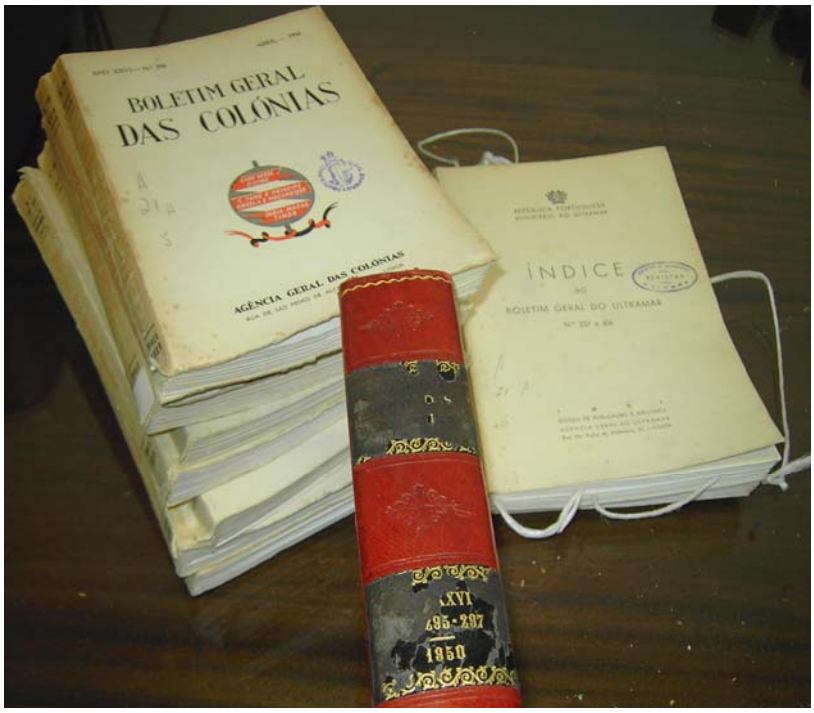
Maria Luísa de Castro Marroni

OS OUTROS E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA COLONIAL PORTUGUESA NO BOLETIM GERAL DAS COLÓNIAS 1925-1951



MESTRADO EM HISTÓRIA E EDUCAÇÃO

U.PORTO
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Porto, 2008

Maria Luísa de Castro Marroni

OS OUTROS E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA COLONIAL PORTUGUESA NO BOLETIM GERAL DAS COLÓNIAS 1925-1951

MESTRADO EM HISTÓRIA E EDUCAÇÃO



FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Porto, 2008

Dissertação de Mestrado em História e Educação, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Maria Luísa de Castro Marroni.

Porto, 22 de Setembro de 2008.

AGRADECIMENTOS 4
Glossário de abreviaturas 6
Figuras e Quadros 6
INTRODUÇÃO 7
CAPÍTULO I: EDIFICAR SABERES 9
1.1. Problemática 9
1.2. Quadro teórico-metodológico 13
1.3. Fontes 16
1.4. Técnicas 17
CAPÍTULO II: A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO COLONIAL EM PORTUGAL (1925-1951)
2.1. Conjunturas da política educativa colonial 20
2.2. Princípios orientadores e objectivos da política educativa colonial 23
2.3. O modelo de educação para as colónias 28
CAPÍTULO III: O BOLETIM
3.1. Génese, Objectivos e Circulação 40
3.2. Estrutura 48
3.2.1. Boletim da Agência Geral das Colónias (1925-1931) 50
3.2.2. Boletim Geral das Colónias (1932-1951) 50
3.3. A Educação no Boletim 55
3.4. Escola 63
3.4.1. A escola colonial 67
3.5. Educação e Instrução no Boletim 69
3.5.1. «Instrução». Centralizar e monopolizar 70
3.5.2. «Educação». Circulação de ideias e estratégias 82
3.6. Estudante. O outro ou a diversidade de estatutos no Boletim 94
CONCLUSÕES 99
FONTES E BIBLIOGRAFIA
Fontes 102
Bibliografia 102
RESUMO, ABSTRACT
Resumo 111
Abstract 113
ANEXOS 116

AGRADECIMENTOS

Entendemos que investimento é o esforço que traz vantagens para os diversos intervenientes, sem prejuízos, para além dos inerentes ao capital inicialmente investido. Admitimos contudo que os lucros tenham proporções desiguais. Neste projecto, para o qual partimos com o objectivo de ganhar conhecendo, ganhámos seguramente e esperamos vir a contribuir com ganhos generalizados para todos os participantes directos e indirectos e, designadamente, para o «apoio à historiografia da educação nas antigas colónias» (Nóvoa, 1958).

A ligação a África não tem fundamento hereditário e desconhecemos a existência de outros antecedentes, qualquer que seja a natureza; são ligações do campo emocional não visíveis nem explicáveis, remetidas ao campo da espiritualidade vivida, troca de olhares, sorrisos... breves contactos, alguns abraços fortes das «mamãs»[1] animistas, católicas, maometanas que, com sorrisos e gestos, complementavam um uso bastante limitado de palavras da mesma língua, esta estranha ligação lusófona. A língua, como diria Eduardo Lourenço citado por Ana Isabel Madeira (2007), é "um corpo vivo, sonoro e sensível", um instrumento e conjunto de regras que funciona como "um registo cultural com uma *identidade própria* e, ao mesmo tempo, *intercultural*". Nada mais interessa para além do sentir e do momento; nem *os porquês* da mesma língua... tudo é secundário no escasso segundo que dura aquele abraço. Queremos agradecer por todos; a quem conhecemos e com quem fortificámos laços; os que continuam um percurso em prol do seu desenvolvimento e dos demais; os que perpetuam uma língua e contribuem para o estudo e divulgação das outras, na África, na Ásia e na Oceânia.

Agradecemos a todos os professores do curso de Mestrado em História e Educação, na pessoa do Coordenador, Professor Doutor Luís Alberto Alves, aos colegas do mesmo, ao grupo das sessões de orientação (mestrado e doutoramento). Aos funcionários de Bibliotecas e Arquivos, em particular aos colaboradores da Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra.

Agradecemos a muitas pessoas, que de muitas formas apoiaram: os amigos que se mostraram presentes, com apoio, reforço, tempo e outros recursos Holden Santos,

[1] Termo carinhoso que estabelece a forma como são tratadas as mulheres mais velhas (ou com filhos) na província do Niassa, Norte de Moçambique, onde predominam as etnias macua e jawa.

Luís Pedroso, Lurdes Figueiredo, Octávia Guimarães, Rosa Catré, Yussufo Mussa; a ajuda de Margarida Santiago na tradução, aos que na Direcção Regional de Educação do Centro compreenderam as ausências, impaciências e faltas de tempo e que, com compreensão e apoio, contribuíram para a concretização deste projecto pessoal e académico; à Profª Doutora Ana Isabel Madeira pela facilidade com que nos recebeu, nos escutou e nos permitiu, de forma fácil, consultar o seu trabalho de Doutoramento; ao Prof. Doutor Luís Grosso Correia por aceitar orientar-nos, fazer da curiosidade pueril um projecto de investigação nem nunca ter faltado com o apoio, confiança, compreensão, incentivo e amizade.

De forma muito especial, quero agradecer à minha mãe e irmã, Albertina Moreira e Rosa Marroni, pelo apoio sempre e incondicional.

Glossário de abreviaturas

B.A.G.C. – Boletim da Agência Geral das Colónias

B.G.C. – Boletim Geral das Colónias

B.G.U. – Boletim Geral do Ultramar

B.G.U.C. – Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra

B.P.P. – Biblioteca Pública do Porto

C.C.T.A. – Comissão da Cooperação Técnica em África

Cf. - Conforme

E.U.A. – Estados Unidos da América

Ex. – Exemplo

O.N.U. – Organização das Nações Unidas

U.N.E.S.C.O. – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Figuras e Quadros

Figura 1: Sumário, BGC, 1932, nº 82.

Figura 2: Gráfico sobre a Educação na Colónia de Moçambique, BAGC, 1931, nº 78: 147.

Figura 3: Conceitos-chave (unidades individuais) relacionadas com a temática escola, constantes dos sumários do Boletim (1925-1951)

Figura 4: Distribuição dos artigos em função do número de páginas ocupado.

Figura 5: Distribuição dos artigos sobre educação por rubrica (a partir dos sumários)

Figura 6: Âmbito geográfico

Figura 7: “A instrução pública em Cabo Verde”, BAGC, 1929, nº 45: 170-195

Quadro 1: Distribuição e frequência, por ano e mês, unidades relacionadas com a temática educativa, constantes dos sumários do Boletim (1925-1951)

Quadro 2: Média por rubrica

INTRODUÇÃO

No percurso de aquisição de conhecimentos e referências teóricas (ano lectivo 2006/2007), perpassou a ideia de que produzir conhecimento que seja verdadeiro e novo corresponde a um processo difícil e que, recorrendo a procedimentos científicos, se torna possível compreender melhor os significados dos acontecimentos, lógicas de funcionamento de organização reflectindo sobre as implicações de uma decisão política, ou entender para além do óbvio num discurso ou numa notícia. Ou seja, pressupõe que se faça crescer o conhecimento com o apoio de quadros teóricos e metodológicos explícitos, elaborados passo a passo, parcialmente estruturados a partir da observação de factos concretos.

Sendo o objectivo em si a produção de um conhecimento que seja verdadeiro e científico que se socorre de procedimentos e técnicas científicas, importa conhecer as motivações e os meios pelos quais é possível consegui-lo.

Primeiro aspecto, de natureza emocional: quando, por razões de natureza profissional, se está ligado à educação presta-se atenção a determinados aspectos relacionados com a temática educativa. Esse facto acompanha-nos qualquer que seja a circunstância, nomeadamente, quando se tem oportunidade de viajar em coordenadas geográficas tão distantes como África ocidental ou oriental, Ásia e Oceânia. Mais do que em qualquer outro local marcado pela cultura relativamente homogeneizada da cultura ocidental, estranha-se em alguns pontos do planeta a existência de uma língua mais ou menos fluente, que mais ou menos estruturada se socorre das expressões da nossa língua natal. Quando num lugar isolado da savana moçambicana, depois de um longo percurso pedestre se chega a uma aldeia isolada de idosos bilingue, falando num português cuidado (anterior a quaisquer acordos de ortografia) ou, ainda, num recôndito bairro da longínqua Malaca deparamos com um descendente de alguém descendente de portugueses que nos pede que permaneçamos até aprenderem a língua dos avós. São aspectos, factos das emoções que nos impelem para um conhecimento mais aprofundado acerca do como funcionou a escola em português e que mística houve pela língua transmitida... Estas *emoções* deram o mote para iniciar um projecto.

O trabalho que agora se apresenta é o resultado de dois anos de intensa aprendizagem, para o qual partimos com recordações escassas do anterior percurso académico. Encontra-se dividido em três capítulos. Ao primeiro capítulo chamámos

«Edificar Saberes» porque se tratou de processo de construção com sucessivos sedimentos: desde a construção da problemática, ao quadro teórico e metodológico, ao conhecimento e domínio das fontes com a experimentação de algumas técnicas de trabalho. O capítulo II «Construção da Educação Colonial em Portugal (1925-1951) foi redigido após contactos vários com a fonte e de termos com ela estabelecido algumas ideias. Trata-se do capítulo em que damos conta das leituras feitas a partir do «estado da arte», seleccionando previamente ideias dos autores seleccionados porque os seus pontos de vista nos ajudavam ao processo de construção ideológica da escola/educação colonial no período de estudo, e consolidavam as informações que obtínhamos estudando a nossa fonte.

No capítulo seguinte houve necessidade de dar a conhecer o Boletim globalmente, objectivos e justificações para a sua existência no tempo, torná-la apetecível para investigações de natureza histórico-educativa e, simultaneamente justificar as escolhas que fizemos, ao nível das unidade de conteúdo e de análise analisadas. Centrámo-nos nas unidades «escola», «educação» e «instrução». A unidade «estudante», incluída neste capítulo, tinha inicialmente um destino autónomo o qual (por razões de eficácia e de cumprimentos dos prazos) ficou por fazer ou (como gostamos de acreditar), adiado para um outro projecto futuro. Após o capítulo III acrescentámos conclusões. Como gostaríamos que não se repetissem, optámos por não transcrever todas as conclusões a que fomos chegando ao longo do trabalho, em resumos. Nas conclusões reforçámos sobretudo a importância que reconhecemos ao Boletim o qual, não sendo uma revista de natureza pedagógica, funciona como uma fonte de investigação igualmente válida para trabalhos de natureza educativa.

CAPÍTULO I: EDIFICAR SABERES

1.1 Problemática

Da *emoção* à razão: a vontade de conhecer esta fase da nossa história comum começou pelo percurso exploratório, acompanhado da componente teórica do curso de Mestrado. Procurava-se identificar informação de qualidade que, por sua vez, permitisse assegurar a qualidade da problemática. A selecção foi inicialmente orientada para um período específico da temática histórico-educativa portuguesa, consubstanciada em textos de análise e de interpretação. Posteriormente, à medida que tomávamos conhecimento do «estado da arte» surgiam as incertezas; as dúvidas acerca da pertinência do nosso estudo e os objectivos de uma investigação, em geral, e da nossa, em particular. Paralelamente, naquela que é a nossa fonte de investigação, procurávamos conhecer o antes; este procedimento implicou desvios, nomeadamente no enquadramento temporal e, em consequência, as entrevistas exploratórias aconteciam em função desse período de uma forma algo espontânea.

Encontrando-se definido o período temporal inerente à fonte (1925 a 1951), cuja delimitação e razões abordaremos no Capítulo III (*O Boletim. Génese, objectivo e circulação)*, houve que adequar a pergunta de partida, em função da problemática com ela relacionada. A problemática consiste na «abordagem ou perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratar o problema formulado pela pergunta de partida» como «maneira de interrogar os fenómenos estudados» (Quivy & Campenhoudt, 2005: 89), pelo que, tornou-se necessário desmontar para compreender os mecanismos que subjazem nos discursos. Nesse sentido, questionaremos o Boletim sobre a construção de uma escola colonial portuguesa (África e/ou Ásia), no período de 1925 a 1951 – respectivamente, ano de início da publicação do Boletim, três anos após a proclamação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Assembleia Geral, a coincidir com o fim da segunda fase do Boletim –, a quem se destina ou, se o *outro*, o português nas/das colónias, é considerado para efeitos de educação em situação de igualdade (formal e material) com os *outros* portugueses. Partindo dos conceitos «instrução» e «educação»,

procurar saber que tipo de escola veicula o Boletim e, se possível, enquadrando a construção dessa mesma escola. Perguntas julgadas legítimas dado o artigo de apresentação do Boletim, em cujos argumentos, o director, explicita que os «indígenas das colónias devem ser considerados como seres humanos, e não como simples animais, constituindo a sua educação e bem-estar uma missão sagrada que a Civilização delega nos povos colonizadores»[2].

O itinerário idealizado consistiu na análise da educação portuguesa colonial, África e Ásia, a partir de informações legais, descritivas e gráficas. O sentido da pesquisa foi iniciado até contactarmos com o Boletim da Agência Geral das Colónias; aí encontramos outras representações da educação e mesmo do *outro:* textos, dados estatísticos, fotogramas, interpretação de informações e sistematização proveniente de outras fontes... Norteávamo-nos pela temática do *outro*, na década de 1960, e construção da escola colonial portuguesa, tendo a análise da estrutura do Boletim, ao longo de toda a sua publicação, tido uma subtemática. Contudo, fomos acumulando um conjunto de elementos e documentos que nos suscitaram um renovado interesse, além de que a fonte deixa de ser publicada em plena década de 60 (1962), pelo que, em diálogo com o nosso orientador, optámos por abandonar o período temporal inicialmente definido. O percurso escolhido, a representação da educação e do outro no Boletim, a partir da análise de conteúdo dos títulos sumariados, interpretação da informação e pontualmente o cruzamento com outras fontes (legais, estatísticas, de organizações internacionais) condicionou o trabalho exigindo uma rede argumentativa científica diferente e exigente.

Nas leituras feitas sobre a tarefa colonial em documentos coevos, ela surge ora como empreendimento com fins lucrativos (no sentido capitalista) ora como desiderato (como missão com sentido escatológico) e os discursos sobre a instrução, educação, ensino e a escola são parte integrante daquela empreitada (como vizinhos). Na já referida nota de abertura, a «ideia colonial» surge associada a «idealismos humanitários», à valorização das colónias através de uma política colonial sustentada em duas vertentes: na humanização do indígena pela educação e bem-estar, enquanto missão; e, na rentabilização das riquezas em particular dos solos e subsolos, como forma de calar críticas ou prevenir cobiças, fins (a humanização do indígena pela educação e bem-estar e a rentabilização das riquezas) que pressupunham a existência de «propaganda»,

[2] Cf. BAGC, 1925, nº 1: 5

entendida como «factor importantíssimo não só do desenvolvimento das simples organizações particulares como das próprias nacionalidades»[3].

O conceito «propaganda» assume, naquela altura (a exemplo do que acontece actualmente com a publicidade) o meio pelo qual se pode levar ao conhecimento do outro uma iniciativa ou projecto para o qual é preciso angariar apoios ou granjear maior número de aderentes. Pelo que, procuraremos compreender se o Boletim, como veículo de informação colonial para a metrópole e colónias, funcionava, relativamente à escola, como forma de "importar" ideias julgadas pertinentes para justificar determinadas práticas. Aquilo que Schriewer (2001) designa de "externalização": um mecanismo que permite extrair informação do conteúdo dos relatórios, documentos e análises internacionais sobre educação para serem posteriormente desenvolvidas como uma *teoria de reflexão*, ou seja, como uma «teoria do subsistema social especializado na educação, formulada no *interior* do universo comunicacional deste sistema, visando promover a sua auto-compreensão e auto-condução» e, neste caso, qual ou quais foram os principais promotores da mudança de paradigma.

Pareceu-nos legítimo encarar o Boletim como um «exemplo particularmente ilustrativo dos processos de intensificação crescente das relações de intercâmbio, interacção e independência internacionais», a exemplo do verificado sobretudo no campo da «investigação em história e em ciências sociais», resultado de processo que suscitou interesse nos últimos anos do século XIX e inícios do século XX. Ou, como refere, o «estabelecimento (no século XIX) e a expansão mundial (ao longo do século XX) de sistemas nacionais de educação implicaram o desenvolvimento, no contexto geral da teoria educacional, de uma componente, progressivamente consolidada, de relatórios, documentos e análises educacionais, ao nível internacional. Sob títulos como "Educação no estrangeiro", "Educação Internacional", "Educação Comparada", "Investigação sob políticas Educativas", "Economia da Educação" e "Planeamento da Educação", esta corrente de literatura internacional sobre educação é, essencialmente, ainda que não em exclusivo, orientada para o desenvolvimento de programas, modelos ou opções de reforma educativa» (Schriewer, 2001: 112), facto que procuraremos ir situando ao longo do trabalho.

Gostaríamos também de saber se a escola é entendida como um valor cultural, que tipo de escola ou que escola assume o *locus* regulador desse capital (valor) cultural.

[3] Cf. BAGC, 1925, nº 1: 5.

Em *Educação e Sociologia* de Émile Durkheim (Durkheim, 1972: 10-82), a «educação» é entendida como fenómeno social, doutrina de educação, elemento da sociologia. O tipo de homem que cada sociedade cria pela educação permite vislumbrar a existência de vários sistemas de educação ou, então, que a educação varia de sociedade para sociedade. O novo *ideal* de homem (intelectual, físico e moral) determinado pela sociedade em geral e veiculado através de sistemas educativos (Estado) por meio da educação e pelo grupo social em particular, através da socialização metódica das novas gerações (habitus) corresponde a um processo ou conjunto de «operações de selecção» que separa os detentores de *capital* cultural e escolar herdado dos que são desprovidos dele, criando diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais segundo o *capital* herdado, vai mantendo as pré-existentes diferenças sociais (Bourdieu, 1997: 23).

Nesta lógica, os estudantes, nos diferentes estatutos, enquanto objectivo e fim da educação, serão marcados pela condição social em que se formam e distinguindo-se pela forma como se expressam ou manifestam nos mais diversos campos, como, entre outros, ao nível da cultura educativa colonial veiculada pela escola, da opinião e do pensamento (identitário), criando como que um contexto simbólico que identifica e agrega em *espaços de posições sociais e numa esfera de estilos de vida* que contribui como veículo do discurso identitário e nacionalista do Estado que se vai afirmando. Capital ou herança cultural, como formas de conhecimento ou habilidades *adquiridas,* que permite distinguir pela posse *aquele* que as adquiriu ou tem (o especialista em colónias – o burocrata das colónias – o Estado), dos que não tiveram acesso ao mesmo tipo de cultura, porque aqueles têm tendência a agir consolidando *o* capital adquirido (como que uma nova forma de ser, de pensar). A questão que colocamos, tem necessariamente uma dimensão espacial porque, o estudante, está de um lado e do outro (colónias e metrópole).

Enquanto que na metrópole se apela à necessidade de ensino colonial e de dar a conhecer as colónias, nas colónias é imposta, «inculcando universalmente (nos limites da sua alçada) uma cultura dominante assim constituída em cultura *nacional legítima* através de uma língua que não é materna. «A unificação cultural e linguística é acompanhada pela imposição da língua e da cultura dominantes como legítimas, e pela rejeição de todas as outras reduzidas à indignidade (falares locais). O acesso de uma língua ou de uma cultura particular à universalidade tem por efeito remeter as outras para a particularidade; além disso, dado que a universalização das exigências assim instituídas não é acompanhada pela universalização do acesso aos meios de as satisfazer, favorece

ao mesmo tempo a monopolização do universal por alguns e o desapossamento de todos os outros, assim mutilados, de algum modo, na sua humanidade» (Bourdieu, 1997: 79-80).

1.2 Quadro teórico-metodológico

Na construção do conceito sistémico de escola colonial, partimos de paradigmas desenvolvidos por outros autores, testando empiricamente a eficácia da respectiva abordagem. Situando os conceitos que nos merecem uma análise mais atenta relativamente a outros, para, por meio de deduções em cadeia, procurar isolar as dimensões, as componentes e os indicadores que podem, no todo ou em parte, ser directamente utilizáveis para a construção das deduções.

O Boletim, que foi publicado mensalmente de forma ininterrupta desde 1925, até 1961. Até 1951 retrata uma realidade empírica e historicamente datada; relata um conjunto de acontecimentos histórico-educativos e sociais que ocorrem, permitindo a consolidação de conceitos da temática educativa. Apresenta propostas de organização e reorganização e discute assuntos que, de forma transversal, interferem no processo. Em suma, o Boletim apresenta universo e *corpus* documental bastante heterogéneo, diversidade de emissores e destinatários (receptores).

O Boletim não foi um veículo de informação de natureza escolar, ainda que nos primeiros anos tenha sido distribuído gratuitamente por mais de uma centena de «Estabelecimentos de ensino superior e secundário»[4]; veiculou uma quantidade razoável e diversificada de informação relacionada com assuntos coloniais, das extensões territoriais coloniais sob a sua administração e de outros países europeus detentores de extensões territoriais sob a respectiva responsabilidade administrativa-governativa. Alguns dos receptores eram estrangeiros, como prova a análise frequencial das rubricas em língua inglesa e francesa, bem como o leque de entidades privadas e instituições que constam das listas de distribuição[5].

Para o quadro conceptual socorremo-nos de Pierre Bourdieu que, de forma gradual, nos ia permitindo compreender os acontecimentos, através das suas próprias

[4] Em Janeiro de 1944, por exemplo, foram distribuídos gratuitamente 102 exemplares, neste tipo de estabelecimentos do Continente e Ilhas, cf. BGC, 1932, nº 80: 144.
[5] Cf. Lista de entidades receptoras do Boletim, em anexo.

interpretações na obra *Razões Práticas. Sobre a teoria da acção* (1997). Construímos a partir desta obra, e da respectiva interpretação dos fenómenos, o quadro teórico e metodológico que nos pareceu ser sustentável para a concretização do nosso trabalho; a partir de Laurence Bardin, na *Análise de Conteúdo* (2007), nas questões de natureza conceptual e construção de instrumentos que nos iam permitindo a abordagem metodológica atenta também nas significações, *pistas* e esclarecedoras indicações de Ana Isabel Madeira em *Estudos Comparados em História da Educação Colonial. Algumas considerações sobre a comparação no espaço da língua portuguesa* (2006), na especificidade da comparação dos discursos.

Definido o *corpus* documental - conteúdo do sumário do Boletim, frases ou títulos «unidades de contexto», compostas por uma ou mais palavras da temática educativa consideradas como "chave", ou seja, conceitos identificativos constituídos em «unidades de registo» (Bardin, 2004: 98-100) de nível semântico e linguístico – importou organizar os elementos apurados, em suporte informático, por uma questão de comodidade e de eficácia no tratamento. A maior parte das unidades que resultam do *corpus* constituído são substantivos; no conjunto são representativos das regras de constituição de *corpus*, ou conjunto de documentos a ser submetido a procedimentos analíticos, por cumprirem regras como a «exaustividade», porque abrangem o universo dos títulos sumariados no período em análise; «representatividade», porque todos os títulos foram analisados e seleccionados; «homogeneidade,» por escolha de conceitos comuns e «pertinência», dado o enquadramento histórico-educativo que se pretendia verificar na fonte (Bardin, 2004: 91-95).

Para conhecer e entender a lógica mais profunda destes participantes da comunicação, tornou-se imprescindível procedermos à análise do espaço social, da construção e dos mecanismos de reprodução desse espaço", como sugere Bourdieu (1997: 31-34 e 80-81), detectando as diferenças que "separam tanto as estruturas como as disposições" os «habitus» através das particularidades das histórias colectivas diferentes". Para Bourdieu a noção de *habitus* funciona como que uma forma de classificação, de mediação entre as estruturas sociais e aspectos cognitivos da acção, ou seja, como disposições duradouras que geram e estruturam as práticas e as representações, as quais terão de ser apreendidas pelo investigador distinguindo-as das estruturas subjacentes. O *habitus* define e orienta a acção e, como produto das relações sociais, induz a representar as relações que o criaram, o que equivale a dizer que, para o

autor, as práticas dos indivíduos, o que possuem e os respectivos discursos expressam uma forma ou estilo de vida que, enquanto conjunto, os caracteriza e os distingue.

Sem nos debruçarmos sobre o conteúdo do reproduzido para os idiomas inglês e francês, parece-nos indicador plausível inferir que a mensagem constante do Boletim, ainda que resumida, era veiculada para dentro e para fora do território da língua portuguesa. E, que tal poderia ter como finalidade a construção de um espaço social - «realidade invisível, que não se pode nem mostrar nem tocar com o dedo, e que organiza as práticas e as representações dos agentes» (Bourdieu, 1997: 11-13) -, um espaço que parece pretender-se aberto com duplo sentido: nada esconder, aberto, no sentido de precursor, ou de exemplo a seguir; *um* Estado «nascente» em processo de afirmação da sua força física em dois «contextos diferentes: no exterior, relativamente a *outros Estados*, actuais ou potenciais (os príncipes concorrentes), na e pela *disputa* do território; no interior, relativamente a contrapoderes (príncipes) e a resistências (classes dominadas)» (Bourdieu, 1997: 76). Um «exercício autoritário de pedagogia imperial e nacionalista» que para Medeiros, citando Rosas (1996), é visível (em grande escala) com a Primeira Exposição Colonial, realizada no Porto, em 1934 (15 de Junho e 30 de Setembro); o ensino e a exaltação do império são propostos como factos de legitimidade incontestável para todos os contemporâneos – procedimentos pedagógicos veiculados em representações encenadas (exposições, dioramas, cortejos) – «exposição e os seus conteúdos ideológicos para o consumo e doutrinação mais eficazes das massas visitantes» (Medeiros, 2003: 158).

A estrutura mantém ao longo da publicação uma certa constância; duas das secções, em especial, mantêm uma frequência assinalável, dividida em portuguesas e estrangeiras: «Informações e Notícias» e «Revista da Imprensa Colonial» (posteriormente designada simplesmente de «Revista da Imprensa»). No caso da «Revista da Imprensa», tem implícito um processo de recolha de outras notícias antes publicadas ou radiodifundidas, procedimento que pressupõe uma escolha; a escolha de umas em detrimento de outras, mesmo no caso de notícias que passaram por processos de tradução. Julgamos que o Boletim podia funcionar como meio para *importar* ideias consideradas pertinentes, que serviam para justificar determinadas práticas: aquilo que Schriewer designa de “externalização”. Ou seja, um mecanismo que permite extrair informação de corpo dos relatórios, documentos e análises internacionais sobre educação para posteriormente serem desenvolvidas como uma *teoria de reflexão*, ou como uma «teoria do subsistema social especializado na educação, formulada no *interior* do universo

comunicacional deste sistema, visando promover a sua auto-compreensão e auto-condução» (Schriewer, 2001: 112).

Relativamente à análise dos discursos, Ana Isabel Madeira (2006) refere ainda que «analisar os discursos como práticas é procurar neles as regras de enunciação que autorizam a inclusão de determinados objectos (conceitos, termos noções) e a exclusão de outros; a sua organização nos enunciados os temas que se emancipam e os que degeneram num dado período histórico» (Madeira, 2006: 117) chama a atenção para os campos discursivos que se constituem mediante determinadas regras; como ausências ou silêncios, coexistência de discursos que se repetem ou que repetem conceitos determinados, podem servir para interpretar determinado discurso que pretende edificar uma estrutura ou representação, como, por exemplo, a da construção de uma escola que é cada vez menos «instrução» e progressivamente mais «educação».

1.3 Fontes

O objecto do presente projecto de investigação debruça-se sobre o conteúdo do Boletim da Agência Geral das Colónias. Uma revista de informação colonial genérica, editada desde 1925 até 1951, num total de trezentos e treze revistas, correspondendo a duas fases sequenciais: como Boletim da Agência Geral das Colónias (1925-1931) e como Boletim Geral das Colónias (1932-1951). Os documentos que consultámos e que nos servem de fonte são unidades de contexto de temática educativa recolhida nos sumários dos setenta e oito volumes da primeira fase ou designação do Boletim e dos duzentos e trinta e cinco volumes do posteriormente designado Boletim Geral das Colónias.

A revista resulta de iniciativa legislativa (Diploma Legislativo Colonial nº 31, de 29 de Julho de 1924), do Ministério das Colónias, Direcção-Geral dos Serviços Centrais, através da Agência Geral das Colónias, e a publicação constitui-se como um «veículo de propaganda e informação mensal» das colónias e para as colónias, com conteúdo informativo. É composta por textos, imagens, dados de natureza estatística e legislação; muitos dos textos são de natureza informativa, descritivo-prescritiva, projectos de organização e reorganização de ensino, iniciativas de propaganda colonial, descrições de visitas, inaugurações e outras cerimónias, artigos de opinião, sugestões, regras ou

transcrições de situações vividas ou experimentadas por outros países, por vezes com imagens como complemento ou reforço da opinião ou ilustrativa da situação.

O primeiro contacto com a fonte deu-se na Biblioteca Pública do Porto. No entanto, centrámos a pesquisa e a consulta na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra. Fizemo-lo por razões de facilidade no acesso às revistas, de alargamento no horário e pela facilidade na utilização de equipamentos digitais. Estes recursos e técnicas permitiram *explorar* a fonte em duas fases distintas; numa primeira fase, enquanto decorria a selecção, posteriormente analisando-a em detalhe para a construção de modelos de análise em função das informações nela contidas.

1.4 Técnicas

As primeiras leituras tiveram como objectivo conhecer trabalhos anteriores, autores diversos que se debruçaram sobre o objecto e período inicialmente definido, procurando conhecer o «estado da arte». Após contactarmos com a fonte do trabalho, a forma como deveríamos abordar a questão da educação nas colónias, a *construção* da escola e o *outro* nessa educação (aluno/estudante), a pretensão foi-se tornando clara. As leituras passaram a ser mais objectivas e *afuniladas*, procurando quer a quantidade razoável quer a qualidade da informação, em função da pertinência para a problemática e em função de um quadro teórico-metodológico que sustentasse conclusões parcelares, procurando, simultaneamente, evitar a dispersão que o tema poderia suscitar.

As leituras e entrevistas exploratórias efectuadas foram aquelas que procuraremos referir ao longo do trabalho. Foram tidas em consideração outras significações dos fenómenos como as estudadas por João Carlos Paulo em *Vantagens da Instrução e do trabalho: «Escola de massas» e imagens de uma «educação colonial portuguesa»* (1996); os aspectos realçados por Ana Isabel Madeira em *Estudos Comparados em História da Educação Colonial. Algumas considerações sobre a comparação no espaço da língua portuguesa* (2006), na especificidade da comparação dos discursos; e, para entender os fenómenos de intensificação crescente das relações de intercâmbio, interacção e independência internacionais que, no início do século XX, são alvo de interesse, Jurgen Schriewer, *Estados-Modelo e Sociedades de Referência: Externalização em Processos de Modernização*, (2000). Para o enquadramento nacional da educação e das políticas

educativas, Maria Filomena Mónica em *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar : A Escola Primária Salazarista 1926-1939* (1978); António Nóvoa em *A Educação Nacional* (1996); Rui Gomes, *Percursos da Educação colonial no Estado Novo 1950-1964* (1996); António Candeias em *Ritmos e formas de alfabetização da população portuguesa na transição de século: o que nos mostram os censos populacionais compreendidos entre os anos de 1890 e 1930* (1996) e *Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português* (2001). Leituras complementadas com os testemunhos (também do vivido) de Rafael Ávila de Azevedo em *Política de ensino em África* (1958) e em *Relance sobre a educação em África. Fundamentos e perspectivas* (1963) e de Manuel Dias Belchior *Evolução Política do Ensino em Moçambique* (1964-65).

Nas leituras, procurávamos sistematizar ideias pertinentes que registávamos, conjugadas com impressões muito pessoais (nem sempre muito elaboradas) as quais serviam para serem posteriormente retomadas mas de forma mais sustentada. Este método permitiu-nos construir um discurso progressivamente coerente e fundamentado. Ao recorrermos a testemunhos privilegiados, dos autores referidos e outros consultados, não pretendíamos plagiar nem repetir, apenas sustentar neles as nossas próprias interpretações, construir um discurso que fosse não só para nós compreensível mas susceptível de novas leituras ou pistas.

Enquanto nas leituras exploratórias procurávamos registar as ideias de outros autores, registando-as ou recenseando artigos, para a fonte recorreu-se a uma metodologia que implicou outro tipo de recursos e técnicas. Recorremos à fotografia digital (felizmente permitida na Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra, BGUC), fotografámos recorrendo a máquinas digitais (Sony CD 60 e HP Photosmart Mz60) e arquivámos cada um dos sumários do Boletim (formato JPEG Image) assim como, alguns outros artigos, notícias, estatística, fotografias que se afiguravam pertinentes, para serem posteriormente lidos, relidos e dissecados. Na consulta e recolha, cada ano do Boletim, contabilizava aproximadamente quatro horas de trabalho.

Dada a dimensão da informação contida em suporte digital (cerca de 10.000 fotografias), quantidade e diversidade de informação inclusa, procedeu-se à respectiva organização por temas (chamámos-lhe palavras-chave: educação, arte, trabalho, etc.). Fizémo-lo no programa informático que conhecemos *MS Excel* (2003), o qual não é necessariamente o mais adequado. Construímos uma folha de cálculo composta por cerca de dois mil registos (linhas) descritos em cerca de quinze campos de análise

(colunas) que permitiam identificar o ano e número do Boletim e, do conteúdo, o ano, localização, páginas de intervalo, quantificando a sua dimensão e/ou pertinência, campos com a identificação do autor, data, local e canal de divulgação (sempre que era possível) e, ainda, um campo para pequeno resumo pouco elaborado acerca do conteúdo. Por não ser o Excel, a folha de cálculo, a melhor ferramenta para organizar os dados ou permitir trabalhá-los metodologicamente, *importou-se* o ficheiro para uma base de dados *FileMaker Pro* (graças às oportunas sessões de orientação e à disponibilidade de pares e de professores). A nova ferramenta informática permitia, além de listar por palavra-chave, quantificar a informação, cruzar os dados e sistematizar informações para, de novo, serem trabalhadas em *excel*, contudo já sob a forma de análise quantitativa (gráficos, percentagens) e, a partir destas, estabelecer leituras possíveis em função da problemática. Montado o esquema*, os dados iam falando* por si, permitindo conclusões parcelares que, não sendo originais, foram obtidas por percurso e fonte distintos, coadjuvados com a troca de *e-mail* com o nosso orientador, bem como as sessões de orientação, individuais e em grupo com restantes elementos dos cursos de mestrado e de doutoramento.

O nosso contributo resultará na sistematização e leituras que achámos possíveis partindo das unidades de contexto histórico-educativo localizadas a partir dos sumários ou índices do Boletim da Agência Geral das Colónias e do Boletim Geral das Colónias, trezentos e treze documentos recolhidos em fotografia digital (que constarão como anexos, em suporte digital); no conhecimento e divulgação da própria revista, como instrumento e fonte de informação para investigação sobre a temática educativa; os diplomas legislativos que criam e reorganizam a Agência Geral das Colónias (e o Boletim); a lista dos colaboradores da revista (anexo); e a lista de possíveis leitores da revista, particulares ou entidades recebedoras da mesma, nacionais e estrangeiros (anexo).

Concluído o trabalho importava dar-lhe um título. Optou-se por «*Os outros e a construção da escola colonial portuguesa no Boletim Geral das Colónias 1925 - 1951*» que sistematiza toda a busca que fizemos e alguns pontos de chegada sobre a construção, abstracta e formal, da escola colonial portuguesa, a partir da análise dos sumários constantes nessa publicação.

CAPÍTULO II: A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO COLONIAL EM PORTUGAL (1925-1951)

2.1 Conjunturas da política educativa

O modelo escolar, como principal meio de informação e formação das novas gerações, corresponde a um conceito que surge na Idade Média e que vai ser objecto de debate em finais do século XIX, princípios do século XX, por parte de especialistas em pedagogia e de sociólogos como Durkheim. Este teórico entendia a «educação» como um meio pelo qual a sociedade prepara as condições da existência dos seus (por meio de «blocos» ou «gerações»), numa espécie de relação de transmissão de valores, dos adultos sobre as crianças, recorrendo a meios que designa de estados físicos, intelectuais e morais exigidos pela sociedade política em função do meio em que a criança se insere; a «educação é a socialização das crianças» (Durkheim, 1972: 10) e, por isso, defendia que a educação devia, até certo ponto, estar submetida à influência do Estado incumbindo-lhe, sob a forma de um fiscal ou um juiz, proteger e fazer ensinar princípios que implícita e explicitamente são comuns a todos, no espaço da escola.

Na origem do modelo escolar e na sua estrutura pode entender-se como estando presentes factores diversos de natureza religiosa, social, política e pedagógica. À medida que o modelo escolar se afirma, a dimensão cognitiva da formação da pessoa humana, tende a sobrepor-se, reforçando a aprendizagem como processo formativo principal. Justino Magalhães (1994), referindo uma cronologia própria do fenómeno escolar desenvolvida na longa duração e segundo o prisma das sociedades desenvolvidas ocidentais, engloba-a em fases como as seguintes: «uma educação sem escola; uma educação pela escola; uma educação fora da escola», sendo que, nos três últimos séculos, se observa uma «expansão e uma universalização dos processos escolares» (Magalhães, 1994: 9-10).

A formação (educação) separou-se da informação e aprendizagem (instrução) que se autonomiza; os espaços físicos são diversificados, diferenciam-se e especializam-se os agentes, introduzindo alterações na rede pedagógica. Criou-se um modelo pedagógico com características próprias; um modelo que utiliza estratégias de socialização horizontal, entre pares.

No início, o movimento de escolarização desenvolve-se «sob constante tensão entre a clericalização e a estatização da sociedade» com alguns saberes (de cariz essencialmente religioso) que exclui camadas da população destinadas à produção dos bens mas, no final do Antigo Regime, a escola tende a ser um factor de mobilidade social e de subalternização de outros modelos educativos. Contribui para a definição do estatuto de infância e cria o de adolescência, com espaços e tempos próprios, e vai progressivamente contribuir para a especialização de uma classe profissional com «tecnologias e códigos teórico-práticos específicos» com reconhecimento legal e profissional.

Com a institucionalização e a obrigatoriedade, a escola torna-se *a* escola e verticaliza os processos de educação e de instrução.

A instituição escolar que iremos referir encontra-se num nível abstracto e formal, que importa contextualizar analisando, de forma sistematizada, o que foi sendo escrito sobre a escola «como reprodutora da estrutura de classes» e como habilitadora da transmissão de «capital cultural», bem como enquadrar historicamente a escola colonial portuguesa no contexto da escola nacional.

O período cronológico da fonte (1925-1951) corresponde, em boa parte, ao período da «Educação Nacional» analisada por António Nóvoa (1992). O autor refere que o sistema educativo português se transformou radicalmente ao longo do século XX, não apenas no aumento significativo do número de alunos e de professores (meio milhão de alunos em 1930, para o dobro, trinta anos depois), mas também pela introdução de um «modelo escolar», ou seja, na escolarização da sociedade portuguesa, numa «interacção entre a oferta institucional e a procura social de educação»; o Estado Novo investe em políticas educativas que vão ao encontro das expectativas pessoais e das dinâmicas colectivas que cria, as quais são, muitas vezes, baseadas em consensos e valores atemporais e indiscutíveis. O sistema educativo contribui para a interiorização e unificação (política e cultural) totalizante de integração social.

O objecto da análise de Nóvoa é a educação metropolitana que caracterizou em três fases distintas; a primeira fase, de 1930 a 1936, corresponde ao «desmontar» das anteriores concepções republicanas (acabar com a coeducação, mudar nome de escolas, de programas, direcções e professores), através de «realismo pragmático» procura-se ajustar a oferta à procura recorrendo a estratégias de «nivelar por baixo». A escola, em especial a escola primária, que surge após 1926, paralelamente ao aparecimento do

Boletim, irá assumir um «papel dual – o de tentar apagar as lealdades culturais originárias e o de favorecer uma nova ideologia oficial» (Mónica, 1978: 38). As crianças e os jovens são vistas como «território virgem», quer para a socialização, quer para a «inculcação» de uma nova identidade nacionalista.

A segunda fase, que dura quase dez anos, de 1936 a 1947, é marcada por alguma inconstância e mudanças várias no Ministério, no Boletim, ao contrário, o Agente mantém-se. Surgem tentativas de edificar a escola nacionalista, aposta-se numa inculcação ideológica e doutrinação moral; uma escola que diz ser "investida", citando Filomena Mónica, como «uma agência, não de transmissão de conhecimentos (instrução), mas de formação da consciência (educação)» (Nóvoa, 1992: 458-459). Destaca desta fase, entre outras estratégias, a mudança da designação do Ministério da Instrução para Ministério da Educação Nacional; a simplificação dos programas; a imposição do livro único; a criação da Mocidade Portuguesa; e a criação da Obra das Mães pela Educação Nacional. O «primado da educação sobre a instrução», como uma «afirmação nacionalista» que comporta uma «dimensão moral e política», a qual, associada à estabilidade dos consensos internos, dispensa a necessidade de legitimação e conduz a que se corte com os movimentos educativos de além-fronteiras, tal como procuraremos analisar no III capítulo deste trabalho.

A terceira fase é dividida em dois períodos diferentes, balizados pelos mandatos de dois ministros: o primeiro período, de 1947 a 1955, sob o ministério de Pires de Lima (abarcando o período objecto deste trabalho) e o segundo período, de 1955 a 1961, marcado pelo ministério de Francisco de Paula Leite Pinto, ambos com a preocupação de enquadrar a política educativa em objectivos de crescimento económico e de industrialização do país; marcados por rupturas com práticas anteriores, parecem sentir necessidade de formar recursos humanos qualificados para o futuro, ou seja, ambos centrados na valorização do «capital escolar», o ensino como tendente a favorecer a mobilidade social «controlada», a educação como factor de mobilidade, e alargamento da base escolar de recrutamento das elites.

No geral, o autor destaca uma administração do ensino progressivamente centralizada e hierarquizada, entre 1930 e 1960, com corpo de inspectores dotado de meios de acção e vigilância com autonomia delegada pelo poder central, a par com procedimentos de controlo local (comunidades locais, reitores/directores) e dispositivos de controlo «à distância» sobre os professores (formas de promoção/progressão nas

carreiras, relatórios, acção de pais e autoridades locais). Apresenta evolução positiva na percentagem das despesas públicas consagradas ao ensino, como a de «construções escolares» orçamentadas no Ministério das Obras Públicas (Plano dos Centenários (1941), renovação de cidades universitárias, construções de novos liceus e escolas técnicas, etc.). Contudo, e não obstante o aumento da população escolar, a maior parte das despesas foi consumida em despesas correntes, ainda que com o discurso retórico sobre a necessidade de «investir» e «continuar» com a política de investimento não obstante a «insuficiência de verbas».

Com a mudança na designação do Ministério da Instrução para Ministério da Educação Nacional, em 1936, «definem-se as directrizes da sua acção educativa e, com esse intuito, alarga-se a esfera da sua competência» porque «mais do que *instruir*, cumpre *educar* a população escolar desde a sua entrada nas escolas primárias até à sua passagem pelos centros universitários».

Em suma, a educação e a instrução na Educação Nacional e Boletim têm objecto diferente. O «termo *instrução* é usado, em regra, no sentido restrito de instrução intelectual, o que não quer dizer que não seja frequente dizer-se também instrução moral e cívica, do mesmo modo que a palavra *educação* se aplica mais à formação moral e física, sendo inclusive nos países anglo-saxónicos usada de preferência e como sinónimo de instrução»[6]. Razão também da opção que fizemos relativamente às unidades de contexto e análise «educação» e «instrução» cuja análise qualitativa procuraremos fazer no III capítulo deste trabalho.

2.2 Principios orientadores e objectivos da política educativa colonial

O primeiro quartel do século XX, no intervalo de 1925 a 1951, é abrangente e demasiado longo para efeitos de enquadramento e organização da política educativa colonial portuguesa, face à escassez e diversidade de informação. Em geral, é marcado por uma primeira fase com argumentos e constrangimentos que decorrem ao nível da política interna (instabilidade governativa e divergências políticas), marcado por uma administração nem sempre eficaz e por orçamentos deficitários. No plano internacional, o

[6] Cf. Parecer sobre a proposta de lei nº 83, pronunciado pela Câmara Corporativa, in Diário das Sessões, nº 72: 384-385.

período é marcado pelas lutas pela “partilha” de África, pela I Grande Guerra sequenciada por um período de grande depressão económica e social. Numa segunda fase deste quarto de século, Portugal, na sua generalidade, parece fechar-se ao exterior e ao que tem proveniência externa e, como consequência, é marcada pela construção de uma identidade com consensos considerados por muitos autores como sem precedentes que se reflectem no campo educativo.

Para compreender e enquadrar este campo no seu tempo, escudámo-nos na opinião de autores como João Carlos Paulo (2001) que, sobre a educação colonial em Portugal, diz terem existido três períodos distintos que, de alguma forma, marcam a conjuntura da evolução do conceito. Um primeiro período que corresponde aos finais do século XIX e se prolonga pelos primeiros anos do século XX, marcado por construção e reconstrução dos conceitos de «educação» e «etnicidade». Portugal lida com o conflito com a Grã-Bretanha (1880/1881), que é visto como uma ultrajante ingerência nos assuntos internos e que pesa na opinião geral sobre a política colonial e sobre a educação em particular. Neste período sucedem-se os debates (externos e internos) sobre a educação dos indivíduos da «raça» africana, tendo em conta entre muitas modernas teorias ocidentais (europeias) sobre pedagogia, educação, etnicidade/raça, sobre questões diversas como: como e onde educar os africanos?, se nas escolas públicas ou nas escolas de missões?, a quem importa instruir: às «elites», aos jovens, às mulheres?, qual a língua a usar na instrução?, que tipo de ensino (profissional, literário) e dado por quem (mestres, professores, missionários)?, a quem importa a instrução: aos colonos, aos oficiais, aos cientistas... A par da questão da instrução debatia-se a da etnicidade: a raça e o negro. Os debates e as respostas a estas e outras questões tiveram o mérito de trazer as teorias da educação e o senso-comum para o debate sobre a educação colonial, com conhecimentos e representações de raças e de identidades, muitas vezes associado ou com recurso a conhecimentos científicos. Num segundo período, entre 1920 e 1940, as discussões são mais restringidas e de âmbito interno; procura-se definir uma educação imperial para africanos e portugueses em que a revisão dos conceitos e categorias como «raça» e «étnico» adquirem uma dimensão nacionalista: «um só país (...) com muitas raças».

A dimensão do debate centra-se na difusão da cultura colonial na metrópole e na necessidade de se preparar funcionários, colonos, oficiais, missionários, cientistas mas, também, na educação em África para os africanos. A política imperial que se promove

após 1930, com a publicação do Acto Colonial, como confirmação do Estatuto do Indigenato de 1926, reconcilia definitivamente as diversas posições até aí divergentes e a natureza patriótica do discurso, político e cultural, trará uma progressiva imposição de consensos sustentados na política ideológica do Império Colonial Português (livre, independente e colonizador).

As desigualdades que antes existiam passam a ter sustentação legal; coincide a representação da identidade nacional (raça portuguesa) com o esquema organizacional de uma cabeça (metrópole) e muitos membros (territórios ultramarinos). A ideologia de uma raça, levou à distinção (caricata) entre portugueses indígenas africanos e outros indígenas africanos, motivando anedotas, caricaturas, imagens e textos com estereótipos e a conceitos preconceituosos e racistas na caracterização (infantil; canibal; atrasado; inconstante; instintivo...). Contudo, o problema cultural, ao permitir uma visão diferente das raças e etnografias do império, contribuiu progressivamente para a destruição de mitos que associavam África a terra de selvagens e de deportados.

A terceira fase (grande parte desta fase é do âmbito cronológico do presente trabalho) corresponde à fase da consolidação das revisões antropológica e histórica de conceitos e formas de relacionamento entre todos os portugueses, com base em teorias validadas pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freire, que legitima o conceito de Portugal do «Minho a Timor» e as questões da igualdade de oportunidades para todos os portugueses. Regista-se ainda, nesta fase, uma certa crença nas vantagens civilizacionais da instrução como forma de *elevar* a raça através da língua portuguesa, como forma de combater os “perigos” de uma instrução missionária estrangeira ou de outras potências. Depreende-se destas palavras que as políticas educativas metropolitanas portuguesas foram no sentido da criação de um «sistema educativo colonial», encaixando-se na promoção e reajustamento das diversas políticas coloniais europeias, perante condicionalismos económicos, sociais, políticos e ideológicos surgidos após a I Guerra Mundial, embora com «resultados poucos significativos».

A *escola colonial* é concebida como «um meio auxiliar» de «colonização dos corpos e dos espíritos», operando não só como modo de reprodução do *status quo* e de selecção das *elites*, mas também como «mecanismo capaz de produzir a sujeição e a imagem de inferioridade do colonizado face ao colonizador». Um «sistema educativo» implementado pela criação de escolas primárias e secundárias, destinadas a filhos de colonos e «assimilados», localizadas em centros urbanos, criando uma selecção e

tratamento desigual do «público escolar», e um «ensino oficial elementar e secundário» e o «ensino rudimentar» posteriormente designado «de adaptação» para a generalidade dos indígenas. Outro aspecto a ter em conta é da designação do processo como «educação colonial», o que só poderá dever-se ao consenso gerado em torno da ideia de que a educação colonial portuguesa exigiria uma reflexão atenta aos problemas educativos. Na realidade, apenas unidade de cariz orgânico; define a metrópole como uma «cabeça» incumbida de facultar escolas, formação e estudos especializados para preparar «elites coloniais», e as colónias como um campo de acção missionária, com incumbência, estatalmente legitimada, de ajudar na administração e na «educação indígena», mas que é entendida como transmissão de valores, com um objectivo: criar o «espírito imperial».

Em suma, a política colonial do «salazarismo», é marcada pela «centralização e pelo autoritarismo da metrópole em matéria de condução dos assuntos educativos», sendo um período subdividido em duas fases que correspondem, citando Elisete Marques da Silva (Silva, 1992-1994[7]), ao «colonialismo clássico (1926-1958), política educativa estruturada em função da distinção legal entre o ensino para «indígenas», dependente da actividade missionária, e o ensino para colonos e assimilados, com estrutura análoga ao da metrópole, mas limitado aos níveis pré-universitários e a meia dúzia de centros urbanos; e ao «colonialismo tardio» (1958-1974), onde se assiste ao desenvolvimento da rede escolar primária nos centros urbanos e em certas áreas rurais, ao crescimento das escolas secundárias e à introdução dos primeiros estudos superiores, verificando-se outrossim a gradual abertura do acesso à escolarização das crianças africanas, ao mesmo ponto de vista legal com a mudança do «ensino rudimentar» para «ensino de adaptação» (1957) e com a uniformização institucional e curricular do sistema educativo (1961-1964)» (Paulo, 1996: 111-113).

Este ensino para indígenas, designado de rudimentar, até final da década de cinquenta, encontrava-se quase exclusivamente entregue às Missões, num ensino que, segundo Gomes (1996), era «vocacionado para a aliteração e catequização, o ensino das missões caracterizava-se pela ruralidade e domesticidade típico de uma colonização» baseada numa administração e em recursos especializados brancos (Gomes, 1996: 159). Tendência que sofreu alterações com surgimento de movimentos de auto-determinação e o início da guerra, obrigando o Estado Novo a enunciar o problema de massificação do

[7] SILVA, Elisete Marques da (1992-1994), O papel societal do sistema de ensino na Angola colonial (1926-1974), in, Revista Internacional de Estudos Africanos, 16-17, 103-30.

ensino dos indígenas já não como um «desejo piedoso», passando a expansão do ensino elementar para indígenas a ter uma «justificação desenvolvimentista ao arrepio do ruralismo e domesticidade próprio do ensino praticado nas missões», corrente que, segundo Gomes, Ávila de Azevedo liderava (com propostas mais «modernistas» que passavam pela defesa de ensino pré-primário generalizado, criação de dezenas de escolas, permeabilidade entre os vários níveis do sistema educativo, elaboração de manuais próprios, adaptados ao ensino rudimentar para indígenas e colocação de cerca de três centenas professores da raça negra). A «heterogeneidade inultrapassável provocada pela presença incontornável do indígena, do "outro", resultou em propostas educativas modernistas que o conservadorismo ideológico se encarregou de domesticar para efeitos de assimilação colonial». Política indígena de assimilação, base ideológica de toda a educação colonial do Estado Novo, que se sustentava em três grandes instrumentos sociais: mestiçagem biológica, catequização religiosa e aculturação linguística intensa.

Os processos discursivos marcam de uma forma bastante acentuada as conjunturas da política colonial. Ana Isabel Madeira (2007), na análise comparativa que faz dos discursos, refere que a política educativa colonial (vista através do discurso colonial) não pode ser dissociada do campo que lhes diz directamente respeito. Muitas vezes os discursos oficiais sobre a educação colonial nas colónias dependem do autor, do cargo e do local em que se encontra e não raras vezes colidem com os objectivos e princípios definidos pelos governos da metrópole. Uma construção discursiva, muitas vezes simultânea e comum a vários outros poderes políticos, que se impõe como estratégia política, quer com o intuito de legitimar a dominação interna, quer como resposta a pressões exteriores (internacionais).

A educação não constituía uma preocupação autónoma, antes estava ligada aos problemas da política indígena e à «precedência jurídica da doutrina da assimilação liberal» que prevalece dos primeiros anos da República, tal como à estratégia de educação orientada para a formação de mão-de-obra, ligada a trabalhos de oficina e agrícolas a par com "experiências de administração colonial", sobretudo em Moçambique e em Angola, procurando a integração de africanos num «aparelho de formação adaptado às circunstâncias coloniais» e de «regulamentação adaptada aos indígenas» (Madeira, 2007: 203-204).

2.3 O modelo de educação para as colónias

Portugal participa de encontros, conferências e debates internacionais sobre as questões relacionadas com as colónias[8] em geral e sobre ensino em particular[9], incluindo em matéria de ensino dos povos colonizados. A política colonial portuguesa pautou-se por princípios veiculados em acordos internacionais[10] que regiam a associação de direitos e deveres («direito de exploração» e «dever de civilização»). Com base nestes direitos e deveres, o ensino colonial português é assumido como de «assimilação» à cultura nacional (metropolitana) que, tal como o tipo de ensino, assentava na diferenciação; de um lado a população urbana de «civilizados», composta por brancos europeus, colonos e outros, do outro, a população iminentemente africana negra, rural, de «não-civilizados», ou seja, é pensado segundo um modelo europeu (metrópole) com currículo uniforme, de feição literária para uns, e de forma mais simplificada e de natureza mais prática para os africanos (rudimentar); contudo, na prática, seguia um destino diferente do de outras potências coloniais europeias (Inglaterra, França, Alemanha, Bélgica...), que começaram por nortear a área da educação com a política colonial.

As iniciativas tendentes à adopção de uma política educativa portuguesa começaram tarde, até meados dos anos trinta do século XX, e com divergências entre a opinião e a prática; resultando numa política educativa que acabaria por coincidir «numa governação de tendência centralizadora de feição preferencialmente "directa"; anticlerical no plano interno, mas pluriconfessional na propaganda externa; hesitante, no plano das estratégias de incorporação das massas africanas; e ambígua quanto ao estatuto que estes podiam assumir no quadro auxiliar da administração colonial portuguesa» (Madeira,

[8] Nomeadamente, desde inícios do século XX, no Congresso Internacional, realizado em Paris, em 1900, no qual esteve representado pela Associação Comercial do Porto (ACP) e pela Sociedade de Geografia de Lisboa (SGL), e ainda por membros aderentes como: Luciano Cordeiro, Conselheiro Real, Secretário Perpétuo da SGL; António Duarte da Cruz Pinto, Conselheiro Municipal de Lisboa; António de Portugal Faria, Cônsul de Portugal (?), Secretário do Comissariado Real de Portugal na Exposição de 1900; Ernesto Maia Forte Mattoso, Director-Geral do Instituto «Lauro-Sodré»; António Lobo d'Almada Negreiros, Governador de São Tomé e Príncipe, Membro da SGL, da Academia Real das Ciências de Lisboa, e autor do documento apresentado à sessão e discussão de *Processos Verbais* sob o tema «Mão-de-obra em África»; José Maurício Outeiro-Ribeiro, Director do Secretariado da ACP; Sousa Guedes, Membro do Conselho Superior dos Trabalhos Públicos de Lisboa e, ainda, por Henrique (?), director do Jornal A Política Colonial, cf. Congrès International Colonial. Rapports, Mèmoires & Procés-Verbaux des Séances, Exposition Universelle International de 1900, 1901.

[9] Cf. *L'Enseignement aux indigènes. Documents officiels précédés de notices historiques*, Tomo I, 9ª Série, Biblioteque International Colonial, Institute Colonial International, Bruxelles, 1909.

[10] Conferência de Berlim, 1884, Conferência de Bruxelas, 1891 e Tratado de Versalhes, 1919.

2007: 151), nem sempre conforme com a imagem associada à educação, de preocupação «paternalista», que surge veiculada no exterior.

A definição da política educativa surge na maior parte das vezes ligada a discursos sobre a colonização e sobre o papel que competia ao indígena e ao europeu e, por consequência, as questões sobre a educação misturam-se com teorias, influências da pedagogia e concepções pedagógicas, argumentos e teorias científicas que justificam ou pretendem justificar determinadas opções. Muitos dos pressupostos assentam em diferentes perspectivas e discursos sobre a educação, que passaram como dados adquiridos, tais como o ser de raiz «assimilacionista» a ideologia imperial francesa ou o facto das práticas de governo indirecto («indirect rule») serem uma prerrogativa do governo britânico, enquanto que em Portugal prevalece a ideia da "assimilação", desde início do século XIX. Do ponto de vista simbólico, todos os indígenas residentes nos territórios portugueses (incluindo o ultramar) foram considerados na Constituição como cidadãos portugueses após 1820-1822, ideia com sustentação legal que Portugal fazia valer para o exterior, nomeadamente, em encontros internacionais ainda que, internamente, a "igualdade" não fosse uma ideia consensual (Madeira, 2007: 189-194). Por outro lado, quer na ala mais humanista liberal quer na do radicalismo xenófobo, o interesse maior com a educação é económico: procurar rentabilizar o negro com base na inferioridade.

Esta perspectiva não difere muito da análise que fizemos aos testemunhos dos que viveram e deixaram o respectivo ponto de vista acerca da temática, da educação em África vista por Dias Belchior (1965?) e de Rafael Ávila de Azevedo (1958; 1963) e, em Timor, segundo Frederico José Hoptfer Rego (1966), testemunhos que não apresentam afastamento crítico mas que importa registar.

A «evolução política do ensino em África», segundo Belchior (1965?) caracterizava-se em três períodos distintos; o primeiro período, dos descobrimentos à extinção das ordens religiosas (1834) em que o «Estado confia à Igreja toda a responsabilidade no que toca aos problemas do ensino e da educação» sendo os educadores «todos ou quase todos sacerdotes e o espírito que anima superiormente toda a obra educativa é o espírito católico». O segundo período, de 1834 a 1926, ano da extinção das missões laicas, também designadas de civilizadoras, sendo que o Estado «substituiu-se à Igreja na missão educativa» com indivíduos laicos e padres seculares como educadores e o «pensamento que imprime a orientação política do ensino é o

pensamento laico». O terceiro período é marcado pelo Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e de Timor (cf. decreto de 13 de Outubro de 1936, de João Belo). O «Estado e Igreja colaboram estreitamente na administração de todos os graus e tipos de ensino, dividindo contudo os sectores» em que desenvolvem acções, porque às missões católicas portuguesas «é confiado todo o ensino, especialmente destinado aos indígenas» (Belchior, 1965?: 5-6).

As características deste ensino, segundo o autor, são «a feição nacionalista e prática», sendo obrigatório nas escolas «o uso e o ensino da língua portuguesa»[11]. Exige-se que os docentes tenham nacionalidade portuguesa, mesmo os africanos (Belchior, 1965?: 12-13). No exame que faz da legislação aplicável, destaca como «directrizes ou linhas de acção» a separação dos sexos nas escolas de ensino primário, não por atitude de intransigência, mas por razões de natureza financeira, e as dimensões pequenas das localidades e, consequentemente, baixa frequência das escolas. No ensino liceal a frequência é mista, não obstante existirem em alguns liceus secções femininas.

Outra orientação prende-se com a uniformização no Ultramar e o «alinhamento com o ensino metropolitano», quer nos programas escolares quer nas cartas ou certificação, alinhamento que compreende dois aspectos: num caso a similitude de ensino e de funcionamento e, o segundo aspecto, o não existir qualquer tipo de ensino que não tenha correspondência na metrópole. Sobre o ensino rudimentar, posteriormente designado de adaptação, diz ter suscitado *movimentações* diversas, incluindo inquéritos de organismos ligados à Nações Unidas. Destaca o que designa de «estímulo à função supletiva do ensino particular liceal» ou de encorajamento aos ensinos particular e doméstico posteriormente sujeito à realização de provas para controlo do aproveitamento obtido, garantia da continuidade dos estudos (admissão ao liceu, provas de primeiro e de segundo ciclo, universidades e escolas superiores, escolas de magistério primário e institutos industriais e comerciais) a par com o do aumento de oferta escolar ou, de «ocupação escolar do território».

O autor alude a auxílios económicos, particularizando o caso de Moçambique, discrimina-os como sendo a comparticipação em viagens (na totalidade ou na redução do valor final) entre o local da residência e a escola ou local para a realização dos exames de admissão (subsídios ou bolsas de estudo, passagens aéreas para a metrópole e, neste caso, ainda a criação de lares académicos). Relativamente à frequência e ao

[11] Admitindo a possibilidade da religião ser ensinada em língua indígena.

aproveitamento, o autor aborda a questão do género, e a frequência feminina; reflectindo sobre possíveis causas como a dispersão geográfica do *habitat*, o casamento precoce e outras de natureza sócio-económicas como o lugar da mulher na sociedade (sobretudo na islâmica), a importância no trabalho e na economia doméstica e, ainda, os métodos tradicionais empregues, nomeadamente nas longas distâncias percorridas para procurar e transportar água, os métodos de pilar cereais que em qualquer caso consomem tempo e energia que poderia ser rentabilizado no estudo, propondo curiosas formas de o minimizar ou mesmo contrariar (construção de mais poços artesianos, introdução de moinhos manuais para os cereais, ou a rentabilização de aparelhos de rádio, *equipamento banal)* aludindo mesmo ao ensino em «escolas do ar» ou «tele-escolas» (Belchior, 1965?: 26-34).

Atenta no testemunho daquele que, em 1949, foi Chefe da Repartição Central dos Serviços de Instrução de Angola, Rafael Ávila de Azevedo (1963; 1958), constata-se que centra a sua análise no papel de organismos mundiais que interferiram activamente no campo do ensino. A Organização das Nações Unidas (ONU) interveio na política do ensino africano, sendo aquela uma das primordiais preocupações baseada na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), declarada na Assembleia Geral, em 1953, no «ideal comum a atingir por todos os povos e por todas as nações» como forma de luta contra as medidas discriminatórias e a protecção das minorias.

Os organismos criados tinham a questão da educação como objectivo: o Conselho de Tutela; a Comissão para o Estudo da Situação Racial na União Sul-Africana; a Comissão do Sudoeste Africano; a Comissão de Cooperação Técnica em África (CCTA), fundada em 1948, que promoveu «várias conferências para estimular progressos educativos»[12], em grande parte das quais participavam representantes da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). O Conselho da Tutela, consubstanciado no artigo 76º da Carta das Nações Unidas, obrigava os países com territórios sob tutela a favorecer o desenvolvimento da instrução às populações que lhe estavam confiadas e «formulou aos países tutelares um questionário[13] acerca das

[12] Em Acra, em 1948, foram tomadas resoluções sobre o ensino primário, secundário, técnico, preparação e permuta de docentes, educação de massa, edificação de escolas. Em Nairobi, 1951, acrescentou-se a troca de pessoal administrativo, livros, métodos para incrementar o ensino feminino. Posteriormente, a Conferência que se realizou em Tanarive, Madagáscar, em 1954, deu continuidade aos temas das sessões anteriores, nomeadamente, quanto à introdução do livro escolar nas escolas primárias africanas, e também foi debatida a questão do papel social do professor. Em 1957, a conferência realiza-se em Luanda, antecedida por uma reunião ocorrida em Lisboa, em Junho de 1956.

[13] Estes questionários (fontes de informação aproveitados para estudos à *posteriori*) permitiram um quadro de indicações, de que se destaca:

aplicações do princípio da segregação, no que respeita à raça, à cor, à religião, e ainda a eventuais restrições na educação das raparigas». Relativamente à UNESCO, refere que só "acidentalmente" terá influenciado na política de ensino em África, através de um curso de educação de base na Somália italiana e com assistência na Libéria. Com excepção destas duas intervenções, Ávila desconhece «outra intervenção técnica» daquela Organização em territórios a sul do Saara (Azevedo, 1958: 39). Afirma que a Subcomissão da Luta Contra as Medidas Discriminatórias no Domínio do Ensino terá «convidado» a Organização a proceder à realização de estudos sobre a educação de base e sobre a concessão de bolsas para prosseguimento de estudos. Contudo, só depois de 1954, após a reunião magna realizada em Montevideu, é que os países membros da organização são «convidados» a desenvolver a instrução obrigatória e gratuita, no grau primário, promovendo assim a escolarização dos territórios metropolitanos e territórios dependentes, em conformidade com o disposto no artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Terá sido também recomendado que a política educativa procurasse suprimir todas as discriminações raciais, de sexo, língua ou religião[14].

Ávila sintetiza o panorama do ensino em África em cerca de uma dúzia de princípios, que se resumem nos seguintes: tendência para o ensino obrigatório ao nível do ensino primário; tendência para a escolarização progressiva de toda a população em idade escolar; alfabetização dos adultos incidindo em domínios como a higiene, saúde, nutrição e alojamento; progressivo aumento de verbas para a instrução pública (com a participação dos governos metropolitanos, mesmo quando deixam de exercer a acção tutelar directa); aumento das percentagens com encargos educativos nos orçamentos privativos dos territórios; planificação das tarefas escolares, em planos de ordem geral e em planos limitados à instrução; desenvolvimento do ensino técnico (como sendo o que melhor corresponde às exigências económicas e sociais dos territórios e ao emprego dos

---

a) Introdução do regime universal;
b) Gratuitidade do ensino primário e o acesso ao ensino secundário independentemente dos recursos económicos;
c) Abolição de todas as leis e práticas de carácter discriminatório nos estabelecimentos de ensino;
d) Medidas necessárias para a organização escolar sem diferenças de tratamento entre educandos indígenas e adventícios;
e) Organização da formação profissional em função da economia e da elevação social;
f) Possibilidade de criar estabelecimentos de ensino para um determinado grupo social, sem prejuízo de qualquer outro.
Quanto aos aspectos positivos, o Relatório assinalava progresso da ideia da escola única nacional. E, entre as práticas discriminatórias, de que em África, haveria um atraso da educação das raparigas em relação aos rapazes, não só nos registos de frequência escolar, mas também na qualidade do ensino ministrado.

[14] Yearbook on human rights for 1954, p. 390.

habitantes em trabalhos diferenciados); ampliação para o universitário, mas em universidades europeias; preparação activa de professores em todos os graus de ensino; progressivo interesse pela educação feminina; importância das línguas do povo civilizador na difusão do ensino (mesmo para os que haviam sido defensores do vernáculo); carência de construções escolares apropriadas. Refere que algumas das características enunciadas são comuns ao desenvolvimento do ensino mundial e que «não é justo nem coerente menosprezar»; os esforços feitos para o desenvolvimento do ensino nas províncias ultramarinas, em especial em Angola e Moçambique, partem «umas vezes» da iniciativa do governo e «outras vezes» da iniciativa dos governadores-gerais ou «até dos simples governadores distritais; outras ainda de organismos, institutos ou associações particulares» baseando-se no Annuaire Internacional de l´Éducation, vol. XVIII, Genève, 1956 (Azevedo, 1958: 160).

Particularizando os sistemas de ensino e analisando-os em detalhe, o sistema belga merece-lhe uma atenção muito especial pelos laços de amizade que diz unir ambos os países e condições geográficas (fronteiras) que dividem (Congo), também pela «atitude com os povos indígenas, um meio termo entre a doutrina segregacionista dos Anglo-saxões e a doutrina assimiladora de Portugueses e Franceses» (Azevedo, 1958: 86), mas, sobretudo, porque empreendeu, em 1949, a realização de um plano decenal «Plan décennal pour le développement économique et social du Congo Belge». Um plano, do qual nos pareceu admirador, que dedica ao ensino uma importância significativa, introduzindo profundas modificações no esquema de organização escolar e, ainda, na criação de novas escolas, a ponto de defender para os territórios portugueses um plano de escolarização com o mesmo tipo de duração (Azevedo, 1958: 171-173).

Relativamente a iniciativas nacionais em prol do ensino onde existia a condição de indigenato, Ávila destaca o Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas em África e Timor, em 1926, do ministério de João Belo, pela protecção que dá às missões católicas (e, consequentemente, pela extinção das missões civilizadoras) e, posteriormente, em 1940, o Acordo Missionário, completado com Estatuto Missionário[15] em cujos artigos 66º a 74º confiava às missões o «ensino destinado *especialmente* aos indígenas», ficando o Estado com a responsabilidade inalienável dos planos, programas. A educação dos indígenas visava a «aquisição de hábitos e aptidões de trabalho e a preparação de trabalhadores rurais e artificies», num ensino «nacionalista» e «prático»

[15] Decreto-Lei nº 31.207, de 5 de Abril de 1941.

em língua portuguesa e ministrado por portugueses. Em suma, um ensino específico para indígenas, totalmente confiado às missões católicas, no qual o Estado intervém com a indicação dos planos, programas e certificados de exame (Azevedo, 1958: 130-131).

Estas iniciativas que surgem após 1940[16], relacionadas com o ensino nos territórios ultramarinos são, para Ávila de Azevedo, um certo tipo de universalismo ou uma crescente harmonização, equivalência dos esquemas e currículos com os existentes no território nacional, que resultam na implementação de algumas medidas. Da iniciativa do ministro Vieira Machado refere a fundação do ensino agrícola, com a criação da Escola Agro-Pecuária do Tchivinguiro[17], a construção do edifício do Liceu de Salvador Correia, em Luanda e a Escola de Artes e Ofícios Artur de Paiva[18]. E, por sua vez, o ministro Marcello Caetano lançou os fundamentos do ensino técnico, oficializando a Escola Técnica de Luanda[19], possibilitando também que se procedesse ao estudo das bases de adaptação do ensino técnico elementar e médio às condições de cada uma das colónias[20].

Azevedo entendia que a iniciativa legislativa devia estar centrada na Metrópole, de forma a definir os «cânones do ensino português» em todo o território e instituições escolares. Às províncias ultramarinas, competiria possuir um progressivo grau de autonomia sustentada em legislação que conferisse descentralização administrativa e autonomia financeira, para assim poderem orientar, administrar e fiscalizar sem outro tipo de interferências. Este facto justificava a criação da Direcção-Geral do Ensino, no Ministério das Colónias (Ultramar), em cujo preâmbulo deixava implícito que servia para garantir a harmonia da orientação geral; orientar superiormente os serviços de instrução nas colónias; propor ao Ministério para tornar extensiva às colónias a legislação promulgada na Metrópole para o ensino, no todo ou em parte; manter relações com o Ministério da Educação Nacional; e, ainda, para recrutamento e selecção do pessoal docente a exercer funções na Colónia (Ultramar).

[16] Com o Acordo Missionário e legislação subsequente.
[17] Posteriormente Escola de Regentes Agrícolas. O autor refere que, como Escola de Agro-Pecuária, não veio a ter uma frequência que justificasse a sua manutenção. Em oito anos de existência, constatou-se que do curso de capataz agrícola (quatro anos após o ensino primário) ainda permitia a colocação dos formados em serviços do Estado e nas grandes explorações; já o curso de práticos agro-pecuários (primeiro ciclo mais quatro anos de preparação agrícola) não oferecia vantagens. O diploma que criou o curso de regentes agrícolas estabelecia ao mesmo tempo dois graus de ensino agrícola, um elementar e um secundário. O que na opinião do autor resulta na obtenção, em Angola, de três graus deste ensino antes da regulamentação na Metrópole (Ávila, 1958: 153).
[18] Após 1953 viria a ser a Escola Industrial e Comercial.
[19] Oficializada por transformação da «precária» Escola Prática de Pesca e Comércio de Moçamedes (Azevedo, 1958: 151).
[20] Citando o Diário do Governo nº 277, 2ª Série, de 1944.

Relativamente às remodelações, o ensino primário foi objecto de duas remodelações; em 1941[21] e em 1950[22]. Quer numa remodelação quer na outra, estava dividido em elementar e complementar. Na alteração de 1950 funcionava com uma quinta classe. Ávila diz desconhecer dados que provem que o grau complementar tenha sido alguma vez posto em prática.

Em Moçambique surgiu o ensino primário rudimentar «estrutura própria para o ensino destinado exclusivamente aos indígenas» com o objectivo de «conduzir gradualmente o indígena selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de ser português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio»[23], organizando-se em ramos: rudimentar, profissional e normal. Apologista da unificação do ensino (dado que «a existência de dois sistemas de ensino presta-se a confusões que não se coadunam, nem com o nosso sentido assimilador, nem com as realidades escolares do nosso presente» e, porque os programas de instrução primária simplificada não contêm elementos susceptíveis de preencher um vazio de substância pedagógica e a respectiva aplicação ser muitas vezes aleatória), entendia que o «ensino de adaptação não é aceite de boa vontade nem pelas entidades eclesiásticas, ao qual se confiou, nem pelos próprios indígenas, que preferem a instrução primária de tipo europeu» (Azevedo, 1958: 164-165; 156-157). Sobre o ensino técnico na década de cinquenta, estabelece uma curiosa comparação, por preencher as aspirações de desenvolvimento e assimilação dos indígenas e da consolidação do colonato europeu, da mesma forma que, na década de vinte a quarenta, o ensino liceal preenchia as aspirações dos funcionários de “torna-viagem” e dos indígenas.

No caso da Ásia, em particular de Timor, registamos os aspectos referidos por José Rego (1996), propagandeando o ensino como uma «extraordinária faceta da maneira de ser portuguesa». Quanto à organização escolar em Timor, diz, em 1966[24], que se enquadra no plano educativo nacional, incompleta nos graus de ensino, por razões da pequena dimensão do território o não justificar. Refere existirem os graus infantil, pré-primário, primário, elementar de artes e ofícios e coincide, na situação verificada em África, quanto aos programas escolares serem os mesmos que vigoravam no espaço metropolitano, adoptados ao «particularismo do meio em que a escola se situa» (Rego, 1966: 11-14). A falta de oferta de ensino secundário técnico-profissional e os graus médio

[21] Portaria Provincial nº 4.435, de 5 de Julho de 1941
[22] Portaria nº 8.392, de 31 de Maio de 1950.
[23] Cf. Transcrição feita do Diploma Legislativo nº 238, de 17 de Maio de 1930.
[24] Apesar de ser de data posterior, permite analisar o que não existia naquele território.

e superior era suprida com a concessão de bolsas de estudo que permitem o prosseguimento de cursos na Metrópole ou noutras províncias do Ultramar aos interessados, assim como a alunos do interior que pretendessem frequentar a escola em Díli[25]. A oferta passava, ainda, por cursos de preparação de professores de posto escolar[26], secundário liceal, eclesiástico[27] e preparação de quadros técnicos.

O modelo de educação para as colónias veiculado no Boletim centra-se sobretudo nas Províncias africanas. Pelos artigos analisados no capítulo III, é possível perceber que, na forma, o processo educativo coincide com a substituição da instrução letrada e livresca pela educação de cariz mais prático (profissional e agrícola), com destaque para aspectos como os seguintes: necessidade de dar a conhecer as colónias nas escolas da metrópole (primárias, secundárias e superior colonial), dar-lhes a conhecer um território português desconhecido, com riquezas e potencialidades inimagináveis, por conhecer e explorar.

Nas colónias, a instrução é sobretudo um aspecto a ter em conta para filhos de colonos e para grupos restritos de indígenas (elites) ainda que, nestes casos, preservando-os de toda informação que pode ser de natureza subversiva. Para os demais, a oferta passa por habilitá-los numa actividade, ofício, ou por estimular o apego à terra e à tradição. A educação é feita em escolas missionárias; o Estado delegou-lhes incumbência que, segundo Durkheim, lhe pertence. O que não quer dizer necessariamente que nem todas facultaram o acesso a uma cultura escolar mais ou menos letrada, para além da que é necessária para o «catecismo». Contudo, essa não está retratada no Boletim; a realidade colonial portuguesa retratada no Boletim, é próxima da que Candeias (1996) constatou nos primeiros trinta anos do século XX: a de uma sociedade de transição que se move lentamente, vinda de tempos assentes num modo de alfabetização restrito, informal e decidido em função das necessidades (agrícolas e, pontualmente, industriais), para uma sociedade em que a escola vai sendo imposta pelo Estado às novas elites de homens que se sustentam e são por ele sustentados, em função de pretensas necessidades do colectivo (Candeias, 1996: 62).

Pelos exemplos estudados, constatou-se que discursos sugerem vagas leituras das teorias das transformações que então circulavam, de laivos nacionalistas e

[25] O Decreto nº 46519, de 4 de Setembro de 1965 criou a Escola Técnica Elementar de Díli, ensino constituído por ciclo preparatório (dois anos) seguido de cursos de formação profissional.
[26] A Portaria nº 3663, de 7 de Agosto de 1965, cria a primeira escola de habilitação de professores de posto escolar de Timor, designada de «Engenheiro Canto Resende»
[27] O Seminário de Dare, nos arredores de Díli, ligado à Companhia de Jesus, foi fundado em 1936, forma até ao sexto ano. A conclusão era feita no Seminário de Macau.

totalitários; apresentam incongruências, desencontros de expectativas, perpetuando «impregnação e a fixação de discurso de saberes conformadores com a acção do quotidiano» característicos das escolas medievais (Magalhães, 1994:10), uma espécie de *maneirismo*[28]. Se quanto ao processo de informação / aprendizagem (instrução) o Boletim parece indicar que Portugal é permeável a uma certa alteridade cultural, externalização, relativamente à educação colonial, escola / ensino, parece subjacente uma nova cultura imperial que impõe uma objectivação nítida das culturas provinciais, delineadas por referência exclusiva às suas características rurais, despidas de contágios, de referências cosmopolitas.

No Boletim é possível retratar três fases diferentes, marcadas pelas estratégias da política educativa que «edifica» uma escola que, formalmente, deixa de ser pública e laica, é idealizada no sentido de transmitir uma nova mentalidade que pretende legitimar a relação entre o mundo escolar e o mundo da produção, uma escola capaz de habilitar o indígena a uma profissão, o apelo a um novo *poder*, como um novo *saber*, relacionado com competências de carácter prático, relacionado com a produção. Um ensino primário prático virado para a terra, de carácter agrícola elementar (agricultura e pecuária), a par com uma instrução literária indispensável, «base para a compreensão e desenvolvimento intelectual dos seus naturais», através da criação de «simples escolas», se possível em regime de internato gratuito ou em escolas «adestradas e preparadas para o efeito»[29].

A década de trinta é marcada por iniciativas de propaganda do império, feita em institutos, escolas e liceus [metrópole], da iniciativa do Ministério das Colónias ou por aquele órgão patrocinada, conta com a adesão de diversas personalidades e com a colaboração de universidades, de liceus, de responsáveis por instituições de ensino e professores: General João de Almeida; Dr. Agostinho de Campos; Pe. Alves Correia; professor Lopo Vaz de Sampaio e Melo; Dr. Manuel Múrias; Comandante Jaime do Inso; professor António Tavares Lebre (liceu de Aveiro); professor Belmiro de Carvalho (liceu de Beja); professor Joaquim Castelo (liceu de Castelo Branco); professor Carlos Alberto Marques (liceu da Guarda); major Jaime Tomaz da Fonseca (liceu de Leiria); professor Paulo José de Campos (liceu da Póvoa do Varzim); professor Luiz Moreira de Almeida

[28] O *maneirismo* foi o estilo artístico mais característico da Europa do século XVI. Produto directo da «crise do renascimento», desenvolveu-se como solução estética numa «multiplicidade ambígua de direcções e de soluções»; um estilo da «crise generalizada do século XVI» que marcou profundamente o «percurso das artes e da cultura portuguesa» na segunda metade de Quinhentos, no sentido de procura de autonomia por crescente desarticulação do formulário anterior (Serrão, 1986:7-9).
[29] No caso, em 1929, José Valdez referia-o como necessário para Timor, cf. BAGC, 1929, nº 54: 93-110.

(liceu de Setúbal); professor José Domingos Vivo (liceu de Viana do Castelo) e colaboração dos liceus de Braga, Évora, Faro, Guimarães, Portalegre, Santarém, Vila Real e do professor José Amaro Júnior (Escola Profissional de Paiã)[30]; Francisco Newton de Macedo; Comandante José Tôrres; Mário Marques; D. Margarida da Silva (reitora do liceu Filipa de Lencastre); Dr. José de Sousa (reitor do liceu Rodrigues de Freitas); Dr. António Joaquim de Sá e Oliveira (reitor do liceu Normal de Lisboa)[31]. Estas iniciativas surgiram como uma necessidade de incutir nas populações da metrópole, «de forma pitoresca e intuitiva a consciência da importância e significação nacional do nosso império ultramarino»[32] e, consequentemente, conhecer as especialidades científicas ou técnicas de interesse colonial que possam contribuir para organizar programas de bolsas de estudo coloniais. As colónias vistas como local de oportunidade profissional, espaço para onde encaminhar os alunos "formados" na metrópole.

Relativamente ao discurso sobre a educação nas colónias, de natureza paternalista, situa-se na necessidade de *elevar* a humanidade ao mesmo «nível espiritual», com «conforto» e «satisfações compatíveis com a dignidade humana», com respeito pelas «boas tradições», num império de moral sã, cuidados de higiene, aperfeiçoamento das qualidades nativas (artísticas e técnicas) e a «educação intelectual equilibrada, sobretudo agrícola, de particular importância tanto para a conservação do indivíduo como pela satisfação que lhe proporciona»[33] uma forma de «concepção do indígena como um grande colectivo», resulta num discurso «moralizador» que justifica a *entrega* da educação às comunidades religiosas «para a felicidade dos povos» e que aposta na *simbologia da vocação histórica* do povo português para a civilização dos povos africanos, apoiada na tese da «bondade dos portugueses» na colonização a par do recuo da formação apostada na individualidade (Madeira, 2007: 232), representação que também é veiculada para o exterior. Portugal afirma-se como uma comunidade que não se impõe pela força das armas, mas pela assimilação cultural e pela instrução «através da *sua bondade* para com os indígenas de África», retomando argumentos de finais do século XIX: a insistência na assimilação cultural e a universalidade dos valores lusitanos.

[30] Cf. BGC, 1935, nº 126: 80-81.
[31] Cf. BGC, 1936, nº 127: 116-117.
[32] «Informações e Notícias», BAGC, 1930, nº 57: 145-146. E, «Revista da Imprensa (Secção portuguesa)», BAGC, 1930, nº 58: 189-190
[33] Conforme discurso de Costa Lobo, no Congresso Internacional da Evolução da Cultura dos Povos Coloniais cf. BGC, 1938, nº 160: 75-78.

Ao analisar a educação das crianças na década de 30, Thomas Popkewitz e Mariane Blosh (2002), salientam que a «visão pluralista» considerava as crianças, independentemente do seu grupo social ou étnico de origem, para as transformar em bons cidadãos, autónomos e democráticos. O mesmo evidencia Rui Gomes (1996) aludindo a «semelhanças superficiais» em nome das quais o Estado via nos indígenas aquilo que pretendia que fossem: «bons cidadãos portugueses».

O Estado por intermédio do sistema de ensino (adaptado/rudimentar) procurava incutir hábitos e aptidões de trabalho no outro, através da estratégias, recursos e objectivos próprios da administração (colonizador), ignorando e desvalorizando a origem e identidade deste «outro», em mecanismos de «assimilação» (moral e cultural) e de «exclusão», quer por anulação da cultura e da língua própria quer no acesso à escola pelos «outros». Entre estes dois blocos existia o «factor primário de diferenciação» que era a cor da pele e o «acesso a uma série de bens, como a instrução (...) tinham em conta tal diferença», tal como «o grau de instrução académica, assim como a aceitação dos valores da cultura europeia, continuavam a ser símbolos de assimilação» (Carvalho, 2003:79)

A escola nas colónias portuguesas, em especial nas africanas, desempenhou «um papel acrescido relativamente à escola da metrópole: a criação de uma nova classe de indígenas educados linguística e culturalmente diferentes da geração de seus pais, subtraídos às tradições tribais, ao atraso dos campos e à superstição das crendices pagãs», por outro, o ensino público reconstruiu a categoria “indígena”, construindo-a de novo «em termos ocidentais a identidade de africanos entre os *cafres* (selvagens) e indígenas “assimilados” (isto é, civilizados)» (Madeira, 2007: 127-128).

CAPÍTULO III: O BOLETIM

3.1 Génese. Objectivos. Circulação

O Ministério das Colónias estabeleceu, por iniciativa legislativa (Diploma Legislativo Colonial nº 31, de 29 de Julho de 1924), a criação de um organismo dependente da Direcção-Geral dos Serviços Centrais, cuja designação e atribuições surgem posteriormente plasmadas no Diploma Legislativo Colonial nº 43, de 30 de Setembro de 1924: a Agência Geral das Colónias[34] sob a direcção de um funcionário do Ministério das Colónias (equiparado a chefe de repartição). Entre as incumbências desta Agência está uma publicação mensal, adiante designada de Boletim, fonte da análise histórico-educativa do presente trabalho, que resulta, portanto, de um acto formal de natureza legal (decreto) de iniciativa ministerial, dependente da Direcção Geral de Serviços das Colónias e dirigida por funcionários da mesma estrutura organizacional.

A publicação constitui-se como veículo de propaganda e informação mensal das colónias e para as colónias, pelo conteúdo informativo, pelos trabalhos técnicos, oficiais e particulares, pelos dados de arquivo e de estatística, em áreas ou serviços como agricultura, caminhos-de-ferro, meteorologia, obras públicas, portos, saúde, veterinária e outras, não especificadas (cf. § 5, nº 16, artigo 15º, do Diploma Legislativo Colonial nº 43)[35].

Adopta inicialmente a designação de «Boletim da Agência Geral das Colónias», mantendo-a durante sete anos, até ao septuagésimo oitavo número, de Julho de 1925 a Dezembro de 1931. Em Janeiro de 1932, o volume apresenta uma designação de cariz mais abrangente «Boletim Geral das Colónias» que mantém durante dezanove anos. No mês de Agosto 1952, o termo «Colónia» é substituído pelo de «Ultramar» passando a designar-se de «Boletim Geral do Ultramar» designação que manterá até ao ocaso que ocorre em 1961, com os números 437 a 438 (Outubro a Dezembro). Não obstante o

[34] A 2 de Março de 1925 a Agência passa a dispor de instalações próprias, um prédio, sito na Rua da Prata nº 34, em Lisboa (cf. BAGC, 1928, nº 33: 109-130).
[35] Diário da República, Iª Série, número 220, de 30 de Setembro de 1924, p. 1383.

trabalho incidir nos primeiros vinte e seis anos, o Boletim é editado de forma ininterrupta durante trinta e sete anos.

A pertinência da fonte e a relevância para estudos histórico-educativos pode ser atestada por diversos factos. Desde logo, por ser de distribuição gratuita nos Estabelecimentos de Ensino Superior e Secundário[36]; Altos Comissariados e Governos do Ultramar; Jornais e Revistas, portugueses e estrangeiros; Legações e Consulados, portugueses e estrangeiros e outros estabelecimentos e entidades não especificados e, vendida de forma avulsa. Mas, ainda, por uma série de outros aspectos, com destaque para os exemplos que a seguir se referem, os quais, em nossa opinião, comprovam e reforçam a sua relevância, tendo em conta a longevidade. Foi publicado num intervalo de tempo alargado (37 anos), período historicamente marcado por vicissitudes e acontecimentos diversos[37], sem que isso tenha provocado quebras ou interrupção nas publicações.

Durante esse período, no lapso temporal dos primeiros vinte e seis anos de existência que nos propomos analisar, foram sendo veiculadas informações de carácter iconográfico (fotogramas relacionados com contextos educativos, em especial nas colónias)[38]; estatístico (mapas de movimento de alunos[39] de estabelecimentos das missões[40], de rendimento de liceu[41] e de aproveitamento escolar)[42]; oferta de emprego para docentes[43]; pareceres jurídicos[44] e outros igualmente relacionados com a instrução e com ensino, designadamente, para reformas[45] ou relatórios de comissões de análise[46]; republicação de legislação[47] prescritiva ou relevante para temática educativa; e outros

[36] Do primeiro número foram distribuídos, gratuitamente, novecentos e oitenta (980) volumes (cf. BAGC, 1925, nº 1: 166). Em 1925, primeiro ano, foram 6.280 os Boletim distribuídos gratuitamente; em 1926, o total passou a 12.610 e em 1927 foram 10.777 os Boletim distribuídos cf. BGC, 1928, nº 33: 120. Quanto aos Boletins distribuídos em estabelecimentos de ensino, o primeiro volume é distribuído por cento e cinquenta (150) estabelecimentos de ensino superior e secundário, do Continente e Ilhas. No ano seguinte, conta com mais um estabelecimento. Posteriormente diminui, estabilizando nos cento e vinte (120) estabelecimentos de ensino que recebem graciosamente o Boletim (BAGC, 1930, nº 62-63: 165).
[37] Acontecimentos de carácter nacional como o fim da I República e o início da Ditadura Nacional, após o golpe militar de 28 de Maio de 1926, ou internacionais como a crise após a assinatura do Tratado de Versalhes, a Guerra Civil de Espanha, de 1936-1939, continuada com a Segunda Guerra Mundial, de 1939 a 1945.
[38] BAGC, 1929, nº 54: 93-110; BGC, 1937, nº 141: 19-24; BGC, 1946, nº 247: 167-168.
[39] BAGC, 1930, nº 62-63: 141-142.
[40] BAGC, 1930, nº 62-63: 164.
[41] Como no caso do Liceu Salazar de Lourenço Marques, em Moçambique (BGC, 1945, nº 241: 3-35).
[42] BAGC, 1929, nº 45: 246-247.
[43] BAGC, 1928, nº 36: 89.
[44] BGC, 1944, nº 226: 18-30.
[45] BGC, 1938, nº 160: 90-94 e BGC, 1946, nº 250: 131-156.
[46] BGC, 1945, nº 237: 12-43.
[47] BAGC, 1928, nº 33: 139-141 ou BGC, 1948, nº 273: 64-72.

pequenos excertos de notícias sobre educação/ensino de outros países e colónias (cf. «Informações e Notícias; Revista da Imprensa»).

Por não ser um instrumento da iniciativa do Ministério da Instrução Pública / Educação Nacional, antes do Ministérios das Colónias, permite inferir ou comprovar da importância do tema «ensino / educação» como conteúdo susceptível de divulgação, em especial nos territórios de além-mar, na primeira metade do século XX, permitindo entender quem se dedicava a analisar ou a escrever sobre questões de ensino e, ainda, como revista, entender de que forma este instrumento se serve de valores ou ideologias que parecem consensuais, como que uma forma de dizer que se tratam de "exemplos dos estrangeiros" ou "experiências do mundo".

Mais do que mera informação de educação ou do que sobre a educação se diz e faz nos outros países, os conceitos e as unidades parecem serem reflectidas ou investigadas como referências, "lições" potenciadoras de fornecer "ideias estimulantes" e "novos impulsos para a definição de políticas" ou, ainda, como forma de justificar um "quadro de referência" para a especificação das opções que se pretendem vir a tomar.

Em suma, um instrumento de informação de natureza educativa (colonial), constituído por um conjunto de recursos de natureza diversa que esperamos ter destacado de forma a permitirem atestar a validade da fonte para o trabalho a que nos propusemos, bem como, para eventuais trabalhos (futuros) sobre história da educação e estudos comparados, em história em geral e história colonial particular. Instrumento passível de diversas escolhas documentais, que permite repescar para a análise, personagens e iniciativas menos centrais da história e, por isso mesmo, menos analisadas em abordagens históricas, mas que, como no caso a que nos propomos, com recurso a metodologias de análise quantitativa, qualitativa e comparadas, vir a contribuir (esperamos) para a construção e desconstrução de discursos sobre a escola – instrução/educação/aluno –, distanciada da abordagem focada nas grandes figuras ou nas grandes iniciativas, da recorrente tendência dicotómica das tradicionais abordagens históricas ocidentais, do «*nós*», o ocidental ou o colonizador, e do «*outro*», o colonizado, muitas vezes, indígena, africano ou negro, procurando, ainda, por outro lado, quebrar «a continuidade com a tradição historiográfica tradicional, procurando na acção do Estado ou na da Igreja, considerados os dois grandes sujeitos da educação em contexto colonial, a resposta para as questões educativas» (Madeira, 2006: 45). Desafio, fonte e expectativas

que foram motivo para a inflexão que fizemos relativamente ao período cronológico que inicialmente nos suscitava mais interesse e investimento.

Por tudo isto, julgamos estar perante uma fonte de informação que pode permitir esclarecer algumas questões iniciais, uma que lhe é inerente, confirmando (ou não) a validade que antecipadamente lhe atribuímos: de ser fonte com efectiva validade para investigação de natureza histórico-educativa. Outra questão, à qual procuraremos igualmente dar resposta com os resultados, consiste em conhecer os «outros» na educação e a efectiva construção da escola colonial, se possível caracterizando essa escola. Como que um interesse orientado em aprofundar, procurando descrever eventuais problemáticas para o estudo do «outro» e da história da educação nas colónias, recorrendo a objectos e problemas, «autónomas dos seus contextos específicos e das suas temporalidades próprias, interligadas (mas não subordinadas) aos acontecimentos que a história tradicional costuma celebrar com base nos recortes políticos, nos ciclos económicos ou nas convulsões sociais» (Madeira, 2006: 44). Ou seja, questionaremos o Boletim com o intuito de procurar esclarecer a efectiva construção de uma escola colonial, na África e Ásia, no período de 1925 a 1951 – respectivamente, ano de início da publicação do Boletim e três anos após a proclamação da Declaração Universal dos Direitos do Homem, na Assembleia Geral –, se o «outro», o português nas/das colónias, é considerado para efeitos de educação em situação de igualdade com os outros portugueses e, partindo dos conceitos «escola», «instrução», «educação» e «aluno», procurar saber que tipo de escola veicula o Boletim, se essa é a escola portuguesa, enquadrando a construção da mesma.

As dúvidas parecem-nos legítimas, desde logo, pelos argumentos do artigo de apresentação do Boletim, em que o director refere que «indígenas das colónias devem ser considerados como seres humanos, e não como simples animais, constituindo a sua educação e bem-estar uma missão sagrada que a Civilização delega nos povos colonizadores».

O primeiro director, Armando de Freitas Zuzarte Cortesão[48], primeiro Agente Geral das Colónias, esclarece, na nota de abertura do número de lançamento da revista, a «ideia colonial» os idealismos humanitários decorrentes do Tratado de Versalhes, a

[48] Armando de Freitas Zuzarte Cortesão, foi engenheiro e investigador colonial além de historiador, primeiro Director do Boletim da Agência Geral das Colónias, participa com contributos em várias rubricas, com predominância para as questões da Guiné. Um dos académicos que consta como fundadores da *Academia internacional da Cultura Portuguesa*, em 1965.

valorização das colónias que, na sua opinião, haviam contribuído para que a política colonial se orientasse segundo duas perspectivas: na humanização do indígena, muito pela educação e bem-estar, enquanto missão; e, na rentabilização das riquezas em particular dos solos e subsolos, que sendo susceptíveis de críticas e de cobiças, justificava a necessidade de um instrumento que preenchesse a lacuna que a imprensa escrita existente não abrangeria, até aí, de forma eficaz ou exaustiva. Fins (conforme subjacentes na nota, a humanização do indígena pela educação e bem-estar e a rentabilização das riquezas) carecem de «propaganda», entendida como «factor importantíssimo não só do desenvolvimento das simples organizações particulares como das próprias nacionalidades»[49], podendo esta assumir diversas formas e com inúmeras vantagens. A necessidade de se recorrer a revistas como forma de divulgação é uma ideia importada. Outros países tinham optado por idênticas formas de «propaganda»: os ingleses, por exemplo, sob a forma de brochuras e livros; também revistas e boletins, como era prática na Holanda, na Bélgica, França, Itália e na Alemanha.

Tal como as demais potências colonizadoras europeias, que possuíam áreas territoriais nacionais e metropolitanas significativas, Portugal, «pequeno, de diminuto território metropolitano e poucos recursos materiais, com vastíssimo e rico império colonial», necessitaria de um sistema de «propaganda da nossa acção e valor como povo colonizador de largos recursos de energias, competências e espírito progressivo se faça de maneira eficaz»[50]. O Boletim é assim apresentado como uma necessidade; a de Portugal se afirmar perante outros Estados coloniais; *um* Estado «nascente» em processo de afirmação da sua força física/política em «contextos diferentes: no exterior, relativamente a *outros Estados*, actuais ou potenciais (os príncipes concorrentes), na e pela *disputa* ou afirmação da titularidade do *seu* território colonial pela divulgação; no interior, relativamente a contra poderes (príncipes) e a resistências (classes dominadas)» (Bourdieu, 1997: 76).

É esse, de acordo com as palavras do primeiro Agente, o «desideratum» que o Boletim se propõe realizar, através da recolha de trabalhos «técnicos oficiais de valor», relativos a problemas mais «instantes da nossa administração e vida coloniais», tratados e discutidos pelos técnicos colonialistas de «mais idoneidade e categoria»; artigos de «estudos meramente de propaganda e divulgação»; «resenha da bibliografia colonial mais notável»; legislação colonial publicada na metrópole e nas colónias; elementos

[49] Cf. BAGC, 1925, nº 1: 5.
[50] Cf. BAGC, 1925, nº 1: 7.

estatísticos; cotações de géneros coloniais; movimento da própria Agência Geral das Colónias; e, ainda, uma rubrica especificamente dedicada aos «ensinamentos» dos colonialistas antepassados – cf. «Lugares Selectos da Biblioteca Colonial Portuguesa»[51].

Este é, portanto, o contexto em que é criado, em 1924, o Boletim da Agência Geral das Colónias, por normativo legal nos termos do nº 16 do artigo 15º, do Diploma Legislativo Colonial, nº 43, de 30 de Setembro de 1924, da Direcção Geral dos Serviços Centrais do Ministério das Colónias, sendo da competência do agente geral respectivo:

> *«16º Dirigir uma publicação mensal, que servirá não só de órgão de propaganda e informação das colónias, mas também de recolha e divulgação de todos os trabalhos técnicos, tanto oficiais como particulares, que nelas se realizem.*
>
> *§ 1º Essa publicação será o Boletim da Agência Geral das Colónias, podendo o agente geral solicitar ou recusar qualquer colaboração a nível oficial ou particular, sempre que o julgue conveniente.*
>
> *§ 2º Todos os serviços do Ministério das Colónias em especial os do arquivo e os de estatística, procurarão ajudar a publicação do Boletim da Agência Geral das Colónias, prestando-lhe, de môta-próprio e com regularidade, a colaboração e elementos de informação que julguem mais convenientes.*
>
> *§ 3º O Boletim da Agência Geral das Colónias só publicará artigos sobre determinada colónia, quando enviados pelo governo dessa colónia ou com o seu acordo.*
>
> *§ 4º Os governos coloniais procurarão obter todos os elementos de propaganda e informação das respectivas colónias, os quais serão enviados com regularidade à Agência Geral, coligidos de maneira a que esta os possa incluir no Boletim.*
>
> *§ 5º Os diversos serviços técnicos de agricultura, caminhos de ferro, meteorologia, obras públicas, portos, saúde, veterinária e outros das colónias deverão enviar à Agência Geral das Colónias, por intermédio dos respectivos governos, os trabalhos originais que realizarem, sempre que possível acompanhados de fotografias, redigidos com concisão e clareza, de maneira a puderem ser publicados no Boletim da Agência Geral das Colónias e tornar conhecidos os trabalhos realizados pelos técnicos das colónias portuguesas.*
>
> *§ 6º Independentemente desta publicação regular de carácter geral e cujas despesas serão custeadas pela verba de expediente da Agência, poderá esta publicar outros trabalhos de carácter ocasional que tratem de uma colónia ou grupo de colónias, devendo neste caso as despesas de publicação correrem por conta da colónia ou colónias a que respeitem.*
>
> *§ 7º As publicações a que se refere o parágrafo anterior só poderão ser feitas de acordo com o governo da colónia a que interessar ou por determinação do Ministro das Colónias.»*

[51] Cf. BAGC, 1925, nº 1: 8-9.

O primeiro número é publicado em Julho de 1925 (ano I) contendo uma sucinta nota do Ministro das Colónias, Henrique Correia da Silva[52], secundada pela nota de apresentação da revista, assinada pelo director do Boletim e Agente Geral das Colónias, Armando Zuzarte Cortesão.

Nas escassas palavras de introdução, o Ministro das Colónias, apresenta-se como alguém que «tantas linhas tem escrito neste ardente impulso pelas colónias», transmite votos de confiança para o projecto e a convicção de que com «uma direcção firme, estudiosa, independente de pressões, instruída na própria matéria colonial» o caminho que a «Pátria aspira» pode ser alcançado. Nada do curto discurso parece apontar para o projecto sistemático e duradouro que veio a ser.

Antes das notas do Ministro e do Director do Boletim, apenas algumas páginas contêm publicidade e cupões para angariar eventuais assinantes da revista. Exceptuando a publicidade, nada nela consta relativamente à sua sustentabilidade[53]. O diploma, que cria o Boletim, prevê também que as despesas com a revista devem sair do orçamento de expediente da Agência Geral das Colónias; havendo trabalhos das colónias ou a elas relativos, a publicação é paga com verbas da colónia respectiva, mediante acordo do respectivo governo ou sob determinação do Ministro das Colónias (cf. § 6º, artigo 16º), e que podem ser justificação para a longevidade.

Durante o período analisado, o Boletim foi editado mensalmente de forma ininterrupta e impreterivelmente disponível ao décimo quinto dia do mês[54]. Nos doze primeiros números, no final de cada índice, em rodapé surgia uma nota solicitando a permuta a jornais e revistas de artigos e informações. Apesar da constância verificada ao longo da sua publicação, deram-se algumas alterações no Boletim que importa registar.

Após o sexto ano da publicação, o número total de volumes anualmente publicados passa a onze com a junção dos números dos meses de Agosto e de Setembro num único volume, com numeração dupla (nº 62 e 63), situação que se manterá

[52] Depois de deixar a titularidade do ministério, assina artigos para o Boletim como articulista colaborador, sob o pseudónimo de Paço de Arcos.
[53] No primeiro número constam os patrocínios das Companhias de Diamantes e de Petróleo de Angola; da Sena Sugar Estates, Lda, Refinaria Colonial; da Cerâmica de Palença, Lda.; da Robert Hudson and Sons e do Banco Nacional Ultramarino, estes últimos preenchendo uma página completa (as páginas de publicidade apresentam uma interessante característica, relativa à evolução gráfica do *slogan* das empresas promovidas através da publicidade inclusa no Boletim). A Livraria Férin, em Lisboa, é o depositário geral. O preço do Boletim avulso, na capital, é de 6$00 (seis escudos); a assinatura anual tinha o custo de 72$00 (setenta e dois escudos), em Portugal e Ilhas Adjacentes, 80$00 (oitenta escudos) nas Colónias e de 100$00 (cem escudos) no estrangeiro.
[54] Cf. BAGC, 1928, nº 36: 3.

inalterável até ao nº 313, do mês de Julho de 1951 (último volume consultado para efeitos do presente trabalho)[55].

Relativamente à designação da revista, a primeira alteração dá-se em 1932, a partir da edição nº 79, do mês de Janeiro, no oitavo ano de publicação, passando a designar-se «Boletim Geral das Colónias». Do título deixa de constar a expressão «Agência», designação do organismo ao qual continua ligado, sem que nesse número ou em edições posteriores conste qualquer referência ou esclarecimento do ocorrido. Apenas no número anterior, na nota de abertura, uma breve nota desresponsabilizando o Boletim pelas «doutrinas expressas», poderá aproximar-nos das motivações da mudança de designação, a saber: «Como é óbvio, o Boletim não toma qualquer espécie de responsabilidade pelas doutrinas expressas no que se transcreve nas suas secções de Revista de Imprensa, pois o seu objectivo é apenas registar e arquivar, com largueza de vistas, todas as opiniões que, merecendo qualquer interesse possam contribuir para o estudo dos nossos problemas coloniais, venham eles de onde vierem e mesmo que contenham críticas acerbas e injustas aos nossos métodos, como já tem sucedido. Quanto aos artigos assinados, embora o Boletim possa não discordar das ideias expostas, elas são da exclusiva responsabilidade de quem as subscreve»[56]. Posteriormente, em 1950, na nota de abertura do nº 300, a respeito da comemoração do 25º aniversário da publicação, é feita alusão a «um sentido mais lato» pressupondo-se que se refira à mudança de designação ocorrida em 1932[57].

Em Agosto de 1951 verifica-se nova alteração na designação. Com a alteração constitucional que consistiu no desaparecimento da autonomia formal do Acto Colonial e a sua integração na Constituição da República, também no Boletim, o termo «Colónia» é substituído pelo de «Ultramar», passando a Boletim Geral do Ultramar, designação que revista mantém até ao final da sua publicação, em 1961.

[55] A baliza estabelecida para efeitos do trabalho empírico que sustenta a presente dissertação de mestrado, dá-se com o primeiro número e interrompe no nº 313, último número com a designação de «Colónias», de 1925 a 1951. A partir do nº 314, de Agosto de 1951, o Boletim adopta a designação de «Boletim Geral do Ultramar». Ainda que tenhamos equacionado analisar as três fases do Boletim, por razões de eficácia e gestão do tempo, abandonámos tal pretensão. A fonte encontra-se actualmente disponível do sítio da *internet* http://memoria-africa.ua.pt/Digital-BGC.aspx (cf. consulta efectuada em 03-03-2008), o que corresponde a um notável trabalho de digitalização. Cremos que a tarefa ficará bastante mais facilitada em trabalhos futuros.

[56] Cf. BAGC, 1931, nº 78: 2.

[57] Regista-se a imprecisão quanto ao ano; a alteração ocorreu em 1932 e não em 1935 como é referido naquela nota.

3.2 Estrutura

A estrutura geral dos temas e da organização dos sumários parece estabilizada após o primeiro ano de edição, verificando-se posteriormente, alterações pontuais, pouco significativas, conforme procuraremos analisar a seguir. Ocasionalmente, publicaram-se edições especiais, em efemérides, para assinalar eventos relevantes ou visitas de carácter oficial. No período analisado contabilizámos vinte e três números dedicados ou especiais[58]. Outro aspecto a destacar nesta abordagem geral do Boletim, é a da componente cultural ou tendência para a promoção das «artes» que a revista assume; a partir do segundo ano de publicação (nº 14) promove uma rubrica ou secção designada de «Lugares Selectos da Literatura Portuguesa» e passa também a promover anualmente, em Junho, o «Concurso de Literatura Colonial»:

> *«(...) a Agência Geral das Colónias, que não se poupa a quaisquer esforços na propaganda do Portugal ultramarino, tomou a iniciativa de um Concurso de Literatura Colonial, cujas bases o Governo patrocinou e constam da Portaria nº 4.565, publicada no Diário de Governo, I Série, nº 10, do dia 12 de Janeiro corrente [1926]»*[59].

Mais tarde, em 1945, a partir de Abril, passa a incluir a rubrica «Artes e Letras Coloniais» da autoria de Augusto Costa, destinada a «fazer referência» aos livros que «cada vez mais se publicam»[60].

Em regra na estrutura da revista, o índice (por vezes antecedido de publicidade), apresenta-se como primeira página, do lado direito, impar, assim como é na impar que se iniciam a maior parte dos artigos e secções. Cada página é constituída por

[58] O nº 43, 44, 45, 47, 49, 50 e 54 (1929) são dedicados, respectivamente às Colónias de S. Tomé e Príncipe, Guiné, Cabo Verde, Angola, Índia, Moçambique, Macau e Timor. Os nº 88 e nº 90 (1932) são dedicados à viagem efectuada pelo Ministro das Colónias, Armindo Monteiro, respectivamente, às Colónias de São Tomé e Príncipe e de Angola, e à Colónia de Moçambique; o nº 97 (1934) versa a temática da Conferência dos Governadores Coloniais; o nº 109 (1934) é centrado na Iª Exposição Colonial Portuguesa; o nº 128 (1936) é dedicado ao «Dia de Mousinho»; o nº 133 (1936) é dedicado à 1ª Conferência Económica do Império Português; o nº 150 (1937) é dedicado à Exposição Histórica da Ocupação e ao I Congresso da História da Expansão Portuguesa no Mundo; o nº 162 e nº 163 (1938) dedicado à viagem do Presidente da República a África; o nº 172 e o nº 173 (1939 / 1940) dedicado à viagem do Presidente da República às Colónias da África e à União Sul-africana; o nº 187 (1941) é dedicado às Comemorações Centenárias da Fundação e da Restauração Nacional na Metrópole e no Império (1140; 1640; 1940); o nº 234 (1944) dedicado à viagem do Eminentíssimo Legado «a latere» do Soberano Pontífice, Cardeal Dom Manuel Gonçalves Cerejeira, Patriarca de Lisboa, a Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique; o nº 247 e o nº 248 (1946) dedicado à viagem do Ministro das Colónias, Marcello Caetano, a África em 1945.

[59] Cf. BAGC, 1926, nº 7: 169. O concurso continua activo em 1949 com a realização da sua XXIII edição. O Júri reuniu em Novembro para atribuição dos prémios (cf. BGC, 1950, nº 296: 99).

[60] Cf. BGC, 1945, nº 238: 94-104.

aproximadamente 45 linhas de texto, e alguns artigos apresentam testemunhos iconográficos, designadamente, fotogramas (preto e branco), gráficos, mapas, plantas e desenhos, com particular destaque nestes para a recolha e memória futura de aspectos ligados à cultura autóctone (por ex.: tatuagens) e à botânica.

As fontes de informação do Boletim são, além dos autores de rubricas devidamente identificados[61], notícias de serviços, resumos de relatórios e actividades; textos previamente publicados em revistas e jornais ou difundidos em emissões radiofónicas[62], da imprensa portuguesa e estrangeira, diplomas legislativos e outros documentos oficiais nacionais e estrangeiros. Estas fontes de informação podem decorrer do facto de uma das quatro secções que integram a Agência Geral das Colónias ser de «Propaganda» a qual tinha como incumbência «examinar as publicações da imprensa da metrópole e do estrangeiro ou coloniais e organizar extractos das notícias que possam interessar à administração das províncias ultramarinas para serem remetidas aos governos respectivos»[63] o que, em nossa opinião, ajuda a compreender o destaque que o Boletim reserva para as secções ou rubricas «Informações e Notícias» e «Revista da Imprensa», com secção portuguesa e estrangeira (cf. Figura 1).

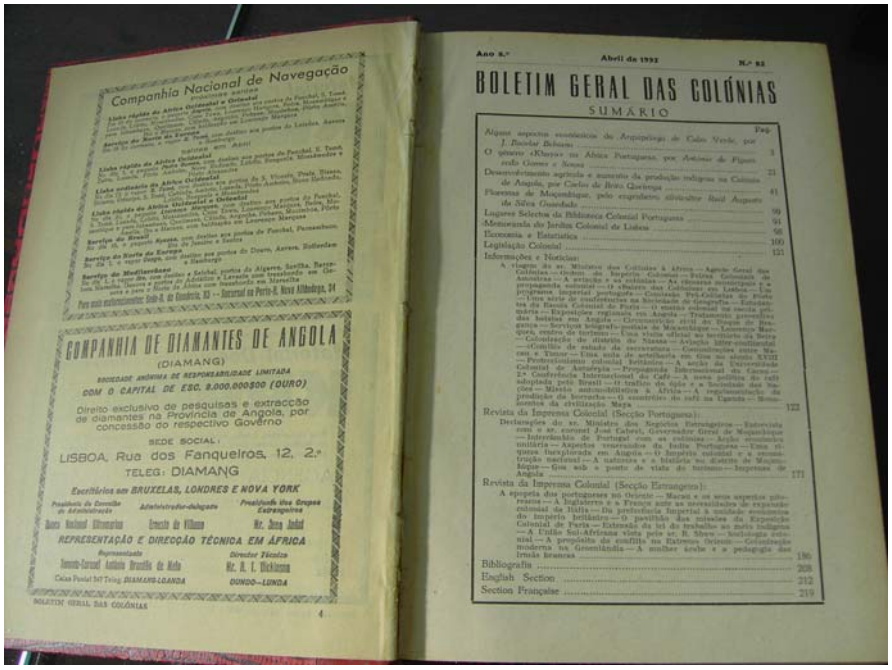


Figura 1: Sumário antecedido de página publicitária, Boletim Geral das Colónias nº 82, Abril de 1932.

[61] Incluímos, em anexo, a lista onomástica de articulistas, entre os quais alguns antigos ministros ou governadores e militares.
[62] Veja-se o caso da "Mensagem aos pequenos colegiais", em BGC, 1934, nº 105: 155-158.
[63] Cf. nº 3, do artigo 8º, do Diploma Legislativo Colonial nº 43, de 30-09-1924.

O Boletim não apresenta ficha técnica nem o número total de volumes editados mensalmente (como é vulgar em revistas actuais); sabe-se que nos três primeiros anos foram distribuídos graciosamente 29.667 volumes[64]. Nos primeiros números consta o registo de distribuição gratuita para diversas entidades e instituições como Altos Comissariados e Governos do Ultramar; estabelecimentos de ensino superior e secundário; jornais e revistas portugueses e estrangeiros; legações e consulados portugueses e estrangeiros; outros estabelecimentos e entidades não discriminados, cuja primeira referência feita a exemplares distribuídos é a que consta da tabela de distribuição publicada no segundo número, a saber, 980 unidades[65]. Após Abril de 1934, a revista deixa de referir a distribuição, sendo retomada posteriormente em 1950, com a mera indicação de novos destinatários, entidades individuais e colectivas (professores, universidades, governos[66]) sediadas no estrangeiro, para quem o Boletim é enviado, apresentando uma tendência crescente.

O espaço ocupado pelas rubricas «Informações e Notícias» e «Revista da Imprensa», secções portuguesa e estrangeiras no sumário de cada número é apreciável, e a análise efectuada ao conteúdo dos sumários no período de 1925 a 1951, que se procurará apresentar neste capítulo, resulta a inventariação e análise do conteúdo dos títulos sumariados nestas rubricas (ou secção), contendo palavras ou conceitos que considerámos “chave” da temática educativa para efeitos de procedimentos de análise.

3.2.1 Boletim da Agência Geral das Colónias (1925 – 1931)

Enquanto Boletim da Agência Geral das Colónias, do primeiro ao septuagésimo número, a revista é composta por duzentas e cinquenta e uma páginas, em média[67]. Para identificar as rubricas que apresentam mais regularidade, optámos por analisar o Boletim, por amostragem, num intervalo de cinco anos, com referência ao mês de Julho[68]. Contabilizando todos os títulos sumariados, artigos, secções ou rubricas, incluindo as

[64] Cf. BAGC, 1928, nº 33: 120.
[65] «Serviços da Agência Geral das Colónias», BAGC, 1925, nº 2: 166.
[66] Cf. lista de destinatários. A designação nominal (particulares e instituições) surge apenas após 1948.
[67] O número de páginas oscila entre 186 páginas (nº 22) e as 403 páginas (nº 50). A média apurada resulta do número total de páginas dos setenta e oito volumes consultados, com excepção do total de páginas da *Section Française*.
[68] BAGC, 1925, nº 1; BAGC, 1930, nº 61.

estrangeiras (*Section Français* e *English Section),* constata-se que a média é de vinte artigos por revista. Algumas rubricas apresentam permanência e ocorrência comum a vários números editados, de que se destacam as seguintes:

- *Legislação Colonial*: listagem mensal, com resumo, da legislação colhida no Diário do Governo, Boletins Oficiais (Guiné, S. Tomé, Angola, Moçambique, Índia, Macau e Timor)[69].
- *Cotação e Géneros Coloniais na Praça de Lisboa*: listagem mensal de géneros comercializados, por unidades de medida e peso, com a cotação ou valor em praça, por semana[70].
- *Bibliografia*: referência a livros de «reconhecido interesse colonial» enviados à Agência, em duplicado[71].
- *English Section*: resumos dos artigos da edição, em língua inglesa.
- *Section Française*: resumo dos artigos, em língua francesa.

3.2.2. Boletim Geral das Colónias (1932 – 1951)

Após Janeiro de 1932, com o volume número setenta e nove, é alterada a designação do Boletim para *Boletim Geral das Colónias*, designação que se manterá durante o período objecto da análise[72]. Não existe qualquer editorial que justifique a mudança de título no Boletim mas, em 7 de Abril, toma posse como Agente Geral das Colónias, Júlio Garcez de Lencastre, tenente-coronel de infantaria, professor da Escola Superior Colonial e membro da Câmara Municipal de Lisboa,[73] o qual refere que a

[69] BAGC, 1925, nº 1: 149-178; BAGC, 1930, nº 61: 136-146.
[70] BAGC, 1925, nº 1, 179; BAGC, 1930: 147.
[71] «Bibliografia», BAGC, 1925, nº 2: 191-197. As publicações desde que enviadas em duplicado eram publicitadas «Faremos referência, nesta secção, a todos os livros de reconhecido interesse de que nos sejam enviados dois exemplares». A Agência passou a dispor de uma biblioteca acessível ao público, localizada na própria sede da Agência, sendo que, em 1934, por ex., passou a 1.375 *leitores*, distribuído pelas «categorias que forneceram os principais contingentes à frequência: Funcionários (colónias e metrópole): 258; Estudantes: 224; Licenciados em Direito e Ciências Económicas: 117; Oficiais do Exército e da Armada: 108; Professores de diversos graus de ensino: 103», cf. BGC, 1934, nº 103: 136-138 e BGC, 1935, nº 116: 218-219.
[72] Passa a designar-se Boletim Geral do Ultramar após Agosto de 1951.
[73] Cf. «A Acção da Agência Geral das Colónias», BGC, 1932, nº 85: 3-12. O Agente seria professor da Escola Superior Colonial, afirmando recorrer ao Boletim para trabalhos a apresentar naquela Escola, e pertencia à Câmara Municipal de Lisboa. O Agente Geral anterior, Armando Zuzarte, em Novembro de 1931, responde a

instituição passou a dispor de «plano de administração» ou seja de orçamento, decorrente da reorganização introduzida pelo Decreto nº 21.001 de 14 Março passando o Boletim Geral das Colónias a constituir uma divisão própria da Agência, com redacção e administração própria, cujo titular *observa* as instruções do Ministério ou do Agente. A alteração acarreta para todos os serviços do Ministério das Colónias a obrigatoriedade de envio regular de informações e de colaboração, restringindo a publicação de trabalhos a «individualidades de reconhecida competência em matéria colonial»[74]. Os assuntos de natureza educativa não são tidos como uma temática autónoma susceptível de publicação, como série de relatórios ou estudos.

Relativamente às rubricas, a de *Lugares Selectos da Biblioteca Colonial Portuguesa* (única das que foi referida como pertinente na nota de abertura), depois de várias interrupções, deixa de constar definitivamente do Boletim[75]. Com a publicação nº 91, surge uma rubrica nova, *Crónica Colonial* e alguns números depois a *Crónica Colonial Belga*[76]. A rubrica *Informações e Notícias*, ganha destaque em páginas, desdobrando-se em *Secção portuguesa* e *Secção estrangeira*, rubricas onde se localiza uma parte significativa dos artigos contendo unidades de análise que serão objecto de estudo neste trabalho. No mês de Junho de 1938, é Agente Geral Júlio Cayolla, tenente-coronel e professor da Escola Superior Colonial.

Em 1945 surgem seis novas rubricas assinadas: *Crónica da Vida Colonial na Metrópole*; *Crónica da Medicina Tropical*; *Crónica da Economia Colonial*; *Crónica da Etnografia Colonial*; *Artes e Letras Coloniais*; *Conselho do Império Colonial*, por vezes com a publicação de Pareceres emitidos. Em 1949 surgem rubricas como: *Crónica de Angola*, no nº 284, Fevereiro; *Crónica de Moçambique*, no nº 285, Abril. Com o volume nº 286, de 1949, a rubrica *Vida Ultramarina* dá lugar à rubrica *Mais Ecos e Notícias* que manterá, quanto à disposição e conteúdo, características similares à da Vida Ultramarina e passa a constar uma rubrica nova designada *Casas da Metrópole*, desdobrada em *de Luanda* e *de Lourenço Marques*.

---

a seis questões sobre Portugal, terceira potência, cuja acção se qualifica de «nova renascença». O aspecto curioso desta entrevista inserta em oito páginas, reside nas colagens de passagens, parágrafos inteiros que se apresentam com colagens sobrepostas que impedem ler o conteúdo (cf. BAGC, 1931, nº 77: 201-209).

[74] Cf. artigos 43º e 44º, do Decreto nº 21.001, de 14 de Março, transcrição em anexos.

[75] Definitivamente após o nº 82.

[76] Mais concretamente no nº 102, em Novembro de 1933, cinco meses após a realização da Conferência dos Governadores, inaugurada em 1 de Junho de 1933, no Palácio do Congresso da República.

Adoptamos o mesmo método (período, mês e intervalo) de amostragem para analisar as rubricas que apresentam uma regularidade quantitativa[77], respeitando a ordem no conjunto do sumário. Assim,

- *Economia e Estatística*; dados de natureza quantitativa frequentes vezes sob a forma de quadros, antecedidos de sumário por colónia, relativos entre outras temáticas, à saúde e mortalidade, navegação, movimento de portos e de produtos, emigração e distribuição da população; matrícula e aproveitamento escolar.
- *Informações e Notícias (Secção portuguesa e Secção estrangeira[78])*; correspondendo, entre outros tipos, a pequenas notícias, justificações, relatórios, interpretações de dados, resumos de actividades, transcrições, que procuraremos analisar com mais detalhe face à frequência (Figura 4), dimensões (Quadro 2) e conteúdo.
- *Revista da Imprensa (Secção portuguesa e Secção Estrangeira[79])*; reprodução de notícias previamente publicadas em órgãos de imprensa, em língua portuguesa ou traduzidos.
- *Vida Ultramarina[80]*; curtas notícias sobre iniciativas relacionadas com a actividade colonial na metrópole e colónias, seguidas de resumos sobre destaques da actividade mensal em cada uma, na maior parte das vezes com a seguinte ordenação: Cabo Verde, Guiné, S. Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique, Índia Portuguesa, Macau, Timor.
- Mantêm-se três das rubricas analisadas como constantes da fase anterior*: Bibliografia[81]*; *English Section*; *Section Française*.

A amostragem escolhida para efeitos de caracterização da estrutura da revista, mostrou-se improcedente para efeitos de análise pretendida, por não nos permitir a constituição de um *corpus*, de um conjunto de documentos mais abrangente a serem sujeitos a procedimentos analíticos; apenas registamos uma unidade de contexto e de

[77] BGC, 1935, nº 121; BGC, 1940, nº 181; BGC, 1945, 241; BGC, 1950, nº 301.
[78] Em Julho de 1945, apenas consta a Secção portuguesa das rubricas «Informações e Notícias» e da «Revista da Imprensa», cf. BGC, 1945, nº 241: 125 e 156.
[79] No ano de 1950, no mês de Julho, a rubrica «Revista da Imprensa» surge como secção única, cf. BGC, 1950, nº 301: 167.
[80] Em 1949 é substituída pela rubrica «Mais Ecos e Notícias», que respeita a estrutura e tipologia de informações cf. BGC, 1949, nº 286: 141.
[81] A rubrica «Bibliografia» não consta do sumário do BGC, 1950, nº 301.

registo. Corresponde ao artigo de abertura do Boletim nº 241, designado «Documentos oficiais referentes ao rendimento no Liceu Salazar, de Lourenço Marques», que pretende aferir o rendimento do ensino após mudanças introduzidas por diploma legislativo[82], na organização do ano lectivo. O artigo é composto por três documentos com elementos de natureza quantitativa, matrículas, aproveitamento e progressão de alunos, do liceu localizado na cidade de Lourenço Marques, em Moçambique: pelo Relatório da Repartição Central de Instrução Pública da Colónia de Moçambique, assinada pelo chefe de Serviços de Instrução da Província de Moçambique, Luís Moreira de Almeida; pelo Parecer da Repartição da Direcção-Geral do Ensino (informação nº 116), assinada pelo chefe de Repartição da Direcção-Geral da Instrução, Cunha Leão; e, ainda, pelo Parecer do Director-Geral (informação nº 120), Braga Paixão, publicação determinada por despacho do Ministro das Colónias, exarado em 13 de Maio de 1945. Em remate, afirma que, sendo os recursos os mesmos, os «males do nosso ensino são ali os do ensino português, em toda a sua extensão territorial. Males do grau liceal».

Em suma, relativamente à análise feita à estrutura do Boletim, não obstante as alterações verificadas pontualmente no conteúdo dos sumários do Boletim, pela amostragem empregue na análise, constata-se que o Boletim mantém como que uma espécie de fidelidade aos objectivos definidos no decreto que o criou, provavelmente devedora dos serviços de propaganda e de estatística da Agência Geral das Colónias e do Agente que o dirige, mantendo praticamente inalteradas as rubricas de Estatística, as Secções Inglesa e Francesa e, ainda, a componente cultural-editorial através da rubrica da Bibliografia. Por outro lado, percebe-se algum destaque para pequenas notícias, sobretudo da vida colonial, e recortes de imprensa. Verifica-se a redução de aproximadamente trinta páginas no número médio de páginas por volumes, que passa a duzentas e trinta e duas; e menor número médio de artigos por revista que, de vinte artigos, passa, na segunda fase, a catorze artigos, redução que incide sobretudo nos artigos assinados e não tanto nas rubricas constantes. As razões expostas não parecem justificar uma análise eventualmente parcelar do Boletim, em cada uma das suas diferentes designações ou fases, pelo que optaremos por analisar como um todo, sempre que possível com a indicação cronológica da ocorrência.

[82] Diploma Legislativo nº 625, de 14 de Janeiro de 1939, que determina a harmonização de ensino na Metrópole e Colónias.

3.3 A Educação no Boletim

Após termos escolhido o Boletim como fonte de informação, por razões de proximidade e facilidade de acesso, iniciámos um processo de leitura para conhecimento dos documentos cujo título ou conteúdo nos suscitavam mais interesse. Processo secundado por outro de escolha metodológica, que consistiu em identificar as frases (títulos) dos sumários (dos trezentos e treze volumes editados no período de Julho de 1925 a Julho de 1951) como «unidades de contexto». Seguidamente organizámos em junções substantivas aquelas que integravam palavras relacionadas com a temática educativa, unidades linguísticas que, pela pertinência, foram constituídas como «unidade de registo» e de análise. Esta fase de pré-análise ou de intuições para sistematização de ideias (Bardin, 2004: 89) decorreu em paralelo, dada a mudança do período temporal, com as fases de exploração e de construção de modelo de análise (Quivy e Camphenhaudt, 1997: 49-150), procurando alguma tranquilidade sustentada em conhecimentos. A análise teve subjacente a escolha dos documentos do Boletim considerados pertinentes para objectivos pretendidos e para as hipóteses formuladas, elencados por unidades, ou conceitos-chave, assim determinadas pela imediata identificação lexical com a temática educativa. Recorremos à semântica para conhecer em detalhe o significado dos termos, em dicionários da época, analisámo-los quantitativamente procurando estabelecer relações possíveis, significados para as regularidades quantitativas da aparição; lógica da ordem com que aparece no sumário, situações de co-ocorrência; e conhecer o âmbito geográfico de cada artigo (neste caso, ver se aplicava ou tinha em conta situações experienciadas na metrópole, nas colónias ou em outros países).

Definido o *corpus* documental - conteúdo do sumário do Boletim, frases ou títulos «unidades de contexto» compostas por uma ou mais palavras da temática educativa consideradas como “chave”, ou seja, conceitos identificativos constituídos em «unidades de registo» (Bardin, 2004: 98-100) de nível semântico e linguístico – importava organizar os elementos apurados, em suporte informático, por uma questão de comodidade e de eficácia no tratamento. A maior parte das unidades que resultam do *corpus* constituído são substantivos; no conjunto são representativos das regras de constituição de *corpus*, ou conjunto de documentos a ser submetido a procedimentos analíticos, por cumprirem regras como a «exaustividade» dado que abrangem o universo dos títulos sumariados no

período em análise; «representatividade» - todos os títulos foram analisados e seleccionados; «homogeneidade» por escolha de conceitos comuns e «pertinência» dado o enquadramento histórico-educativo que se pretendia verificar na fonte (Bardin, 2004: 91-95).

Considerámos previamente, como de interesse para efeitos de análise, conceitos como: académica, académico, colegiais, colégio, cursos, educação, educativa, educativo, ensinamento, ensino, escola, escolar, estágio, estudante, estudos, formação, instrução, liceu, pedagogia, professor, universidade, universitária, que correspondem a duzentos e quarenta títulos constantes dos sumários. Em situações de co-ocorrência (em que o título continha mais de uma unidade), optámos frequentes vezes pelo primeiro conceito da unidade de contexto ou, se se justificava, com base numa avaliação meramente empírica, por aquele que continha, em nossa opinião, maior significado para o contexto geral.

Figura 2: Cartaz estatístico sobre educação na Colónia de Moçambique.



Concluímos que os trezentos volumes do Boletim totalizam 65.313[83] páginas, das quais 933,5 páginas referem-se ao conteúdo das unidades de contexto contendo a temática educativa, o que corresponde a 1% do conteúdo total do Boletim. Contudo, as unidades analisadas decorrem das expressamente contidas no conteúdo dos sumários pelo que a totalidade dos artigos relacionados com o ensino ou temática educativa é bastante superior à do conteúdo analisado (cf. Figura 2)[84].

Os duzentos e quarenta e seis títulos seleccionados[85] ou «unidade de contexto», foram analisados consoante a frequência, resultando em vinte e uma palavra-chave ou «unidades de registo». Entre 1925 e 1951,

[83] A contabilização foi feita, a partir dos sumários dos Boletim nº 1 ao nº 300, ao total das páginas, com excepção da rubrica «Section Française).
[84] Cartaz estatístico sobre educação na Colónia de Moçambique, incluso no artigo dedicado à Exposição Colonial Internacional, realizada em Paris, em 1931, em BAGC, 1931, nº 78: 147.
[85] Veja-se, em anexo, a lista das unidades de conceito (ordenada alfabeticamente).

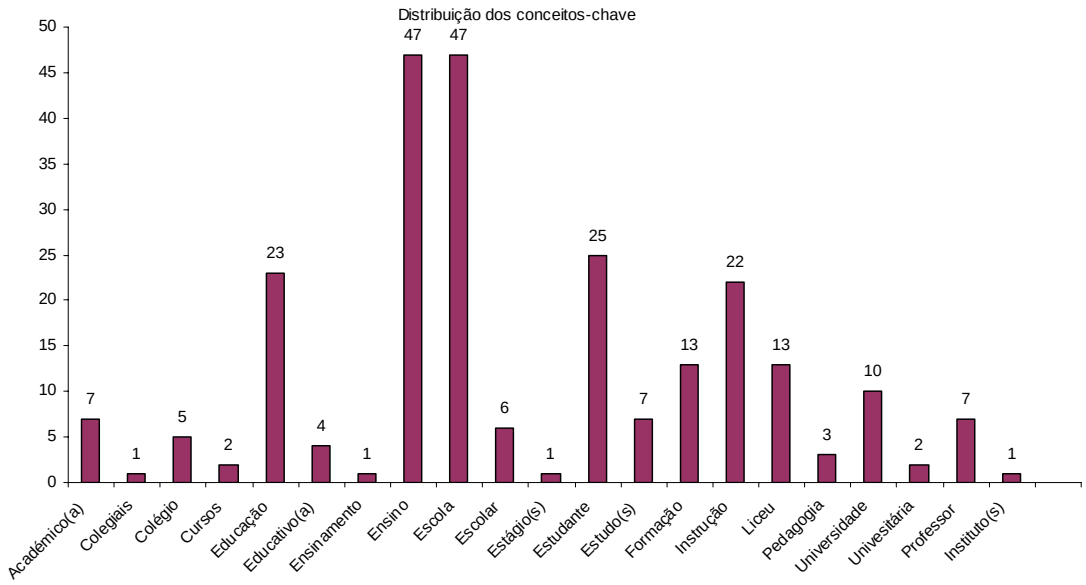
as unidades que maior frequência apresentam nos sumários são as de «escola» e «ensino», frequentes vezes o sentido de instituição, de área do saber ou de ciclo específico. Imediatamente a seguir, por ordem decrescente de ocorrências, surge o conceito de «estudante», que agrupou ao de «colegiais» e, ainda, a parte do «académico». Segue-se, em número de ocorrência, os conceitos de «educação» e «instrução» com significado da mensagem relacionado com informação, aprendizagem e informação, processo de aquisição de conhecimento e o acto ou efeito de instruir.

Procurámos também conhecer as *vizinhanças* do tema, nomeadamente saber qual o destaque dado pelo Boletim à arte e à cultura indígena, considerando para o efeito os conceitos de: cultura (arte, estética, língua, etnografia)[86], registando trinta e oito unidades de conteúdo e, ainda, vinte e dois dedicados à assistência, vinte e três alusivos a características étnicas, dezanove relacionados com mão-de-obra e trabalho. Ainda alusivos à questão da mão-de-obra, registaram-se seis unidades no âmbito do tema «escravatura», até 1930.

Efectuada a inventariação dos conceitos e a sua categorização como unidades de registo, com algumas junções substantivas, construiu-se uma base de dados alargada, posteriormente reduzida e de maior especificidade (cf. anexo) que permitiu passar a processos de categorização, contabilizações pormenorizadas de frequências, eventuais leituras e análise de conteúdo. Apesar de todos os conceitos nos suscitarem interesse (“gula”), move-nos a necessidade de procurar garantir eficazmente a conclusão deste trabalho, pelo que os conceitos de «escola», «instrução», «educação» e «aluno» são as unidades que nos propomos analisar em detalhe. No caso dos conceitos de «educação» e de «instrução», conceitos que fazem parte da própria designação do Ministério (primeiro de Instrução e posteriormente de Educação Nacional), mereceram-nos uma atenção especial, que justifica a escolha que fizemos, não apenas pelo conteúdo semântico dos conceitos, mas sobretudo pela problemática que envolve, como paradigma da evolução do processo educativo nacional, que procuramos analisar consubstanciada em rede argumentativa científica. Não obstante a nossa dificuldade no manuseamento das técnicas de tratamento de dados, a análise desenvolvida através de operações estatísticas simples permitiu-nos obter resultados relativos à frequência (Figura 3) e à ocorrência (Quadro 1) dos conceitos no período em análise.

[86] Veja-se, em anexo, lista de unidades de conceito e *vizinhanças*.

Figura 3: Conceitos-chave (unidades individuais) relacionados com a temática educação, constantes dos sumários do Boletim (1925 – 1951).



Verificou-se que houve sempre artigos relacionados com a temática educativa, ainda que com diferentes frequências, por ano e mês de publicação e que alguns meses apresentem maior número de artigos. Dos onze volumes editados (por ano), no intervalo de 1925 a 1951, constata-se que o ano de 1937 apresenta maior número de títulos contendo unidades de análise relevantes para esta investigação, apresentando também o maior número de artigos por Boletim no mês de Fevereiro (com seis artigos no nº 140). Em contrapartida, ao longo do ano de 1942[87] verifica-se menor número de artigos, sendo que os dois artigos, ambos publicados na rubrica «Informações e Notícias (Secção portuguesa)», dizem respeito à Escola Superior Colonial[88], na metrópole. Da análise feita, por mês, com maior ou menor número de artigos no sumário, entre 1925 e 1951, o mês que apresenta número maior de artigos publicados corresponde a Abril, imediatamente seguido pelo total de artigos publicados em volume dos meses de Agosto-Setembro. Julho, mês de aniversário da publicação, apresenta o menor número de artigos

[87] O ano de 1925, regista apenas um artigo, o que se justifica dado que o Boletim iniciou a publicação no sétimo mês (Julho).
[88] Por decreto de 18 de Janeiro de 1906 criava-se um estabelecimento de ensino, em Lisboa, relacionado com os territórios ultramarinos portugueses - a Escola Colonial -, que ficava a cargo da Sociedade de Geografia. A inauguração da Escola Colonial ocorre em 25 de Outubro de 1906, presidida pelo rei D. Carlos. Foi objecto de reformas e reorganização em 1919, em 1926 e em 1946. Passa a Escola Superior Colonial em 1927 e depois da última reorganização passa Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina.

relacionados com a educação/ensino nos seus sumários (época de defeso e de férias escolares).

Quadro 1: Distribuição e frequência, por ano e mês, unidades relacionadas com a temática educativa, constantes dos sumários do Boletim (1925 – 1951)[89].

Anos	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maio	Junho	Julho	Agosto - Setembro	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	**Total**
1925									1				**1**
1926		1	1						1		1	1	**5**
1927	1	2	1			1	1		1			1	**8**
1928	1	1	4	1	2	1	2		1		1	1	**15**
1929			3	2		1			1	1		2	**10**
1930		4	1	3	1							1	**10**
1931		1	1	2	2	2	2	2					**12**
1932				5				3			1		**9**
1933		3	1		1	3		3		1	1		**13**
1934	2		1	2	1			3			1		**10**
1935			1	1	1	1				2	2		**8**
1936		2		1		1		1		1	2	1	**9**
1937	1	6	1	1	3		1	3		1	3	2	**22**
1938	2		2			2	1	2		2			**11**
1939		1		1	2		2	1		2		1	**10**
1940	3		1			2		3					**9**
1941				1				2		1		3	**7**
1942						2							**2**
1943			1	1	1	1						1	**5**
1944	2		1	1	3	4	1	1			1		**14**
1945		4	2	1	2		1				1	1	**12**
1946			1	4	2	1				1	2	1	**12**
1947				3								1	**4**
1948			1		4	2	1				1	1	**10**
1949	2		1					1		2	1	2	**9**
1950	1	1		3		3							**8**
1951	1	2	3	1		1	1						**9**
Total:	**16**	**28**	**28**	**34**	**25**	**28**	**13**	**25**	**5**	**14**	**18**	**20**	**254**

Legenda:

0
1 a 2
3 a 4
5 a 6

A partir de 1930, os números correpondentes aos meses de Agosto e Setembro [nº 62 - 63] apresentam-se num único volume.

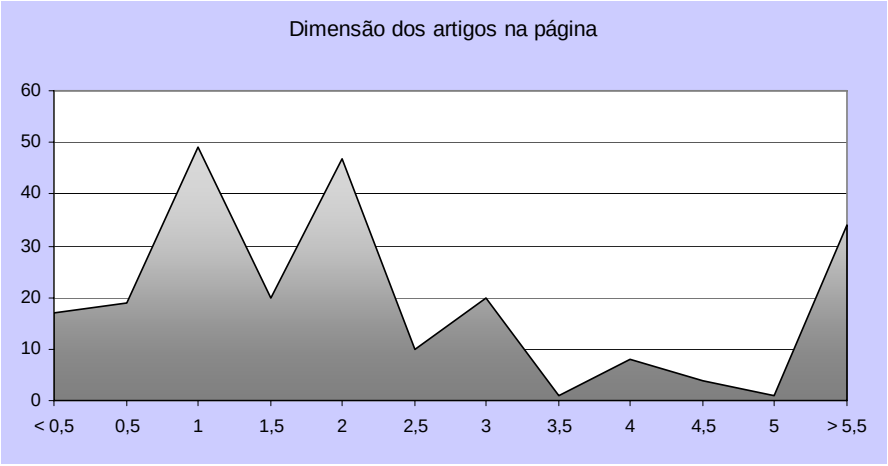
Da análise quantitativa atrás referida, é possível ainda retirar resultados quanto ao espaço ocupado (Figura 4) e disposição em função das secções ou rubricas na revista (Figura 5), média de páginas por secção (Quadro 2) e âmbito geográfico do conteúdo de cada artigo ou de aplicabilidade prática do mesmo – se na metrópole, nas colónias portuguesas ou noutros países e respectivas colónias (Figura 6).

Os artigos sumariados variam quanto ao espaço ocupado e à distribuição, isto é, dimensão ou mancha na página; espaço ou rubrica em que surgem. Chamámos rubricas ou secções a dois tipos de artigos da revista; os artigos assinados (ou com a indicação do nome do «técnicos colonialistas» de «mais idoneidade e categoria» que se responsabiliza pelo mesmo), os quais surgem nas páginas iniciais do Boletim, ocupando um espaço

[89] Optámos por não incluir no quadro 1 dois títulos sumariados, relacionados com a língua portuguesa – artigos que se referem ao ensino da língua para estrangeiros e/ou no estrangeiro.

próprio e que, para efeitos da presente análise, ordenámos respeitando a ordem do sumário: primeiro artigo (1º artigo), segundo (2º artigo), e assim sucessivamente. Estes antecedem outro tipo de rubricas, aquelas cujas características predominantes residem no facto de se manterem praticamente inalteráveis número após número, pelo carácter permanente e, ainda, por ocuparem um espaço próprio na ordenação do sumário em relação às demais. É o caso de: «Informações e Notícias» e «Revista da Imprensa», ambas com secção portuguesa e estrangeira; «Lugares Selectos...»; «Vida Ultramarina».

Figura 4: Distribuição dos artigos, em função do número de páginas ocupado.

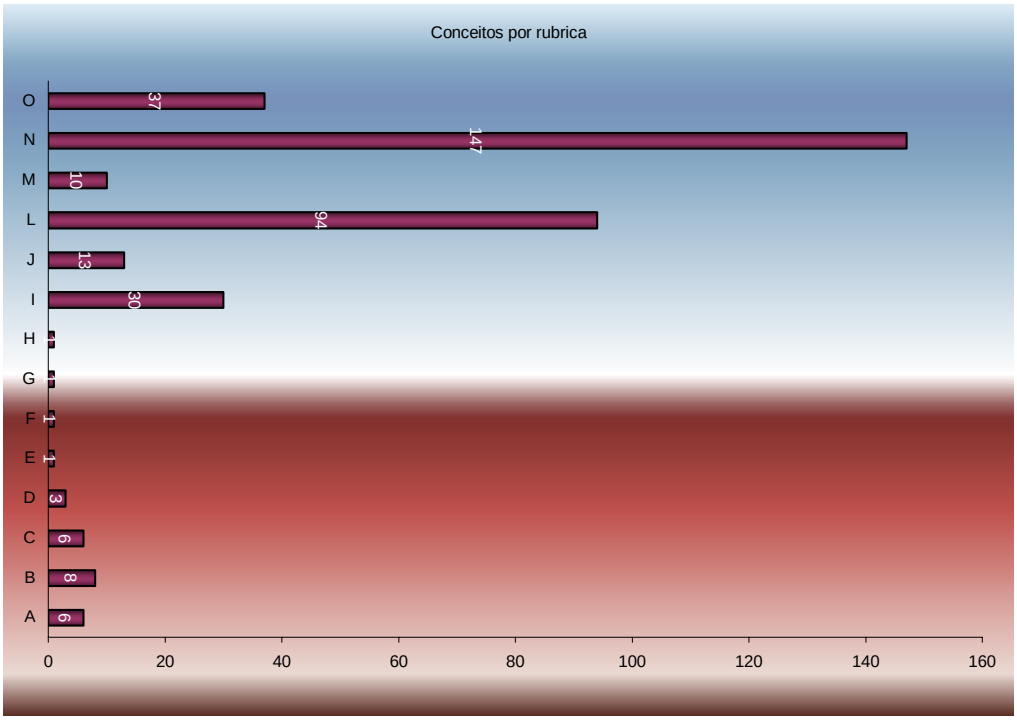


Quanto à dimensão ou espaço ocupado na página, existem pequenas notícias cuja mancha gráfica não ocupa meia página, notícias de cerca de um parágrafo, artigos de pequena dimensão que visualmente ocupam meia página, uma completa ou mais, até um total máximo de quarenta e seis páginas de texto. O esquema que apresentamos antes (Figura 4) permite-nos concluir que predominam artigos sobre educação que ocupam entre uma a duas páginas secundados pelos artigos que ultrapassam as cinco páginas e meia. Esta conclusão suscitou a análise dos artigos face à rubrica em cada um dos volumes editados.

Relacionada com a dimensão do artigo, está a respectiva localização na revista, nomeadamente se se trata de um artigo da autoria ou responsabilidade de quem o assina. Neste caso, ocupa um espaço próprio nas primeiras páginas da edição mensal da revista, imediatamente após o sumário, numa ordenação sequencial do primeiro ao décimo artigo. As rubricas «Informações e Notícias» e «Revista da Imprensa» correspondem a notícia de

imprensa em língua portuguesa ou outra língua (escrita e, pontualmente, radiofónica), podendo ter sido sujeita a processo de tradução.

Figura 5: Distribuição dos artigos sobre educação por rubrica (a partir do sumário).



Legenda:

A	1º artigo	I	Informações e Notícias
B	2º artigo	J	Informações e Notícias (Secção estrangeira)
C	3º artigo	L	Informações e Notícias (Secção portuguesa)
D	4º artigo	N	Revista da Imprensa e Revista da Imprensa Colonial (Secção estrangeira)
E	5º artigo	O	Revista da Imprensa e Revista da Imprensa Colonial (Secção portuguesa)
F	6º artigo		
G	7º artigo	M	Outras
H	8º artigo		

No primeiro caso, que designamos de artigos (1º, 2º, 3º... 10º artigo), tendo em conta a localização nas páginas de abertura do Boletim, a extensão dos artigos e, ainda, a assinatura ou autoria, parece legítimo atribuir-lhes maior dignidade, conteúdo de novidade ou mesmo carácter inédito. Ao contrário, as unidades nas rubricas de «Informações e Notícias» e «Revista da Imprensa» correspondem a republicação, a repetição ou uma implícita necessidade de reforço de uma informação anteriormente publicada. Apesar das rubricas da secção da imprensa apresentarem maior número de títulos sumariados apresentam, em média, menor número de páginas por unidade.

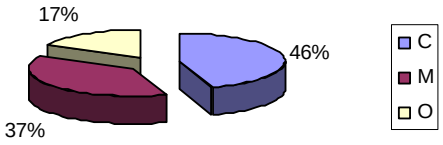
Quadro 2: Média de páginas por rubrica.

Rubrica	unidades	páginas	média
Revista da Imprensa + Informações e Notícias	210	506,5	**2,41**
1º ao 10º Artigos	25	435,5	**17,42**

Relativamente ao âmbito geográfico de cada uma das unidades de análise de conteúdo, constata-se a predominância de artigos relacionados com as colónias (50%); dos restantes, 37% abordam assuntos relacionados com a metrópole e 13% de outros países ou colónias de outros países, dado que reforça, na nossa opinião, a pertinência da fonte, atestando-lhe relevância para estudos histórico-educativos e coloniais, a análise dos discursos e práticas, em especial, recorrendo a metodologias quantitativas e qualitativas e ainda metodologias comparadas[90].

Relativamente ao âmbito geográfico de ocorrência ou de aplicação, da análise efectuada ao conteúdo das unidades, 46% refere-se às colónias portuguesas («C»)[91]; 37% refere-se a situações ocorridas ou previstas para a metrópole («M»)[92]; e 17% dizem respeito a situações ocorridas ou aplicadas por países estrangeiros nas suas colónias («O»).

Figura 6: Âmbito geográfico da aplicação.



A temática educativa não se esgota com o *corpus* documental constituído para efeitos da presente análise (1% do conteúdo total do Boletim no período de 1925 a 1951). Contudo, como referimos, por razões óbvias de opção decorrentes da facilidade de recorte na escolha das unidades, de eficiência face aos prazos e objectivos e, ainda, de

[90] Podendo funcionar como «alteridade cultural» Schriewer (2001), como curiosidade de conhecer outras sociedades outras realidades ou «externalizações», como método de interpretação avaliativa de estruturas. Neste caso, das questões internacionais com o objectivo de extrair argumentos «"relevantes" para as políticas e práticas educativas» não fazendo uso de «"método comparativo", no sentido de uma abordagem explicitamente definida para escrutinar as diferenças socioculturais» mas como método premeditado de «"observação internacional", adoptado com a intenção de "sintetizar os problemas, ideias e correntes educacionais, comuns a todas as nações"».
[91] Inclui deslocações de alunos da metrópole às colónias.
[92] Inclui visitas ou deslocações de alunos das colónias à metrópole.

economia e de eficácia, relacionadas com a natureza da investigação, optámos por ter em conta apenas as unidades de análise constantes do conteúdo dos sumários do Boletim e não a globalidade dos artigos relacionados com a temática educativa nele publicados. Existem vários outros documentos que abordam a temática educativa, de âmbito restrito ou não, em artigos de opinião como, por exemplo, sobre economia e colonização[93], administração e trabalho[94], alguns dos quais com informações pertinentes relativamente a diferendos existentes entre escolas laicas e missionárias, em Moçambique[95] (que poderão ficar como registo para estudos no futuro) e, ainda, no conteúdo de rubricas que no sumário constam como «Serviços da Agência Geral da Colónias»[96], «Economia e Estatística[97]», «Conselho do Império Colonial»[98], «Direito Colonial»[99] «Vida Ultramarina[100]», «Mais Ecos e Notícias[101]» entre outros, e ainda artigos que, não tratando a temática educativa, abordam-na no seu conteúdo, designadamente, matérias relacionadas com mão-de-obra, trabalho e *vizinhanças* relacionadas com a arte, língua e cultura, em texto e imagem que aguardam por uma outra oportunidade e destaque, que não foi possível atender neste trabalho.

3.4 A Escola

A Escola como organização é um «local de «investimento privilegiado dos reformadores e dos políticos, detentores de um lugar de destaque na construção dos

[93] Veja-se, por exempo: «La nueva colonizacion portuguesa», assinado pelo economista Carmelo Viñas y Mey, no capítulo V «Ensinanza», cf. BGC, 1933, nº 33: 34-37.
[94] No caso, relativamente a Timor, cf. BAGC, 1926, nº 9: 80-81, na rubrica assinada pelo capitão Artur Ribeiro, «Política, Administração e Trabalho na Província de Timor».
[95] Como parecem existirem no decurso das viagens do Ministro das Colónias, cf. BGC, 1932, nº 90: 148-155.
[96] Concursos para lugares de docentes (BAGC, 1928, nº 40: 101-104).
[97] Como é disso exmplo o mapa «*Frequência e aproveitamento do ano lectivo de 1928-1929, da Escola Primária "Fernando Leal"»,* cf. BAGC, 1930, nº 56: 183.
[98] Parecer (BGC, 1946, nº 250: 131-156).
[99] Legislação (BGC, 1948, 273: 64-72).
[100] Como prova o seguinte exemplo, que resulta de uma selecção aleatória, sobre os exames de admissão aos liceus, na Província de Angola, onde se registaram 716 candidatos distribuídos por Luanda (261), Benguela (153), Nova Lisboa (99), Sá da Bandeira (93), Silva Porto (45), Mossâmedes (33) e Malange (32), cf. BGC, 1944, nº 226: 125
[101] Citamos dois exemplos; duas curtas notícias relativas a Angola, relativas a homenagens, na «Escola Primária nº 7» ao seu patrono e antigo Governador da Província, D. Francisco Inocência de Sousa Coutinho, no «Liceu Salvador Correia» a Dr. José Maria Antunes, antigo professor; e também notícia, mas na Índia Portuguesa, dos festejos da «tradicional Semana dos Estudantes de Medicina e Farmácia», cf. BGC, 1950, nº 296: 161 e 164-165.

quadros legais, entendidos como contextos próprios de inovação pedagógica e de requalificação das práticas educativas, sujeitos às pressões e às expectativas da sociedade civil em geral e dos seus utilizadores mais directos em particular» (Costa, 1996: 7), que pode ser vista como «agência de controlo social de classe», como instituição onde se transmitem conhecimentos e técnicas e onde «se impõem valores e se formam atitudes e orientações, de forma a que as relações sociais de produção vigentes possam ser preservadas e reproduzidas» (Mónica, 1978: 31).

A escola é um espaço gerador de *habitus* escolares, que pode ou não ser condicionada pelos *habitus* adquiridos (família). As escolas formam uma infinidade de comportamentos e práticas escolares que são base de outras práticas futuras. Para Bourdieu a noção de *habitus* funciona como que uma forma de classificação, de mediação entre as estruturas sociais e aspectos cognitivos da acção, ou seja, como disposições duradouras que geram e estruturam as práticas e as representações, as quais terão de ser apreendidas pelo investigador distinguindo-as das estruturas subjacentes. O *habitus* define e orienta a acção e, como produto das relações sociais, induz a representar as relações que o criaram, o que equivale a dizer que, para o autor, as práticas dos indivíduos, o que possuem e os respectivos discursos, expressam uma forma ou estilo de vida que, enquanto conjunto, os caracteriza e os distingue.

Abordado de uma forma geral, o Boletim não corresponde a um meio de informação de natureza escolar ou promotor da cultura escolar. No entanto, tinha como receptores mais de uma centena de «Estabelecimentos de ensino superior e secundário»[102], estabelecimentos onde foi distribuído gratuitamente e veiculava uma quantidade razoável de informação que teria (necessariamente) uma finalidade, à época, para Portugal, incluindo as suas extensões territoriais coloniais.

Veiculava, também, para outros países europeus detentores de extensões territoriais sob a sua responsabilidade administrativa-governativa, conforme parece depreender-se da constância que caracteriza as rubricas «English Section» e «Section Française». Um trilinguismo que, ao nível do discurso, situa Portugal a par com as outras duas potências coloniais, reforçando a auto-intitulada posição de «terceira potência colonial», numa lógica de «entre pares» com responsabilidades na colonização e permitia ainda uma estratégia dual; que o Boletim chegasse a receptores estrangeiros (entidades,

[102] Em Janeiro de 1944, por exemplo, foram distribuídos gratuitamente 102 exemplares, neste tipo de estabelecimentos do Continente e Ilhas, cf. BGC, 1932, nº 80: 144.

privados e instituições, que constam das listas de distribuição[103]) que se expressavam naqueles idiomas, quer se encontrassem em território português incluindo os territórios de além-mar, ou no estrangeiro para onde a revista era remetida, e manter também uma ligação que permita o intercâmbio de informações veiculadas nos meios de informação e divulgação publicados naqueles países ou em territórios sob a sua administração, como uma fonte de informação[104]. Partindo da análise constatada na regularidade quantitativa da aparição, volume após volume, entendida como significativa, verifica-se que a ordenação se mantêm constante; primeiro a secção inglesa secundada da francesa[105] (como que acentuando a grandeza ou importância da extensão territorial do país do idioma respectivo). Apesar de serem as páginas finais do volume, esta localização na estrutura da revista não deixa de permitir um acesso imediato, que se torna fácil e rapidamente consultável começando do final.

Não foi nosso intento analisar o conteúdo do reproduzido para os idiomas inglês e francês, apenas referir que configura um resumo do reproduzido na revista. Julgamos que a mensagem constante do Boletim, ainda que reduzida, era veiculada para dentro e para fora do território da língua portuguesa, com uma finalidade ou lógica de construção de um espaço social, «realidade invisível, que não se pode nem mostrar nem tocar com o dedo, e que organiza as práticas e as representações dos agentes» (Bourdieu, 1997: 11-13), que parece pretender-se aberto com duplo sentido: nada esconder e aberto no sentido de precursor ou de exemplo a seguir. Ou, *um* Estado «nascente» em processo de afirmação da sua força física/política em dois «contextos diferentes: no exterior, relativamente a *outros Estados*, actuais ou potenciais (os príncipes concorrentes), na e pela guerra pela terra – que impõe a criação de exércitos poderosos; no interior, relativamente a contrapoderes (príncipes) e a resistências (classes dominadas)» (Bourdieu, 1997: 76). Aquilo que Medeiros, citando Rosas (1996), designa de «exercício autoritário de pedagogia imperial e nacionalista» visível (em grande escala) com a Primeira Exposição Colonial, realizada no Porto, em 1934 (15 de Junho e 30 de Setembro), em que o ensino e a exaltação do império são propostos como factos de legitimidade incontestável para todos os contemporâneos – procedimentos pedagógicos veiculados em representações

[103] Cf. Lista de entidades receptoras do Boletim, em anexo.
[104] Jornais e revistas estrangeiros, no estrangeiro, no início eram setenta e seis (76) Legações e Consulados Estrangeiros, no Continente e Ilhas, que começou por ser sessenta e nove (69) e enventualmente outros Estabelecimentos e Entidades, localizados quer no estrangeiro quer no Continente e Ilhas (cf. BAGC, 1925, nº 1: 166).
[105] A inversão da ordem das secções, verifica-se uma única vez, em 1932, com a «Section Française» antecedendo a «English Section» (cf. BGC, 1932, nº 79: 236). Coincide com a nova designação do Boletim mas nada esclarece o facto.

encenadas (exposições, dioramas, cortejos) - «exposição e os seus conteúdos ideológicos para o consumo e doutrinação mais eficazes das massas visitantes» (Medeiros, 2003: 158).

O mesmo se passa com relação a outras rubricas que surgem no Boletim. Assim que estabilizam as rubricas e estrutura e a sua ordenação no sumário do Boletim, constata-se que as secções portuguesas e estrangeiras de «Informações e Notícias» e de «Revista da Imprensa Colonial» (posteriormente designada simplesmente de «Revista da Imprensa») mantêm uma frequência assinalável. Distingue-as, no caso da «Revista da Imprensa», a componente de recolha de outras notícias antes publicadas ou radiodifundidas, o que pressupõe necessariamente uma escolha e a escolha de umas em detrimento de outras. Algumas referem-se a notícias que passaram por processos de tradução. No caso da «Informações e Notícias» o conteúdo das informações ou notícias deriva de relatórios oficiais, iniciativas de instituições religiosas, estatais ou outras.

Relativamente ao conteúdo dos artigos publicados na secção «Revista da Imprensa», o Boletim parece funcionar como objecto e meio para "importar" ideias julgadas pertinentes para justificar determinadas práticas, o que Schriewer designa de "externalização", mecanismo que permite extrair informação de corpo dos relatórios, documentos de análises internacionais (sobre educação) para serem posteriormente desenvolvidas como uma *teoria de reflexão*, «teoria do subsistema social especializado na educação, formulada no *interior* do universo comunicacional deste sistema, visando promover a sua auto-compreensão e auto-condução» ou, no caso, a difusão. A divulgação de notícias recortadas na imprensa, designadamente estrangeira, sugeriu-nos a ideia do Boletim como um documento que se adapta de forma a criar relações de intercâmbio e interacção em matérias da temática educativa, como que enquadrado no processo mais vasto referido por Schriewer com o estabelecimento das questões de temática educativa no século XIX e com a expansão mundial de sistemas nacionais de educação que se verifica ao longo do século XX, que «implicaram o desenvolvimento, no contexto geral da teoria educacional, de uma componente, progressivamente consolidada, de relatórios, documentos e análises educacionais, ao nível internacional. Sob títulos como "Educação no estrangeiro", "Educação Internacional", "Educação Comparada", "Investigação sob políticas Educativas", "Economia da Educação" e "Planeamento da Educação", esta corrente de literatura internacional sobre educação é, essencialmente,

ainda que não em exclusivo, orientada para o desenvolvimento de programas, modelos ou opções de reforma educativa» (Schriewer, 2001: 112).

Sabemos que a revista e os artigos são, por vezes, utilizados como fonte de informação dos professores da Escola Superior Colonial[106]. Com os exemplos extraídos da revista, através da análise quantitativa dos conceitos «escola» e com a análise quantitativa e de conteúdo dos conceitos de «instrução» e «educação», separadamente, o que procuramos compreender é se o Boletim difundia a construção da escola, se o fazia como um projecto, objecto de debates, como uma escola colonial em construção reflectida. Tentaremos saber se essa construção teve continuidade ou se se passou (e como) para uma outra fase em que é usada como meio de controlo e de inculcação nas crianças e jovens da «consciência plena da sua dignidade como povo nacionalista» (Mónica, 1978: 40).

3.4.1 A «escola» «colonial»

Atenta à distribuição gratuita nos estabelecimentos de ensino superior e no ensino secundário, na metrópole, e tendo em conta a análise frequencial às sessenta e sete unidades de registo «escola» (cinco das quais relativas a colégios e catorze a liceus), verifica-se que em vinte daqueles registos, o conteúdo é referente à «Escola Superior Colonial» (escola que se destinava a formar «quadros técnicos» coloniais). O primeiro artigo relacionado com a instituição é de 1933[107] relativo à abertura solene de aulas. Em 1934[108] é publicada uma nota relativa a uma reforma nos serviços administrativos. Em 1937[109] e 1939[110] referem-se à entrega de prémios aos alunos. Após 1942, a frequência aumenta chegando a seis registos contabilizados em 1946, o que demonstra um interesse crescente da parte do Ministério das Colónias – da classe articulista, intelectuais responsáveis pelos artigos e pelas informações veiculadas no Boletim – em reconhecer o valor intrínseco daquela Instituição (Escola) no universo do ensino superior e, por outro lado, à própria formação superior e informação de conteúdo colonial.

[106] Veja-se o artigo «A Acção da Agência Geral das Colónias», em BGC, 1932, nº 85: 3-12.
[107] Cf. BGC, nº 101: 141-153.
[108] Cf. BGC, nº 103: 199-201.
[109] Cf. BGC, nº 139: 175-176.
[110] Cf. BGC, nº 168: 97.

A Escola Superior Colonial assume-se como um *locus* regulador do capital cultural entre as elites intelectuais; prepara e educa uma elite especializada em governação colonial, reconhecendo, de certa forma, como sendo a escola mais *credível* para o efeito e como dispondo da elite mais especializada no governo colonial, ou seja, os docentes da própria escola, não só dentro das fronteiras da língua portuguesa (distinguindo entre as outras instituições universitárias) mas igualmente perante outros países potências coloniais. O Estado investe em quadro técnicos superior dotados de conhecimentos científicos que lhes permita governar as colónias-províncias de além-mar portuguesas.

Marcados pela condição social em que se formam e distinguindo-se pela forma como se expressam ou manifestam nos mais diversos campos - como, ao nível da cultura educativa colonial veiculada por aquela escola, da opinião e do pensamento (identitário), entre outros - criam como que um contexto simbólico que identifica e agrega em *espaços de posições sociais e numa esfera de estilos de vida* e que contribui como veículo do discurso identitário e nacionalista do Estado que se vai afirmando. Constituem a herança cultural que consiste em formas de conhecimento ou habilidades *adquiridas* que permite distinguir, pela sua posse, *aquele* que as adquiriu ou tem (o especialista em colónias – o burocrata das colónias – o Estado). Distinguem-se dos que não tiveram acesso ao mesmo tipo de cultura, mas sobretudo agem consolidando *o* capital (nova forma de pensar e gerir as colónias).

Relativamente aos restantes conceitos «escola» igualmente analisados, verifica-se que em 1928, surge o primeiro registo alusivo à necessidade de dar a conhecer as colónias nas escolas[111], através de uma iniciativa legislativa: «A escola colonial nas escolas». O mesmo artigo é republicado dois meses depois[112]. Em 1933, o artigo refere mesmo a «Propaganda colonial nas escolas»[113], ou seja, a realização de um ciclo de conferências nas escolas secundárias da metrópole, promovidas pelo Ministério da Instrução Pública, com o intuito de dar a conhecer não só a «obra colonial» como o «Acto Colonial». Não se registam outras unidades.

A década de trinta é marcada por iniciativas de propaganda do império, feita em institutos, escola e liceus na metrópole, da iniciativa do Ministério das Colónias ou por aquele órgão patrocinada, referido no Boletim. Aderem diversas personalidades e conta com a colaboração de universidades, de liceus, de responsáveis por instituições de

[111] «Revista da Imprensa Colonial (Secção portuguesa)», BAGC, 1928, nº 35: 215-216.
[112] «Revista da Imprensa Colonial (Secção portuguesa)», BAGC, 1928, nº 37: 231-232.
[113] «Informações e Notícias», BGC, 1933, nº 95: 175.

ensino e professores: General João de Almeida; Dr. Agostinho de Campos; Pe. Alves Correia; professor Lopo Vaz de Sampaio e Melo; Dr. Manuel Múrias; Comandante Jaime do Inso; professor António Tavares Lebre (liceu de Aveiro); professor Belmiro de Carvalho (liceu de Beja); professor Joaquim Castelo (liceu de Castelo Branco); professor Carlos Alberto Marques (liceu da Guarda); major Jaime Tomaz da Fonseca (liceu de Leiria); professor Paulo José de Campos (liceu da Póvoa do Varzim); professor Luiz Moreira de Almeida (liceu de Setúbal); professor José Domingos Vivo (liceu de Viana do Castelo) e colaboração dos liceus de Braga, Évora, Faro, Guimarães, Portalegre, Santarém, Vila Real e do professor José Amaro Júnior (Escola Profissional de Paiã)[114]; Francisco Newton de Macedo; Comandante José Tôrres; Mário Marques; D. Margarida da Silva (reitora do liceu Filipa de Lencastre); Dr. José de Sousa (reitor do liceu Rodrigues de Freitas); Dr. António Joaquim de Sá e Oliveira (reitor do liceu Normal de Lisboa)[115].

3.5 Educação e Instrução no Boletim.

O Estado «concentra informação, trata-a e redistribui-a», processo que implica necessariamente uma escolha ou selecção, numa espécie de operação de *unificação teórica* ou, como refere Bourdieu, situando-se do ponto de vista do todo, da sociedade no seu conjunto, é responsável por todas as operações de *totalização*, nomeadamente através do recenseamento e da *estatística* ou através da contabilidade nacional, e de *objectivação*, por meio da cartografia, representação unitária, genérica, do espaço ou, muito simplesmente, por meio da escrita, instrumento cumulativo do conhecimento, o que implica centralização e uma monopolização em proveito dos intelectuais ou dos letrados. O Boletim, enquanto canal de comunicação do Estado, molda as *estruturas mentais* e impõe princípios de *visão* e de *divisão* comuns, formas de pensamento num contributo para a construção de uma identidade nacional, para um todo de carácter nacional.

Para saber de que forma se desenrola o processo, dada a acção unificadora do Estado em matéria de cultura (elemento fundamental da construção do Estado-nação que foi iniciado com generalização da educação elementar no decorrer do século XIX), a criação da sociedade nacional, acompanhada pela afirmação da educabilidade universal – todos os indivíduos iguais perante a lei – e do dever do Estado de tornar todos os

[114] Cf. BGC, 1935, nº 126: 80-81.
[115] Cf. BGC, 1936, nº 127: 116-117.

cidadãos dotados dos meios culturais, que permita exercer activamente os seus direitos cívicos, ou seja, de que forma o Estado processa a instrução / educação.

3.5.1 «Instrução». Centralizar e monopolizar.

Para conhecer a temática, optámos por trabalhar partindo do conceito «instrução» identificado, no seu todo, recorrendo a metodologias de análise sequencial cronológica desta unidade de registo e, ainda, de análise aos respectivos conteúdos, ritmos do discurso, progressão, eventuais rupturas, procurando estabelecer possíveis comparações acerca da «instrução» veiculada pelo Boletim. Atenta ao primeiro artigo, questionamos o peso que pode ser atribuído ao único artigo sobre a temática educativa no ano de início do Boletim (1925). No terceiro número do Boletim, em «Instrução em Cabo Verde»[116] o conteúdo apresenta dados de natureza estatística relativos ao ano de 1919 (desfasamento temporal de seis anos). Trata-se de um artigo publicado na rubrica «Informações e Notícias» em menos de uma página, destacado por ser página direita.

Ainda que o artigo em si não seja relevante, parece-nos estar subjacente a necessidade de criar um canal de informação de natureza histórico-educativa, de introduzir, de certa forma, a temática no receptor do Boletim e, simultaneamente, vincular o Boletim a informar (quantitativamente) o seu público-alvo. Em 1926, é publicada uma pequena informação[117] de um parágrafo, relativa aos três anos de existência das escolas de Caconda, Bailundo, Cuanda, Sambo e Galanga, escolas que apresentam a exame de 1º grau de instrução primária trinta e oito alunos, nada mais referindo, nomeadamente sobre os alunos.

Dois anos depois, em 1927, registamos aquele que é o primeiro artigo de fundo relativo à unidade de registo «Instrução». Corresponde ao terceiro artigo do sumário denominado «A Instrução Pública em Angola»[118] sob a assinatura de Gastão Sousa Dias, apresentado como professor do Liceu do Lubango, militar, vencedor do primeiro Concurso de Literatura Colonial. Para o *articulista,* a instrução em geral é vista como o «problema» da maior importância (refere que imediatamente a seguir à estabilização da fronteira política sul de Angola), em particular na Huíla, onde a colonização terá sido

[116] BAGC, 1925, nº 3: 177.
[117] «Informações e Notícias», BAGC, 1926, nº 8: 205.
[118] BAGC, 1927, nº 19: 15-32.

numericamente assinalável, aludindo à instrução de colonos ou dos filhos de colonos[119]. Segundo Gastão Sousa Dias, na Huíla (num texto que nos parece ser a sua opinião), a instrução devia funcionar em escolas laicas para alunos brancos (portugueses e holandeses) e podia funcionar, quer em escolas laicas, quer em escolas de missões, para os alunos negros, sendo que, para estes últimos, a preferência recai em escolas de missão, fundamentando com o facto de já existirem na zona em análise, na boa preparação científica dos religiosos da missão e, ainda, no facto dos docentes-religiosos permanecerem ligados às respectivas missões e zonas (como garantia de estabilidade do corpo docente e do conhecimento mútuo). No artigo, discorre ainda sobre a justificação de eventuais despesas com novas edificações, pertinente para a edificação de escolas-oficinas; aponta dificuldades nos métodos de ensino da língua portuguesa e nos manuais pouco adequados à aprendizagem dos alunos indígenas. Sobre a questão dos manuais, refere métodos testados por outros países (franceses[120]) nas respectivas colónias, o que pressupõe uma atenção da realidade além fronteiras. Sobre os mestiços, por se tratar de uma pequena percentagem dos alunos, entende que podem frequentar umas ou outras escolas.

O articulista explicita a necessidade da *sequencialidade lógica*, ou seja, a necessidade de um liceu e, relativamente ao ensino primário em Angola, em geral, refere como ultrapassadas no tempo e nos fundamentos as normas legais[121] em vigor na Província, sugerindo que sejam substituídas por um diploma que concentre as diversas orientações publicadas que contemple, entre outros, aspectos como os seguintes: criação de escolas centrais; acções de fiscalização do ensino; escolaridade obrigatória; fundação de escolas para indígenas; mutualismo escolar; organização do ensino infantil; determinações sobre a educação física e valor dos trabalhos manuais.

Ou seja, é perceptível na sua proposta que entende necessário adequar o regulamento do ensino primário existente em Portugal[122] introduzindo as «modificações

[119] Candeias (2001) refere que os portugueses foram «eles próprios construíndo a sua relação com o mundo letrado», de acordo com as suas necessidades de adaptação ao mercado de trabalho e das suas estratégias pessoais e familiares de ascensão social. Ainda que num ritmo adequado à sua vida, eram, desde finais do século XIX, objecto de pressões por parte das «elites» para a alfabetização e para a escolarização, pressões que muitas vezes ignoravam ou contornavam (Candeias, 2001: 58).

[120] Referindo-se ao método de Leitura de Sénolet e Péres, para as Escolas da África Oriental Francesa; ao Silabário fracês-malgache, de Deschamps; às Leituras para estudantes malgaches, da iniciativa do Governo de Madagáscar e ao método de Brussier e Bandet, para as escolas da Indo-China (cf. BAGC, 1927, nº 19: 23-24). A «alteridade cultural» referida por Schriewer (2001) entendida como método, adoptado com o intuito de sintetizar problemas, ideias e correntes educacionais comuns a as outras nações para procurar implementar soluções testadas.

[121] Alude à Portaria nº 854, de 6 de Setembro de 1905, que aprovou o Regulamento do ensino primário.

[122] Decreto nº 5.787, de 10 de Maio de 1919.

que o ponham em conformidade com o modo de ser da colónia». E, quanto ao conteúdo dos manuais, adequá-los (corrigindo os erros), para que, tal como servem para preparar «bons cidadãos» (metrópole) serem instrumentos de preparação de «bons colonos» (colónia), deixando implícito, além da vantagem em elaborar os manuais na colónia, que os manuais se destinavam a alunos colonos e filhos de colonos.

Atento ao conteúdo, ao destaque que é conferido ao artigo, entre os primeiros artigos na edição, e às dezoito páginas que ocupa, a instrução primária em Angola, em 1927, parece-nos ser considerada como relevante pelo responsável editorial (Agente Geral das Colónias). Também as opiniões e sugestões de Gastão Sousa Dias (que tem no mesmo uma proposta de reorganização[123]) expressam uma vontade ou concordância do Governo da Província, uma vez que lhe competia analisar, submeter para publicação e, eventualmente, pagar despesas inerentes à publicação de artigos relativos às colónias (cf. § 4 e § 7, do nº 16, do artigo 15º do Diploma Legislativo Colonial nº 43, de 30 de Setembro de 1924).

A análise sequencial, ordenada cronologicamente, de artigos no Boletim, permite-nos acompanhar e estabelecer empiricamente comparações, ao nível de conteúdo, com a mesma realidade mas em diferentes países. No mesmo ano e volume surge um artigo recolhido do *L'Essor Colonial et Maritime*, em Bruxelas, assinado por um representante religioso no Alto Congo, Monsenhor V. Roelens, vigário apostólico, sob o sugestivo título «É um perigo a instrução dos Negros?»[124]. Naquele, defende a instrução de um pequeno grupo de jovens negros, de forma «doseada consoante as necessidades da vida», para «compreenderem e septirem que dívida de reconhecimento os une à metrópole, o levantamento material moral e intelectual da raça indígena levado a efeito» como forma de defesa, por antecipação, de eventuais ideias «subversivas» (autonomia). Não se trata aqui de instruir crianças na língua e geografia, como no artigo de Sousa Dias, sobre a instrução primária em Angola, o que está em causa é a formação de jovens indígenas potencialmente permeáveis a ideias de circulação internacional ou, com base nessa suposta circulação, encontrar alternativas de instrução mais consentâneas com os objectivos da sociedade intelectual (laica ou religiosa) a que pertence o vigário apostólico.

Ainda no ano de 1928, são publicadas duas curtas notícias, ambas relativas a Moçambique. A primeira dá-nos conta da autorização concedida ao respectivo

[123] «Projecto de reorganização do ensino primário em Angola» cf. BACG, nº 19: 167-181, unidade de contexto contendo «ensino» como unidade de registo e, por isso mesmo, não incluída nesta análise inicial dedicada à unidade «instrução».
[124] «Revista da Imprensa Colonial (Secção estrangeira)», BAGC, 1927, nº 25: 237-238.

Governador para contrair empréstimos «de 1.500 contos, ao juro máximo de 8 por cento amortizável em dez anos», destinados à construção de escolas primárias: «João Abecassis»; «1ºJaneiro» e, autorizado a «aplicar 1.723 contos para a construção das escolas para indígenas a seguir indicadas: 5 em Manjacaze, 4 no Chibuto, 1 em Vilanculos, 1 no Barué, 1 no Lumbo, 1 em Chicoa, 1 em Maravia, 1 em Eratt, 1 em Muscato, 1 em Meconte, 1 em Corrane, 1 em Nampulo, 1 em Ribane e 1 em N'amaponda; 1 internato para rapazes da Missão de Magude, um outro internato no Chibuto; uma escola de Artes e Ofícios e outra de preparação de professores indígenas da missão de Boromá; uma escola de Artes e Ofícios Nosuba e ainda outra em Moçambique». A outra notícia regista o facto de ter sido aprovada a verba para a construção de uma escola de Artes e Ofícios em Moamba. Refere que, com a reorganização do ensino primário, a cidade de Lourenço Marques fica dividida em três zonas (não as especificando), sendo criados quatro lugares de inspectores primários para os distritos de Lourenço Marques, Inhambane, Tete e Moçambique com a indicação do valor de respectivo vencimento. Como nota final, refere que foi instituído na colónia de Moçambique o curso comercial elementar, de quatros anos em frequência diurna, com as seguintes disciplinas: português, francês, inglês, aritmética, geografia, contabilidade, dactilografia e estenografia[125]. No número seguinte, em três parágrafos, na notícia «Instrução em Moçambique»[126] refere que o Ministro das Colónias recebeu uma representação reclamando a construção de um liceu com ensino secundário, até ao 7º ano, na capital, e qual a quantia disponibilizada para o efeito. Refere, também, que cinco dos mais «distintos» alunos serão enviados pelo Governo de Moçambique para a União Sul Africana, para concluírem estudos agrícolas, recebendo para o efeito um subsídio que terá, como contrapartida, de ser compensado, prestando serviço para o Estado durante dois anos.

A construção de edifícios que garantam a sequencialidade dos alunos em território da Província, parece corresponder a necessidade da colónia de Moçambique (ou aspiração local), tal como foi reclamada em Angola no artigo de Gastão Sousa Dias.

No volume de Março, do mesmo ano, na secção estrangeira da rubrica «Revista da Imprensa Colonial», o artigo «Uma opinião inglesa sobre a instrução indígena»[127] dá conta de diferenças e vantagens da instrução em Madagáscar (França) e na Nigéria (Inglaterra), destacando que em Madagáscar o ensino é gratuito até aos 15 anos e em

[125] «A instrução pública em Moçambique», BAGC, 1928, nº 31: 161-162.
[126] «Instrução em Moçambique», BAGC, 1928, nº 32: 198.
[127] Cf. BAGC, 1928, nº 33: 263-266.

língua indígena; após aquela formação são escolhidos os "mais dignos" (inteligência e carácter) para continuar estudos superiores em língua francesa. Outro aspecto a destacar é o de que se procura evitar criar, pela instrução, uma classe intelectualizada (subversiva) sem ocupação.

Este curto recorte de imprensa aborda questões como a da gratuitidade do ensino, a instrução em língua indígena, formação de uma elite, prosseguimento de estudos em língua do país colonizador e, ainda, a necessidade do Estado manter ocupados os indígenas com cultura letrada, as últimas das quais começam a manifestar-se como preocupação.

Se as notícias colhidas na imprensa estrangeira nos sugerem a circulação de ideias relacionadas com os movimentos independentistas, de autodeterminação e a circulação de ideais comunistas como factores perturbadores, que poderiam vir a influenciar os jovens estudantes (sobretudo indígenas), nas colónias sob a governação portuguesa, no ano de 1928, dava-se destaque[128] a festas como na Escola Luís de Camões, em Sá da Bandeira, Angola, «Uma festa de instrução em Angola», organizada por professores[129], dedicada aos amigos e à Caixa Auxiliar, com intuito assistencialista, que culminou com a distribuição de roupa a alunos carenciados.

Sobre os Estados Unidos da América, em 1928, no Boletim de Setembro, regista-se o interesse crescente pelas escolas profissionais, através da notícia intitulada «Colonização e instrução profissional»[130]. Interesse parece justificar-se por se tratar de uma instrução mais produtiva, a qual começa a ser também equacionada nas Filipinas.

Além da circulação de teorias e ideias susceptíveis de influenciar os jovens estudantes, como as que referimos antes, parece-nos também subentender-se nos artigos colhidos na imprensa estrangeira, de países diferentes, um outro tipo de discurso; aquele que pretende justificar determinadas opções educativas de natureza mais prática ou, a da construção de uma tipologia de ensino para nativos/indígenas, de âmbito profissionalizante, a julgar pela regularidade e coexistência de conceitos como: oficinas, profissional, industrial, comercial. Este tipo de informação passa a constar como objecto dos articulistas nacionais.

O artigo seguinte «O problema da instrução indígena»[131], recolhido no Boletim, do mês de Novembro, é produzido no contexto da cultura intelectual metropolitana da Escola

[128] Cerca de três páginas, descrevendo pormenores da festa na escola.
[129] «Informações e Notícias», BAGC, 1928, nº 36: 172-176.
[130] BAGC, 1928, nº 39: 209.
[131] BAGC, 1928, nº 41: 206-208.

Superior Colonial e da Sociedade de Geografia em Lisboa[132]. O autor é Joaquim Nunes, um diplomado pela Escola Superior Colonial, que analisa a mão-de-obra e ensino profissional, defendendo que a instrução profissional no ensino dos indígenas consiste em «dar ou obter dos indígenas, ministrando-lhe mais do que o essencial para viverem na terra onde nasceram e vivem...»; ministrar mais do que o primeiro grau da instrução primária contribui para «criar aspirantes a empregos públicos e revoltados perigosos»[133].

A «Instrução Pública em Cabo Verde» é tema de um artigo publicado em 1929[134], sétimo na estrutura do sumário. Trata-se de um relato histórico da instrução naquela colónia, desde 1555, documentada complementarmente por sete fotogramas referentes ao Liceu Infante D. Henrique, um dos quais com o grupo de alunos da instrução secundária e professores. No ano lectivo de 1926/1927, era de 178, dos quais 44 eram do sexo feminino, distribuídos por brancos (31) e mistos (147). Em 1927, nos oito concelhos de Cabo Verde frequentavam a instrução primária 8.011 alunos[135]). Há ainda fotografias das salas de aula e das estantes do Museu de História Natural). O artigo é da autoria de Adriano Duarte Silva, que o assina na qualidade de reitor interino do Liceu. Equipara o liceu aos da metrópole.



Figura 7: Grupo de alunos da instrução Secundária, e professores, do Liceu Infante D. Henrique, em Cabo Verde.

O autor inicia o artigo fazendo referência a uma carta encaminhada vinte anos antes para o Governador, chamando a atenção para o «descuido» com que era tratada a

[132] Artigo que numa primeira leitura sugeriu-nos o estatuto de «servo da gleba» e a condição de "ligado" à terra.
[133] O Boletim parece assumir-se como instrumento ou factor de "externalização", neste caso veículando notícias da Imprensa Colonial estrangeira que, consoante o carácter da notícia podem ser «mais ou menos desvalorizados e funcionarem como exemplo negativo» a ser posto em evidência por forma a alcançar consenso.
[134] BAGC, 1929, nº 45: 170-195.
[135] Em «Mapa de aproveitamento dos alunos das escolas de instrução primária no ano de 1927» e «Movimento dos alunos da instrução secundária, no liceu Infante D. Henrique, segundo raças e sexos, no ano lectivo de 1926-27», BAGC, 1929, nº 45: 246-247.

instrução pública, uma carta assinada por Egas Verde (pseudónimo de um «nome das letras» cabo-verdiano). Na resenha histórica que faz, contextualiza o liceu, equiparando-o aos da metrópole, alude à contestada localização na Ilha de S. Vicente, menciona que a frequência é de duzentos e cinquenta e oito alunos (oitenta dos quais provenientes das várias ilhas) e doze professores e identifica os restantes estabelecimentos de ensino existentes nas Ilhas. Apresenta algumas sugestões de reforma fundamentadas, como as seguintes: a da criação de um curso comercial, de uma escola de ensino industrial e a obrigatoriedade[136] do ensino de forma a contrariar a fuga de alunos para a indústria carvoeira de S. Vicente e para os Estados Unidos da América, por emigração.

O artigo, como o anteriormente analisado alusivo à «Instrução Pública em Angola», ocupa as primeiras páginas do Boletim. Neste caso, constituem-no vinte e três páginas. Tal como Gastão Sousa Dias, que é professor liceal, Adriano Duarte da Silva é também um participante no processo educativo, neste caso como reitor interino de um liceu no arquipélago de Cabo Verde. Num e noutro, a educação orientada para uma formação de mão-de-obra especializada parece ser uma preocupação digna de registo, expressa pelos autores e publicada pela revista e, em nossa opinião, representa a persistência ou reabilitação de anteriores doutrinas liberais de assimilação, contendo o sentido de «educar corpos para o trabalho» adequando as práticas educativas em função da necessidade de produzir e tornar o aluno produtivo (Madeira, 2007: 204-224).

No Boletim, é particularmente interessante analisar os artigos, segundo o critério que adoptámos: análise do conteúdo do conceito «instrução» segundo a sequência temporal, por nos permitir comparar posições similares ou divergentes sobre o mesmo conceito. No Boletim de Dezembro de 1929, o articulista, José Valdez, pronuncia-se sobre a instrução na qualidade de antigo director de serviços da repartição do Fomento e antigo chefe da secção veterinária-pecuária da colónia de Timor. O tema do sexto artigo na estrutura do sumário «A instrução do nativo Timor. O que deve ser»[137], é dedicado à instrução primária nas colónias nativos, partindo do caso de Timor. Também para o autor, a instrução é um dos mais importantes problemas (que não tem merecido o apoio que lhe é devido[138]) susceptível de nova abordagem, dada a «massa intelectual bruta, amorfa,

[136] Na metrópole, a obrigatoriedade de frequência da escola para todas as crianças que habitassem em povoações onde existissem escolas de instrução primária, ou vivessem na determinada área de proximidade foi decretada em 1844, com as leis de Costa Cabral, cf. Carvalho, 1986: 587).
[137] BAGC, 1929, nº 54: 93-110.
[138] Neste aspecto refere um orador timorense «uma criatura de cultura média» que, discorrendo sobre o problema da instrução, terá questionado sobre os museus, conferências e outros meios de propaganda educativa e instrutiva que era suposto os portugueses terem realizado, bem como a ausência de disseminação de instrução, cf. BAGC, 1929, nº 54: 109.

sem influências predisponentes que o auxiliem, sem necessidades criadas que o impulsionem, sem estímulos que o façam agir de *per si*». O autor reconhece que os nativos só «pela cultura intelectual poderão melhorar os seus processos de trabalho» contudo não poderá ser uma instrução apenas literária ou livresca, antes uma instrução adaptada a cada colónia, até porque, depois de aprenderem a ler e a escrever procuram emprego burocrático sob a dependência do Estado. Sugere para os nativos de Díli e Timor um ensino diferente do adoptado na metrópole (divergindo neste aspecto dos articulistas anteriores) e nas outras colónias. Parece defender, para Timor, um ensino primário prático virado para a terra de carácter agrícola elementar (agricultura e pecuária) a par com a instrução literária indispensável «base para a compreensão e desenvolvimento intelectual dos seus naturais». Ensino que pode ser conseguido através da criação de «simples escolas», se possível em regime de internato gratuito ou em escolas «adestradas e preparadas para o efeito» do Estado e missões, como nas granjas agrícolas ou de pecuária, estações zootécnicas. Quanto aos professores, além dos que poderiam vir a ser recrutados, poderiam ser também missionários e instrutores agrícolas[139]. Quanto aos alunos abrangidos, eles seriam de diversas proveniências da Ilha timorense, preferencialmente filhos dos chefes indígenas.

Em suma, o artigo de José Valdez, antigo chefe de uma secção de veterinária que ascendeu a chefe de repartição do Fomento, sugere uma alteração nos programas, simplificando-os, ajustando a instrução a uma literacia «indispensável» às necessidades de mão-de-obra para as actividades agrícolas, como que a «nivelar por baixo» (Mónica, 1978: 38). Quanto às cartas de insatisfação, a que é referida por José Valdez, proveniente de um (talvez) timorense letrado, manifesta uma insatisfação similar à que se faz referência no artigo «Instrução pública em Cabo Verde» (em forma de carta, assinada sob o pseudónimo de Egas Verde). Contudo, o uso desta «insatisfação» dos nativos timorenses parece servir para fim algo diferente: para fundamentar a instrução dos nativos por outros meios (visuais) de propaganda, mais imediatos e, ao contrário, tornar como que desnecessários os meios da cultura livresca (escritos).

Registamos também, no Boletim do mês de Abril, sob o título «Escola de instrução primária em Bolama», um fotograma[140] que ocupa meia página esquerda, de alunos e professores; a escola apresenta alunos brancos e negros de ambos os géneros. Outra fotografia, em 1930, no Boletim do mês de Fevereiro, ilustra a «Instrução em Angola

[139] Parece querer fazer entrar na polémica da construção de objectivos educacionais, propondo como agente da educação (e do modelo escolar da educação do nativo de Timor), além do missionário, também o colono.
[140] «Informações e Notícias», BAGC, 1929, nº 46: 126.

(Mossâmedes)» complementada com a seguinte legenda: «*Grupo tirada na Escola Primária nº 55, de Fernando Leal, em Mossâmedes, em que, além da numerosa frequência, se pode observar a ausência de preconceitos de raça, que constitui uma das características do sistema colonizador português*»[141].

Sobre instrução, em 1932, identificámos e analisámos uma pequena notícia relativa à publicação do livro de H. Jawitte, director dos serviços do desenvolvimento dos indígenas da Rodésia, «Conceitos indígenas sobre instrução»[142]. O conteúdo que resume a ideia (moralizadora) de que os negros entendem a instrução útil na medida em pode tornar rico e poderoso africano tal como sucedeu com o europeu; que a Igreja ao pretender instruir possibilita que o negro escape aos costumes porque, enquanto estuda, não paga imposto. Na opinião do articulista, a instrução *à europeia* dos negros pode ser contrariada pelo reconhecimento do valor educativo do ensino tribal que começa a difundir-se nomeadamente em escolas do Tanganica. Ou seja, perpassa a ideia da instrução *à europeia,* como processo da cultura ocidental letrada, entendida como prejudicial para os negros e, em alternativa, a valorização da instrução através dos valores, em particular os característicos das culturas orais.

Optámos por não analisar os dois artigos seguintes sobre instrução de cariz militar «Instrução militar indígena»[143] e «Exercícios finais da Companhia Europeia de Instrução em Boane (Moçambique)»[144]. Entendemos não se justificar analisar o conteúdo dada a âmbito específico da instrução, não obstante o contributo que possa estar incluso sobre o tipo de instrução e o aluno como objecto dela.

Em Agosto de 1937[145] o artigo «Serviço de instrução de Angola»[146] ocupa sete páginas com a publicação de diplomas legislativos[147] aprovados pelo Conselho do Governo da colónia. Os diplomas referem a criação de postos escolares, em centros rurais, exclusivos para crianças brancas e assimiladas. A tendência exclusivista dos centros e da instrução (para brancos e assimilados) persiste no artigo seguinte, em 1938,

[141] «Informações e Notícias», BAGC, 1930, nº 56: 208.
[142] «Informações e Notícias», BGC, 1932, nº 81: 165.
[143] «Informações e Notícias (Secção estrangeira)», BGC, 1933, nº 98-99: 156-157. Artigo que resume a obra do tenente-coronel Charbonnaut "On se bat sans l'Equateur" (na qual, «por omissão» não trata dos portugueses), sobre a falta de preparação e de comando militar.
[144] «Informações e Notícias (Secção portuguesa)», BGC, 1936, nº 130: 162-165, relativa a exercícios da primeira incorporação de recrutas europeus da colónia de Moçambique, noticiada no jornal Notícias de Lourenço Marques a 20 de Fevereiro.
[145] Um ano após a mudança de designação verificada no Ministério, de Instrução Pública passa a Ministério da Educação Nacional.
[146] «Informações e Notícias (Secção portuguesa)», BGC, 1937, nº 146-147: 145-152.
[147] Revogando os artigo 152º e 154º, parágrafo 1º e 2º do Regulamento do Ensino Primário, aprovado pelo Diploma Legislativo nº 755, de 26 de Março de 1928 e o artigo 16º do Regulamento de pasagem de classes e exames do Ensino Primário Geral, aprovado pela Portaria nº 2.124, de 24 de Outubro de 1936.

no Boletim do mês de Janeiro, com o «Discurso do Chefe dos Serviços de Instrução de Moçambique»[148] proferido na inauguração do internato da Associação dos Velho Colonos, em Lourenço Marques, destinado aos filhos dos colonos.

Também sobre edificação de edifícios escolares, em 1941, o artigo «A instrução nas colónias» antecipa a construção de um «grande» liceu em Lourenço Marques, sob um título que não reflecte o respectivo conteúdo - «A instrução nas colónias»[149]. A notícia, colhida do jornal «O Século», ocupa no Boletim cerca de duas páginas. O texto apresenta um discurso de envolvimento e de participação nacional naquilo que parece ser, não apenas a construção de um liceu de uma cidade, mas algo mais grandioso e unificador - como obra de um soberano (poder/esforço) ou imperial - «a época das grandes realizações materiais e culturais», a «obra de integração dos vastíssimos territórios sob a soberania portuguesa vai mais longe. Projecta-se sobre a inteligência e o espírito de indígenas e colonos. Procura educá-los e instruí-los. Tenta por todos os meios aptos elevar a craveira mental de quantos, vivendo nas nossas colónias, indígenas ou metropolitanos que sejam, tenham direito aos benefícios de uma instrução cada vez mais ampla e mais própria para os habilitar ao desempenho perfeito da sua missão de trabalho constante e de esforço ininterrupto pela grandeza e pelo prestígio da sua Pátria». Julgamos tratar-se do liceu com ensino secundário, que referimos antes, em 1928, cuja construção foi solicitada por um conjunto de representantes ao Ministro das Colónias[150].

Em 1949, é publicada a «Entrevista com o sr. dr. Ávila de Azevedo Chefe da Repartição Central dos Serviços de Instrução»[151] (Angola), retirada da Secção de Publicidade da Direcção dos Serviços de Economia de Angola, em que refere as várias medidas «tomadas pelo Sr. governador geral tendentes a espalhar o ensino primário na colónia...», entre elas a criação de postos escolares (que diz existirem em Angola desde 1937) mantidos pelos orçamentos do Estado, graças a um melhoramento generalizado da «situação financeira». Refere que, para o Governador da Província de Angola, o posto escolar foi entendido como necessidade básica «o posto escolar é como o posto sanitário, como o abastecimento de água, como a estrada...»; a criação do curso de regentes escolares e de professores de quadro eventual, a funcionar no Liceu Diogo Cão, em Sá da Bandeira «um dos maiores núcleos de colonização étnica europeia». Relativamente ao ensino técnico (comercial e industrial) refere a construção de duas escolas em 1949 – a

[148] «Informações e Notícias (Secção portuguesa)», BGC, 1938, nº 151: 137-139.
[149] «Revista da Imprensa (Secção portuguesa)», BGC, 1941, nº 198: 145-146.
[150] Ver «Informações e Notícias», BAGG, 1928, nº 32: 197-198.
[151] «Informações e Notícias (Secção portuguesa)», BGC, 1949, nº 292: 132-134.

Escola Industrial de Luanda e a Escola Industrial e Comercial de Nova Lisboa –, a primeira em funcionamento com setenta e dois alunos, entendendo útil abrir uma em cada um dos centros urbanos. Sobre os liceus, refere que a colónia de Angola acompanha as reformas da metrópole; contudo, introduziu a «sala de estudo» como obrigatória, a fim de limitar os movimentos dos alunos (passeios e praia) obrigando-os a maior concentração e resultados, bem como introduziu o regime de semi-internato e cantina. Diz tratar-se de ensino destinado, sobretudo, a europeus e assimilados, porque o dos indígenas está «confiado e muito bem» às missões Católicas portuguesas, incumbindo ao Estado o papel de «orientação, de auxílio e de colaboração».

Aquele responsável destaca a criação de uma escola para preparação de professores indígenas dirigida e administrada pelo bispado de Nova Lisboa e refere estar para breve a construção da «Escola de Preparação para Autoridades Científicas, pensamento do S. Ministro das Colónias, que terá repercussão mundial», não acrescentando mais sobre este assunto.

A penúltima unidade «instrução» analisada, surge, no Boletim de Janeiro de 1950, denominada «Desenvolvimento da Instrução Primária»[152], publicação da Casa da Metrópole de Luanda. Refere a inversão da tendência decrescente que se verificava nas escolas desde 1942, devido, entre outros factores, à continuidade de funcionamento das escolas de aldeia (com o atempado provimento de professores), à criação de novas escolas em espaços apropriados e equipadas com mobiliário e, ainda, à criação de escolas móveis (referida pela primeira vez), além da reabertura de escolas de português e marata. Medidas de carácter organizativo, de controlo e fiscalização que parecem tender para uma certa massificação no acesso à instrução.

O último conceito analisado corresponde ao artigo «Instrução na Colónia»[153] refere-se a um artigo na *Revista de Ensino*, da Repartição Central dos Serviços de Instrução Pública de Angola, na qual se faz um balanço do tema e das estruturas naquela colónia, tendo como referência 1850 e 1950. Em 1850 havia 10 escolas oficiais com 269 alunos, dos quais 7 europeus e 262 africanos. Em 1950, havia 9.064 alunos matriculados em: 2 liceus (Luanda e Benguela); 1 escola de agro-pecuária (Tchinvinguiro, Huíla); 1 escola prática de pesca e comércio (Moçamedes); 1 escola industrial (Luanda), 71 escolas primárias, com 186 professores e 8 regentes escolares; 48 postos escolares, com 49 regentes escolares; 7 escolas elementares profissionais de artes e ofícios; 1 escola de

[152] «Informações e Notícias (Secção portuguesa)», BGC, 1950, nº 295: 151-152.
[153] Cf. BGC, 1951, nº 309: 148-149.

magistério rudimentar para indígenas. Foram também criados mais 13 postos escolares (Samo Cajú; Bom Jesus; Catabola; Ebo; Bongo; Alto Hama; Lumeje; Fonte Roçadas; Rio Grande; Baía dos Tigres; Estação Zootécnica de Humpata; Estação Agrícola de Humpata; Lucira). É ainda referido que a despesa com a instrução pública passou de «1.500$00 reis» (1850) para «34:249.491,98» (1950), valores orçamentados por ano. O conteúdo do artigo, de uma forma muito resumida, testemunha a criação da rede escolar primária em centros urbanos em em determinadas zonas rurais, com alguma tipologia de aglomerados populacionais (locais de concentração de trabalhadores, nas designadas «estações»), um processo que se inicia em meados de cinquenta, com a abertura do acesso à escolarização das crianças africanas. O artigo reflecte ainda a visão de Ávila de Azevedo, que vê vantagens no ensino rudimentar, em escolas gentílicas e na educação de base, como uma forma de esbater as diferenças existentes e o atraso educativo.

Face ao que antecede, analisámos o conceito «instrução» constituído por vinte e três unidades de contexto, dezanove das quais referentes às colónias portuguesas e quatro unidade referentes a colónias de outros países. Não se registou qualquer informação relativa às colónias da Guiné[154], de São Tomé e Príncipe, de Macau e da Índia Portuguesa. Ao analisarmos o conteúdo dos artigos, fomos procurando sistematizar e resumir o que de mais relevante cada um deles encerra, face aos objectivos do presente trabalho.

A construção que foi sendo feita da escola a partir deste conceito, consiste, em nossa opinião, na criação de estruturas para o prosseguimento de estudos nas principais cidades coloniais (liceus de Luanda, Benguela, São Vicente, Lourenço Marques); na criação de estruturas de ensino primário em centros urbanos; e na construção de postos escolares em centros rurais (vocacionados, após 1937, para receber para crianças brancas e assimiladas) ou em zonas de alguma concentração populacional. Em finais da década de quarenta e na década de cinquenta inicia-se o processo de «espalhar o ensino primário» nas colónias, medidas de carácter organizativo, de controlo e fiscalização, que parecem tender para uma certa massificação no acesso à instrução.

O conceito «instrução», como acção ou acto de instruir, com o sentido de educação-ensinamento ou, ainda, como um saber constituído por noções adquiridas, completa-se com o de «educação», um tipo de acção que pretende desenvolver

[154] Apenas o fotograma da escola de instrução primária, em Bolama (cf. «Informações e Notícias», BAGC, 1929, nº 46: 126).

faculdades psíquicas, intelectuais e morais nos indivíduos, associada ao conhecimento dos valores e usos da sociedade em que se insere[155], ou da qual depende através de um vínculo político como aquele que decorre do processo colonial.

3.5.2 A «educação». Circulação de ideias e estratégias.

Em *Educação e Sociologia* de Émile Durkheim (Durkheim, 1972: 10-82), a «educação» é entendida como fenómeno social, doutrina de educação, elemento da sociologia. O tipo de homem que cada sociedade cria pela educação, permite vislumbrar a existência de vários sistemas de educação. Visto por outro prisma, a educação varia de sociedade para sociedade e o *ideal* de homem (intelectual, físico e moral), determinado pela sociedade em geral, é aquele que é veiculado através de sistemas educativos, através da educação (sob a responsabilidade do Estado) e pelo grupo social, em particular, através da socialização metódica das novas gerações.

Para conhecer o conceito optámos, tal como para a unidade anterior («instrução»), por proceder a uma análise sequencial e cronológica das unidades de contexto, seguida de breve análise do respectivo conteúdo.

Em «O problema da educação indígena»[156], de 1927, colhido do londrino *The African World*, em excertos do discurso proferido pelo sub-secretário de Estado, Ormsby-Gore, no banquete anual do Royal Colonial Institut, expõe a existência de milhares de escolas missionárias e algumas oficiais de criação recente, entendendo que a tipologia deve ser alargada para o interesse das próprias populações indígenas (que as entendem como indispensáveis para o seu desenvolvimento e o dos respectivos filhos). Contudo, a *instituição* precisa de aperfeiçoamento (dado que aplica, sem grandes alterações, o mesmo tipo de instrução que é ministrado nas escolas públicas elementares de Inglaterra) para que os «novos processos a que chegou a sciência da educação» possam ser levados para a África tropical o que implica «proceder sempre à adaptação às necessidades especiais dos povos, não só diferentes de nós mas entre si diametralmente opostos». Quanto aos valores que transmitem, reconhece a existência de influências «desintegradoras» resultado dos contactos civilizacional (ocidental e não europeus) que contribuem para «modificar, senão destruir velhos costumes, velhas autoridades, a velha

[155] Sobre os conceitos analisados, constatámos que ambos coincidem com a descrição constante dos dicionários Larousse, da década de quarenta, sob a direcção de Claude Angé, consultados para o efeito.
[156] «Revista da Imprensa Colonial (Secção estrangeira)» BAGC, 1927, nº 20: 263-264.

ordem, enfim, da sociedade africana». Salienta, no entanto, não haver «coisa melhor» dado que dizem respeito ao trabalho, à economia, à administração e à educação, e que é da natureza construí-los eficientemente, porque o sucesso do esforço na exploração das riquezas passa pela satisfação das necessidades das populações com emprego de todos os recursos da ciência.

A segunda unidade analisada «A educação indígena no Togo»[157] é recolhida da imprensa parisiense *Le Monde Coloniale Illustré*, do discurso do comissário da República Francesa do Togo, sr. Bounecarrère, sobre o ensino naquele território (passou da tutela alemã para a francesa), começando por referir o aumento do número de escolas e de alunos; das três escolas (sob o domínio da Alemanha) passou a trinta e duas, com mais de três mil alunos matriculados, juntos até aos treze anos «sem distinção de raças».

Quanto ao conteúdo, aprendem francês pelo «método directo, maternal», com noções de higiene e aritmética; no curso elementar (dado que já possuem rudimentos de francês) aprendem gramática, história, geografia «sumária da região», noções de ciências naturais, noções de higiene geral, moral (através de exemplos de boas e más acções, asseio, hábitos e virtudes), trabalhos manuais (para «combater o desdém pelo trabalho manual» preparando-o para o campo e para a oficina, até porque é «interesse capital» orientar a população do Togo para a cultura do solo) e educação física (para contrariar a «indolência natural»). As escolas regionais são dirigidas por um professor europeu, não diferem das escolas de aldeia, procuram «formar bons aprendizes, de espírito aberto, corpo robusto, capazes de se tornarem agricultores ou operários esclarecidos e conscienciosos». No ensino profissional, existem quatro escolas (uma das quais de iniciativa privada), com valência de aprendizagem de caminhos-de-ferro, condução de automóveis, curso de formação de enfermeiros («professado por médicos»).

Relativamente à formação de quadros superiores indígenas do ensino e do serviço de saúde, ela é feita em estabelecimentos instituídos em Dakar (Escola William Ponty e Escola de Medicina) e em três escolas cirúrgicas. A finalizar o discurso o comissário refere que «graças ao ensino, o Togo será colonizado e civilizado pelos próprios togoleses».

O artigo seguinte, também de 1927, diz respeito a um artigo da imprensa belga incluído no *L'Essor Colonial et Maritime*, de Bruxelas, sobre «A alma negra e a educação missionária»[158] em que o autor, André Van Iseghem, sugere que «não se deve repartir o

[157] «Revista da Imprensa Colonial (Secção estrangeira)», BAGC, 1927, nº 21: 237-239.
[158] «Revista da Imprensa Colonial (Secção estrangeira)», BAGC, 1927, nº 24: 159-160.

"saber" senão por aquêles que forem capazes de o "compreender"» os quais, depois de o terem compreendido, «saberão "querer" segundo as regras da moral». Propõe que a primeira coisa a ensinar seja a estima pelo trabalho manual e a segunda incutir-lhe humildade, porque «sem uma educação, uma formação da vontade, dirigida num sentido reto, a instrução não pode criar senão "revoltados"». Quanto à forma de educar, vê vantagens no «psitacismo» utilizado pelos missionários, ou seja, a repetição puramente verbal de textos ensinados, sem reflexão. Educar rentabilizando a capacidade para memorizar (característica própria dos indígenas), restringida os alunos negros e, quanto ao conteúdo a transmitir, o do trabalho manual.

Também em 1927, em «Política de educação indígena»[159] é o testemunho do director do Christ College, Sir Frederick Sugard (ou Sugar) publicado no britânico *United Empire*. O autor defende a escola de aldeia ou rural (estas mais abrangentes)[160] e a escola central, sendo que nestas últimas se deve procurar formar pelo sistema de «cohabitação», estimulando os desportos, sendo as lições baseadas «não sobre modelos estrangeiros, mas nas tradições e na mentalidade indígenas».

Em 1928, sob o mesmo título «Educação colonial das gerações novas»[161], dois artigos publicados em jornais de Lisboa (Diário de Lisboa) e do Porto (Comércio do Porto). No primeiro artigo, assinado pelo Dr. João de Barros, na qualidade de antigo Director-Geral da Instrução Secundária, faz-se referência à viagem a Angola de um conjunto de quarenta alunos e um professor da Universidade de Coimbra. O autor considera importante a viagem para a «noção de que somos um país colonial» e para o conhecimento do valor dos territórios ultramarinos[162] com «ardente apostolado pro-coloniais, feito pela mocidade estudiosa da nossa terra, que o dr. Luis Carrisso pretende conseguir». O segundo artigo, da responsabilidade do Dr. Agostinho de Campos, na qualidade de antigo Director-Geral da Instrução Pública, refere-se à mesma proposta, de viagem a Angola, em tom crítico: questiona que destino o dos «moços» e se estes se *contentam* «outra vez com um sistema de ensino que os inutiliza para serem bons portugueses» porque «atravessa Portugal um momento gravíssimo da sua história: o momento em que o país devastado e empobrecido pela obras das escolas, começa a pagar, da sua própria devastação e da sua própria miséria, a dolorôsa factura dos erros e

[159] «Revista da Imprensa Colonial (Secção estrangeira)», BAGC, 1927, nº 27: 243-244.
[160] Estabelecendo comparação com a experiência de escola destinada a grupos restritos [Índia] que «produzem uma sociedade à parte, de homens estranhos nas próprias populações de que fazem parte»
[161] «Revista da Imprensa Colonial (Secção portuguesa)», BAGC, 1928, nº 37: 225-226.
[162] Neste artigo, faz uma curiosa alusão a uma certa "surdez que isola o povo" e, ainda, a "avisos" provenientes do estrangeiro. Insiste na necessidade de aproveitar os recursos para justificar a afirmação de pertença dos mesmos.

ruínas que essas escolas têm produzido e dia a dia alastram, ameaçando cada vez mais o futuro nacional».

No mesmo ano, o artigo «Métodos da educação indígena»[163] de Henri Labouret[164], publicado no *L'Afrique Française*, ocupa oito páginas no Boletim. O artigo resulta da participação daquele professor da Escola de Línguas Orientais Vivas da Escola Colonial de Paris num Congresso promovido pela Liga do Império Britânico, patrocinado pela *Union des Maitres de L'Enseignement*, para discutir e comparar a organização, os métodos e os programas aplicados nos dois países em matéria de educação, no qual participaram várias personalidades[165].

O autor comenta que o evento passou despercebido na imprensa colonial francesa (apesar de ter sido abordada a educação dos indígenas e programas aplicados pela França no Oeste africano) e analisa o ponto de vista inglês (exposto no Congresso por Sir Gordon Guggisberg, antigo Governador da Costa do Ouro, actual Gana), referindo que a educação dos indígenas é vista como assunto da política e da pedagogia, aspecto que a administração não se pode desinteressar. Não se trata de saber se os negros são capazes de aproveitar a instrução dada (até porque há exemplos que provam que conseguem atingir o mesmo desenvolvimento intelectual), trata-se de organizar, segundo um conjunto de doze princípios, que registamos de forma muito sintética: 1) A educação do carácter e a instrução religiosa, através dos exemplos e dos «bons costumes»; 2) Recurso a mestres excelentes, provenientes da própria raça; 3) *Kindergarten*, educação de 1º grau, destinada à instrução em massa até à puberdade; 4) Escolas de 2º grau com carácter de continuidade, para os alunos que se mostrem «dignos», devendo evitar-se a europeização; 5) Universidades (isto é, escolas superiores) para a instrução dos chefes; 6) Educação manual em todos os graus, não com um fim prático e profissional, mas com vista a criar noção de «dignidade do trabalho» e desenvolver a arte e os misteres indígenas; 7) Instrução técnica e profissional, a ter lugar em estabelecimentos particulares, um por profissão, não para formar mestres especializados, mas para desenvolver «sentimentos de dignidade nos alunos» e um progresso económico útil ao país e às populações; 8) Preferência pelo idioma local nas escolas do 1º grau, para

[163] «Revista da Imprensa Colonial (Secção estrangeira)», BAGC, 1928, nº 42: 247-254.
[164] Labouret sucedeu ao etnógrafo Maurice Delafosse como responsável pelo Curso da Escola Colonial, após 1926. Fez parte do grupo dos debates que se dedicava a comparar os sistemas de administração francês e inglês, conjuntamento com Lord Lugard («doutrinário colonial» do período entre guerras). Está na génese do Instituto Internacional das Línguas e Civilizações Africanas, em Londres.
[165] Segundo o próprio, a França fez-se representar por sr. Chevalier, director do Ministério da Instrução Pública, Charteley, reitor da Academia de Paris, reitores de Lille e Dijon, decanos das Faculdade de Montpellier, Lyon e Caen, além de um grande número [não quantificado] de professores agregados.

«obrigar» a uma literatura escolar em língua indígena; sendo necessária a introdução de uma língua europeia, funcionaria um sistema bilingue; 9) A escola como local de aquisição de bem-estar e na extensão das indústrias locais, interessada também por folclore, jogos e danças; 10) Conter as «distrações necessárias ao espírito» organizadas; 11) Procurar criar a educação feminina, em co-educação até à puberdade ou separadamente; 12) Conceder liberdade e permitir iniciativas fora das concepções rígidas da administração. Organização harmónica do sistema com a colaboração das populações indígenas (principais interessados) e das missões (corpo docente), competindo aos governos locais funções de fiscalização e de apoio pecuniário)[166], a adopção de programas diferentes para as diversas possessões, tendo em consideração aspectos como: uma educação menos letrada; a escolha da língua a adoptar.

Relativamente à questão da língua, no artigo refere críticas sobre vantagens e desvantagens da opção. As línguas locais são as mais vantajosas para a transmissão de novos conhecimentos, princípios da moral e higiene; contudo, a via mais dispendiosa para efeitos de elaboração de material, dado o «mosaico» de línguas e dialectos que caracteriza o continente africano. A adopção do língua do país de dominínio pode ser duplamente entendida: como forma de subjugação desta em relação às outras, condenando ao desaparecimento as línguas maternas dos diversos povos; e, por outro lado, porque as línguas europeias são as preferidas (por emulação), como factor de mobilidade social, evitando cristalizar na condição social inferior.

Na óptica de Labouet, a Inglaterra parece empenhada em alargar o ensino aos dez milhões de alunos africanos em idade escolar, o que implicará tempo para preparar professores (a equacionar um para cada cinquenta alunos, serão duzentos mil professores); planos de estudo a adoptar; modalidades especiais de ensino; e ainda preparar livros indispensáveis (que não existem). O autor refere que «uma completa revolução se impõe a breve trecho nos métodos utilizados pelos Ingleses em África». A assimilação (que «só entre sonhadores ignorantes da realidade tem partidários») cede lugar à «política de adaptação e associação que, como tôdas as criações humanas, tem os seus defeitos mas tem também as suas vantagens». Sobre a questão do uso da língua francesa, entende que a educação dos indígenas deve corresponder às diversas necessidades, citando três: a dos auxiliares, que necessitam de ter uma preparação bilingue (daí a necessidade de usar o francês nos primeiros graus); a dos indígenas, que

[166] Na génese de todo este trabalho estão estudos preliminares, conferências, reuniões com peritos laicos e missionários e recomendações da Fundação Phelps-Stoke, após um «vasto inquérito» efectuado pelo director, Jesse Jones, em 1921, aos estabelecimentos ingleses e portugueses.

eventualmente contactam com os franceses, bastando-lhes um conhecimento oral da língua; e, ainda, uma terceira «categoria» de indígenas, que não contactando com os franceses, vivendo em aldeias remotas e cujos filhos não frequentam as escolas, é «dever» e «interesse» fazê-los «evoluir, inculcando-lhe melhores princípios de moral, de higiene e de cultura.

«O problema da educação indígena»[167] do Monsenhor Hemptine, prefeito apostólico do Catanga, publicado no *L'Essor du Congo*, adopta um discurso sobre educação[168] recorrendo a metáforas da temática agrícola («solo», «planta») e da puericultura («brinquedo», «criança»)[169]. Afirma que, ao contrário do que aconteceu com as populações ocidentais/europeias, que foram evoluindo século após século, as populações congolesas foram confrontadas com processos e mudanças radicais e repentinas. Algumas dessas mudanças, levaram a que os «negros desenraizados» se deslocassem em massa para as cidades, de Elisabethville e Likasi, e se verificassem conflitos vários (3.000 negros presos, no ano de 1928, por motivos de roubo, indisciplina, mau-comportamento), razão pela qual entende que a educação deve assumir carácter de modelo; pelos exemplos «longe de educar o primitivo, e formá-lo, muitas vezes o temos [os brancos] escandalizado» e que «o cuidado de educar os nossos servidores negros é insignificante».

A unidade seguinte «A Junta da Educação Nacional e a Propaganda Colonial»[170], remete para a necessidade de incutir nas populações da metrópole, «de forma pitoresca e intuitiva a consciência da importância e significação nacional do nosso império ultramarino», como consta do conteúdo do ofício de Luís Simões Raposo (primeiro secretário) dirigido ao Ministro da Instrução Pública, para que se providencie ou informe aquela Junta, sobre quais as especialidades científicas ou técnicas de interesse colonial afim de se organizarem programas de bolsas de estudo coloniais.

Sob a designação «A educação dos indígenas»[171], colhido do L'Afrique Française, repetem-se os princípios já antes enunciados que resultam da proposta do Governador da África Ocidental Britânica, Gordon Guggisberg, ao Ministro das Colónias (britânico),

[167] «Revista da Imprensa Colonial (Secção estrangeira)», BAGC, 1929, nº 52: 191-193.

[168] Apresenta um tipo de discurso comum em manuais de civilidade como «De civilitate morum puerilum» de Erasmo (Roterdão, 1530).

[169] Ana Isabel Madeira (2007: 326), refere que «o "africano" ocupou o lugar que Dewey destinara à "criança"». Um tipo de discurso que pressupunha uma educação ajustada à condição de inferior e competindo à civilização ocidental (dominante) "acolher" e "proteger".

[170] «Informações e Notícias», BAGC, 1930, nº 57: 145-146.

[171] «Informações e Notícias», BAGC, 1930, nº 58: 164-165.

acrescido das objecções e fundamentos de Henry Labouret e, ainda, os princípios defendidos pelo professor francês Georges Hardy (de quem se diz que a instrução pública de Marrocos e Senegal «muito deve») os quais importa aqui resumir: 1) subordinar a *extensão* do ensino às aptidões actuais e reais dos indígenas; 2) garantir que o aluno assimila os conhecimentos ao seu *alcance*; 3) *adaptar* a instrução às necessidades do país e das obras de civilização do governo; 4) evitar que o ensino se torne instrumento de perturbação; 5) manter a escola, o mais possível, de acordo com o meio familiar e religioso; 6) conservar o papel da escola no aperfeiçoamento *intelectual* e moral.

A unidade de contexto seguinte, foi publicada em 1930, «Educação colonial»[172], do Dr. J. Santa-Rita. O articulista felicita o Conselho Superior de Instrução Pública pela iniciativa de promover conferências de propaganda colonial com vista a dar conhecimento das colónias e da colonização em todas as escolas de diferentes graus. Divulgação que importa também fazer nos programas dos diversos cursos e cadeiras (ensino primário, secundário e normal) por nada constar nos programas que «são em regra decalcados de programas estrangeiros», considerando imprescindível conhecer a «solução colonial» para os problemas da existência (carreira, riqueza, família, sucesso profissional e aperfeiçoamento científico[173]).

Em 1931, de novo Henri Labouret, desta vez através de «Bilinguismo na educação indígena»[174] publicado no *L'Áfrique Française*, em que se resume a experiência inglesa de educação, a passagem do programa de assimilação ao ensino nos idiomas nativos. O artigo parte da afirmação (que diz ser de economistas, comerciais, industriais) de que, para se conseguir aumentar a produção e a qualidade, é necessário melhorar o «produtor» através da educação, para afirmar os resultados pouco satisfatórios do programa «assimilador», do qual diz ter criado problemas diversos na Ásia e em África, por se tratar de uma instrução europeia mal adaptada ao meio e ao espírito [asiático] e potenciadora da formação de uma «categoria» designada de *educated genttelman*[175] no caso de África.

---

[172] «Revista da Imprensa (Secção portuguesa)», BAGC, 1930, nº 58: 189-190

[173] Como que um apelo à colonização como «solução» para as várias das espécies de «ambição», sugerindo, simultaneamente, que o Estado pode *encaminhar* para as colónias os jovens que detentores de formação que podem não ter na metrópole a oportunidade de acesso à «legítima ambição». Não havendo condições de mobilidade social na metrópole, a solução passa pelo encaminhamento para as colónias, prevenindo eventuais descontentamentos; as colónias como «escape» para um problema concreto.

[174] «Revista da Imprensa Colonial (Secção estrangeira)», BAGC, 1931, nº 72: 207-209.

[175] Homens com uma «ciência» superficial, mais de memória do que de raciocínio, que se manifestam descontentes e reinvindicativos.

Em «Educação em África»[176], artigo recolhido da revista *The Scotish Geographical Magazine*, publicado em 1931, relatam-se os quatro meses da viagem realizada pelo Prof. Huxley, em 1929, a pedido do Governo da Colónia Britânica, a fim de estudar aspectos da educação indígena em Moshi (Tanzânia, junto ao Kilimanjaro), Eton de Tanganyka (integra a actual Tanzânia) e, no Quénia, detectar os problemas e apresentar soluções para os «numerosos problemas de carácter educativo». Na primeira escola visitada, a Escola Oficial de Moshi, os 200 alunos do sexo masculino encontram-se divididos por tribos (correspondendo a classes). A escola funciona em regime de internato (escola-pensão) e os alunos, além de tratarem da sua roupa e *cubata*[177], executam trabalhos da lavoura, aprendem a ler, a escrever, história, geografia, higiene, trabalho manual e agricultura. A segunda escola visitada, destina-se aos filhos de *sobas*[178] sendo a educação compatível com as futuras funções de chefes e dirigentes de tribo. Educação baseada em ideias e métodos indígenas com disciplinas de história e geografia onde aprendem as lições do seu país e tradições e, em vez dos desportos próprios dos alunos ingleses, treinam as danças e o lançamento de dados. Um sistema e «ensino indirecto» que recorre às instituições existentes e em que o conhecimento é gradual e baseado em ideias e tradições locais. Na terceira escola visitada, no Quénia, Huxley encontrou jovens com indumentária *à europeia,* assim como eram europeus o ensino e as ideias, aludindo a uma realidade em processo de mudança, cujo currículo deve abandonar as matérias clássicas da literatura ou da história, para ter aplicação local. Na sua opinião, a biologia e a geografia são a melhor base da educação indígena (a biologia alargada às plantas, aos animais e ser humanos a geografia debruçando-se sobre os *aspectos exteriores da vida*), ou seja, educação de adaptação às condições regionais.

Em 1932, na unidade «A educação do negro da América na África do Sul»[179], colhida do jornal *The Star* (Joanesburgo), alude à publicação do Relatório da Fundação Phelps-Stoke, realizado no período compreendido entre 1911-1931, com vários estudos sobre negros (progressos e relações América e África). O relatório regista um «notável progresso» quanto ao número de escolas indígenas, professores e à frequência escolar. O Prof. C.T. Loram destaca naquele relatório aspectos como os seguintes: a criação de uma cadeira de estudos africanos nas Universidades da União Sul Africana; o Instituto de

[176] «Revista da Imprensa Colonial (Secção estrangeira)», BAGC, nº 74-75: 324-326.
[177] Casa feita de barro com palha, normalmente em forma redonda.
[178] Chefes comunitários.
[179] «Revista da Imprensa Colonial (Secção estrangeira)», BGC, 1932, nº 89: 197-199.

Relações Raciais; os donativos de Carnegie, e a oferta da Fundação Rockfeller para a criação de uma escola de medicina e saúde pública para indígenas (não aceite).

O Relatório conclui como vantajosa para os negros a educação de base europeia branca. Relativamente à África do Sul conclui que por se entender o negro como particularmente adaptado aos ofícios, o ensino superior é frequentado por um limitado número de indígenas. Em comparação com os Estado Unidos da América, a África do Sul apresenta o maior número de crianças sem escola e, que apesar do aumento da população escolar o número de escolas não aumentou, assim como não foram admitidos mais professores e os que existem, viram os salários reduzidos; não houve aumento com a despesa anual em educação e, ainda, sendo a população branca pouco significativa em número, a questão dos donativos (que nos EUA é expressiva) não pode ali ser equacionada como alternativa[180].

Em «Colonização e educação indígena»[181], artigo de Henry Labouret (o autor estrangeiro mais repetido no Boletim na unidade de registo em análise) publicado em 1934, começa por referir indústrias que pretendem instalar-se em África. A apologia do progresso do homem utilizando como metáfora os métodos utilizados na agricultura – enxada com o esforço do negro em conjunto com a tecnologia da charrua do «irmão» europeu –, porque a colonização levou novas plantas e actividades desconhecidas mas não mudou os hábitos de agricultura. Diz que o objectivo é «a evolução prudente da colectividade indígena no seu meio e no seu quadro e isso será atingido pelo esforço contínuo da escola que, modestamente, em silêncio, prepara e purifica a acção colonial de que é solidária, criando um tipo novo de humanidade (...) personalidade consciente, advertida e acessível ao progresso: o homem»[182]. Este francês estabelece uma curiosa associação da escola como forma de moldar homens, elevando este processo a um patamar superior de Criação divina[183] reforçada pelo sentido do "silêncio" (conventual[184]) do esforço contínuo que "purifica" a acção colonial.

[180] Nos E.U.A., em 1880, emerge a filantropia em função da raça, com uma aproximação à política. Pensada como uma forma de acção em prol da educação dos negros e de outras minorias irá desenvolver-se através de fundações como a das famílias Phelps Stokes e Rockefellers que resolveram focar a sua atenção na educação. Os críticos, principalmente de esquerda, identificaram as escolas como arenas onde a ideologia social era facilmente transmitida. Os filantropos precisavam de publicitar e reforçar uma ideologia social favorável às corporações capitalistas económicas e culturais (Watkins, 2001: 21).

[181] «Revista da Imprensa Colonial (Secção estrangeira)», BGC, 1934, nº 106: 190-191.

[182] Neste artigo, o professor utiliza para o africano e para o europeu de baixa formação escolar os conceitos de «irmãos» e «atrazados».

[183] Segundo o Livro do Génesis, Deus moldou o homem no barro. Depois do barro ter sido amassado, como exterior do ser vem o interior, a parte espiritual. Segundo o relato do Livro do Génesis, o ser interior resultou de um beijo que Deus deu ao barro primordial do qual saiu o Homem.

A unidade «Educação militar como factor de defesa militar»[185], assinado pelo general João de Almeida, surge como segundo artigo no sumário do Boletim. Por se referir à natureza militar da educação, que não é a pretendida neste trabalho, apenas o registamos.

A unidade de contexto, «Ensino e educação na África Ocidental Francesa»[186], corresponde ao exemplo de co-ocorrência de unidades de análise em que tivemos de optar pelo conceito «educação» uma vez que, por razões de tempo, não nos iremos debruçar sobre o conceito «ensino» no presente trabalho. No artigo, Henri Labouret, caracteriza e apresenta dados quantitativos do ensino nos territórios da África francesa, referindo o ensino primário elementar como «mais importante para o futuro» daquela parte da África o qual está em «progresso»[187], através de estratégias que pretendem melhorá-lo, entre as quais a organização de conferências sobre agricultura e higiene em língua local. Cita dados sobre o ensino agrícola no Sudão e faz referência à situação na Guiné, Costa do Marfim, Senegal e Dahomé, com indicação de tecnologia e animais empregues e que os Ensinos Manual e Doméstico dão igualmente prova de progressos. Expõe dados de outras Escola Primárias Elementares; Profissionais; Escola William Party; de Medicina de Dakar e Veterinária de Bamako; Escola Rural de Katibuju e, ainda, escolas do Ensino Particular das Congregações Católicas e Sociedades Protestantes[188], concluindo com o número total de 62.254 alunos abrangidos, e que não obstante os cortes verificados nas verbas orçamentais estes não atingiram o Ensino.

Em 1938, a unidade de contexto «Educação nos territórios ultramarinos de Portugal»[189], que consiste em extractos da conferência proferida, em Paris, pelo Dr. F. Costa Lobo, professor universitário, no Congresso Internacional da Evolução da Cultura dos Povos Coloniais. Atenta ao seu conteúdo, resulta em três páginas (contudo, com

---

[184] Não tanto no sentido de prisão e represssora do homem como na análise de Foulcault (1975), mas mais condicionadora da sua acção pela conduta; a escola como instrumento de dominação segundo as teorias sociológicas da reprodução social e cultural.

[185] Cf. BGC, 1935, nº 124: 5-7.

[186] «Revista da Imprensa (Secção estrangeira)», BGC, 1936, nº 134-135: 170-171.

[187] Segundo o autor, o ensino primário elementar tinha, em 1935, 273 escolas de aldeia (com 22.097 rapazes e 2.060 raparigas); 18 escolas regionais (com 21.003 rapazes e 2.309 raparigas), 19 escolas urbanas (13 para rapazes e 6 para raparigas).

[188] Conforme consta do artigo, pareceu-nos importante registar a tipologia de escolas com a respectiva frequência ou admissão, por género: 8 Escolas Primárias Elementares (com 816 alunos); 9 Escolas profissionais (com 374 aprendizes); 40 diplomas entregues a professores do quadro secundário e 35 a alunos dos diferentes serviços administrativos, ela Escola William Party, tendo ainda sido encaminhados 25 alunos para as Escolas de Medicina de Dakar e de Veterinária de Bamako; na Escola Rural de Katibuju, no Sudão, foram admitidos 35 alunos candidatos a professores rurais e na Escola de Medicina de Dakar, foram admitidos 23 alunos de Medicina, 2 de Farmácia, 15 candidatos a parteira e 8 a enfermeiros. Quanto ao Ensino Particular refere 51 [31?] escolas masculinas (com 6.350 alunos) e 20 escolas femininas (com 3.108 alunas).

[189] «Informações e Notícias (Secção portuguesa)», BGC, 1938, nº 160: 75-78.

escassa informação de educação). Começa por referir a existência de «uma única Humanidade» (Génesis) para referir que «todos os elementos humanos têm direito a igual tratamento» para justificar a sua opinião de que o termo «Colónia» deve ser banido, inclusive da legislação, e ser substituído pelo de «Império». Discorre sobre as várias civilizações clássicas para concluir o seguinte: os países que atingiram patamares superiores como nações (o Brasil, as Repúblicas Americanas e os EUA) resultam de quatro séculos de convívio com as civilizações que lhes deram origem (Portugal, Espanha e Inglaterra) e para *elevar* a humanidade ao mesmo «nível espiritual», com «conforto» e «satisfações compatíveis com a dignidade humana»[190] requer homogeneidade, respeito pelas «boas tradições», um império de moral sã, cuidados de higiene, aperfeiçoamento das qualidades nativas (referindo artísticas e técnicas) e a «educação intelectual equilibrada, sobretudo agrícola, de particular importância tanto para a conservação do indivíduo como pela satisfação que lhe proporciona».

Para Portugal o problema da «cultura intelectual» para África reside na preparação dos «educadores» e na maneira como deve ser conduzida a educação[191]. Os portugueses encaram esta questão com um «ponto de vista superior», por essa razão, a solução encontrada foi a do ideal religioso «convencidos de que a educação cristã daria maior felicidade aos povos que lhes incumbia conduzir», feito com «espírito de profundo carinho pelos indígenas»[192]. O «comevedor» é o da civilização brasileira assim como a utilização de vocábulos portugueses em África e na Ásia. Em remate da conferência, lembra as perturbações que a administração sofrera nos finais do século XIX (partilha dos territórios africanos), os «bravos» da batalha pela libertação dos negros (general Sá da Bandeira) e, ainda, o processo da abolição da escravatura em que os portugueses deram o exemplo.

A partir de 1937-1938, a escola nas colónias francesas inclui educação física, conforme se depreende pela unidade de contexto publicada em 1937, «Educação física entre os indígenas», colhida de um artigo da imprensa parisiense, *La Presse Coloniale*. A disciplina e a prática, que visam assegurar o desenvolvimento físico da raça (para contribuir para a formação cívica e nacional das população), passam a constar dos programas dos 1º e 2º graus, com horário escolar, implicando a criação e organização de

[190] Alude à acção e função utilitária da educação de Durkheim, com vista à perfeição da natureza humana e instrumento para a felicidade do homem e dos seus semelhantes (Durkheim, 1972: 40-41).
[191] Parece haver intencionalidade em designar de «educadores» em vez de professores e, por outro lado, estranha-se que apesar das experiências no campo educativo, desenvolvidas por outros países, a que o Boletim foi dando destaque (cf. algumas aqui mencionadas), esteja por definir a «maneira» de Portugal conduzir a educação nos territórios ultramarinos, como se depreende do discurso deste professor, o qual parece desviar-se da questão objectiva que é cerne da conferência.
[192] Uma imagem paternalista da acção empreendida.

condições materiais (incluindo campos de jogos), preparação de professores (segundo as disposições da metrópole) e o envolvimento e colaboração de outros serviços (saúde e militares) e, ainda, a materiais, experiência e prática na preparação de programas de actividades[193].

A unidade de contexto seguinte, publicada em 1940, resulta de artigo publicado no Brado Africano[194], em Lourenço Marques, intitulado «Educação indígena»[195], cujo conteúdo remete para o encontro entre o colono e autóctone, processo que pode ser eficaz desde que o país colonial disponha de recursos financeiros e de população para o fazer. Contudo, por vezes, criam-se barreiras entre «aborígenes» e o estranho que se fixou ao solo, nem sempre com a homogeneidade que a «obra» deve possuir para ser duradoura. O «acertado será, portanto, procurar elevar o nível de civilização do indígena trazendo-o até nós, e não afastando-o pela sujeição aos papéis secundários». O «ensino das artes e ofícios, ao lado da instrução literária elementar é, quanto a nós, o meio mais seguro de civilizar o indígena», até porque «o preto» que aprendeu um ofício não retrocede e transmite-o; ensine-se o indígena a forjar a enxada, a mesa, a cama e a erguer «em moldes aceitáveis» a casa que ele será o elemento civilizador entre os seus; «aumentará a produção e elevará o nível consumo interno».

Em 1945, na «Educação agrícola na América Tropical»[196], artigo recolhido da revista norte-americana *Agriculture in the Americas*, aborda-se a temática da preparação de professores para o ensino agrícola, concluindo que a «importação» de professores não era a solução mais eficaz (porque não dominam a língua, não entendem os costumes, o que implica tempo para conhecer e, ainda, se são provenientes de zonas temperadas, lidam mal com o clima dos trópicos). Por outro, os técnicos nativos «possuem capacidade para adquirir eficiência se lhes derem oportunidade de estudar sob a direcção de

[193] Alguns autores como Emile Plachard (1974), investigador de origem belga e professor na Universidade de Coimbra que efectuou estudos sobre pedagogia, apresentam uma concepção de educação como *pedotecnia científica*, que entende a programação do processo educativo como *scientific management* e que pretende uma *organização científica e racional* da escola com base nos processos desenvolvidos pelo mundo empresarial, em particular, através das propostas presentes nos trabalhos levados a cabo por Frederick Taylor (taylorismo). A corrente transportada para a escola levou à reorganização do trabalho com vista à eficiência das escolas; utilização racional do tempo com os horários; construção de uma tipologia de professor capaz de conseguir reconstituir as capacidades e inclinações intrínsecas das crianças; e chegou aos alunos pelos exames, questões de rendimento do ensino (cf. Lima, 1991, citado por Costa, 1996: 34-37) e, ainda, como refere Popkewitz (2001:45-52) «alquimia do currículo é importante para os registos de administração social. (...) a classificação das disciplinas escolares estava organizada no sentido de se aprenderem as taxonomias do conhecimento disciplinar e noções de nacionalidade como forma de identidade social colectiva».

[194] A revista O Brado Africano, antes designado Jornal o Africano, funcionou como «centro de actividade das elites nativas de Lourenço Marques» (Madeira, 2003: 34).

[195] «Revista da Imprensa (Secção portuguesa)», BGC, 1940, nº 177: 92.

[196] «Informações e Notícias (Secção estrangeira)», BGC, 1945, nº 228: 105-108.

verdadeiros peritos»; apenas falta aos locais encontrar forma de se sustentarem e frequentarem escolas no estrangeiro (os salários dos professores primários são baixos e, sendo nativos, ainda mais). Nessa áreas contam com a «cooperação activa e efectiva» de norte-americanos, apoio de instituições, filantropia particular, além do empenho de cada um e do governo respectivo, o que lhes possibilitou a frequência de cursos e a criação de escolas especializadas no ensino das ciências agrícolas nos mais diversos países.

No mesmo ano, é publicado o artigo «Educação física em Angola»[197] no Boletim do Comissariado Nacional da Mocidade Portuguesa, da responsabilidade do Dr. João Estevão Pinto, sobre a introdução da «prática racional» de jogos e desportos adequados ao aumento da massa muscular, contrariando a tendência de desgaste físico (atrofiamento do musculo) e do sistema nervoso que os climas tropicais propiciavam. Por último, em 1946, surge «Educação» referente também à actividade de educação física: «1º Congresso de Desporto e da Educação Física vai realizar-se em Lourenço Marques»[198].

Em resumo, nos trezentos e treze volumes analisados, quantificámos vinte e duas unidades de contexto com a unidade de registo «educação»; destas, catorze encontram-se nas secções estrangeiras («Informações e Notícias» e «Revista da Imprensa...»), oito na secção portuguesa, sugerindo-nos que a *ideia de educação* no Boletim é a dos outros países coloniais (Inglaterra, França e Bélgica[199]), uma realidade *importada* em que a questão educativa é, muitas vezes, remetida para o campo da formação do carácter, para o domínio da moral e, só muito pontualmente, para uma questão de qualificação técnica ou científica.

A educação deve evoluir de forma prudente, em colectividade indígena, no meio familiar e religioso, baseada em valores e tradição autóctenes, subordinada às aptidões «actuais e reais» dos indigenas, limitada ao conhecimento do que está ao seu alcance, servindo-se preferencialmente de «modelos» para evitar que funcione como elemento perturbador.

É vista com o intuito de ser adaptada às necessidades do país, recorrendo a programas diferentes para as diferentes possessões com uma educação menos letrada. A

[197] «Informações e Notícias (Secção portuguesa), BGC, 1945, nº 236: 286-288. O artigo é exaustivo quanto aos desportos e actividades praticadas e fornece algumas informações sobre os cuidados com os «filiados», os quais eram observados por médicos escolares e do «Boletim Individual» respectivo constavam antecedentes hereditários e colaterais, antecedentes pessoais, exames realizados (durante nove anos), observações e exames.

[198] «Informações e Notícias (Secção portuguesa), BGC, 1946, nº 251: 22x.

[199] Permitindo-nos afirmar que, no que diz respeito à «educação», Portugal não corresponde à "terceira posição" a que o Agente Geral das Colónias alude na nota do Boletim nº 1 (cf. BAGC, 1925, nº 1).

educação no Boletim parece destinada ao «controle da "perigosidade" dirigido, num primeiro momento, à correcção dos atributos irracionais da mentalidade africanas (a superstição, os ritos pagãos, a poligamia, a ociosidade) e, mais tarde, ao conflito social (a destribalização, as migrações urbanas, a etnicidade) mostra que a participação do africano na *escola de massas* colonial assumiu um carácter de reeducação, onde o ideal demopédico se associou à função ortopédica-correcional da formação escolar» (Madeira, 2007: 456).

A educação nas colónias portuguesas no Boletim, nos escassos artigos produzidos em língua portuguesa, é vista como uma solução religiosa para a felicidade dos povos. Para os alunos da metrópole, importa ensinar colónias, de forma «pitoresca» em campanhas de propaganda e divulgação, nos manuais e através de visitas de estudo, por o futuro de cada um poderá passar por aqueles territórios). Para os alunos das colónias é pedido que seja uma educação literária que eleve os seus protagonistas afastando-os de papéis secundários.

3.6 O estudante. O outro ou a diversidade de estatutos no Boletim.

Importa ainda abordar o *objecto* da escola: o aluno, o estudante. De acordo com as unidades de análise, o *outro* no Boletim quando abordado em relação à metrópole como «estudante» e «universitário», frequenta a Escola Superior Colonial, escola que forma os futuros funcionários das colónias e participa com professores na «missão» ou «intercâmbio escolar» com as colónias, iniciativa do então Ministro da Instrução, Gustavo Cordeiro Ramos, subsidiada pela Junta de Educação Nacional, conforme publicitada no jornal "O Século"[200]. O seu nome constará da lista de «estudantes» que viajaram no navio «João Belo», cuja largada de Lisboa se realiza a 10 de Agosto[201]. Em 1948, o Diário da Manhã, dá conta que estes «estudantes» em especial «universitários» manifestam desconhecimento das várias "facetas" de Portugal, o que parece ser mais preocupante por ser certo que muitos deles irão exercer funções no ultramar como professores, médicos, advogados, engenheiros[202].

[200] «Informações e Notícias», BAGC 1929, nº 48: 118.
[201] «Informações e Notícias», BAGC, 1929, nº 51: 186-189.
[202] «Revista da Imprensa (Secção Portuguesa)», BGC, 1948, nº 276: 181-183.

No entretanto é constituída a Casa dos Estudantes de Angola, em Lisboa, com o apoio de Marcelo Caetano[203] e visitada pelo Ministro das Colónias[204] e é inaugurada a Casa dos Estudantes do Império com entrega da insígnias ao Ministro das Colónias[205], a qual vai recebendo visitas, como a dos Governadores da Guiné[206] e do Governador Geral da Índia[207].

O *outro* «estudante», das colónias, é também aluno de liceus centralizados nas principais cidades de Angola, em Luanda, e de Moçambique, no liceu em Lourenço Marques, frequentando o ensino secundário. E, na imprensa de Lisboa, de 1929, é dado como certo que o Ministro das Colónias, Dr. Francisco Vieira Machado, tomou a iniciativa de trazer centena de estudantes dos dois liceus de Angola e do de Moçambique, a chegarem por ocasião da Exposição Histórica da Ocupação[208]. O exemplo deste tipo de iniciativa era importado de Londres[209]. São transportados pelo navio «Colonial». De Lourenço Marques são trinta e seis (36) os alunos, do Liceu Cinco de Outubro, acompanhados de quatro (4) professores. No percurso, já em Angola, juntam-se vinte e dois (22) «estudantes» do Liceu de Luanda e vinte e dois (22) do Liceu de Huíla, acompanhados por seis (6) professores. A escolha recaiu sobre alunos mais classificados, nascidos na colónia, que nunca tinham ido à Metrópole[210]. A notícia merece destaque em diversos órgãos da imprensa[211] e é conhecido o resumo da viagem desde a partida até à chegada a Lisboa, com recepção do Ministro das Colónias. Em Lisboa, são recebidos pelo Presidente do Conselho e pelo Ministro da Instrução Pública, visitam a Câmara Municipal, o Palácio da Assembleia Nacional, o Arquivo Nacional entre outras recepções e visitas[212]. Da visita efectuada ao Porto e a Coimbra, visitam a Universidade que está de luto pela morte, em Mossamedes, do catedrático Luís Carriço[213] (também ele anos antes envolvido num intercâmbio de alunos da metrópole às colónias). Depois de conhecer a metrópole, o «estudante» do Liceu Salvador Correia, em Luanda, prestará homenagem ao Ministro das Colónias, em cerimónia de encerramento do ano lectivo, dando conta da viagem através relatório elaborado pelo Dr. Ávila de Azevedo, um dos

[203] «Informações e Notícias (Secção Portuguesa)», BGC, 1944, nº 227: 142-144.
[204] «Informações e Notícias (Secção Portuguesa)», BGC, 1944, nº 229: 133-134.
[205] «Informações e Notícias (Secção Portuguesa)», BGC, 1945, nº 239: 225-227.
[206] «Informações e Notícias (Secção Portuguesa)», BGC, 1945, nº 245: 109.
[207] «Informações e Notícias (Secção Portuguesa)», BGC, 1945, nº 283: 127.
[208] «Informações e Notícias (Secção Portuguesa)», BGC, 1937, nº 140: 99-100.
[209] «Revista da Imprensa (Secção Portuguesa)», BGC, 1937, nº 140: 160.
[210] «Informações e Notícias (Secção Portuguesa), BGC, 1937, nº 143: 124-129.
[211] «Informações e Notícias (Secção Portuguesa), BGC, 1937, nº 144: 123-124.
[212] «Informações e Notícias (Secção Portuguesa)», BGC, 1937, nº 145: 82-125.
[213] «Informações e Notícias (Secção Portuguesa)», BGC, 1937, nº 147-147: 95-126.

seis professores acompanhantes[214]. Estes estudantes um ano depois encontram-se, no Liceu Salazar, com os «estudantes» do cruzeiro seguinte[215].

Pela amostragem efectuada à unidade «estudante» ressaltam as propostas ou iniciativas encetadas para o conhecimento do império que se começava a equacionar com a junção metrópole e das diversas colónias; o «estudante» funciona como um *cluster*, como alvo e como meio; de um lado o «estudante» universitário futuro funcionário nas colónias, do outro o «estudante» do ensino secundário das colónias, futuro candidato a ingressar nas universidades da metrópole. Quase que se visualiza a figura da *pescadinha de rabo na boca*[216] ou, o conceito de "reprodução" que os sociólogos franceses, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1982) desenvolvem como crítica da educação: a da dinâmica da reprodução social centrada no processo de reprodução cultural, sendo a cultura entendida como *capital*; ou seja, é através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura dominante é detentora de um domínio simbólico, que se manifesta pelos valores, hábitos, costumes, modos de comportar e de agir característicos dos membros dessa classe, que para esses membros funciona uma imposição (mas natural, porque desde cedo apreendem num processo de transmissão e aquisição por reprodução ou imitação), contudo, por outro lado, funciona como uma ocultação dos hábitos, modos de agir e valores das culturas e outras classes não dominantes, imposição e ocultação como uma *dupla violência*. Transposta para a escola ou por ela veiculada, a cultura dominante, não actua pela inculcação dos valores aos alunos das classes dominadas, mas por um processo de exclusão do percurso escolar dos outros; sem acesso aos patamares superiores do processo educativo, são "naturalmente" excluídos. Para os alunos das classes dominantes, que nasceram e cresceram naquela cultura e meio – como um ambiente que lhes é natural –, serão razoavelmente bem-sucedidos na escola e perpetuam os valores da sua cultura/classe, contribuindo para que as classes sociais se mantenham sem alterações, naquilo que, hoje, chamaríamos de multiculturalismo, movimento teórico e

[214] «Informações e Notícias (Secção Portuguesa)», BGC, 1938, nº 151: 110-115.
[215] «Informações e Notícias (Secção Portuguesa)», BGC, 1938, nº 158: 104-107.
[216] A utilização de metáforas enquadram-se numa nova postura da linguagem das ciências sociais que Boaventura Sousa Santos identifica com a *segunda ruptura epistemológica* desta área científica: "[...] do ponto de vista da dupla ruptura epistemológica, que tenho vindo a defender, a tensão entre a linguagem técnica e a linguagem metafórica é inerradicável. A linguagem técnica desempenha um papel importante na primeira ruptura (que separa a ciência do senso comum), enquanto a linguagem metafórica é imprescindível para a segunda ruptura (que supera tanto a ciência como o senso comum num conhecimento prático esclarecido" (Santos, 1989: 130-132).

político centrado em questões educacionais que, enfatiza a tolerância harmoniosa entre culturas[217].

Existe ainda um *outro* «estudante» no Boletim, quando remete para outros países. O «estudante» participa em viagens às colónias, em conjunto com operários[218], participa em manifestações solicitando a libertação dos presos políticos (rebelião de Yen-Bay)[219]; estuda, em 1932, na Escola Superior Colonial de Paris e visita Portugal acompanhado pelo director Dr. Delforges. Em Lisboa são recebidos com um «Porto de honra» por Penha Garcia e outras individualidades que haviam visitado no ano anterior a Exposição Colonial de Paris[220]. Noutros casos, o «estudante» pertence ao grupo da Universidade de Harvard que, sob a direcção do Prof. Morrison, visita Lisboa, em Outubro de 1939, numa viagem que pretende ser de reconstituição da viagem efectuada por Cristovão Colombo[221]. Em 1941, sendo «estudante» da Índia, passa a contar com a pensão Rhodes financiada pelo Fundo Rhodes[222].

A «génese» do Estado funcionário e burocrata é inseparável de um processo de unificação dos diferentes campos (sociais, económico, cultural, escolar, político, etc.) e acompanha a constituição progressiva do monopólio estatal da violência física e *simbólica* legitimada pela escola. Pelo facto de concentrar um conjunto de recursos materiais e simbólicos, o Estado encontra-se em condições de regular o funcionamento destes diferentes campos, nomeadamente através de intervenções mediáticas e, inerentemente, financeiras como promovendo as viagens inesquecíveis entre o continente e o além-mar ou vice-versa.

A imagem da "união" dos estudante de aquém e de além-mar sugere uma alegoria: a da unificação do território político e demográfico português. O conhecimento do império português parece funcionar como uma mais-valia que dará ao aluno reputação e um estatuto académico, preocupação que é promovida por discurso proveniente dos centros decisores da política, a que se junta um certo *charme* ou *marketing* emocional, introduzido através da imprensa que, além da emotividade, suscita a unidade.

---

[217] Ainda que numa perspectiva mais crítica, a ideia de tolerância, tem subjacente a superioridade por parte daquele que demonstra a "tolerância". O que parece justificar a introdução do conceito de "interculturalidade" nos discursos mais recentes, em que as várias diferenças culturais são vistas como fixas ou estabelecidas e respeitadas, competindo ao currículo colocar permanentemente em questão essas diferenças.
[218] «Revista da Imprensa Colonial (Secção Estrangeira)», BGC, 1929, nº 45: 290-291.
[219] «Revista da Imprensa Colonial (Secção Estrangeira)», BGC, 1930, nº 59: 209-210.
[220] «Informações e Notícias», BGC, 1932, nº 82: 135.
[221] «Informações e Notícias (Secção portuguesa)», BGC, 1939, nº 174: 135-136.
[222] «Revista da Imprensa (Secção Estrangeira)», BGC, 1941, nº 196: 116-118.

Em suma, o aluno das colónias retratado no Boletim, parece viver uma realidade anacrónica, por parecer desfasada temporalmente daquela que corresponde à realidade histórica-educativa à época[223]; como imagem, parece-nos mais próxima da realidade actual dos alunos, citadinos, que se envolvem em viagens de estudo internacionais e intercontinentais, ou em campanhas em prol do ambiente, usufruem de bolsas de estudos e vivem em residenciais de estudantes. Contudo, uma imagem deste tipo a ser fortemente difundida[224] pode ter contribuído para o que Susan Nicolai (2004) diz existir entre os timorenses mais velhos e educados, quanto à educação e sua qualidade: toda uma mística sobre a excelência da escola na época portuguesa, como se se tratasse, realmente, da inoculação da "alta cultura" europeia. Importava expandir o nosso estudo a todo o Boletim (incluindo a última fase, como Boletim Geral do Ultramar), de o fazer envolvendo outras unidades já inventariadas (como a de «ensino», «formação», «professor») e algumas das que se encontram identificadas, mas por inventariar (entre os quais «congressos», «exposições» e «concursos»), cruzando a informação com outra de natureza similar (*vizinhanças*), para a construção de diferentes conceitos de escola, mas também para conhecer, numa outra dimensão, os diferentes estatutos dos estudantes.

[223] Em comparação com a realidade portuguesa, da década de trinta, que retratada por Mónica (1978: 69 e ss) e por Candeias (1996: 62 e ss).
[224] O Boletim apresenta cerca de catorze registos relativos a: cruzeiro, viagem, intercâmbo de estudantes e professores.

CONCLUSÕES

No caminho que fomos percorrendo, trabalhámos no pressuposto de desejar crescer em termos investigativos, aliada à vontade de conhecer um pouco da história e da educação colonial. Confrontámo-nos com algumas problemáticas que fomos percebendo e uma quantidade de questões que começaram a ganhar forma e para as quais fomos procurando respostas, as possíveis. Destas destacamos o peso atribuído no Boletim à educação, quantificado em 1% tendo como base apenas as unidades de contextos constante dos sumários. Outra, partindo dos conceitos analisados «escola», «estudante», «educação» e «instrução» conseguimos legitimar a nossa fonte como um instrumento válido para este trabalho de Mestrado em História e Educação. Ou seja, tentámos demonstrar o papel qualitativo e quantitativo que a «escola» representa na revista, como organização facilitadora de aprendizagens e da aquisição de competências, comprovando, em simultâneo, a validade da revista como fonte de investigação para futuros trabalhos, na área da educação (alguns dos quais apontamos como tendo sido impossíveis de concretizar neste trabalho), designadamente a análise ao conteúdo do conceito «ensino» e uma análise mais aprofundada da temática, não apenas a partir dos sumários, como aquela que foi a nossa opção, mas procurando analisar em detalhe os aspectos de *vizinhança* (ritos, línguas, cultura e arte indígena, mão de obra ou outras); analisar mais pormenorizada a situação de cada uma das extensões territoriais.

A partir da análise quantitativa, concluímos que a escola do Boletim, enquanto instituição, é sobretudo a escola superior colonial, com objectivos, corpo discente e docente. Concebida no contexto de uma estrutura social e de um sistema político em particular, marcado ainda por grande rotatividade de Ministros da Instrução/Educação, o Boletim retrata a génese de uma escola como uma «agência de controlo social de classe», com docentes que fazem parte da administração (militares) movendo-se facilmente em funções governativas. São também professores daquela escola os que assumem a direcção da revista, três Agentes nos vinte e cinco anos analisados. Uma escola que reproduz social e culturalmente as experiências de um restrito grupo detentor de formação, para um conjunto de alunos seleccionados, a «elite», sendo que são resultado do cruzamento dessas experiências em contextos locais com as instituições coloniais.

Mas o Boletim retrata uma *outra* escola não apenas como instituição que transmite conhecimentos científicos, técnicas e competências («instrução»), mas a escola que vai sendo estudada e moldada em informações externas e debates para ser aperfeiçoada de forma a impor valores, atitudes e orientações («educação»), em especial nas colónias. Uma escola que vai progressivamente substituindo a «instrução» pela «educação» e o ensino de carácter literário por um de natureza mais imediata e prática, que possibilite a aprendizagem de uma profissão e torne os seus utentes capazes no domínio da língua e produtivos ou, como «meio auxiliar de colonização de corpos e dos espíritos» (Paulo, 1996: 101-102).

A construção que foi sendo feita da escola a partir do conceito «instrução», consiste, em nossa opinião, em termos de estrutura física, na criação de estruturas para o prosseguimento de estudos nas principais cidades coloniais (liceus, de Luanda, Benguela, São Vicente, Lourenço Marques); na criação de estruturas de ensino primário em centros urbanos; e na construção de postos escolares em centros rurais (vocacionados, após 1937, para receber crianças brancas e assimiladas) ou em zonas de alguma concentração populacional. Em finais de década de quarenta e década de cinquenta inicia-se o processo de «espalhar o ensino primário» nas colónias, através edificação de escolas e outras medidas de carácter organizativo, de controlo e fiscalização que parecem tender para uma certa massificação no acesso à instrução e em que a escola funciona como «*locus* central na reprodução de conteúdos e formas culturais necessárias à reprodução das lógicas de dominação política e social» (Correia, 1996: 70), em que a língua funciona como unificadora na introdução da identidade nacionalista.

A «educação» no Boletim é uma realidade *importada* muitas vezes, remetida para o campo da formação do carácter, para o domínio da moral e só muito pontualmente para uma questão de qualificação técnica ou científica. Uma educação que deve evoluir de forma prudente, em colectividade indígena, no meio familiar e religioso, baseada em valores e tradição autóctones, subordinada às aptidões «actuais e reais» dos indígenas, limitada ao conhecimento do que está ao seu alcance e sustentada em «modelos» positivos, de forma a evitar perturbações. Nos artigos em língua portuguesa, é vista como uma solução religiosa; daí a opção por escolas missionárias, que serve para a *felicidade* dos povos. Aos alunos da metrópole, importa educar para as colónias, de forma «pitoresca» em campanhas de propaganda e de divulgação, pelos manuais e através de visitas de estudo. Nas colónias, os alunos pedem uma educação que seja literária, para que os *eleve*, afastando-os de papéis secundários.

A escola nas colónias portuguesas, em especial nas africanas, desempenhou «um papel acrescido relativamente à escola da metrópole: a criação de uma nova classe de indígenas educados linguística e culturalmente diferentes da geração de seus pais, subtraídos às tradições tribais, ao atraso dos campos e à superstição das crendices pagãs» (Madeira, 2007: 127-128).

O Boletim (e Agente), sob a dependência do Ministério das Colónias, parece assumir o protagonismo que competiria ao Estado em matéria educativa e, por outro lado, parece mostrar interesse que na escola das Colónias predomine uma cultura educativa mais literária (tal como era reclamada em jornais como «O Brado Africano», cujos artigos eram republicados no Boletim), o que pode ser uma consequência da constância que se verifica na duração do cargo de cada um dos Agente em relação à inconstância e à diversidade de Ministros da Instrução Pública / Educação Nacional que tutelam a pasta, muitos dos quais mandatos de curtíssima duração. Entre 1925 e 1951 foram vinte e cinco (25) os Ministros da Instrução Pública / Educação Nacional (Anexo 13) e no mesmo período foram Agentes Gerais Armando Zuzarte Cortesão, Júlio Garcez Lencastre, Júlio Cayolla.

Encontrámos vários estatutos para os alunos, os *outros* no Boletim: estudante, colegial, universitário, professor, indígena, nativo, negro, mestiço, branco, cafre, soba, colono, bom aprendiz, imitador, produtor, pacífico (por contrário de revoltoso)... Mas não conseguimos provar, por falta de informação documental (o que, em si, pode ser uma informação) qualquer tipo de referência à Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) ou comprovar impactos que, até 1951, lhe possam ser directamente atribuíveis, nomeadamente aqueles a que alude Ávila de Azevedo dez anos mais tarde (1958).

FONTES E BIBLIOGRAFIA

Fontes

B.A.G.C., do nº 1 de Julho de 1925 ao nº 78, de Dezembro de 1931.

B.G.C., do nº 79 de Janeiro de 1932 ao nº 313, de Julho de 1951.

Decreto nº 21.001, de 14 de Março, Diário da República, Iª Série, nº 62, pp.463-469.

Diploma Legislativo nº 43 (decreto), de 30 de Setembro, de 1924, Diário da República, Iª Série, nº 220, pp 1381-1385.

Boletim da Agência Geral das Colónias, on line, http://memoria-africa.ua.pt/Digital-BGC.aspx.

Bibliografia

AZEVEDO, Rafael Ávila de (1963), Das Ideias às Instituições Pedagógicas, Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

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

AZEVEDO, Rafael Ávila de (1967), Breve História da Educação Contemporânea, Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

AZEVEDO, Rafael Ávila de (1969), Subsídios para a História do Ensino Ultramarino, Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

AZEVEDO, Rafael ÁVILA, Política de ensino em África, Estudos e Ciências Políticas e Sociais, nº 13, Ministério do Ultramar, 1958.

BARATA, Óscar Soares (1963), A Cultura Portuguesa e os Fenómenos de Contacto das Raças, Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

BARDIN, Laurence (2007), Análise de Conteúdo, Lisboa, Edições 70.

BELCHIOR, Manuel Dias (1960), Compreendamos os Negros*!* Lisboa: 3ª Edição.

BELCHIOR, Manuel Dias (1966?), «Evolução Política do Ensino em Moçambique», in Separata da Revista *Moçambique*, Curso de Extensão Universitária, ano lectivo 1964-1965, Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

BELCHIOR, Manuel Dias (s/d), Fundamentos para uma Política Multicultural em África, Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

BESSA, Carlos Gomes (1963?), O Ultramar Português. Breve Análise de Alguns dos seus Problemas, Lisboa: Direcção de Serviços de Publicações da Mocidade Portuguesa.

BESSA, Carlos Gomes (1964), «A África e as suas Complexidades», in Separata da Revista *Ultramar*, nº 17, Voo. V (nº 1), Lisboa.

Boletim do Instituto Nacional do Trabalho e Previdência, Ministério das Corporações e Previdência Social, 15/01/1965 a 31/12/1965.

Boletim Geral do Ultramar (1961-1970), Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

BOURDIEU, Pierre (1997), Razões Práticas. Sobre a teoria da acção, Editora Celta, Oeiras.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean Claude (1982), A Reprodução : Elementos para uma teoria do sistema de ensino, 2ª Edição, Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves Editora, S.A..

BOXER, C. R. (1977), O Império Colonial Português, Lisboa, Edições 70.

BRAGA, J. Salazar (1964), «Enquadramento Político do Terrorismo em Angola», in Separata da Revista *Ultramar*, nº 15, Voo. V (nº 1), Lisboa.

BUENDÍA, Miguel, Modelos de Escola na História de Moçambique, in NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jurgen (eis.) (2000), *A Difusão mundial da escola: Alunos – Professores – Currículo – Pedagogia*, Lisboa: Educa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, pp. 151-156.

CAETANO, Marcelo (1954), Os Nativos na Economia Africana, Coimbra: Coimbra Editora.

CAETANO, Marcelo (1972), Evolution, Sans Revolution. Les Grandes Études Contemporaines, Librairie Artheme Fayard.

CANDEIAS, António (1996), Ritmos e formas de alfabetização da população portuguesa na transição de século: o que nos mostram os censos populacionais compreendidos entre os anos de 1890 e 1930, in STOER, Stphen (dir.) *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, Volume 5, Porto: Edicções Afrontamento, p. 35-63.

CANDEIAS, António (2001), Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: o caso português, in STOER, R. Stephen, CORTESÃO, Luíza, CORREIA, José A. [orgs.], «Transnacionalização da educação: da crise da educação à «educação» da crise», Porto: Edições Afrontamento, pp. 21-89.

CARVALHO, Paulo (2003), «Angola: Estrutura Social da Sociedade Colonial», in «Kulonga», nº 2, Revista das Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares, Luanda: Instituto Superior de Ciências da Educação.

CARVALHO, Rómulo (1986), História do ensino em Portugual, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CATANI, Denice Barbara, Distâncias, Vizinhanças, Relações: Comentários Sobre Estudos Sócio-Histórico-Comparados em Educação, in NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jurgen (eds.) (2000), *A Difusão mundial da escola : Alunos – Professores – Currículo – Pedagogia*, Lisboa: Educa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, pp. 143-150.

CÉSAR, Amândio (1965), Elementos para uma definição de Cultura Angolana, Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

Concursos de Literatura Ultramarina (1969), Lisboa, Agência Geral do Ultramar.

CORREIA, Luís Grosso (1996), Fugirás à escola para trabalhar nas artes fabris : escolaridade obrigatória e condição social no Porto nos finais do século XIX, in STOER, Stephen (dir) *Educação Sociedade & Culturas*, Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, volume 5, Edições Afrontamento, pp. 65-97.

CORREIA, Luís Grosso (2007), «The right kind of education for the right individual»: the comparative education studies according to the Educational Yearbook of the Teachers College (1924-1944), paper present at the Annual History of Education Society (UK) Conference, England, University of Birmingham (7^{th}-9^{th} December).

COSTA, Jorge Adelino (1996), Imagens organizacionais da Escola, Colecção «Perspectivas Actuais e Educação», Porto, Edições ASA.

CUNHA, J. M. da Silva (1964), A Crise do Direito Internacional e o Ultramar Português, Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

CUNHA, J. M. da Silva (1964), Aspectos Políticos da Nova África, Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

CUNHA, J. M. da Silva (1965), Continuaremos a Nossa Luta!, Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

Diário das Sessões da Assembleia Nacional. [Da VII Legislatura (3ª e 4ª Sessão legislativa); VIII Legislatura (1ª, 2ª, 3ª e 4ª Sessão); IX Legislatura (1ª, 2ª, 3ª e 4ª Sessão); X Legislatura (1ª Sessão Legislativa)].

Diário das Sessões da Câmara Corporativa.

Dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora, edição *on line*, http://www.portoeditora.pt

DURKHEIM, Émile (1972) [1922]. Educação e Sociologia. [Tradução de Lourenço Filho a partir do texto original publicado em 1922, apresentado por Paul Fauconnet]. S. Paulo: Edições Melhoramentos.

Escola Portuguesa (1965), Nº 298 a Nº 345.

FONSECA, António Pardete da (1963), «Política de Integração do Ultramar», in Separata da Revista *Gil Vicente*, Guimarães.

GIDDENS, Anthony (1997), Sociologia, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

GOMES, Rui, Percursos da Educação colonial no Estado Novo (1950-1964), NÓVOA, António, DEPAEPE, Marc, JOHANNINGMEIER, Erwin V., ARANGO, Diana Soto (eds.) (1996), Para uma História da Educação Colonial: Hacia una Historia de la Educación Colonial, Porto e Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educa.

GONÇALVES, José Júlio (196?), Criação e Reorganização do Instituto Superior de Estudos Ultramarinos (1906-1961), Vol. I, II, Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

GONÇALVES, José Júlio (1961), Técnicas de Propaganda das Elites, Quadros e Outros Estudos, Lisboa.

KAJIBANGA, Victor (2003), «Tradição, Educação e Dimensão Cultural do Desenvolvimento», in «Kulonga», nº 2, Revista das Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares, Instituto Superior de Ciências da Educação, Luanda.

LAWN, Martin, Os professores e a fabricação de identidades, in NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jurgen (eds.) (2000), *A Difusão mundial da escola : Alunos – Professores – Currículo – Pedagogia*, Lisboa: Educa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, pp. 69-84

MADEIRA, Ana Isabel (2003), Sons, sentidos e silêncios da lusofonia : uma reflexão sobre os espaços-tempos da língua portuguesa, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

MADEIRA, Ana Isabel (2006). Estudos Comparados em História da Educação Colonial. Algumas considerações sobre a comparação no espaço da língua portuguesa. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 1, pp. 37-56, consultado [Abril, 2007] em http://sisifo.fpce.ul.pt

MADEIRA, Ana Isabel (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 Dourtoramento em Ciências da Educação (Educação Comparada), apresentada na Universidade de Lisboa, Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

MAGALHÃES, Justino (1994), Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do Antigo Regime, in STOER, Stephen (dir) *Educação Sociedade & Culturas*, Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, volume 5, Edições Afrontamento, pp. 7-34.

MATTOSO, José (2005), *A Dignidade. Konis Santana e a Resistência Timorense*, Lisboa: Temas & Dabates.

MEDEIROS, António (2003), Primeira Exposição Colonial Portuguesa (1934): Representação etnográfica e cultura popular moderna, in CASTELO-BRANCO, Salwa El-Shawan, BRANCO, Jorge Freitas [Orgs], «Vozes do Povo. A Folclorização em Portugal», Capítulo 6, Oeiras, Celta Editora, pp. 155-169.

MEYER, John W. & Ramírez, Francisco O., The World Institutionalization of Education, in Schriewer, J. (ed.) (2003), Discourse Formation in Comparative Education Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 111-132.

MEYER, John W. (2000), Gobalização e currículo: Problemas Para a Teoria em Sociologia da Educação, in NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jurgen (eds.), *A Difusão mundial da escola : Alunos – Professores – Currículo – Pedagogia*, Lisboa: Educa,

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, pp. 15-32.

Ministério da Educação, on line, www.sg.min-edu.pt

Moçambique. Anuário do Ensino 1960-1970, Lourenço Marques: Imprensa Nacional Moçambique.

MÓNICA, Filomena (1978), Educação e Sociedade no Portugal de Salazar (A escola primária Salazarista 1926-1939), Lisboa, Colecção "Análise Social", Editorial Presença : Gabinete de Investigações Sociais.

MOREIRA, Adriano et al (1958), in «Colóquios de Política Ultramarina Internacionalmente Relevante», VII, Lisboa: Ministério do Ultramar, Junta de Investigação do Ultramar, Centro de Estudos de Ciências Sociais e Políticas.

NEVES, Fernando (1974), As colónias portuguesas e o seu futuro. Elementos para uma análise-revolução da estrutura colonialo-portuguesa, Paris, Edições Etc.

NICOLAI, Susan (2004), Learning Independence: education in emergency and transition in Timor-Leste since 1999, Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning. (*http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero1/artigos/artigo5.php*)

NÓVOA, António, A Educação Nacional, in Nova História de Portugal (Vol. XII) SERRÃO, Joel, OLIVEIRA MARQUES, A. H. (dir) (1996), Portugal e o Estado Novo (1930-1960), ROSAS, Fernando (Coord), Lisboa, Editorial Presença, p. 455-553.

NÓVOA, António, DEPAEPE, Marc, JOHANNINGMEIER, Erwin V., ARANGO, Diana Soto (eds.) (1996), Para uma História da Educação Colonial: Hacia una Historia de la Educación Colonial, Porto e Lisboa, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educa.

NÓVOA, António, Tempos da Escola No Espaço Portugal-Brasil-Moçambique: Dez Digressões Sobre um Programa de Investigação, in NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jurgen (eds.) (2000), *A Difusão mundial da escola : Alunos – Professores – Currículo – Pedagogia*, Lisboa: Educa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, pp. 121-142.

Ó, Jorge Ramos do (2007), «Métodos e Processos na Escrita Científica da História da Educação e Portugal : Um olhar sob 44 teses de doutoramento aparecidas entre 1990-

2004», in J. PINTASSILGO et alii (org.), *A História da Educação em Portugal: balanço e perspectivas*. Porto: Edições Asa, pp. 35-72.

PAULO, João Carlos (1996), Vantagens da Instrução e do trabalho: «Escola de massas» e imagens de uma «educação colonial portuguesa», in STOER, Stephen (dir) *Educação Sociedade & Culturas*, Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, volume 5, Edições Afrontamento, pp. 99-128.

PAULO, João Carlos (2001), What Does Indigenous Education Mean? Portuguese colonial thought and the construction of etnicitiy and education», in «Revista Paedagogica Histórica», Vol. 37, nº 1, pp. 99-128.

PEDRO, Ana Paula (2002), *Percursos de Uma Educação em Valores em Portugal. Influências e Estratégias*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação Para a Ciência e Técnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia.

PINTO, Francisco da Paula Leite (1963), *A Educação no espaço português*, Lisboa.

POPKEWITZ, Thomas, BLOSH, Marianne, Construíndo a crianças e a família: Registo de Administração Social e Registos de Liberdade, in NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jurgen (eds.) (2000), *A Difusão mundial da escola : Alunos – Professores – Currículo – Pedagogia*, Lisboa: Educa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, pp. 33-68.

REGO, Frederico José Hoptfer (1966), Panorama actual e perspectiva futura do ensino na Província Portuguesa de Timor, Lisboa: Agência-Geral do Ultramar.

RODRIGUES, M. M. Sarmento (1962), *Aos Estudantes de Moçambique*, Lisboa: Agência Geral do Ultramar.

RUIZ BERRIO, Julio (Ed.) (2000), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid: Biblioteca Nueva.

SÁ, Mário de Vasconcelos e (1962), Problemas do nosso ensino, Porto.

SANTOS, B. Sousa (dir.) (2001), *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à «Educação da Crise»*, Volume 6, Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, José Martins dos (2006), Cultura, Educação e Ensino em Angola: http://www.geocities.com/Athens/Troy/4285/ensino.html, capítulo 17 e 20 (acedido em 11/04/2008).

SCHRIEWER, Jurgen (1992), The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts, in SCHRIEWER, J. & HOLMES, B., (eds.), «Theories and Methods in Comparative Education» 3ª ed. Frankfurt: Peter Lang, pp. 25-83.

SCHRIEWER, Jurgen, Estados-Modelo e Sociedades de Referência: Externalização em Processos de Modernização, in NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jurgen (eds.) (2000), *A Difusão mundial da escola : Alunos – Professores – Currículo – Pedagogia*, Lisboa: Educa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, pp. 103-120.

SCHRIEWER, Jurgen, Estudios multidisciplinares y reflexiones filosofico-hermenéuticas : La estructuración del discurso pedagógico en Fracia y Alemania, in BERRIO, Julio Ruiz (ed.) (2000), *Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 231-269..

SHELSER, Neil J., BALTES, B. (2001), *International Encyclopedia of the Social Behavioral Sciences*, Vol. 11, Vol. 15, UK: Elsevie Science Lts.

SILVA, Tomaz Tadeu da, Depois das teorias críticas do currículo, in NÓVOA, António & SCHRIEWER, Jurgen (eds.) (2000), *A Difusão mundial da escola : Alunos – Professores* – Currículo – Pedagogia, Educa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, Lisboa, pp. 85-101

SIMÃO, José Veiga (1973), *A Reforma do Sistema Educativo*, Lisboa.

SIMÃO, José Veiga (s/d), Educação. Caminhos da Liberdade. Discursos e declarações mais importantes [...], de 15 de Janeiro de 1970 a 15 de Janeiro de 1973, Lisboa.

SOROMENHO MARQUES, Viriato (1996), *A Era da Cidadania: de Maquiavel a Jefferson*, Lisboa: Publicações Europa-América.

TAVARES, Àlvaro R. da Silva (1964), Anticolonialismo e sub-desenvolvimento, Lisboa, Agência Geral do Ultramar.

TRILLO, Felipe (coord.) (2000), *Atitudes e Valores no Ensino*, Lisboa: Instituto Piaget.

VIEIRA, Laurindo (2002), A Construção da Escola Para Todos e Angola - Uma Abordagem Sociológica sobre a Dimensão Política da Educação, in «Kulonga», nº 1, Revista das Ciências da Educação e Estudos Multidisciplinares, Instituto Superior de Ciências da Educação, Luanda.

WATKINS, William Henri (2001), The White Architects of Black Education. Ideology and Power in America, 1865-1956, New York, Teachers College Press, Columbia University.

WHITEHEAD, Clive (2003), Oversea Education and British Colonial Education 1929-63, History of Education, vol. 32, nº 5, pp. 561-575.

RESUMO / ABSTRACT

Resumo

O objecto do presente projecto de investigação, do curso de mestrado em história e educação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto «*Os* outros *e a construção da escola colonial portuguesa no Boletim Geral das Colónias (1925 – 1951)»* debruça-se sobre o conteúdo do Boletim da Agência Geral das Colónias. Uma revista de informação colonial genérica, editada desde 1925 até 1951, num total de trezentos e treze revistas (313), correspondendo a duas fases sequenciais: como Boletim da Agência Geral das Colónias (1925-1931) e como Boletim Geral das Colónias (1932-1951). No sumário de cada volume apresenta uma razoável percentagem de informação da temática histórica-educativa, que seleccionámos como fonte de informação, constituídas como unidades de contexto de natureza para uma análise frequencial e de conteúdo, partindo de um quadro conceptual e metodologógico construído a partir dos testemunhos dos autores Pierre Bourdieu *Razões Práticas. Sobre a teoria da acção* (1997) e Laurence Bardin, na *Análise de Conteúdo* (2007).

A revista resulta de iniciativa legislativa (Diploma Legislativo Colonial nº 31, de 29 de Julho de 1924), do Ministério das Colónias, Direcção-Geral dos Serviços Centrais, através da Agência Geral das Colónias, constituindo-se como um «veículo de propaganda e informação mensal» das colónias e para as colónias. É composta por textos, imagens, dados de natureza estatística e legislação; muitos dos textos são de natureza informativa, descritiva-prescritiva, projectos de organização e reorganização de ensino, iniciativas de propaganda colonial, descrições de visitas, inaugurações e outras cerimónias, artigos de opinião, sugestões, regras ou transcrições de situações vividas ou experimentadas por outros países, por vezes com imagens como complemento ou reforço da opinião ou ilustrativa da situação.

O nosso percurso investigativo, trabalhámos a revista no pressuposto de desejar conhecer a história e a educação colonial, procurando responder a várias questões: qual o peso atribuído no Boletim à educação e à instrução, incluisve para legitimar a escolha da nossa fonte como válida para futuros trabalhos da temática histórica-educativa; o papel

qualitativo e quantitativo que a «escola» representa na revista, a sua construção como ideia ou instituição. Enquanto instituição, ela é sobretudo a escola superior colonial, com objectivos, corpo discente e docente. No geral, no contexto de uma estrutura social e de um sistema político em particular, o Boletim constrói uma «escola» abstracta e formal; como uma «agência de controlo social de classe»; mais do que uma instituição que transmite conhecimentos científicos, técnicas e competências («instrução»), é uma escola que vai sendo estudada e moldada em informações externas e debates para ser aprefeiçoada de forma a impor valores, atitudes e orientações («educação»). Uma escola que vai progressivamente substituíndo a «instrução» pela «educação» e o ensino de caractér literário por um de natureza mais imediata e prática, que possibilite a aprendizagem de uma profissão e torne os seus utentes capazes no domínio da língua e produtivos. O *outro*, o «estudante» funciona como um *cluster*, como alvo e como meio; de um lado o «estudante» universitário futuro funcionário nas colónias, do outro o «estudante» do ensino secundário das colónias, futuro candidato a ingressar nas universidades da metrópole. Corresponde à construção da «génese» do Estado funcionário e burocrata, através de um processo de unificação dos diferentes campos (sociais, económico, cultural, escolar, político, etc.), remetendo para a dinâmica da reprodução social centrada no processo de reprodução cultural, sendo a cultura entendida como *capital*. Transposta para a escola ou por ela veiculada, a cultura dominante, não actua pela inculcação dos valores aos alunos das classes dominadas, mas por um processo de exclusão do percurso escolar dos outros; que, sem acesso aos patamares superiores do processo educativo, são “naturalmente” excluídos.

Abstract

The aim of this Investigation Project – due to a Master course in Education History, from Porto University's Humanities College whose title is: "the others and the organization of the Portuguese colonial school in the Colonies General Bulletin (1925-1951)" and supervised by professor Luís Grosso Correia, analyses the content of the Colonies General Agency Bulletin.

It is a general information colonial magazine, published from 1925 until 1951, consisting of 313 issues, corresponding to two sequential phases: titled as Colonies General Agency Bulletin (1925-1939) and as Colonies General Bulletin (1932-1951). In each volume's summary is given substantial information on education history issues which we have selected as information source for a frequency rate and contents analysis, using a conceptual and methodological framework constructed according to Pierre Bourdieu's *Practical Reasons* and *About Action Theory* (1997) and Laurence Bardin's *Content Analysis* (2007).

This magazine has its origin in a legislative initiative (Legislative Colonial Bill nº 31, from 29th July 1924) from the Ministry of the Colonies' Central Services Office, through Colonies General Agency, appearing as a "propaganda monthly information vehicle" from the colonies and for the colonies.

It is constituted by texts, pictures, statistic data and legislation; many texts give mere information, either descriptive or prescriptive, teaching organization and reorganization projects, colonial propaganda initiatives, visits descriptions, launchings and other happenings, opinion articles, suggestions, rules or transcriptions of situations experienced by other countries, sometimes with pictures in order to emphasize the issues or to underline the situation.

In our investigation path we worked through out the magazine, aiming to acquire some knowledge on history and colonial education, trying to answer several questions, such as: the importance given by the Bulletin to colonial education and training in order to legitimate our source choice as valid, and as a good source for future works on history and education; the role that "school" has in the magazine, seen as a concept and as an institution. As an institution, it appears mostly as a high (secondary) colonial school, with goals, students and teachers. Generally speaking, the Bulletin builds up an abstract and formal school, in its social and political context; as a "class control social agency"; more

than an institution transmitting scientific, technical and training knowledge, school is conceived through external information and lectures to impose values, attitudes and orientation. It is a school that progressively changes training, instruction, for “education” and theoretical education for practical education, aiming at professional training and at productive and language proficient students. The “student” is conceived as a *cluster*, as a target and as a means; on one side, the university “student”, the future civil servant to serve in the colonies; on the other side, the colonial secondary school “student” intended to enter the european portuguese universities. This corresponds to the construction of the bureaucratic state, through the unification of the different areas (social, economic, cultural, educative, political, etc.), aiming at social reproduction, focused in cultural reproduction, being culture conceived as *capital.* Spreading dominant culture through school, it doesn’t work through the transmission of values patterns to students of the lower social classes; it works through a process of excluding them from school; without access to the superior levels of education, they are “naturally” excluded.

ANEXOS

ANEXOS

Ordenação dos Anexos

Anexo 1: Transcrição dos termos do nº 16 do artigo 15º, do Diploma Legislativo Colonial, nº 43, de 30 de Setembro de 1924, da Direcção Geral dos Serviços Centrais do Ministério das Colónias, diploma que cria atribui a direcção do Boletim, ao Agente Geral das Colónias, designando as competências respectivas.

Anexo 2: Transcrição dos termos do artigo 40º, do Decreto nº 21.001, de 14 de Março de 1932, do Ministério das Colónias, diploma que procede à reorganização introduzida nas atribuições e serviços da Agência Geral das Colónias.

Anexo 3: Análise do conteúdo do sumário Boletim, por amostragem, mês de Dezembro, em intervalo de cinco anos, desde 1926.

Anexo 4: Análise do conteúdo do sumário Boletim, por amostragem, mês de Dezembro, em intervalo de cinco anos, desde 1926.

Anexo 5: Colaboradores e autores de artigos no Boletim (ordenados alfabeticamente).

Anexo 6: Entidades a quem foi enviado o Boletim. Lista, nominal após 1948 ordenada alfabeticamente.

Anexo 7: Conceitos considerados para a representação gráfica da distribuição das unidades individuais, da temática escola, ordenados alfabeticamente.

Anexo 8: conceitos de «vizinhança» ao tema.

Anexo 9: Ficha (FileMaker Pro).

Anexo 10: Unidades em tabela *FileMaker* (*printscreen*).

Anexo 11: Unidades em tabela *Excel* (*printscreen*).

Anexo 12: Legislação sobre educação (Angola).

Anexo 13: Ministros da tutela do ensino e período de duração do respectivo ministério (1925-1951).

Anexo 1: Transcrição dos termos do nº 16 do artigo 15º, do Diploma Legislativo Colonial, nº 43, de 30 de Setembro de 1924, da Direcção Geral dos Serviços Centrais do Ministério das Colónias, diploma que cria atribui a direcção do Boletim, ao Agente Geral das Colónias, designando as competências respectivas.

«16º Dirigir uma publicação mensal, que servirá não só de ôrgão de propaganda e informação das colónias, mas também de recolha e divulgação de todos os trabalhos técnicos, tanto oficiais como particulares, que nelas se realizem.

§ 1º Essa publicação será o Boletim da Agência Geral das Colónias, podendo o agente geral solicitar ou recusar qualquer colaboração a nível oficial ou particular, sempre que o julgue conveniente.

§ 2º Todos os serviços do Ministério das Colônias em especial os do arquivo e os de estatística, procurarão ajudar a publicação do Boletim da Agência Geral das Colónias, prestando-lhe, de môta-próprio e com regularidade, a colaboração e elementos de informação que julguem mais convenientes.

§ 3º O Boletim da Agência Geral das Colónias só publicará artigos sôbre determinada colônia, quando enviados pelo govêrno dessa colônia ou com o seu acôrdo.

§ 4º Os governos coloniais procurarão obter todos os elementos de propaganda e informação das respectivas colônias, os quais serão enviados com regularidade à Agência Geral, coligidos de maneira a que esta os possa incluir no Boletim.

§ 5º Os diversos serviços técnicos de agricultura, caminhos de ferro, metereologia, obras públicas, portos, saúde, veterinária e outros das colônias deverão enviar à Agência Geral das Colónias, por intermédio dos respectivos governos, os trabalhos originais que realizarem, sempre que possível acompanhados de fotografias, redigidos com concisão e clareza, de maneira a puderem ser publicados no Boletim da Agência Geral das Colónias e tornar conhecidos os trabalhos realizados pelos técnicos das colônias portuguesas.

§ 6º Independentemente desta publicação regular de carácter geral e cujas despesas serão custeadas pela verba de expediente da Agência, poderá esta publicar outros trabalhos de carácter ocasional que tratem de uma colónia ou grupo de colónias, devendo neste caso as despesas de publicação correrem por conta da colónia ou colónias a que respeitem.

§ 7º As publicações a que se refere o parágrafo anterior só poderão ser feitas de acôrdo com o govêrno da colónia a que interessar ou por determinação do Ministro das Colónias.»

Anexo 2: Transcrição dos termos do artigo 40º, do Decreto nº 21.001, de 14 de Março de 1932, do Ministério das Colónias, diploma que procede à reorganização introduzida nas atribuições e serviços da Agência Geral das Colónias.

"VI

Do «Boletim Geral das Colónias»

Art. 40.º O *Boletim Geral das Colónias* é um órgão de defesa dos interêsses do império colonial português e de propaganda das colónias.

Art. 41.º A redação e administração do *Boletim Geral das Colónias* pertencerão ao chefe da 4ª Divisão, que usará a denominação de chefe de redação, administrador do *Boletim Geral das Colónias.*

§ 1.º Na redacção do *Boletim*, êste funcionário observará as instruções que, pelo Ministro, directamente ou por intermédio do agente geral, lhe forem dadas; terá, na parte técnica, a autonomia necessária para, sob sua responsabilidade, assegurar ao *Boletim* uma boa colaboração e regular publicação.

§ 2.º Administrativa e disciplinarmente, o chefe da redacção, administrador do *Boletim*, estará em tudo subordinado ao agente geral, sem prejuízo das suas atribuições que neste decreto lhe são especialmente conferidas.

Art. 42.º Para as despesas de franquias, transportes, encardenações e outras consideradas urgentes, é estabelecido um fundo permanente, a cargo e responsabilidade do chefe da redacção, administrador do *Boletim*, da importância de 2.000$, de cujo emprêgo será dada conta ao agente geral, que a enviará à Repartição de Contabilidade das Colónias, para a submeter a despacho do Ministro das Colónias, contabilizar as despesas, dentro das verbas respectivas, e recompor o mesmo fundo.

Art. 43.º Todos os serviços do Ministérios das Colónias e dos governos coloniais devem ajuda ao *Boletim*, estando obrigados a remeter-lhe, com regularidade, os elementos de informação e de colaboração, que interessarem às colónias. Os governadores coloniais enviarão, directamente, ao chefe de redacção, administrador do *Boletim*, os relatórios, memórias, estudos ou documentos, que, no interêsse das colónias, devam ter publicação.

Art. 44.º A colaboração do *Boletim* será escolhida com o maior cuidado, de modo a que só individualidades, de reconhecida competência em matéria colonial, nêle publiquem trabalhos.

Art. 45.º A Divisão do *Boletim* iniciará, logo que as circunstâncias financeiras da Agência o permitam, a publicação de uma colecção de relatórios, estudos e documentos coloniais, portugueses, contemporâneos. Esta colecção dividir-se-á nas séries seguintes:

1.ª série – Relatórios, estudos ou documentos, que interessem a todas ou a várias colónias portuguesas;

2.ª série – Monografias coloniais;

3.ª série – Relatórios, estudos ou documentos, sôbre política e administração colonial;

4.ª série – Relatórios, estudos ou documentos, sôbre demografia e etnografia colonial;

5.ª série - Relatórios, estudos ou documentos, sôbre economia colonial;

6.ª série - Relatórios, estudos ou documentos, sôbre finanças coloniais;

7.ª série - Relatórios, estudos ou documentos, sôbre geografia, botânica, zoologia e geologia coloniais;

8.ª série - Relatórios, estudos ou documentos, sôbre higiene e assistência nas colónias;

9.ª série - Relatórios, estudos ou documentos vários, não compreendidos em qualquer das séries anteriores.

§ único. As publicações da 1.ª série serão classificadas em tantas secções quantas as séries anteriormente consideradas; as publicações das outras séries serão classificadas em tantas secções quantas as colónias portuguesas, destinando-se mais de uma secção às publicações que se refiram a todas ou a várias colónias. Dentro das secções, serão as publicações divididas em tantas sub-secções quantas as matérias tratadas o exigirem. Cada publicação terá um número próprio dentro da secção.

Para todas as publicações da colecção, será adoptado um formato igual. A Agência destinará um número certo de exemplares a cada govêrno colonial e ao Ministério das Colónias, para distribuição gratuita."

Anexo 3: Análise do conteúdo do sumário Boletim, por amostragem, mês de Dezembro, em intervalo de cinco anos, desde 1926.

Nº	Mês	Ano	1º artigo	2º artigo	3º artigo	4º artigo	5º artigo	6º artigo	7º artigo	8º artigo	9º artigo	10º artigo	11º artigo	12º artigo	13º artigo	14º artigo	15º artigo	16º artigo	17º artigo	18º artigo	19º artigo	20º artigo	21º artigo	22º artigo	23º artigo	24º artigo	Total páginas
18	Dezembro	1926	O rio Cunene na fronteira Sul de Angola, por Carlos Roma Machado	Cunhama, pelo Pe. Keilling (continua)	O estatuto do funcionário colonial, pelo Dr. José de Oliveira Ferreira Dinis	As obras do Porto de Loanda, por Manuel de Melo de Sampaio	América e África, por José Emílio dos Santos e Silva (continua)	Travessia da África pelo Dr. Lacerda e Almeida, pelo almirante Gago Coutinho (continua)	Estudo sobre os palmares do Vale e do Delta do Rio Muconga, por John Gossweiler e A.A. Monteiro do Amaral	O Dr. Frederico Welwitsch e a sua obra em Angola, por José de Almeida (continua)	Terra e mão d'obra indígenas	Serviços da Agência Geral das Colónias	Procura e Oferta de Trabalho	Legislação Colonial	Cotações e Géneros Coloniais na Praça de Lisboa	Informações e Notícias	Revista da Imprensa Colonial (Secção Portuguesa)	Revista da Imprensa Colonial (Secção Estrangeira)	Bibliografia	English Section	Section Française						257
78	Dezembro	1931	Palavras do Sr. Ministro das Colónias	Nota da Direcção do Boletim	O país dos quatro impérios, dr. Armindo Monteiro	Os pavilhões portugueses na Exposição Colonial Internacional de Paris, 1931, por Raúl Lino	La participacion du Portugal à L'Exposition Coloniale International e de Paris, por Christian de Caferes	Portugal em Vincennesp erante política colonial, por Almada Negreiros	Vista Geral da Exposição de Vincennes, por Paulo Osório	Ida de Portugal a Vincennes, por Guerra Maio	A Escola Superior Colonial e a Exposição de Paris, por Lourenço Cayolla	A «Cité des Informations», por Mimoso Moreira	Planisférios das grandes viagens marítimas dos portugueses, por Victor Ventura Ferreira	Le paysans indigène dans les colonies portugaises, pelo dr. José Joaquim de Almeida	Portugal nas «Journés Médicales Coloniales», pelo dr. Ayres Kopke	O espírito da raça portuguesa na sua expansão de além-mar, pelo brigadeiro João de Almeida	Lugares Selectos da Biblioteca Colonial Portuguesa	Memoranda do Jardim Colonial de Lisboa	Economia e Estatística	Legislação Colonial	Informações e Notícias	Revista da Imprensa Colonial (Secção Portuguesa)	Revista da Imprensa Colonial (Secção Estrangeira)	Bibliografia	English Section	Section Française	370
138	Dezembro	1936	O Governo Português e as memórias dos Governos Britânico e Francês, de 5 de Dezembro	A Conferência económica do Império e o plano de engrandecimento nacional	O comércio de Moçambique de 1935, por A. Galvão	O problema económico de Timor, pelo Capitão Teófilo Duarte	Crónica Colonial	Economia e Estatística	Informações e Notícias (Secção portuguesa)	Informações e Notícias (Secção estrangeira)	Revista da Imprensa (Secção portuguesa)	Revista da Imprensa (Secção estrangeira)	Vida Ultramarina	Bibliografia	English Section	Section Française											182
198	Dezembro	1941	Apontamentos para o estudo do dialecto português de Malaca, Pe. António da Silva Rego	No Norte de África, Dr. Vasco Borges	Crónica Colonial	Informações e Notícias (Secção portuguesa)	Informações e Notícias (Secção estrangeira)	Revista da Imprensa (Secção portuguesa)	Revista da Imprensa (Secção estrangeira)	Vida Ultramarina	Bibliografia	English Section	Section Française														164
258	Dezembro	1946	Discurso de S. Exa. o Ministro das Colónias no acto de posse do novo Governador de Moçambique	Inquérito ao instituto de Missões Coloniais, Relatório respeitante à organização e funcionamento do instituto sob o ponto de vista pedagógico	O Coronel António Henriques da Cunha Matos, artigo do Capitão José Brandão Pereira de Melo	Crónica da Vida Colonial na Metrópole, Dr. Marinho da Silva	Crónica de Medicina Tropical, Prof. Dr. A. Rita Martins	Crónica de Economia Colonial, Dr. Henrique Cabrita	Crónica de Etnografia Colonial, Prof. Dr. António de Almeida	Crónica de Política Internacional, Dr. J. De Ayala Monteiro	Artes e Letras Coloniais, por Augusto da Costa	Conselho do Império Colonial (Parecer)	Informações e Notícias (Secção portuguesa)	Informações e Notícias (Secção estrangeira)	Revista da Imprensa (Secção portuguesa)	Revista da Imprensa (Secção estrangeira)	Vida Ultramarina	Legislação do Ministério das Colónias	Publicações Recebidas	English Section	Section Française						152

Anexo 4: Análise do conteúdo do sumário Boletim, por amostragem, mês de Dezembro, em intervalo de cinco anos, desde 1926.

Nº	Mês	Ano	1º artigo	2º artigo	3º artigo	4º artigo	5º artigo	6º artigo	7º artigo	8º artigo	9º artigo	10º artigo	11º artigo	12º artigo	13º artigo	14º artigo	15º artigo	16º artigo	17º artigo	18º artigo	19º artigo	20º artigo	21º artigo	22º artigo	23º artigo	24º artigo	Total páginas
18	Dezembro	1926	O rio Cunene na fronteira Sul de Angola, por Carlos Roma Machado	Cunhama, pelo Pe. Keilling (continua)	O estatuto do funcionário colonial, pelo Dr. José de Oliveira Ferreira Dinis	As obras do Porto de Loanda, por Manuel de Melo de Sampaio	América e África, por José Emílio dos Santos e Silva (continua)	Travessia da África pelo Dr. Lacerda e Almeida, pelo almirante Gago Coutinho (continua)	Estudo sobre os palmares do Vale e do Delta do Rio Muconga, por John Gossweiler e A.A. Monteiro do Amaral	O Dr. Frederico Welwitsch e a sua obra em Angola, por José de Almeida (continua)	Terra e mão d'obra indígenas	Serviços da Agência Geral das Colónias	Procura e Oferta de Trabalho	Legislação Colonial	Cotações e Géneros Coloniais na Praça de Lisboa	Informações e Notícias	Revista da Imprensa Colonial (Secção Portuguesa)	Revista da Imprensa Colonial (Secção Estrangeira)	Bibliografia	English Section	Section Française						257
78	Dezembro	1931	Palavras do Sr. Ministro das Colónias	Nota da Direcção do Boletim	O país dos quatro impérios, dr. Armindo Monteiro	Os pavilhões portugueses na Exposição Colonial Internacional de Paris, 1931, por Raúl Lino	La participacion du Portugal à L'Exposition Coloniale international e de Paris, por Christian de Caferes	Portugal emerante Vincennes, por Almada Negreiros	Vista Geral da Exposição de Vincennes, por Paulo Osório	Ida de Portugal a Vincennes, por Guerra Maio	A Escola Superior Colonial e a Exposição de Paris, por Lourenço Cayolla	A «Cité des Informations», por Mimoso Moreira	Planisférios das grandes viagens marítimas dos portugueses, por Victor Ventura Ferreira	Le paysans indigène dans les colonies portugaises, pelo dr. José Joaquim de Almeida	Portugal nas «Journés Médicales Coloniales», pelo dr. Ayres Kopke	O espírito da raça portuguesa na sua expansão além-mar, pelo brigadeiro João de Almeida	Lugares Selectos da Biblioteca Colonial Portuguesa	Memoranda do Jardim Colonial de Lisboa	Economia e Estatística	Legislação Colonial	Informações e Notícias	Revista da Imprensa Colonial (Secção Portuguesa)	Revista da Imprensa Colonial (Secção Estrangeira)	Bibliografia	English Section	Section Française	370
138	Dezembro	1936	O Governo Português e as memórias dos Governos Britânico e Francês, de 5 de Dezembro	A Conferência económica do Império e o plano de engrandecimento nacional	O comércio de Moçambique, de 1935, por A. Galvão	O problema económico de Timor, pelo Capitão Teófilo Duarte	Crónica Colonial	Economia e Estatística	Informações e Notícias (Secção portuguesa)	Informações e Notícias (Secção estrangeira)	Revista da Imprensa (Secção portuguesa)	Revista da Imprensa (Secção estrangeira)	Vida Ultramarina	Bibliografia	English Section	Section Française											182
198	Dezembro	1941	Apontamentos para o estudo do dialecto português de Malaca, Pe. António da Silva Rego	No Norte de África, Dr. Vasco Borges	Crónica Colonial	Informações e Notícias (Secção portuguesa)	Informações e Notícias (Secção estrangeira)	Revista da Imprensa (Secção portuguesa)	Revista da Imprensa (Secção estrangeira)	Vida Ultramarina	Bibliografia	English Section	Section Française														164
258	Dezembro	1946	Discurso de S. Exa. o Ministro das Colónias no acto de posse do novo Governador de Moçambique	Inquérito ao instituto de Missões Coloniais, Relatório respeitante à organização e funcionamento do Instituto sob o ponto de vista pedagógico	O Coronel António Henriques da Cunha Matos, artigo do Capitão José Brandão Pereira de Melo	Crónica da Vida Colonial na Metrópole, Dr. Marinho da Silva	Crónica de Medicina Tropical, Prof. Dr. A. Rita Martins	Crónica de Economia Colonial, Dr. Henrique Cabrita	Crónica de Etnografia Colonial, Prof. Dr. António de Almeida	Crónica de Política Internacional, Dr. J. De Ayala Monteiro	Artes e Letras Coloniais, por Augusto da Costa	Conselho do Império Colonial (Parecer)	Informações e Notícias (Secção portuguesa)	Informações e Notícias (Secção estrangeira)	Revista da Imprensa (Secção portuguesa)	Revista da Imprensa (Secção estrangeira)	Vida Ultramarina	Legislação do Ministério das Colónias	Publicações Recebidas	English Section	Section Française						152

Anexo 5:

Colaboradores e autores de artigos no Boletim (ordenados alfabeticamente)

Autor	Cargo / Título[1]	Boletim Nº	Ano
A. Albert Petit		125	1935
A. César		180	1940
A. Chaves de Almeida		185	1940
A. Cherain		98 - 99	1933
A. De Oliveira Hagatong		276	1948
A. Delmont		15	1926
A. França		129	1936
A. Freire Andrade		8	1926
A. Freire de Andrade		3	1925
A. G.		2	1925
A. Houyet		66	1930
A. Marques Mano de Mesquita		273	1948
A. Mendes Correia		235	1945
A. Mendes Correia		239	1945
A. Mendes Correia		245	1945
A. Monteiro da Costa		1	1925
A. Pires de Carvalho Junior		19	1927
A. R. Almeida Santos	Pres. Associação Comercial Logistas Lisboa	118	1935
A. Rita Martins		238	1945
A.A. Lisboa de Lima		1	1925
Aarão de Lacerda	Universidade do Porto	118	1935
Adriano Duarte da Silva	Reitor interino do Liceu Infante D. Henrique	45	1929
Afrânio Peixoto	Academia Brasileira de Letras	138	1936
Agostinho Campos	Professor Faculdade de Letras UC	118	1935
Agostinho de Campos		216	1943
Agostinho de Carvalho		125	1935
Aires Kopke		62 - 63	1930
Aires Kopke	Director da Escola de Medecina Tropical	113	1934
Albert de Pauvaurville		124	1935
Alexandre Sarmento	Médico dos Serviços de Saúde de Angola	182 - 183	1940
Alexandre Sarmento		281	1948
Alexandre Sarmento		301	1950
Alfaro Cardoso		182 - 183	1940
Álvaro Bolhão Pato	antigo Ministro das Colónias	61	1930
Álvaro da Fontoura	Major, Professor da ESC	118	1935
Álvaro Tavares	Delegado do Procurador República em Bissau	268	1947
Amorim Girão		244	1945
André Geraud		66	1930
André L'Holst		61	1930
Andre Van Iseghem		24	1927
André van Iseghem		119	1935
António A. Parreira		62 - 63	1930
António Almeida		96	1933
António Almeida		238	1945
António Augusto Pereira Cabral		125	1935
António Barradas		289	1949

António Brásio		140	1937
António de Almeida	médico e diplomado da ESC	103	1934
António de Almeida	Professor da ESC	169	1939
António de Almeida	Professor da ESC	170 - 171	1939
António de Almeida	professor da Escola Superior Colonial	182 - 183	1940
António de Almeida		188	1941
António de Almeida		193	1941
António de Almeida		237	1945
António de Almeida	Bolseiro do Instituto para a Alta Cultura	251	1946
António de Almeida	Bolseiro do Instituto para a Alta Cultura	252	1946
António de Almeida	Bolseiro do Instituto para a Alta Cultura	253	1946
António de Almeida	Bolseiro do Instituto para a Alta Cultura	254 - 255	1946
António de Almeida	Bolseiro do Instituto para a Alta Cultura	256	1946
António de Almeida	Bolseiro do Instituto para a Alta Cultura	257	1946
António de Almeida	Bolseiro do Instituto para a Alta Cultura	258	1946
António de Oliveira Salazar	Presidente do Conselho	184	1940
António de Oliveira Salazar		301	1950
António Fausto da Costa		238	1945
António J. Dias	Reverendo	239	1945
António Maria da Rocha	delegado do MC no Grémio do Milho	182 - 183	1940
António Metello	Tenente	238	1945
Armando Zuzarte Cortesão	Agente Geral das Colónias (1º)	1	1925
Armando Zuzarte Cortesão		58	1930
Armando Zuzarte Cortesão		61	1930
Armindo Monteiro	Ministro das Colónias	116	1935
Armindo Monteiro		179	1940
Armindo Monteiro		206 - 207	1942
Artur Tamagnini de Sousa Barbosa		1	1925
Auguste Chevalier			
Augusto da Costa		238	1945
Augusto Oliveira	Inspector-Geral do Ministério da Justiça	62 - 63	
Ávila de Azevedo		236	1945
Ávila de Azevedo		263	1947
B. W. Gonzales		39	1928
Berta de Morais Esteves	médica	64	1930
Braga Paixão	Chefe Serviços de Instrução de Moçambique	151	1938
Braga Paixão	Chefe Serviços de Instrução de Moçambique	160	1938
Braga Paixão	Director Geral do Ensino Colonial	236	1945
Braga Paixão	Director Geral do Ensino Colonial	241	1945
Brevié	Govern.-Geral da 'Africa Ocidental Francesa	121	1935
Breviée	Governador Geral	98 - 99	1933
C. De Melo Geraldes	Director do Museu Agrícola de Lisboa	120	1935
C. Manty		161	1938
Camile Fidel		124	1935
Capitão Nascimento Moura		61	1930
Carlos Brossel		57	1930
Carlos Estermann	Padre	116	1935
Carlos Henriques Jones da Silveira	Encarregado de Serviços	295	1950
Ch. Debierre		57	1930
Christian de Catere		55	1930
Cónego J. Francisco dos Santos		149	1937

Cruz Malpique	Professor do Liceu Nacional Salvador Correia	198	1941
Damas Mora	Director-Geral de Saúde de Angola	57	1930
E. Lírio		56	1930
Ed. Marquis		86 - 87	1932
Edouard Maquis		125	1935
Eduardo de Lemos	Médico, Oficial da Marinha	118	1935
Eduardo de Noronha		140	1937
Émile Baillaud		55	1930
Ernest Collombert		70	1931
Ernesto Vasconcelos	Secretário Perpétuo da Sociedade de Geografia de Lisbo	1	1925
Etesse		65	1930
F. Alves de Azevedo		110 - 111	1934
F. Costa Lobo	Professor Universitário	160	1938
F. E. Lyford		242 - 243	1945
François Fosca		126	1935
Frederico Cruz		241	1945
Frederico Cruz	Comandante	301	1950
G. Goyan		82	1932
G. Van Der Kerken		56	1930
G. Volran		18	1926
Gastão Sousa Dias	Militar e professor	19	1927
Gastão Sousa Dias	Militar e professor	20	1927
Gastão Sousa Dias	Professor e publicista	74 - 75	1931
Gastão Sousa Dias	Capitão	141	1937
Gaston Barthoul		119	1935
General Ferreira Martins		227	1944
George Raimond		124	1935
Georges Boussenot		59	1930
Guido Valensin		71	1931
H. Beaupin, Monsenhor		179	1940
H. Mascarenhas Inglês		1	1925
Henri Bousschere		65	1930
Henri Chapoulie		180	1940
Henri Hubert		118	1935
Henri Labouret		42	1928
Henri Labouret		64	1930
Henri Labouret		72	1931
Henri Labouret		106	1934
Henri Labouret		119	1935
Henri Labouret		134 - 135	1936
Henrique Correa da Silva		61	1930
Henrique Corrêa da Silva	Ministro das Colónias	1	1925
Henry Beranger		61	1930
Hernani Cidade		237	1945
J. A. Lopes Galvão		1	1925
J. A. Lopes Galvão		3	1925
J. C. D'Egipsy Sousa		30	1927
J. C. Mota Furtado		58	1930
J. Capresse		254 - 255	1946
J. Ferreira Bossa	Sub-Secretário de Estado das Colónias	117	1935
J. Gerner		100	1933

J. Gignaux		117	1935
J. Lhome		61	1930
J. P.		149	1937
J. S. Martinho	Coronel	238	1945
J.-O. Lévine		118	1935
Jaime Cortesão		1	1925
Jean Paillard		125	1935
João de Almeida	General	124	1935
João de Barros; e	Director-Geral da Instrução Secundária	37	1928
Agostinho Campos	Director-Geral da Instrução Pública	37	1928
João Estevão Pinto		236	1945
João Ferreira de Oliveira		237	1945
Joaquim Nunes		41	1928
Jorge Neto		121	1935
Jorge Santa-Rita		58	1930
José Ascensão Valdez		133	1936
José da Penha Garcia		48	1929
José de Oliveira Ferreira Dinis		14	1926
José de Oliveira Ferreira Diniz		58	1930
José dos Reis Borges	Prof. Liceu Infante D. Henrique	45	1929
José F. Ferreira Martins	Publicista	35	1928
José F. Ferreira Martins		37	1928
José G. Santa Rita		258	1946
José Gonçalo Santa Rita	Professor ESC	115	1935
José Guimarães		239	1945
José Maria Libério e M. C. Alves da Cunha		73	1931
José Santa Rita	Director	256	1946
José Valdez	Major, antigo Chefe de Repartição do Fomento	54	1929
Júlio Caiola	AGC interino	128	1936
Júlio Cayola	Agente Geral das Colónias	228	1944
L. D.		122 - 123	1935
L. Geismar		117	1935
Lasnet	General, médico	118	1935
Luís Chaves		259	1947
Luís W. Carrisso	Professor da Faculdade de Ciências da UC	54	1929
Luíz de Pina	Professor da Faculdade de Medicina	122 - 123	1935
Lusitano		295	1950
M. Alves da Cunha	Reverendo	184	1940
M. C.		179	1940
Machado Saldanha		260	1947
Machessau		73	1931
Manoly		121	1935
Manuel Araújo		242 - 243	1945
Manuel da Silva Lopes		295	1950
Manuel Ferreira da Rosa	Inspector do Ensino Colonial	282	1948
Manuel Maria Ferreira da Silva	Sup-Geral Soc. Portuguesa Missões Católicas Portug.	179	1940
Manuel Silva Lopes	Professor	297	1950
Marcel Coppét	Gov-Geral da África Ocidental Francesa	149	1937
Marcello Caetano		275	1948
Marcello Caetano		280	1948
Maria Gomes		175	1940

Marinho da Silva		239	1945
Mário Coelho		46	1929
Mario Roustan		66	1930
Martinho Nobre de Melo	Embaixador do Brasil nos EUA	116	1935
Maurice Martin du Gard		65	1930
Maurice Pernot		117	1935
Maurice Rondet-Saint		58	1930
Maximino Correia	Reitor da UC	223	1944
Mendes Correia		296	1950
Mesquita da Costa		132	1936
Mira Fernandes	Inspector Escolar	82	1932
Mons. Hemptinne	Perfeito Apostólico do Catanga	52	1929
Monsenhor Roelens	Vigário geral	25	1927
N. N.		61	1930
Neeser		3	1925
Norton de Matos	General, antigo Ministro da Guerra	61	1930
Nuno Simões		300	1950
Olivier		59	1930
Olivier		60	1930
Olivio da Costa Carvalho		305	1950
Orlando Mendes		275	1948
Oswin B. Bull	Director da Escola Técnica de Lerethodi	126	1935
P. Marmont		117	1935
Padre José Pacheco Monte		8	1926
Pe. António Brásio		122 - 123	1935
Pe. António Brásio		297	1950
Pe. Gaetano Venini	Instituto Colonial Facista	45	1929
Pe. Manuel Nunes Gabriel	Director	169	1939
Pe. Manuel Patrício Mendes	Padre	34	1928
Pe. Mazé		106	1934
Pe. Nogueira da Rocha		237	1945
Pe. Ruela Pombo		262	1947
Pinto de Magalhães		244	1945
Pinto Soares	Capitão	301	1950
R. V.		125	1935
Rafael Ávila de Azevedo		244	1945
Raul Brandão	Escritor	61	1930
Ribeiro Artur	Capitão	8	1926
Ribeiro Artur, Capitão		9	1926
Robert Delavignette		121	1935
Rodrigues Junior	Redactor do Notícias	295	1950
Rodrigues Junior		296	1950
Rodrigues Junior	Redactor do Notícias	297	1950
Roger Brunon		119	1935
Rui de Noronha		117	1935
Ruy de Sá Carneiro		300	1950
S. Charlety	Reitor	92	1933
S. Charlety	Reitor da Universidade de Paris	110 - 111	1934
Serpa Pinto		61	1930
Serra Frazão		238	1945
Sir Abe Bailey		66	1930

Sir Gordon Guggisberg	Governador da África Ocidental Britânica	58	1930
Teixeira Botelho	General	120	1935
Teófilo Duarte		297	1950
Thiroux		119	1935
Tomás W. Fernandes	Major	1	1925
Tomaz Jorge Junior	maestro	115	1935
Tshoffen	Ministro	120	1935
V. Gomes		179	1940
(1) Conforme consta do artigo no Boletim.			

Anexo 6:

Entidades a quem foi enviado o Boletim. Lista, nominal após 1948 ordenada alfabeticamente.		
A. A. Balkema	Kaapstad	BGC, 1948, nº 276: 145-146
A. Charton	Neuilly - S. Seine	BGC, 1950, nº 295: 191-193
A. R. Triolker	Guirgaon, Bombaím	BGC, 1948, nº 276: 145-146
African World	Londres	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Afrika Institut	Leiden	BCG, 1949, nº 290-291: 160-171
Alberto R. Del Notaro	Argentina	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Alex A. Pais	Mangolove	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Almirante-Comandante e Oficiais do Estado Maior da Esquadra Britânica que recentemente visitou Lisboa		BGC, 1949, nº 287: 207
American Geographical Society	Nova Iorque	BGC, 1948, nº 276: 145-146; BGC, 1950, nº 297: 88
António Baldacci	Bologna	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Arcol	Géneve	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Armando Meneses	Bombaím	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Arne Barkbuns Trusteeship Dep. Limited Nations	Lock-Inces	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Arthur T. Temple	Washington	BCG, 1949, nº 288: 188
Bernard Fagg	Nigéria	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Biblioteca	Washington	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Biblioteca do Congresso de Washington	Whasington	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Biblioteca Governativa di Cremona	Cremona	BGC, 1948, nº 276: 145-146; BGC, 1950, nº 297: 88
Biblioteca Hispano-Americana	Cuenca	BGC, 1948, nº 280: 224
Biblioteca Nacional	Paris	BGC, 1950, nº 295: 191-193; BGC, 1948, nº 276: 145-146
Biblioteca Nacional	Madrid	BGC, 1950, nº 295: 191-193; BGC, 1948, nº 276: 145-146
Biblioteca Nacional	Rio de Janeiro	BGC, 1950, nº 295: 191-193; BGC, 1948, nº 276: 145-146
Biblioteca Nacional de Manila	Manila	BGC, 1949, nº 285: 159

Biblioteca Pública de Tunis	Tunes	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Bibliothéque de Documentation Internationale Contemporaine	Paris	BGC, 1950, nº 297: 88
Bibliothéque de l'Université d'Utrecht	Utrecht	BGC, 1950, nº 298: 131; BGC, 1949, nº 285: 159
Bodleian Library	Exford	BGC, 1949, nº 286: 115
Br. Stefaan C. F. X.	Bruges	BGC, 1950, nº 302-303: 170
British Museum Library	Londres	BGC, 1948, nº 276: 145-146; BGC, 1950, nº 295: 191-193
Bulletin du Centre de Etudes des Problemes Sociauz		BGC, 1948, nº 276: 145-146
C. R. Boxer	Londres	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Centre de Hautes Etudes d'Administrations Musulmane, Université Paris	Paris	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Centro de Estudos Económicos da Universidade do Rio Grande do Sul	Porto Alegre	BGC, 1950, nº 302-303: 170
Charles Mc. Kew Parr	Connecticut	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Christopher Lloid	Londres	BGC, 1950, nº 302-303: 170
Columbia University of New York	Nova Iorque	BGC, 1948, nº 280: 224
Conseil Genéral de la Seine	Paris	BGC, 1949, nº 285: 159
Consulde Portugal em Toulouse	Toulouse	BGC, 1950, nº 302-303: 170
Cornell Universaity Library	Nova Iorque	BCG, 1949, nº 288: 188; BCG, 1949, nº 290-291: 160-171
Cuardernos de Estudios Africanos	Instituto de Estudios Politicos, Madrid	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Dante de Laytano	Porto Alegre	BGC, 1950, nº 302-303: 170
Departamento Estadual de Estatística	Pernambuco	BCG, 1949, nº 290-291: 160-171
Departmente of Spanish and Portuguese	Leeds, 2	BGC, 1949, nº 286: 115
Dirección General de Marruecos y Colónias	Madrid	BGC, 1948, nº 278-279: 170
Director General de Marruecos y Colonias	Presidência del Gobierno	BGC, 1950, nº 298: 131; BGC, 1949, nº 285: 159
Division on non-Self Governing Territoires, United Nations Lake-Sucess	Nova Iorque	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Division University Department of History and Governement	Ohio	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Dr. António Cruz	Medraska	BGC, 1950, nº 295: 191-193

Dr. C. G. van Steenis	Java	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Dr. Crino Saviotti		BGC, 1950, nº 295: 191-193
Dr. E. B. Worthington	Instituto Britânico, Lisboa	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Dr. E. Meier-Drees	Java	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Dr. Edm. Dartevelle	Tervuren	BCG, 1949, nº 288: 188; BGC, 1950, nº 295: 191-193
Dr. F. De Bouza Brey	Pontevedra	BGC, 1950, nº 297: 88
Dr. Gilberto Freire	Rio de Janeiro	BGC, 1949, nº 284: 150
Dr. H. C. De Wit	Holanda	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Dr. Idenburg	Holanda	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Dr. Juan Comas	México	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Dr. Julian Huxley	Londres	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Dr. L. Guebels	Leopoldville	BGC, 1948, nº 280: 224
Dr. L. S. Leakey	Nairobi	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Dr. Marcel Beaugard	Paris	BCG, 1949, nº 288: 188
Dr. Menenio de Campos Lobato	Belém Pará	BGC, 1950, nº 302-303: 170
Dr. Miguel Junquera	Embaixada de Espanha, Lisboa	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Dr. Pierra Hourcade	Instituto Francês, Lisboa	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Dr. Renato Kelb	S. Paulo	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Durer Verlag	Buenos Aires	BGC, 1950, nº 295: 191-193
E. H. Pastoor	Avubode	BGC, 1948, nº 278-279: 170
East and West Congo Missions Conference	Elisabethville	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Elspeth Huxley-Woodfolds	Inglaterra	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Enri Clémençon	Berna	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Eric Ascelson	Pretória	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Escuela de Estudios Hispano-Americanos	Madrid	BGC, 1950, nº 302-303: 170

Europa Publications Limited	Londres	BGC, 1949, nº 284: 150
Facoltá di Sciense Statistiche Demografiche ed Atuariali	Roma	BCG, 1949, nº 290-291: 160-171
Foreign Affairs	Nova Iorque	BGC, 1949, nº 292: 173
Francisco Solis	Madrid	BCG, 1949, nº 290-291: 160-171
Gabinete Português de Leitura	Pernambuco	BGC, 1948, nº 276: 145-146; BGC, 1950, nº 295: 191-193
Gabinete Português de Leitura	Rio de Janeiro	BGC, 1948, nº 276: 145-146; BGC, 1950, nº 295: 191-193
Gilbert Mangin	Versalhes	BGC, 1948, nº 280: 224
Globe Correspondence Service	Suécia	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Guisippe Constinanza	Roccanova	BGC, 1948, nº 276: 145-146
H. Charton de Tournay	Bruxelas	BGC, 1950, nº 295: 191-193
H. Plaizier	Haia	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Hamburgisches Welt-Wistschafts	Hamburgo	BGC, 1949, nº 286: 115
Harvoy Institut pour la Recherche Scientifique Coloniale	Paris	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Hemeroteca Municipal de Madrid	Madrid	BGC, 1950, nº 302-303: 170
Hispanic Fundation Library of Congress	Washington	BGC, 1950, nº 297: 88
Imperial Institut South Kensington	Londres	BGC, 1948, nº 276: 145-146; BGC, 1950, nº 295: 191-193
Indígenas - Elisabethville	Elisabethville	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Ing. Henri Besaire	Madagáscar	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Institu Historicus Societatis Jesu	Roma	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Institut d'Etudes Centrafricaines	Brazzaville	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Institut International Incidi	Bruxelas	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Institut Universitaire de Territoires d'Outremer	Anvers	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Institute François d'Afrique Noir	Dakar	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Instituto Agronómico do Estado de S. Paulo	S. Paulo, Campinas	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Instituto Agronómico per l'Africa Italiana	Firenze	BGC, 1950, nº 302-303: 170

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística	Rio de Janeiro	BGC, 1948, nº 276: 145-146; BGC, 1950, nº 295: 191-193
Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro	Montevideu	BGC, 1949, nº 287: 207
Instituto Histórico da Companhia de Jesus	Roma	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Instituto Histórico dei Frati Minori Cappuccini	Roma	BGC, 1948, nº 276: 145-146; BGC, 1950, nº 295: 191-193
Instituto Histórico e Geográfico	S. Paulo	BGC, 1948, nº 276: 145-146; BGC, 1950, nº 295: 191-193; BGC, 1950, nº 297: 88
Institutu Historicus Societatis Iesu	Roma	BGC, 1948, nº 276: 145-146
International African Institut	Londres	BGC, 1949, nº 287: 207; BGC, 1950, nº 295: 191-193
It Col F. P. Stevenson	Durban	BGC, 1950, nº 295: 191-193
J. B. Aquarone	Montepellier	BGC, 1950, nº 302-303: 170
J. B. Mulders	C.G.B.T., Lisboa	BGC, 1950, nº 295: 191-193
J. Roland Laurier	Quebec	BGC, 1950, nº 295: 191-193
James B. Childs	Washington	BGC, 1950, nº 302-303: 170
Jean Buller	La Chande de Fonde	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Jeom Desiderio Minzi (Lugo)	*Lugo*	BGC, 1949, nº 286: 115
Jokei Club	Buenos Aires	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Jordão Emerenciano	Pernambuco	BCG, 1949, nº 288: 188
José Honório Rodrigues	Rio de Janeiro	BGC, 1950, nº 302-303: 170
Junta de Estúdos Históricos de Mendonza	Mendonza	BGC, 1950, nº 302-303: 170; BGC, 1948, nº 276: 145-146
Katharine Gleason	Rochester Nova Iorque	BGC, 1949, nº 286: 115
Kirwan Royal Geographic Society-Kensignton	Londres	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Kungel Lantbrukshogskolan (Biblioteket)	Uppsala 7	BGC, 1949, nº 284: 150; BGC, 1949, nº 285: 159
L. Guébels	Leopoldville	BGC, 1949, nº 286: 115
La Science e la Cultura	Paris	BGC, 1948, nº 276: 145-146
La Voix du Angolais	Leopoldville	BGC, 1948, nº 276: 145-146
L'Avenir Colonial	Leopoldville	BGC, 1948, nº 276: 145-146

Lebrun	Léopoldville	BGC, 1950, nº 302-303: 170
Legação de Portugal em Berne	Berna	BGC, 1950, nº 302-303: 170
Leitorado de Cultura Portuguesa, Universidade de Santiago de Compostela	Santiago de Compostela	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Léon Bourdon	Toulouse	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Library of The University of Texas	Texas	BGC, 1950, nº 297: 88
Library U. S. Departemente of Agriculture	Washington	BGC, 1948, nº 278-279: 170
Lord Hailey	Londres	BGC, 1948, nº 276: 145-146; BGC, 1950, nº 295: 191-193
Louisiana State University	Louisiana	BGC, 1948, nº 278-279: 170; BGC, 1950, nº 297: 88
M. Auguste Chevalier	Rue Cuvier	BGC, 1950, nº 302-303: 170
M. Gluckman	Manchester	BGC, 1950, nº 295: 191-193
M. Vito de Marini	Roccanova	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Marcel Desthombes	Ataché de l'Unesco	BCG, 1949, nº 288: 188
Ministères de l'Agriculture	Bruxelas	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Ministério da Agricultura	Rio de Janeiro	BGC, 1948, nº 280: 224
Missinalia Hispanica	Madrid	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Musée du Congo Belge	Tervuren	BGC, 1950, nº 297: 88; GC, 1948, nº 278-279: 170
National Geographic Society	Washington	BGC, 1950, nº 297: 88
Natural Geografic Society	Edimburgo	BGC, 1948, nº 276: 145-146; BGC, 1950, nº 295: 191-193
New York Public Library	Nova Iorque	BGC, 1948, nº 276: 145-146
New York Tuberc Library	Nova Iorque	BGC, 1950, nº 295: 191-193; BGC, 1950, nº 295: 191-193
New York University	Nova Iorque	BGC, 1949, nº 292: 173
Norbert Lande	Antuérpia	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Norman S. Field, Biblioteca das Nações Unidas		BGC, 1948, nº 276: 145-146
Office de la Recherche Scientifique Outre-Mer	Paris	BGC, 1950, nº 297: 88
Organization des Nations Unies pour l'Education		BGC, 1948, nº 276: 145-146

Padre Georges Mensaert	Bélgica	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Paul de Laget	Marselha	BGC, 1949, nº 284: 150
Paul Mus	Paris	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Paul Toppor Ltd	Londres	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Pierre Orts	Bruxelas	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Pontificia Biblioteca Missionaria	Roma	BGC, 1949, nº 285: 159
Portuguese Language Committee	London W1	BGC, 1950, nº 298: 131
Procureur Général du Congo Belge	Leopoldville	BGC, 1950, nº 297: 88
Prof. Alphonse Guard		BGC, 1949, nº 286: 115
Prof. Berard de Bunce	Uganda	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Prof. Bruno Francolini	Firenze	BGC, 1950, nº 300: 170
Prof. Charles Kew Tarr	New Jersey	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Prof. Charles Wagley	Columbia University	BGC, 1950, nº 297: 88
Prof. Dr. A. Gerard	Charleroi	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Prof. Dr. Edmond Dartevelle	Birst fort	BCG, 1949, nº 290-291: 160-171
Prof. Dr. H. Lautensach Shwarenberstr	Estugarda	BGC, 1950, nº 297: 88
Prof. Dr. Juan de Mata Cariazo	Universidade de Sevilha	BGC, 1950, nº 298: 131
Prof. Dr. Lewis Hanke	Embaixada Americana	BGC, 1950, nº 302-303: 170
Prof. Edgar Prestage	Londres	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Prof. Eugéne Rivert	Bordeaux	BGC, 1950, nº 300: 170
Prof. Fr. Olbrechts	Tervuren	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Prof. Francisco Hernandez Pacheco	Madrid	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Prof. J. De Jonghe	Bruxelas	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Prof. J. H. Wellington	Joanesburgo	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Prof. J. Millot	Paris	BGC, 1950, nº 297: 88

Prof. J. Schapera University	Cape Town	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Prof. Jacques Alibert	Poitiers (Vienne)	BGC, 1950, nº 298: 131
Prof. Jacques Frindel	Afax	BCG, 1949, nº 288: 188
Prof. José Maria Cordero Torres	Madrid	BGC, 1950, nº 295: 191-193; BGC, 1950, nº 298: 131; BGC, 1950, nº 302-303: 170
Prof. Juan Uribe Echevarnia	Chile	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Prof. O. Lowers	Bruxelas	BGC, 1950, nº 302-303: 170
Prof. Renato B...	Itália	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Prof. Smith	Chicago	BGC, 1948, nº 278-279: 170
Prof. Th. Monod	Dakar	BCG, 1949, nº 290-291: 160-171
Prof. Urbano Canuto Soares	S. Paulo	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Prof. V. Gelders	Bruxelas	BGC, 1950, nº 302-303: 170
Prof. Valère Gelders	Bruxelas	BCG, 1949, nº 290-291: 160-171
Prof. Vasco da Fonseca	Antuérpia	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Prof. William C. Atkinson	Universidade de Glasgow	BGC, 1950, nº 298: 131
Professor George Lion	Universidade de Damasco	BCG, 1949, nº 290-291: 160-171
Professor José Carbella	Madrid	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Professor Lestrade, Universidade de Cap Town	Cap Town	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Professora Tierina Falchi	Nuoro	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Publicity Dept. South African Railways	Joanesburgo	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Québec - Wallonie - Liège		BGC, 1948, nº 276: 145-146
R. Godding	Bélgica	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Raymond Mauny	Dakar	BCG, 1949, nº 290-291: 160-171
Raymond Prayal	Quebec	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Revew «Forein Affairs»	Nova Iorque	BGC, 1950, nº 297: 88
Revista «Razon y Fé»	Madrid	BGC, 1948, nº 276: 145-146; BGC, 1950, nº 295: 191-193

Revista Espanhola de Derecho Canonico	Salamanca	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Revº Padre H. Hevas	Bombaím	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Revue Coloniale Belge	Bruxelas	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Rhodes	Livingston	BGC, 1949, nº 286: 115
Richard J. Houk	Ilianois, Chicago	BGC, 1948, nº 278-279: 170
Robert Reynard	Montepellier	BCG, 1949, nº 290-291: 160-171; BGC, 1950, nº 295: 191-193
Royal Society	Londres	BGC, 1948, nº 276: 145-146; BGC, 1950, nº 295: 191-193
S. Alteza Imperial a Princesa Tenagne Worg	Adis-Abeba	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Saoculum	Scheyern	BGC, 1950, nº 300: 170
Semanaire Universitaire	Otawa	BCG, 1949, nº 290-291: 160-170
Services des Territoires non Autonomes (UNESCO)	Paris	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Sociedade de Estudos Internacionais y Coloniais	Madrid	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Societá Geográfica Italinan	Roma	BGC, 1949, nº 286: 115
Société Belge d'Etudes et d'Expansion	Liege	BGC, 1950, nº 297: 88
Societé de Recherche Minère du Sud	Catanga	BGC, 1949, nº 286: 115
South African Public Library	Cap Town	BGC, 1950, nº 300: 170
Swithsonion-Institution	Washington	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Ten. Colonel C. H. Stockley	Kanya	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Tenente-Coronel F. C. C. Egerton	Londres	BGC, 1948, nº 278-279: 170
The Catholic University of America	Washington	BGC, 1950, nº 295: 191-193
The Catolic University of America (Secção Dr. Oliveira Lima)	Whasington	BGC, 1948, nº 276: 145-146
The General Library, The University	Wisconsin	BGC, 1949, nº 285: 159
The Hispanic American Historical Review	Califórnia	BGC, 1950, nº 295: 191-193; BGC, 1948, nº 276: 145-146
The Library of the University of Texas	Austin, Texas	BGC, 1948, nº 278-279: 170; BGC, 1950, nº 295: 191-193
The New York Public Library	Nova Iorque	BCG, 1949, nº 290-291: 160-171

The Stanford University Libraries	Stanford	BGC, 1948, nº 278-279: 170
Thomás Price	Glasgow	BGC, 1950, nº 302-303: 170
UNESCO	Paris	BGC, 1950, nº 295: 191-193
United States Department of Agriculture	Washington	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Universidade da Califórnia	Califórnia	BGC, 1950, nº 302-303: 170; BCG, 1949, nº 290-291: 160-171; BGC, 1950, nº 295: 191-193
Universidade de Colónia	Colónia	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Universidade de Friburgo	Friburgo	BGC, 1948, nº 276: 145-146; BGC, 1950, nº 295: 191-193
Universidade de Hamburgo	Hamburgo	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Universidade de Lovaina	Lovaina	BGC, 1948, nº 276: 145-146
Universidade de Santo Domingo	Republica Dominicana	BGC, 1948, nº 280: 224
Universitá Commerciale Luigi Bocco	Milão	BGC, 1948, nº 278-279: 170
Université Cloniale de Belgique	Anvers	BGC, 1949, nº 287: 207
Universitelsbiblioteket	Uppsala	BCG, 1949, nº 290-291: 160-171
University of Cape Town	Cap Town	BGC, 1950, nº 302-303: 170
University of Colombo	Ceilão	BGC, 1950, nº 302-303: 170
University of Oregon	Eugene	BGC, 1950, nº 300: 170
University of Pennsylvania Library	Philadelphia	BGC, 1948, nº 278-279: 170
University of Witwatersrand	Joanesburgo	BGC, 1948, nº 278-279: 170; BGC, 1950, nº 295: 191-193
V. M. de Frederix, Secretário Geral do «Daily Mail»	Londres	BGC, 1948, nº 278-279: 170
Valere Gelders	Bruxelas	BGC, 1949, nº 292: 173
Verstracte Université Coloniale	Antuérpia	BGC, 1950, nº 295: 191-193
Zaire Revue Congolaise	Lovaina	BGC, 1950, nº 295: 191-193; BCG, 1949, nº 290-291: 160-171

Nota: nomes, apelidos e localidades transcritos do Boletim.

Anexo 7: Conceitos considerados para a representação gráfica da distribuição das unidades individuais, da temática escola, ordenados alfabeticamente.

Conceito	Predominância por conceito
Académico(a)	7
Colegiais	1
Colégio	5
Cursos	2
Educação	23
Educativo(a)	4
Ensinamento	1
Ensino	47
Escola	47
Escolar	6
Estágio(s)	1
Estudante	25
Estudo(s)	7
Formação	13
Instrução	22
Liceu	13
Pedagogia	3
Universidade	10
Univesitária	2
Professor	7
Instituto(s)	1
	247

Anexo 8: conceitos de «vizinhança» ao tema.

Boletim nº	Ano		Conceito-Chave	Artigo / Assunto
14	1926		assistência ao indígena	Assistência médica ao indígena
14	1926		assistência ao indígena	Nova carta da assistência médica ao indígena
16	1926		assistência ao indígena	A assistência médica ao indígena do Congo
16	1926		assistência ao indígena	O problema da alimentação indígena
18	1926		assistência ao indígena	Assistência médica ao indígena no Congo
19	1927		assistência ao indígena	Assistência médica ao indígena em Angola
20	1927		assistência ao indígena	O que significa o diploma sobre a assitência indígena do Alto Comissariado de Angola
33	1928		assistência ao indígena	Indígenas. Alimentação
118	1935		assistência ao indígena	Assistência aos indígenas de Moçambique
118	1935		assistência ao indígena	Protecção às populações indígenas
125	1935		assistência ao indígena	Portugal e a assistência indígena
241	1945		assistência ao indígena	Assistência aos trabalhadores indígenas
16	1926		assistência ao indígena	O problema sanitário indígena
119	1935		assistência ao indígena	A alimentação dos negros
			assistência ao indígena	A alimentação do negro
4	1925		assistência ao indígena	Maus tratos aos indígenas
35	1928		assistência ao indígena	Indígenas. Assistência
39	1928		assistência ao indígena	Indígenas. Assistência
39	1928		assistência ao indígena	Indígenas. Protecção
43	1929		assistência ao indígena	Indígenas. Assistência médica
48	1929		assistência ao indígena	A assistência e a protecção aos indígenas na moderna política colonial
57	1930		assistência ao indígena	Assistência médica aos indígenas
295	1950		caboverdeanos	Os caboverdeanos na colonização da Guiné

16	1926		cultura	Estética negra
31	1928		cultura	Arte
46	1929		cultura	Arte
118	1935		cultura	Exposição de arte e etnografia africana na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto
57	1930		cultura	Uma ancestral civilização indígena ou uma colonização oriental?
116	1935		cultura	Notas etnográficas sobre os povos indígenas do distrito de Huíla
119	1935		cultura	Arte indígena
119	1935		cultura	Crenças indígenas e catolicismo
125	1935		cultura	Exposição de arte indígena
236	1945		cultura	Culturas indígenas
241	1945		cultura	Civilização do indígena
193	1941		cultura	Das mutilações étnicas dos naturais de Cabo Verde
251	1946		cultura	Crónica de etnografia Colonial. Das Mutilações étnicas dos indígenas de Timor
252	1946		cultura	Crónica de etnografia Colonial. Das Mutilações étnicas dos indígenas de Timor
253	1946		cultura	Crónica de etnografia Colonial. Das Mutilações étnicas dos indígenas de Timor
254 - 255	1946		cultura	Crónica de etnografia Colonial. Das Mutilações étnicas dos indígenas de Timor
257	1946		cultura	Crónica de etnografia Colonial. Das Mutilações étnicas dos indígenas de Timor
258	1946		cultura	Crónica de etnografia Colonial. Das Mutilações étnicas dos indígenas de Timor
117	1935		cultura	Música negra
124	1935		cultura	Coreografia negra
125	1935		cultura	As descobertas e a África negra
126	1935		cultura	Arte sacra e os negros
117	1935		cultura	A língua e o preto
20	1927		Educação indígena	O problema da educação indígena
21	1927		Educação indígena	A educação indígena no Togo
27	1927		Educação indígena	Política de educação indígena

42	1928		Educação indígena	Métodos da educação indígena
52	1929		Educação indígena	O problema da educação indígena.
58	1930		Educação indígena	Educação dos indígenas
72	1931		Educação indígena	O bilinguismo na educação indígena
74 - 75	1931		Educação indígena	Educação indígena em África

106	1934		Educação indígena	Colonização e educação indígena
177	1940		Educação indígena	Educação do indígena
34	1928		Ensino indígena	O ensino indígena em Timor
74 - 75	1931		Ensino indígena	Sobre o ensino indígena (excerto XXI Sessão ICI)
98 - 99	1933		Ensino indígena	Ensino indígena e política de colaboração
236	1945		Ensino indígena	Ensino dos indígenas
124	1935		Escola indígena	Inauguração de uma escola indígena na Matola. Moçambique
164	1939		Escola indígena	As escolas indígenas e a saúde pública
248	1946		Escola rudimentar	Escola rudimentar no C. A. N. M.
1	1925		Escravatura	Escravatura?!
2	1925		Escravatura	Uma campanha difamatória
4	1925		Escravatura	Escravatura e a Sociedade das Nações
5	1925		Escravatura	Escravatura e a Sociedade das Nações
57	1930		Escravatura	Escravatura
3	1925		Escravatura	Não há escravatura em Angola. indígenas muito bem tratados
73	1931		Formação de elites	Formação de "elites" indígenas
98 - 99	1933		Formação de elites	Formação de elites indígenas
119	1935		Formação de elites	Formação de um «Escol indígena»
15	1926		imposto indígena	O imposto indígena na Zambézia
14	1926		indígena	A valorização das colónias pelo indígena
15	1926		indígena	O problema do indígena na África do Sul

20	1927		indígena	Clero indígena. Reorganização das comunidades da Índia portuguesa
21	1927		indígena	Agricultura indígena na Rodésia do Sul
25	1927		indígena	A agitação indígena na África do Sul
39	1928		indígena	Indígenas. Acção civilizadora
39	1928		indígena	Indígenas. Directivas Bélgica
44	1929		indígena	Direcção de Serviços e Negócios Indígenas

55	1930		indígena	A Guiné e as relações entre portugueses e indígenas
55	1930		indígena	A defesa da Índia e o problema indígena
58	1930		indígena	Plano geral de propaganda e desenvolvimento da cultura do milho entre os indígenas de Angola
117	1935		indígena	indígenas e propaganda revolucionária
118	1935		indígena	Influência do meio sobre a alma indígena
119	1935		indígena	Seminário indígena de Moçambique
119	1935		indígena	Crimes rituais de indígenas na África Oriental Inglesa
119	1935		indígena	Questões indígenas da África do Sul
119	1935		indígena	O problema indígena na Rodésia Meridional
124	1935		indígena	A agricultura, os indígenas e os efeitos da crise e da ideologia revoluncionária
125	1935		indígena	Política indígena e missões católicas. O Instituto Feminino da Missão de Magude
125	1935		indígena	Propaganda educativa indígena
125	1935		indígena	Legislação sobre casamento indígena
125	1935		indígena	O problema indígena
126	1935		indígena	Colonização e salariato indígena
179	1940		indígena	Valorização do indígena
235	1945		indígena	Estudo do prof. Dr. Mendes Correia acerca do indígena de Timor
237	1945		indígena	Seminários indígenas de Angola
238	1945		indígena	Aldeamentos indígenas. Um problema da colonização de Timor
240	1945		indígena	Empréstimo à agricultura indígena

18	1926		indígena culturas agrícolas	As máquinas agrícolas nas culturas indígenas
18	1926		indígena demografia	O problema da despopulação indígena no 2º Congresso Colonial Belga
57	1930		indígena demografia	População indígena na África negra francesa
58	1930		indígena demografia	Contribuição para o estudo da demografia indígena de Angola
245	1945		indígena demografia	População indígena de Moçambique
57	1930		indígena elites	Função social das «elites» indígenas
40	1928		indígena mão de obra	Indígenas. Mão-de-obra na África do Sul
126	1935		indígena mão de obra	O Rand e a mão de obra indígena
2	1925		indígena mão de obra	O Regime da Mão de Obra indígena em Angola
3	1925		indígena mão de obra	O Regime da Mão de Obra indígena em Moçambique
6	1925		indígena mão de obra	Observações formuladas pelo governo português ao relatório do professor Ross sobre o emprego da mão de obra indígena em Angola e Moçambique
14	1926		indígena mão de obra	Mão de obra indígena nas colónias portuguesas
14	1926		indígena mão de obra	A mão de obra indígena no Congo
15	1926		indígena mão de obra	Mão de obra indígena na Rodésia Meridional
18	1926		indígena mão de obra	Terra e mão de obra indígena
20	1927		indígena mão de obra	Recrutamento e mão de obra indígena
20	1927		indígena mão de obra	A mão de obra indígena e a exploração dos produtos tropicais
20	1927		indígena mentalidade	Mentalidade indígena
56	1930		indígena militar	Civilização e organização militar indígena
14	1926		indígena política	A Orientação de Portugal na política indígena de Angola
47	1929		indígena política	Indígena. Política
56	1930		indígena política	Fundamentos scientíficos da política indígena
238	1945		indígena política	Política indígena inglesa
295	1950		indígena política	Política indígena

16	1926		indígena política	Política indígena do general Hertzog
16	1926		indígena política	As prestações de serviço e a política indígena
19	1927		indígena política	Política indígena na União Sul Africana
19	1927		indígena política	Nacionalismo e política indígena
39	1928		indígena política	Política indígena
41	1928		indígena política	Política indígena. Santa Sé
86 - 87	1932		indígena professor	Na escola de professores indígenas da Manhiça (excertos)
282	1948		indígena professor	Curso de aperfeiçoamento para Professores indígenas
15	1926		indígena propriedade	O trabalho e a propriedade indígenas na África Ocidental Francesa
46	1929		indígena trabalho	Indígenas. Trabalho em Moçambique

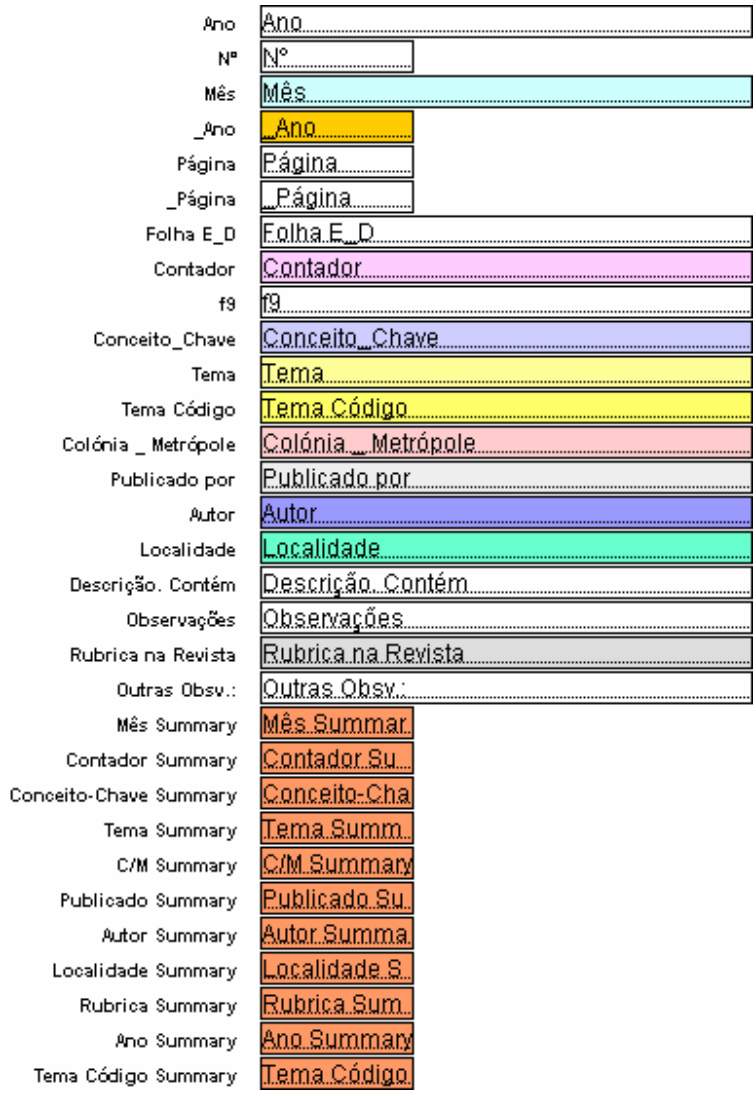
55	1930		indígena trabalho	A questão do trabalho indígena na 20º sessão do Instituto Colonial Internacional
58	1930		indígena trabalho	Os indígenas portugueses e as minas do Transvaal
179	1940		indígena trabalho	Regulação dos contratos de trabalho dos serviçais indígenas
3	1925		indígena trabalho	Trabalho indígena e as colónias portuguesas
6	1925		indígena trabalho	Regulamento do trabalho indígena em Madagáscar
15	1926		indígena trabalho	Trabalho indígena
16	1926		indígena trabalho	As acusações contra o trabalho indígena nas colónias portuguesas
21	1927		indígenas médicos	Médicos indígenas
15	1926		indígenas tropas	Tropas indígenas e defesa nacional
33	1928		Instrução indígena	Uma opinião inglesa sobre instrução indígena.
41	1928		Instrução indígena	O problema da instrução indígena.
149	1937		línguas indígenas	O ensino de vernáculo nas Colónias
19	1927		línguas indígenas	Conferência sobre estudos Bantus
14	1926		línguas indígenas	O conhecimento da língua indígena
20	1927		línguas indígenas	As línguas indígenas e o desenvolvimento comercial
33	1928		línguas indígenas	Línguas. Gramática indígena

33	1928		línguas indígenas	Línguas indígenas de Moçambique
34	1928		línguas indígenas	Línguas. Gramática indígena
35	1928		línguas indígenas	Línguas. Gramática indígena
36	1928		línguas indígenas	Línguas. Gramática indígena
36	1928		línguas indígenas	Concani na Indía
37	1928		línguas indígenas	Línguas. Gramática indígena
38	1928		línguas indígenas	Línguas. Gramática indígena
42	1928		línguas indígenas	Línguas. Gramática
48	1929		línguas indígenas	Línguas. Gramática
62 - 63	1930		línguas indígenas	Vocabulário do dialecto Chi-Sena (Bantu)
15	1926		mestiços	Nacionalidade dos mestiços

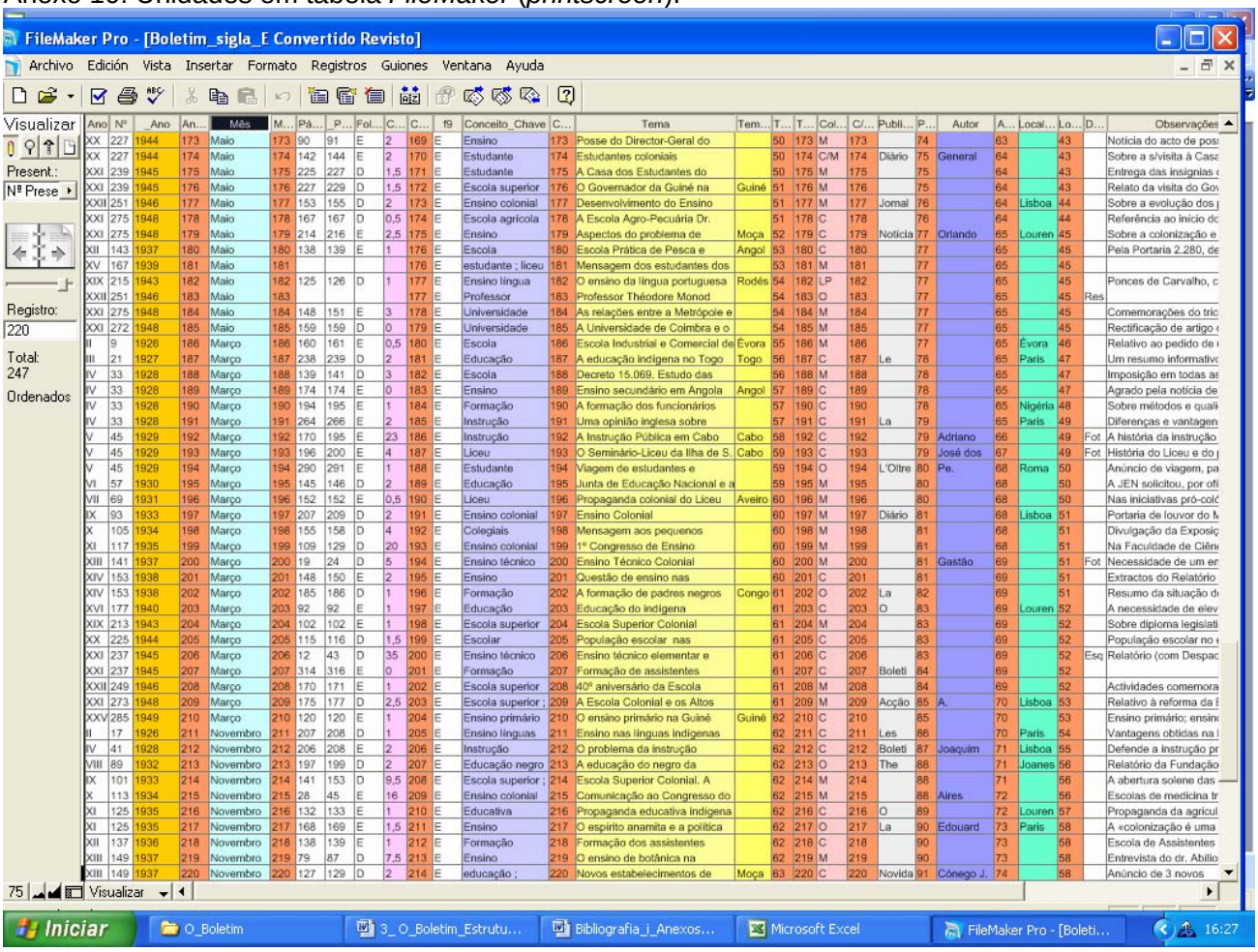
13	1926		Negro	O futuro dos negros
35	1928		Negro	Negro. Evolução
61	1930		Negro	Proletariado branco proletariado negro
61	1930		Negro	O negro em contacto com os meios europeus
118	1935		Negro	O comunismo e os negros da África do Sul
126	1935		Negro	Mentalidade e fisiologias negras
179	1940		Negro	Negrofilia inteligente
180	1940		Negro	A mulher negra nas Colónias francesas de África
238	1945		Negro	Como empregam os seus dias os negros da região dos gados no sul de Angola
238	1945		Negro	Negros do deserto
119	1935		preto	O pretinho e o seu destino
126	1935		raça	A raça negra na América e em África
15	1926		raça	O futuro das raças indígenas
15	1926		raça	O futuro das raças indígenas
19	1927		raça	Um «comité» de defesa da raça negra

22	1927		raça	O problema das raças na África do Sul
179	1940		raça	O problema rácico
296	1950		raça	A questão rácica na África do Sul
37	1928		tribo	Tribos. Angola
117	1935		tribo	Uma tribu

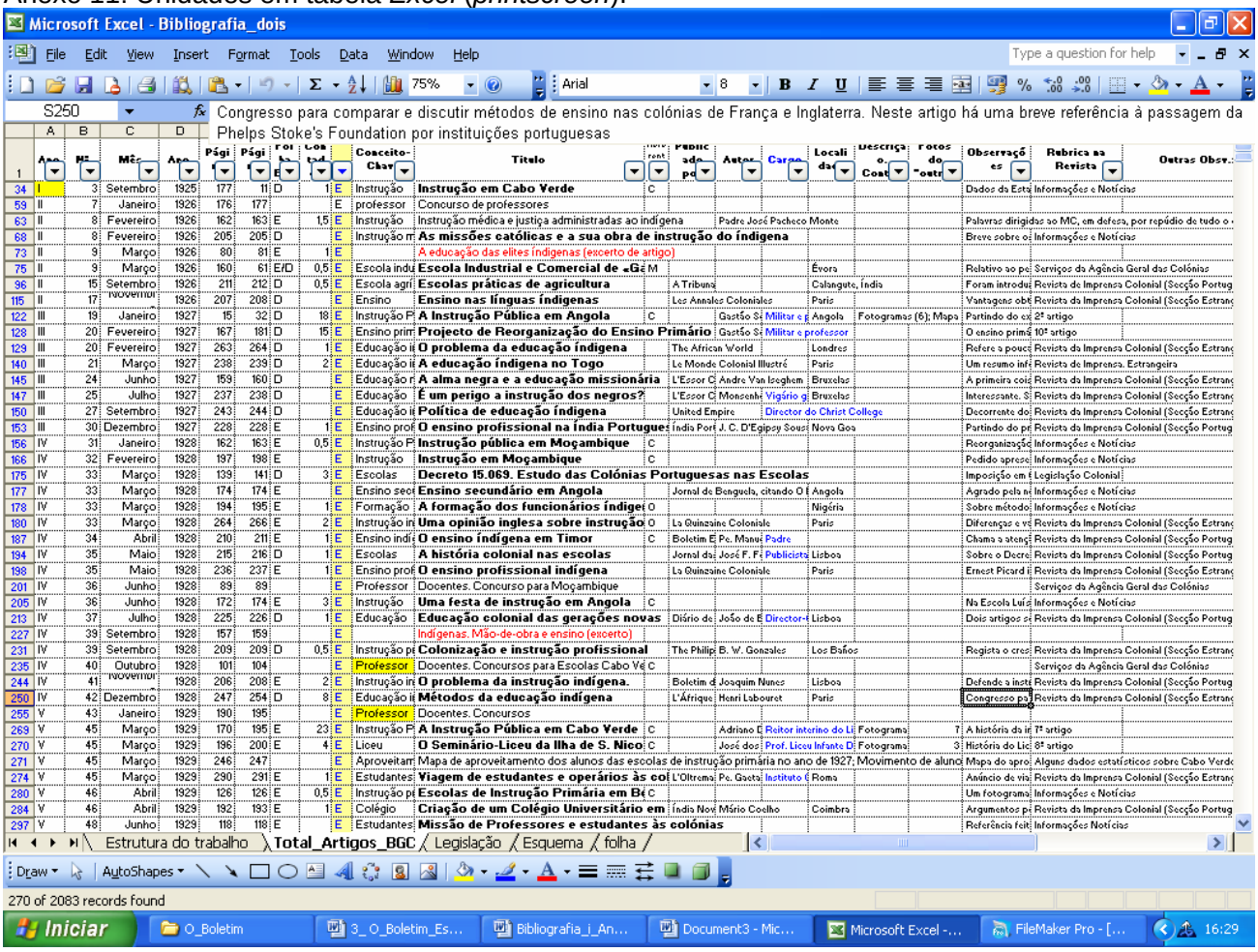
Anexo 9: Ficha (FileMaker Pro).



Anexo 10: Unidades em tabela *FileMaker* (*printscreen*).



Anexo 11: Unidades em tabela *Excel* (*printscreen*).



Anexo 12: Legislação sobre educação (Angola).

DESIGNAÇÃO / DIPLOMA	Nº	DIA	MÊS	ANO
I DISPOSIÇÕES GERAIS				
Diploma Legislativo	70	15	Maio	1929
Diploma Legislativo	118	15	Julho	1930
Decreto	31.207	21	Maio	1941
Decreto	33541	21	Fevereiro	1944
Portaria	10707	15	Julho	1944
Portaria	10708	15	Julho	1944
Portaria	6714	25	Maio	1949
Diploma Legislativo	2163	17	Setembro	1949
Portaria	7099	8	Março	1950
Portaria	7710	17	Outubro	1951
Portaria	8150	4	Março	1953
Decreto	39419	7	Novembro	1953
Portaria	14639	16	Dezembro	1953
Portaria	8390	23	Dezembro	1953
Portaria	8461	20	Janeiro	1954
Decreto	39532	6	Fevereiro	1954
Decreto	39590	31	Março	1954
II ENSINO PARA INDÍGENAS				
Ensino Rudimentar e Magistério Rudimentar				
Diploma Legislativo	868	9	Janeiro	1937
Portaria	7314	3	Novembro	1950
Portaria	7079	6	Fevereiro	1950
Diploma Legislativo	2291	29	Novembro	1950
III ENSINO PRIMÁRIO				
Escolas de Ensino Primário				
Diploma Legislativo	518	16	Abril	1927
Diploma Legislativo	755	26	Março	1928
Portaria	422	7	Agosto	1929
Diploma Legislativo	915	27	Julho	1937
Diploma Legislativo	939	27	Novembro	1937
Diploma Legislativo	968	12	Março	1938
Portaria	2613	26	Março	1938
Diploma Legislativo	1070	25	Fevereiro	1939
Portaria	3130	4	Novembro	1939
Diploma Legislativo	1220	8	Janeiro	1941
Portaria	3682	9	Abril	1941
Diploma Legislativo	1594	6	Dezembro	1944
Portaria	4984	6	Dezembro	1944
Portaria	5488	27	Março	1946
Portaria	6395	11	Agosto	1948
Portaria	6444	20	Setembro	1948
Portaria	7100	8	Março	1950
Diploma Legislativo	2322	7	Março	1951
Portaria	7486	6	Junho	1951
Diploma Legislativo	2358	26	Dezembro	1951
Decreto	39544	5	Março	1954
Decreto	39654	17	Maio	1954

Postos Escolares				
Diploma Legislativo	914	27	Julho	1937
Ensino Particular				
Diploma Legislativo	525	18	Novembro	1933
Decreto	22842	18	Julho	1933
Decreto	23418	28	Dezembro	1933
Portaria	2598	26	Março	1938
Diploma Legislativo	2401	11	Junho	1952
Decreto	39658	10	Maio	1954
Cantinas Escolares				
Portaria	615	17	Julho	1930
Bibliotecas das Escolas Primárias				
Portaria	282	18	Janeiro	1929
Caixas Escolares				
P*ortaria	281	18	Janeiro	1929
Museus das Escolas Primárias				
Portaria	581	15	Maio	1930
Colónias de Férias Infantis				
Diploma Legislativo	2109	24	Novembro	1948
IV ENSINO NORMAL				
Portaria	6698	27	Abril	1949
Decreto	39622	26	Abril	1954
V ENSINO LICEAL				
Portaria	51	22	Fevereiro	1919
Decreto	7558	18	Junho	1921
Diploma Legislativo	40	6	Abril	1929
Decreto	20471	18	Dezembro	1931
Decreto	36507	17	Setembro	1947
Decreto	36508	17	Setembro	1947
Portaria	12111	12	Novembro	1947
Portaria	12238	9	Janeiro	1948
Portaria	6248	6	Março	1948
Portaria	6245	6	Março	1948
Portaria	6246	6	Março	1948
Portaria	6346	7	Julho	1948
Decreto	37798	8	Abril	1950
Decreto	37892	21	Julho	1950
Decreto	38425	12	Setembro	1951
Portaria	13678	15	Setembro	1951
Decreto	38678	17	Março	1952
Portaria	13942	16	Abril	1952

Decreto	38812	2	Julho	1952
Decreto	38980	8	Novembro	1952
Decreto	38995	17	Novembro	1952
Portaria	14292	18	Março	1953
Decreto	39211	27	Maio	1953
Portaria	14575	28	Outubro	1953
Portaria	14672	20	Janeiro	1954
Salas de Estudo				
Portaria	7830	7	Maio	1952
Ensino Liceal Particular				
Decreto	22842	18	Julho	1933
Diploma Legislativo	525	18	Novembro	1933
Decreto	23418	28	Dezembro	1933
Diploma Legislativo	2401	11	Junho	1952
Decreto	39658	19	Maio	1954
VI ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL				
Ensino Industrial e Comercial				
Decreto	20420	20	Outubro	1931
Portaria	8769	4	Agosto	1937
Portaria	2280	3	Abril	1937
Lei	2025	19	Maio	1947
Decreto	37028	25	Agosto	1948
Decreto	37029	25	Agosto	1948
Portaria	6980	28	Dezembro	1949
Portaria	13675	14	Setembro	1951
Portaria	13885	15	Março	1952
Portaria	13887	15	Março	1952
Portaria	7832	7	Maio	1952
Portaria	7859	4	Junho	1952
Decreto	38679	17	Março	1952
Portaria	7952	24	Setembro	1952
Decreto	38972	28	Outubro	1952
Decreto	39024	4	Dezembro	1952
Portaria	8049	17	Dezembro	1952
Portaria	14499	26	Agosto	1953
Decreto	39419	7	Novembro	1953
Decreto	39429	13	Novembro	1953
Portaria	14697	20	Janeiro	1954
Portaria	14868	3	Maio	1954
Escola Agro Pecuária «Dr. Francisco Vieira Machado»				
Decreto	29244	8	Dezembro	1938
Portaria	3363	22	Maio	1940
Portaria	6247	6	Março	1948
Escolas de Enfermagem				
Portaria	2215	13	Fevereiro	1937

Portaria	2417	2	Outubro	1937
Diploma Legislativo	1223	29	Janeiro	1943
Diploma Legislativo	1578	11	Outubro	1944
Portaria	6768	11	Julho	1949
Escola de Agrimensura				
Diploma Legislativo	370	8	Agosto	1932
Portaria	3581	18	Setembro	1940
Portaria	3511	16	Outubro	1940
Portaria	3963	15	Abril	1942
Portaria	5987	13	Agosto	1947
Portaria	6453	29	Setembro	1948
Escola de Quadros Militares				
Portaria	3721	11	Junho	1941
Portaria	3745	23	Julho	1941
Decreto	39541	16	Fevereiro	1954
Escola de Autoridades Gentílicas				
Decreto	36885	16	Junho	1948
Ensino Técnico Profissional Particular				
Decreto	22842	18	Julho	1933
Diploma Legislativo	525	18	Novembro	1933
Decreto	23418	28	Dezembro	1933
Diploma Legislativo	2401	11	Junho	1952
Decreto	39658	19	Maio	1954
VII ENSINO SUPERIOR				
Exames de Aptidão às Universidades				
Decreto	39291	24	Julho	1953
Instruções para exames de aptidão às Universidades, Escola Superior Colonial e Belas Artes				
B.O.	34, Iª Série	25	Agosto	1953

Cf. Estatística da Educação. Anos Lectivos de 1951/1952 e de 1952/1955, Repartição Técnica de Estatística Geral, Província de Angola, Luanda, Imprensa Nacional, 1954.

Anexo 13: Ministros da tutela do ensino e período de duração do respectivo ministério (1925-1951).

MINISTÉRIO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA [(i)interino]	
Eduardo Ferreira dos Santos Silva	01-07-1925 a 01-08-1925
João José da Conceição Camoesas	01-08-1925 a 17-12-1925
Eduardo Ferreira dos Santos Silva	17-12-1925 a 30-05-1926
José Mendes Cabeçadas Júnior	30-05-1926 a 01-06-1926 (i)
Armando Humberto da Gama Ochôa	01-06-1926 a 03-06-1926
Joaquim Mendes dos Remédios	03-06-1926 a 19-06-1926
Artur Ricardo Jorge	19-06-1926 a 22-11-1926
José Alfredo Mendes de Magalhães	22-11-1926 a 18-04-1928
Duarte José Pacheco	18-04-1928 a 10-11-1928
Gustavo Cordeiro Ramos	10-11-1928 a 08-07-1929
Francisco Xavier da Silva Teles	08-07-1929 a 11-09-1929
Eduardo da Costa Ferreira	11-09-1929 a 14-11-1929
Artur Ivens Ferraz	14-11-1929 a 21-12-1929 (i)
Vitor Hugo Duarte de Lemos	21-12-1929 a 21-01-1930
Gustavo Cordeiro Ramos	21-01-1930 a 05-07-1932
Gustavo Cordeiro Ramos	05-07-1932 a 11-04-1933
Gustavo Cordeiro Ramos	11-04-1933 a 24-07-1933
Alexandre Alberto de Sousa Pinto	24-07-1933 a 29-06-1934
Manuel Rodrigues Júnior	29-06-1934 a 23-10-1934 (i)
Eusébio Tamagnini de Matos Encarnação	23-10-1934 a 18-01-1936
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL [(i) interino]	
António Faria Carneiro Pacheco	18-01-1936 a 28-08-1940
Manuel Rodrigues Júnior	09-03-1939 a 23-03-1939 (i)
Mário de Figueiredo	28-08-1940 a 06-09-1944
José Caeiro da Mata	06-09-1944 a 04-02-1947
Fernando Andrade Pires de Lima	04-02-1947 a 07-07-1955

Fonte: www.sg.min-edu.pt//ministros/ministros0.htm