

# Contacto

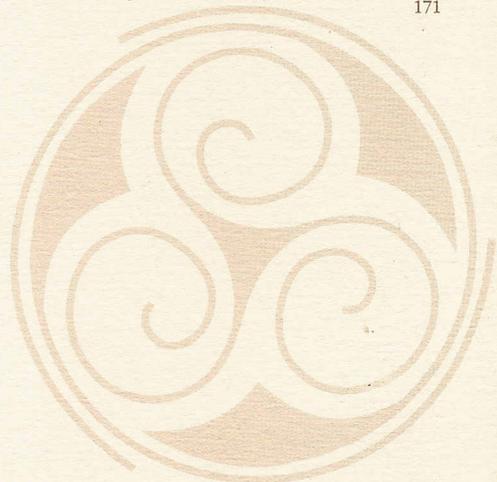
Universidade Jean Piaget de Cabo Verde - Periodicidade: Quadrimestral - Setembro de 2006 - Nº 2

centro de  
desenvolvimento  
empresarial

unidade de  
ciência e  
tecnologia

unidade de  
ciências políticas  
da educação e do  
comportamento

Marco Ribeiro Lamas <i>A Relação Universidade / Sociedade</i>	7
Maria Isabel A. Martins <i>O Papel da Universidade face ao meio envolvente</i>	21
Odair Varela <i>A Ciência e o Repto da «Diversidade de Conhecimentos» em Cabo Verde: O caso da «Extensão» Universitária</i>	29
Francisco Roque, Paulo Lamas, William Yau Awuku, William Yiyi Cobblah, Yanira Monteiro <i>Inteligência emocional</i>	43
Estela P. Ribeiro Lamas, Maria Luísa Bravo Lamas, Maria de Lurdes B. Silva <i>Reorganização da Universidade A Unidade de Ciência e Tecnologia A Unidade de Ciências Políticas da Educação e do Comportamento</i>	63
Jorge Sousa Brito <i>Ciência e Cidadania Por um cidadão cabo-verdiano universal e transdisciplinar</i>	71
José Manuel Couto <i>As Tecnologias Informáticas e a emergência de um novo estilo de Humanidade</i>	79
Rui Macombo <i>Controlo de segurança de barragens, Utilização de Métodos de Retroanálise na identificação de parâmetros relativos a propriedades dos materiais</i>	89
Włodzimierz Józef Szymaniak <i>A redefinição da fonte jornalística na escrita de Ryszard Kapuscinski</i>	97
Jacinto José Estrela <i>A UniPiaget a Comissão de Apoio aos Estudantes Uma opção comprometida com a formação integral</i>	105
Gertrudes Silva Oliveira <i>As relações homem / natureza na promoção de uma cidadania global</i>	113
Carla Indira Carvalho Semedo <i>Noções da alteridade, do "outro"</i>	121
Euclides Manuel Furtado, Edgar Ribeiro Lamas e Estela Pinto Ribeiro Lamas <i>Pedagogia geral – uma experiência em linha Reflexões em forma de balanço final</i>	125
Maria Luísa Lencastre <i>Redes da Prática Pedagógica</i>	139
Maria Adriana Sousa Carvalho <i>António Nóvoa, Marc Depaepe, Erwin V. Jobanningmeir e Diana Soto Arango (Eds.) (1996) Para uma história da educação colonial</i>	149
Maria Helena Morais <i>O ensino público e privado – Conceitos e realidades Uma breve resenha da realidade cabo-verdiana</i>	163
Tito Gonçalves <i>Auto-conceito dos Professores do Ensino Secundário e Ensino Superior O caso da Ilha de Santiago</i>	171



**Director Institucional**  
**Directora Científica**  
**Editor**  
**Coordenadora Executiva**  
**Propriedade e Edição**  
**Distribuição**

António Oliveira Cruz  
Estela Pinto Ribeiro Lamas  
David Ribeiro Lamas  
Maria Luísa Lencastre  
UniPiaget de Cabo Verde  
Campus Universitário da Cidade da Praia  
Caixa Postal 775  
Palmarejo Grande – Cidade da Praia  
Ilha de Santiago  
Cabo Verde  
www.unipiaget.cv  
Tel. +238 2609000  
Fax. +238 2609020

**Concepção**  
**Capa**  
**Composição Gráfica**  
**Impressão**  
**ISSN**

Fernando Baptista Mauia (UniPiaget CV)  
Aristides Lopes da Silva (UniPiaget CV)  
Aristides Lopes da Silva (UniPiaget CV)  
Tipave – Indústrias Gráficas de Aveiro, Lda.  
01/2006 Cabo Verde

**Conselho Científico**

António Oliveira Cruz (Instituto Piaget)  
Brian Hood (University of Sheffield)  
David Ribeiro Lamas (UniPiaget CV)  
Estela Ribeiro Lamas (UniPiaget CV)  
Francesc Solle Parellada (Universidad Politecnica de Barcelona)  
Jorge Sousa Brito (UniPiaget CV)  
José António Baptista (UniPiaget CV)  
José Manuel Touriñám (Universidad de Santiago de Compostela)  
Lourdes Montero Mesa (Universidad de Santiago de Compostela)  
Maria Isabel Martins (UniPiaget CV)  
Miguel Santos Rego (Universidad de Santiago de Compostela)  
Raul Sardinha (Instituto Piaget)  
Sónia Cláudia Sousa (UniPiaget CV)  
Wlodzimierz J. Szymaniak (UniPiaget CV)

António Nóvoa, Marc Depaepe, Erwin V.  
Johanningmeir e Diana Soto Arango (Eds.) (1996)  
*Para uma história da educação colonial*  
*Hacia una historia de la educación colonial*

Uma leitura

Maria Adriana Sousa Carvalho<sup>69</sup>

A obra é composta por três partes: a primeira parte sobre “Ideologias das colonizações e acção educativa”; a segunda parte sobre “Processos de independência e acção educativa” e a terceira aborda a temática “A educação e o outro”.

António Nóvoa apresenta a obra, resultante de comunicações, em português e castelhano, seleccionadas no 15º *Congresso Internacional de História da Educação* (Lisboa, 1993), dedicado ao tema “A educação no encontro dos povos e das culturas: a experiência colonial (séculos XVI-XX)”, que inicia com intervenções proferidas, na sessão inaugural, pelo Profs. José V. de Pina Martins e Joaquim Ferreira Gomes.

José V. de Pina Martins, da Universidade de Lisboa fala da “Educação nos primórdios da humanidade”. Na comunicação, que, modestamente denominou “Apontamentos para um estudo” após precisar os fundamentos do conceito *educação* “no sentido de *formação* do espírito, do carácter, da capacidade específica do homem, de cada homem, para atingir a sua plenitude de humanidade” (p. 14) traça o quadro evolutivo: dos modelos propostos pelo Humanismo ao conceito “liberal” de educação segundo Rabelais, ao naturalismo de Montaigne e ao realismo de Erasmo.

As raízes da cultura e da educação portuguesa e o périplo do ensino em Portugal, do século XVI ao século XX, são as linhas de força da comunicação do Prof. Joaquim Ferreira Gomes, da Universidade de Coimbra.

---

<sup>69</sup> Assistente da UniPiaget, Mestre em Ciências da Educação, especialidade em *História da Educação*, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa e em *Educação e Desenvolvimento Humano*, prossegue os estudos conducentes ao doutoramento, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

## *Ideologias da colonização e acção educativa*

### *A universidade colonial surge num marco de restrições*

A parte I inicia com o texto “Privilegios corporativos *versus* patronato real: el surgimiento de las universidades americanas de la época colonial” da autoria de Enrique González González.

O professor da Universidade Nacional Autónoma de México tece considerações sobre os privilégios e isenções que beneficiaram a universidade colonial e expõe como o direito do patronato – modalidade jurídica adoptada para a fundação das universidades castelhanas, na época moderna – se traduziu na deterioração dos tradicionais privilégios da universidade. Situa o aparecimento das universidades americanas, no marco de restrições e de crescente centralização, que o poder político impôs à tradicional autonomia das corporações de estudos.

### *O processo transculturativo nas ilhas Canárias*

O texto de Teresa González Pérez, da Universidade de La Laguna (Espanha), “Algunas consideraciones sobre la contribucion de los religiosos Franciscanos a la educación en las Islas Canarias” discorre sobre o processo de aculturação espanhola nas ilhas, impulsionado pela colonização missionária.

A autora considera que “el pueblo canario, como cualquier outro pueblo conquistado, recibe la primera educación de manos de la iglesia católica” (p. 59), cuja acção assume uma finalidade civilizadora-evangelizadora. Sublinha que as ordens religiosas, em particular os Franciscanos, revelaram-se instituições educativas de prestígio, conseguindo apoio e afecto popular.

### *Instituições inseridas em terras de conquista*

O estudo “Los claustros de la Real Universidad de México: perspectiva de una Universidad de Doctores (1644-1654)” de Maria Letícia Pérez Puente, da Universidade Nacional Autónoma do México demarca as diferenças, nos órgãos de governo, entre a Universidade do México e a Universidade de Salamanca, modelo referencial e paradigmático.

Na proposta da autora, numa universidade em terra de conquista, “la condición colonial daba lugar a una mayor presión del gobierno virreinal, y hasta de las autoridades eclesiásticas” (p. 61), com prejuízo para a autonomia da instituição. Maria Letícia Pérez analisa o comportamento do “claustro”, instância colegiada, onde a presença e o poder dos estudantes vai declinando a favor dos doutores, civis ou eclesiásticos, que viam no governo da universidade “un sitio idóneo para hacer alianzas políticas, ganar favores de las autoridades públicas, así como prestigio personal” (p. 70).

*A ciência e a consciência processam simultaneamente o acontecer*

A universidade como uma boa fórmula para reforçar a governação espiritual e temporal é uma das abordagens de Luís Celis Muñoz, na comunicação “Autores, textos e ideias en las universidades coloniales de Chile (siglos XVII y XVIII)”.

Na óptica do professor da Pontificia Universidad de Chile, a universidade não entrará em conflito com a sociedade porque as verdades fundamentais estão definidas, num pensar ortodoxo e disciplinado: “la ciencia y la consciencia procesan simultáneamente el acontecer; Aristóteles y la Escolástica seguirán predominando” (p. 77).

Neste contexto, a universidade colonial perpetuou as prescrições oficiais. As disciplinas filosóficas constituíam “una verdadera ciencia de la conducta”, que defendia que “el orden de la sociedad debería ser análogo al de la naturaleza, por tanto, las leyes dadas por los reyes y por la autoridad se explican como necesarias a la felicidad colectiva” (p. 79).

*Uma experiência de escola dualista – “a dos ricos diferente da dos pobres”*

A preocupação pela educação surgiu como o meio capaz de tornar a população dócil e submissa, atendendo à política colonizadora portuguesa (Freire, 1989<sup>70</sup>, p. 28) é a ideia-chave do texto “Canhões, terços e letras: poder e educação no Grão Pará”, da autoria de Alberto Damasceno e Wilson Barroso, da Universidade Federal do Pará (Brasil).

A aprendizagem da língua portuguesa é vista como uma estratégia de conquista. A instrução visava populações diferenciadas: o seminário preparava a elite clerical, o liceu formava a elite laica, o ensino profissional incidia nos “aprendizes menores” e os estabelecimentos de caridade acolhiam os “educandos pobres”. Damasceno e Barroso concluem que foi “sobre esta tecitura de desigualdade social violenta, ainda tão presente e tão a gosto das elites, [que se] construiu a nossa educação” (p. 92).

*No caso português, as Cartilhas para aprender a ler acompanham a empresa da colonização*

A cultura escrita no processo de colonização e de missionação, levanta importantes questões culturais e sociológicas. Quem são os interlocutores? Qual o estatuto do “outro”? Encontro de civilizações ou de macro-civilizações, um combate desequilibrado com sentença de morte ditada à partida? (p. 96)

Justino de Magalhães em “Cultura escrita e missionação” procura respostas a estas questões, teorizando sobre “a comunicação na construção da estrutura colonial”.

---

<sup>70</sup> Freire, Ana Maria (1989). Analfabetismo no Brasil. São Paulo: Cortez.

Analisa a acção dos Beneditinos no Brasil marcada, numa primeira fase, por “uma forte intervenção colonizadora nos aspectos económico e social, associada a uma intervenção religiosa onde as manifestações concretas de culto, estimuladas por uma forte presença musical são um meio de motivação, atracção e conversão dos autóctones” e numa segunda fase, “um reforço da acção intelectual, através da pregação e do ensino” (p. 109).

*Um bom exemplo de encontro de povos e culturas*

Alfredo Jiménez Eguizábal, da Universidade de Salamanca e Pedro Manuel Alonso Maraño, da Universidade de Alcalá de Henares (Espanha), na comunicação “El papel de las universidades en la educación colonial: repercusiones políticas e incidencia social de la reforma dos colégios mayores en la Universidad de Salamanca en el siglo XVIII” analisam os efeitos das reformas do século das Luzes, que comportaram uma revisão crítica da educação tradicional, nos domínios coloniais espanhóis, com um impacto particular em homens ilustrados<sup>71</sup>, “forjadores de nacionalidades” (p. 114). O objecto do estudo enquadra-se na reforma universitária de Carlos III, “que orientaron el progreso y desarrollo de las universidades hispanoamericanas en su siglo de esplendor” (p. 120).

*As resistências também constituíram estratégias de luta*

Após comprovarem que “a exploração dos arquivos portugueses é de fundamental importância para a compreensão do processo educacional no Brasil-Colónia” (p. 123), Elza Nadai, da Universidade de São Paulo, Brasil e Rogério Fernandes, da Universidade de Lisboa em “A instrução pública no Brasil e os arquivos portugueses: pontos de partida para uma investigação” desenvolveram os temas *Instrução pública e financiamento: subsídio literário; Aulas, professores e exames; Instrução pública: espaço laico ou religioso e Instrução pública versus dominação metropolitana*.

Em nota final consideram que “a educação colonial manteve uma relação contraditória com os interesses metropolitanos e a luta pela libertação extrapolou a participação activa e o enfrentamento directo” (pp. 133/4). Os autores concluem que “as resistências também constituíram estratégias de luta que precisam de ser compreendidas em sua conjuntura”. Esta compreensão pressupõe que os documentos (grande parte nos arquivos portugueses) sejam tratados “como objeto de análise, o que implica considerá-los em sua dimensão discursiva, enquanto sujeito da enunciação e considerar o seu destinatário, todos historicamente determinados” (p. 134).

---

<sup>71</sup> Mutis Moreno y Escandón, Belgrano, Caldas, Bello, Pombo, Baquijano, La Torre, Nariño, Roscio e Andújar.

*Nada há mais precioso para o homem do que a liberdade com que Deus o criou*

Purificación Gato Castaño, da Universidade de Extremadura (Espanha), na comunicação intitulada “Medidas que propone Viedma, Intendente de Santa Cruz de la Sierra, en favor del índio, 1784-1810”, apresenta o interessante caso de um agente colonial, o Intendente de Santa Cruz, que denunciou os abusos cometidos contra os índios por clérigos e senhores laicos e defendeu a liberdade do índio, pois estava convencido que “nada es más precioso al hombre que la libertad com que Dios le ha criado” (p. 142). Nos relatórios que enviava às autoridades políticas multiplicou argumentos para rebater a tradicional “incapacidade” do índio, enumerando uma série de virtudes: “son humildes, dóciles, laboriosos, aptos para las artes y oficios, sin ejemplar en su clase” (p. 145).

*A ambivalência diferenciadora-indiferenciadora faz parte do mesmo mecanismo de manutenção das diferenças raciais*

No texto “Percurso da educação colonial no Estado Novo (1950-64)”, Rui Gomes, da Universidade de Lisboa interroga a educação colonial a partir do discurso pedagógico e educativo da *Revista de Ensino*, editada pela Repartição Central dos Serviços de Instrução e pela Direcção dos Serviços de Instrução de Angola, entre 1950 e 1963.

Segundo Rui Gomes, nos anos sessenta (época da guerra colonial e da reforma do ensino primário no Ultramar), consolida-se a passagem dos mecanismos de assimilação-exclusão para os mecanismos de diferenciação e adaptação do ensino dos “indígenas”. Esta adaptação desenvolveu-se nos planos: *axiológico*, que enuncia os juízos de valor sobre o outro, sob a forma de uma hierarquia de caracteres; *praxiológico* que versa a acção de aproximação ou de afastamento do outro, sob a forma de adaptação da acção educativa e, no plano *epistémico*, que confirma ou ignora a identidade do outro, sob a forma de assimilação moral e cultural.

O elenco de cinco princípios da educação colonial do Estado Novo remata o estudo apresentado: (1) *da classificação civilizadora*: os “indígenas” devem ser repartidos segundo as classificações evolutivas baseadas estas na razão e no critério de civilização do colonizador, a idade, o sexo e as técnicas de assimilação que se entendem utilizar; (2) *da utilidade*: os postos escolares, as missões ou os grupos primários devem ter por função principal a transformação do comportamento do indígena, tornando-o útil; (3) *da adaptação da intervenção*: as medidas educativas prescritas devem ser seguidas e modificadas segundo os progressos e retrocessos; (4) *do trabalho como educação*: a educação do “indígena” pelo trabalho é da parte do Estado uma precaução indispensável para assegurar a reprodução do seu investimento no interesse geral e uma obrigação em relação aos colonizados e (5) *do controlo dos “indígenas”*: o regime a seguir pelos “indígenas” em vias de assimilação

deve ser controlado e estar a cargo de pessoal especializado que possua as capacidades morais e técnicas necessários à boa formação de indivíduos.

### *Processos de independência e acção educativa*

*Um período de estudos no exterior sempre constituiu um recurso simbólico grandemente valorizado*

A 2ª parte da obra abre com “Estudos no exterior e construção do espaço de formação no Brasil”, da autoria de Ângela Xavier de Brito, da Universidade René Descartes / Paris V (França). O objectivo da comunicação, baseada num trabalho realizado sobre os estudantes brasileiros em França, “é o de mostrar como as diversas experiências do tipo-*colonizador* contribuíram para a construção do espaço brasileiro de formação, que tipo de atores se implica nelas assim como os interesses e as negociações que eles entabulam nesse processo” (p. 168).

As relações entre o ensino superior brasileiro e os países estrangeiros é analisada em diferentes épocas: (1) 1500-1840, a formação é feita maioritariamente em Portugal, com grande influência da Universidade de Coimbra; (2) 1840-1930, a formação transfere-se gradualmente para o Brasil e afirma-se a hegemonia da França na formação das elites; (3) 1930-1960, as influências estrangeiras são diferenciadas e presentes na criação da universidade brasileira (nos anos trinta havia cerca de 400 estabelecimentos de ensino superior), continuando a França com uma presença marcante; (4) 1960-1975, com a presença americana e a modernização da universidade e (5) 1976-1989, período marcado pela profissionalização das Ciências Sociais no Brasil e pela diversificação da influência estrangeira, com a França empenhada em reconquistar o espaço de formação universitário brasileiro.

Se bem que a influência portuguesa tenha declinado, a partir de 1822, prolongou-se até meados dos anos sessenta na África. Neste sentido a Professora Brito considera que “uma comparação das formas adotadas nesses dois territórios pode sugerir pistas para a compreensão da ação colonial portuguesa na África” (p. 179).

### *Prolegómenos das lutas independentistas*

O século das Luzes marcou o mundo hispânico, traduzido por uma política que visava “mejorar la educación, regenerar la economía del país, fomentar la agricultura y crear una hacienda pública” (p. 183). Na comunicação “Las sociedades económicas de amigos del país en la América Colonial”, Maria Isabel Corts Giner e Maria Consolación Calderón España, da Universidade de Sevilla (Espanha) ilustra esta política educativa com a apresentação do programa das Sociedades Económicas de Amigos del País.

O estudo focaliza um dos aspectos destas sociedades, o seu labor educativo no período colonial, com especial enfoque nas sociedades criadas em Santiago de Cuba, Havana, Porto Rico e no continente americano. A autora afirma que “en la América Colonial las Sociedades Económicas de Amigos del País fueron asociaciones progresistas, que difundieron las nuevas ideas y las técnicas más avanzadas en todos los campos: agricultura, industria, comercio y, sobre todo, en el tema que nos ocupa, la educación, sirviéndose para ello de la prensa periódica” (p. 206), concluído com a referência ao “temor que estas iniciativas suscitaron en algunas autoridades coloniales y en la metrópoli, viendo en ellas los prolegómenos de luchas independentistas” (P. 207).

*Ao lado do projecto de independência forjou-se a convicção que a instrução seria um dos pilares na construção da nação*

Olga Lúcia Zuluaga Garcés, da Universidade de Antioquia (Colômbia) inicia a comunicação “Colombia: la instrucción publica en los primeros años de la Republica”, afirmando que “com sus ojos abiertos y atentos a las “luces del siglo”, la naciente República de Colombia, agobiada por la miseria y destrucción que había dejado la guerra de Independencia, esperaba realizar en la educación<sup>72</sup> una revolución tan completa como la que se había hecho en la organización política de la Republica” (p. 211).

Neste contexto, apresenta-nos as reformas educativas antes e depois do Congresso de Cucuta<sup>73</sup>, referindo-se ao ensino das primeiras letras, às Escolas Normais de Ensino Mútuo, à influência da igreja no ensino, à educação das meninas, que continuou entregues às ordens religiosas, aos Colégios e ao desenvolvimento científico, apesar das múltiplas dificuldades do país. Ao finalizar Olga Zuluaga comprova que a educação primária se incrementou significativamente até 1837, caindo em declínio no período de 1837 a 1864.

*A emancipação do espírito é o grande fim da revolução hispano-americana<sup>74</sup>*

Em “El concepto de emancipacion espiritual en el debate sobre la educacion en Hispanoamérica en la primera mitad del siglo XIX”, Gabriela Ossenbach Sauter, da Universidade Nacional de Educação a Distância (Espanha) tece consideração em torno do conceito *emancipação do espírito*, um processo contínuo que culminará na *independência política*, na qual a educação joga um destacado papel. Na esteira de Andrés Bello, intelectual venezuelano da geração da independência (1.<sup>a</sup> metade do século XIX), a *independência política*, “obra de los guerreros, quedó consumada por la

<sup>72</sup> Cf. José Manuel Restrepo (1824).

<sup>73</sup> Realizado em 1821, que expediu quatro disposições sobre a educação para o estabelecimento das primeiras letras: escolas normais, escolas para meninas nos conventos de religiosas, a reforma dos colégios e casas de educação e a aplicação dos bens dos conventos menores à educação pública.

<sup>74</sup> José Victorino Lastarria, 1867, p. 191.

acción del elemento autóctono de tradición española”, enquanto que a *liberdade civil*, “elemento extraño que se alió al movimiento de independencia política, debía consolidarse y arraigarse lentamente en los duros y tenaces materiales ibéricos” (p. 225).

A reação do liberalismo hispano-americano à herança colonial revela como o século XIX esteve marcado por uma nova identidade cultural, intento em que a extensão da educação pública se viu intensamente envolvida.

*As leis desgraçadamente se humedecem, debilitam e ainda se mancham ao atravessar o imenso oceano, e a elas se substitui a vontade do homem*

Alejandro Avila Fernández e Angel Huerta Martínez, da Universidade de Sevilha (Espanha) em “Política y legislación educativa de España y Cuba en el siglo XIX: Estudio comparado” analisam a legislação educativa que plasmou a da metrópole, mas, por vezes própria, dadas as “circunstancias específicas de estas colonias hicieron aconsejable la implantación de textos legales diferenciadores” (p. 237).

Apresenta-nos dois estudos comparados, o da Lei de Instrução Pública de 1838 para Espanha e o Plano Geral da Instrução Pública para as ilhas Cuba e Porto Rico de 1842 e, o da Lei de Instrução Pública de 1857 para Espanha e o Plano de Estudos de 1863 para a ilha de Cuba.

*São os assimilados, que de um modo geral, assumem a direcção dos movimentos reformistas e humanistas*

Fernando dos Santos Mendonça Gambôa, do Ministério da Cultura (Angola), na comunicação “A educação humanista e os intelectuais angolanos no último quartel do século XIX: o exemplo de José de Fontes Pereira” dá-nos um quadro da sociedade colonial angolana, caracterizada por uma certa mobilidade vertical, que gerou uma elite detentora de poder económico (negros e mestiços) e de uma vasta cultura e que, a partir do último quartel do século XIX, devido a “factores endógenos e exógenos”, perde influência e prestígio.

Neste contexto enquadra-se a figura de Fontes Pereira, com uma acção combativa, na imprensa periódica, em prol da humanização do sistema colonial português e de denúncia da prossecução da escravatura em Angola e dos abusos da administração colonial. A ruptura com o *status* opera-se quando se posicionou “ao lado do soba do Humbe, que levava a cabo uma guerra de carácter defensivo contra o exército português. O epílogo da sua acção cívica foi a revelação do seu “projecto de independência de Angola (1890)”.

*O “entusiasmo pela educação”, como percepção romântica dos problemas da sociedade*

O texto “Nacionalismo e educação no Brasil das décadas de 1920 e 1930” de Marta Maria Chagas de Carvalho, da Universidade de São Paulo aborda o

movimento intelectual, dos anos vinte no Brasil, “que se configurou como propaganda cívica da causa educacional, destinada a operar uma mudança de mentalidade das elites brasileiras, convencendo-as de que na educação residia a solução dos problemas nacionais” (p. 267).

Segundo a autora, *o discurso cívico* da Associação Brasileira de Educação desdobrou-se em duas acepções de civismo: o das “elites” idealistas e votadas às causas nacionais e o civismo do “povo” laborioso e ordeiro, dedicado à produção de riquezas. A representação privilegiada dos males que afectavam a sociedade, “condensa-se no discurso cívico, na imagem de um brasileiro indolente e doente na metáfora de uma amorfia que caracteriza o país, que não se teria firmado como nação” (p. 269).

Em nota final, Marta de Carvalho considera que o “programa de reforma da sociedade [da Associação Brasileira de Educação], através da reforma do homem implicava uma mudança de mentalidade pedagógica que não foram capazes de empreender, dada a resistência organizada que lhe ofereceram os católicos” (p. 273).

*Uma das propriedades universais da educação consiste na transmissão da herança cultural de geração a geração*

Maria Francisca Gomes Ferreira e Zanene Emmanuel Marcelino, da Universidade Agostinho Neto (Angola), em “Políticas educacionais: colonização e independência (caso de Angola)” traçam o quadro evolutivo da educação em Angola, desde “a educação na África pré-colonial”, passando pelo “ensino colonial (séculos XIX-XX)” e culminando com “o sistema educativo pós-independência”.

A situação do sistema educativo pós-independência mereceu um maior detalhe, com a apresentação dos princípios, objectivos e estrutura do sistema educativo. Em síntese, os autores defendem a tese que “os métodos autoritários transmitidos discretamente através do ensino colonial, estão na base da instabilidade política” e que “o espírito individualista tão caro ao pensamento ocidental, acentuou a corrupção da elite dirigente, a sua indiferença ante a miséria das massas e ambição desmesurada para o poder político” (p. 286).

*A educação e o outro*

*O clero corresponde ao sector dos “bons” e os expedicionários á [imagem] dos “maus”*

Diana Soto Arango, investigadora do Conselho Superior de Investigações Científicas (Espanha) em “El encuentro de dos mundos: enseñanza y textos escolares en Colombia” apresenta os resultados de um estudo dos programas de Ciências Sociais e dos conteúdos dos manuais escolares, que segundo Alvarez (1977) “a pesar de los modernos recursos didácticos, en la mayoría de los casos los

manuales continuan siendo los principales instrumentos de trabajo empleados por los maestros para la enseñanza de la historia” (p. 290).

O trabalho apresentado pretendeu estabelecer a articulação entre as imagens das mensagens do texto escolar e o ensino transmitido pelos professores aos estudantes sobre o tema “o encontro dos mundos”, com as seguintes variáveis: *a imagem dos países europeus que chegaram à América, a imagem das personagens que empreenderam as viagens, imagens ambíguas sobre os missionários, imagem da população nativa, imagem do derrube das comunidades indígenas, imagem da escravidão e imagem da mestiçagem.*

Dado a imperiosa necessidade de síntese, destacamos apenas algumas imagens dos diferentes grupos sociais percebidas pelos alunos: o *clero* que corresponde ao sector dos “bons” e os *expedicionários* ao dos “maus”; a *autoridade política* aparece bem intencionada, porém, ineficaz e ao *missionário* ressalta o seu papel de protector do *indígena* ou do indefeso escravo.

*As noções de público e de bem comum geraram o seu contrário: a burla, a camuflagem, a corrupção e o clientelismo*

A professora da Universidade Estadual de Campinas (Brasil), Maria da Glória Gohn aborda o tema “As demandas populares urbanas no Brasil: formas educativas da população (século XVI a XX)”, com o objectivo de reflectir sobre o processo de aprendizagem cultural geral na relação povo-poder, no Brasil colonial.

Os conceitos de *educação e cultura* são delimitados e colocados em articulação. A *educação* é definida como uma forma de ensino/aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos, de forma isolada ou em contacto com grupos e organizações (p. 301) e a *cultura* é concebida como modos, formas e processos de atuação dos homens na história (*idem*).

O ponto de partida do estudo é a análise das tensões e conflitos gerados entre uma administração dominadora, interessada, inicialmente, apenas na extracção de bens e de impostos e a população local heterogénea e carente. O estudo desenvolve-se no arco temporal do século XVI ao século XIX e organiza-se na seguinte categorização: “a relação povo-poder”, “tensões e conflitos populares” e “educação e cultura”.

Em suma, Glória Gohn destaca três ideias-chave: 1) “as noções de público e de bem comum geraram o seu contrário: a burla, a camuflagem, a corrupção e o clientelismo”; 2) “a relação povo-governo-administração foi permeada, ao longo de três séculos, de conflitos e contrariedades” e 3) “o processo de aprendizado gerado junto da população, na leitura realizada no cotidiano, transfigurada com práticas e representações do senso comum, foi o de grande desconfiança em relação a tudo o que é público mas, ao mesmo tempo, de busca de brechas e oportunidades para se

aproveitar deste mesmo setor pois ele propicia a seus integrantes, vantagens, benefícios e oportunidades” (p. 315).

### *Os filhos do sol*

Na comunicação “Lusotropicalismo e contactos culturais em Moçambique (séculos XVI e XVII)”, José A. Orta, da Escola Superior de Educação de Beja situa-nos no Estado do Monomotapa, habitado pelos mocaranga, termo que no seu vocabulário significa *filhos do sol*, povo “que – segundo o Fr. João dos Santos – revelava maior inteligência, mais brandura de maneiras e falava a mais polida língua” (Botelho, 1934). Fala-nos da colonização oficial e de uma outra colonização “bem mais eficaz, à margem e quase sempre contra a própria administração portuguesa” (p. 328). Era uma ocupação individual, isolada e marginal que se intensificava por todo o lado, ao mesmo tempo que produzia a miscigenação. Refere-se ao processo de miscigenação e de cafreização, um dos pilares do sucesso do “Império Colonial Português”, que se estendeu até ao 25 de Abril de 1974.

### *A cultura, como a língua, foi veículo de colonização*

Pilar Gonzalbo Aizpuru, do Colégio de México, em “Educacion, cultura y vida cotidiana en la Nueva España” discorre sobre “educação e evangelização”, que considera objectivos primordiais da colonização. Esclarece que a acção colonizadora hispana não se exercia sobre povos ignorantes ou incultos, mas sobre uma população com uma bagagem cultural que incluía ciências religiosas, conceitos éticos, fórmulas de reverência e de cortesia, técnicas artesanais, normas de comportamento social e atitudes ante a vida e ante a morte” (p. 335).

O texto remata com a afirmação que a cultura indígena sobreviveu preferencialmente em comunidades rurais afastadas da influência directa dos espanhóis. Nas cidades, o mundo indígena penetrou juntamente com os sabores da cozinha local, com os aromas das plantas que adornavam pátios e janelas, com os ritmos que as “nanas” entoavam para ninar os recém-nascidos e com palavras em língua indígena que os crioulos pronunciavam nos primeiros balbuceios” (p. 351).

### *Submetido à situação colonial também o colonizador educa o colonizado*

Será também possível fazer uma leitura da História do ponto de vista da Educação? Esta a questão preliminar do texto “Colonizador-colonizado: uma relação educativa no movimento da história”, de Eliane Marta Teixeira Lopes, da Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil).

Para ilustrar o discurso tecido em torno da “história” e da “educação”, a autora conduz-nos às Inconfidências<sup>75</sup> Mineira (1789), Carioca (1794), Baiana (1789) e

---

<sup>75</sup> Inconfidência é a falta de fidelidade com alguém, particularmente para com o soberano ou com o Estado (p. 355).

Pernambucana (1801), movimentos de luta pela independência. Neste contexto, dá-nos o recorte da relação educativa, a relação entre colonizador e colonizado, que é também uma relação política, sendo que “a política é praticada por ambos os pólos dessa relação antagónica com o objectivo de educar” (p. 357).

O fio discursivo culmina com a apresentação de um dos resultados da dialéctica educativa – “se o colonizador promovia, intencionalmente, essa educação, sequer adivinhava que, ao fazer isso, promovia, ao mesmo tempo, a educação para o insurgimento contra si mesmo” (p. 360).

*A memória oficial é mais “literária” que “científica”*

“Nós e os outros: Portugal e a Guiné-Bissau no ensino e na memória histórica”, da autoria do professor da Universidade de Coimbra, Luís Reis Torgal contrapõe à “história branca” da Guiné e de África, numa perspectiva europocêntrica à “história do colonizado”, num olhar “africocêntrico” e glorificador dos movimentos de libertação e dos seus líderes, nomeadamente Amílcar Cabral.

Reis Torgal reconhece que “as memórias essencialmente expostas, a do colonialismo sobre a Guiné e a anticolonialista sobre Portugal, constituem clichés limites, onde a realidade e o imaginário se confundem” (p. 374). Adianta que “a História é sempre um discurso “científico-literário”, por vezes mais literário que científico – e a memória, sobretudo a memória oficial é mais “literária” que “científica” (p. 375).

*Os públicos a serem enculturados pela escola colonial eram, quase na sua totalidade, semelhantes aos de Portugal*

A última comunicação que se denomina “Entre o exótico e o colonizado: imagens em manuais escolares e livros para crianças no Portugal Imperial (1890-1945)”, da autoria de Luís Vilhena, da Escola Superior de Educação de Santarém, decorre de actividades e reflexões no âmbito do “Projecto Museológico sobre Educação e Infância”.

Abordar a *alteridade* em perspectiva histórica é o problema formulado na pesquisa, que pretende “elucidar o desenvolvimento do processo de construção das imagens que se elaboram relativamente ao Nós colectivo e ao Outro, bem como sobre as tipologias de relacionamento consideradas socialmente adequadas em cada conjuntura histórica” (p. 381).

A abordagem metodológica é “simultaneamente descritiva e interpretativa no terreno *das imagens e modelos apresentados nos livros para crianças, associando os textos ao contexto da sociedade*” (p. 382), a partir de uma amostra significativa de materiais impressos, letrados, que serviam para a socialização das crianças portuguesas.

As notas conclusivas, paradigmáticas como fecho da obra “Para uma história da educação colonial”, conduzem-nos a dois modelos principais – não exclusivos – de visões do Outro, portadores de tradições, de traços e de percursos diferenciados: a do Outro exótico (diferente e por isso estranho) e a do Outro colonizado (conquistado, e por isso dependente, objecto de condescendência variável) (p. 410). O primeiro modelo é designado “republicano”, por ter sido “partilhado por autores que absorveram um certo “ar do tempo” e o segundo, enquadra-se nos “ventos” do período salazarista.

O texto encerra com uma pergunta “Será que a alteralidade, a consciência do Outro, é inevitavelmente geradora de problemas, de conflitos, de questionamentos sobre hierarquia de valores?”, que o torna aberto a outras e futuras interpelações.