

Warren Hastings (1732-1818).

À Espera de Emigrar

O Ensino da Língua Inglesa em Goa e Macau (Século XIX)

RUI SIMÕES*



L O quadro da diversidade linguística na Ásia, no século XIX, cruza de forma singular a presença das línguas locais e regionais com as línguas dos países colonizadores. As línguas portuguesa e inglesa, nomeadamente, tiveram percursos diversos de apropriação e integração junto das populações locais e acompanharam, no seu conhecimento, uso efectivo e propriedade, os modelos de integração das entidades colonizadoras ou administradoras, tanto nas práticas quotidianas como no universo simbólico das sociedades colonizadas ou sob protectorado.

O paralelo que pretendemos estabelecer para o universo da presença portuguesa na Ásia decorre da progressiva importância da língua inglesa na escolarização, pública e privada, no decurso do século XIX, para as populações de Goa e Macau, decorrente da crescente necessidade de emigrar, tanto para a Índia inglesa – sobretudo para contextos urbanos como Bombaim, Calcutá, Madrasta e Benares – e os restantes destinos da Ásia do Sudeste, como para os chamados Portos do Tratado, em particular Hong Kong.

* Licenciado em Antropologia [FCSH-UNL], pós-graduado em Psicologia Educacional [ISPA], mestre em Sociologia [FCSH-UNL], e doutorado em Ciências da Educação [FCSH-UNL]. Actualmente lecciona na Escola Superior de Comunicação Social do Instituto Politécnico de Lisboa. Os seus principais temas de pesquisa são sobre o “corpo e jogos tradicionais”, os “soft powers”, a “comunicação intercultural” e a “educação de matriz portuguesa na Ásia”.

Degree in Anthropology; M.A. in Sociology [FCSH-UNL]; postgraduate degree in Educational Psychology [ISPA] and a Ph.D. in Educational Sciences [FCSH-UNL]. He currently works at the School of Communication and Media Studies of the Lisbon Polytechnic Institute. His main research topics are the body and traditional games, soft powers, intercultural communication and Portuguese education in Asia.

Embora com enquadramentos distintos para os dois casos, como veremos adiante, não é indiferente a este desenvolvimento um conjunto de causas semelhantes na sua estrutura – a despeito de não ser evidente postular a uniformidade de um padrão de colonização britânico – que tanto dinamizam como condicionam os fluxos migratórios, como não é indiferente o facto de se tratar de territórios que proporcionaram, entre si, continuidades de interesses associados a rotas comerciais e a fluxos financeiros.

A abordagem dos estudos coloniais e pós-coloniais tende a incidir sobre as relações de poder entre potências colonizadoras e populações colonizadas, mitigando por vezes a atenção sobre as dimensões estratégicas e as recomposições sociais das populações locais, que decorrem da emergência de novos actores e de novos mecanismos de regulação de interesses. A leitura que daqui resulta articula atitudes tutelares, que vão de um mercado paternalismo ao estrito interesse económico, com a afirmação de alguns protagonistas locais, como parece decorrer na adopção da língua inglesa como língua veicular.

Os processos de globalização – ou mundialização – inscritos nas abordagens do colonialismo no século XIX, dão conta da existência de uma actividade financeira que associa as actividades bancárias e empresarial domiciliadas na Europa e na Ásia¹ e que tomam como palco dos seus investimentos a actividade produtiva de cidades como Singapura, Calcutá, Hong Kong ou Xangai, sem que daí decorra

EDUCAÇÃO

uma intervenção visível dos poderes soberanos, que ora reforçam ora subvertem. Os actores privilegiados da colocação destes investimentos estão bem longe de ser exclusivamente europeus ou americanos, abarcando também um conjunto de negociantes e capitalistas de múltiplas origens²: arménios, judeus sefarditas, parsis, muçulmanos e chineses, definidos sobretudo pela sua condição plutocrática mas invocando, também, a sua etnicidade ou afinidade confessional.

As estruturas administrativas coloniais – preenchidas por quadros metropolitanos, deslocados, com condições e prerrogativas substanciais – tornaram o provimento dos seus cargos particularmente apetecido às populações locais, tanto pelas compensações (ainda que muito mitigadas em relação aos primeiros) como pela proximidade à gestão da coisa pública, pela posição de mediação obtida e pelo prestígio correspondente. Mas o aumento de envergadura das administrações coloniais, como ocorreu na Índia britânica e em Hong Kong, impôs uma cooptação de funcionários locais, pela combinação da redução dos custos e da maior eficiência, o que comportou o duplo papel de gerar uma recomposição social na população local e de, com isso, mitigar surtos migratórios mais qualificados. E é na educação, nas suas línguas veiculares, no seu projecto curricular e na sua acreditação que reside, afinal, o agenciamento deste processo.

Situado essencialmente no século XIX, o artigo procura detalhar, num primeiro passo, o contexto da adopção, na Índia britânica, da língua inglesa como língua veicular preferencial, pela combinação das modalidades de participação dadas pela administração ao sistema de ensino e da abertura de cargos públicos às figuras locais assim habilitadas, procurando clarificar o impacto dessas disposições no sistema educativo da Índia portuguesa, nomeadamente em Goa; num segundo passo e algumas décadas mais tarde, procura recapitular as semelhanças do processo desenvolvido em Hong Kong, e dar conta, por seu turno, do seu impacto em Macau.

II. O nosso percurso inicia-se na Índia colonial britânica e acompanha o período de estabilização do *Raj*, a East India Company (EIC), cujo monopólio comercial, atribuído pela Coroa britânica em 1600, se configura na administração do território a partir de 1757 e se faz acompanhar por uma progressiva ocupação de territórios na Ásia, sobrepondo-se

às soberanias regionais e rebatendo os interesses portugueses, espanhóis e holandeses. Para além da actividade económica, ao longo dos séculos XVII e XVIII a EIC preocupa-se fundamentalmente com os conflitos mantidos com os potentados locais e com outras tentativas europeias de disputar a sua hegemonia. O conflito com os franceses é ultrapassado em 1760 e a Companhia domina praticamente a região, clarificando o seu papel face à Coroa Britânica entre 1784 e 1786. Após este período e até à sublevação de 1857, na Índia, a EIC renova – e revê a cada duas décadas – as condições do seu poder administrante na Índia, mesmo depois de ter perdido o monopólio do trato, em 1833.³

Ao longo do século XIX, a manutenção da estrutura administrativa e militar da EIC configura um encargo considerável, com a formação de quadros realizada em território britânico, no EIC Military Seminary, em Addiscombe (1809-1861) e no East India College, em Hertfordshire (1806-1858), dinamizado por Charles Grant). Os custos desta estrutura crescem com a efectiva penetração e abrangência da actividade colonial: a actividade administrativa e a aplicação do sistema fiscal e de licenciamentos, a regulação da ordem pública e da justiça, a instalação de um sistema de saúde de matriz ocidental e a dinamização do sistema de transportes, terrestres – nomeadamente o comboio – e marítimos, requerem um volume de funcionários que, a mimar a própria administração inglesa, fará crescer os encargos de forma geométrica. Na formação dos funcionários civis, para além das matérias específicas, os *curricula* incluíam o sânscrito, o bengali, o télugo, o hindí, o marata, o árabe e o persa e, nos militares, o urdu. A diversidade de formação linguística cumpria a filosofia dominante na Companhia – até às primeiras décadas do século XIX – de que a comunicação, a administração e os negócios deveriam ser conduzidas nas línguas locais.

Não é, pois, estranho que a possível formação de elementos da população local seja seriamente equacionada, diante da avaliação do custo efectivo destes quadros. Por seu turno, os recrutados locais recebem salários substancialmente mais baixos e dominam à partida as línguas vernáculas, integrando a sociedade indiana e a sua estrutura – nomeadamente na comunidade hindu, organizada em *varnas* e castas – onde se articulam os interesses privados de matriz local com as actividades da EIC, fruto de um conhecimento privilegiado dos seus “usos e costumes”. De resto, a tentação frequente de alguns dos quadros britânicos

migrarem para empresas próprias, pouco depois de chegar à Índia, implicava uma fórmula contratual, nem sempre eficaz, na qual esses mesmos quadros prescindiam de exercer actividade privada.⁴

Até ao *India Charter Act* de 1813, a EIC pouco se interessa pelo desenvolvimento da educação local ou orientada para os locais. Warren Hastings tinha, no século XVIII, manifestado apoio ao estudo do Persa, suportando a criação da madraça de Calcutá (1781) e Jonathan Duncan dinamiza o Sanskrit College em Benares⁵ (1791). Estas escolas, embora de iniciativa avulsa, procuram, entre outros objectivos, o provimento de magistrados em tribunais corânicos e hindus. A valorização das línguas e costumes locais foi, de modo simétrico, proporcionada aos quadros coloniais europeus na Índia através da criação do Fort William College (1800),⁶ em Calcutá. Esta posição dominante de tolerância e apoio ao ensino das línguas locais, articula-se com o estímulo à sua aprendizagem junto dos quadros britânicos e configura a perspectiva designada por *orientalista*.

As figuras que arvoram o discurso orientalista e se revêm nas suas disposições, encontram-se mais facilmente no contexto académico ou em sociedades científicas como a Asiatic Society (Calcutá, 1784) ou a Literary Society of Bombay, fundada no início do século e que, com a criação da Royal Asiatic Society (Londres, 1824), se torna a Bombay Branch of the Royal Asiatic Society (1830). Para estes, a tradução associa-se a um conhecimento profundo das línguas locais,⁷ englobando o ensino em persi, sânscrito e numa multiplicidade de *prakritos* (como o hindí, o guzerate ou o marata). Distinguem-se, também, por reconhecerem o valor das tradições éticas locais,⁸ como ocorre com John Tytler,⁹ que virá, de forma porventura tímida, a contrapor as suas ideias com Macaulay, ou Horace H. Wilson, autor de várias traduções de sânscrito para inglês, ambos defensores activos da recuperação das línguas vernáculas para a educação local. A deslocação de Wilson para Oxford, para leccionar sânscrito, dá lugar à nomeação, pelo governador William Bentinck, de um fervoroso anglicista, Charles Trevelyan, que, uma vez nomeado, tenta reverter o apoio aos colégios com *curricula* orientalistas.¹⁰ Trevelyan fornece, pois, o discurso que Bentinck recupera por razões bem mais concretas – tinha, afinal, recebido instruções, na sua partida para a Índia, para reduzir radicalmente os custos com os quadros expatriados¹¹ – o que garante



Thomas Babington Macaulay (1800-1859).

a inclusão, no *Charter Act* de 1833, de uma cláusula que qualifica para os postos no governo qualquer pessoa, sem discriminação de religião, nascimento, descendência ou cor; abertura que, tal como veremos em Hong Kong, limita cautelosamente, na prática, a chegada aos lugares de topo da administração.

A possibilidade da formação de quadros indianos desperta, de forma geral, uma forte desconfiança por parte dos europeus, quer pelas diferenças confessionais – anglicistas ou orientalistas, os europeus presentes advogam a superioridade do Cristianismo – quer pela imputação às populações locais de níveis de corrupção dramáticos e de uma tendência incontável para o não cumprimento de normas. Contudo, se o Islão e o Hinduísmo, por razões distintas, são associados a um grau inferior de civilização por anglicistas e orientalistas, os últimos mantêm o interesse pelo seu estudo e não deixam de sublinhar o paradoxo de formar Indianos apenas em língua inglesa, desperdiçando nesses potenciais quadros a vantagem do seu conhecimento da cultura local.

Com o *Charter Act* de 6 Setembro de 1813, a renovação do monopólio da EIC comporta a condição

EDUCAÇÃO

de que a educação local disponha de um *lakh* de rupias, quantia avultada que desperta uma acesa disputa: os *orientalistas* propõem o reforço da educação nas línguas locais e no parsi, língua administrativa da oligarquia muçulmana, dominante à chegada dos ingleses, e os *anglicistas* reforçam, por seu turno, os argumentos para a formação exclusivamente em língua inglesa; ainda desta vez, a cláusula 43 do *Charter Act* mantém o seu apoio à educação local,¹² sem que se faça qualquer menção selectiva à língua inglesa.

Note-se que o inglês era já, ao longo do século XVIII e início do século XIX, curricular na educação missionária. Contudo, é-o com o estatuto de segunda língua e com o propósito instrumental da propagação do Cristianismo por missionários locais; por outro lado, a EIC não parece nutrir, até então, uma especial empatia pela acção missionária. A emergência da perspectiva *anglicista* corresponde, pois, a uma viragem importante. O desenvolvimento das teses anglicistas é, geralmente, atribuído a Thomas Babington Macaulay, através da *Minute on Indian Education*, apresentada ao parlamento Britânico em 1835. O documento, eivado de uma retórica utilitarista e evangélica,¹³ não deixa de considerar o projecto educativo público, curiosamente, como secular; e isso porque – ao contrário do que ocorria em Inglaterra – a marca de uma educação confessional pública estava afastada pelas disposições constitucionais aplicáveis à Índia.¹⁴ Nessa perspectiva, Macaulay afasta do projecto uma pedagogia islâmica ou hindu tão só porque elas se inscrevem numa “retórica de falsidade”; para ele, como para Trevelyan e outros anglicistas,¹⁵ o conhecimento, a fé e a sociedade são conceitos agregados, noção recuperada faticamente em Macaulay.

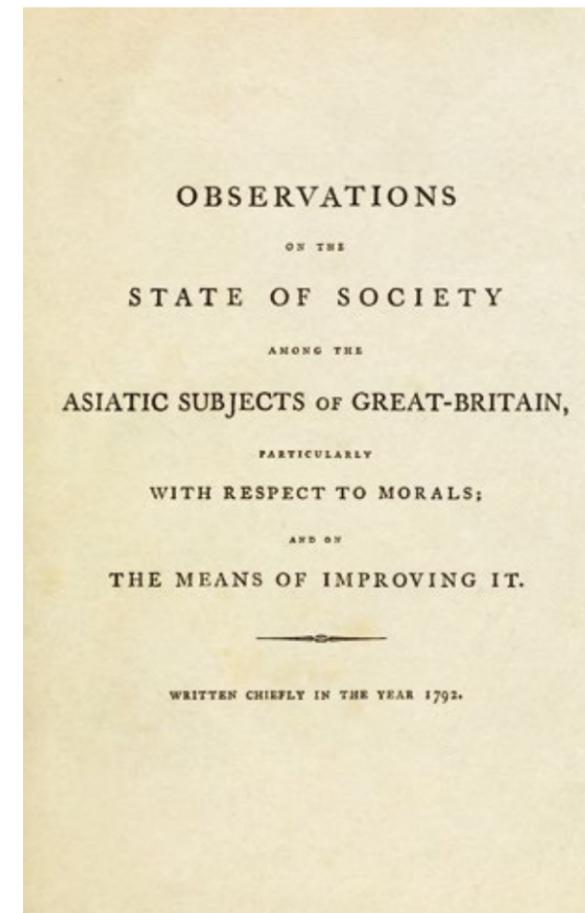
O discurso de Macaulay é, contudo, precedido – em cores fortes e por várias décadas – pelas *Observations on the State of Society among the Asiatic Subjects of Great Britain* (1792), documento pensado para a renovação do acordo com a EIC em 1793, mas que apenas tem projecção efectiva duas décadas mais tarde, na renovação de 1813, para garantir a aceitação do apoio da actividade missionária.¹⁶ Este envolvimento desencadeia, na prática, a colocação das estratégias educativas orientalistas e anglicistas em alternativa,¹⁷ sem que contudo se tenha expurgado a perspectiva orientalista, uma vez que o documento, como já vimos, mantém o apoio à aprendizagem em línguas vernáculas. Será só com Macaulay, e pela confirmação produzida em 1841 e,

sobretudo, em 1854, através do “Wood’s Dispatch on Education”, que a proposta anglicista se instalará definitivamente com a criação, no ano seguinte (1855), do primeiro departamento de Instrução Pública da Índia.¹⁸

O documento de Grant não deixa margem para dúvidas: “A verdadeira cura para a escuridão, é a introdução da luz. Os hindus erram, porque são ignorantes e os seus erros nunca lhes foram colocados. A comunicação da nossa luz e do nosso conhecimento provaria ser o melhor remédio para as suas perturbações; e este remédio é proposto com a plena convicção de que, se for criteriosa e pacientemente aplicado, terá grandes e felizes efeitos sobre eles, efeitos honrosos e vantajosas para nós ...”.¹⁹ O texto desenvolve-se ao longo de oito pontos, realçando o suposto atavismo e a resistência bramânica aos projectos de mudança.

No 4.º ponto, com o objectivo de salvaguardar a língua inglesa como panaceia moral, alonga-se numa curiosa caracterização da comunidade portuguesa: “os Portugueses da Índia, muitos dos quais falam inglês, são, contudo, ainda uma raça cruel e desprezível. Estes homens, descendentes dos soldados portugueses [...] e das mais baixas mulheres bengali [...] dispersos sob governos que lhe são estrangeiros, rejeitados pelas restantes classes, comumente sem educação, retendo apenas os erros da ‘persuasão’ Católica romana, crescem na ignorância, imoralidade e superstição [...]; e se eles sabem a língua inglesa, é apenas imperfeita e coloquialmente. Eles não podem ser referidos como espécimes dos efeitos do Cristianismo, [pois não] possuem quase nada dele além do nome”. Se a catilinária, fundada numa evidente aversão aos católicos tem, para Grant, o propósito essencial de suportar a predisposição local à conversão, dá-nos um curioso retrato da diversidade da presença portuguesa, ao prosseguir: “mas há outra descrição de pessoas sob a denominação geral de portugueses, mais respeitáveis; pessoas com alguma educação, que são funcionários, negociantes ou mercadores. Estes são, muitas vezes, homens com vidas decentes e de tolerável formação; são, em algum grau, um conjunto melhorado de pessoas que claramente souberam lucrar com o conhecimento e as relações com os europeus, em particular com os Ingleses”²⁰ no que parece reportar-se ao goeses católicos que se deslocam para a Índia, sobretudo na sequência da presença militar britânica em Goa.

No 6.º ponto refuta à ideia de que “basta uma administração que garanta a ordem e a paz social aos



súbditos asiáticos” sustentando que “um punhado de estrangeiros a dirigir um muito numeroso [conjunto de] pessoas, extremamente corruptas, e reforçados na sua corrupção pelas suas próprias instituições” e no 8.º, precede uma questão que adivinha nos seus interlocutores: “Se a língua inglesa e as opiniões dos ingleses são introduzidas nas nossas possessões asiáticas [...] se o Cristianismo é introduzido [...] não irão os indivíduos aprender a desejar a liberdade inglesa e a forma inglesa de governar? [...] não irá o exército [...] comandado por nativos da Índia, [ficar] sem apego ao estado soberano?”,²¹ argumento que resolverá, mais adiante, postulando que o “cristianismo busca o bem moral e a felicidade geral. Não se trata, na busca desses objectos, de construir um sistema político peculiar”.²²

Na sua *Minute on Indian Education* (1835), Macaulay funda a demonstração anglicista em exemplos, de que destacamos dois: a superioridade dos

EDUCATION

indicadores de venda dos livros em inglês face às obras em sânscrito e a referência a uma petição de ex-alunos do Sanskrit College, que pedem meios de sustento por se sentirem sem oportunidades face ao mercado de trabalho. A língua inglesa emerge, neste discurso, como desejada e com valor instrumental, junto das populações nativas, e Macaulay retoma a Grant, no final, a condição irreconciliável das línguas locais com a verdade, a fé e o conhecimento.²³

Embora se atribua a Macaulay a implementação definitiva da língua inglesa como língua de instrução, como sublinha Ghosh,²⁴ é pela mão de Bentinck²⁵ que, em Dezembro de 1834, Macaulay é nomeado Presidente do Committee of Public Instruction e é também ele que, poucas semanas depois da apresentação do memorando, promulga a sua efectiva aplicação.²⁶ Em 7 de Março de 1835, Bentinck assegura, antes de se retirar, que se concretize definitivamente a colocação da língua inglesa no ensino público, embora com alguma tolerância por projectos e escolas em línguas vernáculas.²⁷ Mas o projecto anglicista é marcadamente elitista²⁸ e as almas a salvar são, de preferência, as mais abastadas, dados os elevados custos dos colégios, ganhando o processo os matizes de alguma democratização apenas no século XX, com a administração do lorde Curzon (1899-1905).

A formalização do despacho de Charles Wood, em 1854²⁹ representa, finalmente, a subalternização das línguas locais ao propósito da divulgação dos conhecimentos europeus; este poderia ser divulgado às massas nas línguas vernáculas, mas apenas em língua inglesa para os níveis mais elevados.³⁰ É de assinalar que esse modelo de política educativa colonial britânica prosseguirá, na Índia, até ao fim do Império. O projecto, estritamente secular – tolerando embora o ensino confessional extra curricular – regula-se por um planeamento de atribuição de *grants-in-aid*, cujos exames estão a cargo das universidades que presidem a cada região. É a amplitude de implementação do Wood’s Education Dispatch que lhe traz um impacto mais significativo, supervisionado pelo Department of Public Instruction, criado no ano seguinte (1855). Ainda no século XIX, a Indian Education Commission, criada em 1882, enfatiza a intervenção no ensino superior; um ano mais tarde, um processo de avaliação dirigido por W. W. Hunter é apresentado à Administração, com quatro propostas: a prioridade à educação básica, a criação de duas modalidades de ensino secundário – vocacional e preparatório para o

EDUCAÇÃO

EDUCATION

percurso universitário – a privatização do sistema de ensino, apoiado parcialmente pelas *grant-in-aid*, e o estímulo à educação feminina.³¹

O cosmopolitismo dos centros financeiros emergentes na Índia colonial – Bombaim, Calcutá, Madrasta, Benares – é dominado pelos interesses centrados nas rotas formadas ao longo dos portos e mercados mantidos pelo Império Britânico, desde o trato na Ásia do Sudeste ao Extremo Oriente – nomeadamente com a China – e com a própria Europa. Daqui resulta uma visão pragmática da procura educativa, que reconhece a língua inglesa como *língua franca* e, com isso, um recurso imediato tanto para as oportunidades de negócio como para a integração no funcionalismo, amplamente compensadores.

É já sensível, neste período, que o diferendo orientalismo/anglicismo não se articula entre indianos e simpatizantes da cultura asiática *versus* europeus e anglófonos; figuras locais, como Ram Mohan Roy, dão voz ao desejo de difundir junto da população indiana a educação em língua veicular inglesa,³² tendo presente uma leitura pragmática, que colhe o interesse local, de forma imediata, tanto pelas oportunidades de provimento de cargos no funcionalismo público por indianos – a perspectiva porventura mais apetecida – como pela transversalidade do inglês na concretização de negócios ao longo das rotas comerciais do Império; e, também, pela utilidade de aceder directamente a outros conhecimentos científicos e tecnológicos.

Pennycock argumenta que a “perspectiva anglicista nunca eliminou a perspectiva orientalista; segundo, que ambos os discursos continuaram, sob diversas formas, até o presente; e que, em terceiro lugar, [ambas foram] igualmente cúmplices com o colonialismo”.³³ Se bem que o anglicismo possa ter vingado como tese oficial, na Índia como em Hong Kong o valor das línguas locais marcou sempre a agenda educativa, mesmo gerindo a sua subordinação formal à língua inglesa.

O balanço da polémica entre anglicistas e orientalistas levanta várias questões: (1) o peso de uma afirmação política e confessional de matriz evangélica, britânica, que procura ganhar terreno na actividade missionária, ao longo do século XIX; (2) uma articulação entre a educação em língua inglesa e duas ordens de questões: a missionária, relativa à relação preferencial entre a língua e a verdade cristã, e a pragmática, para prover o serviço do Império

com quadros locais; (3) O posicionamento das elites locais, em formação, valoriza a língua para lá destas motivações, encontrando no inglês o suporte para as oportunidades de negócio e mediação nas rotas do espaço colonial britânico; (4) ao longo dos territórios do império britânico deparamos com formas diversas de anglicismo, conciliadas em alguns dos seus passos com preocupações de conhecimento sobre as línguas autóctones; (5) por último, como destaca P. Nayar, é possível identificar no debate quatro temas centrais no discurso colonial sobre educação: a responsabilidade sobre dar uma educação europeia aos nativos, a rejeição das fórmulas educativas nativas, a necessidade de educar raparigas e o papel dos indianos de educação europeia no Império.³⁴

III. No século XIX, em Goa, a situação linguística é complexa. A língua nativa local é o concani, que não comparece geralmente sob a forma escrita, em devanagárico; o marata, língua do estado limítrofe, é o prácrito mais estudado. O português, língua oficial do território, é essencial nos actos de justiça e de administração, mas muito díspar no seu uso, o que acompanha a irregularidade da literacia local, promovida pela administração e pela Igreja. A replicação da escolarização metropolitana, localmente, favorecerá a aprendizagem do latim (nos Seminários) e, no ensino liceal, do francês e do inglês.

O percurso do nosso artigo procura interrogar os efeitos da reorientação anglicista da administração colonial britânica nos modelos de escolarização dos territórios de administração portuguesa. A anterioridade da presença portuguesa em Goa face à presença dos ingleses na Índia, não escapa à envergadura do desenvolvimento económico e às oportunidades de trabalho e investimento que motivam a deslocação de goeses para a Índia inglesa. Os fluxos migratórios entre o território de Goa e a Índia britânica, ao longo do século XIX e já dentro do século XX, manifestam origens e destinos recorrentes, ainda que não sejam a única fonte da presença portuguesa, ou assumida como de origem portuguesa, cabe notar, dado que um amplo conjunto de descendentes de portugueses, ou, para ser mais correcto, de católicos que assumem a identidade portuguesa, são arrolados como tal na Índia britânica.³⁵

O padrão educativo praticado em Goa, no período anterior ao século XIX, está preferencialmente ligado às ordens religiosas e aos processos de conversão,

abrangendo preferencialmente, por isso mesmo, os católicos. Goa sofre, em 1772, os efeitos da decisão de Pombal de expulsar os jesuítas e encerrar os seminários. Dado o impacto da Companhia de Jesus no sistema educativo, o quadro docente tem que se recompor com o recurso a professores laicos, os mestres de “ler, escrever e contar”. Em 1835, com a extinção das ordens religiosas e a aplicação das leis de Aguiar, o sistema aguarda reformas, que apenas surgirão em 1844 (decreto de 20 de Setembro), com um primeiro grau que abarca ler, escrever e contar, Aritmética, História e Geografia e um segundo grau com Filosofia, História e Geografia, mas também a Economia e Mecânica industriais e as línguas inglesa e francesa, mas só nas capitais de distrito. Mas a construção de uma educação laica, em particular no que respeita à língua veicular, está mais preocupada em eliminar a contaminação entre o concani e o nível de desempenho na língua portuguesa que na proficiência em língua inglesa.

As disposições do barão do Candal, em 1840, determinando que “os mestres de Canto das paróquias se abstenham de ensinar a ler e escrever (português), para o que não são idóneos por falta de exame”³⁶ dão lugar a um descontentamento nas administrações de Concelho e reflectem, afinal, um ensino público insuficiente, que se complementa com oferta privada; “em 1854 foram também criadas mais duas aulas de latim, uma em Salcete e outra em Bardez, e uma de inglês neste último Concelho, dada a crescente emigração para os domínios britânicos da Índia e a intensidade das nossas relações económicas com o mesmo vizinho império. [...] em 1869 [foi aberta] uma [Escola] de inglês em Margão”.³⁷

O interesse pela língua inglesa terá sido estimulado pela presença britânica, em 1779 com a permanência da marinha inglesa em Goa e, mais tarde, “durante as Guerras Napoleónicas, cerca de 16 anos, [quando] Goa foi ocupada pelas tropas inglesas com o pretexto da prevenção de um possível ataque francês. A maior parte das Forças Britânicas da Índia deixou Goa em 1813”,³⁸ associando-se-lhe a deslocação de alguns goeses ao serviço dos britânicos, sobretudo para Bombaim. A construção do Caminho de Ferro entre Goa e a Índia, em 1881, só aumenta as condições para este fluxo,³⁹ que se torna, na viragem do século, relevante nas remessas proporcionadas pelo emigrantes. Para a Índia britânica “os Goses migraram em primeiro lugar para Bombaim, Karachi, Calcutá e Puna [...] Em 1880,

cerca de 29 216 Goses, provenientes sobretudo das Velhas Conquistas, deixaram Goa. Em 1910 o número ascendia a 47 334”.⁴⁰

O tratamento diferenciado, pela administração, das comunidades católica e hindu, num padrão que persiste no século XIX, em Goa, remetia os católicos de “castas mais elevadas para a educação secular promovida pelo Estado em Panjim e Margão, dependendo os pobres das Escolas Paroquiais. Os hindus de castas altas traziam panditas da Índia britânica para [ensinar as crianças]”,⁴¹ dependendo os restantes, em grande parte, do mecenato local. É, contudo, na comunidade católica que mais se estimula a preparação para a migração e, com ela, o ensino da língua inglesa; mas a oferta continua a parecer insuficiente e pouco eficaz, tanto no ensino laico como na formação eclesiástica. Em finais do século XIX, o Pe. Caetano de Souza reitera a necessidade de instruir os seminaristas de Rachol “nas línguas dos paizes para onde seriam mandados, e particularmente na lingua inglesa, cujo conhecimento [...], é em particular ao clero de Goa, de mais ingente necessidade. Mas aprender uns elementos da grammatica inglesa, leitura e traducção em portuguez, não é seguramente adquirir conhecimentos d’essa lingua a ponto de poder afirmar-se que o nosso padre está a altura de satisfazer ás necessidades das missões que ainda temos em todas as principaes cidades da India britanica”.⁴²

O ensino público elementar de matriz portuguesa não se norteava, pois, para a emigração, preocupando-se essencialmente em salvaguardar os padrões da escolarização metropolitana. Nesses termos, a construção de *curricula* adequados à emigração figuram como situações marginais, para as autoridades, tendo sido difícil obter patrocínios para as escolas em língua inglesa, secundarizados os reportórios linguísticos noutros idiomas a um padrão veicular em língua portuguesa. O ensino particular foi, pois, ao longo da segunda metade do século XIX, o campo de negociação desta procura, dimensionando-se aos fluxos migratórios e também, à concentração regional da procura, como ocorre em Bardez, onde vingaram as escolas do “Padre” Lyons.⁴³ Sem propor uma data para o início do ensino e o estudo do inglês em Goa, o Pe. Correia-Afonso assinala a data de edição do primeiro jornal local em língua inglesa, o *Times of Goa*, em 1885, como testemunho plausível da banalização da língua.

Mas se o ensino da língua inglesa cresce com a emigração, as fórmulas de coesão das comunidades, em

EDUCAÇÃO

EDUCATION

particular no destino, dão lugar a uma preocupação crescente com a fragilização da sua afirmação identitária, referida como “desnacionalização”, que encontra no associativismo a resposta, tanto em manifestações folclorizantes – dança, música, teatro, gastronomia e outras modalidades de envolvimento ritual e convivial – como em projectos de ensino do português, consistentes com a circulação, ao longo do século XIX, de imprensa periódica em língua portuguesa.⁴⁴ Sem questionar o brio patriótico que lhes possa estar subjacente, estas manifestações confirmam, sobretudo, afinidades, organizam processos de solidariedade e de culto, reiteram as lideranças locais e dão substância à actividade consular, com a formulação de um reportório, em língua portuguesa – tornada uma *heritage language* – actualizado em contexto doméstico, associativo e confessional.

Goa mantém desde 1842 a Escola Médico-Cirúrgica, onde se formam não só os médicos locais mas se fornecem também os quadros de saúde ultramarinos, nomeadamente em Macau, Timor, mas também para Moçambique e, inevitavelmente, para a Índia inglesa, criando uma cota de emigração qualificada; também para a Índia britânica, mas no quadro diocesano, são enviados missionários, em particular para acompanharem as populações ligadas ao Padroado Português do Oriente.

A imprensa reflecte, em Goa, o discurso sobre a as sequelas deste processo: “É um facto incontestável que a instrução em Goa é um dos factores mais importantes de desnacionalização dos filhos deste país. Não fantasiemos. Olhem para as escolas inglesas espalhadas por todo o Estado da Índia Portuguesa: prósperas, populosas e progressivas./ E vejam o ensino nacional: cabisbaixo, em ruínas, quase morto./ Como combater este mal? Repreensivamente? Nunca. Deixem viver as escolas inglesas que elas são necessárias... Não se pode obrigar a ter fome aos que podem sair e fartar-se. O meio é outro: são escolas bem organizadas... que possam competir e vencer pela proficiência do ensino e perfeição do seu sistema”.⁴⁵

A utilização recorrente da língua inglesa traz consigo uma maior familiaridade com a escrita e a cultura anglo-saxónica junto das elites goesas, o que se patenteia, de resto, na sua produção literária e académica. Nesses termos, o uso e a propriedade da língua inglesa inscrevem-se na diáspora como elo efectivo de ligação progressivamente mais importante.

IV. Com a ocupação britânica de Hong Kong, em 1841, pouco antes dos tratados que consagram a sua ocupação, o terçar de armas entre os orientistas e anglicistas tinha tido o seu desfecho há cerca de uma década. Hong Kong apresenta um cosmopolitismo emergente: a população, maioritariamente chinesa, ora tem o território como destino, ora como etapa, em trânsito para outros destinos do Sudeste Asiático ou para o continente americano. Num desenho que nos é já familiar, a administração britânica não está especialmente interessada, no início, em interferir na educação da maioria chinesa ou das restantes populações presentes, que dinamizam pela via privada a sua própria escolarização. O enquadramento gerado, sem uma padronização, leva a que no território se multipliquem as fórmulas curriculares e as línguas veiculares. Ao contrário da Índia, Hong Kong cresce com uma rápida ocupação, centrado na vida portuária, e marcadamente cosmopolita desde o primeiro momento. Ao território inicial, ocupado em 1841, acrescenta-se a península de Kowloon em 1860 e os Novos Territórios, em 1898.

As academias e escolas chinesas pré Hong Kong tinham a sua actividade em curso, tendo vários candidatos ao mandarinato tido aprovação, nos exames imperiais, para os graus de *juren* e de *jinsbi*. O inventário feito em 1819⁴⁶ dá-nos conta de um percurso no processo de escolarização de matriz chinesa, que prossegue para lá da instalação da soberania inglesa.

Nos primeiros momentos da instalação de europeus e luso-asiáticos em Hong Kong a população cresce por causas sobretudo exógenas. Entre 1841 e 1860 a população passa de cerca de 5 600 pessoas para aproximadamente 120 000. A par com comerciantes provenientes da Europa e dos EUA, os anos 50 do século XIX trazem também alguns chineses prósperos e vários letrados, em fuga à sublevação dos Taipings. Este estatuto de “santuário” face às sucessivas diatribes políticas do continente manter-se-á ao longo dos Qing, nas várias feições da República e mesmo depois de 1949, desenhando-se um carácter estratégico a este acolhimento às figuras em contraciclo com a vida política chinesa. Daí decorre, também, uma incorporação de população chinesa diferenciada.

As iniciativas educativas missionárias – protestantes e católicas – são precoces na ocupação do território e o número de escolas deve mais à desenvoltura missionária ou a algumas iniciativas laicas, comunitárias, que à



Igreja e Seminário de Rachol em finais do século XIX.

iniciativa do Governo, que no essencial enquadra a escolarização através do Education Comitee. A lentidão da intervenção do Governo na educação não é conforme à constatação, precoce, de que o zelo missionário não cobria a totalidade dos interesses da educação pública.

Pelo caminho, sabemos que as primeiras aulas em português em 1844 e, no mesmo ano, em Inglês, tem lugar numa escola “dirigida por um senhor Caine”. Em 1848, o ensino em inglês dirigido a portugueses é acompanhado por uma aula de língua portuguesa, na Anglo-Portuguese School. Em 1949 “R. Freire abre outra escola para rapazes portugueses” e, em 1850, “fundaram-se mais duas [escolas para portugueses], uma dirigido por J. A. Pereira, e outra, por J. J. Souza Nessas escolas ensinava-se inglês, mas algumas lições de português elementar eram também ministradas aos estudantes”.⁴⁷

A abertura de escolas católicas enquadra progressivamente a população portuguesa a viver em

Hong Kong, garantindo a manutenção do espaço confessional mas assinalando uma rápida progressão para o inglês como língua veicular, tanto mais que estas escolas – como a St. Andrews, criada em 1855 – acolhem crianças de diversas nacionalidades;⁴⁸ a St. Andrews evolui para albergar fundamentalmente alunos portugueses (sobretudo macaenses) e chineses,⁴⁹ recebendo esporadicamente alunos de outras nacionalidades.

Em Maio de 1860, a acompanhar a criação do Education Comitee, tem lugar uma avaliação do ensino público e a criação de três escolas femininas católicas, Canossianas, em Caine Road, em simetria com a criação de escolas femininas protestantes e de uma escola católica para rapazes europeus, em Staunton Street, antecessora do St. Saviour’s College. Criado em Setembro de 1865, o St. Saviour’s resulta da unificação do ensino orientado pela Missão Católica, com aulas de português para principiantes. Situado em Wellington Street, mantinha secções inglesa e portuguesa. Em

EDUCAÇÃO

1874, o St. Saviour's College é orientado pelos irmãos das Escolas Cristãs, que se transfere para Caine Road com o nome de St Joseph's College.⁵⁰

O Ying Wa (Anglo-Chinese) College, criado em 1844 sob a tutela de James Legge para a formação de missionários protestantes chineses, encerra em 1856. Propondo a formação em inglês e chinês, revela um maior interesse dos alunos chineses pelo bilinguismo como instrumento nos negócios que na propagação da fé. Legge, como outros missionários protestantes, tornam-se adeptos de uma secularização de ensino do Inglês, vindo a propor a criação de escolas públicas abertas à população chinesa, paralela à formação confessional. O lastro confessional do Education Comitee leva a que a proposta seja recusada em 1845, só sendo repescada em 1860, num novo Board of Education – liderado de resto pelo próprio Legge, que aí permanecerá até 1865, ano em que é substituído pelo Education Department, sob a direcção de Frederic Stewart.

A iniciativa de criação de uma escola pública, em Hong Kong, recai sobre a Central School, criada em 1862 e dirigida por Frederick Stewart; como escola masculina, integra o ensino primário e secundário, com a expectativa de que os alunos chineses frequentassem aulas de inglês e os alunos europeus aprendessem, por seu turno, a língua chinesa. A escola muda sucessivamente o seu nome para Victoria School em 1889 e, no final do século, para Queen's College (1894), tornando-se, amiúde, objecto de polémica, mas servindo para balizar as modalidades de apoio para as restantes. A versão feminina da Central School é instalada em 1890, com o apoio de Emanuel Belilios, um próspero negociante judeu radicado em Hong Kong.

É com Frederick Stewart, em 1873, que se retoma à experiência educacional britânica o principal instrumento de regulação do sistema de ensino pelo Governo, as *grant-in-aid*, que estabelecem o financiamento para cada ano em função dos resultados obtidos em exames – sobre temas seculares⁵¹ – curricularmente prescritos pelo própria Administração. Nos primeiros anos, o apoio irá privilegiar os colégios protestantes, alargando-se aos católicos com o governador Hennessy, em 1880, um católico irlandês casado com uma euro-asiática. A figura de John Pope Hennessy representa uma importante viragem política em Hong Kong. Pouco estimado pelos residentes britânicos, promove a formação de cadetes para o acesso aos quadros superiores do funcionalismo – tendo como

questo a formação em Chinês, de resto – e anuncia a abertura do funcionalismo a funcionários chineses.

A abertura da administração às escolas católicas, para efeitos de concurso leva a que, até final do século, de uma escola com 110 alunos até 1879 se passe a cerca de 22 escolas com 1840 alunos; o sucesso deve-se à combinação de dois factores: a percepção do inglês como *língua franca* e a implementação dos *Local Oxford Examinations*, em 1889, que J. M. Braga atribui ao cuidado do governador Hennessy e que franqueiam o acesso à função pública⁵² através dos concursos para o Civil Service, no quadro do despacho da Coroa britânica, de Julho de 1870.

Mas esta abertura desencadeia, por seu turno, uma corrida de alunos chineses aos postos da administração, o que torna bem mais difícil o provimento de cargos pela população proveniente de Macau. O valor que os exames adquirem para a comunidade chinesa reforça a procura, por estes, dos colégios do território que pelo ranking proporciona melhor acesso às *grant-in-aid*.⁵³ A admissão precoce de alunos chineses está na origem da criação de uma classe média chinesa, qualificada e anglófona, que compete directamente com o espaço procurado pela comunidade macaense.

No decurso da avaliação de desempenho (1894) do Queens College, como Inspector of Schools, E. J. Eitel sublinha a incapacidade dos alunos chineses dominarem a oralidade como dominam a escrita e a aritmética; e prossegue “na minha opinião, é realmente necessário fazermos tudo o que pudermos para promover o conhecimento da língua inglesa falada nesta Colónia, em particular para libertar o comércio local, os negócios e a indústria da escravidão dos comerciantes intermediários e dos *compradores* que governarão enquanto as pessoas comuns não conseguirem falar e entender o inglês”; num segundo argumento sobre a aprendizagem do inglês, Eitel acrescenta: “sem o conhecimento de inglês falado, as pessoas permanecem chinesas por completo, e há entre a civilização europeia e a semi-barbárie chinesa, que só por graça é chamada civilização, um abismo que não pode ser ultrapassado”. Com este argumento, acrescenta “que o Governo, se ninguém mais o fizer, deve fomentar a procura pelas meninas chinesas de uma educação em inglês, para que [se tornem mais tarde esposas falantes da língua inglesa e para que possamos ter, mais tarde] crianças que falem Inglês desde a infância”.⁵⁴ Se a fluência e a precocidade na língua inglesa são os argumentos principais, a

aprendizagem do chinês não é questionada, pelo menos na sua visão instrumental.

O tratamento discriminatório dos euro-asiáticos, em Hong Kong, mesmo que mitigado, suscita uma viva reacção de alguns elementos da comunidade. Abrangidos por uma conotação condescendente, os “portuguese clerks” recebem salários inferiores aos europeus e dificilmente acedem a postos bem remunerados e prestigiantes. J. P. Braga publica *The Right of Aliens* (1895),⁵⁵ inventariando elementos de imprensa diária que manifestam essa discriminação.

O fluxo migratório proveniente de Macau, ao longo do século XIX, acompanha as gerações de portugueses já nascidos na colónia britânica; os quotidianos destas gerações operacionalizam-se entre um conhecimento oral da língua cantonense, da língua portuguesa – ligada ao contexto doméstico e, cerimonialmente, ao associativo – e da língua inglesa, presente no contexto escolar e no profissional; se situarmos ainda, para esta maioria luso-asiática, a herança do patoá, lidamos com uma paleta linguística bem variada. Os níveis de competência linguística variam não só com os níveis de literacia, mas também com a distância geracional da vinda da família de Macau. Mas se estes macaenses cumprissem a visão proposta pelos líderes da comunidade, sobretudo no último quartel do século XIX, em Macau, juntar-se-ia ainda o mandarim e, caso tivessem seguido o currículo proposto para o Seminário-Liceu (1881), o latim e o francês. Contudo, nem os alunos nem as escolas procuravam garantir este desiderato, seja em Macau seja em Hong Kong.

Na defesa veemente da necessidade de aprender o inglês, o chinês e manter o português, invocavam-se sucessivamente os requisitos para a migração, para a tradução – tornado um problema emergente com a escolarização de chineses em língua inglesa, em Hong Kong – e o português, dado como referente identitário.

O associativismo constitui o principal suporte institucional para a agregação dos portugueses residentes em Hong Kong, cumprindo múltiplas funções: internamente, de solidariedade, previdência e de regulação das lideranças; de partilha e assistência no plano confessional; e de representação nacionalista junto, nomeadamente, da Administração e do Cônsul; por fim, de uma afirmação de paridade face às restantes comunidades.

Em Macau, a Escola de Instrução Primária do sexo masculino é fundada em 1847, com uma verba

EDUCATION

deixada pelo empresário britânico James Matheson; que se anexa em 1859 ao Seminário; este, retomado pelos Jesuítas, torna-se a escola com maior procura local (150 alunos externos) até que, mais uma vez, os jesuítas estrangeiros são novamente expulsos, em 1871. A Nova Escola Macaense, criada em 1862, convida em Portugal dois professores e, de Inglaterra um professor inglês,⁵⁶ este último católico e natural de Londres, “para poder ensinar com perfeição e verdadeira pronúncia a língua inglesa”.⁵⁷

O padrão educativo praticado em Goa, no período anterior ao século XIX, está preferencialmente ligado às ordens religiosas e aos processos de conversão, abrangendo preferencialmente, por isso mesmo, os católicos.

A tentativa de reorganizar o ensino leva à criação de duas escolas femininas, em 1871, e uma masculina. Neste mesmo ano é fundada a Associação Promotora da Instrução dos Macaenses, que vem a promover cursos em língua veicular inglesa e o reforço – visando a competição directa com os chineses do território vizinho – da aprendizagem da língua chinesa. No intervalo que decorre entre 1884 e 1912, Pedro Nolasco da Silva assina 15 manuais de ensino da língua chinesa, a que acrescem mais dois, da autoria de J. V. Jorge e de Carlos Assumpção. Os três, tradutores-intérpretes, antecipam a necessidade de uma formação precoce na língua chinesa e inglesa – ainda em Macau – para garantir uma adequada qualificação dos jovens migrantes.

Estamos no último quartel do século XIX e as principais tendências do sistema de ensino de matriz portuguesa cumprem três projectos distintos: a proposta curricular da Escola Comercial procura assegurar o ensino do português, do inglês e do chinês, paralelamente ao ensino da Aritmética, Álgebra, História e Geografia, Ciências Naturais, da Escrituração Comercial e da Caligrafia. Este projecto incluirá a contratação de William Pereira e Hartt Milner, do último dos quais se

EDUCAÇÃO

espera a edição de manuais de História, mas também de manuais para a actividade comercial. Um manual de *book keeping*, em língua inglesa, da autoria de Milner, é editado em Hong Kong, com numerosos exemplos de empresas locais, reais ou confabuladas constrói uma verosímil antecipação, para os alunos, da actividade comercial no destino. O Seminário, embora em compromisso com alguns projectos migratórios, toma como figura privilegiada a formação missionária para fazer face às sucessivas, e caprichosas, configurações da Diocese de Macau. O Liceu percorreu, desde 1894 (criado em 1893), um percurso de rigorosa simetria aos programas da Metrópole, inscrevendo-se num outro projecto migratório, entre o retorno de metropolitanos e a procura de formação superior dos filhos das famílias macaenses mais prósperas.

A língua portuguesa, face ao surto migratório e ao processo de antecipação desenhado, refuncionaliza-se como *'heritage language'*, um traço de união, muito embora os modelos pedagógicos da época o defendam como uma língua veicular útil: “conhecer o nosso idioma, para melhor compreensão das prelecções dos professores e dos compêndios por onde estudam”.⁵⁸

No próprio Tratado de Tianjin (1858) é assinalada a prevalência da interpretação suportada na versão em língua inglesa sobre a versão em língua chinesa;⁵⁹ sendo embora uma marcação de posição diplomática entre vencedores e vencidos e, enquanto tal, pouco mais do que um detalhe para a população do território, inscreve a língua inglesa nas decisões finais, na diplomacia como nos negócios, clarificando-se nela a visão do poder. A propriedade em língua inglesa é, pois, a proximidade ao poder, à arbitragem e à decisão e o conhecimento da língua chinesa um instrumento para operar, no *front office* das transacções; até se banalizar, a diglossia de uma fracção da sociedade é, pois, uma condição de privilégio.

Foi esse o papel privilegiado dos euro-asiáticos, em Hong Kong. Até à emergência de uma população chinesa que domina a língua inglesa, serão figuras fundamentais para garantir a mediação; e é neste quadro que se compreende o enorme esforço feito para a promoção da aprendizagem escrita da língua chinesa junto dos filhos da terra – projecto que não terá alcançado os seus objectivos.

Das duas ordens de questões animam o contraste entre a Índia britânica e Hong Kong – para além da escala – e regulam as estratégias de ensino.

A população indiana, a despeito da sua mobilidade interna, estabiliza-se face à presença britânica que tem, sobre ela, um poder administrativo de facto. É na Índia que se desenvolve uma parcela relevante do processo produtivo sobre o qual se arbitra a aplicação de taxas e o poder britânico regula directamente as regras do modelo financeiro. Por seu turno, Hong Kong é, sobretudo, um espaço de mediação onde o governo administra os súbditos presentes, no território – mas não na China, o principal território da sua actividade económica – e onde tem uma capacidade limitada, a despeito dos Tratados, de regular no terreno a prática do trato. A emergência de algumas formas de criouliização a envolver um uso mais ou menos eficiente do inglês reflecte estratégias locais e práticas negociais que confirmam o seu estatuto como *lingua franca* mas que o retiram de uma tutela educativa britânica.

A circulação entre os capitais chineses ultramarinos e o continente que, com o passar dos anos, aí se vão sediando, vêm a constituir Hong Kong, já no último quartel do século XIX, como um relevante contexto de investimento. O peso e a colocação desses capitais não é regulado pela administração britânica; parece ver-se aí uma razão para equacionar a presença de membros da comunidade no aparelho administrativo e, mais tarde, decisório, do território.

O processo de satelização económica das colónias portuguesas na Ásia, face ao espaço colonial britânico, deve ser entendido pela diferença de escala e pelos corredores financeiros que assegura, nomeadamente entre o Sudeste asiático, a Índia e a China; nesses termos, não se assiste apenas a uma fuga em busca de emprego mas, em algumas situações, à procura de melhores condições de aplicação de competências ou de investimento, o que diversifica a população inscrita neste processo.

Em Goa, como em Macau, a antecipação do processo migratório, tornado estrutural, situa a competência em língua inglesa num patamar fundamental para as colocações no destino; nesses termos, a relutância do ensino de matriz metropolitana em servir essa finalidade favorece a criação de um número crescente de ofertas no ensino particular, irremediavelmente orientadas por padrões curriculares anglo-saxónicos.

Outra das regularidades que se verifica nos modelos de associativismo que acompanham os fluxos migratórios, resulta nos discursos sobre a “desnacionalização”,

crecentes na imprensa local. Incorporando uma disposição nostálgica e geracional, que incide sobre o domínio e o uso da língua portuguesa – tornada *heritage language* face ao recurso crescente da língua inglesa – têm lugar práticas folclorizantes e ritualizadas, com o aparente paradoxo de uma migração que conduz ao abandono da língua dada como materna, na origem, mas que se inscreve numa trama de solidariedades que a ela recorre como elo de ligação, no destino.

O fenómeno de recomposição social instaurado pela relação colonial, nomeadamente o seu agenciamento através do acesso de figuras locais às

carreiras do funcionalismo público e pela adopção dos modelos de literacia britânicos, parece corresponder ao *empowerment* de algumas parcelas da população, vindo a ser, para os migrantes originários dos territórios portugueses, uma forma evidente de competição.

O desempenho em língua inglesa – apesar do radicalismo anglicista, associado inevitavelmente a uma língua vernácula – coloca-se como uma alavanca para a promoção de funcionários locais e, inevitavelmente, um instrumento para a afirmação e os consumos, inscritos nas trajectórias cosmopolitas das elites indianas ou chinesas, em Bombaim ou em Hong Kong. 

NOTAS

- 1 Sobre a complexidade e a interdependência da actividade financeira entre Londres e a Índia, cf. A. Webster, “The Strategies and Limits of Gentlemanly Capitalism”. *Economic History Review*, 59 (4), 2006, pp. 743-764.
- 2 “The books of the Company are open at all times for the admission of British subjects and foreigners: no distinction exists as to religion, profession, or sex”, in P. Auber, *An Analysis of the Constitution of the East-India Company* (Londres:1826), p. 349, apud H. Bowen, *The Business of Empire: The East India Company and Imperial Britain, 1756-1833* (Cambridge: Cambridge University Press, 2006), pp. 84-85. A indústria indiana, bem como a exportação para a China, é, frequentemente, de capitais locais: “A great deal of the export trade in raw cotton and opium, primarily to China, and the re-export trade of British products throughout Asia was handled by Indian merchants in Bombay either on their own or in partnership with, or as agents for, British firms”, in M. Morris, “The Growth of Large-Scale Industry to 1947”, in D. Kumar (ed.), *The Cambridge Economic History of India*, vol. 2: c.1751-c.1970 (Cambridge: Cambridge University Press), p. 574; cf. igualmente C. Markovitz, *The Global World of Indian Merchants, 1750-1947* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000), em especial cap. 7, “The politics of merchant networks”, pp. 212-248; regista-se um interesse, nesses capitais “nativos”, de constituir empreendimentos mistos, como refere A. Webster, “Building Intra-Asian and Transcontinental Mercantile Networks in the Age of the British East India Company: The Rise and Fall of the House of John Palmer”, in U. Bosma & A. Webster (eds.), *Commodities, Ports and Asian Maritime Trade Since 1750* (Londres: Palgrave Macmillan, 2015), p. 157, onde, a propósito de algumas falências de empresários europeus, regista “a considerable appetite among Indian merchants for collaboration with European entrepreneurs.”
- 3 Sobre o papel da EIC como entidade administrante, na Índia, e a sua relação com a Coroa britânica, cf. N. Robins, *The Corporation that Changed the World* (Londres: Pluto Press, 2006), cap. 6: “Regulating the Company”, pp. 99-116 e J. Wilson, *The Dominance of Strangers: Modern Governance in Eastern India, 1780-1835* (Londres: Palgrave Macmillan, 2008), cap. 3: “Crisis, Anxiety and the Making of a New Order”, pp. 45-74; G. M. Anderson, R. E. McCormick & R. D. Tollison, destacam a complexidade e a especialização da EIC, atribuindo-lhe uma precoce multidivisionalidade: “by virtue of its trading monopoly, the Company was necessarily large in a time when the costs of communication, organization and control dictated that efficient firm-size be small. This point is bolstered by the fact that the Company’s shareholder-to-director ratio was incredibly small by modern standards [...] the low ratio [...] was necessitated by the very high organization costs and the need to monitor the affairs of the firm closely and frequently”, “The economic organization of the English East India Company”. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 4 (2-3), 1983 pp. 237-238.
- 4 “from 1787, the vast majority of Company servants were prohibited from involvement in private trade on their own account. in compensation, they were paid higher salaries and promised better opportunities for promotion through merit rather than patronage.” cf. A. Webster, *The Richest East India Merchant: The Life and Business of John Palmer of Calcutta, 1767-1836* (Rochester: Boydell Press, 2007), p. 9.
- 5 Como refere S. Pollock, “a British-sponsored system of panditic education was initiated with the founding in 1791 of the Sanskrit College in Banaras”, “Deep Orientalism? Notes on Sanskrit and Power Beyond the Raj”, in C. Breckenridge & P. Van der Veer, eds., *Orientalism and the Post-Colonial Predicament* (Philadelphia: University of Pennsylvania, 1993) p. 239; ainda sobre o Sanskrit College of Benares, cf. C. Bayly, “Orientalists, Informants and Critics in Benares, 1790-1860”, in J. Malik, ed., *Perspectives of Mutual Encounters in South Asian History, 1760-1860* (Leiden: Brill, 2000), pp. 97-127, em particular sobre os orientalistas europeus dedicados à tradução dos clássicos, Wilfor e Ballantine.
- 6 “Lord Wellesley established the Fort William College in 1800 for the training of the Civil Servants of the company in the language and customs of India. These were only personal initiatives of individuals. The Company was not interested in them.”, in D. Chand, “Education System in Pre-Independence India”. *International Journal of Applied Research*, 1 (2), 2015, p. 110.
- 7 Como descreve T. Allender “so called ‘orientalists’ who believed in teaching in the local languages of India and who were mostly Europeans receptive to the knowledge of the East as an important part of any government-devised curriculum”. “William Arnold and Experimental Education in North India, 1855-1859: An Innovative Model of State Schooling”. *Historical Studies in Education*, 16 (1), 2004, pp. 66.
- 8 “Early orientalist thought was born out of the political need to conciliate. As part of Warren Hasting’s strategy to keep the ‘literate classes’ loyal, section 43 of the 1813 India Charter Act deferred to ‘ancient’ learning via traditional methods, and it declared a respect for Sanscritic ethics”. *Ibidem*, p. 68.
- 9 “As a man of obvious literary talents, competent in Sanskrit, Arabic and Hindustani, and having been in charge of native students at three different institutions, Tytler spoke with authority on the character of native languages as well as that of native students. Tytler emphasized the

EDUCAÇÃO

EDUCATION

- practical benefits of translations, which allowed the translator to filter out information unnecessary for the recipient culture and to introduce extra information where required. In his words, translation was a pedagogical strategy that created the effects of dialogue while enabling a transformation”, in I. Pande, *Medicine, Race and Liberalism in British Bengal: Symptoms of Empire* (Londres: Routledge, 2010), p. 77.
- 10 “Trevelyan immediately set about attacking the Oriental colleges, which, he described, perhaps with good reason [...], as ‘sleepy, sluggish, inanimate machines’ [...], and the Orientalist faction on the GCPI, whom he characterized as a group of self-interested antiquaries representative of uselessness and the ivory tower”. In S. Evans, *The Introduction and Spread of English language Education in Hong Kong (1842-1913): A Study of Language Policies and Practices in British Colonial Education* (Edinburgh: University of Edinburgh, 2003), p. 57. Ph.D. Dissertation.
- 11 *Ibidem*, pp. 58-59.
- 12 “a sum of not less than one lac of rupees in each year shall be set apart and applied to the revival and improvement of literature, and the encouragement of the learned natives of India, and for the introduction and promotion of a knowledge of the sciences among the inhabitants of the British territories in India and that any schools, public lectures, or other institutions for the purposes aforesaid, which shall be founded at the presidencies of Fort William, Fort St. George, or Bombay, or in any other parts of the British territories in India”. In *Minutes of Evidence taken before the Select Committee on the Affairs of the East India Company (1832)* (Londres: The House of Commons), p. 486: (4.) Extract letter, in the Public Department, to Bengal: 6 September 1813.
- 13 “There is much in that Minute about religion that scholars have ignored in favour of the cultural angle, but religion was far more crucial in shaping the substantive policies. As Macaulay put it, direct state proselytization in Christianity would remain barred, but, at the same time, Sanskrit and Arabic could no longer receive patronage from public funds, simply for being the language of Hindu and Muslim religious texts. It could not be expected that public funds would be used to teach false history, false astronomy and false medicine, even though these had religious validity (for Indians)”. In N. Chatterjee, *The Making of Indian Secularism: Empire, Law and Christianity, 1830-1960* (Londres: Palgrave Macmillan, 2011), p. 30.
- 14 “The answer to that question is that they did not; just because the scope of religious education is severely restricted by constitutional provisions in India, it does not follow that this was what British statesmen were out to create in the early nineteenth century”. *Ibidem*, p. 26.
- 15 “Language was identified as a particularly important realm in need of liberation; hence, Trevelyan, convinced of the right of people to be governed in their ‘own’ language, would have the monopolized elite languages of Sanskrit, Arabic and Persian replaced by popular education in English and the ‘national vernaculars’. To his mind, knowledge, faith and society were parts of a total system; hence, pulling out the epistemological carpet would undermine the corrupt religious specialists, and it was his privately expressed belief that this would lead Indians from false religions to Christianity (Protestantism).” *Ibidem*, p. 30.
- “The government had endorsed the evangelical principle that it had a duty to support English education as a means of bringing about the moral regeneration of India. Trevelyan had been a determined advocate of that principle for ten years, confident that the government, by supporting English, would further the conversion of India to Christianity”, J. Hilliker, “Charles Edward Trevelyan as an Educational Reformer in India 1827-1838”. *Canadian Journal of History*, 9 (3), 1974, pp. 291. Cf., ainda, C. Trevelyan, *On the Education of the People of India* (Paternoster-Row: Orme, Brown, Green, & Longmans, 1838), pp. 170-185, Inserida no cap. VI. a nota sobre “the establishment of a comprehensive system of public instruction for the whole of British India urgently required”.
- 16 “In his pamphlet, Grant argued that Britain had an obligation to attend to the happiness, general welfare, and moral improvement of the people under its rule in India, and that the only way to do this was to accept that empire must legitimate itself through Christian principles, and by seeking to promote those principles through education and conversion.” In N. Dirks, *The Scandal of Empire: India and the Creation of Imperial Britain* (Cambridge: Harvard University Press, 2006), p. 300.
- 17 “This began to change with the 1813 East India Company charter which gave the company responsibility for education, and encouraged missionary activity. Although sometimes different in emphasis, missionary education can be regarded as broadly ‘colonial’ in practical and epistemological terms. This 1813 change began a trend away from accommodation of indigenous culture and beliefs, usually associated with the ‘Orientalists’, and a more determined effort by some individuals to impose ‘progressive’ Western education and corresponding social reform – the ‘Anglicist camp’”. C. Ellis, “Education for All: Reassessing the Historiography of Education in Colonial India”. *History Compass*, 7 (2), 2009, p. 364.
- 18 O Department of Public Instruction, em 1855, substituiu os Committee of Public Instruction e o Council of Education, passando não só a assumir a tutela como também a ser responsável pela difusão do ensino. “The dispatch was to form the basis for all future legislation regarding the spread of education in India. Almost all the proposals in wood’s dispatch were implemented”. In D. Chand, “Education System ...”, cit., p. 113.
- 19 *Report from the Select Committee on the Affairs of the East India Company: With minutes of evidence in six parts (1832.08.16)* (Londres: The House of Commons), General Appendix: p. 60. Trad. livre.
- 20 *Ibidem*, p. 66.
- 21 *Ibidem*, p. 72.
- 22 *Ibidem*, p. 75.
- 23 “We are to teach false history, false astronomy, false medicine, because we find them in company with a false religion. We abstain, and I trust shall always abstain, from giving any public encouragement to those who are engaged in the work of converting the natives to Christianity”. “Minute recorded in the General Department by Thomas Babington Macaulay [...] dated 2 February 1835”. In L. Zastoupil, & M. Moir, eds., *The Great Indian Education Debate: Documents relating to the Orientalist-Anglicist Controversy, 1781-1843* (Londres: Routledge, 1999), p. 166.
- 24 Cf. S. Ghosh, “Bentinck, Macaulay and the Introduction of English Education in India”. *History of Education*, 24 (1), 1995, p. 21.
- 25 Lord William Bentinck, governador-geral da Índia entre 1828 e 1835.
- 26 “His Lordship-in-Council is of the opinion that the great object of the British Government ought to be the promotion of European literature and science among the natives of India, and that all funds appropriated for the purpose of education would be best employed on English education alone. His Lordship-in-Council directs that all the funds which these reforms will leave at the disposal of the Committee be henceforth employed in imparting to the Native population knowledge of English literature and science through the medium of the English language”. In S. Ghosh, “Bentinck, Macaulay...”, cit., p. 21.
- 27 “The ‘Court of Directors’ 1841 dispatch [...] represented a ‘victory’ for the Anglicists since it confirmed that the primary goal of British policy in India was the dissemination of European literature and science. However, the directors’ recommendation that Western learning be imparted by means of either the vernacular languages or English would have found favour with moderates in both parties, since the development of vernacular education was an important long-term objective of both the Anglicists and the Orientalists”. Cf. S. Evans, “Macaulay’s Minute Revisited: Colonial Language Policy in Nineteenth-century India”. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23 (4), 2002, p. 275.
- 28 “The main priority was the education of the elite in the hope that the benefits would gradually filter down to the masses but not change the social structure”. In C. Ellis, “Education for All: Reassessing the Historiography of Education in Colonial India”. *History Compass*, 7 (2), 2009, p. 364.
- 29 Cf. C. Whitehead, “The Concept of British Education Policy in the Colonies 1850-1960”. *Journal of Educational Administration and History*, 39 (2), 2007, p. 163.
- 30 “We have declared that our object is to extend European knowledge throughout all classes of the people. We have shown that this object must be effected by means of the English language in the higher branches of institution, and by that of the vernacular languages of India to the great mass of the people.” In J. A. Richey, ed., *Selections from Educational Records, Part II: 1840-1859* (Calcutá: Superintendent of Government Printing, 1922, p. 392), apud S. Evans “Macaulay’s Minute Revisited...”, cit., p. 276.
- 31 Cf. D. Chand, “Education System ...”, cit., pp. 111-112.
- 32 “The scale in favour of English language and Western literature was main economic factor – Indians wanted a system of education which could help them to earn their livelihood. Progressive Indian elements also favoured the spread of Western learning and English education. Raja Ram Mohan Roy protested against Government proposals to strengthen the Madras, Calcutta and Banaras Sanskrit colleges and establishment of more oriental colleges in Bengal”. *Ibidem*, p. 110.
- 33 In A. Pennycook, *English and the Discourses of Colonialism*. Londres: Routledge, 1998, p. 80
- 34 Cf. P. K. Nayar, *Colonial Voices: The Discourses of Empire* (Malden: Wiley-Blackwell, 2012), p. 175.
- 35 Cf. nota 19.
- 36 In L. M. Bragança, “A educação e o ensino na Índia Portuguesa”. *A Índia Portuguesa* (vol. 2) (Nova Goa: Imprensa Nacional, 1923), pp. 19-20.
- 37 *Ibidem*, p. 87.
- 38 In J. Correia-Afonso, S. J., “Sociedade Goesa e Língua Inglesa”. *Povos e Culturas* (5), 1996, p. 355.
- 39 “A construção do caminho de ferro deu incremento à emigração goesa, de duas maneiras. Em primeiro lugar, facilitou a saída da população de Salcete, a qual se foi estabelecendo em Húbli, Belgão e outras regiões de Karnataka, assim como em Poona e Bombaim. Em segundo lugar, imprimiu um novo carácter à emigração bardezana, fechando a Bardês os mercados dos Gates, que em grande parte eram providos de peixe, sal e pimenta e ainda de outros artigos variados, pelos pequenos negociantes de Camorlim, Colvale, Assegão, Anjuna, Tivim e Assonora”, in A. C. Fernandes, *Emigração Indo-Portuguesa*, (Lisboa: Sociedade de Geografia de Lisboa, 1938) apud J. Correia-Afonso, S. J., *Povos e Culturas* (5), cit., p. 356.
- 40 In F. Gracias, “Goans away from Goa: Migration to the Middle East”. *Lusotopia* 7, 2000, p. 425; a autora assinala a prevalência de residentes de Bardês, por disporem de um mais elevado nível de literacia [nota 10].
- 41 In M. A. Couto, *Goa: A Daughter’s Story* (Londres: Penguin, 2005), p. 223; acrescenta a autora: “however, towards the end of the 19th century, the impetus to introduce English education came from the Christian laity”.
- 42 In Pe. C. F. de Souza, *Instituições Portuguezas de Educação e Instrução no Oriente. Estudos Históricos e Archeológicos* (Bombaim: Job Printing, Press, 1890), p. 150.
- 43 “Não sendo Goês nem sacerdote – embora tivesse frequentado o seminário – o ‘Padre’ Lyons (1846-1925) iniciou aulas de Inglês, primeiro em Siolim (1881) e depois em Arpora (1886), onde fundou a St. Joseph’s High School”. J. Correia-Afonso, S. J., *Povos e Culturas* (5), cit., p. 358.
- 44 São cerca de três dezenas os periódicos editados em Bombaim no século XIX, em língua portuguesa ou com secções em língua portuguesa, iniciando-se com o *Messenger Bombayense* (1831-1832), e entre as quais se destacam o *Pregoeiro da Liberdade* (1838-1846), a *Abelha de Bombaim* (1841-1861) e a *A Índia Catholica* (1874-1885); mais de metade dos títulos inicia a sua publicação, efêmera, na última década, com excepções como *O Povo Goano* (1892-1895), *A Luz* (1894-1918) ou *The Echo* (1897-1922). Esta aparente profusão editorial, envolvendo projectos noticiosos, políticos, literários e confessionais, é ocupada de modo crescente pelas secções em inglês (e em concani) e, na sua maior parte, tem como destino de distribuição Goa, o que se poderá dever tanto às condições proporcionadas pelas tipografias em Bombaim como pela ultrapassagem da censura em Goa. Cf. A. M. Costa, *Dicionário de Literatura Goesa* (Macau: Instituto Cultural de Macau, 1997); Silva Leal, *Jornais Indo-Portugueses* (Lisboa: Libânio da Silva, 1898) e A. Mártires Lopes, *Imprensa de Goa* (Lisboa: Comissariado do Governo para os Assuntos do Estado da Índia, 1971).
- 45 Citando o *Heraldo* de 21.10.1904, apud A. H. Carneiro, *O Ensino do Estado da Índia*, cit., vol. 1, p. 288.
- 46 In A. Sweeting, *Education in Hong Kong Pre-1841 to 1941: Fact and Opinion* (Hong Kong: Hong Kong University Press, 1990), p. 91.
- 47 “There were hardly any children of British, Portuguese or other foreign parentage in Hongkong during the first two or three years of the Colony’s existence, when living conditions in the settlement were notoriously unwholesome and unhealthy. However, as early as 1844 the Catholic Mission opened its first school in Hongkong, designed to provide some instruction in the English language, principally for boys of Portuguese parentage.” In J. P. Braga, “The Portuguese in Hongkong and China: Their beginning, settlement and progress during one hundred years”. *Boletim do Instituto Luís de Camões*, 12 (1-2), pp. 169-171, 1978 [1944].
- 48 “St. Andrew’s School was established, after a public meeting on 6 March, by prominent local residents (mostly Europeans) who disliked the religious character of missionary schools and the schools under the Education Committee. Prominent at the public meeting was Mr Andrew Shortrede, Editor of the China Mail, who declared that ‘it was not very creditable to Hongkong that, though it had existed for twelve years as a British Colony, it was without a Public School for instruction in English, so that the children of our countrymen were less cared for, growing up in greater ignorance, than the Chinese. St. Andrew’s School, financed from public subscriptions, offered instruction in English to over 100 children of 10 nationalities. The school was supported, at first enthusiastically, by voluntary contributions. It closed in 1861.” In A. Sweeting, *Education in Hong Kong...*, cit., p. 148.
- 49 “the principal attendants at this School are Portuguese and Chinese, besides some Parsees and children belonging to other countries”. In E. J. Eitel, “Materials for a History of Education in Hong Kong”. *The China Review*, 5, (1890-1891) p. 339.
- 50 “o St. Joseph’s College, como então se chamava, abriu com 165 alunos, quase todos rapazes portugueses e com cinco professores”. In J. M. Braga, *O Ensino da Língua Portuguesa em Hong Kong: Algumas Notas sobre a sua História* (Macau: Imprensa Nacional, 1969), p. 88.
- 51 Cf. A. Sweeting, *Education in Hong Kong...*, cit., p. 209.
- 52 In J. P. Braga, *The Rights of Aliens in Hong Kong* (Hong Kong: Noronha & C.º, 1895), pp. XXIII recapitula as palavras do Governador: “No prize of material prosperity, social rank, or office so high that it is not open to any British subject in this Colony possessed of a thorough knowledge of English”.
- 53 Cf. Fok K. C., *Lectures on Hong Kong History: Hong Kong role in Modern Chinese History* (Hong Kong: The Commercial Press, 1990), p. 17.
- 54 Report of the Committee appointed by His Excellency Sir William Robinson [...] to enquire into the expenditure of the Colony and to suggest what economies can be effected therein without sacrifice of efficiency in the public service ... (1894). Hong Kong: Noronha & C.º, p. 86.
- 55 Cf. J. P. Braga (1895). *The rights of aliens in Hongkong: being a record of the discussion carried on through the medium of the public press as to the employment of aliens in the colony*. Hong Kong : Noronha & Co. *Ibidem*, pp. 68-69.
- 57 In *Echo do Povo*, 01.05.1862, p. 3.
- 58 *Ibidem*, p. 2.
- 59 Como refere B. K. Tsou: “The unequal status of the two languages was clearly reflected in Article 50, which set the stage for the growth in importance of English in Hong Kong [...] and established the basis for English to be the only official language in Hong Kong for much of its history” (“Aspects of the Two Language System and Three Language Problem in the Changing Society of Hong Kong”). In Sue Wright, ed., *One Country, Two Systems, Three Languages* (Bristol: Multilingual Matters, 1997), pp. 22-23.