

**A Colonialidade do Saber no Ensino da História:
uma perspectiva pós-colonial e intercultural**

Hélia Santos

2005

*O Cabo dos Trabalhos: Revista Electrónica dos Programas de Mestrado e
Doutoramento do CES/FEUC/FLUC, Nº 1, 2006.*

<http://cabodostrabalhos.ces.uc.pt/n1/ensaios.php>

1. Introdução

Enquanto projecto de sociedade, a Educação apresenta, geralmente, um cunho nacional com base na história, cultura, mitos, tradições nacionais e locais. O cunho nacional do currículo é, pode afirmar-se, inevitável. Contudo, quando a história do país se cruza com vários povos e culturas, como é o caso português, torna-se pertinente analisar até que ponto essa história mantém uma versão excludente dos envolvidos nesses processos de longa interacção desigual e opressora, continuando a silenciar as suas histórias e a sua versão da história e recorrendo a estereótipos e mitos do “brando e grandioso colonialismo”. Confirmando-se esta hipótese, a educação toma um tom nacionalista.

O silêncio sobre África nas sociedades ocidentais é gritante. Mas mais do que o silêncio, permanecem os estereótipos sobre a “Mãe África”, os mitos, as ideias preconcebidas, cuja difícil tarefa de desconstrução se complica, entre outros factores, pelo facto de sentimentos racistas e xenófobos permanecerem nas sociedades, impedindo que se afrente essas ideias fictícias. Além disso, o “monopólio cultural” detido pelo *Norte*, com maior predominância da cultura norte-americana, diminui o conhecimento e, principalmente, a curiosidade sobre outras formas de estar, lançando um olhar enviesado por estereótipos e visões pouco informadas sobre essas outras realidades.

Esta situação, como mencionado antes, não se tem perpetuado apenas por motivos racistas ou pela imposição cultural do *Norte*, mas igualmente pela permanência de uma Educação eurocêntrica e de carácter nacionalista na maioria das sociedades ocidentais, que reproduzem um olhar “viciado” sobre África, recorrendo aos estereótipos e ideias desenvolvidas durante séculos de colonialismo.

Numa primeira parte, lançarei um olhar sobre alguma da variadíssima literatura pós-colonial que reclama o *rehistoricizar* das histórias silenciadas, inventadas, oprimidas, assimiladas durante anos de violência colonial (não só física

como cognitiva), imagens essas que se têm perpetuado no presente, não só nas ex-metrópoles como também nas ex-colónias.

Apesar de todo o colonialismo ser um acto violento, terão havido vários colonialismos e, conseqüentemente, também vários pós-colonialismos. Portugal, como “centro imaginado” (Ribeiro, 2004) de um império durante cinco séculos, e enquanto país localizado na semiperiferia mundial, teve uma história colonial com algumas características próprias, e revela ainda alguns sentimentos pouco claros e até paradoxais em relação a esse passado “grandioso”. Tentarei desenvolver estas ideias na parte seguinte do trabalho.

Por fim, pretendo analisar como a Educação em Portugal tem mantido um registo pouco justo, igualmente “silencioso”, sobre as realidades africanas. Analisarei os programas curriculares da disciplina de história no ensino secundário, actualmente em vigor.

2. A necessária *rehistorização* da história ocidental

Os estudos pós-coloniais têm vindo a explorar o que o período colonial significou, e continua a significar, para as sociedades colonizadas e colonizadoras. Segundo uma definição apontada por Santos (2004a: 8),

pós-colonialismo [é] um conjunto de correntes teóricas e analíticas, com forte implantação nos estudos culturais, mas hoje presente em todas as ciências sociais, que têm em comum darem primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo. [...] Para esta corrente, é problemático saber até que ponto vivemos em sociedades pós-coloniais.

Para estas correntes, o período colonial foi violento física e epistemologicamente. Esse período resultou num apagamento da história dos povos colonizados e numa tentativa de “branqueamento” das suas culturas e organizações de vida e de pensamento. O Iluminismo ocidental, defensor de uma organização de pensamento racional, considerando-a a única origem de conhecimento, terá auxiliado o projecto colonial, no sentido de impor a organização política, económica, social e cultural ocidental, de forma a dominar outros territórios.

A ciência moderna, que conheceu um grande crescimento nos séculos XVIII e XIX em termos de reconhecimento social e político, veio “ajudar” o projecto colonial no sentido em que forneceu uma justificação (principalmente antropológica) para o domínio ocidental sobre os territórios africanos, asiáticos e sul-americanos. O racionalismo recusava o que não compreendia, classificando de obscurantista, incivilizado e ligado à natureza o conhecimento que encontrou em África e na América do Sul. Kant afirmava, num discurso altamente racista:

Os negros de África não têm por natureza nenhum sentimento que se eleve acima do insignificante. [...] entre as centenas ou milhares de negros que são transportados dos seus países para outros lugares [...] ainda não foi encontrado nenhum que tenha apresentado algo de grandioso na arte ou na ciência [...]. (*apud* Mignolo, 2003: 633-4)

A sincronia entre o projecto da ciência moderna, o projecto colonial e o projecto do capitalismo¹ é bastante clara. Apesar da primeira modernidade (defendida por Dussel e Mignolo) ter-se iniciado com as primeiras navegações de portugueses e espanhóis nos séculos XV e XVI, será nos séculos XVIII e XIX que, não só a ciência moderna conhece um maior desenvolvimento, como a revolução industrial atinge o seu pico e os projectos imperiais da maioria dos estados coloniais se realizam politicamente. Na verdade, os projectos coloniais e os interesses ocidentais sobre as sociedades do Sul tiveram um objectivo bastante claro: a exploração

económica de recursos naturais e humanos para responder ao desenvolvimento capitalista das sociedades do Norte. Os argumentos humanistas, civilizacionais e “científicos”² terão cumprido, no meu entender, a mera função de “aliviar” as consciências das populações oriundas da metrópole justificando as suas acções de “cúmplices” e de beneficiadores desse projecto económico. A forma como estas “crenças”³ e projectos sociais se impuseram de forma tão perene nas sociedades é hoje questionada pelos estudos pós-coloniais.

Santos (2004a: 16-7), sobre esta questão, afirma que o facto de o desenvolvimento moderno e capitalista se ter imposto de tal forma que o conhecimento-regulação transformou o colonialismo em “ordem”, levou a que “a zona colonial e a zona epistemológica, ambas caracterizadas por desigualdades drásticas de poder, foram-se progressivamente transformando uma na outra - um processo de fusão que contribuiu precisamente para que o colonialismo como relação social sobrevivesse ao colonialismo como relação política”. Ou seja, os projectos de modernidade e de capitalismo impuseram-se enquanto única e total forma de organização de conhecimento e de poder, levando a que o colonialismo, enquanto projecto intimamente ligado àqueles, se impusesse com a mesma naturalidade nas mentalidades e formas de vida ocidentais. Logo, o fim do colonialismo enquanto relação política não significou o fim do colonialismo enquanto relação social. Nesta ordem de ideias, vários autores sul-americanos e asiáticos têm estabelecido a diferença entre colonialismo (político) e colonialidade (de poder, de saber, de ser).

Olhemos, agora, com maior pormenor as teses coloniais que levaram à inferiorização do “índio”, do “selvagem”, do “tribal”. Num século em que as teorias modernas e liberais tomavam forma e a ciência tomava o papel central no pensamento europeu, o distanciamento entre dois mundos era tido como “a verdade”: a cultura e a natureza, o civilizado e o selvagem, o tradicional e o moderno.

Se o selvagem é, por excelência, o lugar da inferioridade; a natureza é, por excelência, o lugar da exterioridade. Mas como o que é exterior não pertence e o que não pertence não é reconhecido como igual, o lugar de exterioridade é também um lugar de inferioridade. (Santos, Meneses e Nunes, 2004: 25)

É desta forma que Santos, Meneses e Nunes recordam a lógica dicotômica da modernidade na base das relações fortemente desiguais entre o colonizado e o colonizador, e na criação da alteridade máxima da modernidade. Olhando o “selvagem” como parte da natureza, e distanciando-se a si mesmo desse mundo exterior, o homem⁴ ocidental procurou ignorar, relegar para uma posição de inferioridade ou negar outros conhecimentos, outras formas de vida, outras narrativas que, ao contrário do que o cânone histórico ocidental afirma, existiam há muitos milhares de anos, com uma organização social e cultural própria.

A produção do Ocidente como forma de conhecimento hegemónico exigiu a criação de um Outro, constituído como um ser intrinsecamente desqualificado, um repositório de características inferiores em relação ao saber e poder ocidentais e, por isso, disponível para ser usado e apropriado. (Santos, Meneses e Nunes, 2004: 24)

Segundo Dussel (*apud* Santos, Meneses e Nunes, 2004: 25), as formas de conhecimento alternativas foram encaradas pelo conhecimento científico como inferiores e destruídas, impedindo as populações que deles dependiam a continuarem a sua forma autónoma de desenvolvimento. Para estes autores, a hegemonia do conhecimento “ocidental” não passa de “uma forma de particularismo ocidental cuja especificidade consiste em ter poder para definir como particulares, locais, contextuais e situacionais todos os conhecimentos com que ela rivalizam” (Santos, Meneses e Nunes, 2004: 25).⁵

Este “epistemicídio”⁶ é hoje denunciado por autores pós-coloniais como uma das violências mais duradouras perpetradas durante o período colonial, com base na racionalidade moderna ocidental. Esta violência não terá destruído a totalidade dessa diversidade epistemológica, mas tê-la-á tornado invisível e “acarret[ado] a liquidação ou a subalternização dos grupos sociais cujas práticas assentavam em tais conhecimentos” (Santos, Meneses e Nunes, 2004: 20). O que os autores reclamam é uma descolonização dos saberes e, na terminologia de Boaventura de Sousa Santos, uma *ecologia de saberes* (Santos, 2003b). Ou seja, um diálogo hermenêutico (Chakrabarty, 2000; Santos, 2004b) entre os diversos saberes, para que a incompletude inerente a qualquer cultura ou conhecimento seja, não minorada, mas sim complexificada, em busca de novos sentidos. Só esse processo mútuo e recíproco de auto-reflexividade dialógica será produtivo, construtivo, e solidário, contribuindo assim para um conhecimento-emancipação.

Olhando um caso concreto em África, Paula Meneses tem-se debruçado sobre a questão da coexistência entre a chamada “medicina moderna” e a “medicina tradicional” em Moçambique. Esta distinção é mantida pelo Estado e suas instituições (quer no período colonial quer actualmente), os quais reconhecem como legítima e oficial a medicina moderna, ou seja, a biomedicina. Porém, segundo a autora, o que existe em Moçambique é um sistema médico misto, híbrido, composto por esses dois “universos”. A medicina tradicional, embora ignorada pelo Estado moderno, é legitimada “pela grande afluência de pacientes a estes terapeutas” (Meneses, 2004: 358).

Também o sistema jurídico e o Estado de direito são uma realidade híbrida em alguns países, como por exemplo, Moçambique. Boaventura de Sousa Santos e João Carlos Trindade (2003) têm vindo a estudar a multiplicidade de sistemas jurídicos e judiciais naquele território. Em Moçambique, para além dos tribunais oficiais, encontramos autoridades tradicionais que desenvolvem importantes acções

de resolução de conflitos, e constituem mesmo, em localidades mais remotas, o único recurso jurídico das populações. Esta multiplicidade de realidades leva Santos (2003a) a afirmar que o Estado moçambicano é heterogéneo, apresentando um pluralismo jurídico e um sistema de interlegalidades, apesar de apenas o sistema jurídico oficial ser reconhecido enquanto parte do Estado democrático de Moçambique.

A violência epistémica do “Ocidente” sobre o “Resto” inclui no seu projecto uma imagem ahistórica do Sul. No caso de África esse esvaziamento de sentido histórico agrava-se. Na concepção moderna, África é um continente sem história anterior à época em que foi “descoberta” pelo Norte. Hegel escrevia:

Historicamente, África não é parte do mundo; não tem movimento ou desenvolvimento que possa apresentar. Os movimentos históricos que apresenta - na região nortenha do continente - pertencem ao mundo asiático e europeu (*apud* Santos, Meneses e Nunes, 2004: 25)

Ora, os movimentos históricos a que Hegel se refere são igualmente referidos por Mudimbe na sua obra *The Idea of Africa* (1994), onde o autor, naturalmente, não divide o espaço africano entre espaços africanos, asiáticos e europeus. É significativo que Hegel referira que a história do Egipto, por exemplo, pertence a outro continente fora daquele em que este país está localizado. A suposição do autor remete para a conclusão de que, na concepção da modernidade ocidental, qualquer produção de conhecimento no mundo tem de vir, obrigatoriamente, da Europa; nunca de África...

Retornando à obra de Mudimbe, este filósofo Congolês defende que a ideia que temos de África e a própria história africana é uma invenção produzida pelo Ocidente. No prefácio, Mudimbe resume da seguinte forma os argumentos anteriormente apresentados:

African discourses have been silenced radically or, in most cases, converted by conquering Western discourses. The popular local knowledges have been subsumed critically by “scientific” disciplines. This process meant not only a transcending of the original locality, but also, through translation (which is, in reality, a transmutation), what I call the “invention” of Africa took place. (Mudimbe, 1994: xiv-xv)

Esta obra é, assim, um recontar de histórias europeias sobre África, e das imagens que essas narrativas foram construindo sobre aquele continente. É o recontar da “biblioteca colonial” que foi sendo construída entre os séculos XV e XIX (*ibid.*: xii). O autor afronta a versão eurocêntrica dessa história “universal”, tornando claro o carácter fictício dessa bibliografia (ainda que por vezes tomada como “científica” e histórica).

Mudimbe vem recordar-nos de relatos da Grécia clássica, por exemplo, de contactos entre povos helénicos e povos africanos, que além de aparecerem em literatura,⁷ aparecem representados em inúmeras obras de cerâmica. Em termos históricos, o autor alerta para a mentira sobre a circum-navegação do território Africano, e conta que há relatos sobre a circum-navegação da Lybia (termo para África) por um navegador grego, Necos, o que vem questionar a presunção de Portugal de ter sido o primeiro povo a dar “novos mundos ao mundo”.⁸

Necos’s *periplus* took place long before, in the sixth century B.C. Herodotus details the enterprise of the Phoenician crew working for the Egyptian Pharaoh, specifies the first known exploration of the continent, “which is encompassed by the sea save only where it borders on Asia” (IV, 42), and, finally, unknowingly, gives proof of the circumnavigation: “it was in the third year that the crew rounded the Pillars of

Heracles and came to Egypt. There they said [...] they had the sun on their right hand" (*ibid.*: 18).

O autor alerta, igualmente, para o facto de ter sido durante os séculos da presença hegemónica ocidental em África, que se desenvolve a imagem daquele território como "'a refused place' [...]: a hot piece of land on which pathetic beings live on roots, herbs and camels' milk" (*ibid.*: 9).⁹

Por fim, e porque este fantástico livro não se baseia apenas no discurso escrito, o autor também reflecte sobre a interacção e a influência exercida pela arte africana na arte europeia. A arte africana, chamada "arte primitiva", terá sido a inspiração para o desenvolvimento da arte mais *naïve*, minimalista, abstracta dos modernistas europeus, como Gauguin, Klee, Braque, Picasso, etc:

From this viewpoint, Constantin Brancusi, Franz Marc, Henri Matisse, Pablo Picasso, André Derain, Maurice de Vlaminck, and many others are without doubt "primitive" artists. Not only did they move in a counterculture circle symbolically analogous to that of "primitive societies", but, more important, they took pride in inspiring themselves from works of these societies, and reevaluated not only traditional Western techniques and styles but also their own perceptions, attitudes, and aesthetics in order patiently to "digest primitive art" and produce a new art (Goldwater 1986). They had, as Kandinsky put it, renounced the importance of the external in the name of "interior truths" (Kandinsky 1914). (*ibid.*: 56)

Mudimbe deixa, contudo, claro que não foi um processo emancipatório ou de valorização da arte africana por parte desses artistas (a obra deste autor não é de todo ingénua...). Os autores terão-se inspirado nessa arte¹⁰ como forma de rebeldia e procura de uma ruptura com a arte academicamente ensinada, clássica e normativa. Para estes jovens pintores, inspirarem-se em arte "primitiva" anónima seria o

impensável, logo o mais inovador e subversivo. (*ibid.*: 61) Também eles terão contribuído para o esvaziamento de África na Europa, se tivermos em conta o processo de silenciamento dessas influências africanas. Não haverá muitos europeus que, actualmente, não saibam apreciar uma obra de Picasso ou Gauguin; porém, poucos conseguirão identificar a arte africana na origem de algumas das suas obras. Terá havido, portanto, uma co-optação artística. Este exemplo poderá ser tomado como ilustrativo da injustiça cognitiva perpetrada durante séculos, e que ainda se mantém.

Mas este “braqueamento” não ocorreu apenas na Europa (algo que os mais conservadores justificariam com facilidade usando argumentos de cariz nacionalista). Esses processos ocorreram no próprio espaço africano, como é característico de qualquer colonialismo.¹¹ Lançando um olhar à realidade social colonial africana, Mudimbe explora como este processo de aniquilação de memórias e de conhecimentos “tradicionais” foi sendo realizado. Baseando-se na realidade do Congo, e no caso concreto do projecto experimental ocorrido no *Centre Extra-Coutumier* de Elisabethville, Mudimbe refere que a divisão absoluta entre a população nativa e a colonial começou a ser alvo de uma política de conversão, da qual Elisabethville foi pioneira. Em 1932, constituiu-se aí uma “comunidade nativa” onde se pretendia misturar elementos nativos com elementos coloniais, a fim de experimentar uma “nova memória”. Mudimbe conta-nos que havia uma política clara e intensiva de assimilação e conversão, que passava por três fases: “Christian marriages and patrilineal succession, the language hierarchy [being French considered the most prestigious one], and professionalization” (Mudimbe, 1994: 133). A educação colonial cumpria um papel central, tendo sido implementada, desde 1889, como uma educação para as massas, marcada pela tradição judaico-cristã, centrada em valores como a família e a responsabilidade cívica. Criavam-se, assim, duas memórias distintas:

Caught between two distinct memories, the “évoluant” of the Centre attempted to prove that in his thoughts, life, and work he had succeeded in repressing the traditional African memory and was thus open to assimilation into the new memory [...] (*ibid.*: 133).

Resumindo, de uma realidade totalmente dividida entre os colonos e os nativos, tentou-se inventar uma nova memória, com base nos valores morais e cívicos ocidentais. Mudimbe conta-nos como o processo de aculturação tomou forma na realidade congoleza, e afirma que foi um processo bem sucedido, resultado de uma cumplicidade, mais ou menos óbvia, entre o sistema político e o da igreja católica no projecto da colonização. Mudimbe resume, da seguinte forma, o que considera ter sido um processo de transformação da memória em África:

The metamorphosis of a memory, such as that found in an African colonial territory, is not simply a symbolic occurrence. It takes place during a process of neutralization, re-creation, and rearrangement of a site, of its geography, and of the values by which a tradition distinguished it. Such has been the meaning since of the fifteenth century, of the principle of “terra nullius”, which granted the Christian princes the right to dispossess non-European peoples and to transform their histories. The principle of conversion, embedded within the system of values taught by the schools and fostered within European civilization as a whole, found concrete expression in the colonization of the “pagans”. In this colonial gesture, the metamorphosis of memory was an inescapable moral duty. It was also most obviously a force of domination, and its counterpart, subjugation, marks the transformation of a memory whose reconstruction testifies to this very violence. (*ibid.*: 134)

Também nas ex-colónias portuguesas, os movimentos de libertação reclamaram uma outra história e uma outra educação, revelando uma consciência

política sobre a importância que teria o “branqueamento” da história africana, substituída pela história colonial, em termos culturais, sociais e políticos. Em Moçambique, Eduardo Mondlane, com a sua obra *Lutar por Moçambique* (1995), denuncia a estratégia portuguesa de diferenciar o acesso à educação naquele território. Mondlane recorda que “as escolas para africanos eram sobretudo agências difusoras da língua e cultura portuguesas” (Mondlane, 1995: 56) Especificamente quanto às disciplinas e seus programas, Mondlane alerta para que “uma análise de conteúdo dos livros escolares mostra que a cultura portuguesa constitui o ponto central; a História e Geografia africanas são totalmente ignoradas. As matérias principais são a língua portuguesa, Geografia das descobertas e conquistas portuguesas, moral cristã, trabalhos manuais e agricultura.” (*ibid.*: 58) Ao contrário da política belga, de implementação de uma educação de massas, a educação promovida nas ex-colónias pelo Estado português era extremamente desigual e sectária. Administrativa e organizacionalmente, o ensino em Moçambique impedia o sucesso escolar das crianças “nativas”, até porque os objectivos da educação para as populações africanas eram, segundo uma carta pastoral do Cardeal Gouveia, em 1960, as seguintes:

Tentamos atingir a população nativa em extensão e profundidade para os ensinar a ler, escrever e contar, não para os fazer “doutores” [...] Educá-los e instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los da atracção das cidades [...] as escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos aos nativos o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que o protege (*apud* Mondlane 1995: 56).

Em termos de resultados, cerca de 95 a 98 por cento da população moçambicana mantinha-se analfabeta nos anos 60... Uma das reivindicações dos movimentos de libertação era, portanto, a mudança educativa e cultural.

Em Cabo-Verde e Guiné destacou-se o “pensador-guerrilheiro” Amílcar Cabral, pela aliança que procurou entre a luta armada de libertação e a intensa produção intelectual e diplomática.¹² Cabral defendia que a cultura popular era uma arma contra a dominação colonial, uma vez que

apenas podem mobilizar-se, organizar-se e lutar as sociedades que preservam a sua cultura. [...] Também - e porque uma sociedade que se liberta verdadeiramente do jugo estrangeiro retoma os caminhos ascendentes da sua própria cultura, a qual se alimenta da realidade viva do meio e nega tanto as influências nocivas como toda a espécie de sujeição às culturas estrangeiras - a luta de libertação é, acima de tudo, um acto de cultura (Cabral, 1974a: 31).

Cabral defendia, portanto, um investimento em escolas e educação para as populações enquanto meio de emancipação anti-colonial e afirmação nacional. O programa de Cabral incluía:

a prática da democracia, da crítica e da auto-crítica, a participação crescente das populações na gestão da sua vida, a alfabetização, a criação de escolas e de serviços sanitários, a formação de quadros saídos dos meios rurais e operários, e muitas outras realizações que implicam uma verdadeira marcha forçada da sociedade no caminho do progresso cultural. Isto mostra que a luta de libertação não é só um facto cultural, é também um factor de cultura (Cabral, 1974a: 32).

Para terminar esta primeira parte, e na sequência do raciocínio de Mudimbe em relação à transformação da memória perpetrada pelos regimes coloniais em África, Chakrabarty (2000: 27) olha o eurocentrismo esmagador nas histórias de países como a Índia, a China, o Quénia. Segundo este autor, o discurso académico indiano actual mantém como centro, como “soberana”, a história europeia. No seu

livro, Chakrabarty defende que as histórias de países não europeus acabam por ser periféricas em relação à história eurocêntrica que domina o discurso (e o imaginário, acrescento) contemporâneo na Índia:

Third-world historians feel a need to refer to Works in European history; historians of Europe do not feel any need to reciprocate. (*ibid.*: 28)

Mas a problemática do eurocentrismo não é somente explorada por este autor ou por autores com referência à realidade indiana. O eurocentrismo é um conceito central nos estudos e teorias pós-coloniais, porque é um pressuposto marcadamente colonialista. Não sendo o objectivo deste trabalho explorar todos os autores e teorias pós-coloniais (tarefa inatingível), pretendo recordar apenas mais dois autores.

Walter Mignolo, teórico literário e cultural, argentino e naturalizado norte-americano, apresenta uma breve definição de eurocentrismo:

O eurocentrismo funciona como se não houvesse nenhum lado de fora das macronarrativas canónicas da civilização ocidental ou da Modernidade europeia desde a Renascença. (2003: 665)

Porém, aponta certos perigos, em tom de crítica, a autores que ele considera fazerem críticas eurocêtricas ao eurocentrismo, e reafirma a necessidade de descolonizar o conhecimento, uma vez que é “bem conhecida [a] geo-história de Hegel, já que ela foi construída como uma geopolítica do conhecimento [que] é colonizadora, que é nossa tarefa descolonizar” (Mignolo, 2003: 654).

Nesta sequência, Santos e Nunes apontam, precisamente, a necessidade de descolonizar o conhecimento e de descentrar a geopolítica do conhecimento como estratégia central na construção de um multiculturalismo emancipatório e crítico, por oposição ao que denominam por “multiculturalismo celebratório”, apolítico:

O primeiro tipo de estratégias propõe a construção de historiografias e de discursos emancipatórios “alternativos” ou “subalternos”, a partir da identificação de formas e de narrativas “nativas” de resistência ou de oposição à dominação colonial ou do capitalismo global. (Santos e Nunes, 2004: 31)

Quando olhamos programas curriculares de disciplinas como a história, num país como Portugal, entendemos de imediato a necessidade de descolonização do conhecimento, pois encontramos uma história focada na versão ocidental da modernidade, e não a sua outra versão - a colonial. Como Santos (2004a: 7) defende, a violência exercida sobre povos na imposição dessa modernidade “nunca foi incluída na auto-representação da modernidade ocidental porque o colonialismo foi concebido como missão civilizadora dentro do marco historicista ocidental nos termos do qual o desenvolvimento europeu apontava o caminho ao resto do mundo”. Igualmente Mignolo alerta para o facto da história ser sempre contada só pela metade, pela *versão da modernidade*:

O discurso da história regional do pensamento europeu [...] é, no entanto, dupla. Por um lado, ela é a “história da modernidade europeia” mas, por outro, ela é também a “história silenciada da *colonialidade* europeia”. Enquanto a primeira consiste numa história de auto-afirmação e de celebração dos sucessos intelectuais e científicos, a outra é uma história de negações e de repúdios de todas as outras formas de racionalidade. (Mignolo, 2003: 644, minha ênfase)

3. O colonialismo português

Penso que as características históricas coloniais apresentadas nas páginas anteriores são aplicáveis a todos os impérios europeus, sem excepção. Apesar disso, concordo

quando se refere que existiram particularismos nas várias experiências coloniais, resultantes de diferentes contextos socio-económicos, e como tal, também se reflectem em realidades pós-coloniais particulares.¹³ O caso de Portugal diverge, em vários pontos, do caso britânico (o exemplo hegemónico do processo colonial) ou belga (brevemente apresentado com as referências feitas no trabalho de Mudimbe), principalmente pelas condições socio-económicas diferentes, uma vez que a metrópole do império português era, ela própria, desde o século XVII, localizada na semiperiferia mundial, e uma “colónia informal” de Inglaterra.¹⁴

No caso português, os primeiros dois séculos de contactos com os territórios do Sul foram principalmente contactos mercantis, sem imposição de organização política da metrópole, mas sim uma espécie de auto-gestão das colónias. O império colonial português estabeleceu-se no seguimento da declaração da independência do Brasil, o que, principalmente por motivos económicos, provocou um maior interesse pelos territórios africanos. Um outro episódio que terá estado na base da efectiva consolidação do império português em África foi o Ultimato de 1890, quando a Inglaterra terá impedido Portugal de concretizar o seu “sonho” de constituir um novo Brasil em África, através do projecto “mapa cor-de-rosa”.¹⁵ Estes acontecimentos acabaram por precipitar a “corrida a África”, motivada por interesses económicos, e suportada por uma teoria social darwinista, que, defendendo a tese do evolucionismo social, apresentava uma ideologia de sociedades superiores e inferiores.

Portugal também utilizou estes argumentos para justificar a sua política colonial. Porém, aqui reside uma diferença entre o colonialismo português e o inglês: no caso do primeiro, a justificação da permanência em África não se dava apenas com o argumento de fazer parte das “raças superiores” (até porque essa afirmação nunca foi consensual),¹⁶ mas igualmente pelos “direitos históricos” que o povo português reclamava sobre aqueles territórios.

No mesmo século em que se discutia o abolicionismo, a teoria evolucionista de Darwin era utilizada para justificar a permanência ocidental em territórios africanos. Neste aparente paradoxo, Portugal resolveu a situação aliando as duas teorias, ao revelar, por um lado, uma relativa precocidade na decisão de proibir o trabalho e comércio escravagista,¹⁷ e, por outro, ao modificar a legislação de forma a substituir, aparentemente, a figura do “escravo” pela figura do “indígena”. Na verdade,

a sociedade portuguesa, que desde o século XV viveu numa situação de intimidade com os escravos negros, encara com naturalidade esse estatuto dos homens africanos. Como se o africano, negro, fosse naturalmente escravo. [...] A tranquilidade com que os portugueses encararam a escravatura permitiu-lhes superar qualquer complexo moral, ajudando a consolidar o sistema e a dificultar a sua liquidação. (Henriques, 2004: 286)

Neste contexto, surge a criação da figura do “indígena”, com base em características de inferiorização do negro, e de forma simplista, para que “sejam imediatamente visíveis e identificáveis para o mais analfabeto dos cidadãos portugueses” (*ibid.*: 287).

Neste processo, houve autores portugueses que “traduziram” e deram consistência às teorias evolucionistas racistas no contexto português. Oliveira Martins afirmava, na sua famosa citação:

Sempre o preto produziu em todos esta impressão: é uma criança adulta. A precocidade, a mobilidade, a agudeza próprias das crianças não lhe faltam: mas essas qualidades infantis não se transformam em faculdades intelectuais superiores. Não haverá porém motivos para supor que esse facto do limite da capacidade intelectual das raças negras, provado em tantos e tantos momentos e lugares, tenha uma causa

íntima e constitucional? Há decerto e abundam os documentos que nos mostram no negro um tipo antropologicamente inferior, não raro próximo do antropóide, e bem pouco digno do nome de homem. [...] a ideia de uma educação dos negros é portanto absurda... (*apud* Henriques, 2004: 290-1)

E esta é uma das estratégias da criação do indígena: a cientificidade justificativa do discurso racista facilitada por novas disciplinas, como a antropologia. A outra estratégia seria a criação de um imaginário sobre o “selvagem animalesco” da pessoa africana. A criação de heróis africanos como o Gungunhana, descrito como um monstro, com proporções físicas e capacidades anormais, veio incrementar a imaginação dos portugueses sobre as terras de África.

Por fim, a teoria portuguesa de que o trabalho viria a dar dignidade aos seres “primitivos” e “incivilizados” também ajudou à perpetuação da ideia do “negro *naturalmente* escravo”. Seria portanto vocação moral portuguesa dar alguma dignidade aos africanos ao “proporcionar-lhes” trabalho (ainda que forçado). A educação, para os africanos, seria “educação pelo trabalho”. Ou seja, a educação rudimentar a que os africanos tinham acesso era vocacionada para uma vertente prática fornecida pelas escolas-oficinas (Henriques, 2004: 314), com o objectivo de “tornar quase impossível ao africano obter uma educação que lhe dê acesso a algo mais que não seja o trabalho servil.” (Mondlane, 1995: 66)

Outra particularidade do imperialismo português prende-se com o facto de se ter estendido até ao último quartel do século XX, sobrevivendo à dissolução de outros impérios europeus. Este facto foi possível pela mudança no discurso político justificativo da presença portuguesa em África: o lusotropicalismo. O Estado Novo, que tinha fortalecido, desde o início, a presença de portugueses nas colónias africanas através de campanhas e políticas de colonização,¹⁸ adopta, nos últimos 25 anos de regime, a teoria do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre,¹⁹ pressionado que estava pela conjuntura internacional anti-imperialista, do pós-Segunda Guerra

Mundial. Neste sentido, a revisão constitucional de 1951 afirma a “vocação ontológica” dos portugueses enquanto povo naturalmente apto para o contacto com “o Outro” e define Portugal como uma nação plurirracial e pluricontinental. Não podemos deixar de referir o anacronismo deste discurso, se pensarmos que durante as décadas de 50, 60 e 70 se fortalecia o programa imperial português, enquanto os estudos pós-coloniais de países como Inglaterra ou Índia faziam já avanços no questionamento dos mitos, das violências e das injustiças coloniais.

Para terminar a visita aos mitos e ideologias coloniais portuguesas, consolidados com a cumplicidade da igreja católica, recorro mais uma vez ao livro de Henriques, que sumaria da seguinte forma

as ideias basilares que durante décadas orientaram o discurso oficial e sustentaram o colonialismo português em África:

- a ideia da superioridade do branco/civilizado contrastando com a inferioridade do negro/primitivo [...];
- a ideia da missão civilizadora dos portugueses [...];
- o papel pioneiro de Portugal no processo da expansão europeia [...] Implícita ficava a ideia de “povo escolhido” para alargar as fronteiras do mundo cristão e civilizado;
- a presença multissecular de Portugal em África [...];
- a capacidade e a vocação específicas dos portugueses para se cruzarem harmonicamente, sem conflito, em simbiose perfeita, com os outros povos do mundo [...] Estas características eram o resultado de uma “natureza tropicalista” do povo português e da sua ausência de preconceitos raciais. [...]
- a ausência de racismo dos portugueses [...] onde todos eram iguais “do Minho a Timor” [...] (Henriques, 2004: 304)

Toda esta conjuntura sobre o império português, ainda que não uma leitura exaustiva, permite verificar que o conhecimento efectivo das sociedades africanas foi sempre impedido por mitos e construções fictícias, promovidas pela metrópole,

onde o foco dos estudos históricos portugueses sempre sublinharam a “brandura” do colonialismo português:

os estudos portugueses continuavam a ignorar a realidade africana, a centrar-se sobre a história dos portugueses em África, a pôr em evidência a “brandura” do sistema colonial português. (Henriques, 2004: 301)

Contextualizando a visão eurocêntrica, ou será mais correcto dizer “*lusocêntrica*”, do colonialismo português, proponho lançar um breve olhar sobre o discurso político actual sobre esse passado nacional. Parece ter permanecido uma espécie de “neo-lusotropicalismo”, principalmente durante os anos 90, em Portugal, denotando uma continuidade clara entre o regime salazarista e o pós-25 de Abril. Senão, vejamos.

No “*Portugal-Europeu*”, que decidiu “retornar” à Europa depois do 25 de Abril, continua uma procura da “grandeza histórica nacional” pelo seu relacionamento “privilegiado” com outros povos. Ao contrário do que poderemos pensar *a priori*, que Portugal é um país inteiramente integrado na Europa, olhemos por exemplo para as estratégias de marketing que Portugal tem utilizado para projectar a sua imagem no mundo, como por exemplo a EXPO 98, totalmente dedicada aos descobrimentos portugueses, e a promoção da língua portuguesa no estrangeiro como sendo uma língua privilegiada de ligação entre a Europa e o Sul. Mais recentemente, num evento com projecção internacional que foi o Euro 2004, Portugal também recorreu à história dos navegadores e das descobertas nas cerimónias de abertura e de encerramento do referido campeonato.

Mas mais significativo ainda, olhemos para os projectos políticos, liderados por Portugal, como por exemplo a fundação da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), em 1996, com os objectivos de cooperação, concertação e materialização da promoção da Língua Portuguesa. Aquando do estabelecimento da

CPLP, várias personalidades de grande responsabilidade política portuguesas pronunciaram-se sobre este evento, num número especial comemorativo do Jornal de Letras. O Presidente da República, Jorge Sampaio, afirmava:

A constituição da CPLP representa um passo fundamental de avanço num projecto que, para Portugal, actualiza, em termos modernos e prospectivos, a nossa vocação histórica e cultural e dá um novo sentido e uma nova dimensão às razões pelas quais o contributo universalista que demos ao Mundo se mantém com pleno valor nestes tempos de globalização. [...] País europeu, Portugal mantém a sua vocação universalista e atlântica. Essas duas posições não são contraditórias, antes se reforçam mutuamente. (JL, 1996: 5, ênfase minha)

Também Mário Soares saúda este evento como a “Realização de um Sonho” (JL, 1996: 7).

Filósofos e historiadores portugueses têm lançado olhares críticos sobre tais projectos,²⁰ o que consideram ser uma presença de neo-colonialismo, ou de “neo-lusotropicalismo”, tendo em conta que projectos como o da CPLP e da “lusofonia” são entusiástica e unilateralmente encetados pela ex-metrópole (Lourenço, 2004: 164-5).

O discurso político necessita ser descolonizado, para que projectos que se propõe concretizar não sejam meros discursos unilaterais, e que encarem os “povos africanos” como efectivamente aliados de projectos políticos e económicos com interesse para todos os países envolvidos. Para que os imigrantes de origem africana, portugueses ou estrangeiros, presentemente a viver em Portugal não sintam que as boas relações entre os países se passam apenas ao nível inter-governamental, quando no fundo são excluídos, entre tantos outros contextos, nos direitos de cidadania e nas salas de aula. Discursos como a promoção da “lusofonia” deverão repercutir-se na prática, nas suas condições de vida, para que haja maior respeito e

aceitação por parte de indivíduos e instituições portuguesas, e maior acesso a direitos que possuem efectivamente, e a outros que venham a conquistar. Gusmão (2004), por exemplo, alerta para o facto de que os critérios para obter a cidadania portuguesa são ainda os mesmos que se exigia dos africanos nas ex-colónias: só seriam considerados “assimilados”, e como tal com direito à cidadania portuguesa, se provassem dominar a língua portuguesa e apresentassem “bom comportamento”. Assim se passa hoje em Portugal. A autora afirma que, de facto, os mitos do “selvagem” e do “incivilizado” se mantêm em relação aos africanos a viver actualmente em Portugal, mesmo quando se tratam de jovens nascidos/as neste país. O projecto de união política e cultural entre os vários territórios que fizeram parte do ex-império português, será encarado de forma menos suspeita por todos se questões práticas, que interferem com na vida quotidiana das pessoas, sofrerem alterações no sentido de maior diálogo e concretização.

Vejamos, na última parte, como esta complexa teia de mitos, contradições, paradoxos, histórias se reflectem na educação em Portugal, particularmente no ensino da história.

4. Lusocentrismo nos currículos escolares²¹

Antes de analisar os currículos de história, e tentar ver presenças e ausências africanas,²² pretendo analisar como a educação em Portugal em geral olha as questões do multiculturalismo, como base para uma discussão pós-colonial dos currículos.

A educação em Portugal tem sofrido várias reformas ao longo dos últimos 30 anos. Após a revolução do 25 de Abril, passaram onze anos (período esse em que a preocupação fundamental era a massificação do ensino) até a primeira reforma na educação, iniciada com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada a 14 de Outubro de 1986. Com esta lei, estabelecem-se os objectivos principais e a

estrutura da educação em Portugal. Segundo Cardoso (1998: 203), esta lei permite várias interpretações pelo carácter aberto e liberal que apresenta. Assim,

Stoer (1992), for instance, sees no explicit commitment towards multicultural education in educational reform in Portugal, but simply a will to establish mass education governed by “national culture”.

Contrariamente, Cunha (*apud* Cardoso 1998: 203) vê potencialidades para uma educação multicultural a partir da reforma e, principalmente, dos currículos. Cardoso alerta, porém, para o facto de essas possibilidades se verificarem a um nível implícito, quer na Lei de Bases, quer noutros documentos e currículos, afirmando que a interpretação de Cunha será mais a expressão de um desejo do que uma realidade.

A interpretação de Stoer parece-me ser a mais óbvia e a mais correcta, uma vez que as referências etnocêntricas à cultura e identidade nacionais são várias na Lei de Bases. Por exemplo, o artigo 7º, alínea g), afirma: “Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas”. Por outro lado, sempre que há referências aos/às alunos/as especifica-se a sua nacionalidade: “Todos os *portugueses* têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (art. 2º, ponto 1, *minha ênfase*).

Apesar disso, a interpretação feita por Cunha poderá fundamentar-se em artigos como o 3º, que, se por um lado, na alínea a) estipula o objectivo da educação em “contribuir para a defesa da *identidade nacional* e para o reforço da fidelidade à *matriz histórica de Portugal*, através da consciencialização relativamente ao *património cultural do povo português*, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo” (*minha ênfase*), por outro lado, apresenta, na alínea d), o objectivo de “Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas

personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da *consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas*" (minha ênfase).

Esta última referência abre, na verdade, espaço para uma abordagem menos etnocêntrica à educação e aos currículos. Contudo, essa interpretação ficará à mercê de professores/as, que poderão abordar de forma mais ou menos crítica as questões culturais, por exemplo, na disciplina de história. Em relação a esta possibilidade, Cardoso (1998) é bastante céptico, alertando para o facto de ainda leccionarem nas escolas portuguesas professores/as que tiveram a sua formação inicial e primeiros anos de experiência lectiva durante a ditadura, "in an extreme right-wing, colonialist context. Nearly all of them have experienced indoctrination in supremacist and colonialist versions of history" (*ibid.*: 205) Apesar de já terem passado sete anos do artigo de Cardoso, um número elevado destes/as professores/as de história mantém-se no activo, denotando essa influência ideológica, e principalmente essa visão "colonialista" da história, perpetuando assim a "colonialidade do saber" no sistema educativo. Esta afirmação é confirmada, igualmente, pela opinião de um professor e investigador de História com quem conversámos, o qual afirmou que é frequente encontrar professores/as com uma educação formada claramente na lógica do Antigo Regime, ou mesmo professores/as com uma história pessoal que passou pela "África portuguesa" da qual permanecem sentimentos de rancor e colonialismo.

De facto, o papel dos/as professores/as na interpretação e implementação que fazem, não só das leis, mas principalmente dos currículos e dos conteúdos que leccionam de forma mais ou menos multicultural e crítica, é fundamental. Em conversa com o "nosso" entrevistado, tentámos perceber até que ponto o papel dos/as professores/as tem ou não influenciado e definido o ensino da história. Ficou claro que esse papel é central, e tem vindo de algum modo a desacelerar o processo, de si já lento, de abertura dos currículos programáticos. Segundo a sua opinião,

fundamentada em largos anos de orientação de estágios profissionais de jovens futuros/as professores/as, apesar de alguma abertura e, nas suas palavras, “desideologização” dos programas elaborados pelo ministério, o discurso de muitos professores mantém um tom conservador e reitera os mitos fundadores da identidade portuguesa, um deles a centralidade da nossa influência no mundo pelas “nossas descobertas”. Este tipo de vocabulário, que o entrevistado deu como exemplo usando um tom crítico, é ainda mantido pela grande maioria de professores/as, inclusivamente entre os/as mais jovens.

Uma proposta de mudança na formação docente é avançada por Stephen Stoer e Luíza Cortesão. Os autores defendem uma formação de professores que denominam por “inter/multiculturalismo crítico” (Stoer e Cortesão, 1999: 23). Os autores centram-se no papel do/a professor/a, apresentando a ideia de que o/a professor/a monocultural é aquele/a que não consegue identificar nem trabalhar com a diferença na sala de aula, apresentando características de “daltonismo cultural”. Por outro lado, o/a formador/a inter/multicultural é aquele que consegue desenvolver características de “bilinguismo cultural”,²³ o qual inclui a etapa, entre outras, de conseguir ultrapassar o etnocentrismo cultural subjacente à sua própria identidade individual ou colectiva (*ibid.*: 47). A sua proposta de formação de um/a professor/a inter/multicultural passa pelo desenvolvimento de um método de trabalho investigação-acção crítico, incluindo formação nas áreas da antropologia, história e sociologia, para que seja construtor/a de conhecimento em conjunto com os/as seus/suas alunos/as, e não mero reproduzidor simplista e acrítico de conhecimento curricular (*ibid.*: 73-88). A formação multidisciplinar é, para estes autores, fundamental na formação de professores/as, o que vai de encontro ao que o nosso entrevistado afirmou em relação à própria concepção dos programas: a abertura que actualmente se pretende reforçar nos programas de história advém da pluralidade de dimensões que se abordam dentro de um determinado tópico: o

cruzamento entre as dimensões política, economia e social, que complexifica a abordagem a determinados temas. Porém, fica por explorar e aprofundar, na nossa opinião, a dimensão cultural, a qual poderá contribuir para o efectivo questionamento de estereótipos e imagens cristalizadas no imaginário colectivo português.

Actualmente, a educação é regida por dois decretos-lei centrais, que instauraram a última reforma: o decreto-lei 6/2001 (de 18 de Janeiro) e o 74/2004 (de 26 de Março). Ambos reorganizam o currículo do ensino básico e secundário, respectivamente. O foco da educação é, actualmente, a educação para a cidadania, que constitui uma aprendizagem transversal (a par com a língua portuguesa e as tecnologias da informação e comunicação) a todos os anos de ensino. Que cidadania se pretende promover não é, porém, claramente definido. O que é tornado explícito é que se pretende “o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade” (art. 5º, ponto 3, alínea c).

Contudo, há um novo instrumento previsto nestas leis que pode ser considerado como um avanço no que diz respeito à educação multicultural: os/as alunos/as que não têm a língua portuguesa como língua materna podem ter acesso a aulas de português como segunda língua nas escolas. Por outro lado, a gradual descentralização da educação, com maior autonomia dada às escolas, através de instrumentos como a gestão flexível do currículo e os planos curriculares, pode vir a contribuir para uma adaptação maior aos contextos específicos de cada escola e de cada turma.²⁴ Mais uma vez, fica ao critério e criatividade dos/as professores/as e alunos/as o desenvolvimento e implementação destas estratégias proporcionadas pelo Estado na reforma de 2001.

Proponho, agora, analisar documentos mais directamente ligados à questão (pós/neo)colonial e multicultural. Em início dos anos 90, havia em Portugal um sentimento claro de que a estrutura social do país estava a mudar, principalmente devido à forte imigração sentida durante os anos 80, com origem maioritariamente africana, mais especificamente cabo-verdiana. Na sequência da Lei de Bases de 1986 e da consequente reforma, em 1989, e ao verificar uma mudança de “cor” nas salas de aulas, o Ministério da Educação criou um departamento específico com o objectivo de coordenar projectos de natureza intercultural entre escolas, Ministério e instituições do ensino superior: o Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural - SCOPREM (Despacho Normativo nº 63/91, de 13 de Março). O objectivo não era alterar o currículo nacional no sentido de maior diversidade e abertura, mas sim de lidar com as populações de imigrantes que se concentravam principalmente na zona urbana de Lisboa. Os resquícios de um saudosismo colonial, ou mesmo a presença de uma ideologia neo-colonial e neo-lusotropicalista estão fortemente presentes quando analisamos a introdução e alguns dos objectivos que este departamento pretende cumprir. Senão, vejamos:

A cultura portuguesa, marcada por um universalismo procurado e consciente e pelos múltiplos encontros civilizacionais que, ao longo dos séculos, têm permitido o acolhimento do diverso, a compreensão do outro diferente, o universal abraço do particular, é uma *cultura aberta e mestiçada*, enriquecida pela deambulação de um povo empenhado na procura além-fronteiras da *sua dimensão integral*. [...]

Cumprida uma *fascinante peregrinação* de séculos, Portugal retorna ao seio do continente europeu e integra-se no seu espaço cultural de origem, contribuindo, com a mundividência que o caracteriza, para a efectiva construção de uma Europa aberta, solidária e ecuménica. [...]

A educação deve, pois, actuar sobre o comportamento individual e contribuir decisivamente para a formação integral do ser humano, tornando-o apto a viver a sua

liberdade e autonomia, capacitando-o para a dimensão plena da solidariedade e do respeito pela dignidade do outro, *consciencializando-o do valor da Língua, da História Pátria* e dos traços dominantes da identidade nacional. (Despacho Normativo nº 63/91, preâmbulo, minha ênfase)

O tom paternalista, superior e assimilacionista deste discurso é gritante. É possível identificar claramente a permanência da visão do “nosso colonialismo brando”, em expressões como “o outro diferente”, sempre distanciando o Outro que, não sendo português, é objecto da sua influência “universalista”. Além disso, a centralidade da história e cultura portuguesas são mais uma vez sublinhadas, facto esse que, num documento regulador da educação multicultural em Portugal, nos permite afirmar que esse projecto de educação parte de um pressuposto assimilacionista e etnocêntrico. Para finalizar, se analisarmos a alínea h) do ponto 5, vamos encontrar a enunciação de um objectivo que, talvez fosse fácil encontrar em legislação do período colonial:

h) o fomento de acções comunitárias de “*alfabetização cívica*” em ambientes de convivência multicultural, sobretudo na periferia urbana, com o apoio da Direcção-Geral de Extensão Educativa.

Apesar do reconhecimento, incipiente e conservador, da necessidade de uma educação multicultural, os currículos nunca foram postos em causa no discurso oficial. Para Cardoso (1998) a educação em Portugal mantinha, até finais dos anos 90, um currículo etnocêntrico e assimilacionista. Isto terá tido a ver com a descolonização tardia, e a presença ainda muito viva do tempo colonial no imaginário português:

The assimilationist tradition has remained firmly embedded in the structures of the education system, and has been particularly evident in the irresolute nature of educational reform aimed at multicultural education and, in concrete terms, in the ethnocentric nature of the curriculum (Cardoso, 1998: 200).

Este departamento viria a ser integrado em 2001 num organismo interministerial criado pelo Conselho de Ministros, em 1996, com o objectivo de lidar com os “problemas” causados pela imigração: o ACIME (Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas) pelo Decreto-Lei nº 3-A/96 (de 26 de Janeiro). Neste documento, a dimensão histórica de Portugal como um país ex-colonial (ainda que “brando”) desaparece, e surge a imagem de Portugal como país de acolhimento à imigração, determinado a combater processos de exclusão e discriminação contra grupos imigrantes. O enfoque é a luta contra a exclusão, xenofobia e racismo, contribuindo “para a melhoria de vida dos imigrantes em Portugal, de forma a proporcionar a sua integração na sociedade, no respeito pela sua identidade e cultura de origem” (artigo 2º, ponto 2, alínea a). É certo que este novo departamento do Estado altera o seu discurso, adoptando um tom menos paternalista e colonialista; porém, o trabalho directamente na educação, que o antigo secretariado desenvolvia, viu-se esbatido num organismo interministerial, para o qual o foco são os direitos de cidadania e reconhecimento cultural.

Como é, então, incluída a questão multicultural nos currículos de história do ensino secundário,²⁵ tendo em mente a relação entre Portugal e as ex-colónias, e uma procura de maior justiça cognitiva e justiça histórica?

A introdução aos programas de história no ensino secundário denota o desejo de um currículo menos etnocêntrico a desenvolver no ensino da história. É referido que,

Tal como acontece em outros domínios científicos, também a História tem vindo a mudar: formulam-se novas hipóteses, identificam-se novos objectos, diversificam-se novas metodologias, estabelecem-se *relações mais amplas com outros saberes*, constroem-se novas interpretações. Este alargamento do campo historiográfico tem vindo, porém, a evidenciar a inevitável revisibilidade do conhecimento ou mesmo a dificuldade em elaborar sínteses de grande dimensão, outrora julgadas possíveis [...] Importa, além disso, mobilizar a diversidade de campos de observação, para tornar consciente a relatividade das escolhas efectuadas pela humanidade, fortemente inseridas num tempo e num espaço determinados” (Mendes *et al.*, 2001/2002; 2001; 2002: 4, minha ênfase).

Denota-se um esforço no sentido de descentralização do conhecimento, no sentido em que se pretende ter em conta outros conhecimentos e outras realidades, alertando para o relativismo do evoluir histórico da “humanidade”. De entre os objectivos que esta disciplina pretende atingir ao longo dos últimos três anos de ensino escolar, inclui-se o desenvolvimento da “capacidade de autocrítica, de abertura à mudança, de compreensão pela pluralidade de opiniões e pela diversidade de modelos civilizacionais” (*ibid.*: 6), abrindo espaço para que se olhe outras culturas e outras Histórias.

Em termos de conteúdos, porém, o cunho etnocêntrico mantém-se, sendo o foco a evolução social, económica, política e cultural de Portugal na Europa e no Mundo durante os séculos XV a XX:

Pela importância que a construção da memória pode assumir, na problematização das relações entre o que somos e o que pretendemos construir, deu-se relevância à história de Portugal, entendida ora na sua singularidade ora *como exemplo da evolução mais geral*, estabelecendo-se a articulação com a história europeia e a mundial. (*ibid.*: 9, minha ênfase)

No 10º ano, estudam-se a Antiguidade Clássica, e os séculos XIII a XVI; no 11º ano estuda-se a situação europeia do século XVII ao XIX; no 12º ano estuda-se o século XX.²⁶

Dos programas analisados, seleccionei conteúdos, actividades propostas²⁷ e aprendizagens consideradas relevantes em cada módulo.

No que diz respeito a História A (para ciências sociais e humanas), no 10º ano, pretende-se, com o módulo 3, “promover a reflexão sobre o encontro de civilizações e o impacto dos primeiros contactos dos europeus com comunidades humanas até então desconhecidas”. (Mendes *et al.*, 2001/2002: 29) Para isso, são apontados conteúdos como “O alargamento do conhecimento do mundo; o contributo português: inovação técnica, observação e descrição da natureza”. Nas actividades propostas neste módulo, destaco a realização de uma “pesquisa nas crónicas portuguesas, nos relatos de viagens e em documentos iconográficos, de elementos que documentem o encontro de portugueses com outros povos (p. ex. primeiros contactos com o reino do Congo [...]; os portugueses no Japão - Peregrinação de Fernão Mendes Pinto” (*ibid.*: 29-30) Do ponto de vista pós-colonial que abordámos na segunda parte do trabalho, estes tópicos vêm reforçar mitos coloniais portugueses identificados por Henriques (2004).

Já no ponto 5 deste módulo, é pedida a leccionação de “As novas representações da humanidade. O encontro de culturas e as dificuldades de aceitação do princípio da unidade do género humano: evangelização e escravização; os antecedentes da defesa dos direitos humanos” (*ibid.*: 31) Das actividades *extra* destaco a proposta da realização de um trabalho escrito sobre o Brasil e os contraditórios relatos sobre os primeiros contactos nesse território. É proposto analisar a diferença entre a descrição do “bom selvagem” na Carta de Pêro Vaz de Caminha e das tribos guerreiras e antropofágicas em crónicas de Fernão Cardim.

Outra actividade, seria a elaboração de um teatro pelos/as alunos/as sobre *Bartolomeu de Las Casas, Advogado dos Índios*. (*ibid.*: 31)

No final do módulo 3, as aprendizagens relevantes a testar serão:

- reconhecer o papel de vanguarda dos portugueses na abertura europeia ao mundo e a sua contribuição para a síntese renascentista; [...]
- reconhecer o Cristianismo como matriz de identidade dos europeus e referente na apreciação qualitativa das outras culturas/civilizações;
- compreender a modernidade como um fenómeno global que se manifesta nas ideias e nos comportamentos e encontra nos centros urbanos mais dinâmicos da Europa um espaço privilegiado de criação e de irradiação;
- valorizar os contactos multicivilizacionais, distinguindo o relativismo cultural daí decorrente [...].

Se, por um lado, é proposta uma visão contrastiva e crítica em relação às várias versões históricas sobre um mesmo facto (“descoberta” do Brasil), as aprendizagens finais caem num etnocentrismo explícito e celebratório, quando se pede aos/às alunos/as que reconheçam o papel de vanguarda de Portugal na Europa e o cristianismo como matriz identitária europeia. Esta última assumpção é muito questionável, se não mesmo errada. Além disso, a modernidade é vista apenas na sua versão “boa”, sem se discutir o colonialismo que dela faz parte (como defendido na primeira parte do trabalho).

Já no 11º ano, a propósito do estudo do liberalismo na Europa e em Portugal, pretende-se analisar “O Estado como garante da ordem liberal; a secularização das instituições; o cidadão, actor político. Os limites da universalidade dos direitos humanos: a problemática da abolição da escravatura” (*ibid.*: 40). Os/as alunos/as deverão ser capazes de dominar as seguintes aprendizagens:

valorizar a consciencialização da universalidade dos direitos humanos, a exigência de participação cívica dos cidadãos e a legitimidade dos anseios de liberdade dos indivíduos e dos povos. (*ibid.*: 42)

No módulo 6, ao estudar a “evolução democrática, nacionalismo e imperialismo”, os/as alunos/as deverão discutir “os afrontamentos imperialistas: o domínio da Europa sobre o Mundo”. Por outro lado, no tema 5, deste mesmo módulo, estuda-se o tema “os caminhos da cultura. A confiança no progresso científico”, pretendendo-se que se cumpram os objectivos de “relacionar os desfasamentos cronológicos da industrialização com as relações de domínio ou de dependência estabelecidas a nível mundial; [...] [e] relacionar as rivalidades e a partilha coloniais com a vontade de domínio político e com a necessidade de mercados de bens e de capitais por parte dos Estados [...]” (*ibid.*: 46) À luz das discussões teóricas pós-coloniais analisadas, estes tópicos poderão servir uma educação não-colonial, se abordados de forma crítica e bem informada. Mais uma vez, as práticas, as escolhas e as abordagens feitas pelos/as professores/as são fundamentais.

Para finalizar, olhemos brevemente o currículo previsto para o 12º ano, todo dedicado ao século XX. Quando se aborda o Estado Novo em Portugal, prevê-se a abordagem à política colonial do regime. É proposto que se elabore um trabalho de grupo sob o tema “Exposição do Mundo Português na estratégia do Estado Novo”. Os/as alunos/as deverão explorar “os objectivos da exposição, os meios proporcionados pelo governo, a adesão de intelectuais e artistas, as opções de organização do espaço, as realizações de cariz cultural.” (*ibid.*: 51) A abordagem a este trabalho não está elaborada de forma crítica, mais uma vez pela ausência de procura de informação sobre as realidades nos territórios africanos e asiáticos, na base da própria exposição. Tendo sido esse evento central à política retórica imperial do Estado Novo, e de exportação da imagem de “Portugal imperial”, seria mais pertinente explorar a ideologia subjacente a este evento do que propriamente

investigar a logística que o proporcionou. É de sublinhar a ausência de qualquer referência a aprendizagens estruturantes sobre este tópico, pelo que fica pouco claro o que o estudo da política colonial de Salazar e Caetano deverá significar no estudo da história em Portugal.

No módulo 8, aborda-se a questão da transição de Portugal de um regime autoritário para uma democracia. Neste processo, não é esquecida a questão colonial, tanto no período dos anos 60 e 70, com o incremento da emigração, como no próprio processo revolucionário: “a questão colonial - soluções preconizadas, luta armada, isolamento internacional; o impacto da guerra colonial.” (*ibid.*: 55) No período pós-revolucionário, será discutida nas aulas a descolonização. Para tal, são propostas as seguintes actividades: a leitura de uma obra ficcional da autoria de um escritor “de língua oficial portuguesa que reflecta problemáticas da relação metrópole/colónia/país independente, p. ex., Nelson Saute (org) (2001). *As Mãos dos Pretos, Antologia do Conto Moçambicano*. Lisboa: Dom Quixote.” (*ibid.*: 54) Mais interessante, é a proposta da realização de um trabalho de síntese sob o tema “Olhares cruzados sobre a guerra colonial portuguesa”. Para tal deverá proceder-se à “recolha de informação em textos de dirigentes portugueses, políticos e militares, de ideólogos dos movimentos de libertação, de exilados, de combatentes e de portugueses oriundos das ex-colónias. Acompanhar com trabalho de recolha de memória oral de testemunhas civis e militares [...]” (*ibid.*: 55) Este trabalho parece-nos muito positivo em relação aos objectivos que pretende atingir, que são a de procurar as várias perspectivas sobre um mesmo evento que afectou vários povos e países diferentes, de forma tão dramática e diversa. É de sublinhar o aspecto positivo desta polifonia, porém relembramos que, infelizmente, esta actividade está proposta no currículo de 12º ano, um nível de ensino frequentado por uma baixa percentagem de jovens.

Para terminar, uma breve referência a um outro tema deste módulo, o tema 3: “Portugal no novo quadro internacional” no qual se deverá estudar não só a integração europeia mas também “As relações com os países lusófonos e com a área iberoamericana”. Propõem-se a realização de debates sobre temas como “Fórum Económico Mundial/Fórum Social Mundial”. Por esta última proposta, percebemos que a intenção das autoras dos programas não é apenas a de salientar as relações políticas, retoricamente construtivas de relacionamentos privilegiados e históricos entre os diferentes territórios, mas sim a de uma visão plural e complexa, que defendemos igualmente para o ensino desta disciplina.

Os programas para a área de ciências socioeconómicas são semelhantes, a partir da perspectiva com que os analisei. Porém, o enquadramento geral dos conteúdos apresenta uma outra justificação para a escolha dos conteúdos:

Por razões de pertença e de identidade cultural, deu-se relevo à história da Europa e, tendo em conta as formações do ensino superior a que o Curso de Ciências Sócio-Económicas prioritariamente se destina, apenas se recuou ao século XVI. Com efeito, [...] privilegiou-se a história económica e social, parecendo lógico, portanto, iniciar o estudo em que a reflexão sobre a temática sócio-económica se autonomiza. (Mendes *et al.*, 2001; 2002: 9)

Destacaria apenas um ponto mais explicitamente “pós-colonial” nos programas de História B. Prende-se com a questão das desigualdades “Norte-Sul”. Assim, no programa de 11º ano, no final do módulo 1, os/as alunos/as deverão dominar as seguintes aprendizagens:

- analisar as transformações económicas ocorridas em Portugal nos séculos XVII e XVIII e a condição de subordinação das suas áreas coloniais; [...]

- diferenciar, no processo de mundialização da economia, áreas hegemónicas e áreas subordinadas". (Mendes *et al.*, 2001: 23)

Já no programa para o 12º ano, no módulo 6, deverá analisar-se "o fim do sistema internacional, da Guerra Fria e a persistência da dicotomia Norte-Sul". Este tópico deverá incluir o estudo da "degradação das condições de existência na África subsaariana; etnias e Estados". "Reconhecer a crise das sociedades do 'Terceiro Mundo' e o papel da Guerra Fria e do seu desfecho na persistência de tensões pluriétnicas ou nacionalistas em regiões periféricas" constitui assim uma das aprendizagens estruturantes deste módulo (Mendes *et al.*, 2002: 16). É de sublinhar a contextualização dos problemas relacionados com o "Terceiro Mundo" numa escala internacional e mesmo global, e a complexificação do contexto internacional político, bastante recorrente nos *media* e noutras fontes de informação de forma simplista e redutora. Porém, o enfoque sobre os aspectos negativos do chamado Terceiro Mundo mantém-se, reproduzindo as imagens negativas e estereotipadas desses territórios. Não se apresentam, por exemplo, referências à produção cultural africana, que, como já foi apontado na primeira parte do trabalho, dialoga com a arte europeia e mundial. Artistas como Naguib ou Malangatana,²⁸ por exemplo, permanecem ausentes dos módulos sobre a evolução da arte mundial.

Sublinho que todos os conteúdos aqui mencionados foram sujeitos a uma selecção com base no pressuposto de que se relacionavam, de alguma maneira, com a história colonial portuguesa ou europeia. Posso afirmar que, em termos gerais, todos os outros conteúdos, dos extensos programas, se debruçam sobre a questão da modernidade, da evolução política, económica e social da Europa desde o século XV ao século XX.

Por analisar, ficam as representações e práticas dos/as próprios/as professores/as, e os manuais resultantes dos programas analisados. Seria também

interessante uma análise dos currículos e manuais de um nível de escolaridade obrigatória. Esses programas atingem toda a população jovem portuguesa, o que lhes dá um maior poder e efectividade no que poderá ser a construção de um imaginário nacional colectivo.

5. Conclusões

Como tentei demonstrar, com referências a literatura vária e com uma análise breve ao discurso oficial na área da Educação, e mais propriamente na disciplina de história, a sociedade portuguesa, depois de trinta anos de democracia e de descolonização, ainda reproduz imagens estereotipadas que foram sendo construídas durante décadas de um regime fascista e colonial.

Como foi tentado demonstrar, existem continuidades, e também cortes, entre o período pré- e pós-25 de Abril, em Portugal. Em primeiro lugar, percebemos um certo saudosismo relativamente à identidade portuguesa colonial, ao identificarmos nos discursos oficiais um tom neo-lusotropicalista. Por outro lado, há referências muito explícitas ao objectivo que a educação deverá cumprir de promoção da identidade nacional, num tom bastante nacionalista. Por fim, vimos que há ainda professores no activo que foram indoutreinados e formados enquanto professores e pessoas no período salazarista.

Porém, não deixam de existir alguns cortes, que eu designaria de tímidas tentativas de abertura e maior flexibilidade. Por um lado, a pressão europeia de directivas transnacionais veio introduzir gradualmente o discurso da educação para a cidadania e educação intercultural, com o objectivo de formar jovens críticos, participativos e respeitadores das diferenças. Por outro lado, a maior autonomia atribuída às escolas e a possibilidade de gestão flexível do currículo, de acordo com o contexto específico de cada escola e as culturas e identidades em presença, abre

algum espaço para uma mudança gradual. Por fim, e decorrente da análise realizada a da entrevista realizada, nota-se alguma tentativa de abertura nos programas em vigor desde 2001.

Mas não podemos esperar que tudo seja uma questão de tempo, e que as imagens que o fascismo construiu se esbatam gradualmente. Como vimos, muitos dos estereótipos sobre África permanecem no discurso e acção política. É urgente descolonizar o discurso português e o seu imaginário. Todos os sectores da sociedade portuguesa, principalmente a nível institucional, deverão descolonizar o seu discurso, começando, por exemplo, pelos *mass media*,²⁹ pela própria classe política, e pela Educação.

Reflectindo a partir da perspectiva da educação multicultural, a ausência de referências e a injustiça histórica acaba por tomar contornos assimilacionistas, uma vez que crianças e jovens vão perdendo referências sobre e das suas culturas de origem, e principalmente não encontram um espaço (que frequentam diariamente durante anos, fundamentais para a sua vida e formação enquanto pessoas) onde a sua identidade seja respeitada e reconhecida. Em Portugal, a influência da educação multicultural tem-se reproduzido em actividades extra-curriculares, como a celebração de determinadas efemérides recorrendo a aspectos culturais típicos das culturas presentes nas escolas. Porém, essas referências acabam por folclorizar os grupos, e perpetuar a sua representação como *exóticos*. Nas salas de aula e nos manuais os seus conhecimentos e as suas histórias não são tidas em conta; apenas as suas *estórias*.

Para uma educação emancipadora e justa, é necessário o aprofundamento da compreensão e diálogo entre as várias narrativas que constituíram ou vivenciaram uma determinada história, possuindo, necessariamente, diferentes memórias sobre esse percurso. Considero que, por ser uma disciplina que contribui para a construção da memória colectiva de um grupo social ou nacional, o programa de história deverá

ser mais inclusivo de outros saberes e histórias, promovendo “um ‘contraponto de perspectivas’ históricas e culturais, de modo a produzir uma história relacional, que inclua os subalternos” (Santos e Nunes, 2004: 22).

Fica por explorar, num outro texto, a forma de levar a cabo essa tarefa tão complexa e difícil. A dificuldade aumenta pelo estatuto e centralidade que a disciplina de história detém no panorama educativo nacional. A título prospectivo, adianto três considerações. Em primeiro lugar, o trabalho deverá começar pela própria “História de Portugal”, a qual se mantém dentro de moldes conservadores e acríticos. Como afirmava o Prof. Bettencourt num seminário realizado recentemente no Centro de Estudos Sociais, há estudos sobre a história de Portugal que lançam olhares críticos e complexos sobre as teias de interesses e relações políticas, económicas e sociais dos muitos séculos de “nação portuguesa”, desconstruindo mitos coloniais e civilizacionais, mas que dificilmente conseguem sobrepor-se ao discurso cristalizado na memória colectiva da nação - memória essa construída em grande parte com a ajuda dos programas escolares.

Em segundo lugar, a formação de professores terá um papel importante a desempenhar, sendo necessário dotar os/as docentes de conhecimentos vastos e diversificados, e capacidades pessoais de capacidade crítica e de questionamento dos programas, construindo conjuntamente com os/as seus/suas alunos/as novos conhecimentos a partir dos que estão em presença na sala de aula. Como propõe Santos (2003b), deve procurar-se uma *ecologia de saberes*, neste caso na sala de aula, através de processos de diálogo e tradução entre as várias culturas presentes. Paulo Freire propõe, no seu conhecido trabalho da *Pedagogia do Oprimido* (1972), que o educador consiga ajudar os seus alunos a aprender a *ler o mundo* “escondido” pela palavra, e não apenas a *ler a palavra*, no processo de alfabetização e educação.

Por último, a uma escala mais lata, e apoiando-me na proposta de Íris Marion Young de *cidadania diferenciada*³⁰ (apud Olssen, 2002), os próprios grupos

minoritariamente representados na narrativa portuguesa, deverão organizar-se e fazer-se representar no debate, exigindo a inclusão de conteúdos e conhecimentos referentes às suas culturas e às suas versões da “história europeia”, influenciadas mutuamente, mas de forma desigual. No contexto educativo, seria essencial chamar os pais de alunos/as, ou os/as representantes das comunidades étnica-minoritárias a participar activamente na gestão flexível do currículo ajudando na elaboração dos planos curriculares de escola e de turma. Aliás, com base num estudo de Tomlison, feito em 1990, Cardoso defende que se deve ter em conta que os pais de alunos/as de etnias minoritárias esperam que na escola:

Todos aprendam aspectos da sua história e cultura, a sua contribuição para a civilização e as razões da sua presença no contexto de uma sociedade predominantemente branca (Cardoso, 1996: 19).³¹

Se os processos propostos de revisitação da história portuguesa, formação de professores crítica, participação activa dos grupos minoritários (chamados a participar no processo de reconhecimento cultural nos currículos), e tradução entre culturas, forem bem sucedidos, talvez se consiga restituir alguma justiça cognitiva e histórica, depois de séculos de usurpação e destruição, desnaturalizando, assim, os estereótipos sobre África.

¹ Sobre a mútua constituição dos projectos capitalismo, modernidade e colonialismo, ver Santos, 2004a: 22-24.

² Refiro-me às explicações 'científicas' de novas disciplinas como a antropologia, que veio transformar a figura africana num facto empírico, por definição a alteridade absoluta do 'Ocidente moderno' (Mudimbe, 1994: 38)

³ Mignolo, de forma provocatória, afirma que a ciência moderna foi uma nova religião que se desenvolveu na Europa que, apesar de argumentar uma ruptura total, acaba por seguir uma mesma lógica ocidental e de superioridade europeia, característica da Igreja Católica. Ver Mignolo, 2003.

⁴ A mulher foi relegada para a esfera da subalternidade e alteridade juntamente com o selvagem e a natureza (Santos, Meneses e Nunes, 2004: 24)

⁵ O relativismo cultural e a localização da história europeia e do conhecimento moderno são igualmente elaborados e defendidos por outros autores, como por exemplo Chakrabarty, 2000.

⁶ "A morte de um conhecimento local perpetrada por uma ciência alienígena." (Santos, Meneses e Nunes, 2004: 20, nota 3)

⁷ O autor analisa *Icones*, de Philostratus, que conta a história de Hércules e os Pigmeus, "as crianças da terra", um exército de formigas negras. A representação menos positiva dos povos africanos está presente na literatura clássica, mas Mudimbe alerta para o facto de serem narrativas fictícias.

⁸ É relevante aqui lembrar que, no caso português, o episódio da circum-navegação africana toma forma de um verdadeiro mito fundador da 'grandeza de uma nação de navegadores'. O episódio do 'Adamastor' faz parte do cânone português e do próprio imaginário nacional. Os textos de Camões e Pessoa sobre este episódio fazem parte do cânone literário estudado nas escolas.

⁹ O autor baseia-se na obra de Robert Burton, *The Anatomy of Melancholy*, de 1621, para ilustrar como o discurso ocidental foi 'inventando' África, com mitos e utopias.

¹⁰ Abundante na altura em museus etnográficos, aos quais Mudimbe faz uma crítica, como sendo o repositório de objectos 'primitivos', de forma a comprovar como os povos africanos são domináveis e incivilizados (*ibid.*: 60)

¹¹ “A negação da diversidade é inerente ao colonialismo” (Santos, Meneses e Nunes, 2004: 23)

¹² Ver Amílcar Cabral, 1974a; 1974 b.

¹³ Os estudos pós-coloniais multiplicaram-se em diferentes correntes de pensamento. Teóricos oriundos da América Latina, principalmente, têm vindo a explorar o tema do conhecimento e da justiça cognitiva em contexto pós-colonial. Pensadores como Walter Dignolo, D.A. Masolo, Aníbal Quijano ou Enrique Dussel têm vindo a explorar a relação desigual de poder entre o conhecimento académico e o conhecimento, por exemplo, indígena. Boaventura de Sousa Santos tem igualmente explorado a desigualdade entre uma epistemologia moderna ou pós-moderna, e epistemologias produzidas no *Sul*. Por outro lado, uma corrente mais ‘anglófona’ tem-se debruçado sobre as questões culturais do hibridismo e mútuas influências entre colonizados e colonizadores, problematizando as relações entre eles. Nomes como Spivak, Bhabha ou Said são centrais nesta corrente. Por fim, estudos de origem francesa ou portuguesa incidiram prioritariamente no anti-colonialismo. Destacam-se nomes como Senghor, Césaire ou Cabral.

¹⁴ Em relação ao particularismo do colonialismo português e suas consequências identitárias (pós-)coloniais, ver Santos, 2002.

¹⁵ O *mapa cor-de-rosa* foi um projecto português apresentado no Congresso de Berlim de 1884: Portugal pretendia unir Angola a Moçambique. Este plano chocava com os planos ingleses de unir o Cabo ao Cairo, sempre em solo britânico. Apesar dos argumentos de Portugal de procedência e direitos históricos sobre tais territórios, as outras potências imperiais europeias exigiam prova de ocupação efectiva. Este episódio terminou com o Ultimato feito por Inglaterra a Portugal em 1890.

¹⁶ No caso português, a sua integração dentro dessa ‘classe superior’ verificava-se quase exclusivamente pela sua localização territorial na Europa. Os portugueses eram vistos como uma ‘raça mista’, estranha, inferior aos povos do Norte da Europa. A propósito da perspectiva dos outros países sobre Portugal enquanto uma civilização pouco desenvolvida, como uma ‘realidade outra’ dentro da Europa, ver Santos 2002: 46-53.

¹⁷ Portugal acabou oficialmente com o tráfico negreiro a 1858, por decreto, mas é de sublinhar que na prática a exploração humana pelo trabalho se manteve até às independências, em 1975.

¹⁸ Por exemplo, as políticas de colonização de Norton de Matos, de Vicente Ferreira (para Angola) ou de Francisco Machado (ministro das Colónias), entre os anos 20 e 40. Sobre este assunto ver Castelo, 2004.

¹⁹ Para uma discussão mais alargada do lusotropicalismo e sua recepção em Portugal, ver Castelo, 1998 e Ribeiro, 2004. Para uma exploração do conceito lusotropicalismo, verificar a obra de Gilberto Freyre.

²⁰ Ver, por exemplo, Almeida, 2000: 161-2.

²¹ Esta secção do ensaio decorre, em parte, do trabalho de recolha de documentação oficial enquanto investigadora júnior do projecto europeu INTERACT - *Intercultural Active Citizenship Education* - coordenado pela Doutora Manuela Guilherme, CES, e apoiado pelo 6º Programa-Quadro de Apoio da Comissão Europeia (FP6, no. CIT2-CT-2003-506023)

²² Pretendo analisar a ausência de África no currículo português, apesar de muitos outros silêncios serem óbvios nos programas escolares. Há grupos étnicos e religiosos que não são abordados nos currículos de história, mas que fazem parte do tecido social português: os ciganos, muçulmanos e judeus, por exemplo. A retórica da identidade nacional culturalmente homogénea é reproduzida e perpetuada nas escolas portuguesas.

²³ Acrescentaria plurilinguismo ou polifonia cultural.

²⁴ O plano curricular de escola e de turma são dois instrumentos que actualmente as escolas possuem de forma a concretizarem a sua autonomia. De acordo com as características e necessidades de cada escola, a comunidade docente, com a participação dos representantes dos encarregados/as de educação e dos/as alunos/as deverão estabelecer actividades e objectivos ao nível da escola ou da turma, respectivamente. A gestão flexível do currículo é um instrumento nas mãos do/a professor/a para gerir o programa de acordo com cada turma, sem pôr em causa as competências e os conhecimentos essenciais estabelecidos centralmente. É imperativo, porém, não esquecer que os programas curriculares são ainda centralizados, e que o processo de avaliação inclui exames nacionais, o que pressupõe aprendizagens de conteúdos iguais em todo o país.

²⁵ Esta análise é meramente introdutória e embrionária. Seria pertinente uma análise comparativa com os manuais que tornam efectivos estes programas, e uma análise dos programas curriculares no ensino básico. A escolha da análise dos currículos de história prende-se com o facto de esta disciplina ser encarada como formadora da identidade nacional e muito relevante na formação de um espírito crítico dos alunos e na transmissão de

valores. Como tal, é encarada por professores (segundo um estudo realizado em 1996/1997 - Santos e Sanches, 2000) como uma área com um forte carácter político. Naturalmente que a proposta que aqui avançamos de uma educação 'pós-colonial(ista)', só seria efectiva com uma reestruturação de fundo de outras disciplinas, como sendo a língua portuguesa, a geografia ou as línguas estrangeiras.

²⁶ É importante reter que a percentagem de abandono escolar no 10º ano é muito alta, além de que muitos/as alunos/as não seguem estudos no secundário, terminando apenas a escolaridade obrigatória de nove anos. Acresce que a disciplina de História no 12º ano só é obrigatória para os/as alunos/as que escolham a área das ciências sociais e humanas (sempre em menor número nas escolas secundárias), sendo que é uma disciplina opcional nas restantes áreas. Os programas para alunos/as da área de ciências sociais e humanas (história A) e da área das ciências socioeconómicas (história B) são semelhantes, nos tópicos e pela perspectiva com que os analisei. Por terem menos um ano lectivo, os/as alunos/as da área socioeconómica não estudam os temas indicados para o 10º ano (Antiguidade Clássica e séculos XIII-XVI).

²⁷ As actividades propostas pretendem ser uma ajuda ao/à professor/a de actividades *extra* (muitas vezes de investigação e mais criativas) que poderão desenvolver com os/as alunos/as. É, porém, comum que os/as docentes utilizem maioritariamente o manual escolar dos/as alunos/as, e desenvolvam actividades, mais imediatas e de menor complexidade, por ele propostas.

²⁸ Artistas plásticos moçambicanos.

²⁹ O programa sobre a história de Portugal do prof. José Hermano Saraiva, há anos a ser emitido na televisão pública portuguesa, é conservador e nitidamente saudosista do passado colonial português. Por outro lado, Adriano Moreira, ex-ministro de Oliveira de Salazar para o Ultramar, publica actualmente crónicas em publicações periódicas portuguesas, nas quais não esconde o seu lusotropicalismo. Além disso, foi recentemente chamado a participar num debate televisivo sobre a 'identidade portuguesa', no qual não deixou de referir a sua visão lusotropical da necessidade de Portugal manter a sua ligação secular e quase ontológica a África.

³⁰ De forma resumida, Young defende que os grupos minoritários numa sociedade, maioritariamente em desvantagem em termos de direitos de cidadania, devem obter uma *cidadania diferenciada* através de algumas estratégias: mecanismos específicos de representação política e social; que a máxima liberal de igualdade seja equacionada quando

a justiça é posta em causa; e que se atribua alguns direitos específicos a esses grupos de forma a combater a opressão.

³¹ Este ponto é, na minha perspectiva, central a uma educação pós-colonial, emancipatória e genuinamente intercultural.

Referências Bibliográficas:

Almeida, Miguel Vale de (2000), *Um Mar da Cor da Terra. Raça, cultura e política da identidade*. Oeiras: Celta.

Cabral, Amílcar (1974a), *Textos Políticos*. Porto: Afrontamento.

Cabral, Amílcar (1974b), *A Cultura e o Combate pela Independência*. Lisboa: Seara Nova.

Cardoso, Carlos (1996) "Referências no percurso do multiculturalismo: do assimilacionismo ao pluralismo", *INOVAÇÃO*, vol. 9, nº 1 e 2, pp. 7-20.

Cardoso, Carlos (1998), "The Colonialist View of the African-origin 'Other' in Portuguese Society and its Educational System", *Race Ethnicity and Education*, vol. 1, nº 2, pp. 191-206.

Castelo, Cláudia (1998), *"O modo português de estar no mundo". O lusotropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*. Porto: Edições Afrontamento

Castelo, Cláudia (2004), "'Um segundo Brasil ou um terceiro Portugal'. Políticas de colonização branca da África portuguesa (c. 1920-1974), *Travessias. Revista de Ciências Sociais e Humanas em Língua Portuguesa*, nº 4/5, 2004. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, pp. 155-180.

Chakrabarty, Dipesh (2000), *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.

Gusmão, Neusa (2004), *Os Filhos de África em Portugal. Antropologia, multiculturalidade e educação*. Lisboa: ICS.

Henriques, Isabel Castro (2004), *Os Pilares da Diferença - relações Portugal-África séculos XV-XX*. Lisboa: Caleidoscópio.

Jornal de Letras, Artes e Ideias, Ano XVI/Nº 672, 17-30 Julho 1996

Lourenço, Eduardo (2004), *A Nau de Ícaro seguido de Imagem e Miragem da Lusofonia*. Lisboa: Gradiva

Meneses, Paula (2004), "'Quando não há problemas, estamos de boa saúde, sem azar nem nada': para uma concepção emancipatória da saúde e das medicinas" *in* Boaventura de Sousa Santos (org.), *Semear outras soluções. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento, pp. 355-391.

Mignolo, Walter (2003), "Os esplendores e as misérias da 'ciência': colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica", *in* Boaventura de Sousa Santos (org.), *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente. 'Um discurso sobre as ciências' revisitado*. Porto: Afrontamento, pp. 631-671.

Mondlane, Eduardo (1995), *Lutar por Moçambique*. Maputo : Centro de Estudos Africanos, Universidade Eduardo Mondlane.

Mudimbe, V. Y. (1994), *The Idea of Africa*. London: James Currey Publishers.

Olszen, Mark (2002), "Citizenship Education and Difference", *in* David Scott; Helen Lawson (eds.), *Citizenship Education and the Curriculum*. London: Ablex Publishing, pp. 7-25.

Ribeiro, Margarida Calafate (2004), *Uma História de Regressos: Império, Guerra Colonial e Pós-colonialismo*. Porto: Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa; Trindade, João Carlos (orgs.) (2003), *Conflito e Transformação Social: uma paisagem das justiças em Moçambique*. Porto: Afrontamento.

Santos, Boaventura de Sousa (2003a), "O Estado heterogéneo e o pluralismo jurídico" *in* Boaventura de Sousa Santos; João Carlos Trindade (orgs.), *Conflito e*

Transformação Social: uma paisagem das justiças em Moçambique. Vol. I. Porto: Afrontamento, pp. 47-95.

Santos, Boaventura de Sousa (2003b), "Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências", in Boaventura de Sousa Santos (org.), *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente. "Um Discurso sobre as Ciências" revisitado.* Porto: Afrontamento, pp. 735-775.

Santos, Boaventura de Sousa; Meneses, Paula; Nunes, João Arriscado (2004) "Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo", in Boaventura de Sousa Santos (org.) *Semear outras soluções. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais.* Porto: Afrontamento, pp.19-101.

Santos, Boaventura de Sousa (2004a), "Do Pós-Moderno ao Pós-Colonial. E para além de um e outro". Conferência de Abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais (Coimbra, 16-18 de Setembro).

Santos, Boaventura de Sousa (2004b), "Por uma concepção multicultural de direitos humanos", in Boaventura de Sousa Santos (org.), *Reconhecer para Libertar. Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural.* Porto: Afrontamento, pp. 329-356.

Santos, Boaventura de Sousa; Nunes, João Arriscado (2004), "Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade ", in Boaventura de Sousa Santos (org.), *Reconhecer para Libertar. Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural.* Porto: Afrontamento, pp. 19-51.

Santos, Boaventura de Sousa (2002) "Entre Próspero e Caliban: Colonialismo, Pós-Colonialismo e Inter-Identidade", in Maria Irene Ramalho; António Sousa Ribeiro (eds.), *Entre Ser e Estar: Raízes, Percursos e Discursos de Identidade.* Porto: Afrontamento, pp. 23-85.

Santos, Luís Filipe; Sanches, Maria de Fátima Chorão (2000), "Lugar da História no currículo: que finalidades?", *INOVAÇÃO*, vol. 13, nº 1, pp. 7-42.

Stoer, Stephen; Cortesão, Luiza (1999), *Levantando a Pedra, Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

Outros recursos:

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei 46/86 de 14 de Outubro de 1986 (disponível online em www.min-edu.pt)

Despacho Normativo 63/ME/91 de 13 de Março de 1991(DR série I, nº 60)

Decreto-Lei nº 3-A/96 de 26 de Janeiro de 1996 (disponível em www.acime.gov.pt)

Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro de 2001 (disponível online em www.min-edu.pt)

Decreto-Lei 74/2004 de 26 de Março de 2004 (disponível em www.min-edu.pt)

Programas curriculares

Mendes, Clarisse *et al.* (2001/2002) *Programa de História A - 10º, 11º e 12º anos*. Curso científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas. Formação Específica. Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário. (homologação: 10º ano, a 16/03/2001; 11º e 12º anos, a 01/04/2002)

Mendes, Clarisse *et al.* (2001) *Programa de História B - 11º ano*. Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. (homologação: 05/03/2001)

Mendes, Clarisse *et al* (2002). *Programa de História B - 12º ano*. Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. (homologação: 25/03/2002)