

## **DAS ESCOLAS DO IMPÉRIO À LUSOFONIA - TEMPO DE SILÊNCIO E OUTRAS VOZES DA HISTÓRIA**

Luísa Janeirinho

ISCTE—Instituto Universitário de Lisboa  
Av<sup>a</sup> das Forças Armadas, 1649-026 Lisboa  
(351)217903000 | geral@iscte.pt

**Resumo:** A presente comunicação revisita a temática da educação e do património escolar nas relações de aquém e de além mar (no caso, Portugal e Cabo Verde), numa perspetiva de análise crítica do mito fundador do ethos desta escola colonial.

**Palavras-chave:** educação, etnoeducação, estudos pós-coloniais.

**Abstract:** This communication revisits the theme of education and school heritage in the relations of short and overseas (in this case Portugal and Cape Verde), in a perspective of critical analysis of the founding myth of the colonial ethos of this school.

**Keywords:** education, ethno-education, post-colonial studies.

## **Apresentação**

A presente comunicação revisita a temática da educação e do património escolar nas relações d'aquém e d'além mar (no caso, Portugal e Cabo Verde), numa perspetiva de análise crítica do mito fundador do *ethos* desta escola colonial, assim como a organização, difusão, os sentidos da convergência e divergência da sua apropriação. A cultura material da escola protagoniza um papel de documento informador de discursos e práticas que permite escrever a História partilhada da instituição escolar (“nesta escola que o português criou”, como nos diz António Nóvoa), relacionando a ação do património e da educação na construção e reforço da experiência identitária/cultural.

O recurso aos conceitos dos estudos pós-coloniais faz-se por uma hermenêutica não logocêntrica que abre espaços e possibilidades de outros relatos, zonas de conflito, feitos de patrimónios e heranças culturais “ilegítimas”, histórias e vozes silenciadas, questionando a construção da história e do saber.

A Hermenêutica da educação permite i) construir um território conceptual onde emergem camadas de histórias comuns e ii) analisar de forma integrada e articulada a memória oficial com outras geografias e contextos de interpretação (presentes no discurso político, na produção científica/académica e nas narrativas pessoais, dos utilizadores diretos do património escolar) reveladora de mensagens e sentidos dos mecanismos informais (e até mesmo ocultos) da dinâmica escolar.

A implicação das comunidades/grupos neste exercício de reflexão oferece uma oportunidade de valorização do seu protagonismo na construção da História e, também, de reconhecimento do valor prático e simbólico do património e da educação – premissas da educação para o desenvolvimento.

## **Muita memória para viver e muito passado a percorrer**

*...e há uma dinâmica entre diversas unidades, que podemos simbolizar em sociedades de língua portuguesa (embora eu saiba que isto é muito traiçoeiro, muito complexo), um traço de união... e essas sociedades de língua portuguesa interagindo, vão acabar por acelerar a nossa própria história (conjunta), por nos levar a patamares mais altos (Corsino Tolentino, entrevista, 2014).*

A forma particular como elejo para centro desta comunicação os objetos escolares, enquanto elemento integrante de uma cultura, propondo a sua leitura e a sua interpretação, através de um exercício de hermenêutica, tem subjacente o sentido da valorização da sua função simbólica. O título do artigo de Maria Garcia Amilburu (2008) “ A cultura como texto” serve de guia na construção do conceito semiótico de cultura, tomado aqui no sentido da ação e da intervenção humana (instrumentos, linguagem, instituições...) e como texto passível de interpretação - como um sistema de interação de signos interpretáveis, comparável a uma exercício de leitura e compreensão crítica, que é a chave da hermenêutica (Geertz, 1983).

Assim sendo, os objetos (no caso, os materiais escolares) são elementos de intermediação social e cultural, instrumentos que permitem uma comunicação e “falam” revelando significados, tanto ou mais do que as palavras, dando informações sobre os professores, os alunos, a administração e a sociedade e as múltiplas relações estabelecidas (Sacchetto, 1986), pois todos os objetos fornecem dois tipos de leitura: uma mais óbvia, mais perceptível e que se traduz nas suas qualidades materiais e uma segunda, mais “dissimulada” e ambígua que se oferece à descoberta de significados e sentidos ocultos, não revelados. Para dotar de inteligibilidade a reconstrução do conhecimento desta história cultural do passado (pois falo aqui da cultura escolar que circulou e mediou relações entre países/comunidades com uma História e memória comum), que se estabelece de forma indireta, como um saber conjectural, quase ficcional, sustento o meu regime de “verdade” através de uma estratégia interpretativa formada sobre indícios, que interrelaciono e cruzo com diversas fontes.

O recurso à hermenêutica ganha aqui sentido ao analisar a relação entre educação e património, no caso, a cultura material da escola, uma vez que o estudo pretende analisar os objetos como símbolos de uma cultura prática, construídos como património mediador de uma relação educativa; uma linguagem em que não estão ausentes discursos políticos-ideológicos e conceções histórico-contextuais. Esta cultura escolar não é ingénuo, nem acientífica mas, por sua vez, não pode ser analisada unicamente por uma racionalidade burocrática e intelectual pois encerra silêncios e códigos que regulam o mundo da educação formal, que necessitam ser revelados.

*La cultura escolar entendida como el conjunto de prácticas discursivas que han regulado o regulan la vida de las instituciones de educación formal y el habitus de la profesión de enseñante, es decir, a la llamada cultura empírica de la escuela, que es en su mayor parte una cultura basada en la experiencia, pero que también puede incluir contenidos y modos trasladados, según procesos históricos de recepción y acomodación al mundo de la acción, desde las culturas científica y normativa (Escolano, 2000).*

Na esteira das reflexões de alguns autores, pretendo lançar um questionamento crítico sobre o que é a educação enquanto força cultural-histórica e linguagem, tendo como base a hermenêutica: falo aqui de figuras incontornáveis como é o caso de Gadamer e Ricoeur.

Ao versar a problemática da educação, a obra de Gadamer “La educación es educarse” (2000) introduz os conceitos e o questionamento crítico sobre o que é educar, aprender, compreender e dialogar, em que só com o diálogo é possível aprender, pressupondo a educação a abertura ao outro.

A hermenêutica surge como uma forma de produzir saber sugerindo, por um lado, abordagens alternativas para questões que sempre desafiaram a inteligência humana e, por outro, provocando os limites do visível e do expresso, numa proposta à apresentação de outras possibilidades de interpretação. No repto da interpretação dos símbolos surge com uma nova proposta de aprender a realidade, para além do método científico, numa luta contra o caminho único de produzir conhecimento. Gadamer oferece uma valiosa contribuição no conceito de verdade – temporal, histórica e não esquecida, ligada à tradição e com referência ao presente.

O eixo com os postulados de Ricoeur são inultrapassáveis para os procedimentos ligados à intertextualidade narrativa, à interdisciplinaridade e aos mecanismos da receção. O autor apresenta o conceito de receção da narrativa: o texto abre-se ao mundo pela receção de cada sujeito, onde coexistem vários textos diferentes (modernos, tradicionais, políticos, académicos...) numa trama dialógica com outros saberes, adquirindo diferentes interpretações e diferentes intencionalidades, o que desperta uma hermenêutica amplificadora e que Valleriani expõe da seguinte forma:

*Para Ricoeur la “huella es un “efecto-signo que certifica la supervivencia del pasado, del qual no se tiene un conocimiento verdadero sino unicamente posible*

*(...) lo arcaico no es una vuelta ao passado sino una sombra que propone una nueva configuración de nuestro presente para reescribir el mundo (...) el pensamiento que interpreta es así una hermenêutica de la sospecha y una hermenêutica de la memória. És una razon móvil, abierta, plural errante que liga mente e afectos (Valleriani, 2008).*

Esta hermenêutica de suspeita e pluralidade interpretativa surge pelo conflito de interpretações na busca de atribuição de sentido pois, o conhecimento do sujeito não existe diretamente mas mediado pelos símbolos contidos na memória e que são transmitidos pela cultura, e que urge decifrar. Ou seja, se é necessária a memória para haver história, também são as suas verdades que moldam a interpretação feita, buscando na hermenêutica a possibilidade de compreender e interpretar, como atitude reflexiva.

A convicção da importância da hermenêutica para o estudo sobre educação e património prende-se pelo interesse crescente que a hermenêutica tem para a compreensão dos problemas inerentes à cultura e às ciências humanas. A hermenêutica apresenta-se, assim, como a possibilidade interpretativa que permite a abertura a outros horizontes, desvinculando-se de conceitos provenientes de visões científico-objetivas subjacentes a uma racionalidade ocidental, assente na verificação empírica, na definição de leis e relações, certezas e verdades, eliminando os pressupostos subjetivos da História, da memória, do contexto e da tradição.

E é neste sentido que se atribui a estes materiais, que se inscrevem na cultura empírica e que foram excluídos de uma memória protegida, um estatuto até então atribuído pela história tradicional ao documento escrito, atento, sobretudo, à narrativa dos grandes eventos políticos, dos grandes feitos e dos “grandes Homens”. Uma hermenêutica com um pensamento da diferença aberto a um sentir planetário que é prática social da responsabilidade baseada numa ética de alteridade e capaz de reimaginar o planeta (Valleriani, 2008, referindo Spivak, 2002).

O diálogo entre a História e a Antropologia (estabelecido, entre outros, por Levi-Strauss e Burk, tomando-os aqui como exemplo) estimula a construção de práticas interdisciplinares de pesquisa e abre a novidade de um espaço habitado pela confluência de várias análises e visões, em que os saberes não

estão encerrados em si próprios. O resultado é um novo paradigma, rumo a novas abordagens e à consagração de outros dados, mesmo aqueles que tradicionalmente eram considerados menores, e a um olhar renovado e gradualmente crescente sobre arquivos do fazer ordinário e do quotidiano, destituindo-se de ídolo, as narrativas do Estado e do poder.

Ao falar de objetos e/ou coleção de objetos, ao intentar uma investigação sobre educação e património, não me posso afastar de um campo de estudo em que eles ocupam um lugar privilegiado. Falo aqui da museologia e do património e das conceções e valorizações que o objeto foi tendo ao longo do tempo, do privilégio enquanto representativo de valor, raridade e/ou beleza, objeto de coleções de famílias de poder, para se lhe associar um outro valor, na maioria das vezes ligado à identidade e ao desenvolvimento - contributos fundamentais na interpretação da materialidade escolar e na escolha do que se elege e do que se esquece.

A reorientação desta centralidade, que tem como objeto de estudo temas da sociedade, trazidos pela mão da Escola dos Annales, da Antropologia, da Sociologia e da Museologia, eleva a cultura material, e com ela o objeto do quotidiano, a um outro estatuto até então ocupado por *documentos maiores, de uma cultura enciclopédica, até então monumentalizada*, numa ação de democratização do património, não só na sua fruição mas na sua valorização.

E é neste contexto de debate académico e científico que o objeto, no caso o objeto escolar, é entendido como signo, encerrando o seu conteúdo uma potencialidade narrativa cuja informação deverá ser cruzada com uma diversidade de outras fontes de informação.

O que se pretende é equiparar, em dignidade científica, o produto resultante da interpretação tornada acessível pela vivência, pela tradição (não tradicional) e pela compreensão, não “controlando” o objeto mas recuperando a sua intersubjetividade, pois a materialidade, enquanto realidade construída para dar resposta a diversas situações da vida, funciona como um signo e um símbolo, tem condensada e transmite uma semântica, onde residem códigos de comunicação que podem ser revelados e interpretados.

Por outro lado, socializar a experiência com o património escolar permite que esta se manifeste na sua dimensão educativa, em que as relações autoritárias

dão lugar a uma fusão de horizontes, subtraindo o saber estático e único pelo reconhecimento da alteridade, do passado e do singular.

A perspetiva educativa do património e da memória cultural, a sua inscrição na esfera pública como uma responsabilidade social, uma posição democrática, uma expressão de conhecimento, não resiste a revivalismos fundamentalistas, a propostas hegemónicas e a posturas elitistas. Que modelo então utilizar para que a cultura escolar, no caso a sua materialidade que é a versão mais visível dessa cultura, se possa constituir como um documento imprescindível na produção do conhecimento e contribuir para uma hermenêutica pluralista, como estratégia de diálogo que amplia possibilidades compreensivas, dotada de uma dimensão ética para uma educação transformadora?

A resposta chega pela utilização de um paradigma de análise e interpretação proposto por Escolano Benito em que a cultura material da escola, no caso a materialidade escolar, é vista como o reflexo de uma cultura - opinião partilhada por Martin Lawn e Ian Grosvenor que conferem aos objetos escolares o estatuto de *tecnologias* específicas dos sujeitos para dar resposta, numa determinada época, às relações e aos contextos das instituições e do quotidiano. Esta tecnologia escolar não é inocente e neutra e, por este motivo, necessita uma análise e uma compreensão subordinada aos valores e aos tempos da sua conceção, aos postulados subjacentes às continuidades e às mudanças das instituições educativas e aos modos de pensar e fazer a escola. No caso, a prática escolar, e com ela os objetos, é influenciada por três culturas que interagem na “invenção” e na gestão da cultura escolar: a prática, a académica e a política.

Esta proposta de leitura da materialidade escolar, apresentada por Escolano Benito, tendo subjacentes as culturas que operam no interior da cultura escolar e deverá estar presente num trabalho de investigação que reclame um olhar renovado, um conhecimento profundo com vários protagonistas da história.

Mas se estas três culturas atuam no interior da realidade escolar então serão os documentos que lhes dão corpo que constituem o campo concetual para a sua análise e interpretação, sejam eles testemunhos, documentos escritos ou iconográficos

O património escolar apresenta-se como objeto de conhecimento uma vez que se torna um poderoso elemento para a explicação de fatores que intervêm na interpretação da cultura escolar fornecendo uma valiosa informação que, triangulada com outra procedente de distintas fontes, possibilita uma visão holística e permite a construção de um cenário sobre a educação e o património.

Deixo aqui como exemplo da adoção deste modelo, a investigação que tenho vindo a realizar sobre o mito fundador do *ethos* da escola do modelo colonial português (num tempo compreendido entre 1936 e 1974), na (re)organização de discursos, símbolos e práticas conducentes a uma narrativa identitária legitimadora de um “Portugal do Minho a Timor” que consolidaram, ou não, um modelo escolar unificador de um espaço para além de um só território que, originado por um conceito de *Império*, lançou o desafio para a partilha de uma escola em que *ler, escrever e orar*<sup>1</sup> foram feitas em língua portuguesa.

O estudo não pretende fazer uma escrita linear do passado e da verdade expressa no prolongamento de um modelo metropolitano definido territorialmente e de antinomia metrópole/colónia (Paulo, 1999) mas compreender o sentido dos factos presentes numa dobra de espaço-tempo (Portugal/Cabo Verde), enquanto um território conceptual onde emergem camadas de histórias comuns (Nóvoa, 2000; Valleriani, 2008) e de relação educação/património. A análise crítica recai sobre a organização, difusão e os sentidos da convergência e da divergência da apropriação do modelo escolar colonial, assim como nos procedimentos de reinterpretação e lógicas de adaptação específica dos pressupostos políticos e ideológicos, compulsando os conceitos específicos da escola de massas, enquanto poderoso fator de homogeneização, instrumento de controlo à distância e mecanismo para desenvolver atividades sociais através das quais se formaram ligações práticas e simbólicas entre indivíduos e Estados (Azevedo, 1999; Nóvoa, 2000; Ramos d’Ó, 2003),

O artigo de Dominique Juliá “La culture scolaire comme object historique” (1995) é o desafio que constitui uma marca de um novo campo de estudo iniciado na segunda metade do século XX, um movimento de investigação em

---

<sup>1</sup> Título da dissertação de Doutoramento de Ana Madeira, Lisboa 2007.

todo o mundo, com o estabelecimento de linhas teóricas e metodológicas, que oferece a cultura material como uma das vias de fazer emergir a história da escola, revelando a sua “caixa negra”. Para a autora, a cultura escolar não vive isolada, tendo uma relação estreita com outras culturas que lhe são contemporâneas, sendo que estas se desdobram por vários locais e instituições, num feixe de relações históricas e, atingem ao mesmo tempo, públicos muito diferentes, num projeto de normalização dos sujeitos ao coletivo social.

O repto dos novos temas impõe quadros teórico-metodológicos renovados e alimentados por um diálogo interdisciplinar, relativizando a preponderância de antigos paradigmas que espartilhavam os processos investigativos e os objetos e temas de estudo. Falo aqui da cultura escolar vista como objeto histórico e do impulso que a História Cultural e a etnoeducação trouxeram para o universo da realidade escolar possibilitando, através do seu quadro metodológico e instrumental, a abordagem micro e subjetiva, como caminho de acesso para a inteligibilidade da história cultural da escola.

*La comprensión y la interpretación no son posibles sin una mirada en perspectiva histórica. Estas dos acciones intelectuales no se pueden aislar de la culturalidad de los hechos que analizan, de la historicidad de los contenidos que abordan y de los modos de recepción de que se sirven los actores que se apropian de ellos. La tradición y la memoria, como se sabe, poseen incluso valor ontológico, constitutivo, en la hermenéutica (Escolano, 2000).*

No entanto, este silêncio da intrahistória, que aqui se quer superado, é viabilizado com recurso a uma abordagem dialógica entre disciplinas, que conferem significado à experiência dos atores e inscrevem uma estrutura interpretativa às comunidades científicas/académicas que os decifram, num mundo de múltiplas e diversificadas fontes. É neste sentido que os artefactos adquirem novas e inesperadas polissemias discursivas e narrativas em cada sujeito que os observa, projeta para significados próprios e individuais, recria relações estabelecidas, relocaliza os tempos de ação, sugere histórias e memórias individuais e coletivamente partilhadas, desperta emoções e cria tensões, vinculações e reflexões de ordem científica, técnica e pessoal, reconstruindo e reescrevendo a trajetória silenciada da intrahistória da instituição escolar.

A escola de massas, associada à construção do Estado – Nação, é um modelo cultural transnacional que se desenvolve como um importante mecanismo para desenvolver atividades sociais e ligações simbólicas entre indivíduos e o Estado, através de uma ação coletiva de formação, para além das especificidades sócio culturais das sociedades locais. Este modelo de educação, originado e difundido pelas sociedades ditas desenvolvidas, é considerada como um *bem geral* e um fator de redução das desigualdades sociais pois *a expansão daqueles modelos educacionais transnacionais não é neutra, antes corresponde a processos de dominação da cultura "ocidental", que mais não são do que a própria expansão do "unilateralismo capitalista* (Adick,1993).

No caso em estudo, um sistema emergente de uma Europa colonialista em que as respostas teriam de ser consentâneas com o ideário político institucional e, portanto, com uma aproximação às características e cultura do Ocidente, de ordenação da vida pública, consagrando princípios e modelos da imposição de um Estado-Nação. Sem dúvida, um espaço privilegiado para a organização, legitimação e distribuição social de narrativas, adensada por um feixe de redes culturais, entre a escola e outras instituições culturais, num intercâmbio mútuo e feito em várias direções de elementos culturais, que permite a sua circulação e a internalização de *habitus* generalizados a grupos de sujeitos

Ao analisar a relação existente entre a educação e o património num contexto Portugal/Cabo Verde, o olhar para a compreensão das narrativas expressas nos vários documentos não pode tomar um sentido único! Dito de outra forma: sabendo que a ligação existente entre os dois países, na época em estudo, era uma relação colonial, será que o papel protagonizado por Portugal foi de emissor e coube a Cabo Verde, porque colónia/província Ultramarina, apenas, o de recetor? Os discursos e os livros de História construíram uma ilusão. A leitura dos normativos escolares e outros de documentos oficiais pode fazer supor um fluxo linear e num só sentido, por se tratar de um domínio político e económico de uma sociedade. Mas será que o sentido da relação estabelecida é único, que as outras sociedades eram desprovidas de cultura e de dados significativos para partilhar? Por se tratar de uma sociedade, com toda a sua trama de relações, importa perceber a construção e aceitação da categoria de *dominante* e a receção e adaptação aos discursos gerados. Serão as narrativas

de memória, oferecidas por quem viveu os fatos, assim como a análise dos discursos académicos e dos discursos políticos dentro e fora do contexto histórico social, que irão permitir a interpretação da cultura material da escola, enquanto um espaço aberto e de interceção de vários sistemas culturais, umas vezes consensuais, outras em conflito.

*O modo como o sujeito colonial foi construído como o outro é indissociável dos processos educativos, formais e informais, que construíram a dicotomia primitivo/moderno como sinónimo de selvagem/civilizado. As normas universais que serviram para julgar e confrontar o outro, foram difundidas em grande parte através das instituições escolares (...) é preciso analisar as práticas discursivas, as representações e as práticas do racismo atual, à luz da sua relação com o passado colonial e o modo como certas disciplinas e conhecimentos fizeram parte integrante das próprias estruturas educacionais (Nóvoa, 2000).*

A História (e a História do Mundo) foi escrita com base nos critérios definidos para a cultura ocidental sendo, a partir deles, que se hierarquizaram as outras sociedades e culturas, pela distância na semelhança e na diferença com o referente.

Porque a Europa tem sido o único protagonista da História, marginalizando ou ignorando outras culturas, é necessário fazer emergir outros protagonistas e atores da “História do Silêncio”, para que tomem a palavra, o relato, a narração, os seus tempos e contextos, sem mediação (Ricoeur, 2003; Spivak, 2002), pois não é mais possível continuar a falar de educação, de alteridade, do Eu e do Outro, com categorias reduzidas ao silêncio, como se de entidades fixas se tratassem.

Na presença de distintos horizontes de interpretação habita uma nova ética atenta ao relato do outro, sabendo que não existem verdades absolutas mas realidades inseparáveis do seu contexto, da sua interpretação, da sua linguagem e símbolos – e por isso incerta (Gramigna, 2008; Valleriani, 2008).

Perante o outro e/ou os outros evocam-se múltiplas interpretações, um jogo multidirecional e multifocal que desempenha um papel do imprevisto, que desordena os planos, desconstrói monumentos, desorganiza o “museificado”, mas nos prepara para novas conceções e compreensão do mundo - conceções queridas dos estudos pós-coloniais e das leituras hermenêuticas.

As pesquisas sobre o tema “pós colonial” tiveram como epicentro os estudos literários/culturais alargando-se a outros campos de investigação. Assim, outros autores, outros círculos de estudos, outras investigações, de âmbito nacional e internacional, têm vindo a tornar este tema num debate, oferecendo novas perspetivas de repensar a História do colonialismo e das sociedades pós-coloniais, mas oferecendo preciosos contributos na reflexão e na crítica da modernidade, que atravessa, transversalmente, todo o campo do conhecimento. Estas correntes (onde se destaca como inspiração dominante a anglo-saxónica, mas sem desprezar a francófona, a de contextos ibéricos e lusófonos) apresentam como denominador comum as relações desiguais entre o Norte e o Sul, assente numa matriz de relação colonial, em que a escrita da história se fez segundo a visão do colonizador.

Recupero nesta abordagem dos estudos pós-coloniais as discussões trazidas sobre i) a hermenêutica pluritópica (Mignolo) que se aproxima dos espaços pluriculturais investigando os sinais do mundo da vida; ii) o conceito de hibridismo e representação (Spivak) em que a mestiçagem *é o spazio della contaminazione di culture, razze, individui, idee, un ordine mentale, spirituale, indifferente al colore della pelle, alla razza, che genera un mondo dialogico di libertà e di comprensione reciproca, dove ciascuno ha il diritto a essere diverso e non copia di un altro* (Valleriani, 2008) criando condições para que o outro se faça ouvir e, não somente, se faça representar pela interpretação; iii) a preocupação do direito do outro a narrar as suas experiências, as suas memórias e as suas representações (Said) e iv) a precaridade da autoridade cultural, hegemónica, porque também ela é híbrida e contingente, pois emana de uma polaridade de sinal contrário relativamente ao subalterno, ao pretender teorizar e legitimar a retórica do poder e controlar a narrativa histórica (Bhabha).

Em Portugal, o nome incontornável de Boaventura Sousa Santos deixa uma reflexão sobre a especificidade do contexto colonial português no título: “Entre o próspero e o Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade” (2002), que lançou o repto para a “pluralidade do Mundo”, que não se pode reduzir a uma uniformidade das teorias pós-coloniais – situação que provocou no país uma profusão de investigação, estudos e debates nas mais variadas

universidades do norte ao sul do país. Para além da reflexão de âmbito académico, acrescento o nome incontornável de Amílcar Cabral, que embora fundador do partido (na altura) clandestino, *Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde* (PAIGC), traduziu a sua consciência anti-colonial numa luta política, militar e social, assente num discurso crítico contra o regime e numa extensa obra, hoje apresentada ao público na Fundação Amílcar Cabral. Poderia também falar de Agostinho Neto (Angola) mas trago à presença Amílcar Cabral por a sua obra incidir sobre o que seriam acontecimentos marcantes na História de Cabo Verde e também de Portugal.

Sobre Amílcar Cabral, não posso deixar de transcrever o que o historiador Correia e Silva (2014) refere:

*De um projeto de contestação e de luta anticolonial, Cabral teria acabado, segundo esta sensibilidade, por elaborar uma obra cuja validade se estenderia para lá do fim do colonialismo, fornecendo instrumentos de análise, conceitos, valores e problemáticas que permanecem válidos para as gerações vindouras, ajudando-as, inclusive, na trajetória pós colonial que vêm desenhando* (Silva, 2014).

É nesta circunstância de acolher uma miríade de outros dados, de outros relatos, vindos de contextos histórico-culturais diversificados, que faz sentido uma hermenêutica pluritópica de alteridade, de suspeita, de memória que se abre à emergência de outras culturas, na urgência de reconfigurar o presente e reescrever um Mundo habitado por todos, no nosso caso, de países de língua portuguesa, temos, certamente, muita memória para viver e muito passado a percorrer.

*Se nós isolarmos o conhecimento oficial, da “escola da vida”, nós cometemos um erro grave que pode ser assimilável a um crime. Isto é, o que importa é cruzar o conhecimento - o conhecimento local com o conhecimento universal, o conhecimento formal com o informal, e sermos capazes de combinar a experiência com os sistemas educativos e transformar esses sistemas educativos em função das necessidades vitais da sociedade* (Corsino Tolentino, entrevista, 2014).

## **Bibliografia**

Adick, K. (1993). El enfoque de sistemas mundiales en educación comparada. In O. Schriewer, J.& org P. F (Eds.), *Manual de educación comparada: teorías, investigaciones* (vol. II.). Barcelona: PPU.

- Azevedo, Joaquim (1999). O ensino na Europa nos anos noventa. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação; Universidade de Lisboa; Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Benito, A. (2010). Patrimonio cultural de la escuela e historia cultural. *Linhas*, Vol. 11,
- Lévi-Strauss, C. (1955b). *Tristes trópicos*. Lisboa: Edições 70.
- Gueertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Nóvoa, A. (1997). Instituto Histórico da Educação. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nóvoa, António; Shriewer, J. (2000) (eds). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa.
- Paulo, João (1999). Da Educação colonial portuguesa ao Ensino no Ultramar. In BETHENCOURT, Francisco; Chaudhuri (1999)(dir), *História da Expansão Portuguesa*, Vol. V. Lisboa: Círculo dos Leitores.
- Ramos do Ó, Jorge (2003). *O Governo de si mesmo - modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal*. Lisboa: Educa.
- Sacchetto, P. (1986). *El objecto informador. Los objectos en la escuela: entre la comunicacion y la aprendizagem*. Barcelona: Gedisa.
- Silva, A. (2014). *Dilemas de poder na história de Cabo Verde*. Lisboa: Rosa de Porcelana Ed.
- Valleriani, A. (2008). *Al di lá dell'Occidente: la svolta neobarocca dell'educazione*. Milano: Unicopli.