

A Institucionalização do Silêncio: a Escravatura nos Manuais de História Portugueses

Através de símbolos e histórias, ou de mitos dominantes, o ensino da história e seus manuais legitimam os arranjos políticos existentes e fornecem pistas para a identidade e destino nacionais (Boyd, 2008: 138).

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. (Trouillot, 1995: 26)



MARGA ARAÚJO E SÍLVIA RODRÍGUEZ MAESO
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS,
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

1. INTRODUÇÃO

Este artigo pretende explorar como se constitui, através do sistema educativo, e particularmente dos manuais escolares de história, a institucionalização do silêncio em torno da escravatura. Tal silêncio consiste não tanto no apagamento deste processo para a construção da (ideia de) Europa, mas no esvaziamento da sua relevância política (Trouillot, 1995) e da governamentalidade racista a que esteve associado. Esta abordagem da escravatura insere-se numa tendência mais ampla de naturalização das relações de poder e violência, que tem vindo a caracterizar os discursos políticos e também académicos em Portugal sobre processos históricos fundamentais e profundamente interligados: cristianização e (pós)colonialismo. No que concerne especificamente à escravatura, a sua trivialização é produzida através de várias fórmulas narrativas, designadamente: a despolíticação da narrativa; a (in)visibilização de 'raça' e racismo e o 'triumfo' da *humanismo* igualitarista. As reflexões que aqui apresentamos têm sido produzidas no âmbito de um projeto de investigação¹ com o objetivo

de explorar a construção do eurocentrismo nos manuais escolares do 3º Ciclo do Ensino Básico, incidindo no quadro ideológico que naturaliza a ausência da História de África e a (in)visibilidade da questão racial e do racismo na história nacional/europeia em Portugal.

2. A EDUCAÇÃO FAZ A NAÇÃO²

Na modernidade, os sistemas educativos têm constituído instrumentos cruciais para a construção e reprodução das identidades nacionais. Através da imposição de currícula nacionais assentes numa produção eurocêntrica da história, o projeto homogeneizador da nação moderna resulta na discriminação e eliminação das diversas identidades e subjetividades dos estudantes, naturalizando e legitimando certas versões da identidade nacional e europeia (cristã, branca, ocidental) – construídas como ontologicamente distantes da geografia colonial. Embora, recentemente, este projeto seja aparentemente desafiado por abordagens inter/multiculturais à educação, estas tentativas têm fracassado precisa-

mente por terem como objeto de intervenção o 'outro' ('imigrantes', 'minorias étnicas', objetos das políticas de integração/assimilação), ao mesmo tempo que naturalizam a 'nossa' identidade, cultura e civilização. Esta lógica de intervenção pressupõe que as representações que essencializam o 'outro' podem ser superadas se o conhecermos *mais e melhor*. Assim, o racismo e o eurocentrismo são vistos como resultando da ignorância e de um *excesso* de nacionalismo – i.e. no caso português, o Estado Novo e suas reminiscências – e não como relações de poder que instigam ao desconhecimento mas que não se reduzem a ele. Tal lógica decorre, como sugere Trouillot (1995: 6), de uma visão positivista da ciência que mascara as configurações do poder através de uma *epistemologia ingénu*a. Este viés positivista arreda o debate sobre a transformação estrutural do sistema educativo e privilegia uma abordagem *compensatória* que, no melhor dos casos, 'resolve' o fracasso do modelo homogeneizador através da adição de outras 'vozes' (designadamente, narrativas acerca de figuras heróicas dos mo-

¹'Raça' e África em Portugal: um estudo sobre manuais escolares de história, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (PTDC/CED/64626/2006). Mais informação: www.ces.uc.pt/projetos/rap

²*Education makes a nation* é o título de um cartaz usado num protesto estudantil em Londres (a 30 Nov. 2010) contra as propostas governamentais, entretanto aprovadas, de financiamento do ensino superior.



vimentos civis nos EUA ou das lutas pelas independências coloniais, geralmente sanadas *a posteriori*), sem desafiar as narrativas mais amplas. Como tal, esta abordagem é incapaz de questionar a naturalização de certos processos políticos fulcrais para a compreensão da formação da ideia de Europa/Portugal (nomeadamente, a cristianização, o colonialismo e a escravatura, e a sua inter-relação) – estabelecendo-os como processos apenas relevantes para compreender o que se passou ‘lá’ (nas *colónias*) – e que permitem a constante reprodução e reconfiguração do eurocentrismo. Na nossa abordagem, seguindo Stuart Hall (1992), consideramos que a eficácia do eurocentrismo como ideologia assenta não só no uso de representações estereotipadas sobre o ‘outro’, mas sobretudo na despolitização e naturalização das relações de poder que tornam possíveis tais representações. Assim, neste artigo, pretendemos colocar a ênfase nas formas como se constrói e delimita o debate, bem como o que descarta. Acreditamos que a análise dos imaginários nacional/europeu na história portuguesa é particularmente importante se pretendermos questionar as interpretações positivistas nacio-

nais da história e, de modo mais amplo, uma *epistemologia da história* (Lesko & Bloom, 1998) que tem evitado certos debates sobre colonialismo, racismo e identidade nacional.

Este parece-nos um debate premente no contexto nacional, e deve ser entendido tomando em consideração três aspetos: em primeiro lugar, a proliferação

apesar da retórica do inter/multicultural, as práticas oficiais para a diversidade têm geralmente sido acomodadas em espaços marginais do sistema educativo, deixando intactas as estruturas e os cânones da educação formal.

de discursos sobre identidade nacional e diversidade. Desde a década de 90 que Portugal tem vindo a autorrepresentar-se como multicultural e proliferam discursos políticos e académicos em torno da interculturalidade, incidindo na ideia de uma vocação histórica nacional para o ‘contacto’ com o ‘outro’ – que, a nosso ver, despolitiza e higieniza certos períodos da história. Em segundo lugar, a alta

visibilidade de iniciativas públicas em torno da *celebração* da diferença através da ação do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), um corpo interministerial que não foi dotado, porém, de competências para intervir diretamente no sistema educativo, e cuja ação neste âmbito pode ser vista como sendo ‘acessória’ (a celebração do ‘outro’ fora da sala de aula). Ou seja, apesar da retórica do inter/multicultural, as práticas oficiais para a diversidade têm geralmente sido acomodadas em espaços marginais do sistema educativo, deixando intactas as estruturas e os cânones da educação formal. Tal está ligado com um terceiro aspeto: a inexistência de reformas educativas fundamentais no ensino da história. Possivelmente, tal será uma consequência do pressuposto de rutura paradigmática com as narrativas nacionalistas – já presentes na primeira república (Monteiro, 2010) – como consequência do 25 de Abril. Analisando os manuais escolares no Portugal ‘democrático’, Ana Sousa Dias concluiu: “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." (Dias, 1995)

Como temos argumentado, não nos parece haver uma rutura significativa nas representações estereotipadas sobre o 'outro' e nas narrativas que garantem o lugar da Europa como *produtora* da história, ainda que tal seja atualmente conseguido de formas mais sutis e possivelmente mais eficazes (Araújo & Maeso, 2010).

No caso da disciplina de História no 3º Ciclo do Ensino Básico, o último decreto de revisão curricular data de 1989 (Decreto Lei 286/89). Mesmo que em 1997 tenha sido introduzido um despacho que previa a Gestão Flexível do Currículo (Despacho 4848/97, entretanto revogado pelo Despacho 9590/99), sabemos que, na prática, a autonomia dos professores é restrita. Além das orientações curriculares, os manuais escolares – principal recurso pedagógico utilizado nas salas de aula e considerado *curriculum de facto* (Cruz, 2002) – jogam um papel importante na determinação dos 'cânones de verdade' e definem que conhecimento é ensinado (Apple, 2004). E ainda que possamos considerar que as editoras de manuais escolares têm alguma autonomia para inovar abordagens e conteúdos em relação ao currículo, tais alterações têm sido 'cirúrgicas', sendo incapazes de desafiar as narrativas mais amplas da história que naturalizam a ausência de uma História de África para além do contato estabelecido pelos europeus, ou que invisibilizam a imposição violenta do poder colonial – retratado como 'expansão' e reduzido a meras 'descobertas' e 'con-

tatos entre povos'. Aliás, estas narrativas geram um certo consenso político e académico, tal como ilustra a recusa de Vitorino Magalhães Godinho, uma referência junto de decisores políticos e historiadores, em descartar tais categorias de compreensão do colonialismo português (Trouillot, 1995: 115).

O contexto português parece revelar-nos mais do que uma contradição entre discursos e práticas políticas, ou o *inevitável* atraso das últimas em relação às primeiras (no pressuposto de que a sociedade portuguesa teria entretanto sofrido profundas alterações demográficas e seria, agora, multicultural). O que nos parece relevante é analisar como, neste campo, se estão a (re)configurar certos discursos e silêncios. Nesse sentido, os manuais são objetos particularmente interessantes para a análise da forma como o projeto da modernidade e os imaginários sociais são sustentados e recriados, refletindo visões comuns sobre questões de poder e 'raça'.

3. A ESCRAVATURA E A SUA ABOLIÇÃO NOS MANUAIS: FÓRMULAS DE SILÊNCIO

os manuais que mais aprofundam a temática da escravatura fazem-no à luz de uma abordagem humanista que destaca sobretudo questões relacionadas com 'as condições' em que viviam os escravos e o seu 'sofrimento'

Como defendemos ao longo deste artigo, o tratamento da escravatura nos manuais constitui uma 'prática institucionalizada de esquecimento social' (Nimako & Small, 2010: 15) que, através de *fórmulas de silêncio*, apagam e trivializam certos processos políticos (Trouillot, 1995: 96). Esta *institucionalização do silêncio* opera de forma dupla: por um lado, o 'tráfico de escravos' é mencionado como um fenómeno característico 'daqueles tem-

pos'; por outro, banalizam-se a violência e o racismo associados à escravatura, tornando-a passível de ser apreendida por juízos morais, combatida por personagens cristãs e humanistas. Essa abordagem é incapaz de questionar, de forma mais ampla, o legado da escravatura nas sociedades (europeias) pós-coloniais.

3.1. A despolíticação e naturalização da escravatura

"Despolíticação envolve remover um fenómeno político da compreensão da sua emergência *histórica* e de um reconhecimento dos *poderes* que o produzem e moldam. Independentemente das suas formas e mecânicas particulares, a despolíticação evita sempre poder e história na representação dos seus sujeitos." (Brown, 2006: 15, ênfase original).

A forma como a escravatura é apresentada nos manuais analisados insere-se, a nosso ver, numa abordagem despolíticação mais ampla de vários processos históricos (a cristianização e o colonialismo, com os quais está interligada), removidos da esfera das relações históricas de poder que os constituíram. Para além da objetificação da figura do escravo, a trivialização da escravatura é conseguida através da sua descrição como uma *necessidade* económica e como uma questão de direitos humanos. Em primeiro lugar, a escravatura é apresentada como parte da 'circulação de novos produtos' entre a Europa e outros continentes. Nesse contexto, surge como natural a objetificação dos escravos, geralmente descritos como mais uma mercadoria colocada em circulação pelos poderes coloniais: 'importados' (LH8-1: 46), 'reexportados' (LH8-1: 38), 'partiriam (...) com destino à Europa ou à América' (NH8-1: 38), foram parte da 'circulação de produtos e pessoas' e do 'movimento de povos' (HA8:46)². Desumanizando a figura do escravo, estas descrições contribuem para a invisibilização da violência deste sistema político-económico.

²Não obstante, numa versão anterior de um dos manuais, surge uma descrição que alude à violência do tráfico: 'deram-se grandes migrações: de europeus para a América e outros continentes, enquanto escravos africanos negros eram levados à força para o território americano.' (RH8: 28, ênfase nossa).

Em segundo lugar, a escravatura surge como um elemento das rotas comerciais, e, *portanto*, das 'necessidades económicas' nascidas com a colonização. É assim apresentada como um aspeto 'natural' do contexto de 'expansão' (económica) europeia e portuguesa dessa época. Ellen Swartz, a partir de manuais norte-americanos, sugeriu que 'o discurso da escravatura (...) serve geralmente para justificar e normalizar o sistema da escravatura' (1992: 345). Este é visto, assim, mais como uma *necessidade*, não como uma *escolha*, 'implícando que a escravatura era natural, inevitável e inalterável' (*id.*: 345). Tal é evidente no seguinte excerto de um manual do 8º ano:

"Depois de os portugueses terem tentado utilizar os índios para trabalho escravo, verificaram que estes não se adaptavam, o que tornou necessário recorrer aos escravos africanos." (VH8: 62)

Adicionalmente, a ênfase que tem sido colocada na existência da escravatura em África antes da chegada dos europeus (decorrente de uma maior 'conhecimento' da História de África) serve para naturalizar a ação dos vários impérios europeus que dela beneficiaram:

"O comércio de escravos: A toda esta costa de África, até ao reino do Congo, vêm inúmeras caravanas de negros, que trazem ouro e escravos para vender. Uma parte desses escravos foram prisionados na guerra (...) São conduzidos completamente nus, tal como nasceram, como se fossem um rebanho de gado. (...) [Os comerciantes portugueses] conduzem depois os escravos à ilha de Santiago (Cabo Verde), aonde chegam continuamente navios de diversos países que ali compram os escravos em troca das sãs mercadorias." (Navegação de Lisboa a São Tomé. C. 1540). (LH8-1: 39)

Esta é uma estratégia de silenciamento da dimensão política e racial da escravatura que bloqueia a discussão do seu legado nas configurações contemporâneas do racismo. A escravatura é trivializada pelo

facto de já acontecer em certas regiões – mas nunca usando o caso da Grécia e do Império Romano como comparativo – e ser praticada por outros 'povos' (ex: os árabes). Consequentemente, o vínculo entre racismo e escravatura é questionado: eram os próprios 'negros' que traziam os escravos para comerciar. Estamos perante a contínua criação do passado e a concomitante constituição de determinados sujeitos (e identidades) retrospectivamente (Trouillot, 1995: 16), identidades que neste tipo de estratégias são sujeitas à *revisão moral* desse passado e portanto à 'partilha da culpa' (Hira, 2010). Assim, é sempre frustrada a possibilidade duma análise crítica da (re)constituição de identidades como 'europeu', 'português', 'negro', 'cristão', 'pagão', 'muçulmano', nas complexas relações de poder da governamentalidade colonial moderna. Pelo contrário, em muitos dos debates atuais sobre o racial na es-

cravidão? (...) b) Dá a tua opinião sobre a forma de tratamento a estes seres humanos. c) Mostra como a imagem A [desenho de um navio negreiro] constitui uma violação dos Direitos Humanos na atualidade." (VH8: 63).

A escravatura é assim enquadrada como uma questão de direitos humanos que teria sido superada no século XIX, como se indica num outro exemplo:

"A prática da escravatura e o consequente tráfico de seres humanos constitui uma das manifestações desse colonialismo. Esta prática perdurou até ao século XIX, sendo um dos exemplos mais cruéis da não-garantia dos direitos humanos." (VH8: 64).

Os direitos humanos são abordados numa narrativa moral, incidindo sobretudo nas 'condições degradantes' em que os escravos viviam (LH8-1: 39; VH8: 63-65). Enfatiza-se a 'desumanidade' da escravatura, mas sem uma abordagem política que permita vincular ideologias raciais a processos económicos e culturais. Como analisaremos mais à frente, nestes exemplos simplifica-se todo o processo de abolição da escravatura, assumindo-se que as

'Raça' e racismo são duas noções que surgem num jogo constante de visibilização-invisibilização, um aspeto fundamental para compreender a forma como se institucionalizam silêncios em torno do processo da escravatura na sociedade portuguesa.

cravidão, essas identidades aparecem como já constituídas, niveladas e sujeitas não ao escrutínio da responsabilidade política mas da culpa original: 'a escravatura não foi uma invenção dos europeus/portugueses'; 'os africanos também eram racistas'; 'os árabes já comerciavam com escravos negros'. Em último lugar, os manuais que mais aprofundam a temática da escravatura fazem-no à luz de uma abordagem humanista que destaca sobretudo questões relacionadas com 'as condições' em que viviam os escravos e o seu 'sofrimento': "Em Angola quando se levam os prisioneiros aos navios (...) os tratam muy deshumanamente nas embarcações, onde muitos em grande número morrem abafados em seu próprio mau cheiro e d'outros maus tratamentos. E já houve noite em que morreram em um só navio trinta, estando ainda no porto (...)."

→ "(...) 2. a) Em que condições eram conduzidos os escravos de África para outros

declarções oficiais que lhe puseram termo acabaram *de facto* com formas de trabalho forçado de populações racialmente marcadas, ou que a conceção de 'indivíduo-cidadão' promulgada pelas revoluções liberais de finais do século XVIII levou ao triunfo duma cidadania *universal*. Nesta abordagem moral, a *empatia* surge como a única possibilidade de abordar o fenómeno, através de questões e atividades que propõem ao estudante imaginar o *sofrimento* dos escravos e identificar-se com as *vítimas*:

"Elabora um texto a que possas dar o título *Viver e trabalhar num engenho do Brasil, no século XVII*. (...) Por que sofrimentos passavam os escravos, durante a viagem

e no cativeiro? Seriam tratados e considerados verdadeiramente como seres humanos? Que opiniões morais suscitava – e suscita hoje – este drama?” (LH8-1: 97- Tal estratégia tem fundamentalmente duas consequências: reforça a construção do escravo enquanto sujeito incapaz de ação política, e torna ininteligível a associação da escravatura com formas de governamentalidade racista. A empatia surge assim como modo de suster esta visão humanista e moralizadora da história que evita o debate ‘raça’/poder e que consigna o fe-

Esta narrativa garante a ideia da ‘Europa’ e do ‘cidadão europeu’ como motores da história e da política, ignorando que em grande medida a abolição da escravatura se deveu à ação política dos escravos e longos processos de rebelião e resistência.

nómeno da escravatura à figura de um ‘mal’ passado, efetivamente superado. Assim se reifica a ideia de Europa como o lugar da democracia e dos direitos humanos (Goldberg, 2009), restringindo o debate sobre o legado estrutural da escravatura e impedindo que se estabeleça uma ligação entre escravatura e racismo, entre passado e presente.

3.2. A escravatura no jogo de (in)visibilização de ‘raça’ e racismo

‘Raça’ e racismo são duas noções que surgem num jogo constante de visibilização-invisibilização, um aspeto fundamental para compreender a forma como se institucionalizam silêncios em torno do processo da escravatura na sociedade portuguesa.

A narrativa dos manuais não nega tanto os contornos raciais do sistema de escravatura como os deixa a nível implícito, naturalizando-os: ‘escravos negros’ (LH8-1: 39, 96), ‘negros’ (LH8-1: 39), ‘escravos africanos negros’ (RH8: 28) ou ‘escravos africanos’ (LH8-1: 39; VH8: 62, 64) são expressões que apontam da dimensão racial da escravatura, que nunca chega a ser discutida. Estudos socio-históricos têm

mostrado como na segunda parte do Século XVIII – no contexto da crescente centralidade da racionalidade científica e empiricista do Iluminismo – a ideia de ‘raça’ entrou no uso comum, usada para designar categorias discretas, empiricamente observáveis através de traços fenotípicos

(ver Solomos & Back, 1996). Porém, ainda antes da existência de um conceito preciso de ‘raça’, as noções e práticas da administração de populações assentes em ideias raciais já vigoravam na Península Ibérica do século XV para se referirem a grupos de seres humanos, como

na ideia da ‘pureza de sangue’ aquando da perseguição de Cristãos-Novos (Fredrickson, 2002) ou na construção do ‘negro’ como sinónimo de escravo (Sweet, 2003)⁴. Isto é crucial para a análise da escravatura nos manuais de história portugueses pela forma como neles se reduz o racismo a certos momentos da história do colonialismo, designadamente o imperialismo do Século XIX. Confinando os discursos e ideologias racistas a este ‘novo imperialismo’ (LH9-1: 14) impulsionado pela ‘cobiça pela África’ e a ‘missão civilizadora’ (enfatizando os casos britânico e francês), os manuais não consideram a relevância das ideologias e governamentalidades raciais da ‘expansão’ portuguesa ou espanhola. Predomina assim uma narrativa que considera os ‘aspetos positivos do colonialismo’ e a sua interpretação em termos de multiculturalismo e contacto cultural: “A prática da escravatura, levando ao transporte em grande escala de população africana para a América e a Europa, fez desenvolver a miscigenação (mistura de raças) e criou, muitas vezes, *nos Europeus um sentimento de superioridade em relação aos povos indígenas.*” (H8-1: 48, ênfase nossa)

“O Brasil Multicultural: O Brasil atual é uma sociedade multicultural, cujas raízes remontam aos primeiros séculos de colonização. Hoje, o povo brasileiro é composto pelos descendentes da população índia original, dos colonos brancos e dos escravos negros, tendo-se dado uma síntese das várias culturas.” (LH8-1: 96)

A reinscrição do colonialismo na semântica ‘multicultural’ despolitiza a relação histórica entre colonialismo e racismo. O facto de o racismo (não) ser nomeado através do eufemístico ‘sentimento de superioridade’, impede a sua consideração como uma forma de ‘governamentalidade rotineira’ (Hesse, 2004) que estrutura o social e o político. Pelo contrário, o período histórico designado por ‘expansão’ ou ‘descobrimientos’ deve considerar-se decisivo para a configuração de classificações e governamentalidades racistas:

“O Século XVI marca assim a viragem no aumento da consciência racial. Não apenas o conceito de raça passou a ser aplicado explicitamente e conscientemente, como se começa a ver emergir a caracterização racial tanto na arte como nos debates político-filosóficos. (...) enquanto a escravatura pode ser amplamente explicada (mas de modo algum exaustivamente) em termos económicos, deve insistir-se em perguntar porque é que foi nesse momento que a diferença racial veio definir a aptidão para a escravização e porquê alguns tipos de diferença racial e não outras” (Goldberg, 2002: 287).

3.3. O ‘triumfo’ do humanismo igualitarista

Concebido como disposição individual, o racismo é visto como uma crença combatida por *benevolentes* ‘espíritos europeus’ (i.e. ‘membros do clero’). Para falar de racismo – sempre com eufemismos – utiliza-se uma abordagem moralizadora: o desafio à injustiça e a estruturas socioeconómicas e culturais violentas é projeta-

⁴A ideia de ‘raça’, aliás, perdura nos manuais, sobretudo quando se trata da escravatura e miscigenação (ex: RH8: 28, VH8: 31).

do como sendo liderado por ‘pessoas boas’ (ex: o Padre Antônio Vieira ou Bartolomeu de Las Casas), e mascara-se a sua imersão no sistema colonial através da higienização do papel das *missões* e dos projetos de ‘evangelização’ na configuração de ideologias raciais.

“Os colonos tentaram primeiro escravizar os Índios, mas depararam com a oposição dos *missionários jesuítas*, que os protegiam, recolhendo-os em aldeamentos. Passaram, por isso, a importar *escravos negros* do golfo da Guiné e de Angola, os quais vieram a ter na sociedade brasileira um papel económico fundamental.” (LH8-1: 96, ênfase no original) “[Padre Antônio Vieira] Missionário, orador e diplomata. Nascido em 1608, viveu, desde criança, no Brasil, onde estudou e ingressou na Companhia de Jesus. (...) em 1651, no período mais aceso da luta entre os Jesuítas e os colonos, Vieira envolveu-se na causa da libertação dos Índios, pregando contra os colonos alguns dos seus mais vibrantes sermões. (...) Conheceu a glória como político e orador, mas passou por sacrifícios na sua ação missionária em defesa dos Índios e sofreu também perseguições devido à ousadia das suas críticas (chegou a estar preso pela Inquisição).” (*Ibid.*)

O predomínio desta narrativa moralizadora autoriza a *trivialização* e *simplificação* (Trouillot, 1995; Godreau et al., 2008) da escravatura *via* (i) a naturalização do ‘escravo negro africano’ e a inserção do índio num espaço de luta jurídico-política aberto pelos espíritos ‘sacrificados’ europeus, e (ii) a desconexão do processo de ‘desumanização’ das ideologias e administrações raciais. Assim, os manuais validam o vocabulário e a lógica coloniais assumindo acriticamente a divisão entre as ‘raças passíveis de ser escravizadas’ – o negro – (Sweet, 2003: 5-7) e os povos indígenas, inseridos no espaço da política com certa capacidade de ação, ainda que te-

nam de ser ‘defendidos’ e ‘abrigados’ pelos membros do clero:

“[No Brasil] Os colonos forçavam os índios a trabalhar, o que indignava os Jesuítas (...). Estes, para os defender da escravatura, abrigavam-nos em aldeias onde construíam igrejas e escolas. Os colonos chegam, no entanto, a atacar algumas dessas aldeias.” (H8-1: 42)

“Nós consideramos que os Índios são realmente homens, não só capazes de compreender a religião católica, mas (...) extremamente desajustados de a abraçar. No nosso zelo em os socorrer (...) declaramos que os ditos Índios como todos os outros povos que

os cristãos poderão descobrir ainda, não devem ser privados em nada da sua liberdade nem dos seus bens e que eles podem e devem gozá-los livremente. Não se deve escravizá-los de maneira nenhuma. Papa Paulo III, 1537.” (*ibid.*: 43, ênfase original) A institucionalização de uma certa ‘memória’ do combate à escravatura – que sanciona a *heroicidade* de figuras implicadas no sistema colonial – ativa a centralidade de uma história moral cristã (católica) e o concomitante apagamento das lutas e rebeliões dos escravos⁵.

Nesta conceção da história desenha-se uma linearidade triunfal que estabelece a Revolução Francesa como berço do antirracismo, tendo como pilares fundamentais a ‘liberdade pessoal’ e a ‘igualdade de todos os seres humanos’, e que perpassa todos os manuais analisados:

“[Ilustração de um homem negro com o barrete frígido ou ‘barrete da liberdade’ e o lema: *Moi livre aussi 1789*] A Revolução Francesa estimulou os movimentos a favor da abolição da escravatura. Em 1794, durante a Convenção, a escravatura foi abolida em

todas as colónias francesas. Embora a escravatura tenha sido reimplantada pouco tempo depois, a ideia do direito à liberdade pessoal não desaparecerá nas colónias e acabará por triunfar.” (LH8-2: 27; também em H8-2: 27)

Esta simplificação da relação entre *liberalismo*, *colonialismo* e *racismo*, não toma em consideração que nos

termos ‘homem’ e ‘cidadão’ da Declaração de 1789, estava implícita a ideia de um outro território e de uma outra população que não seriam regidas por este código. Cria-se assim a ideia duma oposição entre a noção abstrata de ‘indivíduo-cidadão’ e ‘raça’/racismo. O ter-

ritório colonial e os escravos em particular foram colocados do outro lado da ‘linha abissal’ da modernidade liberal (Santos, 2007), como um ‘ponto cego’ do pensamento republicano (Vergès, 2006). Afirmar, como nos manuais, que ‘o direito à liberdade pessoal não desaparecerá nas colónias e acabará por triunfar’ descarta todo um conjunto de legislações e códigos com os quais os Estados europeus continuaram a governar as colónias e o trabalho forçado de grande parte da população (ex: o *Droit des Colonies* de 1790 para as colónias francesas). No caso português, o *Regulamento do Trabalho Indígena* (1899; 1914), integrado no *Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique* aprovado em 1926 e reformulado em 1929, só seria revogado em 1961 no contexto das lutas nacionalistas pela independência (Meneses, 2010).

Esta narrativa garante a ideia da ‘Europa’ e do ‘cidadão europeu’ como motores da história e da política, ignorando que em grande medida a

Ensinar e debater a escravatura como processo global das chamadas ‘descobertas’ envolve compreender o racismo como processo fulcral na configuração dos Estados e das comunidades políticas modernas.

⁵Ver Nimako e Small (2010) para uma análise de processos de esquecimento e comemoração da escravatura, no contexto britânico e holandês.

abolição da escravatura⁶ se deveu à ação política dos escravos e longos processos de rebelião e resistência. Neste sentido, deve ser notado como a Revolução de Saint-Domingue (1791-1804), atual Haiti – um processo fulcral na história do colonialismo e das lutas políticas das populações negras escravas⁷ – tem sido silenciada na historiografia europeia e nos manuais de texto (Trouillot, 1995: 95-107); igualmente, é extremamente ilustrativo que nenhuns dos manuais portugueses façam referência aos *quilombolas*, designadamente ao *Quilombo de Palmares* (na capitania colonial de Pernambuco), um dos principais focos da resistência escrava desde o século XVII na região.

4. CONCLUSÕES

Neste artigo, considerámos que, ao contrário do que foi defendido num simpósio auspiciado pelo Conselho da Europa em 1983, a crítica ao eurocentrismo não deve ser pensada só a partir da ótica do 'excesso nacionalista' e portanto como resposta à 'presença' do 'outro' na metrópole ou à crescente globalização:

No passado, as Descobertas Europeias foram frequentemente ensinadas dum modo chauvinista ou eurocêntrico. Considerando o carácter multicultural de muitas das escolas na Europa Ocidental, e da necessidade de educar os jovens para a vida num mundo interdependente, é essencial que o ensino desta temática não conduza a sentimentos de superioridade racial ou cultural. (Simpósio 'O Ensino das Descobertas Portuguesas nas Escolas Secundárias da Europa Ocidental', Lisboa: 1983 in Council of Europe, 1995: 49)

Ensinar e debater a escravatura como processo global das chamadas 'descobertas' envolve compreender o racismo como processo fulcral na configuração



dos Estados e das comunidades políticas modernas e, portanto, considerar que o eurocentrismo é um sistema de representação através do qual o poder tem sido exercido.

O caso português revela a continuidade dum *vocabulário colonial* higienizado e despolitizado que retrata a escravatura como uma prática *normal* 'daqueles tempos', promotora das sociedades contemporâneas culturalmente diversas

Como aponta Caroline Boyd, 'o ensino da história e seus manuais legitimam os arranjos políticos existentes' (2008: 138). O caso português revela a continuidade dum *vocabulário colonial* higienizado e despolitizado que retrata a escravatura como uma prática *normal* 'daqueles tempos', promotora das sociedades

contemporâneas culturalmente diversas – ainda que este aspeto seja apenas assinalado relativamente ao antigo espaço colonial (*i.e.* Brasil), mantendo a sociedade *nacional* no pressuposto duma homogeneidade fundacional. Num contexto onde a identidade nacional é continuamente recriada através da ideia das 'descobertas', institucionaliza-se o silêncio sobre o racismo enquanto produto histórico do colonialismo, assim como se abre espaço à produção e circulação de teses que banalizam estes processos históricos de violência:

Deste modo, olharemos para a Expansão Portuguesa à procura de fenómenos interculturais com atenção redobrada, pois temos consciência de que eles nasceram nas situações mais improváveis e em lugares e tempos inóspitos à sua formação. Veja-se, a título de exemplo, a escravatura, mãe de muitas das sociedades interculturais do continente americano. (Costa & Lacerda, 2007: 23) ●

⁶Para uma análise da escravatura no pensamento e textos constitucionais do século XIX ver Silva (2010).

⁷A revolução e declaração de independência do Haiti, de enorme repercussão no pensamento revolucionário francês do século XIX, levantou questões fundamentais sobre o nível de igualdade e inclusão admitidas pelo pensamento liberal face à 'questão colonial e racial', embora tal não seja geralmente reconhecido na historiografia. Anna Julia Cooper (1858–1964), a primeira mulher negra a doutorar-se pela Universidade de Paris-Sorbonne, em 1925, realizou um trabalho pioneiro sobre as contradições do ideário revolucionário no republicanismo francês (ver May, 2008).

BIBLIOGRAFIA

APPLE, MICHAEL (2004) *Ideology and Curriculum*, New York: Routledge Falmer, 3rd ed.

ARAÚJO, MARTA; MAESO, SILVIA R. (2010) 'O Eurocentrismo nos Manuais Escolares de História Portugueses', *Estudos de Sociologia* (UNESP), 15 (28), 239-270.

BOYD, CAROLYN (2008) 'The Politics of History and Memory in democratic Spain', *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 617 (May), 133-148.

BROWN, WENDY (2006) *Regulating Aversion. Tolerance in the Age of Identity and Empire*, Princeton, NJ: Princeton University Press.

COSTA, JOÃO PAULO O. & LACERDA, TERESA (2007) *A Interculturalidade na Expansão Portuguesa (Séculos XV-XVIII)*. Lisboa: ACIME.

COUNCIL OF EUROPE (1995) *Against bias and prejudice. The Council of Europe's work on history teaching and history textbooks (Recommendations on history teaching and history textbooks adopted at Council of Europe conferences and symposia 1953-1995)*, Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.

CRUZ, BARBARA (2002) 'Don Juan and Rebels under Palm Trees: Depictions of Latin Americans in US history textbooks', *Critique of Anthropology*, 22 (3), 323-342.

DIAS, ANA SOUSA (1995) 'Em português nos desconhecemos: o ensino da história, visto de África e de Portugal', *Público Magazine*, 7 maio, 40-54.

FREDRICKSON, GEORGE M. (2002) *Racism: a short story*, Princeton: Princeton University Press.

GODREAU, ISAR P. et al. (2008), 'The lessons of slavery: Discourses of slavery, mestizaje, and blanqueamiento in an elementary school in Puerto Rico', *American Ethnologist*, 35 (1), 115-135.

GOLDBERG, DAVID T. (2002) 'Modernity, Race, and Morality' in Essed, P. and D. Goldberg (eds.) *Race Critical*

Theories: Text and Context, Oxford: Blackwell, 283-

GOLDBERG, DAVID T. (2009) *The Threat of Race. Reflections on Racial Neoliberalism*, Malden MA: Wiley-Blackwell.

HALL, STUART (1992) 'The West and the Rest: Discourse and Power' in Stuart Hall and Bram Gieben (eds.), *Formations of Modernity*, Cambridge: Polity Pres, 275-331.

HESSE, BARNOR (2004) 'Im/Plausible Deniability: Racism's conceptual Double Bind', *Social Identities*, vol. 10, no. 1, pp. 9-29.

HIRA, SANDEW (2010) 'Decolonizing the mind - the case of the Netherlands', in Eric Jagdeu (ed.), *New Perspectives on Slavery and Colonialism for Suriname, The Hague/Amsterdam: Amrit/Nin-See, 68-88 (no prelo)*.

LESKO, NANCY & BLOOM, LESLIE (1998) 'Close encounters: truth, experience and interpretation in multicultural teacher education', *Journal of Curriculum Studies*, 30 (4), 375-395.

MAY, VIVIAN M. (2008) "It is never a question of the slaves": Anna Julia Cooper's challenge to History's Silences in her 1925 Sorbonne Thesis', *Callaloo* 31.3, 903-918.

MENESES, MARIA PAULA (2010) 'O 'Índigena' africano e o colono 'Europeu': a construção da diferença por processos legais', *e-cadernos ces*, 7, 68-93.

MONTEIRO, AUGUSTO JOSÉ (2010) 'A cidadania nos manuais escolares da Primeira República', *Colóquio Lu-so-Brasileiro Educação e Cidadania:*

discursos do passado e do presente, Arquivo da Universidade de Coimbra, 4 novembro.

NIMAKO, KWAME & SMALL, STEPHEN (2010) 'Collective Memory of Slavery in Great Britain and the Netherlands', *American Sociological Association Annual Meeting*, Atlanta, 14 agosto.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2007) 'Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges', *Review XXX*, 1, 45-89.

SILVA, CRISTINA NOGUEIRA (2010) 'Escravidão e direitos fundamentais no século XIX', *Africana Studia*, 10, 231-254.

SOLOMOS, JOHN & BACK, LES (1996) *Racism and Society*, New York: Palgrave.

SWARTZ, ELLEN (1992) 'Emancipatory Narratives: Rewriting the Master Script in the School Curriculum', *Journal of Negro Education*, 61 (3), 341-355.

SWEET, JAMES H. (2003) 'Spanish and Portuguese Influences on Racial Slavery in British North America, 1492-1619', V Annual Gilder Lehrman Center International Conference: *Collective Degradation: Slavery and the Construction of Race*, Yale University, 7-8 novembro.

TROUILLOT, MICHEL-ROLPH (1995) *Silencing the past. Power and the Production of History*, Boston: Beacon Press.

VERGÈS, FRANÇOISE (2006) 'The African Slave Trade and Slavery. Blind Spots in French Thought', *The African Slave Trade and Slavery*, disponível em: <http://translate.eipcc.net/transparent/1206/verges/en> [acedido em 9-11-2010]

Manuais Citados

Ano	Título e volume	Editora
RH8	<i>Rumos da História 8</i>	Edições ASA
HA8	<i>Sinais da História Oito</i>	Edições ASA
LH8-1	<i>História Oito – vol. 1</i>	Lisboa Editora
LH8-2	<i>História Oito – vol. 2</i>	Lisboa Editora
LH9-1	<i>História Nove – vol. 1</i>	Lisboa Editora
VH8	<i>Viva a História!</i>	Porto Editora
H8-1	<i>História 8 – vol. 1</i>	Texto Editores
H8-2	<i>História 8 – vol. 2</i>	Texto Editores
NH8-1	<i>Novo História 8 – vol. 1</i>	Texto Editores