

História e memória em movimento: escravatura, educação e (anti)racismo em Portugal

History and Memory in Movement: Slavery, Education and (Anti)Racism in Portugal

Marta Araújo*,¹
Anabela Rodrigues**

RESUMO

O estudo do ensino oficial da história tem sido privilegiado na análise das narrativas sobre identidade nacional e raça, dado que as diretrizes curriculares e os livros didáticos sancionados pelo Estado espelham as concepções consensualizadas pelas elites académicas e políticas. Neste artigo, centramo-nos no ensino da história da escravatura em Portugal para analisar a despolitização deste processo histórico e a forma como é trivializada a sua relação com o racismo contemporâneo. Adicionalmente, face à resistência dos decisores políticos em aceitar a necessidade de se repensar o ensino da história, analisamos a emergência de iniciativas de educação informal dos movimentos sociais que procuram manter viva a memória histórica das populações racializadas, designadamente um projeto de Teatro de Oprimido, o Laboratório Ami-Afro, que tem sido desenvolvido na área metropolitana de Lisboa para abordar a relação entre raça, história, identidade e pertença nacional.

Palavras-chave: ensino de história; escravatura; raça; racismo e antirracismo.

ABSTRACT

The study of the official teaching of history has been privileged in the analysis of the narratives on national identity and race, since curriculum guidelines and textbooks sanctioned by the State mirror the consensualized conceptions by the academic and political elites. In this article, we focus on the teaching of the history of slavery in Portugal to analyse the depoliticization of this historical process and the trivialization of its relationship with contemporary racism. In addition, given the resistance of political decision-makers to accept the need to rethink the teaching of history, we analyse the emergence of initiatives of informal education led by social movements that seek to keep alive the historical memory of racialized populations, namely a Theatre of the Oppressed project, the Ami-Afro Laboratory, which has been developed in the metropolitan area of Lisbon to address the relationship between race, history, national identity and belonging.

Keywords: History teaching; slavery; race; racism and anti-racism.

* Universidade de Coimbra, Centro de Estudos Sociais, Coimbra, Portugal. marta@ces.uc.pt

** Artivista, Curinga do GTO-LX (Teatro do Oprimido de Lisboa), Lisboa, Portugal. anabela.rodrigues@gtolx.org

Os Estados europeus devem, antes de mais, lidar com seu próprio passado. Neste sentido, aqueles que não o fizeram devem reconhecer publicamente que a escravatura, o comércio de escravos e o colonialismo estão entre as principais fontes de discriminação contra os negros.

(Muižnieks, 2017)²

As palavras recentes do Comissário para os Direitos Humanos do Conselho da Europa, Nils Muižnieks, lembram como quer no contexto europeu, quer americano, a liberdade – para ganhar sustento, levar uma vida saudável e digna, sem sujeição à violência e exploração (Davis, 2012) – não foi conseguida com a abolição da escravatura (Davis, 1981; Nimako; Willemsen, 2011). Isto significa que a escravatura foi não somente um evento histórico *passado* – de facto, particularmente relevante para a emergência de raça como uma categoria de dominação baseada em noções do que é ser humano (Trouillot, 1995; Wynter, 2003) –, mas também uma estrutura social e política que é crucial para entender as formações raciais contemporâneas (Goldberg, 1993; Glenn, 2015).

Não obstante, na produção académica, a história da escravatura foi tradicionalmente um objeto de estudo marginal, tanto invisibilizado como trivializado (Trouillot, 1995). Nas últimas duas décadas, a história e a memória da escravatura têm recebido um interesse crescente no debate político e académico além da história e da historiografia (Vergès, 2008; Nimako; Willemsen, 2011), no seguimento das lutas de movimentos sociais (Small, 2015) e de esforços de organizações internacionais – como o debate patrocinado pelas Nações Unidas desde a década de 1990 (por exemplo, ONU, 2002). Embora tal tenha sido acompanhado por uma crescente atenção ao ensino da escravatura em vários contextos americanos, até recentemente esses debates tiveram menor relevância na Europa – especialmente se comparado com o ensino do Holocausto (Hondius, 2010)³ –, apesar de seu passado colonial e do compromisso político com a melhoria dos livros didáticos mediante eliminação de “preconceitos” (CoE, 1995; ver Araújo, 2016).

Em Portugal, embora a escravatura não esteja completamente ausente do debate público,⁴ tem sido difícil conferir legitimidade à discussão sobre os seus legados em termos de cidadania, formação da identidade nacional e desigualdades étnico-raciais. Frequentemente vista como um *revés* da Expansão – da

qual se enfatizam os *aspectos positivos*, como a “influência portuguesa no Mundo” e a “aptidão nacional para a interculturalidade” –, a escravatura é geralmente entendida como um processo com relevo no *passado*, mas sem grandes efeitos no presente – e abordá-la fora do âmbito académico da história dá frequentemente azo a polémicas e acusações numa abordagem moralizadora que recorre à semântica da “culpa” e da “autoflagelação”.⁵

Esta vigilância das fronteiras disciplinares tem frequentemente resultado na desconexão de aspectos relacionados, nomeadamente da história e memória da escravatura, levando ao que Kwame Nimako e Glenn Willemsen (2011) designaram como “histórias paralelas e pertenças entrelaçadas”: pessoas e populações que partilham a mesma história, mas que têm diferentes memórias dessa história por virtude dos lugares que ocuparam – originando terminologia distinta para abordar o mesmo fenómeno, como *Expansão* ou *colonialismo/imperialismo*, e apagamentos epistemológicos da disciplina – sobretudo, sobre os processos de resistência liderados pelas próprias populações escravizadas – que têm sido cada vez mais desafiados pelas populações pós-coloniais da Europa (ver Nimako, 2014). História e memória devem, então, ser entendidas de forma dialética e dinâmica (Nora, 1989; Ricoeur, 1996) – gerando tensões *produtivas* (Rothberg, 2009) e contribuindo para reequacionar as narrativas nacionais a partir de abordagens tradicionalmente excluídas. Por exemplo, como notou Charles W. Mills (2007, p. 32), a memória da rebelião racial de Tulsa, nos Estados Unidos da América, em 1921 – um massacre que levou a cerca de 300 mortes – foi mantida viva durante décadas na comunidade negra, depois de as provas documentais terem sido apagadas, vindo a ser decisiva para o posterior registro histórico.

Nesse sentido, abordamos a memória coletiva como um *acordar* de uma consciência do passado – que não é bem um *retorno* ao passado, mas antes ao *presente* no qual circulam as narrativas sobre o passado (Sharpe, 2016) –, e que é permeada por disputas sobre a história e os seus significados. De forma a contribuir para uma compreensão mais profunda de como as narrativas oficiais sobre a história nacional e os processos de memorialização contemporâneos estão a moldar a relação da Europa com o seu passado colonial, este artigo incide sobre o campo da educação (formal e informal). Toma como ponto de partida a inter-relação entre reprodução e resistência nas teorias sociológicas da educação (Giroux, 1983). Por um lado, atendendo a que os Estados nacionais têm tido

a vantagem de assegurar-se que os seus cidadãos adquirem a história oficial por meio dos sistemas educativos (Wertsch, 2002) e que os livros didáticos podem ser vistos como “verdades aprovadas pelo Estado” (Tyack, 1999), considera uma concepção do sistema educativo como um instrumento de perpetuação das relações de poder e da educação como uma arena onde se interseccionam lutas políticas pela imposição de significado (Apple, 1992). Por outro lado, notando a crescente demanda pela consideração da centralidade dos projectos coloniais para a construção da *Europa* levada a cabo por populações racializadas – consideradas como tendo muita memória e pouco capital histórico (Nora, 1989, p. 7) –, o artigo desenvolve não só uma sociologia das *ausências*, mas também uma sociologia das *emergências* (Santos, 2002). Nesse sentido, considera a crescente relevância das iniciativas dos movimentos sociais relacionadas com a história e os legados coloniais na educação, tanto na produção de uma crítica ao ensino oficial da história, como na construção de práticas de liberdade e descolonização (Dei; Kempf, 2006; Tuck; Yang, 2012).

Com essa finalidade, o artigo toma a educação como uma esfera crucial para a construção de narrativas nacionais e analisa as diretrizes oficiais e os recursos pedagógicos sancionados pelo Estado no ensino da história, assim como reflete sobre uma iniciativa de um grupo comunitário de Teatro do Oprimido que visa à conscientização sobre a história e o seu ensino – designadamente sobre colonialismo, raça e a identidade nacional – e que tem procurado produzir mudanças sociais, políticas e educacionais no contexto português. O artigo é escrito a várias mãos: por uma pesquisadora interessada em compreender como as narrativas sobre a história do colonialismo português, sobretudo aquelas veiculadas no ensino formal, contribuem para a perpetuação e a naturalização do racismo nas sociedades democráticas contemporâneas, e por uma *artista*⁶ e curadora que procura refletir e atuar no combate ao racismo por meio da mobilização de técnicas de Teatro do Oprimido, trabalhando com jovens negras e negros da área metropolitana de Lisboa para problematizar o ensino oficial da história dos chamados *Descobrimentos* e a construção do lugar de inferioridade das populações racializadas em Portugal. Esta metodologia colaborativa, desenvolvida entre as autoras desde 2013, procura beneficiar tanto a pesquisa académica como as comunidades – que não apenas originam, mas também *possuem* os dados e são autores/as das suas reflexões (Tuhiwai-Smith, 2012).

Mais especificamente, este texto tem como objetivos: a) problematizar a consensualização das narrativas sobre a história do colonialismo na sociedade portuguesa; b) oferecer uma leitura atualizada sobre o ensino da escravatura nas diretrizes curriculares e nos livros didáticos contemporâneos de história do Ensino Básico (2º e 3º ciclos) e do Ensino Secundário em Portugal (correspondendo, no Brasil, ao Ensino Fundamental I e II, e Ensino Secundário); c) apresentar e refletir sobre um projeto de Teatro de Oprimido, o Laboratório Ami-Afro, que tem sido desenvolvido na área metropolitana de Lisboa para abordar questões da identidade nacional, história e raça/racismo; d) pensar a relação entre conhecimento académico e iniciativas desenvolvidas pelos movimentos sociais.

O ENSINO DA HISTÓRIA EM PORTUGAL: A INVENÇÃO DE UM PROBLEMA?

No contexto português, o regime totalitário do Estado Novo (entre 1926 e 1974) é geralmente considerado como o período de excelência do “abuso da história”, e, logo, merecedor de particular interesse por parte dos estudiosos (Araújo, 2017). Tal atenção não será inusitada, dado ser então particularmente visível a circulação de discursos e ideologias que, mais abertamente, enalteciam certos aspectos e processos históricos, designadamente as ditas *virtudes* do colonialismo e da missão civilizadora portuguesa. Ilustrativo das narrativas glorificadoras do período colonial e tidas como *excessivamente* nacionalistas⁷ é o seguinte excerto acerca da chamada “Descoberta” do Brasil, retirado do livro de leitura *A Nossa Pátria*, de 1960:

O piloto da armada de Pedro Álvares Cabral, ao referir-se ao sentimento dos portugueses quando avistaram em 1500, as terras de Santa Cruz, fala não de surpresa, como seria lógico ante o inesperado, mas de “grandíssimo prazer”. [...] Há quem diga que descobrimos o Brasil por acaso: levados por mau governo, pelas correntes marítimas ou pelo temporal. Está hoje provado que nem a tempestade nem as correntes nos poderiam arrastar até onde chegámos. E, quanto ao mau governo, é bom não esquecer que, entre os pilotos da armada, iam Bartolomeu Dias e Nicolau Coelho, sábios companheiros de Vasco da Gama.... Não! Nós fomos ao Brasil de

propósito, para lhe afirmarmos o nosso “grandíssimo prazer” em conhecê-lo pessoalmente. (Adolfo S. Müller, apud Guerreiro et al., 1960, p. 20)

O período democrático iniciado a 25 de abril de 1974, sobretudo após o golpe contrarrevolucionário de novembro de 1975 (que colocou fim ao *Período Revolucionário em Curso* [PREC]), é geralmente caracterizado como pouco problemático nos debates sobre a história. Porém, mesmo com a democratização da universidade, temáticas como a escravatura ou a governamentalidade racista da administração colonial em África continuaram a ser questões menores na literatura académica (Saunders, 1982; Dias, 1991; Fonseca, 2016). Com a europeização dos currículos, por virtude da adesão e posterior entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia em 1986, houve uma crescente despolitização dos conteúdos de ensino, e a procura da afirmação identitária de Portugal, agora um país que se imagina *contraído* no espaço europeu, pela continuada glorificação dos chamados *Descobrimientos*. Após a queda do regime de “livro único”, a produção de conhecimento sobre a história no contexto democrático – e a sua disseminação, nomeadamente na escola – não levou a uma efetiva pluralização da abordagem à história de África e de Portugal – e das suas inter-relações – tal como era esperado. Tal é particularmente evidente em temas vistos como “sensíveis”, como a história do colonialismo português, da escravatura e dos movimentos de libertação nacional em África. Porém, esta crítica não parece reunir consenso. Por exemplo, 20 anos após as independências africanas, a comentadora cultural Ana Sousa Dias fazia a seguinte interpretação dos livros didáticos de então:

Procura-se, quando se fala nos territórios de África, Ásia e América, dar a ideia dos “modos de vida” das populações locais. No manual para o 5º ano acima citado, há quatro páginas sobre África e os povos africanos, com mapas, fotografias e ilustrações antigas, realçando os traços de diferença relativamente aos europeus e, localmente, entre as várias etnias. Não há qualquer referência pejorativa, nem mesmo “paternalista” como existiam abundantemente nos manuais do regime fascista, onde os termos “primitivos” e “selvagens” eram norma. (Ana Sousa Dias in *Público Magazine*, 7 maio 1995, s. p.)

Na verdade, desde o restaurar da democracia em 1974 que, de forma geral, os debates sobre história e memória têm evadido a discussão sobre raça e

racismo. Tal reflete-se nos livros didáticos que, ainda que evitando uma linguagem mais facilmente reconhecida como “racista”, oferecem uma abordagem eurocêntrica à história. Num projeto de investigação que incidiu sobre os livros didáticos para o Ensino Médio em uso em Portugal, de 2008 até 2013,⁸ verificámos que quando consideramos o ensino da História de África, esta é, *grosso modo*, reduzida ao seguinte:

- a) à figura de “berço da humanidade” – no período Neolítico – que manteria certos traços de sociedades primitivas na contemporaneidade, nos manuais do 7º ano;
- b) à história da Expansão portuguesa em África e à escravidão, nos manuais do 8º ano, que despolitiza este processo, apaga a resistência por parte das populações escravizadas e invisibiliza a dimensão racial da escravidão;
- c) ao falhanço de um continente: as guerras de libertação nacional africanas, apresentadas como “guerras coloniais” demonstrando a violência do “outro” e apagando a violência do Estado colonial; o 3º Mundo do século XX caracterizado pelo subdesenvolvimento, a pobreza e a doença, nos manuais do 9º ano. (Araújo; Maeso, 2010, 2016)

Na altura em que foi realizada a investigação empírica, verificámos como o Ministério da Educação (ME) resistia à sugestão da necessidade de se repensarem os currículos e os conteúdos dos livros didáticos. Nessa altura, alguns especialistas na matéria argumentavam que o ensino da história não era problemático, e que o termo “descobertas” até havia sido abandonado a favor do termo “expansão” – o que não é o caso em grande parte dos livros analisados.

Mais recentemente, num contexto em que Portugal quer projetar-se como *intercultural* nacional e internacionalmente (Araújo, 2018), a questão do racismo como um legado do colonialismo começou a entrar no debate público, sobretudo pela ação dos movimentos de base – destacando-se a Carta Aberta às Nações Unidas enviada por 22 coletivos de Afrodescendentes em dezembro de 2016, que denunciava o eurocentrismo no ensino da história. À imprensa, o Ministério da Educação veio mais uma vez afirmar que não há problema com o que é veiculado pelos livros didáticos. Segundo a jornalista:

O Ministério da Educação diz que será apresentada em breve uma estratégia de educação para a cidadania, que inclui temas como a interculturalidade e o racismo. É uma das novidades do projecto-piloto de Autonomia e Flexibilidade

Curricular e tem como objectivo potenciar uma abordagem integrada entre estes temas e os conteúdos de disciplinas como História e Geografia: “Este tipo de trabalho permitirá a exploração de outros materiais e recursos, além dos manuais, que já hoje são avaliados também sob critérios que visam garantir o respeito pela diversidade”. (Henriques in *Público*, 9 set. 2017)⁹

Em outubro de 2018, após a publicação de um relatório da Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância (ECRI, 2018) que interpelava o Estado português a este respeito, o governo respondeu, pela voz de Eduardo Cabrita (Ministro da Administração Interna): “Não há necessidade de mudar os manuais” (Costa in *Público*, 19 out. 2018).¹⁰ Ou seja, o Estado português continua a considerar que o ensino oficial da história não é um problema, propondo medidas paliativas já experimentadas e falhadas: a educação para a cidadania como conteúdo transversal – que tende a evadir e despolitizar temas como a escravatura e o racismo –, e a gestão flexível do currículo – que permitiria aos professores adaptarem os conteúdos curriculares às características dos seus alunos, mas que raramente é usada dada a pressão em ensinar os conteúdos testados pelos exames nacionais.

ESCRAVATURA, DIRETRIZES CURRICULARES E LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Se o Estado tem tido a vantagem de impor e sancionar narrativas sobre a história nacional, a análise das diretrizes curriculares e dos livros didáticos usados no ensino desta disciplina é fulcral para entender os conhecimentos que são veiculados pela escola contemporânea. O foco da nossa análise incide sobre o 3º Ciclo do Ensino Básico – equivalente ao Ensino Fundamental Médio II no Brasil, para estudantes dos 12 aos 15 anos – dado este ser o último ciclo obrigatório para todos os alunos independentemente das vias de ensino que seguirem no Ensino Secundário (tornado obrigatório em 2012). Consideremos, então, as diretrizes oficiais atuais para o ensino da escravatura em Portugal, designadamente no âmbito das metas e dos programas curriculares. No documento do Ministério de Educação *Organização Curricular e Programas*, de 1991, ainda em vigor para o 3º Ciclo do Ensino Básico, o Tema 5 do 8º ano de escolaridade incide sobre a

“Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI”, e inclui, entre outros, os subtemas que constam no Quadro 1.

Quadro 1 – Temas e subtemas relacionados com a escravatura nos programas para o ensino da História do 3º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, ainda em vigor

5 – EXPANSÃO E MUDANÇA NOS SÉCULOS XV E XVI	
5.1 – A abertura ao mundo	
<ul style="list-style-type: none"> • Rumos da expansão quatrocentista; • A afirmação do expansionismo europeu: os impérios peninsulares; • O comércio à escala mundial. 	Navegação astronómica Capitão-donatário Colonização Feitoria Mare clausum Império colonial Monopólio comercial Tráfico de escravos Aculturação Missionação

Fonte: ME, 1991, v. 1, p. 135-136.

O Quadro 1 apresenta uma série de conceitos que deverão ser trabalhados em contexto de sala de aula pelos docentes. Como se pode verificar, o Tema 5 inclui o conceito de “tráfico de escravos” no Atlântico – e não a *escravatura* como um complexo sistema de exploração de base racial que operava a partir da Europa (Nimako; Willensen, 2011). Este conceito ocupa um lugar extremamente marginal, uma noção que os estudantes devem apreender como um revés da *Expansão* portuguesa – esta sim, o cerne dos conteúdos, muitas vezes considerado pelos docentes como essencial para a saudável aquisição de uma identidade nacional (que pressupõe que o sujeito de aprendizagem é branco e cristão). No documento que explicitava o Programa de História – o *Plano de Organização Ensino-Aprendizagem* do Ministério de Educação (ME, 1991, v. II, p. 41- 47) e que operacionalizava os conteúdos e conceitos de aprendizagem para professores, assim como sugestões metodológicas de trabalho dos

conteúdos, a ênfase incidia na *Expansão* – intuindo-se que a “exploração económica” em África, na Ásia e no Brasil tenha implícita a escravatura – sem nunca ser diretamente abordada. Já o ensino do “racismo” aparece no subtema 9.1 – “Hegemonia e declínio da influência europeia” (ME, 1991, v. 1, p. 138), e a “segregação racial” no subtema 11.2 – “As transformações do mundo contemporâneo”. Em nenhum dos dois subtemas, e em nenhum dos livros analisados, o racismo é mencionado relativamente ao contexto português – uma ausência constante desde a Revolução de 1974 (Araújo, 2016).

Mais recentemente, em 2013, no documento *Metas Curriculares de História* para o 3º Ciclo (ME, 2013), estabeleceu-se como meta curricular para o estudo da “Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI” o que consta no Quadro 2.

Quadro 2 – Temas e subtemas relacionados com a escravatura no documento *Metas Curriculares de História para o 3º Ciclo*

4. Compreender os séculos XV e XVI como período de ampliação dos níveis de multiculturalidade das sociedades

1. Identificar, no âmbito de processos de colonização, fenómenos de intercâmbio, aculturação e assimilação.
2. Caracterizar a escravatura nos séculos XV e XVI e as atitudes dos europeus face a negros e índios.
3. Referenciar a intensificação das perseguições aos judeus que culminaram na expulsão ou na conversão forçada e na perseguição dos mesmos de muitos territórios da Europa Ocidental, com destaque para o caso português.
4. Constatar a permanência e a universalidade de valores e atitudes racistas até à atualidade.

Fonte: ME, 2013, p. 13-14.

Este documento revela uma concepção da colonização como um processo de *intercâmbio* – ainda que conceda que vai mais no sentido da “aculturação” e “assimilação” do que da “harmonia racial” preconizada por Gilberto Freyre

–, e coloca a dimensão racial da escravidão como uma questão moral relacionada com *valores e atitudes* dos europeus e não como um sistema de classificação e hierarquização da humanidade associado à possibilidade de se ser escravizado. Reduzindo o racismo ao preconceito, este é universalizado e removido das condições históricas e políticas concretas que o produziram – isto é, a modernidade europeia (Hesse, 2007).

Em 2018, no documento disponibilizado para consulta pública, o Ministério da Educação limitou-se a introduzir a questão da violência relativamente ao ensino da escravidão – apelando mais uma vez ao julgamento *moral*. Como tal, evade-se uma abordagem que relacione este sistema económico, social, político e cultural duradouro com o racismo institucionalizado na contemporaneidade, em consonância com as conclusões consensualizadas na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, que teve lugar em Durban no ano de 2001 (ONU, 2002).

Consideremos agora os livros didáticos de história. Para entender o que havia mudado desde um estudo inicial de 15 livros em vigor de 2008/2009 a 2013/2014, analisámos então vários livros didáticos com edições mais recentes, designadamente dos 5º, 7º, 8º e 10º anos de escolaridade.¹¹ Se considerarmos o tema da escravidão, numa análise anterior havia sido notado como os livros:

- a) naturalizavam a escravidão enquanto um sistema económico *inevitável* daquele tempo, como se se tratasse da única forma de gerar riqueza ou de garantir a subsistência nacional;
- b) objetificavam as populações escravizadas: o escravo era tido por equivalente a outros produtos – como a malagueta, o marfim ou o ouro, no centro do chamado comércio triangular entre Portugal, a África e o Brasil;
- c) não se mostravam formas de resistência das populações escravizadas; o destaque era dado às figuras brancas cristãs na sua luta pela abolição – com destaque para o papel dos missionários jesuítas;
- d) raça surgia num jogo de constante (in)visibilização, tomando como sinónimos *negro* e *escravo* sem ser explicado como essa equivalência conceptual foi histórica e politicamente produzida. (Araújo; Maeso, 2011)

Nos livros mais recentes analisados, a imagem que ilustra o comércio triangular, tal como há 30 ou 40 anos, continua a objetificar a figura do “escravo” como mais um “produto” de troca na grande “aventura dos descobrimentos”, entre as malaguetas, o ouro ou o marfim (por exemplo, Amaral et al., 2013, 8º ano, p. 33; Barreira et al., 2014, p. 147). As riquezas obtidas, incluindo aquelas provenientes da exploração de trabalho escravo, são naturalizadas e subsumidas a uma narrativa de uma Lisboa cosmopolita:

Como resultado dos Descobrimentos, chegavam a Lisboa inúmeras riquezas, tais como ouro e escravos de África, açúcar da Madeira e de S. Tomé e Príncipe, pau-brasil e açúcar do Brasil, especiarias da Índia. Lisboa era, então, uma cidade porto de grande movimento, onde navios de toda a Europa transportavam mercadorias. (Barreira et al., 2014, 5º ano, p. 147)

A figura do *escravo* continua a ser objetificada, podendo também verificar-se como se continua a naturalizar a dominação racial associada à escravatura:

As feitorias na costa ocidental e oriental de África

A África, a sul do Cabo Bojador, era habitada por povos negros organizados em reinos. A sua forma de viver era bastante primitiva: andavam seminus, adoravam as forças da natureza e habitavam em palhotas.

Ao longo da costa ocidental e oriental de África, os portugueses fundaram feitorias (doc. 17). Os seus funcionários compravam às populações locais, malagueta, marfim, ouro, escravos e, em troca, davam-lhes espelhos, argolas de latão, sal, panos e vinho. Entre as feitorias destacaram-se, pela sua importância, as de Arguim e Mina. (Barreira et al., 2014, 5º ano, p. 147, grifos no original)

O argumento implícito é de que a dominação era legítima porque as populações eram inferiores – não conseguindo efetivamente romper com a lógica racista que procura descrever.

No 10º ano, o início do ensino secundário, onde as matérias de história são mais aprofundadas, não se abordam uma vez mais os processos de resistência liderados pelas populações escravizadas; a ênfase recai sobre o papel dos ideais do Liberalismo na abolição da escravatura (por exemplo, Amaral et al., 2015, 10º ano, p. 212, 226-227). Significativamente, a *Questão para Reflexão*,

apresentada no mesmo livro (p. 227), sublinha a relação entre “as ideias dos filósofos iluministas” e o princípio da igualdade perante a lei (Art. 13) consagrado pela Constituição da República Portuguesa de 1976 – como se as diretrizes legais em vigor fossem garantia da não discriminação racial. Apesar das recomendações oficiais para o ensino da história pretenderem colocar em evidência as ligações entre *passado e presente*, a escolha é seletiva, designadamente entre a Revolução Francesa, o surgimento do Liberalismo e as democracias constitucionais (Araújo; Maeso, 2010), e não entre escravatura Atlântica e a institucionalização contemporânea do racismo, por exemplo.

Ainda que o trabalho de investigação sobre livros didáticos de história em Portugal nos últimos 10 anos tenha proporcionado ampla evidência da persistência de uma abordagem eurocêntrica ao ensino da escravatura e do colonialismo, os decisores-políticos continuam a não reconhecer o problema, isto é, que o ensino da história precisa de ser substancialmente repensado em sociedades que se querem democráticas. O que nos conduz às iniciativas dos coletivos de afrodescendentes no âmbito da educação informal para abordar esta questão.

MOVIMENTO PELA MEMÓRIA: “NAVEGAR É PRECISO”?

“Navegar é preciso.” Esta expressão, que embeleza o poema homónimo de Fernando Pessoa e nos conduz aos “mares nunca antes navegados” da epopeia *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões, é repetida enquanto os navegadores entram em palco pelas vozes do grupo comunitário de Teatro do Oprimido, o Laboratório Ami-Afro. Carregando no corpo a simbologia da época, encarnam em cena a pele dos navegadores portugueses, que desbravaram, devastando – numa metáfora sobre o período dos chamados *Descobrimientos* ou *Expansão*, considerado o período áureo da história de Portugal. Recorrendo à técnica do Teatro Jornal, um grupo de jovens negros e negras traz a palco aquilo que não está dito ou é contado na história, mas que está presente nas memórias das pessoas e é rotulado de *subjetividade*. Ou aquilo que é abordado de forma pouco sistemática e voluntarista na escola. Ainda que a história do racismo seja contada de forma dispersa em livros e aulas sobre cidadania, a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, para falar de Martin Luther King Jr. ou de Nelson Mandela, entre outros, não são estabelecidas ligações entre essa história

e o racismo que, sob nova roupagem, se perpetua na sociedade contemporânea portuguesa. São esses os desafios que o Laboratório Ami-Afro coloca em palco, procurando abordar a questão da escravatura como um sistema racial e económico que produziu e continua a produzir desequilíbrios sociais. Seguindo o proposto por diversos intelectuais e ativistas negros ao longo do século XX – por exemplo, Abdias do Nascimento no Brasil, Stokely Carmichael (Kwame Ture) e Charles Hamilton nos Estados Unidos, ou Steve Biko no contexto de Apartheid sul-africano, consideramos fulcral que negras e negros passem de objetos a *sujeitos* da sua própria história.



Figura 1 – Apresentação de Teatro Fórum, 23 jun. 2013, Casa da Esquina – Coimbra (© Manuel Guerra, para o GTO-LX).

O Grupo de Teatro do Oprimido de Lisboa (GTO-LX) é uma associação sem fins lucrativos iniciada em 2003 e formalmente constituída em 2005, sendo também reconhecida como associação de imigrantes e Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD), que visa, entre outros objetivos, a defesa da igualdade de direitos, a solidariedade e a não discriminação baseada em motivos de origem racial ou étnica. Trabalha com a metodologia do Teatro do Oprimido (TO), desenvolvida por Augusto Boal no Rio de Janeiro, em meados da década de 1960, e hoje praticada em mais de 70 países. É uma metodologia e uma prática teatral cujo objetivo é promover a reflexão do espectador sobre a sua realidade, expondo o modo como a sua conduta resulta da sua percepção das relações de poder, de processos de dominação e

exclusão social. Pretende-se com esta metodologia ilustrar esses processos, dando ao sujeito modos de agir com conhecimento e em liberdade.

No Teatro Fórum, uma das técnicas de TO, ao contrário daquilo que acontece no teatro dito tradicional, o/a espectador/a – ao invés de ser passivo, indo assistir a uma apresentação e regressando a casa – é questionado/a e transformado/a no protagonista da ação dramática, sendo estimulado/a a refletir sobre os seus comportamentos no passado, para transformar a realidade no presente e melhor intervir no futuro. Essa reflexão, partilhada com o público, gera uma consciência comunitária muitas vezes até então inexistente. Ao longo destes anos, trabalhou com mais de 12 grupos comunitários na área metropolitana de Lisboa, assim como nos Açores e Madeira. Tem neste momento a funcionar cerca de sete grupos comunitários de Teatro Fórum (jovens e seniores), oriundos de diferentes bairros da área metropolitana de Lisboa. Foi no seio do GTO-LX que surgiu, em 2012, o Laboratório Ami-Afro. Os cerca de 25 participantes do Ami-Afro são jovens cidadãos e cidadãs nascidos/as em território nacional ou não, que, por serem populações racializadas, têm sentido sistematicamente situações de opressão e de desigualdade social. São também atores, atrizes e curingas de Teatro Fórum, que procuram construir um diálogo com o público, buscando respostas para o racismo vivenciado quotidianamente nas suas vidas.

Uma das preocupações centrais deste grupo comunitário tem sido a educação e o ensino da história. Por um lado, dado que, apesar da retórica contrária, a escola não é um espaço neutro do ponto de vista racial. Apesar de o Estado português não fazer recolha e publicação oficial de dados desagregados por raça,¹² precisamente com o argumento de não diferenciação, esse tipo de dados vai sendo recolhido pelas escolas na altura das matrículas dos alunos (frequentemente, por recomendação oficial), sistematicamente construindo a *diferença*: “É de etnia cigana?” “Que língua fala em casa?”. Por outro lado, se há essa noção de que a sociedade portuguesa é diversa do ponto de vista cultural, linguístico e religioso, não se verifica uma mudança em termos das práticas pedagógicas que a dignifique. Por exemplo, frequentemente as/os professoras/es consideram falar português e crioulo (ou outra língua materna do/da descendente de imigrante) como negativo para o progresso educativo do aluno. Aliás, um projeto-lei para aprovar o bilinguismo nas escolas de Portugal, em que se salientava a significativa expressão do crioulo de Cabo-Verde,¹³ foi

reprovado em 2006, dado que não conseguiu reunir consenso numa sociedade que se autoproclama tolerante e intercultural – revelando exatamente os legados da história colonial que relegava para o estatuto de “indígena” aquele que não era *assimilado* do ponto de vista cultural, linguístico, religioso. Outro exemplo ilustrativo são, como analisado neste artigo, os livros didáticos de história que continuam a oferecer uma versão unilateral e eurocêntrica sobre o período dos ditos *Descobrimientos* e da escravatura. Negros e negras são representados nesses livros de forma negativa, como vítimas resignadas, sem se dar conta de quaisquer processos de resistência. Quem quer ser negro/a nos dias em que se fala do período dos *Descobrimientos*? Conscientes desta contradição, e após muitas denúncias e queixas às instituições competentes – sem efeito –, o Laboratório Ami-Afro foi-se construindo como um espaço de reflexão. Em particular, procura-se problematizar a *história* que nos é contada e que consagra as origens das desigualdades étnico-raciais a um *revés histórico* de menor importância, e criar outras narrativas que permitam não só trazer *outras memórias*, mas também problematizar a relação entre história, raça e identidade nacional.

O processo de criação e intervenção é muito diversificado, envolvendo: ensaios regulares; estudos aprofundados da metodologia e temática; apresentações de espetáculos; realização de *workshops* para os membros dos grupos; incentivo à participação em atividades culturais; produção de espetáculos profissionais. O processo começa pela pesquisa, mediante leituras de obras pouco consideradas e conhecidas do grande público e que estabelecem essas ligações da história da escravatura e do racismo na contemporaneidade: autores como Angela Davis (1981), bell hooks (1981), Steve Biko (1978), Stokely Carmichael (1967), Amílcar Cabral (1976) e Bárbara Santos (2016), foram sendo fulcrais para construir um entendimento da necessidade de mudança do *status quo* instalado, o qual dita que as sociedades democráticas e, designadamente, Portugal estão livres do racismo e não têm grandes desigualdades de classe ou discriminação das populações racializadas. Combater o racismo é, para o grupo, uma necessidade e uma emergência social, quando ainda se vive em lugares marcados pela pobreza, onde não se podem escolher as melhores escolas, e quando há ainda uma elevada percentagem de estudantes que não conclui o Ensino Secundário sem que seja pela frequência a cursos técnico-profissionais – de menor estatuto académico e social –; enquanto tivermos jovens que não

sonham sequer em chegar à universidade – por não pensarem ter competências e não por livre escolha, porque, dos livros didáticos aos jornais, são óbvias as baixas expectativas que sobre eles recaem, como que destinados a um trajeto de incapacidade e de derrota.

Usando a técnica de Teatro Fórum, o público é convidado a dialogar depois que o roteiro é apresentado em cena. Mais concretamente, colocado um problema em palco, pede-se a intervenção da audiência, com o objetivo de se solidarizar, rever, antagonizar e, em diálogo, melhor conhecer o problema trazido a palco nas suas múltiplas facetas. Entre o público, há quem tenha propostas concretas, e é convidado a vir a palco propor uma ação diferente para uma série de situações: à desproporcional suspeita sobre os negros no controle da segurança nos aeroportos; às reivindicações de direitos por parte de trabalhadores explorados e em situação ilegal no país por falta de um contrato de trabalho; à não concessão da nacionalidade a cidadãos negros nascidos em Portugal – por virtude da situação precária e indocumentada dos pais. Ao engajar o público por meio de diálogo com as suas propostas de transformação social e política, pretende-se colocar em evidência que estas situações não são eventos ocasionais e fortuitos, mas sim um efeito do longo processo de desumanização dos negros que resultou da escravatura; como tal, a mudança terá de ser sistémica e estrutural.

Embora o Teatro Fórum seja uma das técnicas mais utilizadas pelo grupo, existem outras como o Teatro Jornal no qual, utilizando recursos mediáticos como os jornais nacionais, se reflete criticamente sobre as notícias e conteúdos jornalísticos e editoriais. Além das notícias na imprensa, o Ami-Afro considera também fulcral a análise dos livros de história usados na escola, de modo a averiguar o que é dito sobre a população negra e sobre a escravatura – tanto o que é escrito, como as imagens apresentadas para espelhar esta população –, verificando que, no contexto português atual, continua a demonizar-se e a construir-se um lugar de inferioridade para os negros, para a população cigana, para os muçulmanos. Veja-se uma das frases de uma personagem em palco, escrita a partir de um popular livro didático de história do 11º ano (para alunos de 16/17 anos):

As descobertas que trouxeram riquezas ao nosso país. O nosso rei, Dom Manuel, tinha fome de ouro e de riquezas. Com esse tempo glorioso, passou a

ser Rei, D. Manuel de Portugal e dos Algarves e do Além-mar em África, Senhor da Guiné, do comércio, e conquista da Etiópia, da Pérsia, da Índia, da Arábia. Trouxemos ao mundo novos mares, novos territórios, novas estrelas, novas plantas, novos animais e a evangelização desses infiéis. As nossas caravelas impunham respeito no mar.

Com a construção de um roteiro, ou guião, que vai orientar a *performance* pública, pretende-se então contrastar e evidenciar as contradições entre duas visões da história: aquela que é tida como a história oficial, analisada na secção anterior, e uma visão que coloque em evidência a violência e o racismo como aspetos intrínsecos ao projeto colonial e à cristianização, assim como os seus legados em termos de identidade e pertença nacional, cidadania e desigualdades étnico-raciais.

Estes espetáculos têm sido apresentados nacional e internacionalmente, em locais muitos diversos, como fundações culturais, teatros, associações locais e escolas, e a sua recepção tem sido bastante diversificada, colocando em evidência como raça continua a informar as nossas noções de história, identidade e pertença nacional. Mas é perceptível, entre a maioria do público – geralmente branco, culto –, que existe certa insatisfação com as narrativas dominantes e acríicas sobre a história do país e um consenso de que elas devem ser desafiadas. Ainda que, muito recentemente, o debate em torno da história e da memória se tenha tornado mais aguerrido e polarizado, o problema está finalmente colocado a discussão pública.¹⁴

CONCLUSÕES: PODE ESTE SER UM TRABALHO SÉRIO?

Os brancos vão citar outros brancos num circuito fechado de autoridade epistémica que reproduz ilusões brancas.

(Mills, 2007, p. 34)

A questão do ensino da história do colonialismo e da escravatura tem surgido na agenda académica internacional de forma intermitente, refletindo de certa forma a mobilização social em torno de memórias tradicionalmente marginalizadas e os contextos políticos que permitem, ou não, um debate público mais alargado em torno dos cânones de conhecimento veiculados pela

escola. Os debates acerca dos conteúdos dos livros didáticos são quase tão antigos como a formação dos sistemas educativos, sendo evidentes desde meados do século XIX (Tyack, 1999). Por exemplo, nos Estados Unidos – possivelmente, o contexto mais estudado sobre esta temática –, no início do século XX, a National Association for the Advancement of Coloured People (NAACP) denunciava como os Negros eram ignorados ou estereotipados nos livros escolares (Tyack, 1999), e Carter G. Woodson (2013[1933]), em seu trabalho *The Miseducation of the Negro* mostrava como o sistema educativo norte-americano, como um todo, inculcia no negro um lugar de inferioridade. Posteriormente, Sylvia Wynter (1992) veio mostrar como as críticas aos livros didáticos nas décadas de 1960 e 1970 não haviam conduzido a mudanças substanciais.¹⁵ Ou seja, pela mera inclusão de conteúdos que não implicavam o reescrever das traves-mestras do conhecimento (ver Ladson-Billings, 2004), o lugar do negro continuava marginal quer na história, quer na concepção de nação/europeidade. Também no contexto brasileiro, foram as lutas históricas travadas pelo Movimento Negro ao longo do século XX que culminaram na aprovação e implementação da Lei 10.639, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas (ver, por exemplo, Gomes, 2011; Pereira, 2017) – um avanço político-institucional notável. Estes dois exemplos colocam em evidência os limites de uma abordagem positivista que promete mudanças políticas e pedagógicas em função de *novo conhecimento* – uma abordagem que isola a academia dos contextos políticos, sociais, culturais e económicos nos quais se produz o conhecimento científico, e que continua a perpassar muito do debate sobre a história e o seu ensino em Portugal.

Nas últimas décadas, temos testemunhado no contexto europeu uma aproximação das ciências à sociedade e à esfera de decisão política. Aliás, a maior parte do financiamento de fomento à pesquisa nas ciências sociais requer demonstração de relevância social, e se espera que o trabalho académico tenha impacto até mesmo em decisões políticas (*policy-oriented research*). Não obstante, o relacionamento entre a academia e a sociedade não é percebido como tendo sempre a mesma legitimidade – e tal é particularmente visível na história. Se os historiadores publicarem as suas obras conferindo suporte teórico às políticas oficiais do Estado, tal tende a ser visto como não problemático ou uma coincidência feliz. Se os académicos são autores ou avaliadores de livros didáticos, tal é visto como conferindo um cunho de *cientificidade* ao ensino da

história. Mas o mesmo não acontece quando se trabalha com associações da sociedade civil e, sobretudo, aquelas que estão ligadas ao movimento negro e antirracista. Tal tem sido particularmente evidente nas recentes disputas ideológicas em torno da criação de um *Museu das Descobertas* em Lisboa:¹⁶

para o historiador português João Pedro Marques, ainda que as conquistas do país europeu naquele período tenham sido celebradas pelo salazarismo, esta valorização vem de ainda antes. “Isso já era algo presente no final da monarquia e na República (proclamada em 1910). Na corrida à África (período em que o continente africano foi marcado por disputas e pela colonização por potências europeias), no final do século 19, evocou-se muito a história dos descobrimentos e o que seria uma vocação dos portugueses para se ligar a outros povos”, diz Marques, para quem o nome do museu proposto não é um problema e gera disputas por motivos ideológicos. “(A polémica) é fruto da atuação de grupos de ativistas que querem injetar esse sentimento de culpa em Portugal”, disse Marques em entrevista à BBC Brasil. “Esse período é algo extraordinário para a alma portuguesa.” (BBC Brasil, 12 maio 2018)¹⁷

A desconfiança que recai quer sobre os movimentos sociais que lutam por *outras* memórias do projeto colonial no espaço europeu, quer sobre o trabalho colaborativo com as populações racializadas que têm sido tradicionalmente excluídas do conhecimento histórico, é muito marcada no campo da história e do seu ensino. Com uma abordagem moralizadora da história da escravidão e do colonialismo – e a sua semântica moralizadora da “culpa” – tais posições expressam-se frequentemente em acusações de “viés ideológico”, “falta de cientificidade”, “militantismo” e até de “paixão” àqueles que criticam o *status quo*. No nosso entender, a tensão criativa entre história e memória é algo tão produtivo para a disciplina de história, como para a justiça racial: podemos explicar o *boom* de trabalhos académicos no século XXI sobre o pós-abolição, raça e identidade nacional, e processos de resistência à escravização no Brasil sem o sucesso da mobilização do Movimento Negro?¹⁸ Podemos pensar o combate ao racismo sem a dignificação das populações negras, sem uma ênfase na dignidade da resistência e na autonomia das suas lutas (Cabral, 1974; Cabral, 1976)?

Se, noutras áreas do conhecimento, as parcerias com a sociedade civil são hoje consideradas fulcrais, a mesma cortesia não é estendida aos coletivos liderados por negros e negras – vistos como defendendo interesses e

perspectivas particulares (camuflando-se, assim, o privilégio branco). Isto apesar de, historicamente, a mudança política e académica ter vindo precisamente de uma “história a partir de baixo”, através das lutas duradouras das populações tradicionalmente excluídas dos cânones académicos: das mulheres, dos estratos socialmente mais desfavorecidos, das religiões ditas minoritárias e das populações racializadas.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Cláudia; PINTO, Ana L.; NEVES, Pedro A. (coord.). *Descobrir a História 8*. Porto: Porto Ed., 2013.
- AMARAL, Cláudia; JESUS, Elisabete; NEVES, Pedro A.; CARVALHO, Maria Manuela. *Tempos de Mudança – História B, 10º Ano*. Porto: Porto Ed., 2015.
- APPLE, Michael. The Text and Cultural Politics. *Educational Researcher*, v. 21, n. 7, p. 4-19, 1992.
- ARAÚJO, Marta. O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola. In: GOMES, Nilma Lino (org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 77-94.
- ARAÚJO, Marta. Adicionar sem agitar: narrativas sobre as lutas de libertação nacional africanas em Portugal nos 40 anos das independências. *Desafios*, v. 3, número temático “O lugar da memória e a reinvenção das origens”, p. 33-56, 2016.
- ARAÚJO, Marta. As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): desafios para a educação e as lutas anti-racistas. *Investigar em Educação*, Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, II Série, v. 7, p. 9-35, 2018.
- ARAÚJO, Marta; MAESO, Silvia. Explorando o eurocentrismo nos manuais portugueses de História. *Estudos de Sociologia*, São Paulo: Unesp, v. 15, n. 28, p. 239-270, 2010.
- ARAÚJO, Marta; MAESO, Silvia. *Os contornos do eurocentrismo: raça, história e textos políticos*. Coimbra: Almedina, 2016.
- BARREIRA, Aníbal; MOREIRA, Gorete; MOREIRA, Mendes; RODRIGUES, Teresa. *História e Geografia de Portugal – 5º ano – 2º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: ASA, 2014.
- BIKO, Steve. *I Write What I Like: Selected Writings*. London: Bowerdean, 1978.
- CABRAL, Amílcar. *Obras escolhidas de Amílcar Cabral: Unidade e Luta* (v. 1: A arma da teoria). Lisboa: Seara Nova, 1976.
- CABRAL, Amílcar. *Textos políticos*. Porto: Afrontamento, 1974.

- CARMICHAEL, Stokely [Kwame TURE]; HAMILTON, Charles. *Black Power: The Politics of Liberation in America*. New York: Vintage Books, 1967.
- COUNCIL OF EUROPE (CoE). *Against Bias and Prejudice: Recommendations on History Teaching and History Textbooks Adopted at Council of Europe Conferences and Symposia, 1953-1995*. CC-ED/HIST (95) 3. rev. Strasbourg: Council of Europe, 1995.
- DAVIS, Angela Y. *The Meaning of Freedom and Other Difficult Dialogues*. San Francisco: City Lights Books, 2012.
- DAVIS, Angela Y. *Women, Race, and Class*. New York: Random House, 1981.
- DEI, George S.; KEMPF, A. *Anti-Colonialism and Education: The Politics of Resistance*. Rotterdam: Sense Publishers, 2006.
- DIAS, Jill. História da Colonização – África (séc. XVII-XX). *Ler História*, v. 21, p. 128-145, 1991.
- FONSECA, Jorge. *Religião e liberdade: os Negros nas Irmandades e Confrarias Portuguesas (séculos XV a XIX)*. Vila Nova de Famalicão: Húmus, 2016.
- GIROUX, Henry. Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, v. 53, n. 3, p. 257-293, Sept. 1983.
- GLENN, Evelyn N. Settler Colonialism as Structure: A Framework for Comparative Studies of U.S. Race and Gender Formation. *Sociology of Race and Ethnicity*, v. 1, n. 1, p. 54-74, 2015.
- GOLDBERG, David T. Modernity, Race, and Morality. *Cultural Critique*, v. 24, p. 193-227, 1993.
- GOMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 27, n. 1, p. 1-13, 2011.
- GUERREIRO, Manuel V.; NUNES, Maria A.; GOUVEIA, Dora R.; ANDRADE, Maria Ilda. *A Nossa Pátria – Livro de Leitura, 1º Ciclo, 2º Ano*. Lisboa: Livraria Didáctica, 1960.
- HESSE, Barnor. Racialized Modernity: An Analytics of White Mythologies. *Ethnic and Racial Studies*, v. 30, n. 4, p. 643-663, 2007.
- HONDIUS, Dienne. Finding Common Ground in Education About the Holocaust and Slavery. *Intercultural Education*, v. 21, Supplement 1: Teaching the Holocaust in Diverse Classrooms: Opportunities and Challenges, p. 61-69, 2010.
- HOOKS, Bell. *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism*. London: Pluto, 1981.
- LADSON-BILLINGS, Gloria. Just What is Critical Race Theory and What's It Doing in a Nice Field Like Education? In: LADSON-BILLINGS, Gloria; GILLBORN,

- David (ed.). *The Routledge/Falmer Reader in Multicultural Education: Critical Perspectives on Race, Racism and Education*. New York: Routledge/Falmer, 2004. p. 49-67.
- MILLS, Charles W. White Ignorance. In: SULLIVAN, Shannon; TUANA, Nancy (ed.). *Race and Epistemologies of Ignorance*. New York: State University of New York Press, 2007. p. 13-38.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Portugal). (ME). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Portugal). (ME). *Metas Curriculares de História – 3º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral da Educação, 2013.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Portugal). (ME). *Organização Curricular e Programas Volumes I e II, Ensino Básico – 3º Ciclo*. Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1991.
- MUIŽNIEKS, Nils. Afrophobia: Europe Should Confront this Legacy of Colonialism and the Slave Trade. *Human Rights Comment*, 2017. Available at: <http://www.coe.int/en/web/commissioner/-/afrophobia-europe-should-confront-this-legacy-of-colonialism-and-the-slave-trade?desktop=true>. Access: 25 July 2017.
- NIMAKO, Kwame. Let Citizenship Blossom. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (ed.). *Letters to the Europeans*. Coimbra: ALICE ERC project, 2014. p. 218-233.
- NIMAKO, Kwame; WILLEMSSEN, Glenn. *The Dutch Atlantic: Slavery, Abolition and Emancipation*. London: Pluto, 2011.
- NORA, Pierre. Between Memory and History: Les Lieux de Mémoire. *Representations*, n. 26 (Issue: Memory and Counter-Memory), p. 7-24, Spring 1989.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (United Nations). (ONU). Declaration of the World Conference against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance, adopted on 8 September, Durban, 2002.
- PEREIRA, Amílcar A. O movimento negro brasileiro e a Lei 10.639/03: da criação aos desafios para a implementação. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 13-30, 2017.
- RICOEUR, Paul. Memory, Forgetfulness and History. *The Jerusalem Philosophical Quarterly*, v. 45, p. 13-24, 1996.
- ROTHBERG, Michael. *Multidirectional Memory: Remembering the Holocaust in the Age of Decolonization*. Stanford: Stanford University Press, 2009.
- SANTOS, Bárbara. *Teatro do Oprimido, raízes e asas: uma teoria da práxis*. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, v. 63, p. 237-280, 2002.

- SAUNDERS, Alastair C. de C. M. *A Social History of Black Slaves and Freedmen in Portugal (1441-1555)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- SHARPE, Christine. *In the Wake: On Blackness and Being*. Durham: Duke University Press, 2016.
- SMALL, Stephen. Social Mobilization and the Public History of Slavery in the United States. In: ARAÚJO, Marta; MAESO, Silvia (eds.). *Eurocentrism, Racism and Knowledge*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015.
- TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silencing the Past: Power and the Production of History*. Boston: Beacon, 1995.
- TUCK, Eve; YANG, K. Wayne. Decolonization is not a Metaphor. *Decolonization – Indigeneity, Education & Society*, v. 1, n. 1, p. 1-40, 2012.
- TUHIWAI-SMITH, Linda. *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. [1999]. 2nd ed. London: Zed Books, 2012.
- TYACK, David. Monuments Between Covers: The Politics of Textbook. *American Behavioral Scientist*, v. 42, n. 6, p. 922-932, 1999.
- VERGÈS, Françoise. Esclavage colonial: quelles mémoires? Quels héritages? In: BLANCHARD, Pascal; VEYART-MASSON, I. (org.). *Les guerres de mémoires: la France et son histoire*. Paris: La Découverte, 2008.
- WERTSCH, James. *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- WOODSON, Carter G. *The Mis-education of the Negro*. [1st ed. Carter G. Woodson, 1933]. Versão electrónica de 2013, disponível em: <http://historyisaweapon.com/defcon1/misedne.html>. Acesso em: 7. maio 2018.
- WYNTER, Sylvia. *Do not Call us Negros: How ‘Multicultural’ Textbooks Perpetuate Racism*. São Francisco, CA: Aspire, 1992.
- WYNTER, Sylvia. Unsettling the Coloniality of Being/Power/Truth/Freedom: Towards the Human, After Man, Its Overrepresentation – An Argument. *CR: The New Centennial Review*, v. 3, n. 3, p. 257-337, 2003.

NOTAS

¹ Investigadora Principal do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, onde desenvolve investigação no Núcleo de Estudos sobre Democracia, Cidadania e Direito (DECIDE) e lecciona nos Programas de Doutoramento “Democracia no Século XXI” e “Human Rights in Contemporary Societies”.

² Original: “European states must first come to terms with their own past. To this end, those that have not done so should publicly acknowledge that slavery, the slave trade and

colonialism are among the major sources of current discrimination against Black people” (MUIŽNIEKS, 2017).

³ Até recentemente, os debates na Europa a este respeito estiveram circunscritos a discussões específicas, tais como a aprovação da Lei 2005-158, de 23 de fevereiro de 2005, em França, com o objetivo de enfatizar os “valores positivos” do colonialismo, ou a comemoração do 200º aniversário da abolição formal da escravatura no contexto britânico.

⁴ Desde 2017, o debate público tem crescido significativamente, sobretudo a partir da crítica a diversos eventos e iniciativas públicas em torno da história.

⁵ Ver, a título de exemplo, a crónica do historiador português João Pedro Marques, intitulada “Os flagelantes e a escravatura”, de 18 de julho de 2017, disponível em: <https://www-publico.pt/2017/07/18/sociedade/opiniao/os-flagelantes-e-a-escravatura-1779221>. Acesso em: 30 jun. 2018.

⁶ Termo usado por SANTOS (2016).

⁷ Salientamos *excessivamente* nacionalistas no sentido de que parece de algum modo consensual ser desejável inculcar nos estudantes certa dose de nacionalismo, pois contribui para uma identidade positiva (ver ARAÚJO; MAESO, 2016).

⁸ Projeto com o título ‘Raça’ e África em Portugal: um estudo sobre manuais escolares de História (2008-2012), com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia (ref. FCOMP-01-0124-FEDER-007554). O projeto incidiu sobre: a) o estudo de recomendações políticas, nacionais e internacionais, sobre o ensino de história; b) a análise das diretrizes curriculares e dos livros didáticos mais vendidos em Portugal; c) entrevistas qualitativas com atores de diversos âmbitos (representantes de órgãos governamentais, decisores-políticos, historiadores, editores e autores, professores, estudantes, técnicos de intervenção social, ativistas, jornalistas); d) oficinas participativas com uma seleção de participantes.

⁹ <https://www-publico.pt/2017/09/09/sociedade/noticia/com-que-direito-se-apagam-as-criancas-naobrancas-dos-manuais-1784746>. Acesso em: 7 maio 2018.

¹⁰ <https://www-publico.pt/2018/10/19/sociedade/noticia/--discussoes-sao-confidenciais-autor-relatorio-racismo-1848082>. Acesso em: 11 nov. 2018.

¹¹ Em Portugal, os livros didáticos vigoram por um período de 5 anos. Sobre aspectos relacionados com a seleção, produção, certificação, avaliação, aquisição e uso dos livros didáticos de história em Portugal, ver ARAÚJO; MAESO, 2016.

¹² Por iniciativa da Secretaria de Estado da Cidadania e da Igualdade do actual Governo português, foi constituído no início de 2018 o Grupo de Trabalho Censos 2021 – Questões Étnico-Raciais, com vista à discussão da inclusão de uma pergunta relativamente a origem e/ou pertença étnico-racial nos Censos 2021, no qual ambas as autoras participam. Ver Despacho 7363/2018, 3 ago. 2018.

¹³ Ver o projeto-lei do Bloco de Esquerda, apresentado em 2006 e não aprovado, disponível em: <http://www.beparlamento.net/media/pjl201X.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

¹⁴ Mais recentemente, tem havido maior polarização do debate sobretudo pela reação das elites à crescente visibilidade política das demandas das populações afrodescendentes em trono da memorialização da escravatura, como ilustrado pela discussão em curso em torno da criação, em Lisboa, de um *Museu das Descobertas* (ver, por exemplo, <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-44035313>. Acesso em: 16 jun. 2018).

¹⁵ É de notar que essas lutas tinham sido interpretadas oficialmente como divorciadas da questão da distribuição desigual de poder e recursos que estava no cerne das demandas do movimento negro norte-americano.

¹⁶ Ver, entre outras, as posições do movimento negro, de historiadores e outras figuras públicas, em: <https://www.publico.pt/2018/06/22/culturaipilon/opiniao/nao-a-um-museu-contra-nos-1835227>, <http://expresso.sapo.pt/cultura/2018-04-12-A-contro-versia-sobre-um-Museu-que-ainda-nao-existe.-Descobertas-ou-Expansao-#gs.uNI8ibs>, <https://observador.pt/opiniao/museu-da-interculturalidade-de-origem-portuguesa-e-nao-museu-das-descobertas/>. Acessos em: 19 jul. 2018. Ver também a petição do movimento Nova Portugalidade a favor do Museu, disponível em: <http://peticaopublica.com/pview.aspx?pi=PT89341>.

¹⁷ Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-44035313>. Acesso em: 19 jun. 2018.

¹⁸ Veja-se, a título de exemplo, o programa de trabalhos dos Seminários Internacionais “Histórias do Pós-Abolição no Mundo Atlântico”, o último dos quais realizado no Rio de Janeiro, na Fundação Getulio Vargas, de 15 a 18 de maio de 2018. Disponível em: <https://posabolicao.wixsite.com/iiseminario>. Acesso em: 18 jul. 2018.

Artigo recebido em 12 de novembro de 2018. Aprovado em 19 de janeiro de 2019.