

Sandro Motta Campos\*

### **A Manifestação da Alteridade no Discurso Colonialista Português e no Ensino Liceal (1954-1974)**

#### RESUMO

*O presente artigo tem como objetivo analisar a manifestação da alteridade dentro do discurso colonialista português através de uma perspectiva mais problematizada e teórica. Além do pensamento colonialista geral, será analisada de forma mais particular a manifestação da alteridade no universo do ensino liceal. Para isso serão objetos de análise os novos programas curriculares para o ensino liceal de 1954 e manuais escolares publicados após essa data até a queda do Estado Novo. Aqui, o discurso de manutenção do império português será analisado através de uma ótica de dominação, porém, não se restringirá apenas a isso. Apesar de legitimar uma relação de dominação, ele se relaciona diretamente com a construção de uma visão de mundo, identidades e memória. Será através dessa perspectiva que serão analisadas as dinâmicas da alteridade no discurso colonialista e na escola do Estado Novo.*  
*Palavras-chave: Colonialismo Português; Estado Novo; Ensino Liceal; Identidade e Alteridade.*

#### ABSTRACT

*This article's purpose is to analyse the manifestation of alterity within the Portuguese colonialist speech through a more problematized and theoretical perspective. Apart from the general colonialist thinking, we will analyse in more depth the manifestation of alterity in the context of secondary school. With that purpose in mind, our analysis will focus on the new curricular programs for the secondary school of 1954 and of the school manuals published after that date and until the fall of the "Estado Novo". Here we will analyse the speech for the maintenance of the Portuguese empire, through a domination perspective, not restricting it though to that view. Despite legitimating a relation of dominance, the speech relates directly with the construction of a world view, identities and memory. It will be through that perspective that the dynamics of alterity in colonialist speech and in the school of the "Estado Novo" will be analysed.*  
*Keywords: Portuguese Colonialism; Estado Novo; Secondary Education; Identity and Alterity.*

A alteridade é essencial para a compreensão do pensamento colonialista português. É através da compreensão da imagem do *outro* – e, conseqüentemente, da identidade do colonizador – que podemos perceber como a ideologia colonialista estabelece e legitima seus alicerces. Sendo assim, pretendo nas próximas páginas debater alguns aspectos da alteridade no

---

\* Mestre em História Contemporânea pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

pensamento do Estado Novo, em particular após a adoção dos princípios do luso-tropicalismo após a década de 50, e analisar como esse pensamento se manifestava dentro do ensino liceal.

Quando falamos em construção de concepções de mundo, não podemos tratar essa questão de uma maneira simplista. Precisamos perceber que se trata de uma discussão que não envolve apenas simples questões políticas, mas que abordam também questões emotivas e simbólicas, assim como, dinâmicas sociais complexas. Nesse sentido, esse artigo buscará uma análise mais problematizada do pensamento colonialista e da alteridade construída. No que se refere ao ensino liceal, foram alvos da análise, principalmente, os novos programas oficiais para o ensino liceal de 1954 e os manuais escolares publicados a partir desse ano até o fim do Estado Novo de três disciplinas que possuíam uma grande importância para a construção da visão do mundo do aluno: História, Geografia e Organização Política e Administrativa da Nação (OPAN).

### **A alteridade e o pensamento colonialista**

O estabelecimento de uma identidade está automaticamente ligado àquilo que podemos chamar de *seu externo* – sua alteridade. Cria-se assim uma linha que separa aqueles que pertencem àquele grupo dos que não pertencem àquele grupo. Sem a existência dessa delimitação, sem a demarcação do *externo*, a identidade acabaria por perder sua função e seu sentido e acabaria por se desmantelar.

Os indivíduos buscam criar categorias para se organizarem e organizarem seu ambiente social. Para isso, grupos são definidos de acordo com critérios nacionais, religiosos, *raciais*, sociais, etc. O que é interessante perceber é que no nosso sistema de representações sociais, diversos tipos de classificações – como, por exemplo, cor dos olhos ou cabelos, estatura, ou mesmo hábitos sociais ou culturais – muitas vezes, não são racionalizadas como categorias de diferenciação. As diferenças podem ser percebidas, mas não ao ponto de criarem grupos distintos. Por outro lado, a cor da pele, por exemplo, acaba por ser considerada uma forte categoria de organização social. Porém, essas escolhas não são naturais ou eternas, em outras palavras, são arbitrárias e historicamente construídas.

As sociedades e as relações humanas estão imersas em ideias. É através delas que o ser humano justifica seus atos e sua existência e, principalmente, constrói sua forma de ver o mundo e a si próprio e sua relação com esse mesmo mundo. De fato, “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. (...) A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas”.<sup>2</sup> Mesmo podendo ser parte de um projeto ideológico, pragmático e político, essas ideias acabam por ser interiorizadas pelos indivíduos e esses passam a concebê-las como uma verdade. Elas se tornam assim motores sociais, culturais e políticos, não necessariamente devido a motivações pragmáticas ou mesmo políticas, mas sim ligadas a elementos simbólicos. Esses elementos muitas vezes possuem um importante papel na organização da sociedade e nos atos dos indivíduos.

---

<sup>2</sup> Kathryn Woodard, “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual” in *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*, org. Tomaz Tadeu da Silva (Petrópolis: Vozes, 2000), 17.

Nesse sentido, a identidade e a alteridade, com frequência, estão imersas em disputas de poder. A contenda pela identidade pode ser entendida como uma disputa pelos recursos simbólicos e materiais de uma determinada sociedade ou grupo. Essa disputa está relacionada com aquilo que Bourdieu chamou de *poder simbólico*. Ele é definido como

poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, desse modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou económica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for *reconhecido*, quer dizer, ignorado como arbitrário.<sup>3</sup>

Em outras palavras, o poder simbólico é o poder de criar representações do mundo e impor essas representações aos indivíduos e grupos de uma sociedade sem que essa imposição seja vista como a dominação ou a parcialidade de um grupo social. Assim, o poder simbólico tem uma grande influência na forma como os indivíduos de uma sociedade se relacionam entre si e com o mundo no qual estão inseridos.

Tendo em mente as disputas simbólicas, precisamos perceber a identidade e a alteridade como construções sociais: elas não são simplesmente definidas, mas são objetos de uma disputa simbólica dentro da sociedade e, nesse sentido, elas – juntamente com a concepção de mundo que trazem consigo – são impostas por um determinado grupo social, concretizando uma determinada relação de poder.

A identidade e a alteridade muitas vezes são compreendidas como algo natural e ahistórico. “Com frequência, a identidade envolve reivindicações essencialistas sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário, nas quais a identidade é vista como fixa e imutável.”<sup>4</sup> Na verdade, a identidade mais forte é aquela que passa a ser concebida como natural, imutável e essencial. Essa identidade é tão forte que os indivíduos não conseguem pensar em si mesmos sem ela. Enquanto for entendida dessa maneira, essa identidade nunca poderá ser contestada ou eliminada. No máximo, podemos perceber uma mentalidade de respeito e tolerância a esse gênero de identidades e alteridades, mas nunca uma eliminação ou desconstrução total das mesmas. Nesse sentido, a normalização desempenha um papel fundamental no fortalecimento e manutenção de uma identidade hegemônica.

Normalizar significa classificar uma identidade como sendo a identidade *natural*. Essa se torna o parâmetro – arbitrário – pelo qual as demais serão avaliadas e julgadas – e muitas vezes hierarquizadas.

A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, “étnica” é a música ou a comida dos outros

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu, *O Poder Simbólico* (Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010), 14.

<sup>4</sup> Kathryn Woodard, “Identidade e diferença”, 13.

países. É a sexualidade homossexual que é “sexualidade”, não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade.<sup>5</sup>

Ou seja, quanto maior for a força dessa identidade, menor será a necessidade de um discurso que busque sua legitimação.

Na concepção de Bourdieu, o processo de transformação das hierarquias sociais em hierarquias simbólicas acaba por justificar e legitimar as diferenças e hierarquias sociais. Esse processo é responsável pela proliferação da ideia de que o indivíduo ocupa as posições sociais mais elevadas devido à sua suposta superioridade cultural e não devido a uma estrutura de dominação.<sup>6</sup> É justamente através dessa lógica que os colonialistas justificaram – de maneira mais explícita ou mais implícita – a sua dominação e a sua suposta superioridade em relação aos africanos.

Segundo Edward Saïd, o Ocidente se dedicou a uma complexa construção de uma imagem específica do Oriente relacionando-o a algo exótico, misterioso, problemático e perigoso. Essa imagem constitui-se como um discurso que busca legitimar os europeus como sendo política, cultural e intelectualmente mais desenvolvidos. O *Orientalismo* teria influenciado diretamente na concepção do Oriente.<sup>7</sup> Assim, a mentalidade colonialista portuguesa acaba por influenciar toda uma sociedade e sua visão em torno das sociedades africanas.

Antes de mais nada, é importante esclarecer que, na luta simbólica pela produção de significados e do senso comum – ou pelo monopólio da *nomeação* legítima –, os europeus investem seu capital simbólico e, assim, detêm o poder de impor sua visão de mundo social – alegadamente legítima. Saïd afirma que o “poder de narrar” ou de impedir que outras narrativas surjam é de extrema importância para o imperialismo e lembra que foram justamente narrativas de emancipação que mobilizaram os povos do mundo colonial para se erguerem contra a dominação colonial.<sup>8</sup>

Dentro da hierarquização entre europeus e africanos, podemos detectar uma contradição no que se refere ao papel do determinismo biológico na evolução dos povos. O colonialismo português defende – implícita ou explicitamente – que o cenário de *atraso* e *barbárie* dos africanos se deva a questões biológicas e inerentes ao negro e, portanto, imutáveis. Nesse panorama, os portugueses possuiriam um papel paternal e de guia para esses povos, não lhes sendo dada a capacidade de intervir de maneira eficiente e contínua na gestão do seu país ou mesmo da sua família.<sup>9</sup> Assim, temos a ideia de que os negros, algumas vezes comparados com crianças, possuem uma natureza primitiva imutável e precisam da atuação do branco europeu para organizá-los.

<sup>5</sup> Tomaz Tadeu da Silva, “A produção social da identidade e da diferença” in *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*, org. Tomaz Tadeu da Silva (Petrópolis: Editora Vozes, 2000), 83; itálico no original.

<sup>6</sup> Maria Alice Nogueira; Cláudio Martins Nogueira, *Bourdieu e a Educação* (Belo Horizonte: Autêntica, 2009), 39.

<sup>7</sup> Edward Saïd, *Orientalismo* (São Paulo: Companhia das Letras, 2007), 27-30.

<sup>8</sup> Edward Saïd, *Cultura e Imperialismo* (São Paulo: Companhia das Letras, 1995), 13.

<sup>9</sup> Isabel Castro Henriques, “A Sociedade Colonial em África. Ideologia, Hierarquias, Quotidianos” in *História da Expansão Portuguesa. Vol. 5, Último Império e Recenramento (1930-1998)*, dir. Francisco Bethencourt; Kirt Chaudhuri (Lisboa: Temas e Debates e Autores, 2000), 230-231.

Por outro lado, a suposta obra civilizadora ocupou um papel central durante todo o regime, sendo adaptada de acordo com a conjuntura. A própria noção de assimilado e o papel civilizador do português poderiam colocar em questão a afirmação de que os africanos eram *selvagens* e *atrasados* devido a características biológicas, uma vez que através da orientação portuguesa, o africano poderia ser elevado ao nível de civilizado. Dentro da concepção colonialista, a ideia de evolução é dúbia, porém importante. Portugal teria sido responsável por conduzir e educar os povos africanos. Todavia, acreditava-se que esse processo ainda não estava finalizado. Certa vez, ao ser questionado sobre quanto tempo os povos africanos necessitavam para governarem a si próprios, Salazar respondeu: “É um problema para séculos. Dentro de 300 a 500 anos.”<sup>10</sup>

Assim, nem sempre o *atraso* e a *selvageria* associados aos africanos eram vistos como algo exclusivamente biológico, ou pelo menos, como algo imutável. A verdade é que a ideologia colonialista nunca conseguiu resolver ou esclarecer essa contradição ou sequer explicar a suposta evolução dos africanos de uma maneira mais clara ou objetiva. Contudo, essa contradição do colonialismo português – que também é evidenciada no colonialismo europeu – não se constituía como um problema para os colonialistas ou inviabilizava essa visão de mundo.

Segundo Michael Wieviorka, o racismo é produto justamente da modernidade, momento no qual grupos de indivíduos completamente diferentes passam a conviver em uma mesma unidade econômica, política, social e jurídica.<sup>11</sup> A relação entre o colonizado e o colonizador é influenciada por essa interação descrita por Wieviorka. Contudo, no que se refere ao cenário colonial, essa relação se estrutura de uma forma um pouco mais elaborada. Em seu livro *Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador*, Albert Memmi tenta desconstruir a ideia de que a razão pela qual o colonizado e colonizador se opõem e se excluem reside exclusivamente na diferença de línguas, *raças*, religiões ou sociedades. Esse conflito deve-se principalmente ao estabelecimento de uma hierarquia de dominação – que concede privilégios ao colonizador – e a existência de interesses antagônicos.

Assim como a identidade e alteridade definidas acima, o racismo se constitui como uma interpretação arbitrária e fruto de um determinado cenário histórico. A relação do racismo com os interesses do grupo dominante faz com que o racismo possa ser definido mais como uma ideologia do que como uma teoria. Nas palavras de George Fredrickson: “Escolha arbitrária de um conjunto de características para dividir a espécie humana. O racismo não é resultante de uma ‘consciência de espécie’, nem tão simplesmente uma teoria moderna segundo a qual a biologia determina a história e cultura.”<sup>12</sup>

O conceito de *raça* se desenvolveu de uma forma mais bem estruturada durante o século XIX, com a combinação do colonialismo, desenvolvimento científico e industrial, imigração, movimentos populacionais, juntamente com a individualização e a ascensão do nacionalismo. O pensamento social sobre a *raça* não foi desenvolvido apenas pelos sociólogos. “It formed, rather, out of an impressive convergence of all the fields of knowledge, with countless contributions from philosophers, theologians, anatomist, physiologists, historians and

<sup>10</sup> *A Província de Angola*, 3 de julho de 1968. apud Gerald Bender, *Angola Sob o Domínio Português: Mito e Realidade* (Lisboa: Sá de Costa Editora, 1980), 292.

<sup>11</sup> Michel Wieviorka, *O Racismo, uma Introdução* (São Paulo: Perspectiva, 2007), 42.

<sup>12</sup> George Fredrickson, *Racismo. Uma Breve História* (Porto: Campo das Letras, 2002), 14.

philologists, and also from writers, poets and travelers.”<sup>13</sup> Evidenciamos mais do que uma teoria social, científica ou biológica, trata-se de uma concepção de mundo abraçada por uma grande maioria da sociedade europeia, estando presente nos campos racionais e simbólicos.

No caso português, é difícil determinar se a suposta *inferioridade* do africano seria devido às suas características genéticas, ou se seria devido às suas manifestações culturais e sociais. Apesar do fato de que, dentro da mentalidade colonialista, a pele negra está ligada a características negativas, muitas vezes o que é atacado não é a cor da pele, mas as tradições, os costumes e as estruturas sociais existentes na África. O português europeu moderno nunca conseguiu olhar para as culturas e as sociedades africanas e vê-las apenas como diferentes da sua. Para o português, aquelas sociedades deviam ser consideradas primitivas, atrasadas, ilógicas e até mesmo erradas e imorais. Para além disso, existe constantemente a ideia de que ao abandonar suas crenças, valores e costumes e adotar os padrões europeus, o negro poderia se tornar civilizado. Assim, o africano poderia adquirir o status de assimilado e ter acesso a diversas oportunidades até então impossíveis. O que podemos perceber é um projeto de assimilação que tem como finalidade a supressão e aniquilação da cultura africana. Mesmo assim, a aquisição do estatuto de assimilado não faria com que o africano fosse igualado ao português branco, pois ele não seria, de maneira alguma, visto como um indivíduo igual ao branco.

Apesar do claro esforço para diferenciar e hierarquizar as culturas e sociedades africanas em relação às europeias, era necessário defender a ideia de que a metrópole e os *territórios ultramarinos* – assim como suas populações – formavam uma unidade coesa e a perda dos territórios no ultramar significaria uma amputação para a nação. A possessão de terras no além-mar representava mais do que um simples resqúicio da História ou de uma fonte de glória para Portugal, ela se torna indissociável da imagem e da nacionalidade portuguesa.

A verdade é que a imagem dos territórios e das populações coloniais dentro do nacionalismo salazarista se modifica ao longo das décadas, principalmente após a década de 50 com a adoção de inúmeros elementos do luso-tropicalismo. Porém, independente da forma tomada, há uma necessidade essencial de incluir as colônias dentro da imagem da nação portuguesa.

Assim, após essa breve análise da alteridade no discurso colonialista como um todo, e para melhor examinar essa imagem do homem africano, passamos a debater sobre como essa alteridade se manifesta em uma das principais fontes de difusão ideológica do Estado Novo: a escola. E mais precisamente, no universo liceal dentro dos manuais escolares após a década de 50.

### **A alteridade no ensino liceal**

O pensamento existente nos manuais escolares acerca da África não é inventado pelos seus autores, mas se relaciona com uma mentalidade já presente em Portugal. Ao mesmo tempo em que reproduzem essa mentalidade, os manuais escolares são diretamente influenciados por ela.

---

<sup>13</sup> Michel Wieviorka, *The Arena of Racism* (London: SAGE Publications, 1995), 3-4.

Para a compreensão da dinâmica do império português do século XX, precisamos entender que a ideia de império ultramarino possui um profundo significado para a sociedade portuguesa e para seus indivíduos. Esse significado deve ser identificado e problematizado, pois ele possui uma ligação direta com o desenvolvimento da relação de Portugal com suas colônias. A preocupação com a criação e manutenção desse significado pode ser claramente encontrada nos meios de comunicação e de propagação ideológica do Estado Novo. Os manuais escolares, assim como o próprio sistema educacional, representavam um importante canal de difusão da ideologia colonialista e nacionalista do Estado Novo.

Devido ao seu grande poder simbólico nas sociedades modernas, a escola ocupa um espaço privilegiado na difusão da ideologia e da visão de mundo do regime e no processo de enraizamento e naturalização da memória defendida pelo Estado Novo. O que vemos é que, através do ensino liceal, o regime transmite uma identidade nacional única ligada através dos tempos e dos setores sociais. Não se trata de uma identidade específica construída por um determinado regime em um determinado momento da História, mas a *verdadeira e única* identidade portuguesa.

A ideologia transmitida pelos manuais escolares não se estabelece como uma ideologia ou como uma concepção de mundo em disputa, mas como uma verdade a ser *ensinada e aprendida* e não discutida ou contestada, negando, assim, sua arbitrariedade e suas implicações políticas e sociais.

Com efeito, seja pelo aparato burocrático em que mergulham no decurso dos processos de produção, legitimação, aprovação e leccionação, seja pela centralidade no interior da cultura e da acção escolares, uma das marcas sócio-culturais mais relevantes quando se analisam os manuais escolares é a explicitação de juízos sobre conteúdos, lugares, figuras ou personagens. (...) O manual escolar, mais que um meio de aculturação e de alteridade, é fator de afirmação e de dominação cultural<sup>14</sup>

Apesar do seu caráter supostamente neutro, os manuais escolares – assim como o próprio sistema escolar – são permeados por juízos de valor, valores morais e éticos e, até mesmo, posicionamentos políticos. Ao mesmo tempo, o livro escolar possui uma legitimidade muito preponderante para construir e difundir representações do mundo. Essa questão nos remete a concepção de sistema escolar construída por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron.

A concepção de Bourdieu e Passeron baseia-se na ideia de que a escola é fundamentalmente conservadora e “a AP [ação pedagógica] escolar reproduz a cultura dominante, contribuindo assim para reproduzir a estrutura das relações de poder”<sup>15</sup>. Para entender melhor essa afirmação é preciso entender o conceito de *violência simbólica*, que é definido por Bourdieu e Passeron como o poder para impor regras, crenças e cultura, nesse caso, exercido pela escola. “Toda a *acção pedagógica* é objectivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, dum arbítrio cultural.”<sup>16</sup> Assim, a

<sup>14</sup> Justino Magalhães, “O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal”, *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, (n.º 1, Set/Dez. 2006), 10.

<sup>15</sup> Pierre Bourdieu; Jean-Claude Passeron, *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (Lisboa: Editorial Vega, [s.d.]), 25.

<sup>16</sup> *Ibidem*, 24; itálico no original.

escola está essencialmente ligada à criação e reprodução de um determinado conjunto de normas, memória e aspectos culturais.

A escolha do que deve ser ensinado e aquilo que deve ser excluído do universo escolar é apontado por Bourdieu e Passeron como uma seleção arbitrária feita por um determinado grupo ou classe, que busca favorecer seu próprio universo cultural.<sup>17</sup> Porém, essa seleção deve ser concebida como algo *universal, natural* e positiva, e nunca apenas a visão arbitrária ou a cultura de um determinado grupo ou classe. Assim, o monopólio da violência simbólica apenas é obtido através da suposta neutralidade assumida pela escola.

É assim que a amnésia da gênese que se exprime na ilusão ingênua do “sempre-assim” assim como nos usos substancialistas da noção de inconsciente cultural pode conduzir a eternizar e, por isso, a “naturalizar” relações significantes que são o produto da História.<sup>18</sup>

Essa perspectiva teórica é interessante para a análise da escola do Estado Novo, visto que “numa perspectiva comparativa, o papel do Estado Novo na educação não tem paralelo. (...) em Portugal o Estado foi desde o século XVIII o único senhor da escola, apenas permitindo a existência de um sector privado restrito.”<sup>19</sup>

Uma vez que o colonizador detém monopólio da *nomeação* legítima em torno dos temas imperiais, ele lança sempre um olhar superior em relação ao colonizado. Porém, esse olhar não é sempre idêntico. Apesar de o seu caráter fundamental permanecer praticamente inalterado, o discurso colonialista se molda em diferentes formas de acordo com o tempo e espaço.

No caso específico português, após a década de 50 percebemos uma grande mudança. Com essa mudança de discurso, o Governo português passou a utilizar os estudos do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre – até então rejeitados ou negligenciados por muitos colonialistas portugueses – para legitimar cientificamente a obra portuguesa e a permanência na África.<sup>20</sup>

Já em sua primeira grande obra, *Casa Grande e Senzala*, publicada em 1933, Freyre tece grandes elogios à colonização portuguesa e a mestiçagem surgida dessa colonização. Enquanto os europeus teriam realizado uma colonização baseada na violência e dominação, o português teria utilizado o *amor* e o *sexo*. Assim, Freyre afirmava que os portugueses possuíam, devido à sua formação como povo, uma natureza única e inata que permitia se relacionarem com diferentes povos e diferentes culturas, totalmente desprovidos de preconceitos culturais ou raciais. E a mestiçagem seria a prova dessa natureza. Nesse pensamento, a colonização no Brasil é retratada como o local onde esse caráter pode ser evidenciado. O Brasil – assim como a mestiçagem existente nessa sociedade – é apresentado como um exemplo dessa potencialidade da colonização portuguesa.

No livro *Casa Grande e Senzala*, essas características são identificadas basicamente através da colonização na América. Em 1940, com a publicação do livro *O mundo que o*

<sup>17</sup> Idem, 28.

<sup>18</sup> Idem, 29.

<sup>19</sup> Maria Filomena Mónica, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar* (Lisboa: Editorial Presença), 151.

<sup>20</sup> Devido aos limites deste artigo, não será possível desenvolver com maior profundidade o tema do luso-tropicalismo. Porém, autores, como Cláudia Castelo (O modo português de “estar no mundo”: o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa) e Gerald Bender (Angola sob Domínio Português: Mito e Realidade) desenvolveram importantes trabalhos dentro dessa temática.

*português criou*, Freyre expande a dimensão de sua análise e afirma que essas características poderiam ser evidenciadas nos demais territórios colonizados pelos portugueses, como os territórios africanos e asiáticos. Assim, o luso-tropicalismo defende a existência de uma profunda união entre o povo português e as sociedades construídas pelos processos de colonização.

Todavia, a aproximação das idéias do luso-tropicalismo não significa que os antigos elementos do pensamento colonialista caíram em desuso. Muitos elementos são mantidos, mas são expressos de uma forma diferente, assim como, alguns argumentos passam a ganhar uma maior importância.

A glória e grandiosidade de Portugal continuam no seio da defesa do Ultramar. Porém, o papel dos indivíduos ganha um maior destaque. Se a argumentação central da legitimação da presença portuguesa se desloca da *mística imperial* para as *sociedades multirraciais*, a concepção de unidade também passa a ser defendida mais através da ideia de profunda interação e união entre os diferentes povos. Os povos e culturas africanas continuam a ser vistos como inferiores e dependentes do auxílio do homem branco para evoluírem. Porém, agora, essa inferioridade é manifestada principalmente de maneira mais implícita. Ainda que a nova corrente de pensamento influenciada pelo luso-tropicalista conservasse o caráter paternalista e de superioridade racial e cultural, devido à nova conjuntura internacional, o regime não podia mais ser abertamente racista.

A verdade é que o racismo é um fenômeno muito mais complexo do que normalmente se considera. Ele tem o poder de alterar suas formas de acordo com o tempo e conjuntura. “O racismo transformou-se consideravelmente no decorrer dos tempos, e a distância é grande entre suas expressões clássicas, que pretendem se apoiar na ciência, e suas formas contemporâneas, que se referem cada vez mais à ideia da diferença e da incompatibilidade das culturas.”<sup>21</sup>

A suposta inferioridade do africano não é mais relacionada diretamente com suas características genéticas, mas com condições sociais, culturais, religiosas e até geográficas específicas. As civilizações africanas simplesmente seriam menos desenvolvidas que a europeia. Porém, o discurso colonialista – dentro e fora do universo escolar – mistura muitas vezes essas duas visões aparentemente inconciliáveis. A verdade é que muitas vezes as concepções de *raça* e cultura se confundem no pensamento colonialista. “É que, onde a *raça* atua (...) ela atua como espécie de metáfora da cultura; e só o faz a preço de biologizar aquilo que é cultura”.<sup>22</sup> Para melhor compreender essa contradição, seria interessante primeiro debater acerca do pensamento evolucionista que também se manifesta no universo escolar.

Um dos principais fundamentos do pensamento colonialista europeu refere-se à sua incapacidade de conceber a existência de uma pluralidade de evoluções sociais, políticas e tecnológicas. Assim, consolidou-se a ideia de que a evolução humana possuiria uma única trajetória fixa e seria através dessa trajetória que as sociedades seriam julgadas e classificadas. É através desse mesmo raciocínio que se desenvolveu a relação entre o colonizado e o colonizador – ou pelo menos, a concepção de uma relação ideal entre o colonizado e o colonizador.

<sup>21</sup> Michel Wieviorka, *O Racismo, uma Introdução*, 10.

<sup>22</sup> Kwame Anthony Appiah. *Na Casa de Meu Pai. A África na filosofia da cultura* (Rio de Janeiro: Contraponto, 1997), 75; itálico no original.

A comparação de determinados elementos escolhidos pela sociedade ocidental seria válida para determinar o nível de civilização de uma determinada sociedade. Para exemplificar essa lógica, vejamos algumas palavras de Marcelo Caetano.

Os africanos não souberam valorizar sozinhos os territórios que habitam há milénios, não se lhes deve nenhuma invenção útil, nenhuma descoberta técnica aproveitável, nenhuma conquista que contenha evolução da Humanidade, nada que se parece ao esforço desenvolvido nos domínios da Cultura e da Técnica pelos europeus ou mesmo pelos asiáticos.<sup>23</sup>

Essa mesma lógica manifesta-se nos manuais. Segundo o currículo oficial de Geografia de 1954, deveriam ser ensinadas “as formas de civilização”; “o ambiente, os instrumentos, a alimentação, o material de construção”, assim como “a evolução das civilizações”.<sup>24</sup>

Assim, através dos livros escolares, os jovens *aprendiam* que as sociedades possuíam um determinado nível de evolução através da qual era possível classificá-las, sem que fossem concebidas diferentes formas de desenvolvimento humano. Essa lógica será de vital importância para a legitimação da obra colonizadora portuguesa ao longo dos séculos. A categorização através de níveis de civilização não se restringe apenas à comparação entre as sociedades africanas e europeias, seria um modelo explicativo mais abrangente que poderia ser aplicado a todas as sociedades humanas.

O homem europeu é retratado através de uma óptica valorizada, pois ele “aproveita as boas condições existentes e procura melhorar outras, relativas ao solo, aos rios, à vegetação, etc. Esforça-se, por isso, há séculos, modificando o ambiente em seu proveito.” Assim, o europeu, ao contrário dos *povos primitivos*, “não luta só pela existência. Criou um alto nível de vida e deseja assegurá-lo, por um trabalho bem orientado.”<sup>25</sup>

Em seu compêndio de História, Fins do Lago e Avelino Lima explicam claramente como essa lógica se estrutura. Ao explicar as características gerais daquilo que chama de “povos primitivos actuais”, escrevem:

A civilização não segue um ritmo paralelo. Enquanto uns atingem um desenvolvimento em grau elevado, outros mercê de circunstâncias várias, atrasam-se muito no caminho do progresso. Ainda hoje existem povos que estão na fase pré-histórica. São os chamados *primitivos actuais*.<sup>26</sup>

É claro que há diferentes níveis de acesso a desenvolvimentos tecnológicos e científicos por parte das diferentes sociedades humanas em todo o globo. Contudo, o que tento apontar aqui é uma determinada estrutura de classificação global das sociedades ao longo da modernidade europeia que busca valorizar justamente os elementos europeus. As especificidades das demais sociedades raramente são levadas em consideração no processo de

<sup>23</sup> Marcello Caetano. *Os Nativos na Economia Africana*. (Coimbra: Coimbra Editora, 1954) apud Gerald Bender, *Angola Sob O Domínio Português*, 293.

<sup>24</sup> Decreto-lei n.º 39.807 de 07 de Setembro de 1954. (D.G., I Série, n.º 198), 1035 (Disponível em: <http://dre.pt/pdfgratis/1960/05/12500.pdf> – Consultada em 28/03/2011).

<sup>25</sup> Júlio Leal Loureiro; Amílcar Patrício, *Compêndio 3.º Ano (Antigo 5.º) Ensino Liceu* (Porto: Ed. Porto, 1973), 24.

<sup>26</sup> Fins do Lago; Avelino Lima, *Compêndio de História Geral e Pátria*. 1.º Vol (Porto: Porto Editora, 1970), 18.

classificá-las. Assim, os europeus atribuem a si próprios os mais altos níveis de civilização e sua cultura se transforma no elemento norteador de toda a Humanidade.

O manual de Geografia de Evaristo Vieira e Alves de Moura demonstra como a modernidade europeia é concebida como o grau máximo de civilização. Após descrever a realidade das diversas sociedades ao longo do globo, os autores abordam o que eles chamam de “os géneros de vida modernos e as suas técnicas evoluídas” e descrevem os povos da Europa Ocidental e Central como “os povos possuidores de técnica muito evoluída”.

Os mesmos autores ainda afirmam: “Mas foi, sobretudo, na Europa Ocidental e nos países colonizados pelos Europeus, a partir do industrialismo, que o progresso científico e as novas técnicas originaram e apressaram a transformação da natureza” E concluem: “As atividades materiais humanas *mecanizaram-se*, nas indústrias, na agricultura, nos transportes, o que permitiu uma elevação de nível de civilização.”<sup>27</sup> Os autores também atribuem esse gênero de vida moderna aos “países modernos nascidos da colonização europeia (Estados Unidos Canadá, Brasil, Argentina, Austrália, etc.)” E, assim, nos deparamos com outro aspecto de grande destaque na mentalidade colonialista: a importância e o valor da ocidentalização do mundo.

A civilização ocidental europeia não seria apenas uma referência civilizacional. Ela seria responsável também pela disseminação dos avanços tecnológicos e civilizacionais em diversas partes do globo por meio da colonização. Seja através de elementos religiosos, filosóficos, culturais, políticos ou econômicos, a suposta superioridade europeia foi utilizada por séculos para legitimar seu poder e dominação em diversas áreas do mundo. Podemos encontrar essa lógica nos manuais escolares. Vejamos, por exemplo, um trecho do livro *As falsas noções acerca das possibilidades das terras e das populações intertropicais* de José de Oliveira Boléo citado no compêndio de Geografia de Evaristo Vieira e Alves de Moura.

Sem dúvida que a evolução de uma sociedade retardada, ou abastardada, se acelera pelos contactos com uma civilização adiantada. E o fim deste extenso artigo é, em boa parte, recordar o nosso imperioso dever de portugueses, de fomentar a cultura e a civilização do povoamento indígena dos nossos territórios, levando-lhes conhecimentos técnicos e espiritualidades. (...) É portanto dever de humanidade fazer subir o padrão de vida e dar felicidade aos povos retardados, integrar a produção das regiões intertropicais atrasadas nessa florescente economia mundial.<sup>28</sup>

Pela lógica colonialista, os portugueses não eram racistas. Aquilo que poderíamos considerar como sendo atitudes e pensamentos racistas, preconceituosos e de dominação em relação ao *outro* é exposto como transmissão de uma suposta civilização superior.

Aqui, temos um ponto de dissonância entre os colonialistas portugueses e o luso-tropicalismo. Um dos principais elementos do luso-tropicalismo é a ideia de integração e intercâmbio – seja cultural ou biológico – como um caráter natural da sociedade e da colonização portuguesa. Freyre defendia que, além do contato com os povos europeus, o contato com os povos da África e com a cultura moura foi de grande importância para a formação dos

<sup>27</sup> Evaristo Vieira; Alves de Moura, *Geografia. 3.º Ciclo Lical* (Porto: Porto Editora, 1973), 337; itálico no original.

<sup>28</sup> José de Oliveira Boléo. *As falsas noções acerca das possibilidades das terras e das populações intertropicais*. Separata do boletim Cultural da Guiné Portuguesa, n.º2; Bissau, Outubro de 1950. apud Evaristo Vieira; Alves de Moura, *Geografia. 3.º Ciclo Lical*, 492.

contornos da sociedade portuguesa. Porém, não são todos que concordam com Freyre nessa questão.

A relação entre o discurso colonialista pós-1950 e o luso-tropicalismo não deve ser percebida como uma simples adoção e incorporação das ideias de Freyre. Trata-se de uma relação mais complexa do que isso. Apesar da adoção de inúmeros elementos do luso-tropicalismo, diversas outras afirmações de Freyre eram incompatíveis com a ideologia do regime.<sup>29</sup>

Portugal percebe-se como detentor da civilização em oposição às sociedades africanas. Sendo assim, há uma ideia de que Portugal deveria levar *civilização e cultura* para a África e não o oposto. Em outras palavras: “em África, porém, os portugueses conceberam a assimilação de um modo unilinear; isto é, a assimilação conotava a europeização dos africanos, mas nunca o inverso. De fato, a africanização (...) dos portugueses era tida como regressiva.”<sup>30</sup>

Nesse sentido, as ideias de miscigenação e reciprocidade cultural – na formação da sociedade portuguesa da metrópole – são contestadas por diversos políticos e intelectuais portugueses.<sup>31</sup> De fato, a miscigenação e a reciprocidade cultural nas colônias – assim como seu valor – são temas sobre os quais não há um consenso geral dentro da ideologia colonialista.

Apesar de alguns dos principais elementos luso-tropicalistas serem encontrados nos manuais – a vocação colonialista, a singularidade portuguesa, a importância da religião cristã nas colonizações, a questão da miscigenação, a importância do caso brasileiro – a falta de consenso em relação a outros elementos se reflete nos manuais.

Isso não significa dizer que algum manual assumia uma bandeira contrária à reciprocidade cultural ou à miscigenação, mas a ênfase em relação a elas e a defesa de uma *pureza racial* na sociedade portuguesa variam entre os manuais. Não há nenhum manual escolar que fale abertamente contra a miscigenação e integração na colonização portuguesa. Contudo, é possível perceber que alguns autores abordam mais a questão do que outros, conferindo uma maior valorização da suposta integração dos portugueses com as sociedades locais. Esses acabam por valorizar a transmissão dos aspectos culturais do europeu para o africano e não o contrário. Porém, muitas vezes, a integração cultural é mais enfatizada do que a miscigenação.

Seja como for é importante ressaltar que apesar de tudo, o nativo colonizado nunca deixa de ser retratado como um indivíduo diferente do branco português. Da mesma forma, apesar da influência árabe ser amplamente assumida, o indivíduo árabe e os mouros são tratados claramente através de ótica de alteridade e, muitas vezes, de uma ótica pejorativa. São indivíduos fora da identidade portuguesa construída pelos manuais.

Assim, a aproximação do discurso construído pelos livros escolares com as teses luso-tropicalistas é muito parecida com a aproximação do discurso do regime com o luso-

---

<sup>29</sup> Para uma análise aprofundada sobre a evolução da relação entre as teses luso-tropicalistas e o discurso colonialista oficial, cf. Cláudia Castelo. *O modo português de “estar no mundo”: o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa*.

<sup>30</sup> Gerald Bender, *Angola Sob o Domínio Português*, 317

<sup>31</sup> Diversos intelectuais e políticos discordavam de aspectos do pensamento de Freyre. Temos como exemplo, Armindo Monteiro que contestava a ideia de miscigenação e reciprocidade cultural dentro de Portugal. Muitos negavam a tese defendida por Freyre de que durante a formação da sociedade portuguesa, esta teria abarcado elementos africanos e árabes, seja pela interação cultural ou biológica. É importante lembrar que a aceitação das ideias de Freyre até a década de 1950 foi muito reduzida em Portugal.

tropicalismo. O regime – assim como o universo dos manuais – se apropriou de diversos elementos dessa teoria, mas não assumiu a totalidade do luso-tropicalismo.

No que se refere à hierarquização das sociedades, o cristianismo também desempenha um importante papel. Segundo os manuais, o cristianismo construiu uma argumentação em favor da igualdade e respeito aos homens. Porém, essa igualdade não está necessariamente ligada a um respeito aos valores culturais e sociais desses povos. Pelo contrário, o papel dos cristãos europeus era levar a *verdadeira fé* e *salvar as almas* daquelas populações. Os manuais escolares utilizavam diversos preceitos religiosos para defender a igualdade entre toda a Humanidade.

A colonização, principalmente a praticada pelos Portugueses, elevou o Negro à condição de pessoa humana, na medida em que o considerou, em face do cristianismo, um semelhante. Os Portugueses procuraram, através da ocupação dos territórios ultramarinos, conseguir: a unidade linguística, a não discriminação racial, a difusão do cristianismo e a promoção social, mediante a escolarização e a assistência.<sup>32</sup>

Não é por acaso que, em seu compêndio de OPAN, Adelino Almeida tenha escolhido determinadas palavras do Papa Pio XII: “É uma glória de Portugal o ter sempre associado à fortuna da Metrópole os povos das terras ultramarinas, procurando elevá-los ao mesmo nível de civilização cristã.”<sup>33</sup> O uso da palavra “elear” é muito significativo. As religiosidades africanas ocupam, sem nenhuma dúvida, um patamar inferior em relação ao cristianismo.

Da mesma forma, ao explicar a originalidade e importância da civilização hebraica, Fins do Lago e Avelino Lima afirmam que “através de toda a sua evolução histórica, há um aperfeiçoamento religioso constante, que culmina com a concepção de um só Deus universal” e que, ao adotar o monoteísmo, os hebreus “se elevam ao ideal religioso da maior perfeição.”<sup>34</sup>

Esse trecho é bastante claro quanto à noção de que a religião possui uma evolução quase natural e que cada sociedade passa por um processo de aperfeiçoamento da religião. Será através dessa lógica que o colonialismo analisará as religiões africanas, assim como suas culturas e estruturas sociais.

Não é por acaso que palavras como *tribos*, *dialeto*, *cultos*, *feitiçarias*, entre outras, são usadas pelos livros escolares. Elas são utilizadas para determinar elementos que poderiam ser chamados igualmente de *populações*, *idiomas*, *religiões* ou *rituais*. Porém, o uso daquelas palavras remete a imagem de uma sociedade primitiva, pouco desenvolvida, que deve abrir mão desses elementos sociais primitivos para se desenvolver e evoluir como sociedade. Além dos desenvolvimentos tecnológicos, os valores culturais, sociais e religiosos também são percebidos como elementos que determinam a posição de uma sociedade dentro da evolução da civilização humana.

Uma das consequências do olhar eurocêntrico do colonialista é que ele acaba por cobrar dos povos não europeus aspirações, objetivos e lógicas que não pertencem àqueles povos, mas sim ao europeu. Júlio Loureiro e Amílcar Patrício escrevem: “Os indígenas cultivam, no geral, por processos primitivos e sem regras, os produtos pobres, limitando-se ao suficiente para o

<sup>32</sup> Adriano Vasco Rodrigues. *História Geral da Civilização*, 1.º Vol. (Porto: Porto Editora, 1973), 427.

<sup>33</sup> Adelino A. de Almeida. *Organização política e administrativa da nação*. (Lisboa: Liv. Didática, 1967), 319.

<sup>34</sup> Fins do Lago; Avelino Lima, *Compêndio de História Geral e Pátria*. 1.º Vol, 55.

sustento da família e pagamento do imposto.”<sup>35</sup> Por outro lado, as técnicas do europeu são descritas de uma forma completamente diferente: “Esforça-se, contudo, por intensificar, por vários meios, a produção. Pratica-se geralmente uma *agricultura intensiva*.” Assim, a agricultura do europeu é caracterizada como “uma agricultura *racional*, porque o agricultor, além de saber o que deve produzir, procura saber por que deve e como deve produzir.”<sup>36</sup>

O que percebemos nessa visão – comum aos livros escolares – é uma total ausência de relativização e sensibilidade cultural. É apontado como um grande problema o uso de processos ineficientes que acabam por gerar uma agricultura de pequena quantidade que produz apenas o suficiente para a subsistência familiar e o pagamento de impostos. Problema esse solucionado pelos europeus. Porém, será que isso realmente se constituía como um problema para aquelas famílias africanas? É claro que para a lógica capitalista da modernidade europeia, a falta de eficiência dessa agricultura pode ser considerada um grande problema. Porém, aqui, estamos falando de indivíduos que possuem outra mentalidade, inseridos em uma sociedade com diferentes referências.

Assim, é estruturada a visão altamente preconceituosa e eurocêntrica que desenha uma imagem caricata do indígena e inferioriza seus costumes e valores. O colonialismo é sustentado, e até mesmo impellido, por uma ideologia que defende que certos territórios e povos precisam e desejam a dominação.<sup>37</sup>

Outro aspecto interessante na construção do *outro* nos livros escolares refere-se à divisão da população entre colonos europeus e indígenas. Na descrição das populações das colônias africanas e asiáticas, os autores dos manuais de Geografia dividem claramente as populações daqueles territórios em dois grupos no seu quadro explicativo: os brancos europeus e seus descendentes; e os nativos da região. A separação real entre o colono e o indígena era inegável e importante para a compreensão daquelas sociedades – pelo menos na visão desses autores. Apesar do discurso de interação entre o colono português e o colonizado, a mentalidade colonialista nunca retira o caráter diferenciador entre os dois. Como dito anteriormente, apesar da tentativa do discurso colonialista de se desfazer dos preceitos racialistas em favor de uma classificação supostamente mais voltada aos elementos culturais e civilizacionais, ele não consegue deixar de ver na cor da pele um importante fator de identidade e diferenciação. As diferenças dentro dos territórios coloniais simplesmente não são ocultadas, elas são consideradas secundárias frente a uma identidade maior que seria a identidade portuguesa.

Devemos lembrar que a unidade pleiteada pelo regime resultaria na homogeneização dos diversos povos africanos sob o controle de Portugal para que a identidade portuguesa imperasse em todo o império. A cultura e sociedade europeia são os parâmetros que norteiam essa empresa. O abandono das línguas nativas, em favor do português, assim como as religiões africanas que precisariam ser substituídas pela católica, são apenas alguns exemplos desta política portuguesa.

O manual de OPAN de Almeida Adelino explicita uma interessante definição do termo *Nação*, que dialoga precisamente com essa questão. “A Nação é para nós sobretudo uma

<sup>35</sup> Júlio Leal Loureiro; Amílcar Patrício, *Compêndio de Geografia para o 2.º ciclo dos liceus Vol. II – 4.º e 5.º anos* (Porto: Porto Editora, 1958), 376; itálico no original.

<sup>36</sup> Júlio Leal Loureiro; Amílcar Patrício, *Compêndio 3.º Ano*, 24-25; negrito e itálico no original.

<sup>37</sup> Edward Saïd, *Cultura e Imperialismo*, 40.

entidade moral, que se forma através de séculos pelo trabalho e solidariedade de sucessivas gerações, ligadas por afinidades de sangue e espírito”<sup>38</sup>. A definição exposta claramente não exclui a população das colônias e cria uma conexão mais profunda dessa população com a nação portuguesa. Poucos parágrafos adiante, ainda dentro da explicação da noção de Nação, o autor escreve:

Na Nação portuguesa englobam-se brancos, pretos, amarelos e mestiços. O que vale, para além das variadas diferenciações somáticas, é o espírito de unidade nacional. Este será o estigma denunciador da nossa Pátria em qualquer outro Estado, não importando que o elemento humano seja goês, timorense, cabo-verdiano ou algarvio.

A união entre os diversos territórios e suas populações existiria devido a um suposto espírito de união nacional e uma identificação dos indivíduos com a nação portuguesa. Os indígenas querem ser portugueses, afirma o colonialista. O português nunca é visto pelos colonialistas como dominador ou opressor. Ao contrário dos demais europeus, a colonização portuguesa não seria caracterizada por ganância, interesse e violência. Adelino Almeida afirma que “jamais estive no espírito português encarar o Ultramar como fonte exclusiva de bens materiais”<sup>39</sup>. O português teria se integrado verdadeiramente com o colonizado e teria integrado esse mesmo colonizado na cultura europeia. Uma vez que o projeto de colonização português é retratado como um projeto único, coerente e coeso ao longo dos séculos, esse caráter da colonização seria evidenciado em qualquer momento da História.

Nos manuais, é constante a menção de povos que se revoltam contra a ação e a presença dos portugueses como impulsionados por uma natureza violenta, sectária e irracional, mas nunca como baseados em razões bem fundamentadas. O discurso colonialista toma como inabalável a legitimidade dos colonizadores portugueses e, assim, as ações contra a presença portuguesa são despidas de qualquer razão ou legitimidade. Da mesma forma, a recusa pela aquisição da cultura europeia nunca é vista como uma opção positiva do indígena. Um discurso permeado por uma noção paternalista está no centro dessa questão. Para compreendermos melhor a construção dessa memória, podemos nos debruçar sobre a forma como Gungunhana e o Império Vátua são retratados.

António Mattoso e António Henriques apresentam o Império Vátua como “poderosos povos guerreiros que, dirigidos pelo soba *Gungunhana* e armados pelos Ingleses, desrespeitavam a nossa autoridade, chacinavam colonos e haviam chegado a assaltar Lourenço Marques.”<sup>40</sup> Ferreira Torres afirmava que “os Vátuas praticavam os maiores desacatos.”<sup>41</sup> Trata-se da construção de uma imagem e visão específica de Gungunhana e dos vátuas que agrega um valor extremamente negativo às suas ações, retirando qualquer valor e legitimidade nas suas ações. Essas ações são percebidas como *desacatos, atos violentos, saques*, mas nunca como *resistência* à presença dos portugueses.

<sup>38</sup> Adelino A. de Almeida, *Organização política e administrativa da nação*, 33.

<sup>39</sup> *Ibidem*, 322.

<sup>40</sup> António Mattoso; António Henriques, *História Geral e Pátria*. Vol. II (Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1970), 282.

<sup>41</sup> Ferreira Torres, *História Universal. 5.º Ano dos liceus (Idade Moderna-Idade Contemporânea)*, 3.º Vol, (Porto: Ed. Asa, 1964), 177.

O combate contra os vátuas é utilizado para glorificar aqueles que lutaram pelo império e pela bandeira portuguesa e para enaltecer a presença portuguesa nos territórios ultramarinos. Contudo, a construção dessa memória em torno da figura de Gungunhana não é a única possível.

A figura do Gungunhana e o seu significado não se esgotam porém no interior de uma única memória nacional. (...) Recordemos o regresso dos restos mortais de Gungunhana a Moçambique que assegura com solenidade oficial a transferência simbólica da mesma personagem de um imaginário nacional a outro.<sup>42</sup>

Assim, no imaginário moçambicano, Gungunhana pode ser apontado como um ponto de partida para um movimento posterior de resistência colonial e não como um problema de desacato ou insubordinação. A construção da memória colonial tenciona excluir e negar a possibilidade da construção de uma outra memória a partir da voz do *outro* que se opõe ao projeto colonial.

Antes de encerrar esse tema é preciso mencionar a importância do silêncio, pois a ausência de um elemento pode dizer tanto quanto sua presença. Assim, é notável a falta de atenção aos elementos próprios dos territórios e das populações coloniais nos diversos manuais analisados. A visão dos manuais reflete uma visão eurocêntrica. A História da Humanidade é concebida basicamente como a História da Europa, na qual as sociedades africanas, asiáticas e americanas apenas são referenciadas quando relacionadas à História da Europa. O encontro entre os colonizados e os portugueses é relatado sempre na perspectiva dos navegadores e colonos. São esses os indivíduos tratados como *nós* pelos manuais e não as populações dos novos territórios. Nesse sentido, há um claro silenciamento sobre as culturas e populações dos territórios coloniais, assim como os acontecimentos e dinâmicas sociais desenvolvidas ao longo dos séculos – salvo quando estão diretamente conectados com as questões portuguesas e europeias.

Da mesma forma, os indivíduos indígenas são excluídos dos manuais. Para Memmi, o colonizado é vítima daquilo que ele chama de *marca do plural*. “O colonizado jamais é caracterizado de maneira diferencial: só tem o direito ao afogamento no coletivo anônimo.”<sup>43</sup> Mesmo nos livros de História, menções a indivíduos indígenas em particular praticamente não existem. Os indivíduos mencionados e valorizados são sempre os indivíduos portugueses.

Porém, isso tudo não significa que o tema do Ultramar não era valorizado. A maior parte do programa de Geografia do 7º ano é dedicada ao estudo das províncias ultramarinas com o intuito de “incutir no espírito do aluno a noção de que o ultramar representa um valor em potencial que é preciso estudar e conhecer para dirigir a sua evolução no sentido mais harmónico com os interesses nacionais.”<sup>44</sup> Da mesma forma, o currículo de Organização Política e Administrativa da Nação determina a importância do Ultramar e da atuação no além-mar. “Tal factor de civilização dos povos indígenas é um dos principais da nossa existência no

<sup>42</sup> Maria da Graça Bretes. “Arqueologia de um mito: a derrota de Gungunhana e a sua chegada a Lisboa” in *Penélope: revista de história e ciências sociais* (Lisboa, n.º 2, 1989), 88.

<sup>43</sup> Albert Memmi. *Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizado*, (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977), 81.

<sup>44</sup> Decreto n.º 39 807 de 07 de Setembro de 1954, 1036.

Mundo, como potência ultramarina, não pode passar despercebido aos alunos, antes deve ser deles suficientemente conhecido, na sua história e na sua actuação presente.”<sup>45</sup>

O regime não negligencia a importância da presença das colónias no currículo escolar. Contudo, a visão difundida sobre a África é uma visão com uma determinada perspectiva: a perspectiva do colonizador. “O Orientalismo é postulado sobre a exterioridade, isto é, sobre o fato de que o orientalista, poeta ou erudito, faz o Oriente falar, descreve o Oriente, esclarece os seus mistérios por e para o Ocidente.”<sup>46</sup>

A ênfase e a valorização do carácter colonizador são apontadas como fator essencial na formação escolar, visto que a função da escola estaria intimamente ligada à formação de jovens patriotas para a nação. Da mesma maneira, os manuais também deixam cair no esquecimento a longa história de envio de degredados e criminosos até o século XIX. Nesse cenário, a afirmação e conscientização de uma suposta unidade portuguesa – assim como de um retrato glorioso e nobre da obra colonizadora – é central.

É possível perceber que quem determina o que é importante para a nação é a Metrópole. Ela não é apenas o centro administrativo, mas a essência da nação. O ensino da Geografia teria o objetivo de criar “a consciência da unidade portuguesa, uma unidade intercontinental e interoceânica”, e o ensino da História ajudaria a “compreender melhor o sentido real e profundo desta unidade.”<sup>47</sup> O lusocentrismo da ideologia colonialista não permite uma visão da História dos territórios coloniais sem a participação da metrópole.

O retrato do negro exposto pelo discurso colonial, muitas vezes, era o único retrato do africano com o qual os portugueses tinham contato, visto que poucos negros viviam na metrópole.<sup>48</sup> Nesse cenário, a educação possui um papel fundamental. A educação e etnia são questões essenciais na definição das identidades individuais e coletivas, no sentido de que o indivíduo expressa ou justifica seus valores, crenças e ações com base na educação que ele recebeu.

In other words, education has always been an experience for cultural production and reproduction, in order to construct social identities. Yet, a great part of the modern social construction of education is based upon national and colonial assumptions of identity that remain fundamental to the knowledge of ethnic realities and classifications.<sup>49</sup>

A nossa noção de História, assim como de identidade e alteridade, são construções sociais das quais somos alvos desde o início de nossa vida social através de inúmeras instituições, entre as quais, a escola possui um grande destaque.

Apesar do discurso colonialista pós-1950 tentar se afastar do discurso racista, ele se perde e se confunde. Em um parágrafo é capaz de defender a superioridade e a importância da difusão da cultura europeia na África e Ásia devido à superioridade da cultura ocidental, e nesse mesmo parágrafo é capaz de defender o respeito e o valor das culturas asiáticas e africanas. A

<sup>45</sup> Decreto n.º 39 807 de 07 de Setembro de 1954, 1067.

<sup>46</sup> Edward Saïd, *Orientalismo*, 51.

<sup>47</sup> Decreto-lei n.º 42 994 de 28 de Maio de 1954, 1283.

<sup>48</sup> Gerald Bender, *Angola Sob O Domínio Português*, 288-289.

<sup>49</sup> João Carlos Paulo, “What Does Indigenous Education Mean? Portuguese colonial thought and the construction of ethnicity and education” in *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education* (Vol. 37, n.º 1, 2001), 232.

cultura toma o lugar da *raça* e os dois conceitos se confundem. Assim, o discurso colonialista nunca exclui suas convicções racialistas, pois ele acaba sempre por apontar para as diferenças de etnias, culturas e cores como elementos fundamentais na construção da identidade dos indivíduos. A busca por uma desconstrução da *raça* como instituição ou modelo explicativo das sociedades humanas nunca foi o objetivo do colonialista português. Nem nunca poderia ser em um contexto colonial, pois esse objetivo seria verdadeiramente incompatível com o sistema colonial.