

A Educação Colonial do Império Português em África (1850-1950)

Giselda Brito Silva^I

Resumo: Neste artigo trataremos de alguns debates e questões acerca do formato de *educação* destinada para os *indígenas* das colônias portuguesas em África, no período entre 1850 e 1950. Conforme procuraremos enfatizar, a ideia de promover qualquer formação cultural e escolar para a população nativa era motivo de muitas divergências em dois pontos principais: a) as preocupações com uma formação mínima das massas para rápidos ajustes aos interesses econômicos e políticos coloniais; b) as preocupações das autoridades coloniais que viam com desconfiança qualquer educação mais qualificada dos africanos, que pudessem torná-los concorrentes e perigosos.

Palavras-Chaves: Colonialismo, Educação, África.

The Colonial Education of the Portuguese Empire in Africa (1850-1950)

Abstract: In this article we will address some debates and questions about the *educational* form destined for the *indigenous* from the portuguese colonies in Africa, in the period between 1850 and 1950. As we will try to emphasize the idea of promoting any cultural and educational training for the native population was cause for many divergences in two main points: a) the concerns with minimal formation of the masses for quick adjustments to economic interests and colonial policy; b) the concerns of the colonial authorities who saw with suspicion any more qualified education of africans who could make them competitors and dangerous.

Keywordes: Colonialism, Education, Africa.

Artigo recebido em 02/10/2015 e aprovado em 09/10/2015.

GISELDA BRITO SILVA

A campanha que acabou de desenvolver-se para as eleições do Presidente da República Portuguesa, veio, mais uma vez, demonstrar-nos a perfídia e a má fé que contra nós existe por parte dos governos portugueses, e assim avivar a necessidade de intensificarmos a luta contra o colonialismo, se não queremos ficar eternamente escravizados, se não queremos que os nossos filhos continuem padecendo como nos porque os nossos antepassados quiseram viver comodamente de ilusões. MANTENHAMO-NOS UNIDOS E ATENTOS [...] NÃO HÁ RAÇAS INFERIORES.^{II}

Esta concepção de raça inferior, tida como incapaz de se civilizar e educar, exceto pelas *vantagens do trabalho*, vai fundamentar a noção de *educação colonial* praticada pelo chamado “Império Português” em sua *obra civilizadora* junto às colônias africanas, particularmente no período entre 1850 a 1950. Conforme pretendemos destacar, a proposta educativa de Portugal para a população nativa de suas colônias englobava ações que estavam muito aquém do *sistema escolar* predominante para brancos, colonos e, em alguns casos, ‘assimilados; já para os *indígenas* “não assimilados” restava uma instrução rudimentar voltada para o trabalho.^{III}

Em princípio, a preocupação declarada era de educar a todos para viabilizar a colonização nos moldes “civilizatórios” requeridos pela comunidade internacional em torno da abolição do trabalho escravo e coercitivo em fins do oitocentos, conforme se determinava para Portugal manter suas colônias. Nas Conferências de Berlim (1884-1885) e de Bruxelas (1889-1890), o império português havia sido questionado pela sua política colonial “civilizatória”, sendo acusado por vários relatórios estrangeiros de manter e até promover em seu território colonial práticas abusivas de trabalho forçado dos nativos em moldes escravocratas e suas guerras colônias contra a resistência dos nativos em níveis de violência não mais admitidos pela comunidade internacional que agora definia novas práticas colonizadoras para a África “partilhada”.

Depois da Primeira Guerra, com a criação da Sociedade das Nações em 1919, e dos debates em torno dos melhores aproveitamentos das colônias, contrários ao uso de trabalhos forçados dos africanos, em 1920 o império português continua sendo acusado de manter um “sistema de serviços em Angola, São Tomé e Príncipe, no qual a contratação era mera fachada, que encobria a ausência de liberdades dos nativos para os trabalhos ditos “imorais nas colônias portuguesas”.^{IV} Segundo Miguel Jerónimo e José Pedro Monteiro, “o governo português resistiu à ratificação da Convenção n.29 sobre Trabalho Forçado, criada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) poucos anos depois (1930) e como resultado do processo mais global de debates sobre o trabalho forçado e escravatura, até 1956.”^V

Em resposta às pressões internacionais, ainda na década de 1930, “Armando Monteiro escreveria conhecer ‘os processos de tratar as populações indígenas’, estudar ‘os seus costumes’, trazê-las ‘a colaboração voluntária e civilizadora do trabalho’”.^{VI} Com isto, procurava defender o império colonial português, ao mesmo tempo em que o governo investia em missões de estudos que reproduzissem os esforços portugueses em civilizar os nativos. Conforme estamos sempre destacando, ainda que pela educação para o trabalho, para a cristianização e para aprender a língua portuguesa, que era na realidade a base da *educação colonial*.

Pelos relatórios produzidos pelas missões de estudos do ultramar, as resistências ao colonialismo português persistiam, por parte da “massa *indígena*” que em geral fugiam das pressões do trabalho forçado, através de emigração para outras colônias vizinhas ou com motins, além de resistir ao uso da língua portuguesa, como se lê no “Relatório da Campanha

GISELDA BRITO SILVA

de 1958, sobre Moçambique e Angola, produzido por Jorge Dias, responsável pela *Missão de Estudos das Minorias Étnicas do Ultramar Português*.^{VII}

Segundo este relatório, era preciso investir mais diretamente numa educação colonial, agora sob a orientação dos resultados dos relatórios das missões de estudos dos *indígenas*. Pois, ainda segundo este estudo, e análise de Jorge Dias, educar era mais favorável do que reprimir, conforme se lê nas suas observações:

A língua portuguesa, que se devia ter tornado a língua de inter-relação entre as diferentes populações do norte da Província está longe de vir a desempenhar tal papel, que cabe plenamente ao suaíli. Até as inscrições que às vezes fazem nas paredes das casas são em suaíli. Só de longe a longe, uma criança que frequenta uma das poucas escolas, onde os professores sabem português, escreve uma ou outra palavra em português na parede das casas. O facto de ser o suaíli a língua de relação entre as várias populações tem o grande perigo de abrir uma porta à propaganda vinda do Tanganica e de associar as populações do Norte e de Moçambique ao bloco suaíli que se estende por uma vasta área para o Norte do Rovuma, separando-se das populações do centro e do sul da Província. [...] Já disse em relatório anterior que era imensamente necessário fazer filmes e cinemas ambulantes que mostrassem um pouco do que temos feito e servissem para educar pretos e brancos, pois infelizmente os brancos precisam muito de serem preparados para a tarefa que lhes cabe e que muitas vezes ignoram. [...] Um régulo de Quionga já está preso em Lourenço Marques e há uma certa inquietação nas populações que não se pode reprimir só pela força. Devíamos procurar criar um ambiente que nos fosse mais favorável, pois só assim a nossa permanência será duradura.^{VIII}

Pelas suas palavras, havia necessidade de educar não apenas os nativos, mas também os colonizadores portugueses para a dita obra colonizadora do império português, a fim de torná-los capazes de preservar e dar andamento às conquistas e à “missão civilizatória” já iniciada pelos seus antepassados, conforme se ensinava nas aulas de História. Na base de uma tal educação, estava a ideia de que o colonizador deveria receber uma educação diferenciada por pertencer a uma raça superior. E, de acordo com as orientações dos doutrinadores do sistema colonial, deveriam estudar os usos e costumes cotidianos dos nativos das colônias, características dos seus espaços geográficos, aspectos religiosos, grupos aliados e inimigos, e, principalmente conhecer alguma coisa de suas línguas nativas, enquanto se preparava as bases da língua portuguesa entre eles.

Uma “educação colonial” para o colonizador

Sobre uma educação para o colonizador e outra para o colonizado, conforme veremos, havia relativo consenso para uma *educação diferenciada*, considerando-a uma estratégia de defesa do *Império*. Um dos defensores desta educação diferenciada para os brancos, filhos de europeus, era a própria Igreja Católica que, por vezes, discursava em defesa de uma educação em separado para as “*massas indígenas*”. O Cardeal Teodósio Gouveia, do Arcebispado de Lourenço Marques, enviou seu relatório anual de 1958, ao governador geral, informando-o que a inauguração do Seminário S. Pio X, teria iniciado seu ano escolar de 1958-1959, apenas com a filhos de europeus, já que compreendia que o novo Seminário estaria destinado apenas a seminaristas europeus ou filhos de europeus. Esclarecia ainda que “[...] o facto deste Seminário destinar-se apenas a seminaristas brancos, não é por espírito racista, mas pelo facto de a distância social e educativa entre as crianças brancas e pretas ser ainda muito grande”.^{IX}

GISELDA BRITO SILVA

Este pensamento vinha do século anterior, fundamentado na ideologia das “campanhas de pacificação”, cujos ideólogos e militares comungavam da ideia de que aos *indígenas* era preciso uma educação até “certo ponto”, a fim de se evitar os *perigos da instrução*. Segundo Rui Mateus Pereira, no *Congresso Internacional Colonial de Paris*, em 1889, Ferreira de Almeida (assumindo as ideias defendidas pela “escola de António Enes” e dos homens das “campanhas de pacificação”) teria dito que:

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

Mais de vinte anos antes, em 1873, também o Pe. António C. Antunes teria alertado para a necessidade de uma escola para os nativos diferenciada, com base na natureza selvagem daqueles que precisava ser pacificada, a fim de evitar que os *indígenas* reagissem à colonização e/ou se mantivessem em estágio primitivo, prejudicando o sucesso do “projeto civilizatório da missão portuguesa” no ultramar. Segundo ele, não educar o nativo era incorrer em sérios riscos e perigos de enfrentar “as feras”, pondo em risco todo investimento do comércio e outros de interesse das metrópoles:

Dispensai o preto do serviço obrigatório sem lhes terdes feito sentir pela doutrina e as vantagens da instrução e trabalho da solidariedade, e de todas virtudes cristãs, fazei-o muito embora já porém é de justiça, que aconselheis os europeus que aqui têm enterrado cabedais, suores, e muitos dias da sua vida, que se retirem em boa ordem, porque as feras virão logo tomar parte das matas e das plantações, e a costa ficará vedada ao comércio.^{XI}

Era do conhecimento geral que uma educação para as *massas indígenas*, dentro das propostas pelos missionários, teóricos e administradores da colonização portuguesa, alertavam para os seus limites de uma formação pautada numa concepção religiosa de base cristã, no sentido da pacificação e, principalmente, para seus usos no trabalho. Este último quesito era de fato uma das grandes questões que andava na contramão de uma educação para o nativo, no sentido discursado de *civilizar*. De um lado, pelos limites que impunha ao tempo de escolaridade daqueles poucos que conseguiam ao menos uma educação rudimentar, pelas dificuldades de frequência e tempo entre os estudos e o trabalho; do outro lado, pelos limites impostos pelos conteúdos e formas de educar o nativo no sentido do colonialismo e aquilo que se criava de expectativas em torno de educação como processo de “civilidade” que o branco propagava como meios de ascensão profissional e social. Com o tempo, os nativos foram percebendo que *civilizar* para o colonizador representava o mesmo que preparar para lidar com o trabalho imposto pelas empresas e produtos coloniais e não com o tipo de educação dispensada aos europeus, consideradas dispensáveis para os *indígenas africanos*.

Retornando as observações de Jorge Dias, em seu relatório sobre o norte de Moçambique, também vamos encontrar observações sobre o perigo de uma ampla educação para os nativos nos moldes europeus e o impacto que isso causava entre os próprios nativos. Ao descrever um evento no território de Niassa, Dias conta que quando um personagem africano regressou dos estudos na Inglaterra para sua terra natal, Niassa, teria sido recebido com grande euforia pela multidão nativa local. Segundo ele, o impacto era tal que até os brancos paravam para fotografar o evento. O evento tinha uma honraria tal que teria sido “a

GISELDA BRITO SILVA

viúva de um régulo que parece ter sido maltratado por nós, a pessoa indicada para lhe colocar sobre os ombros uma pele de leopardo, insígnia do poder, e nas mãos uma vassoura para ele varrer o Niassa, ou para varrer os brancos. Compreende-se o que isto representa nestas terras [...] onde há constantes conflitos de segregação racial".^{XII}

Lavínia Gasperini, destaca uma citação que também é representativa das preocupações que assolavam as autoridades coloniais em torno dos perigos de uma educação mais profunda para o *indígena*:

De entre os indígenas certamente haverá muitos com uma marcada tendência para as artes e os ofícios. Apesar disso não seria conveniente encorajá-los a dedicarem-se a estas ocupações porque há o risco de condená-los a uma vida de dificuldades e de miséria, uma vez que não terão a possibilidade de exercitar actividades no ramo artístico e industrial. Nestas condições poder-se-ia criar um espírito de revolta acentuado. [...] A colonização inglesa colheu resultados muito perniciosos desta posição. Favoreceu de forma exagerada a formação de um número grande de pessoas com preparação e conhecimentos superiores às necessidades do seu ambiente, e chegou ao ponto de colocá-las politicamente no mesmo plano dos cidadãos da metrópole. [...] Muito pelo contrário, convém educar o indígena de maneira a torná-lo colaborador útil e consciente da obra colonial.^{XIII}

Ao longo do regime salazarista, vamos encontrar outras preocupações em educar o *indígena* e o colonizador, dentro do sentido proposto pela colonização objetivando a ocupação e dominação de grupos africanos, a fim de preservar o império português. Reafirmando-se as constantes noções de que, para viabilizar as relações entre a metrópole e as colônias, era preciso que se educasse até certo ponto o indígena, sem descuidar da educação dos chefes e dos herdeiros das lideranças nativas, para que colaborassem com o serviço da colonização no processo de educar outros *indígenas*. E, paralelamente, não se descuidasse da educação dos colonizadores, que deveriam conhecer as diferentes etnias, todos os seus usos e costumes, de modo a proporcionar as condições de estabelecimento da relação entre a “cultura superior” e a “cultura inferior”, entre o “civilizador” e o “bárbaro” de acordo com os interesses da colonização.

Em 09 de outubro de 1939, por exemplo, o jornal católico *A Voz* descreve o cotidiano da educação colonial dos jovens em aulas práticas. Segundo a matéria o mais exemplar era o acampamento da Serra Arrabida, onde “*um grupo de 50 rapazes por 15 dias realizaram experiências de adaptação colonial por reconhecimento da obra imperialista*”. No acampamento, onde era hasteada a bandeira nacional do Império, com a *Cruz de Cristo* vermelha, lembrando a *missão cristã* do colonialismo, eles procuravam viver o cotidiano de “uma vida colonial”. Durante o dia estes jovens recebiam alimentos coloniais cozinhados por nativos africanos trazidos das colônias para participar das aulas. Com eles também aprendiam práticas de desportos em terra e em mar. E, à noite, participavam de palestras de História, Geografia e Economia Colonial, “à luz das fogueiras” denominadas “Chamas do Império”.

Participavam também desta *educação colonial* padres, professores da Associação de Geografia, bem como militares. Estes últimos, levavam as experiências de suas “campanhas de pacificação”, típicas da primeira metade do oitocentos, e das guerras contra a resistência de alguns grupos. Nas aulas de História, procuravam destacar o percurso dos antigos colonizadores desde Ceuta até o Brasil, passando pela China e Índia. E, depois de relatar todas as conquistas da “obra colonizadora” portuguesa, dizia-se aos jovens rapazes:

É este o Império que vocês rapazes devem zelar; Levar a Fé de Cristo aos nativos lutando contra o Islã, vestindo a toga da justiça, manejando a pena poética e a espada guerreira, o manto governativo, [...] A obra da colonização é coletiva, pioneira de

GISELDA BRITO SILVA

civilização ocidental, cristã e católica, na luta contra a civilização arabe e contra o Islã pelo apostolado, pela difusão do cristianismo no Ocidente. A velha e obsoleta civilização da América Pré-Colombiana só progredem por assimilação ao cristianismo ocidental”.^{XIV}

Fazia parte das preocupações do regime salazarista, utilizar, além de historiadores, geógrafos e padres, estudos antropológicos dedicados a investigar os “*usos e costumes da cultura do indígena*” na formação dos futuros colonizadores e para conhecimento dos administradores coloniais, a partir da colaboração de chefes locais. Contribuía para esta percepção alguns dos relatórios resultado dos estudos das “*Minorias Étnicas*”, que ganhavam nova dinâmica no regime imperialista salazarista, particularmente com o fim da Segunda Guerra e diante dos novos imperativos coloniais, em que se requeria uma articulação diferenciada com as colônias que haviam ampliado seus níveis de resistência. Lembramos que, é logo após a Segunda Guerra, que se tornam mais visíveis a formação dos movimentos de libertação das colônias, que vão ganhar novas dimensões em finais da década de 1950 e ao longo das décadas de 1960/70, justamente sob a liderança de estudantes e intelectuais africanos que haviam saído para estudar em universidades portuguesas e de outras nações.

Neste novo momento, aumentam as preocupações com o tipo de educação a se dar aos africanos, gerando-se em torno do tema vários debates. De um lado, havia os que defendiam uma educação “até certo ponto”, principalmente voltada para aceitação do trabalho imposto, como vimos. Por outro lado, havia os que acreditavam numa formação mais integral de alguns africanos a fim de que pudessem contribuir para a obra colonizadora ao lado de Portugal. Vem destes últimos os processos educativos que levaram “*indígenas*” assimilados e filhos de nativos, que se tornaram parte da administração colonial, a receberem uma educação mais completa, chegando até as universidades europeias. É o caso de Amílcar Cabral da Guiné e outros de Angola e Moçambique que ao regressarem, com novas mentalidades e percepções do colonialismo em África, perceberam os níveis de exploração do povo africano, tornando-se os principais porta-vozes e fomentadores da luta pela descolonização.

Uma educação para os chefes e as massas *indígenas*

Num artigo intitulado “*Educação e Ensino*”, publicado na Gazeta das Colónias, em 25 de novembro de 1926, lê-se que uma síntese do tipo de educação pensada pela colonização portuguesa para os *indígenas*, tirando qualquer dúvida que, por ventura, ainda houvesse na sociedade do império português da época acerca do sentido, finalidade e os limites de se educar o *indígena*, como dos seus métodos e conteúdos:

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

GISELDA BRITO SILVA

limitando-se apenas à leitura e escrita, operações aritméticas e uma noções de higiene prática.^{XV}

Nas décadas seguintes, particularmente reafirmadas pelo regime salazarista, foi-se consolidando este perfil educativo para os nativos, cuja formação ficaria mais a cargo dos missionários, ampliando-se o debate para a importância de se educar professores nativos, sempre com a preocupação de controlar o que e até onde deveria estudar, sem perder de vista o sentido do colonialismo e as metas de formar a população nativa para fazer as colônias darem lucros e não para criar obstáculos à colonização. Para isto, os governadores coloniais foram criando escolas de formação de *indígenas* para atuarem como professores dos nativos, de acordo com o perfil requerido para os *indígenas* nas colônias.

Conforme nos diz Rui Mateus Pereira,^{XVI} ao analisar a participação dos antropólogos e suas “*missões de estudos dos usos e costumes das minorias*”, em 1948, o governo teria criado duas escolas de preparação das autoridades “gentílicas” de Angola e Moçambique, dando assim forma institucional a uma já longa prática de interferência e manipulação das autoridades tradicionais, procurando integrá-los no perfil da “educação colonial” cujo objetivo era

menos instruir do que enraizar nos educandos, na medida aconselhável, usos e costumes específicos da civilização europeia, é legítimo esperar a formação de um *escol* que, regressado às terras, pode contribuir decisivamente com o seu exemplo para o progresso das populações nativas, num ritmo que a evolução natural não deixa ainda prever. [...] Espera-se, por outro lado, que a valorização humana dos futuros regedores, empreendida por estas escolas, facilite o estreitamento das suas relações com as autoridades administrativas. Revestidos do prestígio que há-de reflectir-se dum maior contacto com a administração portuguesa, aptos a apreender o sentido e finalidade da sua função, acordará finalmente neles uma noção de responsabilidade que hoje não têm nem podem sentir”.^{XVII}

Diz Rui Mateus Ferreira que o programa da formação das autoridades gentílicas incluía: “*Conhecimentos gerais de agricultura, pecuária, enfermagem e higiene, que, rudimentares embora, constituirão, quando postos em prática pelas autoridades gentílicas, verdadeiras inovações na vida dos indígenas*”.^{XVIII} Além das autoridades *indígenas*, também se ampliaram as preocupações com a formação de professores *indígenas* que contribuíssem com a educação das “massas”, no perfil proposto pela colonização, considerados mais aptos por conhecerem a cultura local.

Em Manhiça-Alvor, por exemplo, há registro de abertura de uma “Escola de habilitação de professores *indígenas* ‘José Cabral’”, inaugurada em 18 de maio de 1930, tendo por fim “*preparar professores para ministrarem o ensino primário rudimentar aos indígenas da Colónia de Moçambique, tanto nas escolas oficiais como nas particulares, incluindo as das missões religiosas nacionais e estrangeiras*”. E, para elucidar sua finalidade, continua o documento de propaganda da nova escola, “*diremos qual o objetivo do ensino primário rudimentar aos indígenas: ‘colocar a criança indígena em condições de aprender a nossa civilização por meio do conhecimento da língua portuguesa, educação rudimentar das suas faculdades e adopção dos costumes civilizados*”.^{XIX}

Ainda segundo o documento acima, a admissão à dita Escola estava reservada apenas aos naturais da colônia de Moçambique desde que reúnam as seguintes condições:

Idade não inferior a 16 anos, nem superior a 27; bom comportamento; aprovação no exame de instrução primária elementar; e não terem moléstia ou defeito físico incompatível com o exercício do magistério. [...] Pena é que das províncias da Zambézia e do Niassa sejam poucos os requerentes, o que provoca um grande

GISELDA BRITO SILVA

desequilíbrio a favor da Província do Sul do Save...^{XX}

O que indica relativa preocupação da administração colonial no tocante à uma educação de professores *indígenas* nas áreas de maiores conflitos, destacando-se a importância de seus papéis na contribuição de uma formação escolar para as comunidades locais dentro do perfil requerido pela colonização para os *indígenas* a partir da contribuição de um deles.

Segundo o referido documento, o curso de habilitação de professores *indígenas* tinha a duração de três anos, onde nos primeiros dois anos o aluno receberia conhecimentos de cultura e no último ano instrução pedagógica, assim distribuídos:

- *Língua Portuguesa* (seis horas semanais, no 1º. ano; seis horas semanais, no 2º. ano e três horas semanais no 3º. ano);
- *Aritmética e geometria* (quatro horas semanais, 1º ano e três horas semanais no 2º. Ano);
- *Corografia da Colónia e noções gerais da Corografia do Império* (três horas semanais, no 2º. e no 3º. ano);
- *Desenho e trabalhos manuais* (duas horas semanais nos 1º. e 2º. anos);
- *Prática pedagógica* (doze horas semanais no 3º. ano).^{XXI}

Além das disciplinas acima, focadas nos objetivos coloniais e imperiais, o referido aluno *indígena* receberia aulas em *sessões especiais de práticas de agrícola, canto coral, educação física e higiene*. Ainda segundo o documento, o referido aluno terá formação espiritual cristã, através de aulas obrigatórias com um sacerdote católico que irá à escola com regularidade, dar assistência religiosa. E, terá ainda, aulas de História, para

despertar-lhes o orgulho de serem portugueses, eis o objectivo que se pretende atingir. A grandeza e homogeneidade do Império Português; o arrôjo e tenacidade dos portugueses desde o período das descobertas e conquistas até à completa pacificação dos territórios ultramarinos; a Cruz, ao lado da Espada, no alargamento do reino de Cristo sobre a terra; os métodos de colonização portuguesa e as relações com os naturais através de cinco séculos de história, são factores preciosos de que se servem os professores da língua portuguesa e de corografia para conseguir êste objectivo. Também nas datas comemorativas dos grandes feitos da nossa história, professores e alunos fazem palestras alusivas.

Tanto as aulas de prática pedagógica como as aulas agrícolas deveriam se dar através de aulas práticas em espaços reservados já diretamente para atuação junto aos alunos *indígenas* da comunidade para os quais os professores *indígenas* vinham sendo preparados. No caso das sessões agrícolas, o documento apresenta fotografias de alunos aprendendo diretamente através do trabalho no campo de plantações. É importante ainda destacar que estes professores nativos tinham também por finalidade substituir os professores assalariados que haviam sido contratados, enquanto não se produzia o professor nativo. Recebendo estes últimos “*prêmios pecuniários como recompensa do esforço despendido*”.^{XXII} Lembramos que não se podia descuidar da formação dos espíritos na cultura do cristianismo, levando-se em conta uma percepção de ameaça de expansão do Islã na região, além da necessidade de um controle das religiões locais, e que estavam na base das preocupações dos acordos educacionais para as colônias entre o regime salazarista e a Igreja Católica.

O que teria levado os dois à assinatura da *Concordata e do Acordo Missionário*, estabelecidos entre Portugal e a Santa Sé em 1940, reafirmados em 1941, com o “Estatuto Missionário”. Segundo os acordos, educar os *indígenas* era principalmente retirar parte de seus usos e costumes religiosos, inculcando nos mesmos hábitos sociais como os casamentos, ainda que demonstrassem, já neste período, uma preocupação para com a educação no sentido

GISELDA BRITO SILVA

de uma escolaridade da população africana, cobrando-se mesmo que as autoridades tenham algum compromisso com a implantação de uma escola para os *indígenas* que viesse a educar também os colonizadores. Neste sentido, *educação colonial* prevista pelos padres de Beira-Portugal, defendiam que era preciso:

a) reprimir os feiticeiros ...; b) proibir os batuques imorais ... bem como outras danças secretas como o Nhau, que são verdadeiramente diabólicas; c) expulsar os sequazes das seitas protestantes do Sionismo, Adventistas do 7º. Dia e do Watch Tower que nutrem ideias subversivas; d) não admitir ao serviço do Estado, em repartições públicas, indígenas protestantes e maometanos; e) insistir na isenção do imposto do casal monogâmico com quatro filhos menores; j) cumprir a faculdade de o indígena escolher o patrão de trabalho; g) urgir a proibição da poligamia; h) combater severamente o contrato de raparigas para casamento antes de elas terem 14 anos; i) advertir as autoridades administrativas para não intervirem em casamentos canônicos; j) ordenar que a área de algodão a cultivar seja entregue à família, isto é ao homem e filhos maiores e não à mulher que cuidará da casa e da alimentação; k) o mesmo para a cultura do arroz; l) obrigar as empresas com pessoal indígena em concentração a fazer escolas para esse pessoal; m) criar lei severa, se ela ainda não existe, que puna severamente os europeus e euro-africanos que abusem de raparigas indígenas; n) obrigar os rapazes e raparigas a irem regularmente à escola; o) estudar o assunto dos sobrenomes a dar aos indígenas; p) impedir de qualquer modo e absolutamente que se edifiquem mesquitas em todas as regiões da Província.^{XXIII}

A posição do representante da Igreja Católica emite sérias críticas tanto ao perfil do colonizador e aos abusos cometidos junto às nativas, além das dificuldades de uma escola mais frequentada, ainda que sem esquecer o perfil para a produção agrícola. Outros estudos já discutiram as precariedades das missões e as dificuldades dos trabalhos dos missionários em todo espaço colonial português, que em geral dependiam dos apoios financeiros que não ocorriam como esperado. Ainda que se reconhecesse que “*era justo frisar que foram os religiosos, [...] os principais obreiros da civilização em Cabo Verde.*”^{XXIV} Também foram eles, conforme vemos acima, os que mais teorizaram sobre o perfil e tipo de educação considerada mais apropriada para o *indígena* africano, que se preocupasse com sua formação religiosa, moral e colonial.

João Carlos Paulo, lembra que a principal educação para as massas era aquela que atendesse à formação cristã católica, de pacificação dos espíritos rebeldes, e para usos no campo do trabalho.^{XXV} Para ele, não podemos esquecer ainda que estava aí o *sentido civilizador do sistema colonial*. Para as *massas indígenas* uma instrução era sempre uma instrução para o trabalho e aceitação do colonizador. Neste particular, ele lembra que, o próprio insucesso de uma política educativa para as massas desde o século XIX, denunciada por outras nações imperialistas passam a cobrar de Portugal uma postura mais séria e comprometida com a educação da gente de suas colônias, era motivo de preocupação e debates acerca de qual educação dar para os colonizados, que sistema de escola e modelo de educação deveria atender à colonização e à “*missão civilizadora*” portuguesa, entre finais do XIX e primeira metade do XX, que viesse a evitar as perdas do Império português.

Na base da preocupação com o tipo de educação e o sistema escolar mais viável, ainda se discutia o problema da aculturação e da resistência ao tipo escolar proposto pelo colonizador diante das culturas de aprendizagem local. Daí, para João Carlos Paulo, ao longo do século XX, observa-se no império português três tipos de educação: a) educação tradicional (para os colonos); b) educação colonial (para os *indígenas*); c) educação pós-colonial (para os *indígenas* agora sob a orientação dos movimentos e líderes das resistências e

GISELDA BRITO SILVA

das lutas de independência).

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

Ainda para o autor, o que se tem na base de uma escola nos moldes coloniais é seu papel de produtor de almas submissas e conscientes da sua inferioridade. Daí, para ele, o colonialismo acabou criando lacunas tão profundas pelo sistema de educação implementado que, nem após os movimentos de independência, se pôde observar alguma mudança significativa, devido o tipo de *Escola* que proporcionou às massas *indígenas*.

Também teria sido a percepção destas lacunas e deficiências na formação dos nativos que levaram vários estudiosos do salazarismo a refutar a ideia de “*uma unidade educativa para todo Império*”, propagandeada pelo Diretor-Geral do Ensino do Ministério do Ultramar, propondo-se novos caminhos.^{XXVII} O que se tem mesmo, segundo João Carlos Paulo, é uma série de questões até mesmo em torno da utilidade de se “educar os pretos”. Em geral, no máximo se chega ao consenso da necessidade de uma escola colonial, e que deveria ficar sob a ação dos missionários, necessária apenas para educar o colono e os assimilados para formação do quadro administrativo do Império.^{XXVIII} Da parte dos nativos africanos, havia uma forte percepção do problema a que estavam submetidos no campo da educação com base na escolaridade, que por sua vez consideram importante e motivo de suas possíveis ascensão econômica e social. A partir da década de 1950, ocorrem várias manifestações por parte de jovens africanos *indígenas*, em geral filhos de assimilados, que questionavam o tipo de educação dispensada aos africanos filhos da terra. Denunciando o descaso e a discriminação de que eram vítimas.

Nos Arquivos de Mário Pinto de Andrade, da década de 1950, atualmente disponibilizados pela Fundação Mário Soares, um estudante “jovem angolano”, emite um relatório das “*Possibilidades e condições de vida dos Estudantes Angolanos*”, através do qual se lê várias críticas ao sistema educativo colonial português, baseado na separação dos *indígenas* em assimilados e não assimilados, através do qual podemos perceber as reações ao modelo de educação dispensada aos *indígenas* assimilados ou não:

Início este trabalho sobre as condições de vida dos estudantes angolanos quando a imprensa colonial portuguesa publica notícias sobre a supressão de escolas destinadas ao ensino dos indígenas no Congo Belga e na União Sul-africana, mas silencia sobre o encerramento de escolas para filhos de indígenas na Capital de Angola e a dificuldade com que lutam as missões para poderem manter as suas, nos meios rurais. [...] A lei colonial portuguesa separa as populações autóctones em dois grupos: o dos assimilados e o dos indígenas, integrando o primeiro (teoricamente) na lei geral portuguesa e subordinando o segundo a um estatuto próprio. O recente Estatuto dos indígenas define as condições necessárias para uma passagem dum a outro grupo, isto é, segundo os termos da lei para a extinção da condição de indígena e a aquisição de cidadania. As condições exigidas revelam a burla da chamada “acção civilizadora portuguesa” cujo fim seria a progressiva integração dos indígenas nos quadros da civilização portuguesa: exigisse do indígena, para passar a assimilado, a posse duma instrução que lhe não pode ser fornecida pelo ensino que lhe está reservado – o das missões. [...] Realidade que tem naturalmente sua raiz econômica: o interesse da permanência do indígena como mão-de-obra a preço vil,

GISELDA BRITO SILVA

facilmente deslocável e sem quaisquer garantias perante uma administração escravocrata.^{XXIX}

Ainda segundo depoimento do Estudante angolano, pela lei portuguesa, os filhos dos assimilados teria o direito de frequentar as escolas dos brancos. Daí dividirem, dum lado brancos e assimilados e do outro *indígenas*, negros e mestiços, onde a natureza do ensino diferia profundamente entre um ensino e outro. Ou seja, enquanto os brancos e assimilados teriam uma educação primária (elementar e geral), custeada pelo Estado, a dos *indígenas* receberiam uma educação rudimentar entre às missões católicas e protestantes, dando-se auxílio financeiro apenas às católicas. Nas escolas *indígenas*, o conteúdo do ensino rudimentar, tinha por meta dar ao *indígena* apenas conhecimentos de leitura, escrita e contagem, já que deveriam ser preparados para serem trabalhadores rurais. E, mesmo para os assimilados, o ensino não era igual ao dos brancos, limitado que estava a várias barreiras de preconceitos que afastava o filho dos assimilados do ensino primário oficial, já que apenas os filhos dos funcionários nos meios urbanos eram considerados assimilados admitidos em tais escolas. Ficando a grande maioria de filhos de assimilados lançados nas escolas das missões, que oferecem ainda o mínimo expectativa de uma educação colonial, cujos acessos também são limitados dada a realidade das práticas colonialistas portuguesas em Angola [prática que se repete nas demais colônias]:

A acção das missões só triunfa na medida em que contribui para a criação de condições de segurança. Quando, por meio de internatos, assegura às massas estudantes aquelas condições que não podem encontrar no seu próprio meio. Porque...a massa indígena é uma massa desapossada, sujeita ao arbítrio das autoridades administrativas conluídas com os interesses das companhias agrícolas e grandes agricultores europeus. Assim, vemos uma certa região fecharem escolas por falta de alunos pois estes são arregimentados para os trabalhos agrícolas das grandes fazendas. As mesmas autoridades administrativas se opõem à abertura de escolas, pela falta que os possíveis alunos podem vir a fazer. (Claro: mão-de-obra a preço vil, extremamente económica para certos trabalhos, como, por ex., a colheita do café, etc...)^{XXX}

Observe-se ainda que, mesmo nos espaços missionais, a educação promovida é associada ao uso do trabalho dos alunos, visto que, ainda segundo o relato, “*os estudantes indígenas dos meios rurais permanecem mais próximos dos quadros alimentares autóctones, ainda quando internados nas missões. Neste último caso, os alunos servem, geralmente, durante parte do dia, como operários agrícolas ou artesãos das missões, assim transformadas em granjas ou oficinas por vezes de bem dura exploração...há geralmente duas refeições diárias...menos sujeitas à variação [...] criando assim um desequilíbrio alimentar extremamente perigoso nas idades dos jovens*”.^{XXXI} A situação é descrita como bem pior ainda para os *indígenas* das cidades que são usados como operários especializados, serventes, criados e outros que recebem salários baixíssimos, vivendo sem as mínimas condições de higiene, alimentando-se nos locais de trabalho – a vida de seus filhos é de abandono, ausência de higiene, fome absoluta. Não há, praticamente, escolas para eles, enchendo-se as poucas escolas missionárias com os filhos dos operários assimilados dos meios urbanos.^{XXXII}

Entre os documentos do mesmo arquivo de Mário de Andrade, encontramos uma *Carta-Nota* fazendo referência ao encontro de dois estudantes angolanos (Joaquim e o próprio Mário Pinto de Andrade) com Gilberto Freyre em Lisboa, em agosto de 1951, cujo teor da carta-nota sugere que sejam observações de Gilberto Freyre sobre o encontro e que,

GISELDA BRITO SILVA

posteriormente, ele teria publicado em “*Aventura e Rotina*”, página 31, e que o Mário de Andrade teria feito uma transcrição, preservando em seus arquivos pessoais, através da qual se lê o seguinte:

Recebo a visita de um grupo de estudantes pretos e mestiços de Angola. Um deles seminarista, junto do preto de pele africana o da sobrecasaca clerical. Gente simpática, ainda que um tanto contraditória no que diz de Angola. Que os portugueses não fazem pelos nativos de Angola o que lhes cumpre fazer, diz-me um desejoso de uma política da mais viva assimilação cristã. O outro, ao contrário, sustenta que a política lusitana com relação à gente nativa, naquela Província devia ser a de deixar intactos os grupos primitivos para que o seu desenvolvimento se processasse normalmente o sistema de outro europeu na África.

Do que sei do assunto duvido muito a possibilidade dum desenvolvimento ‘normal’ de grupos primitivos em áreas já invadidas ou apenas locadas pela civilização europeia. Mas é problema do qual devo esperar o meu contacto com a África, para encará-lo de modo menos vago. Cada um destes estudantes angolanos está com certeza a dizer-me uma verdade. Mas uma daquelas verdades bicudas, [...] verdades que não se harmonizam umas com as outras...^{XXXIII}

O que se observa na transcrição das palavras de Freyre faz parte de sua tendência a crer que a obra colonizadora portuguesa era o que os “pretos e mestiços” tinham de viável para seus “grupos primitivos”, sendo impossível qualquer possibilidade de se civilizarem sozinhos depois do contato europeu. Como se sabe, Gilberto Freyre foi ávido defensor do colonialismo português em África, oferecendo em vários momentos conferências, obras e discursos sobre o luso-tropicalismo com que o português assumia seu papel na civilização de povos atrasados, dando-se como exemplo o Brasil. Daí se percebe pouca simpatia de Gilberto Freyre pelas posições dos estudantes, definindo-os como confusos e contraditórios. É interessante termos em mente que este pensamento freyriano, de aptidão da raça portuguesa para educar e domesticar povos dito inferiores, foi bastante receptivo ao longo do regime salazarista em meios aos debates da legitimidade do império português em África.

Considerações Finais

Para concluir este trabalho, salientamos que, apesar dos infinitos debates acerca de uma educação dos colonizadores e de uma educação “até certo limite” para os *indígenas*, havia, paralelamente, outros tantos debates que consideravam uma “perda de tempo” educar os nativos, tomando-se sua pretensa incapacidade mental e níveis atrasados de organização e raça como motivos.

Diz-se que, Oliveira Martins, já no oitocentos lançava várias dúvidas sobre a viabilidade de manter e educar as colônias e que em sua obra “*Brasil e Colônias Portuguesas* (1ª edição em 1880)”, teria dito já naquele tempo que “*uma educação para negros era, portanto, absurda, não só perante a história, como também perante a capacidade mental dessas raças inferiores*”.^{XXXIV}

Nas décadas de 1930/40, vemos circular alguns dos pensamentos de Oliveira Martins em torno das questões de uma educação dos nativos nas colônias portuguesas, vendo pouco proveito nos investimentos de uma educação *indígenas*. Armindo Monteiro, por exemplo, foi uma das figuras mais influentes e poderosas sobre o destino dos *indígenas* das colônias africanas, que era um dos tributários de Oliveira Martins, e durante o Estado Novo se destacou por repudiar a ideia de uma colonização étnica dos territórios ultramarinos.^(XXXV)

Em 04 de agosto de 1930, pouco antes de assumir o cargo de ministro do império ele

GISELDA BRITO SILVA

visita Angola, ele envia uma carta a Salazar, que Pedro Aides Oliveira considera desconcertante para um “futuro ministro do império”. Pela carta ele se queixava do clima de Angola, da administração portuguesa que ali se encontrava e, principalmente, da educação que não dava resultados sérios:

Da gente pobre que ali se encontrava, desde os barbeiros das aldeias portuguesas até os degredados das ruas de Luanda, onde cruzava-se com os pretos com uma facilidade que desgosta [...] degredados com pretos, são um peso-morto formidável na vida da província: às taras dos pais aliam todas as tendências inferiores das raças das mães. Desnorream o povo, indisciplinam o preto. E, dos que vêm estudar, não há resultados sérios”.^{XXXVI}

Como se sabe, a despeito do que defendia Armindo Monteiro, a ausência de uma educação séria e mais de acordo com os *discursos civilizatórios* pronunciados em sua própria administração em torno das questões coloniais, terminaria por produzir e disseminar a valorização da educação nos moldes tradicionais das sociedades africanas antes da colonização, pegando desta apenas o que lhes interessava. Pois, conforme registra Lavínia Gasperini, se por um lado a educação promovida pela colonização era estranha às necessidades e à realidade local da população, cercada de discriminação, por outro ela produzia as contradições que a levariam à destruição do colonialismo português.^{XXXVII} Isto porque, será a percepção de uma escola precária e discriminatória, voltada para os interesses da exploração colonial, que irá favorecer a luta pela preservação de uma cultura e valores africanos, e, posteriormente, as lutas pela libertação do jugo colonial. O depoimento do estudante angolano (possivelmente de Mário Pinto de Andrade, ainda que seu nome esteja ausente no documento) nos leva à considerar que foi crescente a percepção da discriminação da educação colonial proposta para os *indígenas*, por parte de toda a sociedade negra africana.

Os escritores africanos, na atualidade, não negam que a colonização destruiu muito deste passado de tradições orais, levou muitas marcas e produziu outras. O resgate do passado, contudo, se dava com a consciência da renovação pela luta contra o tipo de colonialismo a que estavam submetidos. Daí, o colonialismo português teria deixado também ensinamos, deixou o nome de uma nação a conquistar e preservar, agora pelos próprios africanos. O colonialismo tentou quebrar as línguas dos africanos, mas a literatura que hoje nos chega procura mostrar sua resistência ao mesclar a língua portuguesa com a fala popular do africano, que foge das regras gramaticais ensinadas nas poucas aulas de língua portuguesa destinada ao *indígena* nos anos da colonização.^{XXXVIII} E, para finalizar, vale a pena ler este poema de Rui Manuel Monteiro, através do qual se percebe o que restou da imagem do colonizador e de sua “educação colonial”, pela ótica dos escritores e poetas africanos:

E agora? Vou passar o meu texto oral para a escrita? Não. É que a partir do momento em que eu o transferir para o espaço da folha branca, ele quase que morre. Não tem árvores. Não tem ritual. Não tem as crianças sentadas segundo o quadro comunitário estabelecido. Não tem som. Não tem dança. Não tem braços. Não tem olhos. Não tem bocas. O texto são bocas negras na escrita quase redundam num mutismo sobre a folha branca.

O texto oral tem vezes que só pode ser falado por alguns de nós. E há palavras que só alguns de nós podem ouvir. No texto escrito posso liquidar este código aglutinador. Outra arma secreta para combater o outro e impedir que ele me decodifique para depois me destruir. [...] No texto oral já disse não toco e não deixo minar pela escrita arma que eu conquistei ao outro. Não posso matar o meu texto com a arma do outro. Vou minar a arma do outro com todos os elementos possíveis do meu texto...»^{XXXIX}

NOTAS

^I Doutora em História pela UFPE, desde 2002, e com Pós-Doutorado pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, em 2011, sob a supervisão do Professor Doutor António Costa Pinto (ICS-UL-PT). Atualmente é Docente do Departamento de História da UFRPE. Este texto é parte da pesquisa que vimos desenvolvendo em torno do Projeto intitulado “A Colonização na África no Século XX: as práticas discursivas e educativas dos doutrinadores do Império Português”, com apoio financeiro do CNPq aprovado pelo Processo: 471129/2014-3.

^{II} (1958), "Manifesto Africano", *CasaComum.org*, Disponível HTTP: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_83446 (2015-12-14) - Fundação Mário Soares.

^{III} Vários autores portugueses, africanos e brasileiros já definiram o sentido do termo “indígena” assumido pelo colonialismo português em África. Aqui destacamos o termo constante no “Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné Angola e Moçambique”, inicialmente criado como *Estatuto do Indigenato* em 1929 e reformulado em 1954, pelo que se lê que “Indígenas”: “são indivíduos de raça negra ou seus descendentes que, tendo nascido ou vivendo habitualmente nelas, não possuam ainda a ilustração e os hábitos individuais e sociais pressupostos para integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses”.

^{IV} JERÓNIMO, Miguel Bandeira; COSTA, António Costa (orgs.), *Portugal e o fim do colonialismo: dimensões internacionais*, Lisboa, Lugar da História 85, Edições 70, 2014, p.23.

^V *Idem*, p.26.

^{VI} *Idem*, p.27.

^{VII} DIAS, Jorge (Chefe da Missão); GUERREIRO, Manuel Viegas (1º. Assistente). *Relatório da Campanha de 1958 (Moçambique e Angola)*. Missão de Estudos das Minorias Étnicas do Ultramar Português, Lisboa, 1959. Cf. TT - *Arquivo Salazar*, UL-32, cx. 827, pt 12. Também disponível em ANTT AOS-D-N-25-10-12.

^{VIII} *Idem*, p.12-13.

^{IX} GOUVEIA, Teodósio (Cardeal). “Relatório do Ano de 1958. Arcebispado de Lourenço Marques. 30 de março de 1959”. *Apud*, PEREIRA, Rui Mateus. “A ‘Missão etnográfica de Moçambique’. A codificação dos ‘usos e costumes indígenas’ no direito colonial português. Notas de Investigação”. *Cadernos de Estudos Africanos*, n. 1 (2001), p. 19.

^X ALMEIDA, Ferreira de. *Apud*, PEREIRA, Rui Mateus. “A ‘Missão etnográfica de Moçambique’. A codificação dos ‘usos e costumes indígenas’ no direito colonial português. Notas de Investigação”. *Cadernos de Estudos Africanos*, n. 1 (2001), p. 26.

^{XI} Pe. António. C. Antunes - *O Cruzeiro*, 14/07/1873. *Apud*, PAULO, João Carlos. “Vantagens da instrução e do trabalho: ‘Escola de Massas’ e imagens de uma ‘educação colonial portuguesa’”. *Revista Educação, Sociedade & Cultura*. n.5, 1996, 99-128.

^{XII} DIAS, Jorge (Chefe da Missão); GUERREIRO, Manuel Viegas (1º. Assistente). *Relatório da Campanha de 1958 (Moçambique e Angola)*. Missão de Estudos das Minorias Étnicas do Ultramar Português, Lisboa, 1959, pp. 20-21. Cf. TT - *Arquivo Salazar*, UL-32, cx. 827, pt 12. Também disponível em ANTT AOS-D-N-25-10-12.

^{XIII} GASPERINI, Lavinia. *Apud*. L.Cayoll. “A educação dos indígenas, dos colonos e dos funcionários coloniais: Relatório ao congresso intercolonial do ensino nas colónias”, Paris, 1931. p.13.

^{XIV} “Educação Colonial: Grupo Estudantil ‘Emissões pelo Império’”. *Jornal A Voz*, 10 de outubro de 1939. Fundo Jornais/Hemeroteca de Lisboa, Portugal.

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

- ^{xvi} PEREIRA, Rui Mateus. “A ‘Missão etnográfica de Moçambique’. A codificação dos ‘usos e costumes indígenas’ no direito colonial português. Notas de Investigação”. *Cadernos de Estudos Africanos*, n. 1 (2001).
- ^{xvii} “Escola de Preparação das Autoridades Gênticas. Portaria do Governo-Geral de 30 de Novembro de 1950 regulamentadora do Decreto n.º 36 885, de 5 de Abril de 1948”. *Apud*, PEREIRA, Rui Mateus. “A ‘Missão etnográfica de Moçambique’. A codificação dos ‘usos e costumes indígenas’ no direito colonial português. Notas de Investigação”. *Cadernos de Estudos Africanos*, n. 1 (2001), p.13.
- ^{xviii} *Idem*.
- ^{xix} JARDIM, António Pina da Cunha. (s.d.), “*Escola de habilitação de professores indígenas “José Cabral”, Manhica - Alvor*”. Cf. CasaComum.org, Disponível HTTP: <http://www.casacomum.org/cc/visualizador?pasta=10465.002> (2015-12-13), p.67-68.
- ^{xx} *Idem*, p. 71.
- ^{xxi} *Idem*, p.72.
- ^{xxii} *Idem*, p.73 a 77.
- ^{xxiii} “Manifesto da Diocese da Beira”. 1953. *Apud*, PEREIRA, Rui Mateus. “A ‘Missão etnográfica de Moçambique’. A codificação dos ‘usos e costumes indígenas’ no direito colonial português. Notas de Investigação”. *Cadernos de Estudos Africanos*, n. 1 (2001), p.19.
- ^{xxiv} MONTEIRO Jr, Júlio. “Instrução Pública em Cabo Verde”. *Portugal Colonial – revista mensal de propaganda e expansão do Império português*. Agosto de 1932. p. 14. Hemeroteca de Lisboa.
- ^{xxv} PAULO, João Carlos. “Vantagens da instrução e do trabalho: ‘Escola de Massas’ e imagens de uma ‘educação colonial portuguesa’”. *Revista Educação, Sociedade & Cultura*. N.5, 1996, p. 99.
- ^{xxvi} *Idem*, p. 101.
- ^{xxvii} *Idem*, p. 106.
- ^{xxviii} *Idem*, p. 109.
- ^{xxix} (1955), “Possibilidades de estudo e condições de vida dos jovens [estudantes] angolanos”, *CasaComum.org*, Disponível HTTP: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_83574 (2015-12-13)
- ^{xxx} *Idem*. p.3.
- ^{xxxi} *Idem*.
- ^{xxxii} *Idem*, p.3
- ^{xxxiii} Arquivo Mário de Andrade. (1951), “*Gilberto Freyre [Agosto 1951 em Lisboa]*”, *CasaComum.org*, Disponível em: http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_83572 (2015-12-13)
- ^{xxxiv} MARTINS, Oliveira. “Brasil e Colônias Portuguesas”. 7ª. Edição, 1978, p. 155. *Apud*, PAULO, João Carlos. “Vantagens da instrução e do trabalho: ‘Escola de Massas’ e imagens de uma ‘educação colonial portuguesa’”. *Revista Educação, Sociedade & Cultura*. N.5, 1996, p. 117.
- ^(xxxv) OLIVEIRA, Pedro Aires. *Armando Monteiro: uma biografia política (1896-1955)*. (Lisboa: Bertrand Editora, 2000), p.43.
- ^{xxxvi} *Idem* p. 71.
- ^{xxxvii} GASPERINI, Lavinia. *Moçambique: educação e desenvolvimento rural*. Edizioni Lavoro/Isco 8, 1989. p.22.

^{XXXVIII} CHAVES, Rita. “O passado presente na literatura africana”. *Revista Via Atlântica*. n.7 (2004). Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa da USP. Disponível em digital: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/82603/105429>

^{XXXIX} MONTEIRO, Manuel Rui. “Eu e o outro: o invasor”. In: MEDINA, Cremilda. *Sonha, mamana África*. São Paulo: Epopéia, 1987.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRE, Valentim. “Questão nacional e questão colonial em Oliveira Martins”. *Revista Análise Social*, vol. XXXI (135), 1996 (1.º), pp. 183-201.

CHAVES, Rita. “O passado presente na literatura africana”. *Revista Via Atlântica*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa da USP. n.7 (2004).

GASPERINI, Lavinia. *Moçambique: educação e desenvolvimento rural*. Edizioni Lavoro/Iscos 8, 1989

JERÓNIMO, Miguel Bandeira; COSTA, António Costa (orgs.), *Portugal e o fim do colonialismo: dimensões internacionais*, Lisboa, Lugar da História 85, Edições 70, 2014.

MEDINA, Cremilda. *Sonha, mamana África*. São Paulo: Epopéia, 1987.

OLIVEIRA, Pedro Aires. *Armindo Monteiro: uma biografia política (1896-1955)*. (Lisboa: Bertrand Editora, 2000.

PAULO, João Carlos. “Vantagens da instrução e do trabalho: ‘Escola de Massas’ e imagens de uma ‘educação colonial portuguesa’”. *Revista Educação, Sociedade & Cultura*. n.5, 1996, 99-128.

PEREIRA, Rui Mateus. “A ‘Missão etnográfica de Moçambique’. A codificação dos ‘usos e costumes indígenas’ no direito colonial português. Notas de Investigação”. *Cadernos de Estudos Africanos*, n. 1 (2001)