

A GEOGRAFIA ESCOLAR COLONIAL EM MOÇAMBIQUE

LA GÉOGRAPHIE COLONIALE AU MOZAMBIQUE

 Alice Castigo Binda Freia¹¹ Universidade Rovuma (UniRovuma), Lichinga, Moçambique

Resumo

Este texto enquadra-se na história das disciplinas escolares inseridas no campo da história da educação e procura responder a duas questões fundamentais. Qual é a génese da geografia escolar em Moçambique? Com que finalidades a geografia foi introduzida na escola? Portanto, estudar a história da geografia escolar permite compreender não só o período no qual esta disciplina foi implantada no ensino primário e secundário, mas também a função desta disciplina na escola. O período do estudo é o Estado novo, entre 1926 e 1974. De modo a responder as perguntas aqui colocadas foram analisados programas de ensino de geografia, três compêndios de geografia, documentos oficiais constituídos por regulamentos e decretos sobre o ensino, do período em análise. Os resultados demonstram que a geografia escolar foi introduzida com a implantação da escola no período colonial em Moçambique ao serviço do Estado colonial.

Palavras-chave: Geografia escolar; Disciplina escolar; Moçambique.

Résumé

Ce texte s'inscrit dans le cadre de l'histoire des matières scolaires dans le domaine de l'histoire de l'éducation et cherche à répondre deux questions fondamentales. Quelle est la genèse de la géographie scolaire au Mozambique? Dans quelle but la géographie a-t-elle été introduite à l'école? Donc, étudier l'histoire de la géographie permet de comprendre, non seulement la période sur laquelle la discipline a été implantée dans l'enseignement primaire et secondaire, mais aussi le rôle de cette discipline à l'école. La période de l'étude est l'Estado novo, entre 1926 et 1974. Pour répondre les questions ici posées ont été analysés programmes d'enseignement de géographie, trois manuels scolaires de géographie, des documents officiels constitués de règlements et de décrets de la période analysée. Les résultats démontrent que la géographie scolaire est introduite avec la création de l'école pendant la période coloniale au Mozambique, au service de l'état colonial.

Mots-clés: Géographie scolaire; Discipline scolaire; Mozambique.

Recebido em: 10/10/2025 | 29/12/2025

Correspondência para): Alice Castigo Binda Freia (acbfreia@gmail.com)

INTRODUÇÃO

Este texto visa refletir sobre o processo de implantação da geografia na escola no período de 1926 a 1974, em Moçambique. A história da educação moçambicana permite aferir que a escola foi inicialmente introduzida no período compreendido entre 1799 e 1907, pelas ordens religiosas dominicanas e jesuítas que fundaram as primeiras escolas, no Norte, Centro e Sul do país.

Nessa época, grande parte do território que atualmente é Moçambique, aproximadamente 50%, havia sido alienado ao capital estrangeiro, não estando por isso, sob administração direta do Estado colonial, por um lado. Por outro lado, as guerras de resistência à penetração colonial e a consequente dificuldade de penetração no país, como um todo, condicionaram a implantação da escola. Contudo, houve tentativas de organizar o sistema de educação com a publicação do primeiro regulamento sobre o ensino no ultramar português pelo decreto de 14/08/1845, reorganização do ensino em 30/11/1869 e um novo decreto em 08/05/1896. Estudos sobre estas reestruturações do ensino dão conta de que os mesmos





surtiram muito pouco efeito devido as condições em que Moçambique se encontrava. Estes fatos influenciaram a escolha do período em análise, neste artigo, considerado o terceiro período da história da educação em Moçambique. De fato, foi a partir do Estado novo, com António de Oliveira Salazar, que uma verdadeira política em relação às colónias iniciou.

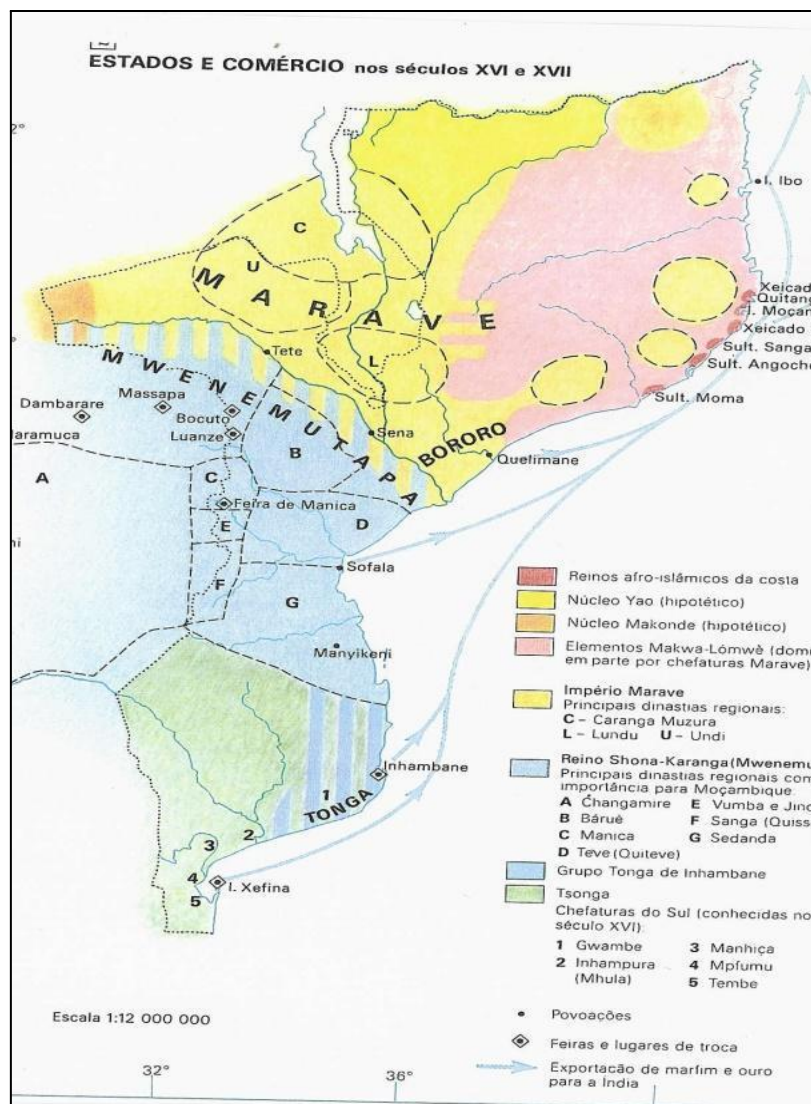
Foi num contexto de lutas, disputas e alianças para colonização efetiva de Moçambique que a escola é implantada e a geografia é inserida nela como disciplina escolar. Chervel (1998) lembra-nos que a partir do momento que se compreende que os conteúdos de ensino não são vulgarizações ou adaptações, sua constituição coloca ao pesquisador três problemas básicos. O primeiro está relacionado com a génese; o segundo refere-se a sua função e, o terceiro, ao seu funcionamento. Ao analisar a geografia escolar em Moçambique nos circunscreveremos aos dois primeiros: Qual é a génese da geografia escolar em Moçambique? Com que finalidades a geografia foi introduzida na escola?

Embora exista uma vasta bibliografia sobre a história das disciplinas escolares no mundo anglo-saxónico, europeu e latino-americano, em Moçambique esses estudos são raros, daí a importância deste estudo para servir de debate na história da educação sob o prisma da geografia. Constituíram fontes de análise os programas de ensino, três compêndios de geografia, documentos normativos nomeadamente, regulamentos e decretos do período em análise e bibliografia de referência sobre a história de Moçambique e história de educação em Moçambique.

O artigo apresenta a seguir breves considerações sobre a história de Moçambique. De seguida trata da implantação da escola e da geografia escolar em Moçambique, para depois discutir para quem era a escola e a geografia escolar, terminando com as considerações finais.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DE MOÇAMBIQUE

A história da invasão e fixação portuguesa no território que viria a ser conhecido por Moçambique data do século XV quando Vasco da Gama chegou à costa oriental da África. “Seu barco parou na foz do atual rio Inharrime, em Inhambane para reabastecer-se em água, depois em Quelimane para desembarcar-se dos doentes e posteriormente na Ilha de Moçambique para informar-se sobre o caminho para Índia” (Jouanneau, 1995, p. 24-25). Nessa época, de acordo com diversos autores, “entre os séculos IX e XIII encontramos evidências de uma progressiva e lenta fixação de populações provenientes principalmente do Golfo Pérsico, o qual era um dos principais centros de comércio no Índico no século X” (UEM, 2000, p. 24). A fixação destes comerciantes ao longo da costa e a consequente expansão do comércio¹ originou o desenvolvimento de estruturas políticas, ao longo da costa Norte de Moçambique, nomeadamente, os xeicados de Quitangonha, Sancul e Sangage e o sultanato de Angoxe (mapa 1, abaixo). Além disso, e analisando o mesmo mapa vemos que o interior de Moçambique era constituído por outras estruturas políticas que ocupavam áreas mais ou menos extensas algumas das quais incluíam os países vizinhos, como são os casos dos Estados do Zimbabwe², de Mwenemutapa³, Marave e de Gaza⁴.

**Mapa 1 - Estados e comércio nos SécXVI e XVII**

Fonte: Atlas geográfico (1986)

A descoberta inesperada de Moçambique e de suas riquezas em ouro, pelos portugueses, originou apetência para a sua exploração, de modo que,

foi fundamentalmente o ouro que trouxe os portugueses à Moçambique. O ouro permitia-lhes comprar, entre outras coisas, as especiarias asiáticas com as quais a burguesia mercantil portuguesa penetrava no mercado europeu de produtos exóticos. Moçambique passou a constituir uma espécie de reserva de meios de pagamento das especiarias e essa foi a razão por que os portugueses se fixaram no país, primeiro como mercadores, e, só mais tarde, como colonizadores efectivos (UEM, 2000).



A ocupação desta rota de comercialização do ouro só foi possível depois de uma intensa batalha travada de 1530 à 1629 entre os mercadores portugueses e os swahili-árabes⁵. Quer dizer, os povos que residiam nesta região que atualmente é Moçambique desde logo se opuseram tanto à penetração portuguesa assim como à colonização efetiva.

Para além destas lutas “internas”, Portugal enfrentou confrontos e teve que estabelecer alianças com outros países colonizadores como a Alemanha, a Inglaterra e a França⁶, interessados na localização estratégica de Moçambique. Estas alianças culminaram com o traçado das fronteiras atuais de Moçambique e com a cedência da administração do território. De fato, enquanto os ingleses e, nomeadamente Cecil Rhodes⁷, tinham a pretensão de criar um “domínio britânico entre o Cabo e o Cairo” (UEM, 2000, p. 185), os portugueses pretendiam ligar Moçambique à Angola. Neste sentido, “em 1887, o então Ministro português dos Negócios Estrangeiros, Henrique Barros Gomes, apresentava à Câmara dos deputados um mapa da África Meridional Portuguesa, datado de 1886, segundo o qual Angola e Moçambique apareciam geograficamente ligados⁸” (UEM, 2000, p. 185). Este mapa criou clivagens de modo que quando Portugal posicionou militares tentando proteger a sua fronteira ocidental,

as relações anglo-portuguesas deterioraram-se rapidamente. A 11 de Janeiro de 1890 o governo de Lord Salisbury enviou ao governo português um ultimatum⁹, exigindo-lhe a retirada imediata de todas as forças estacionadas no Chire e na Mashonalandia. Caso Portugal o não fizesse no prazo estipulado, a solução inglesa seria a quebra das relações diplomáticas, com eventual recurso à força (UEM, 2000, p. 187).

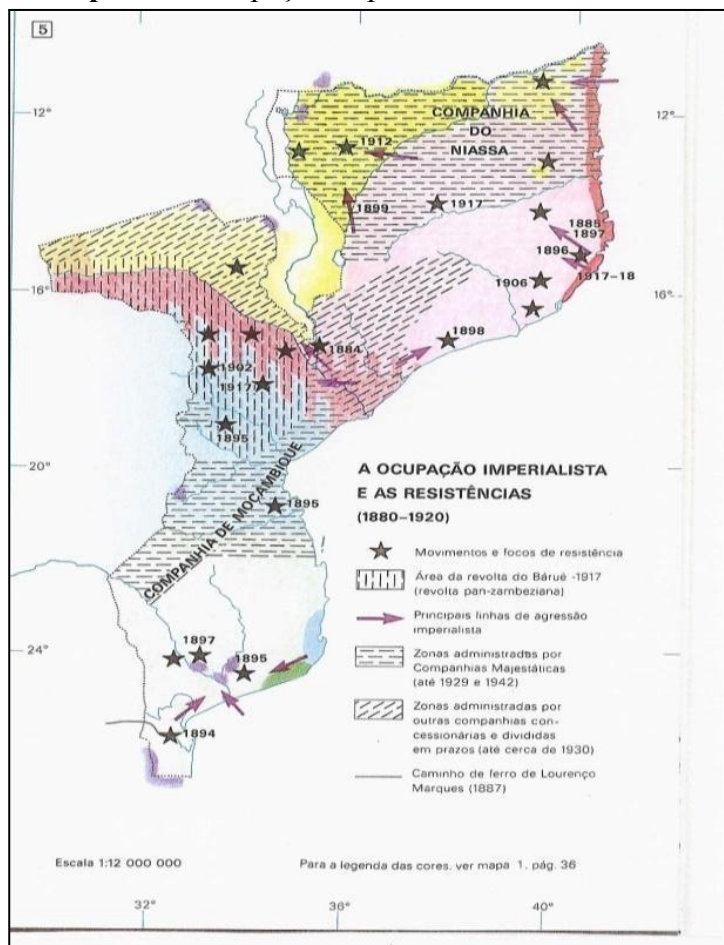
Portugal viu-se obrigado a recuar e a se submeter a este ultimato, agravando a sua situação de dependência ao financiamento externo.

Nestas condições, Pélissier (1984), analisando a política entre os anos 1858 a 1918, no seu estudo intitulado Nascimento de Moçambique, destaca que, durante 60 anos,

Moçambique é um puzzle onde três administrações diferentes gerem sete secções. Justapostos de Norte ao Sul encontramos os territórios da companhia do Niassa¹⁰, no extremo Norte, na qual o Estado está ausente (aproximadamente 25% de Moçambique). Ao Sul (10%), o distrito de Moçambique é directamente gerido pela administração colonial. A seguir, o Norte e Oriente da Zambézia pertencentes a diferentes companhias concessionárias (cerca de 15%) as quais o Estado concedeu uma parte dos seus poderes (nomeadamente, fiscais). Ainda na Zambézia o Estado conservou enclaves que ele administra directamente, a parte extrema do distrito de Quelimane e Barué (cerca de 10%). Ao Sul e Este de Barué, a Zambézia meridional e uma franja ao Sul do Save pertencem a uma segunda companhia. São os territórios da companhia de Moçambique¹¹ (cerca de 25%) com uma administração própria. Finalmente toda a parte Sul¹² da colónia é administrada directamente pelo Estado (cerca de 15%). Grosso modo, nesta curiosa colónia segmentada, o Estado português alienou suas funções e seus direitos e não a sua soberania sob aproximadamente 50% do território.

No entanto, estas concessões (mapa 2, abaixo) foram efetuadas num território com fortes lutas de resistências e revoltas. O sul do país, por exemplo, ficou pacificado em 1897 com a captura de Ngungunhane¹³ em 1895 e a derrota do seu sucessor, Maguiguana, no ano seguinte. Mas, não aconteceu o mesmo em todo o país e, no geral, o processo de pacificação durou mais de três décadas (1886 – 1918).

Foi nesta colónia de disputas, alianças e guerras de resistência à penetração colonial que Portugal procurava implantar um sistema educativo, marcado por sucessivas mudanças de regulamentos.

Mapa 2 - A ocupação imperialista e as resistências

Fonte: Atlas geográfico (1986)

A IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA E DA GEOGRAFIA ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE

A implantação da escola em Moçambique está estreitamente ligada à história de Portugal. Neste sentido, ao falar-se da Educação em Moçambique, durante o período colonial, é preciso não perder de vista o contexto português da época, destacando-se três regimes. O primeiro, a Monarquia, até 1909, regime que não valorizava a escola; o segundo, que inicia com a proclamação da República em 1910 e que não durou que 16 anos, foi a altura em que a escola assumiu um lugar de destaque. Mas, “os seus esforços são condenados ao fracasso devido: ao nº insuficiente de professores e a qualidade da sua formação, apesar da multiplicação das escolas normais” (Durand, 1992, p. 188); o terceiro, a ditadura portuguesa que iniciou em 1926 até 1974. Esta foi a fase da defesa do saber ler, escrever e contar. Durante este período a escolaridade obrigatória foi reduzida de cinco anos (período anterior) para quatro anos em 1928 e três anos em 1930 (Carvalho, 2001, p. 730).

Estes acontecimentos iriam influenciar, não só o ensino na metrópole como também seriam decisivos para o estabelecimento da escola na colónia, neste caso, em Moçambique.



De fato, os escritos sobre o início das atividades de ensino em Moçambique têm demonstrado que a escola foi implantada paralelamente à expansão das ordens religiosas Dominicanas e Jesuítas. Estas ordens fundaram as primeiras escolas primárias na Ilha de Moçambique, em 1799¹⁴, no Ibo e Quelimane em 1818, em Inhambane em 1856, em Mopeia em 1895 e em Lourenço Marques em 1907. Contudo, a resistência à penetração colonial, a fraca capacidade da administração portuguesa e a influência islâmica constituiriam obstáculos ao trabalho da igreja e consequentemente à implantação da escola em Moçambique.

Na sua síntese histórica sobre este assunto, Belchior considera três períodos: o primeiro, que inicia com a descoberta de Moçambique até 1834; o segundo, desde 1834 até 1926; o terceiro que vai de 1926 até 1974. De acordo com este autor o primeiro período é caracterizado pela implantação das ordens religiosas em algumas regiões do país. Mas, esta fase conheceu um declínio quando os jesuítas¹⁵ foram expulsos de Portugal em 1759, por Marquês de Pombal e através do decreto de Joaquim António de Aguiar que eliminou as ordens religiosas em 1834.

O segundo período coincide com o primeiro regulamento sobre o ensino nas províncias ultramarinas redigido pelo então Ministro da Marinha e do ultramar, Joaquim J. Falcão, e publicado pelo decreto de 14/08/1845. De acordo com Augusto (1957), este decreto definia o estabelecimento da escola pública no ultramar português diferenciando o ensino da metrópole do da província e subdividindo-o em dois graus. O primeiro era o das escolas elementares e o segundo das escolas principais. Estas últimas deveriam ser instaladas nas capitais provinciais do ultramar português. Em cada escola estava previsto o ensino de **Princípios da Geografia**, em particular, **o recenseamento dos produtos naturais da província ultramarina**.

Em 1869 houve uma reorganização do ensino. Desta feita, no dia 30/11/1869 o então Ministro do ultramar, Rebelo da Silva, cria outras denominações: Instrução primária elementar e Instrução secundária. A instrução primária era subdividida em 1ª e 2ª classes. A 1ª classe estava direccionada para as crianças de idades compreendidas entre 9 a 12 anos que viviam num raio de menos de 3km da escola, e a Geografia não fazia parte das disciplinas desta classe; a 2ª classe era para as crianças civilizadas e indígenas superdotadas. Nesta classe os alunos aprendiam História e **corografia de Portugal**. As escolas de instrução secundária eram definidas como sendo de nível secundário, mas de natureza popular, sem a característica clássica da Metrópole. A História geral e da Pátria e a **Geografia geral e comercial** faziam parte do grupo de disciplinas deste nível de ensino.

Estas reestruturações do ensino eram explicadas pelos seus promotores como derivando das distâncias e consequentemente das dificuldades de comunicação. Todavia, os programas de 1845 foram considerados muito pesados para as qualificações “da maioria dos professores que trabalhavam nas províncias e inacessíveis aos indígenas” (Malheiros, 1931, p. 5).. Neste âmbito, “foi recomendado aos governadores das províncias do ultramar para enviarem ao Ministro da Marinha e das colónias projectos de instrução primária, secundária e técnica susceptíveis de salvaguardar a civilização da população autóctone e de servir ao desenvolvimento económico de cada província” (Malheiros, 1931, p. 5). Aliás, Albuquerque (1913), no seu estudo sobre Moçambique, lamentava o facto de que



estas reformas de ensino estivessem somente no papel do que na prática. Por exemplo, de entre as missões que existiam em Moçambique, somente a da Zambézia e a de Tete (Boroma) pertencentes à companhia de Jesus estavam operacionais. As restantes, devido, a que durante uma boa parte deste período, Moçambique era ainda uma província à conquistar e à organizar e ao mesmo tempo, “o que o Estado fazia em relação à educação dos indígenas, com excepção das escolas de Artes e ofícios, era o que havia de mais absurdamente irrisório obdecendo sempre à preocupação de assemelhar-se à Metrópole [...] Esta situação é inerente ao sistema que nós temos, reflexo da administração e do governo que registam também maus resultados na Metrópole.

Como consequência, as escolas principais de instrução secundária foram suprimidas pelo decreto de 08 de Maio de 1896.

Após o ultimato inglês que originou as fronteiras atuais de Moçambique, impunha-se, por parte de Portugal, a necessidade suprema de intensificar a ocupação real das províncias pelos agentes “civilizadores” de nacionalidade portuguesa. Este sentimento patriótico suscitou a aparição de associações com vista a formar os missionários católicos cujo objetivo era exercer uma larga ação missionária. Foi assim que em 1901¹⁶ foram publicados os estatutos destas associações subvencionadas pelo Estado. A partir daí, sob o regime republicano, o número de escolas do ensino primário aumentou tanto na Metrópole como na Província, e os regulamentos sobre o ensino em Moçambique começam a assemelhar-se aos da Metrópole. Mas, este aumento não significava necessariamente que as escolas estivessem equipadas e preparadas para o ensino. Segundo os responsáveis na altura

as escolas são uma ficção, o que eu penso é que o que devemos fazer para educar e civilizar o indígena, é desenvolver de forma prática as suas capacidades para uma profissão manual e aproveitar o seu trabalho na exploração da província. É pelo trabalho manual, pelos hábitos de actividade regular que o indígena se desenvolve. Pelas necessidades que o trabalho engendra em contacto com os brancos (sic), o indígena passará progressivamente à evolução do estado selvagem para uma civilização rudimentar única (Albuquerque, 1913, p. 98).

Estas ideias foram importantes para a formulação da política de educação para os africanos entre 1926 e 1974, terceiro período da história da educação em Moçambique. De fato, foi a partir do Estado Novo, de António de Oliveira Salazar, então Ministro das Finanças, que uma autêntica política em relação às colónias iniciou. As relações entre Portugal e os territórios ultramarinos foram organizadas em 1930 por um acto colonial, documento elaborado por Salazar e que foi anexado à constituição de Portugal. No seu 2º artigo este documento definia que,

a Nação portuguesa tinha a missão histórica de possuir e colonizar os territórios ultramarinos e de civilizar as populações indígenas que lá se encontram. De modo a materializar esta missão foram tomadas algumas decisões expressas por dispositivos constitucionais apropriados, a começar pelo Acto Missionário de 1940. Este explicava em detalhes os princípios definidos na Concordata de 7 de Maio de 1940 entre o Vaticano e Portugal e no



Estatuto Missionário de 1941. Através destes acordos, o governo português engajava-se à subvencionar os programas missionários da igreja, limitando as actividades de missionários estrangeiros não católicos e a desencorajar a vinda de missionários católicos estrangeiros.

O que se pretendia era a garantia de que a educação dada pelos missionários na escola respondia aos interesses políticos e económicos de Portugal.

METODOLOGIA

No campo metodológico a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza histórico-documental, orientada para a compreensão crítica das práticas e concepções da Geografia escolar durante o período colonial em Moçambique. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa preocupa-se com o significado atribuído pelos sujeitos e pelos documentos ao fenómeno estudado, privilegiando a interpretação em detrimento da quantificação. Segundo Minayo (2001) a pesquisa qualitativa é apropriada para analisar históricos, relações entre os indivíduos e a sociedade, entre realidades e sua compreensão pela ciência apresentando como atributo a possibilidade de explorar com maior profundidade aspectos objectivos e subjectivos.

A pesquisa qualitativa nos permitirá aprofundar os aspectos ligados a geografia escolar colonial em Moçambique. O estudo tem como fundamento metodológico a análise documental, conforme define Cellard (2008), que entende os documentos como fontes fundamentais para a reconstituição de contextos históricos e ideológicos. Assim, foram consultados programas escolares de geografia, compêndios de geografia, legislações coloniais, relatórios de inspetores de ensino e registros administrativos das escolas coloniais, disponíveis no Arquivo Histórico de Moçambique e em acervos digitais de instituições portuguesas.

Complementarmente, a pesquisa bibliográfica foi utilizada para fundamentar a discussão teórica e contextualizar a educação colonial no território moçambicano. Gil (2008) observa que a pesquisa bibliográfica possibilita conhecer e analisar as contribuições científicas sobre determinado tema, servindo de base para a interpretação dos dados coletados.

PARA QUEM ERA A ESCOLA E A GEOGRAFIA ESCOLAR?

Os estabelecimentos escolares estavam em concordância com o Acto colonial, que diferenciava a população na colónia. Deste modo, havia as escolas das missões católicas cuja função era a instrução primária dos indígenas¹⁷ e as escolas oficiais (públicas) para os assimilados¹⁸, europeus, asiáticos e outros. Malheiros, o então diretor da instrução pública, num estudo apresentado, na exposição colonial internacional em Paris, em 1931, justificava deste modo esta característica da escola,



... tendo em conta que os povos primitivos não podem ser civilizados senão pouco a pouco, que a população da colónia é composta por indivíduos civilizados e por primitivos foram instituídas, nas colónias portuguesas duas formas de ensino primário: uma para os europeus e civilizados e a outra para os primitivos (Mazula, 1995, p.81).

Fica claro, com esta afirmação, o desconhecimento do mundo e da população que habitava nas regiões ora conquistadas e o papel que doravante a Educação iria desempenhar. Deste modo, a educação dos indígenas tinha os seguintes objetivos: i) levar o indígena à civilização; ii) formar sua consciência de modo a torná-lo cidadão português; iii) prepará-los para a vida de modo a torná-los úteis à sociedade e a eles mesmos.

De acordo com estes objetivos, o ensino dos indígenas regido pelas leis nº 168 de 1929 e nº 238 de 1930, tinha lugar nas escolas rudimentares, profissionais e normais. Por causa dos nossos objetivos não trataremos das escolas profissionais e normais, mas, das escolas rudimentares (ensino primário) e do ensino liceal. “A educação dos não indígenas estava a cargo do Estado, responsável por orientar os objectivos da classe dominante. As escolas oficiais eram laicas, mesmo tendo sido construídas por uma população de tradição católica” (Gasperini, 1984, p. 193).

As subdivisões do sistema escolar e a sua seletividade demonstram os objetivos da Educação colonial: ter uma população sujeita ao Estado colonial. Em 1955, de acordo com Gasperini (1984) “havia 2041 escolas rudimentares¹⁹ com um total de 242412 alunos. Destas escolas, 2000 pertenciam às missões católicas, 27 às missões protestantes e 12 ao Estado. Em 1959, 392796 crianças estudavam no ensino de adaptação, mas, somente 6928 chegavam a começar o ensino primário”. Este facto se explica porque ao terminar o ensino de adaptação, os alunos com menos de 13 anos podiam inscreverem-se nas escolas primárias elementares organizadas em 3ª classe, 4ª classe e admissão. Contudo, de acordo com Mondlane (1979), poucas escolas tinham a 5ª classe de modo que as oportunidades para uma criança africana obter a qualificação necessária para entrar na escola secundária eram praticamente nulas. A propósito, no anuário de ensino da colónia, de 1930, pode-se ler que após o ensino rudimentar, o indígena continua e completa o seu ensino no nível elementar.

Diversos estudos dão conta de que a política seletiva do governo colonial encontrava-se alicerçada numa série de barreiras de modo a impedir o acesso dos moçambicanos ao nível secundário. Entre elas, estava, em primeiro lugar a localização das escolas secundárias que até 1919 havia somente uma, em Lourenço Marques, inacessível à maioria das crianças moçambicanas. Em segundo lugar, havia o critério de idade, bem explicado por Mondlane (1979), pois a “idade máxima para entrar na escola secundária era 14 anos, e era muito raro que as crianças tivessem começado cedo o ensino primário de modo a estarem em condições de ingressar no ensino secundário” (p. 63). Em terceiro lugar, o tipo de escolas da igreja e do Estado e o seu número reduzido, contribuíram para que poucos moçambicanos tivessem acesso a ela.

Outros fatores podem ser acrescentados a estes para explicar o porquê que na altura da independência nacional havia um número tão elevado de moçambicanos que não tinham



frequentado a escola. Pode-se acrescentar, a fraqueza de Portugal como potência colonizadora; a implantação da escola em locais sob jurisdição de companhias concessionárias. É preciso também ter presente que Portugal teve sérias dificuldades em penetrar o interior de Moçambique, especificamente o Centro e o Norte. Na verdade, não se pode deixar de lado o fato da educação do indígena não constituir prioridade e,

tinha duas finalidades: formar um elemento da população que agiria como intermediário entre o Estado colonial e as massas e inculcar uma atitude de servilismo no africano educado. Estes dois fins estão claramente expostos numa carta pastoral do cardeal Cerejeira, em 1960: tentamos atingir a população nativa em extensão e profundidade para os ensinar a ler, escrever, contar, não para os fazer “doutores”. [...] educa-los e instrui-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protege-los da atracção das cidades, o caminho que os missionários católicos que escolheram com devoção e coragem, o caminho do bom senso e da segurança política e social para a província. [...] As escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos ao nativo o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que o protege (Mondlane, 1976, p. 59).

Este discurso pode auxiliar no esclarecimento da existência de poucas escolas para as necessidades reais da população durante o período colonial e por isso o estado de analfabetismo generalizado da maioria dos moçambicanos aquando da independência, em 1975.

A GEOGRAFIA PARA OS INDÍGENAS

O ensino rudimentar, rebatizado em 1956 “Ensino de adaptação” ou “Ensino missionário”, estava organizado em três anos: ano de iniciação, 1ª classe e 2ª classe. Para frequentar este nível as crianças tinham que ter a idade compreendida entre 7 e 12 anos. A matéria de ensino era **Portugal e a história da pátria**. A ênfase estava no amor à pátria portuguesa, na bravura, na lealdade de alguns portugueses nomeadamente Vasco da Gama e sobre a “proteção dos indígenas”.

Após o ensino rudimentar os alunos com menos de 13 anos poderiam inscrever-se nas escolas primárias elementares organizadas em três anos: 3ª classe, 4ª classe e admissão²⁰ (preparação para admissão ao liceu ou às escolas técnicas). **A corografia de Portugal e das colónias, sobretudo Moçambique** eram as matérias deste nível de ensino.

Na realidade diversas razões podem explicar esta organização do ensino no território colonial após o golpe de Estado de 1926. Salazar pretendia continuar e terminar a obra iniciada pelo regime Republicano relativa ao desenvolvimento económico da Metrópole. Em Moçambique, tratava-se, em primeiro lugar, de continuar a política económica com os países vizinhos no que concerne a utilização de portos, dos caminhos de ferro, da imigração (força de trabalho para as minas de ouro do Transval e da Rodésia) e de perenizar a utilização da mão de obra do indígena no quadro da obrigação “moral do trabalho” previsto no código de trabalho indígena. Segundo este código,



todo o indígena adulto deveria provar que ele cumpria com as suas obrigações: pagamento de imposto e declarar que ele possuía uma fonte de rendimentos considerados suficientes pela administração. Os rendimentos poderiam ter origem do trabalho assalariado ou da agricultura. Neste caso, seria da produção regular de culturas comerciais (Brito, 1991, p. 42).

Foi deste modo que, em Moçambique, depois do fim do período das companhias concessionárias, no Norte, foi introduzida a era das culturas obrigatórias²¹ com o algodão como principal cultura o qual os camponeses eram obrigados a produzir um hectare. Para além desta cultura havia obrigatoriedade de produzir o caju, a cana-de-açúcar e o chá, tornando muito difícil, deste modo, a situação educacional do indígena de modo a continuar os seus estudos noutros níveis de ensino. Aliás, a intenção da política colonial era poder contar com uma mão-de-obra barata e presa à terra.

As independências de alguns países africanos na década de 50 – 60 obrigam Portugal a alterar a estratégia de atuação não só na colónia como também na Metrópole. De acordo com Ferreira (1974) o estatuto do indigenato é extinto em 1961 o que fez com que houvesse reformas no ensino. Estas só foram oficializadas em 1964 pelo decreto nº 45908 que culminou, em 1967 com um ensino primário até à 6ª classe. Havia assim um ensino primário elementar de quatro classes precedido por uma pré-primária e um ensino complementar de dois anos (5ª e 6ª classes). Segundo o relatório das Nações Unidas, na essência, não houve mudanças radicais e estas alterações só foram implementadas nos anos 1972 – 1973. O que significa que até à altura da independência, a educação estava reservada à poucos privilegiados e os objetivos mantiveram-se: fazer com que estes se identificassem com Portugal, mantendo-os presos à terra.

Para além do ensino para os indígenas, assinalamos mais acima que o outro grupo era dos não indígenas, assimilados e outros. Para estes, o ensino era similar ao da Metrópole e estava organizado em ensino primário e secundário, de acordo com o que trataremos a seguir.

A GEOGRAFIA PARA OS NÃO INDÍGENAS

O ensino para este grupo encontrava-se organizado em: i) ensino primário elementar e ii) ensino secundário.

O objetivo geral da Geografia no nível primário elementar, de acordo com o Anuário de ensino, era, “fornecer às crianças os instrumentos do saber e as bases de uma cultura geral preparando-os para a vida social”. **A corografia de Portugal e das colónias, sobretudo de Moçambique, a História nacional e a Educação cívica** eram os conteúdos constantes no programa. De referir que o ensino primário era primeiramente de quatro anos até que em 1952 foi introduzida a 5ª classe que passou a ser um requisito fundamental para se poder entrar no liceu.

Quanto ao ensino secundário, este era constituído por três níveis ou ciclos, nomeadamente, i) o ensino preparatório, constituído por 1º e 2º ano (1º ciclo); ii) o ensino



secundário, o qual era estruturado em 3º, 4º e 5º ano (2º ciclo); e mais tarde, a partir de 1926, iii) o ensino pré-universitário, o qual incluía o 6º e o 7º ano (3º ciclo). Este último ciclo, embora o liceu²² tenha sido instalado em 1918 em Lourenço Marques, só começou a oferecer cursos do 6º e 7º ano em 1926.

O objetivo do liceu era “dar uma cultura geral e preparar os alunos para o nível superior fazendo adquirir um certo número de conhecimentos desenvolvendo progressivamente as faculdades intelectuais”. No 1º ciclo do liceu, de acordo com o Anuário de ensino de 1948, nós encontrávamos as **Ciências geográfico-naturais** e no 2º e 3º ciclos a **Geografia**. “O estudo da História, da Geografia e da Geologia da colónia era objeto de atenção particular” (Anuário, 1930). Veremos a seguir, os programas de ensino de Geografia e das ciências geográfico-naturais.

OS PROGRAMAS DE ENSINO

Ao analisarmos os programas de 1948, constata-se que a Geografia é lecionada no 2º e 3º ciclos do liceu e no ensino primário. No primeiro ciclo os conteúdos geográficos encontravam-se integrados numa disciplina denominada, ciências geográfico-naturais.

CIÊNCIAS GEOGRÁFICO-NATURAIS

Um dos objetivos das ciências geográfico-naturais era de fazer com que os alunos conhecessem Portugal. A superfície da Metrópole era apresentada através de gráficos e mapas e comparada com outras Metrópoles e com Portugal continental. Moçambique, como era claro, era estudado em relação à Portugal, tendo como temas fundamentais a produção agrícola, industrial e mineral, que eram, na altura, importantes para a economia de Portugal.

Como afirmamos mais acima, Portugal não estava preocupado ou interessado num projeto de educação dos africanos. Os indígenas, sendo considerados mão-de-obra para as minas ou para as plantações, destinados a desenvolver a indústria deficitária da metrópole, “não precisariam” de ter que rudimentos de ensino primário e um conhecimento elementar de Portugal. Paralelamente à formação de trabalhadores rurais, estava também a missão civilizadora que o indígena deveria aspirar. Neste sentido, a Geografia, insistindo sobre a grandeza de Portugal, jogou um papel importante na difusão da cultura lusitana. A forma como as dimensões de Portugal eram realçadas foi claramente demonstrada por Nunes no seu estudo sobre o ensino da Geografia em Portugal, a partir de um manual escolar da 4ª classe do ensino primário, no qual se pode ler:

Portugal

Examinando o planisfério ou o globo, tu podes localizar todos os territórios portugueses. Então, tu podes já apreciar como Portugal é grande!...dispersos em diferentes partes do mundo, eles estão lá, os territórios que constituem a Pátria portuguesa, sobre uma superfície total superior a 2.000.000km²! Nos pontos mais distantes, os lusitanos, souberam com orgulho levantar a sua



gloriosa bandeira! Na Europa, na África, na Ásia e na Oceânia, há territórios portugueses. Tu podes te lembrar, neste momento, quem foram Vasco da Gama, Pedro Alves Cabral, Bartolomeu Dias e tantos outros portugueses notáveis! Nesses territórios vivem cerca de 22 milhões de portugueses de diferentes raças, separados por vezes pela mesma ideia de Pátria. Pois assim é e será, o mundo Português!²³ (Nunes (1991))

Neste discurso Portugal é exaltado como um país grande pelas suas dimensões e ao mesmo tempo pela nobreza de seus sentimentos unificadores. O texto por si dá uma ideia clara do lugar ocupado pela colônia, que não tinha existência em si mesmo e fora de Portugal, este visto como o centro e a colônia como uma das partes. O discurso sobre o poderio de Portugal difundido através dos manuais escolares era reforçado por fatos históricos de algumas personalidades que tinham contribuído para o conhecimento de alguns países da África Austral. De certo modo, este reenvio à história das descobertas tinha como objectivo legitimar a grandeza de Portugal e por consequência a obra da colonização.

As referências de Moçambique calcadas sobre Portugal, que lhe havia dado a forma e se “encarregado do seu progresso”, parece que contribuíam para desenraizarem o indígena do seu passado e do seu território. O território do indígena e/ou do assimilado se apaga como ponto de lembrança e de identificação. O moçambicano encontra-se assim ligado a um território longínquo ao qual é suposto ser fiel, aspeto bem visível nos programas de ensino à todos os níveis, do primário ao liceu, e que será discutido mais abaixo.

A GEOGRAFIA NA ESCOLA (LICEU)

Os primeiros anos do liceu (1º ciclo), segundo o programa de 1948, pretendiam formar o espírito dos alunos, numa disciplina denominada, Ciências geográfico-naturais. Os objetivos eram “o conhecimento da terra; o conjunto dos fenómenos físicos, biológicos e químicos, considerados no seu aspecto dinâmico como criadores e modificadores do meio no qual o homem vive e onde se desenvolve a sua actividade” (Anuário de ensino, 1948, p. 459). Os conteúdos discutidos no primeiro ano, nas ciências geográfico-naturais, eram: o universo, o sistema solar como uma parte do universo, a terra como astro, a terra e a vida e a água. No segundo ano a disciplina tratava da célula, os seres vivos e o meio, o habitat disperso e aglomerado, os meios de comunicação e de transporte, o desenvolvimento social, a população e as nações. Em suma, pode-se dizer que o objectivo desta disciplina nos primeiros anos do liceu era fornecer aos alunos bases para a compreensão das ciências geográficas, físicas, químicas, biológicas, que apareceriam no 3º ano do liceu. A Geografia aparecia de forma independente no 2º ciclo (3º, 4º e 5º ano) e 3º ciclo (6º e 7º ano) do liceu. A seguir pode-se constatar os conteúdos de ensino do 2º ciclo do liceu.

Terceiro ano

Geografia física geral e da Europa

Revisão das noções de cosmografia: o duplo movimento da terra, as posições relativas em relação ao sol, à terra e à lua, os eclipses, a posição da terra na esfera celeste; as formas de representação da terra: globos e mapas;



Os continentes e os oceanos;

O clima: noções gerais; elementos e factores; alguns tipos de clima; noções de regionalismo climático;

A Europa: localização, superfície; zonas terrestres em que a Europa se distribui, estrutura; breve referência aos vulcões importantes e às regiões sísmicas; os oceanos, os mares, as ilhas, os cabos, os golfos, estreitos; o clima; os rios; as produções agrícolas e os animais; a produção mineral; a população (indicar regiões de densidade elevada);

A Europa ocidental: o atlântico, factor de unidade; características físicas; a economia; características gerais; os Estados: as ilhas britânicas (a água e a terra; as divisões políticas; o clima; as actividades económicas e as principais cidades; o Luxemburgo, a Holanda, a Bélgica (o solo, o clima, os recursos e as actividades económicas); a França (localização e limites; o relevo; o clima; os rios; as regiões naturais e as actividades económicas);

A Europa central: sua continentalidade e sua diversidade; relevo; clima e actividades económicas (agricultura, indústria e comércio); os Estados: a Suíça, a Alemanha, a Áustria, a Polónia, a Hungria, a Roménia, a Bulgária (a localização, o relevo, os rios, o clima, a população e os recursos económicos);

A Europa setentrional: localização, características físicas e actividades económicas (a agricultura, a indústria), os recursos minerais, a população; os Estados: A Dinamarca (país de criação de gado); a Noruega, país de navegadores (a costa, o solo, o clima e os recursos); a Suécia, país de exploração florestal (o solo, o clima e os recursos); a Finlândia e a Irlanda;

A Europa meridional: o Mediterrâneo, factor de unidade; o quadro físico (o relevo, o clima, os rios, a vegetação); a economia (a agricultura, a indústria e o turismo); os Estados: a Itália e a Espanha (a localização, o relevo, o clima, os rios, as actividades económicas e as cidades);

O Mediterrâneo, o atlântico; o oceano glacial ártico e o continente antártico.

(Anuário do ensino, 1948, p. 465-468)

Quarto ano

A Ásia, a África e a América

A Ásia: a localização; as zonas terrestres sobre as quais ela se estende; a posição relativa em relação aos outros continentes; os oceanos e os mares, o relevo, o clima, os rios, os lagos, a vegetação e a vida animal. Principais Estados: a China, o Japão, a Índia e a Turquia (a localização, o relevo, o clima, os rios, a costa, as riquezas minerais e a população);

A África: a localização; sua extensão (configuração); os oceanos e os mares, o relevo, o clima, os rios. O Magrebe, o Sahara (as águas subterrâneas, o clima, o oásis); o Egipto (o Nilo e a irrigação, o algodão e as cidades). África ocidental; África equatorial; África do Sul (o relevo e o clima). A zona do oceano Índico: vegetação e culturas tropicais. Moçambique e Natal; a zona Sudoeste: clima e vegetação mediterrânea. Cabo e Natal; os plateaux interiores: clima e vegetação. Angola, Transval e Orange. A costa ocidental (clima). Divisão política da África do Sul: a União Sul Africana (estudo resumido); Angola e Moçambique (simples localização); África oriental;

A América: América do Norte (Canadá e Estados Unidos): a localização, a superfície, os oceanos, o relevo, o clima, a população. Alguns Estados importantes: o México, a América central e as Antilhas (estudo resumido). A América do sul: Brasil, Argentina, Chile (estudo resumido). Os Estados secundários e as colónias europeias (localização). Oceano pacífico; o continente australiano, a Nova Zelândia.

(Anuário do ensino, 1948, p. 469-481)



A Geografia escolar, neste contexto, enfatiza o conhecimento do mundo. Numa visão eurocentrista, o programa inicia com o estudo da Europa, do qual Portugal faz parte, sem que necessariamente este seja objeto de estudo. Na análise destes dois programas de Geografia (terceiro e quarto anos) emergem algumas características fundamentais que se destacam. Numa primeira fase, há uma introdução da Geografia geral com revisões de conteúdos de Cosmografia das Ciências geográfico-naturais do 1º ano. Este encaminhamento demonstra uma “revalorização da geografia física e da cosmografia a partir dos anos 1948 e 1949, ao inverso do que se passava com a geografia humana” (Nunes, 1991, p. 157). De seguida são estudados os continentes, os oceanos, os elementos e os fatores do clima. Isto manifesta

Uma continuidade histórica do uso da geografia, aquela que reconstituiu a descoberta dos continentes através de expedições marítimas. Daí o interesse nitidamente marcado pelo desenho das costas, das dimensões e da enumeração dos portos comerciais, enquanto que os problemas atmosféricos são implicitamente considerados do ponto de vista da navegação marítima: ventos, monções...²⁴ (Lefort, 1992, p. 99)

Uma segunda fase é centrada no estudo de cada um dos continentes: seus limites, sua superfície e suas divisões políticas. A apresentação de cada um dos Estados é feita através de elementos mais evidentes a partir de uma grelha de estudo idêntica de acordo com a lógica do determinismo natural, colocando em 1º lugar as características físicas, a descrição da fauna, da flora e as riquezas do solo. Em todos os continentes, com exceção da África, são enumerados a população e o número de habitantes. O estudo da África faz-se a partir da natureza, das produções agrícolas, do potencial económico das bacias hidrográficas, do solo e do subsolo e finalmente, a situação geográfica das possessões portuguesas.

Quinto ano

Geografia de Portugal continental

A localização, superfície, extensão comparada em comprimento e largura, limites; a distribuição geográfica de diferentes tipos de rochas; a morfologia do solo: planícies, elevações e depressões; o clima (os elementos e os factores, as zonas climáticas); a vegetação e os animais em relação às características geológicas, orográficas e climáticas. A população: as migrações e suas causas, a natalidade, a mortalidade, o estudo geral dos principais tipos de habitats; os tipos de povoamento; a agricultura; a criação de gado; a indústria extractiva: a exploração de minerais de valor económico; a exploração florestal, a caça e a pesca. A indústria transformadora: as centrais hidroeléctricas e termoeléctricas (indicação de indústrias de valor económico elevado). A circulação interna: os rios, as estradas e os principais caminhos-de-ferro, as linhas de navegação aérea; a rede ferroviária e aérea com a Europa; as importações e exportação.

Os Açores e a Madeira, Cabo-Verde e São Tomé e Príncipe (as ilhas que compõem o arquipélago, a origem e a natureza do solo, as características físicas mais importantes, o clima, os principais centros urbanos, as produções vegetais, animais e industriais; São baptista de Ajuda (localização); Guiné, Angola, Moçambique, Índia e Timor (localização e comparação de superfícies), a morfologia do solo, o clima, os rios, a vegetação e os animais; a população: os portugueses, os outros europeus, os indígenas, os mestiços, a população de outras origens quando são em número significativo; os principais centros de povoamento; a colonização e as



possibilidades de fixação ao longo do tempo; a agricultura e a criação de gado; a indústria extractiva; a indústria transformadora; a circulação; as importações e as exportações. Macau (a localização, a população e as actividades económicas).

(Anuário de ensino, 1948, p. 481-485)

No 5º ano a apresentação de Portugal e de suas possessões é muito mais detalhada comparativamente à apresentação dos outros Estados, nas classes anteriores. O estudo começa tal como nas classes anteriores, com noções sobre as dimensões do país através da análise das fronteiras, prossegue pela análise das rochas, do relevo, do clima, das águas, da flora e da fauna com destaque para as características das interações entre as rochas, o solo, o clima e a vegetação ou a fauna correspondente. Posteriormente, o estudo orienta-se sobre a população, suas actividades e a análise das possessões portuguesas.

O discurso dos compêndios de Geografia demonstra o olhar sobre o povo e cultura do povo colonizado como é bem demonstrado neste texto.

Os indígenas da província de Moçambique pertencem ao grupo **cafre** e dividem-se em diferentes povos... Estes povos creem nos espíritos maléficos; consultam os feiticeiros; são governados por numerosos **régulos** déspotas e absolutos; vivem em palhotas; professam o **fetichismo**, são polygamos, e vivem da caça, dos gados e alguns da agricultura... Além da população indígena, há os arabes, principalmente ao norte, os **hindús** (baneanes, parses, bathiás); e colonisadores e funcionários portugueses e outros europeus (Mano, 1909).

Nesta passagem o autor faz um retrato mascarado da justificação da colonização e consequente exploração do povo africano: uma população sem ciência e que, portanto, orienta-se pela feitiçaria; sem organização administrativa, política e económica, mesmo tendo consciência que aquando da sua chegada na costa oriental de África existiam povos e certa organização administrativa. Na verdade, esta apresentação das características da população fazia parte de um conjunto de “teorias que o europeu construiu para subjugar e diminuir determinados povos e pensamentos e que valorizassem outros” (Ferracini, 2010, p.80). Em contrapartida, o colonizador é descrito como sendo funcionário, aquele cuja tarefa é promover o desenvolvimento da província. Na localização geográfica que os compêndios de geografia descrevem através do traçado de fronteiras e da organização administrativa de Moçambique, “há a naturalização da presença portuguesa em Moçambique, como se tivessem ocorrido de forma casual, omitindo uma geografia territorial de disputas, negociações e conflitos” (Ferracini, 2010, p.80) que ocorreram em Moçambique para a conquista colonial. Esta naturalização, bem característica da geografia escolar é explicada por Audigier (1993) como sendo o resultado de uma das finalidades primordiais da geografia escolar e constituem a sua razão de estar na sala de aula, que são as finalidades patrimoniais e cívicas. Para este autor, são estas finalidades que “orientam a escolha dos conteúdos a ensinar num dado momento da história e funcionam por adesão. Deste modo, em geografia, a descrição da realidade ofusca toda oposição e todo o conflito sobre o espaço, construindo um mundo diretamente



apreensível e compreensível, distanciando-se de tudo que possa colocar o conhecimento em dúvida” (Audigier, 1993, p. 95).

Os compêndios dos anos seguintes (1950 e 1960), diminuíram o número de páginas referentes ao estudo de Moçambique e a estrutura dos dois livros estava de acordo com o programa: Situação e superfície comparada, morfologia do solo, clima, rios, revestimento vegetal, fauna, população, principais centros urbanos, e atividades económicas, num discurso que exalta as figuras proeminentes da história portuguesa.

Dobrando o Cabo da Boa Esperança, começou a exploração portuguesa da costa Oriental de África. De uma vez só, Vasco da Gama percorreu-a até ao ponto em que pôde largar para Índia. Foi, por conseguinte, aquele português o descobridor de Moçambique, tendo aportado no rio do Cobre, em Quelimane, e na Ilha de Moçambique (Loureiro, Patrício, p. 453)

Este texto introdutório caracteriza a geografia escolar deste período, fortemente ligada à história, a qual fizemos referência mais acima. A análise dos dois compêndios do período da ditadura portuguesa revela que não houve alterações significativas no discurso sobre Moçambique cujo fundamento continua a ser de exploração da mão-de-obra barata e de exportação da matéria prima para a Metrópole. De fato, verifica-se, por um lado, que o texto, as tabelas estatísticas e os gráficos que o acompanham descrevem as exportações do algodão, da castanha de caju, do chá, do sisal, do arroz,... do período 1960 a 1962. Estes produtos eram importantes pois constituíam matéria-prima para a indústria de Portugal. Por outro lado, a hierarquização da população mantém-se e as regiões que possuíam condições climáticas favoráveis são descritas como sendo importantes para a fixação do europeu.

As zonas de altitude acima de 1000m têm um clima tropical de altitude que se aproxima pelas suas características, **dos climas temperados**. Não têm que um mês verdadeiramente quente. Estas zonas localizam-se em Manica...e **são mais propícias à fixação do europeu**. As margens, quer do rio Limpopo, quer do Incomati, **de férteis aluviões irrigáveis e de bom clima**, constituem uma das melhores áreas para o **povoamento europeu**... (Loureiro, Patrício, Ibidem, p. 455)

Este texto sobre terras propícias à fixação do europeu, de férteis aluviões irrigáveis e de bom clima ao povoamento europeu, demonstra claramente os ideais da burguesia na partilha da África nos finais do século XIX, tal como é reveladora a conversa de Cecil Rhodes, com um amigo íntimo, o jornalista Stead, em 1895, a propósito de suas ideias imperialistas:

ontem estive no East-End londrino (bairro operário) e assisti a uma assembleia de desempregados. Ao ouvir ali discursos exaltados cuja nota dominante era: pão!, Pão!, e ao reflectir, de regresso a casa, sobre o que tinha ouvido, convenci-me, mais do que nunca, da importância do imperialismo... A ideia que acalento representa a solução do problema social: para salvar os 40 milhões de habitantes do Reino Unido de uma mortífera guerra civil, nós os políticos coloniais, devemos apoderar-nos de novos territórios; para eles enviaremos o excedente de população e neles encontraremos novos mercados para os produtos das nossas fábricas e das nossas minas. O império, sempre o tenho dito, é uma questão de estômago. Se quereis evitar a guerra civil, deveis tornar-vos imperialista (p. 205).



A província ultramarina e, mais tarde, colónia, era o local ideal para a solução dos problemas da Metrópole: fonte de matéria-prima para o consumo e para a indústria em desenvolvimento de Portugal, fonte de mão-de-obra barata, destino para os imigrantes portugueses e mercado potencial para os produtos portugueses.

De um modo geral, o discurso que a geografia escolar do período colonial difundiu, é associado ao pensamento de Hegel, como demonstrou Ferracini no estudo dos compêndios escolares, no Brasil, sobre a África na obra de Tancredo do Amaral. Para este autor, as ideias de civilização, de selvagens e de bárbaros tiveram forte influência hegeliana na medida em que para este, a África, da qual Moçambique é uma das partes, não tem história e a população vive na selvageria. Neste sentido, este pensamento foi utilizado para justificar a colonização e, como vimos mais acima, inserido no Acto colonial, serviu para legitimar a hierarquização da população de Moçambique em indígenas, assimilados e outros. Estes ideais serviram de modelo de análise da geografia, resultando em compêndios escolares de geografia de feição imperialista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A geografia escolar em Moçambique é fruto da colonização portuguesa. Isto é, ela foi introduzida com outros conteúdos escolares aquando da implantação do sistema de ensino colonial no país, muito antes de 1926. Apesar da introdução desta disciplina escolar ter sido feita num espaço caracterizado por disputas, conflitos e resistências do povo moçambicano à colonização, o seu discurso naturaliza a presença portuguesa em Moçambique, pois as finalidades patrimoniais e cívicas encobrem toda oposição e todo conflito sobre o espaço.

NOTAS

1. O ouro era o principal artigo de comércio e antes da chegada dos portugueses os swahili-árabes controlavam o ouro proveniente do Império de Mwenemutapa (UEM, 2000).
2. Este nome é derivado de amuralhados de pedra (do plural, madzimbabwe e singular Zimbabwe) com que a aristocracia fez rodear as suas habitações. Este Estado existiu entre 1250 e 1450 (UEM, 2000).
3. Resulta do abandono do grande zimbabwe por seus habitantes entre cerca de 1450 e 1550 (UEM, 2000).
4. Maior parte do seu território encontrava-se nas actuais fronteiras de Moçambique, entre a baía de Maputo e o rio Zambeze.
5. As clivagens internas entre as linhagens facilitaram o controle, “aparente”, da região, pelos portugueses.
6. Os três principais financiadores e credores de Portugal. Desde a guerra de sucessão de Espanha (1701 – 1714) Portugal está sob protetorado da Inglaterra. A Inglaterra defendeu-o e defendeu as possessões coloniais portuguesas para reforçar as suas próprias posições na luta contra os seu adversários: a Espanha e a França. A Inglaterra obteve em troca, vantagens comerciais, melhores condições para exportação de mercadorias e, sobretudo, para exportação de capitais para Portugal e suas colónias (Lénin, 2011, p. 213)



7. Um inglês que ficou rico com a exploração das minas de diamantes de Kimberley e de ouro do Transval.
8. A área compreendida entre essas colónias tinha sido colorida em tom rosado, o que fez com que o mapa tivesse sido apelidado de mapa cor de rosa.
9. Conhecido por ultimato inglês.
10. Fundada em 1893 por capitais britânicos. Ela emite a sua moeda e seus territórios Passam diretamente à administração do Estado em 1929, antes mesmo do prazo estipulado de 50 anos.
11. Fundada em 1891 por capitais portugueses, franceses, britânicos e sul-africanos. Ela tem o seu banco (Banco da Beira), emite sua moeda. Seu principal acionista é um deputado francês, Edmond Bartissol. Os territórios sob sua jurisdição passam à administração direta do Estado em 1942.
12. Incluindo a província de Nampula
13. Sucessor do Rei de Gaza, Soshangane, que criou o império de Gaza.
14. Esta data é contestada por Fernando Castelo Branco (1957) no seu estudo sobre, “O governador Pereira do Lago e o ensino em Moçambique”, in: XXIII Congresso Luso-Espanhol para o progresso das ciências. Este autor situa a implantação da escola pública a partir de 1766, com a chegada de Baltazar Pereira do Lago em 1765, governador e capitão de Moçambique, Sofala, Sena e toda a costa oriental de África.
15. Os Jesuítas estabeleceram-se em Portugal em 1540. Depois da sua expulsão eles retornaram discretamente a partir do séc XIX.
16. Lembrar que antes desta data já existiam os padres da companhia de Jesus em Boroma; os irmãos de São José de Cluny em Lourenço Marques, à Inhambane e Beira. Esta ordem não estava sob a administração portuguesa. Com os mesmos programas encontravam-se também os missionários protestantes: Anabatistas da missão Suíça romana e Awesleyana em Lourenço Marques, a Metodista em Inhambane e Mossurize e a igreja da Escócia em Nyassa.
17. Segundo o texto legislativo nº 36, de 12/11/1927, são considerados indígenas os indivíduos de raça negra ou os seus descendentes que: a) não fala português; b) praticam os usos e costumes característicos do meio indígena; c) não exercem nenhuma profissão, comércio ou indústria, ou não possuem nenhum bem de sustento (Augusto António). Contudo, o regime de indigenato não se encontrava em todas as colónias portuguesas. Este estava circuncrito à Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe e Timor.
18. A assimilação significava o reconhecimento oficial da entrada do indivíduo na comunidade lusitaniana. Para obter este estatuto o indivíduo deveria saber ler, escrever e falar português, ter meios de sustentar a sua família, ter um emprego estável e ter boa conduta. Era interdito ao assimilado de falar a sua língua, de visitar os seus parentes indígenas e de os receber. Todavia, evidências provam que a pretensão de assimilação foi bastante limitada. O recenseamento de 1950 ilustra que havia 5,6 milhões de africanos em Moçambique, e, entre eles somente 4300 pessoas é que tinham o estatuto de assimilados.
19. Rebatizadas em 1956 em escolas de adaptação ou escolas missionárias.
20. Contudo, Mondlane observa que havia muito poucas escolas missionárias que ofereciam o programa para este nível, de modo que as chances de uma criança indígena obter a qualificação necessária para entrar numa escola secundária eram nulas.



21. As culturas obrigatórias foram oficialmente abolidas com o Estatuto do indigenato em 1961 quando inicia a luta armada em Angola.
22. Na Beira, o liceu foi criado em 1954, em Quelimane e Nampula em 1961.
23. Pedro de Carvalho, Ciências geográfico-naturais (4ª classe), Porto editor, Porto, in Sérgio C.L. Nunes.
24. Tradução nossa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, L. S. M. de. Moçambique, 1896 – 1898. Lisboa: Sociedade de geografia de Lisboa, 1913.

AUDIGIER, F. Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. A la recherche de modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves, thèse pour le doctorat nouveau régime, Paris 7, Paris, 1993.

AUGUSTO, A. O ensino primário em Moçambique. XXIII congresso luso-espanhol para o progresso das ciências, Coimbra, tomo VI, 1957.

BELCHIOR, M. D. (1964 – 1965), Evolução política do ensino em Moçambique. Moçambique, curso de extensão universitária, Instituto Superior de ciências sociais e política ultramarina, Ministério do ultramar, centro de estudos políticos e sociais, Lisboa.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANCO Fernando Castelo. O governador Pereira do Lago e o ensino em Moçambique, in: XXIII Congresso Luso-Espanhol para o progresso das ciências, 1957.

BRITO, L. C. Le Frelimo et la construction de l'Etat national au Mozambique. Le sens de la référence au marxisme (1962 – 1983), thèse de doctorat nouveau régime, Paris 8, 1991.

CARVALHO, R. de. História do ensino em Portugal. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHERVEL, A. La culture scolaire. Une approche historique, Paris: Belin, 1998.

Colónia de Moçambique. Anuário do ensino. Lourenço Marques: Imprensa nacional, 1930.

Colónia de Moçambique. Anuário do ensino. Lourenço Marques: Imprensa nacional, 1948.

DURAND, R. Histoire du Portugal, France : Hatier, 1992.

FERRACINI, R. A África nos livros didáticos de geografia de 1890 à 2004. Geografia e pesquisa, Ourinhos, v. 4, n. 2, 69-92p., 2010.

FREIA, A.C.B. La géographie scolaire au Mozambique et le statut des figures, thèse de doctorat, Paris 7, 2006.

GASPERINI, L. Direction culturelle. Education et développement au Mozambique. Paris : PUF, Revue Tiers monde, tome xxv, 1984.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JOUANEAU, D. Le Mozambique. Paris : Karthala, 1995.

LEFORT, I. La lettre et l'esprit. Géographie scolaire et géographie savante en France (1870 – 1970). Paris, 1992.

LÊNIN, V. I. O imperialismo, etapa superior do capitalismo. Campinas, SP : FE/UNICAMP, 2011)



- LOUREIRO, J. L., PATRÍCIO, A. Compêndio de geografia para o 2º ciclo dos liceus. Porto editora, Vol 2, 3º, 4º. 5º anos, 1950.
- LOUREIRO, J. L., PATRÍCIO, A. Compêndio de geografia para o 2º ciclo dos liceus. Porto editora, Vol 2, 3º, 4º. 5º anos, *s.d.*
- MALHEIROS, M. L'enseignement, *in* : *exposition coloniale internationale*, Paris : imprimerie nationale, 1931.
- MANO, I. M. Compêndio de chorographia portugueza e história de geographia. Ensino secundário oficial. Porto, Magalhães e Figueiredo Lda editores, 1909.
- MAZULA, B. Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975 – 1985. Maputo: UEM, 1995. Moçambique.
- MOÇAMBIQUE. Atlas geográfico. Ministério da Educação, volume 1, 1986.
- MONDLANE, E. Mozambique de la colonisation portugaise à la libération nationale. Paris: Harmattan, 1979.
- MINAYO, M. C. de S. (Org). Pesquisa social. Teoria, método e criatividade. 18ª edição. Petrópolis: Vozes 2001.
- MONDLANE, E. Lutar por Moçambique. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1976.
- NUNES, S. C. L. L'évolution de l'enseignement de la géographie au Portugal à partir du 19^{ème} siècle (enseignement primaire et secondaire) *in* : Enseigner la géographie en Europe, Paris Reclus, 1991.
- PELISSIER, R. Naissance du Mozambique. Résistance et révoltes anticoloniales (1854 – 1918). France, tome1, 1984.
- UEM. História de Moçambique. Maputo: Livraria universitária, Vol 1, 2000.