

AS CARTILHAS COLONIAIS DE AUGUSTO CASIMIRO E PEDRO MURALHA

Sara Alexandra Martins Cardoso

Dissertação de Mestrado em Ensino do Português como Língua
Segunda e Estrangeira

Sara A.M. Cardoso, *As Cartilhas
Coloniais de Augusto Casimiro e Pedro
Muralha*, 2013

março 2013

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira, realizada sob orientação científica da Professora Doutora Maria do Rosário Pimentel

AGRADECIMENTOS

Apesar do presente estudo ter sido realizado por mim, tem um pouco de todos aqueles que, direta ou indiretamente ajudaram no sentido de o tornar possível. Assim, nestas breves linhas expresso os meus sinceros agradecimentos:

À professora Maria do Rosário Pimentel, pela excelente orientação científica que me prestou, pela prontidão e paciência que sempre teve ao longo de todo o processo, pela disponibilidade e força que sempre me deu, pelas aulas que lecionou nas quais tive o privilégio de assistir, e que foram responsáveis pela escolha do tema tratado. Agradeço ainda as ideias e a bibliografia concedidas que se revelaram de muita utilidade no desenrolar deste trabalho.

À minha mãe, principal impulsionadora da realização desta tese, pelo orgulho e afeto que sente por mim, e principalmente pela luta constante que travou para nunca me deixar desistir, prestando-me todos os apoios necessários para que conseguisse chegar até ao fim.

À Margarida, sempre disponível para cuidar do meu filho quando o tempo escasseava, e para me ouvir nas alturas de maior sufoco.

À minha irmã Marta pelo incentivo, conforto e ajuda prestada.

Por fim, agradeço ao meu marido e ao meu filho, a quem este trabalho retirou o tempo e a dedicação que lhe são devidos. Ao meu marido, pelo amor, carinho e compreensão, por me libertar diariamente das tarefas de esposa e mãe, incentivando-me e proferindo sempre palavras de apoio para que prosseguisse na execução deste estudo. A ele o meu especial agradecimento.

MUITO OBRIGADA A TODOS!

As Cartilhas Coloniais de Augusto Casimiro e Pedro Muralha

Sara Alexandra Martins Cardoso

RESUMO

Até meados do século XIX, a organização dos territórios ultramarinos não tinha um modelo único de administração. Cada colónia era gerida consoante as necessidades do governo português, incidindo a sua ação naquelas que maior lucro apresentavam. África era pouco mais do que um centro de passagem das rotas índicas e por isso apenas o litoral oferecia vantagens aos interesses da metrópole.

Após a perda do Brasil, e na tentativa de manter o que lhe restava do império, Portugal começa a considerar explorar efetivamente os territórios africanos, questão que se vai tornar mais emergente aquando do interesse de outras potências europeias nestes territórios, que culmina com a Conferência de Berlim.

Reunir esforços para delinear uma administração colonial efetiva vai estar no centro das preocupações portuguesas, que se vai desenvolver em duas questões fundamentais: por um lado, traçar uma política de assimilação dos indígenas, povo considerado “atrasado” e “inferior” mas que constituía a mão-de-obra indispensável à obtenção de lucros. Era necessário instruí-lo para o trabalho, descuidando qualquer matéria académica, e continuar a ensinar-lhe a língua portuguesa, já iniciada pelos missionários, vista como instrumento de unificação de Portugal e dos seus territórios coloniais que só ficaria completa se todos os seus habitantes falassem a mesma língua. Por outro lado, desenvolver nas camadas jovens portuguesas o interesse pelas questões coloniais, aliciando-os a dar o seu contributo naqueles territórios como funcionários administrativos, em que a Escola Superior Colonial será determinante.

Assim, e principalmente durante a 1ª República com extensão no Estado Novo, a preocupação com os territórios coloniais e a sua população vai repercutir-se na propaganda feita em Portugal a favor de África, não só nas escolas onde se considerava que o espírito colonial deveria ser transmitido logo desde os primeiros anos de ensino, mas também numa série de publicações divulgadas na imprensa que mostravam imagens muito positivas desses territórios, até então considerados como áreas de degredados.

Mostra-se então na produção literária da época, uma dimensão exótica de uma África onde tudo é extraordinário e novo, bem como das possibilidades económicas que oferece. Neste contexto são publicadas as duas cartilhas coloniais analisadas neste trabalho que, como veremos, se enquadram no ambiente político e ideológico do projeto colonial vigente.

Palavras-Chave: Políticas Coloniais; Propaganda; Educação Colonial; Cartilhas Coloniais; Colonização Científica; Ensino Indígena.

ABSTRACT

The organization of the overseas territories did not possess a single model of administration prior to the mid-19th century. Each colony was managed in accordance with the requirements of the Portuguese government, whereby those representing the greatest profit were given the most focus. Africa was little more than a point of transit on the routes to India, reason for which only the coastal region provided benefits in the interests of the Metropolis.

After losing Brazil, and in an attempt to hang on to what was left of the empire, Portugal began to consider actually exploring the African territories, an issue which would take on greater significance with regard to the interest of other European powers in these lands, and which would culminate in the Conference of Berlin.

Mobilizing efforts to design an effective colonial administration is set to be at the centre of Portuguese concerns, and which will develop based on two key issues: on the one hand, a policy of assimilation in relation to the indigenous peoples, folk regarded as “backward” and “inferior”, but which provided manpower which was vital to the obtainment of profit. They needed to be instructed on how to work, neglecting academic issues, and to be taught the Portuguese language, a task already begun by the missionaries, seen as a tool for unifying Portugal and its colonial territories, and which would only be complete if all their inhabitants spoke the same language. On the other hand, fostering the interest of the younger elements of Portuguese society in colonial issues, encouraging them to make a contribution in those territories as a determinant factor.

Thus, particularly during the time of 1^a República and Estado Novo political regime, the preoccupation with the colonial territories and their populations will be reflected in the propaganda conducted in Portugal on behalf of Africa, not only in schools where it was felt that the colonial spirit should be transmitted immediately from the first years of teaching, but also in several publications disclosed in the press, conveying a positive image of these territories, regarded as penal colonies up to that time.

Hence, the literary production of the time depicts an exotic picture of Africa, where everything is extraordinary and new, in addition to the economic possibilities available. The two colonial booklets subjected to analysis in this work are published in this context, and as we shall see, fit into the political and ideological environment of the colonial project in force.

Key words: colonial policies, propaganda, colonial education, colonial booklets, scientific colonization, indigenous teaching.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I: Objeto de Investigação.....	4
I.1. Justificação do estudo	5
I.2. Problemática da investigação.....	6
I.3. Questões a considerar.....	6
Capítulo II: Enquadramento histórico: finais do séx. XIX, inícios do séc.XX.....	8
Capítulo III: Políticas coloniais.....	13
III.1. Ideologias.....	16
III.2. Propaganda	22
III.3. «Colonização Científica».....	26
Capítulo IV: Ensino Colonial e Educação Colonial.....	30
IV.1. A instrução literária/o ensino profissional.....	32
IV.2. O ensino da história e da língua portuguesa.....	38
IV.3. A Cartilha Colonial de Augusto Casimiro.....	44
IV.4. A Cartilha Colonial de Pedro Muralha.....	53
IV.5. Análise de outros materiais para o ensino nas colónias no início do séx.XX....	58
Capítulo V: Ontem e hoje: Princípios orientadores do currículo para o ensino da LP a alunos de Língua Portuguesa Não Materna.....	63
Conclusão.....	71
Bibliografia.....	76
Anexos.....	84

Este trabalho de pesquisa enquadra-se no estudo da Educação Colonial, analisando dentro desta temática os contributos dados pelas Cartilhas Coloniais de Augusto Casimiro e Pedro Muralha na formação de uma nova imagem colonial transmitida às crianças portuguesas no início do século XX.

Como afirma Nuno Silva Costa, «[...]até meados deste século, o império português foi, para o público em geral, mais uma ideia criada, construída e imaginada, do que propriamente vivida. Para tal, muito contribuiu a divulgação e a difusão de textos e imagens sobre os ex-territórios ultramarinos»¹. Divulgadas durante o regime político do Estado Novo, estas cartilhas, a par de todos os materiais escritos nesta época, serviam para desenvolver desde cedo uma das componentes do nacionalismo – a colonialista. A necessidade de se instituir o interesse pelas questões ultramarinas à população jovem em idade escolar vão estar no centro das preocupações do Estado que passa a introduzi-las nos manuais para as crianças.

Nas páginas que se seguem, no Capítulo I justificam-se as razões pelas quais se desenvolveu este trabalho, lança-se a problemática da investigação e equacionam-se algumas questões que serão respondidas no final do mesmo. Para tal, foi necessário fazer um enquadramento histórico para que se perceba quais os factos que estão na base de toda a política colonial subsequente. No capítulo III desenvolvem-se algumas teorias, expõem-se as ideologias, nem sempre convergentes, sobre a atuação do Estado além-fronteiras, e em Portugal com a formação dos futuros funcionários administrativos das colónias, na tentativa de estabelecer um império efetivo.

O capítulo seguinte é dedicado ao Ensino Colonial onde se estabelecem as diferenças do tipo de educação e instrução dada nas colónias, aos indígenas e aos brancos. Neste capítulo é dado ainda espaço à forma como a língua portuguesa se difundiu nas colónias, quais os seus agentes de transmissão, bem como os materiais utilizados e finalmente são analisadas as duas cartilhas coloniais.

O último capítulo tem como objetivo traçar a evolução da língua portuguesa nos territórios coloniais, para justificar os níveis de compreensão da mesma aquando da chegada das crianças às escolas portuguesas. Devido à constante entrada destes alunos no sistema de ensino português, o Estado viu-se obrigado a estabelecer um currículo

¹ Costa, Silva (2010). “Da Barbárie à Civilização: representações do espaço Africano na propaganda Colonial Portuguesa do primeiro quartel do século XX.” Em *Africana Studia: Revista Internacional de Estudos Africanos*. Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP). Nº 14. p.297.

próprio, com um novo programa de ensino e novos materiais escolares adequados ao estágio de desenvolvimento linguístico de cada um.

Noto que durante todo o trabalho, houve o cuidado de uniformizar a grafia segundo o Novo Acordo Ortográfico, fazendo-o também nas notas de rodapé, que apesar de originalmente se encontrarem escritas num português antigo, foram modificadas para a sua melhor compreensão.

Finalmente, é ainda de referir que o pouco desenvolvimento dado a algumas questões que nos pareciam relevantes deve-se ao facto de estarmos condicionados pelo número de páginas, ou se outra razão ocorre aos leitores, assumimos total responsabilidade.

CAPÍTULO I – OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

I.1. Justificação do estudo

Este estudo surge como forma de tentar dar uma resposta mais eficaz à crescente diversidade étnica e cultural que se vem observando ao longo dos últimos anos nas escolas portuguesas.

Já não são raras as vezes que encontramos nas nossas salas de aula crianças imigrantes provenientes um pouco por todo o mundo, com nacionalidades várias, desde cabo-verdianos, angolanos, guineenses, ucranianos, marroquinos, brasileiros e mais recentemente chineses.

Os estudos feitos sobre a problemática de integração destas crianças nas escolas têm vindo a aumentar. Podemos encontrar já vários estudos, acerca de alunos provenientes de países africanos, bem como estudos feitos a partir de crianças de etnia cigana, cultura tão enraizada no nosso país e ainda assim problemática. É nomeadamente nos Estados Unidos que a investigação acerca das crianças imigrantes tem sido levada a cabo, sendo que em Portugal estudos feitos sobre esta temática já estão em desenvolvimento.

Assim, a escolaridade das crianças ciganas e africanas tem sido estudada ao longo dos tempos e, no que concerne aos alunos provenientes dos PALOP, a sua integração plena, tão almejada pelas escolas em que são integrados, depende em grande parte do seu desenvolvimento linguístico. Atualmente, e embora com reduzidos tempos letivos, as escolas já tentam dar resposta às necessidades destas crianças, orientando-as em pequenos grupos de nível de proficiência linguística, mas nem sempre com professores com formação suficiente na área. Na minha atividade profissional, lido diariamente com estes alunos e as minhas dificuldades pessoais não se prendem tanto ao nível dos materiais a utilizar, visto que em Portugal o leque de escolha já é bastante alargado, mas ao nível do conhecimento da realidade destas crianças, cujo país de origem não é Portugal ou, ainda que a sua nacionalidade já seja portuguesa, falam em casa a língua de origem dos pais, sendo a língua portuguesa uma língua essencialmente de escolarização e socialização.

É nesta temática que pretendo desenvolver a minha dissertação sabendo que o desenvolvimento dos saberes é útil a todos, e que de facto, no início do século XX, estes foram muito importantes para o estabelecimento de políticas coloniais que posteriormente evoluíram em sentidos diversos. Neste sentido, entendo que os

condicionalismos históricos se revelam de grande importância e como tal, tomando como ponto de partida as Cartilhas Coloniais de Pedro Muralha e Augusto Casimiro, proponho-me fazer um estudo do desenvolvimento e transmissão da ideologia colonial, em geral, e da formação, instrução e educação dos indígenas e dos colonos, desde o simples agricultor ao mais alto administrador, em particular.

Penso que um conhecimento mais profundo das gerações passadas contribuem para uma melhor compreensão do presente, o que conduz a um ensino/aprendizagem mais efetivo e eficaz. É necessário perceber estas crianças como pessoas culturalmente diferentes, os seus processos de integração na escola, e particularmente a sua relação com a língua de acolhimento.

Assim, e respeitando os princípios e valores orientadores do currículo, é de todo o interesse para a escola e para a sala de aula, inteirarmo-nos de todos os processos que envolvem estas crianças a fim de contribuirmos para proporcionar uma igualdade de oportunidades e ajudar no seu futuro como membros ativos na nossa sociedade.

I.2. Problemática de investigação

De que forma o pensamento de Augusto Casimiro e Pedro Muralha se enquadram num ambiente político e ideológico de um projeto colonial? Qual o seu contributo para o estabelecimento da imagem do mundo africano pelos colonizadores? Como foi direcionado o ensino da Língua Portuguesa aos indígenas, partindo da legenda africana?

I.3. Questões a considerar

- Quem foram Pedro Muralha e Augusto Casimiro;
- De que forma o pensamento de Augusto Casimiro e Pedro Muralha se enquadram num ambiente político e ideológico de um projeto colonial;
- Como é que a leitura das cartilhas coloniais contribuem para um conhecimento mais alargado da realidade africana na primeira metade do século XX;
- De que forma o ensino da Língua Portuguesa nas colónias servia um ideal de unificação;

- Quais os processos de formação, instrução e educação necessários aos colonos e indígenas para uma colonização efetiva;
- Que métodos e instrumentos eram utilizados no ensino da cultura e da língua portuguesa nas colónias?

CAPITULO II – ENQUADRAMENTO HISTÓRICO:
Finais do século XIX, início do século XX

No século XV, Portugal era um reino independente, com fronteiras bem definidas, no entanto, com graves problemas económicos. Devido à necessidade de resolver estas dificuldades e aliado a um desejo militar e evangelizador, Portugal inicia a aventura da expansão marítima com a conquista de Ceuta, pela sua importância económica e geográfica, que o levará a construir três impérios coloniais: primeiro o asiático, seguido do brasileiro e finalmente o africano.

A Europa tinha uma certa dependência económica relativamente à Ásia devido ao abastecimento de um grande número de produtos raros, como as especiarias, a seda, os perfumes, jóias, etc. O grande objetivo era chegar à Índia por mar para poder controlar o comércio destes produtos. Assim, no reinado de D.Manuel I, Vasco da Gama chegava à Índia o que significava que Portugal passava a comunicar diretamente com a Ásia, podendo os produtos comerciais circular com mais rapidez e a preços mais vantajosos. Durante o percurso da rota da Índia, descobre-se o Brasil, permitindo estender uma nova esfera de expansão e ocupação do território. Durante os anos que se seguiram, o Brasil funcionou quer como ponto de passagem para as armadas que se dirigiam de Lisboa à Índia, quer como local de comércio de alguns produtos como a madeira, animais exóticos e a cana-de-açúcar. Neste esquema marítimo, África não tinha importância em si mesma, aos portugueses interessava-lhes apenas a parte costeira onde instituíram de imediato entrepostos para as grandes navegações de modo a organizar as relações comerciais, assegurar o comércio, fornecer escravos² e servir de apoio às rotas índicas.

No final do século XVI, já os portugueses tinham espalhado as suas redes de comércio, estabelecido feitorias e colonizado territórios em quatro continentes. De tal forma eram lucrativas estas redes de comércio dominadas pelos portugueses, que várias potências europeias as tentavam tomar, como foi o caso da Companhia Holandesa das Índias Orientais e Ocidentais que travou por isso a guerra Luso-Holandesa entre 1595 e 1663³. Durante este conflito, embora Portugal tenha perdido para sempre a

² África era uma das maiores reservas de “gado humano” que serviam sobretudo para as plantações das nossas colónias sul-americanas de cana-de-açúcar, ao ponto de algumas das presenças territoriais no continente negro serem abandonadas por estarem já exaustas quanto à captação forçada de emigrantes escravos, como sucedeu com a Guiné nos finais do séc. XVII.

³ Sob o pretexto de Portugal se encontrar sob o domínio dos espanhóis durante o período da União Ibérica, a Companhia Holandesa invadiu os territórios do império português na América, África, Índia e extremo oriente, legitimada pelo facto dos países baixos se encontrarem a combater a Espanha na chamada Guerra dos Oitenta Anos. No entanto, os confrontos ainda perduraram cerca de vinte anos após a Restauração da Independência, o que leva a supor que a verdadeira motivação por detrás das invasões

proeminência na Ásia, conseguiu recuperar os territórios brasileiro e africano⁴. No final do século XVII, o Brasil ocupou, na economia portuguesa, o lugar que tinha na Índia no século XVI. As maiores riquezas chegadas a Portugal deixaram de ser as especiarias orientais para passarem a ser os produtos brasileiros. O espetacular desenvolvimento do Brasil no século XVII prejudicou o que restava do nosso império asiático e fez estagnar a nossa presença em África, situação de algum modo inevitável já que a população portuguesa não bastava para povoar os impérios portugueses espalhados pelo mundo e assim África continuou a ser vista como até então, um mero depósito de escravos para as plantações e minas do Brasil.

Após a independência do Brasil, em 1825, Portugal virou-se para a expansão territorial no interior de África e a partir de 1870 teve de enfrentar novamente as potências europeias para tentar conservar o império que lhe restava. No final deste mesmo século, as questões coloniais vão marcar profundamente o quadro político e económico português. Foi um período de expansionismo industrial europeu onde o interesse dos países mais industrializados como a Inglaterra, Alemanha, França e Bélgica no continente africano prendiam-se com a intenção de procurar matérias primas como o algodão, diamantes, ouro e café, explorar mercados, mão-de-obra e locais onde fosse fácil o investimento. Neste contexto, ocuparam a maior parte do continente, criando muitas colónias, originando confrontos de interesses e jogos de poder. Estava eminente a “partilha de África” que ameaçava a hegemonia portuguesa, uma vez que Portugal não tinha condições, devido aos seus fracos recursos económicos, de concorrer com os outros países.

A partir de 1880 a competição entre as metrópoles pelo domínio dos territórios africanos intensifica-se, o que levou os interessados a reunirem-se na Conferência de Berlim, em 1885. Portugal reclamava vastas áreas de território africano, baseando-se no

holandesas aos territórios portugueses não estaria relacionada com a guerra na Europa, mas sim com a intenção de estabelecer um império ultramarino holandês, dominando o comércio das especiarias da Índia. Com a ajuda dos ingleses, agora libertos da sua velha aliança com Portugal devido à dominação espanhola do território português, e olhando para um Portugal enfraquecido, os holandeses desencadeiam diversos ataques às possessões ultramarinas portuguesas, conseguindo estabelecer-se no extremo oriente o que resulta na criação do Império Colonial Holandês.

⁴ Da guerra resultou a perda do domínio português no oriente, centrando Portugal os seus esforços na recuperação do Brasil e de importantes territórios em África. Desde 1641 que os Holandeses tentavam ocupar Angola, tal como já tinham feito no Brasil. Luanda e Benguela chegaram a ser capturadas por armadas holandesas, mas como o comércio escravagista com o Brasil pressupunha o controlo de S.Tomé, de lá partiria então o general Salvador Correia de Sá e Benevides que reconquistou Angola com 15 navios e 1500 homens. Tendo perdido Angola, os holandeses abandonaram S.Tomé.

facto de terem sido pioneiros na sua ocupação, o que entrou em confronto com as intenções das potências europeias, mas as decisões emanadas na Conferência de Berlim prejudicaram grandemente Portugal uma vez que aí ficou decidido que as terras africanas seriam dos países que as ocupassem efetivamente, não interessando quem as tivesse descoberto em primeiro lugar. Assim, os títulos de aquisição já não chegavam porque o comportamento dos Estados colonizadores não se avaliava pelo que os seus homens tivessem feito, mas por aquilo que fossem capazes de fazer agora.

Esta exigência por uma ocupação efetiva levou Portugal a apresentar o Mapa Cor-de-Rosa, em 1886, no qual exigia para si os territórios compreendidos entre Angola e Moçambique. Embora a França e Alemanha tenham aceitado as exigências portuguesas, Inglaterra apresentou a Portugal o Ultimato Inglês de 1891 que veio piorar ainda mais a frágil situação portuguesa, onde já era difícil manter o domínio colonial português a par das investidas estrangeiras. Assim, foi exigido a Portugal que se retirasse imediatamente dos territórios ocupados, uma vez que não apresentava força suficiente para manter a ordem, proteger os estrangeiros e controlar os nativos nos territórios ocupados. Portugal viu-se então obrigado a aceitar o Ultimato para que o governo inglês não declarasse guerra a Portugal.

É durante este período das últimas décadas do século XIX, que se instala uma grave situação de crise nacional, resultante do descontentamento da população face às atitudes tomadas pela coroa portuguesa, não só em território nacional, mas agravada pelo mau governo dos territórios ultramarinos que davam despesas superiores aos lucros, culminando com a situação da “partilha de África”, que levará mesmo à queda da monarquia em Portugal⁵.

⁵ Nesta altura, Portugal era um país que estava perante uma grave crise económica, política e social. Sendo ainda predominantemente agrícola com uma indústria pouco desenvolvida e pouco competitiva, as importações eram muito superiores às exportações. Vivia-se um grande atraso em relação à Europa. As desigualdades sociais eram muito acentuadas, com grande parte da população a viver praticamente na miséria, enquanto a alta burguesia enriquecia com os lucros conseguidos na indústria, comércio e agricultura. Com uma enorme dívida ao estrangeiro, consequência dos inúmeros empréstimos pedidos para a construção de obras públicas, aumentavam-se os impostos aos trabalhadores, acentuando as más condições de vida, com desemprego, baixos salários e muitas horas de trabalho diário. Por outro lado, a família real efetuava gastos exorbitantes, ignorando o problema económico do país. Os sucessivos governos monárquicos não foram capazes de resolver os problemas e o descontentamento foi tomando forma, culpando-se a monarquia pela situação que se vivia em Portugal. De tal forma davam inúmeras despesas a manutenção dos territórios ultramarinos, que chegou mesmo a ponderar-se a saída de África e, por duas vezes, «ingleses e alemães acertaram as bases que deviam presidir ao desmembramento do império português, no caso de Lisboa não pagar as dívidas». Madureira, Arnaldo (1988). *A colonização portuguesa em África: 1890-1910*. Livros Horizonte. p.49

Nos finais do século XIX, e a par deste interesse da Europa industrial, os dirigentes portugueses defrontavam-se «[...]com problemas económicos e sociais de grande amplitude, [...]resultantes quer da exploração a que no quadro da ordem económica internacional era sujeita, quer das políticas económicas que ela erradamente havia concebido e deficientemente posto em prática.»⁶ O império português era um império decadente e para tentar superar as dificuldades e ultrapassar a forte reputação que tinha de ter permitido durante trezentos anos o tráfico de escravos, Portugal endureceu a atuação no que diz respeito à administração colonial e às relações com os povos circundantes. O trabalho forçado, o pagamento de impostos e a violência contra as populações aumentou, o que levava frequentemente à revolta dos nativos. Depois, incapazes de quebrarem a resistência dos mesmos, não foram capazes de pôr em prática um modelo que visasse o desenvolvimento da produtividade africana, que permitisse a Portugal impor um domínio político e ideológico e acabar com a insegurança económica e racial nesses territórios.

Dentro deste contexto económico e político, a “partilha de África” pelos países europeus foi feita de maneira arbitrária, dominando cada um regiões do seu interesse e entrando em acordo para dividir o continente, tendo em vista unicamente projetos comerciais de obtenção de lucros, descurando por completo as características étnicas e culturais de cada povo e a divisão correta das tribos africanas, onde tribos aliadas foram separadas e tribos inimigas foram unidas, gerando assim muitas guerras internas, o que contribuiu para muitos dos conflitos atuais no continente africano.

Todo o panorama negro que se vivia a nível económico é agravado pela situação da Conferência de Berlim, do Mapa Cor-de-Rosa e consequentemente do Ultimato Inglês, o que leva o rei D.Carlos a retirar dos territórios africanos, levando a população a considerar que se tratava de uma traição à pátria. Neste contexto, começam a surgir em Portugal doutrinas socialistas e republicanas que propagavam as suas ideias em jornais e revistas, prometendo salvar o país da situação caótica em que se encontrava. Após a fracassada revolta armada contra a monarquia no Porto, dá-se o regicídio de 1908 em que são assassinados o rei D.Carlos e o seu filho herdeiro D.Luis. Segue-se no governo o filho mais novo D.Manuel que não consegue reverter a situação portuguesa e, pelas constantes ações do partido republicano, é proclamada a República a 5 de outubro de 1910.

⁶ Madureira, Arnaldo. Ob.cit. p. 9

CAPITULO III – POLÍTICAS COLONIAIS

A questão colonial e a ideia de que Portugal não podia viver sem império, uma vez que a economia estava muito afetada pela perda do Brasil, ocuparam um dos pontos centrais da vida política, determinando o destino dos movimentos e do regime. No entanto, só quando as grandes potências europeias se viraram para as colónias portuguesas a fim de imporem o seu domínio político e militar, é que os dirigentes portugueses de deram conta que não estavam em pé de igualdade, nem a nível económico, nem a nível militar para participar na partilha do continente.

Segundo relatórios enviados ao Poder Central por governadores-gerais e distritais, as dificuldades que os portugueses sentiam em África eram várias: as colónias não tinham fronteiras definidas, o que gerava muita ambiguidade relativamente à sua extensão, população e grau de obediência desses territórios; registavam-se abusos sucessivos na administração e desvios por parte daqueles que se esqueciam dos «sólidos conselhos e das máximas salutares que os deviam guiar no amor e temor a Deus»⁷; a ocupação total dos territórios não era viável, uma vez que não existiam forças permanentes em número suficiente; Portugal tinha uma reduzida capacidade económica que gerava o imobilismo e a marginalização internacional.

Os governantes portugueses perceberam que para garantir a manutenção do que lhe era reconhecido teriam de tomar providências como ocupar efetivamente os territórios coloniais e consolidar neles o seu domínio; destruir a resistência dos povos indígenas, tornando estes trabalhadores em contribuintes dóceis; impor uma orientação política e económica que subordinasse as colónias à metrópole e assegurar a legitimidade internacional.

Assim, a necessidade de se desenvolver uma política colonial interna⁸ que efetivasse o domínio de Portugal nas colónias era urgente. Esta política incluía três questões fundamentais: determinar a forma como se deveria organizar o poder da Metrópole relativamente às suas colónias; explorar os recursos económicos dos territórios coloniais; observar as relações com as populações nativas.

⁷ Madureira, Arnaldo. Ob.cit. p. 11

⁸ Segundo Silva Cunha, como Política Colonial entende-se «o conjunto de princípios e métodos praticados pela autoridade diretiva do Estado na condução das atividades coloniais» e esta divide-se em dois grandes ramos: a Política Colonial Externa e a Política Colonial Interna. A Política Colonial Externa é a «condução das relações estabelecidas pelo Estado na comunidade internacional e que se originam nas suas atividades coloniais». A Política Colonial Interna diz respeito «à atividade que o Estado desenvolve relativamente às suas colónias». Cunha, J.M. da Silva (1953). *O sistema português de Política Indígena (subsídios para o seu estudo)*. Coimbra editora. Coimbra. p. 6

Vários autores do final do século XIX e princípios do século XX elaboraram a teoria dos três sistemas clássicos de Política Colonial: sistema de sujeição, sistema de assimilação e sistema de autonomia.

O sistema de sujeição é concebido no interesse exclusivo da metrópole, isto é, o Estado colonizador tem como fim aumentar a riqueza da nação e a influência política do seu governo e como tal as colónias existem apenas para aumentar a prosperidade da metrópole. No sistema de assimilação, as colónias são consideradas como um prolongamento do solo metropolitano e devem reger-se assim pelas mesmas regras da metrópole, bem como pela mesma organização e política administrativa. As diversidades de meio e de nível cultural são desprezadas neste sistema, consideram-se essencialmente os Homens todos iguais, com os mesmos direitos fundamentais, a cuja proteção se podia aplicar as mesmas leis e podendo governar-se pelos mesmos regimes políticos. Este sistema de política colonial aposta na implantação de usos e costumes da cultura do colonizador em detrimento da cultura dos colonizados. Por último, o sistema de autonomia tem por objetivo preparar a autonomia das colónias relativamente ao colonizador. A metrópole entrega aos colonos a gestão dos negócios que lhes interessam, tornando-se a colónia, pouco e pouco, cada vez mais independente.

A política colonial portuguesa, nomeadamente em Angola, pautou-se por ser uma política de assimilação em que se aplicou no Ultramar a legislação metropolitana, considerando as colónias como simples divisões administrativas, visando as sociedades indígenas nos moldes da Metrópole, regidas pelas mesmas leis, em que todos tinham os mesmos direitos e deveres, como cidadãos do mesmo país. A política de assimilação perdurou até à implantação da República, apesar de alguns autores como António Enes, Eduardo Costa ou Freire de Andrade terem feito esforços para a modificar, alegando que esta política era uma política de destruição das instituições indígenas e do desprezo pelos chefes gentílicos já que dispensava a sua valorosa contribuição. Era uma política com a única preocupação de tornar portugueses os indígenas de Angola, naturalizando-os em massa. Na verdade, nunca se pretendeu converter toda a população colonizada à cultura do colonizador uma vez que esta política de assimilação foi uma eficaz barreira jurídica e cultural à ascensão social da maioria da população negra, já que os brancos eram automaticamente considerados civilizados⁹.

⁹ Cfr. Neto, Maria da Conceição (1997). *Lusotopie*. p .342.

Em termos gerais, a política colonial portuguesa no final do século XIX, início do século XX foi pautada pela inexistência de um plano de colonização efetiva e eficaz e pela ausência de uma emigração que viesse consagrar o esforço que estava a ser feito. A promoção de medidas económicas e sociais, a valorização dos territórios nacionais, o incremento das relações comerciais entre estes e a metrópole, a possibilidade do estilo de vida dos seus habitantes se alterar, foram problemas que não foram solucionados a tempo e na devida altura.

Sem um plano colonial os objetivos de acompanhar o crescimento dos territórios ultramarinos, tomar as medidas adequadas ao seu desenvolvimento, traçar um quadro socioeconómico que lhe permitisse proceder a alterações importantes e profundas e controlar, tanto quanto possível, as suas ações, não foram alcançados, não por falta de apoios, já que diversas personalidades defenderam a necessidade deste plano colonial como forma de impulsionar a modernização, aumento de produtividade agrícola, obras públicas, etc., como forma de aumentar rendimentos maiores a menores custos e aumentar as possibilidades económicas de Portugal, bem como a sua credibilidade aos olhos das potências internacionais.

Ao contrário do que acontecia nos territórios vizinhos, as colónias portuguesas não cresciam, não aumentava a produção global dos fatores produtivos, não aumentava a competitividade externa das suas produções e não possuíam recursos financeiros próprios para realizarem grandes investimentos. Sem desenvolvimento económico significativo, não existia solução para os grandes problemas que atormentavam os dirigentes portugueses e não se podiam criar ou fortalecer as estruturas necessárias à consolidação do seu domínio. Sem este desenvolvimento, Portugal não pôde aproveitar-se da expansão do comércio internacional para crescer e corrigir as suas deficiências estruturais e as suas desigualdades sociais.

III.1. IDEOLOGIAS

África, primeiro continente com que os portugueses tomaram contato na sua atividade de expansão, estava inicialmente destinada às trocas comerciais entre portugueses e indígenas. No entanto, obedecia ao espírito geral de toda a Expansão – o espírito evangelizador, em que as igrejas e a presença de missionários eram uma constante em qualquer feitoria. Houve, em alguns momentos, um esforço português em fazer viagens de exploração ao interior de África, viagens essas que obrigaram os

portugueses a contactar diretamente e durante algum tempo com os negros e como tal, por em prática alguma política indígena. Nestes casos, procurava atuar-se «por meio dos missionários que deviam esforçar-se por obter a transformação dos costumes e a assimilação aos dos portugueses.»¹⁰ A ideologia colonial em África vai desenvolver-se em duas teorias com sentidos opostos: a primeira defendia a inferioridade congénita dos negros, ou seja, o negro servia para trabalhar e o branco para mandar e assim o trabalho forçado era não só justo como indispensável. Esta ideologia filosófica e política era centrada na superioridade racial do «homem branco» ou da civilização dita «ocidental». Esta ideia de superioridade impregnada na forma de ver o mundo legitimou as guerras de conquista, a exploração a favor da metrópole, a inferiorização e a sujeição dos povos colonizados. Na ideia dos colonizadores, e muitas vezes dos colonizados, a desigualdade de direitos e a discriminação era normal, convicções básicas que influenciaram a maneira de ver o mundo. Neste sentido, defendia-se a utilização de forças militares com o objetivo de submeter as raças ditas “atrasadas” e “inferiores” ao poder colonial, porque sem a submissão do nativo os territórios ultramarinos não se tornavam frutuosa para a metrópole. Parecia cada vez mais óbvio, à medida que se iam conhecendo as populações locais que estas só seriam levadas ao trabalho se se encontrassem sob o domínio português. No entanto, o planeamento e execução da subjugação militar são dificultadas, mais uma vez, pela escassez de soldados, resistência dos povos africanos, desinteresse dos portugueses pelos territórios interiores, dificuldades financeiras, etc.; a segunda, defendida por uma minoria, defendia que o negro era atrasado mas civilizável e era tarefa do colonizador «levá-lo à civilização». A colonização deveria ser feita pela introdução de forma pacífica nos territórios e na administração, indo contra os objetivos imediatos de colonização, como a cobrança de impostos e o recrutamento de trabalhadores, que necessitava da força militar. O colonialismo deveria ter como propósito o interesse de beneficiar os povos indígenas e de desenvolver os territórios em prol da comunidade internacional no seu todo. Mais uma vez,

“[...] pode e deve o missionário português contribuir eficientemente para a nacionalização do indígena fazendo a sua educação religiosa à sombra do dogma romano, e fazendo a sua educação cívica, intensamente patriótica, à sombra da bandeira nacional e à luz brilhante dos clarões heroicos da história de Portugal, pela propaganda exemplificativa da moral cristã e dos deveres patrióticos do cidadão português.”¹¹

¹⁰ Idem, p.93

¹¹ *Anuário da Escola Superior Colonial*. IX Ano. Lisboa. Escola Superior Colonial. 1928. p.118

Nos finais do século XV, princípios do século XVI «a expansão portuguesa esteve animada de um alto ideal de fraternidade cristã que imprimia um carácter muito especial às relações com os povos nativos.»¹² Assim, desde o início da expansão marítima que os portugueses mostraram preocupações na forma de lidar com os indígenas, isto é, de estabelecer uma política indígena¹³ eficaz. Já o referia o autor Borges Filipe quando afirmava na sua publicação do Boletim Geral das Colónias, que o problema da colonização

“É um problema tão delicado que só raramente é solucionado, pois necessitam de conjugar-se vários factores para que se atinja o fim em vista; um espírito calmo e inteligente aliado a uma firmeza de carácter, uma concepção nítida de justiça e de humanidade, impondo o nosso prestígio de brancos e de civilizados, como que uma guarda de paz e de salvação no desamparo em que o indígena se supõe, eis, na essência, o necessário para todo aquele que tem por ofício encaminhar povos de uma civilização embrionária ou de um estado selvagem para um progresso em que nós nos encontramos.”¹⁴

No que concerne ao Oriente, os portugueses mantiveram a organização social indígena nos territórios sob sua jurisdição e respeitaram os usos e costumes locais. Procurou realizar-se «uma colonização portuguesa por meio da fixação da nossa raça na Índia»¹⁵, fomentando os casamentos inter-raciais entre os portugueses e os nativos, com o objetivo de conseguir a fixação na Índia de uma população estável que assegurasse o domínio português no Oriente. Por último, tentou assimilar-se as sociedades nativas aos costumes e tradições portuguesas, procedendo à cristianização.

Já no que diz respeito ao Brasil, os povos não tinham uma cultura e civilização adiantadas como na Índia, pelo contrário, eram povos de civilização muito rudimentar, muito primitiva. Como refere Oliverira Martins, «os primeiros jesuítas propuseram-se a domar os selvagens como se faz às feras: magnetizando-os [...] estudavam-lhes a língua [...] deslumbravam-nos com as cerimónias vistosas, os utensílios brilhantes do culto; encantavam-nos com a música; e apareciam-lhes como seres superiores, quase deuses.»¹⁶ A missão dos colonizadores em relação aos indígenas brasileiros era, mais uma vez, de os trazer à fé cristã. Para tal, devia usar-se de caridade e observar a justiça,

¹²Cunha, J.M. da Silva. Ob.cit. p.66

¹³ Segundo Borges Filipe (1928) «Política Indígena é a arte de bem conduzir as relações e negociações entre o nativo numa região africana e a autoridade europeia a que está submetido, a fim de o encaminhar para um estado social mais adiantado, de tal modo a que não somente a civilização e a humanidade aproveitem mas que daí resulte, também, o desenvolvimento económico da região em que atue». Filipe, F.G. Borges (1928). “Da política indígena e a sua importância na obra civilizadora dos povos africanos”. Em *Boletim da Agência Geral das Colónias*. Vol. IV. Nº39. p.70

¹⁴ Filipe, F.G. Borges. Ob.cit. p.70,71

¹⁵ Cunha, J.M. da Silva. Ob.cit. p.74

¹⁶ Martins, Oliveira (1978). *O Brasil e as colónias portuguesas*. Guimarães & C^a Editores. Lisboa.p.35

tratando-os bem, protegendo-os e concedendo-lhes terras para cultivo. Por outro lado, deviam obediência aos portugueses, devendo ser castigados sempre que os hostilizassem. Como muitas vezes os índios, mesmo evangelizados, recaíam facilmente no estado originário, esquecendo-se dos ensinamentos dos missionários, deveriam ser isolados dos pagãos para que fosse mais fácil a sua civilização e evitar o seu regresso aos hábitos de vida primitiva.

Assim sendo, a política indígena praticada até ao século XVI tinha como objetivo atingir a cristianização dos pagãos, sendo que depois de conseguida, os convertidos eram equiparados aos portugueses. Pode dizer-se que era uma política essencialmente de assimilação, não sendo no entanto uniformizadora, ou seja, adaptaram o regime de relações com os nativos às particularidades de cada caso. Como refere Silva Cunha,

“(...) a Política Portuguesa nesta época era uma política de Assimilação Tendencial em que combinava a preocupação de fazer dos indígenas membros da comunidade cristã lusitana, com um sentido das realidades, com um senso prático muito apurado e com respeito pelas instituições, pelos usos e costumes e até, embora transitoriamente, pela religião dos povos nativos. Procurava-se fazer não assimilação política mas assimilação espiritual.”¹⁷

A partir do século XVII, assiste-se a um período de afrouxamento da evangelização devido aos interesses económicos que se estabeleceram. No Oriente, os portugueses, incapazes de opor resistência, foram perdendo o seu domínio devido às investidas inglesas e holandesas. Como tal, direciona-se a ação colonizadora para o Brasil que passa a absorver o melhor do esforço português. O método colonizador utilizado é o mesmo de anteriormente, ou seja, uma política mista de assimilação e sujeição, agora com algumas dificuldades acrescidas uma vez que os interesses económicos eram mais altos, especialmente após a descoberta de minas de ouro e diamantes. Os missionários Jesuítas continuaram com a sua obra de evangelização e civilização, lutando pela defesa dos índios relativamente aos abusos dos colonos,¹⁸

¹⁷ Idem, p.96

¹⁸ As atividades da Companhia de Jesus no Brasil iniciaram-se em 1549, quando o primeiro Governador-Geral, Tomé de Sousa, chegou à Bahia levando uma série de jesuítas encabeçados pelo Padre Manuel da Nóbrega. As suas preocupações foram tentar impor normas de conduta aos colonos, erradicando-os dos seus velhos hábitos de antropofagia (costume contra o qual lutariam incessantemente, pois mesmo os índios cristianizados praticavam-no às escondidas), poligamia e recurso a feiticeiros, instruir os missionários na língua utilizada pelos índios de forma a conseguir ensinar a doutrina cristã e de assegurar o funcionamento de uma *Escola de ler e escrever* destinada tanto aos filhos dos colonos como aos dos índios. Nóbrega compreendeu que a doutrinação dos índios somente teria um carácter perdurável se os missionários se concentrassem na educação das crianças. Defendia que deveriam ser tratados como «próximo», uma vez que todo o homem tinha a mesma natureza, batendo-se pela sua dignidade e liberdade, afrouxando os colonos e alguns religiosos mais preconceituosos ou menos exigentes.

embora em 1755, por ordem do Marquês de Pombal estes tenham sido expulsos e os índios privados dos seus maiores defensores.¹⁹ No entanto, Pombal procurou continuar com a política de educação e civilização e intensificou a assimilação, publicando, por exemplo, uma lei a dar vantagem aos portugueses que casassem com índias no Brasil.

Com a intensificação da colonização no Brasil, os domínios africanos começaram a desempenhar a função de assessoria de fornecedores de mão-de-obra para as empresas económicas brasileiras. Descurrou-se então em África a obra evangelizadora inicial, embora oficialmente fosse o motivo que justificava a expansão portuguesa. Nestes domínios, a principal preocupação era a organização do sistema de exploração económica à volta do comércio de exportação de escravos para o Brasil, local de avultados lucros financeiros.

Como se verificou, até à data de 1820, a organização dos territórios ultramarinos no que diz respeito à administração e formas de governo, não tinha um modelo único. Em cada caso, os portugueses encontraram uma forma própria de os colonizar e/ou administrar, consoante a índole de cada povo.

Depois da revolução de 1820, a Política Colonial portuguesa sofreu modificações profundas. Os ideais da Revolução Francesa conduziam à Política de Assimilação, entendida como «uniformização das administrações metropolitana e colonial e como igualdade política e jurídica entre indígenas e não indígenas.»²⁰ Por esta altura, abandona-se a política de sujeição e desenha-se uma Política de Assimilação Uniformizadora em que todos os portugueses eram iguais, sem distinção de raças e diluíam-se as diferenças de regime entre a Metrópole e os territórios ultramarinos.

¹⁹ Circulando notícias sobre o excessivo poder dos missionários, o governo pombalino considerou necessário limitar as atribuições e reduzir os poderes das ordens religiosas no Brasil, concedendo-lhes apenas o domínio espiritual, retornando o domínio temporal para a jurisdição da Coroa e assegurando a Fazenda Real o pagamento das respetivas cóngruas. Os jesuítas opuseram-se a estas novas medidas, considerando que a separação das jurisdições constituía uma violação do *Regimento das Missões*. Juntando-se a este problema o facto dos missionários jesuítas se recusarem a ceder índios a diversas missões realizadas pela Coroa, receosos da influência que estas provocassem nas suas próprias missões religiosas, consentiram ou promoveram deserções dos índios em várias populações, desobedecendo às instruções régias, quando «sonegaram os braços e os víveres requeridos pelas autoridades». Estas atitudes sofreram represálias, sendo retiradas algumas missões aos membros da Companhia de Jesus e entregues aos carmelitas, bem como a expulsão de alguns missionários jesuítas por resistência às autoridades. Como os missionários não aceitaram permanecer nas aldeias indígenas sem o poder temporal e sujeitos à tutela episcopal, abandonaram-nas levando consigo alguns bens pertencentes ao comum das aldeias. Os detentores do poder começaram a considerar que a Companhia de Jesus se podia transformar num sério opositor à política do Estado e como tal aprovaram a Carta régia de 3 de setembro de 1569 que decretava a expulsão total da Companhia de Jesus dos domínios portugueses. Cfr. *História de Portugal – dos tempos pré-históricos aos nossos dias*. Direção de João Medina. Vol.V. Edições Ediclube. pp. 180-191

²⁰ Cunha, J.M. da Silva. Ob.cit. p.113

Porém, nos finais do século XIX começou a reagir-se contra esta prática de assimilação uniformizadora, e a formar-se a ideia de que era necessário abandonar a preocupação da assimilação e adotar um sistema adaptado às particularidades da maneira de ser dos nativos. Em 1901, data da realização do primeiro Congresso Colonial Nacional, começa a considerar-se a aplicação de métodos mais racionais e atualizados de administração ultramarina, dirigidos às necessidades e ao grau de desenvolvimento social das colónias. No entanto, nos últimos tempos da monarquia, as campanhas políticas, agravadas pelo incremento das ideias republicanas, impossibilitaram os governos de se preocuparem a sério com as colónias, deitando por terra muitas das ideias emanadas pelo Congresso Colonial Nacional.

Após a implantação da República, criou-se o Ministério das Colónias em 1911 no sentido de renovar os métodos portugueses de Política Colonial. Na Constituição Republicana de 1911 já se previa um regime de descentralização das províncias ultramarinas, com leis especiais adequadas ao estado de civilização de cada uma delas. Elaboraram-se então as *Leis Orgânicas da Administração Civil das Províncias Ultramarinas*, duas leis fundamentais, uma de administração civil propriamente dita e outra de administração financeira. Almeida Ribeiro, Ministro das Colónias, no seu relatório apresentado ao Congresso afirma que,

“[...] embora cada uma das colónias portuguesas apresente condições particulares que devem ser atendidas, por disposições particularmente adequadas, nas suas leis orgânicas, são quase todas colónias tropicais de exploração, com numerosos pontos de semelhança, que permitem certas regras comuns, susceptíveis de serem reunidas em uma ou duas leis fundamentais, e que mais tarde o executivo, por decretos seus, e depois de feito o preciso estudo de pormenorização, poderá completar e desdobrar para cada colónia em especial, segundo a modalidade que mais particularmente a cada uma convier.”²¹

Com esta proposta de leis, pretende-se pôr de parte a política de assimilação uniformizadora e adotar um sistema de autonomia gradual de algumas das possessões ultramarinas, justificando que este sistema é um sistema que diferencia e individualiza, e que ao contrário da assimilação, que se põe em prática nos períodos iniciais da colonização, a autonomia faz sentido quando se entra em contato mais íntimo com o povo colonizado, estudando as suas condições de vida e reconhecendo a necessidade de os individualizar e de se diferenciar os regimes a aplicar-lhes. É também durante a I República que se adotam algumas providências legislativas que visam definir diferentes

²¹Administração Financeira das Províncias Ultramarinas. Proposta de Lei Orgânica e Relatório Apresentado ao Congresso pelo Ministro das Colónias Artur R. de Almeida Ribeiro e Leis n.ºs 277 e 278. Coimbra. 1917. p.4

categorias de indígenas em “civilizados e “não-civilizados”. Foram criadas as “Missões Laicas” ou “Missões Coloniais” para substituir as missões católicas estrangeiras, entretanto banidas.²² Contudo, estas leis não tiveram aplicabilidade no terreno devido à constante instabilidade política nacional e do interregno causado pela I Guerra Mundial.

Com a renovação constitucional de 1920 tentar-se-á reorganizar ideias e voltar a dedicar tempo à questão das políticas coloniais. Para tal, criaram-se os Altos Comissariados para os territórios do ultramar e alargaram-se as atribuições dos governadores coloniais. O general Norton de Matos vai estar no centro da ação, protagonista do pensamento e ideias que se desenvolveram nesta fase da colonização portuguesa. Para este autor, a colonização dos espaços africanos deveria ser feita de forma rápida e intensa, com população branca originária da metrópole²³.

Instaurada a Ditadura, continua a admitir-se o regime de autonomia administrativa, mas agora com uma maior fiscalização por parte da metrópole. Nesta altura Salazar, na qualidade de Ministro das Colónias, apresenta o Acto Colonial²⁴ onde ficaram definidos minuciosamente os princípios de solidariedade moral e política entre a metrópole e as colónias, extinguindo os Altos Comissariados, alegadamente por cometerem abusos consideráveis.

III.2. PROPAGANDA

Até aos finais do século XIX, princípios do século XX, a cultura ocidental via os espaços coloniais, principalmente o africano, como uma terra seca, insalubre e inóspita, com uma população selvagem e feita de escravos. Na segunda metade do século XIX, com as viagens de exploração científica que visavam conhecer o interior dos territórios, abriu-se novas perspectivas em relação a África, dando-se a conhecer um continente

²² Um ano depois da proclamação da República, foi publicada em Portugal a Lei da Separação do Estado e da Igreja. Esta lei teve repercussões no Ultramar com a publicação do Decreto-Lei nº233, de 22 de Novembro de 1913, que consistia em tirar a ação de civilização dos indígenas, feita pelas missões católicas, passando a ser desempenhada pelas missões laicas que tinham como funções: o ensino exclusivo da língua portuguesa, o ensino de ofícios e profissões aos autóctones e fazer com que as missões portuguesas predominassem sobre as estrangeiras, consideradas como elementos de desprestígio e de atentado à soberania portuguesa.

²³Cfr. Matos, Norton (1923). *A Missão Colonizadora de Portugal em África*. Discurso proferido pelo General J.M.R. Norton de Matos, Alto Comissário da Republica em Angola, no banquete oferecido pela Revista Literária “A Contemporânea” na Câmara Municipal de Lisboa, no dia 23 de Novembro de 1923. Fernandes & C.ª Ld.ª. Lisboa.

²⁴O Acto Colonial foi uma lei constitucional aprovada em 1930, no governo de Domingos da Costa Oliveira, pelo decreto nº 18570 de 8 de Julho de 1930 e que definiu as formas de relacionamento entre a metrópole e as colónias portuguesas. Com este Acto, o conjunto dos territórios possuídos pelos portugueses passaram a denominar-se Império Colonial Português.

exótico, com diversas possibilidades económicas a partir da exploração dos seus recursos naturais e humanos²⁵. Para tal contribuíram várias imagens que começaram a ser transmitidas na imprensa e em diversas publicações de grande divulgação que apregoavam feitos extraordinários, bem como lugares e povos misteriosos, contendo imagens muito apelativas e permitindo uma leitura fácil dos textos, sobretudo pelas camadas mais populares e menos instruídas da população portuguesa. É o caso de uma publicação de 1881, *o Almanaque ilustrado do Jornal de Viagens de terra e mar*²⁶, ou ainda o *Guia do Viajante em Portugal e suas colónias em África*, de 1907.

A Sociedade de Geografia de Lisboa, criada em 1875, vai ter um papel importante na divulgação das possessões ultramarinas, divulgando diversas ideias e imagens coloniais, mas até ao início do século XX o seu papel restringe-se a publicações restritas em arquivos, bibliotecas ou museus e estavam limitadas aos espaços de Lisboa e Porto, cujo público tinha normalmente interesses coloniais, devido ao facto de tratar de assuntos específicos ligados ao império, não se considerava ser de interesse da opinião pública em geral.

A partir de 1920 já existe um esforço por parte do Estado na criação de uma propaganda oficial que dará origem a uma propaganda colonial de carácter mais moderno. Armando Cortesão, numa conferência dada na Sociedade de Geografia de Lisboa refere que um dos problemas que afetam o colonialismo português é a questão da propaganda:

“- Outro problema de grande importância é o da propaganda colonial, tanto em Portugal como no estrangeiro, que nós em absoluto desconhecemos, o que é tanto mais grave quanto é certo que os outros países coloniais a fazem com um desenvolvimento que por vezes nos deixa assombrados. Chega a ser inacreditável o que a Inglaterra, a França, a Holanda, a Bélgica e a Itália fazem em matéria de propaganda colonial, a infinidade de publicações, revistas, jornais e folhetos que continuamente publicam, por vezes magnificamente escritos e ilustrados, em edições luxuosíssimas.

Ainda agora recebi da Holanda duas publicações, dois livros, um em inglês e outro em francês, fazendo a descrição, estudo e propaganda das Índias Neerlandesas, em edições tão ricas e luxuosas, tão interessantes e cheias de bom gosto, que só vendo se acredita. Mas é preciso mais, é preciso intensificar a ação da Escola Colonial, tornando efetiva a preferência e obrigatoriedade do curso que ela ministra. É preciso levar aos liceus, escolas

²⁵ Se por um lado se mostravam os territórios como sendo atraentes do ponto de vista da sua fauna e flora, bem como do ponto de vista económico, por outro, também se mostravam perigosos com relatos de comportamentos bárbaros e diversas doenças transmitidas pelos seus habitantes incivilizados que para alguns autores encontravam-se num estado de civilização pouco superior a alguns mamíferos. Estes relatos de viagens mostravam assim, ao mesmo tempo, uma perceção positiva e negativa dos espaços além-fronteiras.

²⁶ Nas imagens é possível observar a atração pelo desconhecido, pelo exótico e misterioso onde se põe em destaque os perigos dos espaços selvagens, onde as florestas tropicais escondem perigos para os viajantes, onde os encontros com povos estranhos ou animais selvagens é uma constante. Ver anexo I.

normais, secundárias ou superiores o ensino da ciência colonial, nos graus próprios, interessando os homens de amanhã na vida colonial da Nação.”²⁷

A fim de colmatar esta necessidade de propaganda efetiva que levasse a uma colonização feita por uma população da metrópole que fosse capaz de atrair uma forte corrente de emigração, é criada em Lisboa a 16 de Maio de 1921 a Agência Geral de Angola que tinha como funções auxiliar os emigrantes e fornecer todas as informações relativas ao espaço de destino, condições de viagem e ação colonizadora.

Em 1924, é criada a Agência Geral das Colónias, mais conhecida por Agência Geral do Ultramar que se dedica exclusivamente à propaganda colonial, prestando inestimáveis serviços, sobretudo no que diz respeito à divulgação de conhecimentos referentes aos territórios. Assim, no primeiro boletim editado esta coleção propõe-se fazer:

“ [...] a propaganda do património colonial português, contribuindo por todos os meios para o seu engrandecimento, defesa, estudo das suas riquezas e demonstração das aptidões e capacidade colonizadora dos portugueses [...] referindo a obra colossal que as qualidades colonizadoras da raça têm realizado no nosso império ultramarino.”²⁸

A preocupação de civilizar os territórios coloniais e a sua população, repercutiu-se na propaganda divulgada sobre os territórios, lançando imagens positivas das políticas coloniais e desenvolvimento dos espaços ultramarinos, bem como as possibilidades económicas que o Ultramar oferecia. Permitiu um maior conhecimento por parte da sociedade portuguesa da realidade dos territórios coloniais, tentando alterar as concepções e imaginários, muitas vezes negativos. A propaganda colonial teve um papel muito importante como instrumento ao serviço da colonização permitindo uma crescente popularização do império e do imperialismo português.

No regime de Salazar assiste-se a uma propaganda por parte do Estado que pretende essencialmente demonstrar e provar a grandeza do país. A distinção entre o império português e as outras potências europeias terá um largo futuro na argumentação do Estado Novo que desencadeou uma vasta campanha no sentido de criar uma mentalidade imperial no conjunto do povo português, quer através de ações levadas a cabo na opinião pública, quer por intermédio do sistema educativo e cultural. Por esta altura apregoava-se a possibilidade de desenvolvimento e integração por parte das

²⁷ Cortesão, Armando. *O problema colonial português: conferência realizada na Sociedade de Geografia de Lisboa em 21 de janeiro de 1925*. Tipografia da Empresa Diário de Notícias. Lisboa. pp.57,58

²⁸ *Boletim Geral das Colónias*. Nº 001. Vol.I. Agência geral das colónias. Portugal. pp. 3,4

populações africanas, colocadas sob a tutela do português, em que se alegava que este tinha uma aptidão especial para lidar com os indígenas, capaz de sentimentos de tolerância, justiça e piedade, capacidades só atribuídas às civilizações europeias e à própria raça branca. A propaganda que se fazia nas escolas, nomeadamente na Escola Superior Colonial²⁹ era tão acentuada que se escreviam nos seus anuários, por exemplo, «longe de constituir um ridículo exagero patriótico [...] ter cabido a Portugal o papel de arauto e agente primordial da hegemonia da raça caucasiana em todo o planeta.»³⁰

Assim, esta missão de civilizar o africano cabia aos portugueses, povo pequeno, caracterizado pelo seu espírito de sacrifício e dever patriótico, desprovido de grandes recursos materiais. Ainda nos anuários da Escola Superior Colonial pode ler-se

“ [...] orgulhando-se do denodo da gente lusa, do seu espírito de sacrifício, da sua generosidade, da sua cultura e da sua língua, esse veículo essencial do influxo nacionalizante e por intermédio do qual, o Portugal quinhentista foi pôr, na boca do Novo Mundo, o sal da cultura latina com que o batizou.”³¹

Desenvolve-se assim uma campanha em que Portugal se pauta por uma política de associação e respeito pelas leis e costumes dos povos africanos, bem como a demonstração cabal de que a nós, povo nobre e corajoso, está bem confiada a missão de proteger e desenvolver os povos indígenas das nossas colónias, que devem ser considerados como seres humanos e não como simples animais, constituindo a sua educação e bem estar uma missão sagrada que a civilização delega aos povos colonizadores.

É possível ler-se em diversas publicações todos os feitos portugueses elevados ao mais alto nível. Mesmo com todos os problemas já referidos anteriormente no que diz respeito à colonização, a obra colonizadora propagada durante o Estado Novo é tida como um exemplo a seguir e ressalva a ocupação eficiente em Angola e Moçambique. No entanto, admite-se que a traição aos valores e interesses de espalhar a fé cristã, inicialmente impulsionadores da expansão, e a expulsão dos jesuítas pelo governo pombalino, atrasaram a obra colonial e diminuíram o êxito ultramarino.

²⁹ Criada em 1906, sob a designação de Escola Colonial, tinha como objetivo criar um corpo especializado de administração pública de nível superior que preparasse os que iam ocupar lugares na administração africana. Durante a I República mudou o seu nome para Escola Superior Colonial, com as reformas dos ministros João Soares e João Belo, onde eram lecionadas várias disciplinas de Geografia, Etnologia e Etnografia, Administração Pública, Economia, História, Direito Internacional Público e Privado, além de línguas como o Quimbundo de Angola, o Ronga de Moçambique e o Inglês, e outras matérias práticas como Topografia e Cartografia, Higiene, Zootecnia e Construção Civil, com vista a favorecer a ocupação efetiva nas colónias.

³⁰ *Anuário da Escola Superior Colonial*. X Ano. Lisboa. Escola Superior Colonial. 1929. p.147

³¹ *Idem*, p.148

III.3. «COLONIZAÇÃO CIENTÍFICA»

Consolidar nos territórios africanos o domínio português passava, como referido anteriormente, pela construção de uma estrutura administrativa eficiente, pelo controlo da população indígena e pela imposição de uma política de subordinação das colónias à área metropolitana e tal só era possível com a promoção de povos de nível cultural e civilizacional superiores. Neste sentido, teriam de se conhecer as realidades concretas dos territórios e dos povos que passavam pelo conhecimento das estruturas físicas e psicológicas, costumes e tradições do colonizado. Por outro lado, todos aqueles que se instalaram nas colónias, com funções administrativas ou não, deveriam ser pessoas suficientemente capazes e informadas para executar todas as orientações provenientes do governo de Lisboa. No décimo terceiro volume da *Revista Portuguesa Colonial e Marítima*, logo na primeira página pode ler-se:

“[...] uma das primeiras coisas a fazer, senão a primeira, é criar funcionários aptos para o desempenho dos diversos ramos da administração, consoante com as aptidões dessas colónias; [...] convém que os funcionários tenham a preparação prévia que os conduza ao emprego de processos compatíveis com a maneira de existir das colónias, onde são chamados a desempenhar as suas funções [...]”³²

É este o modelo de “colonização científica” referido por Loureiro da Fonseca que se define por «ação que um povo civilizado exerce sobre um país de civilização inferior à sua, com o fim de o transformar progressivamente, pela valorização dos seus recursos naturais e pela melhoria de situação moral e material dos seus habitantes.»³³ Assim, era emergente formar funcionários capazes para tal função porque as estruturas administrativas representavam um pilar da presença portuguesa em África, sem as quais não era possível estruturar um aparelho de Estado capaz de gerir as colónias e, «integrar a comunidade portuguesa na prática colonial, informando-a da importância de sermos a “terceira potência colonial do mundo” e despertando-lhe a “vocação imperial”».³⁴

Com efeito, é com a fundação da Sociedade de Geografia de Lisboa em 1875, que se começam a traçar os contornos de um ensino colonial. No entanto, os ensinamentos da Sociedade de Geografia de Lisboa não estavam organizados num curso especializado com alguma orientação pedagógica, mas eram apenas uma série de

³² D’Almeirim, E. “Instituto colonial”. Em *Revista Portuguesa Colonial e Marítima*. Livraria Ferin. 7ºano. Lisboa. 1903-1904. p.49

³³ Fonseca, Loureiro (1920). *Ensino Colonial e Educação Colonial – conferência realizada na Sociedade de Geografia de Lisboa em 3 de Junho de 1918*. Sociedade de Geografia de Lisboa. p.6

³⁴ Idem, p.15

conferências realizadas sobre os mais diversos assuntos coloniais, intenção consolidada numa proposta em 1878, mas que acabou por não vingar.

No ano de 1894, o Instituto 19 de Setembro de Lisboa ou Real Instituto de Lisboa cria um curso colonial com 12 cadeiras, onde acabou por funcionar somente a de “Higiene Colonial”. Assim, as primeiras iniciativas aparecem na última década do século XIX e alargam-se durante o último lustre do sistema monárquico, sendo algumas delas reformadas na 1ª República. Por isso, ainda segundo Loureiro da Fonseca, numa Conferência realizada na Sociedade de Geografia de Lisboa, afirmava que no início do século XX, a «instrução colonial era muito deficiente» e a «educação colonial aproximadamente nula»³⁵.

O ensino ministrado na metrópole aos que ocupariam os seus lugares nas colónias e aí desempenhariam suas funções, a função colonizadora era essencialmente uma função educadora porque o colono não era apenas aquele que emigrava à procura de melhores condições de vida ou assediado pelo espírito de aventura, mas alguém que, exercendo uma atividade nas colónias, assumia para si funções de «melhoria da situação moral e material dos indígenas».³⁶ Neste sentido, começou a formar-se a ideia de que a instrução colonial deveria iniciar-se logo desde cedo nas escolas primárias portuguesas e estender-se a todos os graus do ensino secundário, e não se limitar a algumas noções de administração colonial ministradas nas faculdades de direito, ou a uma ou duas cadeiras de geografia na faculdade de letras.

Como refere a *Revista Portuguesa Colonial e Marítima*, não se podiam obter bons funcionários sem haver bons processos de ensino e de recrutamento. Por isso, «os países coloniais têm a necessidade de manter escolas, especialmente destinadas ao funcionalismo colonial, aos colonos propriamente ditos e aos indivíduos que pretendem emigrar para as colónias, a fim de aí exercerem a sua atividade.»³⁷

Loureiro da Fonseca afirmava que o ensino ministrado era deficiente, o que se verificava pelo grau de instrução das populações que emigravam para as colónias que era «bem menos que rudimentar», facto proveniente do pouco conhecimento que as classes dirigentes portuguesas possuíam, elas próprias, dessas regiões. No início do século XX, o ensino colonial limitava-se à simples enumeração de uma «nomenclatura

³⁵ Idem, p.6

³⁶ Idem, p.6

³⁷ D'Almeirim, E. Ob.cit. p.49

geográfica vazia de sentido» e não na ideia do que eram realmente os domínios ultramarinos e o que valiam. Não existiam mapas, bibliotecas ou coleções bibliográficas que facilitassem a transmissão dos conteúdos coloniais, limitando-se o ensino a um enunciado de nomes de territórios, rios, relevos, produtos, personagens históricas e pouco mais.

Já Lopo Vaz de Sampayo e Mello afirmava que «o ensino colonial tem de ser [...] uma das bases essenciais de toda a expansão colonial que inevitavelmente fracassará se, sob todos os pontos de vista, não for cientificamente metodizada.»³⁸ Para este autor, havia a urgente necessidade de transformar aquilo que até então eram dados empíricos em dados científicos, a aventura numa ação metódica e a improvisação numa ponderada iniciática técnica, para que a presente geração não sofresse a humilhação de ver outros, estranhos e melhor preparados, na ação de desenvolver as colónias. Assim, o ensino colonial deveria limitar-se «[...] à preparação científica de todo o funcionalismo civil e militar cuja atividade se destine a ser exercida no campo colonial».

O governo tomou a decisão de criar a Escola Superior Colonial (1906), a fim de preparar melhor os que iam ocupar lugares na administração africana, uma vez que os funcionários administrativos eram acusados muitas vezes de ocupar cargos para os quais não tinham qualquer tipo de formação, lucrarem economicamente com a muita influência que tinham com a ocupação dos seus cargos, a falta de preconceitos raciais dignos de menção e a permissão de alguns horrores, discriminações legais e raciais que faziam contra os africanos. Sempre se considerou a importância de introduzir nas escolas programas, rotinas e atividades pedagógicas que permitissem o conhecimento mínimo do território ultramarino, no sentido de desfazer certas imagens associadas a África e despertar o interesse da população pelas atividades ligadas ao colonialismo. Assim, elaboram-se reformas na Escola Colonial, passando esta a designar-se por Escola Superior Colonial que, segundo António Almeida, «É nesta nova Escola Colonial, já talhada em moldes modernos [...] que as ciências coloniais portuguesas vão tomar incremento e conseguem atingir muitos dos nossos valores intelectuais.»³⁹ Nesta escola eram transmitidos ensinamentos acerca das principais características das

³⁸ Mello, Lopo Vaz de Sampayo (1929). “Da generalização do Ensino Colonial a todas as Escolas Portuguesas”. Em *Anuário da Escola Superior Colonial*. Escola Superior Colonial. Lisboa. p.153

³⁹ Almeida, António, Rodrigues, João F. (1938). *O Ensino Colonial na Metrópole e a sua influência sobre a nossa administração ultramarina*. I Congresso da história da expansão portuguesa no mundo. 5ª Secção. Lisboa. p.10

coletividades indígenas, as suas instituições sociais e familiares, as suas leis, usos e costumes, etc.

No entanto, na opinião de Lopo Vaz de Sampayo, o programa de ensino pedagógico-colonial desta escola era insuficiente e necessitava de uma metodologia mais rápida e eficaz que, não só formasse funcionários e colonos familiarizados com toda a moderna ciência colonial, mas também que estes fossem previamente preparados com os conhecimentos indispensáveis à sua atividade no Ultramar. Esta formação só seria possível se entre a «gente lusa» existisse o verdadeiro «espírito colonial», espírito e consciência que deveriam ser desenvolvidos na escola, desde o ensino primário até ao ensino superior⁴⁰. Por outro lado, a Escola Superior Colonial também não tinha o devido desenvolvimento e era frequentada por um número mínimo de alunos. O país era notoriamente desorganizado em termos de educação colonial. Nesta altura, os jovens portugueses viviam um desinteresse quase absoluto pelas questões coloniais. Neste sentido, e mais uma vez, começou a defender-se a necessidade de ser modificada a organização da Escola Superior Colonial, os seus métodos educativos e também pedagógicos, ideia também defendida por Loureiro da Fonseca, remodelando-se os seus programas de ensino, já desatualizados, reconhecendo que os mesmos não satisfaziam os fins para os quais foram criados. Assim, em 1946/47, esta escola retoma as suas atividades letivas com uma nova reforma curricular, com dois objetivos principais, reagrupados em dois cursos: o primeiro, preparar futuros funcionários de administração colonial e o segundo, mais de caráter complementar, informar os estudantes portugueses dos principais problemas relacionados com as colónias e habilitar funcionários já experientes para o acesso aos postos superiores de qualquer ramo da administração colonial. Desta forma, procurava-se reenquadrar a escola num sistema de educação colonial que se havia transformado ao longo de pouco mais do que uma década, mesmo que sob o efeito de ações desconcertadas e decorrentes de necessidades não imediatamente afetas à política colonial portuguesa.

⁴⁰ Cfr. *Idem*, pp.154,155

CAPITULO IV – ENSINO COLONIAL E EDUCAÇÃO COLONIAL

Desde os séculos XVI e XVII que é possível encontrar informações sobre o ensino nos territórios ultramarinos. Esta educação era transmitida aos indígenas pelos padres católicos que, não só tinham a seu cargo a transmissão dos ensinamentos do cristianismo, como também já nesta altura instruíam os negros, da forma que sabiam e conseguiam, dando-lhes as noções consideradas necessárias para que se apropriassem da língua portuguesa, falada e escrita, bem como algumas noções básicas de matemática. Por esta altura, algumas escolas básicas iam surgindo, nomeadamente em Angola, inicialmente destinadas aos filhos dos colonos brancos, não havendo portanto nenhum sistema de ensino organizado.

No século XIX, a atividade missionária continuou⁴¹ e a escolarização tomou contornos mais ou menos desenvolvidos, abrangendo agora alguma população africana urbanizada. Aos missionários cabia-lhes a grande responsabilidade na aculturação do africano através de uma assimilação dos hábitos europeus. Como o desenvolvimento da economia colonial passava pelo trabalho africano e este não se podia fazer sem a existência de uma mão-de-obra barata e abundante, os métodos outrora utilizados de intolerância e violência estavam a ser deixados de lado, dando lugar à adoção de métodos mais sofisticados que, em nome do interesse público e do próprio nativo, o levasse a trabalhar. O negro era um instrumento de produção e era necessário instruí-lo para o trabalho, descurando qualquer matéria considerada académica. Neste sentido, os missionários começaram a colaborar com os organismos de Estado no ensino da língua e história da pátria já que a unificação de Portugal e dos seus territórios coloniais só ficaria completa se todos os seus habitantes utilizassem a mesma língua, na pregação da obediência e fidelidade às autoridades locais, representantes do governo da metrópole e na apologia da obra civilizadora do Estado Português em benefício dos nativos. Na verdade, muitas vezes explorava-se o africano, mas debaixo da premissa de que era para «o seu bem», e que estas práticas o conduziriam à «civilização».

Neste sentido, o ensino público foi estabelecido nas colónias em conformidade com as providências do governo de Joaquim José Falcão, em 1845, e Rebelo da Silva,

⁴¹ A partir das diretrizes emanadas da Conferência de Berlim que estabeleceu regras de afetiva ocupação dos territórios, também declarou que daí em diante as nações ocupantes tinham de respeitar o direito dos nativos. A exploração rígida e ineficaz feita até então ia dar lugar a uma economia produtiva e para tal os nativos eram peças muito importantes como força de trabalho. Segundo Madureira, eram estas as razões pelas quais «[os colonizadores] avançaram no terreno com os seus missionários, que se serviam de Deus como um meio de ação» e não porque tivessem um especial interesse em «aumentar o nível de vida dos indígenas, nem vesti-lo, alimentá-lo e educa-lo melhor.» Madureira, Arnaldo. Ob.cit. pp.74,75

em 1869. «Dois sistemas de ensino vão doravante evoluir paralelamente, por um lado, o sistema dirigido por missionários, orientado para o “meio rural” e, por outro lado, as escolas destinadas aos “civilizados”. Estas últimas, funcionavam apenas em aglomerações onde a presença portuguesa se encontrava consolidada (feitorias das costa, feiras, ou centros comerciais do interior, os presídios e bastante mais tarde, os núcleos de colonização»⁴².

No século XX, a par das escolas missionárias, começam a criar-se escolas básicas do estado, mas é a partir de 1920 que toma lugar um sistema de ensino colonial reformulado. De facto, até meados do século XX, não há uma análise autónoma da história da educação colonial, o que se encontra são algumas descrições da origem e crescimento das instituições educativas afetas ao colonialismo, muito especialmente no que toca às missões religiosas.

IV.1. A INSTRUÇÃO LITERÁRIA/O ENSINO PROFISSIONAL

Como já referimos, os principais agentes a quem coube a tarefa de “civilizar” os indígenas eram as Missões Religiosas⁴³. No entanto, relativamente à instrução dos indígenas, não se pode dizer que tenha existido uma política colonial portuguesa até 1930, uma vez que ela de facto não existiu, embora se produzisse legislação nesse sentido, mas que não foi de todo suficiente. Se retrocedermos aos séculos XVII e XVIII são os jesuítas que se encarregam do ensino dos indígenas. Estes missionários acabaram por ter a seu cargo a educação dos indígenas, composta por um ensino muito rudimentar.

É sobretudo a partir do final do século XIX, que se começam a traçar os contornos teóricos e programáticos da educação colonial. A prática educativa a

⁴² Ferreira, Maria Francisca Gomes, Marcelino, Zanene Emmanuel (1996). “Políticas Educacionais: Colonização e independência (caso de Angola)”. Em *Para uma História da Educação Colonial*, António Nóvoa e outros (eds.). S.P.C.E. & Educa. Porto e Lisboa. p.278

Sobre esta questão, também Tomaz de Almeida Garrett, citado por Rui Siva, nas suas lições do ano letivo de 1914/1915 refere que «as missões não devem ser somente escolas de educação moral e profissional, mas é necessário que, pela sua organização, sirvam politicamente os interesses nacionais.» Cfr. Silva, Rui (1997). “O Estado Novo e o ensino nas colónias”. Em *História*. Ano XIX. Nº30. Lisboa. pp. 24-35

⁴³ No artigo de A.M. publicado no *Boletim das Missões Civilizadoras*, o autor define o que se entende por Missões Religiosas. Estas enquadram-se num objetivo maior que são as Missões Civilizadoras, embora em última análise o fim sejam o mesmo, o de civilizar as raças africanas. No entanto, as Missões Civilizadoras têm como objetivo o de ocupação e colonização do território, enquanto que as Missões religiosas têm um objetivo «de propaganda de poderosas congregações religiosas, tendentes ao proselitismo e à dilatação da fé». A.M. (1920). “Missões Civilizadoras e Missões Religiosas”. Em *Boletim das Missões Civilizadoras*. Instituto de Missões Coloniais. Nº1. Abril de 1920. p.19

desenvolver nas colónias não era consensual e perduravam essencialmente três correntes de opiniões diferentes: a primeira defendia que a instrução deveria ser igual para todos, quer se tratassem de civilizados ou indígenas; a segunda, assente na ideia de que o negro era atrasado e semelhante a um animal, via na instrução dos autóctones uma verdadeira perda de tempo; a terceira, visava duas perspetivas: uma, assimilar os indígenas fornecendo-lhes uma instrução rudimentar dentro do seu ambiente, outra, facultar uma instrução elementar a alguns indígenas selecionados pela administração do regime colonial⁴⁴.

É dentro desta terceira corrente que, a partir do século XX, vão desenvolver-se alguns projetos do ensino indígena nas colónias, ainda que até 1930, por diversos motivos, não tenham tido efeitos práticos consideráveis. Era reconhecida a importância da instrução e do ensino na consciencialização do indivíduo e a necessidade de o ministrar aos indígenas, mas como a instrução podia apresentar-se como uma arma, ofensiva ou defensiva, consoante a direção que se lhe der, Silva Rego alertava para a necessidade de saber distribuí-la, porque no seu entender os nativos negros apresentavam defeitos como atavismo pagão, alcoolismo, neopaganismo europeu e fraca vontade de estudar, que deviam ser combatidos numa escola específica, onde seriam corrigidos por meio da educação moral, ou pelo facto de a escola ser um meio de elevar, de formar *elites*.⁴⁵

Assim, em 1906, o ensino primário que se realizava nas colónias era frequentado essencialmente por brancos, mestiços e negros civilizados e o tipo de ensino ministrado era feito à semelhança da metrópole. Desta feita, as escolas práticas para a instrução dos nativos começam a ganhar relevo, como se pode verificar no relatório elaborado por Manuel António Moreira Júnior, onde afirma que o negro deverá frequentar uma escola profissional para aprender os ofícios que eventualmente representem a obtenção de lucros para a metrópole:

“Naquelas remotas regiões alguma coisa principalmente deve neste sentido dominar: o ensino profissional. [...] Criar agricultores que saibam o seu [mester], negociantes que sejam esclarecidos, homens de trabalho e de negócios no melhor sentido destas profissões, tal deve ser o feito principal da instrução a difundir nas colónias. Implantar ou manter

⁴⁴ Cfr. Paulo, João Carlos (1999). “Da educação colonial portuguesa ao ensino no Ultramar”. Em *História da Expansão Portuguesa*. Vol.V. Lisboa: Círculo de Leitores. pp. 311,312 e Soares, Amadeu Castilho (1961). *Política de bem-estar rural em Angola (ensaio)*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar. p.129.

⁴⁵ Cfr. Rego, A. da Silva. (1961). “O Ensino Missionário no Ultramar”. Em *Estudos Ultramarinos*. Nº1. Lisboa: ISEU. p.17

estudos clássicos, coisas teóricas que reflitam as velhas fórmulas do ensino na metrópole, seria um erro grave.”⁴⁶

No início da 1ª República, já existiam nas colónias um número considerável de escolas rurais onde os nativos aprendiam os rudimentos da língua portuguesa, a par do trabalho assalariado que realizavam. A instabilidade política e a crise financeira atrasaram as preocupações no que diz respeito à reorganização do ensino colonial, agravadas pela Lei de Separação do Estado e da Igreja. No entanto, Norton de Matos, político e militar português, nomeado Governador-Geral de Angola em 1912, tentou organizar o ensino para os nativos negros e defendeu que para estes as instituições de ensino deveriam ser mais oficinas do que propriamente escolas, pois uma vez mais, havia que se prevenir os riscos do acesso rápido dos nativos à instrução. Pretendia-se criar mão-de-obra relativamente qualificada e barata, formar homens direcionados para o trabalho, conscientes dos deveres e responsabilidades para com o governo português. Na sua perspectiva, a aprendizagem dos povos indígenas passava por questões práticas como operações matemáticas simples, conhecer os pesos e as medidas e aprender uma profissão manual, a par dos ensinamentos da língua portuguesa. Paralelamente, devia inculcar-se no negro o respeito pela raça branca, o abandono das práticas gentílicas por eles praticadas e reprovadas pelo governo português, o hábito do trabalho na terra e o pagamento do imposto indígena, como forma de reconhecimento da superioridade dos colonizadores.

Criou então, nesse mesmo ano, uma escola para o sexo feminino, a primeira Escola Profissional Rita Norton de Matos. Nesta escola as raparigas adquiriam hábitos de higiene e de limpeza e aprendiam os conceitos de decência e moralidade. Durante o regime de semi-internato, todo o trabalho doméstico era realizado pelas crianças que aprendiam também a confeccionar roupa modesta que usariam na região onde estivesse situada a escola. No que diz respeito à instrução literária, passava pela aprendizagem do português falado e escrito, por algumas operações aritméticas e pelo conhecimento do uso da moeda. As crianças aprendiam ainda algumas noções da história de Portugal e os benefícios trazidos pela civilização portuguesa.

Mais tarde, já como Alto Comissário da República em Angola, continua com a criação de outras escolas-oficinas, separadas por sexos, cujo ensino tinha como

⁴⁶ Relatório elaborado por Manuel António Moreira Júnior, que antecede o Decreto-lei de 18 de janeiro de 1906, em *Organização, Programas e Regulamentos da Escola Superior Colonial*. Ministério dos Negócios da Marinha e do Ultramar. Direção Geral do Ultramar. Lisboa: Imprensa Nacional. 1907

objetivos uma parte técnica e outra literária. A parte literária segue o modelo da sua primeira escola criada, sendo que o ensino técnico passava pela aprendizagem de diversas profissões como marceneiro, carpinteiro, alfaiate, sapateiro, costureira, governanta, tecelã, entre outras, que davam acesso a um ofício, mas não equivalência a qualquer outro ramo do ensino primário geral, reservado aos civilizados. Estas escolas-oficinas tinham em vista preparar os nativos para ofícios específicos com alguns conhecimentos de exploração de propriedades agrícolas e pecuárias, aptos para trabalharem em quintas e propriedades dos europeus ou em pequenas explorações agrícolas de que fossem proprietários.

Enquanto algumas escolas-oficinas funcionavam em Angola, na metrópole, na segunda década do século XX, começava a pensar-se na remodelação do ensino primário nas colónias. No 2º Congresso Colonial Nacional, realizado em 1924, em Lisboa defendiam-se as ideias de que o ensino nas colónias deveria ser dividido em duas “secções”, uma para brancos e outra para negros, sendo que para estes últimos a instrução deveria ser apenas rudimentar, visto o indígena não necessitar de uma aprendizagem literária, mas sim de uma preparação técnica e profissional virada para o trabalho. Esta separação do ensino em moldes diferentes, quer se tratem de “cidadãos de pleno direito” ou apenas de indígenas, foi de facto a base da política de ensino nas colónias. O “ensino para brancos” e “ensino para negros” é justificado por Azevedo da seguinte forma «os objetivos do ensino eram tão diferentes [...] que se teriam de construir escolas separadas»⁴⁷. De facto, a organização da educação colonial passa a ter uma programação diferenciada: para os indígenas, uma escola baseada no trabalho, e para brancos e assimilados, uma escola clássica orientada para uma educação científica, intelectual e artística. Começava a deixar-se cair as ideias de Norton de Matos que, na opinião de alguns colonialistas, como António Vicente Ferreira, as escolas-oficinas assentavam numa educação individualizada que serviam apenas para formar capatazes para trabalhar nas explorações de agricultores europeus e serem assim explorados pelo regime capitalista, defendendo-se uma educação coletiva e indireta, onde a atenção está centrada no coletivo e onde a escola deveria ser um local de desenvolvimento comunitário. Nesta conceção, a ação educativa estava centrada na subserviência do negro e no trabalho muscular.

⁴⁷ Azevedo, Ávila (1958). *Política de Ensino em África*. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar. pp.43,44

Assim, pela primeira vez em 1927, pelas mãos do então Alto-Comissário da República, António Vicente Ferreira, oficializou-se com o Diploma Legislativo nº518, de 16 de Abril a divisão do ensino, então remodelado, nos seguintes termos:

“Pretendo satisfazer às necessidades mentais de dois grupos étnicos, naturalmente tão distanciados, como o europeu e o africano, esta organização procura estabelecer, desde o início, dois ramos assimétricos ou linhas divergentes de ação.

Há o ensino para europeus e assimilados e o ensino para indígenas.

Cada ramo compreende dois graus, mas de características diferentes num e noutra ramo.

Haverá assim:

a) – *para europeus e assimilados*:

1º grau: Ensino primário infantil;

2º grau: Ensino primário geral.

b) – *para indígenas*:

1º grau: Ensino elementar profissional;

2º grau: Ensino profissional.”⁴⁸

Enquanto o primeiro ramo para *europeus e assimilados* destinava-se a desenvolver integralmente a criança e dar-lhe conhecimentos de diversas áreas, como português, história, matemática, canto, educação física, cívica e moral para a habilitarem a ser um cidadão útil a si e à Pátria, o segundo ramo *para indígenas* destinava-se a criar hábitos de higiene, compostura e trabalho no indígena e dar-lhe uma instrução literária rudimentar, numa primeira parte, numa segunda fase criar-lhe hábitos de trabalho. A inovação introduzida por Vicente Ferreira deve-se ao facto de se usar uma língua nativa indígena no ensino e introduzir-se progressivamente a língua portuguesa, por meio de certos vocábulos, nomeadamente de objetos.

Este ensino especialmente destinado ao indígena vem contemplado no Acordo Missionário de 1930 e, segundo Silva Rego «[...] deverá ser prudentemente ministrado, a fim de não melindrar suscetibilidades frescas e facilmente trabalhadas por indesejáveis argumentos. Este ensino não deve servir, evidentemente, para separar os portugueses uns dos outros. O seu fim é justamente o contrário, unir.»⁴⁹

Em 1936, institui-se nas colónias as escolas elementares de ensino agrícola-pecuário e de artes e ofícios, em substituição das escolas-oficinas, com os objetivos de assimilar e disciplinar socialmente os nativos que as frequentassem e impedindo que os autóctones continuassem os estudos noutras escolas. Apesar de se criarem em Angola, doze escolas, na verdade a maior parte nunca chegou a funcionar, ou por falta de

⁴⁸ Diploma Legislativo nº518, de 16 de Abril de 1927.

⁴⁹ Rego, A. da Silva. Ob.cit. p.23

professores, ou por falta de orçamento ou até de edifícios, estas escolas acabariam por desaparecer.

Na prática, a ideia de um projeto de ensino eficaz para as colónias, fosse que ensino fosse, de “negros” ou de “brancos”, nunca passou do papel, acabando por não se consumir na realidade.

Em 1940, regulamenta-se a atividade missionária e em 1944 cria-se a Direcção-Geral do Ensino no Ministério das Colónias em que se confiava inteiramente às Missões Católicas o ensino destinado aos indígenas. Assim, a ação colonizadora estava a cargo quase exclusivamente dos missionários e tendia a ser feita essencialmente por assimilação, isto é, tinha acesso à cidadania quem exhibia padrões de vida civilizados, e consoante as necessidades do meio local. Nesta política de ensino para indígenas executada pelos missionários, havia algumas preocupações principais que tinham como referência a trilogia ultramarina de ensino *Deus, Pátria, Civilização*, à semelhança do que se passava na metrópole, onde o conceito de *Civilização* foi substituído por *Família*. Assim, existiam preocupações de ordem religiosa que eram satisfeitas a partir da expansão da fé, garantindo a evangelização dos indígenas (em nome de Deus); preocupações inerentes à política de nacionalização dos indígenas e ocupação efetiva das colónias que ficavam resolvidas com a transmissão de valores e costumes portugueses, permitindo assim a expansão e controlo do império (em nome da Pátria); e por fim preocupações relativas à assimilação do autóctone pelo trabalho (em nome da civilização).

Assim, a instrução e educação nas colónias durante o Estado Novo é entregue às missões católicas onde se continua a fazer a distinção clara do ensino para brancos ou negros assimilados e os indígenas das zonas rurais. Nos centros urbanos existiam algumas escolas oficiais e colégios de congregações religiosas e no interior o ensino era ministrado exclusivamente pelas Missões Católicas, sob a designação de “Ensino Rudimentar”, mais tarde chamado de “Ensino de Adaptação”. Com a desresponsabilização do Estado face ao desenvolvimento educacional dos indígenas nas colónias, associada à incapacidade das Missões Católicas de assumirem essa responsabilidade, o ensino colonial durante os anos cinquenta não conheceu avanços significativos. A partir dos anos sessenta, o Estado Português assume diretamente a responsabilidade na alfabetização da população colonial e pelas mãos de Amadeu Castilho Soares é desenvolvido um novo plano de ensino que visa promover o

desenvolvimento, escolarização e ensino da língua às populações rurais, nomeadamente em Angola⁵⁰.

Em suma, a partir do final do século XIX, até meados do século XX, muitas teorias, projetos e trabalhos foram elaborados e defendidos no que se refere aos objetivos da educação colonial. De facto, durante todos estes anos, a educação colonial foi direcionada quase totalmente para os elementos metropolitanos que pudessem exercer qualquer atividade nas colónias, em detrimento dos técnicos pedagógicos e dos agentes de ensino. A educação colonial pensada para os indígenas colonizados foi feita a pensar no processo de integrá-los num conjunto de valores e práticas centradas no trabalho produtivo organizado e dirigido pelos agentes civilizadores. Assim, formar estes agentes teve uma ação prioritária, remetendo para segundo plano a atenção dada à educação dos indígenas.

IV.2. O ENSINO DA HISTÓRIA E DA LÍNGUA PORTUGUESA

A par da difusão da fé, a difusão da língua desde o início do século XVI, reveste-se de especial interesse, logo no reinado de D. Manuel, com o envio para o Ultramar de várias remessas de livros portugueses. Por exemplo, para o Congo, o monarca mandou que seguissem muitos «mestres de ler e escrever», para que aí abrissem escolas que «instruíssem os meninos», ou na Índia, na escola fundada por Afonso de Albuquerque, «100 meninos índios aprendiam português por *cartinhas* [e posteriormente] para lá foi enviada uma topografia com cerca de 2500 volumes, entre os quais contavam 42 catecismos e 2000 *cartinhas* (livros de leitura)». ⁵¹ Também os gramáticos se preocuparam com a questão, como é o caso de Fernando Oliveira quando na sua gramática diz

«Apliquemos o nosso trabalho à nossa língua e gente e ficará com maior eternidade a memória dele: e não trabalhemos em língua estrangeira, mas apuremos tanto a nossa com boas doutrinas que a possamos ensinar a muitas outras gentes e sempre seremos delas louvados e amados, porque a semelhança é causa do amor e *mais em as línguas*. E ao contrário vemos em África, Guiné, Brasil e Índia não amarem muito os portugueses que entre eles nascem só pela diferença da língua e os de lá nascidos querem bem aos seus portugueses e chamam-lhes seus porque falam assim como eles.» ⁵²

⁵⁰ Ver Capítulo V, pp.64,65

⁵¹ Barbosa, Jorge M. (1968). *A Língua Portuguesa no Mundo*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar. Sociedade de Geografia de Lisboa. p. 130

⁵² Oliveira, Fernando. Gramática. ed. Olmar Guterres da Silveira. p.39, citado em Barbosa, Jorge M. Ob.cit. p.132

A ideia de que era emergente ensinar-se ao indígena a língua portuguesa é defendida por vários autores como um fator muito importante da sua nacionalização. A título de exemplo, pode ler-se no Anuário da Escola Superior Colonial a «[...] importância primacial do ensino intensivo da língua portuguesa como fator de nacionalização do indígena.»⁵³

Foi essencialmente a partir da primeira metade do século XX que começam a ser tomadas medidas de relevo para o desenvolvimento das bases sociais que pudessem garantir a difusão do português nos países colonizados. Com efeito, a imposição da língua portuguesa nas colónias funcionava como um instrumento de dominação colonial. O regime pretendia, com esta imposição, por um lado construir nos territórios uma formação unificada como províncias ultramarinas portuguesas, e por outro, obter uma estratificação de poderes através do uso da língua.

No ano de 1930, através do Acto Colonial é criada uma legislação que regula a relação de Portugal com as suas colónias e que prevê o ensino indígena, através do qual a potência colonial procura assegurar que as populações locais tenham acesso à instrução formal em português. É ainda de salientar que é nesta primeira metade do século XX que surgem, por exemplo, em Moçambique, os primeiros jornais em língua portuguesa *O Africano* (1909), *O Brado Africano* (1918) e *O Itinerário* (1919), sendo os dois primeiros jornais literários que assinalam uma elite moçambicana local produtora de um discurso culto em português. Na Guiné, o primeiro jornal aparece somente em 1920, *Ecos da Guiné*, mas é em Angola que a atividade jornalista tem maior desenvolvimento, começando ainda no século XIX com a criação do *Boletim Oficial* (1845), *A Aurora* (1855), jornal literário e recreativo. De 1860 a 1900 aparecem diversos jornais, artesanais ou episódicos que muito contribuíram para a informação, para a promoção da língua e cultura portuguesas.

Na realidade, os portugueses instalados nas colónias, sobretudo funcionários, comerciantes e missionários que procediam à ocupação militar e administrativa estudaram as línguas locais, o que constituía uma vantagem uma vez que permitia aos funcionários compreender mais rapidamente a psicologia do indígena, os seus costumes e comportamentos. Esta ideia é afirmada pelo Dr. José Batista Cid, numa carta enviada ao amigo Borges Graíña, onde se lê: «Tanto o missionário como o negociante, para

⁵³ *Anuário da Escola Superior Colonial*. IX Ano. Lisboa. Escola Superior Colonial. 1928. p.124

entrarem em contacto com eles, aprendiam primeiro a língua cafre, e era nessa língua que lhes ensinavam a doutrina cristã, e se faziam as trocas de comércio.»⁵⁴

Mas por outro lado, e segundo alguns autores, esta prática levava ao perigo de se abandonar o fator essencial de nacionalização do indígena que era o conhecimento e prática verbal da língua dos colonizadores. Porque, e ainda segundo o Dr. José Batista Cid, «ensinar o preto a falar a língua portuguesa é, [...] o fundamental, para os reunir a todos, sob a mesma bandeira [...]»

África não dispunha de nenhuma língua oficial sua, mas antes de sublínguas com a mesma raiz como o kikongo, kimbundu, umbundu, tchokue, entre outras, consideradas como dialetos. A língua portuguesa foi-se impondo lentamente como parte do ideal de colonização, onde se sobrevalorizava a língua do colonizador e desprezava as sublínguas locais.

Assim, a língua portuguesa nunca se misturou com as línguas locais, consideradas inferiores e impôs-se não pela convivência ou pela procura de uma língua de mistura, mas pela exclusão forçada das línguas locais, tentando anular e substituir as línguas nativas existentes nos territórios.

No entanto, nunca existiu uma lei que proibisse falar as sublínguas africanas, elas eram faladas em contexto familiar e religioso, mas eram proibidas nas escolas e nas missões missionárias, como se pode verificar pelo decreto nº77, de Norton de Matos⁵⁵:

“Artigo 1º, ponto 3: É obrigatório em qualquer missão, o ensino da língua portuguesa;
Artigo 1º, ponto 4: é vedado o ensino de qualquer língua estrangeira;
Artigo 2º: Não é permitido ensinar nas escolas de missões língua indígenas;
Artigo 3º: o uso da língua indígena só é permitido em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período do ensino elementar da língua portuguesa;
Parágrafo 1º: É vedado na catequese das missões, nas escolas e em quaisquer relações com indígenas o emprego das línguas indígenas por escrito ou faladas de outras línguas que não seja o português por meio de folhetos, jornais, folhas avulsas e quaisquer manuscritos.
Parágrafo 2º: Os livros de ensino religioso não são permitidos noutra língua que não seja o português, podendo ser acompanhado do texto de uma versão paralela em língua indígena;
[...]”

Exigia-se o abandono da prática das línguas indígenas já que constituía uma condição prévia para a obtenção do estatuto de cidadão civilizado, o que obviamente levou a que essas línguas fossem sendo marginalizadas e conotadas de inferiores.

⁵⁴ Graíña, Borges (1920). “Um Plano Missionário”. Em *Boletim das Missões Civilizadoras*. Instituto de Missões Coloniais. Nº4. Julho de 1920. p.10

⁵⁵ Publicado no *Boletim Oficial de Angola* nº5. 1ª série, de 9 de Dezembro de 1921.

Para além de única língua oficial e de escolaridade, a língua portuguesa foi, durante a colonização, considerada a única língua de cultura, independentemente de existirem todo um conjunto de outras línguas maternas. Para além da sua função veicular, foi ainda utilizada como instrumento de poder e de aculturação. Neste sentido, havia uma correlação entre a posição social, os conhecimentos e o comportamento linguístico nas sociedades coloniais, nomeadamente, por exemplo, na sociedade angolana. A forma como se falava o português refletia a proveniência social, o meio em que o indivíduo havia sido educado e o grau académico obtido, aparecendo assim como um indicador da posição social do indivíduo. Como afirma Paulo de Carvalho, «o uso da língua portuguesa associava-se, na sociedade colonial, ao prestígio social de que o indivíduo gozava, pois quanto mais próxima da linguagem padrão estava a variedade linguística por ele usada, maior o prestígio de que gozava na sociedade»⁵⁶. O conhecimento da língua portuguesa era um ascendente social não só entre os colonizadores e seus descendentes, mas também entre os próprios nativos africanos. No entanto, os nativos negros, mesmo que conseguissem, com muito custo, obter uma boa formação escolar e profissional e consequentemente falar bem o português, nunca conseguiriam chegar, na escala social, ao prestígio, reconhecimento e cargo que um branco com a mesma qualificação, ou até menor, conseguiria. As possibilidades de mobilidade social que se ofereciam aos africanos eram sempre consideravelmente mais limitadas.

Na realidade, nas escolas rurais não havia uma orientação clara de funcionamento e os seus objetivos ficavam-se pelo ensino do português falado e as atividades práticas agropecuárias. Nas zonas urbanas, nomeadamente nas cidades do litoral, o método de leitura ensinado seguia o método tradicional já implementado em Portugal da *Cartilha Maternal* de João de Deus,⁵⁷ em que se estudavam simultaneamente e pela respetiva ordem todas as letras do alfabeto, seguidas de sílabas sem sentido, que se memorizavam penosamente. O método João de Deus foi aplicado não só em Portugal como também em África e houve adaptações da cartilha para as

⁵⁶ Carvalho, Paulo de (1991). *Estrutura Social e linguagem: o caso de Angola colonial*. Centro de Estudos Africanos. Instituto de Antropologia da Universidade de Coimbra. p. 13

⁵⁷ João de Deus, desenvolveu este método da aprendizagem da leitura, consciente de que cerca de 80% da população portuguesa não sabia ler, algo que considerava fundamental para o ser humano, o que se pode confirmar pelas suas palavras: «Posso ser um homem sem saber retórica; o que não posso é ser verdadeiro homem sem saber ler. Ser homem é saber ler e nada mais importante, nada mais essencial que essa modesta e humilde coisa chamada – primeiras letras.» Deus, João (1981). *Pedagogia: A Cartilha Maternal e o Apostolado*. Viúva Bertrand & Sucessores. Lisboa. p.8,9

línguas indígenas de Angola e Moçambique. O Método de Leitura segundo os princípios de João de Deus foi adaptado pelo Padre João Ninguém para ser lecionado nas escolas rurais das Missões Católicas destinadas ao ensino dos indígenas em Angola. Na prévia advertência dirigida aos mestres, pelo Padre João Ninguém, diz-se: «O pretinho de boa vontade, como tenho encontrado tantos, inteligentemente guiado pelo professor, em três meses conseguirá, por este método, a difícil arte da leitura.»⁵⁸

A vontade de ensinar os indígenas a ler e a escrever não passou da vontade de alguns uma vez que «todos os governos coloniais tiveram sempre medo da promoção intelectual dos indígenas. Temiam que, dentre os promovidos, surgissem líderes que pudessem causar problemas».⁵⁹ Silva Rego também defendia que a instrução não calculada podia trazer aos indígenas problemas uma vez que poderiam descobrir na legislação «desígnios mal velados de exploração colonial e de opressão económica. [...] que se convencem de que, feitas as contas, os países coloniais [...] desejam viver à custa do suor dos criados, que mourejam nas suas quintas de além-mar»⁶⁰.

Assim, até às duas primeiras décadas do século XX, pensava-se que ensinar o “preto” a ler e a escrever era uma perda de tempo, não só porque lhe era difícil por questões inerentes à sua própria condição aprender o ABC, mas também porque desviá-lo-ia da sua função de lavrador «que é e será ainda, por muitos anos, a sua condição essencial, [...] que por causa de uma falsa instrução aprendida nos livros, não quer trabalhar, sendo o mais mandrião de todos os pretos, com pretensões de ser empregado público.»⁶¹

Apesar da longa presença de Portugal em Angola, como se verificou anteriormente, os nativos nas regiões rurais tinham um acesso muito restrito à língua portuguesa, falando-a apenas no contexto das escolas confiadas às missões católicas. A partir de 1961, com base na realização de um plano de ensino proposto por Amadeu Castilho Soares, intitulado “*Levar a Escola à Sanzala*”, verifica-se a expansão da língua portuguesa entre a população rural, assumindo o estado Português a direta responsabilidade que lhe cabia na alfabetização da população, «como meio de

⁵⁸ Ninguém, Padre João (1919). *O ABC dos Vimbundus*. Missão de Huambo. Angola. p.3

⁵⁹ Muaca, D. Eduardo André (1991). *Breve história de evangelização de Angola*. (1941-1991). Biblioteca Evangelização e Culturas. p. 65

⁶⁰ Rego, A. da Silva. (1948). “Alguns aspetos da colonização moderna”. Em *Portugal em África*. II série. vol. V. Nº28. Lisboa: Editorial «L.I.A.M.» p.212

⁶¹ Graíña, Borges (1921). “Missões Laicas Civilizadoras”. Em *Boletem das Missões Civilizadoras*. Instituto de Missões Coloniais. Nº11. Fevereiro-Abril. p.11

desenvolvimento social e instrumento fundamental da política de “assimilação”, proclamada com grande desígnio da missão civilizadora de Portugal.»⁶²

Relativamente à História de Portugal, pouco se sabe de que forma esta era ensinada aos indígenas ou, se era sequer ensinada. A Comissão de livros escolares para indígenas publicou um compêndio intitulado *Noções de História de Portugal*, para ser usado nas escolas indígenas a Sul do Save, em 1909, mas não é certo que tenha sido realmente utilizado. Esta obra está escrita simultaneamente em português e na língua indígena local e traça alguns aspetos da história portuguesa, em termos muito gerais, desde a fundação da monarquia em 1143 até 1909, atualidade da época. Pouco mais é dito senão as personalidades mais importantes bem como as batalhas por eles travadas.

Ainda no âmbito das considerações tecidas pelo Dr. José Cid na carta enviada a Borges Graíña poderá ler-se:

“Sobre o modo de ensinar a História de Portugal aos pretos da nossa África são de parecer que se devem empregar processos intuitivos e o mais simplistas possível. Devem-se-lhes para lá mandar estátuas, imagens, figuras, quadros, etc., de D.Afonso Henriques, D.Dinis, Nuno Álvares Pereira, o Infante de Sagres [...], etc. Em volta dessas figuras faça-se depois um pouco de história pátria, de formas comezinhas para a inteligência cafreal. O mais que pode acontecer, e é muito provável que aconteça, é que essas figuras, para os pretos, passem a ser manipulados. Mas isso não faz mal. É talvez a forma mais própria para a compreensão da mentalidade tão rudimentar dos indígenas.”⁶³

É sobretudo durante o Estado Novo que as matérias de cariz ultramarino passam a fazer parte importante das dinâmicas de ensino e aprendizagem em Portugal. Pretendia-se durante esta época, criar um conjunto de ideias que punha em relevo a importância do fator colonial na sociedade portuguesa que permitia gerar consensos e adesão à política colonial em curso, bem como ao próprio governo salazarista. É neste âmbito da construção de uma nova imagem do colonialismo que vai funcionar o sistema escolar português e conseqüentemente, o ensino dos missionários nas colónias. Entendia-se que a política de ensino para os indígenas só seria garantida com o alcance dos três elementos da trilogia ultramarina de ensino “Deus, Pátria, Civilização”, implícita e presente nas determinações oficiais, tal como aconteceu à trilogia metropolitana da educação “Deus, Pátria, Família”. Cabia às missões católicas portuguesas, consideradas instituições de utilidade nacional, de caráter funcionário de «igreja, escola, oficina, hospital» levar a cabo o ensino dos autóctones.

⁶²Torres, Adelino (1991). “Levar a Escola à Sanzala”. Plano de ensino primário rural em Angola: 1961-1962. *Separata da Revista Multidisciplinar Episteme*. Ano IV. Nºs 10-11-12. 2ª série. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. p.132 em “Nota prévia”.

⁶³ Graíña, Borges. Ob.cit. p. 12

Como estávamos perante uma política de clausura e de restrições à liberdade, a história portuguesa foi alvo de uma releitura seletiva e usada para explicar a inferioridade e atraso do país face às grandes potências europeias, mas compensando com situações e acontecimentos épicos e gloriosos como por exemplo a fundação da nacionalidade por D. Afonso Henriques, a revolução de 1393, os Descobrimentos ou a Restauração de 1640. É nesta corrente da política do Estado Novo que começa a ensinar-se nas colónias o passado grandioso de Portugal e a sua função catalisadora dos Descobrimentos, que servem igualmente para explicar e sobrevalorizar o papel da Igreja na expansão portuguesa e por consequência, o trabalho excepcional dos missionários na evangelização dos negros.

Silva Rego defendia que o conteúdo dos livros escolares do ensino primário no Ultramar deviam centrar-se não só em conhecimentos afetos à metrópole mas igualmente fazer referência à vasta realidade portuguesa, extra-metropolitana. Nas palavras dele, «os angolanos (...) estudam por livros metropolitanos e, se conhecem as crianças metropolitanas e os seus problemas, desconhecem os outros problemas da unidade lusíada.»⁶⁴

Luis Torgal afirma que no Portugal colonial os manuais de História do ensino primário ensinavam a História de Portugal como realidade única, centrada num contexto eurocêntrico e despida de qualquer referência à história dos povos africanos como tal.⁶⁵

IV.4. A CARTILHA COLONIAL DE AUGUSTO CASIMIRO

Augusto Casimiro dos Santos (1889 – 1967) nasceu em Amarante onde iniciou os seus estudos primários. Após concluir o liceu em Coimbra em 1906, e então com dezasseis anos, decide escolher a carreira militar e integrar a Escola do Exército, apresentando-se no Regimento de Infantaria de Coimbra, com a categoria de Praça. É por esta altura que se estreia como autor, revelando ser um excelente poeta e cronista publicando a obra *Para a Vida*, só voltando a publicar poesia muito mais tarde, em 1954. Como cronista, inicia a sua colaboração na imprensa periódica em 1910, altura em que adere aos ideais republicanos e os procura transmitir pela escrita literária ou

⁶⁴ Rego, A. da Silva (1961). Ob.cit. p.23

⁶⁵Cfr. Torgal, Luis Reis (1998). “Nós e os outros: Portugal e a Guiné-Bissau no ensino e memória histórica”. Em II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. *Práticas educativas, culturais escolares, profissão docente*. Atas. Vol. I. São Paulo: Faculdade de educação – Universidade de São Paulo. pp.363-378

pelo seu exemplo de uma conduta íntegra. Dedicou-se aos romances, às memórias e ao jornalismo, publicando diversas obras. Amante da Pátria, cumpriu com rigor os preceitos militares, encarando-os como uma forma nobre de servir. Durante a Primeira Guerra Mundial, agora como Tenente, participa na Campanha da Flandres (1917 – 18), o que lhe valeu várias condecorações e a promoção a capitão. Por esta altura gozava já de grande admiração, prestígio e respeito junto dos seus “companheiros de armas”. Após a guerra, lecionou no Colégio Militar, exerceu também o cargo de Governador Distrito do Congo e Secretário Provençal e Governador interino de Angola, integrando em seguida, como adjunto, a campanha que visava a delimitação da fronteira entre Angola e o então Congo Belga, trabalhando sob a direção de Norton de Matos, Alto Comissário da República em Angola, na década de 1920. Por terras angolanas, elabora vários projetos visando a melhoria das condições de vida e da cultura daquele povo. Aliás, a experiência militar marcou fortemente a sua escrita, evidenciando desde cedo nos seus textos preocupações com os territórios africanos sob o domínio português, não deixando de equacionar a questão em termos políticos e militares. Assim, publica alguns dos seus primeiros livros em que deixa clara essa abordagem e a relação entre África e a participação portuguesa na I Guerra Mundial: *Nas Trincheiras da Flandres* (1918), *Sidónio Pais* (1919), *Portugal e o Mundo: Um Sentido Português* (1921), *Naulila: 1914* (1922). Regressou a Portugal em consequência do Golpe Militar de 28 de Maio de 1926, onde se liga aos movimentos de oposição republicana, participa na chamada Revolta da Madeira (1931), sendo então demitido do exército e desterrado em Cabo Verde, onde esteve preso na Ilha de Santo Antão. Em 1933 foi-lhe fixada residência na Ilha Brava e pensa-se que foi, enquanto deportado nesta ilha que escreveu a “*Cartilha Colonial*”, publicada em 1936. Regressa a Portugal em 1936, graças a uma amnistia e em 1937 foi reintegrado no Exército Português, passando à reserva.

É a partir do final da década de 1920, mas sobretudo nas décadas de 1930 e 1940, que o sentimento africanista de Augusto Casimiro se acentua e, a par de obras de carácter eminentemente político, como *Cartilha Colonial* (1936), passamos a encontrar obras de ficção que traduzem a sua preocupação em idealizar ficcionalmente uma presença portuguesa em África, talvez por oposição à sempre difícil implementação na prática de alguns conceitos eventualmente demasiado utópicos. Nos aspetos literários publicou inúmeras obras e privou com grandes nomes do seu tempo como Teixeira de Pascoaes, Jaime Cortesão, Raúl Proença, entre outros. Em 1921 foi ainda colaborador

da revista *Águia* onde publicou alguns dos seus poemas, fez parte do grupo que fundou a *Renascença Portuguesa* e em 1929 ganhou o prémio do IV Concurso de Literatura Colonial com a obra *Nova Largada – Romance de África*, narrativa que se desenvolve traduzindo aspetos da vida em África após o final da I Grande Guerra, romance que se insere na problemática que se colocou à administração portuguesa dos territórios africanos no pós-guerra. Mais tarde, de 1961 a 1967, foi cofundador, dirigente e redator da Revista *Seara Nova*, principal órgão de comunicação que se opunha democraticamente ao regime de Salazar e ao Estado Novo. Sendo uma das personalidades pouco lembradas da cultura portuguesa, um dos vários escritores que amou e se dedicou devotamente à sua terra, norteando a sua vida pelos valores nobres da liberdade e da fidelidade à vida e ao Homem, faleceu em Lisboa, a 1967, levando no seu currículo diversas experiências passando por militar, poeta, memorialista, jornalista, ensaísta, comentador político, entre outras.

A Cartilha Colonial, uma edição da Sociedade Luso-Africana do Rio de Janeiro, do ano de 1936, marca um período recente da história de Portugal, embora pareça bem mais longínquo quando nos centramos nos valores sociais, morais, políticos e ideológicos que lhe estão subjacentes. Terá sido escrito, e a avaliar pela nota introdutória do autor, quando este se encontrava em Cabo Verde e logo após a elaboração de *Contos de Além-Mar*. É uma obra dirigida essencialmente às crianças que iniciam a escolaridade “*para os pequenos escolares de Portugal*”, em quem confia o futuro da nação, pela preocupação que o autor tinha em formar nas novas gerações uma nova imagem dos espaços coloniais e da presença portuguesa em África, permitindo o conhecimento dos territórios ultramarinos, a fim de despertar o interesse da população pelas atividades ligadas ao colonialismo, que como vimos, era do desinteresse total das camadas estudantis da época. Tal como afirma Saraiva e Maia⁶⁶, «Ensinar crianças portuguesas a conhecerem e a amarem esses múltiplos pedaços de Portugal a que chamamos colónias.» Tal como Augusto Casimiro, também eles escreveram obras com o intuito de «Ensinar aos homens do amanhã o que são e o que valem os nossos domínios de além-mar, para que bem os amem e estimem, e assim, bem avaros se tornem da sua posse [...] Com o auxílio deste livro, [os professores] serão na escola primária os iniciadores de uma grande obra.»

⁶⁶Saraiva, Albano Alberto de Mira, Maia, Carlos Roma Machado de Faria (1933). *Leituras Coloniais*. Livraria Popular de Francisco Franco. Lisboa. p.5

As intenções por detrás da redação deste livro são claras:

“Tento as palavras, as cores, as sugestões, os quadros que, no seu espírito, poderão suscitar o encantado interesse de novos horizontes, o amor às Colónias, à vida criadora que elas possibilitam melhor do que as metrópoles. Quisera lançar nas almas de amanhã a tentação perturbadora e exaltante da vida forte, sob os céus diversos, em terras que são nossas e nas quais temos, em benefício da Civilização e para honra da pátria, um grande dever a cumprir»⁶⁷

E como para crianças se dirige, o autor retirou do livro tudo o que fosse menos atrativo como notas políticas ou quadros estatísticos, económicos e demográficos, preferindo tudo o que «é movimento, dinamismo, vida construtiva, vida heroica, maravilhoso, dramático, quadros que atráiam e prendem.»⁶⁸

Os textos de abertura pretendem chamar a atenção sobre os valores da fundação e de culto da Pátria, da importância que tem o seu lugar na história e da missão de desbravar e descobrir novos mundos. «Aos Rapazes de Portugal» é dirigida a mensagem do dever e do amor à Pátria, do sentimento de orgulho de ser português e da lembrança dos sacrifícios que «formaram a tua Pátria e a puseram ao serviço da História e da Civilização.»⁶⁹ “A Pátria” é engrandecida pelas gentes de que dela fazem parte, povo camponês e guerreiro a que coube a difícil tarefa de tornar a terra mais humana, povoando-a, lavrando-a, regando-a com suor, lágrimas e sangue, ao mesmo tempo que aprendia a ser livre e resistia à cobiça e à violência dos grandes. E como onde acaba a terra, começa o mar, o povo, lançando-se à descoberta ansiosos de desvendar mistérios, lança-se ao mar corajosamente. E, «- Foi desse noivado da terra com as ondas que a Pátria, verdadeiramente, nasceu! – Aljubarrota primeiro! Depois o mar e o mundo! – A descoberta do mundo! – A conquista da Terra e do Mar!»⁷⁰

Os textos «Aljubarrota» e «Ceuta» servem mais uma vez para explicar as circunstâncias históricas que levaram ao enobrecimento da Pátria e do povo português, bem como o início da expansão portuguesa. A explicação obedece a um fio condutor que passa por «A Ribeira das Naus» e culmina em «A Viagem Maravilhosa». Nestes dois últimos textos, o autor descreve o trabalho que anteviu a partida, com a preparação das caravelas e a longa viagem que durou dois séculos, onde as gentes da Terra «Deu

⁶⁷Casimiro, Augusto (1936). *Cartilha Colonial*. Rio de Janeiro: Sociedade Luso-Africana. – Palavras dirigidas «aos pais e aos professores».

⁶⁸ Idem

⁶⁹ Idem, p.11

⁷⁰ Idem, p.14

mundos novos ao mundo».⁷¹ Em toda a narrativa, é visível a preocupação do autor em encontrar a melhor forma de «suscitar o encanto interesse de novos horizontes, o amor às Colónias, à vida criadora que elas possibilitam melhor do que as metrópoles»⁷²:

Assim sendo, o autor pretende descrever a viagem dos portugueses por mais de cinco séculos de colonização: «Queres repetir a viagem magnífica? – Queres percorrer os caminhos que, há cinco séculos, começaram a abrir as caravelas de Portugal? – Vem daí comigo!»⁷³

«O Roteiro Lusitano» inicia-se na praia do Restelo, «- praia das lágrimas e das alegrias, - das largadas chorosas e dos regressos de além mar e da morte», onde «a multidão apinha-se, já saudosa, olhando os que vão partir.»⁷⁴ Dali a dois dias, chegam à ilha da Madeira, chamada de «presépio verde» que «Cheira a flores, a terra, e a primavera»⁷⁵. Seguem viagem e alcançam a Guiné, onde se pode encontrar uma enorme mistura de raças, uma multidão de gente ruidosa e variada, seguida de Cabo Verde. Cabo Verde é apelidado de «terra dos vulcões» e descrita com algum pormenor, valorizando as suas gentes, a sua flora, onde é utilizada uma linguagem muito rica, com o recurso a diversos adjetivos. Este capítulo fala-nos da questão da mistura de raças, portuguesa e africana, onde «o sangue africano e o sangue português, o nosso coração e o coração da África encontram-se, deram-se um ao outro, confundiram-se, aqui. [...] O povo fala, canta um dialecto, o crioulo, que é o português antigo desfigurado, aligeirado pelo menor esforço, de preguiça e de mimo.»⁷⁶ As capacidades de resistência dos negros são valorizadas, que mesmo passando fome por vezes, trabalham a terra de outrem, nomeadamente quando emigram para a América do Norte, sacrificando-se para poupar algumas economias que lhe permitam voltar à sua terra, construir a sua casa e libertar-se. Apela para se formarem políticas de apoio ao negro, para que se mantenha na sua terra e assim garantir a colonização portuguesa, nomeadamente em Angola e Moçambique.

Seguem viagem por S. Tomé e Príncipe e Angola. No que concerne à ilha do Príncipe e de S. Tomé são referidos essencialmente os aspetos da sua paisagem, do clima e da flora. Angola é tida como uma terra grandiosa em cuja costa se estendem «os

⁷¹ Idem, p.21

⁷² Idem, «Aos pais e professores»

⁷³ Idem, p.22

⁷⁴ Idem, p.25, 26

⁷⁵ Idem, p.26,27

⁷⁶ Idem, p. 33

areais alventes, as falésias vermelhas, os portos, as cidades e as povoações [...] o ar é puro e fresco, crescem, vivem, trabalham as populações, multiplicam-se as fazendas, as lavras, as vilas, fala-se a nossa língua, e a terra e as coisas, como as gentes, cada vez mais, têm o aspecto fraterno das coisas e das gentes de Portugal.»⁷⁷ À semelhança de toda a obra, neste capítulo o autor reveste a sua linguagem, ao descrever Angola, de todo um vasto leque de recursos expressivos, desde a adjetivação expressiva, personificações e metáforas de modo a apelar à visualização através dos sentidos e daí entender as capacidades desta terra e suscitar o interesse dos mais novos. No interior de Angola, «a terra perde cada vez mais o ar bárbaro e primitivo. [...] o indígena, como o colono, à sombra da mesma bandeira, pastoreia, lavra, planta, semeia, sob a lei cada vez mais humana e mais justa, acrescentando a honra, a riqueza, e a superfície de Portugal.»⁷⁸ Os recursos económicos são referidos como uma imensidão de riquezas a retirar destas terras: o café, o cacau, o tabaco, a cana-de-açúcar, as salinas, as palmeiras, o mel e a cera, bem como as plantações de milho, feijão, ginguba, mandioca, algodão, trigo, arroz e, nas aluviões dos rios, já na fronteira, os diamantes.

Para favorecer a forma como o povo português olharia para os indígenas das colónias portuguesas, faz-se referência ao sofrimento por eles passado, com a escravidão, as guerras, as invasões, as emigrações forçadas, a fome e as epidemias, justificando assim o seu atraso em relação ao homem branco e apelando para que os metropolitanos os olhem como irmãos, possuidores de almas brancas.

Os quadros históricos referidos como os «Holandeses em Angola», «A epopeia de Massangano» e «A reconquista de Luanda» também servem para mudar as conceções portuguesas sobre as gentes e as terras africanas. Massangano é um exemplo de resistência e de coragem na luta contra os Holandeses, onde «Não há munições, não há armas, não há homens. Há só alma!»⁷⁹

Traçam-se elogios ao esforço que os colonos empreenderam e por tudo aquilo que foram capazes de construir em África, «nova Lusitânia». Huíla, «terra bárbara, de virgem e mal povoada», que depois de sofrer a colonização dos portugueses era uma terra nova, abrandada e alumiada. Lubango tornou-se na «bela cidade» de Sá da Bandeira com grandes edifícios, jardins, antenas da T.S.F., palacetes, fábricas e até uma estação do Caminho-de-Ferro. São ainda destacadas as festividades religiosas, como o

⁷⁷ Idem, p.53

⁷⁸ Idem, p.55,56

⁷⁹ Idem, p.68

São João no Lubango, onde é possível observar a união de costumes, portugueses e africanos. Em tudo isto se afirma, segundo o autor, «a vitalidade dum povo que soube transportar os seus costumes para uma ilha isolada no mar.»⁸⁰

O próximo destino é a Índia. O autor faz uma breve descrição da passagem pelo Cabo da Boa Esperança e chega a Moçambique, onde faz uma paragem. «[...] é Portugal ainda», diz - onde «o branco e o africano, lavrando, semeando, povoando, esquecem os combates de outrora, amam e conquistam a terra melhor»⁸¹.

Mais uma vez, a referência a episódios históricos: «Moçambique antes da ocupação – Os Vátuas, O Gungunhana, O Inkuáia», onde transcreveu partes da carta de um oficial que fez parte de uma embaixada ao Gungunhana em 1895, publicada no *Portugal em África*.

Os Vátuas eram um povo guerreiro moçambicano com grandes tradições guerreiras, combatentes formidáveis, fisicamente muito fortes, com grande coragem e boa organização militar, que haviam sido equipados pelos britânicos, com espingardas, no último quartel do século XIX, aquando do Ultimato de 1890 e do projeto português do Mapa Cor-de-Rosa. Nos finais do ano de 1894, Lourenço Marques estava ameaçada pela revolta deste povo. 6000 Vátuas que «ostentavam toda a gala e a riqueza selvagem do magnífico traje de guerra vátua. Vinham porém, armadas só de cacetes, em prova das suas intenções pacíficas [...] manobrando com uma precisão e uma regularidade que faria inveja a alguns exércitos»,⁸² chegaram-se aos portugueses, dizendo ser seus aliados, mas que combatendo afinal os portugueses, acabam por retirar-se. Eram chefiados por Gungunhana «evidentemente o grande chefe de uma grande raça!» com um «inquestionável ar de grandeza e superioridade».⁸³ Antes dos combates, os Vátuas sentavam-se e entoavam um grito de guerra, ao mesmo tempo que batiam com os pés no chão. Esta imagem é referida pelo oficial quando afirma que a saudação vátua, «repetida por milhares de bocas, produzia o efeito de uma descarga de fuzilaria» e continua dizendo,

“Aqui devia eu parar. Nada no mundo pode dar uma ideia da magnificência do hino, da harmonia do canto, cujas notas graves e profundas, vibradas com entusiasmo por 6000 bocas, faziam estremecer-nos até ao íntimo! [...] Ainda hoje, nos cortados ouvidos, me ribomba o éco do terrível canto de guerra vátua que tantas vezes o esculca *tchope* ouviu

⁸⁰ Idem, p.75

⁸¹ Idem, p.91

⁸² Idem, p.92,93

⁸³ Idem, p. 93,94

transido de terror, perdido por entre as brenhas destes matos nos quais vivo há perto de um mês.»⁸⁴

Vencidos os Vátuas e alcançada a paz, a ocupação moçambicana pelo branco desenvolve a terra: «Viéra o comércio [...] cresceram a perder de vista as plantações gentílicas. Multiplicaram-se os rebanhos. Melhorou a forma de cultivar a terra [...], diminuíram as doenças [...] vieram as missões religiosas, abriram as escolas oficinas, uma enfermaria [...] e o branco do comércio enriquecia e ajudava»⁸⁵. Lourenço Marques, segundo o autor, foi alvo de um grande esforço de colonização, onde há cinquenta anos atrás não era mais do que um presídio pautado por febres e ameaçado pelos indígenas.

Rumo à Índia, vão em direção a Goa onde «vive um povo laborioso e paciente», com costumes e cultura bem diferente dos africanos. Segundo Augusto Casimiro, de Goa saem jovens a fim de terem formação académica nas escolas da metrópole que é preciso «preparar melhor para a luta e para o triunfo em terra estrangeira»⁸⁶, no entanto, conservando-se fiel à Índia e a Portugal. São mencionadas algumas festas indianas, como o Carnaval ou a Festa do Fogo e parte-se para A Última Jornada, Macau «cidade de tentação e de encanto [...] terceira cidade em população de todo o império português»⁸⁷, e Timor.

Embora o domínio português se vá desvanecendo à medida que se avança por essas costas e por esses mares fora, o autor alerta para o facto de ainda se encontrar vestígios portugueses nas velhas cidades, como a língua, e «sobre as tismadas portas das velhas fortalezas, o escudo das quinas de Portugal.» Descendo para a Austrália, encontramos Timor, ilha verde e vermelha, perfumada e longínqua, que pertenceu outrora a Portugal, foi-nos usurpada pelos Holandeses.

Terminada a viagem, o autor dirige-se ao leitor:

“E a todos os ventos, em todos, em quasi todos os mares, encontraste a tua terra, a tua pátria, a tua bandeira!

Mas não sintas apenas orgulho. Não te orgulhes contentando-te com um passado em que há erros e, muitas vezes, crimes, nem cruces os braços diante do teu dever actual.

[...]

- Manda no teu humano e cristão patriotismo, impõe-te um alto, um sagrado dever!»⁸⁸

⁸⁴ Idem, p.94

⁸⁵ Idem, p.95,96

⁸⁶ Idem, p.103

⁸⁷ Idem, p.110

⁸⁸ Idem, p.109

Nestas palavras, o leitor reafirma o orgulho que a criança, leitora desta obra, deverá sentir por ser português devido aos feitos que levaram este povo a conquistar tão vasto império, mas lembra que algumas atrocidades foram cometidas, remetendo-se para a questão da escravatura, também mencionada no livro. Incita-as a não cruzar os braços perante o seu dever, a grandeza do império assim o determinava.

Terminada a viagem de Portugal ao extremo Oriente, o autor vira-se agora para o Brasil. Explica como nos finais do século XV, na tentativa de iniciar o comércio das especiarias com o Oriente, e após a descoberta das Antilhas por Cristóvão Colombo, Portugal e Espanha assinam o Tratado de Tordesilhas, garantindo Portugal para si, além das terras africanas e algumas asiáticas, uma terra do Ocidente, que seria mais tarde o Brasil. Na sua colonização, é acentuada uma fase mais negra com «calvários, violências, naufrágios...» justificada pela «ambição dos homens como força necessária ao progresso»⁸⁹, mas que «também gera a injustiça e a violência.» O índio, habituado à sua liberdade, escapava-se ao trabalho nos engenhos de açúcar e fugia matas dentro. Os bandeiras, no seu encalço, quando os recuperavam, faziam deles escravos e tornava-se inimigos, porque «só na liberdade há amor», afirma o autor. Como os braços para o trabalho eram poucos, consequência da dificuldade em escravizar os índios, foram a África e trouxeram consigo escravos na procura de ouro e diamantes, porque ao colono já não lhe basta a exploração agrícola, procura ouro, esmeraldas e diamantes, a riqueza de perdição.

No capítulo «O Nosso Dever» o autor refere mais uma vez que colonizar e civilizar não é apenas servir os interesses do colonizador. A preocupação com «o nosso irmão mais novo que é o português, de outra raça embora», com o respeito pelos seus direitos está presente em toda a obra, com diversos apelos aos futuros colonizadores, para que não se repitam as atrocidades de outrora, portanto «é protege-lo, à sombra da lei tutelar e justa, contra a violência e o egoísmo e os vícios de que tantas vezes foram vítimas».⁹⁰ Até porque, como refere mais adiante na sua obra,

“- Império! Esta palavra não quer dizer violência ou bruto domínio, - traduz amor à liberdade, obediência aos grandes chefes que não mutilam, antes aumentam a dignidade e a grandeza da vida e, sobretudo, significa: - humanidade. Porque os nossos direitos só valem na medida em que os praticamos servindo a humanidade, a justiça e a Civilização.”⁹¹

⁸⁹ Idem, p.123

⁹⁰ Idem, p.133

⁹¹ Idem, p.138,139

Nos últimos capítulos da obra, Augusto Casimiro centra as suas ideias na situação portuguesa que lhe é contemporânea, no que se refere ao quadro político internacional, que exige dos portugueses um novo recomeço, nomeadamente no que diz respeito à África posterior às guerras com a Alemanha e a Inglaterra pela posse das maiores colónias africanas portuguesas. É nesta nova fase que se devem congregam ideias, valores e teorias. Todo o império português, e leia-se «- O Império Português, todo o Império, da Europa à Austrália é Portugal», se encontra ligado pela mesma fé e pelo mesmo desejo de «caminhar juntos e cooperar para um melhor Portugal, numa Terra melhor.»⁹² Por último, o autor exalta a ação histórica dos portugueses nos capítulos «O que Portugal deu ao Mundo» e «O papel de Portugal no mundo». Durante todo o seu discurso, são elogiados os feitos dos portugueses como descobertas que transformaram a face da Terra. A Europa vai seguir as pisadas de Portugal, utilizando os conhecimentos por nós transmitidos, bem como as ciências da navegação ou os mercados e processos dos nossos comerciantes. Também graças aos descobrimentos portugueses se desenvolveram e criaram novas indústrias. Todos estes apontamentos servem de suporte à ideia de que «- Nos portugueses do séc. XV e XVI a raça branca atingiu a sua mais alta capacidade de inteligência e ação criadora!» e «Coube a Portugal o papel de salvador da raça branca»⁹³.

Sublinha-se ainda, no final do livro, a existência de uma síntese cronológica sob o título «As grandes viagens e conquistas dos portugueses nos séculos XV e XVI» e de um «Pequeno Glossário» de terminologia indígena.

IV.4. A CARTILHA COLONIAL DE PEDRO MURALHA

Não são muitas as informações acerca do autor da cartilha que agora analisaremos, Pedro Muralha (1878-1946). Sabe-se que era natural de Beja, foi jornalista e redator de diversos jornais nacionais e ainda diretor do diário socialista “A Vanguarda”. Numa época em que as questões coloniais estão no centro da vida política do país, a par dos acontecimentos vividos na Europa com a 1ª Guerra Mundial, Pedro Muralha escreve várias obras que vão ao encontro da mentalidade da época. São de sua autoria, por exemplo, as obras *A Alemanha perante a Europa* (1914), *a Bélgica Heroica* (1916), *Terras de África: S.Tomé e Angola* (1925), *Os valores económicos da África*

⁹² Idem, p.137

⁹³ Idem, p.141,142

Portuguesa (1926), *Portugal no Brasil: a colonização portuguesa* (1927), a *Cartilha Colonial* (1928), *A proa de Sagres: resumo histórico sobre as descobertas, conquistas e colonização dos portugueses na África, América e Oceânia* (1933). Nos últimos anos da sua vida, centra-se mais na realização de obras tipicamente nacionais: *Álbum Alentejano* (1931), *Monografias Alentejanas* (1945) e *Roteiro turístico do distrito de Leiria* (1945).

A *Cartilha Colonial* de Pedro Muralha, publicada em Lisboa em 1928 pela tipografia Luso-Gráfica é uma obra dirigida a crianças, tal como a *Cartilha* de Augusto Casimiro, que seria usada nas escolas de instrução primária. Tal como o próprio título indica, tinha como objetivo dar a conhecer o esforço português nas colónias em África, América, Ásia e Oceânia, bem como esclarecer e divulgar conhecimentos úteis sobre as mesmas. Como refere o autor no preâmbulo da sua obra, «a *Cartilha Colonial* é um trabalho sem pretensões; é apenas a divulgação de conhecimentos que todos os portugueses devem aproveitar.»⁹⁴ Ainda nesta introdução o autor relembra que até ao século XIX, pouco conhecimento havia acerca das colónias portuguesas, consideradas como vastas regiões «insalubres; inóspitos sertões cheios de feras», onde só a frase «costa d'África» nos fazia chegar à mente o crime, pois só para lá iam degredados que o clima, que se dizia mortífero, castigava impiedosamente.»⁹⁵ Tornava-se necessário então mudar a mentalidade dos portugueses, alterar-lhes as concepções que tinham, (nomeadamente em relação a África, que pensavam ser uma região de mendigos e ladrões, onde nada se produz e do solo nada sai), começando pelas crianças, futura geração de um país. África e especialmente Angola vão ter especial atenção nesta obra, precisamente pela ideia negativa que havia em Portugal relativamente a estes territórios onde, segundo o autor «o clima é tão benigno como na Europa; onde se encontram vastíssimos campos de produção, onde o homem que trabalha vê a compensação do seu trabalho [...] dorme-se com as portas abertas, sem receio dum assalto, ali ninguém pede esmola porque todos trabalham e todos recebem produtos do seu labor».⁹⁶

A obra está organizada por perguntas e respostas distribuídas por XXV lições. As perguntas são normalmente muito simples e diretas, sendo que as respostas devem ser interiorizadas pelas crianças. As primeiras três lições estão enquadradas no tema «As nossas descobertas marítimas», e aí se faz referência ao Infante D. Henrique como

⁹⁴Muralha, Pedro (1928). *Cartilha Colonial: Breve resenha histórica, geográfica e económica das colónias portuguesas em África, América, Ásia e Oceânia*. Tip. Luso-Gráfica. Lisboa. Em Preâmbulo pp.9,10

⁹⁵Idem, p.7

⁹⁶Idem, p.7

impulsionador das descobertas portuguesas cuja aspiração passava pela descoberta do caminho marítimo para a Índia, associada a um fim religioso, político e patriótico. Seguem-se as descobertas por ordem cronológica, respetivos descobridores e missões civilizadoras realizadas. As duas lições seguintes estão subordinadas ao tema «As nossas conquistas», onde o autor divide as epopeias marítimas em dois grandes períodos, o das descobertas e das conquistas marítimas, remetendo para os reinados de D.João II e D.Manuel I respetivamente. Nestas lições realça a eficácia de Vasco da Gama na resolução de alguns incidentes na ilha de Moçambique, em Mombaça e em Melinde que «soube reprimir para prestígio da bandeira lusitana».⁹⁷ Sobre este assunto, mais nenhuma referência é dada pelo autor, levando a supor que o que pretendia era que se entendesse que este descobridor fora uma pedra imprescindível no estabelecimento do império português em África, sem no entanto exigir que as crianças soubessem descrever esses acontecimentos⁹⁸. Continua, fazendo referência a D. Francisco de Almeida e a Afonso de Albuquerque, bem como às suas políticas no Oriente. As quatro lições seguintes têm perguntas acerca da extensão territorial das terras ultramarinas, bem como a população total das colónias. Parece-nos que o autor pretende mostrar a grandiosidade das possessões ultramarinas, exprimindo as respostas em números que, olhando-os são realmente impressionantes⁹⁹. São também mencionados os territórios que compõe cada uma das colónias e a sua localização geográfica. No capítulo seguinte «Cidades, rios navegáveis, portos, caminhos-de-ferro e climas», o autor limita-se a descrever sucintamente os aspetos do título relativos a cada um dos territórios: Angola, Moçambique, Guiné, Cabo-Verde, S.Tomé e Príncipe, Índia. Em Macau e Timor são apenas mencionados aspetos relativos ao clima. «As possibilidades económicas das Colónias ultramarinas» é o capítulo que se segue e compreende cinco lições, sendo o maior capítulo da obra. Aqui, é dada especial importância aos minérios que se podem encontrar em Angola, e a todos os produtos agrícolas que se produzem, fazendo dela a região mais rica das colónias ultramarinas. É descrita a sua fauna e a sua flora como sendo diversificada e abundante, bem como as zonas apropriadas para cada tipo de cultura, como o trigo, algodão, café, milho, etc. A indústria da criação de gado, a indústria piscatória e as regiões mais propícias ao seu desenvolvimento são igualmente

⁹⁷Idem, p.20.

⁹⁸As hostilidades sentidas por Vasco da Gama nestes territórios prendem-se com as intrigas criadas pelos mercadores muçulmanos que aí comerciavam e que receavam que os portugueses pudessem ser seus concorrentes no comércio das especiarias.

⁹⁹Sem fazer qualquer outro tipo de análise, o autor refere um total de 2.080.466,5 Km² de superfície territorial ultramarina portuguesa e 9.800.000 pessoas no respetivo território. pp.25,26

tidas como possibilidades de exploração. O mesmo seguimento é dado a Moçambique, Guiné e Índia, referindo o autor todas as suas riquezas, culturas, e possibilidades económicas. Macau e Timor também são mencionadas, ambas com menos pormenor das anteriores. A lição XX inicia o capítulo «Missões religiosas», e refere-as como a entidade que mais contribuiu, tanto para a nossa ocupação como para a civilização dos indígenas, dando o segundo lugar aos comerciantes. Enquadra a ação civilizadora das Missões no início do século XVII, com o movimento missionário em África, sobretudo no interior de Luanda e no Congo, ressaltando porém que na Índia as Missões seguiram-se logo após a descoberta. Informa que as primeiras missões em África eram da responsabilidade dos jesuítas que, embora devido ao clima, à falta de pessoal e à própria expulsão dos jesuítas «desapareceram por completo, deixando todavia vivas tradições da sua passagem por Angola e Moçambique.»¹⁰⁰ Estas Missões têm maior importância a partir da última década de oitocentos, nomeadamente antes da Conferência de Berlim, refere o autor. Diz ainda que o Governo Português utilizou as missões como «elementos de ocupação, promovendo a fundação de muitas missões que, espalhadas por toda a África, além de exercerem essa patriótica função, levaram a muitos milhares de indígenas a luz suave da civilização».¹⁰¹ Até à data da realização da Cartilha, o autor refere que ainda existem Missões que continuam a obra civilizadora, preparando os indígenas para as artes, ofícios e indústrias rudimentares. Seguidamente, o autor pergunta acerca da colonização do Brasil no capítulo «A colonização portuguesa em países estrangeiros», menciona os bandeirantes como «audaciosos portugueses que se introduziram no interior, conseguindo penetrar até Mato Grosso»,¹⁰² menciona a independência do Brasil e considera que os portugueses aí residentes consideram o Brasil a sua segunda Pátria «pela força misteriosa do idioma»¹⁰³. A última pergunta da última lição desta obra assim se transcreve: «P. – Qual a missão mais sublime de Portugal? R. – Descobrir países, civilizá-los e torná-los independentes. Dar às nações

¹⁰⁰ Idem, p.59

¹⁰¹ Idem, p.60

¹⁰² Idem, p.66. O autor faz referência aos bandeirantes como *um grupo de homens com um chefe*. Refere-se apenas à ação dos bandeirantes como sendo responsáveis em parte pela conquista do interior do Brasil em busca de riquezas minerais. Não equaciona as consequências desta procura para os povos autóctones que eram maltratados, reduzidos à escravidão, deslocados do seu espaço e muitas vezes mortos pela ação destes homens.

¹⁰³ Idem, p.74

que recebem os portugueses com carinho, o seu esforço, a sua lealdade. E assim nos temos imposto através dos séculos.»¹⁰⁴

No final da obra existem uma série de «Mapas Geográficos» das colónias portuguesas, que passam por mostrar a localização geográfica de determinados territórios, a densidade populacional, o esboço hipsométrico, as vias de comunicações ou as regiões sanitariamente colonizáveis. Ao longo de toda a obra é também possível observar várias fotografias ou gravuras, quer dos protagonistas da história de Portugal, quer da panorâmica das cidades portuguesas nas colónias ou ainda das gentes dessas terras.

Apesar de, nas palavras do autor, a obra ter sido escrita para crianças, futuros colonizadores além-fronteiras, é um fato que por esta altura se assistia a uma emergente necessidade de colonizar os territórios africanos. Tentando contrariar as ideias negativas que provinham do século XIX, era necessário criar uma ideia positiva de um espaço colonizável, assente nas ideias já referidas de Norton de Matos que defendiam uma fixação rápida da população branca. Neste sentido, pensamos que a abordagem a determinados temas também tinham como objetivo servir os interesses presentes de recrutar rapidamente colonos para os territórios africanos, demonstrando que eram locais organizados com estruturas próximas das ocidentais, tentando criar a ideia de que alguns espaços estavam prontos a colonizar e deferiam pouco dos seus locais de origem. Faz-se referência ao sucesso da colonização do Brasil, à grande presença e riquezas portuguesas em algumas cidades dos Estados Unidos a até mesmo ao sucesso do comércio no Congo Belga ou Argentina, questões abordadas no capítulo “*A colonização portuguesa em países estrangeiros*”, pretendendo demonstrar que todo o português tem aptidão para emigrar e capacidade de prosperar nas colónias portuguesas, tal como o fez em países estrangeiros. Os textos e as imagens apresentadas atestam a civilização e o progresso dos territórios e têm como objetivo imediato a emigração do português para as colónias. Os mapas geográficos pretendem mostrar as condições de habitabilidade e trabalho nas áreas de destino, como por exemplo as regiões de Angola sanitariamente colonizáveis ou passíveis de estarem infetadas e portanto, existirem doenças.

¹⁰⁴ Idem, p.75

IV.5. ANÁLISE DE OUTROS MATERIAIS PARA O ENSINO NAS COLONIAS NO INÍCIO DO SÉCULO XX

Retrocedendo aos primeiros séculos da colonização portuguesa, e sabendo que o ensino nas colónias estava a cargo dos missionários, foram os padres Jesuítas que tiveram em mãos o monopólio das instituições de ensino para difundir a ideologia católica. Para tal, aprendiam muitas vezes as línguas locais, para tornar a tarefa possível e, mais tarde, tentavam ensinar a língua portuguesa, preocupação básica do colonizador português nos séculos XVI e XVII. Esta tarefa era árdua, uma vez que os indígenas não a aprendiam facilmente, e como tal tornava-se necessário fazê-lo primeiramente através do oral, tornando-a uma língua cada vez mais familiar. Pensa-se que o faziam inicialmente através da música, uma vez que a música despertava a atenção e a simpatia dos nativos e através do teatro, apresentando peças em português que incidiam sobre a vida de santos e personagens bíblicas¹⁰⁵.

Assim se foi mantendo o ensino missionário aos indígenas, sem qualquer alusão a materiais específicos utilizados até à segunda metade do século XX, quando aparecem os primeiros registos, nomeadamente dos manuais escolares adotados, especialmente após a publicação do Estatuto Missionário de 1941. Até à data, não existem certezas quanto à utilização de manuais ou outro tipo de materiais no ensino dito rudimentar, apesar de algumas imagens em situação de aula sugerirem a indicação do uso de livros/catecismos naquelas escolas. O padre Silva Rego dá-nos a ideia da não utilização de livros escolares (no verdadeiro sentido da palavra) no ensino para nativos negros quando afirma:

“Estes programas e planos (contemplados no Estatuto Missionário) exigiam também livros feitos de propósito para a mentalidade dos indígenas, a quem eram destinados. Ora, nada mais difícil do que preparar um livro didático destinado a indígenas. Por isso, os anos foram-se passando, sem nada se resolver sobre esta matéria. A improvisação funcionou consoante a iniciativa de cada missionário ou professor.”¹⁰⁶

Castilho Soares afirma que na história da colonização portuguesa, os primeiros manuais propositadamente produzidos para o ensino das populações autóctones só

¹⁰⁵Cfr. Teixeira, Olga e Cordeiro, Rubério. “Educação Jesuíta: objetivo, metodologia e conteúdo nos aldeamentos indígenas do Brasil colónia”. Em *Anais do II encontro internacional de história colonial*. Mneme – Revista de Humanidades. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008. ISSN 1518-3394.

¹⁰⁶Rego, A. da Silva (1961). “O Ensino Missionário no Ultramar”. Em *Estudos Ultramarinos*. Nº1. Lisboa: ISEU. pp.25,26

surgiram com a implementação do Plano de Ensino Primário, por ele concebido e implementado em Angola, a partir de 1961 a 1962¹⁰⁷.

No entanto, em 1939 o autor Serafim Molar elabora um manual escolar destinado ao ensino das populações nativas africanas pelas escolas das missões católicas intitulado *Livro de Leitura* (para a 1ª classe das escolas das missões católicas), onde faz alusões categóricas a mensagens da superioridade da raça branca relativamente a qualquer outra etnia em Angola, à necessidade do negro obedecer ao branco como forma indireta de venerar Deus e à existência do negro como instrumento auxiliar ao serviço do branco, seu protetor. Estas eram lições ensinadas e que tinham de ser memorizadas. Por exemplo, pode ler-se «é muito fácil distinguir um civilizado de um selvagem. Um civilizado anda sempre limpo e bem vestido; um selvagem anda sujo e com o fato todo roto. Um civilizado sabe ler e escrever [...] é bem-educado com todos; o selvagem é analfabeto, não quer aprender e é mal-educado. Um civilizado cultiva grandes campos [...] um selvagem não cultiva quase nada, por isso não tem dinheiro [...]»¹⁰⁸

Neste primeiro livro de leitura, a propaganda relativa à veneração da pátria e à superioridade dos portugueses é evidente: no capítulo «Portugal - Porque amo Portugal» pode ler-se: «Amo Portugal porque os portugueses foram sempre grandes conquistadores e navegadores e trouxeram a civilização a esta terra de Angola»; ainda neste compêndio se faz referência a verdadeiras noções de disciplina e de boa conduta, acompanhadas de histórias que ilustram as vantagens de as adotar; aborda-se a feitiçaria como sendo ridícula e própria do ignorante, os malefícios do álcool e os benefícios do trabalho e ainda o verdadeiro valor das missões com o objetivo de transformar os pretos selvagens em homens civilizados e dignos.

A partir da década de sessenta, com o Plano de Ensino Primário Rural em Angola, posteriormente extensível às outras colónias portuguesas, *Levar a Escola à Sanzala* publicam-se uma série de manuais destinadas ao ensino das populações nativas africanas, sendo considerados os primeiros manuais escolares em toda a história da colonização portuguesa.

¹⁰⁷Cfr. Soares, Amadeu Castilho (2002). *Levar a Escola à Sanzala*. Plano de ensino primário rural em Angola: 1961-1962. Separata da Revista Multidisciplinar Episteme. Ano IV. Nºs 10-11-12. 2ª série. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. p.138

¹⁰⁸Molar, Serafim (1939). *O meu livro de leitura – para a primeira classe das missões católicas*. 3ª edição. Bailundo: Tipografia da Missão Católica. pp.45,46

Uma vez que não cabia neste estudo fazer a análise pormenorizada dos manuais supracitados, optou-se por fazer referência unicamente aos dois primeiros volumes da *Didáctica das lições do 1º ano do ensino primário rural: livro do professor*, considerando-se uma amostra significativa do ensino ministrado aos indígenas a partir desta época.

Nas notas introdutórias do primeiro volume, é notória a mudança de mentalidade assente na ideia de que o indígena não é só aquele que trabalha para colmatar as necessidades do branco, mas já faz parte integrante da sociedade portuguesa nas suas colónias e como tal, é necessário transformá-lo num indivíduo integrado capaz de frequentar o ensino inicialmente só destinado aos brancos civilizados. Assim se transcreve:

“Levar a escola à sanzala é fazer dela não exclusivamente um instrumento de simples alteração das crianças, mas ainda, e principalmente, transformá-la num verdadeiro centro social integrado na vida da comunidade local. Procurar-se-á vincular à escola e interessar nas actividades que dela hão-se irradiar os elementos de prestígio e de influência do meio.”¹⁰⁹

[...]

Os programas de ensino têm de, pronunciadamente, reflectir a determinação de dar aos alunos os conhecimentos suficientes da língua portuguesa falada e de os levar a adquirir os hábitos sociais necessários à frequência do ensino comum com as mesmas possibilidades de êxito das crianças de vivência de tipo europeu.”¹¹⁰

Estes volumes foram elaborados, e segundo as palavras do Diretor Provincial dos Serviços de Instrução, para servirem de guia aos professores (já que na sua opinião, não se pode exigir muito deles, porque «serão, inevitavelmente e durante muitos anos, elementos possuidores de conhecimentos muito elementares»¹¹¹) no intuito de lhes facilitar a tarefa quotidiana de ensino. Têm como objetivo auxiliar e ensinar a aprender e a falar correntemente o português comum.

Para tal, estão organizados em lições-tipo que devem ser seguidas impreterivelmente para cumprir os seus fins. Antes das lições, a primeira parte é dirigida ao professor e está evidentemente ligada às ideias patrióticas salazaristas de

¹⁰⁹*Palavras de sua Excelência o Governador-Geral, General Venâncio Augusto Deslandes, na sessão ordinária da abertura do segundo período do Conselho Legislativo de Angola, em 1961, expressando o pensamento do Governo da Província, quanto ao plano de acção para elevar o nível de educação nos meios rurais.* Em *Didáctica das lições do 1º ano do ensino primário rural: livro do professor*. Portugal. Província de Angola. Direcção Provincial dos Serviços de Instrução. Vol. 1. 1962. p.I

¹¹⁰*Parte do parecer dado pelo Excelentíssimo Secretário Provincial, Dr. Amadeu Castilho Soares, sobre as resoluções do Conselho de Ensino de Adaptação, motivadas pela revogação do Decreto-Lei nº39666, de 20 de Maio de 1954.* Em *Didáctica das lições do 1º ano do ensino primário rural: livro do professor*. Portugal. Província de Angola. Direcção Provincial dos Serviços de Instrução. Vol. 1. 1962. p.II

¹¹¹Idem p.VII

amor e devoção a Deus e à Pátria, bem como ao gosto pela ordem e disciplina. Neste capítulo intitulado *Decálogo do bom monitor* lê-se¹¹²: «O bom monitor ama Portugal, que é a sua Pátria imortal»; «O bom monitor sabe obedecer para a Pátria enaltecer.»; «O bom monitor tem por ideal servir a Deus – servindo Portugal».

Nas *Considerações Gerais*, todos os pormenores são contemplados: Na primeira parte intitulada *I – Comportamento do Professor*, é lembrado ao professor de como ele deve ser um tolerante, compreensivo e cortês, um perfeito modelo de conduta para ser digno da missão que lhe foi conferida. Nesta fase, já são considerados importantes os métodos didáticos de ensino, contrariamente ao verificado até então onde a primazia era dada aos fins, não interessando quais os meios a utilizar na transmissão de conhecimentos, utilizando castigos físicos, caso necessário, para impor disciplina. Agora as indicações são claras: «Esse tipo de disciplina¹¹³, imposto de fora para dentro, tem de ser totalmente banido.»

Os deveres do professor para com a comunidade escolar também não são descurados: é seu dever trabalhar e aperfeiçoar-se pois disso «dependerá o prestígio da Escola, a valorização dos educandos, o engrandecimento do próprio meio e, por consequência, o progresso da Pátria¹¹⁴ [...]». Segue-se a segunda parte, *II – Dos alunos*, que indica qual educação a dar às crianças, que passa pela educação moral «Ensinar a amar a Deus para melhor servir a Pátria, elevando cada vez mais alto o nome de Portugal [...]», intelectual e física. Em cada uma destas componentes é descrito ao professor, com muito rigor e pormenor, que lições deve dar, que cuidados deve ter no seu ensino e que aprendizagens devem ser adquiridas pelos alunos para se alcançarem os objetivos.

Na terceira parte, *III – Do Ensino*, alerta-se para o facto de se introduzir, sempre que possível, o uso da língua portuguesa, até em contexto informal, como nos intervalos, ou no final de cada lição com um provérbio, que explicitado na língua nativa dos autóctones, deve ser repetido em português. O canto do Hino Nacional deverá ser

¹¹² Idem pp. 3 e 5

¹¹³ *Consideram-se crianças disciplinadas as crianças que, sob a autoridade rígida do professor, não raro auxiliado pelo uso de meios violentos, se mantêm estáticas, em silêncio, como se fossem mais objetos que pessoas.* Idem. p.15

¹¹⁴ Idem p. 8

prática corrente, pois tal representa, nas palavras do autor, «[...]uma homenagem, singela, mas de real valor, à Pátria de todos nós.»¹¹⁵

Seguem-se as lições a serem dadas aos alunos, organizadas em sumários, sendo que cada sumário corresponde a um dia ou mais de aulas, consoante o ritmo de aprendizagem dos alunos. A metodologia a utilizar em cada aula está muito bem especificada, acompanhada de uma planificação muito fácil de seguir. As lições deverão ser dadas somente da parte da manhã, pois a tarde deve ser reservada para visitas várias de carácter educativo com o objetivo de se aprender práticas agrícolas, de arranjo ou construção de casas, de higiene, criação de animais, etc. No entanto, alerta-se o professor que «A tarefa está facilitada [...] mas é preciso que o professor atente que nem por isso a sua responsabilidade é menor, pois [...] não interessa apenas “o que” se ensina, mas “o como” se ensina e esse “como” não pode estar totalmente no plano da lição, porque tem de estar na alma do próprio professor.»

Com este plano de ensino missionário, não existia lugar para um ensino desorganizado, a critério de cada professor. Cada sumário está organizado por itens de trabalho e em cada item contem as tarefas que o professor deverá desempenhar pormenorizadamente desde o início ao fim aula.

¹¹⁵ Idem, p.20

***CAPITULO V – ONTEM E HOJE: PRINCÍPIOS ORIENTADORES
DO CURRÍCULO PARA O ENSINO DA LP A ALUNOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA NÃO MATERNA***

Nos anos sessenta, a educação nas colónias portuguesas registava ainda níveis muito baixos. Em Angola, Moçambique e Guiné-Bissau o analfabetismo atingia uma população superior a 95%, e em Cabo-Verde cerca de 78%. Estes números eram consequência, como vimos anteriormente, da política colonial portuguesa que visava um ensino para assimilados, que constituíam uma parte ínfima da população, e que tivessem condições de servir no setor terciário, e um ensino para indígenas que não ia além de algumas noções literárias básicas, uma vez que o objetivo era direcioná-lo para a criação de hábitos de trabalho que servissem os interesses coloniais de obtenção de lucros. Outras impossibilidades eram apontadas para justificar esta estatística: a vastidão dos territórios, a distância e a dispersão das populações; a ausência de meios financeiros e materiais necessários; a estrutura social das populações tribais preocupadas com a sua subsistência e não vendo necessidade ou desejo de escolarização; a inexistência de técnicas pedagógicas adequadas, entre outros.

A partir da década de sessenta, pressionado pela Comunidade Internacional e pelo avanço dos movimentos de libertação em África, o governo português vai estabelecer algumas reformas no ensino, com o objetivo de acelerar o desenvolvimento económico nas colónias, passando a empreender uma política de assimilação mais efetiva. Assim, o Estado Português vai assumir a alfabetização da população e fazer um esforço para que também às populações indígenas fosse dada oportunidade de instrução com vista ao seu desenvolvimento social. É neste contexto que Amadeu Castilho Soares desenvolve o *Plano de Ensino Primário Rural em Angola: 1961-62*, cujo objetivo era, nas suas palavras,

“Levar a escola à sanzala e fazer dela não exclusivamente um instrumento de simples aliteração das crianças, mas ainda, e principalmente, transformá-la num verdadeiro centro social integrado na vida da comunidade local. Procurar-se-á vincular à escola e interessar nas atividades que dela hão-de irradiar os elementos de prestígio e de influência da comunidade.”¹¹⁶

Com este plano de ensino, sob o tema *Levar a escola à Sanzala*, cujos objetivos passavam por expandir a língua portuguesa e o ensino primário nas populações rurais, bem como promover o seu desenvolvimento, a escolarização e o ensino da língua em Angola tiveram uma rápida e ampla expansão, como afirmam várias personalidades como Fernando Cerviño Padrão, autor do livro *Colonização do Sul de Angola (1485-1974)*, Norberto de Castro, deputado à Assembleia Nacional de Angola, Engenheiro

¹¹⁶ Torres, Adelino. Ob.cit. p.3

Cardoso e Cunha, ex-Comissário Europeu ou até mesmo o presidente do Instituto de Camões¹¹⁷.

Foram criados manuais escolares direcionados ao ensino da língua portuguesa à população africana, substituindo os livros escolares de modelo europeu até então adotados. Os novos instrumentos didáticos foram extensivos aos agentes docentes, havendo manuais quer para a sua formação, quer para o tipo de ensino por eles a ministrar¹¹⁸.

A implementação deste plano não substituiu o papel das missões católicas, teve antes o cuidado de estabelecer com elas relações de parceria, uma vez que as considerava parceiros privilegiados ao seu desenvolvimento. No entanto, a Igreja Católica não viu com bons olhos a interferência do Estado no ensino dos indígenas, competência que lhe tinha sido atribuída com o Acordo Missionário (art. 66º). Na sequência desta indignação, o governo revogou este artigo que confiava às missões católicas «o ensino especialmente destinado aos indígenas», não cedeu no que diz respeito a assumir as responsabilidades da educação dos nativos, e reiterou a valiosa contribuição da igreja desde que tivesse professores devidamente qualificados e enquadrados no novo sistema de ensino implantado.

Numa análise do panorama de ensino em Angola, nos anos de 1961 a 1964, apresentada no âmbito de um Curso de Extensão Universitária da Universidade Técnica de Lisboa, é referido «o notável esforço efetuado na Província, através de um novo planeamento do ensino primário rural, e que, além de implicações metodológicas da maior eficácia para o ensino da língua portuguesa, prevê um bem elaborado esquema para a rápida expansão desse mesmo ensino.»¹¹⁹

Em 1964, outras reformas são preconizadas relativamente ao ensino nas colónias portuguesas, no entanto apontadas como ineficientes, já que não traduziram efetivamente uma melhoria do ensino dos indígenas. Segundo os últimos censos

¹¹⁷ Cfr. Torres, Adelino. Ob.cit. p.5

¹¹⁸ Ver anexo II. Estes manuais foram aprovados pela portaria nº 12219, publicada no Boletim Oficial de Angola, de 9 de Maio de 1962.

¹¹⁹ ANGOLA – *Curso de Extensão Universitária* – 1963-64. Universidade Técnica de Lisboa – ISCSPU. Citado em Torres, Adelino (2002). *Levar a Escola à Sanzala*. Plano de ensino primário rural em Angola: 1961-1962. Separata da Revista Multidisciplinar Episteme. Ano IV. Nºs 10-11-12. 2ª série. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. p.15

realizados em 1970, em Moçambique, por exemplo, cerca de 90% da população continuava analfabeta na altura da independência do país.

Nas últimas décadas, a língua portuguesa nos países que faziam parte das antigas colónias portuguesas, especialmente em Angola e Moçambique, tem sofrido uma evolução significativa. Se por um lado, os meios dominantes de comunicação social expressam-se em português, por outro, existe um exercício continuado de procedimentos administrativos e oficiais dos quais a língua portuguesa é o meio veicular. Assim, contribuindo o facto do conhecimento desta língua constituir uma base indispensável à obtenção de benefícios fiscais e económicos, faz com que, atualmente, esta língua seja de grande importância e a sua aprendizagem seja prioritária nestes países. No entanto, embora haja a consciência de que a língua portuguesa tenha tido uma rápida expansão e que por isso esta seja ensinada, especialmente em Angola, com base na língua portuguesa, na verdade a maior parte da população do interior e das províncias ainda se mantém iletrada, falando uma língua nacional com pouco ou nenhum domínio da língua portuguesa. Há mesmo quem defenda que a língua portuguesa deveria ser ensinada nos países como Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau ou S. Tomé e Príncipe como uma língua segunda uma vez que a população fala, pensa e escreve na língua que domina que é a sua língua materna.

Atualmente, em Angola, Moçambique e Cabo Verde o português goza do estatuto de língua oficial. No entanto, Angola abriga ainda onze grupos linguísticos principais que podem ser subdivididos em cerca de noventa dialetos. Neste território a língua portuguesa serve o propósito de servir de instrumento linguístico para a coesão administrativa do país¹²⁰ e para tornar a comunicação mais vasta entre as diferentes etnias da nação angolana. No que diz respeito a Moçambique, todas as instituições estatais se servem exclusivamente da língua portuguesa, desde autoridades, tribunais, polícia e forças armadas. Todas as publicações são redigidas sem exceção em português. Os meios de comunicação social expressam-se em português, embora nas rádios, ao lado do português, se fale também as seis línguas regionais mais importantes. Em Cabo Verde, o português é utilizado em toda a documentação oficial e administrativa, bem como é a língua utilizada nos meios de comunicação e escolarização. Em paralelo,

¹²⁰Como é do conhecimento geral, Angola contém dentro do seu território vários grupos étnicos, com identidades culturais diferentes, o que implica a possibilidade de surgirem a qualquer momento rivalidades étnicas. Compreende-se assim que se torne necessário criar uma identidade cultural coletiva que una estes diferentes grupos, de forma a proteger a unidade nacional. Esse papel cabe à língua portuguesa, daí a adoção da língua portuguesa em todo o território como língua oficial e veicular.

utiliza-se o cabo-verdiano nas restantes situações de comunicação, sendo que este crioulo é o que mais se aproxima do português devido à tradição cultural de origem portuguesa ser mais antiga nesta província.

No que concerne à Guiné-Bissau, a presença do português não está consolidada. Só uma pequena parte da população guineense tem o português como língua materna que corresponde apenas à zona central e comercial de Bissau. A maior parte da população fala crioulos de base portuguesa ou outras línguas africanas.

No caso da ilha de São Tomé e Príncipe, além do português falam-se outras línguas locais como o forro, o angolar ou o tonga, crioulos de origem portuguesa que tiveram a sua génese nos povos europeus e nos escravos que povoaram este território. O português corrente de São Tomé e Príncipe tem muitos traços do português arcaico na pronúncia, no léxico e até na construção sintática. É este o português falado pela população em geral, no entanto a classe política e a alta sociedade utilizam o português europeu padrão, muitas vezes aprendido durante os estudos feitos em Portugal.

Assim, em geral, nos crioulos portugueses de África reconhecem-se as origens portuguesa e africana nas suas estruturas lexicais, fónicas e gramaticais, resultado do contato das duas línguas e que se obteve em situações de bilinguismo, ou seja «naquelas em que uma mesma sociedade [...] utiliza, conforme os interlocutores ou as circunstâncias, dois ou mais registos linguísticos, duas ou mais línguas»¹²¹.

No Brasil, no início da colonização portuguesa, o tupi era a língua dominante mas o português era usado em paralelo graças aos padres jesuítas que haviam estudado e difundido a língua. Apesar de no início da colonização, o português começar por se crioular no contato com as línguas indígenas, como refere Barbosa,

«[...] nunca no Brasil a língua portuguesa foi abandonada à sua crioulação, pois ainda na fase em que só parte da população autóctone era bilingue e a outra parte falava a chamada *língua geral*, já se encontrava organizado o ensino da língua portuguesa, nomeadamente em colégios da Companhia de Jesus»¹²²

À medida que se ia expandindo, o português ia eliminando o tupi, bem como algumas línguas africanas trazidas pelos escravos de Angola, devido por um lado, ao seu ensino sistemático nas escolas e por outro ao uso do português trazido pelos que chegavam da Metrópole, bem como à sua utilização pelas classes sociais de maior

¹²¹ Barbosa, Jorge M. (1968). Ob.cit. p.134

¹²² Idem, p.146

prestígio, como é o caso da família real instalada no Rio de Janeiro, aquando da sua chegada ao Brasil em 1808.

Após fazer uma breve descrição da evolução do ensino nas colónias portuguesas, e conseqüentemente da difusão da língua portuguesa nesses territórios, constata-se que atualmente, os alunos que delas provém e chegam às nossas salas de aula, têm um conhecimento muito pouco aprofundado da língua, senão mesmo inexistente.

Nos dias de hoje, é possível observar nas escolas portuguesas alunos provenientes de países espalhados um pouco por todo o globo. A heterogeneidade cultural e linguística é já uma realidade da qual a maioria dos países europeus não pode fugir, pelo contrário, terá de enfrentar tomando medidas que prevejam a melhor forma de integrar estes alunos na sociedade, em geral, e na escola em particular.

No caso de Portugal, um país tradicionalmente de emigração, a entrada de alunos oriundos de outros países dá-se, pela primeira vez em grande escala, na sequência do 25 de Abril em que chegam às nossas escolas imensas crianças em idade escolar, oriundas das ex-colónias. Mais tarde, com a adesão à Comunidade Económica Europeia, chegam também muitos imigrantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, como Cabo Verde, Guiné-Bissau, S. Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique. Posteriormente, e essencialmente a partir dos anos 90, Portugal tem vindo a acolher um grande número de emigrantes brasileiros e na última década, emigrantes dos países de leste e chineses têm também composto as turmas nas salas de aulas portuguesas.

Assim, analisando a população escolar nas últimas três décadas, pode concluir-se que em Portugal passou-se de uma quase total homogeneidade para uma grande heterogeneidade. No início dos anos 70, a população escolar, salvo raras exceções, era composta na sua totalidade por crianças que tinham a língua portuguesa como língua materna¹²³ e falavam-na no seu ambiente familiar. Por esta altura, as preocupações da escola e dos professores de português era o ensino da leitura, gramática e interpretação de textos. As preocupações em responder à diversidade linguística têm início com a chegada dos alunos dos PALOP que, embora se considere que o português é a língua

¹²³Segundo o documento Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, de Julho de 2005, «entende-se por língua materna aquilo que na bibliografia da especialidade costuma designar-se por L1: a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida» p.5

oficial, sabe-se que a maioria da população em idade escolar não se encontra a frequentar a escola no seu país, devido aos poucos recursos financeiros de que dispõe. Assim, estes alunos que chegam às escolas portuguesas são falantes de uma língua crioula de base lexical portuguesa (no caso dos que chegaram de Cabo-Verde, S. Tomé e Príncipe ou Guiné-Bissau) ou falantes de uma língua bantu (caso dos angolanos e moçambicanos). Na sua generalidade, todos falam também, mas agora como língua segunda¹²⁴, uma variedade não escolarizada do português que optavam por falar em casa com os seus filhos, o que expunha as crianças a uma língua diferente da língua utilizada na socialização, e consequentemente dificultava a sua integração escolar.

A entrada dos alunos brasileiros não surtiu grande diferença na sociedade escolar já que, embora a sua língua materna fosse uma variedade padrão do português, o Português Brasileiro, a comunicação fazia-se muito facilmente devido às semelhanças linguísticas. Por fim, as preocupações das escolas acentuaram-se aquando da chegada dos falantes de línguas genéticas e tipologicamente muito diversas, como os falantes de línguas eslavas (caso dos russos e ucranianos) e chineses, incapazes de comunicar, mas obrigados a frequentar a escola quase imediatamente à sua chegada.

Se, no início dos anos 70, Portugal era referido como um dos países europeus onde havia menos imigrantes, atualmente essa realidade é uma sombra de outrora, contando hoje as escolas portuguesas com alunos de aproximadamente uma centena de nacionalidades¹²⁵.

Para acolher e consequentemente assegurar uma plena e eficaz integração destas crianças e jovens há que responder adequadamente a esta diversidade sociocultural e linguística. A escola e os professores vêm-se agora confrontados «com o desafio de identificar e caracterizar não só os diferentes grupos culturais em presença, mas também

¹²⁴ Segundo o documento *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*, de Julho de 2005, «o termo língua segunda (LS) costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo, como língua oficial. Indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, ela é também a língua, ou uma das línguas, da escola. Nesta situação se encontra a língua portuguesa nos PALOP e em Timor: não sendo língua materna para a maior parte da população, o seu uso é requerido a muitos cidadãos, que a adquirem em alguma fase do seu desenvolvimento». p.5

¹²⁵ No ponto 2.1 do Documento Orientador de Julho de 2005 pode ler-se: «o último relatório da Rede Eurydice – EU (Setembro de 2004) sobre a população imigrante estudantil em 30 países da Europa revela que existem 90 mil estudantes de outras nacionalidades a frequentar o sistema de ensino Português.[...] Na globalidade existem, nas escolas públicas portuguesas, alunos de 95 nacionalidades.» p.6

conhecer, valorizar e ter na devida consideração a diversidade linguística que lhes é peculiar.»¹²⁶

O sistema educativo tem procurado responder às necessidades desta comunidade linguisticamente heterogénea, através da implementação de diversas medidas relativas ao ensino do PLNM, tendo em conta que um dos maiores obstáculos à integração destes alunos na escola e no acesso ao currículo é, sem dúvida, o desconhecimento da língua portuguesa. A Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) tem trabalhado desde 2003 na questão destes alunos, com o intuito de apresentar propostas de atuação que levem à sua integração. Como tal, os Serviços Centrais do Ministério da Educação produziram, em 2005, o *Documento Orientador – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*, baseado nos princípios da reorganização e gestão curricular, o qual enuncia Linhas Orientadoras com carácter de obrigatoriedade, traça-se o diagnóstico da situação atual, os princípios básicos e objetivos estratégicos e estabelecem-se medidas de acolhimento e escolarização. Considerando que a língua portuguesa tem um carácter transversal como língua de escolarização e que por isso deve ser uma preocupação partilhada por todos os professores de todas as disciplinas, este documento tinha como objetivo fornecer diretrizes que, do Ensino Básico ao Ensino Secundário e Ensino Recorrente, regulassem a atuação da escola junto das minorias linguísticas no que diz respeito à língua portuguesa.

Como professora de língua portuguesa do 2º ciclo, em atual exercício de funções, o que observo diariamente é a chegada constante de alunos, no princípio, meio e até final do ano letivo, na sua maioria provenientes de países africanos, que não têm qualquer conhecimento da utilização da língua portuguesa, ao ponto de nos primeiros tempos e até se adaptarem e socializarem com os seus pares, ser muito complicado estabelecer a comunicação. É a constatação de que os números que afirmam que nas ex-colónias portuguesas a população é em larga escala iletrada relativamente à língua portuguesa, é verdadeira. Agora, conhecendo melhor a realidade destas crianças e das suas gerações passadas é-me mais fácil perceber o presente, utilizando esse conhecimento no ensino daquela que será a sua nova língua de escolarização e de socialização, a qual torna-se necessário que dominem para que se integrem plenamente na sociedade portuguesa.

¹²⁶ Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Julho 2005. pp.3,4

Portugal, na última década do século XIX, depois de ter sido um dos maiores impérios da Europa Ocidental, deparava-se com graves problemas económicos e sociais, por um lado devido às pressões internacionais a que estava sujeito e por outro, pelas deficientes políticas económicas que tinha concebido e posto em prática. Nesta época, o Governo Português geria um império africano decadente, sem recursos económicos que lhe permitissem colonizar e administrar convenientemente os territórios e neles consolidar o seu domínio. Não havia realmente um plano para impor nas colónias a política, a cultura e a economia portuguesas, nem tão pouco acabar com as guerras gentílicas. A ausência de uma política colonial eficiente foi o efeito da instabilidade governativa da metrópole que se vivia na época, da lentidão das comunicações e da impotência do Governo face aos inúmeros problemas que tão vasto território oferecia na sua ocupação.

A partir da Conferência de Berlim, as autoridades portuguesas tiveram de resolver o problema da ocupação efetiva dos territórios, que na realidade, só minimamente controlavam. Lentamente, as forças portuguesas avançaram no terreno, construindo fortes, ocupando posições estratégicas e reduzindo o poder dos régulos. A par da ocupação militar foram-se desenvolvendo estruturas administrativas capazes de gerir os territórios e impondo as missões católicas que tiveram a seu cargo a consolidação do império português e a aculturação do africano, assimilando-o aos hábitos europeus (ensinavam a língua portuguesa, apregoavam a obediência e a fidelidade às autoridades locais e a obra civilizadora do Estado Português em benefício dos nativos, como por exemplo, na construção de estradas, hospitais, pontes, etc., para o convencer a trabalhar para além da sua cultura de subsistência, já que sem a sua mão-de-obra não havia exploração económica, ou seja, indústria ou agricultura. Era necessário submeter o nativo aos interesses da metrópole e levá-lo ao trabalho para que as colónias fossem lucrativas). Assim, nos vinte anos que passaram da última década de oitocentos à primeira década de novecentos, a política colonial portuguesa pautou-se por ser uma política de sujeição, aliada a uma política de autonomia colonial.

Durante a República, foi criado o Ministério das Colónias que abandonou o sistema de sujeição, defendendo o sistema de autonomia administrativa para as colónias, adotado também durante o Estado Novo. É durante este regime que se vai assistir por parte do Estado a uma séria propaganda no sentido de alterar a mentalidade dos portugueses no que diz respeito à ideia que tinham das colónias portuguesas,

principalmente de África. Cientes da necessidade de atrair para as colónias pessoal administrativo, agentes de ensino e outros capacitados de proceder a uma colonização efetiva, o regime de Salazar vai delegar nas escolas o papel essencial na dinâmica de transmissão ideológica do regime. A par das escolas, diversas publicações vão surgir baseadas em viagens de exploração feitas anteriormente que visavam conhecer o interior dos territórios, com o objetivo de levar às populações menos letradas a ideia de um território exótico com fortes possibilidades de exploração económica.

Augusto Casimiro, nascido no período monárquico, vê a sua vida atravessar diversos regimes políticos, desde a República à instauração da Ditadura. Letrado, membro ativo da sociedade, cumpre com preceito os seus deveres militares e por isso ganha prestígio e admiração. Devido aos cargos políticos que exerceu em África, torna-se um profundo conhecedor da sua realidade, o que o leva a escrever a obra *Cartilha Colonial*, publicada em 1936. Pedro Muralha, uma década mais novo e cujo percurso pessoal pouco se conhece, escreve também uma cartilha, publicada em 1928. Embora com oito anos de diferença, as duas obras surgem quando as questões coloniais ocupam grande parte da vida política do país, sendo que a população alvo e finalidade de ambas são, na sua essência, as mesmas: ambas se apresentam como obras dirigidas essencialmente a crianças e têm como finalidade dar a conhecer os territórios africanos no sentido de criar uma nova imagem dos espaços coloniais que leve as gerações futuras a interessarem-se por eles. Enquadradas num regime político que visava a emergente emigração da população branca portuguesa para os territórios africanos, em ambas as obras é possível descortinar momentos destinados essencialmente a crianças, onde se dá conhecimento da importância da história de Portugal e dos seus protagonistas e momentos destinados também a adultos, possíveis emigrantes num curto espaço de tempo. É enobrecido o sentimento patriótico dos portugueses, pela alusão aos episódios históricos mais importantes, ressaltando-se a coragem e a ânsia na descoberta de novos territórios; o apelo do amor à Pátria e o sentimento de orgulho em ser português são uma constante nestas obras; a imagem transmitida dos territórios e das potencialidades dos seus recursos económicos correspondem aos ideais da época cujo objetivo se prendia com a renovação do imaginário português que levasse a população da metrópole a querer fixar-se nas colónias.

A *Cartilha Colonial* de Pedro Muralha é mais descritiva e direta, baseando-se na descrição da atualidade, enquanto a de Augusto Casimiro, escrita numa linguagem mais

épica, refere constantemente episódios históricos que legitimam os valores que comprovam a grandeza da nação. Também nesta cartilha se faz referência ao povo indígena, à sua capacidade de resistência e as agruras por eles passadas como a escravidão, as guerras, as fomes, as epidemias...apelando às novas gerações que os vejam, não como no passado como um povo bárbaro e incivilizado, mas agora como irmãos. Embora a obra de Pedro Muralha não faça qualquer referência a outros que não sejam os portugueses, a obra de Augusto Casimiro já nota a tendência da época em ver os nativos com outros olhos e justificar o seu atraso face às dificuldades por que passaram.

Em ambas as cartilhas está expressa a ideologia da época em que se cria convenientemente a imagem da imensidão e grandiosidade do espaço português além-fronteiras e se alteram alguns mitos e concepções antigas, pela transformação das mentalidades relativas ao império português e não podemos negar que a partir da sua leitura adquire-se um conhecimento considerável pelos territórios ultramarinos. Descrevem-se aspetos da sua localização geográfica, da extensão territorial, da densidade populacional, descrevem-se as gentes da terra e os seus usos e costumes, a fauna, a flora, o clima, os recursos económicos, os portos e caminhos de ferro construídos.

Se esta era a imagem transmitida na metrópole, nas colónias a instrução dos indígenas continuava a ser muito rudimentar. Apesar das tentativas de estabelecer um ensino público nas colónias retrocederem ao século XIX, a verdade é que nunca foi eficientemente implementado. Houve sempre o receio que a instrução e educação “a mais” constituíssem uma arma a favor das populações nativas, contra o sistema português de obtenção de lucros. Assim, este ensino foi sempre direccionado para a criação de hábitos de trabalho, higiene e compostura, sendo o ensino literário muito precário, passando essencialmente pelo ensino da língua portuguesa que era ensinada pelos missionários, não só para permitir que toda a população de entendesse usando o mesmo código linguístico, mas sobretudo servia um ideal de unificação e um instrumento de dominação colonial. Usar a mesma língua significava reunir toda a população «sob a mesma bandeira» e construir nos territórios uma formação unificada como províncias ultramarinas portuguesas. Mais tarde, já no século XX, através do Acto Colonial é criada uma legislação que prevê o ensino indígena, através do qual a potência colonial procura assegurar que as populações locais tenham acesso à instrução formal em

português. Os manuais utilizados pelos agentes de ensino eram enviados pela metrópole, não havendo portanto materiais e recursos adaptados ao meio. No entanto, apesar de deficiente, esta instrução foi sobretudo feita nas populações urbanas e do litoral. No interior e pela escassez de meios, a maior parte das aldeias não tinha acesso ao ensino, exceto aquelas em que as missões católicas se aventuravam na região.

Nas últimas décadas, nomeadamente em Angola e Moçambique a língua portuguesa teve uma evolução muito significativa que se deve essencialmente a uma pressão exercida pelos meios dominantes de comunicação social e pelo exercício continuado de procedimentos administrativos e oficiais dos quais a língua portuguesa é meio veicular. No entanto, a rápida expansão da língua não tem sido acompanhada de uma efetiva intervenção no terreno, especialmente no interior dos territórios. É conhecido o facto de os professores não possuírem formação académica adequada que os levem a utilizar técnicas pedagógicas eficientes, nem tão pouco as estruturas, os meios e os instrumentos necessários com os quais possam trabalhar. (note-se que nos últimos anos tem havido um esforço de constituir parcerias por parte destes países – essencialmente Angola, Moçambique e Timor – com o Estado Português, no sentido de enviar professores formados em Portugal, com as respetivas qualificações, para o ensino da Língua Portuguesa, apesar de se manter a questão da falta de recursos adequados). Assim, uma grande parte da população tem como língua materna uma língua ou um dialeto diferente do português. Assim se explica a chegada de crianças provenientes das ex-colónias às salas de aulas portuguesas com pouco ou nenhum domínio da nossa língua, daí a necessidade das autoridades competentes estabelecerem um currículo próprio para estes alunos, atualmente a funcionar em pleno.

«A “Cartilha Colonial” de Augusto Casimiro» (2012). Em Quarto Centenário da morte do Padre Matteo Ricci (1552-1610). Atas do Colóquio Internacional. Immagini di Macao e dell’Oriente nelle Letterature di Lingua Portoghese: timori e seduzioni. Roma. Società Editrice Dante Alighie-ri. pp. 121-132.

ALEXANDRE, Valentim, DIAS, Jill (1998). O império africano: 1825-1890. Editora Estampa. Lisboa

Almanach Ilustrado do Jornal de Viagens e aventuras de terra e mar. (1881). Vols. I, II, III. Empresa do Jornal de Viagens. Porto.

ALMEIDA, António, RODRIGUES, João F. (1938). O Ensino Colonial na Metrópole e a sua influência sobre a nossa administração ultramarina. I Congresso da história da expansão portuguesa no mundo. 5ª Secção. Lisboa

ALMEIDA, António (1942). Política colonial portuguesa no passado e no presente. Conferência pronunciada na Sociedade de Geografia em 24 de Maio. Agência Geral das Colónias. Lisboa

A.M. (1920). “Missões Civilizadoras”. Em Boletim das Missões Civilizadoras. Instituto de Missões Coloniais. Nº1. Abril de 1920.

Anuário da Escola Superior Colonial. IX Ano. Lisboa. Escola Superior Colonial. 1928.

Anuário da Escola Superior Colonial. X Ano. Lisboa. Escola Superior Colonial. 1929.

Atas do Congresso Colonial. Lisboa. Sociedade de Geografia de Lisboa. 1901.

Augusto Casimiro 1889-1967. Mostra Biobibliográfica. Presidência do Conselho de Ministros. Secretaria de Estado da Cultura. Biblioteca Nacional. Lisboa. 1989.

AZEVEDO, Ávila (1958). Política de Ensino em África. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar.

BARBOSA, Jorge M. (1968). A Língua Portuguesa no Mundo. Lisboa: Agência Geral do Ultramar. Sociedade de Geografia de Lisboa.

BENDER, G. (1976). Angola sob o domínio português – mito e realidade. Livraria Sá da Costa. Lisboa.

BRANCO, João Bentes Castel (1891). Guia do Colono para a Africa Portuguesa. Tipografia da Empresa Literária e Tipográfica. Porto.

CAMACHO, Manuel de B. (1923). A Caminho d’África. Lisboa: Guimarães.

_____ (1925). Terra de Lendas. Editorial Guimarães. Lisboa.

_____ (1926). Pretos e Brancos. Guimarães Editores. Lisboa.

_____ (1936). “Política colonial”. EM Cadernos Coloniais III. Nº26. Editorial Cosmos. Lisboa.

CARMO, H., FERREIRA, M.(1998). Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem. Universidade Aberta. Lisboa.

CARVALHO, Paulo de (1991). Estrutura Social e linguagem: o caso de Angola colonial. Centro de Estudos Africanos. Instituto de Antropologia da Universidade de Coimbra.

CASIMIRO, Augusto (1936). Cartilha Colonial. Rio de Janeiro: Sociedade Luso-Africana.

_____ (1938). Alma Africana. Em Cadernos Coloniais IV. Nº36. Editorial Cosmos. Lisboa.

CAYOLA, Lourenço. (1946). “A educação dos indígenas, dos colonos e dos funcionários coloniais.” Em Antologia Colonial Portuguesa. Vol. I. Agência geral das colónias. Lisboa. pp.225-241

CORTESÃO, A. ZUZARTE (1925). “O Boletim da Agência Geral das Colónias”. Em Boletim da Agência Geral das Colónias. Nº 001. Vol.I. Lisboa: Agência Geral das Colónias. Portugal.

_____. O problema colonial português: conferência realizada na Sociedade de Geografia de Lisboa. Tipografia da Empresa Diário de Notícias. Lisboa.

COSTA, Nuno Silva (2010). “Da Barbárie à Civilização: representações do espaço Africano na propaganda Colonial Portuguesa do primeiro quartel do século XX.” Em Africana Studia: Revista Internacional de Estudos Africanos. Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP). Nº 14. pp.297-311

CUNHA, J.M. da Silva (1953). O sistema português de política indígena (subsídios para o seu estudo). Coimbra editora. Coimbra.

CUNHA, M.A. (1932). A mocidade escolar e Angola na política colonial portuguesa. Conferência realizada no I.S.C.E.F. em 21 de Maio de 1932. Lisboa

D’ALMEIRIM, E. “Instituto colonial”. Em Revista Portuguesa Colonial e Marítima. Livraria Ferin. 7ºano. Lisboa. 1903-1904.

DIAS, Gastão de S. (1934). O Ensino em Angola. Imprensa Nacional. Lisboa.

Didática das lições do 1º ano do ensino primário rural : livro do professor. Portugal. Província de Angola. Direção Provincial dos Serviços de Instrução.

Vols. 1 e 2. 1962. Obra consultada em <http://memoria-africa.ua.pt>. Última consulta em 20 de julho de 2012.

DINIS, Ferreira (1918). População indígena de Angola. Imprensa da Universidade. Coimbra.

_____ (1926). “A orientação de Portugal na Política indígena de Angola.” Conferência realizada na Sociedade de Geografia de Lisboa em 1/05/1926. Em Boletim da Agência Geral das Colónias. Vol.II. Nº13.

DEUS, João e Outros (1881). Pedagogia: A Cartilha Maternal e o Apostolado. Lisboa Viúva Bertrand & Sucessores. Lisboa.

ENES, António (1946). Moçambique: relatório apresentado ao governo. 3ª Edição. Lisboa: Agência Geral das Colónias. Portugal

FERREIRA, Maria Francisca Gomes, MARCELINO, Zanene Emmanuel (1996). “Políticas Educacionais: Colonização e independência (caso de Angola)”. Em Para uma História da Educação Colonial, António Nóvoa e Outros. S.P.C.E. & Educa. Porto e Lisboa

FILIFE, F.G. Borges (1928). “Da política indígena e a sua importância na obra civilizadora dos povos africanos”. Em Boletim da Agência Geral das Colónias. Vol. IV. Nº39.

FONSECA, Loureiro (1920). Ensino Colonial e Educação Colonial – conferência realizada na Sociedade de Geografia de Lisboa em 3 de Junho de 1918. Sociedade de Geografia de Lisboa

FONSECA, Quirino (1910). A obra colonial de Affonso D’Albuquerque e a prioridade dos portugueses na exercicio da colonização científica. Editor: Auctor. Lisboa

GRAÍNHA, Borges (1920). “Um Plano Missionário”. Em Boletim das Missões Civilizadoras. Instituto de Missões Coloniais. Nº4. Julho de 1920.

_____ (1921). “Missões Laicas Civilizadoras”. Em Boletim das Missões Civilizadoras. Instituto de Missões Coloniais. Nº10. Janeiro de 1921.

_____ (1921). “Missões Civilizadoras: Missões Católicas de Padres Seculares”. Em Boletim das Missões Civilizadoras. Instituto de Missões Coloniais. Nº11. Fevereiro-Abril de 1921.

_____ (1921). “Um Plano Missionário”. Em Boletim das Missões Civilizadoras. Instituto de Missões Coloniais. Nº13. Outubro de 1921.

História de Portugal – dos tempos pré-históricos aos nossos dias. Dirigida por João Medina, professor Catedrático da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Volumes IV, V, VII, Edições Ediclube.

LARANJEIRA, Pires (1995). Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa. Universidade Aberta. Lisboa.

Linhas Orientadoras para o trabalho inicial em Português Língua Não Materna. Ensino Secundário. Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. Setembro de 2007.

MADUREIRA, Ana Isabel (2010). “O professor operário e apóstolo. Contributos para a história da profissão docente em contexto colonial durante a I República(1910-1926).” Em Sísifo: Revista de Ciências de Educação. Nº11. Janeiro-Abril 2101. pp 65-74.

MADUREIRA, Arnaldo (1988). A Colonização Portuguesa em África: 1890-1910. Livros Horizonte.

MARTINS, Oliveira (1978). O Brasil e as colónias portuguesas. Guimarães & C^a Editores. Lisboa

MATOS, Norton (1923). A Missão Colonizadora de Portugal em África. Discurso proferido pelo General J.M.R. Norton de Matos, Alto Comissário da Republica em Angola, no banquete oferecido pela Revista Literária “A Contemporânea” na Câmara Municipal de Lisboa, no dia 23 de Novembro de 1923, Fernandes & C.^a Ld.^a, Lisboa.

_____ (1944). Memórias e trabalhos da minha vida. Vol.III. Editora marítimo-colonial. Lisboa.

MELLO, Lopo Vaz de Sampayo (1929). “Da generalização do Ensino Colonial a todas as Escolas Portuguezas”. Em Anuário da Escola Superior Colonial. Escola Superior Colonial. Lisboa

MOLAR, Serafim (1939). O meu livro de leitura – para a primeira classe das missões católicas. 3^a edição. Bailundo: Tipografia da Missão Católica.

MUACA, D. Eduardo André (1991). Breve história de evangelização de Angola. (1941-1991). Biblioteca Evangelização e Culturas.

MUACAHILA, Alfredo Noré S. (2003). O ensino primário rudimentar para os indígenas em Angola (1927 – 1956): O primado da destreza manual sobre a formação intelectual. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Departamento de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa

MURALHA, Pedro (1928). Cartilha Colonial: Breve resenha Histórica, Geográfica e Económica das Colónias portuguesas em África, América, Ásia e Oceânia. Tip. Luso-Gráfica. Lisboa.

NETO, Maria da Conceição (1997). Lusotopie. pp.327-359. Consulta em www.lusotopie.sciencespobordeau.fr/neto97.pdf. Última consulta em 12 de Setembro 2012.

NINGUÉM, Padre João (1919). O ABC dos Vimbundus. Missão de Huambo. Angola.

NORÉ, Alfredo, ADÃO, Áurea (2003). “O ensino colonial destinado aos indígenas de Angola: Antecedentes do ensino rudimentar instituído pelo Estado Novo.” Em Revista Lusófona de Educação. Vol I. 101-126

Organização, Programas e Regulamentos da Escola Colonial (1907). Ministério dos negócios da Marinha e do Ultramar. 1ª Repartição. 1ª Secção. Lisboa: Imprensa Nacional. Consultado em <http://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigação/1432.pdf>. Última consulta em 11 de fevereiro de 2013.

PAULO, J.C. Duarte (1992). “A Honra da Bandeira” – A educação colonial no sistema de ensino português (1926 – 1946). Dissertação final de Mestrado de História dos séculos XIX e XX da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Lisboa

_____ (1999). “Missões”. Em Barreto, António e Mónica, Maria Filomena. Dicionário de História de Portugal. Vol.VII. Porto: Figueirinhas.

_____ (1999). “Da educação colonial portuguesa ao ensino no Ultramar”. Em História da Expansão Portuguesa. Vol.V. Lisboa: Circulo de Leitores. pp. 304-411.

_____ (2001). “What does indigeneous education mean? Portuguese colonial thought and the construction of ethnicity and education”. Em Paedagogica Historica. Vol.37, Nº1.

Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Documento Orientador. Programa para integração dos alunos que não têm o Português como Língua Materna. Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. Julho 2005.

Português Língua Não Materna no Currículo Nacional. Orientações Nacionais: perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas. Ministério da Educação.

REGO, A. da Silva. (1948). “Alguns aspetos da colonização moderna”. Em Portugal em África. II série. vol. V. Nº28. Lisboa: Editorial«L.I.A.M.» 206-216.

_____ (1961). “O Ensino Missionário no Ultramar”. Em Estudos Ultramarinos. Nº1. Lisboa: ISEU. pp.17-28

Relatório de Português Língua Não Materna (PLNM) 2006/07 e 2007/08. Direção Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação. Dezembro de 2009.

Renovação do Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique. Boletim Geral do Ultramar. Vol. XXXVII. Nº 434/435. Agosto-Setembro 1961. p.211-216. Consultado em <http://memoria-africa.ua.pt>. Última consulta em 20 de julho de 2012.

RIBEIRO, Almeida (1914). Administração Financeira das Províncias Ultramarinas. Proposta de Lei Orgânica e Relatório. Lisboa: Imprensa Nacional.

RODRIGUES, C. A. (1907). Guia do viajante em Portugal e nas colónias em África. Lisboa.

ROSA, Manuel Ferreira (1969). Educação e Ensino no Ultramar. Separata da revista «Ultramar», Nº35, Vol.IX (Nº3).

SARAIVA, Albano Alberto de Mira, MAIA, Carlos Roma Machado de Faria (1933). Leituras Coloniais. Livraria Popular de Francisco Franco. Lisboa

SILVA, Rui (1997). “O Estado Novo e o ensino nas colónias”. Em História. Ano XIX. Nº30. Lisboa. pp. 24-35

SOARES, Amadeu Castilho (1961). Política de bem-estar rural em Angola (ensaio). Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.

Sobre a expansão do livro português nas províncias ultramarinas. Informação nº1.175, da repartição do Ensino do Ministério do Ultramar. Parecer da Direção Geral. Despacho de Sua Excelência o Ministro do Ultramar, Comandante Sarmento Rodrigues, de 21 de Janeiro de 1953. Agência Geral do Ultramar. 1953.

TEIXEIRA, A. M. (1902). Cartilha Normal Portuguesa Colonial. Porto.

TEIXEIRA, Olga, Cordeiro, Rubério. “Educação Jesuíta: objetivo, metodologia e conteúdo nos aldeamentos indígenas do Brasil colónia”. Em Anais do II encontro internacional de história colonial. Mneme – Revista de Humanidades. UFRN. Caicó (RN), v. 9. n. 24, Set/out. 2008. ISSN 1518-3394. Disponível em www.cerescaico.ufrn.br/mneme/anais. Última consulta em 19 de julho de 2012.

TORGAL, Luis R. (1998). História e Ideologia. Edições Minerva. Coimbra.

_____ (1998). “Nós e os outros: Portugal e a Guiné-Bissau no ensino e memória histórica”. Em II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Práticas

educativas, culturais escolares, profissão docente. Atas. Vol. I. São Paulo: Faculdade de educação – Universidade de São Paulo. pp.363-378

TORRES, Adelino (1991). O Império Português entre o Real e o Imaginário. Lisboa. Escher.

_____. “Angola: Conflitos Políticos e Sistema Social (1928-30). Em Revista de Estudos Afro-Asiáticos”. Universidade Cândido Mendes. São Paulo.

_____. “Levar a Escola à Sanzala”. Plano de ensino primário rural em Angola: 1961-1962. *Separata da Revista Multidisciplinar Episteme*. Ano IV. N°s 10-11-12. 2ª série. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

VALVERDE, Paulo Jorge (1992). “Viagens no país das crianças e dos diabos”: o discurso e as imagens da primitividade na literatura missionária portuguesa (1939-1960). Departamento de Antropologia Social. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (I.S.C.T.E.). Lisboa

Legislação consultada:

Diploma Legislativo n°518, de 16 de Abril de 1927. Legislação do Alto comissariado da República em Angola (16-9-1926 a 30-6-1927). Vol I, 1928. Luanda: Imprensa Nacional.

Despacho Normativo n.º 12/2011

Ofício-Circular OFCIRC/DGIDC/2011/GD/7

Ofício-Circular OFC-DGIDC/2011/GD/8

Ofício-Circular n.º OFC-DGIDC/2009/3

Ofício-Circular n.º OFC-DGIDC/2008/19

Despacho Normativo n.º 19/2008, de 19/03 (ponto 1.5.2 do Anexo II e ponto 20.5 do Anexo III)

Ofício-Circular n.º OFC-DGIDC/2008/1

Ofício-Circular n.º 23/DSEE/DES/07

Ofício-Circular n.º 55/DSEE/06, de 19/12/2006

Despacho Normativo n.º 7/2006, de 6 de Fevereiro

Despacho Normativo n.º 30/2007

JORNAL DE VIAGENS

E AVENTURAS DE TERRA E MAR

PREÇO DA ASSIGNATURA — Trimestre, Porto e Braga 630 rs.; Lisboa e provincias 720 reis. Numero avulso 400 rs. Açores, semestres, 1.270 rs.; Madeira, 1.520 rs.; Brasil, anno, 2.200 rs.; semestres, 600 rs. Pagamento adiantado. Nas localidades onde não houver agencias o pagamento deve ser feito por meio do correio, dirigindo aos gerentes do JORNAL DE VIAGENS, Rouffim, 489. — Porto. A correspondencia concernente a redação deve ser dirigida ao director do jornal.

DESCOBERTAS E AVENTURAS DE STANLEY

DESENHOS E TEXTO DELLE PROPRIO

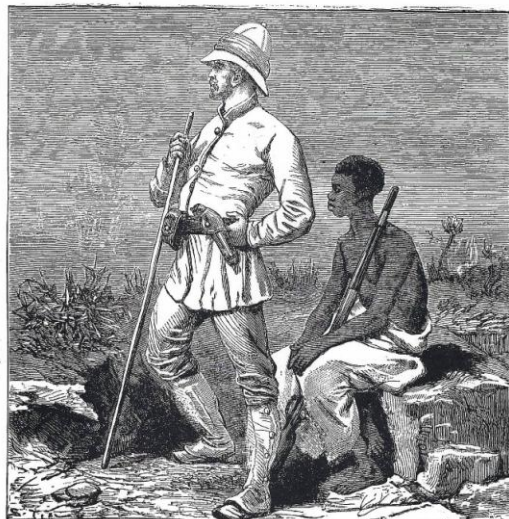


Fig. 1 — “Jornal de Viagens e aventuras de terra e mar”. Em Almanach Illustrado do Jornal de Viagens e aventuras de terra e mar. N.º8. Vol.I. 20 de julho. Porto. 1879. p.85



O vertice da Africa : arvores colossaes.

Fig. 2 — “Jornal de Viagens e aventuras de terra e mar”. Em Almanach Illustrado do Jornal de Viagens e aventuras de terra e mar. N.º43. Vol.II. 21 de março. Porto. 1880. p.186

JORNAL DE VIAGENS

E AVENTURAS DE TERRA E MAR

PREÇO DA ASSIGNATURA — Trimestre, Porto e Braga 630 rs.; Lisboa e provincias 720 reis. Numero avulso 400 rs. Açores, semestres, 1.270 rs.; Madeira, 1.520 rs.; Brasil, anno, 2.200 rs.; semestres, 600 rs. Pagamento adiantado. Nas localidades onde não houver agencias o pagamento deve ser feito por meio do correio, dirigindo aos gerentes do JORNAL DE VIAGENS, Rouffim, 489. — Porto. A correspondencia concernente a redação deve ser dirigida ao director do jornal.



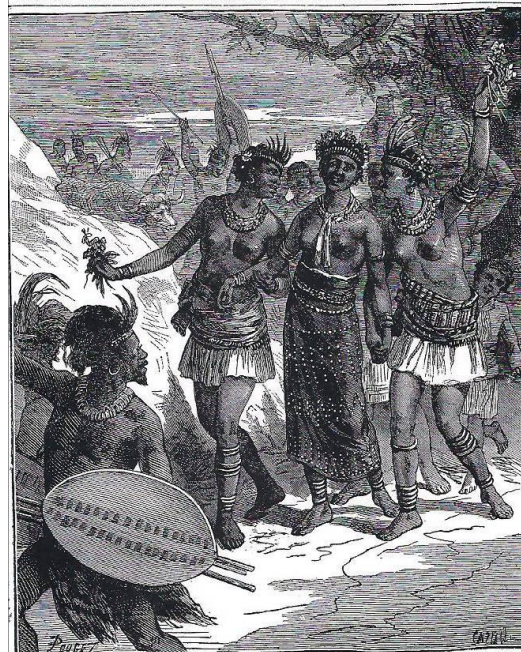
Travestia do major Serpa Pinto — A caça do leopardo

Fig. 3 — “Jornal de Viagens e aventuras de terra e mar”. Em Almanach Illustrado do Jornal de Viagens e aventuras de terra e mar. N.º16. Vol.I. 14 de setembro. Porto. 1879. p.181

JORNAL DE VIAGENS

E AVENTURAS DE TERRA E MAR

PREÇO DA ASSIGNATURA — Trimestre, Porto e Braga 630 rs.; Lisboa e provincias 720 reis. Numero avulso 400 rs. Açores, semestres, 1.270 rs.; Madeira, 1.520 rs.; Brasil, anno, 2.200 rs.; semestres, 600 rs. Pagamento adiantado. Nas localidades onde não houver agencias o pagamento deve ser feito por meio do correio, dirigindo aos gerentes do JORNAL DE VIAGENS, Rouffim, 489. — Porto. A correspondencia concernente a redação deve ser dirigida ao director do jornal.



(Galles e Cafres) — A noiva, adornada com seus vestidos mais bellos, vai ter ao knaal do desposado.

Fig. 4 — “Jornal de Viagens e aventuras de terra e mar”. Em Almanach Illustrado do Jornal de Viagens e aventuras de terra e mar. N.º3. Vol.I. 15 de junho. Porto. 1879. p.25



Na volta da Índia : Os portugueses repellem o inimigo.

Fig. 5 –“ Jornal de Viagens e aventuras de terra e mar”. Em *Almanach Illustrado do Jornal de Viagens e aventuras de terra e mar*. Nº38. Vol.II. 15 de fevereiro. Porto. 1880. p.126



Fig. 6 –“ Jornal de Viagens e aventuras de terra e mar”. Em *Almanach Illustrado do Jornal de Viagens e aventuras de terra e mar*. Nº4. Vol.I. 22 de junho. Porto. 1879. p.43

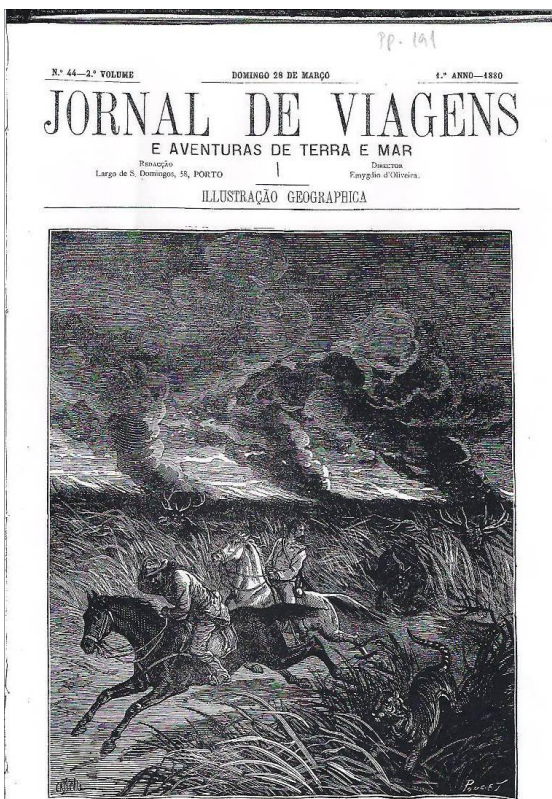


Fig. 7 —“ Jornal de Viagens e aventuras de terra e mar”. Em *Almanach Illustrado do Jornal de Viagens e aventuras de terra e mar*. N.º44. Vol.II. 28 de março. Porto. 1880. p.191

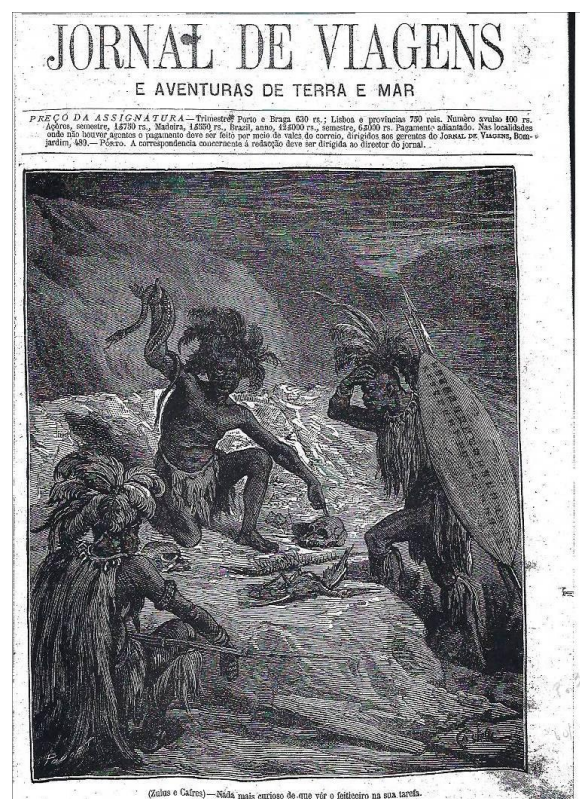
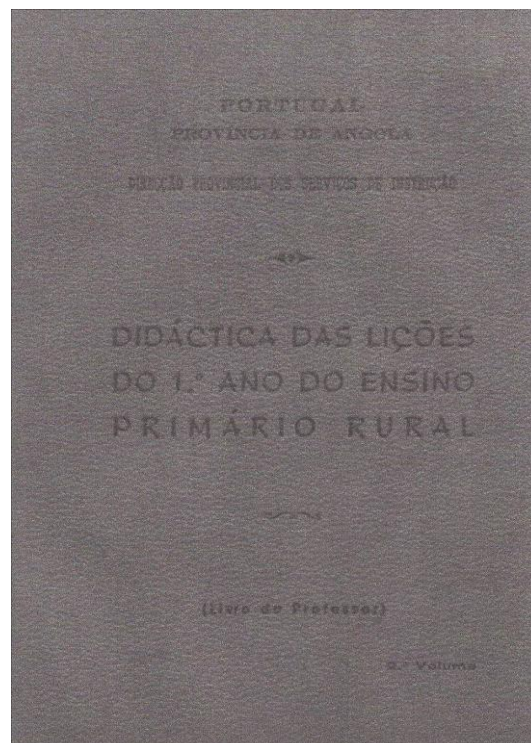
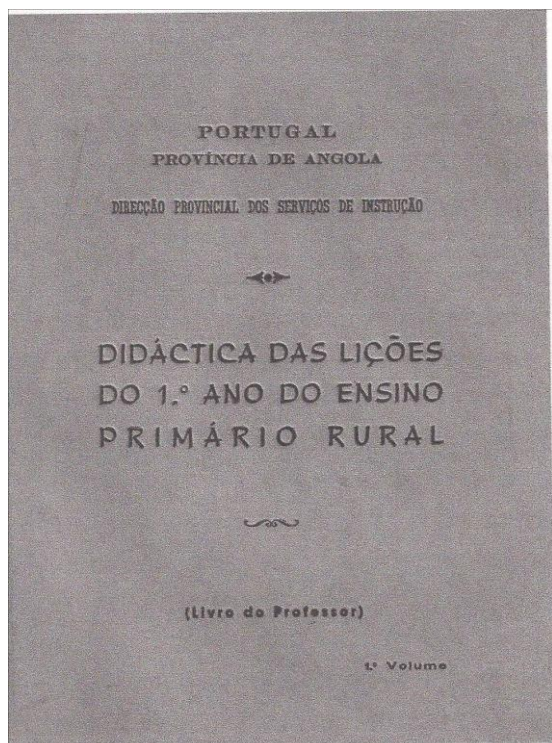


Fig. 8 —“ Jornal de Viagens e aventuras de terra e mar”. Em *Almanach Illustrado do Jornal de Viagens e aventuras de terra e mar*. N.º4. Vol.I. 22 de junho. Porto. 1879. p.37

- Guias didáticos para os professores:



Figs. 9 e 10 – Didáctica das Lições do 1º Ano do Ensino Primário Rural do Professor. 1º e 2º Volumes.

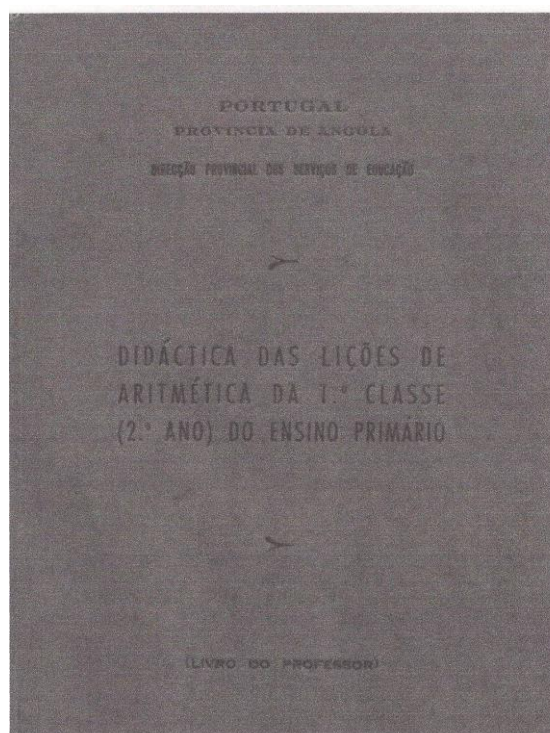
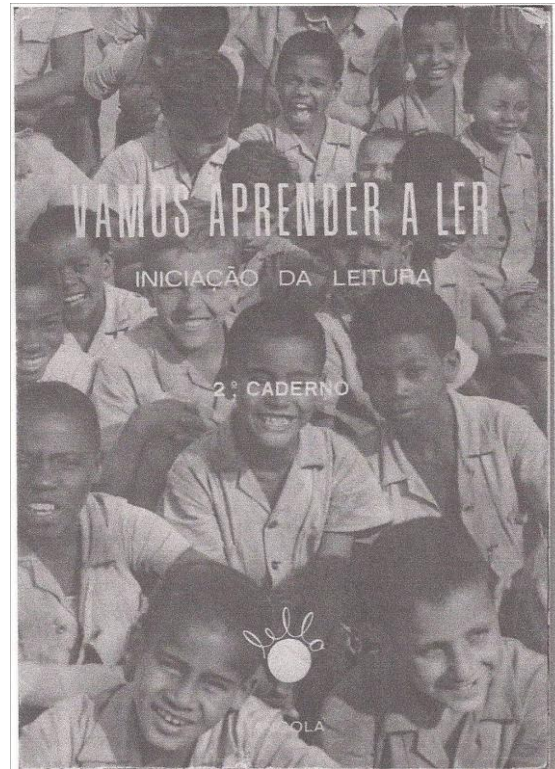
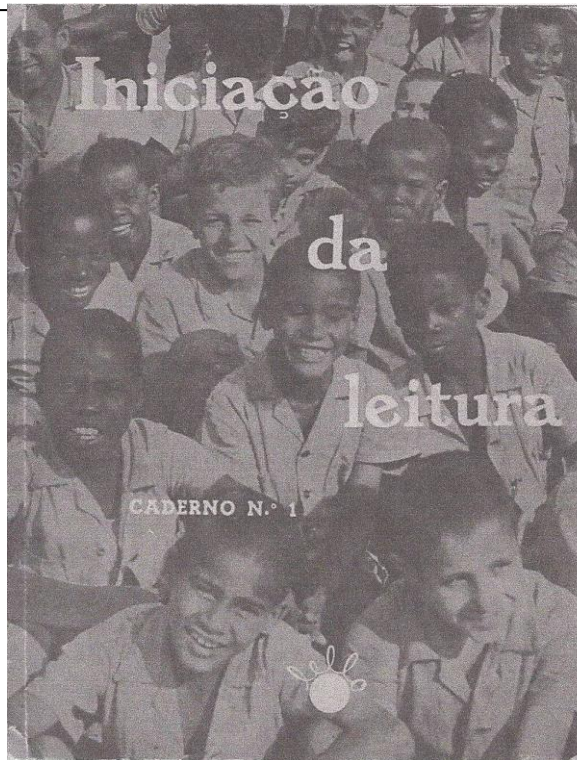


Fig.11 – Didáctica das Lições de Aritmética da 1ª Classe do Ensino Primário.

- Manuais para a aprendizagem da língua portuguesa:



Figs. 12 e 13 – Iniciação da Leitura – 1º e 2º Cadernos

