeroteca de Lisboa.

consciência de ser português, civilizado e “útil para a sociedade”. (MARRONI, 2008, p. 35)

Por fim, é importante pontuar que o ensino destinado aos indígenas (que aparecem enquanto não-civilizados) é intencionalmente direcionado de acordo com princípios econômicos, políticos, sociais e culturais com o intuito de fornecer base para a legitimação do império colonial. Para além disso, o caráter paternalista da educação, um respeito por tradições, hábitos, higiene e moral portuguesa/europeia/cristã católica são elementos basilares na fundação de distintos espaços para a escolarização da população nativa das ex-colônias. (MARRONI, 2008, p. 38)

Os formatos pensados para cada colônia obedecem a uma lógica de dominação e exploração que não sustentam uma segmentação natural ou desprovida de interesses imperialistas, uma leitura nesta perspectiva, por outro lado, se demonstraria precária e inviabilizaria o entendimento o papel das políticas educacionais enquanto instrumentos de colonização do imaginário – e sustento imperial. Sendo assim, é fundamental atentar para a “via de mão dupla” ocasionada por essa sistemática, uma vez que, se, por um lado, a educação nas colônias estava prenhe de uma estranheza, em termos de dimensão prática da realidade das colônias, por outro ela alimenta uma série de discriminações e produz inúmeras contradições que, posteriormente, serão percebidas por associados à Casa dos Estudantes do Império. (SILVA, 2015, p. 79)

Essa percepção e disseminação das violências portuguesas em território ultramarino servirá de pano de fundo para críticas profundas às discriminações, precariedades, explorações trabalhistas e fraturas aos elementos das culturas e valores das sociedades colonizadas. E é também nesse sentido que as lutas pela libertação colonial nutriram sua produção literária. O próximo item pontuará não só o lugar e o modelo educacional assimilacionistas, mas, concomitantemente, a produção de indivíduos dentro do “perigo da instrução”. As lacunas dentro desses moldes serão substanciais para a ascensão de todo um movimento de consciencialização política a respeito da situação dos colonizados, bem como para a consolidação dos intelectuais e líderes dos movimentos revolucionários anticoloniais – propiciando a libertação oficial, em 1974, das colônias portuguesas em África.

2.2 O assimilado e a educação

Ele facilmente reconheceria que os privilégios dos privilegiados autóctones são menos escandalosos que os seus. Sabe também que os colonizados mais favorecidos jamais deixarão de ser colonizados, isto é, que alguns direitos lhe serão eternamente recusados, que algumas vantagens lhe são estritamente reservadas. Em suma, aos seus olhos, como aos olhos de sua vítima, ele se sabe usurpador: é preciso acomodar-se com esses olhares e essa situação. (MEMMI, 2007, p. 43)

O trecho supracitado é uma inferência do teórico Albert Memmi, em sua obra “O Retrato do Colonizado precedido pelo Retrato do Colonizador” (2007), a respeito do pleno conhecimento do colonizador, seja em qual for sua posição na hierarquia das sociedades coloniais, quanto ao seu lugar de privilégio diante dos povos fraturados pelo colonialismo. Segundo o autor, o colono se beneficia constantemente do lugar que ocupa nessa teia relacional e faz uso dele assim como pode, para além disso, trata o colonizado a partir de múltiplos pressupostos de discriminação. É então tomando como base essa premissa que podemos pensar o lugar do assimilado dentro da sociedade colonial portuguesa, sobretudo, no que concerne a uma pseudo-igualdade ao sê-lo conferido o título de “cidadão” português.

De antemão é de suma importância a apontarmos que, no contexto do colonialismo português em África, “a maior parte da população viveu excluída do processo educativo durante o período colonial”. Neste sentido, o próprio sistema de ensino foi pouco desenvolvido em termos de estreitamento das relações de proeminência do nativo na sociedade, do contrário, a questão que ganha mais destaque é o processo de exploração da população autóctone através do trabalho forçado. (SOUZA, 2019, p. 81)

É substancial, também, considerar que só poderemos compreender o papel dos estudantes que lograram a metrópole e se associaram à Casa dos Estudantes do Império, a medida em que entendemos as teias que tecem o lugar e o papel do assimilado dentro da estrutura do regime, sobretudo, durante as décadas de 1950 e 1960, período da efervescência dos ideais de libertação, do processo de consciencialização política, da formação de partidos e organizações emancipacionistas e da produção literária que é objeto de estudo do nosso terceiro capítulo.

Seguindo esta perspectiva, cabe salientar que o sistema de ensino formal, nas colônias que ainda não possuíam, foi organizado a partir dos debates e das pressões internacionais resultantes das Conferências de Berlim e Bruxelas, entre as décadas de 1880 e 1890. Com o processo de partilha do continente africano, Portugal teve de

reestruturar seu sistema educacional, majoritariamente composto por missionários católicos, em detrimento de um projeto de colonização mais amplo e racionalizado, segundo Sheila Perina de Souza (2019, p. 80). De acordo com Livia Gasperini (1989), o sistema escolar colonial, implantado nos territórios sob o domínio português, carregavam como interesse central a formação e consolidação de uma classe dirigente portuguesa, bem como a difusão de elementos culturais portugueses entre os colonizados.

Para Sheila Perina de Souza (2015, p. 81), o objetivo da educação concedida (imposta) à população pelos missionários não estava baseada em um “desenvolvimento integral do sujeito; a preocupação dos missionários era a conversão religiosa, que tornava mais fácil a efetivação da dominação colonial”, pode-se dizer até mesmo que “[...] a educação religiosa era parte de uma ampla estratégia de dominação total do africano” (NGUNGA, 2011, p. 295). Com o cenário internacional contribuindo para uma modificação nas atuais estruturas sustentadas pelo império português, assim como, o interesse objetivo da colonização, “acumulo de riquezas por meio da exploração de pessoas e seus territórios”, uma sistemática educacional que contribuísse para o aprofundamento dessa dominação passou a ser elaborada. (SOUZA, 2019, p. 81)

Gestando então um modelo político e, subsequentemente, educacional baseado sob a concepção de raça inferior, como aponta a autora, Portugal contou com a contribuição de figuras políticas importantes à época para planejar uma consubstanciação entre os objetivos econômicos e o empreendimento colonial em outras esferas. Segundo Mazula (1995, p. 76)

Na realidade, são esses interesses econômicos que vão nortear a concepção, a organização e a evolução do sistema de ensino na colônia. O discurso de «civilizar o negro» (Antônio Enes) e de «educa-lo» (Oliveira Martins) ocultava a vocação expansionista do capitalismo e da dominação coloniais. Os argumentos da condição de «selvagem» visavam, assim, em última instância, assegurar objetivos econômicos de exploração das riquezas das colônias, na base real do mito.

Para efetivação do empreendimento colonial, a necessidade de estabelecer uma espécie de “intermediário” entre a administração portuguesa e as massas se mostrou cada vez mais necessária. Considerando, inicialmente, o trabalho se legitimou como matriz discursiva de um “assimilacionismo descentralizador” e moralizador do comportamento do indígena. É dialogando com estes dois aspectos que a dita “geração de 95”, intelectualmente influenciada por António Enes, buscou apresentar a ineficácia que

supunha aplicar “as instituições democráticas da metrópole às sociedades africanas”. (MACAGNO, 1996, p. 18)

A “reorganização colonial” de Enes estava pautada por dois espectros: de um lado, um processo de descentralização administrativa que visava instituir a ideia pela qual arbitraria a necessidade de aplicar nas colônias leis que estivessem em congruência com as questões locais e, nesse sentido, as leis utilizadas na metrópole seriam apenas lá usadas. Por outro lado, uma grande reforma em relação ao trabalho nas colônias, que, por sua vez, buscava não só uma reconversão do mercado, mas também uma “ênfase “civilizadora””. (MACAGNO, 1996, p. 18)

A ideia de uma contemporização com os “usos e costumes indígenas” fez parte do processo de descentralização administrativa, no entanto, esse traço se constitui enquanto mecanismo que “marca a ambiguidade do projeto assimilacionista, sobretudo se levarmos em conta que esses “usos e costumes” passavam para o segundo plano – ou melhor, deviam ser abandonados – diante da aplicação das leis trabalhistas, cuja intransigência, no processo de disciplinamento da mão de obra, não admitia nenhuma “contemporização””. Se constrói então o pressuposto de que os “direitos universais do cidadão” não podem violentar os costumes locais dos povos colonizados – não sustentado em termos práticos. (MACAGNO, 1996, p. 19)

No fim da década de 1890 e início do século XX, as principais ideias quanto ao processo de assimilação foram instruídas por Enes, que, por sua vez, já apontava o seguinte:

[...] quando nos convenceremos de que as leis feitas para a Metrópole são quase sempre impróprias para África? [...] a criminologia precisa mudar de princípios e de práticas, quando da Europa se transporte para as regiões selváticas da África. [...] O trabalho é a missão mais moralizadora, a escola mais instrutiva, a autoridade mais disciplinadora, a conquista menos exposta a revoltas, o exército que pode ocupar sertões ínvios, a única polícia que há-de reprimir o escravismo, a religião que rebaterá o maometanismo, a educação que conseguirá metamorfosear brutos em homens. (ENES, 1946, p. 74-75)

Alicerçar uma série de elementos, centralizando o trabalho, guiou a elaboração de uma série de legislações portuguesas e influenciou diretamente no acesso ao *status* de “cidadão português”, apesar das variadas críticas a este modelo. Os contrasensos da assimilação portuguesa que se estende ao longo do século XX e teve Enes como protagonista central,

precisa ser abordado de modo a perceber a imensa tarefa imbricada à construção de uma “sistematização legal e administrativa”. Ainda seguindo Macagno (1996, p. 21), cabe destacar que indivíduos como Eduardo Costa e Mouzinho de Albuquerque foram grandes apoiadores do projeto, pois, todos acreditavam na ideia de que, “Além da necessidade de aplicação das leis de acordo com o "estado de civilização" de cada sociedade, o princípio de descentralização administrativa se sustentava no seguinte: as sociedades locais, por causa de sua "incapacidade natural", não poderiam governar a si mesmas por meio de um sistema de "liberdade política.”

Nesse sentido, de acordo com o “argumento descentralizador”, as sociedades colonizadas não tinham capacidade de sair de um estado de “incivilização” e nenhum tipo de “processo espontâneo” iria desembocar numa transformação desses indivíduos, nesse sentido, o “assimilado” aparece enquanto instrumento para romper com esse suposto imobilismo, isso porque, “somente a tutela dos mais “civilizados” sobre os “primitivos” acabaria com essa imobilidade. O pano de fundo argumentativo que embasou a “geração de 95”, no prelúdio da elaboração de políticas assimilacionistas, carregava um certo teor científico, mas, sobretudo, de caráter racistas e segregatório, isso porque, baseavam-se na ideia de que se “a natureza é essencialmente hierárquica, as leis, longe de pretenderem igualar o inigualável, devem acompanhar e "contemporizar" essa hierarquia. A consequência disto é: leis iguais para iguais, leis especiais para "indígenas".”. (MACAGNO, 1996, p. 25)

É diante deste cenário que o *status* de assimilado passou a estar calcado em uma transição, um “ritual de passagem” pelo qual o indígena atravessava e auferia um “novo estatuto de maturidade”. Este estatuto visava sobretudo demarcar socialmente o indivíduo dentro de um contexto de reprodução sistêmica de classes e, sobretudo, construir um estrato social que pudesse contribuir na manutenção dos interesses coloniais, tendo em vista sua participação em espaços privilegiados em comparação aos “não civilizados”. Sem contar que esse projeto carregava consigo exatamente o objetivo de “confortar as consciências dos portugueses da Europa, racionalizando a “missão” que se concretizava através da ação colonizadora.” (CABAÇO, 2007, p. 162)

A assimilação, em nenhum momento, representou uma integração total do colonizado enquanto “membro da comunidade portuguesa da colônia”. De acordo com José Luís de Oliveira Cabaço (2007, p. 162), alguns motivos apresentavam-se como empecilhos diretos desse movimento na hierarquia. Dentre eles, a “limitada capacidade

infra-estrutural da administração portuguesa”, uma vez que a influência portuguesa não conseguiria contemplar toda a área do território dominado; por outro lado, como parte de sustentação de uma política etnocêntrica e que legava ao colonizado um lugar específico no império colonial, “fatores subjetivos ligados à falta de vontade dos colonos e ao escasso empenho da burocracia e dos missionários em promover o acesso dos autóctones ao que era considerado o saber moderno”. Para além disso, é importante destacar a “dinâmica de autoproteção de privilégios e mordomias” dos colonos, afinal, uma série de “barreiras racistas” cerceavam qualquer tipo de mobilidade social.

Neste caso, podemos reiterar a preocupação estrutural com a questão educacional, já que se discutia, como mencionado anteriormente, os perigos de fornecer uma educação pretensamente copiada dos modelos metropolitanos e acabar promovendo uma conscientização dos assimilados em relação ao que era a colonização. Por isso, a assimilação reduzia o indivíduo a uma conquista de um “estatuto jurídico de cidadão” e o fazia permanecer “sempre um membro subalternizado, nunca visto como “um de nós” e sempre como “o mais civilizado deles”. (CABAÇO, 2007, p. 163)

Os colonizadores em geral desprezaram e rejeitaram a cultura e a educação tradicionais africanas. Eles os atacaram, instituindo completamente fora do contexto uma versão de seu próprio sistema de educação, que arrancaria o africano de seu passado e o forçaria a se adaptar à sociedade colonial. Era necessário que o próprio africano adquirisse desprezo por sua própria origem. Nos territórios portugueses, a educação para os africanos tinha dois objetivos: formar um elemento da população que atuaria como intermediário entre o estado colonial e as massas; e inculcar uma atitude de servilismo no africano educado (MONDLANE, 1969, p. 3 Apud SOUZA, 2019, p. 82)

De acordo com Raul Honwana (1985, p. 72), os assimilados não eram pessoas que automaticamente renegavam sua raça, convicções e cultura, em outra perspectiva, figuravam como indivíduos “a procura de uma vida menos insuportável”, encontrada apenas dentro das obediências do colonialismo português. Para Honwana (1985), o colonialismo não só despreendeu um empenho gigantesco no controle dos poucos assimilados que existiam, mas, também, conseguiu controlá-los. Afirmativa que pode ser repensada em certa parte, afinal, os associados à Casa dos Estudantes do Império transformam, na década de 1950, toda uma lógica colonizadora em ponto de partida para arrefecer as lutas de libertação e sentimentos de nacionalismo(s) em seus territórios de origem.

Enquanto o sistema de Ensino primário rudimentar estava concentrado em colocar o indígena dentro de um processo de aprendizagem com foco para a absorção da civilidade em termos portugueses, por meio da língua portuguesa e da adaptação aos princípios básicos de trabalho, o ensino oficial colonial destinado aos filhos dos colonos brancos e aos assimilados, se dividia em três categorias: ensino primário, liceal e técnico-profissional. Estes dois últimos incentivados, com um maior respaldo legislativo, a partir do final da década de 1940. De acordo com Domingos Braz Alfredo Covinhavo (2006, p. 33), o ensino liceal, por liceal, por sua vez, atuou de modo preponderante na formação de uma série de assimilados a medida em que visou assentar os interesses culturais e ideológicos do regime colonial português.

Ainda de acordo com Covinhavo (2006, p. 33), o ensino liceal foi instrumentalizado para “preparar a sequência de estudos e ministrar a cultura mais conveniente para a satisfação das necessidades comuns da vida social, a par dos fins de revigoração físico, de aperfeiçoamento das faculdades intelectuais, de formação do carácter e de valor profissional e do fortalecimento nas virtudes morais e cívicas.” A preocupação do ensino oficial estar ligado a um processo formativo ideológico se manifestava constantemente nas inúmeras legislações aplicadas pelo regime, até mesmo o ensino técnico-profissional possuía disciplinas que possuíam como objeto de estudos uma “educação intelectual, moral e cívica” baseadas na História, comportamento e aspectos culturais de Portugal.

Nesse sentido, se faz necessário apontar que durante o regime salazarista, o sistema de ensino foi o principal mecanismo na difusão da ideologia colonial, utilizando o manual escolar para inculcar, através dos espaços escolares, “o sentimento de unidade, ao se acrescenta, no caso das colônias, o de identificação com a “pátria” portuguesa, ao nível político, cultural e linguístico.”¹⁷. A partir da segunda metade da década de 1920, o modelo educacional destinado aos assimilados e aos europeus era formado pelo ensino primário oficial e o liceal, tendo o último ano destinado aos que buscavam o ensino

¹⁷ É importante atentar para essa premissa uma vez que é este mesmo sistema de ensino que será responsabilizado por contribuir na formação dos ideais de nacionalismos africanos, tanto dos indivíduos alocados na metrópole quanto, posteriormente, nas colônias. Sentimento que será estudado com maior profundidade e com conexões mais específicas com os movimentos de libertação e os intelectuais associados (e produtores de obras literárias) à Casa dos Estudantes do Império. Segundo Mariana Lagarto dos Santos (2008), é preciso compreender que a educação colonial teve um peso substancial no processo de construção dessas nacionalidades, sobretudo, porque muitos dos movimentos revolucionários tinham compreendido “o poder unificador da língua de Camões” e exploraram cada possibilidade dele.

superior situado na metrópole. Cabe salientar que o foco educacional era fazer com que se produzisse “um novo Homem” à serviço do Estado. Além do mais,

O processo de *nacionalização do ensino* empreendido na primeira república portuguesa, procurando a sua legitimação numa nova relação escola-nação-território, faz do Estado o educador do «cidadão» e da escola o seu instrumento privilegiado. Também o Estado Novo, assume esta faceta de Estado-educador a quem incumbia a *educação nacional*, cuja organização e controlo pertence à administração central e passa pelo currículo académico, pelos modos de organização dos professores, dos alunos e do processo de ensino. (FORMOSINHO; MACHADO, 2013, p. 27)

Uma educação voltada para a passividade e contribuição direta com o regime ergue-se enquanto aspecto essencial na política colonial de firmar um controle social mais extensivo, sendo sustentado também por uma mobilização de costumes alocadas dentro da lei e da ordem social imposta por Portugal. Em outras palavras, a ligação administrativa com o sistema educacional, no Estado Novo, se apresentou enquanto meio de articulação à “assegurar a confluência de todas as valências para uma educação nacional.” (FORMOSINHO; MACHADO, 2013, p. 28)

É importante salientar que, apesar destas atenções a uma nacionalização da educação, a dificuldade em acessar e se manter nos espaços escolares, servia como elemento de sustento das próprias estruturas coloniais. Até mesmo entre os subgrupos dos assimilados havia uma certa dificuldade de permanência e, ao mesmo tempo, na relação com os brancos,

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, 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. (SILVA, 2019, p. 09)

Ainda de acordo com Giselda Brito Silva (2019, p. 10), os interesses das autoridades administrativas em torno da consolidação do colonialismo com o auxílio dos assimilados, controlando o acesso a educação e a concessão dos atestados de assimilação, mantiveram-se a todo vapor desde o governo republicano. Como arquétipo disso, podemos salientar que a quantidade de escolas destinadas a indígenas em Angola, por volta da década de

1950, era quase três vezes maior do que as instituições para atender os assimilados e filhos de colonos. Questão que nos orienta a refletir como toda a sistemática tracejada pelo colonialismo português esteve objetivando uma dominação conjuntural e estrutural das relações estabelecidas nas colônias em África.

De acordo com Formosinho e Machado (2013, p. 28), depois da abolição do Estatuto do Indígena, em 1961, há toda uma movimentação em torno de uma “democratização do ensino”, expandindo a obrigatoriedade da escolaridade em números consideravelmente significativos e enxertando um ideal de “meritocracia de igualdade de oportunidade” que, por sua vez, estaria responsável por garantir o “acesso dos melhores a níveis mais elevados de escolarização.”. No entanto, o próprio espaço político que estava vigente não possibilitava “espaços de participação”, desse modo, o assimilado, como já mencionado, continuava a se situar dentro de um espectro de subalternidade mesmo fazendo parte de uma elite local (letrada e com privilégios econômicos).

Como representação dessa inviabilidade de acessar espaços dentro do sistema colonial, a diferença imposta entre crianças brancas e filhos de assimilados pode ser percebida como exemplo típico, uma vez que a trajetória escolar do jovem branco deveria durar cerca de 11 anos (quatro na escola primária oficial e sete no ensino liceal), enquanto o jovem negro deveria estudar, no mínimo, 14 anos. Antes de ingressarem no ensino primário, as crianças negras deveriam estudar 3 anos no ensino rudimentar, uma vez que, segundo Sheila Perina de Souza (2019), as crianças nativas eram vistas como incapazes de “entrar diretamente no ensino primário como as crianças brancas”. A racionalização de um sistema educacional pautado na discriminação racial é ponto imutável das políticas educacionais do projeto colonial português.

A proposta de funcionalidade de um ensino escolar pautado numa ordem discriminatória, por uma submissão ideológica – construindo indivíduos com pensamentos acrílicos quanto aos ideais vindos da metrópole –, se comportando como cristãos, cidadãos e não contribuindo para qualquer tipo de insurgência foi o principal fundamento da correlação da política de assimilação com o sistema educacional. Segundo Sheila Perina de Souza (2019, p. 84), de um modo geral, a própria hierarquização dos níveis de ensino demonstrava um projeto calcado para a consolidação e dominação colonial,

Seguindo as prerrogativas da política de assimilação, o sistema educacional foi dividido em dois subsistemas, um para a população nativa e outro para os brancos e assimilados. Para se tornar assimilado deveria

principalmente saber falar, ler e escrever em língua portuguesa, de modo que a escola estava no centro da formação do africano assimilado. [...] Tornava-se assimilado os membros da população nativa que fossem falantes de português e adotassem hábitos europeus como comer de garfo e faca, ter religião católica e abandonar a prática da cultura(s) africana(s). Essas pessoas deixariam de ser chamados de indígenas para serem considerados assimilados, uma espécie de civilizados de segunda ordem, abaixo dos portugueses, que são civilizados desde o nascimento (p.84)

A autora aponta o processo de “desnativar” a criança, cada vez mais inserindo-a na cultura portuguesa, como mecanismo substancial na coexistência da escola dentro dos Estatutos do Indigenato. A imposição da língua portuguesa, por sua vez, realizada pelo regime colonial português, se deu pela implantação obrigatória do idioma nas escolas e, também, através da “instituição jurídica da assimilação”, que garantia um “status de civilização superior para aquele que falasse português”. Além do mais, a política assimilacionista assentou profundamente um “preconceito racial linguístico” a medida em que excluía forçosamente outras línguas nativos (SOUZA, 2019, p. 85). Este suposto prestígio não só contribuiu para a legitimação das políticas coloniais, mas, ao mesmo tempo, se tornou ponto de partida, especialmente no tocante às produções literárias e intelectuais advindas da Casa dos Estudantes do Império, para a desestruturação do próprio sistema colonial.

Os Estatutos redefiniram as relações na sociedade para com as suas línguas maternas, em outras palavras, faz com que o elemento linguístico se torne pilar no curso da escolarização e do aparato político-social que introjetava, no imaginário do colonizado, os princípios de civilidade necessários para se transformar em cidadão. Para além disso, cabe pontuar que o domínio da língua portuguesa foi um marcador social importante nas linhas que separavam o assimilado do indígena, segundo Makoni e Severo (2014, p. 66), o Estatuto do Indigenato “legitimou e racionalizou as diferenças linguísticas” ao ponto de reproduzir signos sociais que definiam um “maior ou menor grau de civilidade” de acordo com um “maior ou menor domínio da língua portuguesa”, afinal, a negação das tradições e de elementos que o conectassem às suas raízes constituía parte essencial do processo assimilacionista.

Quanto maior a aproximação com os costumes e hábitos europeus, maior seria o grau de civilidade e assim a distinção entre indígena e assimilado se assentava, de acordo com Sheila Perine de Souza (2015, p. 84), no âmago da política de assimilação residia o principal mecanismo de violência colonial: o racismo. Cabaço (2007) aponta que a distinção entre indígena e não indígena surge apenas, em Moçambique, a partir de 1917

a partir de um diploma legal instituído pelo regime colonial e, nesse sentido, cabe pontuarmos que os assimilados, vistos legitimamente como não indígenas, possuíam a oportunidade de desfrutar de determinados benefícios restritos aos outros. Valdemir Zamparoni (2008), já mencionado em outro momento deste trabalho, é outro pesquisador que aponta a importância da portaria provincial de número 317 (09/01/1917), elucidando que o cumprimento de determinadas exigências elevava, a partir do uso de um alvará, o indivíduo à categoria de assimilado:

O artigo 2º era claro ao afirmar que somente seriam considerados assimilados – em itálico no original – aos europeus, o indivíduo da raça negra ou dela descendente que:

- a) tivesse abandonado inteiramente os usos e costumes daquela raça;
- b) que falasse, lesse e escrevesse a língua portuguesa;
- c) adotasse a monogamia;
- d) exercesse profissão, arte ou ofício, compatíveis com a “civilização européia” ou que tivesse obtido por “meio lícito” rendimento que fosse suficiente para alimentação, sustento, habitação e vestuário dele e de sua família. (ZAMPARONI, 2008, p. 2)

Dentro deste contexto de afirmação de uma “identidade” social, o alvará, documento necessário para a legitimação da condição de assimilado, era escrito pelo próprio indivíduo que, por conseguinte, submetia às autoridades administrativas que checavam a comprovação da fluência em língua portuguesa. Todavia, isso era apenas parte do processo de requerimento de ser tratado como assimilado, isso porque, ainda era necessária a aprovação de outras documentações como: aprovação da instrução primeira e a certidão de casamento em formato monogâmico.

Sem contar que, “a assimilação era extensiva aos filhos também, de modo que os filhos dos assimilados poderiam frequentar o mesmo sistema de ensino direcionado aos portugueses.”, de modo a pensar nos intelectuais que logram à metrópole para o ensino superior, cabe salientar, partindo dos critérios assimilacionistas, que dentro deste contexto o alcance a espaços de conhecimento como a CEI chegava a ser tido como privilégio e mérito do indivíduo submetido ao processo de escolarização. (SOUZA, 2015, p. 86)

Não à toa, em mais de 200 anos, em Guiné Bissau, segundo Lourenço Ocuni Cá (2000), apenas 17 pessoas conseguiram cursar o ensino superior. O que retoma ao início deste item, com a premissa de Albert Memmi (2007), o colonizador cria e rearranja as estruturas para que o colonizado continue figurando este lugar a todo tempo – e como sustentáculo do império colonial.

Segundo Sheila Perina de Souza (2015), as relações de diferenciação entre indígenas e assimilados são aprofundadas, em termos de amplitude jurídica, dentro da ditadura salazarista, uma vez que o regime do Estado Novo acreditava que os nativos passaram por um processo de assimilação precoce e vertiginoso, que “não eram necessárias prerrogativas para que o “selvagem” se tornasse cidadão”. Washington Nascimento (2013) aponta exatamente o Estatuto Político, Civil e Criminal de 1926 como ponto chave na “reorganização das relações” da população nativa; o Estatuto compunha uma estrutura de escancaramento da discriminação racial já que tornou ainda mais burocrático o processo de conquista da cidadania.

Neste caso, podemos reiterar a preocupação estrutural com a questão educacional, já que se discutia, como mencionado anteriormente, os perigos de fornecer uma educação pretensamente copiada dos modelos metropolitanos e acabar promovendo uma conscientização dos assimilados em relação ao que era a colonização. Por isso, a assimilação reduzia o indivíduo a uma conquista de um “estatuto jurídico de cidadão” e o fazia permanecer “sempre um membro subalternizado, nunca visto como “um de nós” e sempre como “o mais civilizado deles”. (CABAÇO, 2007, p. 163)

De acordo com Cabaço (2007, p. 164) a preocupação em projetar todos os autóctones “aos patamares da ordem cultural e jurídica dos colonos portugueses” era inexistente, isso porque, o interesse principal estava em produzir uma restrita elite de africanos (letrada e participante de alguns setores da administração colonial) “que servisse e não competisse”. Em outras palavras, os assimilados serviriam apenas enquanto mediadores dos mecanismos legitimadores do projeto colonial português e, em algumas situações, “se possível colaboradores reconhecidos”. Segundo Aurélio Rocha (2002, p. 211), “na óptica do poder colonial, o resultado concreto dessa política teria sido a formação do grupo de assimilados” dentro de uma estratificação social que os apontava como uma “classe superior de funcionários capazes de influenciar eficazmente as massas populares.”, segundo o autor, a tentativa de angariar a aceitação dos ditos “não civilizados” percorria, inicialmente, pela produção de sujeitos que se assemelhassem a eles.

É preciso pontuar que do assimilado se esperava um sujeito social “em sintonia com os valores da cultura lusa”, para além do seu processo formativo propínquo ao dos colonizadores, estavam ali para contribuir na elaboração de uma ampla permissibilidade da “gestão ideológica da questão indígena”, ao mesmo tempo em que serviam, também,

como instrumentos para nutrir a “ilusão de que a sociedade colonial tinha espaços para a mobilidade social.” (CABAÇO, 2007, p. 164). Todavia é importante considerarmos o seguinte:

Na relação colonial, a dominação se exerce de um povo a outro, mas o esquema permanece o mesmo. A caracterização e o papel do colonizado ocupam um lugar privilegiado na ideologia colonizadora; caracterização infiel ao real, incoerente em si mesma, mas necessária e coerente no interior dessa ideologia. É a que o colonizado dá seu assentimento, perturbado, parcial, mas inegável. (MEMMI, 2007, p. 126)

O “lugar privilegiado” do colonizado, mencionado por Albert Memmi (2007), diz respeito a uma conjuntura que é pensada e construída em torno da sociedade colonial, pois, os sustentáculos e os desdobramentos do imperialismo e da colonização só permanecem em caráter de destaque e produzindo respaldos positivos a medida em que o “indígena” ou o “assimilado” não só estejam sendo forjados, mas, concomitantemente, participando do sistema – dentro dos termos do colonizador. É nesse sentido que, segundo José Luís de Oliveira Cabaço (2007, p. 164), as “identidades do assimilado” aparecem contraditoriamente, circunscritas de ambiguidades e, em grande parte, “dissociadas na ação e no pensamento”; este cenário só se modifica com o processo de consciencialização cultural e política que ganha fôlego a partir da década de 1940 (assunto que será mais explorado no terceiro capítulo da dissertação).

O colonizador português enxergava o negro africano como uma criança e sua tutela, subsequentemente, necessária para o progresso civilizacional. É neste sentido que, o autor traz um contributo importante para pensarmos o lugar do assimilado na sociedade colonial: “a inferioridade inata” como mecanismo que sustenta um lugar de subalternidade, de maneira geral, o assimilado até poderia receber ensinamentos próximos da educação branca europeia portuguesa, no entanto, estava fadado a um lugar menos marginalizado do que o do indígena. Todavia, continuava servindo como pilar para a manutenção dos imaginários sociais e políticos sustentadores das políticas coloniais portuguesas, afinal, ao longo do século XX, incluindo o regime salazarista, o modelo educacional destinado a eles rumava por caminhos de uma afirmação dos ideários do império. (MACAGNO, 1996, p. 28)

A escalada que parte do lugar de “indígena” até se tornar “cidadão” (assimilado), segundo Macagno (1996), p. 43), percorre um “movimento perpétuo em que a emancipação nunca chegaria a se consumir.”. Em outras palavras, o colonialismo

português intencionalmente elaborou um cenário em que se fazia necessário “assimilar mas não tanto, liberar e ao mesmo tempo reter.” O assimilacionismo do início do século XX e o que se desdobra dentro do Estado Novo, de acordo com Macagno (1996, p. 43), percorrem a “mesma lógica contraditória e obsessiva de quem pretende correr para escapar da própria sombra”. Aproveitando este ensejo, cabe salientar o que aponta Fanon (2008, p. 30), “A civilização branca, a cultura europeia, impuseram ao negro um desvio existencial.”, num sentido de construir a necessidade do negro buscar, a cada dia, se aproximar do branco/colonizador ao ponto de acreditar que se tornará um.

Seguindo a abordagem adotada por Sheila Perine de Souza (2015, p. 87), a política de assimilação se consolidou sob um espectro de legitimidade, pois, era justificada como “argumento de civilização da população nativa, embora não oferecesse condições para que toda a população pudesse se tornar civilizada assimilando-se”. Em outros termos, a assimilação trazia, em convergência com o sistema de ensino, a conclusão do ensino primário (mas existiam muitas barreiras em termos de permanência dentro do sistema escolar, baixo número de escolas, ensino em língua portuguesa); a política de assimilação, dentro de determinadas restrições, era intencional por parte do governo colonial português, afinal, o seu intuito estava concentrado em “formar uma elite que cooperasse com a colonização”, todavia, foi ela quem orientou “o modelo de cidadão civilizado nos territórios africanos”.

E é dentro deste contexto que se faz necessário pensar na figura do assimilado como alienado ao processo, subjugado psicologicamente dentro de um sistema de violência colonial que o coloca perante determinados lugares de subalternidade, tendo em vista que apenas uma pequena parcela vai dar início a toda uma efervescência nacionalista e revolucionária. Vale salientar que, apesar das inúmeras informações e problemática pensadas a partir do lugar do assimilado, sua identidade é “complexa, e heterogênea, de modo que não é possível classifica-los dentro de um único perfil específico.”, todavia, são frutos de uma série de exigências coloniais que os faziam perpetrar um “abandono das línguas e culturas africanas no âmbito privado”. (SOUZA, 2015, p. 88)

A atividade literária, nesse sentido, já nas duas primeiras décadas do século XX, passa a insurgir como meio de propagação de problemáticas ligadas a “medidas discriminatórias”, de “injustiças que se multiplicavam” e no “reconhecimento dos direitos da comunidade negra e das elites locais”. Mesmo com o “O Africano” sendo vendido à Igreja Católica, em 1918, “O Brado Africano”, criado pelos irmãos João e José Albasani,

aparece enquanto possibilidade de mobilização local combativa, especialmente no pós-primeira guerra mundial com a reestruturação dos quadros do Estado e das empresas estatais portuguesas que, por sua vez, delimita ainda mais as atividades econômicas atribuídas aos “civilizados”, “discriminando-se, oficialmente, o acesso ao trabalho.”. Atuação política que ratifica a subalternidade de “indígenas” e “assimilados”. (CABAÇO, 2006, p. 171)

A exemplo disto, por volta de 1906, em Moçambique, foi criado um órgão de informação importantíssimo para época, “O Africano”. Abordando uma série de temáticas a respeito das atividades dos colonos, dos colonizados e construindo narrativas que contradiziam os imaginários sociais construídos pelo colono português. (CABAÇO, 2007, p. 170). O periódico tratava-se de um jornal produzido pelos assimilados e direcionados a esta camada da sociedade, a elite africana. Este jornal também foi marcado pelo enaltecimento africano.”. (SOUZA, 2015, p. 89)

Este é apenas um dos exemplos a serem utilizados em relação ao lugar dos assimilados no processo de consciencialização política e cultural que ganhou curso entre as décadas de 1930 a 1960 – por sua vez será aprofundado no terceiro capítulo. Retomando às questões envoltas ao sistema educacional e o lugar do assimilado, um momento importante a ser destacada é o pós-1926, sobretudo, pelo fato de setes anos depois o Estado Novo Salazarista ser instaurado e dar manutenção aos pressupostos estipulados no Estatuto do Indigenato de 1926.

Durante o período do Estado Novo Salazarista (1933-1974) a categoria de “novos assimilados” é afirmada sob as égides de uma política autoritária e de restrição ferrenha das liberdades individuais, seja na metrópole ou nas colônias. Dentro deste cenário, o incentivo a uma nova elite assimilada, para disputar espaços com as elites nativas até então estabelecidas, desvendava estava atrelada a afirmação da política de Salazar, sobretudo, com um amplo respaldo jurídico através dos Estatutos do Indigenato (1926 e 1954), o Ato Colonial e o Diploma Legislativo (1931). Além disso, Antonio Oliveira Salazar possuía diversas críticas ao processo formativo do “selvagem” em “cidadão” durante a república e, dessa maneira, mudanças consistentes deveriam acontecer quanto a esta situação. (NASCIMENTO, 2013, p. 29)

Desse modo, “a educação, a maneira de se vestir e o comportamento social” deveriam ser repensados e a legislação traria consigo a responsabilidade de moldar toda a estrutura aos caprichos do Estado Novo. A crítica salazarista à república, segundo

Conceição da Neto (2015, p. 204), estava concentrada em apontar a assimilação com aspectos sintomáticos de quem oferece “mais perigos que vantagens e, onde houvesse significativa presença europeia, consideravam a discriminação racial essencial à ordem imperial”. Mais do que isso, segundo Washington Santos Nascimento (2013, p. 30), a “política “assimilacionista” salazarista” aprofundou os abismos em termos de mobilidade social, assim como distanciou a população de direitos basilares (trabalho, saúde e educação) e fortaleceu os privilégios da minoria portuguesa em território colonial.

Nuance que se desdobra no contexto do sistema escolar, uma vez que, o projeto de nacionalizar e evangelizar, atrelado ao modelo salazarista de gestão, carregava consigo suas prioridades

[...] 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. (SILVA, 2019, p. 02)

A citação acima aponta a importância de pensarmos a política salazarista, também em termos de modelo educacional, pelo filtro determinado de acordo com as ações do próprio regime, no qual se propunha supostamente a “assimilar”, quando na dimensão prática agiu com o intuito de “integrar”; validando discursos em torno da defesa de uma nação harmônica e unidimensional, no entanto, o regime promoveu arranjos para garantir a soberania da metrópole diante das colônias – com desdobramentos na aplicação do um sistema educativo.

Apesar do uso da língua portuguesa como portadora da possibilidade de afunilar o lugar de cidadão português, a categoria de “assimilado”, de acordo com Washington Nascimento (2013, p. 34) mesmo que estivesse em contato com estruturas educacionais parecidas com as da metrópole, até mesmo conseguindo, em número minoritário, chegar ao ensino superior, ainda sim era “social e legalmente inferior” ao colono branco. Este complexo de inferioridade introjetado através das práticas políticas, econômicas, culturais e sociais do colonialismo sustenta que

Até mesmo etimologicamente o termo “assimilado” carrega uma ideia de incompletude, de meio termo, enquanto “civilizado” remete a um

“status-fim”, completo, acabado. Mesmo proporcionando uma condição inferior, para obter o status de assimilado, exigia-se mais dos “indígenas”, colocando uma série de entraves à mobilidade social [...] (NASCIMENTO, 2013, p. 34)

Como bem aponta o autor, nitidamente a pretensão das políticas salazaristas destinadas às colônias não estavam compromissadas em afirmar um processo de ascensão do indivíduo colonizado, do contrário, o projeto do Estado Novo visou consolidar a importância da colonização atrelando a ela um aspecto de importância e necessidade – para o desenvolvimento civilizacional e econômico dos territórios dominados. Não à toa, para garantir a transição de “não civilizado” para “civilizado” era preciso um processo comprobatório, um “alvará”, uma espécie de documento que arrematasse todos os critérios exigidos para tornar-se cidadão. A burocracia colonial era racionalizada exatamente para pavimentar os caminhos da dominação portuguesa, apesar da “flexibilização” no Estatuto de 1954. (NASCIMENTO, 2013, p. 38)

Na década de 1950, por exemplo, segundo Conceição da Neto (2015, p. 09), era cada vez mais difícil obter um “alvará de cidadania e trocar a Caderneta Indígena pelo Bilhete de Identidade”, sobretudo, por conta da efervescência dos movimentos emancipatórios. Além do mais, é neste recorte que a Casa dos Estudantes do Império passara a promover uma vasta produção cultural e intelectual aos assimilados que logravam para o ensino superior na metrópole. Para Washington Nascimento (2013, p. 39), a elaboração e existência de uma categoria de “assimilados”, coordenada dentro dos trâmites jurídicos, “reforçava a ideia de superioridade do europeu em relação ao angolano/africano, pois ser assimilado era, de alguma forma, ser menos preto, mais branco, como se nascessem nativos e fossem emancipados pela assimilação”.

A categorização dos indivíduos, produzida juridicamente, no lugar de “indígena” ou “assimilado” contribuiu ostensivamente para acrescer os conflitos internos, especialmente entre as elites já formadas e as em formação, bem como sustentava todo o caráter racista das autoridades metropolitanas, pois esperavam uma educação que “os instrumentalizasse para defender seus “supostos” direitos. Para além disso, o modelo educacional responsável por formar os assimilados não possuiu significativas estatísticas quanto a inserção ampla de indivíduos no ensino superior realizado na metrópole, no entanto, “permitiu a emergência de núcleos de assimilados, principalmente nas povoações comerciais e nos centros urbanos.”. (NASCIMENTO, 2013, p. 40)

Aproveitando o ensejo, da afirmativa acima, em relação a um número não significativo de nativos que logram à metrópole para realizar um curso universitário, Lourenço Ocuni Cá (2000, p. 09) aponta que até o ano de 1960, em Guiné Bissau, por exemplo, apenas onze guineenses haviam transitado do ensino liceau para o universidade em territórios metropolitanos. A quantidade reduzida de indivíduos assimilados que alcançavam esta possibilidade estaria pautada, sobretudo, na defasagem em termos de condições materiais, de acordo com o autor, nem todos possuíam os requisitos financeiros suficientes para alcançar os níveis necessários da educação formal, o que era essencial até mesmo para iniciar o processo de assimilação.

Porventura, é dentro deste contexto que situamos os associados à Casa dos Estudantes do Império (questão que se tornará mais detalhada quando traçarmos os seus perfis no capítulo três), isso porque, quando não partiam majoritariamente de lugares economicamente destacados, deveriam possuir as mínimas condições para receber uma espécie de auxílio/bolsa do próprio império. Em nossas pesquisas dentro do acervo digital da Fundação Mário Soares encontramos uma nota do diário oficial ofertando uma bolsa de estudos a Amílcar Cabral, que exigia ao indivíduo rendimentos mínimos de seiscentos escudos para se tornar apto a receber a ajuda de custo governamental. Como mencionado anteriormente, este documento será apresentado no terceiro capítulo amarrando uma série de premissas apontadas neste item.

É importante destacarmos também a influência do lusotropicalismo de Gilberto Freyre na política assimilacionista a partir da década de 1950. No entanto, de antemão, é fundamental considerarmos que as nuances tecidas pelas perspectivas lusotropicais não se constituíram como uma espécie de corrente teórica em si, mas, se afirmou enquanto uma “ensaística culturalista” produzindo e reproduzindo “discursos no campo da identidade, da especificidade e do excepcionalismo [...]”. Por vezes era percebida dentro de inúmeras permanências e inclinações imperiais já existentes dentro de um “senso comum”, assim como, em outros casos, já se apresentava como representação oficial. (ALMEIDA, 1998, p. 17-18)

Permeando por uma afirmativa positiva do processo de assimilação e colonização portuguesa, o lusotropicalismo, apropriado pelo Estado Novo português, buscou condensar uma série de associações religiosas, culturais (hábitos), linguística e educativas com ênfase nos espaços urbanos e no assimilado enquanto “elemento que transformava as elites políticas locais”. Em outras palavras, a diferenciação social promovida pela

sedimentação da política colonial portuguesa agregava uma proximidade significativa entre uma suposta aceitabilidade do colonizado aos pressupostos formativos impostos pelo colonizador mediante uma narrativa que enaltecia pretensos benefícios nesta relação. (NASCIMENTO, 2013, p. 44-45)

O discurso lusotropical que atravessa a década de 1950 acaba também por forjar arguições entre os políticos de forte importância no Estado Novo, como Adriano Moreira. Na busca por angariar maior legitimidade e preconizar a importância da política de assimilação colonial na formação das elites locais, lança um ensaio intitulado de “As elites das províncias portuguesas de Indigenato (Guiné, Angola, Moçambique), em 1956. Adriano Moreira, que já havia ocupado o cargo de Ministro do Ultramar, destacava a necessidade de uma “classe intermediária” (os assimilados) na contribuição da manutenção dos interesses coloniais portugueses:

Os assimilados, designação jurídica e também estatística dos indígenas que optaram totalmente pela lei comum, identificaram-se inteiramente com a classe média do povo colonizador; é o conjunto dos assimilados e daqueles que, tendo optado pelo direito ou de fato pela lei comum, vivem realmente, segundo os usos do povo colonizador, principalmente em matéria de propriedade e família, que constitui genericamente a classe intermédia. (MOREIRA, 1956, p. 44)

Adriano não só lança bases para pensarmos as contradições entre uma “identificação” com a “classe média do povo colonizador”, mas, sustenta algo que já viemos destacando desde o início deste trabalho: o papel da legislação não só na construção das estruturas que sustentam os mecanismos da colonização, mas, para além disso, como garantia do próprio modelo de exploração do colonizado. O autor quando coloca que o assimilado tenha “optado pela lei comum” camufla todo o ideário espoliativo e de imposição da colonização.

Segundo Washington Nascimento (2013, p. 46), Adriano Moreira escreve para europeus e tenta defender “a opinião de que os assimilados identificavam-se “inteiramente” com o povo colonizador; a idealização do assimilado feito pelo Ministro do Estado Novo “chega a ponto de supor que o fenômeno da assimilação acontecia com respeito à “dignidade” do homem [...]”, quando a média e longo prazo desestruturava “suas tradições e suas raízes”.

O discurso assimilacionista de Adriano Moreira fazia parte da narrativa preconizada pelo próprio Estado Novo, com o intuito de externalizar a ideia de um império harmônico,

justo e fundador de uma certa irmandade entre colonos e colonizados. Isto pode ser percebido quando o político português afirma: “É que a assimilação deve ser acompanhada de uma absoluta igualdade, não apenas jurídica, mas também social e econômica, com o grupo colonizador, e a manutenção do assimilado no agregado tradicional seria uma causa de possível segregação ou de distinção de estatutos entre os civilizados.” (MOREIRA, 1956, p. 53). Em termos práticos tal igualdade em condições jamais foi alcançada, afinal, era fundamental a permanência das desigualdades para a sustentabilidade dos pilares estruturantes da dominação nas ex-colônias em África.

O lugar do assimilado nessa sistemática, especialmente quando reavivado como crucial para intermediar as relações entre autoridades portuguesas e as massas, estava elaborado sob as égides de uma política educacional que visava retirar qualquer possibilidade de o indivíduo desvendar os processos de “docilização e despersonalização” a qual estavam submetidos. Todavia, o desprezo à capacidade do assimilado rearranjar os aprendizados em torno de uma emancipação e na denúncia das violências perpetradas pela colonização esbarrará, já na década de 1950, com a intensa movimentação da CEI e a “ameaça à dominação”, que poderia ser provocada por um pleno desenvolvimento da assimilação, se materializa em intelectuais que retornam aos seus territórios de origem e contribuem para o arrefecimento das lutas anticoloniais. (OCUNI CÁ, 2000, p.05)

Como exemplificação dessa ameaça, podemos apresentar um documento, situado na plataforma da Fundação Mário Soares, no acervo da Casa Comum – Arquivo Mário Pinto de Andrade, o escrito, intitulado de “Possibilidades de estudo e condições de vida dos jovens angolanos” (1955), retrata a percepção de alguns estudantes angolanos a respeito das condições de vida e da atuação do Estatuto do Indigenato de 1954, sobretudo, nas delimitações impostas à categoria de indígena. Ao tratarem da relação entre essa política colonial e a realidade atravessada por ambas categorias, acabam por denunciar ações sintomáticas do trato colonial:

A lei colonial portuguesa separa as populações autóctones em dois grupos, o dos assimilados e o dos indígenas, integrando o primeiro (teoricamente) na lei geral portuguesa e subordinando o segundo a um estatuto próprio. O recente Estatuto dos Indígenas define as condições necessárias para a passagem dum outro grupo, isto é, segundo os termos da lei, para a extinção da condição de indígena e aquisição da cidadania. As condições exigidas revelam a burla da chamada “acção civilizadora portuguesa” cujo fim seria a progressiva integração dos indígenas nos quadros da civilização portuguesa;; exige-se do indígena, para passar a assimilado, a posse duma instrução que lhe não pode ser fornecida pelo

ensino que lhe está reservado – o das missões. Sustada, dessa forma, a passagem dum grupo a outro, uma barreira fica separando o indígena do assimilado. Todo o estudo, pois, que se deseje fazer sobre as populações autóctones das colónias portuguesas, terá de ter em conta essa realidade. Realidade que tem naturalmente sua raiz económica: o interesse da permanência do indígena como mão-de-obra a preço vil, facilmente deslocável e sem qualquer garantia perante uma administração escravocrata.”¹⁸

A primeira parte do documento elenca alguns elementos importantes, que nitidamente denotam a capacidade de percepção dos assimilados quanto aos desmandos realizados por Portugal, inclusive sob uma análise da legislação estatutária imposta em 1954. Isso porque, o comunicado aponta não só a intencionalidade da política colonial em dividi-los em dois grupos com alcances e coordenações regulamentárias distintas, mas, também, constata uma impossibilidade de transição do indígena à condição de cidadão, pois, a educação que lhe é fornecida, por si só, é um impeditivo para auferir tal progressão. O que desvela algo já apontado neste capítulo: o ensino rudimentar foi racionalizado para ser como era, afinal, carregava interesses econômicos e políticos bem específicos, ou seja, foi arbitrariamente “rudimentarizado”.

Ainda na primeira página, no entanto sobre as escolas para assimilados e para indígenas, o documento evidencia a plena consciência dos assimilados em relação ao lugar subalternizado que ocupavam:

Mas a igualdade entre brancos e assimilados não se verifica na prática. A concessão dos atestados de assimilação continua subordinada ao arbítrio das autoridades administrativas e uma barreira de preconceito afasta os filhos dos assimilados do ensino primário oficial. Verifica-se, nos meios urbanos, que apenas os filhos dos funcionários, entre os assimilados, têm entrada livre nas escolas oficiais, sendo grande parte dos outros lançada para as escolas missionárias.¹⁹

“Em maior ou menor grau, todo colonizador é privilegiado”, segundo Albert Memmi (2007, p. 45). A relação da premissa de Memmi com o trecho citado do documento analisado se apresenta a medida em que mesmo com a preconização de uma suposta “igualdade”, realizada pela legislação e pelo discurso oficial do império, a partir da aquisição da condição de “cidadão” português através da assimilação, o colonizado, em comparativo com o colono, sempre estará violentado por uma desproporcionalidade

¹⁸ Disponível em: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_83574 (2020-8-4)//. ""Possibilidades de estudo e condições de vida dos jovens angolanos"", Fundação Mário Soares / Arquivo Mário Pinto de Andrade (1955). Acesso em: 04/08/2020.

¹⁹*Ibidem*

estrutural. Segundo o autor, mesmo que o colono ocupe uma posição econômica equivalente a do colonizado – leia-se assimilado –, ele estará constantemente em posição de superioridade já que é amparado pela desigualdade jurídica, econômica e racial prenehe ao colonialismo.

Estas desigualdades são favoráveis e beneficiam diretamente o colono dentro deste cenário. De acordo com Giselda Brito Silva (2015, p. 77), “mesmo para os assimilados, o ensino não era igual ao dos brancos, limitado que estava a várias barreiras de preconceitos que afastava o filho dos assimilados do ensino primário oficial, já que apenas os filhos dos funcionários dos meios urbanos eram considerados assimilados admitidos em tais escolas.”. Apontamento que ratifica não só o que aparece dentro do documento, mas, a estrutura desigual mantida como espaço de conservação do poder colonial.

Na segunda página deste mesmo documento, no tópico “As condições de vida dos estudantes angolanos”, os estudantes mais uma vez esboçam entendimento acerca de uma realidade socialmente construída pelo império português ao afirmarem que “as condições de vida dos estudantes angolanos dependem, como é óbvio, das classes que fazem parte” e “goza o assimilado de alguma segurança econômica em relação ao indígena”²⁰. Este trecho reata o que já chamamos atenção a respeito da necessidade das condições materiais para progredir dentro do ensino formal, apontada por Lourenço Ocuni Cá (2000).

Mais adiante, o escrito ainda delimita quem são os indivíduos tidos como assimilados:

Mas dentro do quadro dos assimilados há a distinguir ainda diferentes sub-grupos com diferentes condições econômicas. Efectivamente, entre assimilados, podemos distinguir desde operários especializados de algumas indústrias, passando pelos pequenos funcionários da administração colonial e empregados do comércio, até uma minoria de pequenos burgueses e proprietários médios rurais.²¹

Não há só um reconhecimento da atuação colonial portuguesa, mas, há, também, um entendimento de quem ocupa os espaços projetados pelo próprio sistema político, econômico e educacional. Noutro aspecto, há uma compreensão de que o poder colonial fabrica tanto os indígenas quanto os assimilados, uma vez que os considera como “objeto e ao mesmo tempo instrumentos de suas práticas.” (MACAGNO, 1996, p. 48). E essa percepção pode ser apreendida quando destacam as condições de estudos para os filhos

²⁰ *Ibidem*, p.02

²¹ *Ibidem*, p.02

dos proprietários rurais em contraste com os dos pequenos comerciantes urbanos e dos indígenas:

Os proprietários rurais são quem alimenta os internatos dos centros populacionais, onde é fácil encontrar grande número desses filhos de agricultores; podemos supor, para os dessas classes, um nível de vida de certo modo adequado às exigências da vida do estudo. Os empregados do comércio e os pequenos funcionários vivendo geralmente em cidades, constituem uma classe vacilante. Auferindo vencimentos irrisórios, com família geralmente numerosa, aproveitam-se o mais que podem das algumas facilidades concedidas pelo estado. Os seus filhos ocupam as vagas das escolas oficiais e tentam os cursos médios (liceal e técnico) existentes. (*sobre o indígena*) [...] A sua vida é caracterizada pela extrema insegurança dos seus quadros [...] a massa indígena é uma massa desapossada, sujeita ao arbítrio das autoridades administrativas conluídas com os interesses das companhias agrícolas e grandes agricultores europeus.²²

Os profundos distanciamentos sociais, econômicos e morais ligados à categorização social imposta pelo colonialismo português denota que “toda classificação essencialista tem uma característica central: é estática.”, como aponta Lorenzo Gustavo Macagno (1996, p. 47), isso porque, seja o assimilado no topo da hierarquia de sua própria categoria, o filho do pequeno comerciante ou o indígena, todos estão fadados a ocuparem posições intencionalmente racionalizadas e fundamentais para a continuidade da dominação colonial portuguesa, do trabalho aos âmbitos educacionais, a pouco significativa mobilidade social era bem controlada pelas rédeas coloniais.

Em outro documento, também pertencente ao acervo digital da Fundação Mário Soares, na categoria de “Recortes/Imprensa” da pasta do arquivo de Mário Pinto de Andrade, encontramos um escrito seu, datado de junho de 1958, na revista “L’Afrique Noire Vous Parle”, o próprio Mário Pinto de Andrade²³, no artigo “Une voix de l’Afrique ‘portugaise’”, tece uma crítica ferrenha aos resultados nefastos da colonização

²² *Ibidem*, p.03

²³ Mário Pinto de Andrade nasceu em Angola, no Golungo Alto, em 21 de agosto de 1928, no seio de uma das mais antigas e respeitadas famílias de Luanda, sendo filho de Cristino Pinto de Andrade, funcionário público e um dos fundadores da Liga Nacional Africana. Em 1948 vai para Lisboa, cursar Filologia Clássica na Faculdade de Letras, apesar de não terminar o curso é neste momento que mantém contato com o grupo de estudantes da Casa dos Estudantes do Império e figuras como Amílcar Cabral, Eduardo Mondlane e Francisco José Tenreiro. Com a criação do MPLA em 1960, assume a sua presidência, que ocupa até 1963. Entre 1965 e 1969 coordena a Conferência das Organizações Nacionalistas das Colónias Portuguesas, tendo papel preponderante na denúncia do colonialismo e nas tentativas de definição de estratégias concertadas por parte da FRELIMO, MPLA e PAIGC. De 1971 a 1972 integra o Comité de Coordenação Político-Militar do MPLA na Frente Leste. Entretanto, aprofunda os seus estudos de reflexão sociológica, histórica e política, sendo de salientar a crítica às teorias do luso-tropicalismo e aos pressupostos ideológicos da negritude, assim como os trabalhos referentes a problemáticas socioculturais da formação das nações africanas. Disponível em: http://casacomum.org/cc/arquivos?set=e_3944//. Acesso em: 07/08/2020.

portuguesa e da assimilação, assim como aponta as principais reivindicações dos independentistas de Moçambique. O escrito não só demonstra que o “perigo da educação” se concretiza em termos práticos, mas, também, se desdobra na formação de intelectual antisituacionistas – que serão explorados, sobretudo, no terceiro capítulo, a respeito dos intelectuais atuantes ligados à Casa dos Estudantes do Império.

O artigo está escrito em francês e, com tradução nossa, destacamos alguns recortes de sua narrativa. Estas, que iniciam sobre o papel real da escola na formação social das grandes massas,

O exame da situação da escola nas colônias portuguesas nos leva à conclusão de que a escola é quase inexistente para a comunidade; colocado ao serviço da comunidade europeia, fabrica os auxiliares da colonização. Os "nativos" (toda a população negra) só têm direito à chamada educação "rudimentar", a saber, uma educação de nível primário.

Portanto, não surpreende que esse tipo de discriminação no nível cultural não promova o avanço social: na cultura da vida "colonial", não encontramos líderes da massa indígena (negra ou mestiça).²⁴

O primeiro aspecto a ser considerado no trecho acima é o apontamento que Mário Pinto de Andrade faz no tocante ao papel social, político e cultural exercido pela escola quanto a educação destinada aos nativos (vulgo, toda a população negra), uma vez que, a instituição carregava enquanto objetivo central a fabricação de “auxiliares da colonização” e atuava “ao serviço da comunidade europeia”, o que reitera as considerações teóricas apontadas anteriormente: a educação e a escola como lugares de reprodução das divisões de classe, da sistemática colonial e amarrada ao projeto político do regime colonial português.

Segundo Mário C. Coutinho (1996, p. 46), a ideologia colonial portuguesa foi sedimentada por uma nuance discriminatória de evidenciação nítida e operacionalizada na lógica jurídica e administrativa de várias maneiras, bem como a sua organicidade a impedia de “reconhecer relações humanas nas sociedades africanas senão à luz de um etnocentrismo sem limites”. E é partindo dessa premissa que é preciso suscitar um olhar horizontalizado em relação ao lugar do sistema educacional nas sociedades fraturadas pelo jugo colonial, isso porque, é dentro desse espaço formativo que a desigualdade

²⁴ Mário Pinto de Andrade (1958), "Democratie Nouvelle", Junho de 1958, Fundação Mário Soares / Arquivo Mário Pinto de Andrade, Disponível HTTP: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_85448 (2020-8-7). p. 01. Acesso em: 07/08/2020.

econômica, social e racial se consolida na construção de um imaginário com os marcadores sociais característicos da relação de exploração.

Cabe destacar também que o autor pontua uma espécie de impedimento sintomático do modelo administrativo (e nesse sentido podemos pensar os modelos de educação): a não promoção de avanços sociais, estabelecendo na “cultura colonial” uma barreira na formação de líderes locais e de uma elite muito restrita. Interessante também é pensarmos o papel da análise desse periódico, uma vez que o jornal pode ser percebido enquanto “meio de expressão de idéias e depósito de cultura. Nele encontramos dados sobre a sociedade, seus usos e costumes, informes sobre questões econômicas e políticas.”. E, dessa maneira, este escrito cabe ser analisado como parte de um campo de atuação utilizado por muitos intelectuais e escritores das colônias portuguesas: uso da imprensa para construir narrativas de denúncia e contrastes aos discursos oficiais do colonizador português. (CAPELATO, 1988, p. 20)

De acordo com Tânia de Luca (2005, p. 128), a imprensa, além de registrar o cotidiano, ela também promove a possibilidade de percebermos os embates na “arena do poder”. E é, ainda neste mesmo texto, que Mário Pinto de Andrade traz outras nuances amalgamadas ao contexto político e social das colônias portuguesas em África, especificamente no que diz respeito ao trato das autoridades coloniais para com os movimentos dissonantes do cenário de exploração imposto pelo colonialismo:

O colonialismo português, cujas características essenciais acabamos de ver, não pode ser favorável à atuação de movimentos políticos. No entanto, seria errado pensar em um vácuo político em territórios africanos sob domínio português. Hoje em dia, com a ajuda do fascismo, um determinado isolamento e violência pesam sobre as colônias portuguesas, tanto que as organizações políticas demoram a surgir e as elites aparecem lá com cautela. Isso internamente.²⁵

Como mencionado na introdução do capítulo, o fascismo, como mecanismo de aprofundamento das tradições imperialistas e capitalistas, é destacado, pelo intelectual, a partir de uma lógica violenta e que estabelece obstáculos na formação de organizações e movimentos políticos constituídos em seu seio por nativos. Esse estorvo, racionalizado e carregado de intencionalidades, expõe outra faceta autoritária do regime colonial: o tolhimento das liberdades coletivas e individuais. Sobretudo no momento pós-1930,

²⁵ Mário Pinto de Andrade (1958), "Democratie Nouvelle", Junho de 1958, Fundação Mário Soares / Arquivo Mário Pinto de Andrade, Disponível HTTP: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_85448 (2020-8-7). p. 02. Acesso em: 07/08/2020.

afinal, segundo Maria Luísa de Castro Marroni (2008, p.25), o regime salazarista se sustentou a partir de consecutivas imposições de consensos sustentados na política ideológica, logo, a permissibilidade de ideais distantes dos seus contornos não era uma realidade vivenciada nas ex-colônias.

Por fim, no último trecho recortado do artigo, buscamos dar ênfase às considerações e reivindicações emancipacionistas enraizadas na fala de Mário Pinto de Andrade:

A realidade da situação actual dos territórios africanos sob domínio português leva-nos a colocar as nossas reivindicações fundamentais em três níveis: a) política: Reconhecimento do direito dos povos das colónias portuguesas à autodeterminação, incluindo o direito à independência [...] Abolição da condição do nativo [...] Revisão das leis que permitiam a instalação abusiva de colonos europeus nas melhores terras; b) Sócio-económico: Abolição do regime de contrato de trabalho (trabalho forçado) e revisão do código de trabalho [...]; c) cultural: O reconhecimento da cidade transmitido às culturas da África negra [...] Reforma geral da educação: educação gratuita e obrigatória para todos, sem discriminação de raça ou sexo; ensino da realidade nacional dos territórios; criação imediata de uma comissão responsável pelo estudo das condições do ensino das chamadas línguas indígenas; criação imediata de universidades.²⁶

A sistematização das reivindicações por si só já demonstra o nível de organização política, intelectual e social atrelada não só ao discurso do intelectual, mas, também, a um ambiente movimentado por ações políticas concretas em termos de cenário interno das realidades de territórios como Angola e Moçambique, inicialmente. Todavia, outros elementos aparecem no escopo de protesto à atmosfera vivida nas colônias, não à toa, a primeira pauta, com caráter de urgência e objetividade, é o direito à independência; sendo sequenciada por abolição do trabalho forçado, a posição de evidência das culturas tradicionais e, sobretudo, uma reforma no sistema de educação – que custo nomear de revolução, afinal, provocaria uma transformação estrutural na ordem já posta, uma vez que um modelo educacional baseado numa superação das discriminações de sexo e raça, assim como a construção de universidades em território local, desmembraria grande parte do projeto colonial, especialmente no tocante à manutenção do imaginário sociocultural e de um dos seus elementos fundantes: o racismo.

²⁶ Mário Pinto de Andrade (1958), "Democratie Nouvelle", Junho de 1958, Fundação Mário Soares / Arquivo Mário Pinto de Andrade, Disponível HTTP: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_85448 (2020-8-7). p. 02-03. Acesso em: 07/08/2020.

Portanto, podemos perceber que o receio de vários setores das autoridades coloniais portuguesas, durante o século XX, para com a possibilidade do assimilado insurgir contra as estruturas vigentes não só foi válido como se desdobrou nas dimensões práticas da realidade vivenciada nas ex-colônias. O papel destinado ao assimilado, no início do projeto educacional, é pensado por uma perspectiva que, no decorrer das décadas de 1940, 1950 e 1960, se desestrutura e ganha ares subversivos. Dessa maneira, podemos inferir, diante das colocações e dos estudos realizados, que o papel destinado ao assimilado não se reproduz fidedignamente, de modo unidimensional, no decorrer de toda a presença portuguesa em África, do contrário, se rearranja, inclusive, sob o amparo de demandas e necessidades dos próprios nativos (da população negra, como suscitou Mário Pinto de Andrade).

No próximo capítulo, trataremos do processo de formação das consciências anticoloniais na CEI e a construção de uma postura teórico-crítica contra o império português em África, com base numa análise da produção literária e teórica dos estudantes das colônias na Metrópole. No capítulo também vamos analisar como as produções literárias, que fazem parte da coleção “Autores Ultramarinos”, enquanto representação fragmentos das ideias políticas de combate e resistência colonial e do nacionalismo africano.

3. A CASA DOS ESTUDANTES DO IMPÉRIO, SUBVERSÃO AO REGIME, NACIONALISMO(S) E PRODUÇÃO LITERÁRIA: UMA POESIA DE COMBATE (1944 -1965)

O presente capítulo trata de uma série de apontamentos acerca da atuação da *Casa dos Estudantes do Império* na luta anticolonial. Nesse sentido, serão abordados elementos importantes na produção de formas de pensar e atuar em um ambiente estruturado pela lógica imperial e seu sistema de opressão, desse modo utilizaremos a coleção “Autores

Ultramarcinos”, como produção literária a ser analisada, e documentos arquivados no acervo digital da Fundação Mário Soares (FMS)²⁷.

Dessa, forma partimos do pressuposto teórico-metodológico da “Nova História Política” cunhado por Phillippe Urfalino (2015, pp. 12-16), através do qual nos leva a pensar o conceito da *política cultural* da CEI como “uma casa educacional onde a política comandava as posturas e as tensões” nas relações organizadas a partir dos objetivos dos colonizadores e dos indivíduos colonizados que se iam formando. Dessa maneira, Urfalino (2015), entende que a política cultural atravessa as “agremiações” e as considera enquanto “soma de competências, de seguimentos administrativos, de iniciativas, de organismos, de meios artísticos interessados”. Envolvendo, nesse sentido, ideias e crenças daqueles que participam da instituição.

Assim sendo, também buscamos elucidar que a palavra pode ser abordada através da perspectiva apontada por Alfredo Bosi (1992, pp. 84 -86), em “*Literatura e Resistência*”, no seu sentido de *função de ação* (sendo eloquente, política e fio condutor da tentativa de expressar os sentimentos mais profundos do homem) e, também, em seu *papel de contradição* – às generalidades abusivas das ideologias dominantes, pelo fato de buscarem constantemente racionalizar e justificar o poder – ofertando assim elementos preponderantes para auxiliar na compreensão das produções coadunadas na coleção *Autores Ultramarinos* e outras fontes de cunho literário.

Alfredo Bosi (1992, p. 85) ainda considera que atentar para estes espaços requisita também perceber a importância da riqueza estilística e da profundidade de observação dos autores, uma vez que o poeta capta e externa seus valores através de inúmeros recursos inerentes à escrita literária, e outras formas que são portadoras de sentimentos que, envolvidos na trama social, experimentamos em nós ou pressentimos no outro (p. 119 -121). Sem contar que, segundo Eloina Prati dos Santos (2005, p. 355), as produções literárias oferecem a possibilidade de investigarmos, revisitarmos e entendermos elementos do passado que podem ou não ter sido considerados em outras produções.

De acordo com Roberto Fonseca de Freitas (2010, p.01), a Poesia de Combate busca externar a ideia de que o uso dos versos tem como característica basilar a necessidade de

²⁷Acesso

em:
<http://casacomum.org/cc/pesqArquivo.php?termo=marxismo+Casa+dos+Estudantes+do+imp%C3%A9rio//>

elaborar produções que tragam uma linguagem engajada com os ideais militantes. Sendo assim, a própria postura assumida pelos movimentos revolucionários dialogava diretamente com a afirmação da literatura (seja através de romances, contos ou poemas) enquanto mecanismo que corrobora para o que Rejane Silva e Ubiratã Souza (2016, p. 96) compreendem enquanto “Poesia Revolucionária”, uma vez que, passaram a ofertar um repertório de temáticas onde traçar perfis estéticos e ideológicos passou a ser viável.

Destacamos, pois, que essa tentativa de cooptar e alcançar o maior número de pessoas, seja através dos discursos em comícios ou das narrativas no papel, a partir de uma conscientização do contexto político e histórico do seu tempo presente era parte estruturante dos programas dos movimentos. De acordo com Rejane Silva e Ubiratã Souza (2016, p. 96), a ideia de uma Literatura de Resistência e de um “poesia de combate faz referência, dentro de uma temporalidade, a três camadas de possíveis significação, uma que se encarrega de dialogar diretamente com o título e suas referências com práticas culturais; a segunda parte, para um campo mais conceitual e faz alusão a uma dimensão teórica e epistemológica da própria poesia, da cultura e da literatura em geral diante de uma contextualização histórica e social específica.

No caso de uma revolução socialista, segundo os autores, eventualmente a poesia tende a assumir um caráter normativo e prescritivo atrelada a uma conjunção de normas e formulações que englobam seus usos e intencionalidades. Por fim, a dimensão prática, que diz respeito ao conjunto de textos postos em circulação e recebidos enquanto “poesia de combate”, assim, assumem caráter não só descritivo, mas passam também a fazer parte da mobilização de um corpus de articulações estéticas comuns e diferenciais. (SILVA; SOUZA, 2016, p. 97)

No primeiro item trabalharemos a questão da influência de outros movimentos intelectuais, filosóficos, estéticos e literários na conformação dos ideais de intelectuais que ocuparam espaço importante na CEI e, subsequentemente, retornaram aos seus lugares de origem exercendo papéis fulcrais nas lutas de libertação nacional. Nesse sentido, buscamos estabelecer paralelos entre a efervescência dessas ideias e a postura exercida pelo império português no que diz respeito à perseguição aos quadros da Casa dos Estudantes do Império, bem como as medidas oficiais para intervenção administrativas, através da PIDE (Polícia Internacional e de Defesa do Estado) e do Ministério Nacional de Educação.

O segundo item deste capítulo enfoca na correlação entre os associados, a Casa, os pensamentos de cunho nacionalista, a relação com a literatura e com os movimentos de libertação – de acordo com suas demandas internas, sobretudo por conta das especificidades dos elementos de unidade interna. De acordo com José Carlos Venâncio (2008, p. 101), a maioria dos países que “ascenderam, por acção dos nacionalistas, à independência, na década de 60, dispunham de uma unidade territorial (a herança colonial), mas, de modo algum, de uma unidade nacional”, e neste caso, suas ações exerceram uma “função catártica, de procura de uma identidade”.

Nessa perspectiva, José Venâncio (2008, p. 102) afirma que o nacionalismo africano, protagonizado por minorias ocidentalizadas, “chamadas elites coloniais”, vale como um “movimento emancipalista do género do nativismo, da negritude e do pan-africanismo” e que a aceitação de “solidariedades” para com “a maioria da população dessas colónias, que era negra” nem sempre se deu de modo pacífico e linear. Assim sendo, a literatura juntamente com estes outros elementos contribuiu significativamente para o processo de consciencialização política nacionalista, afinal, uma das suas principais características foi “o facto de a palavra política nas colónias ter sido antecedida e acompanhada pela palavra literária.”.

Ainda neste sentido, é importante entender que a necessidade histórico-social, que surge no pós-segunda guerra mundial, de organizar uma ação mais efetiva em termos de dinâmica nacionalista se constituiu a partir de três pilares: a aprendizagem cultural e política, uma explosão organizacional e pela adoção da luta armada. Nesse sentido, cabe salientar que os discursos atrelados à organização dos indivíduos em torno de ações “protestarias e nacionalistas” e ganharam corpo dentro das igrejas locais, intituladas como “igrejas negras”, nos agrupamentos culturais, nos “núcleos de reflexão de jovens intelectuais (Centro de estudos Africanos), das “associações de classe” e dos centros de agitação cultural e política (Clube Marítimo e Casa dos Estudantes do Império)”. (KAGIBANGA, 1998, p. 294-295)

É nesse sentido, por exemplo, que cabe pontuarmos que a correlação mencionada no parágrafo anterior também desvela a ideia de que não foram apenas os intelectuais oriundos da Casa que se organizaram em torno do processo de libertação e incentivo aos ideais nacionalistas. De acordo com Victor Kagibanga (1998, p. 296), é exatamente a “literatura de ruptura (principalmente a poesia e ensaística)” que passa a assumir, durante as décadas de 1940 e 1950, um “papel colossal na conscientização política” unindo três

eixos temáticos: “a busca da identidade, a procura de matrizes culturais áfricas e a manifestação do real africano”.

Sendo assim, buscamos analisar o perfil dos indivíduos que frequentavam a CEI, suas experiências culturais e intelectuais, as relações estabelecidas com a metrópole e as suas atuações nas organizações políticas que conseguiram construir elementos de combate às forças portuguesas em busca da independência, sobretudo de Moçambique, Angola e Cabo Verde. Neste momento foi destacado como a projeção desses personagens e das lutas internas foram impactantes no imaginário social local e, quiçá, da comunidade internacional.

Todavia, é importante sinalizar que, enquanto os intelectuais africanos produziam uma literatura orientativa da libertação, nas colônias já se registravam revoltas armadas, chefes locais enfrentando a administração colonial e diversos grupos protestantes se organizando em diferentes partes dos territórios colonizados. De acordo com Dandara Silvia Matos (2019, 81), a construção de uma atmosfera anticolonial acontece desde 1957 e permite, através do Movimento Anticolonialista, que diversos indivíduos realizassem “trocas de experiências sobre sua localidade e a união em prol da luta anticolonial”, que se arrefeceu, sobretudo, por volta de 1961 com a adoção de ações militares mais contundentes por parte de Angola.

É neste cenário que Dandara Silvia Matos (2019, p. 82-83) aponta a necessidade de atentarmos para os inúmeros líderes revolucionários que se organizam para realizar um balanço dos processos de independência em seus territórios, bem como para mobilizar o apoio a outras organizações anticoloniais em África. Mais do que isso, as dinâmicas dos conflitos internos arregimentavam a ideia de sustentar uma luta “em todos os campos contra o regime opressor português e pela total independência de suas ‘colônias’; unir os povos contra um inimigo comum.”.

Com toda movimentação interna, a própria existência de um movimento mais amplo provocou uma imensa insatisfação no império português, uma vez que, constantes denúncias foram realizadas nos comitês internacionais; “os crimes cometidos pelo governo português, às prisões arbitrárias, a violência contra os africanos em África, como o Massacre que Pidjiguiti, em Guiné Bissau e o já ocorrido em 1953, o Massacre de Batepá em São Tomé e Príncipe.”. Vale destacar ainda todo o apoio externo advindo dos

partidos comunistas espalhados pelo continente europeu, inclusive o PCP (Partido Comunista de Portugal). (MATOS, 2019, p. 82-83)

Por fim, o último tópico contemplou a análise de algumas das produções literárias da coleção “Autores Ultramarinos”, cedida em 2015 pela União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa (UCLLA). Poemas, contos e romances escritos por indivíduos que ocuparam a CEI e com auxílio de um editorial pró-independência desvelam a potencialidade da luta emancipatória e a capacidade poética de dimensionar múltiplos contextos coloniais de violência, bem como uma diversidade de assuntos identitários e basilares para a compreensão do pensamento desses líderes políticos. Neste momento em que os conceitos de Literatura de Resistência e Poesia de Combate são utilizados para amalgamar as relações entre História e Literatura na construção historiográfica de determinados grupos e contextos históricos.

Dessa maneira, antes de iniciar de fato o capítulo, é importante entendermos que, de acordo com Dalila Cabrita Mateus (1999, p. 75-80), as revoltas internas entre as décadas de 1950-60/70, a resistência interna colonial dos chefes e das comunidades “indígenas”, a luta armada de chefes locais contra o colonizador, o roubo de vacas, destruição de plantações, recusas e fugas dos campos de trabalho, missões católicas e protestantes enfrentando a resistência, mas também perseguição e a violência da PIDE, missionários presos por estimular a resistência já atravessavam o espaço colonial.

Assim, enquanto as ideias dos estudantes da CEI estão sendo produzidas na metrópole, muitos segmentos populares já desencadeavam a luta armada, em Angola tem início a guerra colonial em 1961, mas antes, ao longo da década de 1950, já havia vários focos de resistência. Desse modo, da CEI saem os líderes intelectuais da luta e protagonistas dos planos de ação para a independência e eram eles que estabeleciam os contatos internacionais que apoiaram a independência. (MATOS, 2019, p. 82-85)

3.1 Da influência de outros movimentos estéticos ao processo de consciencialização política

Ao longo dos séculos XIX e XX, no decorrer dos processos de colonização europeia e descolonização das sociedades africanas, grande parte dos intelectuais nascidos em África entraram em contato como uma série de influências intelectuais que contribuíram para a formação do que atualmente se conhece por pensamento africano. De

acordo com José Rivair Macedo (2016, p. 11), a busca por “expressar a posição de seus coetâneos em relação ao mundo” fez com que esses indivíduos “paralelamente aos saberes orais, tradicionais, e à experiência vivida que orientavam as formas de organização sociocultural dos povos anteriores ao período europeu” empreendessem “um novo tipo de saber” com bases eruditas, acadêmicas e científicas.

É nesse sentido, por exemplo, que para entendermos com mais objetividade a complexidade da formação desse pensamento e de seus ecos em instituições como a Casa dos Estudantes do Império se faz necessário elucidar que a produção intelectual africana se subdivide em “campos de abrangência”, sendo eles: “pensamento africano tradicional” e “pensamento africano não tradicional”. Tais categorias se caracterizam por apresentarem

[o primeiro] “saberes acumulados pela experiência ancestral, alimentado e transmitido por meio da oralidade, com acesso relativamente restrito a grupos especializados que são os tradicionalistas”; [o segundo] “um conjunto de saberes acumulados por um grupo particular de escritores, intelectuais, lideranças político-sociais, filósofos, literatos, artistas e cientistas sociais nascidos na África, para explicar realidades específicas do continente.”. (MACEDO, 2016, pp. 12-13)

Seguindo o pano de fundo teórico, de analisar as especificidades do pensamento africano dentro das categorias citadas acima, apontado por José Rivair Macedo (2016, p. 14) as primeiras décadas do século XX foram fundamentais quando se trata da elaboração de um pensamento mais crítico ao colonialismo, isso porque, “alguns intelectuais africanos tomaram consciência de sua responsabilidade social [...]”, como foi o caso de W.E.D Du Bois e Marcus Garvey²⁸. Foram as reflexões e propostas de intelectuais como estes que impulsionaram uma onda de “identificação de jovens universitários” sob a égide dos ideais “do pan-africanismo e as orientações culturais e estéticas de valorização da “África Negra” expressadas, sobretudo, nas décadas de 1930 e 1950 pelo movimento da *Negritude*.”

²⁸ Considerados como expoentes do movimento pan-africanista, ambos foram fundamentais na construção e disseminação das bases dos pensamentos libertários que permearam o início do século XX, sobretudo no que diz respeito às reivindicações políticas, educacionais, libertárias e de unidade africana em torno da emancipação dos povos africanos em todo o mundo. O primeiro nascido em Massachusetts e o segundo no distrito de Saint Ann’s Bay, na Jamaica, seus lugares de reflexão ensejaram diversos apontamentos para a maturação dos pensamentos voltados para a construção de um caminho para a unidade pan-africana. Ver: PAIM, Márcio. Pan-africanismo: tendências políticas, Nkrumah e a crítica do livro Na Casa de Meu Pai. In Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana Ano VII, N°XIII, Julho/2014.

Os movimentos pan-africanistas abriram espaço para que uma série de questionamentos e posições ao projeto colonial fossem lançadas e abordadas em inúmeros espaços intelectuais. Segundo Mauricio Parada, Murilo Sebe Bon Meihy e Pablo Oliveira de Matos (2013, p. 55), o Pan-Africanismo, a Negritude e o socialismo africano não só se destacaram enquanto escolas de pensamento, mas, sobretudo, foram capazes de construir, rearranjar e fomentar “teorias sobre a África” ao mesmo tempo em que as relações políticas “eram remodeladas a partir da afirmação da “personalidade africana”.

Diversas personalidades contribuíram para a estruturação de uma lógica e abordagem de pensamentos, que colocassem na centralidade dos debates, uma crítica à sociedade colonial e às consequências derivadas do empreendimento imperial em território africano, entre eles, podemos mencionar as contribuições à poesia, à história, à política, à literatura e às ciências sociais de Cheikh Anta Diop, Léopold Sédar Senghor, Aimé Césaire, Kwame Nkrumah e Sékou Touré, entre outros que surgiram na América e no Caribe. (PARADA; MEIHY; MATOS, 2013, p. 55)

No que diz respeito ao Pan-Africanismo é preciso considerarmos que essa corrente teórica tem seus pressupostos iniciais oriundos de países de colonização inglesa, como os EUA e nas Antilhas Britânicas e pode ser percebido, segundo Tailane Nunes (2018, p. 222), por duas perspectivas: “a primeira enquanto projeto de libertação da estrutura eurocêntrica e a outra enquanto projeto de integração da população negra nas organizações ocidentais.”. O termo cunhado inicialmente pro Silvester Willians, um homem negro e advogado na cidade de Trinidad, por volta de 1900, trouxe para o campo das ciências humanas um arrefecido debate em torno da subalternidade do negro em sociedades afetadas pela colonização – naquele momento, sobretudo, nas americanas.

Segundo Edmundo Rocha (2015, p. 98), um dos principais fatores que impulsionaram a consciencialização política dos jovens africanos e o contato com esses ideais independentistas, apesar de terem sido “múltiplos, complexos e progressivos”, foi a

“leitura de escritores progressistas franceses, antilheses, brasileiros, africanos, influências políticas provenientes de Paris e do Brasil, independências e guerras de libertação em vários países do terceiro mundo, contactos regulares no Centro de Estudados africanos, no Clube Marítimo Africano e no MAC, com os “Mais Velhos”, todos eles marxiados”. (ROCHA, 2015, p. 98)

Todavia, no que diz respeito aos pressupostos organizados pelos intelectuais pan-africanistas, inicialmente, suas premissas se propuseram a definir um

movimento político e cultural que considera a África, os africanos e os descendentes de africanos de além-fronteiras como um único conjunto, e cujo objetivo consiste em regenerar e unificar a África, assim como incentivar um sentimento de solidariedade entre as populações do mundo africano. (PARADA; MEIHY; MATOS, 2013 p. 55)

Apesar de possuir uma certa especificidade geográfica, o Pan-Africanismo, sobretudo na década de 1935, ganhou novos ares e atravessou várias barreiras até alcançar uma forte leva de estudantes de origem africana que lograva para as metrópoles em busca da formação à nível superior. De acordo com Parada, Meihy e Matos (2013, p. 56), a ampliação de possibilidades para ingressar no ensino universitário cresceu, para os africanos nas décadas de 1930 e 1940, o que acabou por contribuir para que vários deles, estabelecidos nos EUA e na Europa, se tornassem “profissionais que contribuíram muito para a formação da diáspora africana.”

É exatamente durante os anos de 1930, especialmente com a invasão orquestrada pela Itália contra a Etiópia, que os posicionamentos dos principais líderes do movimento, como Du bois e Garvey, passaram a enfatizar o seu caráter de combate aos projetos de afirmação política, social e econômica autoritários que passaram a emergir na Europa. Neste sentido, a ampliação dos debates passou a incluir demandas mais específicas em torno de uma contraposição aos regimes fascistas que se sedimentavam. (PARADA, MEIHY, MATOS, 2013, p. 57-58)

A reação contra o fascismo contribuiu para que houvesse um “aprofundamento teórico e organizacional” do pensamento pan-africano culminando em congressos, com destaque para o de 1945 em Manchester, este que, por sua vez, “contribuiu para a derrocada do sistema colonial e a conquista das independências em África entre os anos de 1950 e 1960.”, sem contar que o congresso se apresentou como um espaço de concretização de “uma ideologia nacionalista orientada pelas massas” e em “prol da libertação do continente africano”. (NUNES, 2018, p. 223)

É dentro dessa esfera que sugerimos pensar a contribuição do Pan-africanismo enquanto pano de fundo teórico que estrutura parte dos ideais de nacionalismo e luta de libertação no imaginário e prática dos associados à Casa dos Estudantes do Império, tendo em vista, também, que o quinto congresso acontece apenas um ano após a fundação da

instituição e, como já mencionado anteriormente, só a partir da virada da década de 1940 para 1950 que os sentimentos anticoloniais pululam com força.

Depois da invasão da Etiópia, diversas associações pan-africanistas foram criadas com o objetivo de efetivar uma solidariedade entre os povos africanos, dentre elas podemos citar: a West Africa Students Union (WASU), a League Of Colored People (LCP) e a International African Service Bureau (IASB); esta última, por exemplo, exemplificava bem a perspectiva ideológica traçada pelo movimento pan-africanista, uma vez que além de auxiliar diversos africanos e descendentes “contra a opressão sofrida em quaisquer países nas áreas social, política e econômica, bem como no que tange à Educação”. (PARADA; MEIHY; MATOS, 2013, p. 66)

Dessa maneira, a ideia era construir “uma comunidade política internacional que partilhava de uma história comum”. Isso porque, de acordo com os pensadores da IASB, apesar das especificidades de cada contexto, para eles, “havia uma relação direta entre a opressão sofrida pelos negros espalhados pelo mundo [...]”. (PARADA; MEIHY; MATOS, 2013, p. 66)

Segundo Márcio Paim (2014, p. 88-90), é fundamental que para entendermos a influência do pensamento pan-africano nas gerações que combateram diretamente o regime colonial português em busca da consolidação das libertações nacionais é, ao mesmo tempo, preciso perceber o Pan-africanismo como “ideologia de libertação” e o “contexto o qual o mesmo surgiu e que suas vertentes políticas foram consolidadas”. Mesmo que em seus primórdios tenha sido percebida por uma “reduzida manifestação de solidariedade restrita às populações de ascendência africana das Antilhas Britânicas e dos Estados Unidos.” e de “oposição aos tráficos escravistas nas Américas, Ásia e Europa”.

Todavia, antes mesmo de 1945, alguns de seus expoentes, como Henry Silvester Willams e Edward Wilmot Blyden, já tratavam de temas como importantes na organização de ideais e denúncias aos sistemas coloniais, como, por exemplo, “a integração continental e a unidade política, econômica e cultural, tornando-se assim um amplo movimento de libertação da África”. (PARADA; MEIHY; MATOS, 2013, p. 56)

Um dos principais nomes do movimento pan-africano foi William Edward Burghardt Du Bois, em sua obra “As almas do povo negro”, que possuiu sua primeira edição publicada em 1903, já apontava a urgência de se buscar liberdade e harmonia

A Liberdade, também, há muito buscada, igualmente ansiamos – a liberdade de viver e desfrutar, a liberdade de trabalhar e de pensar, a liberdade de amar e almejar. Trabalho, cultura, liberdade, a tudo isto necessitamos, não separadamente, senão que juntos, não sucessivamente, mas juntos, cada um crescendo e ajudando o outro, e todas marchando em direção ao vaso ideal que flutua ante o povo negro, o ideal de humana irmandade, adquirindo através da consolidação do ideal de Raça [...]. (DU BOIS, 1998, p. 45)

Du Bois parte de uma série de perspectivas e problematizações que têm seu cerne nas relações impelidas pelas ações coloniais, sobretudo, a respeito do período de escravização dos povos negros e, também, das realidades ensejadas no pós-abolição dentro da sociedade americana. O que, todavia, não o impede de ofertar uma base de discussão pertinente para se pensar não só o racismo, mas, concomitantemente, a cristalização de vários elementos violentos que subjazem nos espaços coloniais e atravessaram a metade do século XIX e no decorrer do século XX.

A reivindicação por uma liberdade, em um sentido que não dimensiona apenas uma nuance subjetiva, e sim aspectos como o direito à cultura e trabalho, por exemplo, é um mecanismo basilar na retórica do movimento pan-africanista em torno da afirmação dos seus ideais, bem como, se apresentou como noção fortemente abraçada por movimentos independentistas nas décadas seguintes.

A proximidade ou simpatia de associados da Casa dos Estudantes do Império com o movimento pan-africanista pode ser percebida, por sua vez, nas felicitações e votos de sucesso enviadas por Amílcar Cabral, em 26 de Abril de 1962, nesse momento já ocupando o cargo de Secretário Geral do PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde), à Conferência da Juventude Pan-Africana:

Conference panafricaine de jeunesse Conakry

Occasion vous fideles representants avenir Afrique etes reunis discuter problemes fondamentaux presents nos peuples j'ai lhonneur adresser fraternelles salutations voeux complet succes conference stop notre peuple notre parti luttant courageusement liquidation colonialisme portugais Guinee Cabo Verde sont surs vous saurez arreter bases concretes organisation effective jeunesse.

Panafricaine afin contribuer efficacement liberation totale unite reelle progres bonheur peuples africains

Amilcar Cabral – Scretatre General, PAIGC. (DAC-FMS, 1962, np)

O trecho final do documento enviado por Amílcar Cabral, um dos principais nomes do contexto revolucionário e de luta contra o colonialismo nas ex-colônias em África, merece destaque. Neste caso, Amílcar deixa evidente a importância da contribuição da

Juventude Pan-Africanista na afirmação do processo de libertação ao sugerir que o seu contributo ocasiona uma “efficacement liberation totale unite reelle progres bonheur peuples africanis” (eficácia total da libertação real e da unidade e progresso para a felicidade dos povos africanos). Desse modo, percebemos, como mencionado anteriormente, que a influência dos ideais pan-africanos se estendem pela décadas seguintes e proporcionam fôlego intelectual para as gerações seguintes.

A herança de uma crítica social impulsionada pelo Pan-africanismo é inegável para as movimentações políticas, sociais, culturais e econômicas que se sucedem à década de 1930. Nesse sentido, de acordo com Muryatan Santana Barbosa (2012, p. 141-142), muitos intelectuais pan-africanistas acentuaram suas produções no campo das artes e da literatura em torno de uma revisitação cultural, que logo em seguida ganha corpo em reivindicações históricas e políticas, erguendo uma “Etnologia da época” com base na formação de uma “visão estética e culturalista do negro, alicerçada na literatura e nas artes cênicas [...]”.

A reconstrução de uma “personalidade africana” e da “subjetividade negra” foram sendo desenvolvidas paulatinamente pelos seguidores do movimento, culminando em um forte aprofundamento destes elementos no movimento da Negritude²⁹, entre as décadas de 1930, 1940 e no início da década de 1950. Atravessando os EUA, Antilhas e tendo forte amparo na França, o movimento foi se sistematizando e expandindo seu raio de ação para países no continente africano e nas Américas. Todavia, cabe destacar que a elaboração e publicação de duas revistas foram fundamentais para lançar o movimento, foram elas: *Légitime Défense* (Legítima Defesa), em 1932, e *L'étudiant Noir* (o Estudante Negro), em 1934 (DOMINGUES, 2005, p. 28).

Com o intuito de defender uma intelectualidade voltada para a conscientização de suas origens raciais, grande parte dos indivíduos envolvidos no movimento tinham como alvo principal a crítica o capitalismo, ao cristianismo e ao formato burguês estabelecido pelos sistemas coloniais para com a África e os povos negros. Contrapor as políticas assimilacionistas europeias foi crucial para levantarem

a bandeira a favor da liberdade criadora do negro e condenarem o modelo cultural ocidental. Como instrumentos ideológicos de libertação, advogavam o comunismo, o surrealismo e a volta às raízes

²⁹ Na definição do conceito, a palavra negritude deve vir sempre escrita em itálico, pois, faz referência a um conceito em outro idioma, e quando estiver escrita como “N” maiúsculo está se referindo ao movimento da Négritude. (DURÃO, 2016, p. 23)

africanas. A revista teve importância fundamental na difusão do movimento. Organizando reuniões, exposições, assembléias, publicando artigos e poemas em outras revistas, esse grupo conseguiu progressivamente transmitir uma imagem positiva da civilização africana. Deste período adquiriram notoriedade os três diretores da revista: Aimé Césaire (Martinica) – que foi o criador da palavra negritude – Léon Damas (Guiana Francesa) e Léopold Sédar Senghor (Senegal) (DOMINGUES, 2005, p. 28).

Germinando uma gama de abordagens contra as estruturas de dominação colonial-capitalista-burguesa que pauperizavam as condições de produção e reprodução não só da vida material para as populações negras, a Negritude também buscava fortalecer um estilo literário que contrapusesse as normativas francesas a respeito de forma e imaginação. A denúncia contra a dominação cultural e a opressão colonialista alavancou os ideais do movimento em cenário mundial e o transformou em mecanismo de incentivo para a conscientização de vários intelectuais espalhados por diversas regiões do mundo, inclusive os que residiam nas metrópoles cursando o ensino superior. (DOMINGUES, 2005, p. 28)

Para um dos principais nomes do movimento Léopold Senghor (1964, p. 317), a melhor definição para a Negritude era considerá-lo como “calor humano”, “a presença de vida: o mundo”. A conexão com as ancestralidades foi característica essencial nos discursos e escritos de Senghor, a ideia de uma africanidade entrelaçada a uma relação de extrema proximidade com a terra sugeriu uma espécie de humanismo, segundo Gustavo Durão (2016), esse apelo era quase algo voltado para a esfera religiosa à medida em que o contato com a espiritualidade seriam valores de importância ímpar na elaboração de uma ideia de civilização; a influência de sua formação seminarista possivelmente foi a grande responsável por essas afirmativas.

A Negritude é apontada como uma das primeiras tentativas de composição de uma “teoria da escrita africana” uma vez que buscava abordar temas sobre as especificidades naturais do homem negro, partindo de distintos lugares de origem, mas, ao mesmo tempo apontando características artísticas, psicológicas, comportamentais e culturais. De uma maneira mais ampla, podemos considerar a Negritude enquanto um movimento que “representou a valorização da escrita literária, sobretudo da poesia, explicitando a relação entre produção intelectual e condição colonial.” (DURÃO, 2016, p. 27).

Para além disso, os ideais da Negritude buscaram firmar uma produção que buscasse exaltar um elemento que ligasse as bases intelectuais e de produção artística a

partir de um “nacionalismo cultural negro-africano” para se livrar de fantasias como o próprio assimilacionismo – influência que merece destaque no processo formativo e de consciencialização dos estudantes residentes em territórios metropolitanos. Sem estabelecer distinções “entre as produções em língua inglesa e francesa, esses autores se interessavam por todas as formas de produção cultural vindas de intelectuais negros.”, especialmente as que provocavam efeitos de contraposição à dominação europeia ocidental. (DURÃO, 2016, pp. 28-29)

Dessa maneira, a Negritude pode ser encarada como uma corrente estética-política-literária que buscou digladiar os princípios mantenedores da discriminação racial e do colonialismo (e seus sustentáculos), especialmente quando buscou confrontar as determinações impostas pelo programa político de assimilação europeia. Segundo Benedita Damasceno (1988), podemos compreender o movimento enquanto

Uma forma de recusa à pura assimilação da cultura europeia por parte de intelectuais negros africanos, antilhanos, e outros, em detrimento de sua própria identidade cultural, e como uma tentativa de retorno às tradições e valores primordiais da raça negra; era uma tentativa de corrigir as distorções observadas pelos intelectuais neoafricanos entre a cultura que lhes era imposta e a sua própria realidade circuncidante e impedir a desagregação de sua unidade cultural. (p. 12)

Essa recusa se sedimentou mediante a implementação de novas maneiras de se propor a expressividade e os ideais constantemente violentados pelo involucro colonial, sobretudo no que diz respeito à repressão física, intelectual e emocional sofrida pelos colonizados. Nesta perspectiva, o uso de gêneros literários como aportes dessa empreitada – inclusive, dentro da coleção Autores Ultramarinos existe um livro intitulado de “Negritude e Humanismo”, de Alfredo Margarido, que será trabalhado nos próximos itens – foi essencial até mesmo para o desenvolvimento do movimento.

De acordo com Zila Bernd (1988, p. 40), o próprio Aimé Césaire denominou a Negritude como “uma revolução na linguagem e na literatura”, isso porque, o caráter atrelado ao uso da produção escrita visava “reverter o sentido pejorativo da palavra negro para dele extrair um sentido positivo”. Assim sendo, assumir uma identidade, estabelecer ligação permanente com a África e solidificar laços de irmandade com outros negros foi o tripé de afirmação dos intelectuais do movimento. Para além disso, Zila Bernd aponta ainda que em português o termo ainda perdia parte de sua expressividade, por derivar de *nègre*, diferente do uso em francês já que existia a palavra *noir*.

Pois bem, cabe considerarmos que apesar das duras críticas feitas à Negritude suas influências foram importantíssimas para os cenários das lutas pela libertação, especialmente por apresentar uma feição poética-cultural e político-social, desse modo, desempenhando

um importante papel histórico, de vital importância no processo de descolonização das colônias européias em África, levado a cabo no período pós-guerra (a partir de 1945), na emergência e consolidação de literaturas de países africanos e literaturas afro-descendentes e também como instrumento de conscientização do negro em diáspora, através da desconstrução de estereótipos seculares atribuídos a ele, levando à construção de uma nova identidade e à reivindicação dos direitos a ele negados durante séculos. (SANTOS, 2007, p. 75)

Outra forte influência na formação dos estudantes africanos que residiam na metrópole e circularam pelo ensino superior, bem como nas Casas de Estudantes de seus lugares de origem – e posteriormente em um único espaço a partir de 1944 – foram os ideais oriundos do marxismo, muitas vezes pouco abordado no que diz respeito até mesmo na conformação ideológica das organizações políticas que lutaram abertamente contra o colonialismo (especialmente o português). De Frantz Fanon, Kwame Nkrumah, Amílcar Cabral, Eduardo Mondlane até Samora Machel, Agostinho Neto, Thomas Sankara e Samir Amin, a estética e conteúdo literários também receberam impulso das reflexões provocadas pelas leituras marxistas realizadas pelos indivíduos supracitados.

Dessa forma, as leituras feitas sobre Marx, Engels, Rosa Luxemburgo e Lenin, por exemplo, no que diz respeito às considerações acerca do colonialismo, do racismo e do capitalismo teceram uma acumulação de conceitos e noções diversas de compreensão da formação social dos países em África a partir da interferência capitalista. Segundo Maria Carolina de Oliveira dos Santos (2019, p. 08) na apresentação do livro “Revolução Africana: uma antologia do pensamento marxista”, organizado por Jones Manoel e Gabriel Landi, é fundamental lembrar que

Durante o século XX, o movimento comunista se tornou um grande aliado dos movimentos de libertação e descolonização na África cooperando assiduamente com assistência militar, econômica e abertura de plataformas educacionais. Lembre-se que não foram União Soviética, Cuba, Coreia ou Vietnã os responsáveis pela colonização e exploração da África, mas sim, e ainda hoje o são, as grandes potências imperialistas. [...] Os movimentos Africanos escolheram cerrar fileiras e somar esforços na construção do socialismo. Este objetivo só poderia ser alcançado caminhando para além de uma mera transposição da teórica: fez-se necessário utilizar a arma teórica do marxismo-leninismo de maneira criadora, de acordo com as condições concretas das realidades específicas vividas. (p. 08)

Muitas das organizações políticas, bem como seus líderes, declaravam abertamente sua tendência marxista-leninista em termos de ação política e promoção de um projeto de sociedade frente aos desmandos coloniais. Na FRELIMO, no PAIGC e no MPLA essa ênfase foi dada não por um mero destaque, mas, sobretudo, pela adoção de uma consciência baseada nos princípios socialistas e pautada na derrocada do colonialismo, com a subsequente implantação de um modelo socialista. Essa relação direta com a situação concreta dos países africanos foi um elemento atrativo para que muitos intelectuais, que inclusive passaram pela CEI, se relacionassem diretamente com o marxismo. (KAGIBANGA, 1998, p. 258)

Entre eles, o caso de Amílcar Cabral é um dos que recebe maior destaque, isso porque, de acordo com Patricia Villen (2013, p. 15), a teoria marxista adaptada por Amílcar se conformou enquanto uma espécie de “marxismo vivo” visando uma experiência revolucionária que, concomitantemente, negasse o destino colonial e as ordens instauradas no pós-segunda guerra. Nesse sentido, romper com o “muro do silêncio do que de fato acontecia na África e nas realidades sociais periféricas” sustentou vários indivíduos envolvidos nas lutas pela libertação, bem como fomentou os próprios ideais de combate às forças coloniais.

De acordo com a autora, Cabral ofereceu elementos substanciais na análise das conjunturas políticas que atravessavam os países afetados pela dominação colonial, especialmente por “considerar o imperialismo um fenômeno inseparavelmente do caráter econômico e cultural”. O uso da teoria marxista pressupunha então fazer com que os movimentos de luta pela independência assumissem “a verdadeira responsabilidade do subdesenvolvimento (a força de bloqueio do processo histórico de outros povos)” e, mais do que isso, adotassem “uma perspectiva crítica e de aspiração revolucionária” como o caminho mais efetivo para uma “transformação social dos povos submetidos ao jugo colonial”. (VILLEN, 2013, p. 15)

Muitos líderes das organizações políticas responsáveis pela concretização das independências tiveram passagem pela Casa dos Estudantes do Império, entre eles, Agostinho Neto, Mário Pinto de Andrade, Marcelino dos Santos e Amílcar Cabral. De acordo com Paulo F. Visentini (2012, pp. 27-28), os revolucionários africanos se apoiaram bastante na perspectiva marxista-leninista tendo em vista que ela implicava alguns elementos de atuação (que inclusive implementaram na prática), como por exemplo, a “existência de um partido único ou hegemônico que se confunde com o

aparelho estatal e exerce o poder como “guia” da sociedade e de seu processo de transição socialista”.

Do ponto de vista econômico a proposta era realizar uma organização “de acordo com o princípio de planejamento econômico centralizado (no lugar do mercado), com a propriedade coletiva dos grandes meios de produção e a estatização dos bancos e do comércio exterior.”; isso porque, a ideia era incorporar a sociedade “a um organismo único, com políticas visando à eliminação gradual das desigualdades e a universalização de políticas sociais como educação, saúde, habitação e emprego” (VISENTINI, 2012, pp. 27-28).

Cabe destacar que a execução desses pressupostos, sobretudo nos períodos que sucederam os processos revolucionários, não saíram bem como esperado, todavia, as revoluções precisam ser percebidas dentro de um quadro externo e interno, desde o processo de estruturação dos ideais até a concretização do momento revolucionário. No entanto, no caso das revoluções africanas, não se pode esquecer que estiveram dentro de um “quadro de tensão extrema e de forte pressão externa”, mais do que isso, foi “materializado através de mecanismos autoritários e repressivos, mas com políticas de caráter paternalista – um debate que pode render até mesmo uma tese de doutorado (VISENTINI, 2012, p. 29).

Para não perder o fio da meada, o impacto dos ideais marxistas dentro das ações empreendidas pela CEI pode ser mensurado, em parte, pela relação que se estabeleceu entre vários associados com o Partido Comunista Português (PCP). O apoio do PCP aos intelectuais que afirmavam uma conduta antisituacionista se dava, sobretudo, no combate ao fascismo, ao colonialismo e no incentivo na luta pela emancipação, segundo Claudia Castelo (2015), o PCP apoiava até mesmo a divulgação de panfletos que possuíam informações que iam de encontro ao governo salazarista e às ações violentas empreendidas pela PIDE – posteriormente destacaremos a repressão sofrida pela CEI.

O monitoramento das atividades da CEI fez com que a Política Internacional e de Defesa do Estado considerasse, muitos dos associados, indivíduos flexionados aos ideais marxistas e, subsequentemente, como um perigo para a situação:

todos ou quase todos os associados são comunistas ou simpatizantes. Todos ou quase todos pertencem ao MUD Juvenil. Foi da CEI que partiu uma parte da agitação política a favor de Norton de Matos. [...] Todos os associados ou quase todos são anti-situacionistas e em

contacto directo ou indirecto com o grupo de Namorado & companhia.³⁰

A subversão praticada pelos sócios da Casa dos Estudantes fez com que o regime salazarista tomasse medidas austeras em busca de garantir a manutenção dos ideais imperialistas – enquanto sustentáculos da formação intelectual e política. Nesse sentido, diversas comissões administrativas foram instauradas, livros queimados, sócios chamados a depor, corte de verbas e, posteriormente, o próprio fechamento da Casa. A exemplo disso, podemos mencionar o comunicado da própria CEI, em 11 de Abril de 1964, criticando o decreto nº 45653, as comissões de passagem a férias ao Ultramar, a prisão de estudantes, a busca feita pela PIDE à associação e a proibição de um colóquio que seria ministrado por Magalhães Godinho:

2. – Em Outubro último, eram presos vários colegas nossos, alguns dos quais em Moçambique onde se encontravam em gozo de férias. Facto ainda que se repetiu em Janeiro desta ano. Desconhecem os sócios da C.E.I os motivos de tais detenções. E é natural esperar que, enquanto não possuam justificação e argumentos que honestamente os convençam do contrário, pensem em que provavelmente tal se apoia no facto dos referidos elementos serem dos mais activos e realizadores no seio da Associação. Pois nem as autoridades se preocuparam em esclarecer-nos sobre tratar-se de qualquer coisa diferente duma manobra de intimidação e de supressão de elementos válidos.

3. – Ainda em Outubro e por nova sortida da P.I.D.E é feita uma busca à Associação que culminou na detenção dos ficheiros, livros de contas e propostas de sócio, levados por agentes daquela organização. Então nos foi afirmado que tal gesto correspondia a ponto de acção integrado nas legais démarches dum “processo” que a polícia intentava promover. Mas hoje, volvidos tantos dias – mais do que se podem considerar indispensáveis à duração de um processo – começa a radicar-se nos sociais desta casa a convicção alimentada de que, tratando-se de elementos indispensáveis ao normal funcionamento e até sobrevivência da Associação, se está perante uma supressão definitiva... com os aspectos morais que em si envolve, mesmo tendo em conta a “legalidade” do facto. Ou poder ter outra interpretação tal acto? Esperemos. (FMS-DML, 1964, np)

Os fatos mencionados no enxerto acima salientam alguns dos elementos de violência policialesca que mencionamos anteriormente, bem como, expressa que alguns posicionamentos dos associados carregam o questionamento constante às ações empreendidas pelo regime português. Afinal, será que alguma ingenuidade ainda se manteria de pé após estes atos de “manobra de intimidação e de supressão” da PIDE?

³⁰ Ofício confidencial dirigido pelo comando distrital de Coimbra da Legião Portuguesa ao director dos serviços de informações da LP-Lisboa, datado de 11.7.1949, Processo 1465/49 SR, Arquivo PIDE/DGS (Arquivo Nacional Torre do Tombo).

O perigo pelo qual eram vistos os associados à CEI fazia parte, também, de todo o impulso da orientação socialista que no século XX ocasionou uma série de movimentos revolucionários, dos quais, por sua vez, ecoaram em diferentes formas de resistência por todo o globo. Para além disso, inspiraram muitos jovens estudantes a protagonizarem, em seus lugares de origem, uma ampla contribuição na mudança de regime, os sócios da CEI não foram diferentes (VISENTINI, 2012, p. 28).

É, nesse sentido, que alguns elementos acerca do processo de consciencialização política dos estudantes que saíam das colônias para estudar na metrópole precisam ser considerados. Isso porque, a confluência de todos esses ideais acabou por produzir desdobramentos significativos na consolidação dos pensamentos e ações anticoloniais. Para isso, consideraremos como a trajetória educacional desses indivíduos influenciou diretamente em seus comportamentos e produções antisituacionistas.

Desse modo, a formação educacional inicial bem como a acadêmica, dos estudantes africanos, traz consigo a ideia de que “o elemento europeu ainda desempenha um papel de relevo na composição somática dessa elite” e, assim sendo, as elites letradas lusófonas fazem parte de um longo historial que as torna particular – especialmente por remontarem uma organização que vem desde o século XVII. Afinal, são indivíduos vindos de uma elite local e que irão compor uma elite intelectual na posteridade que são, somaticamente, grande parte dos associados a Casa dos Estudantes do Império (VENÂNCIO, 1992, p. 10).

De acordo com José Carlos Venâncio (1992, pp. 12-13), somente no final da década de 1940 e no início de 1950 que as elites lusófonas passaram a assumir uma consciencialização enquanto grupo social. Inicialmente em diálogo com o lugar da literatura, as produções das décadas de 1930 e 1940, arregimentaram apenas reivindicações culturais na intencionalidade de seus textos. Cabe destacar, desse modo, a presença de um influente número de cabo-verdianos e do movimento da Claridade (mesmo tendo muitas aproximações com os universos estéticos e culturais que predominavam na metrópole) (VENÂNCIO, 1992, p. 15).

Vale salientar que a relação das elites com o processo de consciencialização se dá, sobretudo, a partir do momento em que o perfil dos estudantes que saíam das colônias para metrópole foi, em sua maior parte, composto por filhos de indivíduos que ocupavam cargos prestigiados na organização colonial. Não à toa, até a primeira metade da década de 1950

os estudantes que desembarcavam em Portugal eram os filhos dos colonos brancos, que tinham acesso à educação básica em África, mas como não tinham universidades por lá, tinham que ir à dita “metrópole” para cursar o nível superior. Aos poucos essa configuração foi mudando, aqueles que eram considerados como indígenas pelo governo português e seus colonos, começaram a chegar a Portugal para fazer o curso superior, tornando a casa um local de debate sobre a situação em África e suas lutas anticolonialista sob a ótica da sua população nativa (MATOS, 2018, p. 82).

De acordo com José Carlos Venâncio (1992, p. 17), outros grupos de literatos estenderam esse movimento e seus espaços de publicação, como no caso da emergência do grupo *Certeza* (1944), mesmo que, segundo o autor, anos seguintes também revelem um breve marasmo nas publicações, que por sua vez foi concomitante a manifestação de estudantes em outros dois pontos do Império: Luanda e Lisboa. Neste caso, em Luanda se destacavam, inicialmente, os intelectuais de cor, já em Lisboa os estudantes deram “[...] início ao seu processo de consciencialização e simultaneamente de libertação pelo reconhecimento da incapacidade de sobrevivência somática numa sociedade de brancos [...]”.

Enquanto o grupo de Lisboa, formado por intelectuais oriundos doutras colónias, para além de Angola (exceptuando Cabo Verde), se sentirá bastante ligado ao pan-africanismo, por um lado, e ao movimento Negritude, com sede em Paris, pelo outro, o grupo de Luanda, de motivações políticas mais concretas, circunscrito ao espaço político de Angola, sentir-se-á mais ligado ao modernismo brasileiro e porventura [via Castro Soromenho?] ao neo-realismo português. (VENÂNCIO, 1992, p.19)

A convulsão de sensações que envolvia os estudantes teve no estranhamento, a uma sociedade somaticamente, a mola motora para que os residentes, advindos das colônias, passassem a repensar as ações coloniais e suas implicações nas sociedades de onde eram oriundos, bem como, o lugar que ocupavam dentro da estrutura metropolitana. Nesse sentido, a literatura ocupou um lugar de extremo potencial, uma vez que

A escrita literária expressava a tensão existente entre esses dois mundos e revelava que o escritor, porque iria sempre utilizar uma língua europeia, era um “homem-de-dois-mundos”, e a sua escrita, de forma mais intensa ou não, registrava a tensão nascida da utilização da língua portuguesa em realidades bastante complexas. Ao produzir literatura, os escritores forçosamente transitavam pelos dois espaços, pois assumiam as heranças oriundas de movimentos e correntes literárias da Europa e das Américas e as manifestações advindas do contato com as línguas locais. Esse embate que se realizou no campo da linguagem literária foi o impulso gerador de projetos literários característicos dos cinco países africanos que assumiram o português como língua oficial (FONSECA e MOREIRA, 2007, p.).

Grande parte das produções divulgadas passaram a fomentar contribuições para aumentar a consistência das indagações feitas por esses intelectuais, especialmente/inicialmente os angolanos, no que diz respeito aos aspectos culturais e políticos ameaçados pelo colonialismo português. O pioneirismo vindo de Angola, segundo Venâncio (1992, p. 24), traz consigo duas explicações: “a agudização da repressão colonial e a necessidade de se lançar à luta armada”.

Este último ponto, o da luta armada, teoricamente pressupunha uma relação de aproximação e interação com o público leitor (especialmente os assimilados, já que a maioria da população angolana não era alfabetizada na língua portuguesa), no sentido de contemplar possíveis indivíduos que lutavam pela independência, mas não estavam engajados nas ações práticas de resistência. Tal escrita tinha como característica um certo tom messiânico e contava com meios de divulgações específicos, os boletins.

Entre esses boletins podemos destacar *Mensagem* e *Cultura II*, que projetaram a esses autores constantes oportunidades de publicação, mais do que isso, a retomada do boletim da CEI (após o fim da primeira comissão administrativa, 1952 -1957) também colaborou para a produção e difusão dos textos. E é deste íterim que surge o que Venâncio (1992) denomina de “a geração 13) de 50”³¹ (alguns nomes podem ser mencionados pelo destaque em suas obras, Antonio Jacinto, Tomás Jorge, Domingos Xavier, Luandino Vieira, Agostinho Neto, Viriato da Cruz, Carlos Pestana (Pepetela).

Em uma reedição do boletim *Mensagem*, lançada em 2015, pela UCCLA, consta um panfleto datilografado, distribuído por Correio com carimbo de Coimbra, em 1960, escrito por estudantes universitários que representavam as colônias de Angola, Cabo Verde, Guiné, Moçambique e São Tomé e Príncipe, se dirigindo ao povo português e expondo a legitimidade das denúncias feita a ONU. Sobretudo, afirmam que dão todo o apoio “às referidas acusações” e apresentam mais algumas:

- 1) A existência de trabalho forçado na Guiné, S. Tomé, Angola (em particular em Porto Alexandre, Baía dos Tigres e Foz do Cunene), Moçambique (em particular na Foz do Limpopo); 2) A exportação de trabalhadores indígenas de Angola e Moçambique para as minas da União Sul Africana (onde chegam a ser castrados a fim de darem melhor rendimento no trabalho) a troco de certas compensações como

³¹ Que por sua vez receberam grande destaque pela evidência, em suas produções, com caráter político e combativo ao regime; por adotarem formas de narrarem as literaturas orais tradicionais para superar as barreiras urbanas e de alfabetização e utilizarem da infância como um ponto de culminância de seus sentimentos anti-situacionistas. VENÂNCIO, José Carlos. **Literatura e poder na África Lusófona** – Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992. pp. 25 -27

o pagamento ao Governo Português da Taxa Pessoal Anual relativa aos indígenas exportados; 3) As fomes que, por culpa da imprevidência e incompetência dos representantes do Governo Português, periodicamente têm vitimado milhares de vidas em Cabo Verde, sendo de 17.000 (dezassete mil) o macabro saldo da última crise; 5) A concentração de forças militares repressivas nos nossos Países; 6) O massacre que em 1951 vitimou 900 (novecentos) indígenas de S. Tomé, abatidos por civis europeus armados pelo Governador Gorgulho; 7) A inexistência de universidades e insuficiência de escolas do ensino médio primário (ROSINHA; FREUDENTHAL, 2015, p. 67)

Em linhas gerais, o caráter de uma reivindicação política como prioridade subjaz, segundo Venâncio (1992, p. 29), em detrimento da “defesa de uma utopia por parte do topo desta sociedade crioula (...)” que acabara resultando “[...] como solução para eliminar as contradições internas à própria sociedade e as contradições que a opõem ao todo do espaço geopolítico (...)”.

A reivindicação por uma angolanidade provocou uma influência importante em moçambicanos e cabo-verdianos, que, por sua vez, passaram a se empenhar em suplantar os meios estilísticos urbanos e alfabetizados. De acordo com Venâncio (1992, p. 30), a adoção de formas específicas de narrar seus textos e criar desvios em relação ao padrão linguístico do português europeu, como uma necessidade de dar expressão a um mundo semântico diferente, ordenou a escrita literária de muitos jovens estudantes envolvidos no embate ao colonizador.

De todo modo, a intencionalidade política nas obras vai sendo gestada e abrindo novas formas de expressividade ao partirem “do princípio de que uma mensagem literária é tanto mais eficaz quanto mais difícil é separá-la dos elementos formais que a viabilizam” (p. 31). Nestes termos, a consciencialização política que alcançou os sócios da CEI teve como característica central, a possibilidade de fazer com eles pudessem identificar as incapacidades do indivíduo negro de transcender o enquadramento orgânico que estava vivendo, além do mais, ofertou a possibilidade de refutar sua integração e um lugar destinado e “feito de força de trabalho” diante do sistema colonial. (p. 35)

Nos chama a atenção que a respeito das condições de produção dessa literatura anticolonial, nas determinações do Estatuto de 1957, da Casa dos Estudantes do Império, é que logo em seu segundo artigo se estabelece como função da CEI a

assistência moral e material proporcionadas pela sua Sede e Delegações e mais Serviços. 2 – Pela concessão de outros auxílios materiais, como bolsas de estudo, empréstimos monetários, assistência média, etc. [...] 1 – Pela publicação de uma Revista. 2 – Por conferências, palestras e exposições etnográficas, bibliográficas, fotográficas e de arte

ultramarina. [...] 4 – Por intercâmbio com estudantes estrangeiros, nos termos das leis em vigor (ESTATUTOS-CEI, 1957, p. 06)

Selecionamos este trecho do Estatuto instituído após o término da primeira comissão administrativa externa a quantidade de possibilidades em termos de publicação e circulação das produções da Casa. Apesar das delimitações impostas pelo regime salazarista português, a geração de 1950, como já destacamos, utilizou dessas aberturas para elaborar uma série de formações políticas, culturais e sociais que reverberaram em produções literárias com um caráter acintoso em relação às ações coloniais portuguesas.

De acordo com Cláudia Castelo (2011, p. 22), esses espaços de sociabilização eram reivindicados pelos próprios associados durante a participação na elaboração do Estatuto de 1957, mesmo que o acompanhamento das instituições coloniais fosse rigoroso. Porém, a ampliação das sociabilidades também contribuía para o arrefecimento da consciencialização política dos estudantes, especialmente se pensarmos que a estes estava garantido:

§ 2.º - O estreitamento dos laços de solidariedade e camaradagem entre os estudantes ultramarinos e metropolitanos, realizar-se-á nomeadamente:

1 – Por jornadas universitárias.

2 – Por visitas e excursões.

3 – Por troca de correspondência, livros e artigos.

4 – Por informações fornecidas sobre o nosso Ultramar, suas actividades, e ainda informações que permitam aos interessados a sua colocação ou o emprego das suas aptidões no Ultramar Português.

5 – Por intercâmbio com as associações académicas, organizações universitárias [...]. (ESTATUTOS-CEI, 1957, p. 02-03)

No terceiro artigo, por exemplo, estava estabelecido que fosse “vedado interferir em assuntos de carácter político ou religioso, e fazer qualquer distinção de raças, de cores, ou de qualquer outra natureza”, no entanto, o que veremos no item a seguir é que as produções literárias publicadas pelo editorial da CEI, a partir de 1959, são completamente contrastantes a esta determinação (ESTATUTOS-CEI, 1957, p. 03).

Em linhas gerais, o combate ao sistema de exploração, a denúncia às violências, a reivindicação de um estatuto original e o anseio pela emancipação política dos domínios metropolitanos foram alguns pontos que consubstanciaram a faceta combativa das produções. No próximo item exploraremos a repressão sofrida pela Casa dos Estudantes do Império (1944-1966) e as construções ideológicas dos nacionalismos que foram

motivadas por todas essas influências, bem como, seus desdobramentos nas lutas pela emancipação ao domínio português, e suas manifestações na literatura de resistência.

3.2 “Uma África para os africanos”: os nacionalismos e a relação com a Casa dos Estudantes do Império

Para darmos prosseguimento a esta relação é preciso que entendamos conceitualmente o que consideramos como base para referenciar uma nação (uma comunidade imaginada) e os pilares dos nacionalismos africanos. O termo “comunidade imaginada” se refere a um conjunto de reflexões ensejadas por Benedict Anderson (1983) acerca da formação do que se passou a entender como “nação” dentro do recorte temporal que atravessa o século XX. Nesse sentido, o autor a define como uma categoria em que

mesmo os membros das menores nações nunca irão conhecer a maioria dos seus companheiros, encontrá-los, ou mesmo ouvi-los, ainda que nas mentes de cada um exista a imagem da comunhão deles. [...] De fato, todas as comunidades maiores que as vilas de contato cara-a-cara (talvez mesmo nestas) são imaginadas. Comunidades devem ser distinguidas, não por sua falsidade/ autenticidade, mas pela forma como foram imaginadas (p. 06).

Cabe lembrar que o autor sugere, na construção do imaginário, a existência de elementos que conectam os indivíduos ao mesmo espaço, seja através de tradições, hábitos culturais, linguagens ou outras manifestações sociais, políticas, etc. Assim sendo, é preciso destacar que as colônias não eram províncias coloniais que ganham um novo olhar sob si a partir das efervescências políticas durante o decorrer do século XX.

Antes de abordarmos os fenômenos do nacionalismo nos países da dita África lusófona, é essencial que destaquemos quais referências utilizamos para compreender e analisar a construção de uma nação através das produções literárias e movimentações políticas que influenciam as organizações e intelectuais de Moçambique, Angola, Cabo Verde e Guiné Bissau em meados do século XX. Como já mencionado no item interior, a contribuição do Pan-Africanismo, da Negritude e do Socialismo Africano na formação dos líderes das lutas de independência foi substancial, e, dessa maneira, cabe salientar que os próprios ideais de nação também receberam inspirações dessas correntes de pensamento.

No entanto, para organizar melhor o que as nossas análises sobre as produções literárias da CEI apontam, bem como as leituras bibliográficas realizadas para a constituição deste capítulo, serão feitos alguns apontamentos conceituais a respeito dos termos nação e nacionalismo e nação imaginada. Assim sendo, partimos inicialmente de

que a ideia de nação está conectada com a proposta de Benedict Anderson (1983, p. 10), uma vez que seria uma espécie de “comunidade imaginada”, pois, são pensadas através de práticas administrativas e culturais organizadas dentro do próprio estado moderno com a finalidade de projetar nos indivíduos responsabilidades em termos socioculturais e burocráticos e, ao mesmo tempo, fazê-los assumir uma identidade.

A conexão pela qual estabelecemos a estruturação de uma comunidade imaginada com as ações empreendidas no campo da produção literária da CEI tem como pano de fundo, como já citado anteriormente, a busca por afirmação de uma identidade e de, na luta pela independência, um objetivo comum.

Dessa maneira, como arquétipo do que o autor sugere no trecho acima, uma “comunhão” a partir da imagem que se elabora de um determinado espaço, o Pan-Africanismo, no início do século XX tentou arregimentar, por exemplo, toda uma camada de indivíduos de descendência ou origem africana em torno de um apelo a uma macro-consciência que combatesse a dominação colonial efetuada pelo Ocidente. A equalização de um objetivo em comum deveria suscitar, no que Benedict Anderson (1983, p.15) aponta como enredos e narrativas que guiam parte da vida dos envolvidos.

Como exemplo do que mencionamos acima, a definição de Olisanwuche P. Esedebe (1980 *Apud* ASANTE, 2010, p. 115) pode elucidar tal afirmativa, isso porque, o autor afirmar que pan-africanismo foi um

movimento político e cultural que considera a África, os africanos e os descendentes de africanos de além-fronteiras como um único conjunto, e cujo objetivo consiste em regenerar a e unificar a África, assim como incentivar um sentimento de solidariedade entre as populações do mundo africano. (p. 115)

Em uma nuance próxima, podemos considerar os apontamentos de Stuart Hall (2006, p. 33) de que a construção de “culturas nacionais” no escopo da modernidade é o principal aporte na formação das identidades culturais, não em um sentido essencialista de que fazem “parte da nossa natureza”, mas que forja a maneira como nos definimos. Neste debate a respeito ex-colônias lusófonas, por exemplo, devemos elencar que a manifestação de uma identidade angola, moçambicana ou caboverdiana é tecida mediante as especificidades pontuadas pelos indivíduos e grupos que organizaram os projetos nacionais.

Inicialmente, com uma maior preponderância na África Ocidental, o que ficou conhecido como nacionalismo africano teve um impulso maior a partir do fim da II Guerra Mundial, com os movimentos de libertação. Depois da Conferência de Bandung, em 1955, que tratou de aspectos relacionados à política do então Terceiro Mundo, um certo “sentimento de unidade nacionalista africana” fez com que países já soberanos reforçassem o interesse no apoio às lutas de libertação; além do mais, a aproximação da URSS com várias colônias em África arrefeceu os ideais nacionalistas e, subsequentemente, as movimentações em torno da independência. (JUNIOR, 2013, p. 17)

Na efervescência desse cenário é que as “culturas nacionais” vão sendo forjadas e propagandeadas dentro de uma “forma distintivamente moderna”, isso porque, inclusive em territórios em África, passaram a fomentar uma “lealdade e identificação” a uma cultura nacional que se distanciasse dos preceitos coloniais. Todavia, criando seus próprios elementos e padrões universais de comunicação e de instituições, a ideia de uma cultura nacional funcionaria para estabelecer um sistema de representações; no caso das ex-colônias africanas, uma certa centralidade e coerência foram essenciais para que cada movimento sustentasse seus projetos. (HALL, 2006, p. 50)

De uma maneira mais específica, Stuart Hall (2006, p. 50) sugere que entendamos não apenas os fatores culturais, mas, os símbolos e representações atreladas aos projetos de culturas nacionais, uma vez que

Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto :nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...] As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. (pp. 50-51)

Imersos em um contexto de supressão das liberdades, de exploração econômica e de opressões culturais, segundo Fernando De Sousa Junior (2013, p. 18) o movimento desencadeado nas províncias portuguesas visou deslegitimar o “enquadramento jurídico” que “permitia o entendimento da parte da potência colonizadora” de se utilizar “das riquezas naturais ou produzidas nas várias possessões sob a sua soberania”. É nessa perspectiva que muitos autores, poetas, intelectuais e militantes buscaram desconstruir a narrativa hegemônica do colonizador e aproximar as populações (sobretudo, as letradas) da luta anticolonial.

É preciso destacarmos que grande parte dos ideais do nacionalismo em África, que se manifestaram nas ex-colônias portuguesas, surgem a partir da “expressão de um sentimento de repúdio contra a dominação colonial no contexto político do Estado Português em África [...]”. Nesse sentido, as lutas contra a ação supremacista das culturas e governos ocidentais, neste caso de Portugal, tiveram como grande pano de fundo um embate em torno do controle da vida política das colônias por parte das autoridades portuguesas. É neste contexto que o(s) nacionalismo(s) africano(s), “de uma forma geral em África, nasceu e desenvolveu-se no âmbito do Estado colonial que impôs a sua forma de acção”. (CAPOCO, 2013, p. 60)

Um dos elementos centrais no impulsionamento dos ideais que passaram a fundamentar as consciências nacionais, segundo Zeferino Capoco (2013, p. 61), foi com o “reconhecimento dos direitos políticos e outros direitos fundamentais definidos pelo Estado colonizador, muitos destes vedados aos autóctones”, já que o processo de conscientização dos indivíduos os possibilitou a formação de um nacionalismo libertador. De acordo com o autor, as críticas realizadas contra os supostos benefícios das missões civilizadoras buscavam defender as bases jurídicas “assentes no direito da auto-determinação”.

Tendo em vista as afirmações do direito internacional quanto aos objetivos políticos que deveriam ser respeitados universalmente, o contexto que fermentava os nacionalismos em Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e outros países do continente africano teve na afirmação “duma cultura própria com um processo histórico particular” suas principais raízes. É na efervescência dos reconhecimentos políticos que os movimentos literários africanos e afro-americanos passam a contribuir no estabelecimento das ligações com antepassados partindo de “expressões literárias que tocavam a alma africana”. (CAPOCO, 2013, p. 61)

As especificidades pelas quais foram sendo forjadas as ideias nacionalistas em cada território afetado pela colonização portuguesa fez com que os intelectuais e militantes políticos visassem a construção de uma “africanidade” como aspecto identitário de reconhecimento mútuo. Sendo assim,

A tese da africanidade tem conteúdo mais político e liga-se mais precisamente ao combate pan-africanista; a tese da negritude tem contexto mais cultural e, melhor que a anterior, pode servir a via africana do socialismo e o pan-africanismo, simultaneamente; o consciencismo é mais a explanação filosófica do conceito africano

global, da personalidade negra, em ordem à solução exclusivamente africana dos problemas da descolonização e do desenvolvimento, e serve tanto o socialismo africano como o pan-africanismo. (SANTOS, 1968, p. 12)

Os pensamentos em torno de soluções quanto aos problemas advindos da colonização e, sobretudo, a busca por extirpa-la do convívio social foram sendo apreendidos paulatinamente pelas elites letradas (nativas) das ex-colônias. Se inicialmente o foco era uma identidade cultural que identificasse o “ser negro-africano”, com o discorrer do desenvolvimento das lutas internas e das ideologias políticas em África, a descolonização e instauração de um novo regime, mediante as condições peculiares de cada colônia, se tornou essencial.

Em uma declaração realizada em 1964, Eduardo Mondlane, naquele momento presidente da FRELIMO, apontou alguns aspectos do formato do pensamento nacionalista que deveria se espalhar tanto em Moçambique como em outras colônias africanas. Assim sendo, os ideais de nacionalismo que emergem em países africanos no século XX são frutos “direto do colonialismo europeu” e apresentam uma mescla de consciência e desejo de buscar força, liberdade e prosperidade para a nação. Para além disso, cabe destacar que no caso das manifestações nacionalistas em África se apresentam pelo “desenvolvimento de atitudes, atividades e programas mais ou menos estruturados com vista à mobilização de forças para conseguir a autodeterminação e a independência.”, afinal, a luta nacional teria como inimigo comum, o colonizador europeu – no caso, o colono português. (MONDLANE, 1964 *Apud* BRAGANÇA; WALLERSTEIN, 1978, p. 33)

Nesse sentido, por exemplo, é essencial conceder ênfase para o desenvolvimento do nacionalismo com base nas condições de produção de uma “elite educada, que não mais se conformava com a situação de dominação”, bem como a introdução de elementos modernizadores na economia e a incessante busca por mão de obra e a expansão do cristianismo. Isso porque, o acirramento e avanço dos movimentos nacionalistas também se situaram em uma linha de orientação caracterizada por impulsos externos, porém, com aplicabilidade nas problemáticas endógenas. (MENDONÇA, 2019, p. 117)

No mesmo texto, Mondlane (1964) ainda sugere que para atingir a autodeterminação e independência era essencial que se construísse um projeto político e militar que combatesse a colonização ao mesmo tempo que se apresentasse como um conceito de unidade do povo; não se deveria deixar de lado, também, a necessidade de

elaborar estruturas políticas que além de dialogarem com os interesses nacionais fossem colaborativas com outras nações africanas. Dessa maneira, o nacionalismo que é gestado pelas gerações de intelectuais e militantes políticos africanos possuía quatro pontos elementais:

1) que é uma reação contra o controle político imposto por europeus aos povos africanos; e, 2) que é uma reação contra a exploração econômica estrangeira, em especial a ocidental, dos recursos naturais e humanos africanos. 3) Nas áreas de África onde um conjunto de populações europeias e asiáticas se fixaram ao lado dos povos africanos, o nacionalismo africano passou a incluir uma reação contra as barreiras culturais e socioeconômicas locais criadas por membros destas comunidades não-africanas. 4) simultaneamente com o desenvolvimento do nacionalismo africano desenvolveu-se um outro tipo de nacionalismo – o nacionalismo cultural – epitomizado pelo aparecimento de inúmeras teorias de toda a espécie sobre o homem africano, apelidado de “personalidade africana” pelos anglófilos e de “Negritudes” ou “Africanité” pelos francófilos. (MONDLANE, 1964 *Apud* BRAGANÇA; WALLERSTEIN, 1978, pp. 34-35)

É importante destacarmos que a noção de nacionalismo reside, sobretudo, nas especificidades das demandas e percepções construídas por determinados grupos sociais em um determinado contexto histórico, político e social. É circunscrito nesse cenário que os contatos entre os estudantes africanos com outros indivíduos acabaram por ocasionar a expansão do pensamento pan-africanista provocando a demanda de uma organização política mais consistente. Juntamente com as influências socialistas, os movimentos nacionalistas buscaram adaptar o aprendizado de seus líderes ao contexto local de seus lugares de origem, como foi o caso de Eduardo Mondlane.

É nesse sentido que as guerras coloniais em Angola e Moçambique representam um forte impacto nas relações que o império português estabelecia, sobretudo desde quando em 1956 a PIDE passou a se alastrar nas colônias e se agregou às regiões militares de Moçambique e Angola. A ameaça percebida pelo regime colonial provocou toda uma reorganização da doutrina militar portuguesa, bem como arrefeceu o combate a todas as frentes que esboçavam ideais anticoloniais. (CABAÇO, 2007, p. 347)

Pois bem, o colonialismo provocou múltiplas formas de manifestação do pensamento nacionalista em África e contribuiu para a consolidação das lutas pela independência. De acordo com Muanamosi Matumona (2016 pp. 04-05), o nacionalismo em território africano surgiu como uma vertente de resistência mais popular “que tomou as formas mais variadas, chegando até à sublevação armada” e se exprimia através de aspirações pela independência e em “forma de revolta”; mais do que isso, concentrou

“estudantes, intelectuais, sindicatos” e “os partidos políticos juntaram-se através de alguns movimentos culturais e filosóficos como o panafricanismo e a negritude”.

Segundo o autor, “os africanos sentiram-se unidos pela raça” e com o surgimento dos movimentos de libertação nacional fizeram as aspirações políticas ganharem também “o estatuto de partidos políticos [...] com uma forte acentuação étnica.”. Cabe, dentro desse escopo, evidenciar que os sentimentos nacionalistas surgem em um contexto com certa “ausência de ideologia, de projecto político próprio”, mas, que não têm como base de explicação “uma inferioridade africana étnica ou civilizacional e por uma incapacidade de produzir História”, do contrário, é fruto de um processo de “autoflagelação decorrente do facto de a experiência colonial se ter servido, mais do que destruído, das estruturas políticas e comerciais africanas e instrumentalizado em seu proveito as rivalidades locais e regionais [...]”. (AMORIM, 2010, p. 107)

Tomando como base os elementos destacados desde o início do item, as relações que aproximaram a Casa dos Estudantes do Império e a Literatura de Resistência com a manifestação dos sentimentos nacionalistas podem ser pensadas a partir do seguinte trecho do poema “Identidade”, de Aguinaldo Fonseca (1951), presente na coleção “Autores Ultramarinos”:

*Cada poema que escrevo
É uma fuga para além de mim.
Cada palavra que sinto e depois digo
É um quebrar de algemas e um voar distante.*

O enxerto acima nos remonta um pano de fundo interessante para pensar o lugar que a produção literária ocupa na Casa dos Estudantes do Império e a sua importância na construção, manutenção e incentivo às lutas e sentimentos anticoloniais, sobretudo para angolanos, moçambicanos e caboverdianos que estiveram de estadia na metrópole. É tomando como referência a potencialidade desse “quebrar de algemas” através da poesia que buscamos compreender como as atividades culturais da CEI foram cruciais nas repercussões políticas dos territórios mencionados.

A “geração de Cabral”, assim denominada por preencher os quadros editoriais da CEI até finais da década de 1950 e motivar uma série de movimentações políticas em torno das lutas por libertação, tornou a Casa em um espaço de “consciencialização dos estudantes africanos (e outros “ultramarinos”, para além de estudantes portugueses) [...]

e lhes permitiu a percepção de que estavam irmanados numa mesma causa contra um opressor comum [...]”. É nesse sentido que grande parte dos debates e denúncias contra o sistema colonial apareciam como reflexos das análises e sensações provenientes das incongruências percebidas pelos intelectuais da Casa mediante suas vivências e aprendizados. (MATA, 2015, p. 10)

Segundo Alfredo Margarido (2014, p. 25), a Literatura se apresenta enquanto instrumento para o preenchimento dos vazios documentais que eram “inexistentes ou raros” e nela “os africanos podiam encontrar os elementos essenciais da sua consciência nacional”. Em outras palavras, a criação literária se apresentou, neste contexto, não só pelo poder de evidenciação de realidades violentadas pela lógica imperialista portuguesa, mas, ao mesmo tempo, como possibilidade de elaborar sensibilidades que sustentassem a “irmandade” em torno do inimigo comum.

A década de 1950 foi marcada por inúmeros avanços na luta pela libertação nacional em diversos territórios e as atividades culturais promovidas pela CEI desembocaram em um maior arrefecimento dos ideais de antagonismo às ideologias coloniais. Mais do que isso, é neste recorte que algumas formações políticas vão surgindo, com um caráter de “vanguardas nacionalistas”, entre elas, o PAIGC, a FRELIMO e o MPLA. Essas organizações, por sua vez, impulsionaram as guerrilhas, em 1961, bem como integraram um bloco de países voltados para as discussões sobre um projeto coletivo de libertação, em 1958, o MAC (Movimento Anti-Colonialista). (MATA, 2015, p. 11)

Não à toa, por volta de 1952, depois de um relatório entregue pela polícia política local portuguesa que apontava os perigos da relação dos sócios da CEI com o MUD (Movimento de Unidade Democrática) e com o escritor comunista Joaquim Namorado, uma comissão administrativa foi nomeada pelo governo português. A comissão fez com que a Casa dos Estudantes do Império se transformasse em um espaço estudantil apenas com um caráter assistencial, ou seja, distante de qualquer atividade cultural ou política, isso porque, a efervescência de produções que demonstravam a insatisfação para com o sistema colonial passou a ser vista como um “desvio” ou “subversão”. (CASTELO, 2011, p. 10)

Como exemplificação da justificativa dessa perseguição, as produções literárias que possuíam uma feição voltada para a crítica e denúncia do colonialismo português já

circulavam dentro dos próprios editoriais da associação e eram percebidas pelos indivíduos que estavam a favor da situação. A coleção de poemas do caboverdiano Aguinaldo Brito da Fonseca, intitulada de “Linha do Horizonte”, publicada em 1951, pelo editorial da CEI traz um poema, “Divisão”, bastante pontual em termos de reivindicação política:

Eu e tu combinámos
 Construir o nosso mundo.
 Tu é que transportaste pedras, cal, água e ferramentas;
 Eu é que fiquei de longe apreciando:
 A obra ia ficar tão bela!...
 Eu é que entrei,
 Eu é que inspeccionei tudo,
 Com um sorriso de beatitude
 A obra ia ficar tão boa!... (FONSECA, 2015, p. 26)

O poema, na primeira estrofe, o eu-lírico utilizado pelo autor remete a um tipo de acordo que supostamente havia sido realizado por parte do elemento colonizador e do colonizado. Todavia, o tom de decepção que vai tomando conta da leitura faz alusão a um suposto descumprimento de tal acordo, afinal, “a obra ia ficar tão bela” e aparentemente a parte responsável por realizar o serviço de construção não contribuiu como era esperado.

Assumir o lugar e falas do colonizador, dentro da estética proposta pelo autor, traz uma nuance intimista ao poema e de fácil compreensão em relação aos desajustes quanto às relações coloniais; coisa que era rechaçada pelo regime imperial, não à toa, poemas como esse acabaram por motivar as intervenções administrativas na CEI.

De acordo com Cláudia Castelo (2011), só em 1957, quando ocorre o restabelecimento de uma certa normalidade na CEI, a proposta do governo português era acabar com as seções referentes aos países de origem dos associados, pois, as percebiam enquanto motores responsáveis pela difusão dos nacionalismos. Todavia, a “nova fase na vida da associação” foi marcada pelo crescimento exponencial de atividades culturais e recreativas,

A CEI promove encontros desportivos, bailes, ‘matinéés’ dançantes, “farras” de sábado, almoços, jantares, mas também colóquios, conferências, exposições, sessões de cinema e de música, concursos literários. A secção editorial, sob o impluso de Carlos Ervedosa, Fernando Costa Andrade, José Ilídio Cruz, Fernando Mourão e Alfredo

Margarido, publica antologias de poetas e contistas angolanos (1959 e 1962; 1960), de poetas de Moçambique (1962) e de São Tomé e Príncipe (1963). Obras de Viriato da Cruz, Agostinho Neto, António Jacinto, Luandino Veira, Mário António, José Craveirinha figuram na colecção «Autores Ultramarinos». Através do seu boletim Mensagem (1948-1964), dirigido, entre outros, por Tomás Medeiros e Carlos Ervedosa, revela muitos dos mais importantes escritores africanos e põe a circular textos anticolonialistas. Começam a surgir literaturas novas e autónomas, que se distinguem da tradição literária portuguesa, a nível temático e linguístico – as literaturas africanas de língua portuguesa – e a CEI aposta na sua divulgação. (CASTELO, 2011, p. 12)

Esses autores passaram a assumir um lugar estratégico não só na construção de um mecanismo de resistência e luta anticolonial, mas, também, de legitimidade de elementos históricos desprezados nas narrativas do colonizador. A desconexão com elementos centrais da proposta literária tradicional portuguesa se apresentou em diversas nuances, como pudemos perceber na análise da coleção “Autores Ultramarinos” (que será apresentada em maiores detalhes no próximo item), seja em termos de afirmação de traços estéticos que sobrevalorizassem o homem negro até a exposição sentimental sobre amor, alegria, paixão e outros desejos³².

Para além disso, é fundamental explicar que tomamos como base a variedade de escritos na coleção, a partir de uma abordagem teórico-metodológica que contempla a poesia como instrumento de resistência e combate, entendendo-a na sua capacidade de dialogar diretamente com os contextos que foram produzidas à medida em que os próprios escritos trazem consigo um certo teor de cobrança ou obrigatoriedade, no sentido de assumir posições políticas de modo mais explícito. Vale salientar que se autojustificar tem sido um processo que atravessa as produções em múltiplas realidades sociais. (SILVA; SOUZA, 2016, p. 94)

Todavia, em sociedades sob convulsões sociais, as produções passam a ser ainda mais questionadas. E é a partir desta nuance que,

No caso específico dos processos sociais, históricos, políticos e culturais envolvidos nas chamadas revoluções socialistas, os efeitos dessas convulsões políticas puseram em debate, desde os fundamentos mais remotos desses movimentos sociais, a questão do papel da literatura, da arte e da cultura em função dos objetivos e programas assumidos pelos movimentos e agentes das revoluções. Afinal, se se

³² Afinal, não só de questões estruturais do seio sócio-político, econômico e cultural eram pontuadas nas produções, cabe destacarmos que as sensibilidades são um aspecto a ser levado em consideração no olhar a respeito dessas literaturas, sobretudo, porque a desumanização promovida pela colonização reduzia as populações africanas a seres quase que insensíveis.

objetiva a construir uma nova sociedade, como a literatura se deixará afetar ou afetará a partir disso? (SILVA; SOUZA, 2016, p. 95)

Sendo assim, a postura assumida pelos associados à Casa dos Estudantes do Império e pelos movimentos revolucionários se relaciona diretamente com a afirmação da literatura (seja através de romances, contos ou poemas) enquanto mecanismo que corrobora para o que Silva e Souza (2016, p. 96) compreendem enquanto “Poesia Revolucionária”. Afinal, as obras teriam passado a ofertar um repertório de temáticas onde traçar perfis estéticos e ideológicos se tornou algo possível e viável. Em consonância a tal perspectiva, no caso da Literatura de resistência e da poesia de combate³³, é preciso compreender que

Essa arte literária, nesse sentido, não é utilizada como aparência por diferença na realidade, pois as vozes africanas que ecoam nas narrativas transcritas da oralidade tomam a realidade como um objeto que legitima a sua literatura, o que Aristóteles chama de verossimilhança (FREITAS, 2010, p. 03).

Dessa forma, partimos do pressuposto de que a Literatura de Resistência pode ser entendida a partir da perspectiva de Alfredo Bosi (2002, pp. 84-86), pela qual a palavra pode ser empregada no que o autor propõe como “função de ação” (sendo eloquente, política e fio condutor da tentativa de expressar os sentimentos mais profundos do homem) e em seu “papel de contradição”, onde também se pode observar as generalidades abusivas das ideologias dominantes, pelo fato de buscarem constantemente racionalizar e justificar o poder.

Este poder, por sua vez, era afirmado tanto pela palavra oficial quanto pela valorização da língua portuguesa, e por instituições como a Casa dos Estudantes do Império, uma vez que era uma organização política e intelectual que circulou entre ambos os espaços e seus desdobramentos se estendem a inúmeras temáticas. Além do mais, é preciso entender que a manifestação literária em Cabo Verde, Angola e Moçambique se dão com bastante peculiaridades, mesmo que venham a convergir sobre certas problemáticas. Isso porque, antes de tudo é preciso reconhecer as inúmeras vozes nesses

³³ Não as entendamos como instrumentos segmentados, mas que a poesia de combate carrega traços específicos de verbalização de seus tocantes e pode ser entendida como sustentáculo da Literatura de Resistência, esta que, em linhas gerais, pode ser entendida enquanto uma categoria macro, na qual abarca inúmeras formas de escrita, trazendo, a partir de cada produção literária, temáticas e objeções com direcionamentos distintos.

escritos, suas origens e a tentativa de transcender ao plano nacional e subsequentemente a um transnacional, segundo Omar Ribeiro Thomaz (2006, p. 03).

A poesia neste ensejo, também pode ser percebida por seu caráter filosófico dentro de uma categoria reflexiva e conceitual, tendo em vista que escritos literários ofertam condições para que sejam indagadas questões relacionadas ao mundo e ao destino do homem (ou de um grupo), de um modo geral. Dentro de uma possibilidade na categoria de Literatura de Resistência, a Poesia de Combate, de acordo com Roberto Fonseca de Freitas (2010, p.01), busca externar a ideia de que o uso dos versos tem como característica basilar a necessidade de elaborar produções que tragam uma linguagem engajada com os ideais militantes.

No caso dos ideais que passam a circunscrever o âmbito político da CEI, a partir de 1950, grande parte estava atrelado às pautas dos programas revolucionários das organizações. A exemplo disto, temos os cadernos de poesia da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), tendo nessa aproximação com a literatura um aspecto substancial na sustentação de narrativas contrastantes às do colonizador, assim como nas denúncias no que diz respeito aos desmandos coloniais.

Na organização dessas noções, podemos exemplificar através de um dos cadernos encontrados nos acervos digitais da CasaComum e na Fundação Mário Soares, produzido em 1969, pela FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), intitulado de “Poesia de Combate”, a dimensão das propostas político-ideológicas contidas na produção literária. Sendo assim, em linhas gerais, tanto a poesia advinda da CEI quanto as que surgiram dentro dos movimentos de libertação nacional, trazem consigo um caráter militante e toma a Revolução como mecanismo em busca da tão idealizada liberdade.³⁴

O primeiro poema do caderno de poemas da FRELIMO, chama atenção e pode ser utilizado como arquétipo do que se compreende enquanto processo revolucionário (numa proposição combativa as delimitações do colonizador).

Como dizer-vos o tamanho do nosso sonho?
Durante séculos
esperámos
que um messias viesse libertar-nos

³⁴ (s.d.), "Poesia de Combate/Frelimo 1969", Fundação Mário Soares / Arquivo Mário Pinto de Andrade, Disponível HTTP: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_84730 (2021-2-12). Acesso em: 01/02/2021.

Até que compreendemos
Hoje
a nossa Revolução
é uma flor imensa
em que cada dia se acrescentam
novas pétalas
as pétalas são a terra
reconquistada,
o povo libertado,
os campos cultivados,
as escolas, os hospitais.
O nosso sonho tem o tamanho
da Liberdade. (FRELIMO, 1969, p. 01)³⁵

A partir desse poema, podemos tomar como condicionante uma das propostas desse diálogo entre a produção literária e ideais militantes, a medida em que a poesia de combate estaria sendo expressa nos objetivos interligados ao “acréscimo de pétalas”. Isso porque, tais pétalas são exatamente terras reconquistadas do domínio português, a libertação do povo, o retorno do cultivo do campo para fins destinados aos nativos, as escolas, os hospitais, mas, sobretudo dimensionando a liberdade como principal sonho. Em termos gerais, a linguagem militante aparece de forma bem explícita e dialoga com propostas estabelecidas pela organização.

Além do mais, entre vários aspectos dos princípios do pensamento nacionalista africano, o desejo de reconquistar seus espaços, tomados pela colonização, aparece de modo explícito na mensagem do poema. Afinal, a retomada da liberdade do povo e de aspectos básicos de sobrevivência, sob uma ação revolucionária, apresentava-se como um dos principais ideais na luta pela libertação. Reconquistar o que se era de direito era fundamental, afinal, os “ladrões de destino” já tinham usurpado quase tudo, como intitula o caboverdiano Agualdo Fonseca, no poema “Furtaram-me tudo!”, da coleção “Autores Ultramarinos”:

O mundo está estragado!
O mundo está cheio de ladrões!

³⁵ *Ibidem*, p. 04.

A mim, furtaram-me a carta de recomendação
Que eu trazia para a Vida...
Furtaram-me o livrinho onde estava o meu Destino
E deram-me um destino desconhecido...
Furtaram-me tudo...
Não sei se minha infância
Ou se logo quando eu nascia
Eu devia ter muita coisa!
Eu devia ser muita coisa!...
Mas tudo, tudo me furtaram
E agora não sou nada,
E agora não tenho nada. (FONSECA, 2015, pp. 28-29)

Neste poema, por exemplo, encontramos uma linguagem de denúncia ao ‘roubo’ realizado pelo colonizador, uma vez que, falando do lugar de um indivíduo consciente dos traumas ocasionados pela colonização, a violência empreendida pelo colono português não se resumia apenas a um processo de exploração econômica, mais do que isso, se estendia a um campo simbólico: o do domínio do futuro do colonizado. De acordo com Frantz Fanon (2008, p, 28), um dos grandes teóricos e militantes da luta anticolonial africana, dentro da sistemática colonial o homem negro só possuía apenas um destino: o que era delimitado pelo homem branco. Neste sentido, quando Aguiinaldo Fonseca aponta que lhe furtaram “o livrinho onde estava meu destino”, o poeta está nitidamente assentando que a colonização lhe retirou não só o presente, mas, sobretudo, as possibilidades ancoradas no porvir.

Não ter nada e não ser nada, nas palavras do autor, representa, concomitantemente, as lacunas que residem na formação da sua identidade, uma vez que, como já abordamos em capítulos anteriores, a estrutura colonial portuguesa penetrou diversos aspectos do convívio social e os forjou de acordo com suas pretensões; esses interesses, por sua vez, estavam baseados nas satisfações econômicas e na formação de um comportamento social que contribuísse para a sustentação das ações imperialistas, seja em termos de ideais políticos, culturais ou religiosos, dessa maneira, em meio a essa confluência a História, as tradições, os costumes e as religiosidades originárias foram sendo marginalizadas e excluídas.

Segundo Silva e Souza (2016, p. 96), a expressão “poesia de combate” faz referência, dentro de uma temporalidade, a três camadas de possíveis significação; a primeira se encarrega de dialogar diretamente com o título e suas referências com as práticas culturais; a segunda, dentro de um campo mais conceitual, faz menção a uma dimensão teórica e epistemológica da própria poesia, da cultura e da literatura diante de uma contextualização histórica e social específica. Por fim, no caso de uma revolução socialista, segundo os autores, eventualmente a poesia tende a assumir um caráter normativo e prescritivo atrelada a uma conjunção de normas e formulações que englobam seus usos e intencionalidades.

Os autores ainda destacam que a dimensão prática, no tocante ao conjunto de textos colocados em circulação e recebidos enquanto “poesia de combate”, a postura que assumem não só é de caráter descritivo, mas passam também a fazer parte da mobilização de um *corpus* de articulações estéticas comuns e diferenciais aos padrões tradicionais. Esse sentimento revolucionário passa a ser retratado também em outros manuscritos, como o “La Poésie Africaine de Combat”³⁶ (A poesia Africana de combate), de Manuel Pinto de Andrade (primeiro presidente do MPLA), também disponível no acervo da Casa Comum que leva seu nome.

O intelectual, na primeira parte do escrito, faz questão de intitula-la de a “primeira resistência” e elucidar a forte ligação entre a oralidade e musicalidade que atravessam os costumes, mas, também o papel da produção literária enquanto manifestação cultural de suma importância frente ao recorte histórico (p.01). Cabe salientar também que, jornais como Suplemento Cultural, especificamente uma matéria publicada em Março de 1977, intitulada de “Poesia Africana de Combate: O Farol da Liberdade”, traz consigo outra possibilidade de definirmos o que é a poesia de combate a partir de noções que nutrem esse caráter de algo que parte de dentro para fora.

Num trecho desta matéria, o periódico propõe dizer que a expressão literária anda consonante com o movimento de libertação nacional, ao trazer “os cantos tradicionais, exprimindo a glória dos primeiros heróis da resistência, quer os poemas em circunstância, compostos durante o período colonial, ou ainda os poemas surgidos na nova guerrilha do homem em Angola (...)”. Nesse sentido, acabam por servir de espaço para denotar uma

³⁶ (s.d.), “La Poésie Africaine de Combat - Introduction”, de Mário Pinto de Andrade”, CasaComum.org, Disponível HTTP: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_83390/ (2018-7-13). Acesso em 10/06/2018.

construção maturada da poesia africana, já que ela também poderia ser vista enquanto “o espelho que reflecte a imagem ampliada da resistência dos povos contra a opressão, mas é mesmo o farol que guia a longa marcha para a liberdade (...)”³⁷. Dessa maneira, a análise realizada com os poemas selecionados, consideram a poesia de combate enquanto linguagem direta no trato para com a manifestação de ações contraproducentes ao regime colonial.

Outras duas obras da coleção “Autores Ultramarinos” chamaram atenção no que diz respeito aos sentimentos de conscientização nacionalista, especialmente o lugar que a Literatura possui na sua disseminação e manutenção. A primeira foi “Consciencialização na literatura caboverdiana”, de outro caboverdiano, Onésimo Silveira³⁸, publicada pela primeira vez em 1963 e reeditada em 2015, assim como as outras obras, pela UCCLA. Na obra, Onésimo Silveira debate temas como o prosseguimento do Movimento Claridoso em Cabo Verde, o aparecimento de uma literatura de reivindicação para-África e o processo de uma consciencialização autêntica na produção literária.

Uma das principais críticas à elite caboverdiana foi apontar que “imbuídos de erudição”, os intelectuais que vieram antes dos Claridosos, “não tinham em conta as realidades socioculturais do Arquipélago”, bem como se distanciaram das massas e as utilizaram como objeto de suas escritas. Tendo em vista a formação educacional em detrimento da manutenção do colonialismo, uma das principais características do distanciamento para com o povo estaria ligada a uma “ascensão do mestiço, à qual se liga uma concepção egotista do saber que deste faz mais um ornamento e um motivo de êxito individual, que instrumento posto ao serviço da colectividade [...]”. (SILVEIRA, 2015, p. 11)

Sendo assim, o enraizamento de uma literatura anticolonial não poderia acontecer “sem a consciencialização, entendida esta como intervenção no processo social, quer no momento da criação literária quer no momento da acção prática.”. Tratar os aspectos da vida do caboverdiano incluía, antes de mais nada, compreender a realidade que o

³⁷ Mário Pinto de Andrade (1977), "Nô Pintcha - Órgão do Comissariado de Estado de Informação e Turismo", nº 293, Quinta, 3 de Março de 1977, CasaComum.org, Disponível HTTP: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_86103// (2018-7-13). Aceso em: 12/12/2020.

³⁸ Nascido em 1935, em Santiago, Cabo Verde, Onésimo Silveira frequentou a CEI durante o fim da década de 1950 e o início da década de 1960, sendo responsável pela edição do seu próprio ensaio sobre a literatura caboverdiana, em 1963. Além de ser um associado ao movimento *Claridade*, teceu duras críticas à elite de Cabo Verde e buscou advogar em prol de uma identidade cultura africana; contribuiu na fundação do PAIGC, trabalhou na ONU e na década de 1970 se tornou conselheiro do Primeiro Ministro de Cabo Verde.

circunscrevia e o violentava indo para além dos problemas superficiais, em outras palavras, aprofundar as análises e ações para um patamar que desconstruísse a “imagem estereotipada homem caboverdiano”. Assim como, era papel dos escritores, por exemplo, contribuir para um “grau de comunhão emocional e intelectual” que conduzisse “espontaneamente à identificação da consciência individual [...] com a consciência colectiva das massas.” (SILVEIRA, 2015, p. 12).

As críticas ao colonialismo e aos padrões estético-literários estabelecidos pela lógica colonizadora não se reduziram à apenas uma obra, do contrário, em um gênero mais diversificado, o angolano Carlos Ervedosa, publicou em 1963, pela Casa dos Estudantes do Império, uma obra intitulada de “A literatura Angolana”. Desde o início da década de 1950, Ervedosa estabeleceu uma série de ligações políticas e literárias com vários movimentos anticoloniais, entre eles, o dos “Novos Intelectuais de Angola”. Suas publicações periódicas em revistas como Mensagem e Cultura II, bem como a sua participação na seção editorial da CEI fizeram desse geólogo e arqueólogo um dos grandes nomes dos ideais nacionalistas angolanos. (UCCLA, 2015)

Em sua obra, o intelectual angolano não só estabelece uma trajetória histórica da literatura angolana, para além disso, situa a sua importância no desenvolvimento dos ideais de libertação, as influências da oralidade na escrita e os entusiasmos das atividades jornalísticas em torno de temáticas culturais e políticas. Cabe então salientar que a influência de um ritmo e formas próprias de Angola fizeram florescer

No solo angolano, com a pujança e a teimosia da vegetação que se renova na anhara consumida pela queimada, encontrando nas próprias cinzas o elemento vitalizador da seiva que lhe corre nas veias, uma literatura que, procurando ser especificamente angolana, caminha a passos largos para a conquista duma posição no conjunto da literatura universal. (ERVEDOSA, 2015, p. 07)

Essa literatura, por sua vez, demonstrou diferentes características ao longo dos séculos XIX e XX, sobretudo, no que diz respeito aos seus interesses. Entre as décadas de 1880 e 1890, a imprensa africana foi significativamente desenvolvida e passou a apresentar fortes traços literários em termos de expressão, tendo seu auge a partir das décadas de 1950 e 1960. O que chama atenção em termos de similitude é a presença de elementos mestiços, da cultura branca de Angola e da projeção de uma elite local, esta que, desde a década de 1880, embebedada pelos ideais liberais, já denotava fortes críticas “à corrupção e às venalidades que então grassavam.” (ERVEDOSA, 2015, p. 08)

Cabe salientar que são os efeitos dessas produções desembocaram na construção e definição do que seria uma “identidade angolana”. Inicialmente os traços de uma cultura colonial ainda muito enraizada e atrelada aos ideais de nação baseados nas definições portuguesas eram bastante marcantes, todavia, com a expansão das produções, especialmente, na década de 1930, uma certa “dualidade cultural, onde conflitos, aproximações sínteses têm espaço” vai tecendo e maturando “uma atmosfera mais próxima daquilo que era entendido à época como angolense”. (PINTO, 2017, p. 111)

Segundo João Paulo Henrique Pinto (2017, p. 111), a mescla da tradição colonial com as “novas propostas estéticas – e até políticas – pode ser considerada uma manifestação prática nos interstícios deixados pelo colonialismo”. Em outras palavras, o próprio modelo educacional e de formação política imposto pelo colonizador português deixou possibilidades concretas de se produzir uma literatura contrastante ao que o próprio domínio imperial impusera. Dessa forma, é preciso compreender que não houve uma ruptura com os padrões coloniais, mas, já se esboçava uma produção ligada às realidades vividas na colônia.

É apenas por volta de 1948, quando se lança o grito “Vamos descobrir Angola!”, que “os filhos da terra” que “se tornavam homens” passaram a ter consciência “da sua qualidade de angolanos” e passam a “estudar a terra que lhes fora berço, em todos os campos, desde a geografia física à geografia humana.”. É com a formação, em 1950, do “Movimento dos Novos Intelectuais de Angola” que os estudos a respeito do “mundo que os rodeia, o mundo angolano de que eles fazem parte mas que tão mal lhes ensinaram”, assim, surgiu “a necessidade de uma literatura que fosse a expressão da sua maneira de sentir, que fosse o veículo das suas aspirações, uma literatura de combate [...]”. (ERVEDOSA, 2015, p. 33)

Destruir uma “falsa imagem de turistas apressados”, segundo Ervedosa (2015), foi o que marcou o surgimento de uma nova leva de produções literárias em Angola. João Henrique Paulo Pinto (2017, p. 112) aponta a mesma nuance, uma vez que o surgimento da “moderna literatura nacionalista angolana” visava “além de uma empreitada pelo campo da cultura, um exercício de compreensão política, de maneira que não é possível pensar neste movimento somente a partir de suas bases estéticas sem englobar a dimensão política presente nas entrelinhas nos textos daqueles intelectuais.”.

As produções de Ervedosa também englobam esses aspectos, além de que outros poetas se posicionavam em nível de incomodidade e insatisfação, entre eles, o próprio Carlos Ervedosa (2015, p. 37) menciona em sua obra: Viriato da Cruz, Mário António, Mário de Andrade, Alexandre Dáskalos, Ermelinda Xavier, António Cardoso e etc. Apesar do pouco incentivo da imprensa e do rádio, esses movimentos construíram bases consistentes para a formação de homens que continuassem “presentes, portadores, já agora, de novas necessidades, novos anseios e novas coragens.” (p. 41)

O gênero textual desta obra de Ervedosa mostra, também, a diversificação de propostas literárias que os editoriais da CEI possuíam, sobretudo, no sentido de preencher uma série de lacunas na história de seus países, que foram legadas pelo colonialismo, como mencionamos anteriormente. A historicidade literária, com tons historiográficos, que Ervedosa propõe em seu texto tem como desfecho um poema de Aires de Almeida Santos (1922-1992), um dos grandes poetas angolanos do século XX. O poema, por sua vez, demonstra que os interesses dos ideais nacionalistas não só estavam pautados pela libertação, mas, na construção de algo novo e fruto dos anseios dos próprios angolanos:

Havemos de construir com as nossas mãos
Uma casita de adobe,
Bonita,
Onde caberemos todos.
Será vermelha,
Toda coberta a capim.
Vai ser fácil amassar
Porque o barro já está tinto
De tanto, tanto sangue
Há tanto tempo a correr.
Terá também um jardim
Com rosas e buganvílias.
Vai ser fácil
Pois mesmo que a chuva tarde,
Serão regadas
Com as lágrimas caídas
Dos olhos de todos nós. (SANTOS Apud EVERDOSA, 2015, p. 45)

3.3 A poesia que se afasta dos estereótipos: as produções analisadas na coleção “autores ultramarinos”

3.3.1 A relação da literatura com a História

Antes de apresentar os poemas e outros gêneros literários analisados, cabe destacarmos a relação de aproximação e distanciamento que se estabelece entre os campos da História e da Literatura, sobretudo, no que diz respeito ao uso da Literatura enquanto aporte para a construção da historiografia de uma sociedade ou de um determinado grupo. Sendo assim, cabe destacarmos também que no caso das literaturas africanas de língua portuguesa, seu ambiente de produção esteve constantemente afetado pelo imaginário, formação educacional e violência sistêmica instituída pelo colonialismo.

Tendo em vista que o projeto do pós-colonialismo traz consigo a possibilidade de voltarmos à cena da experiência colonial com o intuito de “[...] revisitar, lembrar e, principalmente, interrogar o passado.” (DOS SANTOS, 2005, p. 361), cabe ressaltar também a grande importância alcançada pelos estudos que entrelaçam História e Literatura, especialmente no que diz respeito às ex-colônias portuguesas em África. Dessa forma, cada vez mais se faz necessário a disseminação de trabalhos que contribuam na reflexão acerca de produções literárias que desconstroem o discurso do colonizador e elucidam o poder das narrativas locais.

É neste sentido que o diálogo atualmente estabelecido entre os campos da Literatura e da História, na construção da historiografia de determinadas sociedades, vem cada vez mais ganhando notoriedade com os estudos fomentados pela História Cultural. À medida que as produções literárias são pensadas enquanto fontes históricas e a poesia de combate e resistência, em países que passaram pela experiência colonial, no século XX, proporcionam a compreensão das relações – e suas consequências – entre colonizador e colonizado, uma gama de elementos socioculturais são percebidos por outro prisma, afinal

[...] o colonialismo deixava uma sucessão de lacunas na história dessas terras e muitos escritores, falando de diferentes lugares e sob diferentes perspectivas, parecem assumir o papel de preencher com o seu saber esse vazio [...] (CHAVES, 2004, p. 147).

Tomando como base a afirmativa acima, cabe pensarmos este contexto a partir das relações discursivas e de poder dentro do campo literário, as quais, segundo Eliana Lourenço de Lima Reis (2011, p. 82), surgem enquanto o primeiro modo de construção do sujeito, afinal, desde os estudos de Pêcheux, é a identificação que faz com que ele

aceite o discurso que o forma. Essa premissa, por sua vez, pode ser percebida como pano de fundo no caso dos sujeitos produzidos pela assimilação acrítica da cultura europeia e pela conseqüente busca de um embranquecimento por meio da adesão aos valores culturais brancos.

No entanto, para além disso, cabe situar que para o historiador que trabalha com literatura e concebe as aproximações e distanciamentos em relação às narrativas historiográficas, é preciso entendê-las tendo em vista que “um poema, um quadro, um drama” são “documentos para nós, testemunhos de uma história viva e humana, são saturados de pensamento e de ação em potência.”. Analisar as manifestações literárias, nesse sentido, devem ser pontuadas em suas características contextuais e textuais, uma vez que, são estes elementos que apontam os significados e a conseqüências de seus alcances. (FERREIRA, 2013, p.64)

Desse modo, o historiador que utiliza uma determinada produção literária enquanto instrumento para a elaboração da historiografia de um grupo ou uma sociedade, precisa considerar que, de acordo com Roger Chartier (2015, p. 27), “a literatura se apodera não do passado, mas também dos documentos e das técnicas encarregados de manifestar a condição de conhecimento da disciplina história”. E é dentro deste escopo analítico que poemas, resenhas históricas, contos, fábulas e romances podem organizar uma multiplicidade de informações, pensamentos e relatos acerca das dimensões históricas de uma dada realidade.

Neste caso, a proposta deste trabalho toma como base de discussão as relações que perpassam as “formas de explicar o presente, inventar o passado, imaginar o futuro” utilizadas por ambas formas de produção, uma vez que “valem-se de estratégias retóricas, estetizando em narrativa os fatos do quais se propõem falar”. E são exatamente as narrativas poéticas reunidas na coleção, que partem de demandas específicas, mas, ao mesmo tempo, de diferentes agentes sociais, que ofertam uma variedade de debates a respeito do contexto colonial e das lutas de libertação. (PESAVENTO, 2005, pg. 81)

Partindo dessa perspectiva, a CEI (Casa dos Estudantes do Império), especificamente as obras condensadas na “Autores Ultramarinos”³⁹, se situa em um

³⁹ Coleção integral de 22 volumes que os até então jovens associados à Casa do Estudante do Império publicaram através dos editoriais da CEI. Em 2015, a UCCLA (União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa) e a ACEI (Associação da Casa dos Estudantes do Império) coadunaram, reeditaram e publicaram a coleção. Disponível em: <http://www.uccla.pt/noticias/edicoes-da-casa-dos-estudantes-do-imperio/>. Acesso em: 12/08/2020.

espaço pensado enquanto fenômeno histórico e cultural. Em outras palavras, como uma instituição que ofertou uma expressão de ideais e visões de mundo de indivíduos e grupos, para além disso, conseguiu expressar emoções e incorporou difusamente o conhecimento que os associados traziam consigo. (FERREIRA, 2013, p.67).

Assim sendo, o historiador sugere que reconheçamos a literatura não simplesmente como algo universal, mas, todavia, enquanto um fenômeno histórico e cultural que manifesta visões de mundo de indivíduos e grupos expressando emoções e subjetividades de um rico conhecimento que traz consigo. Logo, segundo Ferreira (2013, p. 67), se torna “passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos”. Por isso, prezamos por evidenciar que as manifestações dos ideais de nacionalismo e libertação obedecem, antes de mais nada, a compreensão dos indivíduos acerca do cenário colonial pelo qual atravessa o seu lugar de origem (seja Angola, Moçambique ou Cabo Verde).

3.3.2 “*Godido e outros contos*” de João Dias

A obra analisada neste presente subtópico é do escritor e poeta moçambicano, João Dias⁴⁰. “*Godido e outros contos*”, encontrada na coleção “Autores Ultramarinos”, é um livro que compila uma série de contos autônomos, já que poderiam ser explicados e lidos sem conexão com a figura do personagem principal, mas que carrega enquanto fio condutor, de toda a poética, o jovem negro chamado de Godido. Dessa maneira, é fundamental considerar que, antes de destacar os trechos analisados na obra, a construção da identidade de uma literatura própria é um dos caminhos percorridos para “exorcizar o passado” (REIS, 2011, p. 79).

O escrito traz consigo um caráter inacabado, mas tem em si um realismo sentimental pujante e as tramas envolvem o leitor ao ponto de viver e sentir as experiências que atravessaram a vida do jovem dentro das configurações coloniais presentes na sociedade moçambicana, presentes desde o início do século XX. Além do mais, o teor dramático da obra é destacado em falas que geram uma projeção de situações preenchidas pela

⁴⁰ Escritor Moçambicano que nasceu em Maputo, em 1926, e viveu brevemente até 1949, quando chegou a falecer de tuberculose, em Lisboa. João Dias frequentou a Universidade de Coimbra e chegou a cursar Direito, no entanto desistiu no meio do caminho e foi residir em Lisboa. Porém, foi em Lisboa que entrou em contato com muitos associados da Casa dos Estudantes do Império e participou de diversas atividades político-culturais. João Dias não chegou a publicar obras enquanto estava vivo e seu único livro: *Godido e outros contos* só veio a ser publicado por volta de 1952 pelo próprio editorial da CEI. Disponível em: <https://www.portaldaliteratura.com/autores.php?autor=2312/>. Acesso em: 05/02/2020.

violência colonial pertencente às relações entre colonizador e colonizado. Orlando de Albuquerque, no prefácio do livro, afirma que Godido vivia numa sociedade que o transformava em escória, afinal era “[...] modelada por preconceitos raciais, onde ser branco encobre todas as deficiências e ser preto proíbe todo o valor...” (ALBUQUERQUE *Apud* DIAS, 2015, p. 13).

Sobre a obra é importante salientar também que, as cenas recortam as vivências de Godido apenas o início da obra, afinal, João Dias não teve tempo suficiente para esboçar o restante da produção e por isso carrega consigo um caráter incipiente, porém recheado de problemáticas para análise. Em outras palavras, Godido “ficou esboçado apenas, como a pedra duma casa que não se chegou a construir e que o pedreiro mal aparelhou...”, de toda forma, “o pouco que pudermos salvar, não vai deixar de ocupar o lugar a que tem direito dentro da nossa incipiente literatura africana.” (ALBUQUERQUE *Apud* DIAS, 2015, p. 14).

Godido fazia parte do povo Vátua, retratados como grandes guerreiros e que gozavam de certas riquezas, além do mais tinham notoriedade em função de suas grandes conquistas territoriais, no entanto, em detrimento de uma série de conflitos parte do povo se viu explorado e subjugado pelo domínio português. Nascido do ventre de Carlota (mulher que conhece a escravização e exploração em suas diversas formas), o personagem denota uma nuance que aspira pela liberdade e respira a indignação contra o sistema que o oprime.

O trecho a seguir define quem diretamente é Godido, mas, ao mesmo tempo, revela indiretamente o que João Dias sentia: “um pedaço de carvão ardendo em uma mentalidade ávida de justiça. Ódio às civilizações tidas por superiores por nelas se esconder qualquer coisa de nefasto.” (DIAS, 2015, p. 24)

A representação construída por João Dias tem como uma experiência um espaço somaticamente consolidado por processos de expropriação, violências físicas e mentais e o racismo presentes no trato do colonizador. É então como corpo e alma pertencentes a esse formato de sociedade que João Dias propõe a seguinte reflexão: “Godido será gente? Talvez... talvez tivesse nascido cão, talvez; e talvez seja homem.”. Afinal, o que era ter a pele preta no contexto colonial? Para Dias, “Verdade, verdadinha... que ser da cor do carvão era uma tragédia.” (DIAS, 2015, p. 23)

A constatação das maculas que foram atreladas a figura do negro africano é apresentada de forma objetiva quando o autor afirma que Godido foi “imaginado como rei, apesar de se saber que lavar pratos e colecionar insultos seria seu destino.” (DIAS, 2015, p. 21). Não só estigmas, mas um lugar bastante definido é retratado, uma vez que o jovem negro já estaria fadado a percorrer e viver numa marginalidade construída e destinada a quem não fosse de família abastada e, sobretudo, colono. Este lugar é bem exemplificado quando o escritor indaga

Porque estaria ele ali, amarrado à imundice de um quarto que é um curral, sem uma esteira onde deitar o corpo e com o chicote do carcereiro a cortar-lhe os gritos e a garganta? A suma cama é o chão gelado de cimento. (DIAS, 2015, p. 23)

O trecho acima ratifica um dos objetivos da obra: denunciar o lugar de violentado que o negro africano ocupa dentro do sistema colonial, neste caso, do português. Outros elementos ratificam essa faceta da relação entre colonizado e colonizador, entre eles, o retrato do trabalho forçado, especialmente quando Godido via-se submetido ao peso da enxada “[...] que só de noite o branco lhe tirava das mãos, e os trabalhos ininterruptos do dia e às vezes da noite, vergavam-lhe o ânimo.” (DIAS, 2015, p.24) ou mesmo a fala de Carlota, ordenando que o filho siga para suas atividades de trabalho: “Vai-te... que preto não é senhor de si; preto é escravo.” (DIAS, 2015, p.24)

Todavia, não era apenas o homem negro que possuía lugar bem definido nessa sociedade, a mulher ainda carregava uma dupla função – e Carlota representa, na obra, precisamente esse lugar:

Ela que tudo dava ao branco: trabalho e corpo. Sim, que não ficava na enxada a exploração. Às vezes o branco punha de lado a escrava e procurava a fêmea, a geradora. Apesar de tudo riam-se dela, da indolente, que não reagia às chicotadas ou carinhos do patrão nem as às meninices do filho. (DIAS, 2015, p. 24)

Violentada de diversos modos e colocada, segundo João Dias (2015), como “a vaca do caseiro” (p. 24) que procriava pela décima vez, Carlota não passava de um instrumento para satisfação do prazer de seu senhor. É preciso perceber também que este trecho denota a possibilidade de a poética do autor gerar contradições e ambiguidades quanto a realidade que está posta nas relações coloniais, desta maneira, a obra ratifica a possibilidade de que “[...] a estética – a ficção, a arte, a poesia, a teoria, a metáfora - vem iluminar a nossa difícil situação cultural e política.” (BHABHA, 2007, p. 25). Podendo então ser pensada como espaço que democratiza as denúncias e alimenta o desejo pela emancipação.

No discorrer da obra outro aspecto que aparentemente foi vendido pelo discurso colonial era a pretensa aspiração a uma vida melhor no espaço citadino e, Godido, denotava essa visão do aldeado ao manifestar o desejo de ir para cidade, com o intuito de conhecer

[...] a civilização, onde não haveria certamente nem brancos a chicotear nem pretos a obedecer. A civilização deveria ser alguma coisa de melhor com gosto de “matapa” ou toucinho do céu. Estava dito e resolvido: ia conhecer a civilização. (DIAS, 2015, p. 25)

O fascínio demonstrado por Godido, no trecho acima, era presente em grande parte da população que vivia nas áreas distantes das cidades, contudo, Dias (2015) provoca o leitor a repensar este discurso a medida em que relata a experiência do personagem ao chegar na cidade:

Mais tarde Godido quis aprender a ler, e deram-lhe panelas para lavar. Mirou na rua, ambicionou pisar o alcatrão da calçada e correr os olhos furtivos pelos edifícios em redor; obteve um passe, uma licença onde a sua impressão digital era a assinatura, e só então pôde pisar no alcatrão da calçada e correr os olhos furtivos pelos edifícios em redor. A juntar a tudo isso veio-lhe o imposto da capitação, uma população hostil e o desejo de estar só onde não estava. Suspirou pela sua vida primitiva e quis fugir. Apanhado, ficou a apodrecer numa cadeia. O mundo cuspiu gargalhadas de ódio no negro que queria ser mais que escravo. (DIAS, 2015, p. 26)

Ao fugir da família Santos, com a esperança de encontrar no espaço citadino melhores condições para viver, Godido entra em contraste com uma realidade completamente oposta ao que imaginou e o ódio como elemento mantenedor das relações entre brancos e negros. Por isso torna-se importante considerar que as produções nativas se desdobram enquanto construção de uma linguagem comum acerca da experiência colonial, segundo Linda T. Smith (2016), já que amarram debates, vivências, anseios e necessidades que estão presentes no cotidiano de suas lutas.

É por isso que essa linguagem, segundo Smith (2016), acerca do passado colonial, intersecciona diversas áreas da vida e contribui para reajustar os prismas que regem as ordens do mundo, pois, esses autores passam a retificar seus lugares na história – lugar este que muitas vezes está cristalizado a partir da versão do colonizador.

A experiência de Godido na cidade só o causava mais indignação quanto ao modo que estava sendo tratado, mesmo saindo da cadeia, após ter sido preso por fugir, a sua ordem de soltura veio e “[...] com ela a polícia a chicoteá-lo pelas ruas quando de noite se demorava em alguma coisa.” O personagem passa então a se perguntar sobre a

necessidade da violência policial mesmo após sua soltura e recebe dos patrões a seguinte resposta: “Porque és negro e de negro não passa.” (DIAS, 2015, p. 26).

Inferiorizado e marginalizado, Godido revela, sob a ótica de João Dias (2015), no que o negro foi transformado dentro da dinâmica das relações coloniais, pela voz do personagem o autor aponta: “Agora compreendia que ser negro era algo de mais mesquinho que a lepra. Era ser cancro, cancro entre os civilizados.” (DIAS, 2015, p. 26). É a partir deste fragmento que podemos perceber que

[...] a própria categoria do negro é na sua origem uma produção europeia: os “brancos” inventaram os negros a fim de dominá-los. Ou seja, a direção tomada pelo nacionalismo cultural na África tem sido a de tornar reais as identidades imaginárias a que a Europa nos sujeitou. (REIS, 2011, p. 84)

A dominação colonialista, de acordo com Aimé Césaire (1978), é um processo de dominação que não se reduz simplesmente à esfera cultural, religiosa e social, mas também contempla uma perspectiva maléfica que visa a subjugação do outro de modo violento.

[...] o que é, no seu princípio, a colonização? Concordaremos no que ela não é; nem evangelização, nem empresa filantrópica, nem vontade de recuar as fronteiras da ignorância, da doença da tirania, nem propagação de Deus, nem extensão do Direito; admitamos, uma vez por todas, sem vontade de fugir às consequências, que o gesto decisivo, aqui, é o de aventureiro e do pirata, do comerciante e do armado, do pesquisador de ouro e do mercado, apetite e da força, tendo por detrás a sombra projectada, maléfica, de uma forma de civilização que a dado momento se vê obrigada, internamente, a alargar à escala mundial a concorrência das suas economias antagónicas. (CÉSAIRE, 1978, p.14)

Essa imposição é realizada de diversas formas, especialmente no campo da afirmação de imaginários, que transforma o outro no diferente e a cultura do colonizador no modelo correto a ser pensado e seguido. Como exemplo desta argumentação, a família Santos usa, como aspecto da prática do colonizador, a naturalização da festividade do natal para Godido a partir de uma cosmologia mística do evento, isso porque, o chefe da família Santos anunciava a Godido: “Sabes rapaz?! O natal é a festa do menino Jesus e do Pai Natal. Eles dão brinquedos a quem não faz maldades. No dia de Natal também se comem doces, beijam-se e abraçam-se os amigos;... esses bolos são para a festa, percebes?” (DIAS, 2015, p. 30)

Esse trecho denota exatamente a pretensa necessidade do colonizador requisitar do sujeito colonizado a adoção de formas e costumes que internalizem os valores e as normas do poder ocupante, segundo Eloina Prati (2005). Porém, Godido ainda encontrava

semelhanças com festividades nativas de sua região: “O Natal assemelhava-se ao “lobolo”. Não. Faltava a “tombazana”, e só havia comida e vinho como no “lobolo”. Os padrões costumavam contar muito a história do “Mufana” branco que nascia todos os anos naquela data, e havia de tornar bons os que nele acreditasse.” (DIAS, 2015, p. 31).

No entanto, cabe salientar que o próprio Godido tinha sua projeção e análise dessa representação religiosa proclamada pela família Santos,

O Mufana não se mostrava a toda a gente, e se não fossem alguns a falar dele não se conseguiria sabê-lo. A maior parte da gente nem o percebia; confundia-o com os pedaços de gesso e arte, que havia nas igrejas. Mesmo entre pessoas cultas. Poucas o entendiam. Eram os burros que lhe chegavam mais frequentemente por que não precisam compreendê-lo. (DIAS, 2015, p. 31)

O antagonismo na cosmovisão acerca da divindade retrata como mais um aspecto da cultura colonial é pensado por um filtro de contradição e ambiguidade, já que Godido expressa criticamente a confusão que os próprios fiéis fazem do seu Deus, confundindo-o com gesso e arte, e até mesmo necessitando de uma menor compreensão para poder alcançá-lo. João Dias (2015) ainda denota que os beijos e abraços trocados durante a festividade eram bastante seletivos, uma vez que “a Godido ninguém dizia “Boas Festas”. Nem beijos. Nem abraços.” (p. 30).

Apesar das denúncias e revolta contra uma série de ações perpetradas pelo império colonial português, João Dias usa Godido para demonstrar certa esperança quanto a derrocada do colonialismo e seus mecanismos, seja quando retrata a segunda fuga do personagem ao perceber que “[..] a vista estava um bocado além da mandioca e o do chicote.” (DIAS, 2015, p. 43) ou no trecho em que finaliza as cenas de Godido, ao contrastar os receios de enfrentamento ao colonizador: “Como se não fosse humano um negro pensar que a vida do negro há-de acabar.” (DIAS, 2015, p. 45). Afinal, não havia falta de humanidade em ir de encontro às condições que forjavam a vida do indivíduo negro na sociedade dominada pelo branco colonizador.

De um modo geral, cabe pontuar que a obra pode se estender em uma análise muito mais extensa. Todavia, nas pontuações realizadas neste tópico, é fundamental evidenciar que João Dias nos instiga a pensar como o estranhamento de viver humanamente bem causava embaraço em Godido e seus colegas, uma vez que, o sistema colonial os violentava de modo a impedi-los de se projetar em uma sociedade livre dos desmandos coloniais. Porém Godido, no decorrer da obra, apesar de possuir seus medos, enxergava a liberdade como algo imenso e inerente aos seus sonhos.

3.3.3 Poemas analisados na coleção

*Cada poema que escrevo
 É uma fuga para além de mim
 Cada palavra que sinto e depois digo
 É um quebrar de algemas e um voar distante
 Chora em mim a saudade daquilo que não fui,
 Canta em mim a alegria daquilo que serei...*
 (FONSECA, 1951, p. 12)

Tendo em vista a abrangência das temáticas os mais de 100 poemas, arregimentados na coleção *Autores Ultramarinos*, algumas escolhas foram realizadas buscando elencar temas mais recorrentes e de denúncia ao cenário colonial. do mais, algumas produções não só trazem uma poética de resistência à colonização, mas, também, externalizam subjetividades e manifestações sentimentais a respeito das realidades sociais que circunscreviam os autores.

Alguns temas se destacam nas produções, como por exemplo: a precarização histórica da escrita do colono em relação às sociedades africanas, a afirmação de resistência, a sobrevalorização dos pormenores físicos, externalização de hábitos, costumes, ritos e elementos da cultura, denúncias em relação a exploração do trabalho e das riquezas naturais; além de pontuações acerca do estranhamento a determinados hábitos europeus (suas canções, por exemplo), os estigmas que o negro carrega desde o processo de escravização, a crítica a introjeção de costumes – e sua reprodução – europeizados até a secundarização emplacada aos mais velhos e as tradições pela cultural colonial.

Desse modo, 7 poemas foram selecionados e analisados, são eles: “Não me aprisionem os gestos”, do cabo-verdiano Ovídio Martins (1963), “o choro da África” e “as terras sentidas”, do angolano António Agostinho Neto (1961), “Monangamba”, do angolano António Jacinto do Amaral Lopes, “Alienação” do também Angolano António Cardoso (1961), “Lei”, de mais um angolano, Alexandre Mendonça de Oliveira Dáskalos (1961) e “África”, do moçambicano José Craveirinha (1963).

Partimos dos pressupostos metodológicos ofertados por Valdeci Rezende Borges (2010, p. 98-102), de que é preciso considerar a literatura como instrumento de registro,

interpretação e representação de um mundo e do tempo, dentro de suas próprias regras de produção. Dessa maneira, o autor propõe que ao utilizar a literatura como documento para produzir conhecimento histórico é preciso considerar elementos como o lugar e as condições de produção, a estética empreendida, o público destinado, os cânones literários e o processo de circulação da obra.

De acordo com as leituras realizadas, outros pontos também são enfatizados nos inúmeros poemas que compõem a coleção, e que desvelam questões para além de debates a despeito das violências coloniais, como as esperanças (pela liberdade e conseqüentemente um futuro melhor) e o trabalho com elementos que os circunscrevem dentro de suas cosmologias: a vida, a morte, a infância, a importância das danças, das cantigas e a preservação de dialetos locais. Este último aspecto chama atenção por ser utilizado também enquanto tática e estratégia para driblar restrições impostas pelo regime.

O poema “Não me aprisionem os gestos”, do cabo-verdiano Ovídio Martins (1963), exemplifica a manifestação do sentimento de esperança por um contexto social distinto ao que se vivia dentro do recorte da colonização, quando o autor escreve: “Ainda sonho cavalgadas de estrelas/ e danças lúbricas de flores/ em madrugadas azuis/ e jardins suspensos de outro/ e crianças aladas a brincar/ e gargalhadas de prata (...)” (MARTINS, 1963, p. 07). O uso de uma série de metáforas compõe um estilo de escrita de grande parte dos autores da coleção, sobretudo, porque as metáforas podem esboçar suas subjetividades, bem como contemplar uma série de outros universos.

No entanto, é importante apontarmos que o ser criança aparece no poema como uma espécie de retorno a tempos melhores e de uma imaginação fértil:

E que diria o meu eu-adulto/ ao meu eu-criança/ – o único afinal –/ que sabe viver sonho e poesia?/ Ah por favor/ não me aprisionem os gestos/ que a criança em mim não desertou ainda. (MARTINS, 1963, p. 08)

Afinal, qual o papel que a palavra exerce diante desta conjuntura social recheada de conflitos? De acordo com Dominique Stoenesco (1999, p. 56) a poesia recheada de elementos de luta, amor e por um desejo constante de libertação resumem as principais características esboçadas pelo autor. É nesse sentido que a sua estética e atitude ideológica se manifestam ao reivindicar que não aprisionem “os gestos”, afinal, “a criança em mim não desertou ainda”. Os gestos e a criança, por sua vez, são figurativos e exercem um papel de crítica às opressões de liberdade de expressão imposta pelos controles sociais do colonizador.

É por este caminho que podemos pensar, a partir de Alfredo Bosi (2003, p. 84), a poesia como “(...) a forma mais densa e mais intensa de expressão verbal”, já que sua funcionalidade pode obedecer a uma construção política, cultural, ideológica e social de impacto significativo na formação dos indivíduos. A expressão de traços que remetem à infância e, ao mesmo tempo, a um presente carente de liberdade se mesclam no decorrer do poema.

Já no que diz respeito ao poema “O choro de África”, de António Agostinho Neto, publicado em 1961 pela Casa dos Estudantes do Império, em uma espécie de coletânea de seus escritos poéticos, um dos primeiros aspectos percebidos no retrato (e crítica) de exposição de uma realidade violentada é o uso do termo “choro”. Isso porque, surge como afirmação de um cenário preenchido por dores e violências apesar de sua inerente espiritualidade:

O choro durante séculos
nos seus olhos traidores pela servidão dos homens
no desejo alimentado entre ambições de lufadas românticas

nos batuques choro de África
nas fogueiras choro de África
nos sorrisos choro de África
nos sarcasmos no trabalho choro de África

Sempre o choro mesmo na vossa alegria imortal
meu irmão Nguxi e amigo Mussunda
no círculo das violências
mesmo na magia poderosa da terra
e da vida jorrante das fontes e de toda a parte e de
todas as almas.
e das hemorragias dos ritmos das feridas de África
e mesmo na morte do sangue ao contato com o chão [...] (NETO,
2015, p. 28)

Segundo Lidiane Moreira e Silva (2013, p. 03), Agostinho Neto reuniu em suas poesias uma “incessante busca de denunciar sofrimentos causados pela colonização portuguesa”, mais do que isso, o escritor se dedicou a “exaltar a identidade africana” e usar a literatura como “movimento de exposição das chagas africanas”. Dessa forma, o início do poema já remonta um pouco das linhas que tecem os objetivos do poeta, sobretudo, quando África é apresentada como alguém que vive a chorar e tem a sua “poderosa terra” enxarcada de lágrimas que derivam de severos danos históricos promovidos pelo colonialismo.

Em outro trecho do poema, Agostinho Neto faz uma explanação da violência colonial e critica o modelo educacional instituído pelo império português quando escreve:

O choro dos séculos
inventado na servidão
em histerias de dramas negros almas brancas preguiças
e espíritos infantis de África
as mentiras choros verdadeiros nas suas bocas

O choro de séculos
onde a verdade violentada se estiola no círculo de ferro
da desonesta força
sacrificadora dos corpos cadaverizados
inimiga da vida
fechada em estreitos cérebros de máquinas de contar
na violência
na violência
na violência

O choro de África é um sintoma [...] (NETO, 2015, p. 29)

Os corpos negros “cadaverizados” e produzidos por uma “verdade violentada” que é “inimiga da vida” e que formou “cérebros de máquinas de contar” são relatados pelo autor, neste recorte, sob um prisma bastante violento. Primeiramente porque, a construção colonial além de infantilizar o homem negro, também o torna o grande alvo da “desonesta força” utilizada para a imposição dos interesses econômicos europeus. “O choro de África é um sintoma” de toda a violência sistêmica dos projetos de colonização – como mencionarmos anteriormente por Aimé Césaire, a base do colonialismo.

Lidiane Moreira e Silva (2013, p. 03) ainda sugere que Agostinho Neto “no exercício de rechaçar a cultura do colonizador e reaver a sua identidade”, utilizou a literatura como estímulo na “luta contra o discurso e, conseqüentemente, contra o domínio daquele que por séculos se posicionou como superior ao negro”. O olhar para essas realidades feito enquanto sujeito participante do universo angolano fez de Agostinho como um poeta nas palavras de Hanciau (2010, p. 125): “que persegue uma missão poética: a de criar consciência de sua raça.”.

Os desconfortos frutos das ações agressivas do *modus operandi* português ressoam de diferentes maneiras de acordo com a estética do escritor, sobretudo, na

própria composição da poesia (métrica, rima, etc). Esses incômodos aparecem em outro de seus poemas, “As terras sentidas”, uma vez que o autor explora as contradições do espaço angolano desde a escravização até o seu lugar dentro das sensações vigentes nessa terra. Logo na primeira estrofe, Agostinho Neto lança mão de uma sensibilidade da terra aos “ais chorosos do antigo e do novo escravo” que escorrem “no suor aviltante do batuque impuro/ de outros mares”.

A ideia de antigos e novos escravos pode ser apreendida a partir dos usos e legitimidades jurídicas do trabalho forçado em território angolano (e nas outras colônias), tendo em vista que a conexão entre sentir, chorar e ser escravizado remete a todo um sofrimento secular, porém, com novas roupagens. Um outro elemento que precisamos atentar é o mar, pois, segundo Lidia Moreira e Silva (2013, p. 02), “a natureza possui uma conotação peculiar. O culto a elementos ecológicos e a crença em seus poderes refletem um olhar frequentemente personificado para seus componentes”, e, neste caso, “o mar articula-se de maneira diferenciada, seja em aspectos positivos ou negativos”.

Neste poema, por exemplo, a relação com o mar aparece pavimentada por uma atmosfera negativa, sobretudo quando o poeta diz: Elas gritam o som da vida/ Gritam-no/ Mesmo nos cadáveres devolvidos pelo Atlântico/ Em oferta pútrida de incoerência e morte /E na limpidez dos rios [...] (NETO, 2015, p. 27). De acordo com Tania C. Macêdo (1999, p. 51), o mar seria “identificado aos navios e às desgraças da colonização, entre as quais avulta o tráfico negreiro e, portanto, é caracterizado como inimigo”, por isso aparece no escrito de modo correlacionado à escravidão. Nessa perspectiva,

Seria necessário infiltrar-se no universo traumático que lhe trouxera a escravidão e o tolhimento de sua cultura, para que se fizesse a imposição da voz angolana frente aos colonizadores e o reconhecimento da identidade autônoma. O mar é o elemento da natureza que adquire uma intimidade violenta com o africano, sendo preciso promover o desvelamento para que se transforme em uma nova forma de relação com as águas salgadas. (SILVA, 2013, p. 03)

As implicações das violências coloniais atravessavam dimensões vivas do imaginário dos escritores e apareciam em seus escritos, costumeiramente, como espaço de denúncia e reflexão. Todavia, concomitantemente, o incentivo (ou

lembrete) esperançoso não era perdido de vista na busca por enaltecer essas “terras sentidas/ no som harmonioso das consciências”, tanto quanto na ênfase do lugar do intelectual/escritor/militante na manutenção da vida em África: “Elas vivem/ as terras sentidas de África/ porque nós vivemos/ e somos as partículas imperecíveis/ e inatacáveis/ das terras sentidas de África.”. (NETO, 2015, p. 27)

É nesta última estrofe do poema, por exemplo, que Agostinho Neto destaca a potencialidade e resistência dos indivíduos que confrontavam com o discurso colonial. Afinal, são essas figuras que fazem sentir as terras africanas “no sangue honesto dos homens/ no forte desejo dos homens/ na sinceridade dos homens/ na razão pura e simples da existência das estrelas.”. São essas terras que fervilham nos sonhos e arrefecem o desejo por liberdade. (NETO, 2015, p. 27)

O quarto poema, “Alienação”, presente no livro “Poemas de circunstâncias”, escrito por António Cardoso e publicado em pela CEI em 1961, é um dos mais curtos dos que foram escolhidos, mas, demonstra o nível de consciência criado pelo autor mediante o reconhecimento das circunstâncias coloniais. Segundo Tércio de Abreu Papparoto (2009), António Cardoso era um poeta engajado, uma vez que sua literatura toma de forma direta o momento histórico e político em que vivia. Mais do que isso, cabe salientar que

Enquanto os poetas da Geração de 1950 cultivavam uma espécie de regionalismo e mesmo bairrismo, eles também autenticavam a sua mensagem social. Na poesia de resistência e combate, percebe-se o afã de transmitir o imediato, ou seja, aquilo que relata ou capta as circunstâncias sociais e o impacto dos conflitos ideológicos do momento histórico vivido. Daí a horizontalidade de uma poesia cujas imagens e discurso são destinados a emocionar, comover, animar e agitar. (HAMILTON, 1975, p. 116)

Essa busca em mostrar o imediato pode ser percebida no decorrer do poema:

Estes são os versos da minha alienação

E do ódio e da razão

Que outros homens criaram

Em mim.

No entanto,

No fundo seco dos meus olhos

Ainda moram crianças loiras e negras

Cantando uma qualquer canção de roda infantil! (CARDOSO, 2015, p. 07)

É importante destacar que sentimentos forjados pelo colonizador ganharam uma rede de articulação para legitimar os próprios empreendimentos coloniais e, neste caso, o título do poema por si só remete a essa teia de pensamentos, que, por sua vez foram gestados no imaginário do colonizado. Todavia, exercendo seu papel de “poeta militante”, o autor demonstra sua consciência política em torno da situação que o atravessa ao utilizar a linguagem como “um discurso de poder em prol de uma colectividade específica num momento histórico específico”, afinal, esse ódio criado por outros homens não só afeta António enquanto ser social, mas, também, muitos de seus coetâneos. (HAMILTON, 1975, p. 116)

As duas últimas frases do poema também revelam outro tipo de sentimento já mencionado anteriormente: a esperança de um futuro melhor tendo como pano de fundo ligações com a infância. Quando António Cardoso remete a existência de uma roda de canção infantil, com crianças negras e loiras, faz também uma metáfora que mantém referência a um desejo não destruído pela colonização: o de sonhar com a liberdade e, subsequentemente, com elementos marcantes de suas vivências.

De tantos lugares que os poetas ocupam, como se perceberia o homem angolano numa sociedade somaticamente dominada pelos interesses portugueses? Alexandre Dáskalos, em seu poema “Lei”, realiza o que Abdala Junior (1989, p. 114) intitula de “prática consciente do escritor” inerente à “dinâmica do campo intelectual que o escritor engajado frequente”, uma vez que o autor ao desnudar suas subjetividades também apresenta o imediato, o que tece suas sensações e de muitos outros:

Livre, livre mas sem asas

Homem apenas.

A frente erguida

O olhar em frente

O lábio a sorrir
 para a manhã...
 Os passos
 apenas vão seguindo
 O que na rasgada treva se advinha...
 Os braços construindo o que é flor, e é fruto,
 e é semente,
 e flor e fruto
 de amanhã...
 E vamos:
 o mundo que nos leva
 vai,
 não fica à nossa frente. (DÁSKALOS, 2015, pp. 26-27)

O fruto de amanhã seria exatamente uma atuação que visasse a desestruturação desse ser “livre sem asas” e regasse uma semente que no amanhã desembocasse em uma liberdade concreta. Nesse sentido, o anseio por liberdade é acompanhado pela vontade de ver o “mundo que nos leva” não ficando “à nossa frente”, ou seja, o poeta faz um estreitamento à ideia de que possuir as asas para ser livre está intimamente ligado a uma partida das estruturas que o cercam no momento – a retirada da sistemática colonial do convívio social.

O último poema escolhido faz menção às relações binominais entre colono e colonizador, outro poema de grande repercussão, do moçambicano José Craveirinha, denominado de “África”, em sua obra *Chigubo* (1963), merece destaque. Exatamente por alocar as lacunas que vão sendo tecidas pelo colonialismo, especialmente na imposição de crenças e hábitos, de modo violento. A segunda estrofe elucida tal afirmativa:

Amam-me com a única verdade dos seus evangelhos
 A mística das suas missangas e da sula pólvora
 A lógica das suas rajadas de metralhadora
 E encham-me de sons que não sinto
 Das canções das suas terras que não conheço (...)

(...)Ajoelham-me aos pés dos seus deuses de cabelos lisos (...)
E em vez dos velhos amuletos de garras de leopardo
Vendem-me a sua benção (...) (CRAVEIRINHA, 1963, pp. 12 -13)

Os seguintes trechos do poema amarram três questões presentes de forma costumeira nos vínculos com o projeto colonial: a imposição da religiosidade cristã aos moçambicanos, angolanos, cabo-verdianos, etc; o estranhamento aos hábitos europeus (novamente aparecem as canções) e, por fim, o uso da violência como instrumento para dominação e afirmação dos preceitos coloniais. Craveirinha (1963) ainda ratifica seu ideal acerca do colonizador: “(...) são os filhos dos monstros que descobriram a Inquisição (...)” (p. 13).

Nessa perspectiva, o caráter denunciativo atrelado às produções se mantém presente de forma corriqueira e se apresenta como característica estruturante de várias produções literárias contidas na coleção. Assim sendo, é preciso ratificar que essas literaturas emergem atreladas a uma atmosfera de sucessivas violências praticadas pelo colonizador e que se torna viável resistir e lutar através dos poemas. Cabe não deixar de evidenciar que mesmo quando o escritor “se retira para um recolhimento mais individualizado, aca enredando-se nessas articulações do campo intelectual”, afinal, a luta “antialienadora” move e organiza grande parte das suas ações. (ADBALA JR., 1989, p. 115)

Foi na esteira das ideias apresentadas acima que as análises foram compostas, assim como muitas das percepções atreladas às lutas de libertação e sua produção literária. Nesse sentido, a coleção “Autores Ultramarinos” – que ainda possui muitas obras e escritos para serem analisados – se apresentou enquanto aporte fundamental na compreensão das relações entre História e Literatura no contexto de colonização e descolonização das ex-colônias portuguesas em África.

4. CONSIDERAÇÕES

Diante da manipulação das narrativas acerca da historiografia africana, por parte de um discurso elaborado e sedimentado pelos colonizadores europeus, obras como a de João Dias fazem parte de um repertório necessário e fundamental para a construção de outros olhares a respeito da história de múltiplos povos do continente africano. O perigo da história única, como já mencionou a escritora Chimamanda Adichie em um de seus textos, traz consigo a afirmação de estereótipos que, neste caso, podem vir a ser ferrenhamente combatidos, sobretudo, a partir de narrativas que saem de “dentro para fora” do continente, em outras palavras, quando esses autores assumem o papel de sujeitos da sua própria história.

É exatamente neste sentido que a literatura traz consigo a possibilidade de contribuir significativamente na reconstrução da historicidade dos moçambicanos durante as fraturas coloniais causadas pelo domínio português no século XX. Nesse sentido, os autores da coleção e todo os seus processos de formação e intercâmbios político, sociais e culturais tornam palpável várias dimensões da violência estrutural que perpassa as relações entre colonizador e colonizado; especialmente no tocante à exploração da força de trabalho, da imposição de hábitos e costumes religiosos (e culturais) e do lugar ocupado pelos negros numa sociedade que tem como pilar de sua legitimidade, a violência.

Estudar o império português e seu funcionamento para com as colônias possibilitou a ampliação do horizonte de debate e fez com que a compreensão de categorias como “indígena” e “assimilado” contextualizassem melhor muitos elementos do cotidiano dos colonizados, seja internamente ou quando viajavam para a metrópole. Sendo assim, entender juridicamente, politicamente e educacionalmente os tipos de projeto colonial empreendidos pelos portugueses se mostrou substancial para o discorrer do trabalho.

Para além disso, a interdisciplinaridade estabelecida entre História e Literatura apresenta um amplo arcabouço de debate e possibilidades de escrita. Isso porque, as aproximações das narrativas carregam consigo subjetividades e informações importantíssimas para uma melhor compreensão das complexidades sociais, políticas e culturais de uma dada sociedade e, nesta situação, as ex-colônias portuguesas em África, em função de uma certa carência de documentação, têm em seus escritores um repertório riquíssimo.

O mosaico político-cultural dessas historicidades, a partir do lugar que cada autor ocupa, pode ser alicerçado aos estudos sobre as ações dos impérios coloniais no século XX e da resistência dos povos subjugados pelo imperialismo. Mais do que isso, alguns conceitos como Poesia de Combate e Literatura de Resistência contribuem para análises significativas na tentativa de melhor compreender a produção literária da viragem política, das décadas de 1950 e 1960. É bastante perceptível também que a Casa dos Estudantes do Império, por meio de seu editorial, oferta, na coleção “Autores Ultramarinos”, o contato com uma gama diversificada de autores e obras, o que pode tornar o trabalho sobre este recorte temporal e determinadas experiências políticas, ainda mais profícuo.

E é exatamente dentro desta coleção que várias temáticas demonstram a institucionalização de uma cultura de violência e desrespeito às tradições de vários povos nativos de diversas localidades do continente. Essa escrita pertencente a um campo da literatura pós-colonial, que atravessa e compreende o início, meio e consequências, a *posteriori*, das ações imperialistas é pano de fundo para esmiuçar os profundos impactos da experiência do “novo imperialismo” em África.

Tornou-se manifesto, durante a análise das produções, que um dos grandes produtos da produção literária, encabeçada por intelectuais que fizeram parte do círculo formativo da Casa dos Estudantes do império, provoca a disseminação de sentimentos anti-situacionistas, bem como alimentam diferentes noções de nacionalismo – de acordo com as demandas de luta de cada região. Afinal, por mais que a luta pela emancipação do domínio português fosse pauta de convergência entre países como Angola, Moçambique, Guiné Bissau e Cabo Verde, cada província passava por uma experiência específica, assim como trazia consigo condições particulares de embate ao colonialismo.

Portanto, é exatamente dentro dessa perspectiva que o presente trabalho buscou contribuir para revisitar a experiência colonial, sob o prisma das produções literárias de autores africanos (e participantes das lutas de libertação) escrevendo sobre vivências que atravessaram sua trajetória e de seus pares, mas que são extremamente pertinentes para a compreensão do *modus operandi* do colonialismo enquanto instrumento de opressão e violência no continente africano.

5. REFERÊNCIAS

(s.d.), "Poesia de Combate/Frelimo 1969", Fundação Mário Soares / Arquivo Mário Pinto de Andrade, Disponível HTTP: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_84730 (2021-2-12). Acesso em: 01/02/2021.

(1914), "O Mundo", Segunda, 31 de Agosto de 1914, Fundação Mário Soares / **DBG** - Documentos Bernardino Machado, Disponível em: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_110483 (2020-2-29). Acesso: 11/01/2021.

(1957), "Casa dos Estudantes do Império. Estatutos", **Fundação Mário Soares / Associação Casa dos Estudantes do Império**, Disponível HTTP: <http://www.casacomum.org/cc/visualizador?pasta=11123.002.001> (2021-3-11). Acesso em: 11/01/2021.

(1964), "Comunicado da Casa dos Estudantes do Império", Fundação Mário Soares / **DML** - Documentos Maria Luís Rocha Pinto, Disponível HTTP: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_55182 (2021-3-11). Acesso em: 11/01/2021.

(1962), Sem Título, Fundação Mário Soares / **DAC** - Documentos Amílcar Cabral, Disponível HTTP: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_37988 (2021-1-28). Disponível em: <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=07070.117.130/>. Acesso em: 25/01/2021

(1909), "O Comércio do Porto", Sexta, 2 de Julho de 1909, Fundação Mário Soares / **DBG** - Documentos Bernardino Machado, Disponível HTTP: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_110539 (2020-2-28). Acesso em: 25/01/2021.

ABDALA JR., Benjamin. **História Social da Literatura Portuguesa**. São Paulo: Ed. Ática, 1982.

ALEXANDRE, Valentim. O império português (1825- 1890): ideologia e economia. **Análise Social**. Lisboa. Vol XXXVIII, 2004.

_____. Portugal em África, 1825-1974: uma perspectiva global, *in* **Penélop**. Lisboa, v. 11, 1993. pp. 53-66.

ALMEIDA, Miguel Vale de. Por um pós-luso-tropicalismo: raízes e ramificações dos discursos luso-tropicalistas, ou de 'como certos erros passam de uns manuais para os outros'», *In XXI Reunião da Associação Brasileira de Antropologia*. Vitória, 1998.

AMORIM, Fernando. **Nacionalismo e desalienação africana**. Lisboa: Editora: OBSERVARE - Universidade Autónoma de Lisboa, 2010.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARRIAGA, Lopes. **Mocidade Portuguesa**: breve história de uma organização salazarista. Coleção História do Regime Salazarista. Lisboa: Terra Livre, 1976.

ASANTE, S. K. B; Chanaiwa. O pan-africanismo e a integração regional. In. UNESCO. **História geral da África. Vol. VIII: África desde 1935.** Brasília: UNESCO, 2010

BARBOSA, Muryatan Santana. Pan-africanismo e teoria social: uma herança crítica. **Revista África.** São Paulo. v. 31-32, p. 135-155, 2011/2012.

BERND, Zila. **Introdução à literatura negra.** São Paulo, Brasiliense, 1988.

BHABHA, Homi. Ética e Estética do Globalismo: Uma Perspectiva Pós-Colonial. Em BHABHA, Homi, org. **A Urgência da Teoria.** Lisboa: Tinta da China, 2007, p. 21-44.

BOAHEN, Albert Adu. “A África diante do desafio colonial” In BOAHEN, Albert Adu. (Edit.). **História Geral da África – Vol. VII. África sob dominação colonial.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 01 – 21.

BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. In: BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2002, p. 118-135

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 1989.

BRAGANÇA, Aquino de; WALLERSTEIN, Immanuel. (orgs). **Quem é o inimigo?.** Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1978.

CÁ, Lourenço Oconi. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **Revista Online da Biblioteca Prof. Joel Martins**, n. 1, v. 2, 2000.

CABAÇO, José Luís de Oliveira. Moçambique: Identidades, Colonialismo e Libertação. **Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP).** São Paulo, 2007.

CAHEN, Michel. Seis teses sobre o trabalho forçado no império português continental em África. **África** (São Paulo, 1978, Online), São Paulo, n. 35, p. 129-155, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2526-303X.v0i35p129-155>. Acesso em: 23/12/2019.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **Imprensa e História do Brasil.** São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CAPOCO, Zeferino. O Nacionalismo e o Estado: Um estudo sobre a História Política de Angola (1961-1991). **Tese (Doutorado) – Universidade Católica Portuguesa.** Lisboa, 2013.

CARDOSO, António. **Poemas de circunstâncias.** UCCLA: Lisboa, 2015

CARVALHO, Rita Maria Cristovam Cipriano Almeida de. **A Concordata de Salazar: Portugal-Santa Sé (1940).** Tese (Doutorado em História Contemporânea Institucional e Política de Portugal) – Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2009, p. 77-79.

CASTELO, Claudia, Investigação científica e política colonial portuguesa: evolução e articulações (1936-1974). **História, Ciência, Saúde - Manguinhos**, v. 19, nº 2 (2012),

391-408. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v19n2/03.pdf/>. Acesso em: 28/12/2019.

_____. **A Casa dos Estudantes do Império**: lugar de memória anticolonial, “número especial”, Lisboa, Associação Casa dos Estudantes do Império, 2011. http://repositorio.iul.iscte.pt/bitstream/10071/2244/1/CIEA7_6_CASTELO,%20A%20Casa%20dos%20Estudantes%20do%20Imp%C3%A9rio.pdf/. Acesso em: 05/05/2020.

CATROGA, Fernando et al. **História da História Em Portugal Sécs. XIX-XX**. 1. edição, Coimbra: Circulo de Leitores e Autores, 1996.

CAYOLLA, Lourenço. **Sciencia de colonização**. Lisboa: Typographia da Cooperativa Milita, 1912.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá da Costa, 1978.

CHARTIER, Roger, 1945 -. **A História ou a leitura do Tempo**/ Roger Chartier; [tradução de Cristina Antunes]. – 2 ed; 1. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015;

CHAVES, Rita. “O passado presente na literatura africana”. **Revista Via Atlântica**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa da USP. n.7 (2004).

_____. **Angola e Moçambique Experiência Colonial e Territórios Literários**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

COVINHAO, Domingos Braz Alfredo. A relação entre os ensinamentos morais da cultura Macua e o ensino da educação moral e cívica na 6º classe do 2º grau do ensino básico. **Dissertação de Mestrado** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Universidade Pedagógica. São Paulo, 2006.

CRAVEIRINHA, José. **Chigubo**. UCCLA: Lisboa, 2015

DAMASCENO, Benedita Gouveia. **Poesia negra no Modernismo brasileiro**. Campinas: Pontes, 1988.

DASKÁLOS, Alexandre. **Poesia**. UCCLA: Lisboa, 2015

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

DIAS, João. **Godido e outros contos**. UCCLA: Lisboa, 2015.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento da negritude: uma breve reconstrução. **Mediações** – **Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 10, n.1, p. 25-40, jan.-jun. 2005

DORES, Hugo Filipe Goncalves das. **Uma Missão para o Império**: Política missionária e o “novo imperialismo” (1885-1926). Tese (Doutorado em História) – Universidade de Lisboa, ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, Universidade Católica Portuguesa e Universidade de Évora. Lisboa, p. 351. 2014.

DU BOIS, W. E. B. **As Almas do Povo Negro**. Tradução José Luiz Pereira da Costa, New York, Bantam Classic, 1998.

DURÃO, Gustavo de Andrade. Negritude, construção e contestação do pensamento político-intelectual de Léopold Sédar Senghor (1928-1961). In MACEDO, José Rivair. **O pensamento africano no século XX**. São Paulo: Outras expressões, 2016.

ENES, António. **A Guerra da África** – memórias. Lisboa: Gama, 1945.

ERVEDOSA, Carlos. **A literatura Angolana**: (resenha histórica). Lisboa: UCCLA, 2015.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Edição nº 1. Bahia: UFBA, 2008.

FDUL, **Código Civil Português**. Lisboa, 1867. Disponível em: <http://www.fd.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2014/12/Código-Civil-Portugues-de-1867.pdf>//Acesso em 06/04/2020.

_____, **Regulamento do Trabalho dos Indígenas**. Lisboa, 1889. Disponível em: <http://www.fd.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2014/12/Regulamento-do-Trabalho-dos-Indigenas-1889.pdf>//Acesso em 12/06/2020.

FERRARAS, Noberto O. A escravidão depois da escravidão: a questão do trabalho compulsório na constituição das organizações internacionais no período de entreguerras. **Revista Tempo**, v. 22, nº 41; Niterói – RJ, set/dez, 2016.

FERREIRA, Antonio Celso. A fonte fecunda. In PINSKY, Carla; LUCA, Tania Regina de (Org.). **Historiador e Suas Fontes**. p.63-84, São Paulo: Editora Contexto. 2009;

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

FERREIRA, Pedro. Casa dos Estudantes do Império: pelo regime e contra o regime. **I Congresso Anual de História Contemporânea**. Universidade Nova de Lisboa: Lisboa, 2012.

FONSECA, Aguinaldo. **Linha do Horizonte** UCCLA: Lisboa, 2015

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. A regulação da educação em Portugal – dos Estado Novo à democracia. **EDUCAÇÃO | TEMAS e PROBLEMAS**, 12 e 13, 2013, pp. 27-40.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREITAS, Sávio Roberto Fonseca de. Noemia de Sousa: Poesia Combate em Moçambique. **Cadernos Imbondoeiro**, v. 01, n. 01; João Pessoa, 2010. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/view/13521//>. Acesso em: 10/06/2020;

GALVÃO, Henrique. "Rapport Galvão" I. Documents - Relatório Henrique Galvão. 22 de janeiro de 1947 *In: Fundo de documentos Mário Pinto de Andrade*, Fundação Mário Soares.

GASPERINI, Lavinia. **Moçambique**: educação e desenvolvimento rural. Roma: Edizioni Lavoro/iscos 8, 1989.

GOMES, Rui. Percursos da educação Colonial no Estado Novo (1950-1964). In NÓVOA, António; DEOAEOE, E. Johanningmeier; ARANGO, D. (org.). **Para uma História da Educação Colonial**. Lisboa: Educa, 1996.

GONÇALVES, Ivan Sicca. Forçar esses rudes negros de África a trabalhar”: trabalho, raça e cidadania na legislação colonial portuguesa (1854-1928). **Revista de História Bilros**. Fortaleza, v. 5, b. 9, p. 196-220, maio/ago. 2017.

GONDIM, Amanda Marques de Carvalho. **O que herdamos de nossos antepassados?** A identidade nacional brasileira e portuguesa pela ótica de suas instituições educacionais. Tese Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPE. Recife: UFPE, 2018.

GUIMARÃES, José Marques. **A política ‘educativa’ do colonialismo português em África**: da I República ao Estado novo (1910-1974). Lisboa: Profedições, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HAMILTON, Russel G. **Literatura Africana** – literatura necessária – Angola. Lisboa: Edições 70, 1975.

HANCIAU, Nubia J. Entre-lugar. In: FIGUEIREDO, Eurídice (org.), **Conceitos de Literatura e Cultura**. 2ª edição, Editora UFJF/EduFF, 2010.

HONWANA, Raul Bernardo Miguel. **Memória**. Maputo: Mimeo, 1985.

JACINTO, António. **Poemas**. UCCLA: Lisboa, 2015

JERÓNIMO, Miguel Bandeira. Colonialismo Moderno e Missão Civilizadora. *In* (orgs) ROSSA, Walter; RIBEIRO, Margarida Calafate. **Patrimónios de influência portuguesa**: modos de olhar. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015.

JERÓNIMO, Miguel Bandeira. DORES, Hugo Gonçalves. Das dificuldades de levar os indígenas a trabalhar: o sistema de trabalho nativo no império colonial português. *In* **O império colonial em questão (sécs. XIX-XX)**: poderes, saberes e instituições. (orgs) JERÓNIMO, Miguel Bandeira. Lisboa: Edições 70, 2013. p. 119- 156

JÚNIOR, Fernando de Sousa. O Nacionalismo Africano no Caminho para a Democracia: a transição do poder colonial para o partido único nos PALOP. **Centro de Estudos sobre**

África, Ásia e América Latina, Lisboa, n. 119, 2013. Disponível em: <https://cesa.rc.iseg.ulisboa.pt/RePEc/cav/cavwpp/wp119.pdf//>. Acesso em: 05 fev. 2021.

KAGIBANGA, Victor. A questão da ruptura e da continuidade [proto]Nacionalista na obra de Mário Pinto de Andrade (Uma contribuição ao estudo sociológico do programa de pesquisa do 2º volume da obra *Origens do Nacionalismo Africano*). - **África**, Revista do Centro de estudos Africanos, USP, São Paulo, 20-21:285-303, 1997/1998.

LAINS, Pedro. Causas do colonialismo português em África, 1822-1975. **Análise Social**. Lisboa. Vol. XXXIII, 1998.

LARANJEIRA, Pires. “Uma casa de mensagens anti-imperiais” In FERREIRA, Manuel e AMARÍLIS, Orlanda (Dir.) **Mensagem** – Boletim da Casa dos Estudantes do Império. Linda-a-Velha: ALAC, 1997. pp. 11- 31.

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

MACAGNO, Lorenzo Gustavo. Os paradoxos do assimilacionismo: “usos e costumes” do colonialismo português em Moçambique. **Dissertação de Mestrado** – Programa de Pós-Graduação/Instituto de Filosofia e Ciências Sociais (UFRJ). Rio de Janeiro, 1996.

MACEDO, José Rivair. **O pensamento africano no século XX**. São Paulo: Outras expressões, 2016.

MACÊDO, Tania Celestino. Visões do mar na literatura angolana contemporânea. **Revista Via Atlântica**, n. 3, São Paulo, 1999.

MADEIRA, Ana Isabel. Ler, escrever e orar: uma análise histórica e comparada dos discursos sobre a Educação, o ensino e a escola em Moçambique, 185 – 1950. **Tese de Doutorado** (Doutoramento em Ciências da Educação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa. Lisboa, 2007.

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

MARGARIDO, Alfredo. **A literatura e a consciência nacional**. Antologias de Poesia da Casa dos Estudantes do Império. Vol 1: Angola e S. Tomé e Príncipe. Lisboa: UCCLA, 2014.

MARRONI, Maria Luísa de Casto. Os outros e a construção da Escola Colonial Portuguesa no Boletim Geral das Colônias (1925-1951). **Dissertação de Mestrado** – Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto: 2008.

MARTINEZ, Esmeralda Simões. **O trabalho forçado na legislação colonial portuguesa** – o caso de Moçambique (1889 – 1926). **Dissertação (Mestrado em História da África)** – Universidade de Lisboa. Lisboa: 2008.

MARTINS, Ernesto Candeias. Os caminhos da historiografia educativa portuguesa: da História à Educação. **História da Educação**. V. 8, nº 16; ASPHE/Pelotas, 2004. p. 22 - 44.

MARTINS, Ovídio. **Caminhada**. UCCLA: Lisboa, 2015

MATA, Inocência. **A Casa dos Estudantes do Império e o lugar da literatura na consciencialização política**. Edição nº 01. Lisboa: União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa, 2015.

MATEUS, Dalila Cabrita. **A luta pela independência**: a formação das elites fundadoras da FRELIMO, MPLA e PAIGC. Mem Martins: Inquérito, 1999.

MATIAS, Diogo. **As operações militares de manutenção do Império Português em África**: uma visão sobre as táticas usadas na perspectiva da doutrina actual. Dissertação (Mestrado Integrado – Academia Militar TPOI). 2010. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/6913//> Acesso: 20/09/2019.

MATOS, Patrícia Ferraz de. **As cores do Império**: representações raciais no *império* colonial português. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2006.

MATOS, Dandara Silvia. Os movimentos de independência em África: caso de estudo o Movimento Anticolonialista (MAC). **Revista Eletrônica Discente História.com**, Cachoeira, v. 6, n. 11, p. 76-86, 2019.

MATUMONA, Muanamosi. **A ideia de Nação em África**: Etnia ou Estado Moderno? Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrJ7KMbjTZgPQQAkXz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjE EcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1614216603/RO=10/RU=https%3a%2f%2feurope-nations.estudosculturais.com%2fpdf%2f0088.pdf/RK=2/RS=sxFR6tSkCKbEjx9z3QjD NC_h574. Acesso em: 20 jul. 2020.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia**. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 1995.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MENDOÇA, M. G. de. A descolonização da África: nacionalismo e socialismo. **Sankofa (São Paulo)**, 12(22), 117-140, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1983-6023.sank.2019.158261>. Acesso: 15/fev/2021.

MÔNICA, M.F. **Educação e Sociedade no Portugal de Salazar** (A Escola Primária Salazarista 1926-1939). Lisboa: Editorial Presença, 1978.

MOREIRA, Adriano. “As elites” das províncias Portuguesas de Indigenato (Guiné, Angola e Moçambique)” *In Garcia da Horta*, nº4, v. 2. Lisboa, 1956.

MOUTINHO, Mário C. **O indígena no pensamento colonial português (1895-1961)**. Lisboa: ed. Universitárias Lusófonas, 1996.

NASCIMENTO, Washington Santos. Gentes do mato: os “novos assimilados” em Luanda (1926-1961). 2013. f. 235. **Tese de Doutorado em História**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

NETO, Agostinho. **Poemas**. UCCLA: Lisboa, 2015.

NASCIMENTO, Augusto. Escravatura, Trabalho Forçado e Contrato em S. Tomé e Príncipe nos séculos XIX-XX: sujeição e ética laboral. **Africana Studia**. Porto, nº 7, p. 183-217, 2004.

NETO, Maria da Conceição. Maria Huambo: Uma vida de “indígena”. Colonização, estatuto jurídico e discriminação racial em Angola (1926-1961). **África** (São Paulo, 1978, Online), São Paulo, n. 35, p. 119-127, 2015.

NGUNGA, Armindo; FAQUIR, Osvaldo G. **Padronização da ortografia de línguas moçambicanas**: relatório do 3º seminário. Maputo: CEA, 2011.

NÓVOA, António. História da educação: percursos de uma disciplina. **Análise Psicológica**, nº 4. Lisboa, 1996. p. 417 -434.

_____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Tailane Santana. Pan-africanismo e libertação. A luta anti-colonial de Abdias do Nascimento. **Revista Idealogando**. Recife (UFPE). v. 02, n. 01, p. 221-226, 2018.

OLIVEIRA MARTINS, Joaquim Pedro de. **O Brasil e as Colónias Portuguesas**. 5ª ed. aumentada. Lisboa: Parceria Antonio Maria Pereira Livraria Editoria, 1920.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Guiné-Bissau: 3 anos de independência**. Lisboa: Cidac, 1977.

PAIM, Marcio Luís. Pan-africanismo: tendências políticas, Nkrumah e a crítica do livro Na Casa De Meu Pai . In: Sankofa. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, Ano VII, NºXIII, p. 88-113, Julho/2014.

PAPAROTO, Tércio de Abreu. A lição de coisas de António Cardoso: Uma poética para além da prisão. **Tese (Doutorado)** – Programa de Pós-graduação em Estudos Comparados de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa – USP: São Paulo, 2009.

PARADA, Maurício; MEIHY, Murilo Sebe Bom; MATOS, Pablo de Oliveira. **História da África Contemporânea**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Pallas, 2013

PAULO, João Carlos. Vantagens da instrução e do trabalho: ‘Escolas de Massas’ e imagens de uma ‘educação colonial portuguesa’. **Revista Educação, Sociedade & Cultura**, nº5, 1996.

PAULO, João Carlos. What Does Indigenous Education Mean? Portuguese colonial thought and the construction of ethnicity and education», in **Revista Paedagógica Histórica**, Vol. 37, nº 1, 2001, pp. 99-128.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. 2ª Edição. Belo. Horizonte: Autêntica, 2005;

PINTO, João Paulo Henrique. Literatura e identidade nacional em Angola. **Revista Hydra: Revista Discente De História Da UNIFESP**, 2(3), 2019, 105-132. <https://doi.org/10.34024/hydra.2017.v2.9104>. Acesso: 01/fev/2021.

PORTUGAL. Decreto nº 12.485, de 13 de outubro de 1926. **Diário do Governo**. Lisboa, 1926. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/416823//>. Acesso em: 20/04/2020.

_____. Decreto nº 31.207, de 05 de abril de 1941. **Diário do Governo**. Lisboa, 1941. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/416823//>. Acesso em: 20/04/2020.

PORTUGAL, **Diário da República Eletrônico** - Estatuto dos Indígenas Portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique, de 1954 (decreto de nº 39.666). Lisboa, 1954.

_____, **Diário da República Eletrônico** / Decreto nº 951/1914. Lisboa, 1914. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/488809/details/maximized//>. Acesso em: 10/07/2020.

_____, **Diário da República Eletrônico** – Decretos 12.333 e 12.334. Lisboa, 1926. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/160320/details/maximized//>. Acesso em: 09/09/2020.

_____, **Diário da República Eletrônico** / Diário do Governo n.º 281/1928, Série I de 1928-12-06. Lisboa, 1928. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/22730/details/normal?q=281%2F1928//>. Acesso em: 10/08/2020

_____, **Assembleia da República** – Acto Colonial, 1930/ Decreto 22.465. Lisboa, 1930. Disponível em: https://www.parlamento.pt/Parlamento/Documents/acto_colonial.pdf//. Acesso em: 17/08/2020

PROENÇA, Maria Candida. **Um Século de Ensino da História**. Lisboa: Edições Colibri, 2000.

QUEIROZ, Maria Inês Pires Soares da Costa. A Mocidade Portuguesa na “Era dos Fascismos”: o enquadramento da Juventude no Estado Novo (1936-1945). **Dissertação de Mestrado** – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2008.

REIS, Eliana Lourenço de Lima. **Pós-colonialismo, identidade e mestiçagem cultural: a literatura de Wole Soyinka**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

Rejane Silva e Ubiratã Souza (2016, p. 96) [SILVA, Rejane. V.R.](#); SOUZA, Ubiratã. R. B.. A poesia de combate moçambicana: tópicos de um realismo belicoso. **SCRIPTA**, v. 20, p. 94-116, 2016.

ROCHA, Aurélio. **Associativismo e Nativismo em Moçambique**: contribuição para o estudo das origens do nacionalismo moçambicano (1900-1940). Maputo: Promedia, 2002.

ROCHA, Edmundo. **Angola**: Contribuição ao estudo da génese do nacionalismo angolano (1950-1964). Lisboa: Edição de Autor, 2003.

_____. A Casa por quem a viveu. In: **Casa dos Estudantes do Império 50 anos**: testemunhos, vivências, documentos. Lisboa: UCCLA, 2015. pp. 97-98

RODRIGUES, Jorge de Sousa. “Um roteiro da educação nova em Portugal. Escolas Novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882 -1935), de Manuel Henrique Figueira”. In **Anál. Social**; nº 176. Lisboa: 2005.

ROSA, Frederico Delgado. Evolucionismo e Colonialismo em Portugal no período da ocupação efectiva (1890-1910). In **Seminário de Investigação**, dir. Rui M. Pereira. Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 1992, pp. 114-115.

ROSAS, Fernando. O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo. **Análise Social**, vol. XXXV (157), p.1031-1054, 2001.

ROSINHA, Maria do Rosário; FREUDENTHAL, Aida (direção). **Boletim Mensagem (1944 -1994)**. 2º Ed. Lisboa: UCCLA, 2015

SAID, Edward. **Cultura e Imperialismo**. Companhia das Letras: São Paulo, 2011.

SAMUELS, Michael Anthony. **Education in Angola, 1878-1914**: A history of culture transfer and administration. Nova York: Teachers College Press, 1970.

SANTOS, Donizeth Aparecido dos. Pan-Africanismo e movimentos culturais negros. **Revista ANALECTA**. Guarapuava/Paraná. v.8, n. 01, p. 67-77, jan/jun. 2007.

SANTOS, Eduardo. **O Estado e o Problema Missionários**. Lisboa: ed. Agência geral do Ultramar, 1964.

_____, Eduardo dos. **Panafricanismo de ontem e de hoje**, Edição do Autor, Lisboa, 1968.

SANTOS, Eloina Prati dos. Pós-colonialismo e Pós-colonialidade. **Conceitos de Literatura e Cultura**. Org. Eurídice Figueiredo. Juiz de Fora/Niterói: EdUFJF/EdUFF, 2005. 341-65.

SANTOS, Maciel Morais. "Trabalho forçado na época colonial: um padrão a partir do caso português". In: FIGUEIRA, Ricardo Rezende; PRADO, Adonia Antunes Prado & GALVÃO, Edna Maria. **Privação de Liberdade ou Atentado à Dignidade: escravidão contemporânea**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2013, p. 417–431.

SANTOS, Maria Carolina de Oliveira dos Santos. Apresentação da coleção “Quebrando Correntes”. In MANOEL, Jones; LANDI, Gabriel. **Revolução Africana: Uma ontologia do pensamento marxista**. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

SANTOS, Maria Emília Madeira e RODRIGUES, Vítor Luís Gaspar. "Política da Sociedade das Nações para a extinção da escravatura e do trabalho forçado em colónias africanas (1922- 36): o caso português". In: CEAUP (org.). **Trabalho forçado africano - experiências coloniais comparadas**. Porto: Campo das Letras, 2005, p. 337-347

SENGHOR, Léopold. **Liberté I – Négritude et humanisme**. Pais: Éditions Le Seuil, 1964.

SERRÃO, Vanda Maria de Bragança. **O Ensino durante o Estado Novo em Portugal: o papel do professor**. Dissertação de Mestrado – Ensino de História/Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2018.

SEVERO, Cristine G.; MAKONI, Sinfree. **Políticas linguísticas Brasil-África: por uma perspectiva crítica**. Vol. 5, Florianópolis: Insular, 2014.

SILVA, Giselda Brito. A política educativa colonial e a disputa das missões católicas e protestantes em Angola (Séculos XIX-XX). **Revista de História - Saeculum**, nº 36. João Pessoa: jan/jun 2017a.

_____. O Estado Novo e a política educativa colonial destinada à população ‘indígena’ (1940-1960). **Cadernos da África Contemporânea**, v.2, 2019, p. 132-151.

_____. “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). **Revista ÁFRICAS**; Bahia: vol. 6, nº 12, p. 279 – 301, 2019.

_____. A educação colonial do Império Português em África (1850-1950). **Cadernos do tempo presente**, nº21, set/out 2015, p. 67-83.

_____. Nacionalizar ou Evangelizar? Alguns dilemas das práticas missionárias na constituição do império português em Angola (1930-40). **Revista Lusitania Sacra**. Vol. 35. Lisboa, p. 165 -181, jan/jun 2017b;

SILVA, Lidiane Moreira e. O mar de memórias na poesia de Agostinho Neto. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

SILVA, Maria Rejane da. Apontamentos de pesquisa sobre as missões Batistas Brasileiras em Moçambique e Angola a partir do “Jornal Baptista”. In **Áskesis**, v. 4, n. 2, julho/dezembro – 2015. p. 6 – 17

SILVA, Rejane Vecchia da Rocha e; SOUZA, Ubiratã. Poesia de Combate Moçambicana: tópicos de um realismo belicoso. **Revista SCRIPTA**, v. 20, n. 39, pp. 94 -116; Belo Horizonte, 2016.

SILVA, Teresa Cruz e. Educação, identidades e consciência política: a missão suíça no Sul de Moçambique (1930-1975). In *Lusotopie*, nº5, 1998. Des protestantismes en lusophonie catholique. pp. 397-406.

SILVEIRA, Onésimo. **Consciencialização na Literatura Caboverdiana**. Lisboa: UCCLA, 2015.

SMITH, Linda Tuhiwai. Cap. 1, 2, 3 (Imperialismo, historia, escritura y teoria; La investigación a través de la mirada imperial; Saberes colonizadores). In ---. **A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas**. Santiago: LOM Ediciones, 2016.

SOUZA, Sheila Perina de. Educação em Moçambique: a política do assimilado trilhando o caminho de privilegio da língua portuguesa no ensino. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 5, n. 1, p. 77-91, jan./jun.2019.

STOENESCO, Dominique. Na morte de Ovídio Martins poeta e militante cabo-verdiano. **LATITUDES**, [S.l], nº 6, set. 1999. Disponível em: <http://www.revues-plurielles.org/uploads/pdf/17_6_13.pdf>. Acesso em: 10/fev/2021.

STRANG, Bernadete de Lourdes Strisky. Educação em Revista: A escola portuguesa dos primeiros anos do Estado Novo. In **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. PUC-PR: Curitiba, 2011. p. 2482 -2494.

TANGA, Lino. **O ensino indígena em Angola e o papel dos missionários**. Dissertação (Mestrado em Estudos Africanos). Instituto Universitário de Lisboa. Lisboa, 2012.

THOMAZ, Omar Ribeiro. “Raça, nação e status: história de guerra e ‘relações raciais’ em Moçambique. **Revista da USP**, São Paulo, n.68, p. 252-268, dez/fev 2005-2006.

TOURÉ, Ahmed Sékou. **África: ensino e revolução**. Lisboa: Via Editora LDA, 1977.

UCCLA. Contra-Capa. In: SILVEIRA, Onésimo. **Consciencialização na Literatura Caboverdiana**. Lisboa: UCCLA, 2015.

UZOIGWE, Godfrey. “A África diante do desafio colonial” In BOAHEN, Albert Adu. (Edit.). **História Geral da África – Vol. VII. África sob dominação colonial**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 22 – 50.

VENÂNCIO, José Carlos. **Literatura e poder na África Lusófona – Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.**

_____. Nacionalismo e Pós-nacionalismo na Literatura Angola: o itinerário Pepeteliano.in: TORGAL, Luís Reis; PIMENTA, Fernando Tavares; SOUSA, Julião Soares. **Comunidades Imaginadas: Nação e Nacionalismo em África**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008. pp. 101-110

VILLEN, Patrícia. **A crítica de Amílcar Cabral ao colonialismo: entre harmonia e contradição**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

VISENTINI, Paulo Fagundes. **As Revoluções Africanas**: Angola, Moçambique e Etiópia. São Paulo: UNESP, 2012.

ZAMPARONI, Valdemir. Da escravatura ao trabalho forçado: teorias e práticas. **Africana Studia**, v. 7: 299 -325, 2004. Disponível em: https://www.cecult.ifch.unicamp.br/pf-cecult/public/files/projetos/9585/zamparoni_africanastudia_2004_-_escravatura_ao_trabalho_forcado.pdf//. Acesso em: 10/01/2020.

_____. **Frugalidade, moralidade e respeito**: a política do assimilacionismo em Moçambique, c. 1890-1930. 2008. Disponível em: <bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/valde.rtf>. Acesso em: 05 jul. 2020.