

Caderno de discussão

‘Ao fim ao cabo, foi a Europa que fez o mundo moderno’:
O Eurocentrismo na História e nos seus Manuais



Coordenação

Marta Araújo e Silvia Rodríguez Maeso,
com a colaboração de Ana Rita Alves

Instituição de acolhimento

Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra

Financiamento

Fundação para a Ciência e a Tecnologia
(ref. FCOMP-01-0124-FEDER-007554)

Esta publicação pode ser partilhada apenas com fins não comerciais.

Se citada, deve ser feita referência ao nome das coordenadoras, ao título completo,
ao projecto de investigação, ano e editor.

© Centro de Estudos Sociais – Universidade de Coimbra, Março de 2013

‘Raça’ e África em Portugal:

um estudo sobre manuais escolares de história

Esta brochura baseia-se nos resultados do projecto de investigação *‘Raça’ e África em Portugal: um estudo sobre manuais escolares de história* (ver ficha metodológica) que decorreu entre Setembro de 2008 e Fevereiro de 2012. O projecto teve como objectivo principal a análise interdisciplinar da (re)produção do eurocentrismo nos manuais de história do 3º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, considerando os seus contextos de produção, disseminação e consumo. A análise incidiu sobre a forma como o eurocentrismo – enquanto paradigma de produção e interpretação do conhecimento – naturaliza a ausência da história de África e invisibiliza o racismo.

Com o intuito de disseminar os aspectos mais relevantes do referido trabalho, apresenta-se aqui de forma resumida a abordagem do projecto ao estudo dos manuais de história e a ideias-chave como ‘raça’, racismo e eurocentrismo. Pretende este ser um contributo para a discussão sobre a educação – e, em particular, sobre o ensino da história – tomando-a como uma esfera que reflecte e consolida lutas políticas, sociais, culturais e económicas mais amplas. Consideram-se ainda os aspectos mais relevantes para a definição de políticas públicas, designadamente sobre orientações curriculares, manuais escolares e práticas pedagógicas da sala de aula, contribuindo assim para construir uma abordagem anti-racista na educação e na aprendizagem da história.

Ideias-chave

Eurocentrismo

O eurocentrismo não se resume ao mero **etnocentrismo**, isto é, a perspectiva a partir da qual cada povo conta a sua história. O eurocentrismo é um **modelo de interpretação da realidade (passada, presente e futura)** que consagra acriticamente a ideia de progresso histórico e de superioridade política e ética da Europa – baseada na racionalidade científica e na construção do estado de direito. Neste sentido, é crucial discutir o eurocentrismo enquanto alicerce do conhecimento ocidental e de um certo mapeamento histórico do mundo que determina, de forma inequívoca, quais os eventos e os processos que têm relevância e como são interpretados; ou seja, simultaneamente *descobrimo* e *encobrimo*.

Para compreender as consequências do eurocentrismo na forma como construímos e entendemos a história, é fulcral questionar **o projecto multi-secular da modernidade** nos seus fundamentos: o **colonialismo/racismo**. Isto porque, segundo autores como Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Sylvia Wynter, o eurocentrismo foi inaugurado com a colonização da 'América' nos séculos XV-XVI, a partir de dois processos relacionados: a construção da ideia de 'raça' e o estabelecimento progressivo do capitalismo como padrão global de controlo do trabalho e do mercado.

Como aponta Boaventura de Sousa Santos, na ausência dum questionamento crítico sobre como a produção de conhecimento, das leis e dos direitos está entrelaçada com o colonialismo, saneiam-se determinados conceitos e processos históricos que definem as **sociedades modernas**. Estas sociedades são geralmente representadas como o fruto da cristianização, industrialização e urbanização, isto é, como o resultado de um processo bem-sucedido de aquisição de direitos e de bem-estar socioeconómico que foi fixando ideias-chave como as de estado-nação, democracia e cidadania. Apesar da definição destes termos ser muito problemática, eles fazem actualmente parte da linguagem comum para distinguir uma sociedade moderna de uma pré-moderna (vista como apresentando vestígios de 'primitivismo', 'tradições anacrónicas', 'violência endémica', etc.).

O eurocentrismo tem-se mantido dominante na actualidade através da **naturalização de determinados projectos políticos** (ex: a adequação dos currículos nacionais com vista à integração da União Europeia) e da **construção de outros conhecimentos e movimentos sociais como irrelevantes** (ex: as lutas pela memorialização da escravatura ou pelo reconhecimento público do genocídio dos ciganos no Holocausto).

Neste sentido, ao mesmo tempo que se tornou um lugar-comum constatar que *a história é escrita pelos vencedores*, estabeleceu-se um consenso mais ou menos explícito que proclama **a necessidade de manter uma visão 'positiva' da história nacional e europeia** – ainda que incorporando elementos da 'visão do outro lado' para corrigir eventuais excessos nacionalistas ou europeístas. Em contrapartida, defendemos que, para a educação de 'espíritos críticos', é crucial discutir as consequências do colonialismo, da escravatura e do racismo. Os aspectos vulgarmente apresentados como *aspectos positivos* desses processos só têm sentido para aqueles que beneficiaram deles, ao mesmo tempo que impossibilitam a construção de um 'nós' nacional/europeu baseado em concepções de igualdade e justiça.

'Os manuais de história em Portugal continuam a perpetuar as visões imperialistas que emergiram nos tempos do 3º império do estado novo. Contamos o encontro do europeu com outros povos, mas não contamos aquilo que a Europa impôs a inúmeros povos e culturas. Tratamos a escravatura e o uso forçado de pessoas para erguer monumentos "portugueses" pelo Mundo fora como se fosse normal e natural. Somos educados a olhar para nós como seres superiores, como evangelizadores e senhores da verdade. Mas existe uma outra história. Aquela que não nos é ensinada, aquela que nunca se fala.'

(comentário anónimo online à notícia: Manuais de História ainda contam o mundo à moda do Estado Novo, *Público*, 27.03.2011)

A história e o seu ensino

Uma abordagem crítica ao eurocentrismo requer trazer a relação entre poder, conhecimento e 'raça' para o centro dos debates sobre a história e o seu ensino. Tal é fundamental para ultrapassar a definição convencional da história como o 'estudo científico do passado' e para se debater – tanto no currículo, como na sala de aula – como tem sido construída a história 'nacional', 'europeia' e 'mundial'. Ao **considerar a forma como as relações de poder permeiam a produção de interpretações sobre o passado**, esta abordagem facilitará o debate crítico sobre as narrativas em torno da identidade nacional, designadamente as referentes à suposta homogeneidade da nação portuguesa ou ao seu colonialismo *benevolente*, **favorecendo a compreensão de 'raça' e racismo como fenómenos históricos com importantes legados na actualidade**.

'Sou afro descendente, nasci cá e já depois do 25 de Abril e não sou especialmente activista, mas gostava de contar a revolta que sentia nas aulas de História e Português (com os Lusíadas). Para já, eram aulas em que eu subitamente não podia fazer parte do "Nós" - "Nós descobrimos", "Nós colonizámos", "Nós éramos muito bons", "Foram os tempos dourados da nossa história" - e depois sentia que ha-

via ali mentiras e omissões ao molho. Porque não se falava da resistência dos povos desses países (na Guiné, houve sempre resistência armada desde o início), porque não se falava das violações, roubos e genocídios que estas coisas sempre implicaram. Os régulos eram sempre apresentados como uns “otários” que ficaram maravilhados com as caravelas e renderam-se logo ali.’

(comentário anónimo online à notícia: Manuais de História ainda contam o mundo à moda do Estado Novo, *Público*, 27.03.2011)

A escola moderna

A escola moderna tem constituído, nos últimos dois séculos, **um instrumento crucial na construção e consolidação do estado-nação**, isto é, de uma comunidade política entendida como uma unidade nacional – étnica, linguística e religiosa –, estabelecida num território. Ainda que este processo homogeneizador tenha sido sempre contestado, a escola continua a ser um espaço crucial para a eliminação da diversidade de subjectividades dos estudantes através da uniformização cultural e da promoção de estruturas de conhecimento eurocêntricas. Nas últimas décadas, as soluções que têm sido propostas no sentido de um maior *respeito pela diversidade* (por exemplo, o multiperspectivismo na história, o currículo multicultural ou o diálogo intercultural) não têm sido capazes de desafiar o eurocentrismo enquanto paradigma de conhecimento. Prevalece, portanto, uma abordagem que garante o estatuto da Europa como *produtora* da história – ainda que acomodando e validando outras narrativas.

O multiperspectivismo nos manuais de história

Recentemente tem vindo a verificar-se uma tendência para se inserirem perspectivas contrastantes nos manuais sobre certos processos ou eventos históricos, de modo a apresentar-se uma visão mais completa da história. Consideremos o confronto das posições de António Salazar e Amílcar Cabral, nos manuais do 9º ano. Apesar das variações encontradas nos excertos apresentados, regra geral são contrastadas as seguintes ideias: a ‘opinião’ ou ‘posição’ de Salazar sobre a ‘missão

civilizadora’ de Portugal e a denúncia do colonialismo português por Cabral, líder do *Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde* (PAIGC). Consideremos os seguintes dois exemplos:

exemplo 1

‘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 fixadores de uma população em excesso daquilo que a metrópole ainda comporta (...)

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 de 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 (adaptado).’

exemplo 2

‘A posição de Salazar

Vamos em quatro anos de lutas e ganhou-se alguma coisa com o dinheiro do povo, o sangue dos soldados, as lágrimas das mães? Atrevo-me a responder que sim. No plano internacional, começou por condenar-se a posição portuguesa e, hoje, já há quem duvide dessa posição (...). No plano africano, quatro anos de sacrifícios, de ganhos e perdas, deram tempo a que bastantes povos de África se tornassem mais compreensivos das realidades. Eis o ganho desta batalha em que combatemos sem alianças, orgulhosamente sós.

Discurso de Salazar, em 18 de Fevereiro de 1965.’

‘A posição do líder de um movimento independentista

Onze milhões de africanos estão submetidos à dominação colonial portuguesa. Apesar da existência de grandes riquezas naturais, algumas das quais são exploradas por colonialistas, os africanos têm um nível de vida inferior ao mínimo

vital. A sua situação é de servos no seu próprio país.

Quando as Nações Unidas adoptaram a Carta (1945), que reconhece o direito de todos os povos à autodeterminação, Portugal apressou-se a modificar a sua constituição: substituiu o termos «colónia» por «província ultramarina», o que permitia afirmar que não havia colónias e, por isso, não tinha de apresentar relatórios sobre os «territórios africanos».

Amílcar Cabral, Obras Escolhidas (1972).'

Embora contrapondo posições discordantes, os manuais não apresentam uma contextualização política suficiente do colonialismo e das lutas pela libertação nacional, pelo que o discurso de Amílcar Cabral é reduzido à crítica da incapacidade civilizadora do projecto colonial português. Simultaneamente, a individualização da figura autoritária de Salazar, bem como a ideia do anacronismo do Estado Novo no contexto internacional de reconhecimento do direito à autodeterminação, acabam por não conduzir à problematização do colonialismo como um projecto político. Assim, não se privilegia uma análise crítica das leis e políticas da administração colonial, um aspecto central no trabalho de Amílcar Cabral e evidente no parágrafo seguinte às citações utilizadas nos manuais mas que não consta deles:

'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.' (Amílcar Cabral, 1976, *Obras Escolhidas - Unidade e Luta Vol. I*).

Nos manuais, a forma actual de apresentar a informação acaba por naturalizar ou silenciar a natureza violenta do colonialismo. Este processo é reforçado através da inclusão - na mesma página em que os excertos acima se inserem - de um conjunto de imagens dos movimentos de libertação nacional que os retrata como um conjunto de 'rebeldes' ou 'guerrilheiros', de tabelas que contabilizam os mortos e as perdas para o regime colonial, perguntas como 'Com que posição mais concordas?', e da proposta de outras actividades que incentivam os alunos a identificar-se com a perspectiva dos 'portugueses que viviam em Portugal'.



‘Consequências de uma emboscada a uma coluna portuguesa na Guiné-Bissau, em 1966’



‘Soldados portugueses capturados por guerrilhas angolanas’

É importante destacar que os manuais de finais da década de 70 e de início de 80 apresentavam narrativas mais críticas deste processo político:

‘Os povos dependentes despertaram para a luta de libertação e assim se iniciou a fase final da liquidação do imperialismo. (...) A luta de libertação dos povos coloniais é a característica essencial, diríamos, o motor principal, da marcha da história da nossa época: é nesta luta, neste conflito em três continentes, que se integra a nossa luta de libertação nacional contra o colonialismo português (Amílcar Cabral).’ (Maria Luísa Guerra, 1983, *História* 9).’

O estudo dos manuais de história

No contexto actual, **os manuais escolares de história constituem o currículo de facto**, já que são frequentemente a ferramenta pedagógica mais utilizada no processo de ensino-aprendizagem. Condensando imaginários sobre história e identidade nacional, constituem objectos de análise especialmente interessantes e têm sido amplamente estudados. Porém, tanto estes estudos como os debates políticos mais amplos têm geralmente restringido a sua análise a duas questões: a) as representações *estereotipadas* sobre o ‘outro’ e a sua correcção; b) o *excesso de nacionalismo* na educação e a aposta na história europeia e mundial como solução. Ambas as abordagens, ainda que levantando aspectos relevantes, não questionam a narrativa mais ampla na qual se inscrevem essas representações e que garantem a perpetuação do eurocentrismo – tido como *natural*. De facto, **pouca relevância tem sido atribuída a questões relacionadas com o eurocentrismo e o racismo na produção do conhecimento, em particular do conhecimento histórico.**

A novidade da abordagem do projecto

O estudo realizado propôs assim **uma abordagem inovadora** em dois aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, na superação das análises que se limitam a abordar a necessidade de debater a história e a identidade nacional como emergindo de processos *externos* à própria produção do conhecimento histórico, tais como a crescente diversidade étnica das sociedades nacionais e os supostos desafios da globalização. Neste sentido, questionámos a naturalização do **pressuposto de homogeneidade nacional** por detrás dessas perspectivas, bem como a ideia de que a história só é problemática quando confrontada com as ‘sensibilidades’ das chamadas ‘minorias étnicas’. Em segundo lugar, na análise crítica dos **debates despolitizados em torno do colonialismo, da escravatura e do racismo**, e que têm tido uma grande expressividade no contexto português.

O contexto político global, regional e nacional

Neste estudo, considerámos também o contexto político nacional e internacional mais amplo. Em particular, explorámos o papel do discurso científico no contexto internacional que deu origem à constituição de organizações globais e regionais como a **UNESCO** e o **Conselho da Europa**, observando o silenciamento/evasão da história do colonialismo e as suas consequências na compreensão do (anti-)racismo

no ensino da história. Examinámos ainda iniciativas, projectos e debates específicos, incluindo aqueles promovidos pela **Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses**. Questionámos, assim, perspectivas que tomam a relação entre conhecimento e poder como uma questão relacionada simplesmente com os *maus-usos* ou os *abusos* do conhecimento científico – sobretudo por regimes ditatoriais e grupos políticos extremistas. Em particular, considerámos a centralidade de abordagens que enfatizam o papel da ciência na institucionalização da verdade histórica e na resposta a problemas sociais.

Este enquadramento tem influenciado os debates sobre o ensino da história e privilegiado soluções pontuais – por exemplo, o alargamento da história nacional para a escala

Mas, então, eu coloco a seguinte questão: a colonização realmente colocou em contacto? Ou, se se preferir, de todas as maneiras de estabelecer contacto, foi a melhor?

Eu respondo não.

E eu digo que da colonização à civilização, a distância é infinita

(Aimé Césaire, 1955, *Discurso sobre o colonialismo*)

européia ou a inclusão ocasional de perspectivas contrastantes sobre um mesmo acontecimento – que não conseguem desafiar, de forma substancial, o eurocentrismo que perpassa a narrativa mais ampla.

A nível nacional, constatou-se ainda que estas medidas não têm tido um impacto significativo nas estruturas e cânones da educação formal, apesar da visibilidade de iniciativas públicas em torno da diversidade cultural registadas a partir dos anos 90. Tal situação é particularmente visível na disciplina de história, que tem sido alvo de debates centrados sobretudo no seu *estatuto*, ou no policiamento dos *erros* detectados nos manuais. **As escassas inovações que têm sido introduzidas** – quer nos currículos, quer nos manuais escolares – têm sido **incapazes de desafiar as narrativas mais amplas** que naturalizam a ausência da história de África – para além daquela relacionada com o *contacto* estabelecido pelos europeus –, ou que invisibilizam a violência do poder colonial, retratado como ‘expansão’ e reduzido a meras ‘descobertas’ e ‘contactos entre povos’. Destaque-se que estas narrativas pedagógicas têm encontrado considerável apoio político e académico, reproduzindo desta forma certos discursos e silêncios sobre questões de poder e ‘raça’.

O eurocentrismo nos manuais de história

A **análise dos manuais escolares de história do 3º Ciclo do Ensino Básico em Portugal** leva-nos a concluir que a construção e consolidação do eurocentrismo tem vindo a ser sustentada por três fórmulas narrativas:

1) *Uma narrativa linear que posiciona o ‘outro’ num tempo diferente do presente europeu*

Nos manuais escolares de história, o ‘outro’ é sistematicamente *localizado* num tempo diferente do europeu e num estágio inferior de civilização e desenvolvimento humano, sendo apresentado como ‘rudimentar’ e ‘bárbaro’. A ideia de que o ‘outro’ se encontra numa etapa diferente – isto é, *anterior* – contribui para a concepção da diferença como distância. Esta ideia naturaliza a existência de uma hierarquia entre as diferentes sociedades, contribuindo para classificar algumas sociedades como ‘qualificadas’ para o estatuto de ‘civilização’ e outras como vivendo *ainda* em condições ‘arcaicas’. Segundo Eric Wolf, esta representação do tempo e do espaço transforma a história numa sequência de ‘sucessos morais’, cuja meta *obrigatória* de desenvolvimento é a modernização, tal como a Europa a construiu.



Exemplo:

‘Doc. 3_ Produzindo o fogo. Alguns povos, como estes habitantes do interior de África, utilizam ainda hoje processos primitivos para produzir fogo’.
(Manual de História, 7º ano de escolaridade)

[Nota: este tipo de fotografia é utilizado recorrentemente nos manuais analisados, veiculando um imaginário sobre África e as populações ‘negras’ como ‘primitivas’].

2) O estado nacional (democrático) como paradigma de organização política

O processo complexo de constituição da ‘sociedade’ como equivalente à ‘nação’ (uma comunidade, uma língua, uma cultura, num território com fronteiras bem definidas) é naturalizado nos manuais. O estado nacional, tal como foi historicamente construído a partir do contexto (colonial) europeu, é generalizado e surge como o modelo de organização política por excelência. Esta abordagem negligencia as características políticas de diferentes formas de organização – um aspecto evidente nas representações de África até à chegada dos europeus. Tal acaba por reforçar a narrativa europeia (nomeadamente, a portuguesa) que naturaliza e legitima o colonialismo como um processo *natural* e civilizacional. Assim, a exclusão e a violência inerentes à formação dos estados nacionais e ao colonialismo – processos de **homogeneização e extermínio religiosa e étnico-racial** – são apresentados como etapas necessárias à actual configuração das sociedades democráticas. Esta naturalização é clara na descrição da formação dos estados actuais de Portugal e de Espanha e da chamada *Reconquista*.

Exemplo:

‘A reacção cristã. Alguns nobres godos puderam, assim, refugiar-se nessas difíceis zonas de montanhas [Astúrias e Pirenéus] e, com o apoio das populações locais, continuaram a resistir. E, a partir daí, iniciaram um processo de ofensiva militar e de alargamento territorial em direcção ao Sul. Ao conjunto de acções militares (...) chama-se habitualmente Reconquista, pois tratava-se de voltar a conquistar territórios que já tinham sido cristãos. A reconquista peninsular iria durar centenas de anos.’

(Manual de História, 7º ano de escolaridade).

Ainda que se apresentem processos de violência – como as chamadas guerras religiosas e o extermínio das populações ameríndias –, estes não são transmitidos de forma a problematizar a narrativa sobre como a Europa se tornou num centro de controlo

económico, cultural e de produção de conhecimento. Simultaneamente, a heterogeneidade étnico-cultural em África – apresentada como um conjunto de pequenas ‘tribos’ inconciliáveis – é apontada como fonte de problemas, tensões políticas e violência, isto é, como um factor explicativo da sua pressuposta incapacidade histórica de produzir sociedades democráticas e prósperas.

3) A ligação definitiva entre ‘raça’/racismo e determinados contextos espaço-temporais

O racismo é entendido, nos manuais escolares, como um fenómeno histórico ligado ao chamado *novo imperialismo* do século XIX (sobretudo presente na abordagem ao colonialismo britânico e francês), ao fascismo italiano e ao nazismo alemão. Consequentemente, ilibam-se o papel do colonialismo português e espanhol na emergência e consolidação de ideias sobre ‘pureza de sangue’, ‘raça’ e de formas de governação racista desde os séculos XV-XVI (por exemplo, a perseguição e expulsão dos judeus e muçulmanos na Península Ibérica, a legislação para o controlo da população cigana ou o sistema de escravatura transatlântica). O racismo é também mencionado aquando da descrição da ‘situação das minorias’ em certas sociedades ocidentais em meados do século XX, particularmente da luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, nos anos 60, e do regime de *apartheid* sul-africano. Esta narrativa contribui para a localização do racismo fora do espaço europeu (com excepção do Holocausto), desvinculando a ideia de ‘raça’ do processo de construção da modernidade europeia e dos estados-nação ocidentais. Consequentemente, o racismo é abordado como uma ideologia extremista e não como um fenómeno transversal e inerente às sociedades contemporâneas, legado do colonialismo e da escravatura.

A forma como o colonialismo português é relatado nos manuais limita a possibilidade de os estudantes compreenderem criticamente os processos de desumanização dos ‘escravos’ – e, em geral, das populações colonizadas – e o racismo como um fenómeno inseparável do colonialismo, para assim poderem pensar as suas consequências nas sociedades contemporâneas. As práticas racistas – ainda que tidas como ‘condenáveis’ – são apresentadas como circunscritas à *mentalidade* de uma determinada época e enfatiza-se, sobretudo, as consequências ‘positivas’ do colonialismo.

Exemplo:

‘O tráfico de escravos, destinados à América e à Europa, foi um dos principais factores de intercâmbio cultural entre estes continentes, com o aparecimento de comunidades mestiças. Essa aculturação é, igualmente, sentida nas línguas oficiais dos países da América Central e do Sul, as quais descendem da transmissão dos idiomas português e espanhol’.
(Manual de História, 8º ano de escolaridade).

Considerações finais

O eurocentrismo é um paradigma – hoje hegemónico – que organiza a forma como entendemos e transmitimos o conhecimento (histórico) a partir de determinadas interpretações da realidade (passada, presente e futura).

Um esboço geral da produção histórica mundial ao longo dos tempos sugere que os historiadores profissionais não estabelecem, sozinhos, o enquadramento narrativo no qual se encaixam as suas estórias. Mais frequentemente, alguém já entrou em cena e estabeleceu o ciclo de silêncios.

(Michel-Rolph Trouillot, 1995, *Silencing the Past*)

O eurocentrismo forjou-se no processo histórico de dominação colonial e de formação dos Estados europeus a partir dos séculos XV e XVI. Só explicando de uma forma aprofundada este processo e as suas implicações para a actualidade será possível promover um conhecimento histórico mais crítico. Tal requer considerar os processos políticos subjacentes à produção de conhecimento e a determinadas formas de contar a história que, geralmente, são apresentados como neutros (ex: a cristianização e o colonialismo).

A eficácia do eurocentrismo não reside apenas na transmissão de representações preconceituosas do 'outro' (ex: imagens dos africanos negros como primitivos). É através da *naturalização* das relações de poder – que tornam plausíveis essas representações – que o Eurocentrismo é efectivamente reproduzido e mais difícil de desafiar. Assim, a *correção* das descrições estereotipadas de certas populações não impede a contínua naturalização da irrelevância de determinados eventos (ex: o debate sobre os direitos humanos tendo como pano de fundo a Revolução Francesa, mas sem considerar a bem sucedida Revolução das populações escravizadas no Haiti no mesmo período ou outras culturas e formas) ou de outras culturas e formas de organização sociopolítica (ex: a história de África para além do contacto com os europeus).

É igualmente fundamental que, tanto na aprendizagem como nos debates actuais, se incluam 'outras' histórias e se repense como a 'nossa' identidade é contada. É, aliás, imperativo um conhecimento mais aprofundado da história mundial. Porém, esta não deve aparecer como um mero apêndice; deve antes levar a (re)considerar ideias dominantes sobre a história e a historiografia 'europeias' e a sua centralidade (ex: a aprendizagem de sistemas de ideias e filosofias não-ocidentais ajudará a contextualizar as noções que temos de 'razão' e 'conhecimento', assim como a entender como, em determinado momento, essas noções se tornaram dominantes).

A formação dos professores e a sua prática pedagógica deveriam, por conseguinte, ser pensadas a partir de abordagens inovadoras que estimulem a compreensão dos estudantes sobre como se produz a história. Para tal, é preciso ir para além de definições convencionais da história como o 'estudo científico do passado' e promover a discussão sobre como as relações de poder estão no seio da produção de interpretações sobre o passado e os seus legados no presente. Mais especificamente, defendemos que não se pode divorciar a compreensão de ideias sobre nação, estado, tempo, progresso, Europa, violência e política, da discussão crítica sobre como se produziram e tornaram dominantes certas interpretações da história.

A ideia de 'raça' e o fenómeno do racismo não têm sido suficientemente abordados nas orientações curriculares nem nos manuais escolares de história do 3º Ciclo do Ensino Básico. Este aspecto dificulta enormemente a compreensão de fenómenos como o colonialismo ou a escravatura transatlântica. A abordagem dominante ao racismo toma-o como produto de doutrinas erradas ou ideologias extremistas – uma visão, aliás, que circula também na política e na academia – particularmente visíveis no chamado 'novo imperialismo' do século XIX, no fascismo italiano e no nazismo alemão. Este entendimento do racismo como exceção ou como *passado* da história europeia não permite pensá-lo antes da sua consolidação através de tratados pseudocientíficos (sobretudo nos séculos XVIII-XIX). No nosso entender, é crucial considerar os processos históricos através dos quais o racismo entrou no quotidiano das ideias, estruturas e práticas sociopolíticas e económicas que caracterizaram a conquista colonial e a formação dos estados-nação a partir dos séculos XV e XVI.

As narrativas sobre a escravatura são um exemplo paradigmático desta concepção, tomando-a como um sistema inevitável – fruto de 'necessidades' económicas *daquele tempo* e não de decisões políticas assumidas em diversos níveis e com suporte doutrinal, em cumplicidade com a hierarquia religiosa. Ainda que seja denunciada a imoralidade e a 'desumanidade' da escravatura, é necessária uma abordagem mais profunda que permita vincular ideologias raciais a processos económicos, políticos e culturais, de modo a que os estudantes possam compreender os seus legados nas sociedades europeias contemporâneas.

As problemáticas aqui levantadas em torno do ensino da história revelam as fórmulas mais comuns de relatar e abordar fenómenos históricos fulcrais para compreender as sociedades actuais. Neste sentido, estas questões não se circunscrevem à esfera da educação, sendo visíveis numa diversidade de debates políticos e académicos mais amplos – tais como aqueles sobre a imigração, o racismo, a interculturalidade e a lusofonia.

Ficha metodológica

Metodologia O estudo centrou-se em três momentos: 1) **Análise dos manuais escolares e de recomendações e políticas educativas**; 2) **Realização de entrevistas e grupos de discussão** com uma variedade de actores relevantes; 3) **Workshops participativos** com vista ao debate e disseminação dos resultados.

Manuais e temas A nossa análise incidiu principalmente sobre os **manuais de história do 3º Ciclo do Ensino Básico** (7º, 8º e 9º anos de escolaridade) em vigor no ano lectivo 2008-2009, tendo sido seleccionadas as cinco linhas editoriais mais vendidas em Portugal, segundo informação disponibilizada pelo Ministério da Educação. Dada a extensão do currículo de história neste ciclo – que abrange desde a chamada ‘pré-história’ à ‘contemporaneidade’, incluindo a história nacional, europeia e mundial – foram seleccionados os seguintes temas para análise mais exaustiva.

7º Ano | *Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações.*

A formação da cristandade ocidental e a expansão islâmica

8º Ano | *Expansão e mudança nos séculos XV – XVI*

Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII

9º Ano | *Europa e o mundo no limiar do século XX*

Do segundo pós-guerra aos desafios culturais do nosso tempo

Para aprofundar certos temas e introduzir uma perspectiva comparativa, foram também analisados manuais de outros períodos (1977-2003) e de outros contextos (Espanha, Reino Unido, Moçambique e África do Sul).

Políticas educativas Com o propósito de mapear a legislação e directivas oficiais no âmbito da educação, analisámos os documentos legais promulgados no contexto português pós-25 de Abril. Mapearam-se ainda os debates globais, regionais e nacionais relacionados com o ensino da história e os manuais escolares, designadamente aqueles impulsionados pela **UNESCO, Conselho da Europa, Ministério da Educação e Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses**.

Trabalho empírico No trabalho empírico foi promovido o diálogo com vários actores envolvidos nas seguintes questões: a) produção e disseminação do conhecimento histórico; b) políticas públicas, o currículo e os manuais; c) escrita e produção dos manuais; d) pragmática do ensino da história; e) participação dos media e de organizações da sociedade civil nos debates (ver diagrama).



Legenda:

- ACIDI Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural
- DGIDC Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

Mais informação sobre o projecto e bibliografia recomendada

www.ces.uc.pt/projectos/rap

