

Educação

As “Escravas Perpétuas” & o “Ensino Prático”: Raça, Gênero e Educação no Moçambique Colonial, 1910-1930

Valdemir Zamparoni

Resumo

Em Lourenço Marques, Moçambique, emergiu com a dominação colonial uma camada social de negros e mulatos que, pouco a pouco, passou a se articular como grupo e a fazer reivindicações. A partir do momento em que tiveram um jornal para lhes servir de porta-voz, passaram a defender a instalação de escolas e a extensão do ensino em toda a Colômbia, pois partilhavam da crença iluminista de que a felicidade do povo decorria da difusão da educação, fonte de emancipação social. Para isto julgavam que era preciso difundir a educação feminina, fator de libertação da mulher, quer em relação às práticas ancestrais, quer modernas. Num meio social marcado pelo racismo, o sistema educacional não estava isento de sê-lo e o tema da separação racial dos alunos ganhou as ruas. A partir de 1930, o Estado Novo oficializou a separação, instituindo diferentes níveis de ensino baseado na cor da pele dos alunos. A pequena burguesia negra e mulata reagiu fortemente a estas práticas excludentes, pois julgava que a cor da pele não deveria ser usada como critério para nada, pois esta não era indício de boas ou más qualidades individuais que deveriam prevalecer.

Palavras-chave: Moçambique, Lourenço Marques, racismo, discriminação racial, raça, gênero, educação.

Abstract

The "Perpetual Female Slaves" and the "Practical Teaching": Race, Gender and Education in Colonial Moçambique, 1910-1930.

In Lourenço Marques, Moçambique, emerged with the colonial domination a social class composed by Negroes and *mulattos*, which little by little started to articulate themselves as a group and to make claims. From the moment they had a newspaper as a spokesperson on, they started to defend that schools should be built and that the education should be extended within the Colony because they believed that the population's happiness would come from the education – the ultimate social emancipation source. To do so, they believed that the female education, women's freedom factor, should be spread in relation to both the ancient and the modern customs. In a social environment marked by racism, the educational system would not differ and the student's apartheid topic took the streets. From 1930 on, *the New State* made official this race separation by institutionalizing different levels of education based on the student's skin color. This little Negro and *mulatto* bourgeoisie heavily reacted to these excluding laws since they thought the skin color should not be used as a way of judgment because it cannot tell one's good or bad qualities.

Keywords: Moçambique, Lourenço Marques, racism, racial discrimination, race, gender, education.

Résumé

Les « Esclaves Perpétuelles » et l' « Enseignement Pratique ». Race, Genre et Éducation dans le Mozambique Colonial, 1910-1930

À Lourenço Marques, au Mozambique, il est apparu avec la domination coloniale une couche sociale de noirs et de mulâtres qui, peu à peu, a commencé à s'organiser en tant que groupe et à faire des revendications. À partir du moment où ils ont eu un journal qui leur servait de porte-parole, ils ont commencé à défendre l'installation d'écoles et la proportion de l'enseignement dans toute la colonie parce que, comme au siècle des Lumières, ils croyaient que le bonheur du peuple découlait de la diffusion de l'éducation, source d'émancipation sociale. Pour ce faire, ils jugeaient qu'il fallait propager l'éducation féminine, facteur de libération de la femme, soit par rapport à des pratiques ancestrales, soit modernes. Dans un milieu social marqué par le racisme, le système éducatif n'était pas épargné et le thème de la

séparation raciale des élèves a gagné les rues. À partir de 1930, l'État Nouveau a légalisé cette séparation, en instituant des niveaux d'enseignement basés sur la couleur de la peau des élèves. La petite bourgeoisie noire et mulâtre a violemment réagit face à ces pratiques d'exclusion puisqu'elle jugeait que la couleur de la peau ne devrait être utilisée comme critère d'aucune distinction, car l'indice de bonnes ou mauvaises qualités individuelles n'était pas inscrit dans la couleur de la peau; ce qui devrait prévaloir, c'étaient ces qualités-là, non pas la couleur de la peau des gens.

Mots-clés: Mozambique, Lourenço Marques, racisme, discrimination raciale, race, genre, éducation.

igual valor. Tendo-se em conta que o salário mínimo praticado em Lourenço Marques era de cerca de 200 réis diários, a mensalidade da escola poderia ser considerada razoável, pois correspondia a dois dias e meio de trabalho (OA, 25/12/1908 e 1/3/1909). Dar à escola o nome de António Ennes, que tinha sido ao mesmo tempo jornalista e líder, na condição de Comissário Régio, na ocupação militar portuguesa no Sul de Moçambique, era um indicativo de que os membros desta pequena burguesia filha da terra não questionavam a presença colonial, da qual eram frutos, e a qual, apesar de suas mazelas, era vista como a portadora do progresso.

Diante do descaço com que a educação era tratada pelas autoridades, o Grémio Africano procurava alternativas que julgava adequadas para financiar o ensino para os *indígenas*, propondo, por exemplo, que o dinheiro do espólio dos mineiros mortos nas minas, que não tinham famílias ou que não tinham sido encontradas, e cujo valor, em 1911, era estimado em £.10 mil, fosse aplicado na educação “porque este dinheiro é de pretos e deve ser empregado em benefício deles” (OA, 15/12/1911). Esta proposta nunca foi levada adiante pelas autoridades, que incorporavam os espólios não reclamados no orçamento da Colónia e o gastavam de acordo com os interesses da administração e dos colonos brancos que não eram nem os mesmos da pequena burguesia filha da terra, nem os dos *indígenas* que ela pretendia representar e defender. Propostas de autofinanciar as próprias escolas também não faltaram. Logo em 1912 O *Africano* anunciou, em português e inglês, a realização de um concurso esportivo e um programa de festas, cujas rendas revertiriam a favor de um “Fundo Auxiliar da Instrução”, que o jornal criaria, esperando também receber donativos, que foram raros e poucos, como o oferecido, por exemplo, em 1924, pelo Centro Republicano Português no valor de £.2 e Esc. 1.200\$00, para ajudar no funcionamento da escola mantida pelo Grémio Africano.

As dificuldades, entretanto, prosseguiram e se aprofundavam com o crescente racismo. A educação, neste contexto, ganhava estatuto de ser o problema mais pungente que se colocava diante da pequena burguesia filha da terra, neste “século das luzes”. Sugestões e planos mirabolantes de “subscreições públicas” se sucederam, para contornar o racismo que não só dificultava o ingresso no ensino aos “de cor”, como os impedia de continuarem seus estudos, por falta de recursos da família e de apoio do governo. Em 1919, em Inhambane, projetou-se a criação de um fundo a ser constituído por meio de cotas não inferiores a Esc. 10\$00 mensais, que se destinaria a custear a educação, na Europa, não só dos filhos dos

Uma das pedras angulares do discurso colonial foi a promoção do ensino a fim de dotar os colonizados deste instrumento “civilizador”. Entretanto, geralmente as palavras não passaram para as ações concretas. Em Moçambique, como de resto nas demais colónias portuguesas, pouco realmente foi feito durante todo o período da dominação colonial em matéria de ensino, principalmente nas décadas iniciais do século XX. Diante da inoperância do Estado colonial, o reduzido número de mulatos e negros com alguma instrução passou a reivindicar, com frequência e denodo, a instalação de escolas e a extensão do ensino em toda a Colónia, particularmente a partir do momento em que tiveram um jornal para lhes servir de porta-voz. A primeira edição de *O Africano* (OA), sintomaticamente publicado no dia de Natal de 1908, anunciava que seu objetivo era lutar pela educação dos *indígenas*. E da reivindicação passaram imediatamente à prática: o número seguinte, que saiu em março de 1909, noticiava, com destaque, a abertura, por iniciativa do Grémio Africano recém-fundado, de uma escola que levaria o nome de António Ennes e funcionaria na própria sede do Grémio, no Alto Mahé, em frente ao Quartel da Polícia. A sede ficava num bairro popular que, à época, se encontrava fora, mas bem perto dos limites da chamada Avenida da Circunvalação que definia as fronteiras entre a *cidade* e os subúrbios, e esta sua localização indicava simbolicamente a realidade social vivida por seus membros: entre o universo da cultura europeia, representada pela cidade, e a africana, representada pelos subúrbios.

A escola foi aberta sem a autorização do Conselho Inspector de Instrução Pública, presidido pelo Bispo de Siene, Prelado de Moçambique, porque não tendo obtido resposta ao pedido, decidiram abri-la à revelia do que estabelecia a Portaria que Freire de Andrade editara em 1907. A escola teria aulas diurnas, para as crianças, e noturnas para os adultos. Os pais que desejassem ter os seus filhos na escola deveriam contribuir com no mínimo 500 réis mensais e os adultos, para assistirem às aulas noturnas, além desse montante, deveriam pagar uma cota mensal para o Grémio de

subscritores, com também dos “filhos das pretas com europeus, espalhados pelo mato, gênero promíscuo que se topa a cada canto”, para que recebessem uma educação mais sólida que lhes permitissem “meios de se governarem e tornarem-se elementos primordiais na sua terra”, ao se tornarem médicos, veterinários, mecânicos, agricultores e operários em todas as especialidades (*O Brado Africano*, 9/8/1919). Veja que a proposta só previa a educação de mulatos cujos pais europeus os haviam abandonado aos cuidados das mães africanas. É provável que os autores do projeto, imbuídos da convicção racista predominante, não viam com bons olhos esta situação vivenciada por tais indivíduos que, ainda que mestiços, comportavam-se como *indígenas*. Solução semelhante voltou à tona, em 1930, pela mão de Mário Ferreira, que propunha a criação de uma lista de contribuições que rodaria a Colônia e que, esperava-se, juntaria, no mínimo, vinte mil libras, com as quais se tentacionava mandar anualmente para estudar na Europa “meia dúzia de rapazes pretos, de preferência pobres”, para cursarem engenharia, direito, marinha, comércio, “enfim, para todos estes lugares que pesam na balança do mundo científico” (*idem*, 5/7/1930). Embora o termo “preto” aqui usado não se referisse exclusivamente aos indivíduos de pele negra, é de se notar que esta proposta não pretendia beneficiar somente os mulatos, como a que foi formulada uma década antes em Inhambane. O certo é que nenhuma destas propostas se concretizou, mas não faltaram iniciativas mais modestas, como rifas e festas, para angariar fundos para ajudar a manutenção das escolas (*idem*, 26/3/1932). Nem todos, contudo, eram favoráveis a estas iniciativas, julgando que isto significava “fugir à luta contra os reaccionários mascarados de liberais” que, em pleno regime republicano, preconizavam “distinções de cores” e abandonavam os *indígenas* à própria sorte (*idem*, 29/3/1924).

A pequena burguesia filha da terra partilhava da crença iluminista de que a felicidade do povo decorria da difusão da educação, e não do simples “aproveitamento da sua produção braçal por uma minoria de classe que se obstina em conservar em si o saber e as faculdades precisas para tornarem eficaz o trabalho nacional” (*idem*, 6/11/1920). A educação seria o meio, fundamental e adequado, para transformar o *indígena* num cidadão; ela teria o condão de converter quem aprendia a ler e a escrever em “alguém”, passando este a se distinguir dos demais, distinção obtida “pelo estímulo que a escola lhe infiltrou e pela maior facilidade de encontrar trabalho remunerado” e que se traduzia quer num comportamento social diferenciado, quer no trajar à européia (*OA*,

4/11/1916). A educação era vista como fonte de emancipação e libertação social. Acreditavam que só a leitura e os estudos transformariam os *indígenas* em “homens” capazes de se defenderem dos “maltratos e vexames” de que eram alvos (*O Brado Africano*, 1/9/1928). Sob esta ótica, a educação não podia ser deixada ao arbítrio individual e nem a sua difusão poderia ser vista somente como uma responsabilidade do Estado, passando, ao contrário, a ser encarada como um compromisso pessoal daqueles que já detinham certo nível educacional que, apregoava *O Brado Africano*, deveriam ter a obrigação, “como já civilizados”, de trabalhar ativamente para que nenhum “africano, preto ou mulato” deixasse de frequentar a escola, até, no mínimo, “saber ler, escrever e contar em português”; nenhum pai e nenhuma mãe deveriam deixar de mandar seus filhos à escola, pois o “nativo português, que não sabe ler e escrever português, está fora da civilização” e não poderia esperar que o tratassem como civilizado.¹

Embora o jornal publicasse uma coluna em ronga, só admitia que o “landim” fosse ensinado nos dois primeiros anos escolares, até que os alunos tivessem aprendido, ainda que pouco, a língua portuguesa que daí em diante deveria ser a única a ser usada no ensino. Depois dos dois anos iniciais, eram partidários de que o ensino de português deveria ser ministrado por professor português europeu e de preferência por aqueles que nada conhecessem das “línguas de preto”, pois julgavam que a maioria dos professores *indígenas*, que ensinavam outros *indígenas*, não tinha o necessário domínio da língua portuguesa. Os membros desta pequena burguesia filha da terra insinuavam que havia uma intenção oculta quando se negava “aos nativos até mesmo os lugares de contínuos e guardas de W. C.”, mas os nomeavam para ensinar a outros nativos.² Apesar deste purismo, até certo ponto nacionalista, o Grémio Africano acabou por sucumbir às prementes necessidades de seus sócios ao inaugurar, em fevereiro de 1923, classes com aulas de inglês para dotar seus membros de um saber que os capacitasse a enfrentar, mais bem armados, a feroz concorrência e o racismo que os empurrava para fora do mercado de trabalho assalariado (*O Brado Africano*, 10/2/1923).

O apelo às mães para que não deixassem de enviar seus filhos à escola não era gratuito. Estavam conscientes de que as mães, mais do que reprodutoras biológicas, eram reprodutoras ideológicas, função que transcendia em muito a anterior.³ Eram de opinião de que para se conseguir atingir os fins e objetivos que esperavam da educação era necessário, antes de tudo, difundir a educação femi-

nina, vista, mesmo por alguns colonos, como Augusto Baptista, como sendo "uma questão basilar na civilização das raças inferiores" (OA, 10/9/1913). O principal defensor da tese da educação feminina, contudo, foi João Albasini. Para ele, a primeira escola a ser aberta em Lourenço Marques para formar *indígenas* deveria ser um internato para moças, pois acreditava que era preciso isolar as alunas do convívio familiar para poder educá-las com rigor e eficiência. Tal educação viria suprimir o *lobolo*, o que tiraria as mulheres *indígenas* da situação de "escravas perpétuas" dos homens a quem davam de comer e vestir, para quem criavam os filhos e de quem aturavam as bebedeiras (OA, 15/10/1913).⁴ Esta situação da mulher *indígena* e a supressão ou manutenção do *lobolo* foi uma preocupação latente da pequena burguesia filha da terra e diversas vezes emergiu, nas páginas d' *O Africano* e d' *O Brado Africano*, ao longo das três primeiras décadas do século XX.

Como era de se esperar, as posições acerca do *lobolo* estavam longe de serem concordantes, ou de se manterem inalteradas ao longo dos anos. Em 1912, por exemplo, ainda que por motivos diferentes, muitos pareciam concordar com a manutenção de tal prática. Um colaborador anônimo de *O Africano* afirmava que a mulher *indígena*, em face do *lobolo*, era como que um "objecto que se compra ou se troca para fins de procriação e trabalho", entretanto o "seu estado de mentalidade, por enquanto, não pode aspirar a outra coisa"; outro afirmava que o *lobolo* deveria ser mantido, pois era "o único laço que une os cônjuges indígenas e que por todos é respeitado; por isso, deve ser conservado e também respeitado por todas as autoridades que orientam o destino desta gente", pois sua supressão abriria o "caminho da prostituição para a mulher indígena" (OA, 21/6 e 25/7/1912). Outros argumentavam que "a mulher indígena não é, em regra, de se casar com um homem contra a sua vontade; há excepções exactamente como entre os europeus" e que, se o *lobolo* não era um bem, não era com certeza um mal, mas sim um costume muito antigo, não havendo vantagens em destruí-lo, pois além do mais, sob outros nomes e designações, era uma instituição universal. Argumentava-se ainda que não era conveniente suprimi-lo, porque era "sabido que o único motivo que leva [va] um indígena a procurar trabalho [era] o de arranjar um doce para casar" (OA, 15/6/1912). João Albasini, entretanto, não arredava pé de suas convicções e invecitava contra o que julgava ser uma atitude de complacência das autoridades coloniais diante desta instituição *indígena*, reafirmando seus antigos argumentos, ao dizer que "o *lobolo* não é um casamento; é uma compra, é a 'es-

cravatura' nua e descabelada sob a protecção das autoridades cristas, constitucionais e ultraliberais!"⁵

Ainda que o tema não tenha desaparecido das páginas d' *O Brado Africano*, ele voltou com mais frequência somente em 1929, numa polémica que envolveu outros periódicos.⁶ Naquela altura, já tendo João Albasini morrido, *O Brado Africano*, em editorial, expressou claramente sua posição, afirmando concordar com o *lobolo*, pois via nele uma forma de legitimação do casamento e não como uma compra formal da mulher pelo homem. Dizia que o dote oferecido pelos pais da noiva, na Europa, era muito mais corrupto que o *lobolo* e que se este viesse a acabar não seria por decreto, mas "pela educação tanto do homem quanto da mulher indígena, que percebendo seus direitos e deveres diante da Lei civil, que desconhecem por não terem educação e instrução, deixarão de praticá-lo" (*ibidem*, 6/4/1929). Estes parecem ter sido os fundamentos que daí em diante pautaram as ações do Grémio Africano e d' *O Brado Africano*. Quaisquer que fossem os argumentos, o fato é que parecem não ter contribuído para mudar a situação de subordinação real que as mulheres enfrentavam diante dos homens; Covane afirma que, até 1996, momento em que escreveu seu trabalho, era comum ouvir, em shangana, as pessoas se referirem às mulheres casadas através do *lobolo*, como "*ti-homu ta mina leti*" ou "*ti-mpondo ta mina leti*" o que significa "este é meu gado ou esta é minha cabeça de gado" e "estas são minhas libras". Os maridos diziam que tinham desperdiçado dinheiro quando, eventualmente, casavam com uma mulher que não lhes dava filhos, que não era hábil cozinheira ou boa no manejo das *machambas* (roças, lavouras) (Covane, 1996:36, 80-1).

Mas voltemos às teses então defendidas sobre a educação feminina. João Albasini estava convencido de que a educação da mulher elevaria o homem inculto até ela; já a educação somente concedida ao homem, por mais perfeita e completa que fosse, "mais escravisaria a mulher e mais atormentaria o homem"; assim, era de opinião que a educação e instrução deveriam atingir os dois sexos "para se tirar logo um proveito imediato, porque só a preta educada pode regenerar o preto"; além disso, "educada, a preta deixará de ser a mãe desleixada e porca que abandona os filhos à mercê do tempo [...] a negra educada há de, por certo, levantar o nível moral desse homem" (OA, 29/8/1912). Além disso, a mulher sem educação tendia a considerar o marido educado como estando "viciado pelo contacto com gente civilizada" e o repelia.⁸ O curioso nestas formulações é que, apesar dos preconceitos tipicamente colonia-

listas em relação à mulher e mãe africanas, seus autores, ao propug-narem pela educação feminina, acabavam por inverter a precedên-cia dada à educação masculina, reinante na sociedade burguesa da qual faziam parte, reivindicando a dignificação e melhoria da qua-lidade de vida para as mulheres, tema que não estava na agenda so-cial da Colômbia.

Mas que tipo de ensino deveria ser destinado às mulheres? As opiniões eram bastante semelhantes: o ensino da mulher *indígena* deveria ser como o do homem, essencialmente prático. Como pro-punha, em 1911, o colaborador P. F., as mulheres deveriam ser educadas nos princípios rudimentares da religião cristã, para que substituíssem “as crenças e costumes selvagens” que a impediam de “entrar no convívio da civilização”; e instruídas nos deveres de uma boa dona-de-casa, capacitadas para os trabalhos de corte e costura, o que tornaria fácil a ela e os seus filhos trajarem-se “à eu-ropeia” (OA, 2 e 30/9/1911). Poucas eram as mulheres que opina-vam nas páginas do jornal, mas, quando o faziam, suas opiniões acerca deste assunto não destoavam das propaladas pelos homens. A colaboradora Luiza, em artigo publicado em 1915, argumentava que a principal tarefa do Governo, na Colômbia, seria a de construir escolas para “raparigas”, nas quais estas deveriam aprender corte e costura, cozinhar, lavar e passar, enfim, todo “ensino caseiro” e, si-multaneamente, aprender a ler e escrever português e moral religi-osa (OA, 23/1/1915). A educação da mulher tinha ainda a “boa qualidade de acabar com o grande contingente de desgraçadas que bem podem tomar o caminho honesto, serem boas mães, educado-ras dos filhos” e, além do mais, seriam úteis “a esta colônia onde se não tem uma criada, uma cozinheira, uma engomadeira, uma ama, uma parteira, onde a rapariga só cresce para o regalo da car-ne”; aliás, diante da negligência do Governo em relação à educação feminina, João Albasini, concluía: “a prostituição faz parte, infe-lizmente, da nossa administração” (OA, 15/10/1913 e 25/2/1914).

A educação feminina tal como concebida nas teses acima, não visava melhorar as técnicas ou práticas próprias do universo da domesticidade das mulheres *indígenas*, mas suprimi-las e substi-tuí-las pelos valores e moralidade cristãos e por hábitos de vestuário e alimentação considerados mais adequados à vida moderna e urbana, enfim, *civilizados*. Não se tratava de propor melhorias nes-te ou naquele processo de cozimento e conservação dos alimentos, mas de trocar o fogão sobre as pedras pelo fogão de aço, mudar os referentes culinários substituindo o cozido de farinha, a *matapa*, o

caril e o amendoim, pelo pão, pela batata e, se possível, pelo azeite e pelo bacalhau, alterando gostos, impondo paladares e comporta-mentos gastronômicos. Algumas das habilidades propostas não só visavam alterar hábitos seculares, mas o atendimento de necessida-des resultantes da colonização e urbanização, como a confecção de roupas em substituição à *capulana* enrolada ao corpo, que não pe-dia agulha e linha, goma ou ferro de passar. O domínio deste novo universo da domesticidade prepararia a mulher para entrar no “convívio da civilização”, quer como consumidora, quer como força de trabalho, cujas habilidades eram demandadas pelos lares brancos ou, mesmo, de alguns membros da pequena burguesia fi-lha da terra.

A educação feminina era vista também como uma fator de li-bertação da mulher, quer em relação às práticas ancestrais, quer modernas. João Albasini e seus companheiros esperavam que a mulher africana do futuro, educada nos valores cristãos e treinada com as habilidades domésticas europeias, pudesse tomar consciên-cia de sua situação de escrava e objeto dos homens, imposta tanto pela manutenção do *lobolo*, quanto pela introdução e alastramento da prostituição e, ao se libertar de ambas, a nova mulher tor-nar-se-ia útil à sociedade como trabalhadora e educadora das gera-ções futuras. Se, por um lado, a educação das almas libertaria o corpo, por outro a concepção do universo doméstico se confundia, numa operação única, com a domesticação das almas e comportamen-tos. Para que estas sugestões fossem ouvidas, protestos e mais protestos se seguiram e, finalmente, em 1922, o Alto Comissário, Brito Camacho, instalou a Escola Agrícola do Umbeluzi, masculi-na, e, a seguir, uma escola feminina instalada no prédio do Grémio Africano, que recebeu o nome do mais ilustre membro da pequena burguesia filha da terra, João Albasini, morto nesse mesmo ano. Em 1930, diante de insistentes reclamações, o Governo decidiu apoiar, com verbas oficiais, a construção de um novo prédio para que a escola pudesse implantar um regime de semi-internato, tal como pensara o seu patrono (*O Brádo Africano*, 14/7/1922 e 24/12/1930).

No início dos anos trinta, um colaborador, António Maria da Silveira, também defendeu a tese de que a educação fosse esten-dida aos filhos dos régulos, não para fazer deles “umas sumidades”, mas para que, uma vez dotados dos “princípios rudimentares de instrução primária” e de conhecimentos úteis para a sua vida práti-ca, deixassem de ser *obtrusos e boçais* e se tornassem eficientes agen-tes em prol de uma “mais rápida civilização dos seus” (*idem*,

14/11/1931). Décadas depois, esta proposta acabou por ser implementada pelo Estado.

Os *filhos da terra* consideravam que a educação teria a capacidade de converter em “utilidades reais as faculdades e aptidões nativas dos mesmos indígenas” e, para que isto se concretizasse, partilhavam a opinião de que a educação deveria ser “moral e cívica” e a instrução mais profissional que literária, sendo que e o instrumento para isto seria a instalação de escolas de artes e ofícios, repudiando o culto à “vida fácil das secretarias” e o “vício da emprego público”, tão enraizados e, particularmente, visíveis em Lourenço Marques, por sua condição de entreposto comercial e sede da burocracia colonial.⁹ Viam na aquisição, pelos negros, de um ensino prático e útil – a despeito do menosprezo e do horror que “n’ esta terra tem-se [...] às profissões manuais” – não só um caminho para a elevação cultural, mas uma condição para que a “gente da terra” pudesse “lutar com vantagens contra os imigrantes”, ao menos, nos setores menos controlados pela rede de apadrinhamento então existente (OA, 10/5/1912 e 3/7/1915).

Por se tratar de uma instituição eminentemente literária, *O Africano* se opôs, em 1914, à criação do Liceu, pois temia que nem todos os alunos dali saídos tivessem onde empregar “às suas prendas”, já que o meio burocrático era controlado pelos colonos brancos vindos da Metrópole. Opinava que, em seu lugar, deveriam ser erguidas escolas de artes e ofícios, das quais sairiam pessoas com habilidades técnicas, aptas a iniciarem os seus próprios negócios, sem dependerem dos empregos públicos (OA, 5/12/1914). João Albasini, que era um homem “das letras”, defendia o ensino de ofícios nas escolas oficiais ou nas missões, pois acreditava piamente que era o “trabalho que [haveria] de regenerar uma raça indolente; só ele [teria] o condão de acabar de vez com as superstições e fazê-la entrar no convívio franco da civilização”.¹⁰ Estas teses seguiram pelos anos afora, mas, apesar disso, o Governo só havia instalado quatro escolas “práticas” até o início dos anos 1940, certamente porque, como lamentava João Albasini, para Moçambique estava canalizada uma imigração de indivíduos de todas as nacionalidades, portadores de todas as ciências, artes e ofícios, daí o Governo temer dar “à gente da terra, aos nacionais, educação e instrução condignas, de modo a poderem lutar com vantagens contra os imigrantes!”. Em resumo, temia-se a concorrência (OA, 3/7/1915).

As missões católicas, ao menos em palavras, não esperaram qualquer reforma para voltarem suas energias no sentido de dar ao *indígena* uma educação para o trabalho. O superior da Missão de

S. José de lhanguene, a principal instituição para *indígenas* mantida pela Igreja Católica no Sul de Moçambique, era de opinião que sem a instrução profissional a educação literária seria de pouco proveito para o *indígena* e de “poucos e benéficos resultados futuros será para a província”. Julgava que seria pela instrução profissional que o indígena teria que ser “levantado do estado social atrasado, em que se encontra, e não pela instrução literária apenas”, pois esta só teria “o condão de o lançar na miséria, enquanto aquela, fazendo dele um súbdito laborioso e prestimoso, o lançará na senda da vida, aprestado para a grande luta humana”.¹¹ Isto, entretanto, não passava de declarações de intenções, pois a regra nas Missões católicas era outra; não só fracassavam em fornecer o ensino regular, como até mesmo em inculcar valores cristãos e comportamentos tidos como civilizados. Anti-clericalismo à parte, o administrador da Circunscrição do Bilene, em 1911, referindo-se à Missão São Paulo de Messano, que atuava há mais de doze anos na área sob sua jurisdição, informava que “difícil, senão impossível, será encontrar um só indivíduo que, pelo benefício da sua ação, se distinga dos demais indígenas” e que na população “nenhuma modificação se nota na sua maneira de proceder e viver, o que bem demonstra serem nullos os efeitos da referida missão”.¹²

O ensino missionário católico era extremamente precário, fútil e superficial: o Governador Geral Brito Camacho afirmou que, ao visitar a escola da Missão de S. José de lhanguene, em princípios dos anos 1920, as duas primeiras questões postas pelo padre missionário foram: “O que são palavras exdrúxulas?” e “O que são palavras polysilábicas?” (Camacho, 1926:266-67).¹³ Mesmo os ex-alunos das missões católicas protestavam contra a artificialidade do ensino ministrado, pois nelas aprendiam “um português, pouco menos que mascavado” (OA, 9/9/1911) e onde “só ensinam a ler, escrever e contar, quando na verdade o que nós o que desejamos não é só saber ler, escrever e contar, mas sim escolas onde nos ensinemos serviços, trabalho e ofício, para tirarmos proveito da ciência de ler, escrever e contar”.¹⁴ Esta reivindicação de um ensino mais instrumental por parte dos membros da pequena burguesia *filha da terra* não coincide, embora algumas vezes se confunda, com reivindicação semelhante feita pelos representantes da ideologia colonial.

O Governador Geral Freire de Andrade, de quem João Albasini era bastante próximo,¹⁵ era de opinião de que a educação que se deveria dar ao *indígena* era no sentido de torná-lo um trabalhador útil que contribuisse para a riqueza da Colônia e não de “lhe

entraizar no espírito a falsa ideia de que é igual ao branco e tem os mesmos direitos que este" (Andrade, 1950, vol. 2:74 e ss.). Governos e colonos viam, no ensino eminentemente literário, um perigo à disponibilidade de força de trabalho barata e submissa. O administrador da Circunscrição do Marracuene, Roque Francisco d'Aguiar, em seu *Relatório* de 1910, publicado no *O Africano* dois anos depois, afirmava que a instrução proporcionada pela leitura era boa e útil para os "espíritos esclarecidos, para as raças civilizadas, que sabem conjugar o estudo e o trabalho", mas para as "raças atrasadas" essa instrução não bastava e poderia até ser prejudicial, porque poderia "formar indivíduos cheios de falsas teorias, exigentes porque se ilustraram, descontentes porque não realizam as suas aspirações e vadios porque não sabem aplicar a sua actividade, visto que a escola lhes não criou hábitos de trabalho".¹⁶ De forma ainda mais explícita, um colono, e dos mais progressistas, porque acreditava na *evolução* dos *indígenas*, se manifestava nas páginas de *O Africano*, afirmando que, em razão do "estado de civilização em que se encontra o indígena desta colónia", o ensino literário não teria grande valor para ninguém. Segundo argumentava, o *indígena* na pouco aproveitaria e

[...] os que do indígena tem que servir-se não aproveitam muito mais. O que deste ensino tem visto resultar, na grande maioria dos casos, é que, o indígena logo que souber ler e escrever e falar mal o português, despreza o serviço braçal e só quer o serviço de "costa direita". Ora, isto é um mal maior do que deixá-los estar como estão, mas como isto não é possível porque o preto é perfeitamente susceptível de evoluir, e evolui de facto, é necessário dar à instrução indígena uma orientação prática ensinando ao preto a dignidade do trabalho e o amor a este o torne um homem útil a nós que os dominamos e dirigimos e à sociedade negra que, penso, nós não podemos privar e extinguir; porque não podemos substituímo-nos a ela e por isso nos convém assimilar. (OA, 2/1/1911).

Durante a ditadura do Estado Novo, alguns colonos viram no ensino literário para os *indígenas* uma fonte de perigo para o Estado: como o Governo não empregaria todos os alunos saídos de tais escolas, estes começariam a dele falar mal, tornando-se "sectários de doutrinas subversivas". Esta "situação infeliz" só seria evitada com o estabelecimento de "escolas práticas", que tivessem por objetivo e fim formar trabalhadores que viessem a "concorrer para o desenvolvimento e progresso da Colónia" (*O Brado Africano*, 13/6/1931).

Estes argumentos não eram exclusivos dos portugueses e nem dos católicos e, embora não tenha feito um estudo comparati-

vo, sou tentado a dizer que tais idéias povoavam também a cabeça de colonialistas de outras nacionalidades, ao menos assim deixam claro as palavras do médico-missionário – protestante – Albert Schweitzer, para quem não era necessário dar uma "alta instrução" aos "povos primitivos" na África, pois, dizia ele, "a civilização não deve começar pelo saber intelectual, e sim pelos ofícios e pela agricultura"; o problema, porém, era que tanto a administração quanto o comércio precisavam de *indígenas* suficientemente instruídos, o que obrigava as escolas a elevarem o nível, formando ao menos alguns "nativos capazes de escrever direito a língua dos brancos e fazer cálculos já um tanto mais difíceis" (Schweitzer, s/d:108).

Alguns funcionários do governo, por seu turno, viam esta questão do ensino prático e útil a partir de uma perspectiva bem distinta e inversa àquela defendida pela pequena burguesia filha da terra, como deixavam bem claro as "Bases para a remodelação da educação na Província de Moçambique", elaboradas por João Ivens Ferraz de Freitas, em 1913. Seu autor espelhava-se na África do Sul, "onde as raças não se misturam e se desenvolvem 'por igual'", e no caso dos EUA, onde

os quatro e meio milhões de cidadãos de cor preta, devido às leis severas para evitar a contaminação de raças, vivem no seu meio num estado de civilização quase tão avançada como os europeus, felizes e cheios de orgulho próprio, colaborando com o branco para a grande prosperidade d'aquella República.¹⁷

E, ainda, constatando que, cientificamente, como já havia sido provado que o isolamento era fundamental para "apuram-se e preservam-se as raças dos animais", e, com mais razão, dele se devia lançar mão para se "preservar as raças humanas", propunha, então, que fossem criados, na Colónia, dois tipos de escola: uma para a educação *indígena*, que devia ter um caráter basicamente *institucional*, e outra para a educação dos europeus, que deveria se pautar pelos liceus europeus e preparar os alunos para as universidades e escolas superiores técnicas na África do Sul, sendo proibido negros nas escolas para brancos e vice-versa.¹⁸

Embora não fosse oficializada legalmente, esta já era uma prática corrente na Colónia. Ilustrativo desta situação foi o espan-to com que a Comissão Municipal da Ilha de Moçambique recebeu, em 1917, um pedido de uma mãe branca de Lourenço Marques para matricular seu filho na Escola de Artes e Ofícios estabelecida naquela Ilha. A Câmara aceitou o aluno, mas ponderou à mãe que lhe parecia inconveniente para o futuro da criança que ela

viesse a estudar naquele estabelecimento “quasi exclusivamente frequentado por indígenas e mestiços com mestres da mesma proveniência”.¹⁹ Estas teses do desenvolvimento separado das raças, com escolas separadas, não era apanágio de Ferraz de Freitas – já haviam sido defendidas por Freire de Andrade (Andrade, 1950, vol. 2:71), e nem se esgotaram com o passar dos anos.

Na década de 1920, o tema da separação dos alunos, consoante à cor, em escolas diferentes ganhou as ruas. Pais pediam pela imprensa que fosse proibida a frequência de alunos negros nas escolas para brancos, porque consideravam que tal convivência, além de “imoral” era “insalubre”, pois os alunos brancos arriscavam a saúde em escolas, onde “andam misturados com os pretos”. *O Brado Africano* reagia, dizendo que quem se sentia humilhado com o tratamento igualitário representado pela mistura de raças nas escolas deveria se mudar, já que, bem ou mal, recebia provimentos que direta ou indiretamente tinham como origem os *indígenas* que queria expulsar das escolas.²⁰

Até mesmo o Sindicato Geral das Classes Trabalhadoras, através de seus dirigentes Joaquim Faustino da Silva e Manuel Alves Cardiga, líderes operários e socialistas convictos, já havia se manifestado, no ano de 1923, a favor da separação das raças, pois julgavam que ao “misturar as raças sem ter pelo menos estudado a psicologia d’algumas”, criava-se uma situação insustentável, pois “os alunos europeus enfermam agora do mal dos de côr, que é a falta de respeito aos paes, pelo simples motivo de estarem em permanente contacto com os alunos de côr”. Julgavam que a má conduta que observavam na juventude era decorrente “da instrução ministrada nas escolas primárias, onde as raças estão juntas e todas elas se estragam”. Eram de opinião que, se o Estado queria educar os alunos “de cor”, deveria, primeiro, interná-los, tirando-os da convivência das mães que, “por regra geral são indígenas sem educação e que jamais perdem o defeito de beberem e consequentemente darão espectáculo indecorosos na frente dos filhos que no dia seguinte frequentam a escola com os europeus”, corrompendo-os.²¹

Tais apelos não foram em vão, e o Director da Instrução Pública, em fevereiro de 1924, editou uma circular proibindo os alunos *indígenas*, incluindo os negros e mulatos, de frequentarem as escolas centrais, repetindo o argumento de que não se deviam misturar pessoas com psicologias diferentes. Segundo ele, isto não causaria quaisquer problemas, já que os negros tinham, em Lourenço Marques, duas escolas para o sexo masculino e uma para o feminino, que atendiam plenamente as suas necessidades. *O Brado*

Africano contestou, afirmando que além da ilegalidade do ato discriminatório, este último argumento era uma fraude, pois as escolas destinadas aos alunos negros do sexo masculino tinham, cada uma, somente dois professores para atenderem 318 alunos na Escola Paroquial e 400 alunos na Escola da Munhuana. A única escola para o sexo feminino funcionava na sede do Grémio Africano e tinha somente 40 carteiras, embora tivesse, em 1923, recebido 196 alunas para serem atendidas por uma única professora. O jornal perguntava se depois de expulsar os alunos negros, depois de “os vexar cá fora, exigindo-lhes passes e alvarás de assimilados; depois de pretender marcá-los a ferro em brasa; depois de roubar-lhes o gado, etc., etc., poderá Portugal dizer que veio para a África para civilizar?” e, crente que era no império da lei e na eficácia da pressão internacional, ameaçava: “a Liga das Nações, aonde o nosso jornal tem entrada, dirá sua justiça” (*O Brado Africano*, 16/2/1924). Lembra, com certo tom de ameaça que, se a Inglaterra se encontrava numa situação embaraçosa em algumas colônias, isto se devia à sua política de “leis de excepção”, que criaram um “funesto erro de interpretação” entre a minoria branca de que “a sua cor predominará ainda por muito tempo em África” (*idem*, 6/3/1924). Era, sem dúvida, uma projeção para uma futura África independente, feita por quem já estava desiludido não só com a ação colonial portuguesa, mas que tinha consciência histórica do significado do colonialismo.

Protestos de semelhante teor rechearam várias edições. Numa série de dez artigos intitulados “As cores”, o jornal argumentava, entre outras coisas, que o patriotismo partia do coração e não da cor da pele, e que o primeiro era igual em todos os homens. Dizia que a colônia deveria ser vista como uma família e que numa mesma família, por vezes, havia filhos brancos e filhos mulatos que não deveriam ser separados na escola; argumentava que se os soldados negros haviam pegado em armas em defesa da pátria portuguesa e morrido enfileirados ao lado dos soldados brancos, por que razão não poderiam os alunos negros sentarem-se ao lado dos brancos e, por fim, apelavam para o fato de que na Metrópole se obedecia à lei e não havia escolas separadas e que na Colônia se deveria seguir o mesmo procedimento.²² Mais uma vez o argumento central era o de que a cor da pele não deveria ser usada como critério para nada, pois não era indício de boas ou más qualidades individuais e nada justificava medida tão violenta. Mesmo que a separação tivesse sido motivada para excluir os “mal vestidos ou descalços”, ela não se justificaria, quer porque também havia muitas cri-

anças, homens e rapazes “não pretos ou mulatos” mal vestidos e descalços pelas ruas da cidade, quer porque “nenhuma culpa [ca-bia] a eles ou a nós de sermos pobres” (*idem*, 19/7/1924). O jornal logo declarava conhecer a solerte razão que motivava a exclusão dos alunos negros das escolas brancas e a negligência governamental em relação ao ensino:

conservar o nativo na sua ignorância primitiva, para que o negro só sirva para trabalhos manuais debaixo do jugo dos brancos, analfabetos que se- jam, para que este possa dar honradamente a sua vergastada de cava- lo-marinho, se o preto não tira o chapéu ou [não] se levanta quando ele passa.²³

Estes argumentos, ponderações e protestos não impediram que, ainda em 1924, o Alto Comissário interino, Moreira da Fonseca, ratificasse a separação racial nas escolas e mandasse fechar a Escola Agrícola do Umbeluzi, destinada aos alunos negros, única obra de Brito Camacho, seu antecessor, que recebera elogios da pe- quena burguesia filha da terra.²⁴

Nos anos que se seguiram a 1930 a situação piorou, pois o Estado Novo oficializou a separação, instituindo diferentes níveis de ensino, consoante fossem “cidadãos” ou não, mas que, efetiva- mente, separava segundo a cor da pele dos alunos. O Instituto João de Deus, instalado na Namaacha, que contava com recursos públi- cos, passou das práticas racistas menores à exclusão pura e simples dos alunos negros e mulatos, levantando mais protestos. À frente do Grémio Africano, o advogado Karel Pott – filho de branco es- trangeiro com uma mestiça, e que tinha sido o primeiro mulato moçambicano a obter um diploma de curso superior – protestava, em 1932, retomando argumentos que João Albasini usara em dé- cadas anteriores: fechavam-se as escolas e dificultavam-se o ingres- so de alunos negros e mulatos nas existentes, jogando-os, se ho- mens, na marginalidade, e, se mulheres, no “monturo ignóbil da prostituição”. Falando com a experiência de quem havia represen- tado – como atleta de corrida – Portugal nas Olimpíadas de Paris, em 1924, lamentava que em Lourenço Marques, “terra mais de pretos portugueses que de brancos portugueses”, fechava-se a por- ta aos primeiros, impedindo-os de se tornarem “valores na sua ter- ra que é Moçambique e úteis à sua Pátria que é Portugal”.²⁵ Tam- bém os professores *indígenas* não recebiam o tratamento que lhes era assegurado pela lei. Eram discriminados nos cinemas, recebi- am passagens de trem em vagões de 3ª classe, reservados aos minei- ros, tinham pagamentos cortados sob qualquer pretexto e não os

recebiam corrigidos ao câmbio, a que faziam jus (*O Brado Africano*, 30/4/1921, 3/10/1931 e 23/2/1935).

Até o momento em que foi instalada a censura à imprensa, em 1934, muitos artigos insistiam na reivindicação da educação como sendo a única maneira de formar cidadãos e elevar a condi- ção de vida dos indivíduos,²⁶ e denunciavam, como fez Jorge Net- to, em 1932, que as escolas destinadas aos africanos nada ensina- vam,

com medo que nos tornemos independentes, com medo que conheça- mos os nossos direitos, com medo que façamos concorrência. Ensi- nam-nos mais a beber o álcool para nos bestializarmos, porque o papel que temos que representar é o da besta de carga. (*idem*, 14/5/1932)

A partir de então, com a crescente pressão ideológica do Estado Novo, as críticas passaram a ser tímidas e a invocar, quando muito, uma educação técnica que habilitasse os “indígenas para o trabalho honesto e útil”, visando à prosperidade da Colômbia, como fazia, em 1935, José Cantine, ou então uma educação eminentemente cívica como defendia José Manuel, que, neste mesmo ano, escreveu uma série de artigos sobre a educação na sociedade africa- na, nos quais estabelecia que o objetivo primordial do ensino era levar a mocidade negra a compreender as “esclarecidas doutrinas do Estado Novo” (*idem*, 22/6/1935).

Por vezes apela-se a colonizados de outras terras para refor- çar seus próprios argumentos. O são-tomense Dias da Graça, pu- blicado pel’ *O Brado Africano* lamentava que aquilo que julgava ser a preocupação fundamental de Salazar – expandir a escolarização na Metrópole – não tinha correspondência nas Colônias. Aliás, avaliava que tal preocupação com o ensino também era a diretriz seguida unanimemente por “todas as nações dirigidas por chefes de inteligência, equilíbrio e critério administrativo superiores”, que tinham “alta visão das realidades terrenas”, como era o caso de Itália, Japão e Alemanha, países que cita nominalmente, e de ou- tras nações que relegou para os “etc., etc.”. Apelava para que os ad- ministradores e governadores coloniais também seguissem esta orientação para que, assim agindo, fossem “coerentes com os prin- cípios doutrinários do Estado Novo, fiéis ao pensamento e diretri- zes do Chefe, perfeitos propagadores e realizadores enfim dos intuitos e fins nacionais da ditadura de 28 de Maio” (*idem*, 29/6/1935).

Não é preciso gastar muitas palavras para sublinhar que ha- via um profundo descompasso entre as reivindicações publicadas

nas décadas anteriores e a mensagem contida neste discurso. Agora até se agradecia “a boa vontade” com que o governo do Estado Novo vinha trabalhando “a favor da educação” (*idem*, 9/11/1935). Não podia haver maior discrepância entre este discurso e a realidade. Ou era fina ironia, ou, e sou tentado a pensar nesta hipótese, uma sincera declaração de servilismo oportunista.

Em 1930, o ensino colonial foi organizado em várias categorias, tornando claro que havia objetivos diferentes a serem atingidos por cada tipo de ensino, consoante se destinasse aos *indígenas* ou aos *não-indígenas*. A posição do indivíduo na hierarquia racial da Colônia determinava quem estaria apto a qual nível escolar, e o conteúdo a ser ensinado em cada um deles deveria estar adequado ao que se julgava serem as aptidões mentais inatas dos alunos, consoante suas raças. Foram, então, criadas escolas rudimentares para *indígenas* e escolas de níveis mais avançados para negros *não-indígenas*, mulatos e indianos e, finalmente, liceus para brancos, onde pouquíssimos mulatos e indianos acabaram por ser admitidos. O ensino destinado ao *indígena* pretendia conduzi-lo “gradualmente” da “vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e si próprio”; já o ensino primário elementar, destinado aos *não-indígenas*, tinha como objetivo dotar as crianças de um conhecimento básico de cultura geral, permitindo-lhes prosseguir seus estudos nos níveis superiores.²⁷

Estas práticas excludentes de caráter racista vigoraram oficialmente no sistema de ensino colonial em Moçambique até o fim do sistema do indigenato, em 1961. Daí em diante persistiram, de forma escamoteada, até 1975, quando o domínio colonial foi derrotado. Depois a Frelimo tentou instalar um sistema universalista de ensino, incluído, que visava a recuperar o descompasso imposto pelo domínio colonial mas, infelizmente, após o fracasso de seu projeto político, abriu-se o caminho para novas modalidades de exclusão em que não é mais a cor da pele que prepondera, mas o saldo bancário dos pais. Esta é uma nova história que pede atenção que escapa ao escopo deste artigo.

Notas

1. *O Brado Africano*, 13/9/1924 e, por exemplo, a edição de 12/12/1931.
2. *O Africano*, 5/12/1914, 23/1/1915, 2/2/1916; *O Brado Africano*, 08/03/1919, 29/08 e 14/09/1925.

3. Grémio Africano de Lourenço Marques. *Fomento da Província*. (Lourenço Marques, Imprensa Africana, 1922), 2.
4. *O lobolo* é parte integrante dos procedimentos matrimoniais. Junod explicava-o como uma espécie de compensação pela perda, por parte da família da noiva, da força de trabalho de uma de suas mulheres, principal agente do trabalho agrícola e de reprodução social: “O primeiro grupo adquire novo membro e o segundo sente-se diminuído e reclama alguma coisa que lhe permita reconstituir-se por sua vez pela aquisição doutra mulher”. Ver Junod (1974, tomo I: 266; ver, ainda, pp. 265-72).
5. *O Africano*, 15/7/1916. Já usara tais argumentos no editorial “Levantai hoje de novo...” em *O Africano*, 29/3/1912.
6. Ver opinião oposta manifesta em várias edições do *Notícias* do mesmo ano.
7. Grémio Africano de Lourenço Marques. *Op. cit.*, p. 2.
8. Ver, entre outros, os seguintes números de *O Africano*: 9/9/1911, 18/5/1912, 18/2/1914, 3/7/1915, 12/2/1916 e *O Brado Africano*, 13/6/1931, 20/7/1935.
9. *O Africano*, 18/2/1914. Escrito sob o heterônimo de João das Regras.
10. AHM-DSNI — Seção E — Instrução e Cultos, cx. 1299, Proc. 19, ano 1914, *Carta de João Dias de Mattos, Superior da Missão de S. José de Ihanguene ao Secretário dos Negócios Indígenas*, de 13/7/1915.
11. AHM-ACM, Seção E — Instrução e Cultos — cx. 169, Diversos, maço 1911, doc. 270 — *Do Administrador da Circunscrição do Bilene ao Governador do Distrito de Lourenço Marques*, de 7/10/1911.
12. O coronel-médico Manuel de Brito Camacho foi Alto Comissário de Moçambique (o mesmo que governador geral) de 27/10/1920 a 8/9/1923.
13. Palavras de Rodrigo José da Cunha Amaral, ele próprio ex-aluno e ex-professor de escolas católicas. *O Africano*, 4/11/1914.
14. Embora não concorde com todas as suas conclusões, ver, para detalhes sobre esta proximidade, Moreira (1984:31-40).
15. *Relatório da Circunscrição do Marracuene — 1910*, publicado pelo *O Africano*, 19/04/1912.
16. AHM-ACM — Seção E — Instrução e Cultos — cx. 358, Diversos — 1913, *Bates para a remodelação da educação na Prov. de Moçambique*, de 30/07/1913.
17. *Idem*.
18. AHM-ACM, cx. 877 — Requerimentos e Petições. Nota 199, da *Comissão Municipal da Ilha de Moçambique, em razão do pedido da Sr. Theresza Marques dos Santos*, de 13/7/1917.
19. Publicada no *Guardian* e citada pelo *Brado Africano*, 29/12/1923.
20. AHM-GG, cx. 103 — *Representação do Sindicato Geral das Classes Trabalhadoras ao Encarregado do Governo da Província*, de 12/05/1923 e *O Brado Africano*, 19/05 e 16/06/1923.
21. A série de artigos foi publicada entre as edições 270 de 28/06 e a 279 de 30/08/1924.
22. *O Brado Africano*, 17/05/1924. Ver, argumentos semelhantes, por exemplo, nas edições de 10/01, 26/09 e 19/12/1925.
23. Ver, por exemplo, *O Brado Africano*, 23/02, 01/03, 08/03 e 19/04/1924.
24. *O Brado Africano*, 13/02/1932. Defende argumentos semelhantes nas edições de 27/02 e 16/04/1932.

25. *O Brado Africano*, 14/05/1932, *Clamor Africano*, 28/01/1933.
 26. Ver, Diploma Legislativo nº 238 de 17/05/1930, publicado no *Boletim Oficial* nº 20/1930.

Referências Bibliográficas

- ALBUQUERQUE, Joaquim Mousinho de (1898). *Providências Publicadas pelo Comissário Régio na Província de Moçambique*. Lisboa, Imprensa Nacional.
- ALEXANDRE, Valentim (1979). *Origens do Colonialismo Português Moderno*. Lisboa, Sá da Costa.
- ALMEIDA, Pedro Ramos de (1979). *História do Colonialismo Português em África. Cronologia Século XIX*. Lisboa, Estampa, 3 vols.
- ANDRADE, Alfredo Augusto Freire de (1950). *Relatórios sobre Moçambique*. (2ª ed.). Lourenço Marques, Imprensa Nacional.
- ANUÁRIO DE LOURENÇO MARQUES—1932. Lourenço Marques, Tip. A. W. Bayly.
- BRITO CAMACHO, Manuel de (1926). *Pretos e Brancos*. Lisboa, Guimarães.
- CAMPBELL, Gwyn (1988). "Madagascar and Mozambique in Slave Trade of the Western Indian Ocean, 1800-1861". *Slavery & Abolition*, nº 9, dez., pp. 166-193.
- CAPELA, José (1993). *O Escravidão Colonial em Moçambique*. Porto, Afrontamento.
- (1985). "Mentalidade escravista em Moçambique, 1837-1900". *Cadernos de História*, (Boletim do Depto de História da Universidade Eduardo Mondlane), 2, agosto, Maputo.
- (1977). *O Imposto de Palhoça e a Introdução do Modo de Produção Capitalista nas Colônias*. Porto, Afrontamento.
- & MEDEIROS, Eduardo (1987). *O Tráfico de Escravos de Moçambique para as Ilhas do Índico, 1720-1902*. Maputo, Universidade Eduardo C. Mondlane.
- CEITA, Maria Nazaré (1995). "Cidades: Construção e Hierarquização dos Espaços e dos Homens (o Caso de S. Tomé e Príncipe)". In: *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História de África*. Lisboa, Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para a Comemoração dos descobrimentos Portugueses, pp. 293-316.
- COVANE, Luís António (1996). *Migrant Labour and Agriculture in Southern Mozambique with Special Reference to Inhambane (Lower Limpopo)*, 1920-1992. Tese de doutoramento apresentada ao Institute of Commonwealth Studies, University of London.
- (1989). *As Relações Económicas entre Moçambique e a África do Sul, 1850-1964—Acordos e Regulamentos Principais*. Maputo, Arquivo Histórico de Moçambique.
- ENNES, António (1945). *A Guerra de África em 1895*. (2ª ed.). Lisboa, Ed. Gama.
- et alii (1946). "O Trabalho dos Indígenas e o Crédito Agrícola". In: *Antologia Colonial Portuguesa*. Lisboa, Agência Geral das Colônias, vol. 1., pp. 23-53.
- FARINHA, P. António Lourenço (1942). *A Expansão da Fé na África e no Brasil—Subsídios para a História Colonial*. Lisboa, Agência Geral das Colônias.
- GARRETT, Th. de Almeida (1907). *Um Governo em África, Inhambane 1905-1906*. Lisboa, Typ. da Empresa da História de Portugal.
- GERBEAU, Hubert (1981). "O Tráfico Escravagista no Oceano Índico: Problemas Pos-tos ao Historiador, Pesquisas a Efetuar". In: *O Tráfico de Escravos Negros, séculos XIV-XIX*. Lisboa, Ed. 70, pp. 181-238.
- GREGORY, R. G. (1971). *India and East Africa. A History of Race Relations Within the British Empires — 1880-1939*. Oxford, Claredon.
- HARRIES, Patrick (1981). "Slavery, Social Incorporation and Surplus Extraction: the Nature of Free and Unfree Labour in South-East Africa". *Journal of African History*, nº 22, pp. 309-330.
- HEAD, Judith (1980a). "A Sena Sugar Estates e o Trabalho Migratório". *Estudos Moçambicanos*, nº 1, pp. 53-72.
- (1980b). *State, Capital and Migrant Labour in Zambézia, Mozambique: A Study of the Labour Force of Sena Sugar Estates Limited*. Tese de doutoramento, Durban, University of Durban.
- HONWANA, Raúl Bernardo (1989). *Memórias*. Rio Tinto, Ed. Asa.
- JUNOD, Henri Alexandre (1974). *Usos e Costumes dos Bantos — A vida dum tribo do sul de África*. (2ª ed.). Lourenço Marques, Imprensa Nacional, 2 tomos.
- LIESEGANG, Gerhard (1986). "A First Look at the Import and Export Trade of Mozambique, 1800-1914". In: G. Liesegang, H. Pasch, & A. Jones (eds.), *Figuring African Trade*. Berlin, Dietrich Reimer, pp. 452-523.
- LIMA, Alfredo Pereira (1971). *História dos Caminhos de Ferro de Moçambique*. Lisboa, Edição da Administração dos Portos, Caminhos de Ferro e Transportes de Moçambique, 3 vols.
- MANTEIRO, Francisco (1910). *A Mão d'Obra em S. Thomé e Príncipe*. Lisboa, Ed. do Auctor/Tip. Anuário Commercial, ilustrado.
- MARQUES, João Pedro (1995). "O Mito do Abolicionismo Português". In: *Actas do Colóquio Construção e Ensino da História de África*. Lisboa, Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para a Comemoração dos Descobrimientos Portugueses, pp. 245-257.
- (1989). "Manutenção do Tráfico de Escravos num Contexto Abolicionista. A Diplomacia Portuguesa (1807-1819)". *Revista Internacional de Estudos Africanos*, nº 5 10-11, jan.-dez., pp. 65-99.
- MARX, Karl (1975). *El Capital*. México DF, Fondo de Cultura Económica.
- MAVULANGANGA (1900). *A Rusga. Cartá aberta ao Exmo Sr. Delegado e Procurador da Coróia e Fazenda, Curador dos Orphãos, Serviçães e Indígenas*. Lourenço Marques, Typographia de A. W. Bayly & Co.
- MEDEIROS, Eduardo (1988). *As Etapas da Escravatura no Norte de Moçambique*. Maputo, Arquivo Histórico de Moçambique.
- MOREIRA, José (1984). *A Luta de Classes em Lourenço Marques, 1900-1922*. Dissertação de Licenciatura, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo.
- NEVES, Diocleciano Fernandes das (1878). *Itinerário de uma Viagem à Caça dos Elephantes*. Lisboa, Typographia Universal.
- OLIVEIRA, Teresa dos Santos (1987). "Recordações sobre Lourenço Marques, 1930-1950". *Arquivo* (Boletim do Arquivo Histórico de Moçambique), nº 2, Especial, Out., pp. 85-108.

- OLIVEIRA MARTINS, J. [Joaquim] P. [Pedro] de (1920). *O Brazil as Colônias Portuguesas*. (5ª ed. aumentada). Lisboa, Parceria Antonio Maria Pereira Livraria editora.
- OLIVEIRA SANTOS (1930). *Reply to the Accusations Addressed to the League of Nations by Mr. Edward A. Ross against the Portuguese in Angola*. Lisboa, Tipografia Inglesa.
- ONSELEN, Charles van (1976). *Chibaro: African Mine Labour In Southern Rhodesia, 1900-1933*. Johannesburg, Ravan Press.
- PENVENNE, Jeanne Marie (1982). *History of African Labor In Lourenço Marques, Mozambique — 1877 to 1950*. Tese de doutorado, Boston University, mimeo.
- ROSS, Edward Alsworth (1925). *Report on Employment of Native Labor in Portuguese Africa*. New York, The Abbott Press.
- RUFINO, José dos Santos (1929). *Albums Fotográficos e Descritivos da Colônia de Moçambique. Vol II — Lourenço Marques: Edifícios Públicos, Porto, Caminhos de Ferro, etc.* Hamburgo, Broscheck & Co.
- SÁ DA BANDEIRA, Marquez de (1873). *O Trabalho Rural Africano e a Administração Colonial*. Lisboa, Imprensa Nacional.
- SANTANA, Francisco (1964). *Documentação Avulsá Moçambicana do Arquivo Histórico Ultramarino*. Lisboa, Centro de Estudos Históricos Ultramarinos.
- SCHWEITZER, Albert (s/d). *Entre a Água e a Selva*. (2ª ed.). São Paulo, Melhoramentos.
- VASCONCELLOS, José Maximo de Castro Neto Leite e (1854). *Collecção Official da Legislação Portuguesa — Anno de 1853*. Lisboa, Imprensa Nacional.
- XAVIER, Alfredo Augusto Caldas (1894). *Reconhecimento do Limpopo: Os Territórios ao Sul do Save e os Vítuas*. Lisboa, Imprensa Nacional.
- ZAMPARONI, Valdemir (1983). "O Trabalho Forçado no Norte do País". *Não Vamos Esquecer!*, *Boletim Informativo da Oficina de História*, nº 2/3, dez., Maputo, Centro de Estudos Africanos/UEM.

A Construção da Nação (Pós-) Colonial: África do Sul e Suriname, 1933-1948

Fernando Rosa Ribeiro*

Resumo

Este artigo traça uma comparação entre as idéias de dois pensadores sociais brancos importantes no Suriname e na África do Sul dos anos de 1930 e 1940, respectivamente Kielstra e Cronjé. As idéias de ambos foram muito importantes na época tanto para o chamado processo de "indianização" (*verindisching*) do Suriname, no caso de Kielstra, quanto para a construção do pensamento e do sistema de apartheid na África do Sul, no caso de Cronjé. O artigo indica como, apesar da imensa diferença entre as histórias coloniais dos dois países, a origem colonial neerlandesa comum (foram ambos colônias dos Países Baixos) permite uma comparação entre os dois pensamentos. Essa comparação mostra que há categorias comuns ao pensamento tanto de Kielstra (antigo funcionário colonial na Índia Neerlandesa ou Indonésia) e Cronjé (sociólogo africano que fez seu doutorado nos Países Baixos). Assim, apesar das imensas diferenças entre as várias (ex-) colônias neerlandesas (no caso, o Suriname, a África do Sul e a Indonésia), existe um pensamento comparável e comum aos três que se expressa com muita força exatamente antes, durante e depois da Segunda Guerra Mundial.

Palavras-chave: Suriname; África do Sul; Indonésia; *apartheid*; colonialismo neerlandês (holandês).

* Agradeço a Sephis/Amsterdã o apoio financeiro para minha pesquisa no Suriname em 1998, e ao IMWO/Universiteit van Suriname o apoio prestado durante minha estada em Paramaribo.