



Sandro Motta Campos

2º Ciclo de Estudos em
História Contemporânea

A formação das mentes colonialistas:
O discurso colonial no ensino liceal do Estado Novo (1954-1974)

2012

Orientador: Prof. Dr. Manuel Loff

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Sandro Motta Campos

A formação das mentes colonialistas:
O discurso colonial no ensino liceal do Estado Novo (1954-1974)

2012

Dissertação desenvolvida no âmbito do
Mestrado de História Contemporânea, sob
a orientação do Prof. Dr. Manuel Loff

Resumo

O objetivo desta investigação é examinar uma das formas de difusão da ideologia colonialista dentro da sociedade portuguesa. Nesse sentido, através de manuais escolares e textos legislativos, será analisado como o discurso colonialista se manifesta no universo escolar. Para tal, o terreno de análise será o ensino liceal, que tinha por objetivo formar as elites portuguesas. O corte temporal escolhido refere-se a uma conjuntura específica do império português, em que, devido à conjuntura internacional, o discurso colonialista sofre uma grande mudança se aproximando das ideias do chamado luso-tropicalismo. Os principais questionamentos que essa investigação faz são: até que ponto a escola funciona como transmissão do discurso oficial do regime salazarista no que se refere às colônias daquele momento específico? Como esse discurso se manifesta e se organiza? Quais são os seus elementos principais? Aqui, o discurso colonialista será analisado através de uma ótica de dominação, porém, não se restringirá apenas a isso. Apesar de legitimar uma relação de dominação, o pensamento colonialista se relaciona diretamente à construção de uma visão de mundo, identidades e memória. Dessa forma, a análise proposta tentará criar uma abordagem mais ampla e mais profunda e, através do entendimento do caráter simbólico e emotivo do discurso colonialista, tentará compreender de uma maneira mais complexa esse mesmo discurso, assim como sua relação com a sociedade portuguesa.

Palavras-chave: colonialismo português; Estado Novo; ensino liceal; luso-tropicalismo; identidade e alteridade; memória.

Abstract

The purpose of this investigation is to examine one of the methods used to spread the colonialist ideology within Portuguese society. In that sense, by studying school manuals and legislative texts, will be analysed the way in which the colonialist speech reflects itself on the school universe. For that, the analysis field will be the secondary school, which set itself to form Portuguese elites. The chosen time frame refers to a specific conjuncture of the Portuguese empire, in which, due to the international conjuncture, the colonialist speech suffers great changes, coming closer to the ideas of the so-called lusotropicalism. The main questions this investigation poses are: to which extent does school works as a means of transmitting the official speech of Salazar's regime, in terms of the colonies in that specific moment in time? How does that speech manifest and organizes itself? Which are its main elements? Here the colonialist speech will be analysed through a perspective of domination, however it will not be restricted to that perspective. Despite legitimating a relation of domination, the colonialist thinking relates directly with building a world vision, identities and memory. In that way, the proposed analysis will try to create a more vast and deep approach and, by understanding the symbolic and emotional character of the colonialist speech, will try to comprehend that same speech in a more complex way, as well as its connection with the Portuguese society.

Key words: Portuguese colonialism; Estado Novo; secondary education; lusotropicalism; identity and alterity; memory.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Manuel Loff, pelo qual possuo grande apreço pelo intelectual e pessoa que é. Agradeço por confiar em minha capacidade intelectual e pelas valiosas orientações e críticas sem as quais esta investigação não teria sido possível.

Ao Prof. Luís Grosso Correa. Seus conhecimentos e conselhos foram valiosos e vitais para o planejamento desta investigação.

Ao Prof. Silvio Carvalho pelos seus valiosos conselhos e ensinamentos que foram fundamentais para meu amadurecimento acadêmico e por todo apoio que me deu para a estruturação do meu mestrado.

Aos grandes amigos, Alex, Rodrigo, Jessica e Graciela. Cada um de uma maneira diferente, mas todos contribuíram para minha aventura em atravessar o Atlântico. Cada um de vocês desempenhou um importante papel na minha vida e sempre os carregarei em mente e coração.

Aos meus irmãos, Naira e Leonardo, que juntos crescemos e juntos fomos apreendendo o mundo. Tenho imenso orgulho em chama-los de irmãos. Obrigado por sempre acreditarem em mim.

Aos meus pais, Ricardo e Olívia que desde que recordo são modelos para mim. Seus valores, doçura e carinho, tão próprios de suas personalidades, me ajudaram a moldar o homem que sou hoje. O apreço e a valorização pelo conhecimento que me transmitiram foram sem dúvida uma das maiores influências na escolha de minha trajetória acadêmica. Sem o apoio de vocês não estaria escrevendo essas páginas.

Por fim, à Dani, minha grande e sempre companheira. Contigo, reaprendi o significado do sorriso e das cores. Contigo ao meu lado tudo se tornou mais fácil. Obrigado pelo suporte e apoio que sempre encontrei em ti.

SUMÁRIO

Introdução	1
Delimitação da investigação	2
Delimitação do quadro teórico	12
Capítulo 1 – Contextualização do Estudo	35
1.1 – O pensamento colonialista português	36
1.2 – A evolução escolar durante o Estado Novo	54
Capítulo 2 – A presença e a influência do luso-tropicalismo na escola do Estado Novo	74
2.1 – Elementos gerais do luso-tropicalismo	75
2.2 – O luso-tropicalismo no universo escolar	86
Capítulo 3 – A manifestação da alteridade no universo escolar português	117
Capítulo 4 – A construção da memória e a afirmação de uma identidade colonial portuguesa	158
Conclusões Finais	204
Referências	213

Introdução

Delimitação da investigação

Durante todo o Estado Novo, o Império Colonial e a África foram questões de grande importância na mentalidade e identidade portuguesa defendida pelo Governo. A África, assim como o império português tornaram-se símbolos da História portuguesa e das suas realizações. Assim, a memória e a crença nos feitos portugueses se tornaram importantes pilares da construção da confiança e o orgulho nacional português. Nesse sentido, uma análise sobre a relação de Portugal com a África e a manutenção do império português não deve ser feita considerando apenas aspectos econômicos e políticos. É importante que se reflita também acerca dos elementos identitários e simbólicos que rodeiam o projeto colonizador português. Por conseguinte, é de grande importância para entendermos a complexidade do Império Ultramarino Português.

Em diversos momentos os portugueses viram as suas possessões no continente africano ameaçadas. Frente a esse problema, o Estado e inúmeros intelectuais portugueses construíram e organizaram diversos pensamentos e teorias no sentido de legitimar a presença na África. No caso específico do Estado Novo, o Governo precisava legitimar esse pensamento colonialista em três frentes: os demais países do mundo – principalmente as nações europeias e após os anos 50 as novas nações africanas e asiáticas que nasciam de processos de independência; os africanos das colônias; e a população portuguesa existente na metrópole. Não é a intenção aqui determinar nenhum tipo de hierarquia ou determinar qual dessas foi mais intensa. De fato, os discursos e propagandas para cada um desses elementos dialogavam e relacionavam-se entre si. Porém, devido ao objeto de estudo, aqui, escolhido, centraremos nossa atenção na propaganda e discurso voltado à sociedade portuguesa.

Foram numerosas as iniciativas governamentais para a difusão do ideal nacionalista. A defesa do nacionalismo e de uma identidade nacional eram bandeiras fundamentais do regime salazarista. Da mesma forma, a concepção do Império Colonial (ou Ultramarino) Português era imperativa na construção do nacionalismo e da identidade nacional. É nesse sentido, que pretendo analisar a atuação do Governo no sentido de propagar o ideal colonialista português. Não apenas de um discurso acerca da dominação e presença em África, mas como parte integrante e essencial dos pilares ideológicos do regime e a identidade nacional defendida.

Para evitar tentar abarcar inúmeras formas de atuações e tornar essa investigação superficial ou simplista, deter-me-ei em uma importante forma de propagação ideológi-

ca: a educação. De fato, o Estado Novo tinha consciência da importância da educação na formação das crianças portuguesas e na propagação em massa dos modelos morais defendidos pelo salazarismo. Assim, a educação, como parte de um projeto mais amplo, constitui-se como um importante aparelho do Estado salazarista. Como tal, a escola buscava promover uma identidade portuguesa unificada, tanto no âmbito cultural, político, simbólico e até mesmo emotivo.

Deve-se deixar claro que a intenção deste trabalho é analisar apenas a educação dentro da sociedade portuguesa. Sendo assim, não se constitui como objetivo deste trabalho discutir a atuação da educação como fomentadora de uma identidade comum portuguesa ou uma ideologia colonialista nas antigas colônias africanas. A investigação proposta aqui foca sua atenção apenas na educação na metrópole e na questão colonial dentro desse mesmo sistema educacional. Ou seja, a intenção dessa pesquisa não é detectar o discurso colonialista construído para legitimar a presença portuguesa frente aos africanos, mas sim aquele construído para legitimar a presença portuguesa em África para os próprios portugueses.

Em poucas palavras, o que se propõem, aqui, é analisar a presença do discurso colonialista dentro do âmbito educacional salazarista com o intuito de propagar um discurso e um conjunto de crenças específicas.

Para isso, o ensino secundário do Estado Novo foi escolhido como alvo da análise. Inicialmente, o objetivo será examinar de que forma a África e o império português são concebidos na educação dos jovens da elite portuguesa e, de que forma a atuação dessa educação contribuía para a disseminação da identidade portuguesa enaltecida pelo Governo. Nesse sentido, iremos analisar o ensino liceal. Dentro desse universo, serão analisados, principalmente, textos legislativos referentes à educação e manuais escolares do ensino liceal, nomeadamente de História, Geografia e Organização Política e Administrativa da Nação.

O corte temporal escolhido para a análise é o período de 1954 até 1974. A justificativa e a intenção de tais cortes temporais serão explicitadas com maiores detalhes alguns parágrafos a seguir. A escolha de tais balizas temporais tem o objetivo de fornecer os meios para a compreensão e a análise do discurso colonialista dentro do universo escolar durante um período em que o Estado Novo passa a adotar novos preceitos como a noção de *sociedade multirracial* e inúmeros elementos do luso-tropicalismo.

Essa investigação foi concebida como uma continuação de um trabalho desenvolvido anteriormente em meu curso de licenciatura. Ainda no Brasil, desenvolvi uma investigação para meu trabalho de conclusão de licenciatura acerca do discurso colonialista dentro do Estado Novo. Minha monografia intitulada *Uma voz oficial portuguesa durante a Guerra Colonial: A visão de Marcello Caetano acerca da unidade do Império Ultramarino Português*, tinha por objetivo analisar uma série de discursos de Marcelo Caetano proferidos durante sua atuação como Presidente do Conselho de Ministros e examinar de que forma o discurso colonialista se manifestava em seu pensamento. Ao longo da análise, dediquei especial atenção à relação do discurso de Caetano com as ideias do luso-tropicalismo, às respostas às críticas internacionais e dos guerrilheiros nacionalistas e à ideia de unidade do império ultramarino.

Após analisar os elementos do discurso oficial colonialista e como ele se estruturava dentro do regime, decidi dedicar-me a uma investigação que tivesse como foco a forma como esse mesmo discurso se propagava para a sociedade, e como ele se manifesta nesse instrumento de transmissão. Através dessa linha de pensamento, o ensino mostrou-se como uma opção de grande valia.

No início da estruturação desta investigação, o ensino primário havia sido escolhido como terreno de análise. O ensino primário atingia uma grande parcela da população, e isso torna a escola primária um universo interessante para analisar a transmissão da ideologia salazarista na sociedade portuguesa. Porém, após alguns meses de leitura, discussões com alguns professores e, finalmente, análise de manuais do ensino primário, foi constatado que para a temática do colonialismo, a escola primária não teria elementos suficientes para a natureza da análise pretendida.

Nesse sentido, após uma reformulação da investigação, o foco da investigação passou a ser o ensino liceal. Duas questões foram importantes na escolha para o ensino liceal. A primeira reside no fato de que o ensino liceal era voltado para a formação das elites e – como veremos mais adiante – essas representavam uma grande preocupação do salazarismo. A segunda razão relaciona-se às possibilidades de análise desse universo escolar. Trata-se de um universo onde a educação pode-se desenvolver de uma maneira ampla. E dessa maneira, pode atuar na construção de uma visão complexa da sociedade e do mundo no qual o jovem está inserido, precisamente, em uma fase da vida de vital importância para o desenvolvimento do aluno. Assim, o ensino liceal tem um grande valor na transformação dos jovens portugueses em cidadãos portugueses. Os

conteúdos de disciplinas como História, Geografia e a Organização Política e Administrativa da Nação representavam a potencialidade do ensino secundário para influenciar mentes, construir mentalidades e consolidar pensamentos políticos, históricos e ideológicos. Assim, o ensino liceal fornece elementos valiosos para examinar de maneira mais complexa e profunda a manifestação do discurso oficial colonialista no universo escolar.

No atual momento, é possível encontrar uma vasta bibliografia acerca da ideologia do Estado Novo. Da mesma maneira, também não são poucos os trabalhos – seja dentro ou fora de Portugal – que buscam compreender a construção do pensamento e da mentalidade colonialista durante as cinco décadas de Estado Novo. Esta investigação tem consciência dos diversos trabalhos de grande importância e qualidade já produzidos sobre a construção da mística colonial. Porém, raras são as obras que focam sua análise nas diversas formas de difusão desse mesmo ideal colonialista por parte do Governo salazarista. Ainda existem diversas questões em relação às diferentes formas oficiais de propagação do discurso colonialista na sociedade que ainda não foram analisadas de uma maneira satisfatória. No que se refere à pertinência do projeto no panorama historiográfico, é justamente na percepção dessa lacuna que se insere esta investigação.

É também verdadeiro que existem muitos estudos acerca da atuação do regime junto ao sistema educacional com o intuito de defender e difundir uma determinada ideologia e identidade nacional. Contudo, novamente nos deparamos com uma escassa bibliografia quando deslocamos a nossa atenção para a temática colonial nas escolas do Estado Novo.

Diversos historiadores acreditam na importância da educação na disseminação da ideologia e da identidade nacional defendido pelo regime salazarista. De fato, o próprio Salazar admitia o importante papel estratégico da educação. Na concepção desta investigação, o discurso colonialista se relaciona diretamente com a ideologia e a identidade nacional defendidas pelo regime salazarista. Da mesma forma, acreditamos que a educação tem um papel vital na divulgação dos ideais colonialistas. Nesse sentido, a educação pode ser percebida como um valioso terreno para examinar a transmissão dos valores colonialistas do Estado para a sociedade portuguesa.

Em relação às obras de apoio utilizadas, pode ser interessante mencionar alguns trabalhos que serão de maior valor para o desenvolvimento dessa investigação. Apenas devo ressaltar que esse balanço historiográfico será feito de maneira muito breve uma vez que, para uma melhor compreensão do tema, a contextualização histórica será feita

com detalhes no primeiro capítulo deste trabalho. Assim, nas próximas linhas irei expor algumas das obras que serão vitais para a investigação.

Gerald Bender, já na década de 1970, analisava de maneira bastante crítica a construção da identidade nacional e imperial portuguesa. Através de um extenso estudo que não se retém apenas ao período de Salazar ou de Caetano, esse autor busca problematizar a mistificação e a retórica criadas em torno da colonização portuguesa e, é claro, as políticas e atuação na África por detrás dessa mesma mistificação. Ao longo de seu livro, *Angola Sob o Domínio Português: Mito e Realidade*¹, o que Bender busca demonstrar é que as crenças e os ideais colonialistas – e aqui, o luso-tropicalismo possui grande destaque – não refletiam, de maneira alguma, as realidades encontradas nas possessões portuguesas no continente africano.

No que se refere ao luso-tropicalismo, tema que possuirá grande destaque nesta investigação, uma obra é indispensável. Em seu livro, *O modo português de “estar no mundo”: O luso-tropicalismo e a ideologia colonialista portuguesa (1933-1961)*², Cláudia Castelo se debruça sobre a obra do sociólogo Gilberto Freyre e sua influência no cenário político português. Ao tentar fugir das argumentações mais tradicionais, Castelo acaba por analisar de maneira mais complexa a atuação e pensamento de Freyre, e principalmente, a influência, absorção e apropriação das ideias por parte do Governo salazarista. Talvez o que seja mais valioso nesse trabalho seja a demonstração de que o luso-tropicalismo não foi apropriado por completo pelo Estado, visto que o conjunto completo de ideias de Freyre não era totalmente compatíveis com certos preceitos da ideologia colonialista, e mesmo seus aspectos centrais não foram aceitos de maneira hegemônica em Portugal. Uma vez que a incorporação das teses luso-tropicalistas acarretava necessariamente uma reformulação no pensamento e crenças imperiais, essas não foram incorporadas sem encontrar importantes oponentes dentro da própria elite política e intelectual.

Outra obra que será referenciada para esse trabalho é o livro *Ecos do Atlântico Sul: Representações sobre o terceiro império português*³. Esse livro é resultado da tese de doutorado do antropólogo Omar Ribeiro Thomaz, e tem como principal objetivo o estudo sobre as representações do terceiro império colonial durante o período salazarista. Assim, esse autor foca sua atenção em diversos elementos construtores da mística colo-

¹ BENDER, 1980.

² O livro corresponde no essencial à tese de mestrado de Cláudia Castelo. CASTELO, 1999.

³ THOMAZ, 2002.

nial como a o Ato Colonial de 30, a repressão e coesão, literatura, exposições coloniais e o luso-tropicalismo.

Em relação à educação salazarista, algumas obras merecem menção. O livro de Rómulo de Carvalho, *História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até o Fim do Regime de Salazar-Caetano*⁴, como seu título sugere, possui um corte temporal bastante amplo: desde a fundação de Portugal até o fim do Governo marcelista. Porém, o capítulo referente à educação no Estado Novo será de grande valor para podermos delinear uma visão geral sobre os diversos pensamentos, debates e políticas educacionais durante o período estudado. Da mesma forma, também contribuirá para construir o cenário educacional português, o capítulo *Educação Nacional*⁵ escrito por António Nóvoa presente no livro *Portugal e o Estado Novo*, coordenado por Fernando Rosas, pertencente à coleção *Nova História de Portugal*.

Logicamente, os livros mencionados, aqui, não refletem, de maneira alguma, a totalidade das obras escritas sobre o tema, nem mesmo a totalidade das obras que serão utilizadas por essa pesquisa. Essas são obras que serão referências para construir um panorama mais geral acerca do tema estudado. Elas representam apenas algumas das principais bases bibliográficas em que será constituída essa investigação. Assim, vale lembrar que trabalhos sobre o sistema de ensino – como os de Maria Filomena Mónica, Luís Grosso Correia, Maria Ivone Gaspar –, sobre o colonialismo português – como o de Charlie R. Boxer – e sobre o colonialismo europeu – como os de Edward Saïd, Albert Memmi – também serão válidos para essa investigação. Esses são alguns exemplos de autores que desenvolveram debates e discussões interessantes e que serão importantes para um maior desenvolvimento dessa investigação. Os autores referentes à contextualização teórica não foram aqui mencionados porque o quadro teórico será discutido mais adiante nessa introdução.

Logicamente, para a investigação proposta será necessário que se investigue o debate e a construção da mística imperial dentro do Governo ao longo dos anos do regime salazarista. Uma análise problematizada e aprofundada sobre essa questão é fundamental para que a nossa investigação se torne satisfatória. Para tal, será preciso focar em um dos principais elementos que dialogam diretamente com a ideologia colonialista: o nacionalismo. O objetivo dessa pesquisa não será, propriamente, analisar, o discurso

⁴ CARVALHO, Rómulo, 2001.

⁵ NOVOA, 1992.

nacionalista. Contudo, a identidade nacional será essencial para o entendimento do nosso tema de estudo: o pensamento colonialista português no universo escolar.

As balizas temporais adotadas nessa investigação correspondem ao intervalo de tempo compreendido entre o ano de 1954 e 1970. A escolha pelo corte inicial se relaciona com o Decreto nº 93 807 de 07 de setembro de 1954 da Direção Geral do Ensino Liceal do Ministério da Educação Nacional, responsável pela aprovação de novos programas para o ensino liceal, o primeiro programa do ensino secundário aprovado pelo regime após a revisão constitucional de 1951. A razão da escolha do ano de 1974 como marco final não necessita de grandes explicações, pois esse ano é marcado pelo fim do Estado Novo, e conseqüentemente o fim da hegemonia de seu poder político e de seus ideais na sociedade portuguesa.⁶

Em resumo, podemos apontar para alguns objetivos e problemas centrais na investigação proposta. Inicialmente, pretendo identificar de que forma o ensino liceal se constituía como um meio de transmissão do ideal colonialista durante o período salazarista, e mais especificamente dentro do período assinalado. Posteriormente, tentarei perceber de que forma o império português e as colônias são retratados em relação ao presente e ao passado. Como são retratados as Grandes Navegações e os Descobrimentos, as missões religiosas ou as incursões na África após a Conferência de Berlim? A manifestação do império ultramarino no universo liceal corresponde ao discurso oficial do regime? Esses são alguns dos temas e questões que serão analisados detalhadamente para percebermos de maneira complexa como a memória e a imagem do império e da nação portuguesa é construída no ensino liceal.

Antes de iniciar a análise das fontes, pensei que seria possível encontrar uma alteração no discurso colonial dentro do ensino liceal ao longo do período estudado. Uma das minhas principais expectativas era encontrar uma alteração no discurso dos manuais principalmente após o início do conflito armado em África em 1961. Porém, à medida que a investigação avançava, tal não foi observado nas fontes. A verdade é que apesar de haver algumas variações entre um autor e outro, não há uma mudança significativa antes e depois de 1961. Nesse sentido, a problemática em torno da mudança de discurso após 1961 – apesar de ser mencionada no capítulo 3 – não foi incorporada como uma problemática central.

⁶ Não é a intenção desse trabalho debater essa questão, porém, existem estudos que mostram que inúmeros elementos da mentalidade e da ideologia do Estado Novo permaneceram na sociedade portuguesa após o 25 de Abril, mesmo que isso não representasse necessariamente apoio ao regime salazarista.

Deve-se inferir também que uma investigação nunca está de fato finalizada por completo e sempre será possível desenvolver outro aspecto da mesma. Nesse sentido, dentro da temática dessa investigação, uma das problemáticas passíveis de análise é o confronto de ideias entre os diversos autores e a evolução do conteúdo dos manuais de acordo com suas datas de publicação. Ao longo desse trabalho, algumas dessas questões serão abordadas, porém elas não serão problemáticas fundamentais. Uma vez que apenas a identificação e problematização dos elementos colonialistas no universo dos manuais e dos textos legislativos por si só já resultam em uma ampla investigação, essas questões não foram analisadas em profundidade para evitar que se criasse um trabalho demasiadamente extenso, principalmente devido aos limites impostos por uma dissertação de mestrado. Além disso, deve-se salientar que o discurso encontrado nos manuais, dos diferentes autores e dos diferentes anos de publicação, não corresponde a um discurso heterogêneo o suficiente que justificasse uma análise nesse sentido, tendo em vista os objetivos principais desta pesquisa.

Quando falamos em educação e identidade nacional, não podemos tratar essas questões de uma maneira simplista. Temos que perceber que se trata de questões bastante complexas e que envolvem mais do que simples questões políticas, mas questões sociais, emotivas e simbólicas. Não estamos tratando aqui apenas de temas e conteúdos escolares, mas sim da formação de mentes e de cidadãos para uma nação sonhada e idealizada pelo Estado Novo. Nosso olhar precisa ultrapassar os simples conteúdos ensinados pelos professores para podermos perceber o esforço do regime para a construção e difusão de uma determinada visão de mundo. Nesse sentido, optamos por analisar três disciplinas que possuem uma grande importância para a construção da visão do mundo do aluno, principalmente em relação ao tema dessa pesquisa: História, Geografia e Organização Política Administrativa da Nação.

As fontes utilizadas ao longo dessa investigação serão principalmente os manuais escolares das disciplinas de História (3º ao 7º anos), Geografia (3º ao 7ª anos) e Organização Política Administração da Nação (OPAN) (6º e 7º anos); e os textos legislativos relevantes publicados no Diário do Governo. Em relação aos manuais, é preciso esclarecer uma questão em torno dos anos de escolaridade estudados. No início do período estudado, o ensino liceal compreendia sete anos de escolaridade divididos em três ciclos. Porém, em 1967, é criado o ciclo preparatório do ensino secundário com o intuito de unir o 1º ciclo do ensino liceal e o ciclo preparatório do ensino técnico. Assim, o

ensino liceal passa a ter cinco anos e o (antigo) 3º ano passa a ser denominado 1º ano e assim sucessivamente. Seja como for, vale ressaltar que essa alteração no ensino liceal não interfere nessa pesquisa. O programa de História apenas começa no 3º ano (ou 1º ano após 1967) do ensino liceal estando anteriormente ligada ao ensino do Português na disciplina de Língua e História Pátria. No 1º e 2º ano dos liceus, o ensino de Geografia era conferido através de uma disciplina chamada Ciências Geográfico-Naturais e apenas a partir do 3º ano há uma disciplina chamada especificamente Geografia. Além disso, o conteúdo do programa de Ciências Geográfico-Naturais não é relevante para o tema da pesquisa. No que se refere à disciplina de OPAN, ela sempre apenas abrangeu o 6º e 7º ano do ensino liceal. Por essas razões, o universo dos manuais estudados serão os dos 3º a 7º ano do ensino liceal (ou 1º a 5º ano, segundo a organização pós-1967).

Outra questão a ser ressaltada, diz respeito à dificuldade de identificação, recolha e organização das fontes utilizáveis para essa pesquisa. Primeiro, devido à falta de uma catalogação ou inventário dos manuais utilizados durante o Estado Novo. Segundo, devido à datação dos manuais escolares. Muitos dos livros escolares da época não fazem referência à data de publicação. Porém, para aqueles livros que não possuem data de publicação, a data de publicação foi verificada através do registro na Biblioteca Nacional e na Biblioteca Pública Municipal do Porto.

Para concluir a explanação sobre os manuais escolares analisados, devo fazer uma observação acerca do 7º ano de Geografia. Como determina o programa curricular de 1954: “Não haverá compêndio propriamente dito; em vez dele haverá uma indicação de bibliografia, de estatísticas, de mapas, de todos os elementos necessários para o estudo e discussão dos problemas indicados nas rubricas.”⁷ Assim, para o 3º ciclo liceal (6º e 7º ano), há um compêndio para os dois anos, sendo que a parte referente ao 7º ano consiste de uma indicação bibliográfica e excertos de textos diversos relacionados ao currículo. Esses excertos escolhidos e utilizados pelos autores também serão analisados.

Apesar de o salazarismo ter se estendido ininterruptamente por cinco décadas, sua política era não estática. O regime foi marcado por diferentes fases. O mesmo pode-se afirmar em relação ao pensamento colonialista e à política educacional. Sendo assim, é importante que antes de iniciarmos a análise dos manuais escolares fazermos um balanço geral sobre a evolução do pensamento colonialista e da evolução do sistema educacional durante o salazarismo. É justamente isso que o primeiro capítulo abordará. Para

⁷ Decreto n° 39 807 de 07 de Setembro, 1954, p. 1036.

organizar a exposição, o primeiro capítulo foi dividido em dois subcapítulos, um dedicado aos elementos da ideologia colonialista e sua transformação ao longo dos anos e outro dedicado à realidade do sistema escolar dentro da sociedade portuguesa ao longo do salazarismo.

No segundo capítulo, será abordada uma das principais questões acerca da ideologia colonialista do Estado Novo durante o período estudado: o luso-tropicalismo. O objetivo desse capítulo será expor e analisar o pensamento de Gilberto Freyre em relação ao povo português e às colonizações portuguesas e, em seguida, comparar com o discurso existente nos livros escolares. Visto que a partir da década de 50 o regime passou a adotar inúmeros elementos das obras de Freyre no discurso oficial, como será que esses elementos aparecem nos manuais? Como a influência do luso-tropicalismo se manifesta na visão acerca do povo português e das colonizações apresentada aos jovens do ensino liceal?

Em seguida, será analisado como a alteridade se manifesta dentro do ensino liceal. O terceiro capítulo terá como objetivo central a análise da visão em relação ao *outro*, principalmente no que se refere aos indígenas dos territórios colonizados, seja no momento presente ou no passado. Nesse sentido, será abordada a forma como os manuais percebem as populações africanas e os indígenas do Brasil colonial. Essa questão é interessante, pois a relação dos portugueses com os povos colonizados ao longo da história é um importante elemento na sustentação da ideologia colonialista do regime. Além disso, também serão analisadas outras alteridades existentes nos livros escolares: as outras nações europeias e os muçulmanos. A demarcação da alteridade ajudará a compreender melhor a identidade portuguesa defendida pelo sistema escolar.

Por último, no quarto capítulo, analisaremos a memória construída em torno do passado português e suas colonizações. A memória do passado está diretamente ligada à imagem de Portugal que o regime deseja transmitir. Ela não está unicamente ligada ao passado, mas se relaciona diretamente com a forma como a sociedade se vê no presente. Assim, o quarto capítulo também analisará a questão da imagem de Portugal transmitida no ensino liceal e a identidade portuguesa idealizada pelo Estado Novo.

Delimitação do quadro teórico

Para termos uma análise mais complexa em relação ao objeto proposto, proponho o uso de alguns conceitos-chave, assim como o pensamento de alguns teóricos que serão essenciais para a compreensão do objeto de estudo. Assim, antes de iniciar a análise das fontes, será importante realizar um debate acerca dos conceitos que permeiam a construção desse trabalho e, assim, situa-lo dentro de seu universo teórico.

Considerando que o foco desse estudo é a mentalidade e o pensamento português acerca de sua colonização, os conceitos serão identidade, alteridade, nação e identidade nacional serão de grande valor dentro da análise que será realizada nas próximas páginas. Apesar de serem conceitos que podem ser utilizados e pensados separadamente, são conceitos que possuem uma forte inter-relação entre eles, e será através dessa óptica que eles serão aqui utilizados.

Essas categorias não são conceitos recentes. Muitos autores já escreveram e debateram sobre eles. Tratam-se de categorias cada vez mais utilizadas por historiadores e demais cientistas sociais da atualidade. Todavia, essa é uma discussão que está longe de ter um fim ou uma conclusão definitiva. Muitas são as visões e muitas são as discordâncias sobre as mesmas. Sendo assim, é necessário que sejam expostos a visão e o entendimento acerca dessas categorias utilizadas aqui. De fato, a exposição do entendimento acerca dos conceitos é vital para a total compreensão dessa pesquisa.

Um dos principais elementos analisados nos manuais escolares é a representação do indivíduo africano e do indivíduo português europeu. Para analisar essa questão, será necessário desenvolver um debate acerca da concepção de identidade e alteridade. O conceito de alteridade não pode ser compreendido separadamente do conceito de identidade, assim como, a identidade, para ser analisada na sua plenitude, não pode ser desvinculada da construção do *outro*.

Em um primeiro momento, ao pensarmos em identidade, definir tal conceito parece ser uma tarefa fácil. A identidade seria simplesmente aquilo que um determinado indivíduo ou grupo concebe como sendo suas características próprias, aquilo que *ele* ou *eles* são. Todavia, essa definição simplista omite uma questão central: o papel e a posição da diferença. A alteridade e a identidade possuem uma estreita dependência, e é nesse sentido que a alteridade se revela vital para compreensão da identidade.⁸

⁸ SILVA, Tomaz, 2000: 73.

A identidade, para existir, depende daquilo que podemos chamar de *seu externo*. O estabelecimento de uma identidade está automaticamente ligado à sua alteridade, uma vez que a afirmação das características de um grupo não apenas cria uma afinidade entre seus membros, mas também demarca uma fronteira que determina a exclusão daqueles que não partilham as suas mesmas características. Cria-se assim uma linha que separa aquilo que um determinado grupo é daquilo que esse mesmo grupo não é, e da mesma forma, separa aqueles que pertencem àquele grupo dos que não pertencem àquele grupo. Sem a existência dessa delimitação, sem a demarcação do *externo*, a identidade acabaria por perder sua função e seu sentido e acabaria por se dismantelar. Por meio da identidade, definimos tanto aquilo que somos como aquilo que não somos. Porém, alguns elementos de diferenciação parecem adquirir um valor maior do que outros.

Os indivíduos buscam criar categorias para se organizar e organizar seu ambiente social. Para isso, grupos são definidos de acordo com critérios nacionais, religiosos, linguísticos, *raciais*, sociais, entre outros. O que é interessante perceber é que algumas diferenças não chegam a ser racionalizadas como categorias. Por exemplo, algumas pessoas possuem olhos azuis e outras olhos castanhos; algumas pessoas são baixas, outras altas; umas são ruivas, outras morenas – isso para usar como exemplo apenas diferenças físicas, sem recorrer a diferenças de hábitos ou de caráter cultural. Mesmo assim, no nosso sistema de representações sociais, diversos tipos de classificações não ganham um valor tão grande como elementos de diferenciação. As diferenças podem ser percebidas, mas não ao ponto de criarem grupos distintos. Enquanto que por outro lado, a cor da pele, por exemplo, acaba por se considerado uma forte categoria de organização social. Porém, essas categorias não são eternas, elas são criadas e se extinguem⁹. A escolha desse ou daquele elemento como fator de diferenciação entre grupos é, na verdade, arbitrário e historicamente construído.

A construção das identidades se insere no campo das ideias e dos significados. Contudo, não podemos, de forma alguma, perder de vista sua ligação com o mundo material. As sociedades e as relações humanas estão imersas em ideias. É através delas que o ser humano justifica seus atos e sua existência e, principalmente, constrói sua forma de ver o mundo e a si próprio, assim como, a sua relação com esse mesmo mundo. De fato, “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. (...) A representação, compreendida como um

⁹ SCHWEISGUTH, 1995: 132-133.

processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas”.¹⁰ Mesmo podendo ser parte de um projeto ideológico, pragmático e político, essas ideias acabam por serem interiorizadas pelos indivíduos e esses passam a concebê-las como uma verdade. Essas ideias se tornam assim motores sociais, culturais e políticos, não necessariamente devido a motivações pragmáticas ou mesmo políticas, mas sim ligadas a elementos simbólicos – elementos esses que muitas vezes se revelam como portadores de grande força dentro das sociedades. Nas palavras do sociólogo Pierre Bourdieu:

Os símbolos são os instrumentos por excelência da “integração social”: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação (cf. a análise durkheimiana da festa), eles tornam possível o *consensus* a cerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social: a integração “lógica” é a condição da integração “moral”.¹¹

Assim, as ideias se constituem como um elemento de constante presença e de grande poder dentro das sociedades humanas, possuindo um importante papel na organização da sociedade e nos atos dos indivíduos. Não podemos cair em um relativismo extremo e supervalorizar a representação da realidade em detrimento da própria realidade. Porém, é preciso compreender que as identidades e, conseqüentemente, as alteridades, – apesar de se constituírem principalmente como elementos simbólicos – podem se constituir como sendo um importante motor de mudança e manutenção da realidade e, assim, produzem conseqüências materiais. Este é um dos principais parâmetros que norteiam este trabalho.

A identidade e a alteridade são acima de tudo produtos sociais, e essas, por sua vez, influenciam os rumos e as práticas dessa mesma sociedade. Devemos entender que esses dois elementos, muitas vezes, estão envoltos em disputas de poder. A contenda pela identidade pode ser entendida como uma disputa pelos recursos simbólicos e materiais de uma determinada sociedade ou grupo. Essa disputa está relacionada diretamente com aquilo que Bourdieu chamou de *poder simbólico*, conceito esse que possui um papel central na compreensão desse sociólogo do mundo social. Podemos definir o

poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, desse modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase

¹⁰ WOODARD, 2000: 17.

¹¹ BOURDIEU, 2010: 10.

mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou económica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário.¹²

Em outras palavras, o poder simbólico é o poder de criar representações do mundo e impor essas representações aos demais indivíduos e grupos de uma determinada sociedade sem que essa imposição seja vista como a dominação ou mesmo a parcialidade de um determinado grupo social. Assim, o poder simbólico tem uma enorme influência na forma como os indivíduos de uma sociedade se relacionam entre si e com o mundo no qual estão inseridos.

Para a compreensão da dinâmica do império português do século XX, precisamos entender que a ideia de império ultramarino possui um profundo significado para a sociedade portuguesa e para seus indivíduos. Esse significado deve ser identificado e problematizado, pois ele possui uma ligação direta com o desenvolvimento da relação de Portugal com suas colônias. A preocupação com a criação e manutenção desse significado pode ser claramente encontrada nos meios de comunicação e de propagação ideológica do Estado Novo, como, entre outros, nos discursos dos quadros políticos, textos legislativos e nos manuais escolares. Os manuais escolares, assim como o próprio sistema educacional, foram um dos canais de difusão da ideologia colonialista e nacionalista do Estado Novo. Essas não serão propagadas como ideologias, mas sim como verdades a serem *ensinadas* a *aprendidas* pelas mentes em formação dos jovens portugueses.

A ideologia transmitida pelos manuais escolares não se estabelece como uma ideologia ou como uma concepção de mundo em disputa, mas como uma verdade a ser aprendida e não discutida ou contestada. Assim, o conteúdo escolar não seria uma verdade arbitrária, mas a verdade natural. Assim, essa ideologia busca se legitimar tentando se estabelecer como um conjunto de afirmações que representam um verdadeiro conhecimento, e ao mesmo tempo, nega sua arbitrariedade e suas implicações políticas e sociais.

Com efeito, seja pelo aparato burocrático em que mergulham no decurso dos processos de produção, legitimação, aprovação e leccionação, seja pela centralidade no interior da cultura e da acção escolares, uma das marcas sócio-culturais mais relevantes quando se analisam os manuais escolares é a explicitação de juízos sobre conteúdos, lugares, figuras ou

¹² BOURDIEU, 2010: 14.

personagens. Subjazem aos manuais escolares lógicas de autoridade e de verdade que não são comuns a outros livros ou produtos culturais, mesmo no interior da cultura escolar. O manual escolar, mais que um meio de aculturação e de alteridade, é fator de afirmação e de dominação cultura.¹³

Apesar do seu carácter supostamente neutro, os manuais escolares – assim como o próprio sistema escolar – são permeados por juízos de valor, valores morais e éticos e, até mesmo, posicionamentos políticos. Devido à posição simbólica ocupada pelo sistema escolar dentro das sociedades, o livro escolar consegue um poder de legitimação muito preponderante dentro das sociedades. Sendo os manuais escolares detentores de uma forte legitimidade para construir e difundir representações do mundo. Essa questão nos remete a concepção de sistema escolar construída por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron

A teoria de Bourdieu e Passeron baseia-se na ideia principal de que a escola é fundamentalmente conservadora e reproduz as relações e hierarquias sociais existentes: “a AP [ação pedagógica] escolar que reproduz a cultura dominante, contribuindo assim para reproduzir a estrutura das relações de poder”¹⁴. Para entender melhor essa afirmação é preciso explicar o conceito de *violência simbólica*.

Para os dois sociólogos, a violência simbólica seria o poder para impor regras, crenças e cultura, nesse caso, exercido pela escola. “Toda da *acção pedagógica* é objectivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, dum arbítrio cultura.”¹⁵ Assim, a escola está essencialmente ligada à criação e reprodução de um determinado conjunto de normas, memória, e aspectos culturais. Assim, nos deparamos com uma questão vital no pensamento de Pierre Bourdieu.

A escolha do que se deve ser ensinado e aquilo que deve ser excluído do ambiente escolar é apontado por Bourdieu como uma seleção arbitrária feita por um determinado grupo ou classe, que busca favorecer sua seu próprio universo cultural.¹⁶ Porém, essa seleção deve ser concebida como algo *universal*, como algo *natural*, e nunca apenas a visão arbitrária ou a cultura de um determinado grupo ou classe.

Assim, dentro do âmbito cultural, a valorização por determinados autores literários clássicos em detrimento de outros, ou a valorização da música clássica de Stravinsky em detrimento da musica hip-hop, ou a escolha do ensino de determinados epi-

¹³ MAGALHÃES, 2006: 10.

¹⁴ BOURDIEU; PASSERON, [s.d.]: 25.

¹⁵ BOURDIEU, PASSERON, [s.d.]: 24; itálico no original.

¹⁶ BOURDIEU, PASSERON, [s.d.]: 28.

sódios históricos, por exemplo, devem-se, na verdade, ao monopólio da violência simbólica exercida pelo grupo dominante. Aqui, podemos fazer um paralelo com o monopólio estatal da violência física. Assim como o Estado detém, através de normas e legislações e instituições como polícia e exército, o monopólio legítimo do exercício da violência física, a escola possuiria o monopólio da violência simbólica.¹⁷

Essa perspectiva teórica será de grande valor para a análise nosso objeto, visto que “numa perspectiva comparativa, o papel do Estado Novo na educação não tem paralelo. (...) em Portugal, o Estado foi desde o século XVIII o único senhor da escola, apenas permitindo a existência de um sector privado restrito.”¹⁸.

Porém, o monopólio da violência simbólica apenas é obtido através da suposta neutralidade assumida pela escola. Em outras palavras, a escola precisa ser vista como algo neutro, universal, para que assim a cultura dominante seja percebida pela sociedade como *positiva, boa e natural*.

É assim que a amnésia da gênese que se exprime na ilusão ingénuo do ‘sempre-assim’ assim como nos usos substancialistas da noção de inconsciente cultural pode conduzir a eternizar e, por isso, a ‘naturalizar’ relações significantes que são o produto da História.¹⁹

Numa sociedade moderna, a escolaridade de massas acaba por favorecer em muito a consolidação do quadro exposto acima. As sociedades modernas tendem a valorizar a educação e o saber escolar e acadêmico e depreciar o conhecimento popular.

Todos os campos de produção simbólica seriam palco de disputas – mais ou menos explícitas – entre dominantes e dominados em relação aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos. O que podemos perceber é que certos padrões culturais são considerados superiores e outros inferiores: alta e baixa cultura, conhecimento científico e crença popular, língua culta e língua popular, etc.

Para Bourdieu e Passeron, a estabilidade social é impossível de ser alcançada apenas através da violência e força bruta. Assim, a manutenção das estruturas hierárquicas e da dominação por determinados grupos sociais só podem ser concretizadas através do reconhecimento da legitimação do poder, e nesse aspecto, a escola possui um papel fundamental. “Um dos efeitos menos visíveis da escolaridade de massas tem sido o reconhecimento universal da cultura dominante como a única ‘boa’ e ‘aceitável’, com a

¹⁷ MÓNICA, 1973: 26.

¹⁸ MÓNICA, 1973: 151.

¹⁹ BOURDIEU, PASSERON, [s.d.]: 29.

parcela minimização das noções populares de lei, medicina, técnicas artesanais, etc.”²⁰ E assim, temos o sistema educacional como uma importante legitimação, e mais que isso, de ocultação das relações de poder.

Ainda dentro do tema de disputas simbólicas, retornamos ao debate sobre identidade e alteridade. Apesar de muitas vezes parecerem naturais, precisamos perceber a identidade e a alteridade como construções sociais: elas não são simplesmente definidas, mas são objetos de uma disputa simbólica dentro da sociedade e, nesse sentido, elas – juntamente com a concepção de mundo que trazem consigo – são impostas por um determinado grupo social. Segundo Tomaz Tadeu da Silva, “a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais.”²¹ A construção da identidade e do *outro*, em muitos casos, são responsáveis pela sistematização de uma determinada relação de poder. Isto ocorre, principalmente, por meio da demarcação de uma fronteira que inclua ou exclua certos indivíduos, ou então, pela normalização de uma identidade hegemônica.

Antes de prosseguirmos, gostaríamos de fazer uma pequena ressalva em relação à construção de identidades. As produções simbólicas não podem ser analisadas de maneira supérflua. Segundo Pierre Bourdieu, não se tratam de artefatos criados meramente visando a dominação ideológica, e nem podemos tão pouco negar o papel dessas construções simbólicas na manutenção e legitimação das estruturas de dominação.²² Muitas vezes não é possível separar o discurso ideológico da verdadeira crença de um indivíduo ou grupo social, uma vez que esses elementos têm o costume de se unirem em uma estrutura única. De fato, ainda segundo o pensamento de Bourdieu, normalmente os indivíduos não percebem a mentalidade e os pensamentos tidos como legítimos e superiores como sendo algo imposto pelos grupos dominantes. E esse desconhecimento do caráter arbitrário das construções simbólicas se manifesta tanto nos grupos hegemônicos como nos grupos dominados. Sendo assim, os aspectos políticos e sociais da produção de valores e pensamentos não podem ser negados, porém, essa produção apenas pode ser compreendida na sua plenitude, quando levamos em consideração seu apelo emocional e simbólico.

²⁰ MÓNICA, 1973: 26.

²¹ SILVA, Tomaz, 2000: 81.

²² NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009: 31.

Thomaz Tadeu da Silva afirma que “a identidade não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tão pouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental.”²³ Porém, apesar dessa definição de identidade – e consequentemente, alteridade –, ela é muitas vezes compreendida como algo natural e ahistórico. “Com frequência, a identidade envolve reivindicações *essencialistas* sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário, nas quais a identidade é vista como fixa e imutável.”²⁴ Na verdade, a identidade mais forte é aquela que passa a ser concebida como natural, imutável e essencial. Essa identidade é tão forte a ponto de os indivíduos não conseguirem pensar em si mesmos sem ela. Ela não é vista de maneira nenhuma como uma construção histórica, social ou política. Enquanto ela é entendida dessa maneira, essa identidade nunca poderá ser contestada ou eliminada. No máximo, podemos perceber uma mentalidade de respeito e tolerância a esse gênero de identidades e alteridades, mas nunca uma eliminação, ou desconstrução total das mesmas. Nesse sentido, a normalização desempenha um papel fundamental no fortalecimento e manutenção de uma identidade hegemônica.

Normalizar significa classificar uma identidade como sendo a identidade *natural*. Essa se torna o parâmetro – arbitrário – pelo qual as demais serão avaliadas e julgadas – e consequentemente hierarquizadas. Apesar da escolha por uma determinada identidade e do fato de suas características serem arbitrária, ela é percebida como algo lógico, algo dado ou algo natural.

A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música ou a comida dos outros países. É a sexualidade homossexual que é “sexualidade”, não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade.²⁵

Essa proporcionalidade relaciona-se com a necessidade da identidade normal de se estabelecer e se afirmar. Quanto maior for a força dessa identidade, menor será a necessidade de haver um discurso que busque sua legitimação.

²³ SILVA, Tomaz, 2000: 96.

²⁴ WOODWARD, 2000: 13.

²⁵ SILVA, 2000: 83; itálico no original.

Dentro da sociologia de Bourdieu, o processo de transformação das hierarquias sociais em hierarquias simbólicas – no qual a escola possui um papel de destaque – acaba por justificar e legitimar as diferenças e hierarquias sociais. Esse processo é responsável pela proliferação da ideia de que o indivíduo ocupa as posições sociais mais elevadas devido a sua suposta superioridade cultural. Nesse pensamento, essa posição superior se deve não a uma estrutura de dominação. Essa posição superior seria merecida devido às suas qualidades culturais superiores.²⁶ Essa linha de pensamento de Bourdieu será de grande valor para nosso trabalho visto que é justamente através dessa lógica que os colonialistas justificaram – de maneira mais explícita ou mais implícita – a sua dominação e a sua suposta superioridade em relação aos africanos.

Na verdade, a difusão da mentalidade que defende que um determinado grupo é superior a outro tende a ser absorvida pelo grupo dominado. É o fato de ela ser absorvida pelo grupo dominado que faz com que se torne hegemônica e tenha o poder de legitimação. No caso português, o discurso de que a cultura branca europeia é superior às culturas africanas acaba, muitas vezes, por ser internalizada pelos africanos – mesmo que a nível inconsciente. Além disso, não podemos perder de vista que a elite colonial responsável por liderar intelectualmente a descolonização é marcada por inúmeros elementos da cultura europeia – como, por exemplo, a ideia de Estado Nacional e o uso das línguas europeias como idioma oficial. A própria noção de *raça* como princípio organizador foi herdada e teve uma forte influência para geração africana que idealizou e teorizou a descolonização dos países africanos, como demonstra Kwame Appiah em seu livro *Na casa de meu pai*²⁷. A presença da cultura europeia e nas sociedades africanas é extremamente complexa para ser descrita em poucas linhas. Contudo, a existência e a intensidade dessa presença mostram o poder da ideologia colonialista europeia.

A capacidade de legitimação das hierarquias sociais conferida à identidade e à alteridade se relaciona diretamente com a representação. A representação, como um sistema de significação, constitui-se como uma forma de atribuição de sentido. Assim, trata-se de um elemento arbitrário e estritamente ligado às relações de poder. Na verdade, a identidade e a alteridade estão intimamente ligadas à representação, sem a qual perderiam o sentido de existir. É a própria representação que cria a identidade e alteridade. Sendo assim, o grupo que detenha o poder de representar tem o poder de definir e determinar a

²⁶ NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009: 39.

²⁷ APPIAH, 1997: 28-29.

identidade, assim como a alteridade.²⁸ Da mesma forma, Essa afirmação é possível ser observada na construção da imagem dos povos do chamado *Oriente* pelo *Ocidente*, como analisado de maneira mais detalhada pelas obras de Edward Saïd.

Segundo Saïd, o Ocidente se dedicou a uma complexa construção de uma imagem específica do Oriente relacionando-o a algo exótico, misterioso, problemático e perigoso. Essa imagem constitui-se como um discurso que busca legitimar os europeus como sendo política, cultural e intelectualmente mais desenvolvidos, detentores de uma sociedade mais evoluída. Legitimava-se, assim, a ideia de que os povos europeus eram superiores. “Eu mesmo acredito que o Orientalismo é mais particularmente valioso como um sinal do poder europeu-atlântico sobre o Oriente do que como um discurso verídico sobre o Oriente.”²⁹ O Orientalismo teria influenciado diretamente na concepção do Oriente. Em outras palavras, o Oriente não é um tema livre para o pensamento e a ação. O Orientalismo não determina unilateralmente o que é dito sobre o Oriente, mas estão ligados a uma rede de interesses inevitavelmente aplicados.³⁰ Assim, a mentalidade colonialista portuguesa acaba por influenciar toda uma sociedade e sua visão em torno das sociedades africanas. O pensamento em torno das declarações existentes nos manuais escolares acerca da África não é inventado pelos seus autores, mas se relaciona com uma mentalidade já presente em Portugal. Ao mesmo tempo em que reproduzem essa mentalidade, os manuais escolares são diretamente influenciados por ela.

Para entendermos melhor a importância da representação podemos ressaltar uma característica da linguagem. Ao usarmos a linguagem para descrever algo, não apenas estamos descrevendo esse objeto, mas também estamos (re)afirmando uma determinada condição e por consequência, produzindo exatamente o *fato* que teoricamente apenas estaríamos descrevendo.

Em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um “fato” do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo.³¹

²⁸ SILVA, Tomaz, 2000: 73.

²⁹ SAÏD, 2007: 33.

³⁰ Para Edward Saïd o Orientalismo constitui-se como sendo uma instituição autorizada a lidar com o Oriente. O Orientalismo é visto como um discurso capaz de manejar o Oriente política, sociológica, militar, ideológica, científica, e imaginativamente. Esse discurso intenciona dominar, reestruturar e ter autoridade sobre o Oriente. SAÏD, 2007: 30.

³¹ SILVA, Tomaz, 2000: 87.

É precisamente através dessa linha de pensamento que será concebida a análise dos manuais escolares. Através dos manuais escolares, os autores buscavam descrever inúmeros elementos do mundo com o objetivo de ensiná-los e mostrá-los aos alunos. Como já afirmado, os textos desses livros não são expostos ou concebidos como ideológicos ou como sendo apenas uma interpretação, mas sim como uma série de afirmações que descrevem de maneira natural e correta o mundo. O objetivo explícito desses livros não era defender uma determinada ideia ou concepção de mundo, mas sim descrevê-lo como ele *realmente é*. Porém, essa descrição não deve ser entendida como uma mera descrição, ou simplesmente como um *conhecimento* sendo transmitido. O que vemos aqui é o Estado Novo usando seu forte poder de representação para definir, construir e afirmar uma mentalidade hegemônica condizente com sua ideologia colonialista.

Voltando à questão da fronteira entre a identidade e o *outro*, é necessário ainda que se faça uma distinção entre a diferenciação e a hierarquização. Não devemos presumir que são termos necessariamente interligados – ou sinônimos –, apesar de que na maioria dos casos acabam por assumir tal papel. Para explicar essa distinção, Kwame Appiah utiliza dois termos: racismo e racismo.

“A primeira doutrina é a visão – que chamarei de *racismo* – de que existem características hereditárias, possuídas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de certos traços e tendências”³². A classificação dos seres humanos através das chamadas *raças*, apesar de ter sido desenvolvida ao longo dos séculos, apenas ganhará um caráter científico a partir do século XIX. Podemos entender o termo racismo como uma concepção que se baseia em supostas características genéticas e fenotípicas para determinar diferenças essenciais e imutáveis, organizando e separando os seres humanos por *raças*. Essa definição do termo racismo não infere necessariamente um caráter hierarquizante, preconceituoso ou de inferioridade dos indivíduos. Apesar de ser uma concepção equivocada em relação à biologia e estruturação da espécie humana, ela apenas enuncia e organiza supostas diferenças entre os indivíduos. Os racialistas apenas se transformam em racistas quando utilizam essas diferenças para reivindicar privilégios ou inferiorizar o outro grupo.³³ Porém, essa diferenciação cientificista normalmente vem acompanhada com uma hierarquização e uma inferiorização do outro grupo étnico. E essa visão cria uma imagem pejorativa que é atribuída a uma condição natural e biológica do sujeito que poderíamos chamar de ra-

³² APPIAH, 1997: 33.

³³ FREDRICKSON, 2002: 131.

cismo. O racismo se assenta na ideia de que os indivíduos das diferentes *raças* diferem em aspectos que justificam o tratamento diferencial.³⁴

Isabel Castro Henriques mostra como essa lógica de diferenciação de *raças* influenciou a organização das sociedades coloniais dos portugueses. “A organização das sociedades novas assenta em ideologias que racial e culturalmente impõem e justificam a hierarquização dos homens rotulando-os, atribuindo-lhes ou negando-lhes funções, lugares, estatutos.”³⁵ Contudo, para o entendimento do colonialismo português, não podemos simplesmente escolher apenas o racismo ou o racialismo para classificarmos sua natureza. A diferenciação entre brancos e negros presente na ideologia do colonialismo salazarista é por si só contraditória e complexa.

Como veremos ao longo desse trabalho, o discurso colonialista predominantemente relaciona o suposto *atraso e falta de civilização* dos povos indígenas com suas *características biológicas*. Por outro lado, defendia-se também que os portugueses, diferente dos demais colonialista, possuíam uma noção de respeito às diferentes culturas. Podemos mencionar, por exemplo, que as línguas indígenas não eram proibidas, mas eram restringidas a um uso particular e local.³⁶ Contudo, não podemos cair no erro de pensar que se tratou de um colonialismo racialista ao invés de racista. Uma das principais preocupações na análise desse trabalho é a percepção de mundo por parte dos sujeitos e, assim, é necessário compreender a crença no colonialismo. O colonialismo português claramente hierarquizava as culturas, colocando a cultura europeia como superior à africana, além de dedicar esforços para a supressão, ou mesmo extinção, de inúmeras manifestações da cultura africana. Porém, essa não era necessariamente a visão de todos os defensores da ideologia colonialista. A diferenciação entre os africanos e os europeus era algo comum a todos. Porém, havia a ideia de que a colonização portuguesa respeitava essas diferenças culturais.

Outra contradição na crença colonialista se refere ao papel do determinismo biológico na evolução dos povos. O colonialismo português defende – implícita ou explicitamente – que o cenário de *atraso e barbárie* dos africanos se deva a questões biológicas e inerentes ao negro e, portanto, inutáveis. Nesse panorama, os portugueses possuíam um papel paternal e de guia para esses povos. Um papel próximo daquele expresso por Rudyard Kipling no seu poema de 1899, *The White Man's Burden* (O Fardo do Ho-

³⁴ APPIAH, 1997: 33.

³⁵ HENRIQUES, 2000: 219.

³⁶ HENRIQUES, 2000: 225.

mem Branco). No poema de Kipling, o homem branco surge com o dever de se responsabilizar pelos povos atrasados, metade demônio, metade criança. A própria definição dos indígenas nos documentos oficiais portugueses sublinha a sua ausência de identidade própria, não lhe sendo dada a capacidade de intervir de maneira eficiente e contínua na gestão do seu país ou mesmo da sua família.³⁷

Assim, temos a ideia de que os negros, muitas vezes comparados com crianças, possuem uma natureza primitiva imutável e precisam da atuação do branco europeu para organizá-los. De fato, os africanos eram considerados duplamente inferiores. Primeiro, eles seriam naturalmente menos inteligentes do que o branco. Segundo, por serem mais *brutos* fisicamente, eles seriam capazes e mais aptos para desempenharem funções que os homens brancos, devido à sua superioridade intelectual e sua fragilidade física, não poderiam desempenhar.³⁸ Assim, temos elementos inatos que, para os colonialistas, determinavam a identidade negra. Elementos esses que, na prática, o indivíduo negro nunca poderia se ver totalmente livre.

Por outro lado, a própria noção de assimilado e o papel civilizador do português poderiam colocar em questão a afirmação de que os africanos eram *selvagens* e *atrasados* devido a características biológicas, uma vez que através da orientação portuguesa, o africano poderia ser elevado ao nível de civilizado. Dentro da concepção colonialista, a ideia de evolução é dúbia, porém importante. Portugal teria sido responsável por conduzir e educar os povos africanos. Todavia, acreditava-se que esse processo ainda não estava finalizado. Certa vez, ao ser questionado sobre quanto tempo os povos africanos necessitavam para governarem a si próprios, Salazar respondeu: “É um problema para séculos. Dentro de 300 a 500 anos.”³⁹ Assim, nem sempre o *atraso* e a *selvageria* associados aos africanos eram vistos como algo necessariamente biológico, ou pelo menos, como algo imutável. A verdade é que a ideologia colonialista nunca conseguiu resolver ou esclarecer essa contradição ou sequer explicar a suposta evolução dos africanos de uma maneira mais clara ou objetiva.

Seja como for, essa contradição – apesar de não ser percebida como um problema, ou mesmo como uma contradição pelos colonialistas – de maneira alguma enfraquece os fundamentos da ideologia colonialista portuguesa perante seus defensores. Na verdade, essa contradição não era exclusiva do caso português. Muitos europeus credi-

³⁷ HENRIQUES, 2000: 230-231.

³⁸ HENRIQUES, 2000: 223.

³⁹ *A Província de Angola*, 3 de julho de 1968. apud. BENDER, 1980: 292.

tavam na incapacidade de evolução dos colonizados, enquanto outros afirmavam que eles poderiam ser educados e civilizados.⁴⁰ Como dito, essa contradição nunca foi resolvida.

De fato, essas contradições no pensamento colonialista são bastante complexas, e não é possível analisá-las em poucas linhas. Para não desviarmos do assunto aqui em causa, debateremos essa questão mais para adiante. Porém, aqui cabe uma discussão mais profunda sobre os conceitos de racismo e racialismo.

A ideia de identidade e alteridade permeia grande parte desse trabalho. As teorias *raciais* são responsáveis por construir um determinado conjunto de identidades e alteridades. Nesse sentido, essas identidades baseadas em etnias – assim como as identidades nacionais – serão elementos aqui analisados. Logo, o racismo e racialismo presentes na ideologia colonialista devem ser analisados através da ótica das identidades.

Após a Segunda Guerra Mundial, com a queda do nazismo, o mundo percebeu o quanto perigoso pode ser a diferenciação e classificação dos seres humanos em *raças*. Contudo, o total abandono da noção de *raça* sempre foi algo extremamente difícil, e, na verdade, continua a ser até hoje. Muitas vezes, aquilo que há algumas décadas atrás, seria considerado *raça*, passa a receber um nome diferente: nação, povo, cultura, etc. Porém, pensar sobre os seres humanos fora desse espectro é uma grande dificuldade para o indivíduo moderno. Já foi mencionada, algumas páginas atrás, a dificuldade de se desconstruir e eliminar por completo uma determinada identidade que tenha passado por um forte processo de normalização. Assim, o discurso sobre o negro pode se modificar ao longo das décadas do século XX, porém, em grande medida, a concepção de uma *raça africana* acaba por permanecer na visão acerca de um povo e de uma cultura africana ou negra – mesmo que apenas parcialmente. Dessa forma, a análise das fontes deverá instrumentalizar um entendimento mais amplo e mais complexo da noção de *raça*.

Da mesma forma como referido acima na definição de identidade, o racismo se constitui como uma interpretação arbitrária e fruto de um determinado cenário histórico. A relação do racismo com os interesses do grupo dominante faz com que o racismo possa ser definido mais como uma ideologia do que com uma teoria. Nas palavras de George Fredrickson,

Escolha arbitrária de um conjunto de características para dividir a espécie humana. O racismo não é resultante de uma “consciência de espé-

⁴⁰ FREDRICKSON, 2002: 92.

cie”, nem tão simplesmente uma teoria moderna segundo a qual a biologia determina a história e cultura. O racismo tem uma trajetória histórica e é principalmente, senão exclusivamente, um produto do ocidente⁴¹

O racismo está ligado diretamente a uma relação de força e dominação, influenciado pelo cientificismo e o racionalismo. Ainda dentro do pensamento deste mesmo autor: “Esse sentimento de diferença fornece um motivo ou uma base racional para que possamos usar a nossa vantagem em termos de poder para tratar o *outro* de maneiras que consideraríamos cruéis ou injustas se fossem aplicadas a membros do nosso próprio grupo.”⁴² Com o racismo, o africano é rebaixado para uma posição que o classifica quase como sendo um ser inferior ao ser humano comum – o homem branco. Assim, não se aplicariam aos africanos nem os valores da lógica universalista cristã – que defende que todos os homens são iguais perante Deus – nem os valores da lógica iluminista – que todos os indivíduos nascem iguais, só podendo seus atos lhe conferir diferenças de *mérito*.⁴³

Essas crenças eram respaldadas em teorias que supostamente eram comprovadas através da observação científica. Os defensores do racismo e do racismo normalmente acreditam na sua veracidade. Sendo assim, ao mostrar provas e evidências que essas teorias são falsas, essas pessoas deveriam alterar sua forma de pensar. Contudo, sabemos que mesmo as provas e as argumentações mais bem sustentadas muitas vezes não são o suficiente para mudar substancialmente as crenças e as atitudes dos indivíduos. Essa dificuldade de romper com um determinado pensamento, seja uma identidade ou uma concepção racista, é analisada por Appiah. “Muitos de nós somos incapazes de abandonar crenças que desempenham um papel na justificação das vantagens especiais que auferimos de nossas posições na ordem social.” Segundo esse autor, essas ideologias acabam por nos proteger de enfrentar fatos que ameaçam nossa posição.⁴⁴ O racismo se manifesta mais como uma ideologia do que com uma teoria; mais relacionado a uma disputa simbólica do que um debate científico. O que podemos evidenciar é a presença de uma racionalidade distorcida. O racismo se divide entre seu suposto viés racional e seu viés simbólico.

⁴¹ FREDRICKSON, 2002: 14.

⁴² FREDRICKSON, 2002: 16.

⁴³ SCHWEISGUTH, 1995: 129.

⁴⁴ APPIAH, 1997: 34.

Como elemento histórico, a concepção do termo *raça* tem sua origem a partir dos Descobrimentos, no século XV, porém, passariam alguns séculos até que o racismo se desenvolvesse e se cristalizasse em uma ideologia articulada e estruturada. A noção de *raça* só se tornará uma categoria científica no século XIX e será apenas no início do século XX que o termo racismo entra no vocabulário europeu.⁴⁵ Apesar de algumas diferenças nos estudos sobre o racismo, há um grande consenso em torno da ideia de que o racismo está intimamente ligado à modernidade.⁴⁶ O conceito de *raça* se desenvolveu de uma forma mais bem estruturada durante o século XIX, com a combinação do colonialismo, desenvolvimento científico e industrial, imigração, movimentos populacionais, juntamente com a individualização e a ascensão do nacionalismo. O pensamento social sobre a *raça* não foi desenvolvido apenas pelos sociólogos. “It formed, rather, out of an impressive convergence of all the fields of knowledge, with countless contributions from philosophers, theologians, anatomist, physiologists, historians and philologists, and also from writers, poets and travelers.”⁴⁷ Evidenciamos mais do que uma teoria social, científica ou biológica, trata-se de uma concepção de mundo abraçada por uma grande maioria da sociedade europeia, estando presente nos campos racionais e simbólicos.

Com a influência do racionalismo do século XVIII, o ser humano começa a ser visto mais como pertencente ao reino animal e menos como simplesmente um personagem bíblico. Essa mudança de pensamento está intimamente ligada com o surgimento de um racismo cientificista. Através de uma análise pseudocientífica se colocava o negro em uma posição entre o homem e o macaco, e assim, se negava a ele a Humanidade.⁴⁸ A análise e o estudo das *raças* deveriam fornecer um conhecimento chave para se explicar as diferenças sociais, culturais e morais⁴⁹, assim como compreender as supostas diferenças nas evoluções das diversas sociedades humanas em todo o globo. “Racism, which since the nineteenth century has become a central value of Western culture, then appears as a mode of biologization of social thought, which renders difference absolute by naturalizing it.”⁵⁰

⁴⁵ WIEVIORKA, 1995b: 2.

⁴⁶ Aqui, a modernidade inclui a referência ao progresso e à razão através da influência do Iluminismo. Para uma breve exposição sobre as diferentes linhas de pensamento em torno da relação entre o racismo e a modernidade, ver WIEVIORKA, 1995a.

⁴⁷ WIEVIORKA, 1995a: 3-4.

⁴⁸ FREDRICKSON, 2002: 51-52.

⁴⁹ WIEVIORKA, 1995a: 5.

⁵⁰ WIEVIORKA, 1995a: 31

Através do que já foi exposto, podemos perceber que o critério para a diferenciação racista era biológico. Contudo, a cultura acaba por desempenhar um papel fundamental. Os dois elementos – o biológico e o cultural – acabam, muitas vezes, por se confundirem e se combinarem na construção da visão do *outro*. “É realmente muito difícil, em casos históricos específicos, dizer se é a aparência ou a ‘cultura’ a fonte das diferenças salientadas, porque a cultura pode ser concretizada e reduzida ao essencial, até ao ponto em que tem o mesmo efeito determinista que a cor da pele.”⁵¹

No caso português, apenas através da análise do discurso e das práticas colonialistas, é difícil determinar se a *inferioridade* do africano seria devido às suas características genéticas, ou se seria devido às suas manifestações culturais e sociais. Apesar do fato de que, dentro do pensamento colonialista, a pele negra está ligada a características negativas, muitas vezes o que é atacado não é a cor da pele, mas as tradições, os costumes e as estruturas sociais existentes na África. O europeu moderno nunca conseguiu olhar para as culturas e as sociedades africanas e vê-las apenas como diferentes da sua. Para o europeu, aquelas sociedades deviam ser consideradas, atrasadas, ilógicas e até mesmo *erradas e imorais*. Para além disso, existe constantemente a ideia de que ao abandonar suas crenças, valores e costumes e adotar os padrões europeus, o negro poderia se tornar civilizado. O papel do branco seria guiar o negro para um nível mais alto de civilização, fazendo o africano abandonar seus valores, sua cultura e sua sociedade ditos *primitivos, atrasados* ou *imorais*. Assim, ao renunciar sua cultura original e abraçar a cultura do colonizador, o africano poderia ganhar o status de assimilado e, assim, ter acesso a diversas oportunidades até então impossíveis. O que podemos perceber é um projeto de assimilação que tem como finalidade a supressão e aniquilação da cultura africana.

A assimilação, que parece destinada a promover os Africanos, não é mais do que uma variável deste sistema, já que o assimilado deve fornecer a prova, aos inspectores encarregados da missão de verificação, da sua adesão aos valores e às práticas dos brancos!⁵²

Os agentes do Estado analisavam os vestuários, o uso correto da língua portuguesa, alimentação e até mesmo os hábitos e elementos domésticos para confirmar se aquele indivíduo poderia receber o grau de assimilado.⁵³ O processo de transição para o gru-

⁵¹ FREDRICKSON, 2002: 143.

⁵² HENRIQUES, 2000: 224.

⁵³ HENRIQUES, 2000: 225.

po dos assimilados implicavam em provas que permitiam verificar uma adoção dos valores brancos europeus por parte do africano.

Mesmo assim, a aquisição do estatuto de assimilado não faria com que o africano fosse igualado ao português branco. Na verdade, ele não seria, de maneira alguma, visto como um indivíduo igual ao branco – seja judicialmente, seja na vida cotidiana.

Na sua totalidade, a ideologia salazarista apresenta uma grande contradição. Por um lado, a cultura dos africanos é percebida como um elemento negativo e que deve ser abandonada para a evolução dos africanos. Por outro lado, há uma evidente crença de que a *inferioridade negra* reside na sua própria natureza biológica e essa não pode nunca ser completamente superada. Contudo, essa contradição do colonialismo português – que também é evidenciada no colonialismo europeu – não se constitui como um problema para os colonialistas ou inviabilizam essa visão de mundo.

A diferenciação entre a cultura portuguesa e africana pode ser mais bem explorada se analisarmos outros elementos da relação entre os africanos e os portugueses. Apesar de haver um claro esforço para diferenciar e hierarquizar as culturas e as sociedades africanas nativas em relação às europeias era necessário defender a ideia de que a extensão dos territórios da metrópole e no além-mar formava uma unidade coesa. Segundo o discurso colonialista do século XX, o império ultramarino é parte integrante e indissociável de Portugal, e a perda dos territórios significaria uma amputação para a nação. A unidade do império se torna vital dentro da identidade nacional: a África portuguesa seria, de fato, território português e seus habitantes parte integrante da nação portuguesa. A posse de terras no além-mar é mais do que um simples resquício da História ou de uma fonte de glória para Portugal, ela se torna indissociável da imagem e da nacionalidade portuguesa.

O que desejo demonstrar aqui é que apesar de ser apontada e ressaltada a diferença entre a metrópole e as colônias pelo discurso colonial, era necessário que se criasse uma ideia de unidade entre esses diferentes territórios. Sejam culturais ou biológicas, essas diferenças não poderiam colocar em causa a suposta unidade do império ultramarino. A verdade é que a imagem dos territórios e das populações coloniais dentro do nacionalismo salazarista se modifica ao longo das décadas, principalmente após a década de 50 com a adoção de inúmeros elementos do luso-tropicalismo por parte do Estado. Porém, independente da forma tomada, há uma necessidade essencial de incluir as colônias dentro da imagem da nação portuguesa. A mentalidade e o discurso de defesa das colônias

apenas podem ser plenamente compreendidos através da análise do discurso nacionalista. Passamos assim a discutir outra categoria essencial para o entendimento da mentalidade colonialista: a identidade nacional.

Para um melhor entendimento desse conceito, o trabalho de Benedict Anderson será de grande valor. Seu estudo sobre a identidade nacional se tornou uma importante referência para qualquer trabalho sobre o tema. Este autor buscou analisar o surgimento da nação através de aspectos até então não explorados. Em seu principal livro, *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*, Anderson articula seu modelo explicativo rejeitando argumentos consagrados, como os de Eric Hobsbawm e de Ernest Gellner.

Ao procurar uma definição para o conceito de nação Anderson desenvolve a ideia de *comunidade imaginada*:

Ela é *imaginada* porque nem mesmo os membros das menores nações jamais conhecerão a maioria de seus compatriotas, nem encontrarão, nem sequer ouvirão falar deles, embora na mente de cada um esteja viva a imagem de sua comunhão.⁵⁴

É preciso que se estabeleçam laços imaginários e arbitrários para criar a união em torno da nação. Sem esses laços, construídos por um sistema de significação, esses indivíduos não possuiriam motivos para formarem uma comunidade unida, permanecendo isolados. Aqui, o que podemos perceber é um processo de construção de uma identidade, da mesma forma como foi explicitado acima.

A nação pode ser imaginada, mas essa imaginação não surge do vazio. Os símbolos apenas possuem sentido e são eficientes quando se afirmam dentro de uma lógica comunitária afetiva de sentidos que possibilitem a criação de um consenso em torno de uma determinada *verdade*.⁵⁵ A mentalidade colonialista pode ter sido reafirmada e organizada pelo Estado Novo, porém, ele apenas conseguiu atingir eco na sociedade portuguesa usando elementos que já estavam presentes na sua mentalidade e seu imaginário.

Acredito, assim como Anderson, que as fronteiras responsáveis pela inclusão ou exclusão dos indivíduos em relação a uma determinada identidade nacional são historicamente construídas, e não naturais. Logicamente, não podemos negligenciar as caracte-

⁵⁴ ANDERSON, Benedict, 2008: 32.

⁵⁵ SCHWARCZ, 2008: 16.

rísticas – tanto históricas como biológicas – comuns que a população de uma certa nação ou de uma certa região possa vir a possuir. Todavia, determinadas características que determinam a identidade nacional, e ao mesmo tempo, fixam a diferença estrangeira, são eleitas – e/ou imaginadas – como mais importantes do que outras. Alguns elementos acabam por ser considerados mais importantes do que outros para servirem como agregadores ou diferenciadores. É interessante perceber que em determinados casos essas características em comum podem até mesmo ser criadas a partir de algo inexistente.

Para esse trabalho, o mais interessante em relação ao estudo de Anderson refere-se à concepção de que a identidade nacional possui um caráter emocional. A nação, assim como a identidade nacional, não é simplesmente *inventada*. Mais do que isso, ela é imaginada, no sentido que esta passa a ter um significado profundo para os indivíduos, criando nestes uma profunda ligação emocional e afetiva com aquilo que chamamos de nação. Uma vez que a nação adquire um valor tão grande para os indivíduos, ela acaba por criar fortes laços de solidariedade entre seus membros.

A nação é imaginada como *comunidade* porque, independente da desigualdade e da exploração efetivas que possam existir dentro dela, a nação é sempre concebida como uma profunda camaradagem horizontal. No fundo, foi essa fraternidade que tornou possível, nestes dois últimos séculos, tantos milhões de pessoas tenham-se não tanto a matar, mas sobretudo a morrer por essas criações imaginárias limitadas.⁵⁶

Segundo Montserrat Guibernau, o nacionalismo possui “a capacidade de ser um provedor de identidade para os indivíduos cômicos de constituir um grupo baseado numa cultura, passado e projeto para o futuro”. E nesse sentido, “o poder do nacionalismo emana de sua habilidade para engendrar os sentimentos em torno de pertencer a uma comunidade específica”.⁵⁷ Sendo assim, em nossa concepção, a ideia de nação e nacionalismo possui laços diretos com o sentimento de pertença a um grupo e, dessa forma, com a identidade e alteridade. Temos a criação de um grupo supostamente coeso com um passado comum e um projeto comum para o futuro.

A construção da ideia de pertença e da unidade nacional é bastante complexa. Ela não está ligada apenas a simples questões políticas. É inegável que a construção e a defesa da nação estão intimamente relacionadas a questões desta natureza. No entanto, as

⁵⁶ ANDERSON, Benedict, 2008: 35.

⁵⁷ GUIBERNAU, 1997: 11.

peças não produzem vínculos com uma identidade nacional apenas por aspectos políticos. Os elementos emotivos e sentimentais, não podem, em hipótese alguma, ser descartados. Guibernau sugere uma interessante definição de nacionalismo.

Por “nacionalismo”, refiro-me ao sentimento de pertencer a uma comunidade cujos membros se identificam com um conjunto de símbolos, crenças e estilos de vida e tem a vontade de decidir sobre seu destino político comum.⁵⁸

Uma cultura comum, constituída dentro da nação, favorece criação de laços de solidariedade, o que propiciaria ao indivíduo um sentimento de pertença em relação àquela comunidade, que se estabelece como separada e distinta das outras. Nesse sentido, o indivíduo passa a adotar os símbolos, valores, crenças e culturas partilhadas nesta comunidade como parte dele próprio⁵⁹, o que fortalece seu sentimento de pertença, assim como a solidariedade e cumplicidade em relação àqueles que dividem a mesma cultura. Cria-se, assim, uma identidade coletiva.

Esse sentimento de pertença é fortalecido pela valorização do grupo. Não basta apenas identificar o indivíduo com a nação, História e cultura portuguesa. É preciso que esses elementos sejam valorizados e se tornem únicos no mundo. Uma das principais preocupações do Estado Novo é a manutenção de uma imagem de união de Portugal e dos portugueses – seja na metrópole, seja nas colônias, sejam brancos ou não brancos – e a exaltação da sociedade e da História portuguesa. É justamente o caráter simbólico e emotivo que permite que a nação seja glorificada e enaltecida. Podemos perceber, na construção da ideia de Nação levada a cabo pelo Estado Novo, “uma moral e uma ‘vocação histórica’ que não é abstrata e vazia, mero aglomerado de cidadãos, antes possuindo uma ‘alma’, objetivos e estratégias para os alcançar.”⁶⁰

Os símbolos e os ritos ocupam uma posição central na edificação dos laços de solidariedade, pois ajudam a desenvolver um apego emocional e afetivo por parte do indivíduo em relação a sua comunidade, ou nesse caso, a sua nação. Por fim, cunha-se, nos indivíduos, a identificação com uma entidade que os transcende: a nação⁶¹. Anthony Smith analisa o poder dos símbolos e dos ritos. Para Smith, em muitos aspectos, os símbolos nacionais, os costumes e as cerimônias são os aspectos mais potentes e duráveis

⁵⁸ GUIBERNAU, 1997: 56.

⁵⁹ GUIBERNAU, 1997: 86.

⁶⁰ CUNHA, 2001: 73.

⁶¹ GUIBERNAU, 1997: 83.

do nacionalismo. “They embody its basic concepts, making them visible and distinct for every member, communicating the tenets of an abstract ideology in palpable, concrete terms that evoke instant emotional responses from all strata of the community.”⁶²

A atuação da escola salazarista se relaciona exatamente com essa questão. A educação se manifesta como uma das formas através das quais o Estado é capaz de divulgar e propagar as crenças, símbolos e ritos nacionais por ele defendido. A escola salazarista possui uma posição privilegiada para solidificar uma identidade nacional dentro da mentalidade portuguesa. Devemos ressaltar que essa identidade nacional possui uma relação indissociável com o discurso colonialista. Assim, após a exposição dessas categorias, pode-se compreender como esse estudo pretende analisar a educação salazarista como um meio de transmissão e difusão de um nacionalismo e colonialismo defendidos pelo Estado Novo.

⁶² SMITH, 1991: 77.

Capítulo 1
Contextualização do Estudo

1.1 – O pensamento colonialista português

Uma das principais preocupações do Governo salazarista relacionava-se com a construção e consolidação de uma concepção específica de nação portuguesa. De fato, um dos pilares da construção do Estado Novo refere-se ao ideal nacionalista que buscava valorizar a imagem de Portugal perante o mundo e perante os próprios portugueses. O objetivo era construir uma identidade *verdadeiramente* portuguesa com características próprias ao Estado Novo e, em muitos aspectos, em contraposição com os ideais do período republicano anterior.

Na primeira metade do século XX, Portugal apresentava um baixo desenvolvimento social, econômico e tecnológico – em comparação com as potências da Europa Ocidental. Se após a revolução industrial, o poder e o prestígio na Europa passam a ser medidos em termos materiais, Portugal eram um anão entre gigantes no continente europeu.¹ Assim, com o objetivo de restaurar e propagar o orgulho nacional português, Salazar passou a sustentar a ideia de que o valor de uma nação e de um povo não poderia ser medido por critérios materiais, ou mesmo econômicos, mas sim através do espírito e História desse mesmo povo.

Para José Gil, quando um poder se instaura, este tenta criar um *mito* da sua própria origem. Esse *mito* é o instrumento ideal para a criação de uma imagem que contenha referências culturais suficientes para que o indivíduo se reconheça nessa imagem traduzida na multiplicidade dos objetos sociais (instituições, crenças, práticas, etc.). “Do mesmo modo, a nação deve segregar o seu mito de origem que servirá de espelho à identificação social dos membros da comunidade.”² Assim, ao se instaurar, o Estado Novo busca criar uma nova lógica social e um novo conjunto de valores, porém, sempre ligado ao passado. “Na ‘nova era criada pela Revolução do 28 de Maio’, Portugal reencontra nas profundas raízes da sua vocação todas as forças para reconstruir o seu império intemporal.” Nesse sentido, “o Estado Novo aparece, associado ao ressurgimento do império e da fé, ou melhor, ao retomar da missão histórica do povo português.”³ Salazar busca criar um modelo que forneça uma grande valorização do indivíduo português. Esse novo conjunto de crenças busca legitimar o novo regime, relacionando-o com o passado *glorioso* português e, ao mesmo tempo, cria uma identificação positiva da sociedade com o novo regime.

¹ BENDER, 1980: 24.

² GIL, 1989: 298.

³ CASTELO, 1999: 133.

Com o intuito de demarcar a glória e o prestígio do país, Salazar e uma parcela da intelectualidade portuguesa passaram a evocar com uma maior intensidade o passado imperial e a importância do pioneirismo português na exploração do mundo e os feitos de sua *missão* na África.⁴ Através desse discurso, o Governo conseguia defender a *glória* e a *grandiosidade* portuguesa mesmo com os baixos níveis de desenvolvimentos existentes no país.

Devo inferir que o objetivo final dessa pesquisa não será, propriamente, analisar, o discurso nacionalista por si só. Contudo, o debate acerca da identidade nacional é imprescindível para o entendimento do nosso tema de estudo: o pensamento colonialista português.

A construção de ideais e de uma mentalidade colonialista portuguesa não foi iniciada apenas no Estado Novo. A História da mentalidade colonialista é tão antiga quanto às próprias navegações. Contudo, é evidente que o conjunto de pensamentos acerca da colonização portuguesa não permanece intacto ou inerte, pelo contrário, ele se modifica e se desenvolve ao longo dos séculos. Assim, o Governo salazarista não foi pioneiro na criação e difusão da mentalidade colonialista portuguesa. Porém, esse período possui particularidades únicas, tanto no que se refere aos próprios elementos das ideias colonialistas, como na relação entre o Governo e a sociedade portuguesa acerca dessas ideias.

É inegável a importância da ideologia na sustentação do Estado Novo. A construção de um modelo idealizado de sociedade e de memória ocupava um local central na agenda do regime. Sendo assim, não bastava apenas teorizar acerca desse modelo. Era preciso fazer com que essa visão de mundo fosse incorporada e adotada intimamente pela sociedade portuguesa.

Foram numerosas as iniciativas governamentais para a difusão do ideal nacionalista. Na visão dessa investigação, a ideia de um império colonial português está intimamente ligada à identidade nacional e nacionalismo defendidos pelo regime, assim como, por grande parte da elite intelectual e social e política. É através desse viés que propomos estudar a propagação do ideal colonialista português. Não se tratava apenas de um discurso acerca da dominação e presença na África, mas sim de algo ainda maior. O discurso colonialista era parte integrante e essencial dos pilares ideológicos e da visão de mundo do regime e da identidade nacional portuguesa. É através desses elementos

⁴ BENDER, 1980: 24-25.

que podemos compreender melhor o modelo de sociedade e de pensamento do Estado Novo, defendido tanto pelo regime como pelas elites portuguesas.

É nesse sentido que pretendemos analisar a atuação do Governo na propagação do ideal colonialista português, não apenas como um discurso acerca da dominação e presença em África, mas como parte integrante e essencial dos pilares ideológicos do regime e da identidade nacional defendida. Nesse sentido, iremos analisar a importância e a forma de difusão ideológica dentro da escola salazarista e, mais especificamente, no ensino liceal, o local de formação das elites portuguesas.

O discurso salazarista declarava abertamente a importância de formar as mentes dos jovens portugueses.

O sistema educativo contribui largamente para a interiorização de um modelo de sociedade, que traduz projetos unificadores no plano político, simbólico e cultural. A estabilidade do Estado Novo, e de suas políticas educativas, justifica-se em grande medida por esta capacidade totalizante e de integração social.⁵

Sendo assim, a educação se manifesta como um instrumento daquilo que tentamos detectar aqui: uma ferramenta essencial que buscava implementar uma identidade portuguesa unificada, seja no âmbito cultural, político, simbólico e até mesmo emotivo. Através da análise feita na introdução do pensamento de Bourdieu e Passeron, é possível perceber como a escola ganha essa função e esse poder.

Antes de discutirmos a questão da educação, seria importante analisar alguns aspectos do pensamento colonialista português. Primeiramente, deve-se inferir que o conjunto de ideias acerca das colônias é bastante complexo e, em diversos momentos, se mostrava contraditório, conflitante e pouco condizente com as práticas realizadas na África. Nas palavras de Clarence-Smith: “o divórcio entre a retórica colonialista e as realidades coloniais, sempre presentes na História do império, atingiu proporções absurdas”.⁶ Todavia, essas ideias se faziam bastante presente nas mentes portuguesas. Com o intuito de entender esse pensamento, é importante que façamos neste primeiro capítulo uma breve explanação sobre a construção desta identidade colonialista portuguesa.

Como já afirmado, o Estado Novo e intelectuais portugueses se dedicaram a destacar o passado imperial e a importância do pioneirismo português na exploração do

⁵ NÓVOA, 1992: 456-457.

⁶ CLARENCE-SMITH, 1985: 24.

mundo e os feitos de sua *missão* na África. O continente africano se torna, para esses portugueses, uma razão de Portugal ser uma potência.

Precisamos (...) de manter sempre vivo na gente portuguesa o sonho de além-mar, e a consciência e orgulho do Império. A África é mais do que a terra que se explora agriculturalmente e é capaz de produzir aquilo de que a Metrópole precisa. A África é, para nós, uma justificação moral e uma razão de ser como potência. Sem ela seríamos uma pequena nação; com ela somos um grande país⁷

Desde o fim do século XIX, com o aumento do interesse pelos territórios africanos e asiáticos por parte das potências europeias, Portugal vê suas pretensões coloniais ameaçadas. A partir de então, passa-se a defender que as regiões coloniais não são simples colônias ultramarinas, mas parte integrante do território português, e perdê-las seria como amputar uma parte da nação portuguesa.⁸ Com o advento do Estado Novo, esse discurso se intensifica, tornando-se vital na identidade portuguesa. Os territórios africanos seriam, então, partes indissociáveis da *grande nação portuguesa*. Na verdade, a ideia de uma unidade coesa existente dentro do império português é uma das principais características do pensamento colonialista. Durante o Estado Novo, os territórios ultramarinos foram pensados sempre como uma parte indissociável da nação, e esse pensamento representava uma das principais bandeiras do regime. Para ilustrarmos melhor podemos mencionar um famoso cartaz de propaganda nacional que tinha o intuito de difundir a ideia de unidade entre o território da metrópole e das colônias. No cartaz, via-se o território europeu com os territórios africanos organizados dentro da Europa ocupando grande parte do continente. Acima, uma frase: “Portugal não é um país pequeno”. Assim, os territórios coloniais não apenas eram indissociáveis, eles eram também um claro elemento de valorização da nação.

A unidade do império não se referia apenas ao domínio de territórios do além mar. Ela relaciona-se com as próprias populações daquelas regiões sob controle português, as quais formariam em conjunto a totalidade da nação portuguesa. Nas palavras de Marcello Caetano: “Angola, Moçambique e a Guiné são províncias de Portugal. Os seus habitantes, pretos ou brancos, são portugueses”⁹. Isso não significa dizer que os africanos sempre foram vistos como portugueses. Ao longo do Estado Novo, os negros presentes nas colônias sempre foram diferenciados dos brancos, sejam nas colônias ou no

⁷ Editorial de *O Mundo Português*, 2, julho-agosto de 1935. Apud: BENDER, 1980: 25.

⁸ THOMAZ, 2002: 62.

⁹ Discurso proferido em rádio e televisão em 3 de julho de 1972. CAETANO, 1973: 79.

território continental. Apenas na segunda metade do século, com a influência do lusotropicalismo, os africanos passam a serem vistos como portugueses, mesmo havendo uma diferenciação formal. Sendo como for, apesar da diferenciação formal e legal entre os brancos e negros, a unidade do império sempre foi considerada como uma matéria indiscutível.

Assim, as colônias eram parte integrante de Portugal, sendo impensável o abandono destas regiões. A presença em África não seria apenas uma herança da História portuguesa ou uma simples fonte de glória, mas parte integrante da própria nação portuguesa, não apenas parte da nação, mas a razão de Portugal ser uma potência. Nesse sentido, poderemos perceber que para o regime salazarista, o império ultramarino não se relaciona como um pensamento estritamente político ou econômico. O discurso colonialista português se baseava, principalmente, em questões emotivas, afetivas e sentimentais.

Não podemos deixar de mencionar a ideia de *missão civilizadora*, que, por sua vez, também ocupava um papel de grande importância nessa identidade. Portugal teria sido responsável por levar a *civilização* e a *verdadeira fé* para os povos *selvagens*, *primitivos* e *atrasados* existentes na África.

Nas palavras de Marcello Caetano, durante sua atuação como Presidente do Conselho de Ministros:

Eram territórios desolados, aqui e além povoados por tribos primitivíssimas sem qualquer noção de nacionalidade. Neles se estabeleceram os portugueses que os abriram ao comércio, edificaram cidades e vilas, plantaram fazendas, ergueram indústrias, rasgaram estradas, tornaram o território habitável pelo combate à doença e às violências naturais da selva.¹⁰

Podemos evidenciar outro exemplo bastante significativo da *vocação e missão portuguesa* no Ato Colonial de 1930 – o documento que marcou a formalização da política imperial na primeira fase do Salazarismo: “É da essência orgânica da nação portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que neles se compreendam” (Art. 2º).¹¹ Esses dois exemplos correspondem a dois momentos opostos do Estado Novo. O primeiro exemplo trata-se de um discurso de 1970 nos últimos anos do regime, e o segundo trata-se de um

¹⁰ Discurso proferido no Palácio Foz em 27 de setembro de 1970. CAETANO, 1973: 38.

¹¹ SILVA, Rui Ferreira da, 1992: 360.

texto legal do período inicial do regime. Em muitos aspectos, o discurso colonialista não altera sua essência, apesar de que a partir da década de 50, esse discurso passa por uma grande transformação principalmente no que se refere à relação aos africanos.

Seja como for a relação entre o português e o africano foi sempre baseada em noções racialistas e racistas, com uma clara divisão entre as duas *raças*. E uma vez que os africanos negros eram considerados naturalmente primitivos e selvagens, caberia ao português branco *civilizá-los*. Em 1929, cria-se o *Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas*, formalizando uma diferenciação de caráter legal e jurídico. Os princípios legais do Estatuto e das *Bases orgânicas da administração colonial* de 1926 ganham uma maior consistência com o Ato Colonial de 1930 (incorporado à Constituição em 1933) “no qual encontramos os alicerces do império colonial português contemporâneo, e que vigorariam, pelo menos, até o início da década de 1960.”¹² No texto do *Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas*, é estabelecida uma definição de indígena: “são considerados indígenas os indivíduos de *raça* negra ou dela descendentes que, pela sua ilustração e costumes, se não distingam do comum daquela *raça*; e não indígena, os indivíduos de qualquer *raça* que não estejam nestas condições.”¹³ Convenciona-se uma *diferença de estado civilizatório* e o assim chamado indigenato contrapunha o *nativo* e o *assimilado*. O objetivo final do indigenato seria inserir as populações africanas na civilização europeia e na nação portuguesa. “A incorporação ‘gradual’ das populações coloniais ao corpo político e espiritual da nação imprime um caráter messiânico e temporal ao projeto colonial português.”¹⁴ Assim, uma das argumentações de defesa da presença portuguesa na África baseava-se na ideia de que a *missão* portuguesa de *civilizar* os indivíduos das colônias não havia sido concluída e, assim, Portugal teria a obrigação moral de concluir essa *missão*.

Após o fim da Segunda Guerra, um novo cenário mundial se estabelece, e a conjuntura internacional se altera profundamente. Cada vez mais, a opinião pública internacional passa a defender que termos como *liberdade* e *independência* deveriam ser considerados valores universais e não apenas restritos aos povos europeus. Assim, a defesa do princípio da autodeterminação é cada vez mais presente no debate internacional. A própria “ONU passa a considerar o princípio de autodeterminação como um direito hu-

¹² THOMAZ, 2002: 70-71.

¹³ Decreto nº 16:473 de 6 de Fevereiro de 1929, p. 387.

¹⁴ THOMAZ, 2002: 75.

mano fundamental, e atribui às potências coloniais a obrigação de prepararem os territórios sob sua administração para a independência.”¹⁵

Inúmeras críticas são feitas ao império português, e nesse sentido, Portugal precisa, agora, adequar seu discurso para conseguir legitimar sua presença na África frente à nova conjuntura internacional. É nesse cenário em que se desenrola a revisão constitucional de 1951, na qual, Portugal passa a ser denominado como uma *nação pluricontinental* e, assim, seus territórios africanos não são mais referenciados como *colônias*, mas sim *províncias ultramarinas*. Nesse sentido, não precisaria prestar contas à comunidade internacional sobre os acontecimentos ocorridos dentro de seus territórios.¹⁶ Nas palavras de Cláudia Castelo: “O discurso oficial procura adaptar-se à nova situação internacional. Prefere abrir mão das *palavras* para não ser forçado a abrir mão das *coisas*.”¹⁷

É preciso que se esclareça que essa mudança marcada pela revisão constitucional foi principalmente uma mudança de discurso e de terminologia, sem haver alterações significativas. “É a tentativa formal de preservação de um ‘império’ cuja a filosofia essencial permanece, num mundo onde sopram já, ameaçadores, os ‘novos ventos’ da descolonização.”¹⁸ Essa mudança no discurso oficial – da *mística imperial* para a defesa das *sociedades multirraciais* – modifica apenas a estrutura do discurso. Através de um olhar mais aprofundado percebemos que não há uma verdadeira ruptura na essência do pensamento ou das políticas coloniais.

Uma das questões mais interessantes na mudança do discurso colonialista refere-se à população existente na África. Se na primeira metade do século XX, o principal argumento refere-se à missão civilizadora portuguesa, na segunda metade, a defesa do Ultramar se baseia principalmente na defesa das chamadas sociedades multirraciais. Utilizando o exemplo da sociedade brasileira, o colonizador português passa a ser mostrado como capaz de criar sociedades onde os homens, brancos e negros, convivem pacificamente sem discriminação de cor.

Todas essas concepções estão intensamente permeadas por noções racialistas. O que encontramos aqui é uma clara divisão entre os *européus (de raça branca)* e os *africanos (de raça negra)*. E uma vez que os africanos negros eram naturalmente primitivos e selvagens, caberia ao português branco *civilizá-los*. De fato, essa diferenciação, a par-

¹⁵ CASTELO, 1998: 48-49.

¹⁶ CASTELO, 1998: 58.

¹⁷ CASTELO, 1998: 55; itálico no original.

¹⁸ ROSAS, 1998: 254.

tir da década de 20 e 30, ganha um caráter legal e jurídico¹⁹. Convenciona-se uma *diferença de estado civilizatório*. O assim chamado indigenato contrapunha o *nativo* e o *assimilado*. O objetivo final do indigenato seria inserir as populações africanas na cultura e “civilização político e espiritual da nação imprime um caráter messiânico e temporal ao projeto colonial português.”²⁰

Com a mudança na conjuntura internacional na segunda metade do século XX, essas concepções não são colocadas para fora do discurso oficial, contudo, o Estado acaba por selecionar, e enfatizar alguns aspectos em detrimento de outros. O discurso e a concepção colonialista do Estado não se caracterizam como sendo algo imóvel, único, homogêneo ou mesmo simples. Alguns elementos da mística imperial passam a ser diluídos dentro do discurso oficial e mesmo sem ser explicitados com clareza, é possível percebê-los através de uma análise mais crítica e atenta. Por exemplo, após 1961 – com o início da Guerra Colonial – é bem clara a tentativa do Estado em mostrar que as populações africanas sob seu controle faziam parte da sociedade portuguesa, da mesma forma como a população da metrópole. Porém, através dos discursos oficiais é bastante perceptível a inferiorização das sociedades, culturas e até mesmo dos indivíduos africanos.

Empreendida essa mudança de discurso, o Governo português passou a utilizar os estudos do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre, até então rejeitados ou negligenciados por muitos colonialistas portugueses, para legitimar cientificamente a obra portuguesa e a sua permanência na África. Inicialmente, esse pensamento denominado luso-tropicalismo não encontrou um terreno receptivo em Portugal. Foi apenas a partir da década de 50 que o Governo salazarista passa a utilizar as obras de Freyre como um sustentáculo científico da presença portuguesa na África.

De fato, o luso-tropicalismo foi bastante conveniente para Portugal. Além de se tratar de uma obra, não de um português ligado ao Governo, mas de um sociólogo brasileiro, a vasta obra de Gilberto Freyre *comprovava* a natureza positiva à colonização empreendida pelos portugueses baseando-se em argumentos supostamente científicos.

Até a primeira metade do século XX, as deficiências e os problemas no desenvolvimento e construção do Brasil e da sua sociedade eram considerados resultados da

¹⁹ Inicialmente com *Estatuto Político, Social e Criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique*, de 1926, posteriormente com o *Acto Colonial* de 1930 integrado na Constituição de 1933; e finalmente o *Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique*, aprovado pelo Decreto-lei nº 39 666 de 20 de Maio de 1954.

²⁰ THOMAZ, 2002: 75.

existência de um grande número de negros e mestiços na formação da sociedade brasileira. Contudo, a partir da década de 1930, essa concepção passou a ser repensada. O sociólogo Gilberto Freyre foi um dos principais intelectuais responsáveis pelo surgimento de uma nova perspectiva acerca da sociedade brasileira, e principalmente, acerca da miscigenação dentro dessa sociedade.

Já em sua primeira grande obra, *Casa Grande e Senzala*, publicada em 1933, Freyre tece grandes elogios à colonização portuguesa. Para ele, o surgimento de mestiços durante a colonização portuguesa era algo a ser valorizado. Nessa nova visão, a mestiçagem deveria ser entendida como uma evidência de que a colonização portuguesa ocorreu de forma pacífica com outros povos e outras culturas. Assim, Freyre defende que o povo português possui um caráter único, no que se refere à sua obra colonizadora. No livro *Casa Grande e Senzala*, essas características do colono português são identificadas basicamente através da colonização na América. Em 1940, com a publicação do livro *O mundo que o português criou*, Freyre expande a dimensão das suas afirmações. Segundo a análise presente nesse livro, as características portuguesas existentes na colonização do Brasil poderiam ser evidenciadas nos demais territórios colonizados pelos portugueses, como os territórios africanos e asiáticos.

Freyre afirmava que os portugueses possuíam, devido à sua formação como povo, uma característica única e inata que permitia se relacionarem com diferentes povos e diferentes culturas, totalmente desprovidos de preconceitos culturais ou raciais.

A singular predisposição do português para a colonização híbrida e escravocrata dos trópicos, explica-a em grande parte o seu passado étnico, ou antes, cultura, de povo indefinido entre a Europa e a África. Nem intransigentemente de uma nem de outra, mas das duas. A influência africana, fervendo sob a europeia e dando um acre requieime à vida sexual, à alimentação, à religião; o Sangue mouro ou negro correndo por uma grande população brancarana quando não predominando em regiões ainda hoje de gente escura.”²¹

Essa característica inata dos portugueses teria feito com que sua colonização fosse diferente de todas as outras colonizações europeias. Não é possível afirmar que a ideia de singularidade portuguesa não existia dentro da sociedade portuguesa antes da revisão constitucional de 1951. Porém, essa singularidade passa a ser vista através de outro ângulo. Os portugueses teriam empreendido sua colonização utilizando não a *espada*, mas o *amor*. A confirmação desse fato estaria, justamente, na evidência de um

²¹ FREYRE, 2005: 66.

grande número de mestiços existentes nos territórios de colonização portuguesa, principalmente no Brasil.²² Assim, para Freyre:

O português foi por toda parte, mas sobretudo no Brasil, esplendidamente criador nos seus esforços de colonização. A glória do seu sangue não foi tanto a de guerreiro imperial que conquistasse e subjugasse bárbaros para os dominar e os explorar do alto. Foi principalmente do procriador europeu nos trópicos.²³

Assim, para Freyre, a miscigenação seria vital para entender a colonização portuguesa, pois, através dela, seria possível compreender o seu caráter. O processo de colonização portuguesa é caracterizado pela interação pacífica do português com outros povos o que acabou por construir uma profunda unidade.

Na concepção de Freyre, esta bem sucedida colonização portuguesa não seria fruto apenas de conjunturas históricas específicas, mas sim de características naturais e inatas do povo português. Ela seria obra de um suposto espírito *miscigenador* português. O que Freyre acaba por criar uma imagem do português que praticamente transcende o tempo.

Uma passagem do livro *Um brasileiro em terras portuguesas* demonstra essa atemporalidade: “De boas experiências e de boas impressões, vou cheio da Guiné. Sinto que aqui começa alguma coisa de novo na atividade criadora dos portugueses no Ultramar. Que aqui se esboça nova vitória na velha gente que criou o Brasil. Velha gente sempre moça na sua energia.”²⁴

As impressões que o sociólogo pernambucano teve em relação à Guiné-Bissau não são diferentes das demais colônias portuguesas. A mesma “atividade criadora” de Portugal que teria sido responsável pela formação do Brasil se faria presente nas colônias africanas. Uma vez que Portugal se configurava como sendo um país desprovido de racismo, a presença portuguesa na África passa a ser defendida através de um discurso de conservação da chamada *sociedade multirracial*. Assim, o esforço português em construir sociedades harmônicas junto com outras culturas nos trópicos transcende o tempo histórico. O Brasil servia como exemplo para demonstrar a capacidade e aptidão portuguesa em criar sociedades multirraciais. Nas palavras de Salazar:

²² HENRIQUES, 2004: 52-53.

²³ FREYRE, 1940: 43.

²⁴ FREYRE, 1953: 219. À convite do Governo português, Freyre viajou pelas colônias portuguesas observando as sociedades lá existentes. Nestas viagens, Freyre fez alguns discursos às populações africanas. Da viagem e dos discursos resultou o livro *Um brasileiro em terras portuguesas*.

Que a sociedade multirracial é possível prova-o em primeiro lugar o Brasil, a maior potência latino-americana e precisamente de raiz portuguesa, e seria portanto preciso começar por negar esta realidade, além de muitas outras, para recusar a possibilidade de constituição social desse tipo em território africano.²⁵

As colônias portuguesas abrigariam sociedades nas quais negros e brancos viviam em paz e igualdade. Segundo Marcello Caetano, Portugal era “um país pluricontinental e plurirracial, com um só espírito, um só governo, uma só bandeira.”²⁶ Para o Estado Novo, o império ultramarino não era um suporte para a economia portuguesa. A defesa do Ultramar, na verdade, teria um objetivo nobre, não apenas para a glória da nação portuguesa, mas para os povos da África. O império ultramarino é concebido como uma obra de grande valia para a Humanidade.

Essa questão pode ser bem ilustrada através da confrontação do discurso de Marcello Caetano e as políticas defendidas pela ONU durante a Guerra Colonial. O argumento de Caetano nas suas próprias palavras era que: “Estamos a lutar em defesa do direito que têm todos os homens de viverem juntos na África e, acima de tudo, em defesa da sociedade multirracial que lá formamos.”²⁷ É através desse pensamento, que o princípio de autodeterminação defendido pela ONU passa a ser confrontado. A argumentação principal do Governo português se baseava na ideia de que discurso e os atos da ONU eram contrários à sociedade *multirracial*. A autodeterminação, defendida pelas Nações Unidas, definiria – segundo o entendimento do regime – que a África deveria ser regida e habitada pelos negros em detrimento dos brancos. “O que importa não é que os territórios africanos sejam independentes e sim que essa independência signifique o predomínio dos pretos sobre os brancos.”²⁸ Assim, a campanha dentro da ONU para forçar Portugal a abandonar seus territórios africanos e conceder a eles a independência seria um esforço segregacionista o qual dividira os homens de acordo com a cor de sua pele. Nesse sentido, Caetano declara que a autodeterminação “prova-se antes pelo convívio pacífico sob a bandeira portuguesa, numa aliança de esforços em que as *raças* colaboram e se fundem fraternamente, a caminho de um mundo melhor.”²⁹

²⁵ Discurso proferido por Salazar em 1966. apud: BENDER, 1980: 43.

²⁶ CAETANO, 1973:71.

²⁷ Trecho de uma entrevista concedida por Marcello Caetano a revista francesa *Le Point* (1974) apud: BENDER, 1980: 7.

²⁸ Trecho do prefácio ao livro *Mandato indeclinável*. CAETANO, 1973: 35.

²⁹ Discurso proferido em rádio e televisão em 8 de abril de 1970, CAETANO, 1973: 32.

Contudo, diversos intelectuais criticaram e denunciaram como falsa a imagem construída do colonizador português como desprovido de violência em relação aos povos colonizados, apontando para um profundo divórcio entre o discurso ludo-tropicalista e a realidade das colônias. Para Basil Davidson, a violência foi uma dominante na experiência de Portugal na África.³⁰ Davidson mostra que diversos idealistas portugueses do início do século XX, exprimiam suas preocupações com o preparo e a atuação dos soldados portugueses nos territórios africanos, e denunciavam “uma contradição intolerável: eram necessários à ‘missão civilizadora portuguesa’, mas como se poderia ‘civilizar’ por meio de assaltos, roubos e estupros?”³¹ Apesar dos discursos dos colonialistas e das teses de Gilberto Freyre, não é difícil encontrar na História da colonização portuguesa na América e na África episódios de violência.

Além disso, não podemos simplesmente concluir que a miscigenação na sociedade brasileira é consequência da falta de preconceitos e racismos. O historiador Charles Boxer foi um dos principais críticos às teorias luso-tropicalistas. Para Boxer, a miscigenação existente nas colônias portuguesas era um resultado direto da ausência de uma população significativa de mulheres brancas. No caso específico de Angola o autor afirma:

O homem português podia, e realmente o fazia acasalar-se livremente com negras, permanentemente ou ocasionalmente; e dada a extrema escassez de mulheres brancas em Angola êle quase que era impellido a se unir ou casar com mulatas ou (mais raramente) com negras. Mas esta presteza de acasalamento com mulheres de côr, não ocasionou a ausência de preconceito racial no homem português.³²

Ao analisarmos o passado, não é difícil perceber que a sociedade brasileira estava imersa em segregações raciais. Além disso, também é questionável a afirmação de que a mestiçagem ocorrida no Brasil ocorreu nas demais colônias africanas. Segundo Gerald Bender, durante o século XIX, em Angola – uma das principais colônias portuguesas – os mestiços dificilmente representavam 1% de toda a população. Bender³³ busca desconstruir a lógica luso-tropicalista por diversos aspectos. Através de sua análise, é possível perce-

³⁰ DAVIDSON, 1974: 132.

³¹ DAVIDSON, 1974: 136.

³² BOXER, 1967: 72.

³³ BENDER, 1980: 45. Além de Gerald Bender, outros intelectuais lançam severas críticas ao luso-tropicalismo e suas concepções, assim como, seu valor científico. Ver BOXER, Charles. *Relações Raciais no Império Português*; DAVIDSON, Basil. *Angola no centro da Furação*. ANDERSON, Perry. *Portugal e o Fim do Ultracolonialismo*. Podemos mencionar, também, as críticas ao luso-tropicalismo por parte dos líderes e intelectuais da África portuguesa, como Amílcar Cabral, Mario de Andrade, Agostinho Neto e Américo Boavida.

ber que as populações negras existentes em Angola – sua área de análise – e no Brasil possuem inúmeras e profundas diferenças, seja em questões econômicas, culturais e sociais. Essas diversas diferenças fizeram com que as populações negras se desenvolvessem de maneira diferente e se relacionassem de maneira diferente com o branco português em cada região.³⁴

Em suma, há poucas semelhanças entre as populações negras do Brasil e de Angola. Além do contraste evidente de os negros constituírem uma minoria no Brasil e a maioria em Angola, eles diferiram muito no que respeita aos padrões de vida urbanos/rurais, ao contato prolongado com os brancos, aos laços com as culturas africanas indígenas, ao nível de assimilação, à posse de terras e à integração numa economia não agrícola.”³⁵

E assim, Bender inutiliza o Brasil como referência para analisar a colonização em Angola. Além disso, Bender, assim como Boxer, acreditava que a proporção das mulheres brancas estava intimamente ligada ao surgimento da miscigenação. Na experiência da colonização europeia, a miscigenação foi fortemente influenciada por dois fatores democráticos: “a proporção dos homens europeus em relação às mulheres brancas e a proporção dos brancos em relação aos não-brancos.”³⁶

Seja como for, a teoria luso-tropicalista não foi adotada de imediato pelo Estado Novo. Apenas na década de 50 – duas décadas após a publicação de *Casa Grande e Senzala* –, o regime começa a incorporar o pensamento de Freyre na sua ideologia oficial. Apesar de haver certa discordância acerca de diversos aspectos do pensamento freyriano por parte alguns membros do Governo e intelectuais portugueses, os aspectos gerais da tese luso-tropicalista foram assumidos pelo Estado Novo.³⁷ Nesse aspecto, é necessário fazer uma ressalva para evitar enganos. Apesar de ser tentador afirmar que o regime adotou o luso-tropicalismo, a relação entre a teoria de Freyre e o Governo não foi tão simples. Essa questão será discutida em maiores detalhes no segundo capítulo.

A intenção desse trabalho não é negar que o luso-tropicalismo foi utilizado pelo Governo português ou que Freyre não proveu, de certa forma, apoio ao regime durante o

³⁴ Cf. Cap. A dinâmica da miscigenação In: BENDER, 1980.

³⁵ BENDER, 1980: 58.

³⁶ BENDER, 1980: 63.

³⁷ Sobre a evolução da recepção do pensamento freyriano em Portugal, ver CASTELO, Cláudia. *O modo português de “estar no mundo”: o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*.

Estado Novo. Porém, acredito ser importante analisar de maneira mais complexa a relação entre as teses luso-tropicalistas e o discurso colonialista português.³⁸

A relação entre as teses freyrianas e o Governo português não é tão simples como pode aparentar. Apesar de Freyre utilizar diversos elementos já presentes na mentalidade portuguesa, muitas das suas argumentações caminham em oposição a outros elementos desta mesma mentalidade. Assim, o discurso colonialista se utilizou de alguns preceitos luso-tropicalistas e outros foram rebatidos ou simplesmente ignorados.

De qualquer maneira, o debate acerca das teorias luso-tropicalistas ajuda a perceber elementos fundamentais do colonialismo português. A noção de diversidade cultural e *racial* possuía uma relação com a própria concepção de pátria portuguesa, assim como da unidade do império português. Iremos, mais adiante, discutir de maneira mais profunda essa noção de unidade. Por enquanto, o que busco frisar é que a crença de que nas sociedades luso-africanas havia uma coexistência pacífica entre diferentes *raças* e culturas é primordial na construção da imagem do império português. Não se trata apenas de um discurso para a manutenção de territórios, mas de um forte elemento de identidade da sociedade portuguesa.

É interessante perceber a relação entre o luso-tropicalismo e a sociedade portuguesa. Diversos autores são unânimes em afirmar que as ideias luso-tropicalistas ultrapassaram a barreira da intelectualidade e da política. Autores como Omar Ribeiro Thomaz, Cláudia Castelo, Valentim Alexandre, percebem o luso-tropicalismo – mais do que como um discurso colonialista – como uma crença da própria sociedade portuguesa. Segundo Gerald Bender,

para a esmagadora maioria do povo português, anteriormente ao golpe militar de Abril de 1974, o luso-tropicalismo representou verdadeiramente a política, a prática e os objetivos portugueses. É duvidoso ter havido outra ideologia que mais ampla e fervorosamente fosse aceite pelos Portugueses ou tenha dado azo a tanta atenção escrita dentro de Portugal.³⁹

Omar Thomaz afirma que o luso-tropicalismo não foi inteiramente inventado por Freyre. Diversos elementos da concepção de luso-tropicalismo já existiriam na cultura

³⁸ Para uma análise aprofundada sobre as teorias do luso-tropicalismo e suas relações com o Estado Novo ver CASTELO, Cláudia. *O modo português de “estar no mundo”: o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*; BENDER, Gerald. *Angola Sob o Domínio Português: Mito e Realidade*.

³⁹ BENDER, 1980: 21.

portuguesa.⁴⁰ O trabalho de Freyre acabou por organizar e elaborar, em um nível sociológico e supostamente científico, esses elementos culturais. Valentim Alexandre acredita que o luso-tropicalismo é influenciado por autores de grande relevo do final do século XIX, como Teófilo Braga, Oliveira Martins. “É nesse corpo teórico formado desde finais de Oitocentos (e presumivelmente nas páginas de António Sardinha, um autor que Gilberto Freyre conhecia e admirava) que o luso-tropicalismo tem as suas raízes, no que respeita à valorização do fator português na colonização do Brasil.”⁴¹ Através dessa perspectiva, poderíamos entender a incorporação tão intensa – mesmo que tardia – das ideias de Freyre por parte da sociedade portuguesa.

“Se a verdade se constrói através de um discurso coeso e homogêneo, o seu reconhecimento exige, também que o receptor se identifique de algum modo com a mensagem.”⁴² Os elementos do discurso luso-tropicalista – e do discurso colonialista – criavam uma identificação específica com os indivíduos portugueses e, assim esse discurso consegue ser absorvido e incorporado pela sociedade.

A “rede simbólica” que o poder vai tecendo em torno de si encontra-se fortemente sustentada em unidades de significação que lhe são preexistentes. Mostrando-se capaz de identificar e reactivar crenças e valores (re)conhecidos, o Estado Novo avançará com propostas sociais e políticas que configuram uma nova sociedade, onde algumas das verdades do totalitarismo emergente na Europa se enxertando nos ‘valores de sempre’ que se vão recuperando.⁴³

O pensamento colonialista adquire um poder simbólico tão grande que pensar em uma explicação de mundo completamente separada do império colonial é praticamente impossível para os portugueses.

É interessante observar que não apenas os adeptos do salazarismo aderiram ao discurso colonialista e ao luso-tropicalismo. A ideia de que Portugal cumpria uma missão histórica na África se torna um consenso entre a população portuguesa e todos seus diversos grupos sociais.⁴⁴ É notável a adesão à defesa do império português por parte da grande maioria dos opositoristas do regime. No romance *Geração da Utopia*, Pepetela aborda essa questão de uma forma interessante através de uma cena em uma manifestação do 1º de maio contra o Governo salazarista em 1961.

⁴⁰ THOMAZ, 1993: 8.

⁴¹ ALEXANDRE, 1999: 6

⁴² CUNHA, 2001: 64.

⁴³ CUNHA, 2001: 64.

⁴⁴ WOORTMANN, 1974: 28.

Quando desembocavam no Rossio, onde se encontravam outras centenas de manifestantes, alguém gritou Abaixo a Guerra Colonial, Independência para as Colónias. Poucos repetiram, e em breve corria o murmúrio, é um provocador, é um provocador. Sara e Laurindo tinha gritado, acompanhado a palavra-de-ordem. Porquê provocação? Gritar Abaixo o Fascismo não era provocação e Independência das Colónias era? Não se tratava da mesma luta? A malta da Casa [dos Estudantes do Império] teria razão, já não era?⁴⁵

Com essa breve menção em seu livro, Pepetela tocou em um importante ponto de análise. Não cabe aqui debater sobre a complexidade e da oposição ao regime salazarista. Basta dizer que apesar do que se pode pensar, a luta contra o Estado Novo não significava necessariamente a luta de independência das colônias. Dentro da sociedade portuguesa, a imagem do império português era mais forte do que a imagem do Estado Novo. O Estado Novo pode ter projetado e propagado uma determinada mística imperial em torno das colônias. Contudo, a imagem do império português transcende o Estado Novo. O império ultramarino não corresponderia a um projeto político específico ou a um regime específico. Ele estaria ligado à própria História, grandeza e identidade portuguesa. Ser contra as colônias significaria ser contra a nação. Mais uma vez, vemos a importância que a imagem das colônias possuía na identidade nacional.

Devo salientar que essa complexa questão não é o tema dessa investigação. Não quero dizer que não existia dentro de Portugal um pensamento contrário ao colonialismo. Na verdade, esse tema por si só geraria muitas páginas de análise. Assim, basta dizer que o discurso anticolonial dentro da sociedade portuguesa estava longe de ser hegemônico – mesmo dentro dos círculos oposicionistas – até pelo menos a década de 1960.

Apenas no final da década de 60, a ideia de autodeterminação, e consequentemente a de descolonização, começa a ganhar mais terreno no cenário político português⁴⁶. De fato, a *missão histórica* portuguesa, assim como seu *passado glorioso* e a indivisibilidade do império ultramarino não são aspectos exclusivos do discurso de Caetano ou Salazar ou mesmo do Estado Novo. Esses elementos pertenciam ao nacionalismo português.

O forte impacto dos preceitos luso-tropicalistas também pode ser ilustrado através de um discurso proferido por Mario Soares como Presidente da República Portuguesa em Recife no ano de 1987 sobre a teoria de Freyre: “Essa teoria foi mal aproveitada no tempo do antigo regime, mas, justamente, eu quis demonstrar que a obra de Gilberto Freyre

⁴⁵ PEPETELA, 2000: 34.

⁴⁶ CASTELO, 1999: 14.

era admirada pelo Portugal Livre, democrático e moderno que eu represento.”⁴⁷ Duas questões ficam claras com esse discurso de Mario Soares – uma proeminente figura na política portuguesa e, por muitos anos, um dos mais famosos resistentes ao Estado Novo: a adesão às ideias do luso-tropicalismo por membros da oposição ao Estado Novo e a permanência da crença de na validade dessas ideias mesmo mais de uma década depois do 25 de Abril.

O Estado Novo não havia construído simplesmente uma ideologia colonialista. Trata-se de algo mais profundo. A própria *razão de ser* de Portugal como nação se relaciona com os *territórios ultramarinos*. A base do orgulho nacional encontrava-se na extensão do império. A civilização portuguesa teria alcançado os quatro cantos do mundo. “Não se trata de mera propaganda governamental, mas de um sentimento profundamente enraizado.”⁴⁸ E é exatamente por essa razão que não é possível entender a dimensão do pensamento colonialista através de uma análise puramente política. É necessário que se compreenda o poder emotivo desse pensamento.

Da mesma forma, não é simples afirmar que a aproximação com o discurso luso-tropicalista se deu por motivos pragmáticos devido às conjunturas internacionais e internas. Não podemos negar o luso-tropicalismo como um instrumento do Governo português para conferir um caráter científico ao discurso colonialista e assim legitimar sua presença na África. Contudo, como vimos, essas ideias foram amplamente aceitas pela sociedade portuguesa. Porém, foram aceitas, não de forma pragmática no sentido de manter colônias na África. Elas possuíam um caráter mais afetivo e influenciaram a própria identidade de Portugal. A sociedade portuguesa, de fato, acreditava na sua *missão histórica* e na sua falta de preconceito para com outras *raças* e culturas. O discurso colonialista explorava exatamente esses sentimentos. Mais do que um simples discurso de defesa do Ultramar, esses elementos buscam enaltecer a imagem nacional – internamente e externamente – e assim se tornam uma *razão de ser* para Portugal.

A partir dos anos 60, o luso-tropicalismo passou a ser denunciado por guerrilheiros e líderes intelectuais e nacionalistas, como Amílcar Cabral e Mário de Andrade, como sendo uma ideologia pragmática que visava esconder a verdadeira relação portuguesa com suas colônias. Todavia, em um regime como o de Salazar marcado pela re-

⁴⁷ CHACON, 1999: 53.

⁴⁸ WOORTMANN, 1974: 27.

pressão, discursos e ideias contrárias ao projeto colonizador não eram tolerados e eram violentamente combatidos.⁴⁹

Após a eclosão da Guerra Colonial, o Governo português necessitou modificar parte de suas políticas coloniais, com o objetivo de captar o apoio da população africana de suas *províncias*. Em 1961, fora realizada uma marcante reforma nas colônias. As reformas buscavam igualar as *raças* perante a lei. Tratava-se basicamente de uma modernização cosmética, que não significou uma verdadeira alteração na estrutura de dominação ou de divisão social e *racial*. “Desencorajavam-se desta forma legalmente as manifestações declaradas de preconceito racial. No entanto, a dominação branca continuou mesmo até meados dos anos setenta.”⁵⁰

A Guerra Colonial irá colocar em questão aquilo que era inquestionável para o regime: a unidade do império. A extensão dos territórios e a presença secular na África são um dos pontos centrais na defesa do império. São esses elementos que glorificam Portugal e sua obra no além-mar. Para Salazar, o combate contra os guerrilheiros africanos se legitimaria na própria Constituição portuguesa. “Bastava ler o Título I da Constituição para verificar que Angola, Moçambique e Guiné pertenciam à Pátria”⁵¹. O regime salazarista simplesmente não discutia a integração territorial e moral da nação.

A presença na África não era um elemento exclusivamente do universo estatal. A África fazia – e ainda faz – parte da mentalidade da sociedade portuguesa. A reação da sociedade portuguesa ao ultimato britânico demonstra-nos que, já no final do século XIX, a imagem da África e a possessão de territórios ultramarinos possuíam certa importância dentro da mentalidade portuguesa. O que queremos afirmar é que o elemento África é essencial para a compreensão da visão que a sociedade portuguesa construiu de si própria.

O Estado Novo utilizou essa identidade imperial como uma de suas principais bases ideológicas. A defesa do império foi importante, principalmente, como uma forma de resguardar os ideais e as certezas do regime salazarista. Ainda para Clarence-Smith, a guerra não objetivava salvaguardar a economia de Portugal, mas sim o regime.

O Salazarismo estava de tal modo agarrado à ideologia da grandeza imperial, que era difícil para o regime sobreviver sem ela. As pressões no sentido de democratizar e alinhar o país com a Europa Ocidental, torna-

⁴⁹ THOMAZ, 2002: 285-286.

⁵⁰ BENDER, 1980: 16.

⁵¹ VALENTE, 2002: 77.

ram-se cada vez maiores a partir dos finais da segunda guerra mundial e Salazar esteve quase a ser derrubado no final da década de 50. Por uma amarga ironia da história, a revolta armada de Angola e a tomada arbitrária de Goa, por Neru, ajudaram-no mais do que qualquer outro fator. Salazar soube aproveitar-se do fervor nacionalista para se salvar a si próprio e ao regime.⁵²

Isso poderia explicar o contínuo esforço em prol da defesa dos territórios coloniais, mesmo frente às adversidades: o isolamento de Portugal e a condenação geral da ONU ao colonialismo português, a desmoralização das Forças Armadas, a insatisfação popular⁵³ e a alta percentagem do PIB gasta com as Forças Militares ao longo dos treze anos de conflito armado que desgastou a economia do país.⁵⁴ Mesmo frente a todos esses empecilhos, para Salazar e Caetano, abrir mão dos territórios coloniais estava fora de questão.

1.2 – A evolução escolar durante o Estado Novo

Após essa breve explicação acerca do complexo pensamento colonialista português e sua evolução durante o Estado Novo, devemos agora nos deter à temática do sistema educacional durante o período salazarista. Nessa explanação acerca da escola salazarista não foi seguida uma organização necessariamente cronológica. Será possível perceber que muitos elementos e menções não se referem estritamente ao corte temporal adotado por esse trabalho. Essa expansão até o início do regime salazarista se faz necessária para entender um processo que é iniciado muito antes da década de 50.

Assim como João Carlos Paulo, acredito que a educação colonial na metrópole conhece duas fases ligeiramente diferentes: a da “euforia imperial-nacionalista” (1930-1950) e a do “nacionalismo pluricontinental e multirracial” (1951-1974).⁵⁵ Na verdade, as diferenças presentes na ideologia colonialista nesses dois períodos são evidentes em outros campos que não apenas a educação. Seja como for, apesar dessa diferenciação, o debate acerca da construção da educação ideológica, colonial e nacionalista na metrópole apenas pode ser plenamente compreendido se analisarmos o Estado Novo por inteiro, desde sua formação.

Até o final do século XIX, a existência do império português não se manifestava de maneira satisfatória na vida dos jovens portugueses.

⁵² CLARENCE-SMITH, 1985, p. 202-203.

⁵³ SECCO, 2004: 106.

⁵⁴ SECCO, 2004: 99.

⁵⁵ PAULO, 2000: 327.

Tirando alguns hábitos sociais de consumo de produtos provenientes das colônias – cacau, açúcar – não eram muitas as repercussões da existência do Império no dia-a-dia da infância. Daí a importância que os materiais escritos poderiam assumir (apesar da pouca alfabetização) para desenvolver desde cedo uma das componentes do nacionalismo – a colonialista.⁵⁶

Até o final do século XIX, os programas de História não chegavam a passar do período medieval e os conteúdos ensinados pouco se relacionavam com os territórios e o Império Colonial. A partir das campanhas africanas de ocupação, o império português foi progressivamente incluído no espaço escolar, principalmente durante o período republicano. Contudo, será durante a ditadura salazarista que a presença do império português e a construção de um programa ideológico colonialista alcançam seu ápice.⁵⁷

O projeto colonial contemporâneo fará parte da agenda de intelectuais e instituições, de artistas e romancistas. Nele far-se-ão escutar os “ecos do Atlântico Sul” – a experiência portuguesa no Brasil e seus “fabulosos ganhos”, transformados agora em virtudes inatacáveis. À moda dos mitos, o projeto colonial português do século XX passa a dizer respeito ao passado, ao presente e ao futuro de Portugal.⁵⁸

O esforço em incluir a temática colonial no universo escolar não ocorre de maneira isolada. Na verdade, ele faz parte de uma estratégia mais ampla na qual o Estado Novo busca disseminar a ideologia colonialista dentro da sociedade portuguesa. De fato, no início da década de 30, é possível evidenciar o surgimento de uma nova *mística imperial* específica construída pelo Estado Novo, sob a liderança de Armindo Monteiro, ministro das Colônias entre 1931-1935 e colaborador próximo de Salazar. Essa mística pela qual Monteiro é responsável é bem resumida e exposta por Fernando Rosas: “A ‘missão histórica de colonizar e civilizar’, traduzida numa multissecular ‘diáspora evangélica e civilizadora’, esse ‘fardo do homem português’ que constituiria a ‘essência orgânica da Nação Portuguesa’, fundamenta e legitima o direito de ocupação, de ‘possuir e colonizar domínios ultramarinos’.”⁵⁹ Essa é a ideia principal que norteia o pensamento colonialista português pelo menos até a década de 50. Para Armindo Monteiro, a criação e propagação desse pensamento de valorização da obra colonialista portuguesa eram essenciais. “Sem que essa mentalidade exista, não haverá império e não poderá haver

⁵⁶ VIDIGAL, 1996: 389.

⁵⁷ VIDIGAL, 1996: 391.

⁵⁸ THOMAZ, 2002: 80.

⁵⁹ ROSAS, 1998: 255.

política imperial.”⁶⁰ E assim, o Governo se empenhou na difusão dos ideais colonialistas.

Esta mentalidade vai ser acarinhada num conjunto de realizações, congressos, colóquios e conferências coloniais, que atravessam toda a fase inicial do Estado Novo, tendo o seu apogeu já em plena guerra, com a Exposição do Mundo Português, mas também é promovida mais modestamente por jornais e revistas, nos concursos de literatura colonial, nos cruzeiros às longínquas paragens ultramarinas.⁶¹

O historiador Alfredo Pimenta no Congresso de Alta Cultura Colonial, afirma que é indispensável que toda a sociedade tenha consciência do império português. Seria preciso incorporar o império colonial na mentalidade e sentimentalidade do povo e por isso seria necessário que se abordasse insistentemente sobre o império dentro de todo o espaço educacional, desde a escola até a universidade.⁶²

Em uma primeira fase, o objetivo central da política educacional do Estado Novo era reformular o ensino em Portugal. O Estado Novo claramente abominava a estrutura e os princípios da escola construída pelo regime republicano.

Foi então severamente criticada toda a política educacional do anterior regime, por não ter sabido inculcar nas massas os necessários sentimentos nacionalistas, em virtude do seu exagerado racionalismo, positivismo e defesa da neutralidade religiosa da escola.⁶³

A revista oficial *Escola Portuguesa*, que voltada ao ensino primário, afirma que a escola primária deveria agir a serviço do interesse pelo bem comum e coletivo, e não individual. Ou seja, a educação deveria levar aos alunos as ideias de *pátria*, *família* e *amor pela sua terra*.⁶⁴ Salazar conhecia a importância que a escola possuía no processo de construção de mentalidades. “Salazar chamou à escola ‘a sagrada oficina das almas’, isto é, reconheceu que ela jamais poderia ser neutra”. Maria Filomena Mónica demonstra como a escola do Estado Novo estava completamente ciente do seu papel político, e assumi-lo não era, de maneira alguma, um problema.⁶⁵ Na verdade, não assumir esse papel seria o verdadeiro problema. Em um de seus discursos, Salazar afirma: “Nós não

⁶⁰ MONTEIRO, Armindo. Para uma política imperial. Agência Geral das Colónias Portuguesas. Lisboa, 1933. apud. SILVA, Rui Ferreira da, 1992: 370.

⁶¹ SILVA, Rui Ferreira da, 1992: 371.

⁶² SILVA, Rui Ferreira da, 1992: 371.

⁶³ MÓNICA, 1973: 484.

⁶⁴ MÓNICA, 1973: 486.

⁶⁵ MÓNICA, 1973: 479.

compreenderíamos – nós não podemos admitir – que a escola, divorciada da Nação, não estivesse ao serviço da Nação, e não compreendesse o altíssimo papel que lhe cabe nesta hora de ressurgimento, na investigação e no ensino”.⁶⁶

As palavras pronunciadas em 1936 por Gustavo Cordeiro Ramos, ex-Ministro da Instrução Pública, ilustram muito bem qual era o papel que se atribuía à educação.

Alargou-se a acção da escola, cujo fim não é apenas ensinar, mas sobretudo educar e educar politicamente, no sentido nobre da palavra, isto é, transmitir conhecimentos que não contrariem, antes favoreçam os fundamentos morais do Estado.⁶⁷

Torna-se evidente o carácter moral, emotivo e identitário presente nas funções dessa nova escola. A escola deveria, sim, transmitir o conhecimento e conteúdos tradicionais. Porém, esses apenas são vistos como relevantes quando relacionados com a comunidade e a nação portuguesa. É importante ressaltar que essa unidade é percebida, não através de uma lógica geográfica ou política, mas sim emocional, simbólica e identitária.

Durante o Estado Novo, Portugal assiste a uma intensa transformação no seu sistema de ensino. “Não se tratou apenas de uma mudança de escala, mas também de uma mudança de natureza, que impôs definitivamente o modelo escolar. A sociedade portuguesa escolarizou-se. O ensino passou a imprimir a sua marca no conjunto da vida social.”⁶⁸

No início do regime salazarista, Portugal possuía níveis educacionais precários. Em 1930, a taxa de analfabetos atingia os 61,8%. De fato, a questão do analfabetismo foi um tema de um intenso debate dentro e fora do Governo. Muitos escritores, jornalistas e políticos valorizavam o analfabetismo, conferindo aos analfabetos uma imagem positiva e romântica. Em 1927, a escritora e deputada Virgínia de Castro e Almeida, por exemplo, considerando que existiam 75% de analfabetos em Portugal, afirmou que “a parte mais linda, mas forte e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75 por cento de analfabetos.” É interessante notar que, se o analfabetismo era relacionado à pureza da *raça*, à beleza e à inocência, as letras eram vistas como um caminho para a corrupção da sociedade portuguesa. Os defensores do analfabetismo afirmavam que não

⁶⁶ SALAZAR, Oliveira. Discursos, vol. I, 1928-1934. apud: SAMPAIO, 1976: 53.

⁶⁷ RAMOS, Gustavo Cordeiro, Os fundamentos éticos da escola no Estado Novo, in: **Uma Série de Conferências**. Lisboa, 1937. p. 368. apud. NÓVOA, 1992: 459.

⁶⁸ NÓVOA, 1992: 455.

havia a necessidade de combater o analfabetismo e se o povo aprendesse a ler e escrever iria tomar conhecimento daquilo que Alfredo Pimenta chamava de “doutrinas corrosivas de panfletário sem escrúpulos”.⁶⁹

Em 1933, em uma entrevista com António Ferro, o próprio Salazar afirmou: “Considero (...) mais urgente a constituição de vastas elites do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas elites enquadrando as massas.”⁷⁰ Assim, podemos perceber que a defesa do analfabetismo está intimamente relacionada a uma ideologia política conservadora que temia o surgimento de ideias que contestassem a ordem estabelecida. Na verdade, essa simbólica frase de Salazar – mesmo que datada do início do Estado Novo – pode revelar ainda mais. Através dela é possível perceber a supervalorização do papel e importância das elites na sociedade em detrimento das massas. Ou, melhor dito, mostra um claro papel reservado à elite – a direção da sociedade – e um outro papel muito bem definido reservado às massas – o de seguir as orientações da elite. E nesse sentido, se o ensino dos liceus influenciava a mentalidade da elite intelectual portuguesa, e essa, por sua vez, influenciava o pensamento da sociedade portuguesa. Com a percepção dessa visão é possível entender melhor o descaso com os baixos índices educacionais do Estado Novo e a manutenção daquela estrutura social.

Após uma primeira análise superficial, as políticas educacionais levadas a cabo pelo regime podem parecer um pouco incoerentes. Por um lado o regime salazarista tinha consciência do valor da educação. Isso se torna evidente ao analisar os discursos de Salazar e de outros políticos e intelectuais influentes da época. Por outro lado as medidas educacionais representavam uma interrupção, e até mesmo um retrocesso, na evolução da escolarização em Portugal. Já em 1931, o Governo admitiu que o Tesouro não possuía recursos para realizar obras e manter muitas das escolas. Foi, então, determinado que aquelas instituições que não possuíam instalações apropriadas, fossem simplesmente fechadas. A obrigatoriedade escolar foi reduzida de quatro anos para três anos. Além disso, também foi decretado que aqueles alunos que tivessem sido reprovados mais de três vezes deveriam abandonar a escola. O *status*, formação e manutenção do corpo de professores também foram bastante atingidos pelas medidas do novo regime

⁶⁹ CARVALHO, Rómulo de, 2001: 726-727.

⁷⁰ Anais da Revolução Nacional, Barcelos, Oficinas Artistas Reunidos, 1948. Vol. IV, p. 259. apud: MÓNICA, 1978: 116.

que se instaurava. Todos esses fatores levaram a uma grande queda nos índices da educação nacional, já baixos durante o período republicano.⁷¹

Analisando as quantias de despesas públicas dedicadas ao ensino, António Nóvoa percebe uma ligeira evolução positiva nas percentagens do orçamento estatal destinadas à educação. Contudo, esse aumento se destina principalmente a assegurar as despesas decorrentes da expansão das populações escolares. “De facto, através de um cálculo simples, verifica-se que a despesa média por aluno do ensino primário e do ensino liceal oficial não sofreu grandes alterações no período de 1930-1960.”⁷² Ao longo de seu estudo, Nóvoa conclui que o Estado manteve os investimentos na educação em níveis muito baixos. Segundo cálculos internacionais, em 1961, Portugal gastava cerca de 4 dólares por habitante, valor mais baixo da Europa, com exceção da Espanha e Grécia.⁷³

Para Maria Ivone Gaspar, “dimensionando os custos do ensino, percepção-se o grau de importância política atribuído ao sector educativo e justificam-se naturalmente os parâmetros que o suportam.”⁷⁴ A afirmação de Gaspar é inegável. Contudo, a questão da educação no regime salazarista pode ser compreendida através de uma análise um pouco mais complexa.

A princípio, essas políticas educacionais parecem ser contraditórias com o discurso oficial de valorização do papel da educação. Porém, através de uma análise mais aprofundada e crítica, podemos entender melhor esse cenário. Segundo Maria Filomena Mónica, na prática, um dos principais objetivos do ensino primário era justamente não permitir o desenvolvimento de uma consciência de classe entre um determinado grupo social.⁷⁵ O que podemos evidenciar é o estabelecimento de um sistema educativo que dificulta a mobilidade social e, ao mesmo tempo, limita o acesso de determinados grupos sociais a determinados níveis de escolaridade.⁷⁶ Em outras palavras, na escola se torna uma instituição de manutenção da estrutura social existente, perpetuando as hierarquias sociais já existentes.

Assim, cada esfera educacional possuía um grupo-alvo e objetivos específicos. O ensino primário e obrigatório estava destinado à grande maioria da população, à

⁷¹ MÓNICA, 1973: 483-485.

⁷² NÓVOA, 1992: 469.

⁷³ NÓVOA, 1992: 472.

⁷⁴ GASPAR, 1996: 123.

⁷⁵ MÓNICA, 1973: 485.

⁷⁶ NOVOA, 1992: 473.

massas. A meta estabelecida para este era a instrução mínima do *ler, escrever e contar*. Por outro lado, o ensino liceal estava destinado à formação das elites. Seu objetivo central era preparar o aluno para o ingresso na universidade. De fato, o ensino liceal teve uma participação vital na formação da elite política e intelectual, visto que a frequência ao liceu era um local comum para os quadros da elite. Dentro do ensino secundário, ao invés da via liceal, o aluno poderia optar por seguir o ensino técnico. Muitas vezes, as famílias optavam pelo ensino técnico devido à incapacidade de manter suas crianças no ensino liceal. Frequentemente, essas famílias não podiam pagar pelo ensino liceal e pelo ensino universitário posterior. Além disso, o ensino técnico era mais voltado para a formação profissional e, também por questões financeiras, esses jovens eram impulsionados a entrar no mercado de trabalho mais cedo. O ensino técnico acabava por criar elites intermédias.

Sobre a questão da propagação ideológica, não podemos deixar de mencionar o livro único, estabelecido em 1936. Na famosa reforma, intitulada *Remodelação do Ministério da Instrução Pública*, uma de suas bases define que: “Nos estabelecimentos de ensino de todo o País, com exclusão do superior, haverá um único compêndio para cada ano ou classe das disciplinas de História de Portugal, história geral e filosofia, bem como, em cumprimento do § 3.º do artigo 43.º da Constituição Política, um único compêndio de educação moral e cívica.”⁷⁷ Rómulo Carvalho comenta de maneira muito perspicaz essa medida. “Desse modo se apoderava o Estado de uma arma fundamental para a imposição do seu ideário político, criando uma História, uma filosofia e uma Educação Moral e Cívica para sua expressão particular, e em exclusivo.”⁷⁸ A escolha dessas disciplinas específicas não foi despropositada, elas eram as que serviriam como veículo de transmissão da doutrina salazarista.

A argumentação em favor da implementação do livro único sustenta-se na suposta necessidade de unificar a educação dos jovens portugueses. Com o livro único, a educação não seria baseada em uma pluralidade de conceitos e ideias pessoais de inúmeros autores. O que evidenciamos com o livro único é exatamente o oposto. Como demonstra Maria Manuela Carvalho, os compêndios acabavam por incorporar os valores da ideologia oficial.

⁷⁷ Lei n.º 1:941 de 11 de Março de 1936, p. 412.

⁷⁸ CARVALHO, Rómulo. 2001: 754-755.

Além da listagem dos conteúdos, também as normas de aprovação dos compêndios norteavam a interpretação do passado que deveria ser apresentada pelos manuais. A aprovação dos livros escolares em concurso obrigava os autores a corresponder às normas, sob pena dos livros não serem aprovados.⁷⁹

O que percebemos, aqui, é uma clara tentativa de monopólio sobre a educação. Voltamos ao conceito de violência simbólica de Bourdieu e Passeron. A imposição do livro único é, exatamente, a tentativa de aprofundar o monopólio da violência simbólica por parte da escola e, conseqüentemente, do Estado. A partir do livro único, o regime passa a ter um maior controle sobre aquilo que é ensinado nas escolas, sobre os temas mais *relevantes*, assim como, as abordagens e visões *mais adequadas*.

Através desse debate, podemos ilustrar uma característica bastante comum e ambígua presente na escola salazarista. Segundo o estudo de Bourdieu e Passeron, o domínio simbólico mais eficiente e mais bem sucedido é aquele que se estabelece não como dominação ou imposição, mas como algo natural, universal e neutro.

Numa formação social determinada, a cultura legítima, i. e., a cultura dotada da legitimidade dominante, não é senão o arbítrio cultural dominante, enquanto é desconhecido na sua verdade objectiva do arbítrio cultural e do arbítrio cultural dominante.⁸⁰

Em uma primeira análise deste cenário, parece ser clara a imposição de uma cultura escolar. O livro único demonstra claramente a ausência de diálogo com qualquer outra fonte de conhecimento que não esteja de acordo com os princípios morais e políticos do regime. Em diversos outros elementos da escola salazarista, é fácil perceber o grande esforço por parte do Estado em controlar o que é ensinado e a forma como é ensinado. Contudo, ao mesmo tempo, o discurso do Estado Novo defende que sua ideologia e suas políticas educacionais não são o resultado de uma imposição ou de uma posição política específica, mas sim de algo positivo e natural. Há algumas páginas atrás, já foi mencionado que, para Salazar, a escola – como “sagrada oficina das almas” – possuiria um importantíssimo papel e que essa deveria sempre estar a serviço da nação. Ou seja, a atuação do Estado e a ligação do ensino a um fomento nacionalista, na verdade, fariam parte do dever natural do regime. E, assim, qualquer outra forma de

⁷⁹ CARVALHO, Maria Manuela, 2001: 86.

⁸⁰ BOURDIEU; PASSERON, [s.d.]: 45.

organizar a educação – ou mesmo a vida política do país – seria contra a própria Nação portuguesa.

Um dos principais elementos da escola salazarista refere-se ao poder de controle e vigilância da mesma por parte do Estado. Segundo António Nóvoa, a construção da máquina administrativa do ensino, assim como seu controle, sempre foi uma preocupação dos dirigentes políticos.

Três componentes vão assegurar a sua eficácia institucional: uma administração central autoritária hierarquizada, com prolongamentos burocráticos aos diversos níveis do sistema, que concentra o essencial dos poderes de decisão; um corpo de inspectores que, apesar de pouco numeroso, é dotado de importantes meios de acção e de vigilância, usufruindo de uma autoridade delegada pelo poder central: um controlo *in situ* baseado, essencialmente, nas comunidades locais (ensino primário) ou nos reitores dos liceus e diretores das escolas técnicas (ensino secundário).⁸¹

Deixemos a questão do controle sob o aparelho escolar e voltemos para a organização do ensino secundário. Como mencionado, o ensino secundário se dividia em duas vias, cada uma com características e papéis muito distintos. A via liceal tinha como finalidade a preparação do aluno para a continuação dos estudos no ensino superior. Por outro lado, a via técnica tinha como objetivo preparar o aluno para o ingresso imediato na vida ativa. Essas duas vias se mantiveram independentes até 1971 quando se tornaram ligadas ao mesmo centro de decisões, através da fusão das Direcções Gerais do Ensino Técnico e do Ensino Liceal na Direcção Geral do Ensino Secundário.⁸²

Outro elemento de diferenciação entre as duas vias é o elemento geográfico. Se, por um lado os planos de estudos e programas do ensino liceal eram uniformizados no território português e da responsabilidade do órgão central, por outro lado, o ensino técnico buscava atender às necessidades regionais, sendo seus programas responsabilidade das escolas.⁸³

Na via liceal, tipicamente urbana, pois o liceu era estabelecido na cidade capital de distrito manteve-se, por largos anos, a separação entre liceus centrais e liceus nacionais, reservando aqueles para um pequeno grupo de cidades do litoral. As escolas técnicas, de tipologia diversifi-

⁸¹ NÓVOA, 1992: 465.

⁸² Essa fusão foi determinada no Decreto-lei nº 408/71 de 27 de Setembro de 1971, D.G. I Série, nº 128. Cf. GASPAR, 1996: 174.

⁸³ GASPAR, 1996: 222.

cada, ofereciam cursos limitados ao que se entendia ser interesse da região, fator de desigualdade face a outras regiões.⁸⁴

Como o ensino secundário não estava incluído no ensino obrigatório, esse não era gratuito. O custo para o ensino técnico era consideravelmente menor em comparação com o ensino liceal. Nesse sentido, trata-se de mais um fator que dificultava o acesso ao ensino liceal e facilitava o acesso ao ensino técnico de acordo com as condições econômicas da família, o que acabava por contribuir para a manutenção de um quadro social específico.⁸⁵

Na verdade, uma vez que o liceu seria responsável pela educação e formação das elites, ele era caracterizado principalmente por uma alta restrição de acesso. “Assim, o ensino liceal era elitista e a sua população era diminuta não só porque seria de esperar que isso acontecesse num país de poucos recursos e de grande analfabetismo, mas também porque se pretendeu que assim fosse.”⁸⁶ Contudo, entre a década de 30 e a década de 60, o número de estudantes no ensino liceal se expandiu de maneira extraordinária. Esse aumento acaba por criar um grupo de estudantes no ensino liceal mais heterogêneo, situação que fomentou um debate no seio do Governo sobre a situação do ensino liceal e seu papel na sociedade. António Nóvoa escreve,

E o acesso de novos públicos torna infrutíferos os esforços para limitar a heterogeneidade social do corpo estudantil, dificultando os consensos em torno dos objectivos e dos valores do ensino liceal. Enfim, é a própria dissensão política que a pouco e pouco se instala nos liceus. (...) No fundo, é a própria estrutura do sistema educativo montada pelo Estado Novo que começa a revelar-se inadequada.⁸⁷

Nóvoa ainda acrescenta: “A Reforma de 1948 está imbuída da vontade de reforçar uma via alternativa, procurando libertar os liceus da pressão social a que estavam sujeitos e encontrar respostas à evolução do mercado do trabalho”.⁸⁸ Em outras palavras, o ensino técnico deveria absorver o excesso de alunos no ensino secundário para assegurar um reduzido número de alunos nos liceus, para garanti-los como um local de formação das elites.

⁸⁴ GASPAR, 1996: 220.

⁸⁵ GASPAR, 1996: 221.

⁸⁶ CARVALHO, Maria Manuela, 2005: 35.

⁸⁷ NÓVOA, 1992: 489.

⁸⁸ NÓVOA, 1992: 490.

Através das estatísticas do ensino secundário, é possível perceber que o número de alunos matriculados no ensino secundário teve um crescimento significativo, apesar de lento, porém, com um notório salto em 1960-61.⁸⁹ Contudo, o crescimento ao longo do Estado Novo foi consideravelmente superior no ensino técnico.⁹⁰ Como já referido, o ensino técnico representava uma opção mais favorável para a maioria da população. Porém, a via técnica carregava um certo estigma social, visto que a entrada na via técnica representava, em grande parte, uma segunda opção, devido à dificuldade de ingresso no ensino liceal e sua desvalorização frente ao ensino liceal. Contudo, Nóvoa aponta para o fato de que as escolas técnicas possuíam um importante papel estratégico na criação de classes intermédias e das elites locais.⁹¹

A divisão entre a escola técnica e o liceu era mais um elemento de manutenção da rígida hierarquia existente na sociedade portuguesa. Segundo um estudo da UNESCO “A orientação para uma destas duas fórmulas constitui um meio de discriminação social, pois as escolas técnicas não preparam sistematicamente para o ensino superior e recrutam essencialmente entre as classes menos favorecidas”.⁹²

Para João Barroso, o que vemos entre 1936 e 1960 é “uma política deliberada de contenção da expansão da rede escolar do ensino liceal público, primeiro, até 1947, através de uma estratégia claramente ‘obstrucionista’, em seguida através de uma estratégia de ‘aliciamento’ para o ensino técnico.”⁹³

Como dito anteriormente, percebemos que cada esfera do ensino possuía sua própria dinâmica e papel dentro do sistema educacional salazarista. Seja na via técnica, seja na via liceal, o ensino secundário estava reservado apenas para uma menor parcela da sociedade. Através dos discursos, textos e políticas elaborados pelo regime fica claro que, para a manutenção da sociedade, o Estado não deveria agir no sentido de mudar isso, mas o contrário. O Estado estava empenhado na manutenção dessas estruturas social e escolar.

“Entre 1930 e 1974 a gratuidade nunca superou a obrigatoriedade, o que significava claramente não haver intenção, por parte do Estado, de promover a escolarização subsequente ao fim daquela que era obrigatória.” O que percebemos aqui é uma falta de

⁸⁹ GASPAR, 1996: 179.

⁹⁰ GASPAR, 1996: 191.

⁹¹ NÓVOA, 1992: 491-493.

⁹² UNESCO. **Para uma política da educação em Portugal**. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. p. 36. apud: CORREIA, 1998: 93.

⁹³ BARROSO, 1995: 577.

interesse por parte do regime em uma verdadeira expansão do sistema educacional ao longo do Estado Novo. Podemos até dizer que há um claro desencorajamento à escolarização, pelo menos na fase inicial do regime.⁹⁴ A política educacional adotada pelo Estado Novo limitava-se apenas a ensinar o mais básico às grandes massas visto que, como já mencionando, a função de pensar e guiar os rumos da sociedade deveria estar nas mãos de uma restrita elite. Maria Filomena Mónica afirma que, para o regime, o povo deveria aprender a ler apenas por duas razões fundamentais: a primeira para se obter *ordem nos espíritos*; e, secundariamente, para que o povo adquirisse aptidões rudimentares.⁹⁵ Assim, como já foi afirmado anteriormente, nunca foi do interesse do Estado Novo construir um sistema educacional com altos níveis de qualidade, mas sim um que se adequasse a seu modelo de sociedade – hierarquizada e nacionalista.

É bastante evidente a preocupação em construir um sistema de ensino que favoreça a emergência do sentimento nacionalista, e as colônias são indispensáveis para a construção desta identidade. Em um decreto de 23 de fevereiro de 1928, é determinado que se intensifique o estudo sobre as possessões coloniais, uma vez que seria “indispensável criar no nosso povo uma opinião colonial, inculcando no espírito de todos os portugueses a noção exacta do valor do império ultramarino.” Nas instruções pedagógicas contidas na reforma do ensino primário elementar de 1927, determinava-se que “a atenção era dever da escola prestar às nossas colônias, assim como também a nossa História, cujo ensino deveria ser dirigido no sentido de acordar, nas crianças, o ‘verdadeiro patriotismo’.”⁹⁶ A construção da política educacional que foi utilizada pelo regime salazarista teve seu início antes mesmo da subida de Salazar à posição de Presidente do Conselho.

Em 1932, o então ministro da Instituição Pública, Cordeiro Ramos instituiu um conjunto de 113 frases de caráter moral. A inclusão dessas frases nos livros de leitura passou, então, a ser obrigatória. Tratam-se de frases de diversos autores – nacionais e estrangeiros – com mensagens diversas. Porém, elas expressavam as ideias e valores morais defendidos pela Ditadura Nacional. Assim, frases como: “Na família o chefe é o Pai, na escola o chefe é o Mestre, no Estado o chefe é o Governo”, “A tua pátria é a mais linda de todas as Pátrias: merece todos os teus sacrifícios”, buscavam valorizar,

⁹⁴ LOFF, 1996: 30-32.

⁹⁵ MÓNICA, 1978: 117.

⁹⁶ O autor se refere à portaria de 18 de Outubro de 1927. CARVALHO, Rómulo, 2001: 730.

defender e propagar os valores do Estado Novo, tais como família, respeito à hierarquia e, é claro, o nacionalismo português.⁹⁷

É, contudo, durante a atuação de António Carneiro Pacheco no Ministério da Instrução Pública que podemos evidenciar mudanças mais profundas no sistema educacional e no próprio ministério. Luís Grosso Correia – assim como diversos outros historiadores – afirma que será durante o ministério de Carneiro Pacheco que serão lançadas as marcas e os instrumentos de inculcação ideológica e doutrinação moral do Estado Novo.⁹⁸ Para António Nóvoa, o ano de 1936 marca o início de uma fase muito específica da escola salazarista. É a partir de então que podemos ver um imenso esforço para a construção de uma escola nacionalista com um forte componente ideológico e de doutrinação moral.⁹⁹ Alguns meses após assumir o cargo de ministro, em 1936, Pacheco publica a lei de 11 de abril de 1936, denominada de *Remodelação do Ministério da Instrução Pública*, já mencionada anteriormente.

Na base I, determina-se que o Ministério da Instrução Pública passaria a ser chamado de Ministério da Educação Nacional. Essa alteração de nomenclatura reflete a visão do regime em relação à educação. A escola deveria ser “uma agência, não de transmissão de conhecimentos (‘instrução’), mas de formação de consciência (‘educação’)”¹⁰⁰. Manuel Loff afirma que o conteúdo programático do ensino obrigatório em vigor após a Reforma de Carneiro Pacheco teria o “ideal prático de ensinar bem a ler, escrever e contar e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal.”¹⁰¹ A mudança de nome do ministério era mais do que simplesmente simbólica. Ela estava em consonância com toda a política educacional que começa a ser implementada nesse período e que irá se desenvolver durante o Estado Novo.

Na Base II, é estabelecida a Junta Nacional da Educação que deveria abordar todas as questões relacionadas à “formação do caráter, ao ensino e à cultura”. A Base III declara que, para o bom funcionamento do Ministério, o respeito à hierarquia passaria a ser rigorosamente observado. No mesmo sentido, a Base V declara que a cooperação dos professores era essencial para a educação dos jovens e para a “formação do espírito nacional”, e assim a seleção dos professores deveria levar isso em consideração.¹⁰²

⁹⁷ CARVALHO, Rómulo, 2001: 738-739.

⁹⁸ CORREIA, 2002: 72

⁹⁹ NÓVOA, 1992: 458.

¹⁰⁰ MÓNICA, 1978: 344.

¹⁰¹ LOFF, 1996: 40. Cf. Decreto-lei n° 27:279, de 24 de Novembro de 1936.

¹⁰² Lei n° 1:941 de 11 de Março de 1936. p. 412.

Através dessas Bases podemos ver claramente a intenção do Estado em propagar seus valores morais através da educação, a preocupação com a implementação de um rígido controle do aparelho escolar – seja em relação aos alunos, seja em relação aos funcionários e professores – e, por último, o objetivo de transmitir através da escola uma mensagem fortemente nacionalista.

A Base X institui que, com exceção do ensino superior, os estabelecimentos de ensino de todo o país terão apenas um único compêndio para cada ano ou classe das disciplinas de História de Portugal, História Geral, Filosofia e Educação Moral e Cívica. Trata-se do livro único já aqui mencionado.

A Base IX refere-se à revisão das disciplinas e dos seus respectivos programas em todos os graus do sistema educacional, “por forma a que no início do ano lectivo de 1936-1937 se encontre pôsto no lugar próprio o que se verifique estar deslocado, e suprimido tudo o que seja inútil ou pedagogicamente dispensável.”¹⁰³ O Estado Novo tinha pressa em colocar em ação a revisão das disciplinas e programas curriculares. Assim, em 24 de novembro de 1936, foi publicado um decreto-lei contendo o currículo do ensino primário obrigatório que deveria ser implementado imediatamente. O currículo era reduzido ao mínimo: Língua Portuguesa, Aritmética e sistema métrico, Moral, Educação Física, Canto Coral. No texto desse decreto-lei, declara-se que “o ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepôr um estéril enciclopedismo racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança, ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal.”¹⁰⁴ Ao falar em “um estéril enciclopedismo racionalista” o texto está claramente se referindo à escola do período republicano intensamente atacada pelo regime nesse primeiro momento.

Ainda em 1936, Carneiro Pacheco promoveu também uma reforma no ensino liceal. O decreto-lei de 14 de Outubro de 1936 determinava que essa reforma deveria ser o “tronco de um sistema pedagógico que procurará desburocratizar todo o ensino e pô-lo organicamente ao serviço da unidade moral da Nação.”¹⁰⁵ Como já dito, o Estado Novo não via qualquer problema em admitir a relação moral que a escola e o Estado deveriam possuir. Nas palavras de Maria Manuela Carvalho, “pode perceber-se o afas-

¹⁰³ Lei n° 1:941 de 11 de Março de 1936. p. 412.

¹⁰⁴ Decreto-lei n° 27:279 de 24 de Novembro de 1936, p. 1510.

¹⁰⁵ Decreto-lei n° 27:084 de 14 de Outubro de 1936, p. 1236.

tamento da concepção liberal e o reforço da orientação de uma leitura do passado, cristã e nacionalista.”¹⁰⁶

Em relação ao trecho da reforma de Carneiro Pacheco citado acima, é interessante o uso da expressão “inútil ou pedagogicamente dispensável”. O que evidenciamos é o surgimento de uma nova lógica pedagógica em que as funções, objetivos e os temas escolares são redefinidos. A pedagogia salazarista determinava a forma de ensinar e o que ensinar – ou não ensinar – de acordo com as *necessidades da Nação*. E, como já foi demonstrado, as colônias eram consideradas como parte fundamental da Nação e, assim, esse tema era *pedagogicamente necessário*.

O decreto-lei de 14 de outubro de 1936 determinava, que durante o ano letivo, nos Liceus deveria haver sessões culturais duas vezes por mês, de presença obrigatória para professores e alunos do 2º e 3º ciclo, que tinham como objetivo divulgar conhecimentos sobre o império colonial, a arte portuguesa e a educação cívica. A preocupação era “especialmente o culto das glórias de Portugal e a exaltação do sentimento patriótico”¹⁰⁷.

A atuação de Pacheco foi fundamental para organizar a educação portuguesa seguindo o pensamento de Salazar *Deus, Pátria e Família*. Mesmo que, ao longo dos anos, o regime tenha se visto obrigado a alterar suas diretrizes gerais devido a mudanças na conjuntura nacional e internacional, a linha de orientação traçada e oficializada por Pacheco – assim como os elementos introduzidos por ele – teve uma enorme importância na escola salazarista.

Após o fim da Segunda Guerra e, posteriormente, na década de 50 e 60, podemos perceber um ligeiro acréscimo nos investimentos educacionais.¹⁰⁸ De fato, podemos perceber uma modesta alteração na postura do Governo em relação à educação, manifestada nas medidas adotadas pelos ministros desse momento. Essa mudança de postura por parte do regime deve-se, principalmente, às exigências sociais e econômicas existentes.

“Nas fileiras do salazarismo vingava finalmente uma ideologia econômica e social definida, em primeiro lugar, pelo *industrialismo* rejeitado durante a primeira década do regime, (...) numa versão relativamente arcaizada do *desenvolvimentismo*”. Assim, o sistema educacional se viu obrigado a cumprir novas exigências, no sentido de contribu-

¹⁰⁶ CARVALHO, Maria Manuela, 2001: 81.

¹⁰⁷ CARVALHO, Rómulo, 2001: 775.

¹⁰⁸ LOFF, 1996: 59.

ir de uma maneira diferente para a manutenção da ordem social estabelecida, e também contribuir para a formação de uma mão-de-obra qualificada.¹⁰⁹

Durante os ministérios de Pires de Lima (1947-1955) e Leite Pinto (1955-1961), apesar de suas diferenças, o que podemos ver é uma clara preocupação em criar políticas educativas que se articulem com o desenvolvimento econômico, o que marca uma ruptura com a ideia tradicional de educação defendida pelo regime.¹¹⁰

Como já demonstrado aqui, para o Estado Novo o papel da educação era formar cidadãos portugueses, investindo na construção de uma mentalidade basicamente nacionalista. A escola deveria ensinar aos jovens portugueses o amor à pátria e criar homens para agir em defesa e a favor da Nação portuguesa. Porém, nesse momento e, frente a essa conjuntura, o regime se vê obrigado a desenvolver um novo objetivo para a Educação. “Novas realidades põem em causa o papel tradicional da escola como aparelho de doutrinação ideológica, procurando investi-la como agência de desenvolvimento econômico.”¹¹¹

É preciso perceber que, apesar da evolução socioeconômica que surge no período pós-guerra, os objetivos do ensino liceal não são exatamente congruentes com as novas ambições educacionais. O ensino liceal tinha como objetivo principal a preparação para o ensino superior sem possuir um caráter propriamente profissional. A finalidade do liceu era principalmente preparar as elites. “As reformas do ensino liceal e do ensino técnico [de 1947/1948] consagram a estratégia dual, tentando aliviar a pressão da procura sobre os liceus e reafirmando a sua vocação tradicional através da canalização para as escolas técnicas das vias profissionalizantes”¹¹². A reforma do ensino secundário logo no início da atuação de Pires de Lima correspondeu à necessidade de adaptação às realidades econômicas e sociais do pós-guerra e os programas de 1958 irão se manter, com algumas alterações pontuais em 1954, até os anos 70.¹¹³

A atuação de Pires de Lima foi marcada pelo forte combate ao analfabetismo. Em 27 de outubro de 1952, promulga-se o então chamado Plano de Educação Popular. O programa de educação buscava atingir não apenas as crianças, mas também os adultos analfabetos existentes em Portugal. Através de medidas persuasivas e coercivas, o Governo buscava concretizar a escolaridade obrigatória. Assim, além da aplicação de mul-

¹⁰⁹ LOFF, 1996: 20; itálico no original.

¹¹⁰ NÓVOA, 1992: 460.

¹¹¹ NÓVOA, 1992: 478.

¹¹² NÓVOA, 1992: 484.

¹¹³ CARVALHO, Maria Manuela, 2001: 83.

tas, passou-se a exigir o diploma da educação primária para diversos fins: acesso ao trabalho no comércio e indústria, aquisição da carteira de motorista, autorização para deixar o país, etc.¹¹⁴ Na verdade, o Plano de Educação Popular inseria-se na estratégia de desenvolvimento da mão de obra portuguesa, contando com apoio de setores sociais e econômicos que desejavam a industrialização de Portugal.¹¹⁵ Até mesmo órgãos internacionais apontavam para a necessidade de desenvolver o ensino português. “A partir de finais dos anos 50, fizeram-se sentir pressões da OCDE no sentido de elevar os níveis médios de educação e modernizar a universidade a fim de aumentar o nível de qualificação dos trabalhadores e modernizar as elites.”¹¹⁶

Leite Pinto, o sucessor de Pires de Lima, reconheceu o “deplorável atraso” em que Portugal se encontrava em relação aos demais países ocidentais. Assim, seria urgente formar uma mão de obra qualificada e diversificada preparada para conceber, orientar e conservar as máquinas.¹¹⁷ Em outras palavras, era necessário construir um sistema educacional que produzisse os elementos necessários para desenvolver o país perante a economia mundial, visto que os dirigentes portugueses, até então, haviam negligenciado essa necessidade. A educação começa a ser vinculada à economia.

A situação da educação portuguesa foi colocada em números com a *Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa* e a *Evolução da Estrutura Escolar Portuguesa*. A primeira compreendia os anos de 1950 a 1959 e a segunda compreendia os anos de 1959 a 1964. Os estudos revelaram “elevada taxa de analfabetismo, reduzida frequência de alunos em todos os graus, baixíssimo aproveitamento escolar, falta de professores, de instalações e de material, e tudo o mais que possa imaginar-se, sem haver um único aspecto em que a situação se pudesse considerar aceitável.”¹¹⁸

Para desenvolver o sistema de ensino, uma das necessidades mais básicas era expandir a escolaridade obrigatória que cobria apenas os três primeiros anos do ensino primário: “o prolongamento do período durante o qual o estudante deve estar sujeito a acção da escola é uma aspiração antiga e corresponde a uma necessidade evidente.”¹¹⁹ Contudo, a mudança desse cenário não seria uma tarefa simples. Em 1956, Leite Pinto conseguiu expandir a escolaridade obrigatória apenas até a 4ª classe do ensino primário,

¹¹⁴ CARVALHO, Rómulo, 2001: 784-786.

¹¹⁵ NÓVOA, 1992: 478.

¹¹⁶ CARVALHO, Maria Manuela, 2001: 83.

¹¹⁷ CARVALHO, Rómulo, 2001: 794.

¹¹⁸ CARVALHO, Rómulo, 2001: 806.

¹¹⁹ Decreto-lei n° 40 964 de 31 de Dezembro de 1956, p. 2078.

e ainda sim, limitada às crianças do sexo masculino. Segundo o texto da reforma, a principal dificuldade na aplicação eficiente da nova escolaridade “é a condição económica daqueles encarregados da educação para os quais o trabalho dos filhos representa achega valiosa, que só com pesado sacrifício se pode dispensar.”¹²⁰ Foi somente em 1960 que Leite Pinto conseguiu concretizar a obrigatoriedade escolar de quatro classes para ambos os sexos.¹²¹

Todo o esforço em modernizar a educação para responder às necessidades da economia precisava estar em confluência com a ideologia do Estado Novo, o que em si não era algo simples. Para o ministro Galvão Teles, era necessário manter um equilíbrio. A educação não deveria ficar totalmente subordinada à economia, porque ela teria fins superiores, mais importantes do que a produção de bens, pois ela deveria ter como objetivo o enriquecimento espiritual dos jovens.¹²²

No decreto de 26 de novembro de 1966, que descrevia o programa da disciplina de Religião e Moral para o 1º ciclo do ensino liceal, determina-se que o sistema educacional “procurará subordinar a utilização das aquisições culturais a certos padrões de conduta moral, evitando os perigosos resultados do emprego dos conhecimentos científicos e das conquistas das técnicas, quando feito à margem da religião e da moral reveladas.” Assim, apesar da necessidade de desenvolver a educação, o Estado português acreditava que “para que estes valores tradicionais portugueses tenham realmente um ‘carácter absoluto’ e não oscilem ao sabor das conveniências ou da pressão do ambiente social, torna-se indispensável fundamentá-los em convicções pessoais, positivas e fortes, de carácter religioso.”¹²³ Em outras palavras, o regime buscava modernizar a escola portuguesa sem, contudo, nunca abrir mão das suas crenças fundamentais acerca da função da educação na sociedade.

Contudo, não podemos deixar de ter em mente que a realidade não acompanhou o desejo pelo desenvolvimento da educação. A preocupação do Estado não estava tanto na qualidade do ensino. Apesar dos baixos níveis qualitativos, em 1960, o regime podia declarar que a obrigatoriedade escolar era cumprida quase completamente. “O realismo pragmático do Estado Novo contribuiu para que este objectivo fosse atingido; mas fê-lo

¹²⁰ Decreto-lei nº 40 964 de 31 de Dezembro de 1956, p. 2079.

¹²¹ CARVALHO, Rómulo, 2001: 796.

¹²² CARVALHO, Rómulo, 2001: 799.

¹²³ Decreto nº 47 347 de 26 de Novembro de 1966, p. 2091.

à custa de uma redução minimalista dos tempos de ensino e das aprendizagens escolares.”¹²⁴

Como já mencionado anteriormente, o curto período da escolaridade obrigatória atrapalhava o desenvolvimento do sistema de ensino no sentido de atender as necessidades econômicas do país. Através do decreto-lei de 9 de julho de 1964, Galvão Teles aumenta a escolaridade obrigatória para 6 anos para ambos os sexos. Tal medida é justificada “tidas em conta as exigências e anseios do mundo moderno”.¹²⁵

Assim, temos três vias: 1) Todas as crianças que não fossem seguir os estudos eram obrigadas a frequentar as seis classes obrigatórias. Após as quatro primeiras classes, o aluno frequentaria o Ensino Primário Complementar (5º e 6º ano). 2) Aquelas crianças que pretendiam seguir para o estudo secundário frequentariam apenas as quatro primeiras classes e após isso, poderiam ingressar no 1º ciclo do ensino liceal – se fossem aprovados em exame. 3) Ou poderiam optar pelo ensino técnico, ingressando no ciclo preparatório do ensino técnico. É claro que a decisão da criança ou da família estava intrinsecamente ligada às condições econômicas e geográficas da família. O problema desse sistema era que obrigava o jovem – ou a família – a decidir sobre seu futuro escolar quando este ainda era muito jovem. Devido a esse problema, em 2 de janeiro de 1967, foi criado o ciclo preparatório do ensino secundário destinado a unir o 1º ciclo do ensino liceal e o ciclo preparatório do ensino técnico.¹²⁶

Em 1970, com o objetivo de reorganizar o país, Marcelo Caetano convocou um novo conjunto ministerial, entre os quais estava José Veiga Simão como ministro da Educação Nacional. Na apresentação do novo grupo de ministros, Caetano declarou: “O governo reorganizou-se para lutar mais eficazmente nas várias frentes de combate que tem de atender: as frentes da defesa militar no Ultramar, as frentes do desenvolvimento económico, a frente da luta contra a inflação, a frente da melhoria das condições sociais do povo português e a grande, urgente e decisiva batalha da educação.”¹²⁷

A atuação de Veiga Simão é curiosa no sentido de diferir daquilo que poderia se esperar de um ministro do Estado Novo. De fato, seu ministério ficou marcado pelo diálogo com a população. Veiga Simão buscou o entendimento direto com as partes envolvidas nas alterações planejadas, além de solicitar a colaboração de indivíduos que não eram a favor da doutrina oficial do regime. Até mesmo a expressão *democratização*

¹²⁴ NÓVOA, António, 1992: 472.

¹²⁵ Decreto-lei nº 45 810 de 09 de Julho de 1964, p. 867.

¹²⁶ CARVALHO, Rómulo, 2001: 802.

¹²⁷ CARVALHO, Rómulo, 2001: 807.

do ensino foi utilizada pelo ministro, a qual poderia ser considerada – alguns anos antes – como um desvio grave da ideologia oficial do regime.¹²⁸ No trecho de um de seus discursos podemos encontrar algo que ajude a entender o pensamento de Veiga Simão: “Para além das ideologias a que cada um aderiu, devem sobrepor-se as imagens das crianças ávidas de escolas, dos jovens a quem devemos dar formação profissional actualizada, das inteligências que não podem ser perdidas.”¹²⁹

Em 1971, Veiga Simão apresentou dois projetos: Projecto do Sistema Escolar e Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior. O interessante é que, ao apresentar os dois planos, o ministro convidava o público a emitir opiniões sobre os mesmos. Essa atitude de Veiga Simão pode ser entendida como sendo contrária a uma das principais bandeiras do regime: a infalibilidade das autoridades nacionais.¹³⁰

Em 25 de julho de 1973, a reforma do ensino educacional de Veiga Simão foi concluída e publicada. Grandes alterações eram previstas com a reforma. Podemos mencionar algumas: extensão da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos, polivalência do ensino secundário e acréscimo de um ano na sua duração, novo enquadramento da formação profissional, estruturação da educação permanente, consagração do princípio da democratização do ensino.¹³¹ Contudo, antes dessa reforma ser posta em prática, é desencadeada a revolução do 25 de Abril que marca o fim do Estado Novo e sua lógica pedagógica.

¹²⁸ CARVALHO, Rómulo, 2001: 808-809.

¹²⁹ SIMÃO, José Veiga. **Democratização do Ensino**. Discurso nº 7, de 17-03-1973. apud: CARVALHO, Rómulo, 2001: 812-813.

¹³⁰ Da mesma forma, essa situação também representa um sintoma evidente da nova força dos movimentos estudantil e docente.

¹³¹ CARVALHO, Rómulo, 2001: 809.

Capítulo 2

A presença e a influência do luso-tropicalismo na escola do Estado Novo

Após essa explanação acerca das questões gerais do pensamento colonialista e da escola salazarista, as próximas páginas terão o objetivo de unir melhor esses dois elementos. Através da análise mais profunda dos manuais escolares e de textos legislativos sugeridos pelo presente trabalho, buscarei expor melhor a relação entre a ideologia colonialista e o liceu.

Os diferentes elementos do pensamento colonialista não devem ser analisados separadamente, pois há uma forte ligação entre eles. Uma análise do luso-tropicalismo sem o entendimento do nacionalismo salazarismo, por exemplo, corre o risco de abordar o tema de uma maneira incompleta, resultando em um trabalho superficial, ou mesmo, em conclusões equivocadas. Apesar dessa convicção, é necessário que se divida o trabalho em capítulos, para uma melhor compreensão e organização do mesmo. Porém, nunca se deverá perder de vista que os temas abordados neste e nos próximos capítulos possuem uma ligação intrínseca. Assim, nesse capítulo, será analisado como os elementos do luso-tropicalismo se manifestaram no ensino liceal. Acredito, contudo, ser importante ressaltar que esse tema (assim com os temas dos próximos capítulos) não se encerra unicamente no seu capítulo.

2.1 – Elementos gerais do luso-tropicalismo

Nas páginas anteriores, já foi feita alusão à importância da teoria luso-tropicalista construída pelo sociólogo brasileiro Gilberto Freyre para nosso objeto. Porém, não queremos nos deter a uma visão simplista da relação entre o pensamento luso-tropicalista e o discurso colonialista. Assim, para o melhor desenvolvimento dessa temática, é necessário também esclarecer a visão adotada das ideias de Freyre e a relação destas com o discurso do Governo português.

Como já dito, acredito em uma interpretação mais complexa da relação entre Freyre e Portugal, sem delegar ao primeiro uma posição de total apoio às políticas ultramarinas portuguesas. Do mesmo modo, percebemos a pluralidade das opiniões portuguesas a respeito do luso-tropicalismo e de seus diversos elementos. É válido ressaltar que a intenção deste trabalho não é condenar, criticar, ou enaltecer a obra ou as teses freyrianas, mas apenas analisá-las em sua complexidade.

Da mesma forma, o objetivo dessa análise é relacionar o pensamento luso-tropicalista com o discurso existente nos manuais escolares do liceu e, assim, seria impossível não fazer uma discussão sobre o luso-tropicalismo e seus impactos na socieda-

de portuguesa. Devemos advertir que a meta aqui não é de forma alguma analisar exaustivamente todos os aspectos do luso-tropicalismo ou a sua recepção pela sociedade portuguesa. Contudo, a importância da obra de Freyre na construção da ideologia colonialista tornar imprescindível discutir este tema no sentido de auxiliar a compreensão do nosso objeto de estudo.

Para Valentim Alexandre, as características atribuídas aos portugueses pelo pensamento luso-tropicalismo “são os traços principais da imagem do país ainda hoje a mais corrente entre os Portugueses, mais de duas décadas passadas sobre a dissolução do império.” Alexandre faz uma excelente síntese dos principais elementos do luso-tropicalismo.

Uma especial capacidade de se relacionar com outros povos, em particular os das regiões tropicais, uma forma de estar marcada pela ausência de preconceitos raciais, nos contactos com esses povos; uma particular apetência pela miscigenação, dando origem ao mestiço, em contraste com a relutância de outras populações, nomeadamente as nórdicas; e como consequência de todas estas características, uma vocação para servir de ponte, de elo de ligação entre regiões e culturas diferentes.¹

O trabalho de Cláudia Castelo é um excelente contributo para entender melhor a complexa relação entre a obra de Freyre e o Governo português. Em seu livro, *O modo português de estar no mundo*, Castelo analisa a biografia e a trajetória académica de Freyre e procura entender de que forma seu pensamento foi recebido, rejeitado e integrado na mentalidade portuguesa e nos discursos do Governo português. Castelo busca uma interpretação mais complexa da relação entre o luso-tropicalismo e o Governo português. Através de sua narrativa, a autora tenta demonstrar que o Governo português não assumiu simplesmente o discurso luso-tropicalista.

Apesar de tudo, o luso-tropicalismo (com todas as suas implicações) nunca foi adotado como discurso oficial do Estado Novo. Este nunca deixa de ser profundamente nacionalista limitando-se a veicular uma versão simplificada e manipulada da tese gilbertiana. De facto, as principais ideias de Freyre sobre o povo português – ausência de sentimentos racistas; capacidade de empatia relativamente aos outros povos; profunda fraternidade cristã – são apropriadas, nos anos 50-60, pelo discurso oficial. Mas o luso-tropicalismo não é só isso.²

¹ ALEXANDRE, 1999: 5.

² CASTELO, 1999: 139.

Somente a partir das décadas de 1950 e 1960, o Governo português passa a utilizar as teses freyreianas como suporte científico para legitimar a presença no Ultramar. Todavia, Freyre iniciou a formulação das ideias que mais tarde originou no conceito de luso-tropicalismo ainda na década de 30. Por que apenas na década de 50 – e mesmo assim, não na sua totalidade – o Governo português adota princípios do luso-tropicalismo em seus discursos?

Da mesma forma, as teses de Gilberto Freyre não devem ser interpretadas de maneira a serem simplesmente legitimadoras da presença de Portugal no Ultramar. Freyre afirma que “Portugal, o Brasil, a África e a Índia Portuguesa, Madeira, os Açores e Cabo Verde constituem hoje [década de 1940] uma unidade de sentimento e de cultura.”³ Porém, essa união refere-se a sentimentos, cultura e História. Freyre não fala necessariamente de uma unidade política e, assim, não nega a possibilidade da existência de nacionalidades diferentes no interior desta unidade. Temos, por exemplo, o caso do Brasil e de Portugal, que se constituem como duas nações separadas – para Freyre, demasiadamente separadas,⁴ possuindo, cada uma dessas nações, seu próprio Estado.⁵ Podemos citar as próprias palavras do sociólogo proferidas em uma conferência no Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro em junho de 1962.

Comunidade luso-brasileira, dizem uns, parecendo não admitir nessa comunidade senão duas presenças nacionais: a de Portugal e a do Brasil. Comunidade lusotropical, venho há anos sugerindo que se diga, admitindo que as presenças nacionais passem das duas que são hoje às três ou às quatro que possam vir a ser, brasileiroamente, fraternalmente, josebonifaciamente, amanhã.⁶

É claro que essas “presenças nacionais” não invalidariam existência de características comuns e o pertencimento àquilo que Freyre denominou de luso-tropicalidade. Além disso, é interessante notar que Gilberto Freyre afirma que a preocupação de seus estudos não são os aspectos políticos, e sim os aspectos sociológicos.⁷

³ FREYRE, 1940: 42.

⁴ Freyre defendeu a importância de uma aproximação entre os portugueses e brasileiros, principalmente no que se refere à produção intelectual.

⁵ Trecho de uma conferência feita por Freyre no Real Gabinete em junho de 1962 publicada em FREYRE, 1962: 21.

⁶ FREYRE, 1962: 23. O termo “josebonifaciamente” utilizado pelo autor refere-se a José Bonifácio, que também é conhecido pelo epíteto “Patriarca da Independência”. José Bonifácio deu grande apoio a D. Pedro I do Brasil – (D. Pedro IV em Portugal) desempenhando um papel decisivo na Independência do Brasil.

⁷ FREYRE, 1962: 23-24.

Em 1933, com o livro *Casa Grande e Senzala*, Freyre esboça as supostas características da ação colonizadora portuguesa e seu impacto no Brasil e em 1940, com *O mundo que o português criou*, essas características são atribuídas a todas as colônias portuguesas no passado e no presente. Todavia, apenas a partir da década de 50, Salazar promove uma aproximação entre o luso-tropicalismo e o discurso oficial português.

A mística colonial construída nas primeiras décadas do Estado Novo simplesmente não era compatível com diversos aspectos do pensamento freyriano. Temos, então, em um primeiro momento uma grande rejeição das ideias de Freyre. Após o fim da segunda guerra mundial, a conjuntura internacional se altera profundamente. Nesse novo contexto, Portugal necessita modificar o seu conjunto de justificativas para legitimar e manter seus territórios no além-mar. Passa-se, então, a defender a existência das ditas *sociedades multirraciais* nos territórios sob o domínio português. Em outras palavras, os territórios africanos sob o controle português representariam espaços construídos pelos portugueses onde indivíduos de *raças* diferentes se relacionariam de forma pacífica, harmoniosa e igualitária. Nesse contexto, as teses freyrianas se tornam uma base científica para legitimar esse discurso e, por consequência, a própria presença portuguesa no Ultramar.

A verdade é que Freyre atribui ao colonizador português um caráter único, profundamente diferente das demais potências colonizadoras europeias. O sociólogo chega a afirmar que a colonização espanhola se aproximou da portuguesa. Contudo, nem mesmo essa se iguala à colonização portuguesa no que se refere à interação com os diferentes povos e culturas. O português teria inaugurado uma forma completamente nova de colonização. “Antes de vitoriosa a colonização portuguesa do Brasil, não se compreendia outro tipo de domínio europeu nas regiões tropicais que não fosse o da exploração comercial através de feitorias ou da pura extração de riqueza mineral.”⁸ O pioneirismo e o caráter único das colonizações portuguesas acabariam por um conceder um valor claramente positivo à História de Portugal.

Outro elemento fundamental para a construção da teoria luso-tropicalista é a miscigenação. Para a percepção da miscigenação na colonização portuguesa dentro do pensamento de Freyre, a História da colonização brasileira é essencial. O Brasil foi durante o século XIX e o século XX uma referência para os colonialistas portugueses. A construção de *novos brasis* se tornou um elemento com grande força na mentalidade

⁸ FREYRE, 2005: 78.

colonialista. “O moderno projeto colonial português na África sempre se constituiria tendo presente a experiência colonial anterior encontrando sua realidade material no Brasil e nas trocas materiais e simbólicas que possibilitaram sua formação como nação independente.”⁹ No século XIX e no início do século XX, referenciava-se o desenvolvimento da antiga colônia portuguesa, principalmente frente às demais nações latino-americanas. Contudo, a partir da segunda metade do século XX, o Brasil é ainda utilizado como exemplo, porém como um exemplo da aptidão portuguesa para a constituição de *sociedades multirraciais*.

No Brasil, ter-se-ia desenvolvido uma sociedade em que negros e brancos se relacionavam de maneira harmônica e pacífica. Essa interação entre diferentes *raças* seria central para a imagem e para o caráter da sociedade brasileira. Não é difícil perceber uma ligação entre o discurso das *sociedades multirraciais* e o pensamento de Gilberto Freyre. Nesse cenário, o Brasil se torna um elemento essencial. O Brasil é utilizado como a prova material do bem sucedido esforço colonial português.

A natureza da colonização brasileira não teria sido mero acaso, mas resultado de uma característica do povo português. Freyre afirmou que os portugueses possuíam uma predisposição para se relacionar pacificamente com outros povos de outras *raças*. Este fato faria com que a colonização portuguesa fosse provida de um intenso intercâmbio cultural. “As sociedades coloniais de formação portuguesa têm sido todas híbridas, umas mais, outras menos.”¹⁰ Esse hibridismo se manifestaria, tanto no sentido cultural, como biológico. O português, ao contrário dos demais colonizadores, que utilizaram o *sexo* ao invés da violência e dominação. Ele, sem dificuldades, teria se *misturado* com os povos colonizados, demonstrando sua aptidão em se relacionar com indivíduos de diferentes etnias e culturas das regiões tropicais. Podemos perceber que, para Freyre, a miscigenação é vital para compreender e estudar a colonização portuguesa, pois, através dela, é possível entender o seu caráter singular.

Quanto à miscibilidade, nenhum povo colonizador, dos modernos, excedeu ou sequer igualou nesse ponto aos portugueses. Foi misturando-se gostosamente com mulheres de cor logo ao primeiro contato (...). A miscibilidade, maios do que a mobilidade, foi o processo pelo qual os portugueses compensaram-se da deficiência em massa ou volume humano para a colonização em larga escala e sobre áreas extensíssimas.¹¹

⁹ THOMAZ, 2002: 56.

¹⁰ FREYRE, 2005: 73.

¹¹ FREYRE, 2005: 70-71.

A ideia de *democracia racial* que surge dessa argumentação de Freyre criou um polémico debate na sociedade brasileira, principalmente dentro do movimento negro. “O Brasil foi amplamente aclamado como um paradigma de assimilação racial e como o mais perfeito exemplo de democracia racial no mundo contemporâneo.”¹² A ideia de que dentro da sociedade brasileira havia uma histórica relação horizontal entre as *raças* foi apontada como uma forma de mascarar a relação de poderes e o preconceito racial dentro da sociedade brasileira, além de suavizar os atos violentos da escravidão. Nesse sentido, a obra de Freyre foi alvo frequente de inúmeras críticas.

Em relação à teoria de Freyre como um todo, precisamos contextualizá-la para compreendê-la de maneira mais profunda. É lógico que sua teoria dava os fundamentos, supostamente científicos, para a afirmação da chamada *democracia racial*, que posteriormente pôde ser aplicada amplamente na obra colonizadora dos portugueses como um todo. Contudo, a obra de Freyre não serviu apenas para mascarar uma relação de poder ou deve ser caracterizada simplesmente como conservadora. Ao lado de outros cientistas sociais – entre os quais Sérgio Buarque de Hollanda e Caio Prado Júnior –, Freyre foi responsável por uma nova interpretação da sociedade e da História do Brasil. Essa nova geração de intelectuais lançou um olhar completamente novo no estudo da formação brasileira.

A contribuição de Freyre para uma nova interpretação da História e da sociedade brasileira lhe atribuiu um destaque na historiografia e sociologia. Sua nova abordagem analítica colocou em destaque a vida privada. “Hoje ninguém mais se espanta com a sociologia da vida privada. Há até histórias famosas sobre a vida cotidiana. Mas nos anos 30, descrever a cozinha, os gostos alimentares, mesmo a arquitetura e, sobretudo, a vida sexual, era inusitado.”¹³

Freyre, que desenvolveu seus estudos nos Estados Unidos, na Universidade de Columbia, teve ali contato com intelectuais que marcaram sua vida como intelectual. Qualquer trabalho sobre a biografia acadêmica de Freyre menciona a importância de Franz Boas na estruturação do seu pensamento. No prefácio de *Casa Grande e Senzala*, Freyre admite que foi o contato com Boas “que primeiro me revelou o negro e o mulato no seu justo valor (...). Aprendi a considerar fundamentalmente a diferença entre *raça* e *cultura*; discriminar entre os efeitos de relações puramente genéticas e os de influências sociais,

¹² BENDER, 1980: 44.

¹³ CARDOSO, 2005: 21.

de herança cultural e de meio.”¹⁴ O pensamento de Franz Boas foi fundamental para a estruturação das teorias de Gilberto Freyre.

A importância de Freyre reside justamente na sua diferente visão acerca das *raças*, assim como acerca da interação entre elas. Aqui, o índio também é referenciado, porém o negro é o elemento que mais sobressai na análise de Freyre. Até a década de 30, o negro e o mestiço são apontados por grande parte dos intelectuais brasileiros com um elemento negativo na formação da sociedade brasileira.¹⁵ Nesse sentido, a obra de Freyre marca uma revolução por valorizar esses elementos e, principalmente, por valorizar o hibridismo da cultura negra e branca.

De alguma forma Gilberto Freyre nos faz fazer as pazes com o que somos. Valorizou o negro. Chamou atenção para a região. Reinterpretou a raça pela cultura e até pelo meio físico. Mostrou, com mais força de que todos, que a mestiçagem, o hibridismo, e mesmo (mistificação à parte) a plasticidade cultural da convivência entre contrários, não são apenas uma característica, mas uma vantagem do Brasil.¹⁶

Assim, vemos que uma dualidade na obra de Freyre. Se por um lado ela contraria o pensamento majoritário do início do século XX e valoriza a cultura e a participação da *raça negra* na colonização portuguesa, ela também acaba por mascarar os elementos de violência e dominação.

É inegável que as teses de Freyre secundarizam as ações violentas dos portugueses nas colônias africanas e na América Portuguesa. Freyre admite a existência de tensões, mas o elemento principal seria a harmonia: “Não tem deixado de haver drama, conflito, dor, angústia, sofrimento em tais encontros. Mas raramente lhes tem faltado amor”.¹⁷ Esse caráter da colonização portuguesa seria distinto das demais colonizações europeias. Nas palavras do sociólogo:

O português foi por toda parte, mas sobretudo no Brasil, esplendidamente criador nos seus esforços de colonização. A glória do seu sangue não foi tanto a de guerreiro imperial que conquistasse e subjugasse bárbaros para os dominar e os explorar do alto. Foi principalmente a de procriador europeu nos trópicos. Dominou as populações nativas, misturando-se com elas e amando com gosto as mulheres de cor.¹⁸

¹⁴ FREYRE, 2005: 32; itálico no original.

¹⁵ BENDER, 1980: 22.

¹⁶ CARDOSO, 2005: 28.

¹⁷ FREYRE, 1961: 50.

¹⁸ FREYRE, 1940: 43.

Como já dito, no livro, *O Mundo que o Português Criou*, Freyre ele amplia sua análise e essas características do colonizador português são aplicadas a todas as empresas colonialistas dos portugueses.

Esse caráter humano da colonização portuguesa, se no Brasil é que teve a sua expressão mais larga e ao mesmo tempo mais feliz, é, entretanto, comum a obra colonizadora de Portugal. Em toda parte onde dominou esse tipo de colonização, o preconceito de raça se apresenta insignificante, e a mestiçagem, uma força psicológica, social e, pode-se dizer, eticamente activa e criadora.¹⁹

O Estado Novo se apodera desse preceito do luso-tropicalismo para afirmar a chamada *sociedade multirracial*. No discurso do regime, a obra portuguesa na África manifesta-se como extremamente positiva, não apenas para a nação portuguesa ou para a África, mas para o mundo e para a Humanidade. Essa obra representa a construção de uma sociedade na qual negros e brancos atuam em conjunto e convivem pacificamente. Nesse sentido, as ações dos opositores do império português ganham um caráter pejorativo, pois pregariam contra a ordem e o progresso das regiões africanas e as sociedades *multirraciais*.

Por outro lado, ao tentar explicar como o mito da harmonia *racial* nas colônias portuguesas foi tão aceito entre os portugueses em Angola, Gerald Bender menciona que na conjuntura internacional do século XX, se a realidade de Angola fosse analisada superficialmente e, principalmente, em comparação com a realidade da África do Sul, era possível deduzir que havia uma convivência harmoniosa entre brancos e negros. Principalmente, após 1961, a falta de uma legislação explícita que concedesse benefícios e diferenciasse os brancos dos negros seria prova de uma relação harmoniosa para muitos analistas.²⁰ Contudo, isso não comprova de fato a inexistência de racismos, e estratificação *racial* dentro de uma sociedade.

Para Gilberto Freyre, a chave para perceber esse suposto caráter não racista do português está no *amor*, ou seja, na intensidade da miscigenação existente nas sociedades coloniais portuguesas. Porém, a existência de sexo entre homens brancos e mulheres negras não pode, de maneira nenhuma, ser usada como um indicador de falta de racismo.

¹⁹ FREYRE, 1940: 45-46.

²⁰ BENDER, 1980: 283-284

Sendo assim, não devemos achar que o surgimento de mestiços na sociedade brasileira – principal objeto de estudo de Freyre – é consequência de falta de preconceitos e racismo. Ao analisarmos o passado, não é difícil de perceber que a sociedade brasileira estava – e anda se encontra – imersa em segregações raciais. Além disso, determinar que na colonização portuguesa se desenvolveram relações igualitárias apenas através da miscigenação é, no mínimo, absurda. O fato de ter havido uma certa interação sexual entre o colono branco e as índias ou negras não pode ser usado como prova de que houve uma relação de respeito pelas diferentes culturas e *raças*. Além disso, a mestiçagem, como ocorrida no Brasil, não ocorreu nas demais colônias africanas, até praticamente o final do século XIX.

Em relação às raízes desse caráter miscigenador, Freyre afirma que a predisposição portuguesa para a miscigenação – cultural e biológica – pode ser explicada pela formação do povo português. Além da influência dos povos celta, germânico, romano, normando, o português teria sido formado também pelos povos oriundos da África. Ao longo de sua argumentação, Freyre utiliza um texto do conde Hermann de Keyserling, no qual o autor observa em Portugal os elementos mais diversos e opostos, “figuras com ar escandinavo e negróides”, constituindo uma unidade profunda, sem que a *raça* se constituísse como um papel decisivo. Assim, Freyre defende que o elemento africano – dos trópicos – seria essencial na formação da sociedade portuguesa. “Antes dos árabes e berberes: capsenses, libifênios, elementos africanos mais remotos. O *H. Taganus*. Ondas semitas e negras, ou negróides, batendo-se com as do Norte.”²¹ Freyre acredita – apesar de admitir que não há provas para comprovar ou rejeitar essa tese – que no período paleolítico, neoneolítico e neolítico, houve um íntimo contato e miscigenação entre a Península Ibérica e a África.²²

Não é o objetivo deste trabalho confirmar ou negar as observações de Freyre. Contudo, um fato é inegável: a formação da sociedade portuguesa foi marcada inúmeros contatos e intercâmbios culturais e étnicos. O problema está no caráter singular do caso português sugerido por Freyre. O que evidenciamos na História do território português não é muito diferente da difusão cultural e material existente em praticamente todas as regiões do mundo, logicamente com diferentes naturezas e níveis de intensidade.

O elemento de maior importância na tese luso-tropicalista se refere a sua capacidade inata para construir relações pacíficas e nutridas de respeito com povos e culturas

²¹ FREYRE, 2005: 67.

²² FREYRE, 2005: 278-279.

diferentes. Como já dito, ao longo de sua obra, Gilberto Freyre afirma que os portugueses se relacionaram com os povos tropicais respeitando suas culturas e sem preconceitos de cor. O sociólogo defende que nas colônias portuguesas houve no passado e havia no seu tempo uma verdadeira interação entre a cultura portuguesa e as culturas indígenas, tendo essas culturas formado uma nova cultura híbrida. É justamente essa influência mútua que Freyre considera como sendo a característica mais positiva da herança portuguesa.

Em sua viagem às *terras portuguesas*, a convite do regime salazarista, Freyre descreve regiões em que a cultura portuguesa, a cultura africana – e até mesmo a árabe – coexistem no mesmo espaço sem se tornarem conflituosas. A cultura e os habitantes não são representados por uma cultura portuguesa ou africana, mas por uma união das duas. Ao descrever cenários e práticas culturais, Freyre demonstra a existência de aspectos culturais portugueses, africanos e islâmicos coexistindo conjuntamente. Para o sociólogo, esse conjunto de culturas consistiria na principal característica das sociedades lusófonas na África. Será através desse pensamento que Freyre marcará a importância da cultura luso-tropical.

A integração portuguesa nos Trópicos – sobretudo no Brasil – dá a Portugueses e Brasileiros o direito de se considerarem um modesta mas valiosa terceira força no esforço, que será um dos maiores empreendimentos da nossa época, de se reorganizar o sistema de relações de brancos com povos de cor, dentro de um critério de interpretação não só cultural como ética de valores que, em vez de repudiar, valorize a mestiçagem²³

Uma argumentação interessante de Freyre diz respeito ao conceito de integração. Em um de seus artigos, Freyre expõe a sua definição de integração, subjugação e assimilação. Para o sociólogo, “integração significa, em moderna linguagem especificamente sociológica, aquele processo social que tende a harmonizar e unificar unidades diversas ou em conflito” Nesse mesmo pensamento, Freyre afirma que “integração contrasta com a subjugação de uma minoria por uma maioria; ou – pode-se acrescentar – de uma maioria por uma minoria, contrastando também, com a própria assimilação.” Após a delimitação dessas expressões o sociólogo brasileiro afirma que, ao longo da História, a “tendência mais característica” do sistema de relações do português com os povos não europeus é a *integração*. Utilizando palavras de Marcello Caetano, Freyre conclui que o

²³ FREYRE, 1961: 2.

português chamou os diversos povos para a comunidade lusitana sem a imposição de leis europeias a povos não europeus.²⁴

A discussão sobre assimilação, subjugação e interação à primeira vista não parece ser muito mais que um mero debate semântico. A palavra usada nada mais faz além de representar um determinado conjunto de ações concretas. Porém, é justamente por esse poder de representação que essa discussão se faz tão importante para a legitimação da política salazarista. As palavras possuem um profundo significado nas relações humanas. Apesar de aparentemente se tratar de um debate sobre nomes, esse debate se insere dentro de um debate mais importante e mais amplo, em que a própria natureza da colonização é o tema. Reinhart Koselleck já demonstrou o como a análise e a História dos conceitos se relacionam com a História Social.

A batalha semântica para definir, manter ou impor posições políticas e sociais em virtude das definições está presente, sem dúvida, em todas as épocas de crise registradas em fontes escritas. Desde a Revolução Francesa, essa batalha se intensificou e sua estrutura se modificou: os conceitos não servem mais para apreender os fatos de tal ou tal maneira, eles apontam para o futuro.²⁵

A defesa da suposta *sociedade multirracial* pelo Estado Novo se baseia nessa mesma ideia. A revisão constitucional de 1951 marca uma nova concepção formal do império português. Sendo utilizados preceitos do luso-tropicalismo e uma nova terminologia, a nação portuguesa passa a ser defendida como sendo uma nação *pluricontinental* e *plurirracial*. O regime busca construir uma nova nomenclatura que legitime a união dos seus territórios frente aos novos tempos da História.

A integração – seja cultural ou biológica – como algo natural da essência da colonização portuguesa e da própria formação da sociedade portuguesa – formulado por Freyre – gera um caloroso debate por parte dos próprios portugueses. Não são todos que concordam com Freyre nessa questão. Portugal percebe-se como detentor da civilização em oposição das sociedades africanas. Sendo assim, há uma ideia de que Portugal deveria levar *civilização* e *cultura* para a África e não o oposto. Em outras palavras, Portugal deveria levar elementos de sua cultura para as sociedades africanas e nunca o contrário. “Em África, porém, os portugueses conceberam a assimilação de um modo unilinear; isto

²⁴ Cf. FREYRE, 1961: 291-292.

²⁵ KOSELLECK, 2001: 102.

é, a assimilação conotava a europeização dos africanos, mas nunca o inverso. De facto, a africanização (...) dos portugueses era tida como regressiva.”²⁶

Nesse sentido, as ideias de reciprocidade cultural – na formação da sociedade portuguesa da metrópole – e de miscigenação são muito contestadas, por parte de inúmeros políticos e intelectuais portugueses.²⁷ Percebemos que a questão da miscigenação é uma questão polêmica e que sobre a qual não há um consenso geral dentro da ideologia colonialista, seja na 1ª ou na 2ª segunda metade do século XX. Como veremos mais a diante, essa falta de consenso se reflete nos manuais.

2.2 – O luso-tropicalismo no universo escolar

No que se refere às disciplinas escolares analisadas aqui, os elementos luso-tropicalistas podem ser encontrados – não somente, mas – majoritariamente nos livros de História. Isso se deve obviamente pelo fato de que apesar do luso-tropicalismo se relacionar diretamente com a perspectiva antropológica, a sua existência busca ser fundamentada e comprovada através de elementos históricos. É através da análise do passado que Freyre consegue traçar uma imagem do colono português e projetá-la no presente. Ao longo de suas obras, “Freire exaltou as particularidades da colonização portuguesa, enaltecendo o seu passado e o seu projeto de futuro, e uniu o período das Grandes Navegações com o presente colonialista lusitano.”²⁸ Assim como Omar Thomaz, acredito que é possível perceber que dentro dessa concepção, o passado e o presente se encontravam, assim, conectados, em uma noção de História quase atemporal. Ao exaltar as particularidades da colonização portuguesa, Freyre elogia o passado português e enobrece seu projeto de futuro.²⁹

É exatamente isso que iremos evidenciar nos livros de História. O que os autores buscam é ligar o passado português ao tempo presente, idealizando os Descobrimientos e a atuação de Portugal no mundo. É flagrante, por exemplo, o uso constante da primeira pessoa do plural (*nós*, *nossos*, etc.) que tem a intenção de criar uma ligação com a atual

²⁶ BENDER, 1980: 317.

²⁷ Diversos intelectuais e políticos discordavam de aspectos do pensamento de Freyre. Temos como exemplo, Armindo Monteiro que contestava energicamente a ideia de miscigenação e reciprocidade cultural dentro de Portugal. Muitos negavam a tese defendida por Freyre de que durante a formação da sociedade portuguesa, esta teria abarcado elementos africanos e árabes, seja pela interação cultural ou biológica. Contudo, é importante lembrar que a aceitação das ideias de Freyre até a década de 1950 foi muito reduzida em Portugal. Para um estudo aprofundado sobre a evolução da aceitação das teses luso-tropicalistas Cf. CASTELO, 1999.

²⁸ THOMAZ, 2002: 282.

²⁹ THOMAZ, 1993: 5.

sociedade portuguesa e as sociedades do passado. As viagens marítimas, os Descobrimientos e as colonizações empreendidas pelos portugueses não são expostas como simples episódios históricos provocados por conjunturas específicas. Não quero com isso dizer que os autores não abordem as causas históricas de determinados acontecimentos. Por exemplo, o posicionamento de Portugal no continente europeu e outros fatores econômicos, políticos e sociais são apontados como influências no pioneirismo português nas Grandes Navegações. Porém, a ideia de vocação marítima de Portugal e o desejo de expandir a fé cristã e trazer a ela as almas na África sempre se fazem presentes e são constantemente colocados como os fatores principais da expansão marítima e dos Descobrimientos elementos esses que são diversas vezes descritos como uma essência da identidade nacional. Esses elementos não são exclusivos do luso-tropicalismo, mas são essenciais para a sua construção.

Precisamos perceber que o livro escolar busca transmitir aos alunos uma verdade sobre o mundo. Essa verdade não seria apresentada como uma verdade ideológica, ou a verdade de uma determinada visão de mundo, mas uma verdade natural que pode ser inclusive comprovada através de observações. Os manuais buscam abordar essas determinadas observações no intuito de transmitir uma determinada verdade defendida pelo Governo. Em outras palavras, o conteúdo transmitido pelos manuais não é necessariamente transmitido como uma informação panfletária e ideológica, ele é sustentado através de um *conhecimento real e comprovável*. É claro que através de uma análise mais crítica, as conclusões dos autores retiradas do passado podem ser refutadas.

Como iremos ver ao longo deste capítulo, propriamente em relação ao luso-tropicalismo, alguns dos elementos principais dessa teoria podem ser encontrados nos manuais: A vocação colonialista, a singularidade portuguesa, a importância da religião cristã nas colonizações, a questão da miscigenação, a importância do caso brasileiro. Podemos começar essa análise pela questão da vocação colonialista.

Os indivíduos envolvidos na expansão marítima são constantemente mencionados como homens de grande valor humano. Fins do Lago e Avelino Lima chamam os marinheiros portugueses de “arrojados pioneiros do mar”.³⁰ A. Martins Afonso escreve:

Quando o infante D. Henrique faleceu (1460) deixou descobertas, reconhecidas e exploradas as costas africanas numa extensão de 2000 quilômetros para além do cabo Bojador – o que bem revela a energia desse

³⁰ LAGO; LIMA, 1970b: 16.

grande chefe e o esforço da notabilíssima plêiade dos capitães e marinheiros seus colaboradores.³¹

Os autores não poupam nobres elogios aos colonizadores e navegadores portugueses que são retratados como grandes exploradores, dispostos a explorar terras *exóticas* e desconhecidas frente a todas as dificuldades em prol da glória de Portugal. Essa atuação nos mares é percebida como uma essência do povo português.

Vimos que o nosso território, com uma tão grande extensão de costas está completamente exposto à influência do mar. Essa influência nota-se quer sob o aspecto físico na acção que o mar exerce (*abrasão*) sobre a terra, quer sobre o próprio homem que desde sempre para ele foi atraído.³²

Os Descobrimentos não são retratados apenas como um passado de Portugal, mas sim como um elemento essencial na identidade da nação e da sociedade portuguesa.

Foi o mar que desligou o nosso País do corpo peninsular ibérico; pelo mar veio o auxílio de que necessitávamos para a organização territorial definitiva e para manter a independência na velha terra hispânica; e por ele fizemos depois a nossa expansão no Mundo, a qual, deixando por toda a parte um cunho indelével, afirmou e robusteceu mais que tudo a nossa personalidade, livrando-nos talvez de desaparecer na confusão das nacionalidades ibéricas.

Como podemos ver, os Descobrimentos e a expansão marítima se relacionam à própria constituição e a sobrevivência da nação portuguesa. Mais do que apenas isso, os feitos marítimos do início da Idade Moderna são usados para supervalorizar a importância de Portugal na História da Humanidade. A identidade portuguesa que os manuais se empenham em construir está intimamente ligada aos territórios coloniais e às Grandes Navegações. Sendo assim, é necessário valorizar essa identidade, o que significa valorizar as Grandes Navegações. Em todos os manuais, são mencionados o pioneirismo português e o impacto das Grandes Navegações na evolução da História universal – e a esses temas os autores dedicam muitas páginas. Martins Afonso, após listar as consequências da descoberta do caminho marítimo para as Índias que, para o autor, foi “o

³¹ AFONSO, [s.d.]: 137.

³² PATRICIO; LOUREIRO, 1973: 143; itálico no original.

mais extraordinário feito dos Tempos Modernos”, escreve: “Por tudo isso, foi sem dúvida, Portugal o maior obreiro da civilização moderna.”³³

Na verdade, esse autor vai ainda mais longe para afirmar a importância de Portugal na História da Humanidade. Afonso tenta atribuir aos portugueses o descobrimento do continente americano e da Austrália. “Desta viagem de Dulmo, possivelmente realizada em 1487, teria resultado a descoberta da América, cinco anos antes da viagem de Colombo, cabendo assim a Portugal a prioridade na descoberta do Novo Continente.” Apenas na nota de rodapé, o autor explica que há uma insuficiência de documentação que faz com que os autores se dividam entre os que acreditam que a viagem de Dulmo não chegou a ser realizada e os que acreditam que a falta de documentação é explicada como pela política de sigilo dos reis devido à rivalidade com Castela. Além disso, Afonso afirma que,

Realizada ou não a projectada viagem de Dulmo, sabe-se pelos biógrafos de Colombo que este teve conhecimento de viagens de navegadores portugueses às costas americanas, entre as quais a do madeirense António Leme que (antes de 1484), lhe confessara ter avistado, muito a oeste do Atlântico, três ilhas – certamente algumas Antilhas.

E, assim, o autor termina afirmando que “do exposto, tem de concluir-se que a América foi, certamente, descoberta por navegadores portugueses, muito antes da viagem de Colombo.”³⁴ Usando evidências circunstanciais, Afonso também afirma que deve-se concluir que os portugueses foram os descobridores do território australiano no séc. XVI, fazendo referência à teoria da descoberta da Austrália pelos portugueses.³⁵

Martins Afonso é o único autor que chega ao ponto de fazer tais afirmações. Os demais autores não são tão audaciosos como ele, o que não significa dizer que não buscam vincular a influência portuguesa à atuação de outros navegadores. Através de um trecho do livro de Adriano Rodrigues, é possível perceber como os manuais escolares buscam reafirmar a importância da atuação e dos conhecimentos portugueses nos diversos acontecimentos marcantes da História, mesmo aqueles realizados por indivíduos não portugueses.

Cristovão Colombo, que se supõe de nacionalidade genovesa, viveu em Lisboa, onde aprendeu a ciência náutica dos Portugueses. Um seu irmão

³³ AFONSO, [s.d.]: 149.

³⁴ AFONSO, [s.d.]: 150-151.

³⁵ AFONSO, [s.d.]: 157.

trabalhava em cartografia na capital portuguesa. Colombo casado com uma portuguesa, herdou de seu sogro uma boa colecção de obras geográficas e mapas.”³⁶

Não se trata de negar a veracidade de tais afirmações ou teorias. Esse trabalho não tem qualquer pretensão nesse sentido. Contudo, é interessante perceber como esse autor utiliza teorias sem comprovação histórica satisfatória para ratificar a importância atribuída aos portugueses. Logicamente, como historiadores, podemos perceber que o autor concorda com uma determinada visão histórica e defende essa visão histórica em seu livro. A historiografia muitas vezes é construída através do debate de visões diferentes. Contudo, devemos lembrar que, ao contrário do que ocorre no universo acadêmico, na escola não nos é exposto uma determinada visão histórica, ou uma determinada escola de pensamento, mas sim o mundo como ele é. Ou pelo menos, é assim que os alunos percebem aquilo que lhes é ensinado. O que aprendemos pelos nossos livros escolares é a *verdade do mundo*. Assim, ao ler o manual escolar, a criança não tem a noção que aquele discurso faz parte de uma escola de pensamento específica ou de projeto político e cultural específico e muito menos que possui um objetivo muito específico. O objetivo aqui é muito claro, ressaltar os elementos que valorizem a História da nação portuguesa e expor um passado sob uma determinada ótica que crie uma imagem positiva de Portugal e assim fazer com que os jovens portugueses se identifiquem com esse discurso.

Segundo os livros escolares, as Grandes Navegações são imprescindíveis para a identidade portuguesa. Isso é perceptível nas três disciplinas estudadas aqui. No compêndio de Organização Política e Administrativa da Nação, por exemplo, é interessante a referência que Adelino de Almeida faz a um artigo da Constituição portuguesa na sua explicação sobre órgãos de soberania: “pode-se dizer, a título de exemplo, ser ‘da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de colonizar as terras dos Descobrimentos sobre a sua soberania’ (artigo 133º)”³⁷ A menção a esse trecho da Constituição demonstra a ligação que esse autor busca estabelecer. A própria identidade da nação e do povo português do presente não poderia ser completamente compreendida sem a ação dos portugueses como navegadores no passado. Nas palavras dos autores Fins do Lago e Avelino Lima, “Os Portugueses, pelas próprias condições geográficas atrás referidas, foram sempre, e em larga medida, homens do mar.” E é nes-

³⁶ RODRIGUES, 1973: I, 56.

³⁷ ALMEIDA, 1967: 223.

sa característica do *ser português* – que muitas vezes adquire um valor praticamente inato – que esse discurso irá buscar a valorização desse povo.

Alguns historiadores perante uma obra tão grandiosa como a dos Descobrimientos Marítimos realizada por um povo tão pequeno como Portugal, puseram a correr o mundo a versão de que tais descobertas teriam sido mais fruto do acaso, que dum labor científico organizado, consciente e sistemático.

A moderna historiografia portuguesa tem sabido demonstrar quão errônea é essa versão.³⁸

Também é possível perceber que os Descobrimientos são usados para valorizar a o conhecimento do passado português. Assim, com Freyre, o discurso dos manuais cria uma imagem romantizada do navegador português. Contudo, as Grandes Navegações não teriam ocorrido apenas pelo espírito aventureiro do navegador português: elas seriam o resultado de um grande avanço intelectual. “O português que ligou mais do que ninguém a civilização europeia aos Trópicos através de uma obra não apenas intuitiva, mas, em parte, científica: de estudo, previsão e experimentação, e não somente de aventura.”³⁹ Não apenas o espírito é valorizado, mas a capacidade de produção de conhecimentos ao longo dos Descobrimientos também é ressaltada. Na verdade, esses conhecimentos náuticos, geográficos, etc., desenvolvidos pelos portugueses seriam parte do legado deixado para toda a Humanidade e influenciaram e marcaram a evolução do mundo.

Os manuais pretendem criar uma memória baseada na ideia de que as Grandes Navegações não ocorreram apenas por um simples acaso. Segundo esse discurso, elas se devem a *grandes homens*, com *grandes espíritos* e *grandes mentes*. Em outras palavras, o passado português estaria marcado por grandes avanços no conhecimento humano. E assim, o Estado Novo tenta chamar para Portugal o *status* de potência. Não como uma potência política ou econômica. Mas uma potência devido à sua História, devido à sua importância na História da Humanidade. Tenta-se afirmar Portugal como potência através de uma determinada memória.

Os Descobrimientos também são apontados como possuindo um lado negativo. A “ânsia de enriquecer depressa” teria levado muitos homens a abandonar o trabalho humilde e os “melhores princípios morais.” Porém, esse lado negativo é considerado como

³⁸ LAGO; LIMA, 1970b: 35.

³⁹ FREYRE, 1961: 49.

sendo um desvio dos homens e de maneira nenhuma coloca em questão o valor positivo das Grandes Navegações. Ainda mencionando as palavras de Fins do Lago e Avelino Lima:

Tão nefasto acontecimento não obstou, porém, a que este pequeno povo de Portugal tivesse dado ao mundo o incalculável contributo do seu esforço para a elaboração e progresso da adiantada civilização do nosso tempo.

As viagens marítimas dos Portugueses traduziram-se, ainda, em notável progresso científico. O campo do conhecimento alargou-se e modificou-se.⁴⁰

Como já dito, o objetivo final desse trabalho não é exatamente refletir sobre o período das Grandes Navegações ou sobre as colonizações realizadas posteriormente, mas sim sobre a memória desse passado que o Estado Novo buscou construir. É inegável a importância e o pioneirismo português nas Grandes Navegações que se desenvolveram a partir do século XV. Contudo, Portugal não foi a única nação a se lançar ao mar. Diversas outras nações europeias enviaram inúmeras embarcações para os diversos cantos do mundo. O que podemos perceber é que os autores dos livros escolares buscam transformar pioneirismo em uma supervalorização da obra colonizadora como um todo. Vejamos o que Adriano Rodrigues escreve sobre a colonização europeia.

Os impérios coloniais das grandes potências contribuíram para a europeização do mundo. Tal honra não pode ser negada em primeiro lugar aos Portugueses, pois sempre foi o objetivo da nossa expansão comunicar a nossa civilização aos povos que descobrimos. Infelizmente nem sempre os colonizadores estiveram à altura dos altos ideais cristãos em que se baseia a nossa civilização ocidental. A escravatura contribuiu para criar, em alguns países, um espírito de casta; em todos, o ressentimento do Negro. Na África há-de sentir-se durante muito tempo o aspecto negativo da impreparação de alguns colonizadores iniciais. Mas será injusto olhar só para o lado negativo. A colonização principalmente a praticada pelos Portugueses elevou o Negro à condição de pessoa humana, na medida em que o considerou, em face do cristianismo, um semelhante. Os Portugueses procuraram, através da ocupação dos territórios ultramarinos, conseguir: a unidade linguística, a não discriminação racial, a difusão do cristianismo e a promoção social.⁴¹

Aqui, podemos ver novamente a noção de que a colonização europeia possuiu sérios problemas como a falta de preparação dos colonizadores e a escravidão. Porém, o

⁴⁰ LAGO; LIMA, 1970b: 43.

⁴¹ RODRIGUES, 1973: II, 426-427.

lado negativo não deveria nunca ofuscar o lado positivo da colonização. Além disso, através dessa citação, podemos ver claramente como a colonização portuguesa é considerada como a principal e que a “honra” pela europeização do mundo deve ser atribuída “em primeiro lugar aos portugueses”. Da mesma forma, a colonização portuguesa é extremamente positiva, para a glória de Portugal e para a “elevação” dos africanos.

Ao escreverem sobre a chamada *Era dos Descobrimentos*, os autores dos manuais apenas descrevem os feitos portugueses, com pequenas menções à atuação de outros países. Após ler os manuais escolares, o leitor fica com a sensação de que todas as descobertas de novos territórios foram realizadas pelos portugueses. E mesmo quando a ação dos demais países é mencionada, essas são subvalorizadas, sua importância diminuída. “E embora os descobrimentos portugueses fossem somente uma parte da empresa, foram, como escreveu Jaime Cortesão, a *mais original e fecunda*.”⁴²

É inegável a importância da descoberta de novas regiões com as Grandes Navegações. Com a descoberta da América o homem europeu passou a conhecer incontáveis novas culturas e sociedades humanas, assim como, inúmeras espécies animais e vegetais. A descoberta desse mundo completamente novo teve um impacto imenso na sociedade europeia e na própria História da Humanidade. Mas apesar da importante atuação portuguesa no atual território brasileiro, a América não foi – pelo menos oficialmente – descoberta pelos portugueses.

O que percebemos aqui é a tentativa de criar uma memória que conceda a Portugal os créditos de todas as consequências ocorridas das Grandes Navegações realizadas por diversas potências europeias. Na verdade, essa intenção está completamente de acordo com a totalidade da mensagem que podemos encontrar nos livros escolares. Uma mensagem que possui a clara intenção de tornar Portugal uma potência colonizadora que desde o início da *Era das Descobertas* já se distinguiu das demais nações europeias. Não se tratava de negar a participação das demais potências colonizadoras, mas, sem dúvida, a atuação de Portugal teria sido a mais importante e mais destacada. O próprio caráter da colonização portuguesa seria diferente do caráter das demais nações europeias.

O que percebemos é que, em relação ao colonialismo das Grandes Navegações, a ação portuguesa seria caracterizada de uma maneira completamente diferente da ação dos demais europeus. “A expansão [do império inglês] revestiu-se inicialmente de um

⁴² RODRIGUES, 1973: I, 215; itálico no original.

carácter comercial.”⁴³; “Este império [o império holandês] nasceu da pirataria e do estabelecimento de companhias mercantis”⁴⁴.

A Inglaterra somente procurou na Índia as matérias-primas das indústrias metropolitanas, aumentando o lucro com a navegação a vapor e a abertura do canal de Suez. Sem preocupações metafísicas, a Inglaterra descuroou a formação religiosa dos colonos, o que talvez explique a fácil adesão ao comunismo da Índia bramânica. A pequena percentagem de católicos resulta ainda dos convertidos por S. Francisco Xavier e jesuítas portugueses.⁴⁵

Essa última citação nos mostra não apenas a forma como o colonialismo inglês é mostrado, mas também o modelo de colonização ideal na visão do regime. A falha da colonização inglesa estaria no seu excesso de ambição econômica e, por consequência dessa, a falta de uma formação religiosa dos colonos. A colonização portuguesa teria sido o oposto disso. Ela teria sido uma ação desinteressada, missionária e de propagação da civilização e da fé cristã que teria sido responsável por criar laços e fincadas raízes profundas naquelas sociedades. Assim, como Freyre, o discurso dos manuais defendia que a natureza das colonizações portuguesas era completamente diferente da natureza das colonizações dos demais europeus.

O pioneirismo e a histórica relação de Portugal com os territórios coloniais – mais especificamente, territórios africanos – são também constantemente mencionados para justificar a legitimidade da presença portuguesa. Dentro da temática da partilha da África e da Ásia, Fins do Lago e Avelino Lima escrevem: “Portugal, que, desde o século XV, se encontrava na África e a conhecia melhor do que qualquer daquelas nações”⁴⁶. Esse autor resume claramente uma ideia contida nos manuais que pretendo apontar.

O interesse dos Portugueses pela África datava de muito mais longe [em relação aos demais países europeus, nomeadamente Inglaterra, França, Bélgica, Alemanha e Itália]. A partir do século XV sempre que as condições lhe permitiram, procuraram penetrar no interior do continente, quase ao mesmo tempo que iam abrindo o mar à navegação costeira. Ora por incumbência dos governantes, ora por espírito de aventura, interesses comerciais, de evangelização ou mesmo de defesa contra eventuais ataques vindos do mar, muitas foram as tentativas dos Portugueses – não raro coroadas de êxito – para penetrarem no interior de África, es-

⁴³ RODRIGUES, 1973: I, 73.

⁴⁴ RODRIGUES, 1973: I, 74.

⁴⁵ RODRIGUES, 1973. I, 402.

⁴⁶ LAGO, [s.d.]: 254.

tabeleceram relações com os indígenas, fundarem povoações e atravessarem até o continente, durante os séculos XV, XVI, XVII e XVIII.⁴⁷

Esse pensamento exposto por esses autores é comum a todos os demais manuais de História do período estudado. Os países colonialistas europeus – principalmente a Inglaterra, devido ao episódio do Ultimato Britânico – são referidos como *interesseiros, ávidos, invasores, conquistadores, traiçoeiros e injustos*. Ao mesmo tempo, busca-se defender o “direito histórico” de Portugal em relação aos territórios coloniais. Se por um lado, o interesse das demais nações europeias é um interesse *egoísta, político, econômico e relacionado a questões conjunturais específicas*, o interesse português se caracteriza como um *interesse histórico e em levar a fé cristã, a moral e a civilização* para os diversos pontos do globo. Mais uma vez é possível ver a colonização como um forte elemento de identidade da nação portuguesa. Essa identidade não apenas define o que Portugal foi, é e deve ser, mas também lhe concede um caráter exclusivo, pois essas características são atribuídas apenas a Portugal e não às demais nações europeias. Essa singularidade defendida pelo discurso oficial reforça ainda mais o valor dessa identidade. As palavras de Franco Nogueira datadas na década de 60 corroboram esse pensamento:

fomos nós, e só nós, que trouxemos à África antes de ninguém a noção de direitos humanos e igualdade racial; e somos nós, e só nós, que praticamos o multirracialismo, havido por todos como expressão mais perfeita e mais ousada da fraternidade humana e progresso sociológico. No mundo, ninguém contesta a validade de princípio; mas hesita-se em admitir que o mesmo é de autoria portuguesa; porque isso seria outorgar-nos uma autoridade moral e impor um respeito incompatíveis com as ambições que nos visam.⁴⁸

Para alcançar seus interesses econômicos e políticos, as demais nações europeias, retratadas como ambiciosas em relação à África e Ásia, menosprezariam a importância histórica de Portugal:

Apesar da instabilidade política da metrópole, a obra destinada ao conhecimento científico da África, não havia cessado. As viagens de Livingstone e dos seus sucessores, quase todos ignorantes da história de Portugal, e interessados em dizer mal da nossa ação civilizadora, para melhor justificarem as rapinas que os seus países preparavam, fizeram, no

⁴⁷ LAGO, [s.d.]: 256.

⁴⁸ NOGUEIRA, Franco. **The United Nations and Portugal: A Study in Anti-colonialism**. Londres: Sidwick and Jackson, 1967. p. 148-149 apud: BENDER, 1980: 8.

entanto, compreender aos Portugueses a necessidade de responderem às acusações destes homens, mediante a realização de novas travessias, destinadas a mostrarem as nossas possibilidades colonizadoras e as nossas intenções em defender o que nos pertencia, por direito de ocupação, desde a época distante dos Descobrimento.⁴⁹

Nesse trecho, o autor busca demarcar duas questões muito recorrentes nos manuais: a legitimidade da presença portuguesa e a ação *traíçoeira* das nações europeias. O que o autor, juntamente com os demais autores, busca é incutir nas mentes dos estudantes uma determinada memória que defenda a legitimidade da ocupação portuguesa em África.

A ação dos europeus nas demais regiões do planeta não é criticada apenas no período da Conferência de Berlim. Nas palavras de Rodrigues, ao escrever sobre “Conquista do México”: “A colonização espanhola diferencia-se da portuguesa (...). Com a vitória de Otumba Corte, Fernando Cortez conquistou o México e submeteu rapidamente todo o império (1521). A vitória ofuscou o valor positivo da colonização espanhola das Américas.”⁵⁰ Mais adiante, esse mesmo autor declara: “A conquista da América continuou depois destes aventureiros e, pouco a pouco, as brilhantes civilizações foram destruídas pela cupidez dos invasores.”⁵¹ A comparação implícita com a colonização portuguesa é óbvia. Portugal é visto exatamente como o oposto dessas caracterizações.

É interessante notar que o autor utiliza o termo “conquista” para determinar a ação no México e no Peru. Os portugueses são referenciados como missionários e indivíduos que interagem com as populações e nunca como “invasores” ou “conquistadores”, pois eles não teriam submetido nenhum povo. Os grupos de indígenas que se levantaram contra os portugueses são sempre vistos como grupos isolados, movidos por interesses de outros povos, ou são retratados como natural e culturalmente violentos. Essa questão será mais bem analisada no próximo capítulo.

Essa diferenciação entre a imagem do esforço colonial português e dos demais europeus seria percebida também pelas populações locais. Os indígenas dos territórios portugueses são constantemente referidos como simpatizantes dos portugueses ao contrário das regiões dominadas pelas outras potências. “A agricultura e as indústrias indígenas [da Índia] foram descuidadas, a instrução era só administrativa a uma minoria, e muitos indígenas viam mal a invasão dos brancos e a introdução do inglês como língua

⁴⁹ MATTOSO, António, 1958: 201.

⁵⁰ RODRIGUES, 1973: I, 65.

⁵¹ RODRIGUES, 1973: I, 66.

oficial.”⁵²; “E a partir de 1815, o poder inglês desenvolveu-se de tal modo, à custa das armas e da diplomacia, que se tornou o maior Império do mundo.”⁵³; “A China acabou por reconhecer o domínio francês na *Indochina*, após dois anos de lutas. Mas esse domínio foi somente político, pois a França não colonizou com o fim de formar uma autêntica civilização cristã.”⁵⁴; “A já referida guerra com o Japão (1894) tinha vindo revelar, porém, mais uma vez, a extraordinária fraqueza militar da China e atrair para ela a cobiça das grandes potências.”⁵⁵

Por outro lado, os territórios portugueses são percebidos como uma verdadeira unidade coesa. Temos, por exemplo, Manuel Francisco Catarino que afirma.

Embora geogràficamente dispersas, são um complemento jurídico do território continental; parcelas integrantes da Nação Portuguesa, de tradição e posse multissecular. A sua população, branca e de cor, em miscigenação de raças e culturas e religiões, foi por nós adoptada, não submetida.⁵⁶

Trataria-se de uma integração desejada por ambas as partes e não unilateralmente por parte dos portugueses. Além disso, o autor ainda acrescenta em uma nota explicativa acerca desse mesmo trecho: “tem sido sempre da essência da Nação portuguesa a função histórica de colonizar as referidas terras sob a sua soberania e difundir entre as suas populações ali existentes os benefícios da sua civilização.”⁵⁷

Contudo, como já foi mencionado, a questão da reciprocidade cultural e da miscigenação era uma questão controversa e polêmica sem um consenso dentro do regime ideologia colonialista. Essa falta de consenso se reflete nos manuais. Não significa dizer que algum manual assumia uma bandeira contrária à reciprocidade cultural ou à miscigenação, mas a ênfase em relação a elas e a defesa de uma *pureza racial* na sociedade portuguesa variam ao longo dos manuais.

Não há nenhum manual escolar que fale abertamente contra a miscigenação na colonização portuguesa. Contudo, é possível perceber que alguns autores abordam mais a questão, conferindo uma maior valorização da suposta integração dos portugueses com as sociedades locais. Possivelmente, a referência mais clara à miscigenação e à interação

⁵² RODRIGUES, 1973: I, 401.

⁵³ LAGO; LIMA, 1970: 291.

⁵⁴ RODRIGUES, 1973: I, 405.

⁵⁵ LAGO, [s.d.]: 268-269.

⁵⁶ CATARINO, 1968: 217.

⁵⁷ CATARINO, 1968: 290.

cultural entre os nativos e os portugueses ocorra nos trechos dedicados a Afonso de Albuquerque. Albuquerque é mencionado como um dos principais responsáveis pelo estabelecimento do império português no oriente. Sua atuação na Índia é elogiada por diversos motivos, mas no presente trabalho, o que nos interessa é a forma como é mostrada a relação que desenvolveu com a população da região.

Logo a conquista de Goa, Afonso Albuquerque esforçou-se por aí radicar a civilização portuguesa. Tal como outrora fizera na Pérsia, Alexandre da Macedónia, a quem muito admirava, promoveu numerosos casamentos entre seus homens e as mulheres hindus, procurou manter tradicionais instituições goesas e deu mostras de respeito pelos costumes indígenas. (...) Deste modo, captou as simpatias dos naturais da terra e lançou os fundamentos da permanência de Portugal na Índia por mais de quatro séculos.⁵⁸

A comparação com Alexandre, o Grande é curiosa. Muitas vezes, a estrutura de um discurso acaba por revelar coisas para além da própria mensagem transmitida. É interessante a tentativa do autor em comparar a atuação de Albuquerque com a de Alexandre, o Grande. Esse trecho de Fins do Lago e Avelino Lima poderia ser facilmente atribuído a Freyre. A semelhança com o pensamento luso-tropicalista é notável. Apesar de nem todos os autores dos manuais darem tanta atenção ao suposto carácter de integração entre os portugueses e nativos de Afonso Albuquerque, todos mencionam a política e o incentivo da miscigenação por parte de Albuquerque, assim como a criação de escolas para o ensino da língua portuguesa. O carácter civilizador e a relação amistosa e sem preconceitos com outros povos datariam do início das Grandes Navegações.

Uma ideia muito parecida pode ser encontrada em outro trecho desse mesmo compêndio. Dentro do capítulo sobre a colonização brasileira, Fins do Lago e Avelino Lima escrevem: “De momento, não se pensou em povoar a terra. Mas, dado o incremento que tomou o comércio do *pau-brasil*, alguns portugueses aí começaram a fixar-se, casando com mulheres indígenas.”⁵⁹ Novamente, temos a ideia de que a colonização brasileira foi intimamente ligada com o casamento com indígenas do território, ou nos termos de Freyre, foi feita através do *amor* e não através da *espada*.

Contudo, o discurso de interação pacífica encontrava afastado da realidade. Gerald Bender, por exemplo, afirma que nos primeiros contatos entre Portugal e Angola os fundamentos do luso-tropicalismo podem ser encontrados quase exclusivamente em de-

⁵⁸ LAGO; LIMA, 1970: 31.

⁵⁹ LAGO; LIMA, 1970b: 26.

cretos e estatutos do Estado. “Embora a legislação possa fornecer um meio aceitável para determinar o que uma sociedade pensa que *deverá ser* o seu comportamento, ela não regista o comportamento concreto dos membros dessa sociedade.”⁶⁰

Seja como for, os manuais estavam comprometidos com a tarefa de demarcar a suposta unidade da sociedade portuguesa, e alguns chegavam a definir explicitamente Portugal como uma sociedade livre de preconceitos *raciais*. Em seu compêndio de OPAN, Manual Francisco Catarino afirma que “a comunidade nacional portuguesa é fortemente caracterizada como: sem preconceitos de *raça*, de cor ou de credo; há tolerância e convívios íntimos, laços de amor, confluência de sentimentos.”⁶¹ Da mesma forma, Estêvão Pinto e José da Silva escrevem que: “de tudo isto resulta a situação ímpar de Portugal no Mundo ao unir populações brancas, negras, amarelas ou mestiças num mesmo *conjunto multirracial*.”⁶²

Os manuais tentavam incorporar a noção de respeito pela diversidade e as diferenças culturais e éticas. Uso o verbo *tentar* porque, logicamente, os livros escolares não conseguiam se desvencilhar de uma visão preconceituosa em relação ao *outro* colonizado. Essa questão será melhor discutida no próximo capítulo. Nesse momento, o que nos interessa é perceber como o discurso dos autores procura defender o caráter positivo da defesa das diferenças culturais e *raciais*, visto que a defesa da *sociedade multirracial* se torna uma das principais bandeiras do regime nesse momento. Para ilustrar podemos mencionar a afirmação das autoras Fernanda Espinosa e Maria Luísa Guerra. As autoras criticam à legislação colonial em vigor antes de marquês de Sá da Bandeira, e através dessa crítica podemos perceber qual era a postura ideal que deveria ser tomada por Portugal. “A legislação ultramarina do liberalismo tinha posto em prática um sistema centralizador que, por não respeitar as diferenças de costumes, de tradições e de necessidade das populações, acarretara graves problemas.”⁶³

O próprio Ato Colonial de 1930, que foi integrado na Constituição de 1933, determinava que “serão aceites todos os usos e costumes da vida social indígena que não ofendam os diretos de soberania ou não repugnem aos princípios de Humanidade.” Esse trecho é muito emblemático, pois ilustra perfeitamente o discurso do colonialismo da segunda metade do séc. XX. O Estado português considerava que a nação portuguesa respeitava as diferenças culturais e étnicas. E esse é um forte elemento na imagem nacio-

⁶⁰ BENDER, 1980: 41.

⁶¹ CATARINO, 1968: 31.

⁶² PINTO; SILVA, [s.d.]: 128; itálico no original.

⁶³ ESPINOSA; GUERRA, 1973: 320.

nal que esse Estado constrói. Porém, a fé cristã e as ações evangelizadoras também representavam pilares fundamentais da ideologia salazarista. Como unir esses dois preceitos tão fundamentais? Esse problema nunca será resolvido de maneira satisfatória pelo discurso colonialista. Na verdade, o discurso colonialista nem sequer percebe essa questão como uma contradição ou a impossibilidade de materializar esses dois elementos em conjunto. A moral cristã e as ações missionárias – pelo menos da forma como eram concebidas pelo Estado Novo – acabam por produzir a destruição de elementos culturais. A visão preconceituosa do português em relação às sociedades africanas transformavam os elementos culturais e de organização social daquelas populações em *atraso, primitivismo e barbárie*.

“Os africanos que sabiam ler e escrever português, eram assalariados cristãos e vestiam à europeia não eram classificados como assimilados se algum funcionário pensasse que manifestavam vestígios da sua identidade étnica.”⁶⁴ Nessa passagem de Bender, fica claro que a missão civilizadora de Portugal não correspondia apenas à assimilação das características europeias. O objetivo final seria também a renúncia por parte do africano aos elementos de sua cultura.

Nem todos os manuais fazem menções à miscigenação como os manuais citados acima. Em alguns manuais, com exceção do caso de Alfonso de Albuquerque, a miscigenação é simplesmente ignorada pelos autores. Porém, é possível ver em diversos compêndios elogios à miscigenação. Em seu Compêndio de Geografia, Evaristo Vieira e Alves de Moura citam um trecho do livro *As ilhas de São Tomé e Príncipe e o território de São João Batista de Ajudá* de Francisco Tenreiro. Nesse trecho, encontra-se uma argumentação muito próxima a das teses de Gilberto Freyre:

Muito cedo mesmo, são os moradores brancos de São Tomé como que compelidos a tomarem uma de suas escravas com o fim de a ilha se povoar. Como consequência desta medida, compreende-se que a população mestiça assim originada nascesse livre e pudesse, por conseguinte, ascender a posições de destaque na sociedade em formação.⁶⁵

Tenreiro defende que nas sociedades que se desenvolveram em Cabo Verde e no Nordeste brasileiro surgiu uma estrutura social alicerçada na dualidade “Senhor de Engenho – Escravo”. “Longe de se terem cavado abismos raciais ou culturais entre os dois

⁶⁴ BENDER, 1980: 219-220.

⁶⁵ TENEIRO, Francisco. *As ilhas de São Tomé e Príncipe e o território de São João Batista de Ajudá*. Lisboa: Sociedade de Geografia, 1956. apud: VIEIRA; MOURA, 1973: 494.

elementos colonizadores, criaram-se bases sólidas de uma estrutura social idêntica à de Cabo Verde e à desse imenso laboratório sociológico que foi o Brasil.” O autor continua:

Do contrato cultural entre portugueses e africanos resultaram três factos salientes: miscigenação profunda que criou muito cedo uma população de mulatos, numerosa e livre; desenvolvimento de um linguajar (...); expansão e aceitação por parte do africano do catolicismo.⁶⁶

É interessante perceber nesse texto a evidência do elemento africano nas sociedades criadas pela colonização portuguesa. “Se o português, neste seu ensaio de colonização, como procurou estender às ilhas do Golfo da Guiné os ‘ares’ do Mediterrâneo, o elemento negro, que participou também no povoamento, deu-lhes a tonalidade cultural africana (...). Para ali levaram os seus padrões culturais que talharam na terra e no comportamento psíquico dos seus moradores profundas influências.”⁶⁷ Apesar de haver uma grande quantidade de manuais que lançam elogios (mesmo que tímidos) à miscigenação, é raro encontrar elogios à influência africana nas sociedades fundadas pelos portugueses. Esse último trecho vai na direção oposta da grande maioria dos manuais que omite a influência africana ou mesmo a percebe como pejorativa. Como já exposto, essas duas questões não formavam um consenso dentro do regime ou da intelectualidade portuguesa.

É verdade que os últimos trechos citados não foram escritos pelos autores do compêndio de Geografia. Como já comentado na explicação do corte documental, o currículo escolar determinava que a parte do 7º ano do compêndio de geografia corresponderia à indicação de uma bibliografia destinada ao uso do professor. Porém, a escolha dos trechos e dos livros por parte do autor é praticamente tão significativa quanto aquilo que ele escreve de seu próprio punho, pois ela revela da mesma forma a ideologia que o programa e o regime desejam transmitir para os alunos.

Em relação aos manuais, até agora apenas foi debatido a questão da integração cultural e biológica nos territórios coloniais. Porém, o luso-tropicalismo não falava apenas de integração nos territórios coloniais. A heterogeneidade da formação portuguesa é uma das questões fundamentais na teoria luso-tropicalista e também uma das mais polémicas dentro da intelectualidade portuguesa. Como demonstra Cláudia Castelo, ao longo das décadas do Estado Novo, diversos intelectuais e membros do regime eram contrários

⁶⁶ TENEIRO, Francisco. *As ilhas de são Tomé e Príncipe e o território de São João Baptista de Ajudá*. Lisboa: Sociedade de Geografia, 1956. apud: VIEIRA; MOURA, 1973: 494-495.

⁶⁷ TENEIRO, Francisco. *As ilhas de são Tomé e Príncipe e o território de São João Baptista de Ajudá*. Lisboa: Sociedade de Geografia, 1956. apud: VIEIRA; MOURA, 1973: 494.

a uma ideia de herança cultural ou genética africana, inclusive após a aproximação às teses freyrianas. Podemos citar, por exemplo, Mendes Correia, influente antropólogo, que, no final da década de 50, defendia que a afluência de negros e mouros não havia alterado a *pureza* do sangue português, pelo menos no que se refere às suas características fundamentais.⁶⁸ Podemos perceber elementos desse debate se manifesta – mesmo que de maneira implícita – nos manuais escolares aqui analisados.

Em contraposição à tese de formação heterogênea do povo português, Martins Afonso afirma que “eticamente, a população portuguesa apresenta-se como uma das mais homogêneas da Europa”. Apoiando-se em estudos antropológicos e medições cranianas, Afonso afirma que as populações anteriores aos gregos foram fundamentais para a formação étnica da região. “Do mesmo modo, as ondas invasoras ou migratórias posteriores (Romanos, Germanos, Sarracenos e Francos) não tiveram alterado sensivelmente o fundo indígena, pois no alvorecer de Portugal verifica-se a mesma continuidade étnica.”⁶⁹ É claro que aqui o autor se refere a elementos genéticos e biológicos e étnicos. Apesar de Freyre mencionar e defender também a miscigenação biológica na formação da sociedade portuguesa, seu principal tema de análise reside no campo antropológico e cultural. E nesse sentido, o mouro possuiria um importante papel na composição portuguesa.

Em relação aos muçulmanos, encontramos uma visão bastante ambígua nos livros escolares. A princípio, os árabes e muçulmanos são frequentemente descritos de uma maneira bastante pejorativa.

Habitamo-nos a ver no habitante da Arábia o beduíno do deserto (...) Céptico e fatalista perante o futuro, em seus dias iguais, tão monótonos como a terra que habita e o ar que respira, não o supomos capaz de mais do que quebrar, momentâneamente, a rotina que o cerca, com qualquer acto de pilhagem ou razia contra alguma tribo vizinha.⁷⁰

Contudo, a influência desse povo na sociedade portuguesa é constantemente mencionada nos livros, seja na arquitetura, desenvolvimento técnico e científico e na língua portuguesa.

A aceitação da influência africana na sociedade portuguesa, seja no caráter biológico, seja no caráter cultural, nunca foi muito bem resolvida pela intelectualidade e pelo regime salazarista. E esse mesmo problema é detectado nos manuais. Ou melhor dizendo,

⁶⁸ CASTELO, 1999: 115.

⁶⁹ AFONSO, [s.d.]: 68.

⁷⁰ LAGO; 1970: 193.

os autores tentam dar uma resposta vaga a essa questão. Não se nega a influência árabe na formação de Portugal, mas também ela não é assumida da mesma forma como Freyre defende. As influências da cultura árabe são amplamente assumidas, contudo, o indivíduo árabe e os mouros são tratados claramente através de ótica de alteridade. São indivíduos fora da identidade portuguesa construída pelos manuais. A importância atribuída à influência moura é mostrada no programa da disciplina de História para o 3º ano na reforma curricular de 1954. No programa, determina-se que, a respeito da expansão árabe – assim como a presença do islamismo na Península Ibérica –, “o estudo deste capítulo deve ser feito em síntese muito breve”.⁷¹ Veremos essa questão com mais atenção no próximo capítulo.

Passamos a questão da integração entre os territórios coloniais e a metrópole. No compêndio da Organização Política e Administrativa da Nação de A. Martins Afonso, um dos primeiros temas expostos aos estudantes era a organização da sociedade e das nações. Aqui, é bastante claro que o autor busca construir um conceito de *nação* que coloque as colônias e as suas populações – de colonos e nativos – como integrantes da nação portuguesa da mesma forma que o território da metrópole e sua população. “Esse sentimento de unidade é muitas vezes fortalecido, ainda, por outros factores: como a comunidade de *raça*, de língua, de religião, a existência de fronteiras naturais, etc., mas tais factores não são essenciais à formação da consciência nacional.”⁷² Aqui, o autor rejeita as definições tradicionais de nação e defende que elas não são determinantes para a formação nacional. Na verdade, apesar da intenção do regime de difundir a fé cristã e a língua portuguesa em seus diferentes territórios, essa realização não havia sido concretizada. Assim, nenhuma dessas definições tradicionais seria adequada para nação portuguesa. Faz-se necessário, então, criar uma noção de nação que admitisse a heterogeneidade dos diversos territórios coloniais.

Nesse mesmo compêndio, após citar alguns artigos da Constituição portuguesa que corroboram a unidade das *províncias ultramarinas* e o território continental, Afonso escreve: “Nestas e outras disposições legais se encontram bem definidas e firmadas a *unidade* e a *solidariedade* da nação Portuguesa, de territórios e populações dispersos pelo Mundo, mas *Nação una, ligada por sentimentos e interesses comuns*.”⁷³ É clara a influência luso-tropicalista nessa afirmação, mesmo que implícita. Os territórios *ultramari-*

⁷¹ Decreto nº 39 807 de 07 de Setembro de 1954, p. 1008.

⁷² AFONSO, 1970: 13.

⁷³ AFONSO, 1970: 143; itálico no original.

nos e suas populações são sempre retratados como ligados à metrópole por supostos elementos sentimentais, políticos e históricos em comum. As diferenças culturais e étnicas existentes dentro do império não eram obscurecidas pelo discurso do regime, mas essas apareciam sempre como secundárias em relação a uma identidade maior, a identidade nacional portuguesa.

O conjunto de culturas e *raças* existente dentro dessa identidade nacional consistiria na própria obra portuguesa. A colonização portuguesa seria, então, marcada, principalmente, pelo respeito convivência harmônica com povos de diferentes etnias, religiões e culturas. É precisamente este aspecto – e não tanto a miscigenação – que será adotado como base do discurso colonialista, a partir da década de 50, inicialmente por Oliveira Salazar e posteriormente por Marcello Caetano.

Contudo, essa questão nunca é totalmente resolvida no pensamento colonialista. Apesar do fato de o discurso oficial do Estado Novo, a partir da década de 50, adotar esses preceitos do luso-tropicalismo, o papel civilizador não desaparece, e a cultura do africano permanece como inferior frente à do europeu. Temos, por exemplo, figuras importantes como Marcelo Caetano que confere uma imagem naturalmente negativa do negro africano. Da mesma forma, Mendes Correia defendia que o mais importante seria a difusão dos valores culturais da civilização europeia junto às populações africanas e não o oposto. A singularidade e a capacidade da colonização nos trópicos – assim como a difusão dos valores da civilização ocidental – são amplamente aceitas, porém o mesmo não pode ser dito acerca da mestiçagem biológica e da reciprocidade cultural. Esses elementos fomentaram polêmicos debates, principalmente até o fim da década de 50.⁷⁴

Deste modo, a concepção imperial dominante não era compatível com a ideia de fusão de elementos diversos numa nova civilização luso-tropical. Portugal tinha o dever histórico de impor às “raças inferiores” os valores da civilização ocidental e do cristianismo, mas desse contacto civilizador teria que sair sem mácula. O processo era impositivo e unilateral. A possibilidade de se realizar em África uma simbiose étnica e cultural equilibrada repugnava ao exacerbado nacionalismo lusitano.⁷⁵

Vemos assim mais um elemento de contradição no discurso colonialista que se reflete no conteúdo dos manuais escolares. Nesse sentido, é interessante ler as palavras de Martins Afonso acerca da interação *racial* no Brasil.

⁷⁴ Cf. CASTELO. 1999: 95.

⁷⁵ Aqui, a autora se refere ao confronto entre as ideias luso-tropicalistas e o pensamento colonialista da década de 30 e 40. Porém, esse pensamento permanece na mentalidade colonialista, mesmo que de uma maneira menos explícita. CASTELO, 1999: 86.

Calcula-se que, no século XVII, tenham entrado no Brasil mais de 500 000 escravos, os quais (não obstante as violências ligadas fatalmente à escravatura) valorizaram a terra, e, pouco a pouco, tanto estes escravos e seus descendentes como as populações indígenas, foram sendo assimilados.

A assimilação das três raças em presença manifesta-se já, como uma unidade moral, no esforço conjugado para a expulsão dos holandeses, de Pernambuco (1654), numa campanha em que ao lado dos portugueses da Metrópole, mestiços, índios e negros lutaram contra os “estrangeiros” na defesa da pátria comum.⁷⁶

Esse trecho mostra uma grande aproximação das concepções luso-tropicalistas. Porém, a concretização da “unidade moral” é apontada pelo autor como resultado da assimilação das populações indígenas e dos negros, mas não dos brancos. Apesar de sutil, é possível perceber que o discurso do autor está preso a uma concepção em que o elemento português é o elemento preponderante na constituição daquela sociedade. A assimilação deveria estar direcionada das culturas africanas e indígenas para a cultura europeia. É bastante clara a valorização da interação entre as diferentes *raças* por parte do autor. Contudo, através da análise da obra completa, é possível perceber que a valorização dessa interação *racial* não significa necessariamente retirar todo o estigma que carregam as culturas indígena e africana individualmente.

Seja como for, é notável a forma como alguns manuais concebem a influência africana na sociedade brasileira. A influência dos novos tempos faz com que, mesmo que muitas vezes de maneira discreta ou mesmo contraditória, os textos dos livros escolares valorizem o elemento africano na formação do Brasil, como podemos perceber no livro de António Mattoso: “A mancha negra alastrou pelo Brasil, que os escravos africanos ajudaram a desbravar, a enriquecer, a cultivar. Tornaram-se, por fim, uma vez libertados, parte integrante da população brasileira, com a qual se haviam misturado e confundido.”⁷⁷ Nesse trecho, o que mais chama a atenção não é propriamente o fato do autor assumir a importância do elemento negro na sociedade brasileira, mas sim o uso da palavra “enriquecer”. Ainda em 1958 – ou seja, antes da Guerra Colonial –, Mattoso também confere um papel positivo à influência negra.

Porém, o texto de Mattoso não se aproxima das concepções de Freyre apenas por essa questão. Assim, como o sociólogo, a narrativa de Mattoso dá uma impressão de harmonia entre os negros e os brancos na sociedade brasileira. O trecho citado dá a im-

⁷⁶ AFONSO, [s.d.]: 184.

⁷⁷ MATTOSO, António, 1958: 77.

pressão de que após a abolição da escravatura, os negros simplesmente se integraram – ou se “misturaram” – com a restante população. O autor ignora simplesmente o profundo racismo e estigma sofrido pelos ex-escravos e seus descendentes. Assim, mesmo que de maneira implícita, o discurso de Mattoso acaba por se aproximar do mesmo discurso defensor da existência da democracia racial, sem se diferenciar das crenças que omitem os conflitos de *raça* e defendem uma interação *racial* na sociedade brasileira.

Essa interação *racial* seria evidente não apenas no passado, mas também no presente. No seu compêndio da disciplina de OPAN, Adelino Almeida, ao aludir as “características de unidade das missões [católicas] portuguesas”, o autor afirma sobre que “estas são comunidades que incluem homens de todas as *raças*, com pleno sentido de corpo e perfeita consciência nacional”.⁷⁸ Almeida ainda afirma que: “O português tem no seu sangue duas qualidades inestimáveis que se manifestam onde quer que se encontre, como já foi comprovado por sociólogos e historiadores: poder de adaptação e capacidade de assimilação.” Segundo o autor, isso ocasionou uma união entre as diferentes regiões do império.⁷⁹

Uma das questões principais a ser captada através do discurso dos manuais é que independente das características ressaltadas e da forma como a narrativa é construída, a ação portuguesa nos seus territórios ultramarinos marcou profundamente – em diversos campos – a formação das sociedades que ali se construíram.

No texto de Francisco Tenreiro, já citado neste capítulo, o autor escreve:

Não só transplanta o português para os trópicos algumas plantas próprias ou familiares ao Mediterrâneo, como leva para São Tomé e Príncipe o seu próprio estilo de vida – ali introduz a casa quadrangular, hábitos de alimentação, como seja o uso da farinha de trigo, de vinhos maduros, do queijo e até do azeite.⁸⁰

Os colonos portugueses não são retratados como agentes do Governo ou como mercantis. Eles são responsáveis por levar a cultura portuguesa para os territórios coloniais e, assim, criam uma unidade cultural entre o Portugal metropolitano e as colônias. Assim, os colonos, junto com a ação do Estado e das missões católicas, desenvolvem a ação *colonizadora portuguesa*.

⁷⁸ ALMEIDA, 1967: 319.

⁷⁹ ALMEIDA, 1967: 319.

⁸⁰ TENEIRO, Francisco. *As ilhas de São Tomé e Príncipe e o território de São João Baptista de Ajudá*. Lisboa: Sociedade de Geografia, 1956. apud: VIEIRA; MOURA, 1973: 494.

A importância da influência portuguesa nas sociedades coloniais é mostrada não apenas através da presença, mas também através da ausência. Ao mencionar a falta de atenção dada aos territórios coloniais no século XIX antes da partilha da África e da Ásia, António Mattoso descreve a situação dos indígenas naqueles territórios: “O gentio, abandonado à sua rudeza primitiva, esqueceu-se quase de que fazia parte do Império Português, passou a desconhecer a nossa autoridade, o nosso domínio ancestral.”⁸¹ A presença e autoridade portuguesa é percebida como positiva e legítima, e sua ausência extremamente negativa, não apenas para a soberania e glória portuguesas, mas para a própria população indígena.

Ainda nos livros de História, podemos evidenciar a existência de um discurso que defende que a presença portuguesa nos territórios além-mar foi pacífica e positiva para as populações daquelas regiões. São inúmeras as referências às ações consideradas humanitárias realizadas pelos portugueses, em grande parte, representadas pela ação dos jesuítas.

Em suma: os missionários, ensinando a religião sublime do Evangelho (amor entre os homens, sem distinção de castas ou de cores) fundando inumeráveis instituições de assistências (hospitais, asilos, lazaretos, etc.), fundindo, assim, por toda a parte, a língua portuguesa, foram os melhores obreiros da nossa acção colonizadora e civilizadora.⁸²

A atuação dos missionários estava intimamente ligada à própria propagação da civilização. Após mencionar a evangelização do rei do Congo e de grande parte da população, Adriano Rodrigues escreve: “Em, Moçambique, na Índia e, mais tarde, no Brasil, a acção missionária andou de par com a actividade dos colonos. (...) Na Índia, em Malaca, em Macau no Japão e depois no Brasil, a acção dos colégios jesuítas foi um extraordinário meio de propagação da civilização ocidental na Ásia.” No caso do Brasil, o autor afirma que “a sua luta em prol dos direitos dos indígenas é o melhor testemunho de uma colonização conscienciosa e humanitária.”⁸³

O caso específico das viagens de Diogo Cão que resultaram na conversão ao cristianismo por parte do rei do Congo é muito referenciado nos compêndios. Esse episódio representa exatamente o carácter que a ideologia colonialista busca incutir nas navegações portuguesas. Até mesmo nos compêndios de OPAN podemos ver referenciada a importância das missões católicas na obra civilizadora ao longo da História das navegações.

⁸¹ MATTOSO, António, 1958: 200.

⁸² AFONSO, [s.d.]: 191.

⁸³ RODRIGUES, 1973: I, 312-313.

Isso demonstra o quanto era importante ressaltar o caráter missionário das colonizações portuguesas. “Os missionários converteram o rei e a sua corte, criando assim o primeiro *estado indígena cristão* de raízes tão fundas, que ainda hoje existe integrado na nossa província de Angola.”⁸⁴ Os territórios do império se constituem como uma unidade devido ao caráter da colonização portuguesa que teria lançado raízes profundas naquelas sociedades. Essa conexão teria sido realizada principalmente pela propagação da civilização e da fé cristã. Para o discurso colonialista, a ação colonizadora estaria intimamente ligada à religião católica. No compêndio da OPAN, Adelino Almeida afirma:

É demasiado sabido que, durante todo o período de expansão e consolidação do nosso império ultramarino (séculos XV e XVI), sempre os missionários acompanharam os marinheiros, os conquistadores, os comerciantes, os pioneiros da ocupação, quando não eram eles próprios. Mas, enquanto muitos dos empenhados nas empresas do ultramar tinham como finalidade o regresso à Pátria, os missionários iam para ficar, na ânsia de ganhar almas para Cristo e de fazer cidadãos de Portugal, através de uma bem conduzida assimilação e integração das comunidades indígenas.⁸⁵

Em *Casa Grande e Senzala*, Gilberto Freyre já havia salientado a importância da religião católica na colonização brasileira. Para Freyre, o fator que realmente uniu a colônia não era a cor da pele ou o território de origem, mas a religião. “Seu ódio é profilático. Contra o pecado e não contra o pecador, diria um teólogo. É o pecado, a heresia, a infidelidade que não se deixa entrar na colônia, e não o estrangeiro. É o infiel que se trata como inimigo no indígena, e não o indivíduo de *raça* diversa ou de cor diferente.”⁸⁶ A argumentação do regime em relação às colonizações – no passado e presente – será próxima dessa mostrada por Freyre.

O regime é declaradamente católico e, assim, os manuais afirmam frequentemente a legitimidade das ações e das decisões por parte da Igreja no passado – assim como no presente. Por exemplo, as decisões da Igreja Católica em favor de Portugal são usadas como argumentação com base em uma suposta legitimidade da Igreja Católica.

Houve um tempo em que o mar descoberto pelos Portugueses foi de facto português. O respeito ao papa e a força das armas lusitanas defenderam o nosso domínio. Mais do que estas razões, pesou certamente a ignorância em matéria de navegação das outras potências europeias.

⁸⁴ AFONSO, 1973: 154.

⁸⁵ ALMEIDA, 1967: 316.

⁸⁶ FREYRE, 2005: 269.

A Reforma veio desrespeitar aquilo que para nós era um direito aceite pelo papado.⁸⁷

Da mesma forma, a atuação dos jesuítas é constantemente valorizada. Sua atuação não era apenas evangelizadora ou civilizadora, mas marcada também por um profundo caráter humanitário.

O uso de vestuário em povos que estavam habituados a viver quase completamente nus, e cuja a alimentação era pobre em vitaminas (B, C e D), gerou raquitismos, pela dificuldade de fixar o cálcio, segundo a interpretação de alguns higienistas. No entanto, estes prejuízos foram com o tempo remediados.⁸⁸

Segundo os manuais, essa ação evangelizadora, civilizadora e humanitária não estava reclusa apenas ao passado, ela poderia ser encontrada no presente. “A ação missionária continua-se hoje nos territórios ultramarinos portugueses com os Franciscanos, Dominicanos, Congregação do Espírito Santo, Padres Beneditinos, Lazaristas, Irmãs Dorotheias, Missionárias de Maria, Franciscana, etc.” Além disso, para explicarem as funções das missões católicas, os manuais da OPAN de Afonso Martins e de Adelina Almeida recorrem ao artigo 140.º da Constituição:

As missões católicas portuguesas do Ultramar e os estabelecimentos de formação do pessoal para os serviços delas e do Padroado Português terão personalidade jurídica e serão protegidos e auxiliados pelo Estado, como instituições de ensino e assistência e instrumentos de civilização.⁸⁹

Martins Afonso sintetiza em poucas linhas a função fundamental das missões católicas. O autor conclui o tema afirmando que “as Missões Católicas tiveram sempre, no passado, e continuam tendo, no presente, uma função de altíssima importância na obra civilizadora dos Portugueses, função que pode traduzir-se nestas palavras: *cristianizar e educar, nacionalizar e civilizar* as populações.”⁹⁰

Torna-se claro que dentro do discurso dos manuais, a ação dessas missões católicas mantinha o mesmo objetivo das missões religiosas do passado. Outro exemplo dessa noção encontra-se na definição do papel do missionário da época do Estado Novo proposta por Adelino Almeida.

⁸⁷ RODRIGUES, 1973: II, 49.

⁸⁸ RODRIGUES, 1973: II, 314.

⁸⁹ AFONSO, 1970: 150; ALMEIDA, 1967: 310.

⁹⁰ AFONSO, 1970: 156; itálico no original.

Em suma, o missionário não pretende unicamente a salvação das almas, mas proporcionar a todos uma autêntica promoção social, na medida em que, por onde passa, vai criando escolas, hospitais, asilos, casas de assistência de toda a natureza, vai ensinando novas culturas, novas artes e ofícios, novos métodos para a luta contra a doença, a fome, etc...⁹¹

Mais uma vez, o passado é nivelado com o presente sem qualquer problematização ou contextualização. O esforço por civilizar e ajudar os povos coloniais seria atemporal. O programa da disciplina de Organização Política e Administrativa da Nação enfatiza a importância da transmissão desses valores para os jovens portugueses.

Mantém-se nos actuais programas a parte relativa às missões católicas. Tal factor de civilização dos povos indígenas e um dos principais da nossa existência no Mundo, como potência ultramarina, não pode passar despercebido aos alunos, antes deve ser deles suficientemente conhecido, na sua história e na sua actuação presente.⁹²

Vemos dois fatores de imensa importância para o regime: o carácter civilizador e a fé cristã. Ambas estão relacionadas com uma visão emotiva de valorização espiritual da nação portuguesa. Será através da acção civilizadora em todo o globo no passado e no presente que o Estado Novo buscará construir uma imagem de potência em torno da nação portuguesa.

Voltando ao cenário histórico, ao mencionar a atuação dos jesuítas portugueses no Brasil colonial, Fins do Lago e Avelino Lima escrevem:

Procurando aprender em toda a parte a língua dos indígenas, para melhor os converter e civilizar, fundaram numerosas escolas primárias, nas quais ensinavam principalmente os rudimentos da leitura, da escrita e da aritmética, além dos princípios da fé cristã. No Brasil, a sua acção foi particularmente extensa e profunda, pois os naturais não raro encontraram nos jesuítas valiosa protecção contra as espoliações de colonos pouco escrupulosos. Às aldeias por eles fundadas vinham os indígenas acolher-se, convertendo-se e com eles colaborando na cultura das terras e na expansão da civilização portuguesa.⁹³

Além da clara valorização da acção civilizadora portuguesa e cristã, nesse segmento, há uma interessante menção aos colonos portugueses. É frequente também a crítica aos colonos *pouco escrupulosos*. Contudo, o que é possível perceber através das

⁹¹ ALMEIDA, 1967: 321.

⁹² Decreto nº 39 807 de 07 de Setembro de 1954, p. 1067.

⁹³ LAGO; LIMA; 1970b: 84.

inúmeras menções dos manuais que esses colonos não faziam parte da regra. O surgimento desses indivíduos *ambiciosos* é frequentemente apontado como sendo uma consequência dos Descobrimentos e da expansão do império. Contudo, esses são concebidos como desvirtuados, como exceções, e não como representantes da verdadeira obra colonizadora portuguesa.

Na verdade, os manuais analisam e apresentam apenas de maneira muito superficial o caráter e a origem o grupo de colonos direcionados para os territórios coloniais. As migrações de degredados, por exemplo, são simplesmente esquecidas e nunca são mencionadas em nenhum compêndio.

Gerald Bender caracteriza os colonos portugueses ao longo de toda a História das colonizações como pertencentes às mais baixas classes da sociedade.

Por fim, o sistema de degredo lançou os alicerces para um padrão lamentável que se encontra entre os brancos de Angola desde a ‘descoberta’ até à independência. Tal como os degredados anteriores a eles, os imigrantes brancos livres do século XX provinham igualmente dos estratos mais baixos da sociedade portuguesa. A maioria destes imigrantes, originários essencialmente da mesma classe que os degredados, careciam da mesma preparação educacional e profissional que poderia ter contribuído para, e não só explorado, o desenvolvimento humano e material do país.⁹⁴

Para Bender, a (falta de) preparação educacional e profissional dos colonos teve fortes influências na formação do território angolano. Temos aqui uma visão claramente contrária àquela encontrada nos manuais. Nos compêndios, os colonos são apresentados através de uma visão positiva e a verdadeira interação portuguesa com os povos encontrados é representada como uma relação pacífica e aceite pelos indígenas dos territórios dominados.

A. Martins Afonso utiliza o caso de Macau para representar a colonização portuguesa. “Macau, na posse pacífica de Portugal há mais de quatro séculos, é bem um símbolo da nossa eminente vocação de colonizadores.”⁹⁵ Esse episódio único na História das navegações não é escolhido pelo autor por acaso. Além disso, esse mesmo autor escreve: “Diogo Cão penetrou com seus navios no rio Congo (...) e, visitando a seguir o rei do Congo, assim iniciou a nossa política de amizade e acção política naquela região do Norte de Angola.” A menção da adoção pelo cristianismo por parte do Rei do Congo

⁹⁴ BENDER, 1980: 142-143.

⁹⁵ AFONSO, [s.d.]: 173.

e a consequente penetração dos missionários na região são constantemente utilizados para mostrar a interação pacífica e missionária de Portugal. Loureiro e Patrício mencionam que “aí, no tempo de D. João III, soldados de Portugal auxiliaram os chineses na luta contra os piratas. Em pagamento destes serviços, foi-nos concedida pelo imperador chinês a ocupação de um pequeno território na foz do rio Siquião, ao sul da China.”⁹⁶ No Brasil, os missionários são retratados como grandes defensores dos direitos indígenas e responsáveis por combaterem os costumes da antropofagia e da poligamia.⁹⁷

Assim como Freyre, os livros escolares buscam criar uma memória positiva. A expansão territorial do império português não é retratada de maneira alguma como atos de invasão, de violência ou de dominação. Pelo contrário, a colonização portuguesa é descrita com uma ação humanista e nobre. Os autores constantemente se referem às ações no Ultramar como sendo ações civilizadoras e de defesa da soberania portuguesa aceitas pelas populações africanas. Adelino Almeida escreve:

Assim se compreende essa arrancada para a evangelização que multiplicava as forças das ordens religiosas e gerava novas cristandades; assim se compreende o espírito da nossa dominação e das relações com os indígenas, muito antes que se invocasse pela Europa as exigências do humanitarismo; assim se compreende o afecto, a filiação espiritual de muitos povos e raças que não dominamos já politicamente⁹⁸

É interessante perceber que o discurso colonialista cria uma noção de continuidade entre a ação do Estado português durante os Descobrimentos e à ação do Estado Novo nos territórios coloniais. Trata-se da ligação entre o passado e o presente que já foi abordada anteriormente. Em relação à atuação do Estado Novo nas *províncias ultramarinas*, Afonso escreve:

A obra de fomento tem abrangido, em maior ou menos grau, todas as províncias ultramarinas, desde Cabo Verde a Timor, num esforço ingente de valorização material da terra e elevação espiritual das populações. No campo da elevação dos indígenas, tem desempenhado papel principal as *missões católicas* através dos seus múltiplos serviços de evangelização, ensino e assistência, continuando a ser, como sempre, preciosas colaboradoras da nossa acção civilizadora.⁹⁹

E ainda, após descrever o desenvolvimento demográfico e da imigração em Angola, o mesmo autor declara: “Aqui, como em toda a parte, a grei portuguesa está cons-

⁹⁶ PATRICIO; LOUREIRO, 1958: 405.

⁹⁷ Cf. AFONSO, [s.d.]: 189.

⁹⁸ ALMEIDA, 1967: 315-316.

⁹⁹ AFONSO, [s.d.]: 443-444.

truindo uma grande e próspera civilização.”¹⁰⁰ Porém, havia um elemento inconveniente na História da construção dessa civilização: a escravidão.

Freyre é frequentemente acusado de ocultar as crueldades da escravidão no Brasil. Para Freyre a interação sexual existente entre o senhor da casa grande e a escrava da senzala demonstraria uma relação menos hierarquizada e mais harmoniosa entre o senhor e o escravo do que aquela retratada nas análises tradicionais. Freyre chega a afirmar que a escravidão foi um *mal necessário*. “Teria sido mesmo ‘um crime escravizar o negro e levá-lo à América?’ pergunta Oliveira Martins. Para alguns publicistas foi erro e enorme. Mas nenhum nos disse até hoje que outro método de suprir as necessidades do trabalho poderia ter adotado o colonizador português do Brasil.”¹⁰¹ Utilizando um discurso muito próximo do colonialista português, Freyre escreve: “No caso brasileiro, porém, parece-nos injusto acusar o português de ter manchado, com instituição que hoje tanto nos repugna, sua obra grandiosa de colonização tropical. O meio e as circunstâncias exigiriam o escravo.”¹⁰²

Assim como para a tese freyriana, para o discurso oficial, a existência da escravidão – e sua natureza violenta – não pode ser negada. Apesar de não ser retratada dessa forma pelos manuais, a escravidão se constitui como um fato inconveniente na explicação oficial acerca das colonizações.

Visto que a escravidão era inegável e representava um grande inconveniente na explicação da História portuguesa como uma obra humanitária e civilizacional, os livros escolares buscavam afirmar o pioneirismo português na abolição da escravatura. “Como ainda, ‘limpar’ sua alma ‘negreira’ diante da evidente participação lusitana no tráfico de escravos até os seus últimos momentos?”¹⁰³ Assim, era preciso um discurso que explicasse a escravidão sem colocar em questão a ideia da História de interações raciais amistosas. Essa questão é abordada de diversas maneiras pelos manuais de História. Para Fins do Lago e Avelino Lima, “Portugal foi um dos países que marcharam na vanguarda deste e doutros movimentos humanitários, como veremos. Já no reinado de D. José se declararam livres os Índios do Brasil e os escravos que nascessem na Metrópole.”¹⁰⁴

¹⁰⁰ AFONSO, [s.d.]: 445.

¹⁰¹ FREYRE, 2005: 323.

¹⁰² FREYRE, 2005: 322.

¹⁰³ THOMAZ, 2002: 40.

¹⁰⁴ LAGO; LIMA, 1970: 274; itálico no original.

António Mattoso ressalta não o pioneirismo, mas as virtudes *humanitárias* e *crístãs* das políticas de abolição da escravatura por parte do Estado ao longo da história. Mattoso insiste no carácter negativo da escravidão, afirmando que o cristianismo “não acabou de uma só vez com a escravidão; mas feriu-a de morte”.¹⁰⁵ Ao mencionar a atuação de Sá Bandeira e a escravatura, o autor escreve:

Em Portugal, havia muito que se publicavam leis humanitárias em relação aos escravos, como já tivemos ocasião de ver. Numerosas providências se tinham tomado para a protecção dos índios do Brasil, mercê dos esforços dos jesuítas. De 1755 a 1758 foram todos libertados. Em 1773, o marquês de Pombal declarou livres os filhos de mães escravas, nascidos em Portugal depois daquela data.

Quanto aos territórios ultramarinos, havia-se, porém mantido a escravidão, considerada necessária nos trabalhos agrícolas, nas minas e noutros labores servis.

Sá da Bandeira procurou acabar com esta situação humilhante, desumana e anticristã¹⁰⁶

Ou seja, nessa obra, a abolição da escravatura não é vista como fruto de um tempo e conjuntura histórica. Portugal teria desde há muito tempo lutado – de uma forma ou de outra – pela dignificação dos africanos e indígenas. Em oposição, a empresa escravista seria vista como uma necessidade de uma conjuntura histórica específica. A escravidão após 1773 seria justificada e *perdoável* devido a uma suposta necessidade existente nas colónias. A tentativa de escapar e ocultar uma relação mais profunda entre o colonialismo português e o escravismo – tão condenado no século XX – é muito clara.

A narrativa de Martins Afonso mostra de maneira implícita o mal estar que a existência da escravidão cria no discurso de valorização da obra portuguesa. “O tráfico de escravos negros não foi invenção dos Portugueses e é muito anterior aos nossos Descobrimentos. Era prática corrente entre os Mouros do Norte de África, e na Europa havia escravos negros desde o século XII, trazidos no regresso da 1ª Cruzada.”¹⁰⁷ Posteriormente, o mesmo autor completa:

A escravatura, que tanto repugna à nossa mentalidade de hoje, foi tráfico desumano, mas já existia entre os povos africanos antes da chegada ali dos Portugueses, e todos os povos a praticaram. Não obstante as violências que fatalmente a acompanharam, a escravatura correspondeu a uma necessidade do ambiente histórico da época e desempenhou uma notável função económica.¹⁰⁸

¹⁰⁵ MATTOSO, António, 1985: 217.

¹⁰⁶ MATTOSO, António, 1958: 218-219.

¹⁰⁷ AFONSO, [s.d.]: 200-201.

¹⁰⁸ AFONSO, [s.d.]: 203.

O discurso de Afonso parece tentar justificar a existência da escravidão na História portuguesa, ao mesmo tempo em que tenta retirar dos portugueses a responsabilidade pelo tráfico negreiro realizado por portugueses. Já foi dito que o discurso salazarista busca ligar o passado ao presente e, conseqüentemente, ao projeto de futuro. Nesse sentido, a construção da memória em torno desse passado é essencial, pois será através dessa memória que o Estado Novo irá estabelecer as fundações do seu discurso ideológico que o sustenta como regime.

A escravidão não colocaria o caráter positivo da ação civilizadora portuguesa em questão porque se constituía como resultado de uma conjuntura histórica, uma necessidade econômica, um ato que era praticado amplamente por diversos outros povos. Se a vocação missionária e humanitária de Portugal era considerada uma condição natural, a escravidão – por outro lado – é vista aqui como conectada a uma conjuntura histórica específica que não deveria colocar em questão o valor da colonização portuguesa.

Já discutimos sobre como o discurso encontrado nos manuais era próximo ao discurso oficial. O Estado Novo detinha um grande controle sobre a produção dos manuais, ou seja, pelo discurso presente nas páginas dos livros escolares. Qualquer autor que não seguisse as crenças do regime arriscava-se a ver seu livro recusado pela comissão de aprovação dos manuais escolares e o mesmo simplesmente não seria usado nas escolas.

Assim, o que podemos observar nos conteúdos dos manuais escolares é um discurso muito próximo daquele defendido pelo o discurso oficial. A aproximação do discurso construído pelos livros escolares com as teses luso-tropicalistas é muito parecida com a aproximação do discurso do regime com o luso-tropicalismo. Como já mencionado, o regime se apropriou de diversos elementos dessa teoria, mas não assumiu a totalidade do luso-tropicalista. O mesmo ocorre no universo do ensino.

Certos elementos dos manuais claramente dialogam com os preceitos de Gilberto Freyre: a afirmação dos portugueses como Grandes Navegadores e como um povo fraterno e pacífico; sua interação amistosa com os territórios coloniais; a singularidade do caráter português; sua secular obra de civilização; o profundo impacto da colonização portuguesa na formação sociedades dos territórios ultramarinos; unidade entre as possessões coloniais e Portugal. O que não impede que outros elementos sejam ignorados ou negados como a formação heterogênea do povo e da cultura portuguesa, ou a

miscigenação e intercâmbio cultural bilateral nas sociedades fundadas nos territórios ultramarinos.

Para compreendermos ainda melhor todos esses elementos é necessário relacioná-los juntos com outras questões fundamentais para o pensamento colonialista: a visão a cerca do *outro* e a *memória* do passado segundo a ideologia salazarista. Passemos agora a analisar a alteridade no discurso escolar.

Capítulo 3

A manifestação da alteridade no universo escolar português

A alteridade é essencial para a compreensão do pensamento colonialista português. É através da compreensão da imagem do *outro* – e, conseqüentemente, da identidade do colonizador – que podemos perceber como a ideologia colonialista estabelece seus alicerces. O retrato do colonizado e do colonizador criado pelos ideólogos colonialistas são essenciais para a estruturação e legitimação do pensamento colonialista. Se a identidade do colonizador como agente civilizador é primordial na idealização da relação com o colonizado, a imagem do colonizado, como indivíduo primitivo, ou atrasado, é, da mesma forma, necessário para a construção da relação entre esses dois atores.

Segundo Michael Wieviorka, o racismo é produto justamente da modernidade, momento no qual grupos de indivíduos completamente diferentes passam a conviver em um mesmo espaço político, social e jurídico.

O racismo é, com efeito, uma questão verdadeiramente moderna a partir do momento em que ele diz respeito não a grupos humanos em posição de grande exterioridade mútua, de estranheza racial, de distância não abolida, nem de grupos humanos que se ferem, ou inauguram seu encontro, como foi o caso do início da colonização, mas de grupos humanos destinados a viver em uma mesma unidade econômica, política ou social, em particular em um mesmo conjunto jurídico-político – aquele que constitui, notadamente, um Estado.¹

A relação entre o colonizado e o colonizador é influenciada por essa interação descrita por Wieviorka. Contudo, no que se refere ao cenário colonial, essa relação de identidade/alteridade se estrutura de uma forma um pouco mais complexa. Em seu livro *Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador*, Albert Memmi tenta desconstruir a ideia de que a razão pela qual o colonizado e colonizador se opõem e se excluem reside na diferença de línguas, *raças*, religiões ou sociedades. Esse conflito deve-se à existência de interesses antagônicos e irreduzíveis.² E, nesse cenário, o colonizador precisa construir uma imagem do colonizado que legitime e defenda seus interesses no continente africano e asiático.

Antes de mais nada, é importante esclarecer que é o colonizador europeu que possui o monopólio da violência simbólica. Ou seja, na luta simbólica pela produção de significados e do senso comum, ou – para usar uma expressão de Bourdieu – pelo monopólio da *nomeação* legítima, os europeus investem seu capital simbólico e, assim,

¹ WIEVIORKA, 2007: 42.

² CORBISIER, 1989: 6.

detêm o poder de impor sua visão de mundo social – alegadamente legítima.³ Edward Saïd, por sua vez, afirma que o “poder de narrar” ou de impedir que outras narrativas surjam é de extrema importância para o imperialismo e lembra que foram justamente narrativas de emancipação que mobilizaram os povos do mundo colonial para se erguerem contra a dominação colonial.⁴

Na introdução, vimos que para Bourdieu as hierarquias simbólicas acabam por justificar e legitimar as diferenças e hierarquias sociais. Deve-se mencionar que nesse processo, a escola possui um papel importante. Nesse pensamento, a hierarquia não é construída por uma estrutura de dominação. Os indivíduos que ocupam as posições sociais mais elevadas só ocupam essas posições devido às suas supostas qualidades culturais superiores.⁵ É através de uma lógica muito parecida que os colonialistas justificavam, implícita ou explicitamente, a sua dominação e sua suposta superioridade em relação ao africano.

Detendo o monopólio sobre a produção simbólica em torno dos temas imperiais, o europeu lança sempre um olhar superior em relação ao colonizado. Porém, esse olhar não é sempre idêntico. Apesar de o seu caráter permanecer praticamente inalterado, o discurso colonialista se molda em diferentes formas de acordo com o tempo e o espaço. É possível ilustrar essa diferenciação através de uma breve comparação entre o discurso da mística colonial das primeiras duas décadas do Estado Novo e o discurso da defesa da *sociedade multirracial* a partir da década de 50.

No início do Estado Novo, o discurso colonialista focava-se principalmente em defender que os colonizadores tinham uma função: *civilizar* e levar a *cultura* europeia para a *primitiva* África. Existe, assim, uma clara diferenciação e hierarquização entre os portugueses e os africanos, sendo completamente impossível, nesse momento, colocar em igualdade os *indígenas* e a população da metrópole. Os *indígenas*, mesmo sendo *súditos portugueses*, eram classificados de maneira diferenciada dos portugueses, uma vez que ainda não haveriam conquistado a assimilação da cultura portuguesa e a cidadania portuguesa.⁶ Os indígenas eram considerados “súbditos portugueses, submetidos à proteção do Estado português, mas sem fazerem parte da Nação, quer esta seja conside-

³ BOUDIEU, 2010: 146.

⁴ SAÏD, 2005: 13.

⁵ NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009: 39.

⁶ Cf. CASTELO, 1999: 47.

rada como comunidade cultural (...), quer como associação política dos cidadãos.”⁷ O que percebemos, aqui, é que dentro do discurso oficial do regime havia uma clara de uma concepção racista que classificava abertamente a *raça negra africana* como inferior à *raça branca europeia*.

Após a década de 50, a unidade do império se manifesta de maneira bem diferente. O discurso oficial português busca criar uma noção de profunda união, não apenas entre os diferentes territórios, mas entre as diferentes populações. Isso não significa dizer que os antigos elementos do pensamento colonialista caem em desuso. Muitos elementos são mantidos, mas são expressos de uma forma diferente, assim como, da mesma forma, alguns argumentos passam a ganhar uma maior importância.

A glória e grandiosidade de Portugal continuam no seio da defesa do Ultramar. Porém, o papel dos indivíduos ganha um maior destaque. Se a argumentação central da legitimação da presença portuguesa se desloca da *mística imperial* para as *sociedades multirraciais*, a concepção de unidade também passa a ser mais através da ideia de profunda interação entre os diferentes povos. Os povos e culturas africanas continuam a ser vistos como inferiores e dependentes do auxílio do homem branco para evoluírem. Porém, agora, essa inferioridade é manifestada principalmente de maneira mais implícita.

Apesar da existência de alguns membros do regime que não acreditavam na capacidade de os africanos serem civilizados⁸, a suposta obra civilizadora ocupou um papel central durante todo o regime sendo adaptada de acordo com a conjuntura. Ainda que a nova corrente de pensamento luso-tropicalista conservava o caráter paternalista e de superioridade racial e cultural – devido à nova conjuntura internacional – o regime não podia mais ser abertamente racista.

A verdade é que o racismo é um fenômeno muito mais complexo do que normalmente se considera. O racismo tem o poder de alterar suas formas de acordo com o tempo e a conjuntura. “O racismo transformou-se consideravelmente no decorrer dos tempos, e a distância é grande entre suas expressões clássicas, que pretendem se apoiar na ciência, e suas formas contemporâneas, que se referem cada vez mais à ideia da diferença e da incompatibilidade das culturas.”⁹

A representação do negro africano exposto quase como um animal de outra espécie em um zoológico, como na Exposição Colonial do Porto (1934) ou na Exposição

⁷ CAETANO, Marcelo. **A Constituição de 1933. Estudo de Direito Político**. Lisboa: Coimbra Editora, Lda., 1957. p. 23. apud: CRUZ, 2005: 92.

⁸ Cf. BENDER, 1980: 27 e 202-203.

⁹ WIEVIORKA, 2007: 10.

do Mundo Português de Lisboa (1940) dá lugar a uma representação do negro como um indivíduo com uma cultura completamente diferente da portuguesa europeia. A suposta inferioridade do africano não é mais relacionada diretamente com suas características genéticas, mas com condições sociais, culturais, religiosas e até geográficas específicas. Os africanos simplesmente estariam em uma posição abaixo do europeu na linha do desenvolvimento das civilizações. Porém, o discurso colonialista – dentro e fora do universo escolar – mistura muitas vezes essas duas visões aparentemente inconciliáveis. A verdade é que muitas vezes as concepções de *raça* e cultura se confundem no pensamento colonialista. “É que, onde a raça atua (...) ela atua como espécie de metáfora da cultura; e só o faz a preço de biologizar aquilo que é cultura”.¹⁰ Para melhor compreender essa contradição, seria interessante primeiro debater acerca do pensamento evolucionista dentro da concepção colonialista.

Um dos principais fundamentos do pensamento colonialista europeu refere-se à sua incapacidade de conceber a existência de uma pluralidade de evoluções sociais, políticas, técnicas e tecnológicas. Dentro do pensamento europeu, consolidou-se a ideia de que a evolução humana possuiria uma única trajetória fixa e será através dessa trajetória que as sociedades são julgadas e classificadas. De fato, as bases principais desse pensamento permanecem vigentes até mesmo após o processo de descolonização da Ásia e da África. Isso pode demonstrado pelas palavras de Sophie Bessie ao analisar o pensamento dos economistas liberais da década de 60 em relação ao posicionamento dos chamados Estados subdesenvolvidos dentro do cenário internacional.

Tampoco concebían que las historias particulares pudieran abrir unas vías de acceso a la modernidad diferentes de la recorrida por los Estados occidentales. También aquí se sigue fielmente a los teóricos de otros campos del pensamiento. En efecto, la imposibilidad de pensar la pluralidad de formaciones sociales y culturas, y, por tanto, la diversidad de formas de entrar en la modernidad, se sitúa en la misma línea que la afirmación de la inexistencia histórica de los pueblos que se juzgan no evolucionados.¹¹

Podemos perceber que apesar das inúmeras mudanças nas conjunturas políticas, sociais, culturais e até ideológicas, algumas concepções sobre a evolução e organização das sociedades se perpetuaram. O trecho de Sophie Bessis poderia ser usado da mesma forma para descrever o pensamento dos colonialistas europeus. É através desse mesmo

¹⁰ APPIAH, 1997: 75; itálico no original.

¹¹ BESSIS, 2002: 87.

raciocínio que se desenvolveu a relação entre o colonizado e o colonizador. Ou pelo menos, desenvolveu-se a concepção de uma relação ideal entre o colonizado e o colonizador. No final do século XIX, consolida-se a ideia de que o africano é um ser inferior e, como tal, precisa ser guiado pelo homem europeu devido à sua posição inferior dentro de um quadro evolutivo. Sua inferioridade teria razões supostamente fundamentadas, como a genética inferior do africano, condições geográficas e climáticas, etc.

No pensamento colonialista, a diversidade da espécie humana é concebida através da crença na existência de *raças* humanas, “considerando proposições que procuravam justificar a correspondência entre o *tipo físico* e a *mentalidade* (...), e considerando, também, que a pertença do indivíduo a um determinado grupo (racial), determinava seu ser e o estar.” Através dessa lógica, “ordenaram-se e rotularam-se populações, estabeleceram-se estádio de civilização, mas postulando sempre a supremacia intelectual, moral e civilizacional do branco europeu.”¹²

A comparação de determinados elementos escolhidos pela sociedade ocidental seria válida para determinar o nível de civilização de uma determinada sociedade. Para exemplificar essa lógica, vejamos algumas palavras de Marcelo Caetano.

Os pretos em África têm de ser dirigidos e enquadrados por europeus, mas são indispensáveis como auxiliares destes. (...) os africanos não souberam valorizar sozinhos os territórios que habitam há milénios, não se lhes deve nenhuma invenção útil, nenhuma descoberta técnica aproveitável, nenhuma conquista que contenha evolução da Humanidade, nada que se parece ao esforço desenvolvido nos domínios da Cultura e da Técnica pelos europeus ou mesmo pelos asiáticos.¹³

Essa mesma lógica manifesta-se nos manuais escolares. Segundo o currículo oficial de Geografia, deveriam ser ensinadas “as formas de civilização”; “o ambiente, os instrumentos, a alimentação, o material de construção”, assim como “a evolução das civilizações”¹⁴. O discurso colonialista adota visão de mundo em que não são percebidas diferentes formas de desenvolvimento humano.

Assim, através dos livros escolares, os jovens *aprendiam* que as sociedades possuíam um determinado nível de evolução através da qual era possível classificá-la. Essa lógica será de vital importância para a legitimação da obra colonizadora portuguesa ao

¹² MENDONÇA, 2001: 36; itálico no original.

¹³ CAETANO, Marcello. **Os Nativos na Economia Africana**. Coimbra: Coimbra Editora, 1954. apud: BENDER, 1980: 293.

¹⁴ Decreto n° 39 807 de Setembro de 1954, p.1035.

longo dos séculos. A categorização através de níveis de civilização não se restringe apenas à comparação entre as sociedades africanas e europeias. Essa categorização seria um modelo explicativo mais abrangente que poderia ser aplicado a todas as sociedades humanas. Vejamos como alguns povos atuais são vistos através dessa lógica em um manual de Geografia.

Em piores condições vivem os *Bosquímanos*, que nem cabana para abrigo sabem construir, possivelmente por falta de material, e os *Negros Australianos*, completamente nus, na parte Norte do continente, cobertos parcialmente com peles de canguru, na parte Sul. Esses habitantes do continente australiano, alguns construtores de cabanas de ramos secos, encontram-se no mais baixo nível de civilização.¹⁵

Assim como nesse trecho, os demais manuais descrevem diversas sociedades no mundo classificadas de acordo com seus recursos materiais. As sociedades “primitivas” não são apontadas apenas no passado pela História, mas também no tempo presente pela Geografia. “A forma mais elementar e mais simples da habilitação humana, usada pelos primitivos pré-históricos e pelos primitivos actuais, é o *abrigo natural*: árvores (utilizadas pelos Pigmeus), grutas, cavernas e até uma simples rocha saliente.”¹⁶ Para demonstrar essa mesma concepção, é possível mencionar um trecho do compêndio de Amílcar Patrício e Júlio Leal Loureiro em que os autores afirmam que “na floresta vivem tribos primitivas de ‘pigmeus’, de pequena estatura, que se sustentam de caça, da pesca e de frutos selvagens. Na orla da floresta, ou nos planaltos que circundam a bacia do Congo, vivem os ‘bantos’, negros menos civilizados que os sudaneses.”¹⁷

Por outro lado, o homem europeu é retratado através de outra óptica, pois ele “aproveita as boas condições existentes e procura melhorar outras, relativas ao solo, aos rios, à vegetação, etc. Esforça-se, por isso, há séculos, modificando o ambiente em seu proveito.” Assim, o europeu, ao contrário dos *povos primitivos*, “não luta só pela existência. Criou um alto nível de vida e deseja assegurá-lo, por um trabalho bem orientado.”¹⁸

Vemos claramente que a civilização é concebida como uma trajetória fixa que as diferentes sociedades percorrem. Em seu compêndio de História, Fins do Lago e Aveli-

¹⁵ VIEIRA; MOURA, 1973: 300.

¹⁶ VIEIRA; MOURA, 1973: 316.

¹⁷ LOUREIRO; PATRÍCIO, 1958: 116-117.

¹⁸ LOUREIRO; PATRÍCIO, 1973: 24.

no Lima explicam muito claramente como essa lógica se estrutura. Ao explicar as características gerais daquilo que chama de “povos primitivos actuais”, escrevem:

A civilização não segue um ritmo paralelo. Enquanto uns atingem um desenvolvimento em grau elevado, outros mercê de circunstâncias várias, atrasam-se muito no caminho do progresso. Ainda hoje existem povos que estão na fase pré-histórica. São os chamados *primitivos actuais*.¹⁹

É claro que há diferentes níveis de acesso a recursos tecnológicos e científicos por parte das diferentes sociedades humanas em todo o globo. Contudo, o que tento apontar aqui é uma determinada estrutura de classificação das sociedades ao longo da modernidade europeia que busca valorizar justamente os elementos europeus.

As especificidades das demais sociedades raramente são levadas em consideração no processo de classificá-la. Podemos evidenciar diversas referências a uma classificação – e consequentemente, hierarquização –, das sociedades nos livros escolares. Podemos ilustrar essa questão com um trecho de Patrício e Loureiro em que eles descrevem determinadas populações da América no período das Grandes Navegações. “A maior parte dessa população formava pequenas tribos selvagens que viviam da caça, mas, no México os *azteques* [sic] chegaram a atingir um estado de civilização bastante parecida com a do antigo Egípto.”²⁰

Como veremos ao longo desse capítulo, os elementos escolhidos para avaliar as sociedades e culturas em relação aos níveis de civilização são os elementos europeus, e assim, os europeus atribuem a si próprios os mais altos níveis de civilização e sua cultura se transforma no elemento norteador de toda a Humanidade.

O manual de Geografia de Evaristo Vieira e Alves de Moura demonstra como a modernidade é concebida como o grau máximo de civilização e essa é igualmente atribuída aos europeus. Após descrever a realidade das diversas sociedades ao longo do globo, os autores abordam o que eles chamam de “os géneros de vida modernos e as suas técnicas evoluídas” e descrevem “os povos possuidores de técnica muito evoluídas”.

Género de vida das populações urbanas – No maior número dos países da Europa Ocidental e Central (Grã-Bretanha, Bélgica, Alemanha,

¹⁹ LAGO; LIMA 1970: 18.

²⁰ LOUREIRO; PATRÍCIO, 1958: 142-143; itálico no original.

França) onde, através de um longo processo, nasceu a civilização actual; e nos países modernos nascidos da colonização europeia (Estados Unidos, Canadá, Brasil, Argentina, Austrália, etc.) – a população citadina mais numerosa que a rural em muitos casos, concentrada nas grandes cidades, sem contacto directo com a terra (...) tem *gênero de vida* próprio e caracterizado pela grande uniformidade de habitação, vestuário, alimentação e ocupação do tempo ócio.²¹

Os mesmos autores ainda afirmam: “Mas foi, sobretudo, na Europa Ocidental e nos países colonizados pelos Europeus, a partir do industrialismo, que o progresso científico e as novas técnicas originaram e apressaram a transformação da natureza” E concluem: “As atividades materiais humanas *mecanizaram-se*, nas indústrias, na agricultura, nos transportes, o que permitiu uma elevação de nível de civilização.”²² E, assim, nos deparamos com outro aspecto de extrema importância na mentalidade colonialista: a importância e o valor da ocidentalização do mundo.

A civilização ocidental – representada principalmente pela Europa – não seria apenas um norteador civilizacional. Ela seria responsável também pela disseminação dos avanços tecnológicos e civilizacionais em diversas partes do globo por meio da colonização ocorrida ao longo dos séculos. Esse um dos principais aspectos para a compreensão do discurso colonialista. “A superioridade da civilização ocidental justificava e legitimava o domínio e a acção/coerção sobre os indígenas, pois possibilitava o acesso a formas de vida social e espiritual superiores.”²³ Uma vez que os europeus estariam em uma etapa posterior na evolução civilizacional, uma das suas principais funções seria justamente guiar e auxiliar os demais seres humanos nessa trajetória. Seja através de elementos religiosos, filosóficos, culturais, políticos ou económicos, essa suposta superioridade europeia foi utilizada por séculos para legitimar seu poder e dominação em diversas áreas do mundo.

Em face da *herança de um império colonial*, resultante do passado histórico de Portugal, o Estado Novo assumiu um papel paternalista – foi orientador e apresentou-se como protector das populações colonizadas, que por se encontrarem num estado de *desenvolvimento civilizacional tão precário*, não poderiam, no discurso de então, assumir a gestão do seu próprio destino.²⁴

²¹ VIEIRA; MOURA, 1973: 311, itálico no original.

²² VIEIRA; MOURA, 1973: 337, itálico no original.

²³ MENDONÇA, 2001: 122.

²⁴ MENDONÇA, 2001: 84; itálico no original.

É precisamente essa mesma lógica que podemos encontrar nos livros escolares. Assim, o manual escolar não é apenas um meio de criar identidade ou alteridade, mas também pode ser percebido como um fator de afirmação e de dominação cultural.²⁵ Podemos encontrar essa ideia sendo expressa clara e abertamente no livro *As falsas noções acerca das possibilidades das terras e das populações intertropicais* de José de Oliveira Boléo citado no compêndio de Geografia de Evaristo Vieira e Alves de Moura.

Sem dúvida que a evolução de uma sociedade retardada, ou abastardada, se acelera pelos contactos com uma civilização adiantada. E o fim deste extenso artigo é, em boa parte, recordar o nosso imperioso dever de portugueses, de fomentar a cultura e a civilização do povoamento indígena dos nossos territórios, levando-lhes conhecimentos técnicos e espiritualidades.

Actualmente (amanhã, não sabemos!) o “branco” encontra-se à frente na posse e manejo das invenções e investigações científicas as mais diversas. É portanto dever de humanidade fazer subir o padrão de vida e dar felicidade aos povos retardados, integrar a produção das regiões intertropicais atrasadas nessas florescente economia mundial.²⁶

Se no final do século XIX e início do século XX, essas diferenciações evolutivas eram baseadas principalmente em questões genéticas, na segunda metade do século XX, esse pensamento é alterado no seu formato sem que suas bases sejam de fato destruídas. Trata-se de um discurso que tenta se tornar menos racista. O discurso pós-década de 50 busca determinar as diferenças entre o europeu e os africanos, menos através de um determinismo *racial* e mais através das diferenças culturais. Contudo, a noção de cultura e a noção *raça* são muitas vezes confundidas pelo discurso colonialista português e pelos textos dos livros escolares. Apesar do fato de que, dentro do corte temporal da presente investigação, as diferenciações e determinismos puramente *raciais* terem perdido certa projeção, não significa que os mesmos não possam ser detectados nas fontes – mesmo que de maneira implícita.

Já foi exposta aqui a maneira como os manuais colocam a relação entre os portugueses e os indivíduos das regiões coloniais ao longo do tempo. A relação entre os portugueses e os indígenas é caracterizada sempre como pacífica e benéfica para estes – com a exceção de alguns casos isolados que não comprometeriam a regra geral. Apesar de perceber e constantemente apontar para as diferenças entre os africanos e os portu-

²⁵ MAGALHÃES, 2006: 10.

²⁶ BOLÉO, José de Oliveira. *As falsas noções acerca das possibilidades das terras e das populações intertropicais*. Separata do boletim Cultural da Guiné Portuguesa, n°2; Bissau, Outubro de 1950. apud: VIEIRA; MOURA, 1973: 492.

gueses, o discurso dos manuais defendia assertivamente a capacidade dos portugueses de construir uma relação positiva, harmoniosa e sem preconceitos com esses mesmos indígenas. Pela lógica colonialista, os portugueses realmente não eram racistas. Aquilo que poderíamos considerar como sendo atitudes e pensamentos racistas ou preconceituosos em relação ao *outro* é exposto como transmissão de uma suposta civilização superior. Dentro dessa lógica não havia uma dominação, por assim dizer, mas sim uma posição superior (implícita) dos portugueses e estes tinham a obrigação de transmitir os elementos dessa superioridade aos indígenas africanos e asiáticos. Ao mesmo tempo, apesar de ser uma linha de raciocínio comum às nações imperialistas europeias, essa visão de diferenciação natural entre os homens parece não ser compatível com o pensamento moderno europeu.

O Iluminismo traz como concepção fundamental o individualismo universalista: todo o indivíduo humano valeria o mesmo que qualquer outro e só seus atos poderiam fazer manifestar eventuais diferenças de mérito. São assim negados todos os privilégios de sangue. Assim, o racismo aparece como uma transgressão do sistema de valores oficiais das sociedades modernas europeias. Wieviorka concebe os sistemas de valores através de uma ótica mais plástica: “um sistema de valores não é um programa informático implantado na consciência e guiando o indivíduo em todas as circunstâncias. É uma referência exterior às pessoas – e que pode ser mais ou menos, e melhor ou pior interiorizada.”²⁷ É nessa característica dos sistemas de valores que reside a razão pela qual as concepções do pensamento moderno europeu são flexibilizadas. Na prática, a igualdade pregada pelo Iluminismo acaba por ser reservada apenas aos europeus. Ao considerarem os negros e indígenas como povos inferiores e atrasados, os europeus negam essa liberdade e igualdade conferindo a esses povos uma imagem de quase não humanos.

É precisamente pelo fato dos sistemas de valores e pensamentos não serem tão inflexíveis é que se torna possível que as contradições existentes no seu interior não comprometam ou destruam esse mesmo sistema. De fato, essa mesma conclusão também pode ser utilizada para compreender as contradições existentes no pensamento colonialista.

Da mesma forma, o cristianismo também construiu uma argumentação em favor da igualdade e respeito aos homens. Porém, essa igualdade não está necessariamente ligada a um respeito aos valores culturais e sociais desses povos. Pelo contrário, o papel

²⁷ SCHWISGUTH, 1995: 129-131.

dos cristãos europeus era levar a *verdadeira fé e salvar as almas* daquelas populações. Os manuais escolares utilizarão principalmente os preceitos religiosos para defender a igualdades entre os homens. Não necessariamente apenas a igualdade entre europeus, africanos, índios e asiáticos, mas entre toda a Humanidade.

A colonização, principalmente a praticada pelos Portugueses, elevou o Negro à condição de pessoa humana, na medida em que o considerou, em face do cristianismo, um semelhante. Os Portugueses procuraram, através da ocupação dos territórios ultramarinos, conseguir: a unidade linguística, a não discriminação racial, a difusão do cristianismo e a promoção social, mediante a escolarização e a assistência.²⁸

No compêndio de OPAN, A. Martins Afonso, após citar trechos da Constituição que determinam a igualdade de todos os cidadãos portugueses perante a lei, explica o “fundamento dos direitos e garantias individuais” segundo do “conceito cristão da pessoa humana”: “Segundo a filosofia cristã, os homens são todos, absolutamente, nascidos de Deus, seu pai comum, e Deus é o seu único e comum fim. Todos foram igualmente resgatados por Jesus Cristo e restabelecidos por Ele na sua dignidade e de filhos de Deus.” E assim, conclui: “Em suma: todos os direitos, garantias e liberdades individuais, consignados no artigo 8.º da Constituição, assentam no conceito cristão de dignidade e respeito pela pessoa humana.”²⁹ Deve-se inferir que esse manual data do ano de 1970 – nove anos após o início da Guerra Colonial e a extinção do indigenato – e por isso não há qualquer menção em relação à diferença entre civilizados, assimilados e indígenas. De fato, em todos os manuais posteriores a 1961, não há qualquer menção direta ao estatuto do indigenato.

Deve-se demarcar que a contradição entre a igualdade entre os homens e a diferenciação entre o português europeu e o negro africano não é a única dicotomia dessa natureza dentro da mentalidade do regime. O Estado Novo representa uma lógica política baseada na crença do respeito pelas autoridades e pelos dirigentes, na divisão clara dos papéis dentro das sociedades. Temos, por exemplo, o texto de Manuel Catarino, que após explicar os fundamentos e a importância da igualdade dos cidadãos perante a lei, demarca que igualdade não cobre todos os casos na sociedade portuguesa: “salvas, quanto às mulheres, as diferenças resultantes da sua natureza e do bem da família, e, quando encargos ou vantagens dos cidadãos, as impostas pela diversidade das circuns-

²⁸ RODRIGUES, 1973: II, 427.

²⁹ AFONSO, 1970: 57-59.

tâncias ou pela natureza das coisas.”³⁰ Ainda sobre o mesmo tema, em uma nota de rodapé, o autor demarca as limitações da igualdade na visão do regime.

Há, porém, muitas situações em que a igualdade é impossível: governantes e governados; juízes e réus; serviço militar e impostos gerais, mas alguns insetos deles; lugares públicos a preencher só por intelectuais ou técnicos; diferenças naturais; boas ou má sorte; pessoas que se notabilizam pelos seus méritos pessoais ou pelos seus feitos cívicos ou militares³¹

De volta ao papel do catolicismo no regime: se por um lado, a religião cristã impulsionava o pensamento colonialista ao defender uma igualdade e respeito da dignidade humana de todos os indivíduos humanos, o próprio cristianismo será responsável por uma imagem negativa em relação à cultura dos povos indígenas e impulsionará a crença na necessidade de levar os valores cristãos para esses povos. Uma vez que o regime era assumidamente cristão e acreditava nos preceitos católicos como sendo valores primordiais para a elevação moral e civilizacional, os valores culturais e sociais dos indígenas africanos são vistos como negativos e que precisam ser *superados*. “Por estes vários meios, as Missões [católicas] vão transformando e elevando os povos, libertando-os de grosseiras superstições, aperfeiçoando os indivíduos e tornando-os homens socialmente úteis.”³² Mesmo nesse compêndio de 1970, a cultura africana permanece sob um prisma extremamente negativo.

Os aspectos culturais, religiosos e sociais dos africanos são constantemente diminuídos e concebidos através de uma visão pejorativa. Devido ao monopólio sob a violência simbólica que o europeu detém, o *outro* é sempre descrito a partir do ponto de vista cultural do observador. Já debatemos a importância da linguagem como representação no estabelecimento de determinada ideologia ou visão de mundo. Não é por acaso que palavras como *tribos*, *dialetos*, *cultos*, *feitiçarias*, entre outras, são usadas. Elas são utilizadas para determinar elementos que poderiam ser chamados igualmente de *populações*, *idiomas*, *religiões* ou *rituais*. Porém, o uso daquelas palavras especificamente remete a uma imagem primitiva. É justamente essa imagem que o colonizador deseja transmitir. De uma sociedade primitiva, pouco desenvolvida, que deve abrir mão desses elementos sociais primitivos para se desenvolver e evoluir como sociedade. Voltamos à discussão sobre a linha única de desenvolvimento e evolução das civilizações. A supos-

³⁰ CATARINO, 1968: 100.

³¹ CATARINO, 1968:275.

³² AFONSO, 1970: 157.

ta linha evolutiva das sociedades não estaria apenas restrita a conhecimentos científicos. Além dos desenvolvimentos tecnológicos, os valores culturais, sociais e religiosos também são percebidos como elementos que determinam a posição de uma sociedade dentro da evolução da civilização humana.

No sumário do capítulo sobre a expansão imperialista do século XIX, Fins do Lago explica em poucas linhas a situação dos povos asiáticos nesse momento – mais precisamente Japão, China e Índia.

Estes povos encontravam-se ainda, no século XIX, em estado bastante atrasado, com uma orgânica de tipo feudal, internamente dividido por castas, raças e religiões que os enfraqueciam. Seguindo e respeitando rigidamente veneráveis tradições de um passado longínquo, não se davam conta do seu isolamento e da sua fraqueza, perante as grandes potências do Ocidente, que eles, de modo geral, continuavam a considerar inferiores e “bárbaras”³³

O europeu acaba por cobrar dos povos não europeus aspirações, objetivos e lógicas que não pertencem àqueles povos, mas sim ao europeu. Para melhor entender isso, será útil comparar dois trechos dos compêndios de Geografia de Patrício e Loureiro: “Os indígenas cultivam, no geral, por processos primitivos e sem regras, os produtos pobres, limitando-se ao suficiente para o sustento da família e pagamento do imposto.”³⁴ Por outro lado, os mesmos autores descrevem de uma forma completamente diferente as técnicas do europeu: “Esforça-se, contudo, por intensificar, por vários meios, a produção. Pratica-se geralmente uma *agricultura intensiva*. Esses meios são os adubos e os estrumes, a mecanização, a escolha das culturas mais rendosas e adaptadas ao solo e ao clima.” Assim, a agricultura do europeu é caracterizada como “uma agricultura **racional**, porque o agricultor, além de saber o que deve produzir, procura saber por que deve e como deve produzir.”³⁵

O que percebemos nessa visão, que é muito comum nos livros escolares, é uma total ausência de relativização e sensibilidade cultural. É apontado como um grande problema o uso de processos ineficientes que acabam por gerar uma agricultura de pequena quantidade que gera apenas o suficiente para a subsistência da família e o pagamento de impostos. Esse problema teria sido resolvido pelos europeus através de técnicas avançadas que melhorariam a eficiência da produção agrícola. Porém, será que isso

³³ LAGO, [s.d.]: 264.

³⁴ LOUREIRO; PATRICIO, 1958: 376; itálico no original.

³⁵ LOUREIRO; PATRICIO, 1973: 24-25; negrito e itálico no original.

realmente se constituía como um problema para aquelas famílias africanas? É claro que para a lógica capitalista da modernidade europeia a falta de eficiência dessa agricultura pode ser considerada um grande problema. Porém, aqui, estamos falando sobre indivíduos que possuem outra lógica, inseridos em uma sociedade com diferentes referências.

Em 1960, Jack Woddis publica um livro que tem claramente o objetivo de contestar e denunciar a empresa e a lógica colonialista: *África - As Raízes da Revolta*. Em um de seus capítulos, Woods se dedica a examinar os impactos do sistema de imposto individual na sociedade africana. Woods tenta demonstrar que o imposto não tinha a função de obtenção de fundos por parte do Estado europeu, mas sim fazer com que o africano abandonasse a agricultura de subsistência tradicional e a vida da comunidade aldeã, forçando-os a procurarem trabalho nas minas, fazendas e outras empresas europeias. “Êsse imposto não foi considerado nunca como uma fonte de renda, como ocorre habitualmente, mas sim como meio de obrigar o africano a adotar uma economia monetária – o que significa, nas condições predominantes na África, de trabalhar por um salário.” Woods chega a afirmar que foi apenas após a imposição dos impostos em dinheiro que o trabalho assalariado realmente começou a ser um fator importante na economia africana.³⁶ O que desejo com essa argumentação de Jack Woddis é mostrar que as questões colocadas pelas lógicas políticas, sociais e econômicas europeias não refletiam necessariamente as questões das sociedades africanas. A agricultura de subsistência não necessariamente representava um problema dentro da sociedade africana. Exatamente por isso que o colonizador precisou implementar medidas que obrigasse o africano a se inserir na lógica capitalista europeia, lógica essa que era completamente externa a realidade tradicional desse mesmo africano.

Voltando aos manuais escolares, observamos essa mesma insensibilidade cultural na construção do *outro* na exposição do problema da mão-de-obra indígena ocorrido no Brasil. “Os primeiros colonos haviam tentado resolver o problema com a escravidão dos Índios. Mas, a breve trecho, verificaram que o trabalho do índio era pouco remunerador, pela sua indolência natural, o seu espírito de independência, a sua inadaptabilidade aos trabalhos agrícolas.”³⁷ Essa visão altamente preconceituosa em relação ao índio – que se fez presente inclusive na historiografia brasileira no durante muito tempo no passado – é constante em todos os manuais de História. Fins do Lago mencionam o fato de os índios estarem “habitados à liberdade do sertão” como um dos motivos do fracasso

³⁶ WODDIS, 1961: 63-64.

³⁷ MATTOSO, António, 1958: 77.

do uso dos índios como mão-de-obra³⁸. Porém, apesar dos últimos autores apontarem para a noção de liberdade do índio e, assim, caminharem para uma compreensão um pouco mais complexa da relação entre o colono e o índio, suas argumentações não se desenvolvem mais do que essas poucas palavras. A descrição dos índios como indivíduos “preguiçosos”, “fracos” e incapazes de realizar trabalhos agrícolas demonstra a visão preconceituosa do discurso colonialista em relação à sua alteridade e sua incapacidade de relativizar as diferentes realidades culturais de diferentes sociedades.

Albert Memmi menciona que, no retrato do colonizado, o traço da preguiça é uma unanimidade entre os colonizadores. Para Memmi, esse “retrato-acusação” é economicamente proveitoso. Essa imagem desempenha um importante papel na legitimação dos privilégios do colonizador e do rebaixamento do colonizado. Assim, o colonizador sugere que o trabalho do colonizado é pouco rentável, o que autoriza os baixos salários dos africanos.³⁹ “De fato, não se trata absolutamente de uma anotação objetiva, diferenciada, pois, sujeita então a prováveis transformações, porém de uma *instituição*: pela sua acusação, o colonizador institui o colonizado como ser preguiçoso. Decide que a preguiça é *constitutiva* da essência do colonizado.”⁴⁰

De fato, a imagem da alteridade criada pelos manuais está cheio de estereótipos e visões negativas. Porém, dentro do discurso dos manuais, não há apenas um único *outro*. É possível perceber que os manuais constroem imagens de três elementos principais fora das fronteiras da identidade portuguesa. Isso não significa dizer que não existam referências a outros grupos humanos ao longo dos manuais analisados. Porém, esses três elementos são aqueles mais abordados e mais destacados por eles, a ponto de serem construídas uma imagem e uma concepção muito clara do que eles seriam.

Primeiramente, podemos mencionar as demais nações europeias. No capítulo anterior, já foi exposto como as potências europeias são mostradas pelos manuais de História. Se por um lado, elas são retratadas como nações interesseiras e imperialistas, por outro, nunca se perde de vista que essas mesmas nações europeias – juntamente com Portugal – são as maiores responsáveis da civilização humana. Porém, Portugal pode possuir algumas virtudes que os demais europeus não possuíam. As ações que iam contra os interesses portugueses no passado são abertamente criticadas pelos manuais. “Aqui, é lícito pensar em Olivença, cidade e praça forte, na fronteira de Portugal e na

³⁸ LAGO, [s.d.]: 126.

³⁹ MEMMI, 1989: 77-78.

⁴⁰ MEMMI, 1989: 79.

margem do Guadiana, que os Espanhóis tomaram em 1801, e que ainda nos não restituíram, apesar de ter sido estipulado pelo tratado de 1815”⁴¹ Porém, as críticas feitas pelos manuais nunca contestam o valor dos países europeus frente à Humanidade. “Como se sabe, a Europa é um continente pequeno e dividido em muitos estados, que por vezes foram rivais e até inimigos ao longo dos tempos. Todos contribuíram, contudo, para uma civilização comum.”⁴² Em suma: em alguns casos, algumas nações são alvo de críticas pontuais por episódios no passado, porém, essas críticas não invalidam a importância dos europeus que são retratados com grandes elogios.

Segundo, temos o árabe e muçulmano. É notável a importância e a valorização da influência moura mostrada pelos manuais. “O domínio muçulmano durou em Portugal mais de cinco séculos (711 – 1249) e foi grande a influência cultural dos Árabes.” Os árabes são valorizados como um povo possuidor de vasta cultura e conhecimentos. “Os Árabes cultivaram a poesia, a história e várias ciências, especialmente a astronomia, as matemáticas e a filosofia.”⁴³ Apesar dessa descrição positiva e do reconhecimento da influência árabe na sociedade portuguesa, os árabes e os muçulmanos são constantemente tratados no passado como inimigos, como infiéis. As descrições dos islâmicos – muitas vezes retratados de maneira implícita como um grupo homogêneo, sem nenhuma menção a diversidades no seu interior – estão repletas de preconceitos e estereótipos de senso comum. António Mattoso fornece uma descrição bastante emblemática do povo árabe nas vésperas do surgimento de Maomé e do islamismo.

Os Árabes eram feiticistas. Adoravam as pedras do deserto e as árvores dos oásis, que julgavam habitadas por espíritos. A sua cidade santa era *Meca*, em cujo templo se encontrava 360 ídolos. Com estes, adoravam, também, certa *pedra negra*, que consideravam enviada pelo Céu. (...) A grosseira religião dos Arabes foi, no séc. VII, substituída por outra, mais perfeita (Islamismo), devido à pregação de *Maomé*.⁴⁴

Mattoso defende que muitas dessas características consideradas negativas foram herdadas pelos muçulmanos.

Os Árabes eram dotados de feitio impetuoso, aventureiro, aguerrido, sensual e dominador. Não sabiam o que era a família monogâmica. Os seus costumes permitiam o roubo, a lei da vingança, o rapto das mulhe-

⁴¹ CATARINO, 1968: 240.

⁴² LOUREIRO; PATRICIO, 1973: 126.

⁴³ AFONSO, [s.d.]: 49.

⁴⁴ MATTOSO, António, 1963: 279; itálico no original.

res, a chacina dos inimigos, a escravização dos vencidos, a guerra sem tréguas. Nessas condições era natural que não mostrassem grande simpatia pelas regras morais do Cristianismo, tão diferentes das suas. Maomé compreendeu isto perfeitamente. Por isso, não só permitiu aos seus adeptos muitos destes costumes, como até santificou alguns – a poligamia e a guerra, por exemplo.⁴⁵

Esse trecho ilustra perfeitamente a forma como o discurso do Estado Novo lida com a alteridade. Há uma clara intolerância em relação às diferenças culturais – muitas delas, inventadas e construídas historicamente e artificialmente – que possam contradizer os valores morais do cristianismo. É interessante perceber que o autor coloca a poligamia como um aspecto negativo com a mesma intensidade que a guerra. Além disso, o autor atribui aos árabes certos atos de violência que podem ser encontrados em diversos outros grupos populacionais desse período, inclusive dentro da Europa cristã. Exatamente, o mesmo tipo de preconceito ocorre não apenas em relação aos islâmicos, mas também aos povos africanos e asiáticos como é possível ilustrar através de uma citação de Adriano Rodrigues. “Também a presença dos brancos [na África] contribuiu para a luta contra o canibalismo, a superstição e as guerras tribais.”⁴⁶

Já foi referenciado na introdução que a identidade e a alteridade possuem uma ligação intrínseca. É exatamente isso que vemos aqui. É através da comparação com o cristianismo que o islamismo e a cultura árabe são demarcados. Se o cristianismo (europeu) é descrito por elementos positivos, a cultura árabe e muçulmana é descrita por elementos negativos, criando assim um claro sentido de antagonismo entre os dois que poderia se evidenciar ao longo da História.

Ainda dentro do tema do islamismo, vejamos outra questão ligada à religião. Adriano Rodrigues diminui a importância da religião na motivação da expansão árabe. “A tese tradicional que a expansão árabe, após a morte do Profeta, fora motivada pelo desejo de expandir a fé e converter o mundo à religião islâmica, não é exacta, se bem que o factor religioso lhe tenha dado um carácter militante.” Para o autor, a defesa dos inimigos externos foi mais um fator da expansão e a isso se juntou o aspecto económico, o principal fator. “Não esqueçamos que a religião árabe permitia o roubo e a pilhagem aos que combatessem pela fé e prometia o Paraíso aos que morressem pela causa... As incursões dos Beduínos do deserto tinham uma imediata finalidade económica”.⁴⁷

⁴⁵ MATTOSO, António, 1963: 283.

⁴⁶ RODRIGUES, 1973: II, 426.

⁴⁷ RODRIGUES, 1973: I, 394.

Além da clara visão preconceituosa em relação ao islamismo, esse trecho demonstra como esse autor nega o caráter religioso da expansão árabe. Se o cristão português se lança em nome da glória de Portugal e em nome da *verdadeira fé* – sendo que a natureza positiva desse esforço legitima e justifica atos de violência, como a guerra –, esse mesmo caráter definitivamente não é atribuído à empresa muçulmana.

Esse antagonismo é ressaltado pelos manuais de História durante o tema da expansão marítima, cenário no qual o mouro não é apenas retratado como um *outro*, mas, principalmente, como um inimigo da nação portuguesa. “Na verdade, a penetração em África era, além do mais, a continuação da guerra de Cruzada, no prosseguimento da secular tradução da ‘guerra de liberdade e de religião’ contra os Mouros.”

Em seu compêndio de História, A. Martins Afonso, fazendo referência ao discurso de D. Henrique, o Navegador, afirma que um dos motivos para a expansão era buscar príncipes cristãos que quisessem ajudar contra os “inimigos da fé”⁴⁸. Um trecho do livro de Martins Afonso sobre a invasão dos mouros demonstra perfeitamente como o árabe é construído não como um povo com uma cultura diferente ou em um conflito pontual com a Europa. Diferentemente dos chamados *povos bárbaros*, os árabes colocariam a própria civilização europeia cristã em perigo.

A Europa sentiu-se ameaçada como nunca. Os Árabes prenderam-lhe os movimentos, fecharam-lhe os caminhos da expansão externa e prepararam-se para o ataque ao continente, que ficou posto em face desta alternativa angustiada: – Ou vencia a Europa e se salvava a civilização cristã; ou vencia o muçulmano e a civilização cristã tinha os seus dias contados para sempre.⁴⁹

A própria noção de uma unidade na Europa, nesse tempo, já é em si discutível e discutida pela historiografia. Mas o interessante desse trecho é perceber como o muçulmano é retratado. Se as demais potências são construídas como adversárias em determinados conflitos de interesses, essas estão sempre dentro daquilo que os autores chamam de “civilização cristã”. Por outro lado, o árabe – juntamente com sua religião, valores e costumes – é retratado como uma verdadeira ameaça a essa mesma civilização europeia. Isso nos leva ao terceiro elemento fora das fronteiras da identidade portuguesa que é o mais importante para essa análise: os chamados povos atrasados ou povos primitivos.

⁴⁸ AFONSO, [s.d.]: 129-131.

⁴⁹ MATTOSO, António, 1963: 285.

Os povos indígenas não são de maneira alguma vistos como inimigos – como o árabe. São representados constantemente como sociedades atrasadas que necessitam do auxílio do colono português. Citando Albert Memmi, o retrato do colonizado “consiste, inicialmente, em uma série de negações. O colonizado *não é* isso, *não é* aquilo.”⁵⁰ Se a cultura e organização social europeia representam a civilização e o desenvolvimento da Humanidade, as culturas e sociedades africanas representam o primitivismo e a barbárie. Assim, seria função dos europeus auxiliar o africano na sua evolução, visto que o homem europeu pertence a uma civilização supostamente mais evoluída. Já vimos como o discurso dos manuais igualam ações de caráter de auxílio humanitário voltadas para questões de saúde e alimentares às ações que levavam os valores europeus aos africanos. Nesse sentido, as atividades das missões religiosas, por exemplo, são descritas como “protecção aos nativos, do cultivo das instituições locais, da difusão dos nossos usos e costumes, do progresso material e moral”.⁵¹

Os elementos sociais e culturais desses povos, da mesma forma que os conhecimentos científicos e tecnológicos – ou a *falta* deles –, são utilizados para demonstrar sua suposta inferioridade civilizacional. Assim, é estruturada a visão altamente preconceituosa e eurocêntrica do colonialista português que desenha uma visão caricata do indígena e inferioriza seus costumes e valores. O colonialismo e o imperialismo são sustentados, e até mesmo impelidos, por uma ideologia que defende uma noção de que certos territórios e povos *precisam* e desejam a dominação.⁵² Wieviorka defende que o colonialismo proveio em larga escala de um racismo que ele denomina universalista, conduzido por elites da metrópole “que promoveram suas relações com os povos colonizados (ou resistentes à colonização) seja preferencialmente por uma lógica de diferenciação, resultando, por vezes, em pavorosas violências, seja de preferência por uma lógica de inferiorização.” Assim, o processo de colonização portuguesa podia “pretender fazê-los ingressar no progresso, autorizá-los a se identificar à nação conquistadora ou dominante.”⁵³ Aqui, não é difícil perceber a noção de uma linha evolutiva na qual os povos colonizados são inseridos como pertencentes a um estágio anterior ao estágio do europeu.

O Estatuto dos Indígenas das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique de 1954 determinava que “consideram-se indígenas das referidas províncias os indivíduos de raça negra, ou seus descendentes, que, tendo nascido e vivido habitualmente nelas,

⁵⁰ MEMMI, 1989: 81; itálico no original.

⁵¹ CATARINO, 1958: 228.

⁵² SAÏD, 2005: 40.

⁵³ WIEVIORKA, 2007: 44.

não possuem ainda ilustração e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses.”⁵⁴ Podemos perceber que essa visão preconceituosa e eurocêntrica não desaparece até a independência das antigas colônias.

A definição de indígena fornecida por um glossário no fim do manual de OPAN de Estêvão Pinto e José da Silva é bastante elucidativo. Vale lembrar que apesar do livro ser publicado após a revogação do Estatuto do Indigenato, o autor, no glossário de seu livro, define o termo “indígena” como “natural de; em sentido jurídico é o indivíduo de raça negra ou dela descendente que não se distingue do nível médio de civilização dos homens da sua raça.”⁵⁵ De fato, apesar do fim do indigenato, o termo indígena continua a ser usado amplamente pelos manuais até 1974. O que percebemos é que apesar da queda de um sistema formal e legal para distinguir civilizados dos demais indígenas, o termo *indígena*, assim como a própria imagem da população indígena, não perde sua conotação negativa ligada à ideia de *povos primitivos*.

O discurso colonialista unifica de certa forma a imagem do indígena africano e do índio americano. Ambos são retratados através de uma ótica muito próxima. Segundo a visão colonialista nos manuais, tratam-se igualmente de povos que possuem um baixo grau de *civilização* e que *precisam* – ou *precisaram* – do auxílio do português cristão. “Trata-se de resto de uma velha tradição que, face aos novos homens, africanos, americanos, asiáticos, leva os europeus a classificá-los como grupos humanos, sim, mas sem civilização; sem fé, isto é sem Deus; sem rei, isto é sem Estado.”⁵⁶ Ou seja, sem uma organização social complexa. Esse pensamento influencia diretamente a concepção colonialista ainda no século XX.

Nesse cenário, o passado se relaciona diretamente com o presente. Se os missionários católicos teriam sido responsáveis por levar a civilização e noções humanitárias para os índios americanos, agora, eles possuiriam o mesmo papel, porém junto da população africana.

Um trecho do manual de História de António Mattoso e António Henriques, no qual os autores escrevem sobre as incursões dos missionários no Brasil, ilustra a visão preconceituosa e eurocêntrica em relação às culturas indígenas. Os missionários seriam

⁵⁴ Decreto-lei nº 39 666, de 20 de Maio de 1954, p. 560. (Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique).

⁵⁵ PINTO; SILVA, [s.d.]: 235. Apesar de o livro não possuir data de publicação, é possível perceber que ele foi publicado após 1964 devido a referências a outros livros.

⁵⁶ HENRIQUES; 2004: 16.

os “primeiros representantes da civilização europeia que os Portugueses põem em contacto com os indígenas, para lhes despertarem a consciência da personalidade, para os libertarem da sua vida miserável, das suas práticas grosseiras, dos seus costumes bárbaros.”⁵⁷

Percebemos aqui uma clara noção de hierarquização das culturas. A cultura dos índios é percebida como bárbara e apenas a cultura europeia lhe dariam ferramentas para elevá-los a um patamar mais evoluído. Isso não quer dizer que nenhuma virtude é conferida ao indígena. Vejamos o seguinte trecho do livro: *As falsas noções acerca das possibilidades das terras e das populações intertropicais* de José de Oliveira Boléo, citado no compêndio de Geografia de Vieira e Moura:

“As terras intertropicais não são nem pobres em capital humano nem tão sáfaras como se apregoa. O que se torna necessário é que essa enorme mancha humana melhore seu padrão de vida, obrigando-a a mais produzir e mais consumir e que a técnica do civilizado passe a nortear as possibilidades em potência de tais terras.” O autor fala contra uma corrente de análise que defende que os indígenas são infelizes e incapazes de atingir uma civilização superior. Boléo acredita que a técnica do indígena “baseia-se sobre processos atrasados e alguns condenáveis”. Porém, também defende que “a técnica pode modificar estruturalmente as condições naturais das terras, mas há que ter prudência e meditar no facto de que a processologia indígena representa também um saber de experiência feito e acumulado ao longo de muitos séculos.” E, assim, conclui: “Muitas práticas na agricultura indígena são cheias de bom senso e por isso deve acautelar-se o técnico, formado na técnica dos países temperados, quando vai exercer a sua profissão em terras intertropicais. Primeiro deve observar e meditar, e só depois executar.”⁵⁸ Percebemos que mesmo quando a técnica do europeu se mostra menos eficiente, a técnica do indígena – mesmo que represente um saber valioso – é sempre caracterizada como primitiva em relação à técnica ocidental.

Também podemos detectar a noção de que o indígena possui uma cultura inferior no trecho do Papa Pio XII utilizado por Adelino Almeida em seu compêndio de OPAN, que mostra como as religiões africanas ocupam um local inferior em relação à religião cristã: “É uma glória de Portugal o ter sempre associado à fortuna da Metrópole os povos das terras ultramarinas, procurando elevá-los ao mesmo nível de civilização

⁵⁷ MATTOSO; HENRIQUES, 1970: 87.

⁵⁸ BOLÉO, José de Oliveira. *As falsas noções acerca das possibilidades das terras e das populações intertropicais*. Separata do boletim Cultural da Guiné Portuguesa, nº2; Bissau, Outubro de 1950. apud: VIEIRA; MOURA, 1973: 491-492.

cristã.”⁵⁹ O uso da palavra “eivar” é muito significativo. É possível discutir se a intenção do autor, e de Pio XII, com esse trecho está relacionada com a noção evolucionista exposta anteriormente. Contudo, as religiosidades africanas são, sem nenhuma dúvida, consideradas inferiores quando comparadas com o cristianismo.

Outro trecho que ilustra ainda melhor essa noção em que a religião se encontra conectada ao desenvolvimento de uma civilização pode ser encontrado no livro de História de Fins do Lago e Avelino Lima, no qual os autores explicam a originalidade e a importância da civilização hebraica:

Através de toda a sua evolução histórica, há um aperfeiçoamento religioso constante, que culmina com a concepção de um só Deus universal. Abandonando o politeísmo comum a todos os povos primitivos, os Hebreus passaram a adorar *Javé* como seu único Deus (monolatria), para logo o conceberem já não só como seu Deus único, mas Deus único de todos os povos do mundo (monoteísmo). E deste modo se elevam ao ideal religioso da maior perfeição.⁶⁰

Esse trecho dispensa uma interpretação mais profunda. Ele é bastante claro quanto à noção de que a religião possui uma evolução quase natural e que cada sociedade passa por um processo de aperfeiçoamento da religião. Será através dessa lógica que o colonialismo analisará as religiões africanas, assim como suas culturas e estruturas sociais. Vejamos um exemplo da manifestação dessa lógica através um trecho do manual de Geografia de Amílcar Patrício e Júlio Leal Loureiro em que os autores descrevem a população da Guiné:

Os colonos europeus e os seus descendentes são em pequeno número. Ocupam lugares no comércio, na administração e no exército. Os indígenas pertencem a vários povos ou grupos da raça negra (fulas, mandingas, papéis, bijagós, balantas, etc.) e vivem organizados em tribos de agricultores, de pastores e também de guerreiros e salteadores. Os que ainda não foram cristianizados praticam o feiticismo ou são muçulmanos.⁶¹

Já discutimos a importância do uso das palavras. Dentro de temas políticos, debates semânticos praticamente sempre estão relacionados a questões de poder – maiores e mais complexos do que o simples debate sobre um determinado termo. O uso da palavra *tribo* tem uma função própria: desvalorizar e conferir um caráter mais primitivo a

⁵⁹ ALMEIDA, 1967: 319.

⁶⁰ LAGO; LIMA, 1970: 55.

⁶¹ LOUREIRO; PATRICIO, 1958: 354.

esses povos. O autor poderia ter usado da mesma forma as palavras *aldeias* ou *povoados*. O uso desse termo não é uma escolha feita exclusivamente pelos autores. Utilizando o pensamento de Gramsci, Edward Saïd demonstra como o Orientalismo tem um poder muito forte na construção da imagem do chamado Oriente. Pensar no Oriente fora do Orientalismo se torna extremamente difícil para o europeu. Para Saïd, é a hegemonia que dá ao Orientalismo sua força e durabilidade. Assim, o Orientalismo não está longe de “uma noção coletiva que identifica a ‘nós’ europeus contra todos ‘aqueles’ não europeus,” e assim Saïd afirma que o principal componente da cultura europeia é o que tornou hegemônica essa cultura: “a idéia de uma identidade européia superior a todos os povos e culturas não europeus.”⁶² Assim, o uso da palavra *tribo* – assim como a visão preconceituosa em relação aos valores das sociedades africanas – não é criado pelos autores dos livros escolares. Esses acabam por serem influenciados e reproduzem um pensamento hegemônico naquela sociedade.

Retornando à análise da última citação, vemos que os autores buscam criar uma imagem de indígenas selvagens afastados da convivência civilizada. Se, na construção da identidade desses indígenas, esses indivíduos são retratados como dedicados ao campo, eles também são retratados como dedicados à guerra e ao roubo.

Outra evidência ainda mais clara da concepção evolucionista colonial está na última frase da citação. Nela, os autores afirmam que os indígenas *ainda* não foram cristianizados, como se fosse uma questão de tempo e, assim, acabam por minimizar as religiões africanas e a muçulmana. Vamos utilizar essa mesma citação para abordarmos outro aspecto da construção do *outro* nos livros escolares.

A divisão da população entre colonos europeus e indígenas é bastante clara nesse trecho. Não apenas na descrição da população da Guiné, mas em todas as demais colônias africanas e asiáticas, os autores dividem as populações daqueles territórios em dois grupos no seu quadro explicativo: os brancos europeus e seus descendentes e os indígenas – que seriam os hindus e chineses nos casos da Índia e Macau, respectivamente.⁶³ A separação real entre o colono e o indígena era inegável e importante para a compreensão daquelas sociedades – pelo menos na visão desses autores. Apesar do discurso de interação entre o colono português e o colonizado, a mentalidade colonialista nunca

⁶² SAÏD, 2007: 34.

⁶³ É importante ressaltar que o Estatuto do Indigenado nunca foi aplicado aos territórios asiáticos. Contudo, os manuais fazem uma clara e sistemática distinção entre as populações locais e o colono branco, mesmo que essa distinção nunca possua um caráter legal.

retira o caráter diferenciador entre os dois. As diferenças dentro dos territórios coloniais simplesmente não são ocultadas.

Na verdade, reconhecem-se claramente as diferentes realidades sociais e culturais que integram o império. Apesar de o Estado Novo utilizar um discurso de tolerância religiosa e cultural, esse mesmo discurso manifesta implicitamente uma visão evolucionista, o qual qualifica a cultura europeia como superior à cultura africana.

O colono é definitivamente diferente do colonizador. Porém, além disso, há uma grande diversidade dentro das próprias populações indígenas. Como podemos perceber pela descrição das populações em Angola feita por Patrício e Loureiro, essa diversidade não é ocultada ou ignorada. “Os indígenas de Angola vivem organizados em tribos, divergindo tanto nos caracteres físicos, como nos costumes e aptidões.”⁶⁴ Em relação à então Guiné Portuguesa, esses mesmos autores admitem que “a diversidade de tipos étnicos é muito grande.”⁶⁵ A verdade é que a diversidade de etnias e culturas dentro do vasto território ultramarino português não é negado ou mesmo ocultado. Porém, os manuais nunca se debruçam muito em relação a esse tema. De fato, poucos são os manuais que abordam essa diversidade. Assim, ela é superficialmente reconhecida sem nunca se dar muita atenção a ela. Poucas são as vezes em que as diferentes etnias são analisadas ou mesmo listadas. Essas identidades não são importantes para a identidade portuguesa. Elas acabam por se confundir na construção de uma imagem única e quase homogeneidade dos povos colonizados.

O que podemos evidenciar nos manuais é uma identidade portuguesa que percebe a diferença entre o indígena e o colono português e reconhece também as diferenças entre as populações indígenas. Porém, essas diversidades são consideradas secundárias frente a uma identidade maior que seria a identidade portuguesa, que estaria acima de todas essas. Podemos perceber essa concepção no trecho de um discurso de Marcello Caetano: “Pátria onde cabem todos quantos nasceram sob a sombra tutelar da mesma bandeira, sem que importem a cor da pele, ou os hábitos sociais, ou as crenças religiosas. Pátria que é cadinho onde todas as diferenças se fundem e as divergências se caldeiam.”⁶⁶

Após a incorporação do luso-tropicalismo pelo Governo português, uma das principais bandeiras de defesa das colônias será o multirracialismo. Nesse contexto, as

⁶⁴ LOUREIRO; PATRICIO, 1958: 372.

⁶⁵ LOUREIRO; PATRICIO, 1973: 245.

⁶⁶ Discurso proferido na sessão do Conselho Legislativo de Angola em 15 de abril de 1969. CAETANO, 1969: 13.

identidades e culturas das populações africanas não são negadas, pelo contrário, são absorvidas por essa identidade portuguesa. Apesar de serem secundarizadas, elas são representadas como fundamental na construção da sociedade *multirracial*, e por consequência da imagem de Portugal. Assim, a unidade da nação não seria comprometida. O Estado Novo defende a existência de elementos emotivos, políticos e simbólicos que sustentariam essa unidade. Marcelo Caetano, enquanto líder do Governo português, por exemplo, defendia que além da existência de um Governo único – centralizado em Lisboa – haveria, dentro das sociedades africanas dos territórios ultramarinos, um sentimento de pertença que os uniriam ao espírito português. “Não conhecemos barreiras de cor, não fazemos distinção de raças, somos todos os que nascemos à sombra da bandeira verde-rubra, unicamente portugueses, radicalmente portugueses, portugueses iguais à face da Pátria e iguais à face da Lei!”⁶⁷

Em 1961, o indigenato é abolido pelo Governo. As leis e estatutos que diferenciavam os *nativos* e *assimilados*, não mais existiam. As diferenças culturais (e raciais) e *níveis de civilização* continuaram a existir na mentalidade dos colonialistas, porém essas diferenças não são mais explicitadas através de um sistema legal. Em todo o território nacional vigora o princípio da igualdade de direitos e oportunidades para todos os habitantes. Os portugueses, negros e brancos, da metrópole ou das colônias, eram agora todos iguais perante a lei. A unidade entre as populações, além de possuir um caráter espiritual e cultural, é respaldada na própria legislação do império.

Todos os manuais de OPAN utilizam trechos da Constituição Portuguesa para demonstrar ao aluno que a nação portuguesa se baseava em um regime de igualdade de direitos e respeito e liberdade de práticas religiosas e costumes. Contudo, todos também defendem a ideia de que “os cidadãos devem *fazer uso destes direitos sem ofensa dos direitos de terceiros, nem lesão dos interesses da sociedade* ou *dos princípios morais*.”⁶⁸ Logicamente, os “interesses da sociedade” são os interesses da metrópole e, por consequência, do regime salazarista, assim como os “princípios morais” são os valores católicos, a religião da nação portuguesa por excelência.

Após a incorporação da *sociedade multirracial*, o regime salazarista tenta afastar seu discurso do pensamento colonialista tradicional para atribuir um valor diferenciado ao seu projeto colonial. Apesar do discurso de respeito às diferenças culturais dos indí-

⁶⁷ Discurso proferido na sessão do Conselho Legislativo de Moçambique em 18 de abril de 1969. CAETANO, 1969: 22-23.

⁶⁸ PINTO; SILVA, [s.d.]: 45; itálico no original.

genas, o colonialista português defende claramente a superioridade da cultura europeia e a noção de que era dever do colonizador transmitir essa civilização europeia. Para aprofundar a análise dessa questão, podemos mencionar os princípios do Estatuto do Indígenato. A aquisição do *status* de civilizado conferia uma série de vantagens legais para o africano, porém, para conseguir alcançar esse *status* era necessário cumprir alguns requisitos:

- a) Ter mais de 18 anos
- b) Falar correctamente a língua portuguesa;
- c) Exercer profissão, arte ou ofício de que aufera rendimento necessário para o sustento próprio e das pessoas de família a seu cargo, ou possuir bens suficientes para o mesmo fim;
- d) Ter bom comportamento e ter adquirido a ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses;
- e) Não ter sido notado como refractário ao serviço militar nem dado como desertor.⁶⁹

Mesmo após 1961, com o fim da diferenciação legal entre *civilizados* e *indígenas*, o discurso do regime continuou a valorizar os elementos culturais e sociais dos europeus em detrimento dos elementos africanos.

Utilizando o pensamento de Michael Wieviorka, aqui, o racismo não está necessariamente relacionado com o genocídio, mas pode estar relacionado com “um etnocídio (destruição de um povo), pois destrói uma cultura pretendendo, em sua fase última, não destruir os indivíduos – cuja personalidade ele na realidade destroça, bem como as chances de que possam construir-se como sujeitos.”⁷⁰ Contudo, Wieviorka pondera essa questão. Em alguns casos, a violência racista não poderá nunca extinguir o grupo inferiorizado. “Não se dá o mesmo quando se trata de fontes sociais; a violência racista, nesse caso, não pode ir muito longe, pois se destruir o grupo inferiorizado, ela destrói, ao mesmo tempo a possibilidade de o explorar.”⁷¹ Albert Memmi chega a afirmar que o sistema colonialista moderno cria estruturas e barreiras que impedem a assimilação do colonizado, pois isso faria com que os privilégios do colonizador fossem suprimidos e, assim, determina que, no colonialismo moderno, assimilação e colonização são contraditórias.⁷² Esse raciocínio de Wieviorka e Memmi ajuda a explicar o porquê até o fim

⁶⁹ Decreto-lei nº 39 666, de 20 de Maio de 1954, p. 564. (Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique).

⁷⁰ WIEVIORKA, 2007: 44.

⁷¹ WIEVIORKA, 2007: 82.

⁷² MEMMI, 1989: 109-111.

do indigenato a proporção de indígenas que adquiriram o estatuto de civilizado era tão pequena.⁷³

Gerald Bender defende que “a principal razão para o reduzido número de assimilados em Angola nos meados do século XX é que poucos africanos tinham acesso às instituições que lhes poderiam transmitir a civilização. De facto, Angola quase não possuía instituições que pudessem contribuir para a ‘civilização’ dos africanos, mestiços ou europeus.”⁷⁴ Seja como for, a obtenção do status de assimilados poderia facilitar o acesso às instituições económicas e educacionais europeias por parte do indivíduo, mas “na prática concreta, não lhes garantiu a cidadania de primeira classe. De facto, tanto o sector privado como o sector público pagavam aos assimilados salários mais baixos, sob pretexto de que os salários refletiam a produtividade diferencial das raças.”⁷⁵ Percebemos uma contradição entre a realidade e a retórica colonialista.

Para ilustrar esse fenómeno, podemos usar o caso dos chamados *calcinhas*. Os *calcinhas* se tornaram parte da realidade colonial angolana. Eles representavam os negros africanos que desejavam se integrar aos padrões culturais europeus. Esses indivíduos eram frequentemente alvos de chacota pelos portugueses. “O ‘calcinhas’ era encarado como uma violenta caricatura do colonizador, devido ao que seria a impossibilidade africana de aprender a calçar-se, a vestir-se e até a pentear-se”.⁷⁶ Devido à estrutura da sociedade colonial, os africanos se veem obrigados a adotarem os costumes europeus, mas, ao mesmo tempo, são ridicularizados ao fazê-lo. Assim, evidenciamos uma complexidade na relação entre cultura e biologia. Aos olhos dos portugueses, abandonar a cultura africana e utilizar os padrões europeus não eliminava a *inferioridade* daquele africano.

Essa situação demonstra como a assimilação, mesmo sendo defendida pelo regime, se mostra quase como uma miragem, em direção a qual o africano caminha em direção, sem nunca a alcançar verdadeiramente. “O ambaquista e o ‘calcinha’ põem em evidência a impossibilidade de encontrar um acordo funcional entre colonos e colonizados.”⁷⁷

⁷³ Muitos críticos do luso-tropicalismo e do colonialismo português mencionavam o fato de que até, 1961, mesmo após quinhentos anos de colonialismo, menos de 1% dos africanos em Angola eram considerados *civilizados* sob a lei portuguesa. BENDER, 1980: 11.

⁷⁴ BENDER, 1980: 217.

⁷⁵ BENDER, 1980: 221.

⁷⁶ Isabel Castro Henriques descreve os ambaquistas e os “calcinhas” como angolanos que emergem relativamente cedo no tecido cultural angolano, e são resultados do ensino dos Jesuítas. HENRIQUES, 2000: 227.

⁷⁷ HENRIQUES, 2000: 227-228.

Ao explicar o caso português, Isabel Castro Henriques chega a afirmar que os africanos nunca poderiam ser iguais aos civilizados, ocupando no máximo uma zona intermediária.⁷⁸ O que é interessante perceber é que os africanos (negros) precisavam provar que se tornaram *civilizados* e adquiriram competências para terem acesso a privilégios, direitos, cargos e funções que como nativo não tinham acesso. Qualquer negro poderia ser considerado indígena a menos que possuísse o bilhete de identidade comprovando que havia passado à categoria de assimilado. Por outro lado, os portugueses brancos – ou descendentes – não precisavam passar por nenhum processo para adquirir o estatuto de assimilado ou de cidadão, pois já eram considerados aptos para terem acesso ao grau de civilizado – assim como todos os direitos concedidos a esse grau. Como afirma Castro Henriques: “o quadro complexo da ‘ideia colonial’, permite que os colonos, seja qual for a sua origem social, ou a sua competência técnica, se considerem ‘naturalmente’ superiores aos Africanos”⁷⁹. O uso da palavra “naturalmente” pela autora é bastante elucidativo.

A política de assimilação continuaria a existir com o intuito de construir cada vez mais uma homogeneidade entre a metrópole e as colônias. A cultura e sociedade europeia são os parâmetros que norteiam essa empresa. Apesar do discurso de tolerância cultural e relação amistosa entre brancos e negros, não se pensa, de fato, em uma integração social. A ideia presente aqui é de assimilação. O Estado Novo defende e valoriza a disseminação da cultura europeia na África, e não o oposto.

Devemos entender que a unidade pleiteada pelo regime resultaria na homogeneização dos diversos povos africanos sob o controle de Portugal, inferiorizando seus elementos culturais, os quais deveriam ser abandonados para que a identidade portuguesa imperasse em todo o império. O abandono das línguas nativas, em favor do português, assim como as religiões africanas que precisariam ser substituídas pela católica, são apenas alguns exemplos desta política portuguesa.

Sendo assim, voltamos a pensar na ideia de *comunidade imaginada* de Benedict Anderson. Ou seja, uma identidade nacional frequentemente ofusca as diferenças, desigualdades e exploração existentes dentro de uma mesma nação. Da mesma forma, com o intuito de criar laços entre os sujeitos desta comunidade, são obscurecidas as diferenças internas. Isto não significa que o Império Ultramarino Português não poderia ser concebido como detentor de um povo heterogêneo. Contudo, o importante era impedir

⁷⁸ HENRIQUES, 2000: 219.

⁷⁹ HENRIQUES, 2000: 220.

que estas peculiaridades criassem contradições dentro dessa nação, com a finalidade de se manter uma unidade identitária dessa mesma nação.

O manual de OPAN de Almeida Adelino explicita uma interessante definição do termo *Nação*, que dialoga precisamente com essa questão.

A Nação é para nós sobretudo uma entidade moral, que se forma através de séculos pelo trabalho e solidariedade de sucessivas gerações, ligadas por afinidades de sangue e espírito, e a que nada repugna crer esteja atribuída no plano providencial uma missão específica no conjunto humano.⁸⁰

A definição exposta claramente não exclui a população das colônias. Na verdade, acaba por criar uma conexão mais profunda dessa população com a nação portuguesa. Poucos parágrafos adiante, ainda dentro da explicação da noção de Nação, o mesmo autor escreve:

Na Nação portuguesa englobam-se brancos, pretos, amarelos e mestiços. O que vale, para além das variadas diferenciações somáticas, é o espírito de unidade nacional. Este será o estigma denunciador do [sic] nossa Pátria em qualquer outro Estado, não importando que o elemento humano seja goês, timorense, cabo-verdiano ou algarvio.

O que podemos perceber por essa citação é que a união entre os diversos territórios e suas populações existe devido a um suposto espírito de união nacional. Esse espírito seria comum a todos os indivíduos portugueses, seja ele da metrópole ou das *províncias ultramarinas* e independente da cor da pele. A noção de espírito nacional compartilhado por todos esses indivíduos corrobora a ideia de que essa união nacional é firmada por uma íntima vontade de cada indivíduo e sua identificação com a nação portuguesa. Em outras palavras, a união entre as populações dos territórios é fruto da vontade dessas mesmas populações. Os indígenas querem ser portugueses, afirma o colonialista. No capítulo anterior, já foi debatida a concepção de uma suposta interação entre o português colono e o colonizado fortemente influenciada pelo pensamento de Gilberto Freyre. O colono português, em qualquer momento da História, nunca é visto pelos colonialistas como dominador ou opressor. Os demais europeus podem ter realizado colonizações caracterizadas por ganância, interesse e violência, a colonização portuguesa é, porém retratada de uma forma completamente diferente. O português se teria se integra-

⁸⁰ ALMEIDA, 1967: 33.

do realmente com o colonizado e integrado esse mesmo colonizado na cultura europeia. O valor positivo da colonização e da cultura transmitida não seria reconhecido apenas pelo colono português, mas também pelo colonizado. Uma vez que o projeto de colonização português é visto como um projeto único, coerente e coeso ao longo dos séculos, esse caráter da colonização seria evidenciado em qualquer momento da História.

Um trecho do livro de OPAN de Adelino Almeida ilustra perfeitamente esse pensamento. Após afirmar que “jamais estive no espírito português encarar o Ultramar como fonte exclusiva de bens materiais”, Almeida conclui seu livro utilizando um discurso de Salazar, o qual irei citar apenas um fragmento:

A dispersão do povo português metropolitano por tantos continentes não arrastou consigo a ideia de dominadores e de dominados, mas antes o desejo de criar nas variadas gentes, com religião, cultura e civilizações diversas, a noção de fazerem parte integrante da Nação Portuguesa. Violências, pecados de toda a natureza, sempre se poderiam apontar, mas não concluir pela generalização, eis a boa norma.⁸¹

O discurso dos manuais não nega a existência de episódios conflituosos entre indígenas e portugueses. Porém, esses sempre são explicados como casos à parte, como uma exceção à regra, e são negados como elementos para compreender a verdadeira relação entre os colonos e colonizados. Para analisar essa questão, irei utilizar o livro de António Mattoso para percebermos como a violência é percebida dentro do universo português e no universo indígena.

Na sua explicação sobre o processo de intensificação da ocupação do território africano após a Conferência de Berlim, o autor escreve: “Na Guiné, o nosso domínio era bastante precário nas terras do interior, habitadas por indígenas muito aguerridos. As operações para a sua submissão foram levadas a bom êxito, de 1894 a 1915, tiveram como resultado a pacificação de toda a província.”⁸² Esse curto trecho ilustra muito bem a forma como os manuais retratam os movimentos contrários ao domínio português. Além da óbvia valorização da ação portuguesa que não é caracterizada como uma ação violenta, mas como uma ação *pacificadora*, observamos um suposto caráter específico das sociedades daquela região. A ação armada contrária à ação e a presença portuguesa nunca é mostrada como baseada em razões bem fundamentadas. Nos manuais, é constante a menção de povos que se revoltam contra os portugueses como impulsionados

⁸¹ Discurso de Oliveira Salazar em 30 de Junho de 1961. apud: ALMEIDA, 1967: 322.

⁸² MATTOSO, António, 1958: 208.

por uma natureza violenta. Os textos dos manuais nos faz lembrar a ideia romântica do *bom selvagem* valorizando a imagem do indígena *dócil* e *pacífico* e ao mesmo tempo critica a imagem do indígena *aguerrido* e *violento*.

Esse discurso de diminuição e descaracterização das resistências à colonização não é uma exclusividade do Estado Novo. Trata-se na verdade de uma tendência não portuguesa, mas da colonização europeia. “Sólo una minoría de intelectuales relaciona la violencia del ocupado con la del ocupante.”⁸³ Wieviorka demonstra como esse discurso é arquitetado através da noção de superioridade da modernidade ocidental.

Todo obstáculo erguido no caminho da inclusão na modernidade por aqueles que supostamente dela se beneficiam é suscetível de ser combatido em categorias raciais que permitirão ao mesmo tempo denunciar o obscurantismo, destruir as resistências mais sistemáticas de uns, e justificar a exploração de outros, preço a pagar por esses últimos pela entrada por baixo no mundo moderno.⁸⁴

Da mesma forma, a recusa pela aquisição da cultura europeia nunca é vista como uma opção positiva do indígena. Um discurso permeado por uma noção paternalista está no centro dessa questão. Em relação à evangelização realizada pelos espanhóis na América, Adriano Rodrigues declara que “nem sempre a evangelização foi possível. Muito índios recusaram a assimilação, permanecendo em situação de inferioridade e continuando a sua vida nómada.”⁸⁵

Seja em que época for, o português nunca é retratado como invasor ou conquistador. Devido à inexistência desse caráter, não seria possível entender o conflito com as populações locais como resistência ou como conflitos sequer justificáveis. Sendo assim, só restaria explicar esses conflitos através da suposta natureza violenta e sectária dessas populações, assim como, através da ideia de que determinados povos, movidos por seus interesses particulares, instigavam as populações locais contra os portugueses.

Mattoso, ao explicar as campanhas de ocupação do final do séc. XIX, afirma que o Governo português visava “acabar de uma vez para sempre com a rebeldia de certas tribos indígenas, cujas desordens eram aproveitadas pelos nossos inimigos para nos rebaixar perante a opinião internacional.”⁸⁶ Encontramos essa mesma visão no livro de Fins do Lago, em que o autor declara: “Vários chefes indígenas de tribos aguerridas

⁸³ BESSIS, 2002: 77.

⁸⁴ WIEVIORKA, 2007: 43.

⁸⁵ RODRIGUES, 1973: I, 67.

⁸⁶ MATTOSO, António, 1958: 208.

mantinham, perante a Metrópole, uma atitude de quase total independência, não raro incitados por potências estrangeiras, interessadas em tirar proveito dessa rebeldia.”⁸⁷ Na concepção dos manuais, os movimentos resultantes do conflito gerado pela presença portuguesa eram muitas vezes incitados por potências estrangeiras. De fato, esse discurso é muito similar ao discurso adotado pelo Estado Novo para deslegitimar a guerrilha armada durante a Guerra Colonial, quando o regime relacionava diretamente as motivações dos movimentos de independência aos interesses das grandes potências – principalmente dos EUA e URSS.

Essas ações de intriga não seriam realizadas apenas por potências europeias interessadas nos territórios coloniais portugueses, nem estariam limitadas ao séc. XIX e XX. Vejamos como Fins Lago e Avelino Lima descrevem a viagem de Vasco da Gama a Índia:

O Samorim – chefe político de Calecut – recebeu bem Vasco da Gama e mostrou-se disposto a estabelecer com os Portugueses úteis relações comerciais para as duas partes. Mas logo as intrigas dos Muçulmanos – receosos de novos concorrentes no comércio oriental – perturbaram aquelas boas relações e levaram o Samorim a hostilizar Vasco da Gama.⁸⁸

O discurso colonialista assume como certo e incontestável o valor positivo da presença portuguesa nos territórios além-mar. Assim, qualquer ação contrária a essa colonização é rapidamente criticada. Outro aspecto que o discurso colonialista toma como inabalável é a legitimidade dos colonizadores portugueses e, assim, qualquer ação contra a presença portuguesa é despida de qualquer razão, causa ou legitimidade. “Outra insubordinação de especial gravidade contra o domínio português era a que persistentemente se verificava na região dos *Dembos* (ao norte de Angola). Coube a *João de Almeida* a difícil tarefa de vencer os nativos e de pacificar o respectivo território.”⁸⁹

É simbólico o uso da palavra “insubordinação”. Essa palavra fornece a ideia de uma sublevação, indisciplina e falta de respeito com as autoridades. A questão que se deve pôr é até que ponto esses “nativos” reconheciam a autoridade e a legitimidade da presença dos portugueses. Como já foi dito, o discurso dos manuais toma a legitimidade da presença portuguesa como indiscutível e amplamente aceita, deslegitimando qualquer movimento contrário à colonização portuguesa, mesmo quando esse movimento

⁸⁷ LAGO, [s.d.]: 260-261.

⁸⁸ LAGO; LIMA, 1970: 21.

⁸⁹ LAGO; LIMA, 1970: 288; itálico no original.

nasce das populações locais. Mais uma vez a aceitação e a boa relação entre o colonizador português e o colono indígena são consideradas como regras, sem que esses conflitos, supostamente *pequenos* e *ocasionais*, comprometessem o caráter positivo das colonizações.

A construção da memória dos movimentos contrários à ocupação portuguesa nos territórios africanos reduzem esses movimentos a rebeldes movidos por nada mais do que uma natureza violenta e sentimentos de insubordinação e desrespeito. Contudo, essa memória não é nada mais do que isso, uma memória específica construída pelo discurso colonialista. Edward Saïd afirma que praticamente nenhum “contato imperial”⁹⁰ consistiu em uma relação entre um ativo intruso ocidental contra um nativo não ocidental passivo. Para Saïd, em quase todos os lugares do mundo não europeu, a chegada do homem branco gerou algum tipo de *resistência*.⁹¹ Contudo, a ação do não ocidental nunca é retratada pelo europeu como resistência. Para compreendermos melhor essa questão podemos nos debruçar sobre a forma como Gungunhana e o Império Vátua são retratados.

António Mattoso e António Henriques apresentam o Império Vátua da seguinte forma: “Em Moçambique, era muito alarmante a atitude dos Vátuas, poderosos povos guerreiros que, dirigidos pelo soba *Gungunhana* e armados pelos Ingleses, desrespeitavam a nossa autoridade, chacinavam colonos e haviam chegado a assaltar Lourenço Marques.”⁹² Ferreira Torres afirmava que “Os Vátuas praticavam os maiores desacatos.”⁹³ O que vemos aqui é a construção de uma imagem e visão específica em relação à Gungunhana e aos vátuas que manifesta desprezo pela atuação desses, e ao mesmo tempo agrega um valor extremamente negativo às suas ações. O discurso dos manuais retira qualquer valor, legitimidade ou sentido nas ações dos vátuas. São percebidas como *desacatos*, *atos violentos*, *saques*. Mas nunca são vistas como *resistência* à presença dos portugueses na região. A criação dessa imagem em torno de Gungunhana e do Império Vátua não é exclusiva dos manuais. A figura de Gungunhana ganha valor na mitologia colonialista, sendo tema de livros e até mesmo de um filme⁹⁴.

⁹⁰ É importante salientar que o corte temporal abordado por Saïd é o século XIX e XX. Assim, quando Saïd menciona os “contatos imperiais”, ele se refere aos contatos entre os europeus e os africanos e asiáticos durante o imperialismo.

⁹¹ SAÏD, 2005: 12.

⁹² MATTOSO; HENRIQUES, 1970: 282.

⁹³ TORRES, 1964:177.

⁹⁴ CANTO, Jorge Brum do. **Chaimite, a Queda do Império Vátua**. CINAL, 1953. Filme lançado em 1953. Para uma análise sobre o discurso presente no filme cf. SEABRA, 2011.

René Pelisser demonstra como o mito em torno da derrota de Chaime – local onde Gungunhana foi capturado – ficou enraizado na mentalidade colonialista e menciona que “setenta anos depois desses acontecimentos, as autometralhadoras couraçadas saídas das fábricas portuguesas durante o período final do regime salazarista, no momento em que a guerra colonial (1961-1974) atingia o auge, foram baptizadas de ‘Chaimites’”⁹⁵

O combate contra os vátuas é utilizado para glorificar aqueles que lutaram pelo império e pela bandeira portuguesa e para enaltecer a presença portuguesa nos territórios ultramarinos. Maria de Graça Bretes entende que a captura de Gungunhana representou para a sociedade portuguesa, ainda marcada pelo trauma do Ultimato, a possibilidade de exorcizar os fantasmas dos fracassos que tinham marcado as campanhas na África.⁹⁶ Contudo, a construção dessa memória em torno da figura de Gungunhana não é a única possível.

A figura do Gungunhana e o seu significado não se esgotam porém no interior de uma única memória nacional. Presentemente, ao esbater dos seus contornos na memória portuguesa corresponde do lado africano uma valorização da mesma figura. Recordemos o regresso dos restos mortais de Gungunhana a Moçambique que assegura com solenidade oficial a transferência simbólica da mesma personagem de um imaginário nacional a outro.⁹⁷

Assim, Bretes demonstra como o líder dos vátuas possui um significado completamente diferente no imaginário moçambicano. Gungunhana é apontado como um ponto de partida para um movimento posterior de resistência colonial e não como um problema de desacato ou insubordinação, como o imaginário colonial defende e os manuais perpetuam. A construção da memória colonial tenciona excluir e negar a possibilidade da construção de uma outra memória a partir da voz do *outro* que se opõe ao projeto colonial.

Antes de encerrar esse tema é preciso mencionar a importância do silêncio. Até então abordei os discursos presentes nos manuais, porém a ausência de um elemento pode dizer tanto quando a sua presença. Assim, é notável a falta de atenção aos elementos próprios dos territórios e das populações coloniais nos diversos manuais analisados. A visão dos manuais reflete uma visão eurocêntrica da Humanidade, visão na qual a

⁹⁵ PÉLISSIER, 1994: 301.

⁹⁶ BRETES, 1989: 87.

⁹⁷ BRETES, 1989: 88.

Europa ocupa um papel de maior importância e as demais regiões são secundarizadas. A História da Humanidade é concebida basicamente como a História da Europa, na qual as sociedades africanas, asiáticas e americanas só são referenciadas quando relacionadas à História da Europa. Isso demonstra também como a pertença dos territórios ultramarinos à nação portuguesa era uma questão contraditória e mal resolvida na sociedade portuguesa.

Isso é percebido principalmente nos livros de História. Os territórios ultramarinos surgem no currículo escolar dentro do tema dos Descobrimentos e sempre através da visão da metrópole. Dentro da temática dos territórios colonizados, o assunto abordado nesse momento é somente a relação entre os portugueses com os nativos dos novos territórios. Mesmo no que se referem aos territórios coloniais portugueses, as temáticas abordadas nunca são independente das questões ou acontecimentos na metrópole. O encontro entre os colonizados e os portugueses é relatado sempre na perspectiva dos navegadores e colonos. São esses os indivíduos tratados como *nós* pelos manuais e não as populações dos novos territórios. A História e sociedade dessas populações não são importantes para os manuais.

Os territórios ultramarinos apenas retornam às páginas dos manuais de História no tema da partilha da África e da Ásia e através da mesma perspectiva anterior, a perspectiva da metrópole. O que percebemos é que apesar dos territórios ultramarinos serem considerados parte integrante da nação, assim como sua população, branca ou negra, há um claro silenciamento sobre a História dessas sociedades. As culturas e populações dos territórios coloniais, assim como os acontecimentos e dinâmicas sociais desenvolvidas ao longo dos séculos, simplesmente são esquecidas pelos manuais, salvo quando estão diretamente conectados com as questões portuguesas e europeias.

Da mesma forma, os indivíduos indígenas são excluídos dos manuais. Para Memmi, o colonizado é vítima daquilo que ele chama de *marca do plural*. “O colonizado jamais é caracterizado de maneira diferencial: só tem o direito ao afogamento no coletivo anônimo.”⁹⁸ Mesmo nos livros de História, menções a indivíduos indígenas em particular praticamente não existem. Com exceção do rei do Congo, evangelizado por Diogo Cão e Gungunhana – que são frequentemente mencionados nos manuais e são usados para fortalecer o imaginário colonialista –, os indivíduos indígenas simplesmente são apagados dos livros escolares, e as populações das colônias são vistos sempre como

⁹⁸ MEMMI, 1989: 81.

um grupo geral de indígenas ou como uma diversidade de etnias, mas não como indivíduos separados. Os indivíduos mencionados pelos manuais são sempre os indivíduos portugueses.

Uma vez que os territórios ultramarinos faziam parte da nação portuguesa da mesma forma que o território metropolitano, era de se esperar que os manuais abordassem as questões dos territórios coloniais. Porém, não é isso que se evidencia nos manuais. O discurso colonialista se mostra contraditório nesse ponto. Apesar da alegada importância do ultramar para a nação portuguesa, os territórios coloniais ainda são percebidos como secundários. Isso não significa dizer que o tema do Ultramar não é valorizado.

O plano curricular de 1954 fornece pistas para percebermos a importância conferida à questão colonial na educação. Ao apresentar o programa de Geografia do 7º ano, o regime demonstra o valor atribuído ao estudo e ao conhecimento dos territórios além-mar.

No 7º ano vai mais longe. O programa incide sobre o estudo do Portugal metropolitano e ultramarino. Mas não se faz uma simples amplificação do programa do 5º ano; encaram-se os problemas no seu aspecto principalmente económico procurando inculcar no espírito do aluno a noção de que o ultramar representa um valor em potencial que é preciso estudar e conhecer para dirigir a sua evolução no sentido mais harmónico com os interesses nacionais.⁹⁹

Além disso, a maior parte do programa de Geografia do 7º ano é dedicada ao estudo das *províncias ultramarinas*. Essa importância está diretamente ligada à valorização e aos interesses da nação portuguesa. No trecho referente ao currículo de Organização Política e Administrativa da Nação, determina-se que “cuidado especial deverá merecer ao professor a parte do programa que se refere ao ultramar.” E enfatiza o valor da atuação no além-mar para a identidade da nação portuguesa. “Tal factor de civilização dos povos indígenas é um dos principais da nossa existência no Mundo, como potência ultramarina, não pode passar despercebido aos alunos, antes deve ser deles suficientemente conhecido, na sua história e na sua actuação presente.”¹⁰⁰

Percebemos que o regime não negligencia de maneira alguma a importância da presença das colônias no currículo escolar. Contudo, é preciso lembrar que a descrição das colônias é realizada sempre pelo regime colonialista e isso é refletido nos manuais.

⁹⁹ Decreto nº 39 807 de 07 de Setembro de 1954. p. 1036.

¹⁰⁰ Decreto nº 39 807 de 07 de Setembro de 1954. p. 1067.

Assim, os manuais manifestam sempre a visão do Estado português. A visão difundida sobre a África é uma visão com uma determinada perspectiva: a perspectiva do colonizador. Aqui, a visão construída sobre o continente africano não tem qualquer participação da África, ela é construída no seu exterior por indivíduos europeus fora da África. “O Orientalismo é postulado sobre a exterioridade, isto é, sobre o fato de que o orientalista, poeta ou erudito, faz o Oriente falar, descreve o Oriente, esclarece os seus mistérios por e para o Ocidente.”¹⁰¹

A ênfase e a valorização do caráter colonizador são apontadas como fator essencial na construção de uma formação escolar ideal, visto que a função da escola está intimamente ligada à formação de jovens patriotas ligados por laços afetivos à nação. Da mesma maneira, os manuais também deixam cair no esquecimento a longa História de envio de degredados e criminosos até o século XIX. Nesse cenário, a afirmação e conscientização de uma suposta unidade portuguesa – assim como de um retrato glorioso e nobre da obra colonizadora – é central.

A História e a Geografia da metrópole são claramente mais valorizadas do que a Geografia e a História das províncias ultramarinas ou mesmo dos arquipélagos da Madeira ou dos Açores. É possível perceber que quem determina o que é importante para a nação é a Metrópole, ela é o centro da nação. Na verdade, ela é não apenas o centro administrativo, mas a essência da nação. Uma História voltada para a evolução da sociedade em Angola ou Moçambique seria provavelmente considerada uma História regional, um tipo de História que possivelmente não interessaria ao regime. O importante era defender a união. A História de Portugal continental era a História da Nação portuguesa, e conseqüentemente também era a História das províncias ultramarinas.

Ao ensinar a geografia de Portugal o professor terá sempre presente a intenção de dar às crianças a consciência da unidade portuguesa, uma unidade intercontinental e interoceânica. O estudo paralelo da história pátria ajudará a compreender melhor o sentido real e profundo desta unidade.¹⁰²

Podemos concluir que, apesar da extrema importância creditada no ensino acerca das colônias, os temas não são nunca expostos através de uma perspectiva das colônias, mas sim da metrópole. O lusocentrismo da ideologia colonialista não permite uma visão da História dos territórios coloniais sem a participação da metrópole. Se entendermos

¹⁰¹ SAÏD, 2007: 51.

¹⁰² Decreto-lei n° 42 994 de 28 de Maio de 1954, p. 1283.

que a necessidade de um currículo que transmita essas questões relativas às colônias estava mais ligada à defesa da manutenção dos territórios coloniais e de uma identidade colonizadora, e menos ligada à noção de uma união real entre as populações do império, a análise se torna mais clara. Dentro do discurso colonialista, o que podemos perceber é que os territórios ultramarinos possuíam um papel principal: afirmar a glória de Portugal. Assim, a escassez de temas que abordem exclusivamente os territórios ultramarinos sem ligação com a metrópole pode ser compreendido.

O que podemos perceber de maneira geral é que quando analisado na sua totalidade e de maneira minuciosa o conteúdo do conjunto dos manuais apresenta algumas contradições. Isso não deve ser uma surpresa. Essas contradições que emergem nos livros escolares refletem simplesmente as contradições do próprio discurso colonialista. A principal contradição que podemos perceber aqui é a defesa do respeito e relativização das culturas e a valorização da cultura cristã e europeia como uma cultura superior.

Adriano Rodrigues escreve: “Dos contactos entre a civilização ocidental e as outras civilizações surgiu a ideia de que a verdade é relativa a cada povo. Talvez, também aqui se encontre a base do espírito de tolerância, que ia ser proclamado nas relações ente os homens.”¹⁰³ Esse trecho é inserido após uma descrição sobre o contato da civilização europeia com aquilo que o autor denomina de outras civilizações, ou seja, aquilo que ele considera outras civilizações. O autor se refere especificamente às antigas civilizações orientais e as civilizações pré-colombianas. Apesar de o autor possuir uma noção restrita de civilização, reconhece o valor de civilizações diferentes da europeia. Porém, mais adiante o autor deixa transparecer outro aspecto da sua visão de mundo.

À medida que se fazia a penetração branca, novos hábitos e costumes se introduziram na Europa em contacto, com as recém-descobertas civilizações. O momento cume da ocidentalização do mundo havia de demorar alguns séculos. Podemos marcá-lo nos finais do século XIX, princípios do século XX. Só nessa altura as mais velhas civilizações do Globo procuraram ocidentalizar-se.¹⁰⁴

É interessante observar que o autor utiliza o verbo “procuraram” como se tivesse sido uma vontade espontânea dessas populações e não uma imposição do imperialismo europeu do século XIX. É preciso lembrar que para os autores dos manuais – mesmo

¹⁰³ RODRIGUES, 1973: II, 221.

¹⁰⁴ RODRIGUES, 1973: II, 222.

que discordem dos métodos de algumas nações europeias – a ocidentalização do mundo representava um bem para a Humanidade como um todo.

Assim, podemos perceber que a imagem do *outro* construída ao longo das páginas dos livros escolares está perfeitamente inserida no contexto colonialista. Seja por razões genéticas, climáticas ou culturais, o *outro* indígena é concebido como inferior ou atrasado e que precisa e deseja a presença do colonizador português para guiá-lo e transmitir a cultura ocidental. Apesar da noção de superioridade da civilização ocidental, o discurso colonialista defende a existência de uma relação horizontal e de fraternidade que formam a *sociedade multirracial*.

A formação cristã, tão desejada nas velhas famílias, tão fomentada pelos governantes por se sentirem fortemente ligados nos mesmos ideais, muito contribuiu para que, desde o marinheiro ao comerciante, do pioneiro ao soldado, do detentor da chefia ao mais humilde executante, todos sentissem na sua carne o mesmo espírito da fraternidade, uma vez que o homem com que tratavam era seu semelhante em tudo (...). Moderar-lhe os usos e costumes, procurar a sua promoção social, dar-lhe espírito de Nação, ganhá-lo para Deus, eram metas a alcançar sucessivamente para se atingir a magnífica realidade hoje existente, a da nossa sociedade multirracial, onde todos, como elementos estruturais da Nação, haverão de intervir na vida administrativa e na feitura das leis como se preconiza na Constituição Política.¹⁰⁵

O que o universo escolar pretendia transmitir para os jovens portugueses era a imagem do *outro* indígena de acordo com o discurso colonialista, e com isso transmitia também as contradições desse mesmo pensamento. Albert Memmi afirmava que apesar dos modelos de colonização diferirem um do outro, o esquema de dominação permanece sempre o mesmo. “A caracterização e o papel do colonizado ocupam lugar especial na ideologia colonizadora; caracterização infiel ao real, incoerente em si mesmo, porém necessária e coerente no interior dessa ideologia.”¹⁰⁶ Assim, a propagação de uma determinada imagem do colonizado é essencial para o colonialismo português. É exatamente isso que os manuais buscam transmitir para os jovens da elite.

O retrato do negro exposto pelo discurso colonial, muitas vezes, era o único retrato do africano com o qual os portugueses tinham contato. Na verdade, a porcentagem de negros que viviam na metrópole era muito pequena. “Desde meados do século XIX não havia praticamente negros no país, além dos ocasionais estudantes vindo das colônias, de alguns jogadores de futebol e de uns quantos africanos empregados no Banco

¹⁰⁵ Discurso de Salazar de 30 de Julho de 1961. apud: ALMEIDA, 1967: 322.

¹⁰⁶ MEMMI, 1989: 83-84.

de Angola, no Banco Nacional Ultramarino e no Ministério do Ultramar.” Essa relação pouco frequente com negros, acabou por criar uma base propícia para convencer a maioria dos portugueses metropolitanos que eles (os portugueses) não alimentavam preconceitos raciais.¹⁰⁷

Nesse cenário, a educação possui um papel fundamental. A educação e etnia são questões essenciais na definição das identidades individuais e coletivas, no sentido de que o indivíduo expressa ou justifica seus valores, crenças e ações com base na educação que ele recebeu. Assim, a educação e sua relação com a identidade e alteridade emergem de processos sociais, políticos, científicos e culturais ao longo do tempo.

In other words, education has always been an experience for cultural production and reproduction, in order to construct social identities. Yet, a great part of the modern social construction of education is based upon national and colonial assumptions of identity that remain fundamental to the knowledge of ethnic realities and classifications.¹⁰⁸

Citando Marc Ferro, “ninguém se iluda: a imagem que temos dos outros povos, ou de nós próprios, está associada à história que nos contaram quando éramos pequenos. Ela marca-nos para o resto da vida.”¹⁰⁹ A nossa noção de História, assim como de identidade e alteridade, são construções sociais das quais somos alvos desde o início de nossa vida social através de inúmeras instituições, entre as quais a escola possui um grande destaque.

A socialização primária nas sociedades ocidentais, europeias, *civilizadas*, *tem ensinado* (de formas subtis, ou explícitas) *um saber de base* – o homem branco pertence a uma “raça” superior –; *tem transmitido* uma preferência inevitável pela cultura em que os seus membros são socializados e educados; *tem difundido* uma insegurança face ao diferente, e *tem emanado* uma desconfiança em relação a pessoas que não conhecem.¹¹⁰

Percebemos que, apesar do discurso colonialista pós-1950 tentar se afastar do discurso racista predominante no pensamento colonialista da primeira metade do século. Porém, esse esforço não é completamente bem sucedido. O discurso colonialista se perde e se confunde. Não sabe o que deve defender. Em um parágrafo é capaz de defender

¹⁰⁷ BENDER, 1980: 288-289.

¹⁰⁸ PAULO, 2001: 232.

¹⁰⁹ FERRO, Marc. **Falsificações da História**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1994. p.11 apud: PROÊNÇA, 2001: 7.

¹¹⁰ MENDONÇA, 2001: 40; itálico no original.

a superioridade e a importância de manter baluartes europeus na África e Ásia devido à superioridade da cultura ocidental, e nesse mesmo parágrafo é capaz de defender o respeito e o valor das culturas asiáticas e africanas.

Da mesma forma, apesar de tentar se afastar da noção de determinismo racial, o discurso colonialista não consegue se desvencilhar da influência do pensamento racista. A cultura toma o lugar da *raça* e os dois conceitos se confundem. Assim, o discurso colonialista nunca exclui suas convicções racistas, pois ele acaba sempre por apontar para as diferenças de etnias, culturas e cores como elementos fundamentais na construção da identidade dos indivíduos, mesmo através de um discurso não racista – ou seja, pejorativo. A busca por uma desconstrução da *raça* como instituição ou modelo explicativo das sociedades humanas nunca foi o objetivo do colonialista português. Nem nunca poderia ser em um contexto colonial, pois aqui há uma verdadeira incompatibilidade com o sistema colonial.

Capítulo 4
A construção da memória e a afirmação de
uma identidade colonial portuguesa

Todos os elementos que foram debatidos até o momento se relacionam com o tema central deste último capítulo: a memória. Nesse sentido, alguns pontos debatidos nos capítulos anteriores serão retomados aqui, mas com um objetivo e uma ótica diferente. O objetivo desse capítulo será tentar examinar os elementos do discurso colonialista e como esses buscavam criar uma determinada memória e imagem de Portugal que legitimariam o império colonial.

Mais do que simplesmente criar um discurso legitimador da sua empresa colonialista, o Estado Novo esteve empenhado em construir uma determinada imagem e uma memória em torno da colonização do passado e do presente. Essa memória não tenta se estabelecer como uma visão sobre a realidade colonial, mas como a verdadeira e única visão *coerente* e possível sobre a mesma. Para compreender melhor essa questão, vale a pena primeiro debater acerca de alguns aspectos da memória e suas manifestações nas sociedades.

A memória de uma sociedade não é uma simples representação do passado. Ela possui uma íntima relação com a construção da identidade e da organização de uma determinada sociedade. Nesse sentido, a memória desempenha um papel fundamental na imagem construída em torno de uma sociedade ou de uma nação. Ela está no centro de “todas as representações identitárias nacionais, classistas, profissionais, políticas, geracionais, o que significa que a *reinvenção do passado*, está no centro de qualquer processo histórico e de toda a reflexão que sobre ele se possa reproduzir, isto é o próprio acto de fazer história.”¹

A memória não apenas nos conta aquilo que supostamente aconteceu no passado. Já foi discutido como a História constrói a noção de um passado comum e, consequentemente, laços de união e solidariedade. É através dela que as sociedades constroem a imagem de seu passado e de sua História e, consequentemente, a imagem que possuem de si próprias. Nesse sentido, a escola possui uma função primordial na construção da memória coletiva.

Nas sociedades, a distinção do presente e do passado (e do futuro) implica essa escalada na memória e essa libertação do presente que pressupõe a educação e, para, além disso, a instituição de uma memória coletiva, a par da memória individual. Com efeito, a grande diferença é que a criança – não obstante as pressões do ambiente exterior – forma em grande parte a sua memória pessoal, enquanto a memória sociedade

¹ ROSAS, 2000: 147; itálico no original.

histórica recebe os seus dados da tradição e do ensino aproximando-se, porém, do passado coletivo.²

Assim, nos interessa analisar a memória como um importante fator na valorização de uma identidade. Nesse sentido, o ensino sobre o passado é de grande importância para a criação de sentimentos coletivos e individuais de pertença, de identidade e de solidariedade de grupo. Temos assim uma noção “que chamaríamos hoje a função social do ensino da História. Percebe-se também a noção da importância do papel dos manuais escolares como *lugares de memória*”.³ Porém, é importante lembrar que essa memória acerca do passado não é construída unicamente pela disciplina de História. As demais disciplinas abordadas por essa investigação também desempenham um importante papel nesse processo.

A censura e a repressão do Estado Novo já são bastante conhecidas e estudadas. Elas foram importantes ferramentas utilizadas pelo regime para evitar o surgimento e proliferação de ideias contrárias ou que (supostamente) colocassem em questão a mentalidade do Estado Novo. Porém, apenas a força não é suficiente para a manutenção de uma determinada estrutura de poder – ou mentalidade. De fato, o poder menos sujeito à contestação é aquele que se impõe, não pela obediência forçada, mas pela obediência voluntária. Citando as palavras de José Gil:

Não se trata de uma “aparência” que se faz passar por uma realidade, de uma “ilusão de realidade” que faz o sujeito ou o grupo cair numa armadilha. Mas as condições de produção da aparência que suscitam a adesão devem ser tais que obriguem o sujeito a tornar-se ele próprio produtor da aparência.⁴

Estamos diante de um conjunto de *verdades* que se impõe não apenas pela força, mas principalmente através da adesão, adesão essa que não produzirá apenas seguidores, mas também reprodutores dessa mesma mentalidade. O poder simbólico que o regime possuía permitia transmitir e impor de maneira bem sucedida uma determinada visão de mundo que acabou por ser incorporada por grande parte da sociedade portuguesa.

Nesse cenário, a educação detinha possui um papel fundamental para o enraizamento de uma determinada mentalidade nos indivíduos de uma sociedade. E, nesse sen-

² LE GOFF, 2003: 210.

³ CARVALHO, Maria Manuela, 2005: 83.

⁴ GIL, 1989: 67.

tido, o manual escolar é uma das principais ferramentas para captar uma determinada cultura escolar. O manual representa uma adaptação, mediação e síntese de um universo científico e cultural específico que devem ser transportados para o universo escolar – e, nesse sentido, transmitido para o aluno – ou seja, ele tem subjacente uma rigorosa transmissão e aquisição de competências cognitivas e de saberes, gerais e específicos. “O manual é portador de uma memória, de uma informação e de uma projecção. Há no complexo teórico e na configuração do manual uma modelação do aluno e uma idealização da sociedade.”⁵

Devemos lembrar que os manuais estudados aqui se destinavam ao ensino liceal. Uma vez que o ensino liceal se destinava a uma elite, foi para essa elite que foram estabelecidas as finalidades do ensino liceal em geral. Nesse sentido, em relação à memória, podemos concordar com Maria Manuela Carvalho que afirma que “a história que se ensinava no liceu era por esse motivo crucial, porque, com excepção dos que seguiam o curso superior de Letras, era a memória histórica e a identidade nacional com que a elite do regime ficaria.”⁶ Devemos lembrar que apenas uma ínfima percentagem da sociedade portuguesa chegava a frequentar os cursos superiores.

Em relação aos elementos dessa memória histórica, não desejo repetir as mesmas análises feitas ao longo dos capítulos anteriores. Basta dizer que todos os elementos até agora analisados fazem parte de um sistema de crenças específico que tinha como objetivo afirmar uma determinada memória e imagem dentro da sociedade portuguesa. Nesse capítulo, tentarei relacionar esses elementos com a noção de passado e presente do regime. De que forma o passado é retratado? Que valor ele possui para o presente e para o futuro? Como os manuais retratam o passado e o presente e como essa percepção de tempo surge no universo escolar? Essas são algumas das questões que esse capítulo buscará abordar.

Normalmente, o historiador gosta de pensar que detém o domínio sobre a construção da memória dentro de uma sociedade; e que é sua função *redescobrir* e manter a memória do passado. Porém, a memória de que falamos aqui, a memória coletiva ou memória social, não se refere ao conhecimento histórico produzido cientificamente pela academia. Dentro da sociedade, existem outras instituições e atores sociais que contribuem para a criação de memórias. Discursos políticos, monumentos, sistema escolar, filmes, música, literatura, a mídia e a opinião pública; são inúmeros os elementos que

⁵ MAGALHÃES, 2008: 14.

⁶ CARVALHO, Maria Manuela, 2005: 143.

atuam na sociedade e acabam por criar uma memória coletiva sobre o passado daquela mesma sociedade. Essa memória não precisa ser necessariamente baseada no conhecimento historiográfico, ou mesmo em aspectos reais e verdadeiros. Contudo, não é por isso que não são incorporados pela sociedade. Assim, a construção da memória de uma determinada sociedade não se restringe apenas ao historiador; muito pelo contrário. Em muitos casos, ele possui inclusive pouquíssimo poder nesse aspecto frente ao restante da sociedade. Esclarecendo, o que desejo abordar aqui não é a reconstrução histórica, no sentido acadêmico e científico, mas a construção de uma memória social e coletiva.

Não é difícil perceber que há uma pluralidade de memórias em relação ao passado dentro de uma mesma sociedade. “Não terá a mesma ‘memória’ do ‘25 de Abril’ um homem de boa formação cultural, um analfabeto ou aliterato, um homem de ‘direita’ ou um homem de ‘esquerda’, um rural ou um citadino, um lisboeta ou um brigantino, um operário ou um empresário”.⁷ Contudo, isso não quer dizer que não haja uma memória hegemônica em relação ao passado. Nem sempre essa memória é aquela construída pelo historiador.

Não há como negar a importância e a influência de elementos sociais, políticos e culturais, como a arquitetura, a arte, a música, os festivais públicos, as instituições públicas e políticas, etc., na propagação e perpetuação de determinadas imagens e memórias. É justamente essa memória que tentaremos explorar nesse capítulo. Com isso, não quero dizer que o regime não utilizou historiadores para propagar uma memória da nação portuguesa. De fato, o regime possuía um grande controle sobre a produção historiográfica feita em Portugal.⁸ Mas a construção dessa memória se relaciona a limites muito maiores que os limites da produção historiográfica.

O Estado Novo inaugura uma nova memória do passado de Portugal e “essa nova memória evidencia-se em obras de divulgação, em compêndios escolares ou até em ‘histórias contadas às crianças’, de muito maior leitura e impacto.” Dessa forma, o Estado Novo foi bem sucedido em construir uma memória hegemônica junto à sociedade portuguesa. Salvo algumas exceções pode-se dizer que o aparecimento de “novas memórias”, assim como a necessidade de “novas sínteses”, só foi evidenciado após o 25 de Abril ou nas suas vésperas.⁹ Assim, com os chavões fundamentais como *Deus, Pátria,*

⁷ TORGAL; MENDES; CATROGA, 1998: 14.

⁸ Logicamente, o regime não podia controlar a produção historiográfica feita no exílio ou por intelectuais não portugueses.

⁹ TORGAL; MENDES; CATROGA, 1998: 16.

Família e Tudo pela Nação, o Estado Novo criou fortes barreiras ao desenvolvimento da historiografia portuguesa¹⁰.

Lembramos que na mentalidade do regime, o passado e o presente se encontram relacionados. O regime usava o passado para legitimar sua atuação. Mais do que isso, a ação do Estado Novo não era fruto de decisões de um determinado partido ou grupo político localizado no tempo. Ela estaria inserida na linha histórica da nação portuguesa. Não é por acaso que os manuais utilizam a terceira pessoa do plural (“nós”) ao se referirem aos agentes históricos portugueses. O desenvolvimento histórico é percebido como uma trajetória linear e unificada na qual o regime representa mais uma etapa da História da nação, existente para o bem e para a evolução da nação.

Essa conexão com o passado não é uma singularidade do Estado Novo. Apesar das singularidades do salazarismo, esse é um fenômeno comum, como comenta Jacques Le Goff. “Os indivíduos que compõem uma sociedade sentem quase sempre a necessidade de ter antepassados; é esta uma das funções dos grandes homens. (...) A cronologia mantém-se essencial para o sentido moderno, histórico, do passado, pois que a história é uma mudança orientada.”¹¹

Norberto Bobbio, por sua vez, lembra que a utilização da História como mecanismo de legitimação é um fenômeno típico que possui um duplo significado. “O apelo à história tem duas dimensões, conforme a história, da qual a autoridade tenta extrair a legitimidade do poder, seja a passada ou a futura.” Assim, o “soberano” se liga diretamente a uma tradição antiga relacionada intimamente com a identidade daquela nação e, assim, legitima seu poder atual e seu projeto de futuro.¹²

Ao longo dos tempos, a História e o passado sempre possuíram um papel social destacado, influenciando constantemente a concepção de presente e de futuro. Porém esse papel não se manteve imutável. Reinhart Koselleck desenvolve um interessante trabalho sobre a evolução do conceito de História durante a modernidade.

Uma das questões abordadas por Koselleck é justamente a noção de *Historia Magistra Vitae*. Para explicar essa concepção de tempo histórico, Koselleck demonstra como a História era utilizada frequentemente como um local de ensinamentos, através do qual poderiam se tirar lições e aplicá-las no presente. “Nessa experiência estava incluída a capacidade de repetição das histórias ou, no mínimo, de suas constelações, de

¹⁰ TORGAL, 1998: 310.

¹¹ LE GOFF, 2003: 218.

¹² BOBBIO, 1989: 241.

onde se pode derivar seu caráter exemplar e didático. Esse complexo manteve-se assim até parte do século XVIII.”¹³ Dentro do trabalho de Koselleck, o tempo – assim como a noção de História – não é considerado como algo natural e evidente, mas como uma construção cultural. Diferentes sociedades em diferentes momentos possuem uma diferente relação com esse mesmo tempo.

Koselleck também discute sobre a transformação do sentido da História ocorrida ao longo da modernidade. Uma vez que as condições estruturais se modificam na modernidade, a própria percepção da História é também alterada. As estruturas se mostram cada vez mais instáveis e modificáveis e, assim, a noção de repetição de ações passadas se torna inválida. Se antes a História era vista como um punhado de acontecimentos narrados separadamente, ela passará a ser vista como um processo complexo de acontecimentos interligados entre si. Após a Revolução Francesa, “a história tornou-se ela própria um sujeito, ao qual foram designados atributos divinos como ‘todo-poderosa’, ‘justa’, ‘equânime’ e ‘sacra’. O ‘trabalho da história’, para usarmos as palavras de Hegel, é uma espécie de agente que domina os homens e fragmenta sua identidade natural.”¹⁴ Assim, mesmo sem perder seu caráter de exemplo moral, vemos que a visão sobre o tempo e sobre a História se altera profundamente.

Passou-se a exigir da história uma maior capacidade de representação, de modo que se mostrasse capaz de trazer à luz – em lugar de seqüência cronológicas – os motivos que permaneciam ocultos, criando assim um complexo pragmático, a fim de extrair do acontecimento casual uma ordem interna.¹⁵

Dessa forma, inaugura-se uma nova forma de perceber o tempo e a História. Esse novo regime de *historicidade* – utilizando o conceito de François Hartog – modifica a relação do homem com o passado e o presente e conseqüentemente, o futuro. Hannah Arendt, que desenvolveu um interessante trabalho sobre a transformação da História desde os tempos da Grécia Antiga até a modernidade, afirma que “na época moderna a História emergiu como algo que jamais fora antes. Ela não se compôs-se dos feitos e sofrimentos dos homens, e não contou mais a estória de eventos que afetaram a vida dos homens; tornou-se um processo feito pelo homem”.¹⁶ Nessa nova concepção de tempo, a História passa a ser percebida como um processo em que todas as etapas do desenvol-

¹³ KOSELLECK, 2006: 126.

¹⁴ KOSELLECK, 2006: 50.

¹⁵ KOSELLECK, 2005: 51.

¹⁶ ARENDT, 2007: 89.

vimento da civilização estão conectados formando uma coerente linha de evolução da humanidade.

Assim, podemos pensar que se a História se transforma em um evento único e singular da evolução do gênero humano, então cada exemplo particular no passado perderá força como elemento educativo. Contudo, esse valor pedagógico não desaparece, cada ensinamento particular acaba por confluir no evento pedagógico geral.¹⁷ Em outras palavras, para Koselleck, a partir do século XVIII, é possível evidenciar uma nova visão de História: ao invés de casos isolados com um caráter político-didático, a História passa a ser percebida como um caminho para o verdadeiro conhecimento da nossa própria situação. A História singular deixa de ser exemplar por seu caráter repetitivo. Seu valor passa a residir na enunciação de proposições estruturais que falam de um futuro construído como um processo. A História como processo (concebida pela modernidade) destrona a (antiga) História como *magistra vitae*. “Dai não resulta, entretanto, que o futuro se subtraia terminantemente a qualquer ensinamento que venha da história. O que acontece é que os ensinamentos se movimentam sobre um patamar temporal compreendido sob um ponto de vista teórico diferente.”¹⁸ Nesse sentido, o caráter pedagógico da História se modifica.

Apesar do paradigma da *historia magistra vitae* ter sido desbancado com o advento e o enraizamento da modernidade, suas convicções permaneceram influenciando a visão em relação ao papel da História. Isso é particularmente verdade no que se refere à mentalidade do Estado Novo. Percebemos que apesar de adotar a noção de progresso, a concepção de História do regime não perde o caráter pedagógico – revelando uma imensa influência da concepção de *historia magistra vitae* – visto que o passado é percebido como essencial para a formação intelectual, moral e patriótica dos alunos. Temos, por exemplo, uma menção clara a isso no currículo de 1929 – antes do Estado Novo, ainda no período da Ditadura Nacional –, em que se determina que “A história, se o professor tiver a consciência de sua missão e a souber ensinar, poderá ser, na verdade, como dizia Cícero, a mestra da vida, poderá contribuir imenso para a educação intelectual e para a formação moral dos alunos; poderá e deverá ser uma escola de verdade, de tolerância e de patriotismo.”¹⁹

¹⁷ KOSELLECK, 2005: 55.

¹⁸ KOSELLECK, 2005: 144.

¹⁹ Decreto nº 16:362 de 14 de Janeiro de 1929, p. 93.

Voltando a atenção aos livros escolares, podemos perceber uma clara influência da concepção pedagógica da História no pensamento de Martins Afonso. No preâmbulo de seu compêndio de História, Martins Afonso demarca a importância de estudar e conhecer as ações – os sucessos e os insucessos. Afonso afirma que é útil saber “como pensaram e agiram os homens de outros tempos, por que estados sociais não passaram, como conseguiram resolver os grandes problemas da sua época, e também os insucessos verificados e os erros cometidos.” E conclui: “Além do simples ‘conhecer para compreender’, a História, considerada como ciência, tem uma finalidade mais alta: ‘conhecer para prever e prover’, e é precisamente neste sentido que reside o seu alto valor normativo.”²⁰ Evidenciamos assim uma noção pedagógica da História muito próxima a da *historia magistra vitae*.

Contudo, lembramos que uma das principais preocupações do Estado Novo era transmitir uma imagem positiva da nação portuguesa, assim, o objetivo do ensino do passado estaria mais relacionado com mostrar que Portugal possuía um passado glorioso e menos com mostrar os erros do passado. Vejamos um trecho do currículo escolar do ensino primário de 1960.

Não se trata de dizer aos alunos que a história de Portugal é uma série ininterrupta de acções gloriosas; que tudo no passado português foi exemplar. Mas é perfeitamente lícito escolher, para objecto de ensino eminentemente formativo (como é o ensino primário), alguns dos momentos mais belos e dignificantes da nossa história. (...) Na escola primária, portanto, a história será a “mestra do futuro”²¹

Apesar da noção de História como mestre da vida está ligada constantemente a episódios específicos que devem fornecer ensinamentos sobre como proceder no presente e no futuro, a visão da História que encontramos aqui é principalmente de um processo. Não estamos falando de episódios específicos aglomerados ao longo do tempo, mas de um processo maior que move toda a Humanidade. Esse processo se traduz na evolução da nação portuguesa e da Humanidade.

Assim, [o ensino da história nos liceus] apontará os aspectos que representam as necessidades, as persistentes lutas, os conflitos dos povos e classes, as correntes económicas, as crenças, as crises morais, os movimentos religiosos, os factos que indicam as dificuldades que os homens têm vencido, através de enormes esforços, duríssimos sacrifícios, avan-

²⁰ AFONSO, [s.d.]: 7.

²¹ Decreto-lei nº 42 994 de 28 de Maio de 1960, p. 1280.

ços e recuos, para assegurar e definir o seu lugar no Universo, desde os inventos técnicos e descobertas científicas até às instituições jurídicas e religiosas.²²

Assim, a História é percebida como uma linha evolutiva que possui um trajeto único e progressivo. O passado português deve ser valorizado porque é ele o responsável pela glória da atual nação portuguesa. A História de Portugal é percebida como uma evolução contínua e, assim, o presente não pode ser dissociado do passado. O passado é ressignificado para se adequar à visão de mundo do regime e transformá-la em uma visão nacional e secular.

Podemos perceber que o passado não é apenas concebido e transmitido como uma forma de compreender o presente ou a formação de uma sociedade, mas também como um guia. O passado serviria para a compreensão da formação de uma sociedade, para transmitir valores morais e como um conjunto de exemplos sobre como atuar – ou não atuar – em determinadas conjunturas. Trata-se de um conjunto de modelos positivos e negativos que buscam impor – nesse caso específico, sem o uso da força física – um determinado modelo de sociedade.

Como já mencionado, o Estado Novo tenta inculcar sua visão de mundo sem que essa se caracterize – ou se manifeste – como propriamente ideológica ou parcial. Ela pode ser considerada ideológica no sentido em que tem por objetivo penetrar nas mentes e corações da sociedade e influenciar nos rumos da sociedade. Contudo, ela não é percebida como uma ideologia política de um regime específico. Ela representa uma visão natural e verdadeiramente nacionalista. Essa unidade em torno da visão de mundo – assim como a atuação – do regime não se restringe apenas ao presente, mas também ao passado. Será dessa forma que melhor entenderemos o discurso presente nos manuais.

Precisamos ainda discutir acerca da formação moral inculcada na História pelo regime salazarista. Se o Estado Novo defendia uma continuidade ao longo da história da nação portuguesa até a época atual, a História seria uma importante forma para compreender o caráter da nação e do povo português. “Por isso a história não era matéria para grandes debates. Havia nela valores que não podiam ser objecto de discussão e, se o eram, os transgressores seriam considerados como ‘derrotistas’ ou defensores de ‘heresias’.”²³ Será através dessa ótica que a História de Portugal se manifestará no ensino liceal.

²² Decreto nº 39 807 de 07 de Setembro de 1954, p. 1012.

²³ TORRALBA, 1998: 273.

A História se torna uma forma de difundir o patriotismo e por consequência os valores morais e éticos que a nação portuguesa representaria. “Cremos ser já hoje desnecessário enaltecer o valor da História na cultura geral de todos os cidadãos e o mérito do seu ensino na formação intelectual e moral dos escolares.”²⁴

Os manuais deveriam ser um instrumento para construir e fortalecer o sentimento patriótico para o bem da nação. Da mesma forma, o sentimento *derrotista* deveria ser sempre evitado como é demonstrado na reforma curricular de 1954. “O professor abster-se-á de pormenores ou de juízo criadores de um pessimismo derrotista, esforçando-se por enraizar nos alunos a convicção de que as nossas comprovadas virtudes explicam o engrandecimento progressivo da grei.”²⁵ Assim, os manuais se empenham em construir uma imagem do passado e do presente de Portugal altamente positiva.

A situação socioeconômica portuguesa colocava o pequeno país ibérico em uma posição periférica dentro do cenário europeu. O Estado Novo se baseava principalmente em um nacionalismo militante em que a glória e o valor da nação deveriam ser enaltecidos. Uma vez que não era possível usar o desenvolvimento material de Portugal para defender a grandeza da nação, o regime usava um outro elemento: sua História. E dentro da sua História, um elemento se destacará: os Descobrimentos. No primeiro capítulo, já foi debatido como a visão acerca dos Descobrimentos relacionava-se com o lusotropicalismo e sua presença no discurso colonialista. Nesse capítulo, interessa examinar os Descobrimentos como um elemento essencial e valorizado na construção de uma determinada memória em torno da nação portuguesa.

Será através dos Descobrimentos e da sua alegada importância no desenvolvimento da história da Humanidade que Portugal busca se diferenciar das nações pequenas e sem uma perspectiva mundial e, assim, não poderia ser considerado um país sem importância e destaque global. Ao contrário das nações europeias como França, Inglaterra, Alemanha, ou mesmo Itália, que além de possuir uma grande importância na História europeia e mundial, possuíam grande poder econômico e político, Portugal não possuía esse mesmo poder. Assim, o regime busca estabelecer Portugal como uma potência utilizando o único instrumento que poderia utilizar: sua destacada participação nas Grandes Navegações ao longo do século XV e XVI e seu império ultramarino. Como já vimos no segundo capítulo, a obra no além-mar e o império na África e Ásia são per-

²⁴ AFONSO, [s.d.]: 7.

²⁵ Decreto nº 39 807 de 07 de Setembro de 1954, p. 983.

cebidos como uma justificação moral e uma razão de ser como potência para Portugal. Seria justamente o império ultramarino que tornaria Portugal um grande país.²⁶

A valorização dos feitos ultramarinos era fundamental. Esse seria o grande feito português na História mundial. Mais do que apenas um grande papel na evolução da Humanidade, os Descobrimentos possuíam um lugar essencial na identidade portuguesa. Cunha Leão, por exemplo, afirmava que nos Descobrimentos e a colonização não eram meros episódios de um processo histórico, neles residiria o “complexo fenomenal que mais interessa à definição portuguesa”²⁷.

O regime caminha em direção a um discurso que utiliza a exploração e colonização na América, África e Ásia como fator para dignificar o papel mundial de Portugal. Sem os Descobrimentos não seria possível entender Portugal, eles teriam sido responsáveis por modelar a identidade portuguesa, e teriam sido fruto da própria natureza do povo português. Essa identidade dos Descobrimentos está intimamente ligada à defesa do Ultramar, que nada mais é do que um resquício, ou melhor, um produto, dessa história e identidade portuguesa. No discurso colonialista, as *nossas* colônias não podiam ser perdidas, da mesma forma que a *nossa* história sempre faria parte da nação portuguesa. De fato, a importância dos Descobrimentos para a identidade portuguesa é tão grande que inúmeros elementos da identidade portuguesa defendida pelo Estado Novo relacionados às Grandes Navegações sobrevivem mesmo à queda do regime salazarista.

Assim, as Grandes Navegações e as colonizações portuguesas são um dos principais elementos valorizados e constantemente presente nos manuais das três disciplinas aqui abordadas. A presença desse elemento ocorre inclusive em situações menos explícitas. Por exemplo, é interessante que, ao definir a ordem pela qual as colônias deveriam ser expostas e estudadas no 5º ano, o currículo oficial de Geografia opta uma sequência específica, a sequência dos Descobrimentos do século XV e XVI.²⁸ Os autores Evaristo Vieira e Alves Moura, em sua antologia de textos a serem utilizados com os alunos do 7º ano, utilizam essa mesma ordem ao apresentar excertos de obras sobre os *territórios portugueses*.²⁹ Da mesma forma, Júlio Leal Loureiro e Amílcar Patrício, em seu compêndio de Geografia para o 5º ano, não apenas seguem essa mesma ordem – determina-

²⁶ Editorial de *O Mundo Português*, 2, julho-agosto de 1935. apud: BENDER, 1980: 25.

²⁷ LEÃO, Cunha. *O Enigma Português*. 3ª ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1992. (1ª Ed.: 1960) apud: CUNHA, 2001: 49.

²⁸ Decreto nº 39 807 de 07 de Setembro de 1954, p. 1033.

²⁹ Lembro que o currículo de 1954 determinava que não haveria compêndio de Geografia para o 7º ano, e o livro escolar se limitará apenas a indicar uma bibliografia e excertos a ser utilizados com os alunos.

da pelo currículo oficial – como também, no início da explicação de cada colônia, utilizam trechos de textos que descrevem a descoberta daquele território pelos navegadores portugueses. Tudo isso busca enraizar e naturalizar a importância da História da colonização na identidade portuguesa e criar uma forma de pensar que torna a colonização e as possessões dos territórios coloniais como algo natural e não transitório ou imposto pelo Estado português.

Como dito, o passado exposto aos jovens do liceu possuía uma ligação intrínseca à sociedade atual portuguesa. Até a expulsão dos muçulmanos, os indivíduos e populações que habitaram o território português são tratados como influências para a formação da sociedade portuguesa. Já vimos, por exemplo, como a cultura muçulmana é retratada como uma das influências na construção de Portugal. Porém, será somente após a formação do Estado português e as Grandes Navegações que os manuais passam a utilizar – constantemente – a primeira pessoa do plural para se referir aos indivíduos e populações do território português: “Quando completa 14 anos de idade, D. Sebastião toma conta do governo. No Oriente, *D. Luís de Ataíde* e outros portugueses renovam as proezas dos antigos capitães, e batem-se sem descanso contra os nossos inimigos, cada vez mais numerosos”³⁰; “A este desmantelar do nosso império no Oriente e no Ocidente, outros motivos de amargura e de desespero vinham juntar-se.”³¹

Também podemos referenciar como exemplo o uso desse recurso estilístico no tema da Conferência de Berlim, onde aquilo que os representantes portugueses defenderam não era uma agenda política de um período histórico específico ou de um governo específico, mas representava os verdadeiros interesses da nação: “A própria Inglaterra só reconheceu os nossos direitos naquelas paragens (território situado a norte de Ambriz), quando Portugal lhe concedeu facilidades de navegação nos rios Congo e Zambeze (Fevereiro de 1884).”; “Os delegados portugueses (marquês de Penafiel, Luciano Cordeiro e António de Serpa) terem defendido o nosso direito histórico sobre aquela região (...)”³².

Novamente, evidenciamos a ideia de um passado conectado diretamente com o presente. Na atualização do currículo do ensino primário, é possível encontrar uma interessante visão acerca da função do estudo do passado.

³⁰ MATTOSO, HENRIQUES, 1970: 96; itálico no original.

³¹ LAGO; LIMA, 1970b: 122.

³² TORRES, 1964: 1973.

O amor da Pátria não pode ser considerado como uma consequência lógica do conhecimento do passado (podemos admirar entre todos o povo romano, e nem por isso teremos um patriotismo romano); mas sim como uma relação natural do indivíduo ao meio a que pertence, muito mais semelhante ao amor dos filhos pelos pais do que à admiração do aluno pelo mestre ou do leitor pelo escritor preferido, e sobretudo extremamente distante da fria conclusão de um raciocínio. Mas o estudo da história aprofunda o conhecimento do presente e, nos nossos antepassados, mostra-nos quem somos.³³

Com essa concepção de tempo histórico em mente, é totalmente compreensível o uso de pronomes como *nós* e *nosso*. “Liturgical language make special use of ‘us’ and ‘those’; the plural form, in ‘we’ and ‘us’, indicates that there are a number of speakers but that they are acting collectively, as if they were only one speaker, a kind of corporate personality.”³⁴ Assim, a identidade do aluno é e precisa estar relacionada com a própria identidade da nação. A nação é parte vital daquilo que o aluno é e, assim, o passado e a formação da nação se conecta ao próprio aluno.

Não quero defender que o uso da primeira pessoa do plural é algo exclusivo de um nacionalismo exacerbado e muito menos do Estado Novo. Esse recurso de linguagem é comumente utilizado nos livros escolares ao se referirem à História nacional. É possível encontrar esse tipo de recurso linguístico, inclusive, nos manuais atuais em sociedades consideradas democráticas. O importante é destacar que esse recurso acaba por criar uma noção de unidade entre o objeto estudado e os leitores – no caso, entre as sociedades do passado e a criança – o que, por sua vez, acarreta uma maior dificuldade em criar um olhar com maior crítica para aquela mesma sociedade do passado. Não se tratará de uma sociedade com valores ou atos *duvidosos* ou *criticáveis*, mas parte da nossa própria História. E, quando o objeto de estudo cria esse vínculo com o aluno e o professor, muitas vezes, os leitores acabam por tomar uma posição, tendem por *torcer* e tomar o lado daquela sociedade que teoricamente *nos* representa e representa aquilo que *somos* ou *fomos*. Perdemos parte considerável de um sentido crítico, para censurar posicionamentos políticos, culturais e militares daquele povo. Da mesma forma, através do uso do *nós*, também é possível perceber com quem o autor pretende identificar a nação portuguesa. Por exemplo, apesar de mostrar a importância dos árabes na formação da cultura portuguesa, eles nunca são tratados como *nós*.

³³ Decreto-lei n° 42 994 de 28 de Maio de 1960, p. 1280.

³⁴ CONNERTON, 2010: 59.

Voltando ao tema dos Descobrimentos e seu local de destaque na construção de memória e da identidade portuguesa, resta agora debater como essa memória é construída; como os Descobrimentos são retratados dentro do universo liceal.

António Mattoso e António Henriques afirmavam que “os Descobrimentos Marítimos, iniciados pelos Portugueses, representam o acontecimento de maior relevo da História Moderna, pela importância que tiveram na economia, na literatura, na ciência, enfim, em todas as manifestações da vida do Homem.”³⁵ E acrescentavam: “Foi o que verificou, entre outros, o sábio Garcia de Orta, que escreveu, com autoridade: — ‘Sabe-se mais em um dia agora pelos Portugueses do que se sabia em cem anos pelos Romanos’”.³⁶ Nesse mesmo compêndio, são interessantes os títulos dado pelos autores em dois capítulos: “Portugal, Nação Colonizadora Desde o Século XV”,³⁷ e “Os Descobrimentos marítimos deram ao mundo ‘Novos Mundos’”.³⁸ Os títulos desses capítulos assemelham-se a uma frase de efeito. Fazendo menção à longa história colonizadora e às palavras de Camões, os títulos são claramente uma valorização da identidade colonialista e sua importância na História da Humanidade.

Fins do Lago e Avelino Lima consideram que “a descoberta de novas terras e novos continentes é, só por si, acontecimento que não tem par senão nas viagens espaciais dos nossos dias, em que a ciência náutica e o heroísmo humano lançam, pela segunda vez, o homem na conquista de novos mundos.”³⁹ E também fazem menção a um histórico intelectual português: “Os Portugueses, que, no dizer de Camões, ‘tinham dado ao mundo novos mundos’, consumiram, nessa obra gigantesca, vitalidade e energias que não lhes era fácil reconstituir.”⁴⁰ Esses autores são bastante claros ao afirmarem a influência da consequência dos Descobrimentos na História mundial. Para eles, esse processo foi responsável pelas “mais profundas e vastas consequências na História da Humanidade. A sua importância é tão grande, que historiadores eminentes são de opinião que eles, bem mais que a tomada de Constantinopla pelos Turcos, marca a passagem do mundo medieval ao mundo moderno.”⁴¹ Martins Afonso também insiste no pioneirismo português e em como esse processo representou um divisor de águas para as outras nações.

³⁵ MATTOSO; HERIQUES, 1970b: 8.

³⁶ MATTOSO; HERIQUES, 1970b: 47.

³⁷ MATTOSO; HERIQUES, 1970b: 34.

³⁸ MATTOSO; HERIQUES, 1970b: 42.

³⁹ LAGO; LIMA, 1970: 39.

⁴⁰ LAGO; LIMA, 1970: 85.

⁴¹ LAGO; LIMA, 1970b: 38.

Toda esta prodigiosa actividade científica desenvolvida pelos Portugueses, nos séculos XV e XVI, mostra: (...) que a arte de navegar dos tempos modernos é uma criação portuguesa e foi Portugal que, então se tornou mestre e guia das nações europeias, fornecendo-lhes os indispensáveis meios para o total conhecimento e domínio do nosso planeta.”⁴²

Podemos evidenciar essa mesma visão nos manuais de Geografia. “O Atlântico, que a banha também, fez dela [a Península Ibérica] o centro do mundo civilizado, quando os seus dois povos, Portugueses e Espanhóis, se lançaram na empresa mais extraordinária de todos os tempos – os *Descobrimientos* –, abrindo novos horizontes à Humanidade.”⁴³

Ou seja, os Descobrimientos e as Grandes Navegações não são apenas uma parte importante da História de Portugal, mas da própria Humanidade. A atuação dos portugueses – ou a influência que tiveram na atuação das demais nações europeias – teria sido fundamental para o desenvolvimento da História mundial. Mencionando as palavras de Martins Afonso: “No século XV, os Portugueses, antecipando-se a qualquer outro povo, lançam-se na gigantesca empresa dos Descobrimientos Marítimos que vão modificar o Mundo e criar uma nova época histórica – a Idade Moderna.”⁴⁴ Esse mesmo autor, sem utilizar exemplos, defende que a influência dos Descobrimientos portugueses manifestou-se em todos os campos da atividade humana.⁴⁵

Assim, vemos o principal elemento de valorização do passado português. Da mesma forma que os Descobrimientos corresponderiam a um elemento marcante na História da Humanidade, também seriam um elemento essencial na identidade portuguesa. Para explicar essa característica supostamente marcante da nação portuguesa, Adelino Almeida utiliza um emblemático artigo da Constituição.

É da essência orgânica da Nação Portuguesa desempenhar a função histórica de colonizar as terras dos Descobrimientos sob a sua soberania e de comunicar e difundir entre as populações ali existentes os benefícios da sua civilização, exercendo também a influência moral que é adstrita pelo do Oriente (artigo 133.º)⁴⁶

⁴² AFONSO, [s.d.]: 168-169.

⁴³ LOUREIRO; PATRÍCIO, 1973: 129; itálico e negrito no original.

⁴⁴ AFONSO, [s.d.]: 124.

⁴⁵ AFONSO, [s.d.]: 227.

⁴⁶ ALMEIDA, 1967: 297-298.

É essa é uma das principais imagens que os manuais tentam relacionar com o povo português. A imagem que os manuais buscam transmitir do povo português é muito clara.

O português tem no seu sangue duas qualidades inestimáveis que se manifestam onde quer que se encontre, como já foi comprovado por sociólogos e historiadores: poder de adaptação e capacidade de assimilação. Eis a razão por que no nosso Ultramar se não encontrará uma educação com características tipicamente locais, mas luso-africanas, ou luso-asiáticas, tal como na América se apresentava luso-brasileira.⁴⁷

As Grandes Navegações e os Descobrimentos fariam parte daquilo que é o português, daquilo que é seu *modo de estar no mundo*. Esses elementos estariam impregnados na própria essência do *ser português*. Ao descrever os limites geográficos de Portugal, Loureiro e Patrício afirmam que Portugal, “aberto largamente ao Atlântico, recebeu dele as influências que em parte lhe determinaram o destino histórico.”⁴⁸ As navegações são ligadas até mesmo a independência de Portugal.

Foi a comunicação com o mar que desligou o nosso País do resto da Península e que lhe condicionou o destino histórico fazendo dele, em primeiro lugar, um estado independente e dando-lhe depois a projecção atlântica, isto é, a expansão marítima.⁴⁹

As Grandes Navegações não se constituem apenas como um elemento para a valorização da nação, mas frequentemente são relacionadas com a própria constituição da nacionalidade portuguesa. Essa questão também pode ser ilustrada através do manual de Mattoso e Henriques em que os autores utilizam um trecho do livro de A. de Amorim Girão, *Geografia de Portugal* como material de apoio didático.

Foi o mar que desligou o nosso País do corpo peninsular ibérico; pelo mar veio o auxílio de que necessitávamos para a organização territorial definitiva e para manter a independência na velha terra hispânica; e por ele fizemos depois a nossa expansão no Mundo, a qual, deixando por toda a parte um cunho indelével, afirmou e robusteceu mais que tudo a nossa personalidade, livrando-nos talvez de desaparecer na confusão das nacionalidades ibéricas.⁵⁰

⁴⁷ ALMEIDA, 1967: 319.

⁴⁸ LOUREIRO; PATRÍCIO, 1958: 221.

⁴⁹ LOUREIRO; PATRÍCIO, 1958: 220.

⁵⁰ MATTOSO; HENRIQUES, 1970b: 12.

As Grandes Navegações não são simplesmente um momento de importância na História de Portugal. Trata-se de algo mais profundo. É através dos Descobrimentos que Portugal mostraria seu real caráter; caráter esse que o valorizaria como nação. A ação no além-mar durante toda a História de Portugal é sempre valorizada pelos manuais. As Grandes Navegações e as consequentes colonizações são completamente desconectadas de motivações políticas, econômicas ou conjecturais. Ao descrever sobre a exploração da África, António Mattoso e António Henriques escrevem: “Mais tarde, os Portugueses penetraram ousadamente no interior, levados pela ânsia de devassar os seus segredos.”⁵¹ Em outras palavras, a exploração e a colonização portuguesa teria sido empreendida pelo espírito de aventura e descoberta dos portugueses.

Dessa forma, os protagonistas das Grandes Navegações e das colonizações são retratados sempre de maneira heroica, aventureira e gloriosa. Temos, por exemplo, Lago e Lima que escrevem que, “no Oriente, havia ainda portugueses de grande valor e incorruptível moral, como D. João de Castro, e no Norte de África continuavam a praticar-se feitos heroicos e actos de bravura.”⁵²

António Mattoso e António Henriques possuem um estilo de linguagem muito interessante. Esses autores utilizam um claro estilo épico para descrever os heróis históricos da nação. Vejamos como a batalha de Alcácer-Quibir é descrita.

D. Sebastião, apesar da exiguidade das suas forças, comete a imprudência de lhes oferecer batalha. Organizado o nosso campo, dá a ordem de avanço.

Os esquadrões lusitanos partem numa corrida desabalada. Os infiéis, surpreendidos pela impetuosidade do ataque, perdem a compostura, recuam e fogem, perseguidos pelos nossos.

Já se tinha a vitória como certa, quando se ouviu o grito de “Ter!” “Ter!”. Os portugueses pararam indecisos. Os mouros recuperaram a serenidade, voltaram ao combate e penetraram nas nossas fileiras, que não puderam manter-se e foram chacinadas sem piedade.

D. Sebastião, verificado o desastre, meteu-se pelas fileiras inimigas, de espada levantada, e desapareceu.⁵³

Ao descreverem a mesma batalha, Fins do Lago e Avelino Lima declaram que “D. Sebastião, no decorrer da batalha, pratica actos da mais arrojada valentia.”⁵⁴ Não é por acaso que Mattoso e Henriques utilizam o termo “infiéis” para caracterizar os ad-

⁵¹ MATTOSO; HERIQUES, 1970b: 135.

⁵² LAGO; LIMA, 1970: 85.

⁵³ MATTOSO; HERIQUES, 1970b: 97.

⁵⁴ LAGO; LIMA, 1970: 90.

versários de D. Sebastião. O que os autores dos manuais fazem é transformar esses mulçumanos em inimigos da nação portuguesa. Voltamos à questão já discutida de que uma vez que os manuais constroem uma identificação das sociedades do passado com a sociedade no presente, é muito difícil criar uma visão crítica ou contrária a um determinado discurso.

Da mesma forma, os manuais descrevem Silva Porto criando uma imagem heroica em torno desse personagem histórico, como pode ser visto através de um trecho do manual de História de Ferreira Torres.

Velho e doente, Silva Porto, ao ver desrespeitada pelos indígenas a bandeira portuguesa e não podendo vingar a afronta, embrulha-se nela, aproxima-se dos barris de pólvora e chega-lhes fogo. Assim morreu o patriota e sertanejo angolano que melhor conheceu o interior de África, tendo deixado preciosos cadernos sobre o que viu.⁵⁵

Esse estilo de narrativa épica não é uma exclusividade desses autores – apesar de alguns autores utilizarem esse estilo mais que outros. Aqui, podemos mencionar a ideia de exemplo histórico como exemplo a ser seguido. É lógico que os manuais não tinham o objetivo de fazer com que os jovens portugueses se tornassem grandes navegadores, exploradores ou guerreiros. Mas os heróis nacionais serviam como outro tipo de exemplo. Eles teriam sido indivíduos que acima de tudo valorizaram a nação e agiram em prol de sua glória, e por isso mereciam destaque e apreço.

A narrativa épica não se limita apenas a figuras individuais. Na verdade, o objetivo da valorização dos heróis nacionais é enaltecer justamente o conjunto de ações e um processo histórico específico. D. Sebastião, Vasco da Gama, Afonso de Albuquerque e os demais heróis do panteão colonialista português apenas são tratados como tal por aquilo que defenderam e levaram a cabo. Assim, a valorização inicialmente flui do ideal para o indivíduo. Contudo, se por um lado, os heróis apenas são heróis por defenderem aquilo que se entende como a glória de Portugal frente ao mundo, por outro, a valorização desses indivíduos e de seus atos tem por objetivo exatamente demarcar a glória de Portugal. O que percebemos aqui é um ciclo que se autoalimenta. Assim, a linguagem épica não é destinada apenas aos grandes navegadores e colonizadores individualmente, mas também ao próprio conjunto de ações e de indivíduos que teriam conquistado glória para a nação portuguesa.

⁵⁵ TORRES, 1964: 172.

Ao lado das almas que se deixam arrastar pela onda das baixeizas, surge a plêiade dos grandes capitães, dos homens de ciência, dos artistas, dos cronistas, dos poetas, dos moralistas, que fixam em obras imortais a grandeza da época, e impõem, para sempre, a glória de Portugal à justa admiração do Mundo.⁵⁶

Apesar de a ação dos navegadores do século XV e XVI, segundo o discurso colonialista, se constituir com o maior feito da História de Portugal, e algo que deveria ser enaltecido para a defesa da glória de Portugal, os manuais não deixam de mencionar algumas consequências negativas.

Em Portugal foi particularmente grave a crise moral, provocada pelos Descobrimientos. Deu-se uma emigração enorme para a Índia e Oriente, onde todos procuravam enriquecer em pouco tempo, sem olhar aos meios. Os campos ficaram desertos. Para remediar esta situação, recorreu-se ao serviço dos escravos, que, importados em grande número, inundaram as cidades e as vilas, penetraram nas habitações, encarregaram-se de quase todas as actividades até então desempenhadas pelas classes trabalhadoras.

Os homens perdem o gosto pelos labores manuais. A ociosidade contamina as classes e desenvolve vícios até então desconhecidos. As tavolagens pululam. As riquezas do Oriente servem para ostentações e exibicionismos que ofendem a modéstia. Aventureiros, vindos de todos os recantos do mundo, introduzem-se na sociedade portuguesa, que ajudam a corromper. A falta de escrúpulos dá origem a negócios fraudulentos, que arruinam muitos homens.⁵⁷

Essa ideia se faz presente em todos os manuais de História. Na descrição das “consequências morais e científicas” dos Descobrimientos, tema estipulado como tema obrigatório pelo currículo escolar de 1954, em todos os compêndios, essas críticas são feitas uma vez que essas consequências ferem os valores morais do regime ou são críticas direcionadas às ações desvirtuadas de alguns indivíduos mais gananciosos. Já vimos os manuais criticarem os colonos que devido à ganância exploravam os indígenas. Contudo, essa crítica nunca é direcionada de à obra colonizadora como um todo. Essa seria uma fonte de glória, uma obra positiva e uma valiosa contribuição para a evolução da Humanidade, mesmo que, em alguns casos, alguns indivíduos se aproveitassem dessa empresa.

José Mattoso defende que a ideia de “decadência” em torno da sociedade portuguesa se torna uma verdadeira obsessão da História nacional desde pelo menos meados

⁵⁶ MATTOSO; HERIQUES, 1970b: 45.

⁵⁷ MATTOSO; HERIQUES, 1970b: 95.

do século XIX. “As interpretações da imaginada ‘decadência’ passaram então a buscar bodes expiatórios, fossem eles a corrupção moral trazida pelas riquezas do Oriente, a degenerescência dos reis portugueses, a cobiça da aristocracia nobiliárquica (...) Em tudo isto se verifica uma atitude cujo pressuposto constante é o do valor indiscutível da Nação.”⁵⁸ A perda do prestígio e o desmoronamento do império não coloca o valor da nação em questão.

A verdade é que, apesar dessas “consequências morais”, o valor e a singularidade da obra portuguesa nunca são postas em causa. Mesmo que muitas vezes essa singularidade não seja percebida pelas demais nações europeias, os livros escolares esforçam-se imensamente em transmitir essa ideia, essa memória. Essa memória está sempre ligada a um suposto direito histórico, ligado ao pioneirismo português e ao suposto singular caráter do colonizador português que não é movido por ambições materiais, mas por sentimentos de exploração e de nobreza.

Perante a rápida e ávida ocupação do continente africano pelas grandes nações da Europa, Portugal reconhece a imperiosa necessidade de aí afirmar, com energia, a sua presença de fundas raízes históricas. E os nossos exploradores lançaram-se à penetração do interior da África, com redobrada energia e a mesma audácia e coragem.⁵⁹

Assim, o discurso colonialista não apenas reivindica o pioneirismo português como elemento legitimador e de exaltação. A suposta singularidade do caráter colonizador é da mesma forma utilizada para legitimar e glorificar a colonização passada e presente – e, até mesmo, a futura, no sentido de um projeto político de manutenção das colônias. Não vale a pena dedicar muitos parágrafos a essa questão, visto que já foi debatido no capítulo sobre o luso-tropicalismo. Para ilustrar de maneira breve a construção dessa memória, vejamos um trecho da obra de Elaine Sanceau, *Afonso de Albuquerque*, utilizado como material de apoio no manual de História de Mattoso e Henriques.

Precisamente, como as explorações portuguesas, projectadas sistemáticamente e cientificamente realizadas, diferem da aventura fantástica de Colombo, também Albuquerque não tem nada de comum com os conquistadores fanfarrões do Novo Mundo. (...) ao serviço de um único fim: fundar um poderoso império no Oriente, exaltar o seu Rei e a sua Pátria.⁶⁰

⁵⁸ MATTOSO, José, 2008: 36-37.

⁵⁹ LAGO; LIMA, 1970: 285.

⁶⁰ SANCEAU, Elaine. *Afonso de Albuquerque: o sonho da Índia*. APUD: MATTOSO; HERIQUES, 1970b: 42.

Passamos agora a outra questão dentro da temática da singularidade da colonização portuguesa. Para iniciar essa questão vejamos uma citação de Loureiro e Patrício:

Logo que a América do Sul foi descoberta em 1500 por Pedro Álvares Cabral, começou a exercer uma poderosa atracção sobre os Portugueses. No século XVI, fez-se a ocupação do litoral do Brasil, onde desenvolveram plantações, como a da *cana-de-açúcar*. Os espanhóis iniciaram a conquista, vindos do México. Vencendo o império dos Incas do Perú, indígenas com um elevado grau de civilização, os espanhóis pouco a pouco ficaram de posse de toda a América do Sul, com excepção do Brasil.⁶¹

Além de comprovar que a construção da memória não estava restrita aos livros de História, esse trecho ilustra duas naturezas diferentes de colonização: a dos portugueses e a dos espanhóis – que poderia representar, em muitos casos, a colonização dos demais europeus. Enquanto os espanhóis são retratados como conquistadores, que precisaram recorrer a armas e impingindo guerra aos maias, incas e astecas, os portugueses são retratados como ocupantes de um território virtualmente inabitado. O discurso colonialista não considera que os indígenas que habitavam o atual território brasileiro constituíam uma *civilização* organizada e desenvolvida – dentro da sua definição de *civilização*. Assim, sua dominação sobre aquele território não é considerado uma usurpação ou conquista em detrimento de um outro povo. Da mesma forma, na África, o colonizador português nunca é retratado como invasor.

Ora por incumbência dos governantes, ora por espírito de aventura, interesses comerciais, de evangelização ou mesmo de defesa contra eventuais ataques vindos do mar, muitas foram as tentativas dos Portugueses – não raro coroadas de êxito – para penetrarem no interior de África, estabeleceram relações com os indígenas, fundarem povoações e atravessarem até o continente, durante os séculos XV, XVI, XVII e XVIII.⁶²

A memória construída aqui coloca Portugal como uma nação colonizadora com um carácter diferenciado e não um colonizador em busca de riquezas ou fins egoístas. Em seu compêndio de OPAN, Adelino Almeida utiliza trechos dos discursos de Salazar para enfatizar esse carácter desinteressado. “Para além dos bens materiais a serem auferidos pelas empresas ultramarinas, a promoção social das populações indígenas sempre

⁶¹ LOUREIRO; PATRÍCIO, 1958: 177.

⁶² LAGO, [s.d.]: 256.

preocupou os mais directos responsáveis pelo Governo da Nação.” A nação portuguesa teria como norteadora uma missão mais nobre do que simples interesses econômicos.

A dispersão do povo português metropolitano por tantos continentes não arrastou consigo a ideia de dominadores e de dominados, mas antes o desejo de criar nas variadas gentes, com religião, cultura e civilizações diversas, a noção de fazerem parte integrante da Nação Portuguesa.⁶³

Assim, constrói-se uma memória em que a colonização portuguesa é vista sempre através de uma ótica positiva e nunca de dominação.

Ao atingirem as terras ultramarinas, a primeira preocupação dos Portugueses foi converter os gentios à fé cristã, e, para isso, sempre as nossas expedições levavam missionários.

Procurando dilatar a fé, os Portugueses queriam integrar todos os povos na comunidade cristã, fazendo-os participar na Redenção e Salvação das almas, e foi este pensamento altruísta e humanitário que nos moveu a cuidar, primeiro que tudo, da evangelização.⁶⁴

O discurso colonialista cria a imagem de uma ação colonizadora portuguesa baseada na elevação dos povos colonizados e no respeito por esses mesmos indivíduos e culturas. “Foi exactamente da sábia e oportuna conjugação desses dois factores – respeito pelos usos e costumes locais vincado propósito de assimilação – que resultou a harmoniosa *sociedade multirracial* que se contém nos limites do território português.”⁶⁵

É interessante também observar a expressão utilizada por António Mattoso para descrever a dominação colonial na África no que se refere ao Mapa Cor-de-Rosa. O autor faz menção às possessões portuguesas na África afirmando “o direito de exercermos a nossa influência soberana e civilizadora dos territórios que separam as províncias de Angola e Moçambique.”⁶⁶ Os manuais tentam sempre transmitir uma memória das colónias na qual elas nunca representam, ou representaram, uma dominação vertical e injusta da metrópole, mas sim um direito de soberania.

É através desse discurso que os manuais buscam transmitir a ideia positiva da ação colonizadora portuguesa. Segundo esse discurso, “os missionários procuraram dignificar o homem e o português, independentemente da sua cor, raça ou grau de civiliza-

⁶³ Discurso de Salazar em 30 de junho de 1961. ALMEIDA, 1967: 322.

⁶⁴ AFONSO, 1970: 154.

⁶⁵ Decreto-lei nº 43.893 de 6 de Setembro de 1961, que revogou o Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique. apud: CATARINO, 1968: 296.

⁶⁶ MATTOSO, António. 1958: 205.

ção, visando integrar todos na nacionalidade portuguesa, isto é, tornar todos cristãos e portugueses, conscientemente senhores de direitos e deveres.” E isso resultaria na importante missão portuguesa, ou seja, a “situação ímpar de Portugal no Mundo ao unir populações brancas, negras, amarelas ou mestiças num mesmo *conjunto multirracial*.”⁶⁷

Em torno dessa questão, também não será necessário dedicar tanta atenção, visto que o tema já foi debatido no terceiro capítulo desse trabalho. Contudo, é importante demarcar que os manuais buscam transmitir uma determinada memória em que o valor da ação portuguesa nos territórios coloniais era inquestionável, no passado ou no presente. A missão civilizadora seria central para a nação. “Pela Constituição Política Portuguesa de 1933 e posterior Concordata de 1940, as missões são consideradas, como já antes foi dito, *instituições de ensino e instrumentos de civilização*, a merecem a proteção do Estado e a consideração e simpatia de todos os cidadãos que as conhecem e são amantes da sua Pátria.”⁶⁸ Na visão do regime, e, conseqüentemente, na visão dos manuais, a ação das missões não se trata de um posicionamento ou opinião política. Qualquer um que se opusesse à missão civilizadora ou à ação nas colônias não seria um adversário político ou filosófico, mas seriam adversários da própria Pátria.

Isso nos leva a outra questão intensamente abordada pelos manuais: a noção de solidariedade entre os membros da nação. Já foi exposto que a educação deveria ter como objetivo principal a formação de portugueses com um espírito patriótico. Nesse contexto, as visões pessimistas são fortemente criticadas pela pedagogia do regime. As três disciplinas analisadas são apontadas pelo regime como importantes nesse sentido. Vejamos como o regime descreve os objetivos da disciplina Organização Política e Administrativa da Nação, que se tratava de uma “disciplina de caráter essencialmente formativo”.

Por isso, todas as oportunidades se devem aproveitar para estimular o culto pela ideia da Pátria, o respeito pela tradição, o amor da família e a confiança nos benefícios do espírito associativo. Por isso também se deve, a propósito das instituições actuais portuguesas com correspondência a instituições históricas, explicar a evolução destas, fazendo notar a continuidade nacional.⁶⁹

⁶⁷ SILVA; PINTO, [s.d.]: 128; itálico no original.

⁶⁸ CATARINO, 1968: 231; itálico no original.

⁶⁹ Decreto n° 39 807 de 07 de Setembro de 1954, p. 1067.

Relativamente à questão do fortalecimento da unidade nacional, uma noção muito próxima pode ser encontrada na descrição dos objetivos das demais disciplinas.

Ao ensinar a geografia de Portugal o professor terá sempre presente a intenção de dar às crianças a consciência da unidade portuguesa, uma unidade intercontinental e interoceânica. O estudo paralelo da história pátria ajudará a compreender melhor o sentido real e profundo desta unidade.”⁷⁰

O conhecimento transmitido por essas disciplinas tinha como um dos maiores objetivos fazer conhecer a nação portuguesa e, conseqüentemente, transmitir a ideia de unidade na sociedade portuguesa. Nesse sentido, os manuais transmitem as definições de nação e de sociedade defendidas pelo Estado Novo. Os livros de OPAN são mais explícitos nessa questão, visto que um dos temas do currículo era justamente a definição e explicação do significado de nação e sociedade.

*A população constitui Nação quando nela existe uma consciência nacional. Assim, a Nação pode definir-se como a colectividade unida por iguais tradições (quanto ao passado), necessidades (no presente) e aspirações (em relação ao futuro). A Nação formou-se através dos tempos, fortalecendo-se, muitas vezes, pela mesma religião, pelo uso da mesma língua e pelo respeito pelos mesmos usos e costumes; é certo que estes factores, embora auxiliem, não são indispensáveis à formação da consciência nacional.*⁷¹

As palavras de Martins Afonso ajudam a perceber a relação entre a definição de sociedade e nação para os manuais e como a união em torno da nação se desenvolve. De fato, podemos evidenciar uma definição ampla do sentido de sociedade em que a nação seria uma sociedade mais ampla reunindo um maior número de indivíduos ligados por fortes laços de solidariedade.

Sociedade é qualquer agregado de indivíduos interdependentes e solidários cooperando na realização de fins comuns.

A primeira sociedade humana foi naturalmente a família, e a agregação de famílias veio a formar, sucessivamente, a tribo, a cidade e, finalmente, a nação.⁷²

⁷⁰ Decreto-lei nº 42 994 de 28 de Maio de 1960, p. 1283.

⁷¹ SILVA; PINTO, [s.d.]: 13; itálico no original.

⁷² AFONSO, 1970: 8; itálico no original.

Essa noção mostra como a consciência nacional é construída historicamente. A nação se construiria através dos elementos históricos surgidos ao longo dos tempos que, de alguma forma, unem uma determinada sociedade. Nas próprias palavras de Martins Afonso: “A Nação é, antes de tudo um produto histórico, pois se formou como resultado do convívio comum em várias gerações e durante longos tempos: o Estado, em regra, só apareceu muito mais tarde, e quando a Nação organizou um poder público ou governo para dirigi-la”.⁷³

Podemos ver também, por exemplo, que Loureiro e Patrício reconhecem que não há elementos geográficos suficientes que fundamentem a divisão territorial entre Portugal e Espanha. “A fronteira entre Portugal e a Espanha é, pois, em grande parte, o resultado das vicissitudes históricas por que passaram os dois povos.”⁷⁴ Essa afirmação é interessante porque, apesar de ser lógica, ela evidencia um caráter não essencialista de um elemento primordial da nação: o território. Em relação a esse elemento, podemos concordar com José Mattoso quando afirma que a noção de território “interpretou-se como suporte físico da diferença para com aqueles que habitavam para além das respectivas fronteiras. A fronteira sempre separou os ‘mesmos’ dos ‘outros’ ou seja os nacionais dos estrangeiros.”⁷⁵ E, assim, apesar de ser inegável a historicidade do território, seu reconhecimento poderia significar um certo desconforto para uma noção essencialista da nação portuguesa. Contudo, isso não significa dizer que o nacionalismo do regime não possuía uma concepção essencialista da nação.

Se, de um lado, temos os essencialistas que defendem o caráter natural da nação, por outro, temos os não essencialistas, que concebem essa mesma nação como um elemento construído historicamente e passível de datação na história humana. Majoritariamente, dentro da sociologia e da historiografia, o surgimento do conceito moderno de nação é conferido ao início da modernidade e o surgimento dos Estados Nacionais. Porém, o que podemos ver nos manuais é primordialmente a concepção essencialista da nação. Os determinados elementos sócio-políticos da nação, tais como território, organização política, autoridade, etc., são identificados com tem sido desenvolvidos ou mesmo construídos ao longo dos séculos. Contudo, isso não coloca nunca em questão a concepção do espírito nacional como algo natural.

⁷³ AFONSO, 1970: 14.

⁷⁴ LOUREIRO; PATRÍCIO, 1973: 131.

⁷⁵ MATTOSO, José 2008: 27.

Apesar do caráter histórico dos elementos nacionais, os manuais da OPAN são muito claros em relação à definição de uma sociedade. A união do homem em sociedades seria um fenômeno natural e não histórico ou sociológico. Criticando autores como Hobbes e Rousseau, que defendiam a existência de um *contrato social* entre os indivíduos de uma sociedade para coexistirem, os manuais da OPAN constantemente defendem que a organização em sociedades é uma característica fundamental da espécie humana.

Afonso Martins, por exemplo, afirma que o homem “isolado (...) nunca passaria do mais primitivo estado de selvagem.” Assim, “por necessidade imperiosa da própria natureza, o homem viveu, em todos os tempos, e viverá sempre, associado aos outros homens e por isso se diz, justamente, que o ‘homem é um ser eminentemente social’” Através desse raciocínio o autor conclui que “a sociedade é, não um facto secundário e voluntário, mas um facto primário e natural.”⁷⁶

Os indivíduos se organizam em famílias e as famílias se organizam em sociedades que, por sua vez, dão origem a nações. “A primeira sociedade humana foi naturalmente a família, e a agregação de famílias veio a formar, sucessivamente, a tribo, a cidade e, finalmente, a nação.”⁷⁷ Adelino Almeida demonstra ainda mais explicitamente como se materializa essa união. “O Povo, como conjunto de famílias, dá origem à Nação (do latim, *natione*, nascimento), onde, baseada numa vivência em comum, se manifesta uma ideia de continuidade histórica e de cultura com força suficiente para todos congregar, tanto em funções como de aspirações futuras.”⁷⁸

Nesse sentido, apesar do reconhecimento de que os elementos nacionais se moldam historicamente, a organização de uma nação é compreendida como sendo natural. Os manuais defendem que a solidariedade criada pela nação é fundamental para o indivíduo e para sua relação racional e emotiva com o mundo. Em outras palavras, os manuais defendem que há um espírito de solidariedade profundo entre todos os indivíduos da nação, independente da classe social, da cor ou território.

O compêndio de História de Martins Afonso transmite a ideia de que esse espírito de solidariedade dos portugueses seria anterior à própria formação do Estado. Isso pode ser evidenciado através da descrição dos “lusitanos”.

⁷⁶ AFONSO, 1970: 7.

⁷⁷ AFONSO, 1970: 8.

⁷⁸ ALMEIDA, 1967: 33; itálico no original.

Embora organizados em tribos independentes, os Lusitanos associavam-se todos, nas ocasiões de perigo, federando-se e elegendo os seus chefes para combaterem o inimigo comum. Este facto revela claramente a existência de uma comunidade nacional ligada por fortes sentimentos coletivos.⁷⁹

Afonso defende também que a língua foi um importante fator na construção dos laços de união criados por esse sentimento coletivo.

Sendo a língua um dos mais fortes laços que unem os grupos humanos, a existência de uma língua comum, na faixa ocidental, fomentou e fortaleceu os sentimentos de solidariedade entre um núcleo social espiritualmente unificado e diferenciado – verdadeira nacionalidade naturalmente predisposta para a autonomia política, como base de um futuro Estado.⁸⁰

Através dessas citações, percebemos que o autor comete um claro anacronismo, ao conferir a noção de “comunidade nacional” aos lusitanos. Estamos diante, na verdade, de uma tentativa do autor de fundamentar a ideia de que o laço de união nacional portuguesa remete-se a uma época muito anterior à formação do Estado Português. Essa constatação pode ser certamente confirmada através da seguinte citação de Afonso: “Independentemente da raça e do território, uma nacionalidade define-se sempre pela *comunidade de tradições, necessidades e aspirações*, estas já latentes, nos Portugueses antes da criação do condado e futuro reino.”⁸¹ A intenção do autor é estabelecer limites de uma identidade e consciência nacional para a população de Portugal antes da formação do Estado nacional. Contudo, é interessante perceber a ressalva que o autor faz no início de sua declaração. Sua definição de nacionalidade é claramente ampla o suficiente para não excluir as colônias portuguesas do século XX.

A noção de identidade nacional encontrada nos manuais dialoga perfeitamente com a teoria de Benedict Anderson. O que vemos nas fontes é a ideia de uma *comunidade imaginada* portuguesa na qual a identidade portuguesa é idealizada e transformada na principal identidade do indivíduo, capaz de mobilizar e sensibilizar a sociedade.

Assim, os manuais defendem uma suposta solidariedade nacional que legitimaria a defesa da unidade do império e da nação portuguesa. Os manuais de OPAN, por exemplo, constantemente evocam trechos da Constituição que defendem a existência de

⁷⁹ AFONSO, [s.d.]: 70.

⁸⁰ AFONSO, [s.d.]: 71-72.

⁸¹ AFONSO, [s.d.]: 77; *itálico no original*.

uma solidariedade que uniria as *províncias ultramarinas* à metrópole. Temos, por exemplo, o manual de Adelino Almeida, que utiliza um trecho da constituição para transmitir essa mesma ideia.

A solidariedade entre as províncias ultramarinas e a metrópole abrange especialmente a obrigação de contribuir por forma adequada para assegurar a integridade e defesa de toda a Nação e os fins da política nacional definidos no interesse comum pelos órgãos da soberania (artigo 136.º).⁸²

Em torno desse mesmo artigo constitucional, Martins Afonso comenta: “nestas e noutras disposições legais se encontram bem definidas e firmadas a *unidade* e a *solidariedade* da Nação Portuguesa, de territórios e populações dispersos pelo Mundo, mas *Nação una, ligada por sentimentos e interesses comuns*.”⁸³

A questão que podemos colocar é até que ponto o aparelho estatal em Lisboa poderia de fato determinar a existência dessa solidariedade que obrigaria que as colônias trabalhassem em defesa dessa união. Aqui, vemos um processo na direção oposta: não é através da constatação de uma solidariedade que o Estado constrói seu discurso e defende suas bases, mas sim o contrário. Com o intuito de construir e assegurar a união entre os territórios, o regime cria seu discurso defendendo que essa solidariedade e união já se faziam presentes.

Nesse sentido, os livros escolares buscam construir a crença de que a unidade de uma nação não reside em um idioma único ou em um território contínuo. Essas definições tradicionais acabariam colocando em causa a unidade dos territórios coloniais com o metropolitano. O sentimento nacional que manteria uma sociedade unida seria um estado de espírito, solidariedade e um projeto de futuro comum. Na definição de sociedade, Almeida afirma:

Quando as pessoas se unem por espírito de solidariedade e se entrelaçam na prossecução de um mesmo fim, estamos na presença de uma sociedade. Desta feita, toda a sociedade é uma união de pessoas actuando conscientemente e livremente e não um grupo de animais, onde podem existir relações e serviços mútuos, mas sem possibilidade de se lhe descortinar uma ligeira sombra de liberdade.⁸⁴

⁸² ALMEIDA, 1967: 298.

⁸³ AFONSO, 1970: 143; itálico no original.

⁸⁴ ALMEIDA, 1967: 9.

Temos assim uma visão positiva em relação à sociedade. A definição de sociedade nacional pregada pelos manuais está diretamente ligada àquilo que podemos denominar de sentimento de pertença. Esse sentimento de pertença faz com que as pessoas se relacionem em um grupo “atuando conscientemente e livremente”. Ao mesmo tempo em que o nascimento de um indivíduo em uma certa sociedade acaba por determinara sua identidade nacional, essa seria exercida pelo cidadão português por sua própria vontade devido aos sentimentos de união que aquele possui com a ideia de nação portuguesa e com os demais indivíduos desse grupo nacional.

José Mattoso analisou como a identidade nacional portuguesa foi construída ao longo dos séculos. Para o historiador, será apenas após o Ultimato Britânico de 1890 que uma consciência nacional ultrapassa o âmbito da população burguesa e passa a ganhar um carácter realmente popular e geral e começa a se manifestar na sociedade portuguesa como um todo.

Entre o momento em que Afonso Henriques se apropria do poder sobre o condado portugalense até àquele em que a população de Lisboa e do Porto se manifesta contra a Inglaterra em nome dos interesses da Pátria, vai um longo caminho, através do qual vai se formando a consciência de pertença ao colectivo nacional.⁸⁵

Até então, os episódios ligados à construção da nação portuguesa, como por exemplo, a Reconquista, estavam relacionados apenas a uma pequena parcela da sociedade. Em relação ao combate dos cristãos contra os “inimigos da fé”, Mattoso reconhece que “não há que negar a importância deste facto no processo de formação da identidade nacional. Trata-se de um fator insistentemente posto em relevo pelos ideólogos do período nacionalista”. Contudo, também lembra que “Os restantes habitantes do país não se sentiam envolvidos por tais lutas nem provavelmente as consideravam como suas.” Na opinião de Mattoso, “não me parece, no entanto, que devamos atribuir a estas confrontações o carácter de lutas nacionais.”⁸⁶ E conclui que “a Restauração, ao contrário do que julgaram os historiadores portugueses do século XIX, foi um movimento minoritário”⁸⁷. Assim, Mattoso defende que até o final do séc. XIX a identidade nacional está mais ligada à ação do Estado português e menos ao imaginário da sociedade

⁸⁵ MATTOSO, José, 2008: 41.

⁸⁶ MATTOSO, Jose, 2008: 16-17.

⁸⁷ MATTOSO, José, 2008: 19.

portuguesa. Contudo, deixemos essa questão de lado, uma vez que a questão que mais nos interessa aqui é a identidade nacional em relação ao restante do império.

Essa argumentação de Mattoso – além de demonstrar como diversos elementos fundamentais do nacionalismo salazarista eram construções históricas – pode nos ajudar a entender o que ocorria nas colônias. Apesar do que o discurso do regime e os manuais escolares defendiam, a verdade é que esse sentimento de pertença à nação portuguesa estava longe de ser um consenso entre as populações das colônias – pelo menos entre as populações negras. Grande parte dos territórios coloniais só foi de fato ocupada pelos portugueses no início do século XX. Assim, a afirmação de que a nação portuguesa possuía fortes e históricas raízes em grande parte do território colonial seria absurda. Da mesma forma, trata-se de uma identidade nacional mais relacionada a uma agenda política do Estado Novo do que, de fato, com um sentimento nacional compartilhado pelos indivíduos.

Apesar do fato de que grande parte da população não europeia dos territórios coloniais não compartilhava ou reconhecia essa mesma consciência nacional, os manuais são insistentes em afirmar essa identidade única. Mais do que isso, é afirmando essa solidariedade que os manuais defendem a legitimidade e a necessidade da manutenção da unidade do império.

Todos os territórios situados fora da Europa são considerados províncias que, uma vez tomadas em conjunto, constituem o Ultramar Português. As províncias ultramarinas reputam-se “solidárias entre si e com a Metrópole”, assegurando-se, assim, a “integridade e defesa de toda a Nação”.⁸⁸

Devemos lembrar que no momento específico em que esse trecho é escrito, as tropas portuguesas estão na África lutando contra os movimentos de libertação. Essa afirmação é inteiramente contrária aos preceitos que moviam os guerrilheiros nacionalistas. Um dos pilares principais de defesa do Ultramar era a negação de diferentes nacionalidades dentro do império. Para o regime, uma vez que o império constituía uma unidade de sentimento, onde todos os indivíduos estariam ligados à mesma bandeira nacional, os movimentos de libertação não passariam de grupos sectários com objetivos que não refletiam as aspirações dos povos das colônias. No discurso colonialista, o combate contra os movimentos de independência não seria uma luta para a manutenção

⁸⁸ ALMEIDA, 1967: 39-40.

do colonialismo, mas para manter a soberania nacional, a paz e a ordem pública nas *províncias ultramarinas*. Segundo a lógica do regime, não se fazia presente uma *Guerra Colonial*, e sim um conflito com *grupos terroristas*.

Apesar da guerra não ser um tema abordado diretamente pelos manuais, em poucas ocasiões, podemos perceber a influência dessa conjuntura nas palavras dos autores. Adelino Almeida explica algumas questões da organização de uma sociedade.

Havendo desencontro entre o Bem comum e o Bem individual imediato, a Sociedade tem o direito de exigir deste o sacrifício do seu interesse particular. Caso contrário, em vez de se tender para uma comunidade, caminhar-se-ia para o isolamento, para a separação de todos os elementos da sociedade.

Portugal, por exemplo, quando em guerra, tem o direito de exigir o sacrifício dos seus filhos, para benefício de todos.⁸⁹

É claro que isoladamente, trata-se de uma citação que poderiam ser aplicada a qualquer contexto genérico, e, de fato, representa uma concepção geral do salazarismo. Porém, com o ano de publicação em mente (1967) e com a utilização da guerra como exemplo, é fácil relacionar esse pensamento com o discurso colonial frente à Guerra Colonial.

Percebemos que os manuais nunca falam especificamente sobre a guerra, mas sim sobre uma questão que se constituiu como um problema para o regime muito antes de 1961: a manutenção da unidade do império. Vejamos, por exemplo, como Manuel Catarino descreve o Estado da Índia.

O Estado da Índia, apesar de anexado pela invasão e espoliação da União Indiana, continua a ser de Portugal, embora a soberania portuguesa não possa efectivamente exercer-se diretamente sobre ele (tal como um carro roubado continua a pertencer ao seu dono, não obstante fora do domínio real e efectivo deste).⁹⁰

A verdade é que muitos manuais das disciplinas aqui analisadas, mantiveram o mesmo manual antes e depois da eclosão da Guerra Colonial. Isso não quer dizer que esses mesmo manuais não tenham sido atualizados e reeditados nos anos seguintes a 1961. Mesmo assim, o tema específico da Guerra Colonial e da contestação internacional da unidade do império continuam a ser assuntos pouco abordados, pelo menos, de maneira direta.

⁸⁹ ALMEIDA, 1967: 10.

⁹⁰ CATERINO, 1968: 33.

Martins Afonso também comenta sobre a questão do Estado da Índia, em seus compêndios de OPAN. Na edição de 1956⁹¹ após listar todos os territórios portugueses em todos os continentes, o autor limita-se a declarar que “o artigo 2º estabelece, pre-remptoriamente, a *inalienabilidade* de qualquer parcela do território nacional.”⁹² Porém, na atualização de 1970 desse mesmo compêndio, o autor revela a influência de uma nova conjuntura do império. Apesar de não mencionar diretamente a Guerra Colonial – e até mesmo negar a perda do território do Estado da Índia, listando-o como território português⁹³ –, o autor opõe-se às argumentações contrárias à unidade do império português.

O artigo 2.º da Constituição dispõe expressamente: “O Estado não aliena por nenhum modo qualquer parte do território nacional ou dos direitos de soberania que sobre ele exerce...”

Presentemente, o território português do Estado da Índia está, por usurpação violenta, submetido *de facto* à União Indiana, mas *de direito* continua a pertencer a Portugal.⁹⁴

Há duas formas de manipulação da memória, às quais nos poderíamos referir como amnésia e hipermnésia. É fácil perceber como a hipermnésia atua. A constante lembrança de determinados heróis e dos fatos históricos escolhidos por uma determinada instituição, grupo, força política ou regime político – nesse caso, o Estado Novo – acaba por ter um papel fundamental na construção da imagem de uma nação. Essas imagens nacionais podem se manifestar de diversas formas: nome de avenidas e praças importantes, feriados e eventos cívicos, estátuas e monumentos, filmes, literatura, ensino, etc. A constante afirmação e valorização de determinado grupo de visões acerca do passado e da imagem atual da sociedade têm por objetivo a consolidação de uma *verdade* hegemônica que deverá ser adotada intimamente pelos indivíduos.

Por outro lado, a amnésia está ligada ao silêncio. Se para construir uma imagem e uma memória hegemônica é necessário demarcar uma determinada *verdade*, a desvalorização, secundarização ou esquecimento de alguns temas é, da mesma forma, impor-

⁹¹ Na verdade, assim como muitos manuais escolares da época, esse livro não indica seu ano de publicação. Porém, foi possível determinar a data de publicação através das informações da edição e da consulta ao catálogo da Biblioteca Nacional.

⁹² AFONSO, [s.d.]: 17; itálico no original.

⁹³ Em relação ao Estado da Índia, o autor apenas menciona que “presentemente, o território português do Estado da Índia está por usurpação violenta, submetido *de facto* à União Indiana, mas *de direito* continua a pertencer a Portugal.” AFONSO, 1970: 16; itálico no original. Vale lembrar que em 1961, a União Indiana ocupa os territórios da União Indiana, mas Salazar recusa-se a reconhecer a soberania indiana sob os territórios, sendo essa reconhecida apenas em 1974 após o 25 de Abril.

⁹⁴ AFONSO, 1970: 16; itálico no original.

tante para a construção dessa hegemonia. A memória coletiva deve ser compreendida como um elemento na luta das forças sociais pelo poder. Obter a legitimidade e o poder de criar memórias e esquecimentos é uma das principais preocupações das classes, grupos ou agentes dominantes. “Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva.”⁹⁵

Assim, a contestação da unidade do império é praticamente excluída dos manuais. Porém, os pilares da argumentação contrária a essa contestação está presente nos livros escolares. Em uma análise superficial, os manuais parecem defender *verdades naturais* sobre o império, como sua a unidade, a presença histórica dos portugueses nos territórios ultramarinos, etc. Todavia, quando os livros escolares são inseridos na conjuntura em que são escritos – uma conjuntura em que o império português é ameaçado pelas críticas externas e internas – e são analisados através dessa ótica, podemos perceber que o conteúdo dos manuais também tem como objetivo rebater críticas, estabelecendo um conjunto de certezas. Assim, essas críticas são recusadas, a lógica do Estado Novo é afirmada e as vozes – da metrópole, das colônias ou estrangeiras – contrárias à ideologia colonialista são contrariadas.

Dessa forma, a imagem dos guerrilheiros nacionalistas compromete a imagem de uma nacionalidade única em torno dos territórios coloniais. As argumentações e ideias levantadas e defendidas pelos movimentos nacionalistas, como, por exemplo, a da existência de outras nacionalidades e a negação da nacionalidade portuguesa como hegemônica dentro dos territórios africanos, não são sequer mencionadas nos manuais. O importante era afirmar a unidade incontestável da nação. Os territórios faziam parte da nação, e essa afirmação era indiscutível para o regime. E, assim, as colônias possuiriam uma ligação intrínseca com a metrópole.

Essa ligação é defendida através da própria definição de nação e sociedade. Já vimos algumas definições de nação e sociedade presentes no compêndio de OPAN. Vejamos agora a definição de Adelino Almeida de sociedade. Para Almeida uma sociedade se caracteriza como uma “reunião ou associação de pessoas que, em maior ou menor número, se associaram livremente para com os seus esforços porem em prática um fim comum.”⁹⁶ É possível argumentar que essa definição de sociedade pode ter sido exposta levando em consideração à sociedade da metrópole. Porém, tendo em mente a ideia de relação horizontal e dos laços de interação entre o colonizador português e o colonizado,

⁹⁵ LE GOFF, 2003: 422.

⁹⁶ ALMEIDA, 1967: 10.

é possível comparar essa definição com a ideia de relação colonial defendida pelo discurso colonialista. Se as populações das colônias estariam – segundo o regime – integradas com e na sociedade portuguesa esse pensamento poderia ser aplicado também a elas.

O que os manuais buscam transmitir é que as populações nacionais são unidas por uma vontade própria e não necessariamente apenas por uma imposição de uma instituição política. Os manuais não negam a importância do Estado e da autoridade política e legislativa; porém, neles, esse não é o único fator para a união em torno de uma nação. O Estado é responsável pela organização da nação, mas a união dessa sociedade seria resultado de um sentimento mais essencial de coletividade.

É o sentimento de caridade o verdadeiro criador, entre os homens, de autênticos grupos com perfeita coesão. Não é necessário cumprir estatutos para se formar uma associação, pois esta depende de um unificador sentimento de amizade e amor. E assim se originam as comunidades familiares, profissionais ou nacionais. Estas existem, não porque se conceda a cada uma o que lhe é devido ou se lhe facilite a missão a cumprir, mas porque os seus componentes se amam. (...)

Em suma, forma-se uma sociedade quando num agregado de pessoas se encontra uma união de vontades, uma autoridade e um fim comum a alcançar.”⁹⁷

Não há nenhuma menção de que essas afirmações tenham sido feitas levando em consideração às populações das colônias. Seja como for, o discurso colonialista busca justamente apagar a diferenciação entre a população da metrópole e as populações das colônias – pelo menos no que se refere a questões nacionais –, apontando no máximo para a diferenciação entre os *nativos* e os brancos. O que os manuais buscam é demarcar uma convergência entre os territórios coloniais e a metrópole que não se traduz apenas pelos aspectos políticos, mas também por algo interno à população. Nas palavras de Martins Afonso: “Há Nação quando uma colectividade se encontra unidade pelas mesmas tradições, necessidades e aspirações.”⁹⁸

Será através da História, do presente e do projeto de futuro que as colônias se encontrariam conectadas com a nação portuguesa. Novamente, vemos a valorização das Grandes Navegações e da obra civilizadora. As colônias e a metrópole possuiriam um passado em comum devido aos Descobrimientos e à colonização daqueles territórios; estariam intrinsecamente conectadas no presente devido à singular interação entre colo-

⁹⁷ ALMEIDA, 1967: 12; itálico no original.

⁹⁸ AFONSO, 1970: 14.

nos e colonizados, que se manifestaria através da *sociedade multirracial*; e haveria um projeto de futuro em comum, uma vez que os processos de civilização, cristianização, europeização e desenvolvimento não haviam sido concluídos nas colônias e esses processos corresponderiam à vontade daquelas sociedades e representariam o bem das mesmas. Será através dessa concepção que a questão das independências será retratada no universo liceal.

Mesmo no início do corte temporal escolhido para essa pesquisa, o processo de descolonização das colônias afro-asiáticas já se mostrava como uma tendência importante no cenário mundial. Apesar de serem poucos os manuais que abordem essa questão, é interessante perceber a forma ela como é exposta. Adriano Rodrigues, em sua explicação sobre o processo de descolonização, diferencia radicalmente o caso português dos demais europeus.

O caso português é um caso singular, *un cas particulier car elle demeure un ensemble encore intact*, pois as antigas colônias, onde não se faz discriminação desde 1951, foram elevadas constitucionalmente à categoria de províncias, e portanto *le problème de la décolonisation ne se pose pas, puisqu'il n'y a plus de colonies*.⁹⁹

O discurso de defesa dos territórios ultramarinos se baseava justamente nisso, na singularidade do caso português. Seja antes ou após a eclosão da Guerra Colonial, a principal argumentação do regime em relação à presença portuguesa nos territórios de além-mar baseava-se na ideia de que, ao contrário das demais regiões afro-asiáticas sob o controle europeu, nos territórios portugueses não existia discriminação, ou dominação, mas sim uma verdadeira integração nacional. Essa é uma das principais imagens que o Estado Novo defende dentro do cenário nacional e internacional.

Mesmo assim, o Governo também lançava diversas críticas à noção de autodeterminação. O discurso oficial defendia que o princípio de autodeterminação defendido pela ONU dividia os homens de acordo com suas *raças*. O projeto de sociedade defendido por Portugal seria algo que iria no sentido oposto, pois buscava construir sociedades *racialmente* harmoniosas e fraternas: a *sociedade multirracial*. O princípio de autodeterminação definiria – segundo o entendimento do regime – que a África deveria ser regida e habitada pelos negros em detrimento dos brancos. Marcello Caetano, por exemplo, afirmava que para “o que importa não é que os territórios africanos sejam in-

⁹⁹ Os trechos em francês são referentes a “Histoire – Les civilisations du monde contemporain, Classes Terminales, ed. Fernand Nathan, p. 326,” apud: RODRIGUES, 1973: II, 440; itálico no original.

dependentes e sim que essa independência signifique o predomínio dos pretos sobre os brancos.”¹⁰⁰ Para Caetano, “no sul da África o futuro tem de ser construído, de mãos dadas, por pretos e brancos. Dividi-los, inimizá-los, lançá-los uns contra os outros, é, creiam-me bem, um verdadeiro crime contra a Humanidade.”¹⁰¹ Assim, apesar de defender que o princípio de autodeterminação não se aplicaria aos seus territórios, o discurso colonial demonstra uma clara desconfiança em relação aos resultados que o processo de descolonização iria produzir. São justamente esses resultados que Adriano Rodrigues contesta em seu compêndio.

A autodeterminação imediata trouxe para a maioria dos países africanos grandes problemas. Os obreiros da independência são elementos educados dentro dos ideais democráticos europeus, para que não estão preparadas as populações africanas, na sua maioria vivendo em regime tribal. O sonho de uma África negra para os Negros é outra utopia, pois através do tempo nunca a África foi só dos Negros. Por outro lado, também é imprecendente a unidade africana.¹⁰²

De fato, é inegável que as novas nações surgidas com a descolonização enfrentaram problemas sociais profundos que, em muitos casos, podem ser evidenciados ainda hoje – resultado, em parte, da divisão do território africano e da colonização europeia. Porém, o discurso que vemos aqui atribui a culpa à forma como o processo de descolonização foi realizado. As décadas de colonização e a (des)estruturalização das sociedades africanas pelos europeus não são apontadas como fatores desses problemas, elas são basicamente esquecidas. Trata-se de um discurso que não consegue enxergar a colonização europeia como um fator fundamental para a situação das sociedades africanas, na verdade, esse discurso sugere que a continuação da colonização, ou pelo menos a manutenção da mesma durante um *período de transição*, teria evitado tais situações.

Apesar de entre os Africanos existirem indivíduos com grande capacidade intelectual, o nível cultural do africano médio é baixo; difícil, portanto, a integração rápida numa cultura ocidental. A África só poderá realizar-se através dos valores culturais, únicos capazes de ajudarem a promoção social das classes. Para tal, precisa de tempo, da conveniente escolarização e da aquisição de uma mentalidade nova que ultrapasse os ideais do período revolucionário, feito de intolerância para o branco colonizador.¹⁰³

¹⁰⁰ Trecho do prefácio ao livro “Mandato indeclinável”. CAETANO, 1973: 35.

¹⁰¹ Discurso proferido por rádio e televisão em 8 de abril de 1970. CAETANO, 1973: 33.

¹⁰² RODRIGUES, 1973: II, 442.

¹⁰³ RODRIGUES, 1973: II, 442.

Podemos perceber uma visão bastante paternalista em relação ao africano. Apesar de o discurso encontrado aqui não ser tão determinista e racista como na primeira metade do século XX, temos uma clara visão evolucionista, na qual os africanos ainda não teriam atingido um nível suficiente para se tornar independentes. Logicamente, a aquisição dos “valores culturais” seria auxiliada pelos europeus. Novamente, percebemos que a cultura ocidental europeia é vista como uma bússola que determina para onde todas as sociedades devem caminhar para evoluir e atingir níveis mais altos de desenvolvimento. Nesse sentido, a ocidentalização das regiões coloniais é sempre vista como algo positivo. Rodrigues aponta para a permanência de elementos europeus mesmo após a descolonização. “Nos países da África e da Ásia que ascenderam à autonomia, ou naqueles que a metrópole elevou ao seu nível, a civilização europeia mantém-se, sob aspectos novos, para lá da descolonização.”¹⁰⁴ Apesar, de algumas potências colonizadoras serem apontadas como imperialistas e exploradoras, a ocidentalização das demais regiões do globo não é vista como uma forma de dominação, mas de civilização, e isso explicaria a manutenção dos elementos europeus e, assim, estabelece-se uma memória positiva em torno da *ocidentalização*.

A memória construída por uma determinada força política dentro de uma sociedade está intimamente ligada ao projeto de sociedade que essa mesma força busca criar no presente e no futuro. “A história é, para Salazar, feita sobretudo de manifestações de nacionalismo, de sacrifícios heróicos, de ‘Ouriques’, de ‘Aljubarrotas’, de ‘Descobrimentos’ e de ‘Restaurações’, que prolongam o passado mas que se viram para o futuro”¹⁰⁵. Ao descrever o passado segundo sua visão, o regime não apenas está *reconstruindo* o passado da nação portuguesa. A intenção aqui é a de consolidar uma ideia e uma verdade que legitime sua atuação política atual. Ao declarar a capacidade – e, por que não dizer, a natureza – do indivíduo português, o Estado Novo afirma o valor positivo da sua posição política uma vez que se coloca como herdeiro da própria História da nação.

Nós somos uma velha Nação que vive agarrada às suas tradições, e por isso se dispõe a custear com pesados sacrifícios a herança que do passado lhe ficou. Mas acha isso natural. Acha que lhe cabe o dever de civili-

¹⁰⁴ RODRIGUES, 1973: II, 453.

¹⁰⁵ TORRAL, 1998: 274.

zar outros povos e, para civilizar, pagar com o suor do seu rosto o trabalho da colonização.¹⁰⁶

É interessante perceber como o regime fala de seus próprios projetos e ambições, não como projetos políticos do Estado Novo, mas como interesses e vontades do próprio povo e da nação portuguesa. Além disso, nessa citação podemos evidenciar um passado completamente conectado ao presente. De fato, esse é um fenômeno constante na construção de memórias. É comum a memória se servir de anacronismos e lançar valores, ambições e concepções do presente para os processos do passado. Já mencionamos o trabalho de José Mattoso sobre a *transportação* de uma consciência nacional para o período da Reconquista pelos nacionalistas. Logicamente, esse mesmo gênero de anacronismo também é cometido pelos manuais.

A basilar ideia unificadora da nação portuguesa, nos primeiros tempos da sua existência, era a do *bem comum*. Por ela todas as classes se uniam na luta contra os Infiéis, e por ela todos reconheciam a autoridade suprema do rei.¹⁰⁷

Se o regime se declara abertamente católico e declara que Portugal e seu povo são profundamente católicos, parece bastante lógica a afirmação de que a formação da nação portuguesa é marcada pela bandeira do cristianismo contra os muçulmanos. Contudo, isso nos leva novamente a questão de que a Reconquista apenas envolveu uma pequena parcela da população. Como demonstra Mattoso, é discutível a afirmação de que a luta cristã contra os muçulmanos tenha sido essencial na construção da identidade nacional naquele particular momento no que se refere a grande parte da sociedade portuguesa.

Para a ideologia do regime a criação de uma determinada memória em torno do passado de Portugal seria fundamental para fomentar o espírito patriótico de que a nação tanto precisaria, pois através dessa memória seria possível conhecer os feitos gloriosos do passado e estabelecer e fortalecer uma ligação do indivíduo com a nação. Assim, na concepção do regime, o conhecimento do passado possuiria um papel social. Adriano Rodrigues, no prefácio de seu livro, explica a importância da História no universo escolar.

¹⁰⁶ Discurso de Salazar de 30 de Junho de 1961. ALMEIDA, 1967: 322.

¹⁰⁷ LAGO; LIMA, 1970: 331; itálico no original.

Sendo a História uma disciplina que, de um modo especial, pode contribuir para a formação da pessoa útil à sociedade, consciente do mundo que deve às gerações precedentes e da responsabilidade que lhe cabe na grande aventura humana, tem o professor de preparar cuidadosamente cada rubrica do Programa, quer procurando uma motivação que seja, de facto, a força motora da aprendizagem¹⁰⁸

Percebemos que, para o regime a memória possui um objetivo abertamente assumido: formar indivíduos “úteis à sociedade”. Para isso, era importante que a escola propagasse uma ideologia *correta* que produzisse os efeitos desejados dentro da sociedade. Combatia-se, então, a *História fatalista* e defende-se uma História que inspirasse os jovens portugueses e os tornassem agentes sociais que agiriam em prol da nação. Esse pensamento pode ser ilustrado pela nota final do manual de *História Geral e Pátria* de Mattoso e Henriques direcionada ao professor.

E termine o curso com a grande lição da actualidade e com um acto de fé no futuro. No meio de tantas ruínas provocadas, em lutas gigantescas, pelas paixões inferiores dos homens e em face dos extraordinários perigos que, nesta época de crise, mais uma vez, ameaçam a secular Cristandade Ocidental, Portugal continua fiel ao seu destino de fronteira da Europa e oferece ao mundo o exemplo da sua vida pacífica e construtiva, até por estranhos apontada como modelo a tantos povos perturbados pelas incertezas do seu futuro, quando não da própria sobrevivência. Que os novos portugueses levem da Escola, para a viver e continuar dignamente, a lição da história da sua Pátria. Destinem-se, pois, as últimas aulas à elaboração, podendo ser pelos próprios alunos, de uma breve síntese da evolução história de Portugal.”¹⁰⁹

Essa mesma ideia pode ser encontrada nos objetivos da disciplina de Língua e História Pátria estipulados pela reforma curricular de 1954. Apesar dessa disciplina não fazer parte nosso objeto de investigação pelos motivos já explicitados na introdução, os seus objetivos demonstram as expectativas do currículo oficial em torno do passado.

Não devem faltar os estímulos para reflexão e para formação nacionalista, mas sempre escolhidos de harmonia com a natureza das reacções que são de esperar de uma criança no limiar da adolescência. Igualmente ajudarão os trechos a assentar as bases de uma consciência imperial que hoje ainda não revela em muitos sectores da população semiculta.(...)”¹¹⁰

¹⁰⁸ RODRIGUES, 1973: I, 7.

¹⁰⁹ MATTOSO; HENRIQUES, 1970b: 307.

¹¹⁰ Decreto nº 39 807 de 07 de Setembro de 1954, p. 983. No 1º ciclo dos liceus (1º e 2º ano), o aluno frequentava a disciplina de Língua e História Pátria e a partir do 3º ano do 2º ciclo, passava a frequentar a disciplina Português e História separadamente.

O que percebemos é que o elemento imperial também é demarcado como de vital importância na formação nacionalista. No final do capítulo 3, eu citei um trecho dos objetivos 7º ano de Geografia (pg. 152). Nesse trecho, é possível perceber a importância do estudo do território metropolitano e ultramarino no sentido de inculcar na mente do aluno o valor em potencial para os interesses nacionais.

Vemos mais uma vez a importância dada à visão otimista em relação à nação na transmissão de conhecimentos aos jovens portugueses. Será justamente com o objetivo de criar um espírito patriótico otimista que o ensino das elites estará pautado. Será nessa direção que a memória do passado e a imagem do presente serão construídas no universo liceal. Através da construção desse passado específico, os portugueses ocupam a posição de herdeiros de um destino colonial e de uma missão civilizadora.

Deve-se salientar que a manipulação de uma determinada memória ou imagem da nação não é uma exclusividade do Estado Novo, do fascismo ou dos estados autoritários. Esse fenômeno pode ser encontrado nos sistemas escolares dos países chamados democráticos da atualidade. Na verdade, a memória pode ser encarada como um termômetro para compreender a mentalidade hegemônica da sociedade, assim como os projetos de presente e futuro presentes nessa sociedade. Apesar da construção dessa memória e dessas *verdades* se realizar de uma maneira diferente e ter objetivos diferentes, trata-se do mesmo fenômeno. Assim, se a tolerância e respeito à diversidade são elementos essenciais na opinião pública mundial da atualidade, a memória do nazismo e do holocausto é logicamente vista através de uma ótica pejorativa. Se durante o Estado Novo, a escola era vista como uma forma de difundir o patriotismo, ela hoje é vista como uma forma de difundir o respeito às culturas e a democracia entre outros valores disseminados na sociedade contemporânea.

A verdade é que a construção da memória é um fenômeno social comum. Mesmo dentro da historiografia, onde se busca uma objetividade científica, a História – como defende Michael de Certeau – nunca deixa de ser uma prática social. Nesse sentido, é comum que os grupos políticos, sejam eles grupos revolucionários ou reacionários, confundam ciência histórica e empenho político. “É legítimo observar que a leitura do mundo se articula sobre uma vontade de transformá-lo”¹¹¹. O mesmo ocorre aqui.

O passado retratado pelo Estado Novo não seria algo transitório. Esse passado retrataria o verdadeiro caráter da identidade nacional. Os heróis e os episódios gloriosos

¹¹¹ LE GOFF, 2003: 11.

se tornam verdadeiras bússolas para a Nação, são verdadeiros exemplos a serem valorizados e seguidos. “Durante o Estado Novo o passado não é apenas o vivido que marca o presente, mas também um projecto de futuro”.¹¹² Estamos diante da construção de um futuro tendo como princípio norteador o passado.

Assim, a memória do passado é constantemente utilizada por instituições e agentes históricos na formação de uma determinada realidade social no presente e no estabelecimento de suas visões de mundo. É comum, por exemplo, a apropriação da imagem de atores históricos por parte de grupos políticos para legitimar a sua subida do poder. Esse fenómeno pode ser ilustrado pelos partidos republicanos de diversos países que constantemente criaram e adotaram seus próprios heróis nacionais para defender sua visão nacional e legitimar sua subida ao poder e a consequente queda da monarquia. A memória tem a capacidade de transformar revoluções em golpes de Estado e golpes de Estado em revoluções; heróis em criminosos e criminosos em heróis. “À memória do acontecimento histórico, feita de datas e personagens, junta-se um paradigma interpretativo que transforma cada fragmento do passado e cada herói num ensinamento para a construção do presente e projecção do futuro.”¹¹³ É nessa capacidade que assenta o grande poder da memória. Mais do que simplesmente descrever o que aconteceu no passado ou acontecerá no futuro, a história pode ter uma forte influência social. Citando Le Goff, “o futuro, tal como o passado, atrai os homens de hoje, que procuram suas raízes e sua identidade e, mais que nunca, fascina-os.”¹¹⁴ A forma como concebemos o passado tem uma imensa influência na nossa relação com o presente. Paul Connerton esboça uma interessante relação entre o presente e passado dentro da sociedade.

We experience our present world in a context which is causally connected with past events and objects, and hence with reference to events and objects which we are not experiencing when we are experiencing the present. And we will experience our present differently in accordance with the different past to which we are able to connect that present. (...) past factors tend to influence, or distort, our experience of the present.¹¹⁵

A construção da memória pode se manifestar em elementos simples como os nomes de locais, avenidas e praças. É emblemática, por exemplo, a alteração do nome

¹¹² CUNHA, 2001: 17

¹¹³ CUNHA, 2001: 65.

¹¹⁴ LE GOFF, 2003: 228.

¹¹⁵ CONNERTON, 2010: 2.

da ponte mais simbólica de Lisboa que outrora levava o nome de *Salazar*, mostrando a importância daquela figura política – e histórica – e teve seu nome substituído por *25 de Abril*. Essas questões simbólicas ultrapassam o universo meramente simbólico. A transformação da nomenclatura dos elementos urbanísticos refletem as transformações na realidade política da sociedade. Na verdade, mais do que simplesmente refletir a transformação, trata-se da capacidade *oficial* e *legítima* de um novo regime, instituição ou grupo político de (re)escrever a memória da sociedade e, assim, buscar a incorporação dessa nova memória por parte dessa mesma sociedade.

Há, assim, uma razão sociológica para a escolha de determinados elementos do passado para serem lembrados ou esquecidos, priorizados ou secundarizados. Pierre Bourdieu explica a função da memória através de uma alegoria ao “álbum de família”:

As imagens do passado dispostas em ordem cronológica, “ordem das estações” da memória social, evocam e transmitem a recordação dos acontecimentos que merecem ser conservados porque o grupo vê um fator de unificação nos monumentos da sua unidade passada ou, o que é equivalente, porque retém do seu passado as confirmações da sua unidade presente. É por isso que não há nada que seja mais decente, que estabeleça mais confiança e seja mais edificante que um álbum de família.¹¹⁶

Trata-se, então, de um projeto de unificação de uma sociedade. “Concerning social memory in particular, we may note that images of the past commonly legitimate a present social order. It is an implicit rule that participants in any social order must presuppose a shared memory.”¹¹⁷ A noção de memória partilhada nos faz retornar mais uma vez a questão simbólica da identidade nacional e da *comunidade imaginada*. A memória e seus elementos criam a coesão da nação em torno de uma memória comum partilhada. Não se trata apenas de uma memória intelectual, mas emotiva e simbólica. Para isso, cria-se uma memória extremamente positiva em torno da imagem da nação que facilita a integração do indivíduo, pois esse mesmo indivíduo se sente bem em pertencer àquele grupo, ou no caso, nação.

Paul Connerton sugere que em um contexto urbano, onde as lacunas na memória partilhada são maiores, estamos diariamente cercados por estranhos sobre os quais pouco ou nada sabemos sobre sua vida ou passado e não compartilhamos experiências. As-

¹¹⁶ BOURDIEU, Pierre. **Un artmoyen. Essai sur tes usage sociaux de la photographie**. Paris: Minuit, 1965. apud: LE GOFF, 2003: 460.

¹¹⁷ CONNERTON, 2010: 3.

sim, perante um grupo de estranhos é possível produzir, ou pelo menos sugerir, uma história em comum. “If we are to play a believable role before an audience of relative strangers we must produce or at least imply a history of ourselves: an informal account which justifies or perhaps excuses our present status and actions in relation to that audience.”¹¹⁸

Porém, para que essa História seja realmente internalizada ela precisa ser naturalizada, o que nos leva a outra característica da memória social: seu aparente caráter *natural*. Através do cenário de luta simbólica de Bourdieu, é possível perceber que a memória social, imersa em uma disputa de forças políticas, não é percebida como imposta, questionável ou sequer como transitória ou historicamente construída. A memória que melhor conseguir se estabelecer como hegemônica será aquela que conseguirá se estabelecer como *verdadeira* e não como fruto da visão de um determinado grupo social – seja político, cultural ou intelectual. Será esse suposto caráter inquestionável – assim como o caráter idealizado – da memória que possibilita que os indivíduos de uma sociedade internalizem aqueles valores e permitam que eles norteiem suas ações e sua visão de mundo.

A História constitui para a sociedade actual um dos fundamentos mais importantes da memória colectiva, e, por conseguinte, da consciência da identidade. Até a um passado mais ou menos recente, conforme o grau de instrução dos sujeitos em causa, a memória colectiva [em Portugal] apoiava-se frequentemente em mitos, alguns deles criados justamente para servirem de suporte da crença na perpetuidade, ou mesmo na sacralidade da Pátria.¹¹⁹

O que podemos perceber através das citações dos manuais ao longo dos parágrafos desse capítulo é que o passado comum português é de extrema importância para o Estado Novo. O regime tem consciência do peso que esse passado comum tem na criação, fortalecimento e manutenção dos laços de união dos indivíduos entre si e do indivíduo com sua pátria. Também podemos perceber que esse passado é construído de uma determinada maneira, utilizando frequentemente mitos e uma valorização heroica da nação. Essa sacralidade em torno da Pátria torna ainda mais difícil o surgimento de uma memória alternativa à memória oficial.

¹¹⁸ CONNERTON, 2010: 17.

¹¹⁹ MATTOSO, José, 2008: 103.

Foi preciso a democratização da sociedade portuguesa, e a perda das colónias, para que o passado deixasse de ser visto como um tempo glorioso ou como uma “idade de ouro”. A História passou, então, a poder narrar um passado real, com ganhos e perdas, com avanços e recuos, fidelidades e traições, sucessos e insucessos, unanimidades e contradições; e apesar de tudo como um passado constitutivo da coesão nacional, pelo simples fato de ser um passado em comum e de resultar de uma experiência vivida em conjunto ou tornada memória colectiva.¹²⁰

A África – assim como a Ásia – foi durante muito tempo parte essencial na identidade portuguesa, tornando-se símbolo da História, das suas realizações e do valor de Portugal. A memória e a crença nesses feitos se tornaram um dos principais pilares da construção da confiança e o orgulho nacional português. Nesse sentido, uma análise sobre a atuação portuguesa na África e sobre a manutenção do império português não deve ser feita considerando apenas aspectos econômicos e políticos. É importante que se reflita também acerca dos elementos identitários e simbólicos que rodeiam o projeto colonizador português. Isso é, por conseguinte, essencial para entendermos a complexidade do discurso em torno do Império Ultramarino Português.

O Estado Novo defendeu uma identidade nacional unificada através dos tempos e dos grupos sociais. A identidade portuguesa idealizada pelo regime não seria *uma* identidade portuguesa, mas *a única* possível. Assim, ela poderia ser encontrada em toda a História de Portugal e em todos os grupos sociais de uma maneira quase homogênea. José Mattoso desconstrói com êxito essa convicção do Estado Novo.

A convicção, largamente difundida até ao fim dos anos sessenta, de que Portugal possuía uma unidade e uma coerência culturais que não existiriam noutros países pode facilmente demonstrar-se como falsa para a cultura em geral, sobretudo quando não se considera apenas a cultura letrada, mas também a cultura popular.¹²¹

Como podemos ver, o Estado Novo estava empenhado em construir um conjunto de verdades para fundamentar a legitimidade de sua ideologia. Era necessário criar um conjunto de crenças que fossem naturais e incontestáveis. Para esse objetivo, a escola ocupa um espaço privilegiado. Através do universo escolar dos liceus, os jovens da elite eram *ensinados* sobre a grandeza da História de Portugal, das características dos portugueses e das sociedades coloniais e sobre a unidade do império ultramarino. Assim, uma vez que a escola é reconhecida na sociedade moderna como um transmissor legítimo de

¹²⁰ MATTOSO, José, 2008: 104.

¹²¹ MATTOSO, José, 2008: 10.

conhecimentos, o ensino liceal foi fundamental para enraizar e naturalizar a memória defendida pelo Estado Novo.

Conclusões Finais

A ideologia do Estado Novo formava um complexo quadro de crenças que abrangiam diversos aspectos da vida do indivíduo português. Não se tratava apenas de uma ideologia nacionalista, mas uma ideologia que apontava para uma complexa visão de mundo ideal e, dentro dessa visão, inúmeros elementos estão presentes e dialogavam entre si. A exaltação do valor da nação portuguesa, o tradicionalismo católico, (a contradição entre) o tradicionalismo historicista e a ideia de renovação da sociedade portuguesa, a superioridade da civilização europeia e cristã são apenas alguns dos elementos presentes no universo ideológico do salazarismo. Não se tratavam de elementos isolados, mas que possuíam uma forte relação entre si. Tendo essa concepção em mente, o discurso colonialista não pode ser analisado isoladamente das demais crenças do Estado Novo.

O objetivo final desse trabalho era analisar a ideologia colonialista dentro do salazarismo. Porém, uma análise dessa natureza restrita apenas às questões coloniais se torna supérflua e não permite compreender a totalidade do pensamento colonialista – neste caso, dentro do universo escolar. Nesse sentido, focar em outros elementos internos ao salazarismo, como o nacionalismo, religião cristã, História e memória, etc. foi não uma simples escolha pessoal, mas uma necessidade para uma investigação mais bem fundamentada.

Essa investigação não teve como objetivo analisar a evolução dos manuais escolares durante todo o período salazarista. Tais limites seriam muito extensos para a natureza da investigação que aqui se coloca. Nesse sentido, apesar desse trabalho problematizar a transformação do discurso colonialista através de diversas fontes secundárias, essa investigação não possui base suficientes para analisar, afirmar ou rejeitar alterações ou implementações nos manuais em comparação com um corte temporal fora dos limites estabelecidos (1954-1974) – nem é seu objetivo. Porém, ficou bastante claro que os textos analisados sofreram uma forte influência da nova conjuntura política e intelectual surgida após a década de 50. Contudo, foi percebido que uma questão específica não se vê refletida nos manuais: a Guerra Colonial.

Como referido na introdução, ao iniciar esta investigação, uma das expectativas era encontrar discursos consideravelmente diferentes nos livros escolares – ou mesmo nos textos legislativos – publicados antes e após 1961. Contudo, não foi possível verificar nenhuma alteração significativa nesse sentido. De fato, muitas edições pós-61 utilizam os mesmos textos – em alguns casos, apenas com pequenas alterações de revisão –

das edições pré-61. Após perceber que o conteúdo dos livros escolares era conservado, busquei em edições anteriores ao ano de 1961 menções ao Estatuto do Indigenato e a diferenciação dos indígenas, assimilados e civilizados. Porém, mesmo nesse aspecto não foi possível encontrar nenhuma alteração significativa de discurso. A verdade é que, mesmo antes de 1961, não há alusão à diferenciação formal entre o indígena e o civilizado. Dentro de todo o corpo documental apenas foi encontrada uma referência sobre o Estatuto do Indigenato em uma nota de rodapé em um Compêndio de OPAN que cita um trecho do Estatuto. Da mesma forma, os manuais de Geografia publicados após a eclosão da Guerra Colonial ainda dividia a população das colônias utilizando o termo *indígena* em contraposição ao *branco* ou *européu*, contudo, sem mencionar nenhuma classificação formal. O que foi possível perceber é que dentro do ensino liceal a visão em relação aos africanos e ao império ultramarino não foi alterado de maneira significativa.

Um dos objetivos dessa pesquisa não era apenas debater sobre os elementos da ideologia colonialista, mas também a propagação dessa ideologia do Estado para os membros da sociedade. Ao examinar os textos legislativos e os manuais escolares, não encontramos apenas uma determinada seleção de conteúdos a serem ensinados aos jovens portugueses. Encontramos um objetivo político e social específico. O conteúdo e a abordagem educacional refletem um imaginário da sociedade e impõem modelos positivos e negativos para consolidar um determinado modelo de sociedade.

Maria Manuela Carvalho faz uma interessante observação em relação ao ensino da História – seu objeto de investigação – que poderia facilmente ser aplicada às demais disciplinas ligadas às ciências humanas – como a Geografia e OPAN.

A História ensinada, particularmente nos graus de ensino não superior, depende sempre do poder político que determina a orientação do sistema de ensino que se insere, define estratégias de actuação, selecciona autores de programas, define critérios de aprovação dos livros escolares e sanciona normas.¹

O que observamos ao longo da investigação, é que o teor das disciplinas de História, Geografia e OPAN está diretamente relacionado ao projeto de sociedade do salazarismo. Desde a escolha do conteúdo até a abordagem das temáticas, tudo deveria estar de acordo com os ideais do regime.

¹ CARVALHO, Maria Manuela, 2005: 10.

Foi mencionado no capítulo 4 que não foi apenas através da censura e da repressão que o Estado Novo conseguiu impor sua visão de mundo para a sociedade portuguesa. O poder simbólico que o regime detinha lhe permitiu transmitir um conjunto de valores que acabou por ser interiorizada por grande parte dos portugueses. O regime possuía os mecanismos para consolidar seu controle sobre a produção simbólica dentro do universo escolar e, assim, assegurava o um forte controle em relação à *violência simbólica* na sociedade portuguesa através da instituição escolar. É através dessa estrutura que podemos perceber que a ligação do conteúdo do universo escolar possui uma forte ligação com a ideologia do regime.

Para compreender essa questão, esta investigação buscou diversos elementos que formavam a ideologia salazarista e um dos principais elementos examinados foi, é claro, o luso-tropicalismo. O luso-tropicalismo é essencial no discurso colonialista do regime após a década de 50. Não podemos cair no erro de assumir que o luso-tropicalismo foi incorporado na totalidade pelo regime. Se o Estado Novo passou a utilizar diversas ideias de Gilberto Freyre para legitimar sua presença no Ultramar, muitas outras questões do luso-tropicalismo eram ignoradas. O mesmo foi possível detectar nos manuais analisados.

Na verdade, essa incorporação das ideias de Gilberto Freyre nunca ocorre de maneira direta e assumida. O nome de Freyre – ou sua obra e seu pensamento – não é mencionado em nenhum momento e em nenhum manual, nem mesmo como referência ou em uma nota de rodapé. Porém, diversas passagens muito semelhantes às suas teses podem ser encontradas nos livros escolares.

Devo novamente ressaltar que o corte temporal e documental dessa investigação inicia-se no ano de 1954. Assim, não é seu objetivo detectar de que modo o discurso luso-tropicalista foi incorporado após a década de 50 comparando manuais publicados antes e depois de 1950 (nem teria bases para chegar a conclusões dessa natureza). Essa investigação apenas se debruçou sobre a influência do luso-tropicalismo existente no discurso escolar.

De fato o que podemos perceber ao longo do capítulo 1 é que muitos dos elementos do pensamento de Freyre já estavam de alguma maneira presentes no imaginário português. Em muitos aspectos, Freyre foi responsável por organizar ou fornecer uma base de sustentação para ideias já existentes na mentalidade colonialista como, por exemplo, a importância da atuação portuguesa nas Grandes Navegações e nas conse-

quentes colonizações, a *vocação histórica* de Portugal, a unidade e integração dos territórios do império. Freyre utilizou diversos elementos que já existiam na sociedade e intelectualidade portuguesas e criou uma interpretação original em torno desses temas e incorporou-os ao pensamento. Dessa forma, podemos compreender a difusão tão intensa das teses luso-tropicalistas em grande parte da sociedade portuguesa a partir da década de 1950. O que não quer dizer que Freyre não contribuiu com novas ideias.

É verdade que foi a nova conjuntura internacional que impulsionou o Estado Novo para a reformulação de seu discurso. Contudo, o luso-tropicalismo teve uma destacada importância nesse processo. As inovações trazidas pelo pensamento de Freyre como, por exemplo, a capacidade inata de se integrar nos trópicos e de respeitar diferentes culturas e etnias, uma sólida integração e uma relação horizontal e fraternal com os colonizados, foram essenciais para que o Estado Novo reafirmasse o caráter positivo da colonização portuguesa dentro da nova realidade mundial após 1945.

Nesse sentido, diversos elementos do luso-tropicalismo podem ser encontrados em muitos manuais dentro de inúmeras temáticas. É claro que, tanto nos manuais como na obra de Freyre, é concedida uma certa superioridade ao colono português. Por mais que Freyre tenha dado um valor positivo ao elemento negro e indígena nas colonizações portuguesas, ele acaba por defender a existência de uma relação horizontal entre colonizador e colonizado, branco e negro, e, assim, é responsável por mascarar uma relação de dominação e uma visão preconceituosa e hierárquica.

Da mesma forma, outros elementos do luso-tropicalismo eram demasiadamente controversos para serem assumidos abertamente pelo discurso colonialista. E percebemos que essa falta de consenso em torno de uma série de questões do luso-tropicalismo – muitas delas de grande importância – se manifesta nos manuais. A miscigenação e a reciprocidade cultural e/ou biológica, por exemplo, não são abordadas de maneira consistente ao longo de todos os manuais. Essas questões são fundamentais para o pensamento de Freyre. Mesmo assim, apesar de nenhum manual negar ou criar uma visão pejorativa em torno da miscigenação nas colônias – seja no passado ou no momento em que foram escritos –, muitos manuais praticamente não mencionam essas questões em suas páginas. Apenas poucos autores – como Evaristo Vieira e Alves de Moura, Martins Afonso, António Mattoso – abordam e elogiam a reciprocidade e a miscigenação nas

colonizações na África e na América². A maioria dos manuais se detém em descrever a transmissão da cultura portuguesa europeia para o africano e não o oposto. Deparamo-nos com uma contradição dentro do discurso colonialista que é transportado para o ensino liceal.

Além disso, podemos também mencionar a questão da heterogeneidade da formação portuguesa para demonstrar que o luso-tropicalismo – apesar de exercer uma importante influência na estruturação do discurso colonialista nos manuais – não foi absorvido de maneira integral. Freyre acreditava que uma das principais razões para o caráter singular do colono português era a presença de um intenso intercâmbio cultural – e até mesmo biológico – na formação do povo português, incluindo o elemento africano e árabe. Essa interação de culturas no atual território português teria influenciado profundamente a própria identidade portuguesa. Todavia, o que observamos é que o discurso colonialista no ensino liceal não poderia conceber que a identidade portuguesa devesse tanto ao elemento árabe ou africano. A influência da cultura árabe não podia ser negada, porém, o árabe e o africano ocupavam sempre uma posição de alteridade dentro da mentalidade colonialista.

O discurso colonialista no universo liceal constrói uma identidade singular em torno de Portugal. Portugal possuiria um caráter único, até mesmo em relação aos demais países europeus. É justamente nessa singularidade que residiria à grandiosidade e o valor de Portugal. A identidade portuguesa é evidenciada não apenas através das afirmações sobre Portugal, mas também através da alteridade traçada pelos manuais. Assim, analisando o que os livros escolares declaram em relação ao *outro* conseguimos perceber como a nação portuguesa é enxergada e qual é o modelo de nação e sociedade defendido pelo regime.

No capítulo 3, foi examinado como a visão do regime em relação às diversas sociedades do globo relaciona-se com uma noção evolucionista. O termo *civilização*, que é amplamente utilizado pelos manuais e pelo texto do currículo escolar, é concebido como uma trajetória fixa através da qual as diversas sociedades percorrem de forma evolutiva. Não há espaço para a concepção de uma pluralidade de evoluções – ou de progressos – das sociedades. Nesse sentido, a cultura e a civilização europeia são toma-

² O único episódio de miscigenação que é largamente abordado pela grande maioria dos manuais é a atuação de Afonso Albuquerque após a conquista de Goa no qual houve uma série de casamentos entre portugueses e mulheres hindus.

das como norteadoras e como destino final da evolução civilizacional, através da qual as demais sociedades são comparadas e classificadas.

É claro que esse discurso está envolvido em questões de disputa de políticas. É inegável que os objetivos políticos do regime influenciaram o discurso colonialista. Porém, em relação ao discurso é sempre difícil determinar até que ponto trata-se de um discurso que visa unicamente um objetivo político específico e até que ponto trata-se de uma *verdade* interiorizada pelo locutor e até mesmo pela sociedade. Apesar do discurso de valorização do respeito pelas diferentes culturas e sociedades, o discurso colonialista dos manuais não consegue se livrar de sua visão eurocentrista e acaba por traçar uma visão em torno da alteridade repleta de preconceitos e com uma grande falta de sensibilidade cultural.

Em relação à imagem construída em torno das sociedades africanas, essas são representadas sempre como primitivas ou atrasadas em comparação às sociedades europeias. Nesse sentido, uma série de recursos discursivos e linguísticos é utilizada para afirmar essa inferioridade das sociedades africanas. A identidade atribuída aos africanos influencia a construção da identidade portuguesa através de duas formas diferentes. A primeira é através da comparação. Uma vez que a identidade é definida em grande parte pela sua alteridade, as características (negativas) do indivíduo africano ajudam a delinear e reafirmar as características (positivas) do português. Se a cultura e organização social europeia representam a civilização e o desenvolvimento da Humanidade, as culturas e sociedades africanas representam o primitivismo e a barbárie. Isso nos leva a segunda contribuição da alteridade para a construção da identidade portuguesa. Uma vez afirmadas a inferioridade do africano e a superioridade do português, a transmissão dos avanços civilizacionais e valores morais e éticos se constituem como um pilar essencial na identidade colonial portuguesa.

A suposta inferioridade das culturas africanas desempenha um importante papel na construção da imagem da colonização portuguesa – e conseqüentemente da identidade portuguesa. Segundo o discurso colonialista, o caráter da colonização portuguesa – diferentemente das demais colonizações europeias – não estaria relacionado com um interesse econômico ou material, mas com um espírito solidário. A verdadeira missão da colonização portuguesa teria sido sempre a elevação das populações locais menos *evoluídas* em termos sociais, políticos, culturais, tecnológicos, até mesmo, religiosos.

Seja como for, a verdade é que apesar do discurso de tolerância e respeito pelas diferenças culturais, a superioridade da cultura e dos valores europeus nunca deixa de ser defendida. Embora o discurso colonialista pós década de 50 tentasse se afastar do discurso racista que ligava a inferioridade do africano a uma razão biológica, esse esforço não é bem sucedido. Os aspectos negativos que anteriormente seriam determinados pela *raça*, agora seriam determinados pela cultura. A verdade é que o discurso colonialista simplesmente não consegue construir uma explicação de mundo sem determinações racialistas. E, nesse sentido, ele acaba por apontar para diferenças de etnias, culturas e cores como elementos fundamentais na construção de identidades.

O que podemos perceber é que o ensino liceal – assim como o discurso oficial colonialista – buscava construir uma memória em torno das colonizações e da própria nação portuguesa que legitimasse o presente regime e seu projeto de futuro. Logicamente, o forte poder simbólico para a construção e difusão de uma determinada visão de mundo por parte do regime salazarista e do sistema escolar foi essencial para o estabelecimento de uma determinada visão e memória hegemônicas.

Essa memória mais do que servir uma determinada agenda política, ela possuía um forte caráter emotivo. Ela acabava por fortalecer os laços de *comunidade imaginada* da nação portuguesa. Essa memória não apenas criava uma legitimidade em relação às políticas colonialistas, mas também conferia um caráter extremamente positivo aos valores, à História e ao povo português, resultando em uma valorização também da identidade dos indivíduos portugueses. A adesão por parte da grande maioria da população ao discurso colonialista é atingida com maior facilidade e com maior intensidade, não com discussão de questões políticas ou econômicas, mas a de questões mais emotivas, como a nação e os conjuntos de valores que supostamente defende e representam Portugal. Assim, a colonização desempenha um importante papel para a formação de uma identidade nacional com um alto caráter de valorização e de unificação da sociedade.

Não será através dos níveis econômicos, sociais ou políticos que o Estado Novo buscará se destacar como potência, mas através dos Descobrimentos e das suas colonizações. Na História e na memória de Portugal que o ensino liceu buscou construir, as Grandes Navegações, os Descobrimentos e as colonizações portuguesas se manifestam com um grande destaque. De fato, é possível perceber que esses elementos do passado não são percebidos como simples episódios da História, mas como elementos essenciais da própria constituição da nacionalidade portuguesa. Eles seriam essenciais na constru-

ção da imagem da nação, seja no passado, seja no presente. Através desses elementos, seria possível observar nobres valores que a nação portuguesa defendia e representava.

A exaltação do passado e da *missão portuguesa* são elementos de grande relevância para a construção da identidade nacional portuguesa. A reafirmação desses elementos procura cooptar os portugueses para a causa colonialista, a qual o regime julga que deve ser a causa de toda a nação portuguesa. Com essa finalidade, esse discurso adquire um grande valor sentimental e afetivo, na medida em que confere à presença portuguesa na África um significado moral e, principalmente, atribui a Portugal e a seu povo características e um histórico virtuoso, criando uma valorização da identidade portuguesa. Essa identidade acaba por conferir um sentido moral e afetivo ao *ser português*.

Devido ao seu grande poder simbólico nas sociedades modernas, a escola ocupa um espaço privilegiado na difusão da ideologia e da visão de mundo do regime. Assim, o sistema escolar possui um importante papel no processo de enraizamento e naturalização da memória defendida pelo Estado Novo. O que vemos é que, através do ensino liceal, o regime transmite uma identidade nacional única ligada através dos tempos e dos setores sociais. A identidade nacional defendida pelo Estado Novo não seria uma identidade específica construída por um determinado regime em um determinado momento da História, mas a *verdadeira e única* identidade portuguesa. E nesse sentido, essa identidade poderia ser encontrada ao longo de toda a existência de Portugal e, assim, os valores supostamente encontrados no passado também representariam os valores portugueses atuais. Assim, a valorização do passado português não representava apenas a valorização do passado, mas também da atuação no presente e do projeto de futuro idealizada pelo regime salazarista.

Referências

Fontes primárias

1. Legislação:

Decreto nº 16:362 de 14 de Janeiro de 1929. D.G., I Série, nº 11. (Aprova os programas dos cursos complementares dos liceus)

Disponível em: <<http://dre.pt/pdfgratis/1929/01/01100.pdf>> [Consul. em 8/08/2012]

Decreto nº 16:473 de 6 de Fevereiro de 1929. D.G., I Série, nº 30. (Promulga o estatuto político, civil e criminal dos indígenas)

Disponível em: <<http://dre.pt/pdfgratis/1929/02/03000.pdf>> [Consul. em 16/01/2012]

Lei nº 1:941 de 11 de Abril de 1936. D.G., I Série, nº 84. (Estabelece as bases da organização do Ministério da Instrução Pública, que passa a demonizar-se Ministério da Educação Nacional)

Disponível em: <<http://dre.pt/pdfgratis/1936/04/08400.pdf>> [Consul. em 16/01/2012]

Decreto-lei nº 27:279 de 24 de Novembro de 1936. D.G., I Série, nº 276. (Estabelece as bases em que deve assentar o ensino primário)

Disponível em: <<http://dre.pt/pdfgratis/1936/11/27600.pdf>> [Consul. em 16/01/2012]

Decreto-lei nº 27:084, de 14 de Outubro de 1936. D.G., I Série, nº 241. (Promulga a reforma do ensino liceal)

Disponível em: <<http://dre.pt/pdfgratis/1936/10/24100.pdf>> [Consul. em 16/01/2012]

Decreto-lei nº 39 666 de 20 de Maio de 1954. D.G., I Série, nº 110. (Promulga o Estatuto dos Indígenas Portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique)

Disponível em: <<http://dre.pt/pdfgratis/1954/05/11000.pdf>> [Consul. em 8/08/2012]

Decreto nº 39 807 de 07 de Setembro de 1954. D.G., I Série, nº 198. (Aprova os programas das disciplinas do ensino liceal)

Disponível em: <<http://dre.pt/pdfgratis/1954/09/19800.pdf>> [Consul. Em 28/03/2011]

Decreto-lei nº 40 964 de 31 de Dezembro de 1956. D.G., I Série, nº 284. (Amplia e reforça o regime da obrigatoriedade do ensino primário elementar)

Disponível em: <<http://dre.pt/pdfgratis/1956/12/28400.pdf>> [Consul. em 28/03/2011]

Decreto-lei nº 42 994 de 28 de Maio de 1960. D.G., I Série, nº 125. (Atualiza os programas do ensino primário a adotar a partir do ano letivo seguinte)

Disponível em: <<http://dre.pt/pdfgratis/1960/05/12500.pdf>> [Consul. Em 28/03/2011]

Decreto nº 47 347 de 26 de Novembro de 1966. D.G., I Série, nº 275. (Aprova o programa da disciplina de Religião e Moral, destinado ao 1º ciclo do ensino liceal e ao ciclo preparatório do ensino técnico profissional)

Disponível em: <<http://dre.pt/pdfgratis/1966/11/27500.pdf>> [Consul. em 28/03/2011]

Decreto-lei nº 45 810 de 09 de Julho de 1964. D.G., I Série, nº 160. (Amplia o período de escolaridade obrigatória)

Disponível em: <<http://dre.pt/pdfgratis/1964/07/16000.pdf>> [Consul. em 28/03/2011]

2. Manuais Escolares

ALMEIDA, Adelino A. de.(1967) **Organização política e administrativa da nação**. Lisboa: Liv. Didática.

AFONSO, A. Martins. (s.d.) **Curso de História da Civilização Portuguesa**. Porto: Porto Editora.

_____. (s.d.) **Princípios Fundamentais de Organização Política e Administrativa da Nação**. 7ª Edição. Lisboa: Gomes & Rodrigues.

_____. (1970) **Princípios Fundamentais de Organização Política e Administrativa da Nação. Compêndio para o 3º Ciclo dos Liceus**. Braga: Livraria Cruz.

CATARINO, Manuel Francisco. (1968) **Compêndio de Organização Política e Administrativa da Nação para 6º e 7º dos Liceus**. Coimbra: Coimbra editora.

ESPINOSA, Fernanda; GUERRA, Maria Luísa. (1973) **História: Idade Moderna, Idade Contemporânea. 5º Ano**. Porto: Porto Editora.

LAGO, Fins do. (s.d.) **História: Idade Moderna, Idade Contemporânea**. Porto: Porto Editora.

LAGO, Fins do; LIMA, Avelino. (1970) **Compêndio de História Geral e Pátria**. 1º Vol. Porto: Porto Editora.

_____. (1970) **Compêndio de História Geral e Pátria: História Moderna e Contemporânea**. 2º Volume. Porto: Porto Editora.

LOUREIRO, Júlio Leal; PATRÍCIO, Amílcar. (1958) **Compêndio de Geografia para o 2º ciclo dos liceus. Vol. II - 4º e 5º anos**. Porto: Porto Editora.

_____. (1973) **Compêndio 3º Ano (Antigo 5º) Ensino Liceu**. Porto: Ed. Porto.

MATTOSO, António G. (1958) **Compêndio de História Universal: 5º Ano**. Porto: Sá da Costa.

MATTOSO, António. HENRIQUES, Antonino. (1970) **História Geral e Pátria. Vol. II**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

RODRIGUES, Adriano Vasco. (1973) **História Geral da Civilização**. 2 Vol. Porto: Porto Editora.

SILVA, José e PINTO, J. Estêvão. (s.d.) **Organização Política e Administrativa da Nação**. Lisboa: Livraria Popular.

TORRES, Ferreira. (1964) **História Universal. 5º Ano dos liceus (Idade Moderna-Idade Contemporânea).** 3º Vol. Porto: Ed. Asa.

VIEIRA, Evaristo; MOURA, Alves de. (1973) **Geografia. 3º Ciclo Liceal.** Porto: Porto Editora.

3. Outros

CAETANO, Marcello. (1969) **Somos todos portugueses iguais à face da pátria e iguais à face da lei.** Lisboa: Secretaria de Estado da Informação e Turismo.

_____. (1973) **Razões da Presença de Portugal no Ultramar.** Lisboa: Secretaria de Estado da Informação e Turismo.

FREYRE, Gilberto. (1940) **O Mundo que o Português Criou.** Rio de Janeiro: Jose Olympio.

_____. (1953) **Um Brasileiro em Terras Portuguesas.** Rio de Janeiro: José Olympio Editora.

_____. (2005) **Casa Grande e Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 50ª ed. São Paulo: Global.

Fontes secundárias

ALEXANDRE, Valentim, Prefácio. (1999) In: CASTELO, Cláudia. **O modo português de “estar no mundo”: o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961).** Porto: Afrontamento.

ANDERSON, Benedict. (2008) **Comunidades Imaginadas: Reflexões Sobre a Origem e a Expansão do Nacionalismo.** Trad. Bras. Rio de Janeiro: Companhia das Letras.

ANDERSON, Perry. (1966) **Portugal e o Fim do Ultracolonialismo.** Trad. Bras. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira.

APPIAH, Kwame Anthony. (1997) **Na Casa de Meu Pai. A África na filosofia da cultura.** Trad. Bras. Rio de Janeiro: Contraponto.

ARENDT, Hannah. (2007) **Entre o Passado e o Futuro.** Trad. Bras. São Paulo: Perspectiva.

BARROSO, João. (1995) **A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960).** Lisboa: Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa.

BENDER, Gerald. (1976) **Angola Sob o Domínio Português: Mito e Realidade.** Trad. Port. Lisboa: Sá de Costa Editora.

BESSIS, Sophie. (2002) **Occidente y los Otros: Historia de una Supremacía**. Trad. Esp. Madrid: Alianza Editorial.

BOBBIO, Noberto. (1989) Estado. In: **Estado – Guerra**. Enciclopédia Einaudi. vol. 14. **Estado-Guerra**. Trad. Port. Porto: Imprensa Nacional Casa Moeda. pp. 276-305.

BOURDIEU, Pierre. (2010) **O Poder Simbólico**. Trad. Bras. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. (s.d.) **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Port. Lisboa: Editorial Vega.

BRETES, Maria da Graça. (1989) Arqueologia de um mito: a derrota de Gungunhana e a sua chegada a Lisboa. In: **Penélope: revista de história e ciências sociais**. Lisboa, nº 2. pp. 77-95.

BOXER, C. R. (1967) **Relações Raciais nos Império Colonial. 1415-1825**. Trad. Bras. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

CARDOSO, Fernando Henrique. (2005) Um Livro Perene. In: FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala: Formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global.

CARVALHO, Maria Manuela. (2001) O Ensino da História no Estado Novo. In: PROENÇA, Maria Cândida (Coord.) **Um Século de Ensino da História**. Lisboa: Edições Colibri. pp. 75-92.

_____. (2005) **Poder e Ensino. Os manuais de História na política do Estado Novo (1926-1940)**. Lisboa: Livros Horizonte.

CARVALHO, Rómulo de. (2001) **História do Ensino em Portugal. Desde a Fundação da Nacionalidade até o Fim do Regime de Salazar-Caetano**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CASTELO, Cláudia. (1999) **O modo português de “estar no mundo”: o lusotropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)**. Porto: Afrontamento.

CHACON, Vamireh. (1998) Raízes da Lusofonia de Gilberto Freyre. In: **Ci. & Tróp.**, Recife, v. 26, n. 1, jan./jun. pp. 47-58. Disponível em: <http://periodicos.fundaj.gov.br/index.php/CIT/article/viewFile/858/803> [Consult. em 8/08/2012].

CLARENCE-SMITH, Gervase. (1985) **O III Império Português (1825-1975)**. Trad. Port. Lisboa: Editorial Teorema.

CONNERTON, Paul. (2010) **How Societies Remember**. Cambridge: Cambridge UP.

CORBISIER, Roland. (1977) Prefácio. In: MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizado**. Trad. Bras. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

CORREIA, Luís Grosso. (1998) ‘Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação’. O sistema educativo no Estado Novo. In: **Revista Ler História**, 35. pp. 71-107.

_____. (2002) **Récita do Liceu**. Rodrigues de Freitas / D. Manuel II: 1932-1973. Porto: Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Porto.

CRUZ, Elizabeth Ceita Vera. (2005) **O Estatuto do Indigenato** – Angola – A Legalização da Discriminação na Colonização Portuguesa. Lisboa: Novo Imbondeiro.

CUNHA, Luís. (2001) **A Nação nas Malhas da sua Identidade**. Porto: Edições Afrontamento.

DAVIDSON, Basil. (1974) **Angola: No centro do furacão**. Trad. Port. Lisboa: Edições Delfos.

FREDRICKSON, George M. (2002) **Racismo. Uma Breve História**. Trad. Port. Porto: Campo das Letras.

GASPAR, Maria Ivone. (1996) **Princípios Orientadores e Objectivos do Ensino Secundário em Portugal**. Lisboa: Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa.

GIL, José. (1989) Nação. In: **Estado – Guerra**. Enciclopédia Einaudi, vol. 14. Trad. Port. Lisboa: Casa da Moeda. pp. 306-317.

_____. (1989) Poder. In: **Estado – Guerra**. Enciclopédia Einaudi, vol. 14. **Estado-Guerra**. Trad. Port. Porto: Imprensa Nacional Casa Moeda. pp. 58-103.

GUIBERNEAU, Montserrat. (1997) **Nacionalismos: O Estado nacional e o nacionalismo no século XX**. Trad. Bras. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.

HENRIQUES, Isabel Castro. (2000) A Sociedade Colonial em África. Ideologia, Hierarquias, Quotidianos. BETHENCOURT, Francisco; CHAUDHURI, Kirti (Dir.). **História da Expansão Portuguesa. Vol. 5 Último Império e Recenramento (1930-1998)**. Lisboa: Temas e Debates. pp. 216-274.

_____. (2004) **Os Pilares da Diferença: Relações Portugal-África. Século XV-XX**. Casal de Cambra, Ed. Caleidoscópio.

KOSELLECK, Reinhart. (2006) **Futuro Passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Trad. Bras. Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio.

LE GOFF, Jacques. (2003) **História e Memória**. Trad. Bras. Campinas-SP: Editora da UNICAMP.

LOFF, Manuel. (1996) As Políticas de Construção do Ensino Básico em Portugal. Reforma, Contra-Reforma e Modernização Educativa Através da Obrigatoriedade Escolar,

1910-1974. In: PIRES, LEMOS, Eurico. **Educação Básica: Reflexões e Propostas**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação. pp. 11- 82.

MAGALHÃES, Justino. (2006) **O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal**. In: Sísifo: Revista de Ciências da Educação. Lisboa, nº 1 (Set/Dez) pp. 5-14.

MATTOSO, José. (2008) **A Identidade Nacional**. 4ª edição. Lisboa: Gradiva.

MEMMI, Albert. (1977) **Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizado**. Trad. Bras. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MENDONÇA, Isabella Maria Moreira. (2001) **“Nós não somos racistas”: O processo da construção social da “multiculturalidade invertida” durante o Estado Novo**. Porto: (Dissertação de Mestrado da Universidade do Porto).

MÓNICA, Maria Filomena. (1973) Notas para análise do ensino primário durante os primeiros anos do salazarismo. In: **Análise Social**, Vol. X (3.º), (n.º 39), pp. 478-493.

_____. (1978) **Educação e Sociedade no Portugal de Salazar**. Lisboa: Editorial Presença.

NOGUEIRA, Maria Alice; Nogueira Cláudio Martins. (2009) **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autentica.

NÓVOA, António. (1992) A Educação Nacional. In: SERRÃO, Joel e MARQUES, A.H. de Oliveira. Nova História de Portugal, vol.XII, ROSAS, Fernando (coord.). **Portugal e o Estado Novo (1930-1960)**. Lisboa: Editorial Presença. pp. 455-542.

PAULO, João Carlos. (2000) Da “Educação Colonial Portuguesa” ao Ensino no Ultramar. In: BETHENCOURT, Francisco; CHAUDHURI, Kirti. **História da Expansão Portuguesa**. Lisboa: Temas e Debates. pp. 304-333.

_____. (2001) What Does Indigenous Education Mean? Portuguese colonial thought and the construction of ethnicity and education', In: **Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education**. Vol. 37: 1. pp. 231-250.

PÉLISSIER, René. (1994) **História de Moçambique. Formação e oposição 1854-1918**. Volume II. Lisboa: Estampa.

PEPETELA. (2000) **A Geração da Utopia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

PROENÇA, Maria Cândida. (2001) Introdução. In: _____. **Um Século de Ensino da História**. Lisboa: Edições Colibri. pp. 7-13.

ROSAS, Fernando. (1998) **O Estado Novo (1926-1974)**. 7.º vol. da coleção MATTOSO, José. (dir.), História de Portugal. Lisboa: Estampa.

_____. (2000) O Estado Novo - memória e história In: DELGADO, Iva; LOFF, Manual; CLUNY, António; PACHECO, Carlos; MONTEIRO, Ricardo (org.). **De Pino-**

chet a Timor Lorosae: Impunidade e Direito à Memória. Lisboa: Edições Cosmos. pp. 147-187

SAÏD, Edward. (2005) **Cultura e Imperialismo.** Trad. Bras. São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (2007) **Orientalismo.** São Paulo: Companhia das Letras.

SAMPAIO, J. Salvador. (1976) **O Ensino Primário. 1911-1969.** Volume II. 2º Período – 1926-1955. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência.

SCHWEISGUTH, Étienne. (1995) Racismo e sistemas de valores. In: WIEVIORKA, Michel. **Racismo e Modernidade.** Trad. Port. S/l: Bertrand Editora. pp. 129-136.

SEABRA, Jorge. (2011) **África Nossa. O Império na Ficção Cinematográfica Portuguesa. 1945-1974.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

SECCO, Carmen. (2004) **A Revolução dos Cravos e a crise do império colonial português: economias, espaços e tomadas de consciência.** São Paulo: Alameda.

SILVA, Rui Ferreira da. (1992) Sob o signo do império. In: SERRÃO, Joel e MARQUES, A.H. de Oliveira Nova História de Portugal, vol.XII, ROSAS, Fernando (coord.). **Portugal e o Estado Novo (1930-1960).** Lisboa: Editorial Presença. pp. 355-387.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (2000) A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.** Petrópolis: Editora Vozes. pp. 73-102.

SCHWARCZ, Lília. (2008) Apresentação: Imaginar é difícil (porém necessário). In: ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: Reflexões Sobre a Origem e a Expansão do Nacionalismo.** Rio de Janeiro: Companhia das Letras. pp. 9-24.

SCHWEISGUTH, Étienne. (1995) Racismo e sistemas de valores. In: WIEVIORKA, Michel. **Racismo e Modernidade.** Trad. Bras. [s.l.]: Bertrand Editora. pp. 129-136.

THOMAZ, Omar Ribeiro. (1993) **Luso-tropicalismo: tempo e espaço da colonização.** Caxambu: XVII ANPOCS.

_____. (2002) **Ecos do Atlântico Sul: Representações sobre o terceiro império português.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ/FAPSP.

TORGAL, Reis Luís. (1998) A história em tempo de "ditadura" In: TORGAL, Reis Luís; MENDES, José Amado; CATROGA, Fernando (org.) **História da História em Portugal. Séculos XIX- XX.** Vol. II **A História Através da História.** Lisboa: Temas e Debates. pp. 274-310.

TORGAL, Reis Luís; MENDES, José Amado; CATROGA, Fernando. (1998) Introdução. In: _____ (org.). **História da História em Portugal. Séculos XIX- XX.** Vol. I **A História Através da História.** Lisboa: Temas e Debates. p.14-20.

VALENTE, Vasco Pulido. (2002) **Marcello Caetano: as desventuras da razão**. Lisboa: gótica - sociedade editora e livreira.

VIDIGAL, Luís. (1996) Entre o Exótico e o Colonizado: Imagens do Outro em Manuais Escolares e Livros para Crianças no Portugal Imperial (1890-1945). In: NÓVOA, António, et all. (eds.), **Para uma História da Educação Colonial**. Porto-Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. pp. 413-420.

WIEVIORKA, Michel. (1995a) **The Arena of Racism**. London: SAGE Publications.

_____. (1995b) Introdução. In: _____. **Racismo e Modernidade**. Trad. Port. Venda Nova: Bertrand Editora. pp. 9-22.

_____. (2007) **O Racismo, uma Introdução**. Trad. Bras. São Paulo: Perspectiva.

WODDIS, Jack. **África – As Raízes da Revolta**. Trad. Bras. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1961.

WOODARD, Kathryn. (2000) **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, Vozes. pp. 7-72.

WOORTMANN, Klaas. (1974) O colonialismo português em Angola. In: Revista. **Debate & Crítica**, São Paulo: Hucitec, nº 3 - julho. pp. 55-90.