

## FICHA TÉCNICA

<b>Título</b>	Revista Desafios – Cátedra Amílcar Cabral – Nº 3, Novembro de 2016
<b>Edição Temática</b>	O Lugar da Memória e a Reinvenção das Origens
<b>Directora</b>	Eurídice Furtado Monteiro
<b>Conselho Editorial</b>	Abel Djassi Amado (Simmons College, EUA) Amália Lopes (Universidade de Cabo Verde, Uni-CV) Aminah Pilgrim (University of Massachusetts, EUA) Ângela Coutinho (Universidade Nova de Lisboa, Portugal) António Tomás (University of Cape Town, África do Sul) António Correia e Silva, (Universidade de Cabo Verde, Uni-CV) Carlos Cardoso (Conselho Africano para o Desenvolvimento das Ciências Sociais em África, CODESRIA, Senegal) Cláudio Furtado (Universidade Federal da Bahia, Brasil) Eurídice Furtado Monteiro (Universidade de Cabo Verde, Uni-CV) Isabel Casimiro (Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique) João Vasconcelos (Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, ICS, Portugal) Julião Soares Sousa (Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XXI da Universidade de Coimbra, CEIS20, Portugal) Maria-Benedita Bastos (Sorbonne-Paris IV, França) Odair B. Varela (Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais, ISCJS, Cabo Verde) Teresa Cunha (Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Portugal) Wladimir Brito (Escola de Direito da Universidade do Minho, Portugal)
<b>Revisão</b>	Jeff Hessney Manuel Brito-Semedo Manuel Veiga
<b>Concepção Gráfica</b>	Ricardo Mendes (GCI - Gabinete de Comunicação e Imagem da Uni-CV)
<b>Impressão</b>	Tipografia Santos
<b>Tiragem</b>	300 Exemplares
<b>Coordenação Editorial</b>	DSDE – Elizabeth Coutinho
<b>Edições Uni-CV</b>	Praça Dr. António Lerenó, Caixa Postal 379-C, Praia - Santiago, Cabo Verde Tel (+238) 334 0441 - Fax (+238) 261 2660 Email: edicoes@adm.unicv.edu.cv
<b>Copyright</b>	Cátedra Amílcar Cabral   Universidade de Cabo Verde
<b>ISBN</b>	2310 - 2616

Praia 2016

# REVISTA DESAFIOS

Nº 3 - NOVEMBRO DE 2016

EDIÇÃO TEMÁTICA

**O Lugar da Memória e a  
Reinvenção das Origens**

 UNIVERSIDADE  
CABO VERDE  
**CACV**  
CÁTEDRA AMÍLCAR CABRAL

Edições  
**uniç**

## Índice

<b>Da Publicação das Cartas de Amílcar Cabral à Sociologia do Relacionamento Amoroso Inter-racial no Contexto Imperial Português</b>	
António Correia e Silva.....	9
<b><i>Adicionar sem Agitar: Narrativas sobre as Lutas de Libertação Nacional Africanas em Portugal nos 40 Anos das Independências</i></b>	
Marta Araújo .....	33
<b>Harlem Renaissance e Negritude nas Poéticas de Éle Semog e José Luis Hopffer C. Almada</b>	
Ricardo Silva Ramos de Souza.....	57
<b>Do ‘Nascimento’ ao ‘Regresso às Origens’: Narrativas e Representações sobre a(s) Música(s) Cabo-verdiana(s) até aos Anos de 1970</b>	
Carmem I. Teixeira Barros Furtado.....	79
<b>Música e Poder em Cabo Verde: Das Práticas Contestatárias dos Jovens Rappers à Potencialidade ‘Castradora’ do Estado</b>	
Alexssandro Robalo .....	103
<b>Rap e Pesquisa Etnográfica</b>	
Redy Wilson Lima .....	131
<b>Cabral como Património Histórico para o Curriculum ou a Pertinência da Inclusão no Curriculum</b>	
Carlos Jorge Rodrigues Spínola.....	151
<b>A Cultura Cabo-verdiana como Factor de Desenvolvimento Socioeconómico: Projectar Amílcar Cabral</b>	
Cláudia Sofia Beato & Nataniel Andrade Monteiro.....	165

Da publicação das cartas de Amílcar Cabral à sociologia de relacionamento amoroso inter-racial no contexto imperial português. Adicionar sem agitar. Narrativas sobre as lutas de libertação nacional africanas em Portugal nos 40 anos das independências. Harlem Renaissance e negritude nas poéticas de Eto Semog e Do 'nascimento' ao 'regresso às origens': Narrativas e Representações sobre a(s) música(s) cabo-verdeana(s) até os anos de 1970. Música e Poder em Cabo Verde. Das práticas contestatárias dos jovens rappers à potencialidade 'castradora' do Estado. Rap e Pesquisa Etnográfica. Cabral como património histórico para o currículo. A cultura cabo-verdeana como fator de desenvolvimento socioeconómico: Projétor Amílcar Cabral.

**ADICIONAR SEM AGITAR: NARRATIVAS SOBRE AS LUTAS DE LIBERTAÇÃO NACIONAL AFRICANAS EM PORTUGAL NOS 40 ANOS DAS INDEPENDÊNCIAS**

**Marta Araújo**



## Resumo

### ***Adicionar sem Agitar: Narrativas sobre as Lutas de Libertação Nacional Africanas em Portugal nos 40 Anos das Independências***

Este artigo aborda como o paradigma eurocêntrico de produção e disseminação do conhecimento define os contornos da discussão sobre a história do (anti-) colonialismo em Portugal e, mais particularmente, sobre as lutas de libertação nacional africanas – atentando mais de perto ao PAIGC e à figura de Amílcar Cabral. Focando na educação, o artigo analisa debates sobre o ensino da história e os manuais escolares após às independências, muitos deles usados também em Cabo Verde. Conclui-se que, apesar das variações detectadas e dos esforços de adicionar a perspectiva do “outro”, a centralidade e superioridade dos esforços “europeus” é perpetuada através de fórmulas narrativas permeadas por raça que apagam e banalizam a relevância política, científica e pedagógica dos movimentos de libertação na construção de um Portugal democrático.

### ***Adding without Agitation: Narratives on the African National Liberation struggles in Portugal in the 40 Years of Independence***

This article discusses how the Eurocentric paradigm of knowledge production and dissemination defines the contours of the discussion on the history of (anti) colonialism in Portugal and, more particularly, on African national liberation struggles - paying closer attention to PAIGC and the figure of Amilcar Cabral. Focusing on education, the article analyzes debates on the teaching of history and school textbooks after independence, many of them also used in Cape Verde. despite the variations detected and the efforts to add the perspective of the "other," the articles concludes that the centrality and superiority of the “European” efforts is perpetuated through narrative formulas permeated by race that erase and trivialize the political, scientific and pedagogical relevance of liberation movements in the construction of a democratic Portugal.

## Introdução

um esboço geral da produção histórica mundial ao longo do tempo sugere que os historiadores profissionais, por si só, não definem a estrutura narrativa na qual as suas histórias se encaixam. Na maioria das vezes, alguém já entrou em cena e definiu os ciclos de silêncios (Trouillot, 1995: 26).

Na cidade de Coimbra, em Portugal, foi inaugurada pela Câmara Municipal a 10 de Junho de 1971 – Dia da Raça, no então Estado Novo – a Praça Heróis do Ultramar (designação que ainda retém), a qual inclui uma estátua de bronze que homenageia os soldados que lutavam então na “Guerra do Ultramar”. Da autoria de Cabral Antunes, e segundo a descrição oficial, “A estátua, de grande expressividade, representa um soldado com a indumentária da época, numa posição que denuncia estar a caminhar, segura na mão direita uma arma, enquanto com a esquerda ampara uma criança de origem africana que tem sobre os ombros” (Nunes, 2005, *apud* DRCC, 2011). Com a construção de um centro comercial, do estádio de futebol para o Euro 2004 e de um complexo desportivo camarário, a Praça viu-se reduzida no tamanho, mas a estátua foi mantida e reinaugurada oficialmente em 2005. Nessa altura, quando acabava de celebrar-se o 31º aniversário do 25 de Abril, circularam críticas ao monumento, nomeadamente pelo historiador Fernando Rosas no jornal Público, um diário nacional de grande relevo. Rosas, um conhecido especialista na história do Estado Novo, denunciou o “revivalismo colonialista” da iniciativa – auto-apresentada como “Uma estátua contra o esquecimento”. No seu entender, o monumento constituía um “gesto de legitimação e apologia da guerra colonial”, promovido por um “triénio de governos de direita”:

A heroicidade da guerra e dos combatentes, a recuperação do colonialismo e da guerra colonial como momentos altos de continuidade histórica com o passado das descobertas e da “expansão” portuguesa, a desculpabilização do salazarismo como fator de uma “guerra de defesa de pátria”, a glorificação indisfarçada do “império”, tudo foram temas exaltantemente recorrentes da passagem da extrema-direita pelo poder, com o apoio activo, saliente-se, dos comandos das Forças Armadas, que sempre se associaram activamente a este tipo de discurso e às suas manifestações conexas (Rosas, *Público*, 27 Abril 2005).

Apesar de colocar questões pertinentes para o debate sobre a história e memória do colonialismo português, e particularmente do Estado Novo, é de notar como Rosas (com um percurso político importante na esquerda) apresenta um enquadramento do debate como estando vinculado a forças políticas da direita

do espectro político-partidário – obstando a uma leitura que evidencie as complexidades das lutas contra o Estado Novo, e designadamente a importância de raça como factor de mobilização política, tanto nessa altura como na actualidade. Como denunciava Amílcar Cabral, no seu “apelo aos portugueses”, em 1970:<sup>107</sup>

Aos ambientes cultos de Portugal, especialmente aos democratas progressistas, incumbe a tarefa de ajudar o povo português a destruir os vestígios virulentos da ideologia escravagista e colonialista, os quais determinam numa maneira geral o seu comportamento negativo perante as justas lutas dos povos africanos. Por isso mesmo, os meios intelectuais deveriam também vencer a sua mentalidade imperial, feita de preconceitos e desdém sem fundamento pelo valor e capacidade reais dos povos africanos. Os democratas portugueses serão efectivamente incapazes de compreender as justas reivindicações dos nossos povos enquanto não estiverem convencidos de que a tese da “imaturidade para a autodeterminação” é falsa, e enquanto não se convencerem de que a opressão nunca foi nem será uma escola de virtudes e aptidões (Cabral, 1974[1970]: 47).

Significativamente, o debate actual continua mais centrado nas “questões metropolitanas” – sobre se e como se devem lembrar os soldados portugueses [brancos] “mobilizados injustamente” para a “guerra colonial”, isto é, as vítimas de uma “guerra sem heróis” (Rosas, Público, 27 Abril 2005) – do que na problematização da abordagem oficial para a memorialização do colonialismo e do anti-colonialismo (tanto em governos social-democratas como socialistas). Como procuro mostrar neste artigo, estas iniciativas continuam a consagrar a centralidade dos esforços “europeus” através de fórmulas narrativas (Trouillot, 1995) e argumentos prescritivos (Wynter, 1992) eurocêntricos, permeados por raça. Tal resulta no desconhecimento geral da população portuguesa sobre o pensamento e a actividade política de figuras-chave das lutas contra o colonialismo português e pela libertação nacional em África, como Amílcar Cabral, Agostinho Neto, Samora Machel, entre outros. É de notar que, na altura em que se comemoraram os 40 anos das independências, foi mesmo identificado um retrocesso no período contemporâneo face às narrativas das lutas de meados dos anos 70, tanto em Portugal, como em Cabo Verde.<sup>108</sup>

Este artigo propõe então questionar a forma como se narra esta história nos manuais escolares do 3º Ciclo do Ensino Básico (12-15 anos) em Portugal –

107. Em linha com outros intelectuais da época, como Aimé Césaire (1956) e Frantz Fanon (1968[1961]), que defendiam a autonomia das lutas anti-coloniais.

108. A este respeito, ver a peça jornalística com entrevistas a Corsino Tolentino e Iva Cabral, 3 de Julho de 2015, em: <http://www.independenciaslusa.info/ensino-da-historia-recente-nas-escolas-limita-se-quase-as-datas/> (consultado: 26 Outubro 2015).

muitos dos quais são utilizados nas escolas cabo-verdianas atuais – legitimando certos silêncios e ausências. Toma como premissa que a ignorância é produzida ativamente, através da articulação entre raça, poder e conhecimento (Henriques, 1998[1984]; Lesko e Bloom, 1998; Quijano, 2000). Nesse sentido, proponho uma análise das evasões e banalizações que considera as suas consequências em termos do entendimento destas lutas políticas, do (anti-)colonialismo e dos imaginários nacionais contemporâneos. Em particular, a análise das narrativas sobre os movimentos de libertação atenta mais de perto ao PAIGC e à figura de Amílcar Cabral, em 40 manuais escolares de história publicados desde o fim do Estado Novo em 1974 em Portugal pelas cinco editoras com maiores vendas.

As narrativas sobre a história são permeadas por lutas pelo poder; porém, a sua análise requer não somente um estudo dos recursos pedagógicos usados na *disseminação* do conhecimento, mas também da própria *produção* do conhecimento. Como argumentou Michel-Rolph Trouillot em *Silencing the Past: Power and The Production of History* – uma fascinante análise sobre como a Revolução do Haiti (1791-1804) se tornou num evento silenciado e, assim, *impensável* na história e historiografia ocidentais:

O poder não entra na história de forma definitiva, mas em momentos diferentes e a partir de ângulos diferentes. Precede a própria narrativa, contribui para a sua criação e para a sua interpretação. Assim, continua a ser pertinente mesmo se pudermos imaginar uma história totalmente científica, mesmo se relegarmos as preferências e interesses dos historiadores para uma fase separada, pós-descritiva. Na história, o poder começa na fonte. (Trouillot, 1995: 28-29).

Ao examinar os diferentes momentos que contribuem para a produção seletiva de silêncios (a criação de fontes, a produção de arquivos, o trabalho do narrador e processos de canonização), Trouillot chama-nos a atenção para o debate poder/conhecimento como resultando de mais do que a interferência da ideologia dos historiadores na produção de conhecimento. Fulcral para o autor, e para a análise que se segue, é a forma como as narrativas historiográficas dominantes se inserem em ciclos de silêncios mais extensos e bem-estabelecidos (Trouillot, 1995: 26). É nesse sentido que os manuais escolares de história são aqui abordados como textos políticos e raciais (Pinar, 1993) capazes de oferecer uma leitura dos debates mais amplos e de questionar como se produzem esquecimentos e encobrimentos a partir de processos de selectividade e electividade. À luz de uma abordagem descolonial, sigo o desafio de Gurminder K. Bhambra sobre a urgência de uma sociologia das conexões (Bhambra, 2014) que, efectivamente,

não aponte apenas as limitações do pensamento eurocêntrico, mas para além de incluir outros contributos no cânone oficial consiga transformar as narrativas hegemónicas existentes, questionando as suas categorias analíticas e fórmulas interpretativas e assim vislumbre outras possibilidades narrativas.

## 1. Não entra o Samora Machel para sair o Luís de Camões!

### Debates sobre Educação, História e a “Viragem para a Europa”

Com o fim do Estado Novo e com os processos de democratização e descolonização formal que lhe seguiram, esperava-se que houvesse uma maior abertura à multiplicidade de perspetivas sobre a história, a refletir-se nos currículos e manuais escolares. De facto, imediatamente após o 25 de Abril decorreu um período de intenso debate político em Portugal: no *Período Revolucionário Em Curso* (PREC, 1974-1975), e pela mão do historiador e então Ministro da Educação Vitorino Magalhães Godinho, abandonaram-se as “figuras míticas” e “pequenas histórias” da nação de Salazar. A nova abordagem estruturalista, influenciada pela corrente marxista-leninista e pela *École des Annales*, incidia agora sobre processos económicos e sociais amplos (Torgal, 1989; Henriques, 2001). Foram propostas mudanças profundas à educação com vista à formação de uma sociedade com “novos valores”:<sup>109</sup> a democracia proletária, relações sociais de igualdade, solidariedade social e a luta de classe internacional, num contexto de democratização do acesso à educação para as classes trabalhadoras (Stoer, 1986: 181).

Apesar de ter sido um contexto de maior abertura ao ensino da História de África, os “novos valores” da sociedade portuguesa não eram consensuais e foram considerados anti-nacionais, isto é, a imposição de um “modelo estrangeiro” de socialismo (Grácio, 1981: 45) no contexto de descolonização formal, que poderia abrir caminho, nas palavras do antigo Ministro do Ultramar Adriano Moreira, à “africanização do povo português” (*apud* Stoer, 1986: 182). Os manuais escolares foram cruciais nestes debates, como ilustrado pelas reações

109. Enquanto isso, em contextos como a Guiné-Bissau, o PAIGC estava a construir a sua própria “nova sociedade”, institucionalizando as iniciativas de educação desenvolvidas desde a década de 60 nas zonas libertadas.

à inclusão de um discurso de Fidel Castro e um poema do líder revolucionário da FRELIMO Samora Machel nos livros para o então Ciclo Preparatório (11-12 anos) (Grácio, 1981: 49-55). Segundo Rogério Fernandes,<sup>110</sup> tal levou o Primeiro-Ministro socialista Mário Soares a deliberar em 1976: “Não podemos admitir que seja saneado o Camões, para serem substituídos, nos manuais, textos de Camões por textos de Samora Machel ou de outros líderes revolucionários” (Grácio, 1981: 49). Esta veio a ser considerada uma “falsa querela”, uma vez que a exclusão do poeta Luís Vaz de Camões do cânone oficial não foi realmente considerada: “o propósito de muitos será menos desagrar Camões do que agravar Samora” (Grácio, 1981: 55). Rui Grácio notou ainda como a acusação de anti-nacionalismo levantada contra as alterações introduzidas no âmbito do PREC foi estratégica para o ressurgimento de forças políticas conservadoras no país. Significativamente, no meu entender, encarnou a recusa em discutir o eurocentrismo no conhecimento histórico.

Com o fim do processo revolucionário, em finais de 1975, o sistema de ensino entrou num período de “normalização” e “redescoberta” da identidade portuguesa (Stoer, 1986: 145, 257-258). A “identidade nacional” – frequentemente vista como o estandarte da direita ou de regimes ditatoriais fascistas – reemergiu como um tema fundamental, reescrevendo uma antiga preocupação com nova terminologia:

Da Pátria falavam com fogosa vibração os dirigentes, os ideólogos, os pedagogos, os cidadãos da Primeira República. De Nação preferiam falar (abusivamente, amordaçada a voz da entidade coletiva de que se pretendiam intérpretes), os próceres, e seus agentes ideológicos, do Corporativismo fascista. Identidade nacional é o nome agora emergente para designar uma realidade inquestionável; e inquestionável desde logo porque o Português “mal nasce deixa de ser criança: fica logo com oito séculos”. (Grácio, 1981: 43-44).

O foco na identidade nacional foi acompanhado de medidas para refletir a integração política de Portugal na Europa (aceite em 1977, na sequência do abandono do socialismo como um projeto político para o país [Santos, 1984; Stoer, 1986]), isto é, *restabelecendo* as suas origens europeias. Tal teve um impacto no ensino da história, restringindo os territórios e os processos considerados no 3º Ciclo:

110. Fernandes foi o diretor do Partido Comunista Português nomeado para o Ensino Básico no II Governo Provisório.

Forçaram ainda os condicionamentos de tempo a abandonar um estudo amplo da História da Humanidade. Deste modo, optou-se por destacar o complexo histórico-geográfico centrado na Europa, onde estamos inseridos e onde se desenrolaram as etapas dominantes do processo histórico. (Portaria n.º 579/79, 31 Outubro, 2774 [225]).

Esta citação ilustra como a seletividade do conhecimento tende a ser legitimada na tomada de decisão através de argumentos pragmáticos (como a extensão dos currículos), embora refletindo escolhas cruciais sobre questões de relevância política, científica e pedagógica: os novos programas consagraram a centralidade da Europa na (produção da) história universal. Aliás, o alinhamento de Portugal com a Europa não era novo; esforços políticos para abraçar o “projeto europeu” tinham sido particularmente visíveis durante a crise de governação do Estado Novo na década de 60 e inícios de 70 (Santos, 1984: 14; Stoer, 1986: 104), e este encontrou um amplo consenso quando o projeto imperial português em África terminou formalmente. A *viragem para a Europa* refletiu-se no Programa do Primeiro Governo Constitucional, eleito em Abril de 1976<sup>111</sup>:

Com o encerramento do ciclo do império, com a subsequente redução dos interesses portugueses em África, com o fluxo migratório, com a multiplicação dos laços económicos com os países do nosso continente, com a nossa presença na EFTA, acentuou-se decisivamente a componente europeia no quadro da política externa portuguesa. A vocação europeia portuguesa é indesmentível e, o que mais é, irrecusável. (*apud* Paço, 2012: 123).

A tendência para enfatizar a identidade nacional através da pertença à Europa consolidou-se com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 (Lei nº 46/86, 14 de Outubro) e as orientações curriculares para a história do Ministério da Educação de 1989 (aprovadas em 1991 e ainda em vigor). Com estas medidas políticas, os ideais revolucionários pós-1974 “da igualdade, do progresso e da democracia, da luta de classes e da afirmação dos trabalhadores” – promovidos no contexto da democratização do acesso à educação – deram lugar a “valores relacionados com a cidadania, a tolerância, a autonomia e a aquisição de competências metodológicas” (Henriques, 2001: 113). Embora um dos princípios orientadores da Lei de Bases fosse o de “reconhecer e valorizar diferentes e culturas” (art.º 3d), de forma geral este não teve um impacto significativo sobre o sistema educativo ou o currículo, nem foi generalizado na formação de profes-

111. O governo era composto pelo PS (Partido Socialista) e o PPD (Partido Popular Democrático) – este último veio a tornar-se o PSD (Partido Social Democrata) no final de 1976.

sores e na prática docente – apesar da “interculturalidade” ter entrado na agenda política no início de década de 90 (Valentim, 1997; Cardoso, 1998). A contínua falta de debate sobre o ensino de história na sala de aula multicultural foi observada por um professor que refletia sobre a sua prática pedagógica num grupo de discussão focal:

tinha colegas meus na faculdade que eram cabo-verdianos e que passavam por isto... E tenho alunos meus, que os pais nasceram em África e, quando falamos da expansão marítima, dá sempre a sensação que nós chegámos lá e que se não fossemos nós eles ainda andavam pendurados nas árvores como se fossem uns animais e não tivessem qualquer tipo de organização. O mesmo se passa com a América, quer dizer, se não fossemos nós a chegar lá eles eram uns desgraçados... E depois, é engraçado ver o *feedback* de alguém que é oriundo de uma cultura africana e que se sente, às vezes, um bocadinho inferiorizado na forma como o professor de história – e, às vezes, até sem querer, acontece, lá está, *mea culpa, a forma como nós falamos*: “A expansão portuguesa, fomos nós que fomos para lá...” E, às vezes, temos ali um aluno africano que nos faz determinadas questões: “Eles já lá estavam...” (Professor de História do 3º Ciclo, ênfase original).

A nível oficial, o eurocentrismo continua a ser naturalizado como uma questão de “pertença geográfica” e legitimado como o cumprimento de um requisito das instituições europeias. Como uma representante da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação argumentou:

nós também não podemos esquecer que nós somos pertença da Europa e, portanto, a nossa identidade europeia é também uma preocupação. Não só porque nós pertencemos a uma Europa, uma Europa que tem um percurso histórico que terá de ser apreendido, porque eu acho que os povos sem memória não podem sobreviver [...] quer dizer, nós somos europeus, mas a partir do momento que entramos na União Europeia naturalmente há um alargamento da pertença a uma comunidade mais alargada. (Representante da DGIDC)

Nesta abordagem dominante, o eurocentrismo é interpretado como uma perspectiva etnocêntrica situada na Europa e que pode ser combatida através da inclusão de conteúdos sobre “outras culturas e civilizações”: no 7º ano de escolaridade, uma “escolha” entre o Egipto, Suméria, Vale do Indo ou China Antiga (Caldeira, 2001: 141-142), bem como a “civilização muçulmana” (Caldeira, 2001: 142); no 8º ano, as culturas exteriores à Europa nos séculos XV e XVI; no 9º ano, a “civilização dos séculos XIX e XX” estudadas à escala mundial (Caldeira, 2001: 141). Porém, a análise dos manuais sugere que estes conteúdos efetivamente diminuíram desde meados dos anos 70, tanto quantitativa como qualitativa-

mente, em particular no caso dos movimentos de libertação nacional africanos (estudados no 9º ano). Isto apesar da reforma de 1989 ter colocado maior ênfase no estudo do século XX e do número de horas dedicado ao ensino de história ter aumentado desde então.<sup>112</sup> Na verdade, houve pelo menos um “reajuste”, se não uma “regressão”, nos currículos e manuais escolares de história:

Passados esses tempos da revolução, [o ensino de história] voltou novamente a uma estrutura cronológica, diacrónica, com uma visão sobretudo centrada na Europa, na visão do europeu - coisa que não tinha acontecido logo no pós-25 de Abril [...] numa altura em que se abordavam civilizações do Oriente, do Extremo Oriente, ou civilizações da América do Sul, etc. Portanto, voltou-se, como estava a dizer, a uma visão, sobretudo a partir da Europa, ocidental, culta. (Representante de Associação para o Ensino da História)

A justificação para este recentrar da Europa recorre também a argumentos relativos a uma seletividade necessária ou uma suposta falta de fontes e materiais, em vez de admitir motivações ideológicas e políticas. Por exemplo, na entrevista com as responsáveis pela supervisão das mudanças curriculares, a contradição do argumento da “falta de investigação e materiais disponíveis” relativamente à História de África tornou-se evidente:

[No 12º ano] um dos temas que era optativo era a História de África e que acabou quase por cair naturalmente, e eu acho que tinha um bocado a ver com a falta daquilo que eu dizia há bocado, de investigação de História de África e com a dificuldade de aquisição de materiais. Mas, curiosamente, nessa altura [em 1974-1975, com a reforma de Magalhães Godinho] aparece o tema como um dos temas, a História de África no ensino secundário. (Representante da DGIDC)

Ou seja, a “falta de fontes” apresenta-se assim como um argumento que simplesmente justifica o *status quo*.

## **2. 40 Anos, 40 Livros: As Lutas de Libertação Nacional Africanas nos Manuais de História em Portugal**

Passamos agora a analisar as narrativas dos manuais escolares de história em vigor de 1974 a 2014, para ilustrar como neles se espelham estes debates cruciais.

112. A reforma de 2001 (Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro) atribuiu à história do 9º ano duas sessões e meia de 90 minutos por semana.

### a) O “Impulso Ocidental” das Lutas pela Libertação

Atualmente, os manuais de história analisados tendem a enfatizar sobretudo a forma como o Ocidente impulsionou as lutas pela libertação nacional, como apresentado neste sumário dos fatores elencados:

- A Carta das Nações Unidas, exigindo o respeito do direito dos povos à autodeterminação, independência, liberdade e igualdade (ex: Neves *et al.*, 2008: 150; Oliveira *et al.*, 2008: 138);
- A perda de hegemonia dos poderes europeus, incapazes de responder militarmente aos movimentos de libertação nas colónias (ex: Maia e Brandão, 2008: 142; Oliveira *et al.*, 2008: 138);
- Os interesses dos Estados Unidos e da União Soviética no fim dos impérios coloniais, apoiando assim os movimentos nacionalistas a fim de estender a sua área de influência (ex: Neves *et al.*, 2008: 150; Diniz *et al.*, 2009: 58);
- 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 (Neves *et al.*, 2008: 150; Oliveira *et al.*, 2008: 138);
- A Conferência de Bandung e a afirmação do direito à auto-determinação (Oliveira *et al.*, 2008: 138; Barreira e Moreira, 2009: 175).

É de notar o papel preponderante das iniciativas políticas ocidentais, havendo nos manuais uma ênfase no papel civilizacional da Europa: era aí que se educavam as elites africanas, o que teria permitido a sua consciencialização da necessidade de liberdade. Não há qualquer menção a como os territórios colonizados foram subdesenvolvidos pelas potências imperiais (Rodney, 2012 [1972]), levando essas elites a prosseguir os seus estudos na Europa. Entra-se assim num aparente paradoxo: a posição de “recusa da dominação europeia” é vista como resultante dos esforços europeus/ocidentais. Não há hoje qualquer menção às lutas do Pan-Africanismo ou do movimento da Negritude – aliás, o carácter internacional das lutas tem vindo a ser completamente apagado pela preponderância do nacionalismo metodológico de cariz individualista (a cada nação e luta corresponde um líder, apagando-se a solidariedade coletiva além-fronteiras). Assim, perde-se a oportunidade de oferecer aos estudantes uma compreensão dos processos de luta e formação de alianças internacionais – inclusivamente

a procura posterior do envolvimento das Nações Unidas contra Portugal pelos movimentos de libertação.

Significativamente, no período pós - 25 de Abril, sobretudo durante o PREC, 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 2<sup>a</sup> 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).

Prevalencia, ainda assim, uma abordagem marxista-leninista à história que subordinava raça à luta de classes, pelo que as lutas de libertação eram retratadas como uma mera derivação ou sucedâneo da Revolução Socialista soviética de 1917. Não obstante, há que conceder que esta abordagem era menos despolitizadora do que a que encontramos a partir da “viragem para a Europa” com a promessa da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia em 1979. Esta despolitização das narrativas sobre os movimentos de libertação a partir dos anos 80 não ocorreu apenas no caso português, como apontou Frank Furedi (1994) em relação ao contexto britânico.

## **b) A Distinção (Ontológica) entre Lutas Armadas e a Não-violência**

Sobretudo nas últimas duas décadas, os manuais de história fazem uma distinção (ontológica) entre as formas violentas e não-violentas de luta. Anteriormente, tal distinção era relacionada com a ação das próprias potências coloniais: a violência era apresentada em meados a finais dos anos 70, como uma inevitabilidade face à recusa da concessão da independência e da descolonização – uma leitura que refletia o pensamento de Aimé Césaire (1978[1955]), Frantz Fanon (1968[1961]) e Amílcar Cabral (1974).

Hoje, porém, a *violência* é usada para distinguir formas de luta de natureza distinta, ilustradas pelo *pacifismo* de Mahatma Gandhi na Índia e pela *violência sanguinária* do General Nguyễn Giáp na Guerra do Vietnam. Praticamente ne-

nhuma informação é dada sobre as motivações políticas das lutas iniciadas pelos diversos movimentos, pelo que a violência aparece como inscrita nos próprios povos colonizados. Esta não é uma mera descrição neutra do que “de facto” ocorreu: nos vários manuais, o pacifismo e a luta armada são ontologizados e apresentados como “duas atitudes”, chegando a perguntar-se aos alunos “qual te parece mais correta?” (Diniz, Tavares e Caldeira, 1988: 199) – o que, auxiliado pelo uso de imagens dos combatentes negros empunhando armas (por exemplo, Barreira e Moreira, 2009: 174), ajuda a inscrever a violência como característica de certos contextos e povos. Assim, ao contrário da chamada *oposição democrática* daqueles que lutavam contra o Estado Novo em Portugal, as lutas dos movimentos de libertação contra o colonialismo português são reduzidas a um confronto violento iniciado por guerrilhas sem propósito político. Nos manuais analisados, esta distinção ontológica é reforçada pela ausência de qualquer referência aos esforços produtivos dos movimentos de libertação na construção de uma sociedade nova – evidentes nos discursos de vários líderes, designadamente Amílcar Cabral: “O maior êxito do nosso combate é o facto de, ao mesmo tempo que nos batemos, termos sido capazes de começar a construir uma vida nova, política, administrativa, económica, social e cultural, nas regiões libertadas.” (Cabral, 1974[1972]: 22). Em concreto, destacam-se as propostas para a educação nas zonas libertadas pelo PAIGC – que incluíram a revisão dos manuais escolares 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).

Esta abordagem perpetua a propaganda da época sobre os movimentos de libertação nacionais africanos como “irracionais”, “bárbaros”, “místicos” ou conduzidos pela “emoção” e “histeria” (ver Füredi, 1994: 41-51), e reproduz a construção do Ocidente como “vítima do terrorismo do Terceiro Mundo” (Ibid.: 34-35) e do colonialismo como não problemático (Ibid.: 52). Tal é reforçado pelo facto de esta secção de estudo anteceder a que se designava de *Terceiro Mundo*, facilitando uma leitura de África como um “continente falhado”, caracterizado pela violência endémica, o que explicaria o seu “subdesenvolvimento e atraso”. 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 – uma abordagem cada vez mais hegemónica. Ao contrário dos casos britânicos, franceses ou belga, nunca se menciona o termo racismo ou discrimi-

nação racial para se fazer menção às políticas ou práticas coloniais portuguesas, enfatizando-se, pelo contrário, o colonialismo em termos de mestiçagem e multiculturalismo, exemplificado pelo Brasil.

### **3) O Lado de Lá e o Lado de Cá: O Desenho de uma Linha Abissal**

Na produção académica sobre a chamada transição para a democracia, nos discursos políticos por altura da comemoração do 25 Abril e na cultura popular – como ilustrado pelo filme *Capitães de Abril*, de Maria de Medeiros (2000), usado frequentemente no ensino em Portugal e também em Cabo Verde – circula de forma acentuada uma memória do 25 de Abril que o caracteriza como o resultado do golpe de estado “pacífico” do Movimento das Forças Armadas e de uma luta das “forças democráticas” (brancas) contra o “anacronismo” do Estado Novo, e que incide sobretudo nos seus efeitos para a população metropolitana:

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. (António Reis, 1996, *apud* website do Centro de Documentação 25 de Abril)

Esta narrativa constrói o 25 de Abril como resultando do descontentamento com a chamada “guerra colonial”, e não como o culminar de um longo processo de lutas tanto metropolitanas como das populações coloniais, e das suas intersecções.<sup>113</sup> Ao fazê-lo, desenha uma linha abissal entre a sociedade metropolitana e as populações colonizadas (Woollacot, 1983; Santos, 2007); embora estas últimas não sejam totalmente invisibilizadas, perdem qualquer relevância para entender “o lado de cá”: ou seja, os processos de luta contra o fascismo, a formação do Portugal democrático e as disputas políticas atuais em torno do racismo. Tal é reforçado através de uma série de dispositivos pedagógicos (por exemplo,

---

113. Esta tem sido uma questão de disputa política. Ver o texto do movimento de base Plataforma Gueto, a propósito da comemoração do 25 de Abril: <https://plataformagueto.wordpress.com/artigos/25-de-abril-uma-questao-a-discutir/> (consultado: 15 Maio 2014).

esquemas, tabelas e sumários). Consideremos a narrativa sobre a Colónia Penal do Tarrafal (1936-1954)<sup>114</sup> que figura no livro de Pedro Almiro Neves e colegas (Neves et al., 2008). A prisão foi destinada a dissidentes políticos, inicialmente anti-fascistas metropolitanos; fechada em meados dos anos 50, foi reinaugurada no mesmo local em 1961 por Adriano Moreira<sup>115</sup> e rebatizada Campo de Trabalho de Chão Bom.<sup>116</sup> De 1962 até ao seu encerramento em 1975, foi uma prisão para os militantes africanos pela libertação nacional das então “províncias ultramarinas” de Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau. Uma análise da descrição da prisão no exercício proposto para os estudantes torna evidente que a própria existência do Campo de Chão Bom é irrelevante:

Doc. 2. O campo do Tarrafal

O campo de concentração é instalado numa das piores zonas climáticas de Cabo Verde (...), na ilha de Santiago. A chuva, o vento, o calor, a água inquinada, a má alimentação, a falta de medicamentos, os mosquitos, o paludismo, juntamente com os trabalhos forçados, os castigos e brutalidades dos carcereiros criam um quadro sinistro em que ressoa a voz do Director do campo, Manuel dos Reis, explicando aos presos: “Quem vem para o Tarrafal vem para morrer.” (António Reis [dir.], Portugal Contemporâneo, vol. 3, Alfa, 1996). [...]

Vamos interpretar as fontes: [...]

3. Que “liberdades” tinha a população portuguesa durante o regime salazarista? [Fazer uso dos documentos 2 a 5] (Ibid.: 184-185).

Este desenho de uma linha abissal não acontece apenas nos manuais escolares. Há poucos anos, Adriano Moreira – uma figura política e um ator chave na defesa do Lusotropicalismo até hoje – argumentou que associá-lo com a reabertura do Campo do Tarrafal era “falsificar a história”. A 10 de Dezembro de 2011, o Dia Universal dos Direitos Humanos, Moreira recebeu um Doutorado Honoris Causa pela Universidade do Mindelo. Quando confrontado com a Associação Cabo-verdiana dos Ex-Presos Políticos (ACEP) sobre seu papel no regime colonial, respondeu: “Estas declarações foram feitas certamente por alguém que conhece mal a história de Cabo Verde. Essas pessoas deveriam pesquisar a história para verem qual foi a última vez que o Tarrafal funcionou.

114. Decreto-Lei n.º 26 539, 23 de Abril de 1936.

115. Ministro do Ultramar (1961-1963) durante o regime de Salazar, Adriano Moreira é um intelectual respeitado em círculos académicos e políticos na sociedade portuguesa, tendo sido muitas vezes convidado a participar em debates académicos sobre temas relacionados com a história e a interculturalidade.

116. Portaria n.º 18539, 17 de Junho de 1961.

Porque quando assumi o Ministério do Ultramar o campo de Concentração do Tarrafal já não existia.” (*A Semana*, 2011: s.p.).<sup>117</sup> De facto, Adriano Moreira não reinstituiu o Tarrafal; em vez disso, autorizou a sua reabertura como Campo de Trabalho de Chão Bom.

Este exemplo é revelador da divisão metrópole/colónia criada pelo pensamento eurocêntrico, que nega a relevância política dos movimentos de libertação nacional africanos e o seu papel decisivo na formação do “Portugal democrático”. É assim que, em muitos debates académicos e políticos, afirmar que sem as lutas de libertação Portugal não teria testemunhado uma revolução resulta na acusação de inconsistência histórica e abuso. Através desse raciocínio, o seguinte relato sobre as reações dos militantes do PAIGC ao golpe militar é submetido ao ridículo:

Quando as notícias sobre o golpe de Lisboa chegaram ao quartel-general do PAIGC em Conakry, foi um pandemónio: os militantes do Partido e os guerrilheiros riam-se, gritavam, abraçavam-se, pulavam — «Vês? Ganhámos! Destruímos o fascismo português [...] é graças a nós que o povo português é hoje livre!»<sup>32</sup> [Jack Bourderie, 1974] A euforia momentânea dos militantes do PAIGC traduzia a essência da realidade histórica: a Guiné era o frágil elo da cadeia colonial de Portugal e o regime de Lisboa não poderia sobreviver a uma derrota em África (Woollacott, 1983: 1139).

#### 4) Raça, Racismo e Cidadania: O “Imigrante” e o “Retornado”

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) e o Ato Colonial (1930, integrado na Constituição da República de 1933) – além de que, como referi acima, nenhum dos 40 manuais analisados menciona o racismo no Portugal colonial. O apagamento das políticas e práticas coloniais levam a que os alunos não abordem a administração racializada de populações praticada sob o domínio português (ver Duffy, 1959; Meneses, 2010). Simultaneamente, as iniciativas que acompanharam o projeto Lusotropicalista, designadamente a concessão da nacionalidade portuguesa em 1961 aos habitantes das “províncias ultramarinas” de Angola, Moçambique e Guiné-Bissau, são apresentadas como a mera “opinião” de um ditador:

117. Ver: <http://www.asemana.publ.cv/spip.php?article70946&tak=1> (consultado: 11 Dezembro 2011).

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 e Brandão, 2008: 188).

Ainda que implicitamente, os direitos e 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*)<sup>118</sup>. Através desta fórmula narrativa, as populações colonizadas passam a ser construídas como “imigrantes” sem qualquer relação histórica com Portugal.

Assim, 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 se abordarem as consequências políticas do colonialismo nas configurações contemporâneas de raça, nação e cidadania em Portugal. Pelo contrário, o que se salienta desde inícios dos anos 90 é antes um discurso que vitimiza os colonos brancos – os *verdadeiros* nacionais – que “retornaram”, numa narrativa auto-complacente mais ampla que contabiliza os custos da chamada “guerra colonial” para a população branca (por exemplo, Neves *et al.*, 2008: 193). Nas palavras de uma entrevistada:

Aquilo que se tem vendido sobre a guerra colonial nos últimos anos, dentro desta nova configuração ideológica, é [os] relatos dos pobrezinhos dos soldadozinhos portugueses que sofreram tanto... E depois aquelas coisas mais oficiosas: “10 mil mortos portugueses”, “Os massacres do norte de Angola!”, “Os nossos colonos retalhados as postas”. Isto é o que se vende. Agora, coisas de um outro lado de lá contadas pelas outras pessoas, não. Isso é odioso para eles. “Lá estão os pretos com a mania que nós fizemos e acontecemos”. (Jornalista e ativista anti-imperialista)

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 poderiam ajudar

118. Mais recentemente a legislação aparenta combinar as duas lógicas.

a construir uma narrativa mais complexa sobre raça/poder, que continua por escrever quatro décadas após o fim formal do império e os processos de democratização da sociedade portuguesa.

## Considerações Finais

Nos manuais analisados, figura frequentemente um trecho de um discurso de Amílcar Cabral denunciando o colonialismo português, contrastado com as posições de António Salazar sobre “a missão civilizadora” de Portugal:

As terras coloniais, ricas, extensas e de fraquíssima densidade populacional são o natural complemento da agricultura metropolitana, das matérias-primas para a indústria, além de fixadoras de uma população em excesso daquilo que a metrópole ainda comporte (...). Quanto a nós, o caminho seguido define-se por uma linha de integração num Estado Unitário, formado de províncias dispersas e constituído de raças diferentes (...). Nós cremos que há raças decadentes ou atrasadas, como se queira, em relação às quais partilhamos o dever de chamá-las à civilização. – Salazar, Discursos, Coimbra, 1957 (adaptado).

Para os africanos o colonialismo português é um inferno (...). Portugal é um país subdesenvolvido, com 40% de analfabetos e o seu nível de vida é o mais baixo da Europa. Se conseguisse ter uma influência civilizadora sobre qualquer povo seria uma espécie de milagre. (...) Para proteger as indústrias portuguesas periclitantes, os africanos são obrigados a comprar produtos portugueses, de segunda categoria, a preços elevados, e a vender os seus produtos aos colonos comerciantes, a preços muito mais baixos do que estes recebem aquando da revenda. – Amílcar Cabral, Obras Escolhidas, Lisboa, 1972. (Oliveira *et al.*, 2008: 179)

Apesar de aparentar posições opostas, o facto de os manuais escolares não apresentarem adequadamente o contexto político do colonialismo e das lutas de libertação ajuda a reduzir o discurso de Cabral a uma crítica da *capacidade* do projecto colonial português em levar a cabo a sua “missão civilizadora” e das *idiosincrasias* do seu regime. Simultaneamente, a individualização da figura autoritária de Salazar, assim como a ideia do Estado Novo como um *anacronismo* num contexto internacional que reconheceu o direito à autodeterminação, dificulta também qualquer questionamento do colonialismo como um projecto político. Tal, por sua vez, dificulta a análise crítica das leis e políticas implementadas pela administração colonial, um aspecto central da obra de Amílcar Cabral que é omitido nos mesmos manuais escolares:

Depois do tráfico de escravos, a conquista pelas armas e as guerras coloniais, veio a destruição completa das estruturas económicas e sociais da sociedade africana. Seguiu-se a fase da ocupação europeia e o povoamento crescente destes territórios pelos europeus. As terras e os haveres dos africanos foram pilhados, os portugueses impuseram a “taxa de soberania” e tornaram obrigatória a cultura de certos géneros; instituíram o trabalho forçado e organizaram a deportação dos trabalhadores africanos; passaram a controlar totalmente a vida colectiva e privada do povo, utilizando ora a persuasão ora a violência.

Com o aumento da população europeia desenvolve-se o desprezo pelos africanos. São excluídos de toda uma série de empregos, incluindo certos trabalhos menos especializados. Aberta ou hipocritamente, pratica-se a discriminação racial. (Cabral, 1977: 57).

*Adicionar sem agitar*: ainda que mostrando perspectivas contrastantes, as citações dos intelectuais e líderes políticos africanos nos manuais não são suficientes para interromper a narrativa principal que consigna a história anti-colonial a um apêndice da formação do Portugal democrático. A reprodução de uma narrativa hegemónica é evidente pelo menos em quatro aspectos. Em primeiro lugar, a utilização de uma linguagem específica (isto é, a reprodução do vocabulário do Estado Novo, como “as nossas colónias” ou o “Ultramar português” [Oliveira et al., 2008c: 176]). Em segundo lugar, uma abordagem muito superficial à crítica do colonialismo, consistindo sobretudo em exercícios de nomeação, sem qualquer abordagem crítica (por exemplo, “Quem foram os líderes dos principais movimentos de independência das colónias?” [Maia e Brandão, 2008: 189]). Em terceiro lugar, a ausência de menção a movimentos intelectuais e políticos ou a quaisquer revoltas anteriores contra o colonialismo português. O apagamento do poder repressivo do estado colonial e da resistência anti-colonial dos manuais é acompanhado de relatos higienizados do colonialismo e de uma abordagem despolitizada das lutas de libertação que dá lugar a uma compreensão das guerras como explosões de violência bárbara e ilegítima. Em quarto lugar, embora incluindo posições contrastantes, consagra-se a narrativa dominante através da utilização conjunta de linguagem, imagens, tabelas e outras fontes que incentivam os alunos a identificar-se com uma perspectiva particular. Por exemplo: o “sentimento generalizado de medo entre os colonos levou-os a matar muitos indígenas”, ao passo que os “rebeldes *assassinaram* centenas de colonos” (Oliveira et al., 2008: 178, ênfase adicionada).

A ausência de relevância (política e pedagógica) das lutas de libertação nacional africanas reflete-se na avaliação da disciplina: os exames do 9º ano de

escolaridade só colocam questões até à Segunda Guerra Mundial e à fundação da ONU, mostrando que, apesar dos esforços políticos de consagrar uma maior importância ao estudo do século XX, certas questões cruciais para a configuração contemporânea da nação portuguesa acabam por manter-se excluídas do cânone oficial. Tal não é uma mera questão pragmática relacionada com a extensão dos currículos e a necessária seletividade de conteúdos: as instituições oficiais e as universidades portuguesas continuam a validar um imaginário eurocêntrico que (re)produz relatos dos “descobrimientos” como “encontro cultural” revelador da “abertura ao mundo” de Portugal. A construção de outras narrativas é, portanto, um desafio político – para o qual Amílcar Cabral e outros lutadores pela liberdade nos deixaram ferramentas úteis.

## Referências Bibliográficas

BHAMBRA, Gurminder K. (2014), *Connected Sociologies*. Londres: Bloomsbury Academic.

BORGES, Sónia Vaz (2015), Entrevista por J. Carlos, em 19.01.2015: “Para Amílcar Cabral, a educação era a principal arma da libertação”, *Deutsche Welle*. Consultado a 13.02.2015, 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>

CABRAL, Amílcar (1974), *Textos Políticos*. Porto: Gráfica Firmeza.

CABRAL, Amílcar (1976-1977), *Obras escolhidas de Amílcar Cabral: Unidade e Luta* (vol. 1: A Arma da Teoria e vol. 2: Prática Revolucionária). Lisboa: Seara Nova.

CALDEIRA, Arlindo (2001), “Algumas notas sobre os programas de história no ensino básico, em tempo de revisão curricular”, in M. C. Proença (org.), *Um Século de Ensino da História*. Lisboa: Edições Colibri, 133-144.

CARDOSO, Carlos (1998), “The colonialist view of the African-origin ‘other’, in Portuguese society and its education system”, *Race, Ethnicity and Education*, 1(2): 191-206.

CÉSAIRE, Aimé (1956), *Letter of Resignation to the French Communist Party – 24 October*. Paris: Présence Africaine.

CÉSAIRE, Aimé (1978[1955]) *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa Editora.

Direcção Regional de Cultura do Centro (DRCC) (2011), “Aos heróis do ultramar”. Consultado a 23.03.2016, em <http://www.culturacentro.pt/museuit.asp?id=269>.

DUFFY, James (1959), *Portuguese Africa*. Londres: Oxford University Press.

FANON, Frantz (1968[1961]), *Os Condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

FÜREDI, Frank (1994), *The New Ideology of Imperialism*. Londres: Pluto Press.

GRÁCIO, Rui (1981), *Educação e processo democrático em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.

HENRIQUES, Julian (1998[1984]), “Social Psychology and the Politics of Racism”, in J. Henriques *et al.*, *Changing the Subject, Psychology, Social Regulation and Subjectivity*, Londres: Routledge, 60-90.

HENRIQUES, Raquel (2001), “A revolução no ensino da história – confronto entre o período anterior e posterior a Abril de 1974”, in M. C. Proença (Org.) *Um Século de Ensino da História*. Lisboa: Edições Colibri, 93-128.

LESKO, Nancy; Bloom, Leslie (1998), “Close encounters: truth, experience and interpretation in multicultural teacher education”, *Journal of Curriculum Studies*, 30(4): 375-395.

MACHEL, Samora (1973), “Educar o Homem para Vencer a Guerra, Criar uma Sociedade Nova e Desenvolver a Pátria” – Mensagem do Camarada Samora Machel, Presidente da FRELIMO, à 2ª Conferência do Departamento de Educação e Cultura, *Colecção «Estudos e Orientações»*, 2, Novembro, Moçambique: FRELIMO.

MENESES, Maria Paula (2010), “O ‘Indígena’ africano e o colono ‘Europeu’: a construção da diferença por processos legais”, *e-cadernos ces*, 7: 68-93.

NETO, Agostinho (1974), *Quem é o inimigo? Qual é o nosso objectivo?* (Conferência proferida na Universidade de Dar-Es-Salaam, Tanzânia, 7 Fevereiro 1974). Lisboa: Maria da Fonte.

PAÇO, António Simões do (2012), “Friends in High Places – O Partido Socialista e a ‘Europa connosco’”, in Raquel Varela (Org.) *Revolução ou Transição? História e Memória da Revolução dos Cravos*. Lisboa: Bertrand Editora, 117-138.

PINAR, William F. (1993), “Notes on Understanding Curriculum as a Racial Text”, In Cameron McCarthy; Warren Crichlow (org.), *Race, identity, and representation in education*, Nova Iorque: Routledge, 60-70.

QUIJANO, Aníbal (2000), “Coloniality of Power, Eurocentrism and Latin America”, *Nepantla: Views from South*, 1(3): 533-580.

RODNEY, Walter (2012[1972]), *How Europe Underdeveloped Africa*. Dakar: Pambuka Press and CODESRIA.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1984), “A Crise e a Reconstituição do Estado em Portugal (1974 - 1984)”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 14: 7-29.

SANTOS, Boaventura de Sousa (2007), “Beyond Abyssal Thinking. From Global Lines to Ecologies of Knowledges”, *Review*, XXX: 45-89.

STOER, Stephen (1986), *Educação e Mudança Social em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.

TORGAL, Luís Reis (1989), *História e Ideologia*. Coimbra: Minerva.

TROUILLOT, Michel-Rolph (1995), *Silencing the Past. Power and the Production of History*. Boston: Beacon Press.

VALENTIM, Joaquim (1997), *Escola, Igualdade e Diferença*. Porto: Campo das Letras.

WOOLLACCOT, John (1983), “A luta pela libertação nacional na Guiné-Bissau e a revolução em Portugal”, *Análise Social*, XIX (77-78-79), 3º, 4º, 5º: 1131-1155.

WYNTER, Sylvia (1992), *Do not Call us Negroes: How ‘Multicultural’ Textbooks Perpetuate Racism*. San Francisco, CA: Aspire.

## Manuais Citados

BARREIRA, Aníbal; Moreira, Mendes (2009), *Sinais da História 9*. Porto: Porto Editora

CARMO REIS, A. do (1975), *História. 2º ano do liceu*. Porto: ASA.

DINIZ, Maria Emília; Tavares, Adérito; Caldeira, Arlindo M. (1988), *História 9*. Lisboa: Editorial O Livro.

DINIZ, Maria Emília; Tavares, Adérito; Caldeira, Arlindo M. (2009), *História Nove*. Lisboa: Lisboa Editora.

MAIA, Cristina; Brandão, Isabel P. (2008), *Viva a História! 9º Ano*. Porto: Porto Editora.

NEVES, Pedro Almiro; Amaral, Cláudia; Castro, Júlia; Alves, Bárbara (2008), *Descobrir a História 9*. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA, Ana; Cantanhede, Francisco; Catarino, Isabel; Torrão, Paula (2008), *Novo História 9*. Lisboa: Texto Editores.