

POLÍTICAS E PRÁXIS DA EDUCAÇÃO NAS PERSPETIVAS E EM CONTEXTOS PÓS-COLONIAIS

ATAS DO II COLÓQUIO CABO-VERDIANO REALIZADO NO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS DA
UNIVERSIDADE DE CABO VERDE

Organizadora

Ana Cristina Pires Ferreira



UNIVERSIDADE DE CABO VERDE
Scientia via est
www.unicv.edu.cv

FICHA TÉCNICA

Título

II Colóquio Cabo-verdiano de Educação – CEDU 2015
Políticas e Práxis da Educação nas Perspetivas e em Contextos Pós-coloniais

Organizadora

Ana Cristina Pires Ferreira

Revisão

Anabela Fortes Moreno
Mariana Faria

Concepção Gráfica

GCI - Gabinete de Comunicação e Imagem da Uni-CV

Edições Uni-CV

Praça Dr. António Lerenó, s/n - Caixa Postal 379-C
Praia, Santiago, Cabo Verde
Tel (+238) 260 3851 - Fax (+238) 261 2660
Email: edicoes@adm.unicv.edu.cv

Copyright©

Organizadora, autores e Universidade de Cabo Verde

ISBN 978-989-8707-23-9

Praia, dezembro de 2015

II COLÓQUIO CABO-VERDIANO DE EDUCAÇÃO – CEDU 2015
“Políticas e práxis da Educação nas perspetivas e em contextos pós-coloniais”
Universidade de Cabo Verde - Campus do Palmarejo, Praia, 24 e 25 de Abril de 2015

Comissão Organizadora

Ana Cristina Pires Ferreira (Universidade de Cabo Verde)
Ana Domingos (Universidade de Cabo Verde)
Arlindo Vieira (Universidade de Cabo Verde)
Eurídice Amarante (Universidade de Cabo Verde)
Lionilda Sá Nogueira (Universidade de Cabo Verde)
Magno Rocha (Universidade de Cabo Verde)
Mariana Faria (Camões, I.P./ Universidade de Cabo Verde)
Sara Spínola (Universidade de Cabo Verde)

Comissão Científica

Adriana Carvalho (Universidade de Cabo Verde)
Almerindo Afonso (Universidade do Minho)
Ana Cristina Pires Ferreira (Universidade de Cabo Verde)
Arlinda Cabral (CES-Universidade Nova de Lisboa)
Bartolomeu Varela (Universidade de Cabo Verde)
Bento Duarte Silva (Universidade do Minho)
Carlos Bellino Sacadura (Universidade de Cabo Verde)
Carlos Spínola (Universidade de Cabo Verde)
Corsino Tolentino (Academia das Ciências e Humanidades de Cabo Verde)
Crisanto Barros (Universidade de Cabo Verde)
Elias Moniz (Universidade de Santiago)
Fernando Serra (Universidade Técnica de Lisboa)
Filomena Fortes (Comité Olímpico Cabo-verdiano)
Germano Lima (Universidade de Cabo Verde)
José Augusto Pacheco (Universidade Minho)
José Carlos Anjos (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
José Manuel Pereira (Universidade de Cabo Verde)
Júlio Santos (Universidade Minho)
Luísa Inocêncio (Universidade de Cabo Verde)
Maria André Trindade (Instituto Universitário da Educação)
Mariana Gaio Alves (Universidade Nova de Lisboa)
Michel Cahen (Instituto de Estudos Políticos-Universidade de Bordéus)
Sílvia Cardoso (Universidade Nova de Lisboa)
Teresa Leite (Escola Superior de Educação de Lisboa)
Victor Fortes (Universidade de Cabo Verde)

AGRADECIMENTOS

A realização deste Colóquio foi possível graças aos patrocínios e apoios concedidos pela Reitoria da Universidade de Cabo Verde e seu Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Universidade do Minho, Centro de Língua Portuguesa/Camões, I.P., Instituto Internacional de Língua Portuguesa, Embaixada de França em Cabo Verde, BORNEfonden (Cabo Verde) e Ministério de Educação e Desporto a quem os organizadores agradecem.

BØRNEfonden
Member of ChildFund Alliance

CAMÕES
INSTITUTO
DA COOPERAÇÃO
E DA LÍNGUA
PORTUGAL
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS
UMA LÍNGUA PARA O MUNDO

INSTITUTO INTERNACIONAL
DA LÍNGUA PORTUGUESA
IILP

 **Ministério
de Educação
e Desporto**

 **Liberté • Égalité • Fraternité**
REPUBLIQUE FRANÇAISE
MINISTÈRE
DES AFFAIRES ÉTRANGÈRES
ET DU DÉVELOPPEMENT
INTERNATIONAL

 **Universidade do Minho**
Instituto de Educação

POLÍTICAS E PRÁXIS DA EDUCAÇÃO NAS PERSPETIVAS E EM CONTEXTOS PÓS-COLONIAIS

ATAS DO II COLÓQUIO CABO-VERDIANO REALIZADO NO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS DA
UNIVERSIDADE DE CABO VERDE

Organizadora

Ana Cristina Pires Ferreira

Edições
uni 

ÍNDICE

CURRÍCULO, TECNOLOGIAS E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

ADICIONAR SEM AGITAR: MULTIPERSPECTIVISMO E O ENSINO DA HISTÓRIA (ANTI-)COLONIAL

Marta Araújo..... 12

FEEDBACK DO PROFESSOR: DISCURSO ORIENTADOR NA AUTORREGULAÇÃO E DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL DE JOVENS INSTITUCIONALIZADOS

Dulce Martins; Carolina Carvalho 26

FLIPPED CLASSROOM PARA CABO VERDE: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Eloisa Helena Monteiro Fernandes; Adriana Mendonça; Guilhermina Lobato Miranda 38

DAR COLO – TEXTOS E CONTEXTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA EM ENSINO A DISTÂNCIA

Georgina Q. Lustosa, Teresa Pessoa, Vanderlei Carneiro 50

FORMAÇÃO DE COORDENADOR PEDAGÓGICO NORTEADA PELO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS 5CS: IMIGRANDO AS POTENCIALIDADES DA TEORIA DA FLEXIBILIDADE COGNITIVA PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL

Juraneide Ferreira Mato; Maria Teresa Ribeiro Pessoa..... 60

POLÍTICAS EDUCATIVAS E CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OLHARES QUE SE ENTRECruzAM ENTRE BRASIL E ANGOLA

Maria Alice de Pina Tavares, Maria Cândida Sérgio..... 71

MUSEUS VIRTUAIS DA EDUCAÇÃO: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE PATRIMÓNIOS DIGITAIS E INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS EM PORTUGAL E CABO VERDE

Maria João Mogarro; Maria Adriana Carvalho 83

QUE CABO-VERDIANO PARA O SÉCULO XXI? PERSPETIVAS A PARTIR DE MANUAIS ESCOLARES

Ana Cristina Duarte Pires-Ferreira..... 93

UM CONTRIBUTO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO ONLINE NA UNICV

Maria Luísa Inocêncio 108

UTILIZAÇÃO DE NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS ASSOCIADAS AO USO DA PLATAFORMA MOODLE: UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE DE CABO VERDE

Elisabeth Alves Andrade 120

PROFISSIONALIDADE E FORMAÇÃO DE DOCENTES

A EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

Georgina Quaresma Lustosa¹, Teresa Pessoa², Antônia Edna Brito..... 142

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM BENGUELA - ANGOLA

Joana Quinta 151

ANÁLISE DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO DE CABO VERDE NO CONTEXTO DA REVISÃO CURRICULAR

Arlindo Vieira..... 163

A REFORMA EDUCATIVA EM ANGOLA: O QUE PENSAM OS PROFESSORES

Maria Alice de Pina Tavares; José Carlos Morgado..... 174

DE PAR EM PAR MULTIDISCIPLINAR: UM MODELO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR

João Pedro Pêgo; Ana Mouraz..... 185

FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES: REQUISITO PARA UM ENSINO DE QUALIDADE

Lionilda Mágueda Évora de Sá Nogueira 196

OS DESAFIOS DAS REFORMAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁFRICA SUBSARIANA

Arlindo Vieira..... 206

POSSIBILIDADES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COLABORATIVA E EMANCIPATÓRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO ESTADO DE PERNAMBUCO/BRASIL.

Maria Candida Sergio..... 217

REGULAÇÃO ÉTICO-DEONTOLÓGICA DA PROFISSÃO DOCENTE – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO NUMA ESCOLA DO ENSINO SECUNDÁRIO NA ILHA DE SÃO VICENTE (CABO VERDE)

Maria da Conceição Azevedo 228

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ANGOLA

Rosa Silva; António Carvalho da Silva 241

INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO SOBRE CONTRIBUTOS DE AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Dulce Pereira dos Santos; Kátia Maria da Cruz Ramos..... 252

RELAÇÃO DO PROFESSOR ITINERANTE COM O PROFESSOR DO ENSINO REGULAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mércia Ramos de Barros; Kátia Maria da Cruz Ramos 263

ENSINO DAS LÍNGUAS E BILINGUISMO

A QUESTÃO LINGUÍSTICA EM CABO VERDE: UM ESTUDO DE CASO: 18 “VOZES” OUVIDAS NO ÂMBITO DA REFORMA DO ESTADO

José Esteves Rei 275

EDUCAÇÃO BILINGUE EM MOÇAMBIQUE. UM ESTUDO DE CASO, NA PROVÍNCIA DE GAZA, CENTRADO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO BÁSICO

José Amilton Joaquim; José Augusto Pacheco 285

ENSINO DA ESCRITA EM LÍNGUA FRANCESA: ANÁLISE DE UM MANUAL. CONCEÇÕES E PRÁTICAS DOS SUPERVISORES

Maria Rosa Agues Martins 294

ENSINO DAS CIÊNCIAS: PERSPETIVAS ATUAIS

ENSINO DAS CIÊNCIAS: PERSPETIVAS ATUAIS APRENDER E EXPLICAR CIÊNCIAS FORA DA ESCOLA – INDAGAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE JOVENS E EXPLICADOR

Elisabete Ferreira; Miguel Fonseca 308

ESTUDO EXPLORATÓRIO DAS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS EM MATEMÁTICA, POR ALUNOS DO 6º ANO DE
ESCOLARIDADE

Maria André Trindade 319

GEOGEBRA NA DESCOBERTA DE POTENCIALIDADES COGNITIVAS DE
PROBLEMAS GEOMÉTRICOS

*Natália Victorovna Kômysheva Dias Furtado; Tetyana Victorovna Kômysheva
Mendes Gonçalves* 329

O ENSINO E APRENDIZAGEM PRÁTICA DA GEOGRAFIA NO SUBSISTEMA DO II
CICLO DO ENSINO GERAL, NO NAMIBE - ANGOLA

Mário Abel Máquina; Fernanda Maria Veiga Gomes..... 342

O ENSINO DA MATEMÁTICA E A AVALIAÇÃO EXTERNA DE ESCOLAS: UM
ESTUDO COM PROFESSORES DO 1.º E 2.º CICLOS

Marta Isabel do Amaral Carvalho Pinto; José Augusto Pacheco..... 350

SEQUENCIALIDADE EDUCATIVA ENTRE O ENSINO BÁSICO E O ENSINO
SECUNDÁRIO NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA: O CASO ILHA DO PRÍNCIPE

Joana Latas; Paulo Rodrigues..... 361

POLÍTICAS EDUCATIVAS, COOPERAÇÃO E INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTOS PÓS-COLONIAIS

A “NOVA ARQUITETURA DA COOPERAÇÃO” E OS DESAFIOS PARA O ENSINO
SUPERIOR. CABO VERDE, UM ESTUDO EXPLORATÓRIO.

Sílvia Azevedo; António Magalhães; Ana Cristina P. Ferreira..... 376

DESAFIOS DA INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTOS DE DESENVOLVIMENTO: UM
PROJETO DE INVESTIGAÇÃO EM ANGOLA

Sara Poças¹; Amélia Lopes²; Teresa Medina²; Júlio Gonçalves dos Santos³..... 391

INVESTIGAÇÃO EM CONTEXTOS PÓS-COLONIAIS –A NECESSIDADE DE AUTO-
REFLEXÃO CRÍTICA

Júlio Gonçalves dos Santos..... 405

PALAVRAS PRÉVIAS

O II Colóquio cabo-verdiano de Educação - CEDU 2015 foi realizado pela Coordenação das Ciências da Educação, do Departamento de Ciências Sociais e Humanas, na Praia, a 24 e 25 de abril de 2015. O evento aconteceu num contexto em que diversos países em desenvolvimento estavam a efetuar o balanço relativo ao alcance dos objetivos de desenvolvimento do milénio, a avaliar os planos estratégicos decenais para a Educação e a perspetivar os próximos quinze anos.

Sendo uma boa parte desses países antigas colónias, independentes na segunda metade do século XX e tendo Cabo Verde comemorado a 5 de Julho de 2015, o seu quadragésimo aniversário de país independente, afigurou-se oportuno que, o CEDU2015 se debruçasse sobre as políticas e práxis da Educação em contextos pós-coloniais.

A reflexão e o conhecimento partilhado durante o evento incidiram sobre políticas e práxis ancoradas na qualidade da Educação, nas suas mais diversas formas e dimensões, privilegiando não só contextos/espacos, em períodos pós-coloniais, mas também uma perspetiva pós-colonial que valoriza o conhecimento autóctone/ local.

Os objetivos essenciais do colóquio são: dar visibilidade à investigação que se faz em Cabo Verde sobre a Educação e à investigação sobre a Educação em Cabo Verde; promover a partilha de estudos internacionais sobre ideias, sistemas e práticas educativas de interesse e atualidade. É pois, na senda desses objetivos que se compilou uma boa parte das comunicações apresentadas na sua versão integral e agora se publicam sob a forma de Atas.

Os textos foram agrupados, nas seguintes áreas temáticas, de acordo com os subtemas do colóquio: Políticas educativas e investigação em contextos pós-coloniais; Profissionalidade docente e formação de docentes; Currículo, tecnologias e a qualidade da Educação; Ensino das Ciências: perspetivas atuais; Ensino das línguas e bilinguismo; Educação inclusiva.

Pel'A Organização

Ana Cristina Pires Ferreira

CURRÍCULO, TECNOLOGIAS E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

**ADICIONAR SEM AGITAR:
MULTIPERSPECTIVISMO E O ENSINO DA
HISTÓRIA (ANTI-)COLONIAL**

Marta Araújo

*Centro de Estudos Sociais – Universidade de Coimbra
maraujoces@gmail.com*

RESUMO

A partir de um projecto de investigação interdisciplinar que abordou a educação como uma arena de lutas pelo poder/conhecimento mais amplas, nesta comunicação irei discutir a ideia de multiperspectivismo no ensino da história. Para tal, tomarei como caso de estudo a forma como são abordadas e retratadas as lutas de libertação nacional africanas nos manuais escolares publicados nos últimos 40 anos no contexto português. Argumento que a consolidação de uma abordagem assente na mera adição de conteúdos – que permitiria contrastar as perspectivas coloniais e anti-coloniais (geralmente ilustradas pelos discursos de António O. Salazar e Amílcar Cabral) – é reveladora da persistência do eurocentrismo na história e no seu ensino. Em particular, questionarei as fórmulas narrativas utilizadas para narrar os processos políticos em torno destas lutas pela liberdade e a forma como são permeadas por ideias sobre raça e nação.

Palavras-chave: Eurocentrismo e ensino da história, Movimentos de libertação nacional africanos

Lutas e debates sobre raça/poder, (Anti-)Colonialismo e pós-colonialismo

INTRODUÇÃO

Esta comunicação traz uma reflexão sobre o paradigma eurocêntrico de produção e disseminação do conhecimento histórico que in/visibiliza o racial, a partir de uma análise das narrativas sobre as lutas africanas de libertação nacional nos manuais de história no contexto português. Esta reflexão surge no seguimento de um trabalho de investigação que coordenei neste âmbito, designadamente o projecto RAP | ‘Raça e África em Portugal: um estudo sobre manuais escolares de história’, que incidiu sobre as cinco linhas editoriais mais vendidas no ano de 2008/2009 (ver Araújo & Maeso 2010, 2012).

1) INVESTIGAR O EUROCENTRISMO ATRAVÉS DOS MANUAIS DE HISTÓRIA

A investigação esteve centrada em três momentos: 1) Análise dos manuais escolares, de políticas públicas e debates internacionais mais amplos; 2) Entrevistas com diversos atores em diversos âmbitos; 3) Workshops participativos para recolher informação adicional e discutir resultados. O projecto decorreu entre Setembro de 2008 e Fevereiro de 2012¹, tendo sido ampliado nos últimos dois anos para incluir uma análise diacrónica das narrativas produzidos desde o 25 de Abril.

Em termos metodológicos, foi realizada uma análise crítica do discurso (van Dijk 1993) e das representações (Hall 1992), considerando o contexto mais amplo em que são estes são produzidos. A análise de documentos incidiu sobre: 1) debates e recomendações políticas internacionais (ex: UNESCO, Conselho da Europa); b) directrizes curriculares para o ensino da história e legislação sobre manuais escolares a nível nacional; 3) os 15 manuais de história mais vendidos no 3º Ciclo (no 7º, 8º e 9º anos – alunos de 12 a 15 anos, o ciclo de estudos em que os conteúdos eram mais aprofundados no ensino obrigatório da história, entretanto estendido para 12 anos). O trabalho empírico consistiu na realização de entrevistas aprofundadas, grupos de discussão e oficinas participativas com uma variedade de actores (60 participantes), nomeadamente: historiadores, decisores políticos na educação e interculturalidade, representantes de associações ligadas ao ensino, organizações anti-racistas, professores, estudantes universitários e alunos do 9º ano, jornalistas (cerca de 60 participantes). O diagrama ilustra estes actores e as suas ligações.

1. Projecto financiado pela FCT (FCOMP-01-0124-FEDER-007554).

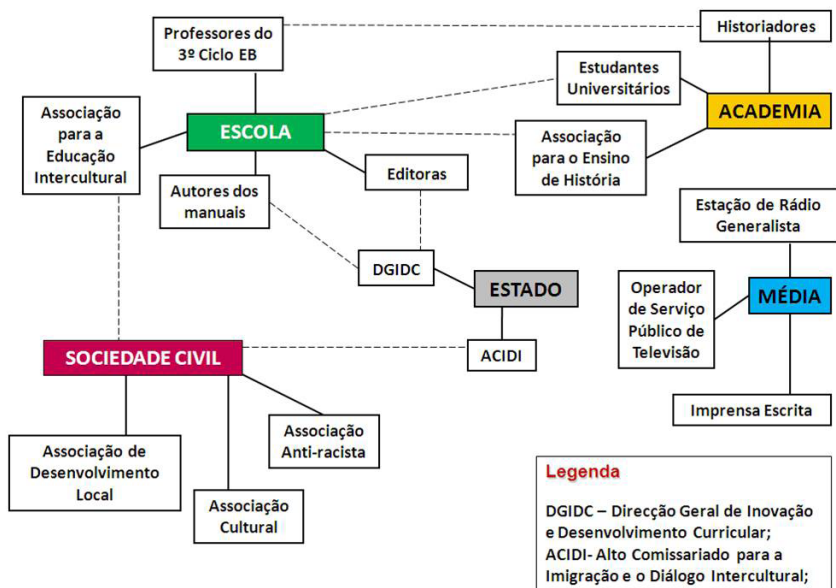


Diagrama | A escola no centro de lutas pelo poder mais amplas

Pretendo então apresentar aqui uma análise crítica das narrativas sobre as lutas africanas pela libertação nacional e o ‘fim do império português’, assim como das fórmulas de apagamento e silêncio (Trouillot 1995) que as envolvem - despolitizando a violência e in/visibilizando raça. Tomando como ponto de partida o projecto de investigação mencionado, e considerando cerca de 40 manuais do 9º ano publicados desde 1974 numa pesquisa realizada posteriormente, reflecto aqui sobre os limites de uma abordagem que se propõe *incluir* o ‘outro’ – designadamente, a metodologia da multiperspectividade – em desafiar o Eurocentrismo na produção e disseminação do conhecimento, particularmente evidente nas narrativas políticas e académicas sobre o (anti-)colonialismo no contexto português.

A multiperspectividade na produção e disseminação da história tem as suas origens na crítica à neutralidade do conhecimento histórico, tendo sido influenciado pelas abordagens constructivista e pós-moderna à narrativa e identidade, e por epistemologias feministas sobre a produção situada de conhecimento. A nível

político, foi uma abordagem recomendada sobretudo a partir dos anos 1990 pelo Conselho da Europa (por exemplo, Stradling 2003), como solução para o *etnocentrismo* (numa abordagem que toma o *Eurocentrismo* como um mero etnocentrismo europeu) e o *excesso* de nacionalismo. A pesquisa e apresentação de fontes diversificadas e contraditórias seria, sob este ponto de vista, considerada como suficiente para corrigir esses dois problemas afectando sociedades em situações (pós-)conflito (como por exemplo, a ex-Jugoslávia, Irlanda do Norte, relações Grécia/Turquia), ou as nossas sociedades actualmente multiculturais. É de notar, porém, que apesar da diversidade cultural ser uma questão frequentemente invocada para justificar a necessidade de pluralização de perspectivas, ela tem sido um interesse menor na literatura europeia sobre ensino da história (Ahonen 2014). Aliás, os próprios proponentes da multiperspectividade são claros quanto aos limites aceitáveis de transformação das narrativas nacionais pela ‘inclusão’ de outras perspectivas. Em muitos destes trabalhos, a homogeneidade nacional e europeia é examinada a-criticamente, mantendo o privilégio branco (McIntosh 1989) em nome da *coesão* da nação (por exemplo, Rüsen 2004, 126). Embora vista como uma exigência das sociedades democráticas, a questão da inclusão de uma pluralidade de narrativas apresenta, no entanto, uma séria de dúvidas, angústias e incertezas, não só quando se considera o passado, mas particularmente o presente (por exemplo, von Borries 2009, 291).

O argumento que defendo nesta comunicação é que a inclusão de outras perspectivas no ensino da história não tem sido suficiente para desafiar o eurocentrismo enquanto paradigma de produção e disseminação de conhecimento, precisamente porque parte do pressuposto que o outro deve ser meramente incluído no cânone oficial, sem considerar e desafiar as narrativas mais amplas e os argumentos prescritivos (Wynter 1992) sobre as ideias de nação e Europa nas quais se ancoram – e os privilégios que elas conferem. Defendo então a necessidade de ir mais além de uma abordagem positivista que se limita a adicionar conteúdos sobre o outro (Swartz 1992, Lesko & Bloom 1998); proponho antes que é necessário reconstruir as narrativas históricas à luz de uma abordagem que coloque em evidência as conexões entre certos processos e eventos históricos, de forma a desafiar as fórmulas narrativas dominantes. Como argumenta Gurminder Bhabra, reflectindo sobre os contornos de uma sociologia das conexões:

A consequência de diferentes perspectivas deve ser a de ampliar a análise de eventos e processos, de tal forma que eles sejam entendidos de forma diferente em função desse engajamento. (...) Não há conexão onde não há reconstrução; e nenhum entendimento permanece inalterado pela conexão. Para entender os eventos através das suas interligações é reconhecer desde o início que abordar determinados conjuntos de conexões leva a entendimentos particulares que são postos em causa por meio da escolha de outros conjuntos de ligações. Esta não é uma escolha guiada por capricho, mas por meio de um argumento sobre a escolha de certas conexões inicialmente escolhidas e porque escolher outras poderiam levar a explicações mais adequadas. (Bhambra 2014, 5, tradução da autora)

2) DESENHANDO UMA LINHA ABISSAL E A IN/VISIBILIZAÇÃO DO RACIAL

Centremo-nos então nas linhas de análise concebidas a partir do estudo destes 40 manuais produzidos no Portugal democrático e pós-colonial das últimas quatro décadas.

a) A ‘recusa da dominação europeia’: as origens (europeias) das lutas pela libertação

Actualmente, os manuais analisados tendem a enfatizar sobretudo a forma como o Ocidente impulsionou as lutas anti-coloniais e pela libertação nacional, como apresentado neste sumário dos factores elencados nas vários manuais contemporâneos analisados:

1. A Carta das Nações Unidas, com a exigência do respeito do direito dos povos à autodeterminação, independência, liberdade e igualdade (Amaral et al 2008, 150; Maia & Brandão, 2008, 142; Oliveira et al 2008, 138);
2. A perda de hegemonia dos poderes europeus, incapaz de responder militarmente aos movimentos de libertação nas colónias (Maia & Brandão 2008, 142; Oliveira et al 2008, 138);
3. Os interesses dos Estados Unidos e da União Soviética no fim dos impérios coloniais, apoiando assim os movimentos nacionalistas (Oliveira et al 2008, 138) a fim de estender a sua área de influência (Amaral et al 2008, 150; & Maia Brandão 2008, 142; Diniz et al 2009, 58);
4. A Conferência de Bandung e a afirmação do direito à auto-determinação (Oliveira et al 2008, 138; Barreira & Moreira 2009, 175);
5. A consciencialização das elites intelectuais dos países colonizados das injustiças e exploração a que eram submetidos pelo colonialismo - sublinhando que estas elites eram educadas na Europa (Amaral et al 2008, 150; Oliveira et al 2008, 138).

É de notar o papel preponderante das organizações políticas ocidentais, com uma ênfase no papel civilizacional europeu ao se mencionar que era na Europa que se educavam as elites africanas – o que teria permitido a sua *consciencialização* da necessidade de liberdade. Nunca se menciona, por exemplo, a forma como os territórios colonizados foram sudesenvolvidos pelas potências imperiais, particularmente no caso português, e porque é que essas elites eram obrigadas a vir para a Europa para prosseguir os seus estudos. Entra-se assim num aparente paradoxo: a posição de ‘recusa da dominação europeia’ é vista como resultante dos esforços dos próprios europeus/ocidentais. Não há hoje qualquer menção às lutas de carácter internacionalista do Pan-africanismo ou do movimento da Negritude – aliás, o carácter internacional das lutas tem vindo a ser completamente apagado pela preponderância de um nacionalismo e individualismo metodológico (a cada nação e luta corresponde um líder, apagando-se a solidariedade colectiva além-fronteiras).

Significativamente, o caso português serve bem para ilustrar como os manuais de história não reflectem a historiografia de ontem. No período após o 25 de Abril, sobretudo durante o *Período Revolucionário em Curso* (PREC) de 1974-1975, os princípios e valores do Pan-africanismo e da Negritude eram abordados nos mesmos anos de ensino, sendo o excerto de um manual da autoria de A. Carmo Reis, de 1975, ilustrativo:

Os movimentos de emancipação organizam-se, sobretudo a partir da 2ª Guerra Mundial, tendo na sua vanguarda personalidades notáveis, homens cultos e decididos: Sékou Touré, N’Krumah, Keniatta e Senghor, entre outros. Estadistas de formação universitária, na generalidade, eles valorizam as tradições, as crenças, a arte, a língua e a cultura dos povos africanos. Enfim, como diz **Senghor**, valorizam a negritude. Sobretudo, preferem a liberdade na miséria à riqueza na opressão: assim falou, um dia Touré ao general De Gaulle. (*Sékou Touré*, Discurso) (Carmo Reis, 1975, 92-93, ênfase original).

Prevalcia, ainda assim, uma abordagem Marxista-Leninista à história que subordinava raça à luta de classes, pelo que as lutas de libertação acabam por ser vistas como uma mera derivação ou sucedâneo da Revolução Socialista soviética de 1917. Não obstante, há que conceder que esta abordagem oferecia uma abordagem menos despolitizadora do que encontramos a partir da ‘opção Europa’ portuguesa e a promessa de adesão à Comunidade Económica Europeia em 1979.

b) A violência do oprimido, a verdade do opressor: a distinção entre lutas armadas e a não-violência

Nos manuais analisados, sobretudo nos contemporâneos, nunca são mencionados os esforços produtivos das lutas pela libertação na construção de uma sociedade nova – evidentes nos discursos dos vários líderes de movimentos como a FRELIMO ou o PAIGC, designadamente Samora Machel ou Amílcar Cabral, e as propostas da educação nas zonas libertadas pelo PAIGC e revisão dos manuais na Guiné Bissau em meados dos anos 60 (Borges 2015) – assim como as iniciativas de educação das zonas libertadas pela FRELIMO em inícios de 70 (Machel 1973) – enquanto decorria a guerra.

É uma luta para ter pão, para ter terra, mas livremente. Uma luta para ter escolas, para que as crianças não sofram, para ter hospitais. É isso a nossa luta. É também uma luta para mostrar à face do mundo que somos gente com dignidade, com a sua personalidade própria. (Doc. 4, Cabral 1974, 21)

A tarefa principal da educação, no ensino, nos livros de texto e programas, é inculcar em cada um de nós a ideologia avançada, científica, objectiva, colectiva, que nos permite progredir no processo revolucionário. (Machel 1973, 4)

Para além deste apagamento, e sobretudo nas últimas duas décadas, começa a notar-se nos manuais uma distinção entre formas violentas e não-violentas de luta. Nas décadas anteriores, era notório que tal distinção era relacionada com a acção das próprias potências coloniais: a violência era apresentada, nos livros de Carmo Reis, entre outros, nos meados a finais dos anos 70, como uma inevitabilidade face à recusa da concessão da independência e da descolonização – uma leitura que reflectia o pensamento de Aimé Césaire (1955), Frantz Fanon (1961), ou Amílcar Cabral (1974). Hoje, porém, a violência é usada para distinguir formas de luta, epitomizadas por Mahatama Gandhi na Índia e pelo General Nguyễn Giáp na Guerra do Vietnam. Esta não é uma mera descrição neutra do que ‘de facto’ se passou: nos vários manuais, estas são apresentadas como ‘duas atitudes’, chegando a perguntar-se aos alunos com qual eles mais concordam – o que, auxiliado pelo uso de certas imagens, ajuda a inscrever a violência como característica de certos contextos e povos coloniais.



Barreira & Moreira 2009, 174

É relevante notar que esta secção de estudo antecede a que se costumava designar de Terceiro Mundo, facilitando-se assim uma leitura do continente africano como um continente falhado, de violência endémica, o que explicaria o seu 'subdesenvolvimento e atraso'. Nesta abordagem, perde-se a oportunidade de oferecer aos alunos uma abordagem mais complexa dos processos de luta e formação de alianças internacionais – inclusivamente a procura do envolvimento das Nações Unidas contra Portugal pelos movimentos de libertação. Por outro lado, a ausência de uma abordagem sobre como a violência estava inscrita no próprio processo colonial ajuda a legitimar uma narrativa mais ampla do colonialismo português como sendo caracterizado por uma certa benevolência. Ao contrário dos casos britânicos, franceses ou belga, nunca se menciona o termo racismo ou discriminação racial para se fazer menção às políticas ou práticas coloniais portuguesas, enfatizando-se, isso sim, o colonialismo em termos de mestiçagem e multiculturalismo, exemplificado pelo Brasil.

3) DESENHANDO UMA LINHA ABISSAL: A CONSTRUÇÃO DE UMA REVOLUÇÃO METROPOLITANA

Circula hoje ainda de forma acentuada uma memória do 25 de Abril como a encapsulada por este excerto de António Reis, hoje com quase 20 anos, e que continua a caracterizar muita da produção académica sobre a chamada transição para a democracia, os próprios discursos políticos por altura da comemoração do 25 abril e a cultura popular (bem ilustrado pelo filme Capitães de Abril, circulado de forma significativa nas escolas portuguesas):

A REVOLUÇÃO PORTUGUESA DE 25 DE ABRIL

Há vinte anos, em vésperas do 25 de Abril, Portugal era um país anacrónico. Último império colonial do mundo ocidental, travava uma guerra em três frentes africanas solidamente apoiadas pelo Terceiro Mundo e fazia face a sucessivas condenações nas Nações Unidas e à incomodidade dos seus tradicionais aliados. Para os jovens de hoje será talvez difícil imaginar o que era viver neste Portugal de há vinte anos, onde era rara a família que não tinha alguém a combater em África, o serviço militar durava quatro anos, a expressão pública de opiniões contra o regime e contra a guerra era severamente reprimida pelos aparelhos censório e policial, os partidos e movimentos políticos se encontravam proibidos, as prisões políticas cheias, os líderes oposicionistas exilados, os sindicatos fortemente controlados, a greve interdita, o despedimento facilitado, a vida cultural apertadamente vigiada. A anestesia a que o povo português esteve sujeito décadas a fio, mau grado os esforços denodados das elites oposicionistas, a par das injustiças sociais agravadas e do persistente atraso económico e cultural, num contexto que contribuía para a identificação entre o regime ditatorial e o próprio modelo de desenvolvimento capitalista, são em grande parte responsáveis pela euforia revolucionária que se viveu a seguir ao 25 de Abril, durante a qual Portugal tentou viver as décadas da história europeia de que se vira privado pelo regime ditatorial. (António Reis - Portugal 20 Anos de Democracia, 1996, website do Centro de Documentação 25 de Abril)

Esta narrativa incide sobretudo sobre o anacronismo do Estado Novo e, significativamente, constrói o 25 de abril como resultando do descontentamento

com a Guerra, e não como o culminar de um longo processo de lutas tanto metropolitanas como das populações coloniais, e das suas intersecções. Ao fazê-lo, desenha uma linha abissal entre a sociedade metropolitana e os territórios colonizados (Woollacot 1981, Santos 2007); embora estes últimos não sejam totalmente invisibilizados, perdem qualquer relevância para entender ‘o lado de cá’: ou seja, os processos de luta contra o fascismo, a formação do Portugal democrático e o racismo na contemporaneidade. Pelo contrário, nos manuais, através de uma série de dispositivos pedagógicos (como, por exemplo, esquemas, tabelas, sumários), o lado de lá da ‘nação multicontinental’ é reduzida a uma entrada na secção das lutas contra o regime: ‘início das guerras coloniais’ (outro exemplo: Tarrafal, no livro de Pedro Neves). Assim, enquanto a agenda dos que encenavam as lutas metropolitanas – a chamada ‘oposição democrática’ é retratada, as lutas dos movimentos de libertação contra o colonialismo português são reduzidas a um confronto violento iniciado por guerrilhas sem qualquer propósito político.

4) RAÇA/RACISMO E A CONTENÇÃO DOS IMAGINÁRIOS DE CIDADANIA

Nos manuais de história do 3º Ciclo não há menção à história de governamentalidade racista do Estado colonial português: apenas um dos manuais contemporâneos analisados menciona o Estatuto do Indigenato (1926-1954) ou o Acto Colonial (1930, integrado na Constituição da República de 1933) – além de que, como referi, em nenhum dos 40 manuais analisados se menciona a ideia de racismo em relação a Portugal colonial. Simultaneamente, a abordagem lusotropicalista e as políticas que a acompanharam, designadamente de concessão da nacionalidade portuguesa em 1961, são apresentadas como a mera ‘opinião’ de um ditador:

na opinião de Salazar, Portugal não possuía colónias, mas sim províncias ultramarinas, cujos territórios faziam parte integrante de Portugal, juntamente com os seus habitantes, que eram portugueses. E assim sendo, não se justificava a independência destas. Aliás, a propaganda da época mostrava Portugal como um Estado multirracial e pluricontinental. (Maia & Brandão 2008, 188).

Consequentemente, e ainda que implicitamente, as aspirações das populações negras provenientes de territórios coloniais que decidiram refazer as suas vidas no

contexto metropolitano português são frustradas, e de certa forma deslegitimadas – em consonância com a legislação aprovada em 1981 que passou a conceder a cidadania portuguesa com base no ‘direito de sangue’ (*Jus sanguinis*), e não mais do ‘direito de solo’ (*Jus soli*) – ainda que recentemente aparentando combinar as duas lógicas.

Neste sentido, e em jeito de conclusão, apesar da metodologia proposta por diferentes recomendações políticas para o ensino da história em Portugal procurar promover as ligações entre o passado e o presente, assim como fomentar o ‘respeito pelo outro’, é perdida a oportunidade de abordar as consequências do colonial nas configurações de raça, nação e cidadania no Portugal contemporâneo. Pelo contrário, o que se salienta desde inícios dos anos 1990 é antes um discurso que vitimiza os colonos brancos que ‘retornaram’, numa narrativa auto-complacente mais ampla que contabiliza os custos da chamada ‘guerra colonial’ para a população branca, tal como ilustrado pela imagem abaixo:

8. O retorno dos nacionais

A

Um dos legados do império foi a população cosmopolita que regressou a Portugal. Na década de 1970-1979, foram admitidos em grande número imigrantes das colónias [...]. Aqui substituíram alguns dos emigrantes que tinham ido para França e procuraram emprego como mão-de-obra ocasional e barata, refugiados na construção civil e no serviço doméstico, não se importando de viver em bairros de lata nos arredores de Lisboa ou em edifícios degradados da parte velha da cidade. Com a queda do império, juntou-se [aos imigrantes], nos bairrelentos e superpovoados bairros de lata das zonas urbanas e nas áreas suburbanas, meio milhão de “retornados” refugiados que chegavam subitamente de avião à mais pobre, mas mais pitoresca, capital da Europa. [...] Este regresso veio ampliar um problema que já era grave, no campo da habitação.

David Birmingham, *História de Portugal, uma Perspectiva Mundial*, Terramar, 1998

E

A opinião pública, sob a influência revolucionária, não os vê [aos «retornados»] com bons olhos, mas antes como colonos exploradores. Trazem consigo boa dose de desespero, por deixarem para trás toda uma vida. [...] Mas, passada a inquietação do desembarque, do alojamento inicial em botéis e dos protestos exigindo maiores apoios, a integração é suave.

Os “retornados” contribuem mesmo para a dinamização da economia com o seu espírito de iniciativa, assim como para a difusão de um estilo de vida mais informal e aberto.

Joaquim Vieira, *Portugal Século XX, Crónica em Imagem – 1970-1980*, Circulo de Leitores, 2000



Neves et al. 2008, 193

Chamar atenção para a questão racial implica analisar, tal como o fez Agostinho Neto no seu discurso *Quem é o inimigo?* (1974), proferido na Universidade de Dar Es Salaam na Tanzânia em 1973, os privilégios que o colonialismo concedeu com base em categorizações raciais. Textos como este seriam assim de inclusão fundamental

no ensino da história das lutas pela independência nacional, ajudando a construir uma narrativa mais complexa sobre raça/poder, que continua por escrever quatro décadas após o fim do império e o processo de democratização da sociedade portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahonen, S. (2014). Education in post-conflict societies. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 1(1), 75-87.
- Araújo, M. & Maeso, S. R. (2010) 'Explorando o eurocentrismo nos manuais portugueses de história', *Estudos de Sociologia*, v.15, n.28, p.239-270.
- Araújo, M. & Maeso, S. R. (2012) 'History Textbooks, Racism and the Critique of Eurocentrism: Beyond Rectification or Compensation', *Ethnic and Racial Studies*, 85--1266 ,(7) 35.
- Bhambra, G. (2014) *Connected Sociologies*. London: Bloomsbury Academic.
- Cabral, A. (1974) *Discursos Políticos*. Porto: Gráfica Firmeza.
- Carlos, J. (2015) Entrevista a Sónia Vaz Borges, em 19.01.2015: Para Amílcar Cabral, a educação era a principal arma da libertação, *Deutsche Welle*, disponível em: <http://www.dw.de/para-am%C3%ADlcar-cabral-a-educa%C3%A7%C3%A3o-era-a-principal-arma-da-liberta%C3%A7%C3%A3o/a-18200807>.
- Césaire, A. (1955) *Discourse on Colonialism*. New York: Monthly Review Press.
- Fanon, F. (1961) *The Wretched of the Earth*. London: Penguin.
- Hall, Stuart (1992) 'The West and the Rest: Discourse and Power', in Stuart Hall & Bram Gieben (eds) *Formations of Modernity*, Cambridge: Polity Press, pp. 275-331.
- Lesko, Nancy & Bloom, Leslie (1998) 'Close encounters: truth, experience and interpretation in multicultural teacher education', *Journal of Curriculum Studies*, 30 (4): 375-395.
- Machel, S. (1973) *Educar o homem para vencer a guerra, Criar uma sociedade nova e desenvolver a pátria*. Moçambique: FRELIMO.

- Neto, A. (1974) *Quem é o Inimigo? Qual é o nosso Objectivo?*. s.l.
- Rüsen, J. (2004) How to Overcome Ethnocentrism : Approaches to a Culture of Recognition by History in the Twenty-First Century, *History and Theory*, 43, 118–129.
- Sousa Santos, B. (2007) ‘Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges’, *Review*, XXX (1), 45–89.
- Stradling, Robert (2003) *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*, Strasbourg: Council of Europe.
- Swartz, Ellen (1992) ‘Emancipatory Narratives: Rewriting the Master Script in the School Curriculum’, *Journal of Negro Education*, 61 (3): 341-355.
- Trouillot, M. R. (1995) *Silencing the Past: Power and the Production of History* (Boston, MA: Beacon Press).
- van Dijk, Teun (1993) ‘Analyzing Racism through Discourse Analysis: Some Methodological Reflections’, in John H. Stanfield and M. Dennis Rutledge (eds) *Race and Ethnicity in Research Methods*. Newbury Park: Sage, pp. 92-134.
- von Borries, B. (2009) Competence in Historical Thinking, Mastery of a Historical Framework or knowledge of the Historical Canon, In: L. Symcox & A. Wilschut (Eds.) *National history standards and the future of teaching history*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 283-306.
- Woollacot, John (1981) ‘A luta pela libertação nacional na Guiné-Bissau e a revolução em Portugal’, *Análise Social*, XIX (77-78-79), 3º, 4º, 5º, pp. 1131-1155.
- Wynter, S. (1992) *Do not Call us Negroes: How ‘Multicultural’ Textbooks Perpetuate Racism* (San Francisco, CA: Aspire).