

Raça, História e Educação no Brasil e em Portugal: desafios e perspectivas

Amilcar Araujo Pereira¹
Marta Araújo²

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

²Universidade de Coimbra, Coimbra – Portugal

RESUMO – Raça, História e Educação no Brasil e em Portugal: desafios e perspectivas. Este artigo propõe um diálogo entre os debates políticos e acadêmicos sobre raça, identidade e história nos contextos brasileiro e português. Para tal, examina a relação entre o *mito da democracia racial* (como ficou conhecido no Brasil) e a ideia de uma vocação nacional para a *interculturalidade* em Portugal e o debate contemporâneo sobre racismo e eurocentrismo, assim como a sua evasão, focando na educação – tomada como palco de importantes lutas políticas. Abordando momentos cruciais destes debates, o artigo procura aprofundar a discussão sobre raça e poder no ensino da História e contestar a despolitização das narrativas contemporâneas que continuam a escudar-se nas *especificidades* históricas de cada um dos contextos nacionais.

Palavras-chave: Racismo e Eurocentrismo. Ensino da História. Políticas Públicas. Brasil. Portugal.

ABSTRACT – Race, History, and Education in Brazil and in Portugal: challenges and perspectives. This article proposes a dialogue between the political and academic debates on race, identity, and history in the Brazilian and Portuguese contexts. In order to do so, it examines the *myth of racial democracy* (as it was known in Brazil) and the idea of a national vocation for *interculturality* in Portugal to explore how they shape the contemporary debate on racism and Eurocentrism, as well its evasion, focusing on education - which is understood as an arena for important political struggles. By addressing crucial moments in these debates, this article seeks to contribute to wider discussions on race and power in the teaching of history, and to challenge the depoliticization of contemporary narratives that continue to take refuge in the tropes of the *historical specificities* of each of the national contexts.

Keywords: Racism and Eurocentrism. History Teaching. Public Policies. Brazil. Portugal.

Introdução

Raça é uma construção política e social. É uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo (Hall, 2003, p. 69).

Este artigo visa aportar uma reflexão sobre debates e mudanças políticas em torno de questões como racismo, eurocentrismo e o ensino de História da África nos contextos brasileiro e português, assim como, identificar desafios e perspectivas futuras. Mais particularmente, aborda, em diversos momentos e contextos, como veremos abaixo, de que maneira a ideia de raça foi sendo mobilizada politicamente. Com a construção do que no Brasil ficou conhecido como *mito da democracia racial* e da ideia de uma vocação nacional para a *interculturalidade* em Portugal, observa-se em ambos os contextos a evasão de uma abordagem à raça enquanto uma relação de poder historicamente configurada (Essed, 1991; Goldberg, 1993; Hall, 2003). Tal debate é analisado considerando o âmbito da educação um espaço privilegiado, tanto para a reprodução como para o combate de desigualdades.

Num primeiro momento, parte-se da análise da discussão sobre a questão racial e seus impactos na educação desde o início da República no Brasil para refletir sobre o protagonismo do movimento negro nas lutas políticas implementadas contra o racismo e o eurocentrismo no âmbito da educação, focando no período contemporâneo e destacando algumas conquistas, projetando desafios e perspectivas para essas lutas. Num segundo momento, analisa-se como, apesar do contexto de democratização da sociedade portuguesa e do clima político revolucionário pós-25 de Abril de 1974¹, o debate sobre raça/racismo e eurocentrismo foi sendo evadido. Para tal, apresenta-se uma análise dos debates e documentos políticos mais relevantes em torno dos currículos e dos livros didáticos de História das últimas quatro décadas, considerando o ensino da História do Colonialismo Europeu e a História da África como um espaço de disputa.

Raça, História e Educação no Brasil: debates e lutas políticas

Quando intelectuais e funcionários públicos brancos progressistas começaram a implantar a educação pública universal no Brasil na primeira metade do século XX, seus motivos e ações foram influenciados pela ideologia racial em três formas gerais. Primeiro, basearam-se em séculos de dominação por uma casta de colonizadores europeus brancos e seus descendentes [...] Durante séculos, essa elite branca também recorreu à Europa no empréstimo de cultura, ideias e autodefinição. Segundo, embora esses intelectuais e formuladores de políticas tivessem se tornado cada vez mais críticos em relação a essa herança (indo até o ponto de celebrarem a mistura racial), invariavelmente vinham da elite branca e permaneciam presos

a valores sociais que, depois de séculos de colonialismo e dominação racial, continuavam a associar a brancura à força, saúde e virtude – valores preservados e reforçados por meio da depreciação de outros grupos. Terceiro, como criaram políticas educacionais em busca de um sonho utópico de um Brasil moderno, desenvolvido e democrático, sua visão era influenciada pelos significados que atribuíam à raça (Dávila 2006, p. 23-24).

Desde o final do século XIX, ainda no Império, mas fundamentalmente com o fim da escravidão e com o advento da República (respectivamente 1888 e 1889), as discussões sobre a construção da *nação brasileira* giravam em torno da questão racial. Esse debate também se dava em torno da educação pública a ser construída no Brasil republicano, como se pode observar na epígrafe acima. É importante lembrar que, no final do século XIX, pobres e não-brancos formavam a grande maioria da população e eram, de maneira geral, excluídos da escola. Mas, segundo o historiador Jerry Dávila, os dirigentes da educação pública brasileira do início do século XX “não impediram alunos de cor de frequentarem suas escolas”; ao contrário, eles “[...] buscavam aperfeiçoar a raça – criar uma ‘raça brasileira’ saudável, culturalmente europeia, em boa forma física e nacionalista” (Dávila, 2006, p. 21). Por considerarem pobres e não-brancos, em sua maioria, como *degenerados* em termos raciais e culturais, ainda segundo Dávila, esses dirigentes da educação pública “[...] definiram as escolas como clínicas em que os males nacionais associados à mistura das raças poderiam ser curados”, e, nesse sentido, “[...] suas crenças forneceram um poderoso motivo para a construção de escolas e moldaram a forma como essas escolas funcionariam” (Dávila, 2006, p. 22).

No campo da educação, segundo Dávila, “[...] dotados da incumbência de forjar um Brasil mais europeu e presos a um senso de modernidade vinculado à brancura [...]”, os educadores brasileiros “[...] construíram escolas em que quase toda ação prática estabelecia normas racializadas e concedia ou negava recompensas com base nelas” (Dávila, 2006, p. 25). Talvez o maior exemplo nesse sentido seja a própria Constituição Federal de 1934 que, muito embora tenha sido a primeira a ser *democraticamente* elaborada a partir de uma Assembleia Constituinte eleita pela população, então, votante, trazia artigos marcadamente influenciados pelas teorias raciais predominantes na época. O Artigo 138 da Constituição, por exemplo, determinava que caberia *à União, aos Estados e aos Municípios*, nos termos das leis respectivas, entre outras coisas, *estimular a educação eugênica*². Para Dávila (2006), “[...] o sistema da educação pública foi uma das principais áreas de ação social para aqueles que mais ativamente estudavam a importância da raça na sociedade brasileira e mais se empenhavam na busca de uma nação social e culturalmente branca”. Assim, “[...] como a educação é uma área de políticas públicas, revela as formas pelas quais os pensadores raciais colocaram suas ideias e hipóteses em prática” (Dávila, 2006, p. 36).

Estas discussões sobre a viabilidade ou não do projeto nacional brasileiro no que se refere à questão racial e sobre que caminhos seguir para alcançar o seu sucesso geravam muitos conflitos. Não somente entre os *estudiosos*, mas também entre a população como um todo e, especialmente, entre os militantes do movimento negro, que desde as primeiras décadas do século XX também refletiam, produziam textos em jornais, constituíam suas organizações, realizavam congressos, entre outras iniciativas, com o objetivo de discutir sobre essas questões e de apresentar suas ideias e demandas.

Em grande medida, em função de diversas pressões sociais, na década de 1930 operou-se no Brasil um movimento que buscava novos caminhos na orientação política para o projeto de nação no país, tendo como preocupação principal o desenvolvimento social. O projeto anterior, que buscava a construção de uma nação *européia*, dava evidências de que naufragaria em meio às desigualdades sociais e raciais crescentes. Uma nova orientação para o projeto de nação, que então se constituía, não poderia mais se adequar às teorias raciais do fim do século XIX, tornadas então obsoletas, ao menos na visão de alguns importantes intelectuais da época. Nesse momento, Gilberto Freyre surgiu com instrumentos teóricos para atender a essa nova demanda social e política. Segundo Antônio Sérgio Guimarães, “Na sociologia moderna, Gilberto Freyre foi o primeiro a retomar a velha utopia do paraíso racial, cara ao senso comum dos abolicionistas, dando-lhe uma roupagem científica” (Guimarães, 2003, p. 4). Ele retomou a temática racial, até então considerada não apenas como chave para a compreensão do Brasil, mas também para toda a discussão em torno da questão da identidade nacional, afirmando que negros, índios e mestiços tiveram contribuições positivas na cultura brasileira, reconhecendo, assim, a dívida cultural que a nação brasileira tem com essas populações. Segundo Guimarães, Freyre rompe com o biologicismo, mas não com a ideia de raça. Para Guimarães (1999, p. 53), Freyre³ defende uma “concepção eurocêntrica de embranquecimento” que

[...] passou, portanto, a significar a capacidade da nação brasileira (definida como uma extensão da civilização europeia em que uma nova raça emergia) de absorver e integrar mestiços e pretos. Tal capacidade requer, de modo implícito, a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena. ‘Embranquecimento’ e ‘democracia racial’ são, pois, conceitos de um novo discurso racialista.

Essa ideia dificulta a percepção das desigualdades raciais existentes na sociedade, em função das próprias ideias que ostenta de *democracia e igualdade*. É no contexto histórico posterior ao fim da ditadura do Estado Novo (1937-1945) no Brasil, e, principalmente, após o final da Segunda Guerra Mundial, que foram realizadas tentativas de apresentar o Brasil como exemplo de país da *harmonia entre as raças* ao mundo *devastado* por uma Guerra *racial*. A mais importante tentativa levada a cabo com esse objetivo foi a realizada sob os auspícios da Organiza-

ção das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que patrocinou a partir de 1950 um conjunto de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil, conhecidas como *Projeto Unesco*. Em setembro de 1949, recém-empossado num cargo de direção na Unesco, Artur Ramos, que compreendia o Brasil como um *laboratório de civilização*, uma vez que teria “[...] apresentado a solução mais científica e mais humana para o problema, tão agudo em outros povos, das misturas de raças e de culturas” (Ramos, 1934, p. 179), apresentou a proposta da construção de uma pesquisa, financiada por aquela instituição, sobre as relações de raça no Brasil.

Mas a partir de meados da década de 1950, Florestan Fernandes, que despontou no cenário nacional como um importante intelectual da área das ciências sociais no Brasil justamente em função de seu trabalho de pesquisa realizado no âmbito do Projeto Unesco, tornou-se o principal expoente do grupo de intelectuais que primeiro denunciou a existência de desigualdades raciais no Brasil, opondo-se ao *mito da democracia racial*. Ao fim e ao cabo, o Projeto Unesco acabou funcionando no sentido inverso ao que foi pensado por Arthur Ramos e outros dirigentes da instituição, pois como afirmou Oracy Nogueira, um dos responsáveis pelo Projeto no interior do estado de São Paulo, “[...] a principal tendência que chama a atenção, nos estudos patrocinados pela Unesco, é a de reconhecerem seus autores a existência de preconceito racial no Brasil” (Nogueira, 1985, p. 77).

É nesse contexto social, marcado pelo reconhecimento da *existência de preconceito racial*, que é preciso se desenvolver um trabalho educativo, no sentido de problematizar as relações estabelecidas em torno da questão racial nas escolas brasileiras. Como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais em vigor, é preciso que toda a comunidade escolar trabalhe no sentido de possibilitar uma reeducação das relações raciais. Educar para a igualdade implica em combater o racismo ao mesmo tempo em que se promove, nos currículos e escolas, a construção de espaços de enunciação das diferenças, capazes de questionar preconceitos enraizados e de conduzir a práticas educativas que contemplem e valorizem as diferenças culturais e raciais existentes. Como vimos acima, a sociedade brasileira tem uma longa história de desigualdades raciais. Transformar essa realidade requer estudos que ofereçam novas abordagens conceituais e, sobretudo, um verdadeiro comprometimento político com a luta pela construção de uma educação e de uma sociedade livres de racismo.

Nesse sentido, a luta política contra o racismo, travada em diversos âmbitos na sociedade brasileira, principalmente, a partir de meados do século XX, tem produzido algumas transformações sociais, especialmente na área da educação. É possível identificar, desde as primeiras décadas da República no Brasil, organizações políticas criadas por negros, como o Centro Cívico Palmares (1926), a Frente Negra Brasileira (1931) ou o Teatro Experimental do Negro (1944), que estabeleceram como suas prioridades, as lutas: contra o racismo e pelo acesso à educação para a população negra no Brasil (Pereira, 2013). Com a rearticu-

lação e o crescimento do movimento social negro durante o período da chamada *abertura política* em meio à ditadura civil-militar (1964-1985), a partir de 1974, e especialmente durante o processo de redemocratização, na década de 1980 – (principalmente a partir de 1988, ano do centenário da abolição da escravidão, quando centenas de manifestações foram realizadas por organizações do movimento negro em todo o país) –, muitas lideranças foram formadas e contribuíram para a realização das mobilizações e articulações políticas construídas pelo movimento negro em diferentes âmbitos (com sindicatos, partidos políticos, instituições públicas e organismos do Estado nos níveis municipal, estadual e até federal, com representantes no poder legislativo, etc.)⁴. Com isso, tornaram possível a conquista de um novo *lugar político e social* para o movimento negro, especialmente no campo educacional (Abreu; Mattos, 2008, p. 6).

Como já foi demonstrado em outro artigo (Pereira, 2012), o texto da chamada *Constituição cidadã* de 1988 já refletia algumas das reivindicações de diferentes grupos sociais que até então não eram contemplados na construção dos currículos escolares de História. Como se pode observar no parágrafo 1º do Art. 242 da Constituição, já se determinava que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Brasil, 1988). Para muitas lideranças do movimento social negro, a luta pela *reavaliação do papel do negro na História do Brasil* – demanda presente na *Carta de Princípios* do Movimento Negro Unificado (MNU) de 1978 – passava naquele momento diretamente pela intervenção no processo de construção dos currículos escolares, especialmente dos currículos de História. Afinal, como dizem Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 8):

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Conscientes desse campo de batalhas, desta arena política e cultural que é o currículo, militantes do movimento negro, especialmente a partir da década de 1980, buscaram formas de intervir no campo educacional, tanto indo às escolas ou produzindo materiais didáticos, quanto participando e intervindo na elaboração de documentos curriculares oficiais, (tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicados em 1998 (Pereira, 2012)). Ou, até mesmo, fazendo parte de processos políticos que levaram à construção de legislação ou de políticas públicas que pudessem possibilitar a busca da *reavaliação do papel do negro na História do Brasil*. Alguns exemplos nesse sentido são emblemáticos. Talvez o mais impactante, que tem possibilitado

mudanças culturais em escolas de todo o país e na sociedade brasileira como um todo, tenha sido a criação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino de História e Culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas de todo o país. Esta legislação foi necessária para a problematização do eurocentrismo historicamente presente nos currículos brasileiros e tem o potencial de levar à construção de uma educação que contribua para a consolidação de uma perspectiva democrática e antirracista. A Lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e teve em sua construção a ação direta de militantes do movimento negro, como se observa no depoimento concedido por Edson Cardoso, liderança do movimento negro em Brasília, que atuou como chefe de Gabinete do deputado federal Florestan Fernandes (PT-SP, entre 1992 e 1995) e do deputado federal negro, Ben-Hur Ferreira (PT-MS, entre 1999-2000 e 2002-2003). No trecho abaixo, publicado no livro *Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC* (2007), Edson Cardoso, atuante liderança do movimento social negro que naquele momento ocupava um espaço estratégico junto ao Poder Legislativo, narrou, a partir de sua vivência como chefe de Gabinete do Deputado Federal, que fez tramitar no Congresso Nacional o que seria mais tarde a Lei 10.639/03, na Legislatura de 1998 a 2002, como foi o processo de construção e tramitação do projeto de lei que seria sancionado pelo recém-eleito presidente Lula, logo em 09 de janeiro de 2003:

[...] assim que cheguei [tornando-se chefe de Gabinete do deputado], falei: 'Ben-Hur, acho que a primeira coisa que devemos fazer é ver quais os projetos que foram arquivados nessa legislatura, porque pode ter coisa importante e a gente desarquiva os projetos.' Quando olhei, que projeto importante estava lá? O movimento negro de Pernambuco tinha entregado ao Humberto Costa um projeto introduzindo 'História da África'⁵. Eu digo que tinha entregado, porque ele diz isso na justificativa do projeto. Na verdade, isso é preciso ser dito: Beato, o pai da Lucila, passou uma suplência no Senado e me parece que apresentou projeto de educação; Paim apresentou; Abdias apresentou; Benedita apresentou...⁶ É importante recuperar as iniciativas outras, porque revelam que esse resgate do passado sempre foi uma preocupação do movimento negro. Falar de história da África, de história e cultura afro-brasileira, isso não é uma coisa de uma pessoa, isso sempre veio por várias gerações do movimento [...]

Paim, Abdias, Benedita, enfim, você já tinha tido várias iniciativas. Aí chegou a do Humberto Costa numa outra conjuntura, e a proposta foi aprovada discretamente na Comissão de Educação. Mas como o Humberto Costa não se reelegeu deputado, o que aconteceu? A proposta foi arquivada. Quando o deputado não volta para a próxima legislatura e um projeto dele não tem aprovação, por exemplo, em mais de uma comissão para poder prosseguir, o projeto é arquivado. Em toda legislatura se arquiva uma porção de projetos. Eu aí liguei pessoalmente para o Humberto Costa e disse para ele que o Ben-Hur estava

chegando e perguntei o que ele achava de a gente desarquivar o projeto, porque essa era a nossa intenção. Ele falou: 'Eu acho ótimo!' Então a gente desarquivou o projeto (Alberti; Pereira, 2007b, p. 432-435).

Como Edson Cardoso afirmou, no trecho acima, essa questão do ensino de História da África e da cultura afro-brasileira sempre foi uma questão do movimento negro em sua luta contra o racismo e contra o eurocentrismo no Brasil, especialmente no período republicano. Essa luta não tem sido fácil e continua demandando muitos esforços políticos, agora no sentido de implementar, de fato, a legislação vigente, a LDB alterada pela Lei 10.639/03⁷. Vale ressaltar que, uma vez sancionada a referida Lei, foram elaboradas e publicadas, em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, cuja relatora foi uma intelectual negra indicada pelo movimento negro para compor o Conselho Nacional de Educação (CNE) entre 2002 e 2006, a professora doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Portanto, a partir de exemplos como esses, podemos afirmar que, na luta política e social, o processo de construção da Lei 10.639/03, e mesmo dos saberes e conteúdos curriculares mobilizados atualmente para a sua implementação, tem no movimento negro (organizações, intelectuais, militantes, parlamentares etc.) os seus protagonistas. Assim como foi ao longo do processo de lutas que resultou na abolição da escravidão no Brasil em 1888, que teve como protagonistas negras e negros em luta, bem como os demais abolicionistas – não sendo possível simplesmente entender a abolição como um ato de benevolência do Estado brasileiro (representado na figura da Princesa Isabel)⁸.

Do Portugal revolucionário ao Portugal intercultural: raça/ racismo nos debates sobre educação e o ensino da história

O que parece específico da situação portuguesa é o facto das explicações para o suposto não-racismo se ancorarem num processo histórico colonial que, em si mesmo, é o processo por excelência da constituição racializada e racista (Almeida, 2006, p. 362-363).

Em Portugal, as ideias de Gilberto Freyre sobre o luso-tropicalismo vieram a ser acolhidas na década de 1950 entre as elites políticas e acadêmicas, no seguimento das declarações de independência dos finais de 1940, das revoltas e levantamentos nas então *colônias africanas* e da pressão das Nações Unidas para a concessão das independências (Castelo, 1998; Almeida, 2000). A tese de Freyre sobre um *Portugal multi-continental e multirracial*, devidamente adaptadas ao contexto político da altura⁹, permitiam afirmar a vocação particular do povo português para o relacionamento *amigável* com os povos dos trópicos, o *encontro* e *miscigenação de culturas*, assim como o não-racismo, noções ancoradas numa narrativa do colonialismo português como sendo de certa forma benevolente. A ideia da *excepcionalidade* portuguesa não era novidade. Como notado por João Leal, a ideia da identidade nacional como sendo

moldada pela *brandura do carácter, o génio aventureiro, ou a tendência para o fatalismo* circulava já entre as elites portuguesas desde o final do século XIX (Leal, 2000, p. 86). De igual modo, e como iremos ver abaixo, essas ideias – e em particular a tese da excepcionalidade portuguesa face ao racismo – continuaram a ser fulcrais na construção do debate político e dos seus contornos após a queda do Estado Novo, inclusive na educação (Araújo, 2013).

Imediatamente após a Revolução de Abril de 1974, Portugal assistiu a um processo de reforma política do sistema educativo que procurou, entre outros objetivos, lidar com o nacionalismo e o eurocentrismo (lido, porém, como um etnocentrismo europeu) que havia caracterizado o ensino durante o período do Estado Novo. Nesse contexto de meados da década de 1970, o *Período Revolucionário em Curso* (PREC) – marcado pela democratização do acesso ao ensino e a construção de uma sociedade com *novos valores* (Stoer, 1986) –, foram debatidas e procuradas soluções para uma reforma profunda do ensino da História. Vitorino Magalhães Godinho, Ministro da Educação em 1974-75 e historiador fortemente influenciado pela *École des Annales* e particularmente pelo trabalho de Fernand Braudel, protagonizou em 1974 uma reforma baseada numa abordagem mais estruturalista e com maior ênfase no ensino da história de *outros povos e civilizações*: “Tenta contrariar-se ou diminuir-se o europocentrismo dos programas anteriores, introduzindo temas relativos às civilizações orientais, ameríndias e africanas” (Henriques, 2001, p. 103-104). Neste contexto de preocupação com o *excesso* de centralização na Europa, a História de África surgia como um módulo opcional de ensino, embora tal medida tenha tido curta longevidade nos currículos. Nessa altura, predominava uma abordagem de cariz Marxista-Leninista (Torgal, 1989) que, ainda que promovesse uma compreensão mais aprofundada das questões de poder – e, designadamente, como a violência permeava a relação colonial –, marginalizava uma reflexão aprofundada sobre raça, com consequências para a produção e disseminação do conhecimento. Por exemplo, um conhecido autor de livros didáticos dentro dessa abordagem, António do Carmo Reis, escrevia em 1975 a propósito do colonialismo e da escravidão, dos *contatos e permutas culturais, e dos choques de civilizações*:

Os *Descobrimientos* levaram a *civilização europeia ocidental* a estabelecer contatos com civilizações inferiores e com civilizações iguais ou, em certos aspectos, superiores. No primeiro caso, temos civilizações da África negra, e, no segundo, as civilizações do Oriente de Extremo Oriente.

O recuo das civilizações africanas: os primeiros contatos foram feitos com as civilizações do *Império do Mali* e do *Império de Gao*, de forte influência muçulmana e cujo centro comercial de renome era o mercado de *Tombuctu*. Depois veio o contacto com as civilizações tribais dos *reinos da África interior e tropical*, cuja organização assentava, geralmente, no feudalismo (Reis, 1975, p. 80, ênfase original)¹⁰.

Esta leitura, que interpreta o estágio de desenvolvimento de *outras* sociedades (isto é, não-ocidentais) com base em pressupostos e noções eurocêntricas de progresso e civilização, não é capaz de desafiar a lógica racial que subjaz à construção da Europa como *centro* (este aspecto é aprofundado noutros trabalhos, designadamente Araújo; Mae-so, 2010; 2016).

Em finais da década de 1970, após o período revolucionário do PREC e num momento caracterizado por certa retração conservadora e acusações de antinacionalismo àqueles que a desfiavam, Portugal protagonizou uma *viragem* para a Europa com vista à sua integração na então Comunidade Económica Europeia (CEE) – concretizada em 1986 – que resultou na mudança dos valores políticos a serem veiculados pela escola. Isso veio a refletir-se numa maior ênfase na *identidade nacional* (Grácio, 1981, p. 44-45) – restabelecendo as suas *origens* europeias –, o que foi acompanhado de medidas concretas para esse efeito. A nível do ensino da história, designadamente, foram restritos os territórios e os processos considerados no ensino, ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos, destinado a estudantes de 12 a 15 anos). No documento legal de 1979 que operou esta mudança pode ler-se: “Forçaram ainda os condicionamentos de tempo a abandonar um estudo amplo da História da Humanidade. Deste modo, optou-se por destacar o complexo histórico-geográfico centrado na Europa, onde estamos inseridos e onde se desenrolaram as etapas dominantes do processo histórico” (Portugal, 1979). Sistemáticamente legitimada através de argumentos baseados em questões de *selectividade e relevância*, a *defesa* da identidade nacional foi sendo re-equacionada no contexto de aproximação à Europa – agora já não *orgulhosamente sós*¹¹, mas *orgulhosamente juntos*. A Europa surgia então não apenas como um espaço geopolítico privilegiado, mas sobretudo como *produtora* da história (Trouillot, 1995) – o que legitimaria a sua centralidade e relevância política, científica e pedagógica:

Sabemos, há muito, que não existe história mundial. Toda a história, sobretudo a história ensinada, é etnocêntrica ou, pelo menos, etnocentrada – para dizermos o mesmo de forma menos chocante. Em qualquer parte do mundo, os programas escolares de História, sob pena de se diluírem num enciclopedismo estéril e totalmente inadmissível, precisam de fazer selecção de conteúdos. Além disso, cada sociedade hierarquiza os conhecimentos que consideram mais útil transmitir, em nome das suas estratégias identitárias. Desta forma, o realismo educativo (chamemos-lhe assim) e as exigências sociais de cada época condicionam uma repartição, naturalmente desigualitária, dos conhecimentos, não sendo de espantar que, ao nível da escolaridade obrigatória, privilegiem a realidade em que o aluno se insere, que é, antes de mais, a do grupo nacional. [...] Nos países europeus como Portugal, não é o eurocentrismo uma fatalidade, por muito que isso muitas vezes nos incomode? Foi de facto, a história da Europa – centrada em grande parte, como veremos a seguir, no caso português – que acabou por constituir o núcleo essencial do programa do 3º Ciclo (Caldeira, 2001, p. 141).

Estas orientações foram consagradas em diversas iniciativas políticas, designadamente na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e na Reforma de 1989 no âmbito do ensino da história. A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 foi uma reforma educativa fulcral, implementada imediatamente após a adesão formal de Portugal à Comunidade Económica Europeia. Estabeleceu como o primeiro princípio de organização do sistema educativo português: “Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do Mundo” (Portugal, 1986, Art. 3a). A História como disciplina escolar desempenharia um papel crucial na realização desse objetivo¹². Salientam-se também as diretrizes curriculares de 1989 para o 3º Ciclo do Ensino Básico (Portugal; ME, 1991), aprovadas em 1991 e ainda em vigor, que reforçaram uma abordagem à história baseada na *diacronia* e na *universalidade* (Caldeira, 2001, p. 140). Mais uma vez, a ênfase na história de Portugal e da Europa foi justificada em virtude da sua *proximidade* com a realidade experienciada pelos estudantes (Portugal; ME, 1991, p. 122) e teve como objetivo sinalizar e reforçar a *consciência nacional* (Caldeira, 2001, p. 139). Foi assim que se operou uma mudança dos ideais revolucionários “[...] da igualdade, do progresso e da democracia, da luta de classes e da afirmação dos trabalhadores” – promovidos no contexto da democratização do acesso à educação – para os “[...] valores relacionados com a cidadania, a tolerância, a autonomia e a aquisição de competências metodológicas” (Henriques, 2001, p. 113). Nessa altura, começa também a tornar-se mais evidente certa ênfase numa abordagem metodologicamente nacionalista para abordar o imperialismo e o colonialismo, e que dissocia a violência do projeto colonial *português* (mas não do espanhol, seu competidor). Vejamos o seguinte exemplo de um livro didático:

Pelo menos em termos económicos, os contactos estabelecidos pelos Ocidentais na Ásia, na América e na África, através de uma *colonização* violenta (caso da Espanha nas Américas) ou pacífica (caso de Portugal na África, no Oriente e no Brasil), resultaram sempre em proveito da Europa (Reis, 1981, p. 53).

A partir da década de 1990 não se registraram mudanças assinaláveis no âmbito das políticas públicas em relação ao ensino da história. Nessa mesma época, dá-se uma ascensão dos “valores da convivência cultural e da tolerância” (Portugal, 1991), com particular relevo no âmbito da educação, e a ideia de *interculturalidade* veio a ser integrada na agenda política, embora sempre de forma ambígua e, sobretudo no seguimento da integração de Portugal no que é hoje a União Europeia. Não obstante um dos princípios orientadores da Lei de Bases ser o de “reconhecer e valorizar diferentes e culturas” (Portugal, 1986, Art. 3-D), este não teve um impacto significativo sobre o sistema educativo ou os currículos, nem foi integrado na formação de professores e na prática

docente (Valentim, 1997; Cardoso, 1998; Araújo, 2013). Por exemplo, criado em 1991 no âmbito do Ministério da Educação (Portugal, 1991), o Secretariado de Coordenação de Programas de Educação Multicultural (entretanto renomeado Secretariado Entreculturas) (Portugal, 1998), enfatizou os seguintes objetivos: “[...] coordenar, fomentar e promover, no âmbito do sistema educativo, programas e eventos que visam à convivência, à tolerância, ao diálogo e à solidariedade entre diferentes povos, etnias e culturas” (Portugal, 1991). De modo significativo, a necessidade de mudanças substanciais no âmbito do ensino da história foi deixada fora do debate; pelo contrário, desde a formação do Secretariado Entreculturas que uma abordagem que consagra a legitimidade de certa versão da História de Portugal foi sendo reafirmada:

A Europa do futuro será, deste modo mais autenticamente, uma Europa pluricultural, da mobilidade, da competência e da educação e formação para todos. Uma Europa aberta ao mundo e empenhada em novas formas de solidariedade e participação.

Assim, vencer o desafio que no campo da educação se coloca é procurar dar respostas às necessidades educativas fundamentais através de um empenhamento renovado para que todos tenham acesso a uma educação de base que promova a condição humana, multiplique as oportunidades de realização pessoal e social, aumente o sucesso educativo, alargue os campos da formação inicial e contínua, mobilize a sociedade civil para a formação cívica e democrática e abra novas vias de cooperação e reforço da sociedade internacional.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelecendo o direito de todos os portugueses à educação e à cultura, determina, como princípio da educação, a abertura aos valores da convivência cultural e da tolerância, bem como a formação de cidadãos plenos, capazes de agirem construtivamente na sociedade em que se inserem.

A educação deve, pois, actuar sobre o comportamento individual e contribuir decisivamente para a formação integral do ser humano, tornando-o apto a viver a sua liberdade e autonomia, capacitando-o para a dimensão plena da solidariedade e do respeito pela dignidade do outro, consciencializando-o do valor da Língua, da História Pátria e dos traços dominantes da identidade nacional (Portugal, 1991).

Esta defesa *da Língua, da História Pátria e dos traços dominantes da identidade nacional* ocorreu simultaneamente à implementação de iniciativas visando à integração social e educativa de *grupos étnicos* (sic) (Portugal; Scoprem, 1998, p. 18) e alunos *socialmente desfavorecidos* (Portugal, 1993), designadamente o *Projeto de Educação Intercultural* (PREDI: 1993-1995-1997). Esse projeto – enquadrado em termos de “dificuldades de convivência intercultural” (Valentim, 1997, p. 88) – incidiu a sua intervenção sobre as áreas não curriculares (Araújo, 2013). Uma avaliação externa do projeto (do próprio Ministério da Educação) reconheceu que seria necessária uma intervenção ao nível do currícu-

lo (integração de conteúdos, mudanças na estrutura curricular, novas metodologias de ensino) e uma abordagem participativa capaz de lidar com “representações profundas e práticas tradicionais” (Portugal; Scoprem, 1998, p. 69). Não obstante, tais mudanças não tomaram lugar. Embora as escolas tenham, desde finais da década de 1990, maior liberdade para adaptar o ensino considerando a comunidade local, sob o princípio da gestão flexível do currículo (Portugal, 1997; 1999) e, posteriormente, com a reorganização da escolaridade obrigatória (Portugal, 2001), a maioria dos professores não ensina fora dos cânones estabelecidos – em razão de questões diversas, relacionadas à sua formação ou à forma como o conhecimento escolar é legitimado e avaliado¹³.

Não obstante as questões assinaladas, o *diálogo intercultural* tem sido adotado como uma estratégia oficial para “prevenir segregacionismos, racismo, xenofobia e intolerância” (Portugal; Scoprem, 1998, p. 9). Ao longo dos anos 2000, a *interculturalidade* se consolidou como política doméstica nacional:

Portugal compromete-se a prosseguir uma política externa baseada em relações de amizade e cooperação com todos os outros Estados. Como resultado deste princípio, os sucessivos governos da República têm dado prioridade ao diálogo com outros povos e culturas (...). Deve, no entanto, notar-se que o diálogo intercultural é tanto um objetivo de política externa e interna, e onde no que se refere à política doméstica, esse diálogo é uma dimensão importante da política orientada para a integração dos imigrantes na comunidade nacional. Em 1991, por exemplo, um programa intitulado “Educação para Todos” foi iniciado, principalmente a fim de promover o sucesso escolar como condição para aderir à cidadania plena, para crianças pertencentes a minorias étnicas e linguísticas, mas também com vista à promoção dos valores da tolerância, do diálogo e da solidariedade entre diferentes grupos étnicos e culturais (Conselho da Europa, 2004, p. 6, tradução nossa).

A sensibilização para o valor de diferentes culturas e o desenvolvimento de competências em comunicação intercultural têm sido objetivos centrais no trabalho do Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (ACIDI – hoje Alto Comissariado para as Migrações, ACM), materializados em campanhas e ações de sensibilização e formação. Em termos do sistema educativo, esta abordagem tem conduzido a meras *adições* aos conteúdos escolares e algumas alterações cosméticas, numa abordagem compensatória e comemorativa da diferença incapaz de promover um debate profundo sobre a necessidade de transformação dos cânones oficiais de conhecimento. Em particular, os debates sobre o ensino da história não têm conseguido desafiar o eurocentrismo e produzir uma crítica da construção da ideia central de um *nós* nacional/europeu/ocidental no qual o *outro* deve ser incluído. É, portanto, necessária uma abordagem que considere não apenas a ausência ou as representações estereotipadas do *outro*, mas que evidencie

como raça e racismo são invisibilizados nos debates sobre nacionalidade, cidadania, democracia e direitos humanos (Araújo; Maeso, 2016). Enquanto a educação é um espaço importante para a análise das lutas políticas e culturais mais amplas, é necessário enfatizar que essas lutas nunca foram sobre a mera representação simbólica, mas sobre acesso a recursos (Wynter, 1992; Deloria, 1995) – o exemplo do Brasil é paradigmático.

Em contextos como o português, as narrativas oficiais e acadêmicas sobre o colonialismo e a escravidão ilustram como a marginalidade da História da África (e do seu ensino) não é tanto *uma ausência impensada*, como o resultado de uma abordagem eurocêntrica que a torna científica e politicamente *irrelevante* (Trouillot, 1995) para além do *contacto com o europeu* e do *benevolente colonialismo português*. Tal abordagem surge ancorada numa ideia do colonialismo como “[...] a atracção cosmopolita pelos grandes espaços intercontinentais, e pela descoberta do ‘outro’, tropismo de alma e de corpo que torna os Portugueses pioneiros na globalização e na construção identitária de matriz intercultural” (Carneiro, 2007, p. 7), nas palavras de Roberto Carneiro, antigo Ministro da Educação e coordenador da Coleção *Portugal Intercultural*, publicada pelo Observatório da Imigração do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. Na primeira destas publicações, intitulada *A Interculturalidade na Expansão Portuguesa: sécs. XV a XVIII* se pode ler:

A História da Expansão Portuguesa ensina-nos que, mesmo no que pode considerar um sistema de domínio cultural (no caso, domínio da cultura europeia e das tradições portuguesas), o convívio global, proporcionado pela descompartimentação do mundo, foi feito de influências recíprocas. Os Europeus deixaram as suas marcas no mundo, mas, ao interagirem com os povos ultramarinos, também sofreram mudanças culturais significativas.

É útil salientar que a cultura ocidental contemporânea é, ela mesma, fruto de uma mestiçagem, e que as denominadas culturas minoritárias a influenciaram num convívio de troca, e não apenas de conflito (Costa; Lacerda, 2007, p. 12).

[...] 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, p. 23).

É ainda de notar que tem havido uma tendência crescente para esta despolitização das narrativas. Isso é bem explícito nas citações de duas versões do mesmo livro didático publicadas na década que iniciou em 2000, acerca do *transporte forçado* de populações escravizadas¹⁴. Na segunda versão desse livro, a violência é apagada:

[...] deram-se grandes migrações: de europeus para a América e outros continentes, enquanto escravos africanos negros *eram levados à força* para o território americano (Barreira; Moreira, 2003, p. 28, grifo nosso).

[...] ocorreram movimentações de povos – de emigrantes europeus e de escravos africanos sobretudo para a América (Barreira; Moreira, 2008, p. 46).

A hegemonia destas narrativas despolitizadoras em Portugal tem sido contestada por movimentos sociais de base, que têm desenvolvido várias atividades no âmbito da educação. Praticamente sem recursos financeiros, pequenos coletivos têm promovido a dinamização de bibliotecas comunitárias, debates com alunos e professores em parceria com escolas públicas, atividades de formação e consciencialização política, entre outras. Essas iniciativas colocam em evidência como tem sido marginalizada a agenda antirracista por parte do Estado português e a sua indisponibilidade para repensar os cânones de conhecimento que continuam a pautar a história e o seu ensino. Fulcral nestas lutas tem sido a crítica à própria produção de conhecimento, colocando em evidência a ligação da história do colonialismo e da escravidão ao racismo institucional – uma abordagem marginal no contexto português onde, como noutros contextos, predomina uma abordagem presentista e despolitizadora ao racismo, tido como fruto de *preconceitos e incompreensões mútuas*. Tal é evidente no excerto de um manifesto lançado em 1 de Maio de 2014 pelo coletivo Plataforma Gueto:

Os negros e negras deste país vivem uma situação não muito diferente do tempo em que lhes foi imposto um código de indigenato cuja atual lei da imigração e da nacionalidade deixam [um] pouco a dever. A situação de mão-de-obra barata ou quase escrava é uma herança e um prolongamento do colonialismo dentro e fora das metrópoles, continuando a forçar-nos a imigrar, estrangulando os países de origem e concentrando-nos em bairros semelhantes aos dos indígenas das colónias portuguesas no século passado.

As importações de mão-de-obra são uma constante na história de Portugal. Aos escravos importados no século XVI para trabalhar a terra que os portugueses abandonaram e realizar os trabalhos domésticos que os portugueses enriquecidos negavam-se a fazer; aos milhares de moçambicanos vendidos por Salazar ao regime de apartheid na África do Sul, para trabalhar nas minas de ouro; aos chamados contratados levados para Angola e São Tomé; às mais recentes importações de mão-de-obra dos anos 90 para fazer as grandes obras públicas de Portugal e trabalhar nos serviços, eufemisticamente chamam-se vagas de imigração (Plataforma Gueto, 2014, online).

Apesar das iniciativas e propostas críticas que têm sido desenvolvidas em vários contextos, há um enorme caminho a percorrer. Embora haja um aumento da visibilidade do conhecimento produzido por inte-

lectuais dos movimentos de base, continua existindo uma *segregação/separação do conhecimento* produzido: a maioria das iniciativas que contestam as narrativas hegemônicas sobre a relação entre raça e os processos de formação, identidade e pertença nacional são, sobretudo, o resultado da mobilização coletiva – tal como analisado por Stephen Small (2015) em relação ao conhecimento histórico sobre a escravatura nos Estados Unidos. A luta pelo conhecimento é, portanto, política.

Considerações Finais

Neste artigo, abordamos debates sobre raça, eurocentrismo, identidade nacional e ensino da história no Brasil e em Portugal – dois contextos marcados historicamente por muitos pontos de interseção, mas raramente estudados de forma comparada neste âmbito, para o qual contribuirá a parca produção acadêmica sobre raça/racismo no contexto português, em contraste com o Brasil. O próprio recorte temporal deste artigo expressa este mesmo desequilíbrio: no Brasil, geralmente evocar a questão racial requer o delinear da historicidade dos debates desde a constituição da República em finais do século XIX; em Portugal a ideia e implementação da República em 1910 é geralmente absolvida de qualquer intencionalidade, contributo ou impacto na construção de um projeto político racial para a nação (sendo largamente olvidado pelos esforços acadêmicos) – enquanto que o Estado Novo surge como o *período do racial* por excelência. O *luso-tropicalismo* surge como um dos pontos de interseção de ambos os contextos, ainda que nos dois países analisados ideias sobre a *excepcionalidade brasileira* e a *portuguesa* permeassem já os debates sobre raça, história e identidade nacional desde finais do século XIX, e tenham continuado a ser mobilizadas nos debates políticos contemporâneos. O que procuramos enfatizar foi como, ainda que com nuances diversas na ênfase dada à noção de mestiçagem e hibridez na construção da ideia de nação e na sua articulação com ideias de europeidade (Hesse, 2007), ambos os contextos têm evadido um debate profundo sobre raça e poder, sobretudo na educação. Tal é particularmente relevante para repensar a escola moderna enquanto instituição que perpetua a manutenção do privilégio racial.

No Brasil, a análise se centrou no papel que a raça teve nos debates sobre a ideia de nação desde o início da República em finais do século XIX, considerando o papel atribuído à escola na construção desse projeto político – que favoreceu, mais ou menos explicitamente, a noção de uma “nação social e culturalmente branca” (Dávila, 2006, p. 36). Nessa análise, salientamos como os debates se correlacionaram com a possibilidade de discutir o *mito da democracia racial*, exemplificando com o Projeto Unesco, dos anos 1950, que foi construído no pressuposto do Brasil como um “laboratório de civilização” (Ramos, 1934, p. 179) e que veio estabelecer a ideia de racismo enquanto preconceito. Mesmo com todas as iniciativas políticas e culturais que vieram a ser adotadas no Brasil, como respostas às históricas demandas do movimento negro, é de se notar, porém, que a instituição escola como produtora de homogeneidades sociais e culturais continua a ser legitimada e que medidas

para lidar com o racismo institucionalizado, como as ações afirmativas e o sistema de cotas, por exemplo, ainda que amplamente adotadas e respaldadas pelo Supremo Tribunal Federal do Brasil, não conseguiram alcançar consenso político em nível nacional. Já no contexto português, a evasão do debate sobre raça/racismo tem sido uma constante das últimas décadas. O período democrático das últimas quatro décadas neste último contexto é geralmente visto como tendo eliminado os excessos do pensamento eurocêntrico e racista, tendo sido assim privilegiado nesta nossa análise. E ainda que, em meados dos anos 1970, o debate relativo ao eurocentrismo no ensino da história tenha sido um pouco mais aprofundado, as propostas formuladas pelos intelectuais de então – espelhadas nos livros didáticos – não refletiam sobre o papel de raça na produção de conhecimento, informando as grandes narrativas da história e continuando a conferir aos povos da *África Negra* uma condição de inferioridade civilizacional. Já com a *viragem para a Europa* – operada a partir do final dessa década, e particularmente expressiva em termos legislativos na década de 1980, quando se consagrou a adesão oficial à Comunidade Econômica Europeia – começa a reescrever-se de forma mais marcada a narrativa de um Portugal *européu* (implicitamente branco). Inicialmente, tal levou a que se abandonassem os debates da década anterior relativos à educação, currículos e livros didáticos que se afastavam dos objetivos políticos para a *nação europeia*, ainda que se enfatizassem os *valores da convivência cultural e da tolerância* e do *respeito pela diferença*; num segundo momento, iniciado nos anos 1990 e particularmente visível na última década, assistimos a uma crescente despolitização do debate em torno de uma *celebração da diferença* e do *diálogo intercultural*, de tal forma que se deslegitimam as demandas dos movimentos de base por um lugar na (produção da) história nacional. Assim, enquanto o período pós-Revolução de Abril prometia trazer uma mudança de abordagem, o racismo e o eurocentrismo continuaram sendo pouco debatidos e teorizados, em função da herança de certas ideias sobre raça, identidade e pertença nacional e europeia, largamente consolidadas com o êxito e legados do luso-tropicalismo.

A despolitização das discussões em torno do ensino de história e a evasão de uma abordagem à raça enquanto uma relação de poder historicamente configurada são características comuns observáveis na contemporaneidade tanto na realidade portuguesa como na brasileira. Aí se colocam desafios bastante semelhantes em ambos os contextos, como, por exemplo, conseguir implementar, de fato, debates políticos, em especial no âmbito da educação, em que a raça, as relações de poder e a discriminação sejam problematizadas e combatidas, ao mesmo tempo em que possamos projetar uma educação enriquecedora culturalmente para todos. A troca de experiências e as análises comparativas sobre os contextos brasileiro e português, tanto no âmbito das lutas políticas quanto especificamente no âmbito da educação, são cruciais para contribuir para o avanço nos debates em ambas as realidades sociais.

Recebido em 23 de dezembro de 2015

Aprovado em 15 de julho de 2016

Notas

- 1 Revolução de Abril de 1974, em Portugal, pôs fim ao período autoritário do *Estado Novo* (1926-1974).
- 2 Ver Brasil (1934). A eugenia foi um movimento particularmente relevante na Europa do final do século XIX, que acreditava na perfectibilidade humana a partir da genética, e que incentivou a *seleção da espécie* a partir do cruzamento entre indivíduos considerados *puros* e *superiores*. A prática da eugenia é frequentemente associada à instituição do nazismo na Alemanha governada por Hitler a partir de 1933.
- 3 Gilberto Freyre é também considerado o intelectual brasileiro mais importante quando se trata da construção da ideia de *democracia racial* no Brasil.
- 4 Sobre as articulações entre o movimento negro e o Estado, ver Alberti; Pereira (2007a).
- 5 Humberto Sérgio Costa Lima (1957) foi deputado federal por Pernambuco na legenda do PT, na legislatura 1995-1999.
- 6 Joaquim Beato (1924) foi senador pelo Espírito Santo de 1994 a 1995. De acordo com o banco de dados do Senado, apresentou dois projetos de lei: um, de 25 de janeiro de 1995, propondo a regulamentação da Lei nº 8081, de 21 de setembro de 1990, que definia os crimes resultantes de preconceitos de raça ou de cor, e outro, de 06 de dezembro de 1994, que propunha alterar a Lei nº 4.737, de 15 de julho de 1965 (Código Eleitoral), estabelecendo prazo mínimo de filiação partidária para o registro de candidatos. Paulo Renato Paim (1950) foi deputado federal pelo Rio Grande do Sul em quatro legislaturas (1987-1991, 1991-1995, 1995-1999 e 1999-2002) e senador pelo mesmo estado a partir de 2003, sempre na legenda do PT. Na Câmara dos Deputados apresentou o Projeto de Lei nº 678 de 10 de maio de 1988, que estabelecia a inclusão da matéria *História Geral da África e do Negro no Brasil* como disciplina integrante do currículo escolar obrigatório. Quando senador, Abdias do Nascimento apresentou o Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 75 de 24 de abril de 1997, que dispunha sobre as medidas de ação compensatória para a implementação do princípio da isonomia social do negro e incluía no ensino dos idiomas estrangeiros, em regime opcional, as línguas, iorubá e kiswahili. A senadora Benedita da Silva apresentou o PLS nº 18 de 22 de fevereiro de 1995, que incluía a disciplina *História e Cultura da África* nos currículos.
- 7 É importante ressaltar que ainda no governo do presidente Lula, em março de 2008, a LDB foi novamente alterada pela Lei 11.645/08 que acrescentou a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, atendendo a reivindicação dos movimentos sociais indígenas.
- 8 Ver Hasenbalg (1988, p. 121-122). De fato, como afirma Carlos Hasenbalg, no momento da abolição da escravidão a grande maioria da população negra no Brasil já era livre ou liberta, já que “[...] em 1872, data do primeiro censo demográfico nacional, 74% da população de cor era livre; esta proporção eleva-se aproximadamente a 90% em 1887”.
- 9 Aquando das suas primeiras formulações nas décadas de 1930 e 1940, a tese luso-tropicalista não acolhia acordo nos diversos quadrantes políticos portugueses: a direita fazia uma interpretação nacionalista da especificidade do colonialismo português; a esquerda mostrava-se cética em relação à veracidade dos fatos históricos em que se baseava este discurso, designadamente o modo como eram contrariados pelas práticas coloniais (Castelo, 1998), num contexto

em que se afirmava a superioridade civilizacional europeia e a inferioridade dos africanos (Almeida, 2000).

10 Ver também Barreira e Moreira (1996, p. 40).

11 A expressão é do ditador António de Oliveira Salazar, proferida no início das guerras de libertação nacional africanas em 1961 e refletindo o isolamento político de Portugal na época.

12 Ver Magalhães (2002, p. 68-69).

13 Ver Araújo e Maeso (2016).

14 Ver Araújo e Maeso (2012).

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em Torno das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p. 5-20, jan./jun. 2008.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo. Articulações entre Movimento Negro e Estado: estratégias e experiências contemporâneas. In: GOMES, Angela de Castro (Org.). **Direitos e Cidadania: memória, política e cultura**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007a. P. 93-113.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amílcar Araújo (Org.). **Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC/FGV, 2007b.

ALMEIDA, Miguel Vale de. Comentário. In: SANCHES, Manuela Ribeiro (Org.). **Portugal não é um País Pequeno: contar o “império” na pós-colonialidade**. Lisboa: Cotovia, 2006. P. 361-397.

ALMEIDA, Miguel Vale de. **Um Mar da Cor da Terra: “raça”, cultura e política da identidade**. Oeiras: Celta, 2000.

ARAÚJO, Marta. Challenging Narratives on Diversity and Immigration in Portugal: the (de)politicization of colonialism and racism. In: KRETSEDEMAS, Philip; CAPETILLO-PONCE, Jorge; JACOBS, Glenn. **Migrant Marginality: a transnational perspective**. New York: Routledge, 2013. P. 27-46.

ARAÚJO, Marta; MAESO, Silvia Rodriguez. Explorando o Eurocentrismo nos Manuais Portugueses de História. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, p. 239-270, 2010.

ARAÚJO, Marta; MAESO, Silvia Rodriguez. **Os Contornos do Eurocentrismo: raça, história e textos políticos**. Coimbra: Edições Almedina, 2016.

ARAÚJO, Marta; MAESO, Silvia Rodriguez. Slavery and Racism as the ‘Wrongs’ of (European) History: reflections from a study on Portuguese textbooks. In: HAMILTON, Douglas; HODGSON, Kate; QUIRK, Joel. **Slavery, Memory and Identity**. London: Pickering & Chatto, 2012. P. 151-166.

BARREIRA, Aníbal; MOREIRA, Mendes. **Páginas do Tempo: História (8º Ano)**. Porto: Edições ASA, 1996.

BARREIRA, Aníbal; MOREIRA, Mendes. **Rumos da História (8º Ano)**. Porto: Edições ASA, 2003.

BARREIRA, Aníbal; MOREIRA, Mendes. **Sinais da História 8**. Porto: Edições ASA, 2008.

- BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 20 jul. 2015.
- CALDEIRA, Arlindo. Algumas Notas Sobre os Programas de História no Ensino Básico, em Tempo de Revisão Curricular. In: PROENÇA, Maria Cândida (Org.). **Um Século de Ensino da História**. Lisboa: Edições Colibri, 2001. P. 133-144.
- CARDOSO, Carlos. The Colonialist View of the African-Origin 'Other', in Portuguese Society And its Education System. **Race, Ethnicity and Education**, London, v. 1, n. 2, p. 191-206, jul. 1998.
- CARNEIRO, Roberto. Nota do Coordenador. In: COSTA, João Paulo Oliveira e; LACERDA, Teresa. **A Interculturalidade na Expansão Portuguesa: (séculos XV e XVIII)**. Lisboa: ACIDI, 2007. P. 7-9.
- CASTELO, Cláudia. **O Modo Português de Estar no Mundo: o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)**. Porto: Edições Afrontamento, 1998.
- CONSELHO DA EUROPA Advisory Committee on the Framework Convention for the Protection of National Minorities "Report Submitted by Portugal Pursuant to Article 25, Paragraph 1 of the Framework Convention for the protection of National Minorities". Received on 23 December, ACFC/SR, 2004. Disponível em: <www.coe.int/t/dghl/monitoring/minorities/3_fcnmdocs/PDF_1st_SR_Portugal_en.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2011.
- COSTA, João Paulo Oliveira e; LACERDA, Teresa. **A Interculturalidade na Expansão Portuguesa: (séculos XV e XVIII)**. Lisboa: ACIDI, 2007.
- DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil: 1917-1945**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- DELORIA, Vine. **Red Earth, White Lies: Native Americans and the myth of scientific fact**, New York: Scribner, 1995.
- ESSED, Philomena. **Understanding Everyday Racism**. Newbury Park, CA: Sage, 1991.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978. [1933].
- GOLDBERG, David T. Modernity, Race, and Morality. **Cultural Critique**, v. 24, p. 193-227, 1993.
- GRÁCIO, Rui. **Educação e Processo Democrático em Portugal**. Lisboa: Livros Horizonte, 1981.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Democracia Racial**. 2003. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

- HASENBALG, Carlos Alfredo. Desigualdades Raciais no Brasil. In HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura Social, Mobilidade e Raça**. São Paulo: Vértice, 1988. P. 115-143.
- HENRIQUES, Raquel Pereira. A Revolução no Ensino da História – Confronto entre o Período Anterior e Posterior a Abril de 1974. In: PROENÇA, Maria Cândida (Org.). **Um Século de Ensino da História**. Lisboa: Edições Colibri, 2001. P. 93-128.
- HESSE, Barnor. Racialized Modernity: an analytics of white mythologies. **Ethnic and Racial Studies**, v. 30, n. 4, p. 643-663, July 2007.
- LEAL, João. **Etnografias Portuguesas (1870-1970): Cultura Popular e Identidade Nacional**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2000.
- MAGALHÃES, Olga. **Concepções de História e de Ensino de História: um estudo no Alentejo**. Lisboa: Colibri/CIDEHUS, 2002.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.
- NOGUEIRA, Oracy. **Tanto Preto Quanto Branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985. [1955].
- PEREIRA, Amilcar Araújo. “Por uma Autêntica Democracia Racial!”: os Movimentos Negros nas Escolas e nos Currículos de História. **História Hoje**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 111-128, 2012.
- PEREIRA, Amilcar Araújo. **O Mundo Negro: relações raciais e a constituição do movimento negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas/FAPERJ, 2013.
- PLATAFORMA GUETO. **Racismo no Trabalho**. Portugal, 01 maio 2014. Disponível em: <<https://plataformagueto.wordpress.com/2014/05/01/racismo-no-trabalho-hoje-concentracao-as-14h30-na-praca-da-figueira/>>. Acesso em: 07 maio 2014.
- PORTUGAL. Portaria nº 579/79, 31 de outubro de 1979. Portugal, 1979.
- PORTUGAL. Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei 46/86, de 14 de outubro de 1986. Portugal, 1986.
- PORTUGAL. Despacho Normativo nº 63/91, 13 de março de 1991. Portugal, 1991.
- PORTUGAL. Despacho Normativo nº 170/ME/93, 13 de agosto de 1993. Portugal, 1993.
- PORTUGAL. Despacho nº 4848/97, 30 de julho de 1997. Portugal, 1997.
- PORTUGAL. Despacho nº 9590/99, de 29 de abril de 1999. Portugal, 1999.
- PORTUGAL. Decreto-Lei 6/2001, 18 de janeiro de 2001. Portugal, 2001.
- PORTUGAL. Ministério da Educação (ME). **Organização Curricular e Programas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1991.
- PORTUGAL. Ministério da Educação (ME). Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (SCOPREM). **Projecto de Educação Intercultural: relatório de avaliação externa**. Lisboa: Secretariado Entreculturas, 1998.
- RAMOS, Arthur. **O Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1934.
- REIS, António do Carmo. **Compêndio de História (2º Ano do Liceu)**. Porto: Edições ASA, 1975.
- REIS, António do Carmo. **História 2 (8º Ano de Escolaridade)**. Porto: Edições ASA, 1981.
- SMALL, Stephen. Social Mobilization and the Public History of Slavery in the

United States. In: ARAÚJO, Marta; MAESO, Silvia Rodriguez (Org.). **Eurocentrism, Racism and Knowledge**: debates on history and power in europe and the americas. Basingstoke; New York: Palgrave Macmillan, 2015. P. 229-246.

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

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

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silencing the Past**: power and the production of history. Boston: Beacon Press, 1995.

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

WYNTER, Sylvia. **Do not Call us Negroes**: how “multicultural” textbooks perpetuate racism. San Francisco: Aspire, 1992.

Amilcar Araujo Pereira é doutor em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), fez pós-doutorado em História e Educação na Columbia University, em Nova Iorque, nos EUA, com bolsa do convênio Capes-Fulbright (2015-16), e é professor da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

E-mail: amilcarpereira@hotmail.com

Marta Araújo é doutora em Sociologia da Educação pela Universidade de Londres, sendo atualmente Investigadora Principal do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra – onde investiga sobre racismo, eurocentrismo, educação e políticas públicas e leciona em vários programas de doutoramento. É também docente convidada na *Black Europe Summer School (Internacional Institute for Research and Education, Amsterdam)*.

E-mail: marta@ces.uc.pt