



**O “descobrimento” do Brasil
nos manuais escolares de leitura
adotados em Angola e Moçambique
(1960-1970)**

Sarah Luna de Oliveira

Práticas da História, n.º 17 (2023): 83-113

www.praticasdahistoria.pt

Sarah Luna de Oliveira

O “descobrimento” do Brasil nos manuais escolares de leitura adotados em Angola e Moçambique (1960-1970)

Nesta investigação analisaremos um conjunto de nove manuais escolares de leitura destinados ao Ensino Rudimentar e ao Ensino Primário Elementar em escolas ultramarinas de Angola e Moçambique publicados entre as décadas de 1960 e 1970. Nosso objetivo principal consiste em examinar como os conteúdos acerca dos “descobrimentos” portugueses em geral, e do Brasil, em particular, foram desenvolvidos dentro deste universo livresco. Sondaremos como estas abordagens atenderam aos princípios políticos e ideológicos de autodefesa do projeto imperial português nas últimas décadas do Estado Novo e como as teses de Gilberto Freyre acerca do protótipo brasileiro de nação harmonicamente miscigenada foram adaptadas com esta finalidade. Por último, construiremos uma analogia sobre a representação dos “gentios”, ou povos nativos do Brasil “pré-cabralino”, com a visão construída sobre os povos “indígenas” de Angola e Moçambique. Para concluir, debatemos como estes suportes educativos refletiram as imagens da cultura original de seus próprios destinatários e consideraremos as suas implicações na subjetivação identitária de seu público-alvo. Palavras-chave: “descobrimentos”; Estado Novo português; manuais escolares; educação colonial.

The “discovery” of Brazil in Reading Textbooks Adopted in Angola and Mozambique (1960- 1970)

In this investigation we will analyze a set of reading school textbooks intended for Elementary and Complementary Primary Education in overseas schools in Angola and Mozambique published between the 1960s and 1970s. Our main objective is to examine how the contents about Portuguese “discoveries” in general, and Brazilian case, in particular, were developed within this bookish universe. We will explore how these approaches met the political and ideological principles of self-defense of the Portuguese imperial State in the last decades of the Portuguese New State government. Also, we will see how Gilberto Freyre’s theses about the Brazilian prototype of a harmoniously mixed nation were adapted for this purpose. Finally, we will build an analogy about the representation of “gentiles”, or native peoples of “pre-cabraline” Brazil, with the vision constructed about the “indigenous” peoples of Angola, Mozambique and/or other areas of the western African coast. To conclude, we will discuss how these educational supports reflected the images of the original culture of their own recipients and we will consider their implications for the subjectivation of identity of their target audience. Keywords: “discoveries”; Portuguese New State; school textbooks; colonial education.

O “descobrimento” do Brasil nos manuais escolares de leitura adotados em Angola e Moçambique (1960-1970)

Sarah Luna de Oliveira*

1. Introdução

O presente artigo pretende analisar um conjunto de nove manuais escolares de leitura destinados ao Ensino Rudimentar e ao Ensino Primário Elementar em escolas ultramarinas de Angola e Moçambique. Os livros consultados foram editados nas décadas de 1960 e 1970 e a maior parte foi impressa nas cidades de Luanda e Lourenço Marques, embora, em alguns casos, tenham sido publicados em Lisboa. Nosso objetivo principal consiste em analisar a natureza etnocêntrica da ideia dos “descobrimientos” em geral, e do Brasil, em particular, como resultado de uma forte associação entre a ideologia colonial e a própria escrita da história pátria portuguesa refletida nas edições didático-escolares elaboradas nas últimas décadas do regime estado-novista. Portanto, nos debruçaremos sobre o sentido da evocação da gesta marítima portuguesa representado nos livros didáticos como “justificação da prioridade portuguesa na gênese da civilização moderna” em face da “nova partilha imperial do mundo”.¹

Com esta finalidade, em primeiro lugar faremos uma breve contextualização sobre o ensino nas escolas primárias ultramarinas de Angola e Moçambique, a fim de entender como a escolarização afirmou-se

* Sarah Luna de Oliveira (lunadesarah@gmail.com). Centro de História da Sociedade e da Cultura, Rua de S. Pedro, n.º 2, 3000-370 Coimbra, Portugal. Artigo original: 9-10-2023; artigo revisto: 12-12-2023; aceite para publicação: 12-12-2023.

¹ Fernando Catroga, “Ritualizações da história”, em *História da história de Portugal: séculos XIX-XX – da historiografia à memória histórica* (Lisboa: Temas e Debates, 1998), 301.

como ferramenta de colonização e aculturação dos jovens africanos. Em seguida, procederemos à análise das edições didático-escolares entendidas como vetores responsáveis pela “elaboração da identidade cultural” (neste caso, portuguesa) na instrução básica dos estudantes. Inicialmente, investigaremos a relevância das lições sobre os “descobrimientos” e identificaremos conexões entre o episódio do “achamento” da Ilha de Vera Cruz com a “descoberta” dos territórios de Angola e Moçambique. Veremos que a construção dos relatos escolares sobre a história da expansão colonial portuguesa buscava fomentar o patriotismo e o sentimento de pertença a uma “nação pluricontinental e plurirracial que se estende do Minho ao Timor”.³ Portanto, sob a luz das teorias de Gilberto Freyre veremos como o protótipo brasileiro de nação harmonicamente miscigenada serviu a estes propósitos, apresentando-se como “espelho” para as sociedades miscigenadas que ainda estavam sob a dominação lusa.

Recordamos que, no âmbito da cronologia proposta, as guerras de libertação colonial tanto em Angola como em Moçambique já estavam em marcha e, talvez por isso, o investimento pedagógico-escolar do Estado Novo na evocação dos “descobrimientos” também fosse parte de uma estratégia de reivindicar o suposto “direito histórico” do governo de Lisboa sobre aqueles domínios da África Ocidental e Oriental e assim forjar um elo histórico de continuidade entre as navegações patrocinadas pelo infante D. Henrique e o projeto imperialista do Estado Novo. Sob esta mesma lógica, as lições sobre o “descobrimento” do Brasil foram elaboradas para nutrir o sentimento de “portuguesidade” na consciência dos estudantes africanos, possibilitando identificações referentes à formação multiétnica da população e apresentando-a como “modelo” ou “resultado” da ação colonizadora lusa nos trópicos.

Investigaremos como a heroicização da figura de Pedro Álvares Cabral ao lado de outros “descobridores” da costa atlântica africana, a exemplo de Diogo Cão, Nuno Tristão, Serpa Pinto, João de Santarém

2 Alain Choppin, “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”, *Educação e Pesquisa* 30, n.º 3 (2004): 566.

3 *Livro de leitura da terceira classe* (Luanda: Edições ABC, 1965), 122.

ou Pêro de Escobar, ombreava com a exaltação a Vasco da Gama, o “revelador” do caminho marítimo entre a Europa e a Índia. Veremos como o estudo destas figuras históricas buscou reforçar o mito imperial do “Portugal descobridor”⁴ naquela conjuntura mundial marcada pela descolonização e emancipação política tanto em África como na Ásia. Também consideraremos os argumentos casuísticos empregados para justificar a empreitada da chegada portuguesa às terras de Vera Cruz. Igualmente, investigaremos as filiações historiográficas que serviram de base à construção destas lições, com especial atenção para as menções à carta de Pêro Vaz de Caminha e às teses sobre a intencionalidade e o sigilo dos “descobrimientos” formuladas por Jaime Cortesão e por Damião Peres.

Por último, buscaremos referências ao Brasil “pré-cabralino”, a fim de esquadriñar as representações dos “gentios”, ou povos nativos, e do seu “mundo”. Complementarmente, confrontaremos tal visão com a dos povos “indígenas” africanos descritas nos episódios dos “descobrimientos” de Angola e Moçambique. Desta maneira, desvendaremos como a alteridade, ou o encontro com o outro, está figurada nas explicações dos livros didáticos trabalhados, ou ainda, como estes suportes educativos refletem as imagens da cultura original de seus destinatários, autorizando identificações entre o alunado e suas narrativas.

2. O ensino nas escolas primárias ultramarinas de Angola e Moçambique: breve contextualização

A partir da década de 1940 em diante, a Igreja Católica acentuou a sua atuação e orientação ideológica sobre a educação estado-novista. A 7 de maio de 1940, a Concordata e o Acordo Missionário entre Portugal e a Santa Sé foram firmados no Vaticano entre o próprio Salazar e o Núncio Apostólico. De acordo com Manuel Braga da Cruz, estes dois acordos assinalavam “uma crescente aproximação da Igreja com o Estado, cuja confluência de interesses era patente, mas sem confundir

⁴ *Portugal no mundo: livro de leitura para a quarta classe* (Lourenço Marques: Livraria Casa Spanos, 1966), 118.

uma e outra esfera, nem lesar a autonomia e independência das duas instituições, mais seguramente no plano interno”. Em contrapartida, “no campo colonial e da missionação, [...] a imbricação acabou por ser manifesta”.⁵

Para Fernando Rosas, neste caso a Igreja foi posta “ao serviço do projecto imperial do Estado Novo à luz do Acordo Missionário”, ou seja, “a Igreja assume um papel explícito de veiculação ideológica dos valores do projecto imperial nacionalista do Estado Novo, nomeadamente através da funcionarização dos seus quadros nas antigas colónias”. Para este historiador, o Estado Novo instrumentalizou politicamente a Igreja “sem os custos políticos e orçamentais inerentes”. Em contrapartida, este mesmo Estado realizou “certas concessões substanciais no domínio religioso, cultural e educacional”. Portanto, para Rosas, aqui, a cooperação Estado-Igreja podia ser identificada como “uma espécie de um ‘neo-regalismo funcional’ em regime de separação jurídica”.⁶

Entretanto, a celebração do Acordo Missionário concedeu protagonismo às autoridades eclesiásticas para as missões educativas religiosas em todas as latitudes do Ultramar, papel que veio a ser reforçado pelo Decreto-Lei n.º 31:207, de 1941, que promulgava o Estatuto Missionário. O seu artigo 3.º determinava:

As missões católicas portuguesas podem expandir-se livremente, para exercer as formas de actividade que lhes são próprias, e nomeadamente a de fundar e dirigir escolas para os indígenas e europeus, colégios masculinos e femininos, institutos de ensino elementar, secundário e profissional, seminários, catecumenatos, ambulâncias e hospitais, nos termos do presente diploma.⁷

5 Manuel Braga da Cruz, *O Estado Novo e a Igreja Católica* (Lisboa: Bizâncio, 1999), 91.

6 Fernando Rosas, “Estado e Igreja em Portugal: do salazarismo à democracia”, *Finisterra: Revista de Reflexão e Crítica* 33 (1999): 26.

7 Ministério das Colónias, *Estatuto Missionário*, Decreto-Lei n.º 31:207, publicado em 5 de abril de 1941, art.º 3.º.

Note-se que a distinção entre as escolas para a instrução de “indígenas” e “europeus” era clara. Segundo Mazula, a educação “indígena”, também designada por “rudimentar”, atendia “à estrutura do sistema de dominação em todos os seus aspetos” e tinha por objetivo “elevar gradualmente da ‘vida selvagem’ à ‘vida civilizada’ dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas”.⁸ Em contrapartida, o “ensino oficial”, igualmente denominado “ensino primário elementar”, era destinado “aos filhos dos colonos ou assimilados”. De acordo com Názia Nhongo Bavo e Orquídea Coelho, em Moçambique, “os alunos do ensino rudimentar eram obrigados a trabalhos forçados, como forma de pagamento da instrução recebida”. Para estes autores, a educação da população nativa destinava-se a “preparar agricultores rurais e artífices que respondessem às necessidades económicas da colónia” e o seu processo de “assimilação” condizia a “um instrumento de consolidação do poder colonial e como justificação do carácter racista da política e das instituições coloniais”.⁹

Corroborando com estas afirmações, Octavio José Zimbico alega que Salazar confiou às autoridades eclesiásticas a educação dos “indígenas” “como base para a colonização e exploração das riquezas das colónias”.¹⁰ Considerando estes aspectos da política educativa colonial, Zimbico ressalta que o Ensino Primário moçambicano caracterizou-se historicamente por seu carácter “discriminatório e segregacionista” responsável por estratificar os estudantes “em função da cor, raça e do grupo social em que estivessem inseridos”.¹¹

Neste sentido, o autor argumenta:

Os alunos de origem europeia, os assimilados e os de origem asiática frequentavam o Ensino Oficial – considera-

8 Brazão Mazula, *Educação, cultura e ideologia em Moçambique, 1975-1985: em busca dos fundamentos filosóficos-antropológicos* (Maputo: Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa, 1995), 80.

9 Názia Nhongo Bavo e Orquídea Coelho, “A educação de populações indígenas em Moçambique: do período colonial ao início da era pós-independência”, *Revista Brasileira de História da Educação* 22 (2022): 6.

10 Octavio José Zimbico, “Morre a tribo e nasce a nação: política, administração e história do ensino primário em Moçambique” (Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016), 305.

11 Zimbico, “Morre a tribo e nasce a nação”, 357.

do mais avançado e sofisticado, ao passo que os de origem africana frequentavam o Ensino Rudimentar – considerado mais atrasado e apropriado para os “indígenas”. Em termos de equidade no acesso, de um modo geral, havia mais meninos do que meninas, tendência que foi-se reduzindo gradualmente ao longo do tempo. Dadas as diferenças na estruturação do Ensino Primário para as diversas camadas sociais, o “indígena” só ingressaria no Ensino Oficial caso concluísse o Ensino de Adaptação – parte do Ensino Rudimentar – enquanto ainda tivesse idade para o efeito. Esta medida contribuiu para que muitos “indígenas” não concluíssem o EP, visto que enfrentavam muitas dificuldades para a conclusão do Ensino de Adaptação, fundamentalmente devido a limitações de expressão em língua portuguesa, pois o uso das línguas autóctones tinha sido banido em meados da década de 1920.¹²

O caso angolano em muito aproximava-se ao de Moçambique, e igualmente considerava-se que a implementação de escolas deveria favorecer “a continuação [...] da ‘grande missão’ de evangelização dos ‘indígenas’ (em nome de Deus), de nacionalização e ocupação efectiva das colónias (em nome da Pátria) e de assimilação das suas gentes (em nome da Civilização)”.¹³ Para Lino Tanga, a questão do ensino indígena angolano apresentou uma série de dificuldades, dentre as quais destacava-se especialmente o problema do “trabalho no campo, a que muitos destes alunos eram submetidos”, devido a isto “os seus rendimentos escolares eram considerados como estando abaixo da média”. Ademais, “o regime de contrato a que muitas famílias eram submetidas obrigava muitos a abandonarem as escolas”.¹⁴

12 Zimbico, “Morre a tribo e nasce a nação”, 356-57.

13 Alfredo Noré e Áurea Adão, “O ensino colonial destinado aos ‘indígenas’ de Angola. Antecedentes de Ensino Rudimentar instituído pelo Estado Novo”, *Revista Lusófona de Educação* 1 (2003): 106, disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34900106>, acessado em 14 de dezembro de 2023.

14 Lino Tanga, “O ensino indígena em Angola e o papel dos missionários” (Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa, 2012), 51.

Deste modo, inicialmente a educação nacional expandiu-se em África na forma de um “evangelho do a-b-c”¹⁵ desenvolvido essencialmente para aculturar e inculcar valores relativos à família, cristianismo e, também, à realização de trabalhos físicos. Segundo alguns autores,¹⁶ entre os anos 1920 e 1930, esta concepção educativa centrada nas habilidades de força e controle individual da consciência dos estudantes acabou por ir modificando-se na direção de uma educação coletiva, voltada para a convivência comunitária dos “nativos”, conforme preconizava António Vicente Ferreira, alto-comissário de Angola.

Com a publicação do *Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique*, em 1954, reforçava-se a distinção jurídica dos “indígenas” já presente no *Estatuto político, civil e criminal dos indígenas de Angola e Moçambique*, de 23 de outubro de 1926.¹⁷ Novamente, regulava-se que o ensino especificamente “destinado aos indígenas deve visar aos fins gerais de educação moral, cívica, intelectual e física, [...] e também à aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, as condições sociais e as conveniências das economias regionais”.¹⁸ Iguualmente, regulamentava-se que o ensino e difusão da língua portuguesa era a grande finalidade deste ensino e que, se acaso os “indígenas” estivessem habilitados com o “ensino de adaptação”, ou pudessem comprovar dispensa do mesmo, só então poderiam “pela forma que a lei previr” garantir a sua “admissão ao ensino público, nos termos aplicáveis aos outros portugueses”.¹⁹ Esta política de ensino acabou se repercutindo na segregação social e educativa entre os povos considerados “indígenas” e os portugueses fixados nos territórios moçambicano e angolano.

15 Carlos Augusto Castelo Branco Filho, “Ideologia colonial portuguesa através dos manuais escolares em África” (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, 2020), 59.

16 Como por exemplo, Noré e Adão, “O ensino colonial”, 101-26; Branco Filho, “Ideologia colonial”.

17 Sobre esta temática, recomendamos António Duarte Silva, “Estatuto dos indígenas”, em *Dicionário de história do Estado Novo*, vol.1, coord. Fernando Rosas, J. M. Brandão Brito (Lisboa: Bertrand Editora, 1996), 320.

18 Agência Geral do Ultramar, *Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique*, Decreto-Lei n.º 39.666, aprovado em 20 de maio de 1954, art.º 6.º.

19 *Estatuto dos indígenas portugueses*, art.º 6.º, § 2º.

Como agravante, este modelo educativo nitidamente discriminatório foi aplicado durante a conjuntura posterior à II Guerra Mundial, de modo que, em 1955, “a UNESCO apresentou um relato extremamente deprimente da educação colonial nos territórios ultramarinos portugueses”.²⁰ Conforme António Nóvoa, as taxas de analfabetismo em Portugal durante as décadas de 1950 e 1960 eram muito elevadas, ainda que o descenso de uma década para a outra seja notável. Deste modo, em 1950, a população masculina portuguesa apresentava uma taxa de 32,4% de analfabetos, superada pelos 47,7% de mulheres analfabetas, somando um total de 40,4%. Em 1960, esta taxa cairia para 24,9% de homens e 36,7% de mulheres, resultando em um total de 31,1% de analfabetos, 9,3% menos do que a década anterior.²¹ Em qualquer caso, é notório que a população feminina era a mais atingida de sempre pela falta de acesso à instrução escolar.

Particularmente em Angola, no ano de 1955, estima-se que 99% da população “indígena” era analfabeta, sendo esta a origem étnica de 75% da população total do país, ao passo que apenas um 6% dos nativos tinham acesso à educação.²² Em Moçambique, considera-se que entre 1955 e 1959, “os alunos inscritos no ensino de adaptação representavam apenas 6,55% da população”. Porém, “apenas 2,07% dos inscritos” chegavam ao fim desta etapa de ensino. Ademais, “dos 22 mil e 825 alunos matriculados no ensino elementar, apenas 7,33% conseguiu ingressar no ensino secundário”.²³

Diante destes resultados, fazia-se necessário reformular o sistema de ensino adotado nas “províncias ultramarinas”. Assim, em 1961, Adriano Moreira, que era à altura o ministro do Ultramar, revogou o *Estatuto dos indígenas* de 1954 através do Decreto-Lei n.º 43893, de 6

20 Branco Filho, “Ideologia colonial”, 61.

21 António Nóvoa, “A educação nacional (1930-1974)”, em *Nova história de Portugal. Portugal e o Estado Novo*, coord. Fernando Rosas (Lisboa: Editorial Presença, 1992), 455-519.

22 Sobre estes dados, consultar Paulo Roberto Vilarim, Décio Rúvio Martins e Sérgio Paulo Jorge Rodrigues, “A diferença da educação escolar indígena na colonização portuguesa de Angola e Brasil”, *ODEERE* 6, n.º 2 (2021): 237-54. Ver também Castro Carvalho, *África contemporânea* (São Paulo: Gráfica Biblos Limitada, 1963).

23 Consultar Bavo e Coelho, “A educação de populações indígenas”, 11.

de setembro, “desaparecendo, assim, pelo menos legalmente, a distinção entre indígenas e portugueses e estabelecendo o princípio da igualdade de direitos e deveres para africanos e europeus”.²⁴ A partir de então, a distinção étnica entre os povos do Império luso cedeu lugar à defesa de uma nação multirracial e pluricontinental que, ao amparo dos estudos de Gilberto Freyre, correspondia a um conjunto de “civilizações ecológicamente harmonizadas com esses meios [tropicais] que não seriam facilmente desenraizadas deles sob a pressão de nenhum outro sistema de civilização”.²⁵

Foi precisamente nesta lógica que o Decreto-Lei n.º 43893, de 6 de setembro de 1961, ratificou

a composição heterogênea do povo português, a sua estrutura tradicional comunitária e patriarcal e o ideal cristão de fraternidade que sempre esteve na base da obra de expansão que cedo definiram a nossa acção perante outras sociedades e culturas e impregnaram-na, desde logo, de um acentuado respeito pelos usos e costumes das populações que se nos depararam. Onde nos estabelecemos adaptámo-nos perfeitamente aos ambientes próprios e estilos de vida tradicionais, procurando que o exemplo e o convívio fossem os meios mais destacados da assimilação que se pretendia.²⁶

Esta nova regulação repercutiu na questão da educação “indígena” tanto em Moçambique como em Angola. Em Moçambique, a mudança repercutiu positivamente em avanços para o sistema de ensino colonial, “nomeadamente a expansão da rede escolar, o aumento das taxas de ingresso, a autorização de uso das línguas locais como instrumentos au-

24 Sílvia Oliveira, “A implantação do modelo formal de ensino em Angola (séculos XV-XX)”, *Revista Brasileira de História da Educação* 15, n.º 2 (2015): 75, disponível em <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v15i2.588>.

25 Gilberto Freyre, “Uma política transnacional de cultura para o Brasil de hoje”, *Revista Brasileira de Estudos Políticos* 9 (1960): 6.

26 Ministério do Ultramar, *Estatuto dos indígenas portugueses*.

xiliares no ensino da língua portuguesa ao nível primário” e permitiu a “africanização do currículo”.²⁷ Neste mesmo contexto, Amadeu Castilho Soares, secretário provincial da Educação lançou o Plano de Ensino Primário Rural em Angola, tendo em vista a expansão de escolas primárias e centros de formação de professores nas zonas não urbanas do território angolano.²⁸

Um pouco mais tarde, veio a Reforma do Ensino Primário no Ultramar, realizada em 1964, que procurou “ter em conta delicados e complexos problemas humanos que abrangem toda a gama de aspectos, desde a sensibilidade e o sentimento ao intelecto e à mística” dos estudantes nativos, ou “indígenas”, pelo que, sublinhava-se, “aliando a vocação mística à técnica peculiar” fosse o “ensino missionário” o mais “indicado para ministrar o ensino a alunos que se apresentam em condições especiais”.²⁹ Deste modo, conservava-se a instrução para o “vigor físico; aperfeiçoamento das faculdades intelectuais; formação do carácter; valor profissional; virtudes morais e cívicas”. Em todo caso, se ressaltavam os “princípios que a Constituição consagra e impõe a todos os portugueses, e cumpre ao ensino realizar, para todos os portugueses”.³⁰

Conforme a Reforma do Ensino Primário no Ultramar de 1964, normatizava-se ainda que nas “províncias” africanas “as actividades de educação física, desportiva, cívicas e de formação patriótica da juventude são dirigidas pelos comissariados provinciais e delegações distritais da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa, Masculina e Feminina”.³¹

Concernente aos manuais escolares, a Reforma do Ensino Primário no Ultramar de 1964 afirmou ter considerado a

experiência e trabalhos diversos efectuados nas províncias ultramarinas e fora delas, bem como conclusões de

27 Bavo e Coelho, “A educação de populações indígenas”, 11.

28 Sobre o tema, consultar Oliveira, “A implantação do modelo formal”, 55-80.

29 Amadeu Castilho Soares, “Panorama geral do ensino em Moçambique”, *Boletim da Agência Geral das Colónias* 61, n.º 475-476 (1965): 86.

30 Soares, “Panorama”, 86.

31 Soares, “Panorama”, 89.

estudos psicológicos e as mais actualizadas didácticas do primeiro ensino que vêm orientando a elaboração dos livros e material de uso quotidiano nas classes, de tal forma que é possível considerar ter-se efectuado um real avanço qualitativo nesta melindrosa matéria.³²

Relativamente ao Ensino Rudimentar, Manuel Buendía Gómez declara que a “reforma educacional de 1964, pelo decreto 45908/64, determinava que os conteúdos e métodos do ensino primário deviam ser ‘adaptados’ às realidades locais”,³³ de modo que, desde então, os livros de texto dos primeiros anos do ensino primário vão esforçar-se por refletir elementos da vida dos “indígenas”, assim como procurarão dinamizar aspectos relativos à “uniformização do ensino e seu alinhamento com o ensino metropolitano”.³⁴

Vale ressaltar que as reformas educativas implementadas pelo Estado Novo, especialmente durante a década de 1960, buscavam responder ao recrudescimento das campanhas anticolonialistas emplacadas pela ONU e defendidas dentro daquela ordem mundial bipolar. Igualmente, pretendiam deter a ameaça descolonizadora lançada pelos movimentos de libertação das “províncias” africanas através de uma educação comprometida com a reprodução dos valores coloniais tanto entre a população “indígena” como entre a elite lusodescendente. Contudo, nesta conjuntura, nem as autoridades coloniais nem as missões católicas obtinham o mesmo controle de antanho sobre a educação africana.

Neste sentido, destacamos a questão da educação e das missões religiosas. Além do ensino missionário português e católico, tanto em Angola quanto em Moçambique ganhavam terreno as missões protes-

32 Ministério do Ultramar – Direção Geral de Ensino, *Diário do Governo*, n.º 213/1964, Decreto-Lei 45908, aprovado em 10 de setembro de 1964, preâmbulo.

33 Miguel Buendía Gómez, *Educação moçambicana: história de um processo, 1962-1984* (Maputo: Livraria Universitária, UEM, 1999), 64.

34 Bavo e Coelho, “A educação de populações indígenas”, 11.

tantes,³⁵ cujo objetivo também era a evangelização e, neste sentido, “a escola era um meio indispensável”.³⁶ A educação protestante disputou terreno com as missões acordadas entre o governo português e a Santa Sé. Para Severino Elias Ngoenha, as missões católicas e nacionalistas consideravam a figura do protestante “um herege e um inimigo”.³⁷

Ademais, a partir da década de 1960, destacamos o avanço do ensino revolucionário naquelas zonas fora do domínio metropolitano e que já se encontravam sob a influência dos movimentos de libertação africanos. Em Moçambique, por exemplo, desde que a FRELIMO proclamou a insurreição contra o colonialismo português procurou colocar “as escolas ao serviço do povo”, a fim de promover “uma transformação ao nível das mentalidades e uma revolucionarização do conceito de educação, que deve ser assumida por professores, alunos e por todos os moçambicanos”. O objetivo do ensino revolucionário consistia em combater “as concepções elitistas e divisionistas da educação burguesa e a aplicação a todo o País das experiências adquiridas e desenvolvidas nas escolas da FRELIMO nas zonas libertadas, durante a luta armada”.³⁸

Analogamente, em Angola a educação “indígena” “teve uma renovação com os Movimentos de Libertação Nacional (MPLA, FNLA e UNITA)”. Neste contexto, foram criados os CIR (Centros de Instrução Revolucionária) que promoviam a alfabetização e trabalhavam “a formação político-ideológica dos seus militantes”. Aqui, o ensino “era realizado em barracas, cabanas, ao ar livre, nas copas das árvores, improvisando assentos, e o pé da árvore servia de sustentação do quadro”. Durante a guerra de libertação, “os professores tinham uma dupla funcionalidade: ensinar a ler e escrever e alimentar o espírito de integração – o estudante deveria ver no combatente um irmão mais velho,

35 Sobre a presença das missões protestantes em Moçambique, consultar: Bavo e Coelho, “A educação de populações indígenas”, 1-28. Sobre a presença das missões protestantes em Angola, consultar Giselda Brito Silva, “A política educativa colonial e a disputa das missões católicas e protestantes em Angola (séculos XIX-XX)”, *Saeculum* 36, n.º 36 (2018): 65-84.

36 Severino Elias Ngoenha, *Estatuto e axiologia da educação* (Maputo: Livraria Universitária, 2000), 182.

37 Ngoenha, *Estatuto e axiologia*, 179.

38 Samora Moisés Machel, *Fazer da escola uma base para tomar o poder* (Maputo: Imprensa Nacional, 1974), 3.

um igual, e unir-se a ele por uma causa maior, que era a libertação do seu país”. Ademais, “os professores e alunos tinham que obrigatoriamente também aprender as técnicas de guerrilha e os que sabiam mais ajudavam os que sabiam menos, criando uma unidade em prol da educação”.³⁹

Nos dois casos, a atuação dos movimentos emancipatórios aliados à expansão da rede escolar durante a década de 1960 contribuiu para o descenso das taxas de analfabetismo e para o incremento da escolaridade. Esta breve contextualização do desenvolvimento do ensino primário nas mencionadas “províncias” africanas nos servirá como pano de fundo para a análise dos manuais escolares de leitura que realizaremos em seguida.

3. O “descobrimento” do Brasil nos livros de leitura adotados em Angola e Moçambique nas décadas de 1960 e 1970

Ao realizar o levantamento dos manuais escolares de leitura adotados em Angola e Moçambique dentro do arco cronológico proposto nos chamou especial atenção a frequente abordagem ao tema do “descobrimento” do Brasil. Na maior parte dos casos, esta é a única lição presente sobre a antiga colônia portuguesa na América do Sul. As abordagens ao tema ora são desenvolvidas de modo mais sintético, ora mais aprofundado, havendo inclusive alusões à dinâmica de seu processo colonial.

Porém, todos os manuais seguiam a ordem cronológica e primeiro introduziam o tema geral dos “descobrimientos” portugueses e, conseqüentemente, o episódio do “achamento” do território que veio a se tornar o Brasil. Assim, estas lições convergem em abordar primeiramente a figura do infante D. Henrique, a quem “se deve a fundação da Escola Náutica em Sagres e o início da maior empresa de todos os tempos – os Descobrimientos –, que fizeram de Portugal uma das mais gloriosas nações do Mundo”.⁴⁰ Através da heroicização do infante e da mitificação da Escola de Sagres, a nação portuguesa era apresentada aos jovens

39 Vilarim, Martins e Rodrigues, “A diferença da educação escolar”, 242-43.

40 *Livro de leitura da terceira classe*, 55.

leitores como um império histórico com a vocação de “descobrir” e colonizar os povos. A formação da nação portuguesa era exposta como resultado das disputas contra “os povos vizinhos da Península e contra os Moiros, pagãos, e mais tarde, consolidados os limites do seu território, expandira-se, graças ao valor de seus habitantes, para além-Atlântico, na luminosa aventura dos Descobrimentos”.⁴¹

A expansão marítima lusa se justificava a partir do “propósito do Infante D. Henrique” de impulsionar “viagens no Atlântico para descobrir novas terras e dilatar a fé de Cristo. [...] Em Sagres, rodeado de mapas e de livros, cercado de homens de ciência náutica e de navegadores [...] deu início à maior epopeia da Humanidade”.⁴² Trata-se, portanto, de um momento de apogeu técnico, científico, histórico e geográfico que culminou na formação territorial e política intercontinental do Império luso. De acordo com os manuais, nenhum outro povo, em nenhum outro momento, teria superado a grandiosidade desta façanha da história portuguesa. É precisamente o que sugere o texto “O Astronauta e o Homem dos Descobrimentos”, onde compara-se a atividade exploratória das astronaves no contexto da corrida espacial da Guerra Fria com o período das grandes navegações portuguesas e conclui-se que “a maior aventura do Homem continua a ser a dos Descobrimentos”.⁴³

Considerando a ideologia imperialista que condicionou a produção dos conteúdos programáticos dos livros de leitura em análise, podemos afirmar que o sentido explorado pela gesta dos “descobrimentos” pretendia enaltecer a ação colonizadora portuguesa e naturalizá-la como destino histórico daqueles povos que ainda viviam sob o seu domínio na segunda metade do século XX. Justamente por isso, encontramos narrativas que definem a “nação” lusa como a totalidade do Império português composto pela metrópole e suas “províncias ultramarinas”. A grandiosidade do território “nacional” era apresentada como resultado das ações dos valentes “desbravadores” e “descobridores” portugueses,

41 *Portugal no mundo*, 3.

42 *Portugal no mundo*, 120.

43 Jaime Mota e Júlio Martins, *Vamos ler: livro de língua portuguesa: 5.ª classe* (Lisboa: Livraria Didáctica Editora, 1966), 215.

aos quais se atribuía “seus mais de 200.000 km² de território, distribuídos pela África, Ásia e Oceânia, a que devemos adicionar os 89106 km² de Portugal Continental e os 3210 km² do chamado Portugal Insular”. Toda esta extensão da nação portuguesa era explicada para estimular o “orgulho de pertencer a um País cujos territórios somam mais do que as superfícies reunidas da Espanha, França, Alemanha e Itália, e que conta com mais de 20 milhões de habitantes”.⁴⁴

É interessante perceber que após a revogação do Ato Colonial (1930) e a revisão constitucional realizada em 1951, substituiu-se o termo “colônia” por “províncias ultramarinas”, acepção que “não deveria significar como antes nenhum tipo de dominação colonial, mas sim a extensão da própria nação portuguesa para além do continente europeu”.⁴⁵ Esta “correção” pretendia desconstruir a ideia de que Portugal era um Império, mas que era um país pluricontinental e multirracial, devido ao talento luso em promover a “fraternidade universal” entre “as almas, as raças, os povos”.⁴⁶ Neste sentido, a ideologização da teoria luso-tropical de Freyre serviu para legitimar a defesa da suposta harmonização racial promovida pelo processo colonial português implantado nos trópicos, que, como vimos, foi um argumento cooptado pela *intelligentsia* estado-novista e que também inspirou a formulação do texto do *Estatuto dos indígenas portugueses* de 1961. Em decorrência do embasamento antropológico, sociológico e histórico dos pressupostos freyrianos propagandeava-se a capacidade de aculturação lusa nos trópicos, mediante seu relacionamento pacífico e sintônico entre a “cultura adventícia com a nativa”.⁴⁷

Em consonância com este propósito, a terminologia “colônia” desaparece dos manuais examinados para referir-se à situação angolana ou moçambicana. Embora o termo “metrópole” continuasse a aparecer no título de lições como “O povo da metrópole”, de Manuel Sarmiento

44 Mota e Martins, *Vamos ler*, 7.

45 Sarah Luna de Oliveira, “Contribuições de Gilberto Freyre para a construção de uma política externa brasileira em defesa do colonialismo português (1950-1960)”, *Revista de Estudos Brasileños* 2, n.º 2 (2015): 108, disponível em <https://doi.org/10.14201/reb201522101112>.

46 António de Oliveira Salazar, *Discursos e notas políticas* (Coimbra: Coimbra Editora, 1959), 385.

47 Gilberto Freyre, *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* (São Paulo: Global, 2004), 16.

Rodrigues, ex-ministro do Ultramar e governador geral de Moçambique. Neste texto, o povo metropolitano era definido como “honrado e laborioso, que trabalha com afinco e sem descanso, na compreensão cristã da dureza da vida e na confiança, nunca perdida, no valor do próprio esforço”.⁴⁸ Complementarmente, o autor da lição destacou o “interesse” metropolitano pelo “Ultramar”, ressaltando o desejo de sua gente “para cá vir” e de sua “perfeita compreensão da lusitanidade dos territórios ultramarinos”, e que, justamente por isso, “dos tempos heróicos até hoje, nunca nas províncias ultramarinas faltou gente da Metrópole para lutar ou para lavrar”.⁴⁹

Ainda sob a luz de Freyre, encontramos algumas alusões ao Brasil como arquétipo de sociedade miscigenada, onde “os homens nascidos na mesma pátria, qualquer que seja a sua raça” vivem “em comum, gozando dos mesmos direitos e vivendo conforme os seus méritos e as suas capacidades [...] na diversidade dos seus territórios, no imenso Brasil, que Portugal criou dentro deste mesmo princípio de indiscriminação racial”.⁵⁰ Portanto, ao lado do caso português, o Brasil surgia como modelo, ou mesmo um espelho de onde deveriam refletir-se as imagens de Angola e Moçambique, cuja matriz colonial e mestiça era a mesma. Contudo, esta representação idealizada do Brasil tinha um propósito: preconizar o processo colonial como meio de formação de uma sociedade ou de uma “democracia interétnica”.

Não obstante, ao negarem a discriminação racial e a existência de colônias dentro do território português, os livros didáticos esquadrinhados contribuíram para a deslegitimação dos movimentos de libertação angolanos e moçambicanos. Em ocasiões, os livros apresentavam pontos de vista nitidamente contrários à separação das “mesmas raças [...] em outras tantas nações ou grupos de nações, fechando as suas fronteiras aos homens das outras raças e odiando-se umas às outras”.⁵¹ Este tipo de asserção estava completamente alinhado com as considerações

48 *Livro de leitura da terceira classe*, 33.

49 *Livro de leitura da terceira classe*, 33.

50 *Livro de leitura da terceira classe*, 91.

51 *Livro de leitura da terceira classe*, 91.

de Freyre apresentadas em sua conferência acerca do *Fator político na política contemporânea*, realizada em 1965 na Universidade de Sussex. Analisando o panorama da emancipação de países africanos e asiáticos durante a Guerra Fria, o orador assinalou a presença entre os povos “não-europeus de cor, atitudes, com relação a europeus, derivadas de sentimentos e de contra-motivações de raça, que afinal explodiram num contra-racismo, por algum tempo defensivo e, mais recentemente, agressivo”.⁵² De acordo com Freyre, o “comportamento racialmente discriminador”, que teria sido adotado historicamente como “a política da maioria dos europeus com relação a não-europeus”, era injusto e irracional, do mesmo modo que “o comportamento político da maioria dos não-europeus, agora organizados em estados-nações, esteja sendo aumentado por exagerada consciência de raça”.⁵³

Segundo a análise freyriana, o fator racial ou da pureza racial não deveria ser o motor de movimentos de libertação nacional porque reproduzia os mesmos preceitos “discriminadores” que teriam hierarquizado as raças e sustentado a dominação colonial das metrópoles europeias. As narrativas dos livros de leitura retransmitiam essa ideia, na medida em que se indicava a “melhor solução” ou “a única solução cristã” para o progresso das sociedades multirraciais como sendo “aquela, aliás, que faz as nações mais fortes e mais dignas, é a que nós, Portugueses, seguimos no Brasil, em Goa, em Cabo Verde e em todas as parcelas do território nacional”.⁵⁴ Portanto, segundo os manuais, tanto em Portugal como no Brasil freyriano, a questão da unidade não “depende da pureza racial, como culto ou mística nacional de uniformidade real ou idealizada. Depende antes da lealdade de seus povos etnicamente diversificados [...] a certos valores”.⁵⁵ Este seria, precisamente, “o espírito que sempre conduziu o punhado de portugueses que assombrou o mundo com os descobrimentos. É este, afinal, o segredo do Milagre Português”.⁵⁶

52 Gilberto Freyre, “O fator racial na política contemporânea”, *Ciência e Trópico* 10, n.º 1 (1982): 31.

53 Freyre, “O fator racial”, 31.

54 *Livro de leitura da terceira classe*, 91.

55 Freyre, “O fator racial”, 92.

56 *Livro de leitura da terceira classe*, 91.

Este milagre teria se concretizado na história do Brasil com a “descoberta” de Pedro Álvares Cabral, herói responsável por introduzir a América do Sul no mapa do mundo e entregá-la ao rei português D. Manuel I. Este épico evento da história portuguesa é, por vezes, representado em curtos poemas que denotam a heroicização da figura de Cabral. Este é o caso dos versos de autoria atribuída ao conde de Monsaraz, nos quais se declama: “Em frente de um altar, numa clareira/
Ajoelhou-se Pedro Alvares Cabral;/ E desde então a terra brasileira/
Vê a seus pés, de joelhos, Portugal!”⁵⁷ Neste mesmo padrão, também mencionamos o poema de autoria de A. Correia de Oliveira, que diz: “Portugal/
Fostes ao Brasil... Indo e vindo,/ O mar se fez o vaivém/
Das esperanças e saudades/
Mais lindas que o mundo tem.”⁵⁸ Sem embargo, o formato mais comum que encontramos sobre o “achamento” do Brasil corresponde a textos narrativos. Nestes, majoritariamente justificava-se a proeza cabralina a partir da passagem marítima para a Índia. Logo, narrava-se que “no regresso de Vasco da Gama do seu memorável descobrimento, se preparou D. Manuel para firmar o domínio português na Índia, aparelhando para o efeito uma poderosa armada de treze navios, cujo comando supremo confiou a Pedro Álvares Cabral”.⁵⁹

Do ponto de vista historiográfico, identificamos nas narrativas escolares menções frequentes às teses sobre o sigilo e a intencionalidade dos “descobrimientos” elaboradas por Jaime Cortesão e Damião Peres. Em conjunto, estes dois historiadores passaram a questionar a causalidade do feito realizado por Cabral apoiados em estudos de evidências históricas, assim como em análises críticas à carta de Pêro Vaz de Caminha. Neste sentido, Cortesão referiu “uma série de documentos” capazes de confirmar “que os portugueses haviam alcançado a saliência extrema da costa brasileira, que culmina no Cabo de S. Roque, antes da primeira viagem de Colombo em cerca de 1492”. Segundo o historiador português, em uma carta “escrita em 1514 a D. Manuel por Estêvão Fróis, o qual estava convencido de que a região de Cabo S. Agostinho,

57 *Portugal no mundo*, 66.

58 *Portugal no mundo*, 66.

59 Mota e Martins, *Vamos ler*, 195.

donde regressava, já cerca de 1492 era possuída por Portugal”.⁶⁰ Por sua vez, sobre o tema do “descobrimento” cabralino, Damião Peres esclareceu que a crença “no arrastamento da frota para oeste por uma tempestade” tem sido refutada pela “moderna historiografia portuguesa, numa feliz associação de proficiência de técnicos e cientistas com os raciocínios de uma série de investigadores”. Devido a isto, se comprovava “a vacuidade desta tradição, sem a menor base no fidedigno relato de Pêro Vaz de Caminha”.⁶¹

Durante a década de 1960, estas teses já estavam disseminadas pela historiografia luso-brasileira, o que certamente justifica os seus ecos nos manuais escolares que consultámos. Deste modo, em alguns casos, os relatos manualísticos afirmavam que “durante muito tempo supôs-se que este descobrimento tinha sido obra do acaso, aventando-se que teria havido erro de navegação ou que uma tempestade haveria impellido a armada para oeste”. Ademais, descartava-se “qualquer erro de navegação, sabido que acompanhavam a expedição os nossos melhores pilotos e cosmógrafos, Bartolomeu Dias, Nicolau Coelho e Duarte Pacheco, de cujos sábios conhecimentos se não pode duvidar”. Assegurava-se como hipótese mais fiável “a tese de anterior conhecimento de terra firme a ocidente, segredo que não pudera ter sido revelado em virtude da competição da Espanha”.⁶²

Contudo, mesmo que o conhecimento prévio das terras de Vera Cruz fosse contemplado, a heroicidade do “descobridor” não foi afetada, uma vez que “coube a Pedro Álvares Cabral a honra de o demonstrar”.⁶³ Deste modo, os manuais trabalhados preservaram a figura de Cabral como figura responsável pela consagração de uma visão etnocêntrica da “emergência” da ex-colônia americana no curso da história pátria portuguesa. Portanto, sua aura de herói “comum das duas pátrias irmãs – Portugal e Brasil – que, unidas e amigas, formam a Comunidade

60 Jaime Cortesão, *Teoria geral dos descobrimentos portugueses: a geografia e a economia da Restauração* (Lisboa: Seara Nova, 1940), 45-46.

61 Damião Peres, *O descobrimento do Brasil por Pedro Álvares Cabral: antecedentes e intencionalidades*. (Lisboa: Bertrand, 1968), 68.

62 Mota e Martins, *Vamos ler*, 195-96.

63 *Portugal no mundo*, 65.

Lusíada, abrangendo terras em todos os continentes e, na totalidade, mais de cem milhões de habitantes, de todas as raças, que falam a Língua Portuguesa”⁶⁴ foi devidamente conservada. Especialmente em um período em que o governo português pretendia consolidar a criação da parceria internacional luso-brasileira na forma de uma Comunidade, a preservação do mito cabralino que forjava o “elo original” entre os dois países atlânticos parecia conveniente à educação estado-novista.

Além disso, dentre os conteúdos dos livros que sondámos, a “função” pedagógica e patriótica da figura de Cabral desempenhou papel análogo ao de outros “vultos” históricos considerados heróis “descobridores” e “desbravadores” em África. Conforme os relatos livrescos investigados, citamos, Gil Eanes, quem “em 1434 [...] dobrou o Cabo Bojador, desfazendo, assim, as lendas que corriam sobre o Mar Tenebroso [...]”. Os livros dizem que Nuno Tristão “chegou à foz dos rios Gâmbia, Cacheu e Geba e ao arquipélago de Bijagós, descobrindo a Guiné”.⁶⁵ Por sua vez, Serpa Pinto, teria sido o “primeiro europeu que fez a travessia da África desde Angola até ao Oceano Índico, caminhando para o sul através da imensa selva de lendas e de medos”.⁶⁶ João de Santarém e Pêro de Escobar, os quais entre 1470 e 1471 teriam descoberto “em pleno Oceano Atlântico [...] as ilhas de S. Tomé e do Príncipe”.⁶⁷ Ou ainda, Diogo Cão que, em 1482, “explorando a costa africana, em busca de uma passagem para o Oceano Índico [...] chegou à embocadura enorme de um rio de águas barrentas cuja corrente se sentia no mar”.⁶⁸ Tratava-se do que mais tarde seria nomeado rio Congo, através do qual Diogo Cão acedeu ao território que seria identificado como Angola.

Curiosamente, encontramos um manual que sugere o seguinte, “é possível que ainda antes da conquista de Ceuta a costa africana já fosse conhecida dos portugueses até ao Cabo Não”. Sem maior aprofundamento sobre a questão, a narrativa avançava e informava “fôramos, no

64 *Livro de leitura da terceira classe*, 88.

65 *Portugal no mundo*, 49.

66 *Portugal no mundo*, 141.

67 *Portugal no mundo*, 54.

68 *Portugal no mundo*, 54.

reinado de D. Afonso IV, até às Canárias. Desconhecia-se, porém, o que existiria para lá dessas ilhas. Acreditava-se, até [...] em um mundo povoado de monstros e fantasmas onde navios e navegantes desapareciam”.⁶⁹

4. A estereotipação dos “indígenas” do Brasil e de África nos manuais investigados

Para fechar a nossa análise, nos deteremos sobre o modo como o conjunto livresco escrutinado representou os “gentios” ou “indígenas”, isto é, o povo nativo que também foi “descoberto” com a chegada dos portugueses tanto às “playas” da América do Sul quanto às praias da costa atlântica africana. A partir desta análise, examinaremos a concepção etnocêntrica e ideológica dos “descobrimientos” juntamente à construção de uma visão estereotipada dos povos originários, entendidos como grupo étnico de cultura “atrasada”, que carecia de ser colonizado para integrar-se à marcha da “História” entendida como processo centrado na formação da civilização europeia.

Sobre este tema, Achille Mbembe refletiu sobre como “uma certa tradição filosófica” projetou-se “sobre a ideia da Europa cujo ponto de partida é aquilo que a mesma consideraria como ameaças e perigos que o princípio europeu teria de enfrentar. [...] Esta ameaça foi representada sob a figura do Outro. [...] A alteridade é então a alteração da identidade” ou, do “que é proposto como identidade”.⁷⁰ No caso dos “descobrimientos”, esse “outro” também é “descoberto” pelo civilizador europeu, que tratou de desarticular “de modo espetacular a existência cultural do povo subjugado” em favor da cultura imposta pela “potência ocupante”. Deste modo, nasce a “situação colonial” que, segundo Frantz Fanon, corresponde à violência do “lançamento à periferia, pela sociedade colonial, dos indígenas e seus costumes, a usurpação, a escravização sistematizada dos homens e das mulheres”, fatores que “tornam possível essa obliteração cultural”.⁷¹

⁶⁹ *Portugal no mundo*, 61.

⁷⁰ Achille Mbembe, *Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizadora* (Luanda: Edições Mulemba, 2014), 62.

⁷¹ Frantz Fanon, *Os condenados da Terra* (Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1961), 197.

Na realidade, constatamos que são poucos os manuais que mencionam a presença dos nativos no desenvolvimento de conteúdos sobre os “descobrimientos” marítimos, de um modo geral. Contudo, nos casos em que se assinalam, a visão construída sobre as culturas dos povos originários está subordinada à lente do “exotismo”, do “pecado” ou do “atraso” cultural, argumentos que buscavam legitimar a missão “civilizatória” e “messiânica” da colonização lusa. No caso do “achamento” da “Ilha de Vera Cruz”, por exemplo, um dos manuais afirma que “essas terras eram povoadas por gente primitiva, de pele avermelhada e cabelos pretos, longos e luzidios, que andava quase nua. Eram os índios”.⁷² Em outra ocasião relatou-se que quando “Frei Henrique de Coimbra, capelão da armada, celebrou a primeira missa no continente sul-americano, na presença do capitão e das tripulações e perante uma multidão de nativos”, estes foram considerados “pacíficos e sociáveis”.⁷³ Naturalmente, este tipo de narrativa ocultava a violência da dominação colonial, colocando os “indígenas” em um lugar de passividade ou de sujeição quase natural.

Em contrapartida, as abordagens aos povos nativos das antigas colônias africanas são mais frequentes e, curiosamente, ressaltam aspectos oscilantes sobre o comportamento dos “índios”. Assim, em uma lição intitulada “Angola” diz-se que “os povos que a habitam têm os mais estranhos costumes e tornam-se familiares aos que, alguma vez, os procuram e ajudam”.⁷⁴ Em outro texto sobre os primeiros contatos entre Serpa Pinto e os domínios que viriam a ser Angola, narrava-se que este “herói” percorreu “florestas ignoradas, transpondo rios caudalosos, contactando com o gentio, ora pacífico e amigo, ora aguerrido e mau [...] na esperança de realizar uma façanha que traria a maior honra e glória a Portugal”.⁷⁵ Em “A caminho da Índia”, um livro disserta acerca do “encontro” entre Vasco da Gama e sua esquadra com aqueles que seriam “indígenas” do território que viria a ser moçambicano. Fala-se

⁷² *Livro de leitura da terceira classe*, 88.

⁷³ Mota e Martins, *Vamos ler*, 195.

⁷⁴ *Portugal no mundo*, 57.

⁷⁵ *Portugal no mundo*, 141.

sobre uma escala realizada “nas proximidades da foz do Inharrime e na do Zambeze, em Moçambique. [...] Nestes dois últimos lugares, a hostilidade dos chefes indígenas pôs em perigo a segurança da expedição, urdindo traições”. Diante disto, “sem hesitação, Vasco da Gama usou de meios ofensivos, e pela primeira vez troou artilharia europeia em águas do Índico. Por fim, em 14 de Abril de 1498, chegou a frota a Melinde, onde [...] o chefe local forneceu a Vasco da Gama um piloto leal e extremamente sabedor” que teria guiado “os navios na rápida travessia da África para a Índia”.⁷⁶

A “agressividade”, incoerência ou, por vezes, violência sugerem um comportamento “selvagem” dos povos nativos que, neste último caso, serve para justificar o primeiro uso de artilharia europeia no oceano Índico como um gesto de defesa dos navegadores ao “ataque” indígena. Em contrapartida, quando os “indígenas” se demonstram dispostos a colaborar com os colonizadores são apresentados de modo positivo. Em qualquer caso, jamais se menciona um ataque inicial dos conquistadores aos nativos. Antes disso, fala-se sobre a “ocupação moderna das nossas províncias africanas em condições únicas de esforço”, dentro das quais se ressalta “a preparação de novos colonos, [...] a evolução das ciências” e dos “métodos de proteção ao indígena”.⁷⁷ A mobilização deste tipo de argumento nos manuais analisados projetou o mito português do “bom colonizador”, fundamentado no silenciamento não apenas de aspectos históricos relativos à violência inerente à situação colonial vivenciada pelos povos conquistados, mas também do uso de trabalho forçado como mão de obra no Ultramar e da repressão armada às lutas de emancipação política em curso no Ultramar.

5. Epílogo

À guisa de conclusão, acreditamos que a estereotipação dos nativos não pode ser desvinculada da própria mitificação do modelo colonial português. Esta é a base dialética do modo como a história pátria portuguesa

⁷⁶ Mota e Martins, *Vamos ler*, 180.

⁷⁷ Mota e Martins, *Vamos ler*, 248.

e, em seu núcleo, os “descobrimientos” são estruturados nas narrativas escolares que acabámos de examinar. Se pensarmos nos povos originalmente africanos como os destinatários destes manuais, é possível identificar que estas narrativas pretendiam fomentar o “orgulho de ser português”, ou de ser colonizado por portugueses, em detrimento da percepção de “atraso” da cultura, história, costumes, religião e cosmovisão “indígenas”. Esta era a alteridade ou “estranheza essencial”⁷⁸ a ser destruída através do processo colonial tardio imposto às províncias ultramarinas pelo regime do Estado Novo. Neste contexto, o Brasil da “democracia racial” interpretado por Freyre foi simbolicamente e politicamente explorado como prova do êxito do projeto civilizatório luso-tropical.

No caso das lições sobre o “descobrimento” do Brasil contidas nos livros didáticos, assinalamos a vigência de uma visão eurocêntrica do mundo e da história em harmonia com a mentalidade colonialista do período em apreço. Justamente por isso, ao longo deste artigo procurámos “desnaturalizar” a ideia de “descoberta” aplicada como ponto de partida para a construção da identidade brasileira, angolana ou moçambicana. Para isto, também tentámos desconstruir a noção estereotipada de “indígena” atribuída aos povos originais destas nações. Ao fazê-lo, não pretendemos encontrar “culpados” e “vítimas” dentro de uma visão reducionista ou maniqueísta da história portuguesa em conexão com suas ex-colônias. Antes disso, quisemos confrontar este mito de “evocação nacionalista e imperial”⁷⁹ que, apesar dos inegáveis esforços e dos avanços alcançados em sua desmitificação, ainda persiste e segue sendo reproduzido de modo acrítico em manuais escolares portugueses. Neste sentido, Cristina Roldão reconhece que há uma crescente demanda pela revisão de conteúdos eurocêntricos e racializados presentes nos manuais que provêm de diversas entidades e organizações da sociedade lusa e de âmbito internacional, a exemplo do Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação, das “recomendações nacionais (Conselho

78 Mbembe, *Sair da grande noite*, 134.

79 Catroga, “Ritualizações”, 301.

Nacional de Educação, 2020) e internacionais (ECRI, 2016 e 2018 e ONU/Afrodescendentes, 2021)”, assim como as “reivindicações públicas do movimento negro (como a Carta dos coletivos afrodescendentes e antirracistas à CERD/ONU, 2016)”.⁸⁰

No entanto, a investigadora demonstra que, na atualidade, ainda circulam manuais que trazem lições como esta, intitulada “As relações com os povos da África Negra e do Brasil”, presente no livro do ensino básico *Rumos – História e Geografia de Portugal. 5.º ano*:

Na África Negra e no Brasil viviam povos muito atrasados. O estabelecimento de feitorias na costa de África foi facilitado pela fraqueza ou medo dos povos locais; no Brasil, os ameríndios (índios) eram pacíficos e de convivência fácil, desde que se respeitasse a sua maneira de viver. Na África Negra e no Brasil, os Portugueses uniram-se a mulheres indígenas, dando origem aos mulatos (nascidos da união de pessoas de raça branca com as de raça negra) e aos mameucos (filhos de pai branco e mãe índia). A esta mistura de povos dá-se o nome de miscigenação.⁸¹

Este manual publicado em 2015 segue sendo adotado nas escolas portuguesas. Nele, os “indígenas” do “Brasil” e da “África Negra” são enfaticamente e pejorativamente declarados “atrasados” dentro de uma lógica de hierarquização civilizatória e cultural própria do racismo científico do século XIX. Ao mesmo tempo que se desprezam os povos originários brasileiros e africanos, este livro priva os estudantes-leitores de conhecerem qualquer aspecto destas culturas devido ao seu suposto “atraso” equivalente, que inclusive serve para condensar a abordagem a estes dois povos nativos em uma única e mesma lição. Outrossim,

80 Cristina Roldão, “Rumos coloniais da editora Leya”, *Público*, 8 de junho de 2023, disponível em <https://www.publico.pt/2023/06/08/opiniao/opiniao/rumos-coloniais-editora-leya-2052614>, acessado em 14 de dezembro de 2023.

81 Aníbal Barreira, Elisabete Botelho, Teresa Costa e Mendes Moreira, *Rumos 5 – História e Geografia de Portugal – 5.º ano* (Lisboa: Asa, 2015).

a argumentação do “atraso” serve principalmente para justificar a dominação lusa, considerada uma cultura superior, adiantada. Não por acaso, a palavra “Portugueses” está escrita com “P” em letra maiúscula.

Subsequentemente, a definição de miscigenação segue reforçando o mito da colonização harmônica tributária de Freyre, uma vez que ressalta a facilidade dos colonos portugueses para “unirem-se” com as mulheres “índias”, tanto em África quanto no Brasil. A omissão da violência inerente à realidade destas relações sexuais no contexto da situação colonial conceituada por Franz Fanon acaba por atualizar o mito do “bom colonizador” português. Simultaneamente, os “indígenas” são estandardizados por sua “fraqueza”, “medo” e passividade diante da “valentia” dos colonos. Finalmente, vemos aqui a perpetuação não apenas dos mitemas imperialistas, mas também do modo de pensar do próprio António de Oliveira Salazar, quando este afirmou que “existem raças decadentes ou, se preferem, atrasadas, a quem sentimos ter o dever de conduzir para a civilização – tarefa esta de formação de seres humanos que deve ser levada a cabo de maneira humana”.⁸² Tudo isto nos leva a concluir que este manual em nada se distingue dos manuais estado-novistas investigados neste artigo.

Não obstante, a fim de mapear e repensar este tipo de narrativas, algumas iniciativas relevantes vêm sido desenvolvidas, a exemplo do Projeto ‘Raça’ e África em Portugal: um estudo sobre manuais escolares de História,⁸³ coordenado por Marta Araújo e levado a cabo entre os anos 2008 e 2012 no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. O objetivo do projeto consistiu em compreender como “o silenciamento da história de África nos manuais escolares portugueses tem ajudado a manter visões estereotipadas sobre África e o ‘outro’ Negro/africano como não-civilizado, pré ou a-histórico, e desafiar estas visões”.⁸⁴ Segundo a coordenadora, o projeto buscou ainda analisar a

82 António Oliveira Salazar, *O Estado Novo* (Lisboa: Edição Lello, 1950), 343.

83 Website do Projeto: <http://www.ces.uc.pt/projectos/rap/>, acessado em 14 de dezembro de 2023.

84 “‘Raça’ e África em Portugal: um estudo sobre manuais escolares de história”, Centro de Estudos Sociais, disponível em <https://ces.uc.pt/pt/investigacao/projetos-de-investigacao/projetos-financiados/rap>, acessado em 14 de dezembro de 2023.

produção e circulação de manuais escolares questionando a persistência de visões colonialistas da história portuguesa que atualizam os estereótipos dos povos africanos. Para além deste trabalho, outros autores (que não mencionamos aqui para não assumir o risco de excluir alguém) vêm dedicando-se a questões similares a fim de enfrentar o problema do eurocentrismo e das estereotipações de outras culturas e etnias presentes na literatura escolar portuguesa.

É precisamente nesta perspectiva que nos unimos a esta corrente e reivindicamos “uma hermenêutica da descentração respeitadora da policentricidade histórico-cultural”⁸⁵ no seio das abordagens escolares sobre o tema dos “descobrimentos”. Para isto, consideramos que é preciso interromper a reprodução das mitologias imperiais exploradas enfaticamente ao longo da ditadura estado-novista no âmbito de uma pedagogia extremamente nacionalista para desnaturalizar “conceitos”, desmonopolizar as narrativas histórico-escolares do viés eurocêntrico, colonialista, positivista e historicista. Enfim, pensamos que é preciso exercitar a desconstrução de relatos “heróicos”, centrados na glorificação exclusiva da nação portuguesa entendida como único sujeito histórico e narrador da “descoberta” de outros povos e mundos. É necessário, portanto, colocar a questão da conquista da África e do Brasil em multiperspectiva. Só assim, a partir de um olhar integrado da história, que articule os sujeitos implicados em um mesmo processo, fora da hierarquização étnica e cultural herdada do positivismo histórico e científico, é que os livros didáticos escolares poderão ser um recurso educativo capaz de garantir o direito à diferença, assegurar valores inclusivos, cívicos, democráticos, de justiça social e de respeito à dignidade humana em um mundo ultraglobalizado, hiperconectado e configurado por sociedades multiculturais, multiétnicas e multirreligiosas.

85 Catroga, “Ritualizações”, 301.

BIBLIOGRAFIA:

- Agência Geral do Ultramar. *Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique*. Decreto Lei n.º 39.666. Aprovado em 20 de maio de 1954, art.º 6.º.
- Barreira, Aníbal, Elisabete Botelho, Teresa Costa, e Mendes Moreira. *Rumos 5 – História e Geografia de Portugal – 5.º ano*. Lisboa: Asa, 2015.
- Bavo, Názia Nhongo, e Orquídea Coelho. “A educação de populações indígenas em Moçambique: do período colonial ao início da era pós-independência”. *Revista Brasileira de História da Educação* 22 (2022): 1-28.
- Belchior, Manuel Dias. “Evolução política do ensino em Moçambique”. Em *Moçambique: Curso de Extensão Universitária: ano lectivo de 1964-1965*, 653-674. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina.
- Carvalho, Castro. *África contemporânea*. São Paulo: Gráfica Biblos Limitada, 1963.
- Castelo, Cláudia. *O modo português de estar no mundo: o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- Catroga, Fernando. “Ritualizações da história”. Em *História da história de Portugal: séculos XIX-XX – da historiografia à memória histórica*, 221-361. Lisboa: Temas e Debates, 1998.
- Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra. “‘Raça’ e África em Portugal: um estudo sobre manuais escolares de História”. Disponível em: <https://ces.uc.pt/pt/investigacao/projetos-de-investigacao/projetos-financiados/rap>. Acessado em 10 de dezembro de 2023.
- Choppin, Alain. “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”. *Educação e Pesquisa* 30, n.º 3 (2004): 549-66. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>.
- Cortesão, Jaime. *Teoria geral dos descobrimentos portugueses: a geografia e a economia da Restauração*. Lisboa: Seara Nova, 1940.
- Cruz, Manuel Braga da. *O Estado Novo e a Igreja Católica*. Lisboa: Bizâncio, 1999.
- Fanon, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.
- Filho, Carlos Augusto Castelo Branco. “Ideologia colonial portuguesa através dos manuais escolares em África”. Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, 2020.
- Freyre, Gilberto. “Uma política transnacional de cultura para o Brasil de hoje”. *Revista Brasileira de Estudos Políticos* 9 (1960): 65-117.
- Freyre, Gilberto. “O fator racial na política contemporânea”. *Ciência e Trópico* 10, n.º 1, (1982): 19-36.
- Freyre, Gilberto. *Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2004.
- Gómez, Miguel Buendía. *Educação moçambicana: história de um processo, 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária, 1999.
- Livro de leitura da quarta classe*. Lourenço Marques: Empresa Moderna, 1969.
- Livro de leitura da terceira classe*. Luanda: Edições ABC, 1965.
- Machel, Samora Moisés. *Fazer da escola uma base para tomar o poder*. Maputo: Imprensa Nacional, 1974.
- Martins, José Ferreira. “A história colonial nas escolas”. *Boletim da Agência Geral das Colónias* 4, n.º 37 (1928): 231-32.
- Mazula, Brazão. *Educação, cultura e ideologia em Moçambique, 1975-1985: em busca dos fundamentos filosóficos-antropológicos*. Maputo: Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa, 1995.

Mbembe, Achille. *Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizadora*. Luanda: Edições Mulemba, 2014.

Ministério das Colónias. *Estatuto missionário*. Decreto-Lei n.º 31 207. Publicado em 5 de abril de 1941, art.º 3.º.

Ministério do Ultramar. *Estatuto dos indígenas portugueses das províncias ultramarinas*. Decreto-Lei n.º 43 893. Publicado em 6 de setembro de 1961, art.º único.

Ministério do Ultramar – Direção Geral de Ensino. *Diário do Governo*, n.º 213/1964. Decreto-Lei n.º 45908. Aprovado em 10 de Setembro de 1964, preâmbulo.

Mondlane, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Lisboa: Sá da Costa, 1975.

Mota, Jaime, e Júlio Martins. *Vamos ler: livro de língua portuguesa: 5.ª classe*. Lisboa: Livraria Didáctica Editora, 1966.

Ngoenha, Severino Elias. *Estatuto e axiologia da educação*. Maputo: Livraria Universitária, 2000.

Noré, Alfredo, e Áurea Adão. “O ensino colonial destinado aos ‘indígenas’ de Angola. Antecedentes de Ensino Rudimentar instituído pelo Estado Novo”. *Revista Lusófona de Educação* 1 (2003): 101-26. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34900106>. Acessado em 14 de dezembro de 2023.

Nóvoa, António. “A educação nacional (1930-1974)”. Em *Nova história de Portugal. Portugal e o Estado Novo*, coordenado por Fernando Rosas, 455-519. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

Oliveira, Sarah Luna de. “Contribuições de Gilberto Freyre para a construção de uma política externa brasileira em defesa do colonialismo português (1950-1960)”. *Revista de Estudos Brasileiros* 2, n.º 2 (2015): 101-12. Disponível em: <https://doi.org/10.14201/reb201522101112>.

Oliveira, Sílvia. “A Implantação do modelo formal de ensino em Angola (séculos XV-XX)”. *Revista Brasileira de História da Educação* 15, n.º 2 (2015): 55-80. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v15i2.588>.

Peres, Damião. *O descobrimento do Brasil por Pedro Álvares Cabral: antecedentes e intencionalidades*. Lisboa: Bertrand, 1968.

Portugal no mundo: livro de leitura para a quarta classe. Lourenço Marques: Livraria Casa Spanos, 1966.

Roldão, Cristina. “Rumos coloniais da editora Leya”. *Público*, 8 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.publico.pt/2023/06/08/opiniao/opiniao/rumos-coloniais-editora-leya-2052614>. Acessado em 14 de dezembro de 2023.

Rosas, Fernando. “Estado Novo, império e ideologia imperial”. *Revista de História das Ideias* 17 (1995): 19-32.

Rosas, Fernando. “Estado e Igreja em Portugal: do salazarismo à democracia”. *Finisterra: Revista de Reflexão e Crítica* 33 (1999): 25-35.

Salazar, António de Oliveira. *O Estado Novo*. Lisboa: Edição Lello, 1950.

Salazar, António de Oliveira. *Discursos e notas políticas*. Coimbra: Coimbra Editora, 1959.

Silva, António Duarte. “Estatuto dos indígenas”. Em *Dicionário de história do Estado Novo*, volume 1, coordenado por Fernando Rosas e J. M. Brandão Brito, 320-22. Lisboa: Bertrand Editora, 1996.

Silva, Giselda Brito. “A Educação colonial do império português em África (1850-1950)”. *Revista Cadernos do Tempo Presente* 21 (2015): 67-83.

Soares, Amadeu Castilho. “Panorama geral do ensino em Moçambique.” *Boletim da Agência Geral das Colónias* 61, n.º 475-476 (1965): 85-100.

Tanga, Lino. “O ensino indígena em Angola e o papel dos missionários”. Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa, 2012.

Vilarim, Paulo Roberto, Décio Rúvio Martins, e Sérgio Paulo Jorge Rodrigues. “A diferença da educação escolar indígena na colonização portuguesa de Angola e Brasil”. *ODEERE* 6, n.º 2 (2021): 237-54.

Zimbico, Octavio José. “Morre a tribo e nasce a nação: política, administração e história do ensino primário em Moçambique”. Tese de doutoramento, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

Referência para citação:

Oliveira, Sarah Luna de. “O ‘descobrimento’ do Brasil nos manuais escolares de leitura adotados em Angola e Moçambique (1960-1970)”. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, n.º 17 (2023): 83-113. <https://doi.org/10.48487/pdh.2023.n17.33127>.