
VANTAGENS DA INSTRUÇÃO E DO TRABALHO

«Escola de massas» e imagens de uma «educação colonial portuguesa»

João Carlos Paulo*

O artigo pretende introduzir uma reflexão sobre os problemas atinentes à construção histórica de uma educação para as massas no espaço político e cultural correspondente ao império colonial português contemporâneo. Para tal propõe a abordagem de dois problemas considerados fundamentais: i) o do tratamento historiográfico destas questões, ii) e o do inventário crítico de um conjunto de imagens associadas a uma suposta «educação colonial portuguesa». Mais do que conclusões definitivas, o estudo permite introduzir sugestões para que se possam avaliar as razões pelas quais os estudos históricos sobre a educação colonial têm conhecido um desinteresse generalizado da historiografia portuguesa. Simultaneamente, estabelece a crítica de um conjunto de pressupostos e metáforas ligadas ao tema, designadamente nas esferas da política educativa colonial, da interligação entre fenómenos educativos e exploração económica, bem como da matriz cultural que preside ao entendimento da escola em contexto colonial. Finalmente, sugere uma hipótese explicativa a explorar: fundamenta-se esta na tese de que, embora não havendo uma escola para as massas no âmbito histórico do colonialismo português, isto não exclui a existência de outras formas de educação para as massas que devem ser examinadas segundo novas preocupações e perspectivas.

«Dispensai o preto do serviço obrigado sem lbes terdes feito sentir pela doutrina e exemplo as vantagens da instrução e trabalho, da sobriedade, e de todas as virtudes

* Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

cristãs, fazei-o muito embora já, porém é de justiça, que aconselheis os europeus, que aqui têm enterrado cabedais, suores, e muitos dias da sua vida, que se retirem em boa ordem, porque as feras virão logo tomar parte das matas e das plantações, e a costa ficará vedada ao comércio»

Pe. Antônio C. Antunes, O Cruzeiro do Sul, 14/07/1873.

À distância de mais de um século, a leitura do enunciado do padre Antônio Antunes pode servir de pretexto a uma reflexão sobre os fenômenos educativos associados aos discursos e às práticas coloniais. Uma leitura atenta ao momento em que o texto é produzido, permite identificar o *sentido civilizador* subjacente à noção de colonialismo, sentido esse que, sabemos hoje, se institui como um dos eixos fundamentais da argumentação própria aos debates sobre a natureza, os métodos, os objectivos e os benefícios do sistema colonial.

Todavia, uma segunda leitura que, por assim dizer, integre o texto no conjunto das práticas discursivas correlativas à História do colonialismo português, sugere-nos outras polémicas recorrentes. Com efeito, a imagem de uma acção exercida pelo «ser-agente colonizador» sobre o «ser-objecto colonizado» mantém-se até aos nossos dias como um dos pólos do discurso sobre o colonialismo, mesmo quando os juízos de valor sobre ambos variam, ou quando o preto e o branco são representados por conceitos diversos (colonizado/colonizador, explorado/explorador, etc.) e por fórmulas adequadas ao género de discurso que as produz (Civilização/Barbárie, Europa/África, Centro/Periferia, Mundo Ocidental/Terceiro Mundo, etc.). Além disso, a metáfora diluvial inerente ao eventual abandono de tal *missão civilizadora* ultrapassa também os limites cronológicos do *grand débat* oitocentista (Girardet, 1972), para reaparecer com frequência, por exemplo, nos vários discursos ideológicos de legitimação formulados ao longo do século XX, ou nas mais recentes análises e polémicas sobre o significado histórico e político da «herança colonial».

Os sentidos da *missão civilizadora*, as relações colonizadores-colonizados e o peso da «herança colonial» permanecem no centro das concepções analíticas e dos discursos sobre o colonialismo. No domínio específico da problemática educativa, estes pontos nodais sustentam também a generalidade das lógicas da investigação desenvolvidas até ao momento: desde as observações «antropológicas» sobre os ritos de iniciação ou acerca da «educabilidade do negro», formu-

ladas por missionários e por responsáveis pelas viagens de exploração científica do *binterland* africano; até às mais recentes investigações históricas e sociológicas sobre o insucesso das políticas educativas em África; passando pelas obras que dão conta das polémicas acerca da implantação privilegiada de sistemas escolares ou de modelos mais informais de educação, bem como das discussões sobre o peso dos fenómenos de aculturação, ou de resistência, provocados pela implantação de escolas durante o período colonial. De modo muito sucinto, podemos afirmar que os resultados daí obtidos até à década de 1980 consistem na leitura dos fenómenos pedagógico-escolares em contexto colonial a partir de três fórmulas – *educação tradicional, educação colonial e educação pós-colonial* –, que pressupõem uma visão evolucionista (e de certo modo europocêntrica) do passado dos fenómenos educativos (Adick, 1989).

Nesta lógica de análise, que lugar ocupam os temas relativos à massificação do público e dos sistemas escolares? Na generalidade, esta problemática detém primordial importância, uma vez admitido o pressuposto de que é a partir da implantação das redes escolares, iniciada pelas diversas políticas educativas coloniais e desenvolvidas no período posterior às independências, que se promove a desagregação das práticas englobadas no conceito de «educação tradicional». Sob perspectivas de análise muito distintas, a que aludiremos adiante, a historiografia e as reflexões históricas tendem a privilegiar o estudo das políticas educativas, dos processos de aceitação/resistência ao modelo educacional implantado e dos fenómenos de imposição da cultura e dos valores «ocidentais».

Estabelece-se assim um conjunto de conclusões que podemos resumir do modo seguinte. Não obstante algumas experiências no domínio da criação de escolas (missionários, administradores e burguesias coloniais), as políticas educativas metropolitanas tendentes à criação de um «sistema educativo colonial» surgem somente após a I Guerra Mundial, traduzindo a necessidade de promover o reajustamento das diversas políticas coloniais europeias aos novos condicionalismos económicos, sociais, políticos e ideológicos. Apesar de nítidas diferenças de estilo, de conteúdo e de ritmo impostas à criação da *escola colonial* – tanto no que toca às políticas dos Estados europeus, como no que concerne aos diversos territórios sujeitos a uma mesma potência –, a implantação das redes escolares traduz-se, na globalidade, em resultados poucos significativos (poucas escolas e carências evidentes no que respeita a equipamentos e agen-

tes educativos, altos índices de analfabetismo e baixas taxas de frequência escolar, etc.). *Last but not least*, a *escola colonial* é concebida como um meio auxiliar de «colonização dos corpos e dos espíritos», operando não só como modo de reprodução do *statu quo* e de selecção das *élites*, mas também como mecanismo capaz de produzir a sujeição e a imagem de inferioridade do colonizado face ao colonizador. Segue-se que, com a transformação das colónias em Estados independentes, não se verificaram alterações significativas após a década de 1960, não só porque o legado colonial cria fossos significativos, mas sobretudo porque as situações de dependência se consolidam no plano económico – social, resultando o *neo-colonialismo* numa fórmula bem mais subtil e eficaz de prolongar a hegemonia dos países desenvolvidos sobre o «Terceiro Mundo», nomeadamente pela impossibilidade que estes últimos encontram em promoverem o efectivo desenvolvimento dos sistemas educativos (Rayfeld, 1994).

Paradoxalmente, o franco crescimento das análises históricas acerca da educação colonial, verificado nas duas últimas décadas, anuncia também o período de crítica e de renovação dos conceitos e das perspectivas teórico-metodológicas até então seguidas. Nos últimos anos, vários autores parecem ter demonstrado não ser mais possível tomar como certezas os pressupostos que escoram as análises precedentes (cf. Altbach & Kelly, 1984, Feierman, 1993 e Cooper, 1994). Assim sendo, importa enunciar os fundamentos que sustentam esta revisão crítica dos estudos sobre a educação colonial. Em primeiro lugar, as nítidas diferenças no desenvolvimento dos *sistemas educativos para as massas*, por exemplo entre as antigas colónias de África e as da Ásia, geram dúvidas acerca da importância relativa da educação no período colonial, na medida em que situações de dependência colonial no campo educativo (por vezes do mesmo Estado europeu), continuadas depois no plano das relações de dependência neo-colonial, originam resultados muito distintos. Em segundo lugar, a história da educação em contextos coloniais mostra-se permeável às influências que advêm das controvérsias teórico-históricas dos últimos anos (cf. Wesseling, 1991), ora porque em alguns dos seus aspectos estes debates resultam de temas e métodos muito ligados ao seu desenvolvimento nos *anos 60* (e.g. aculturação ou «História Oral»), ora porque a renovação temática e metodológica proposta por certas correntes críticas (casos, por exemplo, da «História

Cultural» e dos «Cultural Studies»), permite a criação de hipóteses e de alternativas metodológicas e conceptuais que poderão gerar novas explicações para os problemas atrás referidos.

O que nos propomos doravante é abordar algumas questões que se nos afiguram primordiais para o desenvolvimento da história da educação em contexto colonial, atendendo especificamente ao caso da «educação colonial portuguesa» e aos problemas relativos à construção dos *sistemas escolares para as massas* nas suas ex-colónias africanas. Mais precisamente, pretendemos interligar algumas reflexões teóricas com a análise das principais imagens da «educação colonial portuguesa». Tentaremos demonstrar deste modo que os actuais conhecimentos históricos sobre o tema são insatisfatórios, não só pela inexistência de trabalhos de investigação relativos a uma série de questões, mas também porque os que existem necessitam, regra geral, de uma avaliação crítica que tenha em conta os pressupostos que lhes estão subjacentes. Assim, começaremos pela análise de conceitos e perspectivas nucleares à historiografia em questão, para depois nos referirmos a algumas das imagens que, do nosso ponto de vista, constituem a arquitectura essencial dos discursos sobre a «educação colonial portuguesa».

Educação Colonial, História da Educação e Historiografia Portuguesa

No caso da historiografia portuguesa, forçoso se torna adicionar um terceiro paradoxo aos dois já enunciados. Às perplexidades resultantes da observação do campo educativo no presente e às que advêm da crise dos modelos historiográficos da história da educação colonial, junta-se uma perplexidade de cariz cultural. Consiste esta última na manifesta contradição entre, por um lado, os parcos contributos dados ao estudo dos processos de contacto e de trocas culturais, *lato sensu*, entre a Europa e o resto do mundo e, por outro lado, uma cultura nacional(ista) contemporânea assume a sua «vocaçãõ atlântica e tropical».

Apesar do papel central que o colonialismo ocupa na história contemporânea de Portugal e dos designados Países africanos de Língua Oficial Portuguesa, a historiografia ligada a esta problemática ocupa um lugar muito margi-

nal no panorama académico, facto que obviamente se traduz na quase inexistência de estudos centrados nos problemas educativos. Em nítido contraste com o peso que a *História da Expansão e dos Descobrimientos* ocupa nos diversos currículos escolares/universitários e no panorama editorial português, a história do colonialismo contemporâneo conta com poucos especialistas e detém um estatuto secundário. Contrariamente ao que certos indícios e algumas opiniões poderiam fazer crer, esta situação não sofre grandes alterações com o recente desenvolvimento dos estudos de História da Educação e de História dos Séculos XIX e XX. Por outro lado, fenómenos como o «distanciamento temporal» da *Queda do Império* e a «normalização» das relações entre o Estado português e os PALOP também não parecem ter determinado quaisquer mudanças de vulto.

No que concerne à história da educação colonial não encontramos, portanto, qualquer obra especializada que pretenda dar uma visão de conjunto sobre o assunto. Não abundam também os estudos sobre temas, áreas geográficas ou períodos mais circunscritos. Finalmente, são muito esporádicas as referências a estas questões na literatura que trata da história da educação em Portugal.

Contudo, não é difícil encontrarmos múltiplas declarações da importância que estes fenómenos adquirem para a análise da educação portuguesa. Em comunicação apresentada ao *1º Encontro de História da Educação em Portugal* (1987), António Nóvoa refere a necessidade de «assumir um papel activo no apoio à historiografia da educação nas antigas colónias» (AA. VV., 1988, p. 50). Na verdade, trata-se de uma observação importante que tem vindo a ser reiterada – sob formas e motivações muito distintas, entenda-se – desde o último quartel de oitocentos por «africanistas», pessoal político da educação, historiadores e autores pedagógicos. Em todos os casos, tais declarações parecem nunca ter ecoado junto dos investigadores. Do nosso ponto de vista, esta constatação pode explicar-se por duas ordens de razões. As primeiras, de natureza ideológica, entroncam no modo ambíguo de encarar a «dimensão colonial da sociedade portuguesa». Trata-se de um fenómeno ligado à aceitação de uma visão teleológica do colonialismo, que assim se dispensa de constantemente reflectir sobre certas *evidências históricas*, que mais não são do que discursos construídos em determinadas circunstâncias histórico-culturais. As segundas

prendem-se com as dificuldades de estudo e de enquadramento teórico-metodológico de fenómenos que, em muitos casos, escapam às perspectivas de análise, aos modelos e aos conceitos utilizados na «História da Educação Ocidental».

Com efeito, a contribuição da historiografia portuguesa para o estudo da história da educação colonial tem sido muito reduzida, em quantidade e em qualidade. Armadilhada pelas perspectivas e pelos condicionalismos institucionais e ideológicos da *História Colonial*, a análise dos fenómenos educativos limita-se, praticamente até à década de 1970, a ser um mero repositório de leis e de intenções, ambas passíveis de comprovar o mérito da «acção colonizadora, evangelizadora e civilizadora dos portugueses nos trópicos». Na primeira metade da década de 1970 são publicados três textos que auguram uma renovação dos estudos neste sector (Margarido, 1970, Samuels, 1970 e Ferreira, 1974). Porém, no período imediato, as mudanças acabam por quase se confinar a uma espécie de inversão dos valores atribuídos à educação colonial, sendo as transformações discursivas validadas mais pela alusão e/ou mimese de estudos relativos a outros contextos coloniais, do que pela realização de novas investigações¹.

A imagem de um objecto de estudo marginal ou dispensável aos «grandes debates», tanto da História do Colonialismo como da História da Educação, mantém-se portanto inalterada. Da parte dos poucos especialistas na problemática colonial, as referências à educação, quando existem, são normalmente invocadas para comprovar, por exemplo, o «carácter periférico e subdesenvolvido do colonialismo português» ou o seu conteúdo de discriminação social e racial. Quer dizer, o campo educativo não é entendido como uma unidade de análise autónoma. Da parte dos autores ligados à História da Educação, verifica-se uma sistemática ausência de referências aos contextos coloniais da educação, mesmo quando estes poderiam ser pertinentes para o estudo da *Educação Portuguesa*, através dos seus actores (notem-se os percursos coloniais de autores e responsáveis educativos como Braga Paixão, Rafael Ávila de

¹ Note-se entretanto que tal consideração geral não impede a existência de excepções, i. e., de contributos decisivos para o estudo da história do colonialismo português e para o enquadramento histórico dos fenómenos educativos, por exemplo as obras produzidas por Valentim Alexandre, Gerald J. Bender, Basil Davidson, James Duffy e René. Pélissier.

Azevedo e Veiga Simão), das suas instituições (caso da Escola Médico-Cirúrgica de Goa no contexto do estudo das Universidades), ou dos seus problemas (para dar um só exemplo retenhamos o ensino missionário no âmbito da história do ensino religioso ou dos papéis da Igreja na educação). Tal diagnóstico não significa porém qualquer qualquer impossibilidade de desenvolvimento no futuro próximo.

Assim, parece-nos importante assinalar os indícios e as perspectivas de mudança. De facto, algumas obras e artigos recentes podem prenunciar uma maior atenção a estes problemas. A título de exemplo citem-se: a presença de vários artigos sobre esta temática na *Revista Internacional de Estudos Africanos*; a participação de alguns historiadores portugueses na XV Conferência Internacional de História da Educação (1993), subordinada aos problemas da educação colonial; ou um livro como *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (secs. XIX-XX)* (Nóvoa, 1993), primeira obra de referência no campo da história da educação que se mostra atenta à imprensa editada nas colónias e no âmbito dos problemas coloniais. De qualquer modo, estes exemplos não permitem por si só confirmar um real desenvolvimento destes estudos. Não nos parecendo que existam campos de análise que se possam impôr apenas pela validade intrínseca do seu objecto de estudo, cremos contudo que uma nova história da educação colonial pode suscitar adesões – no contexto institucional da formação de historiadores e das práticas de investigação historiográfica –, pela capacidade de colocar novas questões e de interpelar as certezas teóricas e metodológicas que sustentam os discursos historiográficos sobre a educação e o colonialismo.

Nessa medida, parece-nos importante começar por colocar questões relativas à pertinência de certos conceitos e métodos utilizados para estudar uma «educação colonial de massas» no âmbito do colonialismo português contemporâneo. Em primeiro lugar, é necessário discutir se podemos falar com rigor de uma «educação colonial portuguesa». Em segundo lugar, interessa determinar se a formulação de uma política educativa para as colónias integra *ab initio* as coordenadas da política ultramarina portuguesa, bem como se em algum momento tal política aposta na construção de uma *escola colonial para as massas*. Em terceiro lugar, importa afirmar que a auto-proclamada «unidade educativa d espaço português» é um mito construído pelo discurso ideológico do Estado Novo, mas

também que tal facto não exclui a urgência em se realizar um questionário das diferenças, semelhanças e complementaridades entre as políticas, as instituições, os agentes, os públicos e as práticas educativas na metrópole e nas diversas colónias. Por último, torna-se imprescindível analisar os percursos históricos da educação para as massas no espaço colonial português fora dos parâmetros exclusivos da política educativa, da legislação e da escola.

«Educação Colonial Portuguesa» e «Escola de Massas»: mitos, equívocos e incertezas

Começemos pelo problema da «educação colonial portuguesa». A utilização da expressão, como forma de designar o conjunto dos discursos pedagógicos e das práticas educativas desenvolvidos no contexto do sistema colonial português contemporâneo, suscita dois géneros de interpelações críticas: a primeira reporta-se ao sentido unitário que se lhe encontra implícito e, a segunda, à hipotética singularidade histórica do «caso português».

Logo após a publicação do diploma que reforma o ensino primário elementar nas colónias, em nome de objectivos tendentes à «rápida cobertura escolar das províncias», Justino Mendes de Almeida legitima «historicamente» o Decreto-Lei nº 43893 (10/9/1964) através do seguinte discurso:

«Quem percorrer as colectâneas de legislação sobre Educação – no sentido mais vasto do termo –, com regularidade editadas pela Direcção-Geral do Ensino do Ministério do Ultramar, há-de forçosamente concluir que, a par do desejo veemente de caminhar na observância das mais sãs e válidas correntes de pedagogia e psicologia educacional, uma só orientação domina o legislador: a preocupação de unidade educativa no espaço português. [...] Unidade educativa, um só ensino para todos os Portugueses, as mesmas escolas e programas, enfim, ensino à nossa medida, à medida de Portugal». (Ultramar, 5/2, 4º trimestre de 1964, p. 7, sublinhado do autor).

Que sentido pode ter, em 1964, esta declaração do carácter unitário da educação portuguesa? Trata-se obviamente de uma das formulações possíveis do

discurso do Estado Novo sobre a «unidade nacional/imperial», neste caso aplicando-o à identificação da política educativa. No momento em que é produzido, tem também o valor de sugerir, nas entrelinhas, que Portugal seria uma «Nação pluricontinental» e não um Estado colonial. Quer no primeiro, quer no segundo dos seus sentidos, a lógica do texto estabelece-se na admissão do pressuposto que, ao menos no plano dos discursos ideológicos e das políticas educativas, terá existido uma «educação colonial portuguesa». Esta suposta evidência é contudo desmentida por uma análise, mesmo que breve, da produção discursiva sobre a educação colonial.

Em trabalhos anteriores procurámos averiguar com algum detalhe a génese e o desenvolvimento históricos dos conteúdos semânticos de tal noção (Paulo, 1992 e 1995). Até à década de 1930, a expressão é pouco utilizada. Serve para definir a aplicação pelo Estado metropolitano de uns quantos princípios gerais de doutrina «pedagógico-colonialista», que deveriam orientar as políticas definidas para o sector. O denominador comum reside no reconhecimento de que a acção educativa poderia contribuir para se atingirem os objectivos da política colonial. Todavia, a definição daqueles princípios determina profundas clivagens entre partidários e antagonistas da «utilidade de ensinar os pretos», da criação de um sistema escolar para o fazer e da isomorfia entre o sistema educativo nas colónias e na metrópole. As divergências prolongam-se na discussão da importância, natureza e funções do ensino missionário. Por último, o debate sobre a educação escolar de feição colonial – entendida como educação para colonos e «assimilados», transmissão da ideologia colonialista e formação de futuros quadros do aparelho técnico-administrativo –, abarca os problemas da autonomia que governadores e «élites coloniais» poderiam ter na criação de escolas, bem assim como a temática da configuração do modelo de educação colonial a criar nas escolas portuguesas. Deste modo, apenas se pode falar de «educação colonial portuguesa» no sentido do consenso gerado em torno da ideia de que a questão colonial portuguesa exigiria uma reflexão atenta aos problemas educativos.

É sob a regulação da política e da ideologia imperiais das primeiras décadas do Estado Novo que começa a ser sugerida uma outra unidade, esta de cariz organicista. Deste modo, a metáfora corporal e corporativa abarca também o campo educativo. A metrópole (cabeça do império) encarregar-se-ia de facultar

as escolas, a formação e os estudos especializados das futuras «élites coloniais». As colónias, de acordo com as circunstâncias e as prioridades definidas pelo Ministério, seriam o campo privilegiado da acção missionária, destinada a colaborar com a administração na «educação do indígena» para «os valores da civilização» (trabalho, língua portuguesa, patriotismo e religião). O «sistema educativo» deveria ser complementado pela criação de mais escolas primárias e secundárias, destinadas aos filhos de colonos e «assimilados», em alguns centros urbanos. O objectivo comum a todas as práticas de educação e ensino, na metrópole e nas colónias, seria a criação do «espírito imperial», uma estratégia homóloga às que se enquadram nos fins de doutrinação atribuídos à «Educação Nacional» (Mónica, 1978 e Nóvoa, 1992). De qualquer modo, a «educação colonial portuguesa» continua e continuará a cobrir um universo diversificado de políticas, discursos e práticas no plano das instituições e dos agentes responsáveis pela educação. Outro tanto se passa quanto à selecção e ao tratamento desiguais do público escolar, doravante inserido num sistema que, além do «ensino oficial elementar e secundário», conta com o «ensino rudimentar», depois chamado «de adaptação», para a generalidade dos africanos.

Obnubiladas as diferenças e desigualdades pela ideia-força da *unidade imperial*, o discurso reformador dos *anos 60* reforça, de acordo com as ocorrências, o inventário das semelhanças, promovendo a imagem de unidade expressa por Justino Mendes de Almeida. Unidade institucional e legislativa que não implica forçosamente unidade na prática política e pedagógica. O projecto de «rápida e intensiva escolarização das províncias ultramarinas» contém portanto vários aspectos contraditórios, geradores de divergências na produção discursiva e na esfera das práticas educativas. Desde logo porque não resolve em definitivo o velho problema da necessidade em se forjar ou não um currículo específico para as colónias. Depois porque não consagra em absoluto um modelo de escolarização, hesitando os estudiosos e responsáveis políticos da altura entre a aplicação do esquema metropolitano dos *anos 30/40* (e.g. postos e regentes escolares), ou dos processos recentemente ensaiados em Portugal e em alguns países africanos (telescola, campanhas de alfabetização, universidades, etc.). Finalmente porque o projecto conserva a imagem ambígua dos efeitos que uma educação para as massas poderia desencadear, sendo visível que a adesão à crença na escolarização como meio privilegiado de modernização

produtiva e de aculturação não exclui as frequentes alusões aos «efeitos perversos» da educação, efeitos capazes de gerar o crescente número de «desenraizados» adeptos de soluções pró-independência.

Pelo lado da história, a expressão «educação colonial portuguesa» também é utilizada como fórmula capaz de traduzir as realidades educativas do passado. O discurso da «historiografia oficial» do Estado Novo (e.g. Pattee, 1959) e, sobretudo, o de vários autores que utilizam a análise histórica (e.g. Rego, 1961 ou Azevedo, 1958) legitima «cientificamente» a expressão, recorrendo à demonstração da «continuidade de intenções» ao longo do tempo e definindo um conjunto de particularidades em relação às outras potências coloniais. Todavia, o uso da noção e as suas implicações teórico-metodológicas não se confinam a análises mais ou menos comprometidas com a defesa e continuidade do sistema colonial. Constatam efectivamente em quase toda a literatura anticolonial da época, em boa parte dos estudos sobre o sistema colonial português realizados e/ou publicados no estrangeiro durante as décadas de 1960-70, bem como em certos estudos recentes (e.g. Almeida, 1987-88 e Polanah, 1986). Esta visão histórica e respectivo *modus faciendi* dificilmente resiste às observações colocadas, quer pela análise comparativa com outros processos de educação colonial, quer pelos recentes debates atinentes à teorização destes modelos de educação e às suas práticas pedagógicas.

É a este título que podemos começar por interpelar algumas das imagens referentes à política educativa pelo estado português nos séculos XIX e XX. Referindo-se ao problema do ensino colonial, Luís Polanah afirma que:

«O processo colonial foi, apesar dos seus erros e abusos um processo civilizatório [...] muito mais eficaz em termos de mudança do que se as coisas continuassem como eram [...] A atitude paternalista dos portugueses, também encobridora de outras intenções usurárias, não deixou em grande parte de ser útil a quem precisava de alguma maturidade. A diferença entre Portugal e os Britânicos e os Franceses é que estes, de sempre facilitaram a educação dos filhos das suas colónias, enquanto Portugal retardou-a, talvez por incapacidade estrutural, por desgoverno e por falta de visão histórica do que poderia estar a acontecer em menos de um século de colonização» (Polanah, 1986, pp. 218-23).

Deixemos por ora a visão europocêntrica e evolucionista da História que sustenta este discurso, para nos concentrarmos nas imagens que sugere. Deste ponto de vista, o texto sintetiza magistralmente uma certa forma de ver e de explicar os percursos históricos da educação colonial, que não se confina contudo à literatura com pressupostos ideológicos paternalistas, como os que encontramos no texto citado, transparecendo com frequência em discursos que se reclamam de perspectivas anti-colonialistas e anti-racistas. Por comodidade de análise retenhamos três das suas ideias fundamentais:

1. Existe uma diferença entre a política educativa colonial portuguesa e as suas homólogas europeias, que se traduz em diferentes ritmos de escolarização;
2. Tal diferença pode eventualmente explicar-se pela estrutura/comportamento/atitude da metrópole face às colónias, aos colonizados e aos «rumos da História»;
3. Apesar de tudo, a introdução e desenvolvimento da *escola colonial* constituem factos positivos no *processo civilizacional*, porque proveitosos para «quem precisava de alguma maturidade» e por se inscreverem num processo de mudança «mais eficaz do que se as colónias continuassem como eram».

Terá Portugal forjado uma política educativa colonial que, independentemente das mudanças, apresente qualquer tipo de «continuidade estrutural»? Quando é que nela têm lugar os pressupostos sócio-pedagógicos de uma educação de massas? Para a maioria dos autores que consultámos a resposta à primeira questão é afirmativa. Quanto à segunda, as opiniões confluem para a tese do tardio aparecimento dos propósitos de uma educação para as massas, nas perspectivas mais optimistas iniciada a partir da revogação do *Estatuto do Indígenato* (1961).

Utilizando privilegiadamente como fontes a legislação, o discurso político e os dados estatísticos, a generalidade da bibliografia que trata este problema advoga contudo a presença de um sentido teleológico nas políticas da «educação colonial portuguesa». Este sentido traduz-se obviamente em imagens dife-

rentes («missão civilizadora», mudança das sociedades tradicionais, aculturação de cunho cristão e patriótico, segregação racial e cultural, reprodução dos mecanismos de dependência, etc.), cujo denominador comum se encontra porém na determinação de uma qualquer especificidade absoluta do colonialismo português.

Desta singularidade resultam os postulados abrangentes e, na prática, atemporais². Assim, temos que a viragem africana da política colonial portuguesa aparece associada a novos planos educacionais, na medida em que um novo tipo de exploração colonial exige novas estruturas e práticas educativas. O problema da articulação entre a actividade das missões e a implantação da escola laica afirma-se, desde logo, como a questão central aos diversos projectos educativos, conhecendo ao longo dos anos várias soluções que se explicam pela evolução das relações entre a Igreja e os diferentes regimes políticos portugueses. A introdução e desenvolvimento de uma política educativa para as colónias corresponde, apesar das hesitações, das diferentes estratégias e das diversas opções político-ideológicas, a um processo de criação de um sistema escolar análogo ao português, ainda que enquadrado nas circunstâncias de subdesenvolvimento e dependência dos territórios africanos e nas perspectivas de

² Note-se entretanto que esta tese não impede a existência de uma periodização que normalmente se estabelece em função de dois períodos, pré e pós Estado Novo. O primeiro inicia-se em meados do século XIX, mais precisamente com a legislação de Joaquim José Falcão, sendo caracterizado pelas tentativas de regulação do estatuto e papel da actividade missionária, de criação das primeiras escolas laicas e de regulamentação das competências do governo central e dos governos coloniais na condução da política educativa de cada território. O segundo, inaugurado com a política colonial do «salazarismo», é marcado pela centralização e pelo autoritarismo da metrópole em matéria de condução dos assuntos educativos. Este período é geralmente subdividido em duas fases que, para utilizarmos as palavras de Elisete Marques da Silva (Silva, 1992-1994), correspondem: ao «colonialismo clássico» (1926-1958), política educativa estruturada em função da distinção legal entre o ensino para os «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 menos do 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).

cedência de prioridade dos interesses socio-económicos da metrópole. De tudo isto resulta que os planos políticos de uma educação para as massas em África aparecem tardiamente, como resultado conjunto: da modernização económica da exploração colonial; da necessidade de dar resposta às resistências e desafios anticolonialistas que então surgem; do «contágio» pelas muito recentes tentativas de reforma do próprio sistema educativo português. Os parcos resultados – evidentes nas estatísticas de alfabetização, frequência escolar, número de escolas, etc. (cf. Ferreira, 1974, Lobban, 1979, Azevedo, 1980 e Johnston, 1990) – podem explicar-se: por eventuais fenómenos de resistência africana à escola colonial; pela incapacidade de se concentrarem investimentos de monta no sector; ou pela «miopia» da maior parte dos responsáveis políticos metropolitanos. A qualquer das três hipóteses anteriores junta-se sempre o peso de uma herança histórica que se torna impossível de superar numa década. Em nossa opinião, tornam-se necessários estudos que comecem por questionar este tipo de leituras.

Em primeiro lugar, está por demonstrar a suposta certeza histórica de uma correspondência directa entre desenvolvimento da exploração colonial e desenvolvimento da escolarização. Com efeito, tomou-se como inevitável que a ruptura entre o *modelo colonial clássico* e o *modelo colonial contemporâneo* (introdução dos sistemas de exploração capitalista, abolição da escravatura, redefinição geo-política do espaço, alterações demográficas, dominação política e cultural), se encontrava na origem das políticas educativas coloniais, que assim procuravam moldar a escola às necessidades de (re)produção de novos tipos de *élites* e de mão-de-obra, designadamente pelas suas funções de aculturação e de selecção. Deste modo, os modelos de escolarização europeus eram transplantados para fora da Europa, de acordo com os ritmos de penetração política nos *hinterland* coloniais e, sobretudo, com as fases de desenvolvimento da exploração económica. Aplicada ao colonialismo português, esta leitura oferecia a dupla vantagem de negar a tese salazarista da «vocação educativa e evangelizadora dos portugueses ao longo dos séculos» (Ferreira, 1974) e de explicar o «maior atraso educativo» das suas colónias, fosse pelo suposto carácter a-económico do colonialismo português (Hammond, 1966), fosse pelo próprio atraso da sua estrutura económica metropolitana e de exploração colonial (Castro, 1980 e Cross, 1987). É certo que esta hipótese explicativa ajuda a

perceber certas opções tomadas pela política educativa definida no Ministério das Colónias/do Ultramar. Contudo, não permite esclarecer alguns fenómenos e comprovar certas características identificadas.

Está por demonstrar que os diferentes ritmos de desenvolvimento da exploração económica colonial, tanto entre as várias colónias como em cada uma delas ao longo do tempo, tenha correspondência nas decisões tomadas no campo da escolarização. Para darmos três exemplos: o desenvolvimento da produção agrícola em S. Tomé e Príncipe, na transição do século XIX para o século XX, não implica mudanças educativas importantes; o maior crescimento do ensino superior em Moçambique nas décadas de 1960-70, comparativamente a Angola, é exactamente inverso à importância que cada uma das colónias ocupa nos planos político e económico coloniais; se comparado com o das restantes colónias portuguesas, o ensino em Cabo Verde conhece sempre níveis mais evidentes de desenvolvimento, que não se adequam ao seu grau de importância para a «economia do império», nem nos parece poderem ser apenas explicados pela «contiguidade» com a Guiné-Bissau. Não restam dúvidas que o mito de uma política ultramarina uniforme se encontra abalado por análises historiográficas inovadoras (e.g., Torres, 1991 e Alexandre, 1992 e 1993) e pelo próprio aparecimento de estudos centrados em fontes e perspectivas de observação africanas (e.g. Azevedo, 1980 e Errante, 1995). Importa entretanto aprofundar esta renovação no domínio dos conceitos, das fontes e das perspectivas que continuam a ser tomadas como boas.

Com efeito, se pudermos tomar a existência de uma política sectorial como um bom indício da necessidade de se regular o desenvolvimento da educação escolar, teremos então dificuldades em sustentar a articulação entre colonialismo e escolarização. De facto, não podemos falar em rigor de uma política educativa colonial portuguesa até à década de 1930, a não ser que confundamos tal conceito com a capacidade de se produzir legislação. Com alguma frequência, este equívoco continua a estar subjacente em vários estudos, não obstante a tese de Michael Anthony Samuels, publicada em 1970, demonstrar já que a pluralidade das práticas educativas em Angola (1878-1914) também resultava da desarticulação entre a complexidade dos poderes, interesses e condições sociais da colónia, por um lado, os princípios e as regulamentações metropolitanos, por outro. Salvo a legislação metropolitana, as instituições de

formação colonial instaladas em Portugal, as declarações gerais de carácter doutrinário e os projectos teóricos elaborados por «africanistas e pedagogos»³, o que predomina até aos anos trinta são *políticas educativas contrastantes e contraditórias*. Uma concebidas autonomamente por alguns governantes coloniais (e.g. Norton de Matos e Ferreira Dinis) e outras pelas diversas congregações missionárias. Nesta lógica de análise, as diversificadas dinâmicas de ensino e escolarização explicam-se melhor à escala local e regional, estudando-se a teia de ideias, alianças, conflitos e acções promovidas pelos agentes europeus da educação colonial.

De resto, alguma da bibliografia mais recente confirma esta conclusão e as pistas de estudo consequentes. Clive Whitehead, por exemplo, demonstra que no caso do Império Britânico também não existe uma política educativa colonial até ao período que decorre entre as duas guerras mundiais (Whitehead, 1988). Joseph Roger de Benoist, num importante e erudito estudo sobre as relações entre missionários e administradores no Sudão (Benoist, 1987), demonstra quão importantes se tornam a «personalidade dos homens» e a sua «acção no terreno» para compreendermos a penetração dos missionários e das suas práticas de ensino. Gail P. Kelly comprova que, apesar da mitologia gerada pelas teses da *mission civilisatrice*, o Estado francês define na metrópole e aplica nas colónias africanas da AOF e na Indochina, políticas educativas completamente distintas (in Altbach & Kelly, 1984, pp. 9.31).

Não interessa alongarmo-nos nos exemplos, mas importa afirmar, de passagem, as potencialidades heurísticas da utilização das abordagens históricas comparativas, uma proposta que não sendo inovadora (e.g. Meyer *et al.*, 1992 e Nóvoa, 1995) pouco tem servido para testar a hipotética singularidade da «educação colonial portuguesa». Ainda que no nosso caso circunscrita à bibliografia utilizada, a utilização desta metodologia permite-nos recusar tanto as imagens de um ideário pedagógico específico e atemporal quanto as imagens de um irremediável atraso na planificação metropolitana de uma educação para as massas colonizadas, já porque existem filiações e homologias evidentes em

³ Casos de Luciano Cordeiro, António Ennes, Adolfo Coelho, Tomás de Almeida Garrett, Sampaio e Melo, Borges Garinha, etc. Sobre o assunto permito-me remeter o leitor para a leitura da minha dissertação de mestrado (Paulo, 1992, pp. 66-106).

relação às ideologias pedagógicas, já porque também as restantes metrópoles somente definem tais políticas no período subsequente à II Guerra Mundial (cf. Watson, 1982a). Por outro lado, este tipo de abordagens, por implicarem a crítica teórica e analítica da definição de objectos à «escala nacional», obrigam-nos a ponderar de outro modo as habituais explicações para as diferenças e as especificidades, normalmente inscritas nas categorias dos «efeitos perversos» e das «excepções que confirmam a regra».

Aqui chegados, convém recordar a terceira imagem expressa no texto de Luís Polanah. Trata-se da ideia de uma certa «positividade» da introdução da escola, considerando-se esta última como elemento de um processo de mudança introduzido pelos europeus, que se revela «mais eficaz do que se as colónias continuassem como eram». Aqui temos a educação colonial para as massas representada a «três dimensões».

– A dimensão ideológica que investe a escola numa, passe a metáfora, espécie de cavaleiro da cruzada pelo progresso.

– A dimensão institucional da invenção europeia que, permita-se-nos a ironia, não fora o colonialismo ainda hoje seria desconhecida do «Terceiro-Mundo»;

– A dimensão «contabilista» de um processo que, no saldo dos débitos («erros e abusos») e créditos (utilidade para quem «precisava de alguma maturidade»), se revela positivo para o «progresso geral da humanidade».

É impossível sustentar qualquer tese que se fundamente na ideia da adesão unânime do pensamento pedagógico e colonialista europeus dos séculos XIX e XX à defesa da escola – ou mesmo da educação – com factor de progresso em contexto colonial (Besag, 1981 e Mangan, 1993). Robert Young demonstra como as teses sobre a educação variam historicamente em função das teorizações sobre a Cultura, a Raça e a Civilização, destacando o carácter recorrente e actual de certas distinções formuladas no século passado (Young, 1995). Se não fossem os limites cronológicos que nos impusémos, a proposta seria aliciante para conduzir uma reflexão sobre o discursos que, nos nossos dias, interliga os problemas da massificação escolar da reforma do sistema educativo e do multi-

culturalismo. Todavia, a definição das ideias e das práticas pedagógicas revela-se historicamente indissociável da visão do colonizado pelo colonizador. Deste modo, conceber uma escola para as colónias significa pensar *para quem se destina a educação*, definir *que tipo de agentes podem realizar o acto educativo e imaginar um futuro para o público a quem se destina a escola*.

Nunca existiu unanimidade de pontos de vista sobre as questões supracitadas. Desde as polémicas oitocentistas acerca da possibilidade ou impossibilidade de se educar o negro africano, até aos debates da segunda metade do nosso século acerca dos perigos ou das vantagens da escolarização para a manutenção, entre os povos colonizados, do sentimento de «integridade nacional». Se Luciano Cordeiro, Adolfo Coelho e Simões Raposo defendem a educação dos negros como forma de os «erguer até à civilização», Mouzinho de Albuquerque, António Ennes ou Oliveira Martins sustentam precisamente o oposto. A este segundo propósito se adequam as palavras de Oliveira Martins em *O Brasil e as Colónias Portuguesas* (1880), ao afirmar que «a ideia de uma educação dos Negros é, portanto, absurda não só perante a História, como também perante a capacidade mental dessas raças inferiores» (7ª ed., 1978, p. 255). Na primeira metade do nosso século, vozes como as de Sampaio e Melo, Adolfo Lima, Borges Graíña, Norton de Matos, ou Sousa Dias preconizam medidas tendentes à expansão da educação nas colónias. Tal como no período anterior, são agora os partidários da «educação do preto pelo trabalho e pela evangelização» (Brito Camacho, João Belo, Vicente Ferreira, Salazar, Marcelo Caetano, etc.) que determinam a condução da política colonial e que produzem documentos essenciais para se entender a não escolarização dos africanos, casos do *Estatuto Político Civil e Criminal dos Indígenas* (1926/7, 1929) ou o *Estatuto Missionário* (1941). Chegados às últimas décadas do colonialismo português, bastará talvez lembrar os exemplos de dois ministros do Ultramar – Adriano Moreira e Silva Cunha –, para constatar a continuidade das divergências, neste caso a propósito da expansão e massificação da rede escolar oficial nas principais colónias portuguesas. Em suma, a construção de objectivos educacionais susceptíveis de fornecer um modelo escolar de educação constrói-se no contexto de polémicas sobre o africano (primitivo ou antropóide, inferior ou atrasado, boçal ou infantil), os agentes educativos (missionários ou administradores, professores ou todo e qualquer colono) e futuro imaginado pelos por-

tugueses para os africanos (dependentes da «Mãe-Pátria», no melhor dos casos gozando do estatuto de cidadão português).

A miopia europocêntrica encontra-se também presente na imagem totalizante da *exportação* dos modelos europeus de educação escolar para as colónias. Herdada das ideologias legitimadoras do colonialismo, a imagem prolonga-se, mudando os tons que não os contornos, nos discursos sobre a aculturação, a persistência da «educação tradicional» e a resistência ao processo de colonização escolar, construídos na era das independências e das ideologias pan-continentais. Todas estas visões se legitimam contudo num pressuposto que carece de fundamentação histórica: o de que o homem colonizado é o sujeito passivo e unidimensional da história do século de dominação colonial. Assim, reconhece-se-lhe, na melhor das hipóteses, capacidade para responder ao colonizador pela resistência passiva, ao não se integrar nos modelos económicos, sociais, políticos, culturais e educativos que lhe são impostos. Vários estudos recentes demonstram que esta imagem se deve tão só ao silenciamento histórico dos dominados, imposto pelas ideologias, pelas opções teóricas e pelas «regras de método» usadas pela historiografia (Feierman, 1993). No que respeita aos processos de educação para as massas, abrem-se aqui múltiplas possibilidades de revisão dos nossos conhecimentos, na medida em que somos confrontados com a hipotética importância de outros modelos de educação massificada que não o escolar (e.g. missões) e com fenómenos complexos e diversificados de reacção/integração cultural ao modelo escolar europeu, que se repercutem porventura no (in)êxito das políticas educativas em fases finais do colonialismo e nos períodos posteriores às independências.

No caso da história da educação das ex-colónias portuguesas pouco se sabe neste domínio. Encontramos alguns estudos sobre a formação das *élites* que vêm a liderar os processos de luta anti-colonial (e.g. Margarido, 1980, Dias, 1984 e Oliveira, 1987), uma ou outra referência às reacções dos africanos perante a instalação e a prática educativa/evangelizadora dos missionários (Samuels, 1970 e Errante, 1995), bem como um estudo que, ainda que não estritamente relacionado com a educação, procura reflectir sobre as formas de hegemonia africana durante parte do processo de colonização (Margarido, 1989). Muito pouco para se conhecerem as alternativas e as reacções à imposição do modelo escolar nas colónias.

Trata-se ainda assim de uma área temática que apresenta várias alternativas de trabalho. Desde as relacionadas com agentes e discursos da educação colonial (através do estudo biográfico das *elites* oitocentistas, responsáveis pela introdução da imprensa em Angola, Moçambique e Cabo verde, mas também protagonistas da produção e circulação de um discurso sobre a educação, da qual desconhecemos em grande parte o conteúdo e os ecos obtidos junto das camadas urbanas das burguesias coloniais), até às investigações que permitam definir a complexidade das reacções africanas à escolarização durante o nosso século, (utilizando testemunhos orais de africanos que frequentaram a *Escola Portuguesa*⁴), passando pelas monografias de associações apostas na «educação popular» (e.g. Liga Nacional Africana), ou por análises da importância relativa de outras formas de educar (escolas islâmicas, escolas dominicais e missões protestantes, etc.).

Resta-nos, por último, a «dimensão contabilista» que se expressa nas tentativas de balancete histórico da educação colonial. Ao contrário das imagens anteriores, as que se integram neste modo de representação da história da educação colonial têm origem mais recente, surgindo de modo estruturado no «group of Bonaventure Sway (Temu & Sway, 1981). No essencial, este tipo de abordagens pretende assegurar uma suposta «neutralidade científica», através da observação dos resultados positivos e negativos da educação colonial, reagindo assim às fórmulas laudatórias da historiografia colonial e às explicações estruturais desenvolvidas pelos historiadores marxistas e pelos adeptos das teorias da dependência. Neste propósito privilegiam-se os *case studies*, de modo a sustentar a imagem da singularidade absoluta de cada território, período ou processo de colonização. Segue-se o inventário dos benefícios (crescimento das taxas de «literacia», fundação das redes escolares, formação de *elites*, unificação linguística, etc.) e dos erros e abusos (sistemas educativos elitistas, deficiências

⁴ Ainda que orientado por perspectivas de análise diferentes das do historiador, gostaríamos de fazer alusão a alguns trabalhos e projectos desenvolvidos pelo *Centro de Investigação e Intervenção Educativas* da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, que, ao utilizarem dados genealógicos e testemunhos orais das vivências escolares/educativas no período colonial, podem comprovar as virtualidades deste tipo de documentação. Cf. Stephen R. Stoer (1992). A Reforma educativa e a Formação Inicial e Contínua de professores em Portugal: Perspectivas Inter/multiculturais. In A. Nóvoa & T.S. Popkewitz (org.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa: Educa, pp. 71-81.

quantitativas e qualitativas do quadro de agentes educativos, destruição de culturas autóctones, etc.). Por último, tomam-se as conclusões confrontando, para cada caso, o valor relativo dos dois lados da balança.

Todavia, o suposto carácter «neuro e científico» destas imagens não resiste a três observações. A primeira relaciona-se com a insuficiência quantitativa e qualitativa dos dados disponíveis. A segunda consiste no carácter a-histórico e apriorístico destes balancetes, uma vez que se avalia o impacte da escolarização em função dos «resultados finais», tomando estes como um dado absoluto e não como um termo de comparação que apenas corresponde ao estado actual do sistema educativo em determinado local. A terceira reside na crítica ao(s) modelo(s) de teorização que, de modo mais ou menos explícito, dá sentido e coerência a esta visão da história colonial, segundo o qual o colonialismo é apenas uma forma transitória e de importância variável no decurso do «processo civilizatório» que corresponde à «integração sociocultural dos países do Terceiro Mundo no Sistema-Mundial».

Henk Wesseling pode assim sustentar que «an economic balance sheet of colonialism is extraordinarily difficult. Not only because of the lack of data but also because of theoretical problems» (1991, p. 84). Acrescentamos contudo que tal dificuldade não se confina à esfera económica e que são efectivamente os problemas teóricos, correspondentes às duas últimas observações do parágrafo anterior, que determinam a natureza dos obstáculos. A continuidade dos estudos sobre a educação colonial permitirá obviamente ultrapassar a falta de dados que possuímos no momento. Todavia, esse crescimento não impede o carácter apriorístico e teleológico que se encontra subjacente à utilização historiográfica de um *Educational balance sheet*.

Assim sendo, a educação colonial necessita de outros enquadramentos e debates teóricos. Porque fracassam grande parte dos projectos educativos ditados pelos poderes coloniais e neo-coloniais na generalidade dos países africanos, enquanto outras ex-colónias parecem conhecer resultados «mais animadores»? A resposta não é simples, mas qualquer tentativa nesse sentido implica uma opção preliminar: saber como articular as assimetrias locais e regionais, sem repetir os «totalitarismos» da *História Imperial* e os «irreduzíveis particularismos» das *Histórias Continentais* ou *Nacionais*. A resposta deve assim passar pela crítica de alguns pressupostos ideológicos e conceptuais, que vão da auto-

nomização absoluta dos espaços geográfico-civilizacionais, até certas aplicações das teorias da globalização que se fundam numa teleologia da homogeneização (Iniesta, 1992, pp. 83-102). Surgem neste contexto de crítica duas grandes vias de integração da *história da educação colonial* numa *história mundial da educação*: separa-as o tipo de abordagem (comparação cronológica do desenvolvimento de determinados processos, ou comparação sincrónica de fenómenos homólogos); mas une-as a pressuposição de que o problema central reside na avaliação dos modos através dos quais cada cultura define o seu passado-futuro, tomando-o como expressão do passado-futuro da humanidade.

No âmbito deste último tipo de propostas da chamada *World History*, anunciam-se pistas para a revisão dos nossos conhecimentos sobre a história da educação colonial para as massas em Portugal e nos países que outrora constituíam o velho império. O impacto do colonialismo português sobre os modos de pensar e praticar a educação para as massas naqueles países deixa de poder ser avaliado no quadro limitativo de uma política colonial nacional. Impõem-se novos trabalhos capazes de dar conta das hesitações, dos acasos e dos insucessos que vão moldando as decisões políticas, bem assim como de interligar a singularidade de certos discursos e práticas com as tendências à «globalização» dos saberes, dos valores e das regras de planeamento educativo. Impõe-se uma maior atenção aos homens, às vidas e às vivências coloniais, que permita elucidar de outro modo a integração da escola nas sociedades sujeitas à dominação colonial, tomando agora o colonizado e o colonizador como agentes activos dos processos de génese, consolidação e desagregação dos impérios e das educações imperiais. Impõe-se, por último, a necessidade de se conjugarem na análise diversos modos de educar, não exclusivamente os que resultam da iniciativa dos poderes estabelecidos ou que giram na órbita da escola como instituição nuclear da educação para as massas.

Para concluirmos este trabalho, retenhamos uma expressão paradoxal citada no início do artigo, que nos serviu aliás para intitularmos o mesmo: «Vantagens da instrução e do trabalho». A imagem do trabalho como elemento capaz de promover ou de inviabilizar a educação escolar das massas constitui um dos pólos do discurso pedagógico contemporâneo, tome este como referente as nações, as colónias ou o universo. De acordo com as realidades cobertas pelos conceitos e com os valores subjacentes aos produtores do discurso,

podemos chegar à paradoxal conclusão de que ambas as asserções são válidas. Perplexidade análoga poderia suscitar a nossa proposta de conclusão provisória: a ideia de que, atendendo ao caso da história da «educação colonial portuguesa», não existe efectivamente uma *escola para as massas*, mas é seguramente improvável que não tenha existido *educação para as massas*. Todavia, o estudo desta última obrigar-nos-á no futuro a reconsiderar: por um lado, as condições institucionais e o interesses efectivo em, repetimos a citação, «assumir um papel activo no apoio à historiografia da educação nas antigas colónias» (A. Nóvoa, *in* AA. VV., 1988, p. 50); por outro lado, a abandonarmos a noção da «educação colonial portuguesa» e a repensarmos as imagens e representações a que atrás aludimos. Em suma, o estudo da *educação para as massas* no contexto do colonialismo português e dos países que adoptaram o Português como língua oficial, poderá contribuir para o desenvolvimento da própria história da educação em Portugal, sob condição de adoptarmos perspectivas capazes de detectar a singularidade no contexto da universalidade, ou, como afirma Steven Feierman, auto-conscientes de que os historiadores «have no choice but to open the world history to African history, but having done so, they find that the problems have just begun» (Feierman, 1993, pp. 198-9).

Correspondência: João Carlos Paulo, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 Braga

Bibliografia

- AA. VV. (1988) *1º Encontro de História da Educação em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- A DICK, Christel (1989) La Escuela en el Sistema Mundial Moderno – un Intento de Desmitologización de la Idea de la Escuela como herencia Colonial. *Colección de las apostaciones Alemanas Recientes en las Ciencias Pedagógicas*, 40, 70-88.
- ALEXANDRE, Valentim (1992) Portugal em África (1825-1974: uma visão geral. *In* Hipólito de la Torre Gómez (coord.), *Portugal, España y Africa en los últimos cien años*. Mérida: Universidad nacional de educación a Distancia, 29-43.
- ALEXANDRE, Valentim (1993) *Os Sentidos do Império. Questão Nacional e Questão Colonial na Crise do Antigo Regime Português*. Porto: Edições Afrontamento.

- ALMEIDA, Adelino Marques de (1987-88) Para uma Compreensão do evoluir do Ensino em Moçambique. 1926-1974. *Africana*, 1-3, 1-105, 25-237, 11-143.
- ALTBACH, Philip G. & KELLY, Gail P. (ed.) (1984) *Education and the Colonial Experience*. New Brunswick & London: Transaction Books. (2ª ed. rev.).
- AMSELLE, Jean-Loup (1993) Anthropology and Historicity. *History and Theory*, 32, 12-31.
- ANDERSON, Benedict (1991) *Imagined Communities*. London & New York: Verso (2ª ed. rev.)
- ANI, Marimba (Dona Richards) (1992) *Yurugu. An African-centered Critique of European Cultural Thought and Behavior*. Trenton, N.J.; African World Press.
- ARNOVE, Robert F.; ALTBACH, Philip G.; KELLY, Gail P. (eds.) (1992) *Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- AZEVEDO, Mário (1980) A Century of Colonial education in Mozambique. In Agrippah T. Mugomba & Mougo Nyaggah (ds.), *Independence without Freedom. The Political Economy of Colonial Education in Southern Africa*. Santa Barbara & Oxford: ABC-CLIO, 191-213.
- AZEVEDO, Rafael Ávila de (1958). *Política de Ensino em África*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar – Centro de Estudos Políticos e Sociais.
- BATES, Robert H.; MUDIMBE, V.Y.; O'BARR, Jean (eds.) (1993) *Africa and the Disciplines. The Contributions of Research in Africa and the Social Sciences and Humanities*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- BENDER, Gerald J. (1980) *Angola sob o Domínio Português. Mito e Realidade*. Lisboa: Sá da Costa Editora (trad. portuguesa de *Angola under the Portuguesees – Myth and Reality*, 1976).
- BENOIST, Joseph-Roger de (1987) *Église et pouvoir colonial au Soudan français. Administrateurs et missionnaires dans la Boucle du Niger (1885-1945)*. Paris: Karthala.
- BERMAN, Edward H. (1974) African Responses to Christian Mission Education. *Africana Studies Review*, 17 (3), 527-40.
- BESAG, Frank P. (1981) Social Darwinism, Race and Research. *Journal of the Midwestern History of Education*, 11, 1983, 135-56.
- BHOLA, H.S. (1990) An Overview of Literacy in Sub-Saharan Africa – Images in the Making. *African Studies Review*, 33 (3), 5-20.
- BLAUT, J. M. et al (1992) *The Debate on Colonialism, Eurocentrism and History*. Trenton, N.J.: Africa World Press, Inc.
- BOAHEN, A. Adu (1987) *Africa Perspectives on Colonialism*. Baltimore & London: The John Hopkins University Press.

- BOUCHE, Denise (1982) L'école rurale en Afrique occidentale française de 1903 à 1956. *In Études Africaines offertes à Henri Brunschwig*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, pp. 27-30.
- BRAY, Mark (1994) Decolonisation and Education: new paradigms for the remnants of empire. *Compare*, 24 (81), 37-51.
- CAPELLE, Jean (1990) *L'éducation en Afrique noire à la veille des Indépendances (1946-1958)*. Paris: Éditions Kathala.
- CASTRO, Armando de (1980) *O Sistema Colonial Português em África (meados do século XX)*. Lisboa: Editorial Caminho (2ª edição).
- COOPER, Frederick et al. (1993) *Confronting Historical Paradigms. Peasants, Labor and the Capitalist World in Africa and Latin America*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- COOPER, Frederick (1994) Conflict and Connection: Rethinking Colonial African History. *The American Historical Review*, 99 (5), 1516-45.
- CROSS, Micheal (1987) The Political economy of Colonial Education: Mzambique, 1930-1975. *Comparative Education Review*, 31 (4) pp. 550-569.
- DIAS, Jill R. Uma Questão de Identidade: Respostas intelectuais às transformações económicas no seio da elite crioula da Angola Portuguesa entre 1870 e 1930. *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 1, 61-94.
- DAVIDSON, Basil (1992) *The Black Man's Burden. Africa and the Curse or the Nation-State*. New York: Times Books.
- D'SOUZA, Henry (1975) External Influences on the Development of Educational Policy in British Tropical Africa from 1923 to 1939. *The African Studies Review*, 18 (2), 35-43.
- ERRANTE, Antoinette (1995) Growing Up Assimilating: An Oral History of Colonial Missionary Education in Mozambique. *In António Nóvoa, Marc Depaepe & Erwin V. Johannngmeir (eds.), The Colonial Experience in education: Historical Issues and Perspectives*. Gent: Paedagogica Historica, 213-31.
- FIERMAN, Steven (1993) African Histories and the Dissolution of World History. *In R.H. Bates, V. Y. Mudimbe & J. O'Barr (eds.), Africa and the Disciplines*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 167-212.
- FERREIRA, Eduardo de Sousa (1974) *Portuguese Colonialism in Africa: the end of an era*. London: UNESCO (trad. portuguesa com o título: *O Fim de uma Era: o Colonialismo Português em África*, publicada em Lisboa em 1977, pela Livraria Sá da Costa Editora).
- GARDINIER, David E. (1994) French Colonial Education in Chad. *Africana Journal*, 16, 1994, 300-10.
- GINSBURG, Mark B. et al. (1991) Educational Reform: Social Struggle, the State and the

- World Economic System. In Mark B. Ginsburg (ed.), *Understanding Educational Reform in Global Context. Economy, Ideology, and the State*. New York & London: Garland Publishing, Inc., 3-47.
- GIRARDET, Raoul (1972) *L'idée coloniale en France*. Paris: La Table Ronde.
- GUTH, Suzie (1990) L'école en Afrique noire francophone: une appropriation institutionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 90, pp. 71-97.
- HAMMOND, Richard J. (1966) *Portugal and Africa. 1815-1910. A Study in Uneconomic Imperialism*, Stanford: Stanford University Press.
- HARBER, Clive (1991) Schools and Political Learning in Africa: themes and issues. *Compare*, 21 (1), 61-72.
- INIESTA, Ferrán (1992) *El planeta negro. Aproximación histórica a las culturas africanas*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- JEWSIEWICKI, B. & MUDIMBE, V.Y. (1993) Africans' Memories and Contemporary History of Africa, *History and Theory*, 32, 1-11.
- JOHNSTON, Anton (1990) Adult Literacy for Development in Mozambique. *African Studies Review*, 33 (3) 83-96.
- KALLAWAY, Peter (1993) Historical discourses, racist mythology and education in the twentieth-century South Africa. In J. A. Mangan (ed.), *The imperial curriculum. Racial images and education in the British colonial experience*. London & New York: Routledge, 194-241.
- LOBBAN, Richard (1979) *Historical Dictionary of the Republics of Guinea-Bissau and Cape Verde*. Metuchen, N.J. & London: The Scarecrow Press.
- LONSDALE, John (1990) Le passé de l'Afrique au secours de son avenir. *Politique Africaine*, 39, 135-54.
- MACKENZIE, Clayton G. (1993) Demythologising the Missionaries: a reassessment of the functions and relationships of Christian missionary education under colonialism. *Comparative Education*, 29 (1), 45-66.
- MACKENZIE, John M. (1994) Edward Said and the Historians. *Nineteenth-Century Contexts*, 18 (1), 9-25.
- MANGAN, J. A. (1988) Imperialism, history and education. In J. a. Mangan (ed.), *'Benefits bestowed? education and British Imperialism*. Manchester & New York: manchester University Press, 1-22.
- MANGAN, J. A. (1993) Images for confident control. Stereotypes in imperial discourse. In J. a. Mangan (ed.), *The imperial curriculum. Racial images and education in the British colonial experience*. London & New York: Routledge, 6-22.
- MARGARIDO, Alfredo (1970) L'enseignement en Afrique dite portugaise. *Revue Française d'Études Politiques Africaines*, 56, 62-85.

- MARGARIDO, Alfredo (1980) *Estudos sobre Literaturas das Nações Africanas de Língua Portuguesa*. Lisboa: A Regra do Jogo.
- MARGARIDO, Alfredo (1989) Algumas formas da hegemonia africana nas relações com os europeus. In *I Reunião Internacional de História de África. Relações Europeia-África no 3º Quartel do Século XIX*. Lisboa: CEHCA – Instituto de Investigação Científica e Tropical, 383-406.
- MEYER, John W. et al. (1992) *School Knowledge for the Masses. World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century*. Washington DC & London: The Falmer Press.
- MÓNICA, Maria Filomena (1978) *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença.
- NÓVOA, António (1992) A «Educação Nacional» (1930-1960). In Joel Serrão e A.H. Oliveira Marques (dir.), *Nova História de Portugal. Vol. 12: Portugal e o Estado Novo*. Lisboa: Editorial Presença, 455-519.
- NÓVOA, António (dir.) (1993) *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (Séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- NÓVOA, António (1995) On History, History of education, and History of Colonial Education. In António Nóvoa, Marc Depaepe & Erwin V. Johanningeneier (eds.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*. Gent: Paedagogica Historica, 23-61.
- OLIVEIRA, Mário António F. (1987) À Procura de uma Identidade Angolana: do Lyceu Salvador Correia à Sociedade cultural de Angola. *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 6-7, 179-94.
- PARRY, Benita (1987) Problems in Current Theories of Colonial Discourse. *The Oxford Literary Review*, 9 (1-2), 1987, 27-58.
- PATTEE, Richard (1959) *Portugal na África Contemporânea*. Coimbra: Imprensa de Coimbra.
- PAULO, João Carlos (1992) «A Honra da Bandeira». *A educação colonial no sistema de ensino português (1926-1946)* (Tese de Mestrado dactilografada). Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa.
- PAULO, João Carlos (1995) Éducation Coloniale et «École Portugaise». In António Nóvoa, Marc Depaepe & Erwin V. Johanningemeier (eds.), *The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspectives*. Gent: Paedagogica Historica, 115-35.
- PHYLLIS, Martin M. (1980) *Historical Dictionary of Angola*. Metuchen, N.J. & London: The Scarecrow Press.
- POLANAH, Luís (1986) Patriotism e Falsificação Histórica. Uma análise a formação da identidade nacional em Moçambique e Angola. *Factos e Ideias*, 2(3), 211-44.

- RAMIREZ, Francisco O. & BOLL, John (1987) The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. *Sociology of Education*, 60, 2-17.
- RAYFIELD, Joan R. (1994) Neo-Neocolonialism in West Africa Education. *Africana Journal*, 16, 255-68.
- REGO, António da Silva (1961) *Lições de Missionologia*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar – Centro de Estudos Políticos e Sociais.
- SAID, Edward B. (1994) *Culture and Imperialism*. New York: Vintage Books.
- SAMUELS, Michael Anthony (1970) *Education in Angola, 1878-1914. A History of Culture Transfer and Administration*. New York: Teachers College Press.
- SANTOS, Martins dos (1970) *História do Ensino em Angola*. Luanda: Serviços Provinciais de Educação.
- SECK, Papa Ibrahima (1993). *La stratégie culturelle de la France en Afrique. L'enseignement colonial (1817-1960)*. Paris: Éditions l'Harmattan.
- SILVA, Elisete Marques da (1992-1994) O papel societal do sistema de ensino na Angola Colonial (1926-1974). *revista Internacional de Estudos Africanos*, 16-17, 103-30.
- STOER, Stephen R. (1986) *Educação e mudança social em Portugal*. Porto: edições Afrontamento.
- STOLER, Ann Laura (1929) Rethinking Colonial Categories: European Communities and the Boundaries of Rule. In Nicholas B. Dirks (ed.), *Colonialism and Culture*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 319-52.
- SURET-CANALE, Jean (1994) Les relations entre l'administration coloniale française et les missions catholiques en AOF (1900-1960). *Cahiers d'Histoire de l'Institut de Recherches Marxistes*, 54, 65-78.
- TEMU, Arnold & SWAY, Bonaventure (1981) *Historians and Africanist History: A critique*. London: Zed Press.
- THOBIE, Jacques et al. (1990) *Histoire de la France Coloniale, 1914-1990*. Paris: Armand Colin.
- TORRES, Adelino (1991) *O Império Português entre o Real e o Imaginário*. Lisboa. Escher.
- VANSINA, Jan (1993). UNESCO and african Historiography. *History in Africa*, 20, 337-52.
- WATSON, Keith (1982a) Colonialism and Educational Development. I Keith Watson (ed.), *Education in the Third World*. London & Canberra: Croom Helm, 1-45.
- WESSELING, Henk (1991) Overseas History. In Peter Burke (ed.), *New Perspectives on Historical Writing*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 67-92.
- WHITEHEAD, Clive (1988) British colonial educational policy: synonym for cultural

- imperialism? In J. Mangan (ed.), *Benefits bestowed? Education and British Imperialism*. Manchester & New York: Manchester university press, 211-30.
- WILLIAMSON, Alan (1991) Breaking Down the Myths of Colonial Schooling: the case of the Torres Strait Islands in Northern Australia. *Comparative Education*, 27 (3), 297-309.
- WILSON, Henry S. (1994) *African Decolonization*. London et al.: Edward Arnold.
- YOUNG, Crawford (1994) *The African Colonial State in Comparative Perspective*. New Haven & London: Yale University Press.
- YOUNG, Robert J. C. (1990) *White Mythologies Writing History and the West*. London & New York: Routledge.
- YOUNG, Robert J. C. (1995) *Colonial Desire. Hybridity in Theory, Culture and Race*. London & New York: Routledge.