



Percalços do ensino colonial em Cabo Verde:

século XVI aos anos 40 do século XX¹

Obstruction of the colonial teaching in Cape Verde:

from XVI to XX centuries- 40 decade

Moniz, Elias Alfama;

E-mail: eliasalfamamoniz@yahoo.com.br

RESUMO

Neste artigo vêm à tona questões educacionais em Cabo Verde em conjunturas históricas de dominação e exploração colonial. Discussões centradas em problemáticas educacionais, entrelaçando tensões culturais, políticas - que trazem à superfície a urdidura de estratégias de construção de discursos legitimadores de situações de subjugação e humilhação dos povos das ilhas - constituem o foco deste artigo. A partir dessas reflexões, onde debruçamo-nos sobre dados educacionais referentes ao período colonial, emergem indícios que permitem

¹ Este artigo resulta de pesquisas que realizamos no âmbito do curso de doutorado na PUC/SP entre os anos de 2003 a 2007, financiado pela CAPES. Sofreu ligeiras alterações, com uma nova delimitação cronológica, pois, inicialmente discutíamos a estruturação educacional em Cabo Verde dos primórdios da colonização portuguesa aos anos 70 do século XX. Na versão atual, alongamo-nos só até os 40 do século passado, quando se operaram profundas reviravoltas nas relações de força colonizador/colonizado.



adensar compreensões em relação a movimentos colonizadores de corpos e mentes de povos africanos “conquistados”.

Palavras-chave: Educação; Reformas; Dominação; Controle; Colonização.

ABSTRACT

In this article, there are certain educational issues in Cape Verde, in historical conjuncture of domination and colonial exploration. The discussions focused on educational problems in relation with cultural and political tensions bring to the surface idealistic strategies of constructive legitimated speech of domination and humiliation from the people of the islands- which are the main issues of this article. From these reflections where we discussed about educational data referring to the colonial period, emerge signs that allow join comprehension in relation to colonial movements of bodies and minds of “conquered” African people.

Key-words: Education; Reforms; Domination; Control; Colonization .

Introdução

As disputas travadas entre as potências colonizadoras colocaram Portugal perante desafios que exigiam posicionamentos, atitudes, onde não se podia descurar nenhum setor de atividade. Efectivamente, os problemas que se colocavam a Portugal, no bojo dos enfrentamentos coloniais, e a necessidade de se manter entre o seletto grupo de países colonizadores, levaram a que este percebesse a importância estratégica do ensino, ainda que parco em recursos e mal estruturado.

Com base no reconhecimento do papel que este setor poderia assumir, como agência de desestruturação de culturas e da conseqüente subjugação de povos sob seu jugo colonial, o governo português passou a dar especial atenção a este sector, criou condições mínimas para sua institucionalização em suas possessões. A organização deste incorporava experiências de outras potências e tinha como linhas orientadoras a imposição de valores, hábitos e costumes lusitanos e o aproveitamento dos logros educacionais para a dominação e espoliação de povos africanos.

Destruíram e construíram (KANE, 1984)

Nos séculos anteriores à independência de Cabo Verde, a administração econômica e social foi realizada tendo em conta objetivos, interesses e conveniências do império colonial



português, dentro das disputas que então verificaram-se a nível internacional. Atendendo a suas necessidades, os portugueses transformaram as ilhas do Arquipélago de Cabo Verde em ponto referencial para o tráfico de escravos organizado entre a costa Ocidental da África e a Península Ibérica, numa primeira fase, e, posteriormente, do século XVI em diante, entre a América Central e o Brasil.

Desta permanência portuguesa em Cabo Verde vêm à tona momentos e circunstâncias que marcaram o caminho percorrido pelo ensino e escolarização em Cabo Verde. Num primeiro momento marcante, do século XVI às primeiras décadas do XIX, chegaram ao arquipélago os primeiros sacerdotes católicos com a finalidade de catequizar os indígenas.

(...) Começou-se a compreender, no Continente Negro, que o verdadeiro poder dos outros residia não apenas nos canhões da primeira manhã, mas no que vinha após os canhões. Assim, e por detrás das canhoneiras, o olhar clarividente da Realíssima dos diallobé vislumbrava a escola moderna. A escola moderna compartilhava ao mesmo tempo da natureza do canhão e da força de atração do imã. Do canhão ela tem a eficácia de uma arma de combate. Mais do que canhão, a escola moderna pereniza a conquista. O canhão domina os corpos, a escola magnetiza as almas. Onde o canhão deixou cinzas e morte e antes que, mofo tenaz, o homem tenha erguido algo de entre as ruínas, a escola moderna instala a sua paz. A manhã da ressurreição será uma manhã de bênção para a pacificadora da escola. Da força de atração do imã, a escola possui o esplendor. Ela se relaciona com uma nova ordem, como um núcleo magnético se relaciona com o campo. A transformação que ocorre na vida dos homens no interior dessa nova ordem é semelhante à transformação que ocorre em leis físicas no âmbito do campo magnético. Pode-se ver os homens serem dispostos, subjugados, em linhas de força invisíveis e imperiosas. A desordem se organiza, a revolta se aclama, as manhãs de ressentimento fazem ecoar cantos de uma ação de graças universal (KANE, 1982, p 45).

A “escola moderna”, sob o tenaz controlo da Igreja Católica, chegou à África portuguesa escondida nas abas da fé e da religião, a pretexto de ajudar os “fracos” e oprimidos para tirá-los do obscurantismo. Em Cabo Verde (assim como em outras possessões portuguesas da África e da Ásia que estavam subordinadas, em termos eclesiásticos, ao Padroado² outorgado pelos papas aos

² O Padroado, no tangente às terras descobertas por Portugal, traduzia-se num conjunto de documentos pontifícios. Num deles, o de janeiro de 1455, o papa Nicolau V, com a bula *Romanus Pontifex*, outorgou ao rei de Portugal, o infante D. Henrique, o direito de enviar missionários e de erigir igrejas, mosteiros e outros lugares pios, nos novos territórios descobertos. Num outro documento, de março de 1456, Calisto III, com a bula *Inter Coetera*, ratificou os preceitos do seu antecessor e concedeu a jurisdição espiritual à Ordem de Cristo, de que o Infante D. Henrique era o grão-mestre. Em 1551, o papa Júlio III, com a Bula *Praeclara charissimi* incorporou na coroa portuguesa os mestrados das três ordens militares, suprimindo a jurisdição do prior mor de Tomar que transferiu para o rei. Ficava assim definido o quadro jurídico em que os reis de Portugal agiam, percebendo-se, deste modo, a constante invocação do título de governador e administrador perpétuo da Ordem de Cristo, na documentação real referente às missões. (LEITE, 1985, p.p. 31-36, 180-185).

reis de Portugal), o trabalho catequizador da escola não se afastou desses propósitos. Os reis, desempenhando o papel de administradores perpétuos da Ordem de Cristo, deveriam zelar pela evangelização dos povos e pela organização e manutenção das igrejas nos territórios ocupados.

Desde os primeiros tempos após a descoberta das ilhas, em meados do séc. XV, algumas tentativas de estruturar e sistematizar o ensino partiram de instituições religiosas. Por vezes, através das obras missionárias; outras vezes, pela ação de sociedades religiosas³. Estas, segundo Azevedo, agiram como elementos fundamentais das transformações que se operaram nas comunidades africanas (1963, p. 95).

As ações missionárias também não destoaram deste diapasão, desempenhando um papel de relevo na evangelização e desconfiguração de práticas culturais das populações “indígenas”. No campo do ensino, onde contribuíram significativamente para o desenraizamento cultural de populações, as ações das missões ficaram marcadas pela preocupação em levar às populações “indígenas” os mandamentos bíblicos. Esse ensino processava-se em três fases distintas:

(...) uma fase querimática, fase catequética, fase didascálica. O ensino querimático teria como função fundamental a primeira aproximação aos pagãos. O missionário apresentar-se-ia, não como mestre, mas como anunciador, como arauto. Mas diferentemente deste, anunciaria a Boa Nova – o Evangelho -, não como quem cumpre apenas um dever, mas como quem sente o supremo interesse dos evangelizados em aceitá-la. A proclamação seria, portanto, realizada com todo entusiasmo e com toda gama de aliciamento possível, a fim de solicitar a adesão dos ouvintes (...) É necessário vincar-se este sentido de urgência ou de premência. *As missões portuguesas foram verdadeiramente expansivas, enquanto por trás delas se situava a Nação inteira, e não apenas o clero, regular ou secular. Os militares, os comerciantes, os simples particulares, todos sentiam bem viva esta necessidade de missionação* (...) Este primeiro ensino deve distinguir-se, necessariamente, dos outros. Dirige-se aos gentios, essencialmente a pessoas que não estão de posse de fé. A catequese, por sua vez, visa já aqueles que se inscrevem nos catecumenatos, abalados pela força dos argumentos apresentados pelo ensino querimático (...) A didascálica, finalmente, é a coroação deste ciclo didático (...) (REGO, 1961, p. 237-238).

A educação, inserida no contexto de políticas predatórias⁴ postas em prática ao longo de todo o período colonial, recebeu uma atenção marginal, sendo insignificantes, particularmente do século XVI aos inícios do XX, ações desenvolvidas no sentido de organizar um sistema de

³ Os dados recolhidos sobre a Igreja em Cabo Verde, ainda que diminutos, permitem-nos supor que terão sido mais ou menos três dessas sociedades a operarem nas ilhas: Os Espiritanos, Capuchinhos e Salesianos

⁴ Para se ter a verdadeira dimensão da devastação levada a cabo pelos portugueses nas Áfricas por onde passaram, ver entre outros: Frei Bartolomé de Las Casas: “brevíssima relação da destruição de África”. Editado por Isacio Perez Fernandez, trad. de Júlio Henriques. Lisboa: Antígona, 1996.

ensino. Entre o século XVI e meados do XIX, o papel da educação esteve limitado apenas à cristianização e ao ensinamento de alguns rudimentos da língua portuguesa aos escravos, para que se entendessem com os futuros donos.

Ela serviu, assim, simultaneamente, de instrumento de diferenciação e reconversão, de dominação e disconfiguração de grupos étnico-culturais. Diferenciação e reconversão na medida em que o convencimento dos gentios, da sua suposta inferioridade, poderia permitir-lhes maior adesão à doutrina cristã e um melhor enquadramento na nova ordem que a Igreja ajudou a estabelecer nos territórios descobertos por Portugal.

Os primeiros estabelecimentos de ensino surgiram no século XVI com a criação dos primeiros conventos - provavelmente na 2ª metade do século porque o Bispado foi criado no reinado de D. João III em 1533, e estes foram criados pouco depois (BARCELLOS, 1899, p. 11) - destinados a formar párocos, dando preferência à ordenação dos naturais de Cabo Verde. Deste modo, a partir deste período, começaram a surgir os primeiros espaços reservados ao ensino, todos eles de cariz religioso. O primeiro deles, supomos, tendo por base a documentação de que dispomos, terá surgido em 1535, por Alvará de 12 de março, dois anos após a criação da Diocese pela Bula “*Pro excellenti praeminentia*” (BULLARIUM, 1868, p. 141) de 1533. Nessa escola deviam ensinar o latim e a moral. Entretanto, por tratar-se de um externato e, portanto, insuficiente para responder à demanda, em 1570 foi decretada a construção do Seminário Diocesano que, por dificuldades de várias ordens – entre elas destacando as de carácter financeiro -, funcionou por escassas duas décadas e meia.

Num segundo momento, em pleno séc. XIX, novas atenções foram dadas às possessões africanas. Correspondeu ao período em que recrudescer o interesse das outras potências europeias sobre os territórios portugueses na África, período em que ficou interdito o tráfico atlântico de escravos e, posteriormente, o fim da escravatura, impondo aos portugueses a reconfiguração da economia cabo-verdiana. Com base no sistema de parceria, parte dos proprietários de terra organizaram uma agricultura de exportação. Simultaneamente, as ilhas tornaram-se, ao longo de várias décadas, um ponto importante à navegação atlântica. A localização geográfica e a existência de bons portos naturais podem explicar, em parte, o papel desempenhado pelas ilhas na interligação entre atlânticos (norte/sul), nesse período, e explicam ainda as origens de tantos e diversificados ritmos e danças, facilmente trazidos e levados por

marinheiros e africanos, tributários de performáticas tradições orais. No ir e vir de navios e marinheiros, o nomadismo e a movência entre letra/voz/imagem, configuraram outras formas de socialização e práticas culturais que, inconscientemente, refaziam laços e tradições identitárias entre escravizados, marinheiros nos navios e portos de Cabo Verde em seus múltiplos e diversificados intercâmbios com a costa de África Ocidental, do Brasil e do grande caldeirão cultural do Caribe (ANTONACCI, 2001).

No tangente à educação, foram encetados esforços para edificar “um ensino adaptado ao seu progresso, à sua estabilidade social, obedecendo às características e padrões do ensino na Metrópole” (AZEVEDO, 1958, p. 123). Para melhor compreender este período, há que assinalar que nos finais do século XVIII teve início, em Portugal, o ensino “gratuito e oficial”. O império português era, entre os regimes colonialistas europeus, o mais atrasado. Em 1750, Portugal encontrava-se mergulhado numa precária situação econômica, com uma máquina administrativa muito obsoleta, totalmente inoperante para atender às demandas tanto da metrópole como do Ultramar. Assim, não era de se esperar da Metrópole grandes realizações, excepcionalmente no campo educacional.

A situação começou a alterar-se quando D. José subiu ao trono e implementou profundas alterações no aparelho estatal. Entre as alterações promovidas esteve a constituição de um Gabinete integrado por três secretários de Estado: Negócios do Reino, Negócios do Ultramar e Marinha e Negócios Estrangeiros e Guerra. Na pasta de Negócios Estrangeiros e Guerra, notabilizou-se o Marques de Pombal que, com as providências tomadas, bateu de frente nas pretensões dos jesuítas, cujos interesses solidamente implantados foram atingidos⁵.

Esse amálgama de reformulações repercutiu no Ultramar, em todos os setores. Entretanto, em Cabo Verde, só no século XIX começaram a ser sentidos os seus efeitos, quando o governo português resolveu dedicar um pouco mais de atenção à escolarização, mas ainda assim, muito seletiva e intimamente ligada à Igreja.

A primeira escola primária a funcionar na Praia, e de forma deficitária, foi fundada em 1817, tendo sido elevada à categoria de escola principal em agosto de 1845. “Divide-se o ensino

⁵ Os desdobramentos das reformulações levadas a cabo por Pombal nesse período estão presente, de forma clara e objetiva, em Rómulo de Carvalho, “História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano”. 3ª ed. Lisboa: Serviços de Educação e Bolsa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

em dois graus: o primeiro grau - 1ª e 2ª classes -, nas escolas designadas como elementares, e o segundo nas escolas que tomarão o nome de principais” (AZEVEDO op. cit., p. 124). Foi um autêntico fracasso, pois em cinco anos, entre 1884 e 1889, nenhum aluno completou o curso, em clara evidência do desencontro ou descompasso entre culturas europeias em projeção e ancestrais culturas africanas.

Na seqüência da Reforma da Instrução Pública em Portugal, entre os anos de 1830 e 1835, foi reorganizado, ao abrigo do Decreto de 14 de agosto de 1845, o ensino primário nas Províncias do Ultramar. Este Decreto introduziu as bases para a edificação da escola pública nas possessões africanas, estabelecendo os princípios orientadores da instrução primária.

Contudo, a escola só começou a funcionar nas ilhas, de forma efetiva, em outubro de 1848. Anos mais tarde, 1860, a portaria circular nº 313-A, de 15 de dezembro, em conformidade com o supracitado decreto, mandou criar, na cidade da Praia, o Liceu Nacional de Cabo Verde, onde era ensinado: Latim, Filosofia Racional e Moral, Teologia, Francês, Inglês, Desenho, Matemática. Este Liceu teve vida efêmera posto que os professores, alegando falta de pagamento dos seus honorários, desapontados, pediram demissão, ficando o referido estabelecimento de ensino reduzido a salas de instrução primária, Teologia e Desenho, até extinguir-se totalmente.

O primeiro estabelecimento de ensino secundário, de carácter religioso e laico⁶, foi o Seminário de São Nicolau, criado em 1866, que passou a Seminário-Liceu em 1892, pelo Decreto de 3 de setembro, mantendo-se, ao longo de cinco décadas, como o único estabelecimento de ensino secundário desta colônia, “onde se formam os funcionários da administração colonial local e das outras colônias” (LESOURD, 1995, p. 50).

A grade curricular deste seminário era equiparada a dos liceus em Portugal. Dividido em dois ciclos, Estudos Preparatórios e Estudos Eclesiásticos, o Seminário dava maior ênfase à formação de sacerdotes, sem, contudo, deixar de formar pessoas (cuja frequência aos cursos era assegurada mediante o pagamento de uma propina no valor de dezoito reis) para desempenhar cargos públicos. Os candidatos a sacerdote só pagavam a metade desse montante.

Nos Estudos Preparatórios, os alunos cursavam as seguintes disciplinas: Literatura Clássica, estudo das Línguas, Filosofia Racional, Direito, Economia Política, Moral, Princípios

⁶ Sua laicização era muito limitada, uma vez que a formação supostamente laica, era demasiadamente condicionada pela formação eclesiástica

de Direito Natural, Retórica, Geografia, Cronologia e História, Ciências Físico-Químicas e Matemática. Nos Estudos Eclesiásticos, com a duração de três anos, os alunos cursavam: História Sagrada, História Eclesiástica, Teologia Sacramental, Teologia Dogmática, Direito Canônico, Direito Eclesiástico, Português, Música e Canto Eclesiástico.

É inquestionável o contributo dado por este Seminário para a formação de uma consciência religiosa cristã em Cabo Verde “(...) O Cristianismo ganhou em profundidade: os sacerdotes começaram a nascer no próprio meio e assim a religião foi influenciando a própria cultura e (...) foi penetrando a alma do povo (...)” (CERRONE, p. 39. O itálico é nosso). Porém, não deixa de ser verdade que desta instituição saíram intelectuais cabo-verdianos⁷ que, mais tarde, contribuíram significativamente para a construção de uma identidade nacional cabo-verdiana, base de sustentação para a emergência de Cabo Verde como país independente.

À entrada para a última década do século XIX, havia em Cabo Verde perto de meia centena de escolas primárias frequentadas por cerca de 400 alunos e, no fim do século (1898), 73 escolas com mais de três mil alunos (DIREÇÃO GERAL DO ULTRAMAR, 1905, p. 316-325). Não obstante o aumento dos efetivos, os resultados obtidos deixaram muito a desejar, atribuindo-se esse prejuízo à carência de professores qualificados, à irregularidade de frequência dos alunos, a dificuldades no acesso às escolas devido o afastamento das povoações dos centros escolares e à inexistência de serviços de inspeção.

Nas primeiras décadas do século XX, Cabo Verde entrou novamente em declínio. Aos poucos o país foi perdendo sua importância como apoio à navegação. Simultaneamente, a agricultura começou a ressentir-se de forma acentuada da excessiva utilização dos solos e das consequências do desaparecimento da grande parte da vegetação natural, agravadas por repetidas secas, sequelas da devastação florestal no continente africano e nas ilhas.

A agricultura de subsistência tornou-se cada vez mais insuficiente, enquanto que a agricultura de exportação manteve-se a um nível muito baixo. Uma proporção cada vez maior da população, cujo crescimento demográfico tinha sido até então relativamente acentuado, perdeu

⁷ Neste Seminário formaram-se cidadãos cabo-verdianos que, mais tarde, se destacaram quer em Cabo Verde, quer no estrangeiro em vários domínios da vida: na política, na literatura, na economia, religião, etc. Na impossibilidade de citar todos, faremos menção a um pequeno grupo que conheceu maior notoriedade em suas áreas de atuação: Pedro Monteiro Cardoso, Eduardo Marques, Marino Barbosa Vicente, António Aurélio Gonçalves, José Calasans Lopes, Corsino Lopes da Silva, Mário Pinto, José dos Reis Borges, Augusto Miranda, Leça Ribeiro, Agostinho Rocha, Baltasar Lopes da Silva, etc. (Cf. SILVA, op. cit., p.5).

assim as bases da sua sobrevivência. Aliada a esta situação, ocorreram fomes que dizimaram a população: “A partir de 1900 a irregularidade das chuvas, provocou acentuada crise de alimentos que se agudizou para culminar na gravíssima fome de 1903/1904” (CARREIRA, 1983, p. 234)

Foi então desencadeada uma emigração maciça de cabo-verdianos, sobretudo para EUA, Senegal, Holanda e finalmente Portugal. As remessas de dinheiro dos emigrados passaram a ter um papel vital para a manutenção das famílias e para uma modesta acumulação - casas e terras -, tornando-se uma fonte de relativa importância para manutenção do país.

Contudo, esta fonte adicional não foi suficiente para equilibrar a situação. Por razões políticas, a metrópole portuguesa, para a qual Cabo Verde já não era tão interessante do ponto de vista econômico, passou a realizar nas ilhas incrementos consideráveis, visando o crescimento dos vários setores da vida social e econômica, entre eles o sistema de ensino, investimentos necessários para, do ponto de vista da metrópole, preservar a posse das ilhas.

Essas situações, indicadas de forma pormenorizada nos capítulos anteriores, refletiram-se profundamente no ensino. Em 1906, às vésperas da proclamação da República em Portugal, foi tentado um esboço do ensino profissional (funcionando de forma precária), que, onze anos depois, fruto das inúmeras reformulações organizativas e administrativas implementadas pelos republicanos, foi reestruturado nas diversas modalidades e graus.

A proclamação da República, em 5 de outubro de 1910, e a conseqüente separação entre o Estado e a Igreja (que até então vinham mantendo estreitas parcerias na administração colonial, com a última a servir de braço espiritual para a dominação) teve desdobramentos no ensino. A lei de separação Estado/Igreja, em seu artº 10º, estabelecia

(...) que o ensino religioso era, também, culto público, e as casas de educação e instrução ou de assistência e beneficência deveriam ser acessíveis ao público. Impunha ainda, em seu artº 17º, que o culto ficasse a cargo das corporações chamadas culturais, à margem de qualquer hierarquia eclesiástica, as quais (...) não podem intervir direta ou indiretamente em serviços de educação e instrução (art 37º). O artº 4º desta lei rezava que “a República não reconhece, não sustenta, nem subsidia culto algum, e as despesas relativas ao exercício do culto são suprimidas dos orçamentos do Estado, dos corpos administrativos locais e de quaisquer estabelecimentos”. Profbe, através do artº 185, “o ensino das disciplinas preparatórias para o estudo da teologia nos seminários subsistentes ou em quaisquer outros que o governo venha a autorizar (SANTOS, 1954, p. 42-43).

Aprovada em 1911, essa lei significou o fechamento de alguns seminários, a expulsão de



alguns bispos que tiveram de partir para o exílio, nacionalização de boa parte dos edifícios da Igreja e o confisco dos seus bens.

O anti-clericalismo exacerbado, presente nos discursos e escritos dos republicanos, marcou as primeiras décadas do século XX, com reflexos em todos os setores da sociedade portuguesa, respingando também nas possessões africanas. De acordo com Santos, para as missões, dois artigos da Lei da Separação⁸ foram fundamentais, pois nas missões católicas apenas poderia permanecer o clero secular português, que os credos protestantes, protegidos pelos Actos Gerais das Conferências de Berlim (1884-1885) e de Bruxelas (1889), podiam continuar a ser difundidas; que o Colégio das Missões Ultramarinas seria reorganizado em moldes que se advinham viriam a ser anticlericais, que o Estado reduziria ao estritamente indispensável as despesas com as missões e “manteria os direitos de soberania [...] em relação ao Padroado do Oriente” (SANTOS, op. cit, p. 37-38). Nas colônias, essa lei teve várias repercussões, entre elas, a expulsão dos missionários, sendo imediatamente substituídos por missões de natureza laica.

Esse sentimento de repulsa por tudo que tivesse articulação com a Igreja produziu, em Cabo Verde, a Lei nº 701, de 13 junho de 1917, que se traduziu na extinção do Seminário-Liceu, imediatamente substituído pelo Liceu Nacional de Cabo Verde (Liceu Gil Eanes), em Mindelo⁹. Ao mesmo tempo, o ensino primário foi reformulado nas escolas oficiais e postos escolares, sendo exercido em 114 estabelecimentos, com 161 professores (AZEVEDO, 1958, p. 149).

A partir dos anos vinte do século passado, as tensões entre o Estado e a Igreja começaram a diminuir, refletindo-se na publicação de leis mais favoráveis à Igreja. Explica este sereno de ânimos, a incapacidade do Estado em dar continuidade à educação dos “indígenas” e a necessidade do enraizamento de valores lusitanos. O fim das missões portuguesas nas colônias fez com que a educação dos indígenas ficasse entregue a missões estrangeiras, com danosos

⁸ “(...) a Lei da Separação reserva dois artigos, o primeiro dos quais (art. 189º) autoriza “o Governo a reformar os serviços do Colégio das Missões Ultramarinas, de modo que a propaganda civilizadora nas colônias portuguesas, que haja de ser ainda feita por ministros da religião, se confie exclusivamente ao clero secular português, especialmente preparado para esse fim em institutos do Estado”.

O segundo (art 190º) manda continuar em vigor até a lei da separação ser aplicada, por meio de decretos especiais, a legislação então vigente nas províncias ultramarinas “(...) mas de maneira que as despesas do Estado e dos corpos administrativos, relativos ao culto, sejam reduzidas, desde já, ao estritamente indispensável, se extingam ou substituam, no mais curto espaço de tempo, as igrejas e missões estrangeiras sem prejuízo do exato cumprimento das obrigações assumidas por Portugal em convenções internacionais, e se façam respeitar os direitos de soberania da República Portuguesa em relação ao padroado do Oriente”. Cf. SANTOS, op. cit, p. 37-38.

⁹ Foi o único estabelecimento de ensino secundário até 1960. Por este liceu passou boa parte da elite cabo-verdiana e de lá saíram alguns dos idealizadores da independência de Cabo-Verde.

efeitos para o processo de lusitanização. Segundo Mário Moutinho, este fato (a presença de missões estrangeiras nas possessões portuguesas), por si só, não constituía problema. A questão, de acordo com este autor, residia na permanência, nas colônias, de cidadãos estrangeiros, falando línguas que não o português e exercendo uma autoridade que não a nacional

E eu próprio não me lembraria de indagar a nacionalidade de missionários que só lidassem na salvação de almas; mas o Estado é que exige algum serviço, além da lida espiritual, àqueles a quem subvenciona. Exige-lhes que quando ensinam a adorar a cruz ensinem também a reverenciar a bandeira portuguesa, que com a sua autoridade política, que acostumem os indígenas a orarem a Deus na língua do Rei, e não se pode esperar tanta dedicação de estrangeiros, só devotados a interesses religiosos. Não me consta que os padres não portugueses, que têm missionado na África Oriental, alguma vez desrespeitassem a soberania portuguesa, mas tão injusto seria tratá-los como inimigos e conspiradores, como seria imprudente contar com eles como se fossem súbditos. Não os considero perigosos; todavia, propagam nos sertões idiomas europeus que não são o nosso, predispõem os povos para acatarem brancos que não somos nós (ENES, 1971 b), p. 206, apud MOUTINHO, 2000, p. 148).

Ao mesmo tempo em que essa passagem revela a negligência do Estado português para com o ensino dos indígenas, reforça a importância do papel desempenhado pela Igreja no processo de convencimento de povos indígenas e silenciamento de culturas em tensões resultantes do confronto colonizador/colonizado. Para efeitos de convencimento, a Igreja buscava persuadir os nativos para necessidade de passarem por privações terrenas, de modo a conquistarem o amor e a proteção divina

(...) Carecendo do poder secular mundano e ocupando as posições mais baixas na estrutura de um campo de relações, seus detentores são, por assim dizer, recompensados com as propriedades que a moral e a cosmologia atribuem aos puros, santos, renunciadores e os outros tipos sociais que de modo especial são abençoados e protegidos por Deus (TRAJANO FILHO, 2004, p. 52)

Assim,

(...) a cosmologia cristã (...) vai selecionar para os fracos estruturais a pobreza, a abstenção ascética, a capacidade de suportar os ultrajes e martírios, a fraqueza, a humildade e a pureza d'alma e sentimentos como os predicados do seu poder. Seus detentores tanto podem ser tipos sociais encarnados em pessoas como grupos sociais e até mesmo as nações estruturalmente pequenas e que desempenham um papel secundário no sistema internacional (TURNER, 1969, *apud*, TRAJANO FILHO, op. cit., p. 52).

Deste modo a Igreja ajudava a manter, sob algum controle, grupos étnico-culturais subjugados e usurpados em seus direitos fundamentais. Até 1910, ano do advento da República,



foram as missões que deram conta da lusitanização nos trópicos, “eram elas as únicas entidades em condições de educar os indígenas e de os encaminhar para a cidadania portuguesa” (REGO, op. cit., p. 242).

Nos anos seguintes à República, o Estado português não foi capaz de erigir instituições para desempenhar funções compatíveis com as desempenhadas pelas missões católicas até o momento em que foram extintas. A educação dos indígenas passou a constituir-se num ônus muito grande para as finanças públicas portuguesas.

Outra explicação para tolerância, por parte do Estado, para com as missões católicas foi a revolução de 5 de dezembro de 1917, que

trouxe à Igreja a convicção de que se poria termo às perseguições religiosas e se arripiaria caminho na legislação missionária para o Ultramar (...) Sidónio Pais¹⁰ anulou todos os castigos que tinham sido decretado contra os prelados pelo governo anterior, e, no mesmo dia 22 do mesmo mês de dezembro, declarou de nenhum efeito a pena de interdição imposta até então aos sacerdotes e a proibição do exercício do culto em edifícios do Estado, em resultado da aplicação desta pena. (...) O decreto (...) nº 3856, de 22 de fevereiro de 1918, marca a passagem do Estado Republicano de hostilidade aberta à Igreja à neutralidade em matéria de religião (SANTOS, op. cit., p. 57).

Assim,

(...) as missões católicas portuguesas foram consideradas missões civilizadoras (artigo 1º do Dec. nº 6322). Não foi por amor à cristianização que levou o Governo a modificar a sua radical atitude para com a Igreja Católica no Ultramar. Foi apenas o seu cuidado em civilizar o mesmo Ultramar” (REGO, ibid).

Deste modo, o Estado português não hesitou em retomar as relações com a Igreja, fiel parceira no empreendimento colonial, restituindo-lhe o seu papel no processo de convencimento dos gentios e expansão dos ideais lusitanos. Por isso, não surpreende que a Concordata e o Acordo Missionário¹¹ tenham sido rubricados escassas três décadas após a separação Estado/Igreja. Pela Concordata, foi restituída à Igreja Católica o protagonismo perdido no evento republicano; pelo Acordo Missionário, ficava assegurada a volta das missões ao Ultramar.

A partir de então, e sobretudo nos momentos em que a pressão sobre o Estado colonial português para conceder independência às suas colônias foi mais intensa, a Igreja voltou a

¹⁰ Comandou a vitória da revolução do 5 de dezembro de 1917.

¹¹ Os meandros da Concordata e do Acordo Missionário estão em REGO, op. cit.

desempenhar o papel de escudo ao regime imperialista português. Isto foi um dos frutos dos acordos assinados entre o Estado Novo e a Santa Sé, que consagraram, por um lado, segundo Thomaz, uma efetiva subordinação da Igreja Católica ao regime. Por outro, ainda de acordo com este autor, tais acordos possibilitaram à Igreja importantes concessões nos planos legal, material, de ensino e assistência - que teria efeitos decisivos junto aos indígenas dos territórios ultramarinos (THOMAZ, 2002, p. 89). À Igreja Católica caberia, assim, desempenhar o papel de instituição legitimadora do regime e dos valores veiculados pelo Estado Novo (ROSAS, 1994, p. 244).

(...) Francisco José Vieira Machado – então ministro das colônias – coloca a fé como um dos elementos centrais na construção de uma pátria lusitana para além das fronteiras metropolitanas, numa luta em que a espada conquista os domínios para a pátria, e o evangelho, as almas para Deus” (MACHADO, *apud* THOMAZ, *op. cit.*, p. 88).

A Igreja, cuja posição na área da educação saiu amplamente fortalecida após o reatamento das relações com o Estado, voltou a assumir o seu relevante papel de outrora, com a diferença de suas ações, nessa área, passaram a ter maior respaldo junto do Estado, que dava o necessário amparo financeiro aos projetos por ela idealizado para o ensino. Daí que, doravante, a Igreja passou a ter uma participação efetiva na definição das directrizes e dos objetivos para o ensino, que, conseqüentemente, passaram a traduzir suas pretensões. Azevedo, reportando a encíclica “*Evangelii Praecones*”¹² cita alguns exemplos de como a Igreja passou a interferir no ensino:

(...) Como a juventude, sobretudo a que se dá às letras e aos estudos superiores, há-de fornecer os mentores de futuro, ninguém deixará de reconhecer quanto importa que haja particular cuidado das escolas primárias, secundárias e universitárias. Com ânimo paternal exortamos, portanto, os superiores das Missões, a que as desenvolvam com todo o empenho quanto for possível sem se pouparem a trabalho nem a despesas (REGO, *apud*, AZEVEDO, *op. cit.*, p. 95-96)

As linhas gerais da educação traduzem de forma clara a dimensão da participação da Igreja no processo de desenraizamento de populações experimentadas em práticas culturais e

¹² Mais conhecida pelo título “Para o Progresso das Missões”, do pontificado de Pio XII e datada de 2 de junho de 1953. Essa encíclica, segundo Azevedo, exprimia as finalidades das escolas que (...) têm principalmente a possibilidade de fomentar relações frutuosas entre os missionários e os pagãos de todas as classes e facilitar principalmente à juventude, moldável como cera, a compreensão íntima e aceitação da doutrina católica” REGO *op. cit.*, p.p. 629-644, *apud*, AZEVEDO, Ávila, *op. cit.*, p.p. 95-96. e devem conservar, na sua pureza, os ensinamentos da Igreja, enfatiza o autor:

“São, além disso, as escolas e os colégios instituições utilíssimas para se refutarem os erros de toda a sorte, que hoje grassam cada vez mais e, às claras ou solapadamente, se insinuam de modo especial nas almas jovens, devido à ação dos acatólicos e comunistas”. Cf. *Ibid.*

religiosas diferentes das dos europeus, reforçando, ao mesmo tempo, a formação de uma consciência subalternizada, condição indispensável para o estabelecimento de uma situação de dominação e exploração de grupos de diferentes tradições culturais, sem que esta situação descambasse para levantes ou rebeliões continuadas. Segundo Azevedo, que cita o Rev^o. Padre Mosman, as linhas gerais da educação, calcadas nos interesses da Igreja, são:

(...) ‘formação do corpo’ – porque só na plena posse das suas faculdades físicas o indígena conhece a alegria e a confiança em si próprio; a formação intelectual; a formação religiosa, moral e do carácter (...) Embora não se despreze o ensino ministrado às massas, a preparação das elites deve merecer atenção mais cuidadosa. Importa ter confiança nelas, dar-lhes todas as probabilidades de se aperfeiçoarem e deixar, depois, que conduzam os seus irmãos de raça” (MOSMAN, apud, AZEVEDO, op. cit., p. 97).

Não era interessante para o Estado colonial que a dominação se plasmasse pela violência, que causaria danos irreparáveis no tangente à mão-de-obra, sustentáculo da economia imperial, e poderia derivar em situações de constantes convulsões sociais. Por outro lado, o Estado português estava sob a vigilância da comunidade internacional que se manifestava contrária à manutenção e exploração de territórios indígenas. Por isso, era imperioso que a dominação assumisse subtileza, de forma a passar despercebida diante da comunidade internacional. Para o efeito, o regime colonial português encontrou, nas ações da Igreja e de uma pequena elite colonial, por ele formalizado, o caminho para criar uma cortina de fumaça à volta da questão colonial, de modo a rechaçar as críticas de que era alvo.

Em Cabo Verde, nos primeiros anos após a retomada de relações entre estas duas formas de poder, os efeitos não foram muito significativos, tal era o descaso do governo colonial para com as ilhas. Durante boa parte do período em que o Estado e a Igreja estiveram de costas viradas, o ensino nas ilhas, que até então recebera pouca atenção, ficou em completo abandono. Se uma ou outra instituição de ensino funcionou minimamente, isto ficou a dever à boa vontade de ilustres cabo-verdianos que, de forma desinteressada, lutaram para a organização do ensino no arquipélago. Caso exemplar é o do Senador Augusto Vera Cruz que, no Parlamento, travou luta titânica enfrentando ministros, não se importando em criar inimigos, pondo em causa a própria saúde, abrindo mão de interesses particulares, para defender a causa da educação em Cabo Verde. Dedicou-se de tal modo a esta causa que, perante a impossibilidade da fundação de um Liceu nas ilhas, por falta de espaço adequado, não titubeou em disponibilizar a própria casa, gratuitamente,

para o funcionamento do liceu. Na história do ensino em Cabo Verde, exemplos parecidos com o atrás referido, demonstrativos dos esforços dependidos pelos cabo-verdianos para terem acesso à escola, abundam, contrariando a má vontade do governo colonial em erigir um ensino condigno. Nos anos 40, período da Segunda Guerra mundial, em que se acirraram as tensões nas colônias com a proliferação de movimentos anti-colonialistas, Portugal procurou, a todo custo, preservar as suas possessões africanas, redimensionando sua política colonial. Essa intenção ficou vinculada no Ato Colonial de 1930, conforme abordamos, onde foram definidas as linhas de atuação para investimentos em infra-estrutura. A construção de escolas, hospitais, ferrovias e rodovias nas suas possessões, poderia, na perspectiva do governo colonial, criar uma imagem positiva do processo e visando esvazear as críticas de que Portugal era alvo. Os portugueses julgavam, equivocadamente, que tais realizações poderiam escamotear os fatos diante da comunidade internacional; que tais realizações poderiam esconder a brutalidade das interferências nas formas tradicionais de vida dos povos dominados; que a exploração de uma mão-de-obra, quase sempre impelida de forma compulsória ao trabalho e a fundação de uma sociedade plasmada em práticas de exclusão e humilhação dos seus membros, poderia ser branqueada perante a comunidade internacional, com realizações emergenciais, sem estudo prévio das realidades locais.

Nas ilhas de Cabo Verde, essas realizações traduziram-se em investimentos em infra-estruturas, com o objetivo de ocupar e alimentar grande parte da população impossibilitada de produzir meios para sua própria sobrevivência, tal era o estado de degradação dos meios de produção e a utilização de mão-de-obra cabo-verdiana nas outras colônias. Neste bojo, e quanto ao ensino, foram tomados um conjunto de novas medidas:

foi criada, ao abrigo do Decreto-lei 33 541 de 21/2/1944, a Direção-Geral do Ensino, fazendo parte da orgânica do Ministério das Colônias que passou a ter como função, orientar superiormente os serviços de instrução nas colônias, em íntima relação com o Ministério da Educação Nacional; à luz do Acordo Missionário, chegam ao arquipélago sacerdotes e irmãos que se dedicam ao Ensino das Artes e Ofícios. A partir daí, o ensino dos cabo-verdianos passou a estar sob a responsabilidade destes voluntários”¹³(ESTATUTO MISSIONÁRIO, Decreto-lei nº 31 207, 1941).

¹³ Estatuto Missionário, Decreto-lei nº 31 207, de 5/4/1941.



Por essas alturas, ainda nos anos 40 do século passado, a escola dava conta de formar apenas uma reduzida minoria capaz de desempenhar funções auxiliares no quadro do sistema colonial.

Durante muito tempo, até ao fim dos anos 50, o ensino destinava-se a um pequeno número de privilegiados das cidades e do campo: filhos e filhas da burguesia comerciante, dos morgados e proprietários agrícolas, e filhos de uma classe média em crescimento lento dos empregados e dos intelectuais (...) A política de ‘assimilação’ criada por Salazar a partir de 1930, que separava os indígenas dos assimilados, deu origem a uma elite restrita de cabo-verdianos que foram utilizados como pequenos e médios funcionários no Ultramar (LESOURD, op. cit., p. 51-52).

Com o fim da Guerra, um conjunto de transformações ocorridas a nível global (reconfiguração geo-política mundial, a par de modificações no plano económico e cultural) traduziram-se, como vimos, em pressão cada vez mais intensa sobre o regime salazarista,

É no plano do ensino que somos atualmente mais atacados nas reuniões internacionais. Numa África a caminhar para a escolaridade não há lugar para demoras ou atrasos. É por isso que as exigências do ensino de adaptação em África requerem a conjugação de vários esforços, nomeadamente: a) Mais íntima colaboração entre Estado e a Igreja (...) b) Revisão do salário ao professorado deste ensino (...)” Escolas normais para professores e professoras (...) Conveniente inspeção escolar (REGO, op. cit., p. 251-254).

Quando o Padre Rego diz “Numa África a caminhar para a escolaridade”, na verdade ele devia ter dito numa África a caminhar para a independência, contra a qual Portugal usava de todos os meios possíveis para impedir. O alargamento do ensino ao ultramar não passou, portanto, de mera estratégia para frear a proliferação de movimentos de contestação contra o regime colonialista, que clamavam por uma África livre, movimentos que vinham dos anos vinte, trinta do século passado, que identificavam-se na Negritude e que tiveram como epicentro as ex-colônias britânicas e francesas na África, cujos ecos já faziam-se sentir nas colônias portuguesas que aderiram aos ideais independentistas defendidas por esses movimentos.

Como vimos, desde os finais dos anos vinte e dealbar dos anos trinta, quando ocorreu o advento do Estado Novo em Portugal, percebe-se um reatamento das relações Estado/Igreja (reforçado com os acordos assinados entre essas duas instituições, como atrás referimos), visando encontrar mecanismos de perpetuação do regime e manutenção das possessões de África. As

reformulações acima propostas por um Padre, são fruto dessa aliança e visavam um alargamento do ensino às grandes massas e não um ensino restrito apenas às minorias qualificadas.

As convulsões sociais e a pressão internacional impuseram respostas às demandas das populações “indígenas”, que, segundo julgavam tanto os membros da Igreja, como os governantes portugueses, passaria por um reforço dos ideais lusitanos, sendo o ensino o melhor veículo para sua difusão e só as missões poderiam oferecê-las. Essas respostas, ainda que tardias e ineficazes, ficaram evidentes na multiplicação de estruturas escolares tradicionais, que objetivavam adaptá-las a maior afluência e a estruturar novo tipo de educação que correspondesse às necessidades locais - educação “agrícola”, “rural” e de “base” (AZEVEDO, 1962, p. 52).

REFERENCIAS

ANTONACCI, Maria Antonieta. “Tradições de oralidade, escritura e iconografia na literatura de folhetos; Nordeste do Brasil, 1890/1940”. In *Projeto História*, São Paulo, Educ, nº 22, junho de 2001.

AZEVEDO, Ávila de. “Política de Ensino em África”. In *Revista de Estudos de Ciências Políticas e Sociais*, nº 13, Lisboa, Junta de Investigação do Ultramar, 1958 (a).

_____. “Política de Ensino em África”. In *Revista de Estudos de Ciências Políticas e Sociais*, Lisboa, Junta de Investigação do Ultramar, nº 13, 1958 (b).

_____. “Educação em África”. In *Revista Trimestral do Instituto Superior de Estudos do Ultramar*, nº 3, Lisboa, 1962.

_____. “Relance sobre a educação em África (Fundamentos e perspectivas)”. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Sociais, Estudos de Ciências Políticas e Sociais nº 69, 1963.



- BARCELLOS**, Christiano José de Senna. “Subsídios para a História de Cabo Verde e Guiné”. Lisboa: *História e Memórias de A.P.C.*, Ciências Morais, Políticas e Belas Artes, 1899 (Vol. I 1899; vol. II 1902; vol. III 1906; vol. IV 1910; vol V 1911; vol VI 1912; vol. VII 1904).
- BULLARIUM PATRONATUS PORTUGALLIAE REGUM**. In *Ecclesiis Africae, Asiae atque Oceaniae*, tomus I, Olisipone, 1868.
- CARREIRA**, António. “Cabo Verde: formação e extinção de uma sociedade escravocrata (1460-1878)”. Praia: ICL, 1983.
- CERRONE**, Frederico. “História da Igreja de Cabo Verde: subsídios”. Praia: Igrejas; Histórias, 1983.
- DIREÇÃO GERAL DO ULTRAMAR**, Anuário Estatístico dos Domínios Ultramarinos Portuguezes (1899-1900), Lisboa, 1905.
- ENES**, António. “Moçambique, Relatório Apresentado ao Governo”. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 2ª ed., 1971 b), apud MOUTINHO, Mário. “O indígena no pensamento colonial português”. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000.
- KANE**, Cheikh Hamidou. “Aventura Ambígua”. São Paulo: Ática, 1984.
- LEITE**, A. “Teriam os reis de Portugal uma verdadeira jurisdição eclesiástica?” In *Didaskália*, 1985, p.p. 31-36, 180-185.
- LESOURD**, M. «État et Société aux îles du Cap-Vert». Paris: Karthala, 1995.
- MOSMAN**, R. P. «L’ enseignement aux indigènes tel que le conçoivent les missionaires catholiques,» *Les Cahiers de l’ institut de Sociologie Solvay*.
- REGO**, A da Silva. “Lições de Missionologia”. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Sociais, *Estudos de Ciências Políticas e Sociais*, nº 56, 1961.
- ROSAS**, Fernando. “Estado Novo, Império e Ideologia Imperial”. In História de Portugal. Lisboa: Estampa, vol. 7, O Estado Novo, 1994.
- SANTOS**, Eduardo dos. “O Estado português e o problema missionário”. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 1954.
- THOMAZ**, Omar Ribeiro. “Ecos do Atlântico Sul. Rio de Janeiro: UFRJ/FAPESP, 2002.

TRAJANO FILHO, Wilson. “A constituição de um olhar fragilizado: notas sobre o colonialismo português em África”. In *A Persistência da História: passado e contemporaneidade em África*. (Org) CARVALHO, Clara e CABRAL, João de Pina. Lisboa: ICS, Universidade de Lisboa, 2004.

TURNER, Victor W. “The Ritual Process: Structure and Anti-Structure”. Chicago, Aldine, 1969.

Recebido em: 20/07/2007

Aceito em: 04/10/2007

Para citar este trabalho:

MONIZ, Iliaz Alfama Vaz. Percalços do ensino colonial em Cabo Verde: século XVI aos anos 40 do século XX. **Revista e-Curriculum, PUCSP – SP**, Volume 3, número 1, dezembro de 2007. Disponível em <http://www.pucsp.br/ecurriculum> . Visitado em: __/__/____.

Breve Currículo do autor/autora (s):

Iliaz Alfama Vaz Moniz Doutor em História Social pela PUC/SP; Instituto Superior de Educação, Unidade Associada da UNI-CV. Departamento de História & Filosofia

