

DOSSIÊ: “Tempos de Educação e de Celebração: histórias e lições sobre independência, civilização e nação na América, Europa e África”¹

Reflexos do Império na educação portuguesa (1906 - 1951).

Desbravando um campo pouco explorado^{2 3 4}

Repercussions of the Empire in the Portuguese education (1906 - 1951). Breaking new ground in a little-explored field

Reflejos del Imperio en la educación portuguesa (1906 - 1951). Desbrozando un campo poco explorado

Felgueiras, Margarida Louro^①

^① Universidade do Porto - UP, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - FPCEUP, Departamento de Educação, Porto, Porto, Portugal. <https://orcid.org/0000-0003-3989-2379>, margafel@fpce.up.pt.

Resumo

Reflexos do Império na educação portuguesa (1906 a 1951). Desbravando um campo pouco explorado aborda a questão da imagem das colónias e do colonizado no contexto da educação portuguesa (1906 a 1951), através de manuais escolares portugueses, em que um manual foi editado para ensinar crianças angolanas indígenas. Este último foi editado em dois momentos – supõe-se que no início da República, e em sucessivas reedições, durante a Ditadura. Recorrerá-se a materiais referentes à 1ª exposição colonial de 1934 e à exposição do Mundo Português 1940. O trabalho situa-se na perspetiva dos estudos pós-coloniais, no que procura fazer uma releitura do colonialismo na educação portuguesa. Foram usadas fontes heterogêneas, e o trabalho representa apenas um levantar de questões a apontar o muito que há a estudar.

Palavras-chave: Império colonial português; O colonialismo na educação escolar; Exposições coloniais; Línguas autóctones; Manuais escolares bilíngues

¹ Dossiê temático organizado por: José Cláudio Sooma Silva <<https://orcid.org/0000-0003-3647-8703>> e José Antonio Miranda Sepulveda <<https://orcid.org/0000-0003-4460-7704>>

² Editor responsável: André Luiz Paulilo <<https://orcid.org/0000-0001-8112-8070>>

³ Normalização, preparação e revisão textual: Vera Lúcia Fator Gouvêa Bonilha <verah.bonilha@gmail.com>

⁴ Apoio: Fundação para a Ciência e Tecnologia- FCT - Projeto REduF - Raízes da Educação para o Futuro (ref. PT/DC/CED-EDG/30342/2017 e Centro de Investigação e Intervenção Educativas - CIIE)

Abstract

Repercussions of the Empire in Portuguese Education (1906 to 1951). Breaking new ground in a little-explored field, this text addresses the question of the image of the colonies and the colonized in the context of Portuguese education (1906 to 1951) through Portuguese textbooks and a manual to teach indigenous Angolan children. The latter was edited in two moments - we suppose at the beginning of the Republic and in re-editions during the Dictatorship. We used materials referring to the first colonial exhibition in 1934 and the 1940 Portuguese World exhibition. The work is situated in the perspective of postcolonial studies, attempting to re-read colonialism in Portuguese education. We used heterogeneous sources and raised some questions to point out that much is yet to be studied.

Keywords: Portuguese colonial Empire; colonialism in school education; colonial exhibitions; autochthonous languages; bilingual textbooks

Resumen

Reflejos del Imperio en la educación portuguesa (1906 - 1951). Abriendo nuevos caminos en un campo poco explorado, trata la cuestión de la imagen de las colonias y los colonizados en el contexto de la educación portuguesa (1906 a 1951), a través de los libros de texto portugueses, en los que se editó un manual para enseñar a los niños angoleños indígenas. Este último fue editado en dos momentos – suponemos que al principio de la República, y en sucesivas reediciones, durante la Dictadura. Recurrimos a materiales referentes a la 1ª exposición colonial de 1934 y a la exposición del Mundo Portugués 1940. El trabajo se sitúa en la perspectiva de los estudios poscoloniales, en lo que se intenta una relectura del colonialismo en la educación portuguesa. Se utilizaron fuentes heterogéneas y el trabajo representa sólo un planteamiento de preguntas para señalar el camino de lo mucho que hay que estudiar

Palabras clave: imperio colonial portugués; colonialismo en la educación escolar; exposiciones coloniales; lenguas autóctonas; libros de texto bilingües

Introdução

No momento em que o Brasil celebra os duzentos anos da sua independência e fecha como que o ciclo de libertação das Américas, propomo-nos perscrutar o mar agitado das representações sobre a colonização, o colonizado e o seu reflexo na educação portuguesa. Abordaremos a questão da imagem das colônias e do colonizado no contexto da educação portuguesa, através de manuais escolares usados em Portugal e também de um manual para

ensinar crianças africanas. Consideramos dois momentos específicos – no início da República e na década de 1930 a 1940 –, quando são realizadas as exposições coloniais. Recorremos neste caso a materiais referentes às exposições coloniais de 1934 e de 1940. Em plena II Guerra Mundial, a grande exposição colonial de 1940 celebrou o duplo centenário da formação de Portugal (1141) e da Independência frente a Castela no século XVII (1640). As fontes utilizadas são heterogêneas e não um estudo sistemático e exaustivo. O trabalho pretende, sobretudo, um levantar de questões, assinalar lacunas nesta área, numa perspectiva pós-colonial. Contudo, ao historiador (a) não basta enunciar uma determinada perspectiva teórica: é importante elucidar o lugar de onde fala, para tornar claro ao leitor o seu posicionamento, uma vez que a análise crítica que realiza pode ela própria estar eivada do pensar quotidiano do seu contexto de vida. Importa, por isso, uma contextualização histórica e cultural do colonialismo e seus fundamentos, na medida em que se insere no pensamento europeu da época sobre os povos indígenas e marca o pensamento de gerações de historiadores e historiadoras atuais.

O colonialismo português no contexto europeu

No tempo das Grandes Descobertas a importância cósmica desta aventura escondia aos olhos da Europa o colonialismo nascente. Mais tarde, a mesma Europa teve também demasiado interesse em esconder, em conjunto, este colonialismo. (Lourenço, 2014)

A celebração das independências é um momento de afirmação de identidade, que visa fortalecer os laços internos das nações e, ao mesmo tempo, afirmá-las nas suas relações com outros povos. São também momentos de revisitação de atores, tempos e lugares de memórias sociais nas suas diversas assimetrias.

Em plena Ditadura e no contexto da II Guerra Mundial, a celebração das datas fundamentais da afirmação de Portugal, como país independente perante Castela e reconhecido no contexto das nações europeias, é paradigmática sob vários aspectos, pelas mensagens que emitiu, quer nível interno, para a oposição ao regime, quer para a luta imperialista, que se travava no exterior: a afirmação da identidade nacional pluricontinental, a publicitação da sua *ação civilizadora*, da extensão, riqueza e diversidade dos seus domínios coloniais, expressos na realização da Grande Exposição Colonial do Mundo Português, de 1940. Ao mesmo tempo, a

Ditadura polarizava em si mesma a defesa desse mundo colonial, como essência da nacionalidade e do patriotismo. E nesse aspecto inseria-se na tradição política nacional da monarquia e da República.

A Exposição de 1940 foi a última de uma série de grandes exposições coloniais, realizadas por vários países europeus, desde o século XIX. Com ela, o Governo procurava exorcizar a fragilidade perante o centro europeu e seus movimentos expansionistas para África, de acordo com a Conferência de Berlim (1885), que regulara a posse efetiva dos territórios africanos. No caso português, o vasto império, que foi sendo construído a partir do século XV, perdurou em grande parte até ao final do século XX, à exceção do Brasil, que alcançou a independência no início do século XIX, e da Índia e Oriente, onde ingleses, holandeses e franceses haviam já substituído os portugueses na conquista e na ocupação de territórios.

Nos territórios conquistados na Índia, foi promovida, desde o início, a miscigenação dos portugueses com as populações locais, mas a população europeizada era de qualquer modo diminuta em relação à população indiana. A administração portuguesa permaneceu em pequenos enclaves comerciais (Goa, Damão e Diu, Dadrá e Nagar-Aveli). No Oriente, restava a feitoria de Macau e o território de Timor, no mar da Indonésia. Este poder, extensão e longevidade do Império português não eram perceptíveis da mesma forma por toda a sociedade portuguesa. Exceto o Brasil, que apareceu ao Ocidente como um Novo Mundo, desconhecido, este foi objeto de grandes vagas migratórias, que tornaram efetiva a delimitação territorial do que foi a colônia e o Brasil independente, a colonização e a exploração de vastas regiões, fixando populações que mantinham laços relacionais e comerciais com a metrópole (Alves, 1994). As restantes partes do Império Português não atraíram a emigração em massa e foram mantidas por um limitado aparato burocrático-militar e de caráter religioso (Boxer, 1992).

Com o Iluminismo, Portugal apareceu como um dos primeiros países a tomar iniciativas limitativas da escravatura, mas só na metrópole. Data do século XVIII, uma lei do Marquês de Pombal (1761), que proibia a entrada de escravos em Portugal e, de 1763, a lei do ventre livre, que determinava que as crianças filhas de escravas nasciam livres. Estas leis restringiam-se apenas à metrópole. No início do século XIX, alguns países europeus aboliram a escravatura e o tráfico nas suas colônias (Holanda, 1821, Inglaterra, 1807), enquanto em Portugal o primeiro decreto foi do Marquês de Sá da Bandeira, de 10 de dezembro 1836, que proibia o tráfico a Sul do Equador e só, em 1869, o tráfico é abolido em todos os territórios portugueses. Contudo, o

que vigorou na Europa colonialista do século XIX foi a teoria gradualista do fim da escravatura (Silva, 2012), mais ditada pelos interesses económicos da exploração dos territórios coloniais que por princípios filosóficos.

A teoria gradualista, defendida pelos liberais, opunha-se à abolição imediata da escravatura, defendida pelos abolicionistas americanos e ingleses, baseados em sentimentos de compaixão, de direitos naturais da pessoa, de missão religiosa, que levou a um grande ativismo civil. A corrente positivista, que teve grandes cultores entre a elite portuguesa de finais do século XIX e início do XX, via a escravatura como uma etapa do processo evolutivo dos povos (Stuart Mill, 1861, citado em Silva, 2012), o que apoiava a posição gradualista do abolicionismo. Segundo Cristina Silva (2012), baseados nos mesmos sentimentos, os pensadores liberais europeus elaboraram uma argumentação com base nos direitos naturais, que acabou por evidenciar tensões entre o conjunto de direitos humanos, ao oporem a liberdade, a igualdade e o direito de propriedade. A abolição do tráfico de escravos colidia com os interesses das sociedades coloniais, que viviam do trabalho escravo. A solução compartilhada a nível europeu foi a da abolição da escravatura por etapas. A Conferência de Berlim (1884-1885) legitimou o processo de ocupação das potências coloniais, impondo o dever de “civilizar”⁵ as populações submetidas. Proibido o tráfico de escravos, o seu trabalho foi substituído pelo trabalho forçado, legitimado pelas definições de estatutos de indigenato. Nesta perspetiva, o colonizador tinha a obrigação de preparar, por meio da educação, o escravo para a concessão da liberdade, uma vez que, embrutecido pela escravidão, este ignorava as obrigações e os deveres do homem livre. Os escravos eram vistos como incapazes de se governarem a si próprios, de obedecerem, preguiçosos e de se dedicarem ao trabalho voluntariamente. O poder seria necessário para obrigá-los a aprender a obediência, aceitarem submeter-se à vontade e ao governo de outrem até poderem atingir o estágio de submissão ao governo pelas leis. A abolição imediata era considerada socialmente perigosa (Silva, 2012). A abolição da escravatura no império português só foi decretada em 1869, um século após as primeiras medidas. Contudo, houve uma certa continuidade nas práticas, pois o trabalho forçado foi sancionado pelas leis do indigenato em todos os impérios coloniais.

As missões científicas europeias à América no século XVIII e depois à África deram a conhecer os territórios e suas riquezas, apresentando-os como lugares a explorar e cujas

⁵ Cf. Torres, R. de A. (1985, V. I, pp. 337-339).

populações, descritas como “selvagens” ou “primitivas”, seriam conduzidas “à civilização”. As sociedades de geografia, entretanto criadas – Societé Geographique de Paris, 1821; Gesellschaft für Erkunde zu Berlin, 1828; Geographical Society of London, 1830; Sociedade Geográfica Imperial Russa, 1845, Sociedade de Portuguesa de Geografia, 1875⁶ e La Real Sociedad Geográfica de Madrid, 1876 – contribuíram para articular o saber científico, político e económico,⁷ que sustentou as disputas imperialistas do século XIX e XX. Na conferência de Berlin de 1884, que derrimou estas disputas no século XIX, foi afirmado o princípio da “posse efetiva” dos territórios coloniais (conquista, subordinação), em contraposição ao direito histórico de descoberta marítima.

Nos finais do século XIX, em Portugal, sentindo-se a ameaça estrangeira sobre os domínios coloniais africanos, realizam-se também expedições de estudo e reconhecimento, sob a égide da Sociedade Portuguesa de Geografia e com o apoio do governo da época. O pouco investimento nas colónias foi objeto da crítica de correntes de opinião e traduzida na verbe irónica e mordaz de Eça de Queirós (1890) na obra "*Uma campanha alegre*."⁸

As nossas colónias são originais neste sentido: que o único motivo por que elas são nossas colónias – é o não estarem situadas na Beira. Porque não nos dão rendimento algum: nós não lhe damos um plano de melhoramentos: é uma luta ... de abstenção! ... que tudo ali vive ... numa antiquíssima rotina: e que o único movimento que há é o do estrangeiro que as explora de facto – apesar de nós as possuímos de direito. (pp.115)

Essas viagens de exploração de Roberto Ivens e Brito Capelo, e de Serpa Pinto⁹ deram origem a relatos escritos e impressos com dados etnográficos sobre a estrutura social, geográficos, sobre o clima, a flora e a fauna. Esses relatos deram a conhecer o território, o que dele se podia vir a explorar e modos de vida exóticos, primitivos – para os europeus – que reforçaram a ideia de missão, de ação civilizadora das sociedades europeias. Serpa Pinto

⁶ Foi seu impulsionador Luciano Cordeiro, que representou Portugal em 1878, no Congresso de Geografia Colonial em Paris e Presidente da Exposição Portuguesa, no Rio de Janeiro, no ano seguinte. Machado, (1981, pp. 145-147).

⁷ Sobre este tema ver Madeira, Ana Isabel. *Ler, escrever e orar* (2007, pp.66-67)

⁸ *Uma campanha alegre* é o resultado da compilação que o autor fez de diversos artigos de sua autoria, escritos entre 1871-1872, intitulados *As Farpas. Crónica mensal da Política, das Letras e dos Costumes*, com Ramalho Ortigão. Ver a propósito a Introdução de Maria Filomena Mónica à edição de *As Farpas*, 2004. É possível cotejar a edição de 1890, através [do link https://books.google.pt/books/about/Uma_campanha_alegre.html?id=My03AQAAMAAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=pt-PT&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books/about/Uma_campanha_alegre.html?id=My03AQAAMAAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=pt-PT&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

⁹ Serpa Pinto, na expedição que fez do Sul de Angola a Pretória, depois de se separar de Roberto Ivens.

tece elogios aos missionários franceses que encontrou no decurso da sua atribulada travessia, na referência que faz à família Coillard.

Foi no contexto dessas missões científicas europeias de reconhecimento do interior de África, como as de Livingstone, inicialmente de missão e, posteriormente, ao serviço do governo britânico, que se realizaram as portuguesas já referidas. As campanhas portuguesas de “pacificação” em Angola, na região do Cuamato (Santos, 1958), e em Moçambique, que levaram à prisão de Gungunhana (Fraga, 2009), visaram ocupar e dominar efetivamente os povos dessas regiões, delimitando as fronteiras, de acordo com as resoluções da Conferência de Berlim. Todas estas ações agudizaram as tensões anglo-portuguesas sobre o projeto do “mapa cor-de-rosa”, que resultou no ultimato inglês a Portugal, em 1891, e fez recrudescer o nacionalismo português. O perigo do ataque aos territórios coloniais determinou o esforço da diplomacia do governo republicano para a entrada de Portugal na I Guerra Mundial, a fim de garantir a posse, tão cobiçada, das colónias sob domínio português. O que foi conseguido na conferência de Paz de Paris, ao ser assinado o de Tratado de Versailles em 1919, tendo Portugal garantido o seu lugar como membro fundador da Sociedade das Nações. A SDN não conseguiu a estabilidade internacional desejada, mas Portugal adotou um posicionamento neutral face ao novo conflito imperialista, que não tardou a surgir.

A nova ordem internacional resultante da II Guerra Mundial, que levou a diferentes processos de luta pela independência das colónias dos outros impérios coloniais, na África e na Ásia, propiciou o início da luta armada pela independência nas colónias portuguesas, nos anos 60 do século XX, e levou a um aumento significativo da presença portuguesa, não só militar como, também, de emigração. Entretanto, os enclaves de colonização portuguesa na Península do Indostão – Goa, Damão e Diu – foram anexados pela então recém-independente União Indiana, em 1961. Dadrá e Nagar-Aveli já tinham sido ocupadas em 1954.

Reflexos da condição de colonizador na educação portuguesa

Portugal continuou a ver-se até aos anos 70 do século XX como “uma grande Nação”, que ia de Lisboa a Timor, conforme se ensinava nas aulas de geografia escolar, e a propaganda do Estado enfatizava para todos, crianças e adultos. Como salienta Reis Torgal (1996), durante a Monarquia, a 1.^a República e no Estado Novo, a mensagem transmitida pela escola foi sempre a da história da expansão e da colonização como missão civilizadora, valorizando as riquezas dos novos espaços ocupados e apresentados como “espaços de presença portuguesa” (Torgal, 1996, p. 369), logo extensões da Pátria.

Portugal, que ia do Minho a Timor, era povoado por muitas raças e povos aos quais levávamos a civilização e o cristianismo. Apresentados nos livros escolares como povos “primitivos”, que algumas gravuras, poucas, representavam seminus, a ação dos portugueses era trazê-los para a civilização, tirando-os da barbárie. No discurso oficial após a II Guerra Mundial, há nuances, pretendendo, mais do que combater o racismo, dar uma imagem de nação pluriétnica – éramos uma nação constituída por muitos povos, mas todos eram portugueses, unidos pela língua e pela religião. Na realidade, o racismo existia e era tolerado sob formas nem sempre subtis.

O Brasil era apresentado como um grande país irmão, que obtivera a independência por falta de diplomacia dos liberais, da imprudência do jovem príncipe herdeiro e dos interesses e da diplomacia subterrânea dos ingleses. Esta era a versão única da História “que convinha à Nação”, nos finais dos anos 50 do século XX e que era apresentada e inculcada à população, com uma plêiade de heróis, de patriotismo exemplar.

Figura 1

Mapa de Portugal, Ilhas e Colónias, existentes nas escolas primárias portuguesas no séc. XX



Fonte: Fotografia de inventário, recolhida pela equipa do Projeto “Museu Vivo da Escola Primária”, 1999

No ensino secundário, então designado liceu, começava-se a intuir outros lados e significados da colonização: a crónica de Zurara mostrava a crueza da escravatura. A História positivista, de causas remotas e próximas, permitia colocar em perspetiva os argumentos políticos, económicos e religiosos. Com o resultado contrário ao esperado, alguns jovens, rapazes e raparigas posicionavam-se contra o racismo, a guerra colonial e o colonialismo.

Reconhecemos, contudo, numa perspetiva crítica, que “a voz do Império”, a partir do legado de uma longa cultura colonial, hegemónica, branca, europeia, civilizadora e cristã, está presente na historiografia portuguesa, que se questiona e dialoga com outros olhares e pontos de vista. Não se trata de afirmar que a narrativa histórica é subjetiva, porque se enuncia o lugar de onde se fala. Pelo contrário, em nome do rigor, trata-se de delimitar todo um campo de significações e representações culturais que estruturaram pessoas e geração e, em relação às quais a historiografia se tem vindo a questionar, procurando um entendimento mais complexo da realidade, que contribua para a mudar. Hoje, armados com os diversos contributos metodológicos que a História, a Geografia, a Sociologia e a Antropologia nos facultam e com a

vigilância que devemos ter sobre as nossas próprias concepções, podemos cruzar olhares, desenvolver equipas plurinacionais e multidisciplinares, para dissecarmos e compreendermos as nossas heranças comuns, as nossas diferenças e as relações desiguais entre classes, estados e regiões geopolíticas. Só com conhecimento rigoroso podemos construir explicações credíveis do processo histórico e suas incidências no presente e, desse modo, vencer traumas do passado e afastar a tentação fácil de o diabolizar ou mitificar.

Se sobre a expansão da educação ao Brasil colónia há estudos portugueses e brasileiros, que iluminam o lento progresso de escolarização, relativamente às outras colónias, a historiografia da educação portuguesa tem-se interessado pouco pela temática¹⁰. Só mais recentemente, no final do século XX, se começaram a desenvolver trabalhos (Nóvoa et al., 1996)¹¹sobre este tema. Para os países que se tornaram independentes o que está em causa é também o uso de uma visão da História para afirmar uma nova legitimidade política e identitária, como bem salientou Reis Torgal (1996, p.371).

O tema da educação colonial é um campo a explorar, mas não tem aparecido como prioritário, e a questão colonial ainda é um tema sensível, doloroso para muitas pessoas que em Portugal viveram a guerra colonial. Por sua vez, assiste-se a nível político e nos meios de comunicação social a tentativas de branqueamento do período da Ditadura e do colonialismo em Portugal. Os materiais que identificámos permitiram esta primeira abordagem, ainda pouco sistemática, sobre a perspectiva da educação colonial, que precisa de ser olhada nas suas raízes, de uma longa tradição missionária, de discursos políticos, filosóficos, religiosos, científicos, ao serviço do domínio político, de assimilação, mas também de um encontro de culturas. Encontro desigual, marcado pela conquista, exploração e escravatura, legitimado por tratados e direito internacional, por crenças religiosas e científicas, mas também por encontro de pessoas, de intersubjetividades e não apenas de confronto.

¹⁰ Podem-se encontrar elementos na obra de José Silvestre Ribeiro (1871-1892).

¹¹ Cf. ainda Vidigal, Luís. Entre o exótico e o colonizado: Imagens do outro em manuais escolares e livros para crianças no Portugal Imperial (1890-1945). In Nóvoa, A. et al., *op. cit.*, pp.379-419, onde refere a bibliografia relativa a estudos sobre manuais e literatura para crianças, mas afirma que o tratamento do tema das imagens do Outro é “praticamente inexistente”. O trabalho mais profundo sobre Moçambique é sem dúvida o de Madeira (2007). A autora tem continuado a produzir no âmbito da educação colonial.

O contexto político e educativo português até ao século XX

A expansão marítima dos portugueses foi uma empresa dirigida pela Coroa, acompanhada por formas de povoamento, de organização, que envolveram a nobreza e a participação organizada do clero e do povo. Tomar posse de um território envolvia afirmar uma autoridade régia e, ao mesmo tempo, atribuir ao clero a jurisdição para o governo das almas, segundo o *direito de padroado*. Este incluía os ofícios religiosos e a missionação, nos casos em que existissem povos, como na costa de África, no Brasil ou na Ásia e a nomeação, pelo rei, de bispos para essas regiões. Não nos deteremos nessas questões, mas sublinhamos a inseparabilidade da gestão religiosa da político-militar, económica e de povoamento.

No caso do Brasil, com os jesuítas Padres Manuel da Nóbrega e José de Anchieta assistimos a uma recolha da língua Tupi e Guarani para poderem comunicar com os povos indígenas. Não temos notícia de outra recolha semelhante em África ou mesmo no Oriente, mas sabemos que os jesuítas eram excelentes intérpretes. Decerto produziram materiais, que permitiria a tradução dos diversos idiomas, como foi o dicionário de japonês-português (1603). Também no Brasil nos aparecem nas missões “escolas” para os indígenas, onde, além dos rudimentos da leitura e da escrita, estavam implícitas a formação moral e a formação pelo trabalho. Nas missões havia o ensino de ofícios a homens e mulheres, diferenciados segundo o sexo. Foi essa forma de dominar, pela assimilação cultural, a partir da cristianização das populações, da adoção de costumes e de aprendizagem de ofícios, que esteve presente em todo o processo colonizador, sem questionamento. A essa estratégia se veio juntar posteriormente, em relação ao Oriente, uma política oficial de miscigenação, proposta por Afonso de Albuquerque, Governador da Índia, como forma de aumentar os efetivos portugueses, em países densamente povoados.

Os colégios, que as ordens religiosas criaram, destinavam-se aos filhos dos colonos. Esses, para continuarem seus estudos, teriam de fazer exame no Colégio das Artes, para aceder à Universidade de Coimbra. Este panorama é bem conhecido e estudado por investigadores(as) brasileiros(as) e portugueses(as). Estas ligações a Coimbra perduraram¹². Também o exército, com a necessidade de formação técnica, que a arte da guerra implicava, desenvolvia no seu seio o ensino da Matemática, de rudimentos de Física e Química, de que restam manuais.

¹² Cf. a título de exemplo, o recente trabalho de Cruz (2014).

No século XVIII, com o Marquês de Pombal assiste-se à expulsão dos jesuítas, com graves consequências para a instrução colonial. A nomeação de mestres régios pelo Marquês, que se seguiu, não foi suficiente nem tinha a estrutura para colmatar as perdas operadas. A ida da Corte para o Brasil alterou um pouco esse panorama em relação à população branca, criando mais oportunidades de formação. Do ponto de vista da população autóctone ou escravizada não parece ter havido alterações. Em Portugal, o liberalismo herdou o sistema pombalino de ensino que perdurou durante o período das lutas liberais.

A Revolução de Agosto de 1820, de que estamos a celebrar o centenário no Porto, estava mais ocupada em fazer o rei voltar a Lisboa e em reorganizar o país, devastado pela guerra, do que com a educação. A Constituição de 1822 apenas garantiu a liberdade de ensinar, permitindo que a educação se tornasse uma área de negócio para a pequena e média burguesia. Mas a Constituição definiu:

“a nação como a união de todos os portugueses de ambos os hemisférios” (o que justificava a sua política “colonialista”, tanto em 1820-25 quanto ao Brasil, como quanto às colónias da África ou Ásia) garantindo-lhes, pelo menos em teoria, direitos e deveres iguais [ênfases no original]. (Marques, 1976, p. 62)

Segundo o mesmo autor, é um caso único, na história constitucional das potências colonizadoras europeias, pois a definição de 1822 ligava indissolavelmente Portugal aos seus territórios ultramarinos, visto que a Nação era considerada una e indivisível. Esta definição vai legitimar os discursos nacionalistas e colonialistas que atravessaram a Monarquia liberal, a República e a Ditadura até 1974.

Todo o século XIX é atravessado por ondas de emigração para o Brasil, de que esta carta do Governador Civil do Porto enviada às Câmaras, pedindo a colaboração das elites locais, é elucidativa, e que pressiona a favor da abertura de escolas:

Sendo excessiva aqui a população, e possuídos como se acham os povos da mania da emigração, todos os annos sae um numero bastante avultado de rapazes que vão procurar no Brazil uma posição que difficilmente alcançariam se ficassem na sua Pátria; e estes rapazes, destinados quasi todos a ser empregados como caixeiros nas casas de commercio d’aquelle Império, precisam de ir habilitados com os conhecimentos de ler escrever e contar, indispensáveis para poderem abraçar a profissão a que seus paes os dedicam. Talvez por esses sejam bastantes frequentadas as escolas do ensino primário¹³

¹³ Arquivo Distrital do Porto. Fundo do Governo Civil do Porto. Livros de registo de correspondência do Governo Civil do Porto. Correspondência Expedida a Câmaras Municipais de 14/9/1862 a 2/8/1873. Cf. Felgueiras, Margarida L. (2012).

A falta de recursos do poder central e local leva o Estado a apelar à iniciativa privada para criar escolas públicas, mediante a oferta de donativos. Nesse sentido, a Portaria de 19 de maio de 1860 previa algumas regalias a quem desse donativos significativos para esse fim. Um dos benefícios concedidos era poderem os beneméritos indicar o nome da pessoa a primeiro ocupar o cargo de professor(a). Entre os que doaram edifícios escolares ao Estado encontram-se muitos “brasileiros de torna viagem”¹⁴. A partir de meados do século XIX, foi-se modernizando e estabelecendo um sistema nacional de ensino do nível básico ao superior, modernização que se completou na República, com a criação das Universidades de Lisboa e Porto. Não nos deteremos nesse processo. Apenas sinalizamos que em manuais de leitura do ensino primário apareciam modelos de cartas para o Brasil (Rio de Janeiro), dando conta do fluxo migratório que se manteve do Norte de Portugal para o Brasil durante todo o século XIX, até aos anos 30 do século XX. Reflexos do Império e do Outro colonizado na escola em Portugal

Neste trabalho, vamos deter-nos apenas em alguns manuais escolares de Ensino Primário (Ensino Elementar) no século XX, para analisar como se encontra refletido o Império na educação ministrada às crianças. Utilizaremos ainda alguma informação dos *Boletins da Agência Geral das Colónias* entre 1934-1940, altura da realização das grandes exposições coloniais portuguesas, que fecharam o ciclo das exposições coloniais na Europa, iniciadas no século XIX.

¹⁴ São portugueses emigrados no Brasil que voltavam a Portugal, para aqui passarem o final da sua vida e que procuravam juntar prestígio e reconhecimento público, quicá um título de nobreza, à fortuna adquirida.

Tabela 1

Material sujeito a análise

Autor/Série	Título																					
Lopes, A. Simões	Selecta das Escolas. Livro de Leitura destinado à 4.ª Classe das Escolas Primárias. Porto: Lopes e Cª Editores.1906																					
Lopes, A. Simões	Cartilha Infantil. 2.ª Parte. Exercícios graduados de leitura corrente. (31.ª ed.) Aprovado pelo Governo. Porto: Lopes e Cª Editores.																					
Ministério da Educação Nacional	O Livro da Primeira Classe. s.d., s.l.																					
Ministério da Educação Nacional	O Livro da Segunda Classe. (6.ª ed.) Porto: Ed. Educação Nacional,1958																					
Ministério da Educação Nacional	O Livro da Terceira Classe. s.d., s.l.																					
Série Escolar Figueirinhas	Geografia- Ensino Primário Elementar. (Nova edição, actualizada, em harmonia com os programas). Porto: Livraria Figueirinhas [1955].																					
Série Escolar Educação, de António Figueirinhas	Livro de Leitura para a 1.ª classe do Ensino Primário Elementar. Porto: Ed. Educação Nacional, [1948?]																					
Série Escolar Educação, de António Figueirinhas	Livro de Leitura para a 2.ª classe do Ensino Primário Elementar. Porto: Ed. Educação Nacional, [1948?]																					
Série Escolar Educação, de António Figueirinhas	Livro de Leitura para a 3.ª classe do Ensino Primário Elementar. Aprovado oficialmente. Nova edição. Porto: Ed. Educação Nacional, [1951?]																					
Primeira Exposição Colonial Portuguesa No Porto	Colónia de Moçambique. Estação Zootécnica de Chobela. Lourenço Marques: Imprensa Nacional de Moçambique, 1934.																					
Coleção Pátria	Almeida, Virgínia de Castro. Aventuras do Grande Capitão do Mar em Terras Desconhecidas. Lisboa: Edições S.P.N., 1941																					
Coleção Pátria	Almeida, Virgínia de Castro. História do Grande Marinheiro que o mar enfeitiçou. Lisboa: Edições S.P.N., 1941																					
Boletim da Agência Geral das Colónias ¹⁵	<table border="1"> <tbody> <tr> <td>1934</td> <td>X</td> <td>103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110-111, 112, 1</td> </tr> <tr> <td>1935</td> <td>XI</td> <td>115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122-123, 124, 1</td> </tr> <tr> <td>1936</td> <td>XII</td> <td>127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134-135, 136, 1</td> </tr> <tr> <td>1937</td> <td>XIII</td> <td>139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146-147, 148, 1</td> </tr> <tr> <td>1938</td> <td>XIV</td> <td>151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158-159, 160, 1</td> </tr> <tr> <td>1939</td> <td>XV</td> <td>163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170-171, 172, 1</td> </tr> <tr> <td>1940</td> <td>XVI</td> <td>175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182-183, 184, 1</td> </tr> </tbody> </table>	1934	X	103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110-111, 112, 1	1935	XI	115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122-123, 124, 1	1936	XII	127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134-135, 136, 1	1937	XIII	139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146-147, 148, 1	1938	XIV	151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158-159, 160, 1	1939	XV	163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170-171, 172, 1	1940	XVI	175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182-183, 184, 1
1934	X	103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110-111, 112, 1																				
1935	XI	115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122-123, 124, 1																				
1936	XII	127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134-135, 136, 1																				
1937	XIII	139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146-147, 148, 1																				
1938	XIV	151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158-159, 160, 1																				
1939	XV	163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170-171, 172, 1																				
1940	XVI	175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182-183, 184, 1																				

¹⁵ Agradeço ao meu colega José Pedro Amorim, pelo apoio na exploração inicial deste material, com vista a um outro projeto conjunto de investigação.

Como questão inicial há que contextualizar estes manuais. Simões Lopes foi um inspetor escolar da região Norte que escreveu vários livros, alguns dos quais com inúmeras edições, como o caso da *Cartilha Infantil*, que começou a ser publicada na década de 1880. Foi um professor que atravessou a Monarquia e a República e se mostrou preocupado com a vaga de emigração para o Brasil, no início do século XX, propondo que a escola fosse um meio de valorizar o campo e fixar as pessoas à terra. Os livros de leitura do Ministério da Educação Nacional, editados a partir de 1941, foram os únicos usados obrigatoriamente em todas as escolas no período da Ditadura. Os livros da Série Escolar da Educação Nacional, de António Figueirinhas, foram aprovados em 1948, 1951 e 1961, ainda na Ditadura. Eram novas edições de uma pessoa do setor católico, muito ligado ao regime, e que, por vezes, os inspetores escolares aconselhavam a usar, a par com o livro único, como uma espécie de leitura complementar. As publicações do Secretariado da Propaganda Nacional são de 1939 a 1943 e enquadram-se nas celebrações dos Centenários e da Exposição Colonial. Ainda consultamos o *Boletim da Agência Geral das Colónias*¹⁶, 7 volumes, 84 números entre os anos de 1934 e 1940.

Os livros de Simões Lopes são muito desiguais quanto ao que deles se reflete sobre o Império. A cartilha infantil, mais antiga, tratando-se da 31.^a edição, não tem qualquer referência às colónias, o que confirma o que Vidigal (1996) e Madeira (2007) afirmam, de que o mundo colonial era praticamente desconhecido das crianças portuguesas. Somente num texto intitulado “O Progresso”, o autor se refere à abolição da escravatura, à liberdade de consciência e à tolerância religiosa, à igualdade dos cidadãos perante a lei. Conclui que “No indivíduo, o progresso produz a felicidade e a virtude; na humanidade, o progresso produz a *civilização*” [ênfase no original] (p. 80) O conceito de civilização aparece como sinónimo de progresso material e social. O mesmo autor, no livro de 1906, para a 4.^a classe, tem cinco textos em que faz referências às colónias. Os primeiros, com duas fotografias: uma mostrando “uma caravana de pretos que vieram de Benguella, cidade que fica na província de Angola, e que depois de terem trocado a borracha que traziam por fazendas, estão prontos para regressarem à sua terra”(pp. 38-39), outra mostrando um grupo africano com dentes de elefante, que vinham vender junto de uma fábrica que trabalhava o marfim (p. 49).

¹⁶ Disponíveis em <http://memoria-africa.ua.pt/Library/BGC.aspx>

Figura 2

Caravana de trabalhadores angolanos que iam vender marfim à porta da fábrica



Fonte: Lopes, António Simões. /Selecta das Escolas, 1906, p.49

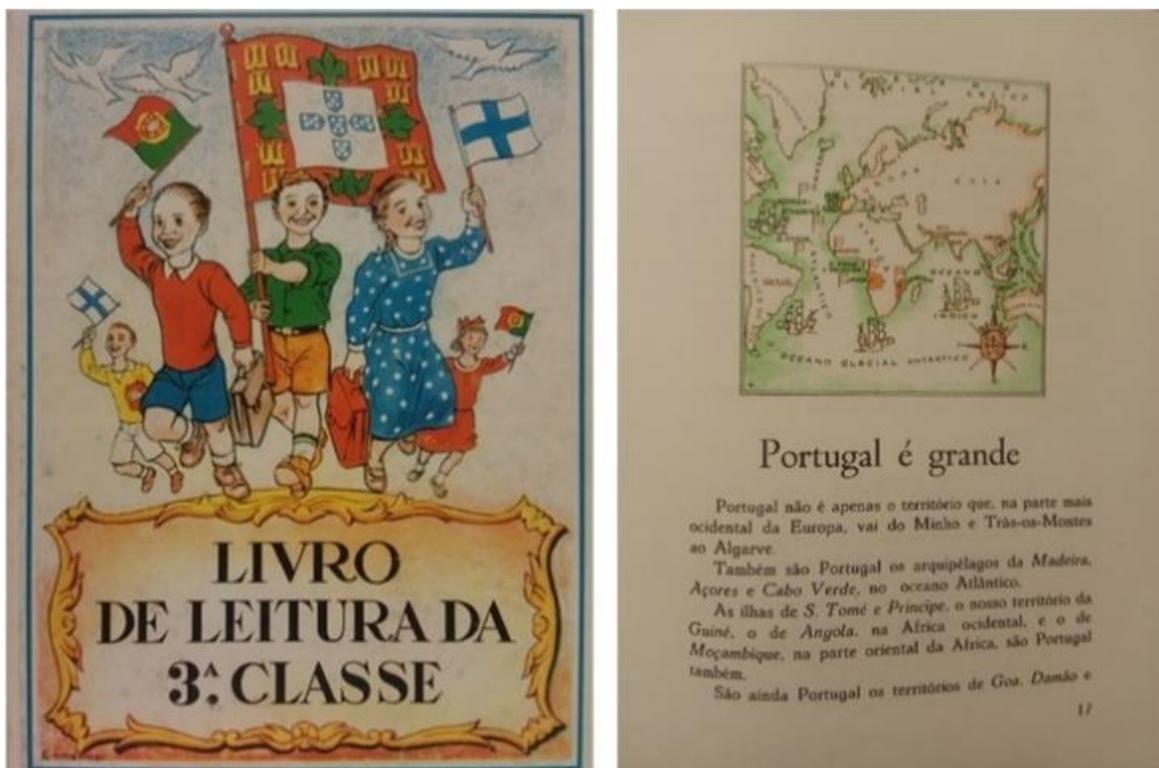
Há ainda três outros textos sobre figuras históricas emblemáticas: Infante D. Henrique; Nuno Álvares Pereira e Mouzinho de Albuquerque. O destaque deste último deve-se à vitória, então ainda recente, sobre os Vátuas de Moçambique, com a prisão “do potentado africano, o terror da região, o Gungunhana” (p. 85) e a pacificação da região de Gaza: “devido à iniciativa do capitão Mouzinho de Albuquerque se deve o ter terminado a guerra com o gentio, n’essa ocasião, e tomar-se, efetivamente, posse de tão rica região.” (p. 85). Gaza torna a ser o tema de outro texto onde Gungunhana aparece retratado. Fazendo o elogio a Mouzinho da Silveira, o texto procura apresentar a região como de grande fertilidade agrícola, a população pacificada como sendo bons trabalhadores e o excedente de milho que é vendido às colónias inglesas vizinhas. (pp. 102-104) No final do livro, um texto de Alves Mendes apresenta uma definição unitária sobre a Pátria, que vai ser glosada ao longo de décadas como fundamento do nacionalismo e do colonialismo:

a pátria não é somente o torrão natal... ..é o Minho com os seus vergéis..., o Douro com as suas vinhas, ...a pleiade de nossas províncias e o colar de nossas colônias... essa personalidade altíssima, conhecida pelo nome de nação, que providencialmente engendrada pela mecânica histórica e pela química social, ostenta, através do espaço e do tempo, o mesmo rosto e o mesmo espírito: uma só língua, uma só crença, uma só fé. (pp. 302-303)

Já os livros únicos do Estado Novo não apresentam referências nem a África nem a africanos. Aparecem apenas no livro da 3.^a classe sobre a extensão do Império.

Figura 3

Capa e página 17 do Livro de Leitura da 3.^a Classe. Livro único para a 3.^a classe



Nesse texto se concluía que “Portugal tem possessões em quase todas as partes do mundo” e “a língua portuguesa é falada em todos esses territórios e também no Brasil”¹⁷, e terminava:

¹⁷ Cf. mapa Fig. nº 1, supra.

Ao vermos a enorme extensão do Império Português, admiramos o heroísmo com que os nossos antepassados - sábios, marinheiros, soldados e missionários, - engrandeceram a Pátria. Por ela atravessaram mares desconhecidos, sofreram as inclemências de climas insalubres e travaram lutas cruéis em paragens longínquas.

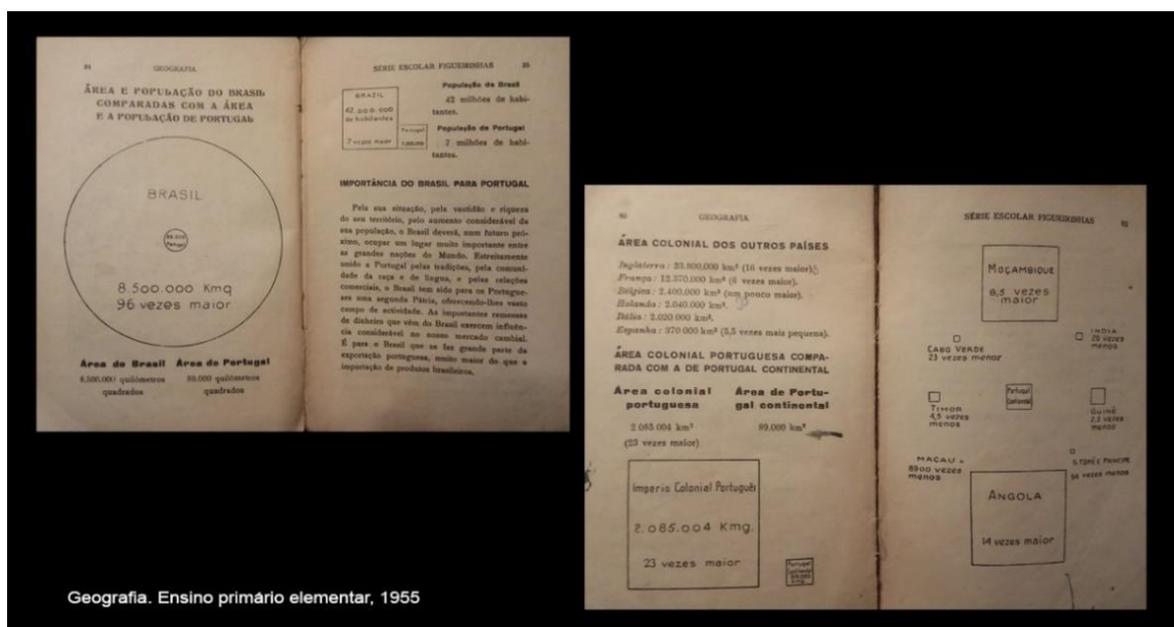
Aprendamos a lição do seu esforço, para amar e servir, como eles, a nossa querida Pátria. (Ministério da Educação Nacional, s.d., Livro de Leitura da 3.^a Classe, p.18)

A referência a “lutas cruéis” aparece como mais um aspeto do esforço e do heroísmo dos antepassados. É a expressão da visão imperial, da assunção do passado de expansão e conquista territorial e não contém qualquer ponto de vista sobre os povos habitantes desses territórios, ausentes da narrativa.

Para a 4.^a classe, que era facultativa, mas necessária e preparatória para o seguimento de estudos no liceu ou na escola técnica, não havia livro único, mas manuais aprovados pelo Governo. Conforme as regiões, os inspetores escolares recomendavam um ou outro. Os mais usados eram os da livraria Civilização e da Livraria Figueirinhas, conhecidas pelo seu apoio ao regime. A série escolar Figueirinhas surge com um livro de Geografia para o ensino primário, 1955, em que se compara o império colonial português com os das outras potências coloniais.

Figura 4

Páginas do livro Livro de Geografia. Série Escolar Figueirinhas. Ensino Primário Elementar 1955



São páginas didaticamente bem construídas, procurando dar uma visão intuitiva da grandeza das colônias e da sua importância. Nessa época aprendia-se na escola a geografia física dos territórios coloniais, com as principais produções/riquezas e, por vezes, a geografia humana, com os principais grupos étnicos. Aprendia-se de cor nomes tão estranhos como coconote, cautchu, planta do café ou do cacau, das quais não se tinha a mínima ideia de como seriam. Mas assim estranhas, combinavam-se bem com essa ideia mítica de grandeza, que era a Pátria portuguesa.

Geografia, História, Português e Religião constituíam um núcleo inquestionável de uma imagem do império que se procurou transmitir, mais acentuadamente no século XX, quando a escola se tornou um veículo fundamental de integração nacional-colonial. Alfabetizar os incultos, modernizá-los e com isso prepará-los para a modernização da agricultura era a tarefa da escola. Trazer ao trabalho, à civilização, os “gentios”, era a tarefa dos colonizadores em geral, mas catequizar, assimilar, formando uma grande nação, era missão genuinamente dos portugueses, que salvaguardavam o património histórico como “senhores da navegação e conquista”. Até ao deflagrar da guerra colonial não havia diferença de fundo entre os defensores da Ditadura ou da República: ambos se opunham à cedência ou à venda dos territórios coloniais, como se colocava a questão ao nível internacional no início do século XX¹⁸. A diferença estava nas formas de administrar, de ocupar e explorar os territórios. Sempre terão existido vozes críticas, desde “o velho do Restelo”, mas eram francamente minoritárias e sem expressão político-social. Pelo contrário, no século XIX, a questão do “mapa cor-de-rosa” e o ultimato inglês a Portugal, por causa da exploração geográfica e traçado de fronteiras na África Central, incendiou o espírito patriótico e a reafirmação, com apoio popular e republicano, da defesa e da manutenção dos territórios coloniais.

Do ponto de vista da administração e da alfabetização das crianças das colônias, esse trabalho estava entregue às missões católicas ou a missões laicas, que a República incentivou, sem grande êxito. O apoio às missões católicas foi visto como uma forma de impedir a influência inglesa e alemã, realizada por meio das missões protestantes.

¹⁸ O Rei Leopoldo da Bélgica comprou a título pessoal a região do que viria a ser o “Gongo Belga”, por exemplo.

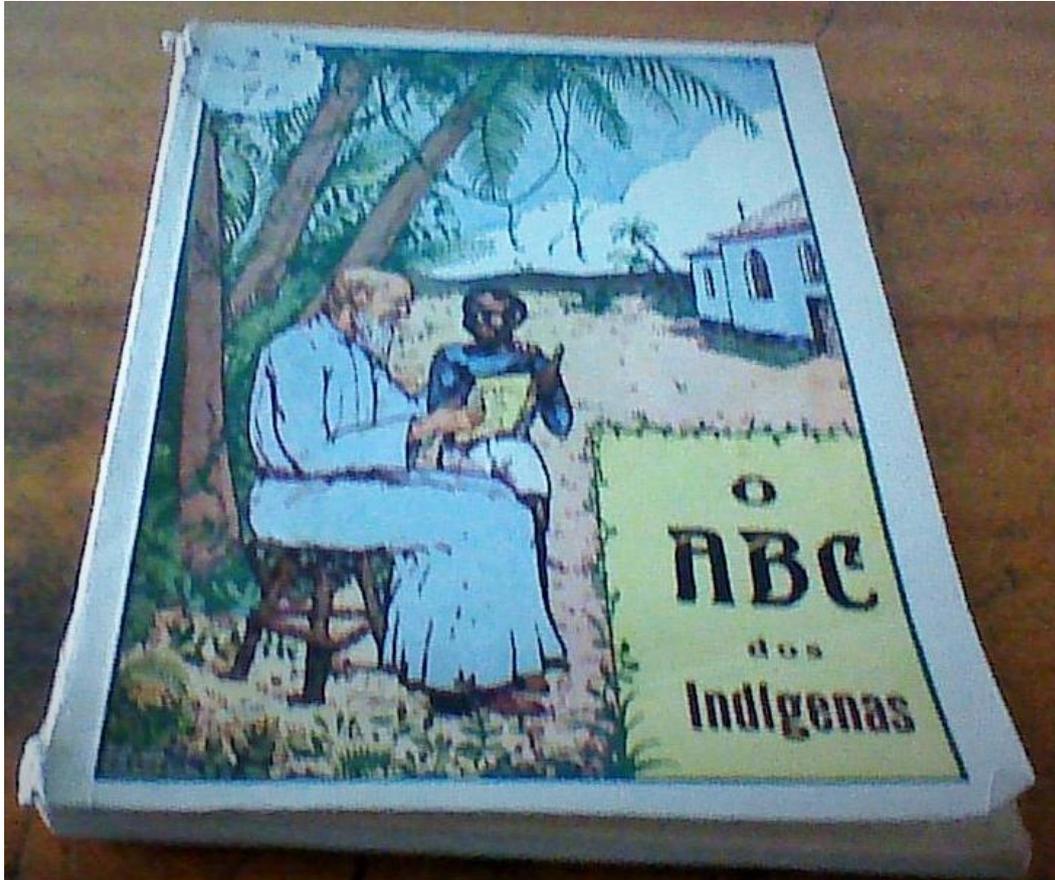
Se para o Brasil se conhece o papel desempenhado pelos padres jesuítas Manuel da Nóbrega e José de Anchieta na recolha das línguas locais , tupi-guarani, para poderem mais eficazmente evangelizar, assimilar e tornar súbditos do rei de Portugal os autóctones, sobre o que se fez no resto do Império há um enorme silêncio.

A esse respeito encontramos, na Biblioteca Pública do Porto, um manual, *O ABC dos Indígenas*, da autoria do Padre Domingos Vieira. Tem como subtítulo *Método de leitura: segundo os princípios de João de Deus: adaptado ao ensino dos indígenas de Angola nas duas principais línguas do norte e centro, nas escolas rurais das missões católicas*. Esta é a 10.^a edição, publicada em 1951, em Lisboa, na Tipografia. da Liga dos Combatentes da Grande Guerra. A edição de 1951 contém uma série de fotografias do Governador ou de entidades públicas em visitas às escolas das missões. Deste manual, conhecemos a 6.^a edição (1934), publicada na Tipografia da Missão Católica do Huambo. Na 6.^a edição, de 1934, aparece como título na capa: *O ABC dos Vimbundos. Nas Escolas Indígenas das Missões Católicas*. No interior, presume-se como subtítulo, *Método de leitura segundo os princípios de João de Deus / João Ninguém*. Tem 69 páginas. Tivemos conhecimento, recentemente, de uma Gramática de Kimbundo, também de 1934, editada em Portugal, mas dirigida à formação de elementos da administração portuguesa, publicada por um professor da Escola Colonial.

Detemo-nos, pois, na edição da cartilha de 1951, por não nos ser possível consultar de novo a edição de 1934, na Biblioteca Pública do Porto, por não se encontrar acessível. O livro tem a função de uma cartilha para alfabetizar. A novidade é tudo estar traduzido em duas línguas de Angola: a língua Fiote do Congo, mais falada a Norte, e a língua Mbundu, mais usada no Centro de Angola.

Figura 5

Capa do livro *O ABC dos indígenas*, 10ª ed., Vicira, D. (1951)

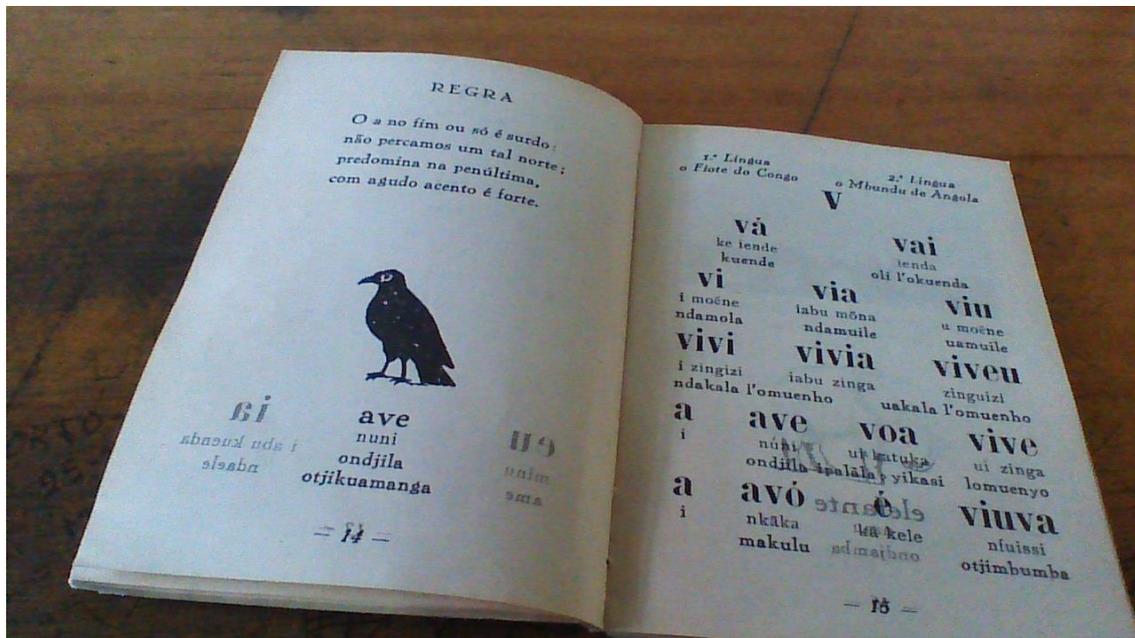


Fonte: Livro existente na Biblioteca Pública Municipal do Porto. Foto Arquivo pessoal

No manual encontram-se contos religiosos, o hino nacional português e muita poesia. O livro utiliza a poesia/rima para a aprendizagem das regras gramaticais, tudo traduzido em duas línguas angolanas, assim como algumas gravuras e fotografias, como se pode ver na Figura 6. Com a Ditadura, era explícita uma intenção nacionalista de inculcar a ideia de pertença à nação portuguesa, de adotar a religião, os costumes, como forma de ser civilizado.

Figura 6

Regra de acentuação em rima e ensino da letra v nas três línguas



Fonte: O ABC dos Indígenas, 1951, pp.14-15

Entre as gravuras que o livro possui há uma da missão do Huambo e outra de uma banda com a seguinte legenda: “Nacionalizando pela música! Promovendo festas para receita das Obras Missionárias do mar à fronteira.” (p. 110). O livro incluía outras poesias e o hino nacional, igualmente traduzido nas línguas angolanas.

A 10.^a edição, apesar de editada em Portugal, não era conhecida do público, uma vez que era material dedicado às missões. O registo linguístico teria despertado interesse sobre outras línguas, por parte da administração portuguesa, mas não sabemos até ao momento, se houve outro material produzido e dirigido ao ensino das populações das outras colónias. É um facto que este manual se insere na tradição missionária portuguesa, iniciada com os jesuítas no Brasil e no Japão, mas também que sofreu adaptações ao novo contexto editorial, usando a gravura e a fotografia. Além disso, mais do que catequisar era clara a intenção de nacionalizar através da educação, tendo a música e a poesia desempenhados um papel importante nesse processo. O missionário da capa do livro, as fotos das escolas, das visitas oficiais ou da banda procuram dar, nesta edição de 1951, uma ideia de harmonia e da missão civilizadora de Portugal, junto das populações autóctones. Isto permitia ao Ministro das Colónias afirmar em 1940: “Para

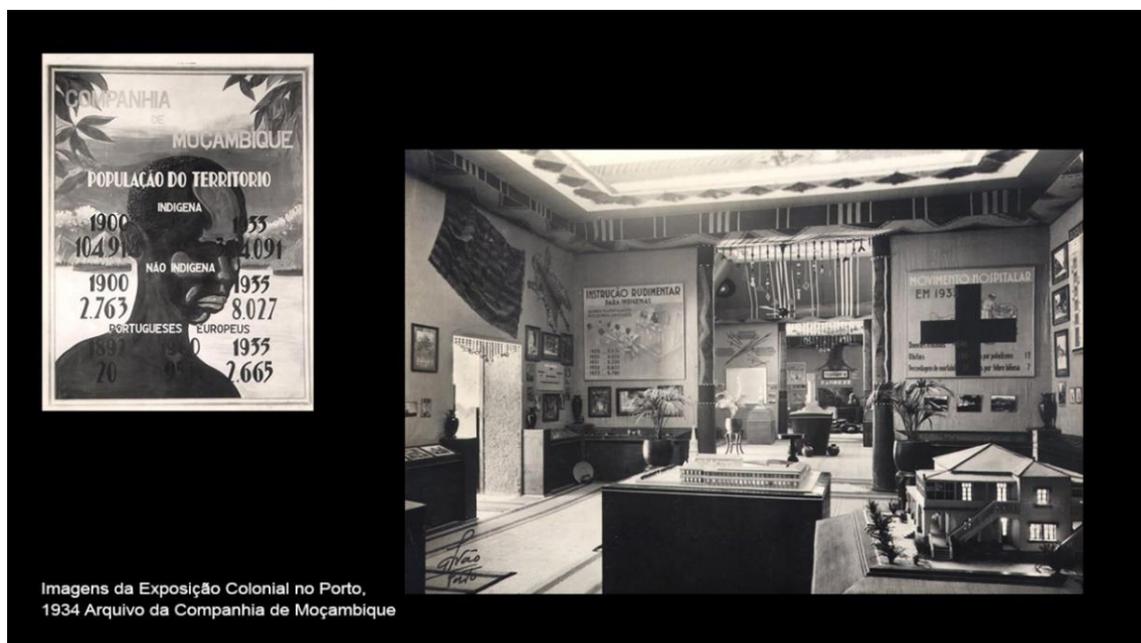
Portugal, colonizar não consiste na exploração económica em exclusivo proveito da metrópole”¹⁹.

Estava-se no pós-II Guerra Mundial. Era necessário modelar o discurso às novas condições, mas na mesma linha das Conferências de Berlim e de Paris, que garantiram os domínios coloniais e determinaram aos colonizadores o dever de civilizar. Procurando fundamentar os territórios ultramarinos como “parte integrante da Pátria una” argumentava o então ministro, que “Colonizar tem, para Portugal, um sentido mais transcendente e mais humano” ... “Sem a arrogância na consciência da nossa superioridade” ... “colonizar é ... proceder a uma transfusão de almas”²⁰ “Colonizar é, para nós, portugueses, verdadeiro e contínuo acto de amor.” (p. 8).

Era essa consciência de superioridade cultural que permitira a realização das exposições Colonial Portuguesa em 1934, no Porto, e a Exposição do Mundo Português, em Lisboa, 1940, com uma gigantesca amostra de povos, transformados em peças de um zoo humano.

Figura 7

Imagem da Exposição Colonial no Porto, 1934 com dados de população e instrução na zona de administração da Companhia de Moçambique



Fonte: Boletim da Agência Geral das Colónias. <http://memoria-africa.ua.pt/Library/BGC.aspx>

¹⁹ Boletim da Agência Geral das Colónias. n.º 186, p.3

²⁰ Boletim da Agência Geral das Colónias. n.º 186, p.4.

E por meio delas a difusão à população portuguesa desse sentimento de superioridade, que alimentava o racismo. Ao mesmo tempo mostrava o débil povoamento e domínio da população de origem europeia assim como os baixos índices de uma instrução para todos, que, para os indígenas, era rudimentar e adaptada.

Este manual comprova a existência e a continuação, até meados do século XX, de uma pedagogia específica utilizada por algumas congregações ou missões católicas no Império Português: a recolha das línguas nativas mais faladas, que funcionavam como elos facilitadores entre etnias africanas. Ao mesmo tempo eram usadas como meio de traduzir os ensinamentos religiosos e o que o poder central decidia ser o fundamental a transmitir, para “civilizar”. O interessante é a manutenção desta prática missionária de recolha escrita de línguas indígenas como meio do ensino do português. Era simultaneamente uma forma de reconhecimento do outro, na sua alteridade e humanidade, que o discurso do “indígena selvagem” negava. Quando teria sido abandonada esta prática, que se tem mantido quase ignorada na historiografia portuguesa? É uma das muitas interrogações para as quais não temos resposta. Contudo, supomos que teria sido abandonada nos anos 1960, com o início da guerra colonial e o desenvolvimento do ensino oficial público do português em português, como única língua de comunicação escrita.

Levantando questões para pesquisas futuras

O trabalho que apresentamos não dá conta de todas as dissertações de mestrado e teses que sobre este assunto se tenham realizado, o que justifica a necessidade de um levantamento atualizado sobre o tema. Permanece na obscuridade o conhecimento dos métodos e dos meios utilizados ao longo da colonização portuguesa pelas missões católicas das diversas ordens religiosas. Ana Maria Madeira (2007) afirma que o ensino nas missões católicas em Moçambique era um ensino rudimentar feito nas línguas autóctones, e Amadeu Castilho Soares (2002) diz que os primeiros manuais para o ensino primário rural em Angola datam de 1960-61, fruto do Plano de ensino Primário Rural em Angola, do mesmo ano. O autor refere, naturalmente, manuais escolares a cargo do Estado, para ensino público. Contudo, Sara Cardoso identifica um manual para as missões católicas de 1939 (Cardoso, 2013). Porém, a questão sobre o ensino dos indígenas era debatida em Portugal, na Sociedade de Geografia de Lisboa desde 1878, tendo

defendido Adolfo Coelho uma proposta de estudo das línguas indígenas bantu, nbundo e zulu, e dos dialetos modernos da Índia e seu ensino na Escola Colonial, a criar (Santos, 2020). Inserir-se-á as edições deste *O ABC dos Indígenas*, nessa linha de pensamento e ação? Que linhas de continuidade e de mudança se poderão traçar entre a tradição catequética de jesuítas, franciscanos e dominicanos, as propostas da Sociedade de Geografia e os manuais do século XIX e XX?

Estas são algumas questões a desafiar a novas e organizadas pesquisas colaborativas, entre investigadores dos vários espaços da lusofonia.

Referências

- Alves, J. F. (1994). *Os brasileiros. Emigração e retorno no Porto oitocentista*. Porto.
- Arquivo Distrital do Porto. Fundo do Governo Civil do Porto. *Livros de registo de correspondência do Governo Civil do Porto*. Correspondência Expedida a Câmaras Municipais de 14/9/1862 a 2/8/1873.
- Boxer, C. (1992). *O império marítimo português*. Lisboa.
- Capelo, H. B., & Ivens, R. (1886). *De Angola à Contra costa*. Imprensa Nacional.
- Cardoso, S. A. M. (2013). *As cartilhas coloniais de Augusto Casimiro e Pedro Muralba*. [Dissertação de Mestrado em ensino do Português como língua segunda e estrangeira]. FCSH da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Cruz, M. T. J. O. (2014). *Ritos, símbolos e práticas formativas: a Faculdade de Direito de Sergipe e sua Cultura Acadêmica (1950 a 1968)*. [Tese de Doutoramento em Educação]. Universidade Federal de Sergipe.
- Felgueiras, M. L. (2012). As escolas como narrativas do êxito do emigrante: A acção dos 'brasileiros' a favor da instrução pública. In M. Miñambres, & J. F. del Viso (Eds.), *El asociacionismo y la promoción escolar de los emigrantes del Norte Peninsular a América* (pp. 250-273, ISBN 978-84-8053-676-9). Ayuntamiento de Boal.

Fraga, L. A. de (2009). A Guerra de África em 1895” -Uma leitura estratégica. In *Actas do XVIII Colóquio de História Militar (Política Diplomática, Militar e Social do Reinado de D. Carlos no Centenário da Sua Morte)*. Lisboa: Comissão Portuguesa de História Militar. <https://repositorio.ual.pt/bitstream>.

Lourenço, E. (2014). *Do Colonialismo como Nosso Impensado*. Gradiva.

Machado, J.T. M. (1981). Luciano Cordeiro. Lisboa, *Separata da Sociedade de Geografia de Lisboa*, 135-151.

Madeira, A. I. (2007). *Ler, escrever e orar: uma análise histórica e comparada dos discursos sobre a Educação, o ensino e a escola em Moçambique, 1850-1950*. [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Madeira, A. I. (2008). Comparing colonial education discourses in the french and portuguese african empires: an on hybridization. In R. Cowen, & A. M. Kazamias (Eds.), *International Handbook of Comparative Education* (pp.165-178). Springer.

Madeira, A. I. (2011). Popular education and republican ideals: the Portuguese lay missions in colonial Africa, 1917-1927. *Paedagogica Historica*, 47(1-2), 123-138.

Marques, A. H. O. (1974). *História de Portugal* (V. II). Edição Palas.

Meneses, M. P. G. (2010). “O ‘indígena’ africano e o colono ‘europeu’: a construção da diferença por processos legais, *E-cadernos CES* [Online], 07. <http://eces.revues.org/403>.

Mill, S. (1861). Considerations on Representative Government. In C. N. Silva, Abolicionismo. In *Dicionário de Filosofia Moral e Política* (1.ª série, coord. António Marques e Diogo Pires Aurélio, p. 214). Instituto de Filosofia da Nova. <http://www.dicionariofmp-ifilnova.pt/>.

Nóvoa, A. et al. (Ed.). (1996). *Para uma história da educação colonial*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Pinto, S. (1881). *Como eu atravessei a África*. (V. e II). (Londres Sampson Low ed, 1881). Europa América.

Queiroz, E. (1890). *Uma campanha alegre*.

https://books.google.pt/books/about/Uma_campanha_alegre.html?id=My03AQAA_MAAJ&printsec=frontcover&source=kp_read_button&hl=pt-PT&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

Queiroz, E., & Ortigão, R. (2004). *As Farças*. Crónica mensal da Política, das Letras e dos Costumes (M. F. Mónica, coord.). Principia, Publicações Universitárias e Científicas.

Ribeiro, A. M. (1994). Ficção histórica infanto-juvenil no Estado Novo. Coleção “Pátria” de Virgínia de Castro e Almeida (1936-1946). *Revista de História das Ideias*, 16, 161-192.

Ribeiro, J. S. (1871-1892). *História dos estabelecimentos Científicos, Litterarios e Artísticos de Portugal nos sucessivos reinados da Monarquia* (17 vols.). Academia Real da Ciências.

Santos, B. L. (1958). O 2º Esquadrão de Dragões de ANGOLA (1906-1907-1908). - *Na Embala do Cuamato* (28-09-1907). Tip. Minerva.

Santos, M. B. (2020). *O pensamento colonial dos fundadores da Sociedade de Geografia de Lisboa*. <http://malomil.blogspot.com/2020/12/o-pensamento-colonial-dos-fundadores-da.html>.

Silva, C. N. (2012). Abolicionismo. In *Dicionário de Filosofia Moral e Política* (1.ª série, coord. António Marques e Diogo Pires Aurélio). Instituto de Filosofia da Nova. [<http://www.dicionariofmp-ifilnova.pt/>].

Soares, A. C. (2002). Levar a escola à sanzala. Plano de ensino primário rural em Angola, 1961-1962. In *Episteme*, ano IV, 10,11,12. <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/geral/A-00000001&p=1>.

Torgal, L. R. (1996). Historiografia do Estado Novo. In F. Rosas, & J. M. B. Brito (dir), *Dicionário do Estado Novo* (V. I). Círculo de Leitores.

Torres, R. de A. (1985). Conferência de Berlim. In *Dicionário de História de Portugal*, (V. I, pp. 337-339). Figueirinhas.

Vidigal, L. (1996). Entre o exótico e o colonizado: imagens do outro em manuais escolares e livros para crianças no Portugal Imperial (1890-1945). In Nóvoa, A. et al., *Hacia una historia de la educación colonial* (pp.379-419). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Fontes

- Almeida, V. de C. (1941). *Aventuras do grande capitão do mar em terras desconhecidas*. Edições S.P.N.
- Almeida, V. de C. (1941). *História do Grande Marinheiro que o mar enfeitiçou*. Edições S.P.N.
- Boletim da Agência Geral das Colónias (1934-1940). <http://memoria-africa.ua.pt/Library/BGC.aspx>.
- Livro de Geografia. Ensino Primário Elementar (1955). (Nova edição, atualizada, em harmonia com os programas). Livraria Figueirinhas.
- Livro de Leitura para a 1.ª classe do Ensino Primário Elementar (1948?) Ed. Educação Nacional, Livraria Figueirinhas.
- Livro de Leitura para a 3.ª classe do Ensino Primário Elementar (1951?). Aprovado oficialmente. Nova edição. Educação Nacional.
- Lopes, A. S. (1906). *Cartilha Infantil*. 2.ª Parte. Exercícios graduados de leitura corrente. (31.ª ed.) Aprovado pelo Governo. Lopes e Cª Editores.
- Lopes, A. S. (1906). *Selecta das Escolas. Livro de Leitura destinado à 4.ª Classe das Escolas Primárias*. Lopes e Cª Editores.
- Ministério da Educação Nacional (1958). *O Livro da Segunda Classe* (6.ª ed.). Ed. Educação Nacional.
- Ministério da Educação Nacional (1958). *O Livro da Terceira Classe*. (6.ª ed.). Ed. Educação Nacional.
- Ministério da Educação Nacional. *O Livro da Primeira Classe*. s.d., s.l.
- Portugal. *Diário do Governo n.º 187, Decreto n.º 951*, de 14 de outubro de 1914.
- Portugal. *Diário do Governo n.º 262*, de 18 de novembro de 1899.
- Portugal. *Diário do Governo, n.º 237*, de 25 de novembro de 1878.
- Primeira Exposição Colonial Portuguesa no Porto (1934). Colónia de Moçambique. Estação Zootécnica de Chobela. Imprensa Nacional de Moçambique.

Vieira, D. (1934). *O ABC dos Vimbundos nas escolas indígenas das missões católicas* (6.^a ed.) Tip. da Missão.

Vieira, D. (1951). *O ABC dos Indígenas* (10. ed.). Tip. da Liga dos Combatentes da Grande Guerra.

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 18 de maio de 2021; revisado em 01 de setembro de 2022; aprovado para publicação em 14 de setembro de 2022.

Autor correspondente: *Universidade do Porto – UP, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Rua Alfredo Allen, 4200 -135, Porto, Portugal.*