

# O professor “operário” e “apóstolo”: Contributos para a história da profissão docente em contexto colonial durante a I República (1910-1926)

ANA ISABEL MADEIRA

ana.madeira@puc-rio.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro — PUC-Rio, Brasil

## RESUMO:

O texto aborda a questão da formação docente em contexto colonial sublinhando a ambiguidade dos discursos republicanos que defendiam, num contexto de laicização do ensino, a sacralização do ofício docente nas colónias. Tratando-se de uma questão pouco explorada na historiografia da educação portuguesa defende-se que as iniciativas republicanas empreendidas na organização da instrução pública em Moçambique, comparando os discursos com as realizações, não produziram resultados substancialmente diferentes daqueles que vinham sendo alcançados desde o final da Monarquia. Contudo, os governadores republicanos modificaram profundamente o estatuto profissional dos professores primários coloniais, sobretudo no plano da sua consagração como profissionais equiparados aos docentes metropolitanos assim como na importância atribuída aos professores na cruzada pela civilização do indígena. Identificam-se ainda algumas linhas de continuidade entre os discursos sobre a formação de professores durante a I República e o início do Estado Novo, em particular na definição de um currículo de habilitação adaptado à sua função ultramarina.

## PALAVRAS-CHAVE:

História da educação colonial, Educação comparada, Formação de professores, Lusofonia.

## A ESCOLA REPUBLICANA E A INSTRUÇÃO PÚBLICA EM MOÇAMBIQUE

No dia 8 de Outubro de 1910, o Governador-Geral de Moçambique, Freire de Andrade, informava ter sido proclamada a República em Lourenço Marques; e no dia 9, o Governador Alberto Celestino Pinto Basto, na qualidade de representante da soberania nacional, proclamava solenemente a República Portuguesa. Se, na metrópole a regeneração nacional passava pela substituição da Monarquia constitucional pela República laica o que, implicitamente, acarretava a destruição do poder da Igreja em todos os aspectos da vida social, em Moçambique, a regeneração colonial, o nacionalismo patriótico e o projecto colonial, estavam profundamente articulados com a função nacionalizadora que deveria ser desempenhada pelas missões portuguesas. O acolhimento em Moçambique da *Lei de Separação* de 1911, sentido em Moçambique a partir de 1913, não foi consensual e suscitou reacções contraditórias entre a elite governativa local (Madeira, 2007, pp. 378-387). Em última análise a *Lei de Separação* terá mesmo colocado em causa a proclamação da cruzada republicana pela nacionalização e pela instrução dos indígenas.

Solipa Norte terá eventualmente tido em consideração este labirinto de posições contraditórias como um aviso sério à sua actuação quando foi nomeado Inspector da Instrução Primária na Província, em 1919. O inspector tinha estado à frente da

Sociedade de Instrução e Beneficência 1º de Janeiro, uma instituição que abriu a primeira escola particular na cidade de Lourenço Marques, em 1898, e que era frequentada por crianças e jovens de ambos os sexos, filhos de membros da Maçonaria (Neves, 2001). Porém, quando é nomeado inspector, Norte constata que, uma década após a implantação da República, está quase tudo por fazer pela causa da instrução. Este facto terá contribuído para a moderação do seu discurso e para se centrar na tarefa “indispensável e urgente” de “desenvolver a instrução primária na província”: organizar os serviços e os registos da secretaria da Instrução Pública; recensear os alunos e as escolas públicas e privadas; criar escolas primárias; fiscalizar o funcionamento das que existiam; imprimir outro sentido aos programas de ensino; melhorar a formação dos professores, etc. O relatório que fez publicar no ano imediato à sua tomada de posse expunha um conjunto de concepções acerca da reorganização do ensino colonial, fonte que constitui um dos raros documentos sobre a ideologia pedagógica republicana em Moçambique até aos finais dos anos 30<sup>1</sup>.

É necessário lembrar que, entre a reforma de 1911 e 1919, data em que o inspector redigiu o relatório da inspecção, se viveu um período de enorme instabilidade política e de crise financeira, agravada pela participação de Portugal nos últimos anos da Grande Guerra (1916-1918) vivida intensamente em Moçambique dada a vizinhança com a colónia alemã de Tanganika. Se, por um lado, a entrada na Guerra ao lado dos aliados, garantia a participação de Portugal

nas negociações de paz e a afirmação diplomática do novo regime, por outro, as dificuldades financeiras iriam enfraquecer as estruturas do Estado e fragilizar o seu funcionamento<sup>2</sup>. Por essa razão, a situação a que se chegara reclamava lançar “as bases duma grande obra de nacionalização e progresso”, sendo necessário, para tanto, definir uma estratégia ajustada às condições particulares da província. Não é pois de estranhar que, chegados a esta fase, existisse outra consciência do vazio criado pelos excessos republicanos no plano da perseguição religiosa ao nível da província, com consequências pesadas sobre o processo de nacionalização e civilização das populações. Esta razão contribuiu para justificar um reforço do investimento do Estado no sentido de compensar a oferta que tinha ajudado a desmantelar. O regresso à pedagogia da “educação pelo trabalho”, à defesa de uma educação eminentemente cívica e profissionalizante, de carácter prático e adequada às realidades locais ganhava, assim, um novo *élan* no discurso educativo colonial. Esta tomada de consciência terá contribuído para fazer deslocar a propaganda republicana do combate pela laicização do ensino, retórica adoptada no início da década, para outro discurso, centrado na transformação do conteúdo dos programas escolares e, sobretudo, para a importância do professor na cruzada pela civilização do indígena. A ênfase atribuída à educação moral e cívica iria, a partir de então, apostar na construção de uma identificação forte com a Pátria e com a República, com os seus símbolos e heróis, procurando, ao mesmo tempo, manter acesa a chama da ameaça à soberania: “A *Escola*” necessitava levantar, através dos seus programas “a figura majestosa da Pátria Portuguesa, aureolada pelo sol da liberdade e pela chama criadora e honesta da democracia e da República” (Norte, 1920, p. 73).

De notar que a combinação da instrução com a educação cívica e moral apontavam claramente para uma aposta estratégica na exploração, em toda a sua amplitude, da adesão dos africanos a manifestações rituais. É facto que não se tratou de uma estratégia exclusivamente seguida em Moçambique, sendo amplamente conhecida a importância dos cultos cívicos na escola primária portuguesa. O que me parece interessante sublinhar, concordando com o que Joaquim Pintassilgo designou como a “religiosidade cívica republicana”, foi o modo como — também em

Moçambique — se utilizou a representação simbólica para construir uma “nova” identidade colectiva assente no culto da Pátria (Pintassilgo, 1998). De facto, ela constituiu, no pós-Guerra, a pedra de toque da filosofia e da pedagogia educativa colonial até 1926.

A outra trave-mestra da política educativa colonial assentou, até aos finais da I República, na criação de um sistema organizado segundo as leis em vigor e à imagem do conceito de *Escola* na metrópole. As primeiras tentativas iniciais nesse sentido começaram por reorganizar os serviços de instrução pública na colónia, ainda no governo de Álvaro Xavier de Castro, seguidas de uma política de uniformização das disposições em vigor no continente com as da província, quer em termos curriculares, quer no domínio organizativo — regime de funcionamento das escolas, provimento dos lugares de professores de instrução primária, direcção, administração e fiscalização dos serviços de ensino, etc. Esta opção, que contrariava a tendência dos governos liberais na defesa de um ensino “adaptado” às populações e às circunstâncias coloniais, também não coincidia com a tendência descentralizadora através da qual a República procurava conceder, pelo menos do ponto de vista administrativo e financeiro, maior autonomia aos governadores locais, política que atingiu efectivamente o seu auge durante o regime dos alto-comissariados. De facto, a deriva da “uniformização” e da “harmonização” da instrução pública iniciada com o governo de Álvaro de Castro (Outubro 1915/Maio de 1918), percorreu os dois governos de Manuel Moreira da Fonseca (Governador interino entre Abril 1919/Março 1921 e Setembro de 1923/Novembro de 1924), o dos alto-comissários Brito Camacho (Março 1921/Setembro 1923) e Hugo de Azevedo Coutinho (que dirigiu a colónia entre Novembro de 1924 e Maio de 1926), consolidando-se, já no Estado Novo, com o Governador-Geral Ricardo Pereira Cabral (Novembro de 1926/Abril de 1938).

## O PROFESSOR “OPERÁRIO” E “APÓSTOLO”

Sabe-se o compromisso que o regime republicano estabeleceu com os professores no sentido de alterar o seu estatuto profissional e a sua imagem social

(Adão, 1984; Fernandes, 1994; Nóvoa, 1987, 1988). Em Moçambique, este combate teve, pela mão do inspector da Instrução Pública, repercussões significativas acarretando uma melhoria efectiva das condições de exercício da profissão docente. Norte considerava que os professores tinham um papel central na civilização e nacionalização dos indígenas, protagonismo que o levava a classificá-los como uma força simultaneamente de “operários” e “apóstolos”. “Aos professores só há uma coisa a dizer”, escrevia o inspector: “(...) a vossa vida precisa ser um espelho cristalino onde se reflectam e donde irradiem todas as virtudes possíveis e imagináveis. *Instruí, mas educai — educai principalmente*” (Norte, 1920, p. 74).

De facto, a intervenção republicana acarretou uma alteração importante para os professores e professoras primárias na colónia, cujas condições de trabalho, regalias e vencimentos eram muito diferentes das dos professores da metrópole. A requalificação começou por equiparar os vencimentos dos professores das escolas oficiais (1250\$00 anuais), aos das escolas municipais e das edilidades com regalias, direitos e deveres iguais<sup>3</sup>. Atribuiu-lhes depois, o governo da província, subsídios de transporte de 1ª classe, equiparando-os ao que era atribuído aos missionários religiosos<sup>4</sup>. Os serviços prestados pelos professores e professoras passaram a ser objecto de qualificação<sup>5</sup>, sendo essa classificação importante para as permutas de lugares entre escolas<sup>6</sup> e para o provimento dos lugares de professorado na colónia; os concursos passaram a dar preferência aos professores de ambos os sexos, naturais ou residentes em Moçambique, e àqueles que tivessem mais tempo de serviço na colónia<sup>7</sup>; as professoras parturientes passaram a dispor das mesmas regalias das suas colegas na metrópole, podendo ser dispensadas dos serviços escolares durante dois meses, antes e depois do parto, sem perder os vencimentos e subsídios a que tinham direito<sup>8</sup>, etc.

Estas disposições em muito se ficaram a dever à intervenção de Solipa Norte cujo mandato permitiu igualmente pôr de pé um conjunto de dispositivos de controlo destinados a fiscalizar e a regularizar a actividade dos professores nas escolas primárias da província. Enquanto elemento da classe docente, Norte era particularmente sensível à questão do estatuto profissional, como também o era relativamente à qualidade do ensino, insistindo no papel

central do professor primário na transformação da instrução nas escolas públicas da província. O inspector era particularmente crítico do tipo de escola e dos métodos de ensino utilizados nas escolas da colónia, considerando que essas deficiências se deviam, principalmente, à falta de habilitações dos professores primários. Por essa razão, os programas eram “impraticáveis, devido à falta de posse plena do objecto de ensino da parte de mais de 80 por cento dos agentes educadores da província” já que as escolas estavam “cheias de professores interinos” (Norte, 1920, pp. 11 e 17). A constatação não vinha apenas do inspector. Já depois da sua destituição, Brito Camacho confirmava que a falta de professores diplomados na província obrigara o governo a recorrer a professores interinos, sem habilitação legal, para prover o quadro de várias escolas no distrito de Lourenço Marques<sup>9</sup>. Se isto sucedia na capital da província não será difícil imaginar o que seria o cenário fora da região mais urbanizada da colónia.

#### O PROJECTO REPUBLICANO PARA A CONSTRUÇÃO DO ENSINO NORMAL COLONIAL

Foi, sem dúvida, a preocupação com a qualidade do serviço docente nas escolas do interior que levou Solipa Norte a elaborar o primeiro projecto de criação de uma escola para habilitação para o magistério primário<sup>10</sup>. Nessa proposta, o inspector defendia que a formação para o ensino primário deveria ser dada na colónia e não na metrópole, opinião que muitos governadores e eclesiásticos tinham já manifestado, desde finais do século XIX, e que só encontrará realização plena já no Estado Novo. Nesse estabelecimento Solipa Norte pretendia formar o “professor-operário-agricultor-enfermeiro” tendo por objectivo chamar à escola os alunos do interior, “profundamente conhecedores dos meios mais atrasados e da psicologia e da língua das suas populações”, para depois os devolver às origens constituídos numa força de “professores-operários, encarregues de tratar do corpo e do espírito de uma raça valorosa”. Só assim se conseguiria dotar a província de “um importante instrumento de progresso, (...) organizar a escola prática, a escola sã, a escola do futuro, a escola metodicamente ordenada desde

a sua escrita à execução dos seus programas” (Norte, 1920, p. 17). Foi, de resto, esta a filosofia que sustentou a constituição das escolas de habilitação de professores indígenas promovidas pelo Governador-Geral José Cabral, alguns anos mais tarde.

Mas a sua aposta na qualificação e na fiscalização do serviço docente não se bastou em projectos e discursos normativos. Numa circular enviada a todas as escolas da província a propósito das passagens de classe dos alunos da escola primária, Solipa Norte tentou inculir nos professores uma consciência patriótica responsabilizando-os pela confiança que neles depositava o Estado<sup>11</sup>. A circular fazia-se acompanhar de uma ordem de serviço, pela qual a secretaria do Conselho Inspector da Instrução Pública “obrigava” a que os exames dos alunos se verificassem em *todas* as matérias dos respectivos programas (e não apenas na *leitura*, na *escrita* e nas *contas*) incluindo desenho, caligrafia, trabalhos manuais, música, canto coral, higiene individual e educação física, e que as provas de caligrafia, desenho e trabalhos manuais fossem enviadas, juntamente com as restantes provas escritas, à secretaria da inspecção. Não fora as reacções a esta ordem de serviço e pouco se saberia sobre o mau funcionamento das escolas na província. De resto, situação que o inspector tivera ocasião de constatar, pelos seus próprios olhos, durante as inspecções que efectuara:

Nas visitas que fiz às escolas, encontrei, em algumas, vinte minutos depois da hora de abertura, os alunos jogando à pedrada na rua, outros subindo às árvores, e os professores em amena cavaqueira; e no dia 30, por ocasião da visita sanitária, encontrámos aulas sem professores e sem alunos. (...) Quando se procuraram alguns professores, nas suas próprias escolas, depois de devidamente avisados, não se encontraram (Norte, 1920, pp. 9-10).

## A HARMONIZAÇÃO CURRICULAR

As reformas da instrução pública primária durante a República assentaram, essencialmente, na tentativa de *uniformizar* e *harmonizar* a escola colonial com as disposições em vigor na metrópole. As reformas dos programas de ensino não fugiram à regra. A reforma do ensino primário de 1911 terá, eventualmente,

sido seguida em Moçambique, mas as referências à sua aplicação são praticamente nulas. Quanto à reforma de 1919, que conservou grande parte do articulado anterior, foi promulgada na província em 1920, pelo Governador interino Manuel Moreira da Fonseca<sup>12</sup>. A grande novidade desta reforma foi, como se sabe, o alargamento da obrigatoriedade escolar, que passou de três para cinco anos (entre os 7 e os 12 anos de idade), passando a designar-se “ensino primário geral”. Tudo leva a crer que algumas disposições incluídas na reforma de 1911 só tivessem sido introduzidas em Moçambique em 1920 uma vez que a adopção do regime coeducativo obrigou à criação de novas escolas, com novas designações, e à fusão de algumas das existentes<sup>13</sup>. Contudo, na aplicação do decreto n.º 6137, de 29 de Setembro de 1919, à colónia de Moçambique a obrigatoriedade escolar ficou indefinida, referindo-se apenas que começaria aos 7 anos e terminaria com a obtenção do diploma de estudos da escola primária, consistindo isto em “fazer apresentar as crianças à matrícula nas escolas oficiais ou particulares e em fazer com que estas as frequentassem regularmente”<sup>14</sup>. Esta indefinição, conjugada com a falta de escolas de ensino público primário e as distâncias que havia a vencer para frequentar as escolas situadas nas localidades principais, não tornava credíveis taxas de frequência muito elevadas. De novo, é o relatório da inspecção que possibilita traçar o pano de fundo da obrigatoriedade escolar, aferida pelo número de alunos apresentados a exame do 1.º e 2.º grau das escolas da província, em 1919<sup>15</sup>.

Sabe-se que, nesta data, o parque escolar estava reduzido a 74 escolas públicas (do Estado, municipais e das edilidades), a 71 escolas missionárias e a 8 particulares (Norte, 1920, p. 66). Recorde-se que, nestas escolas, 70% do corpo docente era formado por missionários católicos portugueses e estrangeiros e uma terça parte apenas por professores nacionais legalmente habilitados (Norte, 1920, p. 13). Na totalidade, tinham-se apresentado a exame, oriundos de toda a província, 260 alunos (202 de Lourenço Marques; 32 de Inhambane; 10 de Quelimane; 8 de Tete; 5 de Gaza e 3 de Moçambique). Destes, apenas tinham sido apurados 178. Menos de duas centenas de alunos, na esmagadora maioria formada por brancos e mestiços, para uma população estimada, em 1921, em 1,5 milhões de europeus e 5, 5 milhões de indígenas<sup>16</sup>.

A percentagem baixíssima de alunos propostos a exame tinha por contraponto elevadas taxas de aprovação nos exames de instrução primária. Quer isto dizer que os professores só arriscavam sujeitar às provas de exame os alunos que considerassem devidamente preparados e que lhes garantissem, segundo o que havia sido estipulado para efeitos de qualificação, uma boa folha de serviços<sup>17</sup>. Esta não era todavia a única explicação, nem para a percentagem de alunos propostos, nem para a de alunos aprovados nos exames de instrução primária. Das escolas paroquiais ou das edilidades, frequentadas na sua maioria por alunos indígenas, poucos ou nenhuns professores ousavam submeter os alunos a exame de 1º ou 2º grau. Muitos professores consideravam os programas e os manuais de ensino “exigentíssimos” e desajustados da realidade das escolas da Província. De facto, a adopção dos manuais de ensino em Moçambique estava ainda dependente do decreto monárquico de 12-6-1907 (B. O. n.º 32, de 1907), do governo de Freire de Andrade, estipulando a utilização dos compêndios utilizados nas escolas primárias e normais da metrópole. Apesar da reforma do ensino primário de 1911 ter estipulado novos manuais, só em 1920, pela Portaria n.º 1527, o Governador-Geral interino Manuel Moreira da Fonseca considerava vigorarem, nas escolas do *ensino primário geral*, os manuais de ensino aprovados pelo Decreto n.º 6203, de 7 de Novembro, de 1919.

Quanto a livros de leitura, adoptava-se, para a 1ª classe a Cartilha Maternal de João de Deus, e para a 2ª, 3ª e 4ª classes o Livro de Leitura de João da Câmara, M. de Azevedo e Raul Brandão. Para as restantes disciplinas a lista de livros adoptados incluía:

História — Chagas Franco; Agricultura — Mota Prego; Educação Cívica e Ciências Naturais — A. A. Barros de Almeida; Desenho — J. V. Freitas e Antunes Amor; Aritmética, Sistema Métrico e Geometria — Ulisses Machado; Gramática — Ulisses Machado, Albino Pereira Magno e Relvas; Corografia — Almeida de Eça; Cadernos de problemas — Ulisses Machado; Cadernos caligráficos — Escrita direita, Lopes do Amaral; e os Mapas de Portugal — Nunes Júnior; Das Colónias — Ligorne; De Zoologia e Agricultura —

Editados pela Livraria Figueirinhas; e de História — por Chagas Franco (Norte, 1920, p. 68).

Duas breves observações sobre esta listagem para sublinhar, de permeio com a inexactidão de algumas referências, a adopção de uma combinação de livros que vinham já sendo utilizados desde a Monarquia e que atravessam as recomendações para a instrução primária de acordo com as reformas de 1911 e 1919. De facto, ao basear-se nos conteúdos curriculares que eram utilizados na metrópole, sem qualquer relação com a realidade cultural e social da colónia, compreende-se a relutância de submeter a exame alunos que raramente tinham tido acesso a qualquer destes materiais. No entender do inspector Solipa Norte, este desajuste acumulava com dificuldades pedagógicas e de aprendizagem dificilmente superáveis no curto prazo (Norte, 1920, p. 9). Assim, no plano curricular, e apesar da propaganda republicana tentar construir um novo imaginário fazendo apelo a um conjunto de factos, símbolos e heróis nacionais-coloniais, os conteúdos dos manuais escolares metropolitanos pouco tinham a ver com a vida dos africanos ou mesmo dos filhos dos colonos e dos mestiços que frequentavam as escolas de Moçambique. Nesse campo, as únicas estratégias que tinham por objecto ligar a história da colónia e as experiências dos alunos às aprendizagens escolares operavam preferencialmente por intermédio de actividades extra-escolares (através das festividades e comemorações) e menos através dos conteúdos ensinados na sala de aula. No cômputo global, a escola primária registava um conjunto de dificuldades, que não tinham unicamente a ver com questões pedagógicas ou dependentes da qualidade do serviço docente, mas com razões socioculturais e com a própria cultura escolar da instrução pública em Moçambique. As condições de funcionamento das escolas, os edifícios escolares, a falta de condições de higiene e de salubridade de alguns estabelecimentos, acusavam décadas de negligência e de incapacidade em acertar uma estratégia de política pública de ensino, descobrindo uma realidade, em bom rigor, diametralmente oposta às intenções mais generosas do discurso político e pedagógico republicano acerca da nova *igreja cívica do povo*.

## NOTAS FINAIS

Somos levados a concluir que a instituição da República em Moçambique não terá trazido, no plano da concretização dos discursos educativos e pedagógicos, uma modificação substancial no plano do investimento na instrução pública relativamente ao período monárquico. Se tivermos em conta que a diminuição de escolas de ensino primário público se ficou a dever, em parte, ao regime de *coeducação* e à contracção num único estabelecimento de ensino da oferta pública do Estado, teríamos a manutenção do mesmo padrão que havíamos verificado durante a vigência da Monarquia. Efectivamente, o que se verifica é que, entre 1909 e 1919, apenas se puderam contabilizar mais dez estabelecimentos de ensino primário “oficial”, estabelecendo uma continuidade com o ritmo de crescimento que se tinha verificado já durante as últimas décadas da Monarquia. Se considerarmos que este movimento conviveu com o cancelamento dos subsídios às escolas privadas, das missões religiosas, e com o seu substancial decréscimo, pelo menos até ao pós-Guerra, teremos uma imagem mais fiável da quebra da oferta de escolarização “nacional” entre 1910 e 1919.

Se não, vejamos. A primeira fase da República, entre 1910 e 1919, é um período caracterizado pela tentativa de laicização do ensino, resultando num abrandamento do número de escolas de instrução primária que eram asseguradas tanto pela prelazia (padres seculares e missionários das missões católicas portuguesas), como directamente pelo Estado (escolas oficiais, dos municípios, e das edilidades)<sup>18</sup>. A comparação da composição do pessoal docente (directores, regentes e professores) em 1908 e em 1916<sup>19</sup> mostra que, em 1908, à excepção da Escola distrital do sexo masculino e da Escola 1.º de Janeiro, em Lourenço Marques, e da Escola para praças indígenas de Ibo (no Niassa), todas as restantes eram regidas por párocos, irmãs ou missionários das missões católicas portuguesas. Em 1916, a situação é totalmente diversa, senão mesmo inversa, à de 1908: o ensino nas escolas da edilidade, à falta de professores legalmente habilitados, passou a ser assegurado por professores indígenas; das 86 escolas de instrução pública “oficial”, apenas 20 estavam sob a regência de párocos subsidiados pela prelazia.

A preparação destes professores indígenas tinha sido feita nas escolas missionárias, portuguesas e estrangeiras, mas a sua função não se encontrava regulamentada nem era reconhecida pelo Estado. Entretanto, os professores missionários, que continuavam a assegurar o serviço docente das escolas “públicas”, faziam-no a expensas das gratificações que a administração local entendia providenciar pelo serviço prestado, à margem da lei, até a sua actividade ter sido formalmente regularizada pelo Estatuto Missionário, em 1941. A situação era caótica e o resultado desta política ao nível da oferta de ensino primário foi profundo: não apenas diminuiu o número de escolas, como se alterou profundamente a composição do corpo docente e, sem dúvida, essa transformação teve repercussões ao nível da qualidade do ensino, reflectindo-se no número de alunos apresentados a exame e na percentagem das passagens de classe. Se acrescentarmos a este quadro a diminuição para cerca de metade, em relação aos dados de 1909, do número de escolas das missões sob a direcção do pessoal missionário católico português, o retrato da oferta pública de ensino primário completa-se, acumulando com a crise financeira e política do pós-Guerra.

Por outro lado, como tivemos ocasião de demonstrar noutro trabalho (Madeira, 2008), a criação das missões civilizadoras laicas não conseguiu compensar o decréscimo das escolas missionárias católicas, cifrando-se, ao fim e ao cabo, num investimento que não teve, do ponto de vista da educação e da instrução do indígena, expressão digna de nota. O número de escolas públicas chegou a diminuir relativamente a 1915, apesar de se notar uma lenta recuperação do número de escolas asseguradas pelas missões, que passou de 34 (em 1915), para 46 (em 1919). Entretanto, a década de 1920-30 assinala uma tendência evolutiva que irá consolidar-se nos anos 40 e 50: o desinvestimento progressivo no ensino público sob a administração directa do Estado e a entrega do ensino primário elementar e, sobretudo, rudimentar à Igreja católica portuguesa (quer aos sacerdotes designados pela prelazia, quer às missões nacionais).

Efectivamente, para o melhor e para o pior, a data de 1926 assinala uma etapa decisiva para a história da educação colonial em Moçambique. No plano do governo local, a portaria n.º 312, do Alto-Comissário

Hugo de Azevedo Coutinho (1924-26), ao criar formalmente a escola de Habilitação de Professores Indígenas e a Escola Distrital de Artes e Ofícios, dá início, já no final da I República, a uma política de educação centrada no ensino indígena na colónia. Mas é com o diploma legislativo n.º 238, promulgado pelo Governador-Geral José Ricardo Pereira Cabral (1926-1938), que aprovava a organização do ensino indígena na Colónia de Moçambique, que se entra, em definitivo numa fase destinada ao ensino de massas. A Portaria n.º 1044 de 18 de Janeiro de 1930, completava o desenho da organização do ensino indígena, regulamentando o ensino *normal*. A sua finalidade consistia na preparação de professores para ministrar o ensino primário rudimentar, tanto nas escolas oficiais como nas particulares, incluindo as das missões religiosas nacionais ou estrangeiras.

A estratégia era, para todos os efeitos, bastante clara. Definia-se um tipo de ensino bem caracterizado para os africanos, um ensino aliviado da carga literária dos programas destinados à população “civilizada”, merecendo a introdução oportuna das práticas oficiais, agrícolas e do serviço doméstico como uma espécie de instrução primária para uso próprio. A aposta era globalmente restritiva, já que a uniformização do ensino, tanto no que dizia respeito aos programas como aos diplomas atribuídos, consagrava a unidade progressiva dos princípios relacionados com o plano educativo nacional, circunstância que excluía a maioria negra da população. Cumpre fazer notar que a segmentação da oferta de ensino em duas vias, uma literária, a outra prática e profissionalizante, se preparou durante a República para se concretizar na política educativa do Estado Novo<sup>20</sup>.

1. O cargo de inspector de instrução primária foi extinto pelo decreto n° 23, B.O. n° 18, de 1921, um ano após a publicação do relatório de S. Norte. A actividade de inspecção só foi retomada em 1928 (Diploma legislativo n° 80, B.O. n° 29, de 1928).

2. Veja-se, sobre este assunto, as considerações acerca da debilidade do acervo estatístico até meados dos anos 40 do século XX e a identificação das fontes utilizadas para este estudo (Madeira, 2007, pp. 373-377).

3. Portaria n° 1194, de 31 de Maio de 1919.

4. Portaria n° 1222, de 14 de Junho de 1919.

5. Portaria n° 1401, de 17 de Janeiro de 1920.

6. Portaria n° 1689, de 30 Outubro de 1920.

7. Portaria n° 23, de 14 de Maio de 1921.

8. Portaria n° 1669, de 9 de Outubro de 1920.

9. Portaria n° 23, 14 de Maio de 1921.

10. A extinção, em Janeiro de 1921, da Inspecção da Instrução Primária ditou o afastamento do professor e fez cair o projecto no esquecimento (Norte, 1920).

11. AHM. Fundo Administração Civil Instrução e Cultos, Cx. 15 [26/10/1920 — Circular n° 389, da Secretaria do Conselho Inspector da Instrução Pública e da Inspecção Primária da Província de Moçambique].

12. Portaria n° 1527, de 5 de Junho de 1920.

13. Art° 11, Portaria n° 1527, de 5 de Junho de 1920.

14. Art° 3, Portaria n° 1527, de 5 de Junho de 1920.

15. Cf. Madeira (2007), em especial Anexos XXXIII a XXXVII.

16. *Boletim Económico e Estatístico*, n° 6, Série Especial (1929, p. 15).

17. Portaria n° 1401 de 17 de Janeiro de 1920.

18. Ver Madeira (2007, pp. 528-577).

19. Ver Madeira (2007), Anexos XXIII e XXXIX.

20. Já em 1924, o inspector da Instrução Pública, Mário Teixeira Malheiros, defendia inequivocamente esta opção. Cf. *Boletim Económico e Estatístico*, n° 5, Série Especial (1928, p. 88).

ADÃO, Áurea (1984). *O Estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal (1901-1951)*. Oeiras: Fundação Calouste Gulbenkian — Instituto Gulbenkian de Ciência.

FERNANDES, Rogério (1994). *Os caminhos do abc. Sociedade portuguesa e ensino das primeiras letras*. Porto: Porto Editora.

MADEIRA, Ana Isabel (2007). *Ler, Escrever e Orar: Uma análise histórica e comparada dos discursos sobre a educação, o ensino e a escola em Moçambique, 1850-1950*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação (Educação Comparada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

MADEIRA, Ana Isabel (2008). *As Missões Laicas Republicanas: História de um equívoco em diálogo epistolar. Actas do VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Junho. Consultado em Janeiro de 2009 em [http://web.lettras.up.pt/7clbheporto/trabalhos\\_finais/eixo8/IH967.pdf](http://web.lettras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_finais/eixo8/IH967.pdf).

NEVES, Olga Iglésias (2001). Moçambique. In Joel SERRÃO & A. H. OLIVEIRA MARQUES (dirs.), *Nova História da Expansão Portuguesa*. Vol XI — O Império Africano, 1890-1930. Lisboa: Editorial Estampa, p. 564.

NORTE, Solipa (1920). *Relatório do Inspector da Instrução Primária da Província de Moçambique*. Lourenço Marques: Imprensa Nacional.

NÓVOA, António (1987). *Le temps des professeurs. Analyse sócio-histórica de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX)*. 2 volumes. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

NÓVOA, António (1988). A República e a Escola: das intenções generosas ao desengano das realidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 3, pp. 29-60.

PINTASSILGO, Joaquim (1998). *República e Formação de Cidadãos: a educação cívica nas escolas primárias da primeira república portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.

