

Imagens e miragens do mundo lusófono em manuais escolares de história portugueses: visões do passado, presente e futuro

ROSA CABECINHAS, ALICE BALBÉ, LUÍS CAMANHO & LUÍS CUNHA

Resumo

Os manuais escolares têm constituído um instrumento privilegiado para a disseminação de narrativas hegemónicas sobre o passado e a construção dos referenciais de alteridade, que reificam clivagens abissais entre “nós” e os “outros”. O modo como operam as fronteiras, quais as categorias que em cada momento são convocadas e reificadas, quais as que se esbatem e quais as que se reforçam nos processos sociais em que se fundam são alguns dos aspetos essenciais que importa analisar. Nas últimas décadas, diversos organismos internacionais têm salientado a importância do ensino da história para promover a “interculturalidade”, desmontar “preconceitos” e construir uma “cultura de paz”. Neste capítulo, iremos examinar as representações do “mundo lusófono” nos manuais de história atualmente em vigor no ensino secundário em Portugal. A partir de um modelo teórico transdisciplinar, empreendemos uma análise do discurso, tendo em conta texto (verbal e visual) e contexto. Iremos prestar particular atenção às imagens de pessoas e ao modo como estas são usadas para reforçar ou desafiar representações hegemónicas sobre a história nacional e o futuro das “relações privilegiadas” com os países de língua oficial portuguesa. A partir de um estudo de caso, demonstramos que, apesar da inclusão pontual das “visões do outro” sobre períodos “sensíveis” da história nacional, os manuais continuam a veicular hierarquizações raciais e a reforçar uma visão eurocêntrica e androcêntrica da história, isto é, não se observa uma verdadeira transformação das estruturas narrativas e a descolonização do conhecimento. O mapeamento das ausências e dos silêncios torna evidente um presente marcado pela colonialidade do poder e do saber, e um futuro próximo imaginado como branco e envelhecido.

Palavras-chave: Manuais escolares; Memória histórica; Colonialidade; (In) visibilidades; interseccionalidades.

Abstract:

Textbooks have been a privileged instrument for the dissemination of hegemonic narratives about the past and the construction of referentials of identity and alterity. The way borders operate, which categories are invoked and how they are reified at each moment, which ones are blurred and which ones are reinforced in the textbooks are some of the essential aspects that need to be analysed. In recent decades, several international organizations have stressed the importance of history education to promote “interculturality”, dismantle “prejudices” and build a “culture of peace”. In this chapter, we will examine the representations of the “Lusophone world” in the history textbooks currently used in secondary education in Portugal. Based on a transdisciplinary theoretical model, we will undertake an exploratory analysis, taking into account text (verbal and visual) and context. We will pay particular attention to images of people and how these are used to reinforce or challenge hegemonic representations about national history and the future of the “privileged relations” with Portuguese-speaking countries. Based on a case study, we demonstrate that, despite the occasional inclusion of “visions of the other” about “sensitive” periods of national history, the textbooks continue to convey racial hierarchizations and reinforce a Eurocentric and androcentric vision of history. The mapping of absences and silences makes evident a present marked by the coloniality of power and knowledge.

Keywords: Textbooks; Historical Memory; Coloniality; (In)visibilities; Intersectionalities.

The past is never dead. It's not even past.
William Faulkner, *Requiem for a Nun* (1951)

Exórdio: invisibilidade e silêncio

O quadro escolhido por Jean-François Millet para figurar no Salão de Paris de 1857 causou um enorme escândalo entre os artistas e os frequentadores habituais da mais importante mostra de artes plásticas da cidade e da Europa. Sentindo ainda os ecos da revolução popular de 1848, a burguesia assustada terá achado perigoso e despropositado o protagonismo que o artista dera a algo que existia, mas que devia permanecer invisível. O quadro mostrava um grande plano de três mulheres a recolher os grãos de trigo que tinham ficado no campo após a

colheita. Habituaados à espiritualidade dos quadros religiosos e à grandiosidade das cenas mitológicas, os frequentadores do Salão foram confrontados com a realidade banal, profundamente humana, de três mulheres que se dobram recolhendo o que sobrara depois da colheita. A história da exibição no Salão de Paris de 1857 de *As Respiadoras*, assim se chama a obra que causou tamanho incômodo (Morris, 2020, p. 99), alerta-nos para dois aspetos a que ainda hoje devemos estar atentos, por exemplo quando olhamos os manuais escolares e o seu papel na educação para a cidadania.

O primeiro desses aspetos prende-se com a invisibilização de determinados grupos sociais, sejam eles definidos por critérios de classe, de género, etnicidade ou outros. Nesse apagamento, que nada tem de accidental, podemos observar um instrumento de poder, uma *ars*, ou técnica, que favorece a perpetuação de mundividências hegemónicas. Já Engels (1975) o sublinhara, ao constatar que na laboriosa Manchester do seu tempo os muitos milhares de operários se invisibilizavam nos lugares da cidade que verdadeiramente importavam. Nas palavras de Lefebvre, “a burguesia dessa Inglaterra imperialmente democrática conseguiu uma obra-prima: esconder a si própria o espetáculo da miséria que a ofuscaria, dissimulando ao mesmo tempo a exploração e os seus efeitos” (1972, p. 19). Em meados do século XIX, quando Millet expôs o seu quadro, as sociedades camponesas, saindo de uma secular invisibilidade, tinham-se tornado visíveis na nova narrativa que emergia com o romantismo e que se cruzava com os projetos nacionalistas que emergiam por toda a Europa. Depositárias de um passado idealizado, as comunidades camponesas passaram a ser também personagens em peças literárias, galerias de arte, exposições internacionais.

O segundo aspeto a considerar decorre do modo como o invisível é dado a ver. O polémico quadro de Millet não pecaria apenas por oferecer a boca de cena a três figuras anónimas em detrimento de virtuosas ou heroicas figuras sagradas ou mitológicas. Como se disse, as sociedades camponesas foram-se tornando indispensáveis no modo como cada nação se mostrava às suas congéneres (Thiesse, 2000). Millet teria, porém, ido demasiado longe. Fugindo da representação cordata e útil do “camponês ideal”, substituindo os trajes festivos e evocativos, mostrara uma realidade perigosa, ameaçadora para a estabilidade de uma burguesia que tinha ainda bem presente a força transformadora das revoluções de 1848. Aquilo para que este segundo aspeto nos alerta, então, é para a importância do que está para lá da invisibilidade, já que é fundamental considerar que apenas se torna visível o que se ajusta a modalidades de representação consentidas. Por força de uma rotulagem identitária poderosa, capaz de integrar toda a

diferença na ideia essencialista de *cultura nacional*, o perigo da irredutibilidade transformara-se na virtude da folclorização (e domesticação) dos camponeses. No quadro que expôs no Salão de Paris, Millet abriu portas ao que ali não tinha lugar, ou, dizendo melhor, apenas ali caberia na condição de se apresentar remetido a um silêncio simbólico, ou a repetir apenas a palavra alheia, à semelhança da punição sofrida pela ninfa Eco.

Vindas da sombra para a luz, as respigadoras de Millet cumprem o mesmo desígnio dos *outros* que a história silencia ou diminui, e esta apreciação é tão válida para a arte que figura numa grande exposição ou num museu ou para as ilustrações escolhidas para figurarem num manual escolar. Note-se, que na sua relação com os camponeses, o romantismo oitocentista foi capaz de valorizar como *próprio* o que antes desvalorizava como *outro*, sem deixar de gerir um processo que manteve o essencial da distinção social e política, apenas a mascarando com uma sugestão de pertença cultural. Discutir a visibilidade que é dada ou negada ao *outro* é, foi neste caso, como o é também nos manuais escolares, apenas uma parte da questão. Há uma outra discussão que a antecede e de alguma forma a determina, a que se prende com o processo de construção dos referenciais de alteridade. Do que aí se trata, então, é de perceber o modo como operam as fronteiras, quais as categorias que em cada momento são convocadas e reificadas, quais as que se esbatem e quais as que se reforçam nos processos sociais em que se fundam. Foi com este olhar crítico que nos propusemos analisar os manuais escolares de história em vigor no ensino secundário português.

A demarcação do campo

Nos últimos anos diversos autores têm salientado que é crucial debatermos como o passado colonial é interpretado e como é ensinado nas escolas (Carretero et al., 2017; van Nieuwenhuyse & Valentim, 2018). A complexidade das questões que se colocam nos dias de hoje em todas as áreas de governança, e ao sistema educativo em particular, torna evidente a necessidade de desfazer algumas dicotomias básicas que continuam a estruturar o ensino, como por exemplo, a dicotomia entre as ciências ditas naturais e as ciências sociais e humanidades. No que diz respeito especificamente ao ensino da história, diversos autores salientam a necessidade de desfazer a dicotomia entre a história das sociedades humanas e a chamada “história natural”, aspeto que se torna particularmente relevante quando pensamos naqueles que são hoje considerados os maiores desafios

com que se defronta a humanidade, nomeadamente as alterações climáticas, migrações forçadas, epidemias globais, etc. (e.g. Chakrabarty, 2012).

Assistimos, hoje em dia, a grandes controvérsias sobre o ensino de história. Diferentes tendências podem ser observadas em todo o mundo quanto às formas de operacionalizar uma educação histórica “multicultural”, “cosmopolita” ou “global”, a fim de promover o interconhecimento e uma “cultura de paz” (e.g. Cajani et al., 2019). Porém, a despeito das recomendações de organismos internacionais, mas também pela forma como tais recomendações são concebidas e operacionalizadas, a educação histórica continua a ser uma arena privilegiada do *soft power* do Estado-Nação, visando fomentar o patriotismo (muitas vezes confundido com nacionalismo exacerbado) e convocando uma visão de passado que legitima o regime e as elites do presente (Coelho, 2013; Wertsch, 2002).

A educação histórica, à semelhança de outros aparelhos do Estado, estabelece diretrizes sobre o que deve ser esquecido e o que deve ser lembrado do passado da nação, e também como deve ser lembrado (Cabecinhas et al., 2018; Cunha, 2001; Wagoner et al., 2019), interligando, assim, os sistemas de significado dominantes ou representações sociais hegemónicas (Moscovici, 1988) e as trajetórias e experiências pessoais.

De acordo com Valsiner e Marsico (2019, p. vi), a memória histórica é “socialmente sugerida como fragmentada, superficial e afetivamente aceitando a mensagem hegemónica codificada nas palavras dos pais (sobre os seus tetra-vós), manuais escolares de história e monumentos públicos”. Vários estudos têm demonstrado o impacto a longo-prazo dos livros didáticos nas visões de mundo dos jovens (Ide et al., 2018) e também que estes constituem uma das principais fontes de informação dos jovens sobre história.

Tendo em conta as relações de poder extremamente assimétricas durante o período do imperialismo europeu e a forma como minaram de forma generalizada a riqueza, o bem-estar, a autoestima e a autoconfiança dos povos outrora colonizados, uma das prioridades dos movimentos de libertação tem sido reescrever a história para superar as perspetivas eurocéntricas. No entanto, de acordo com Chakrabarty (1992, pp. 1-2), apesar do desenvolvimento de historiografias alternativas, a Europa funciona “como um referente silencioso no conhecimento histórico”, permanecendo assim como “o sujeito soberano e teórico de todas as histórias”. Como foi salientado em trabalhos anteriores, esse “referente silencioso” opera não só através do texto (conceitos usados para descrever processos e períodos históricos), mas também através das imagens, uma vez que os manuais escolares (não apenas na Europa), geralmente recorrem ao arquivo

colonial (documentos, fotografias, etc.) para ilustrar acontecimentos e figuras históricas (Cabecinhas & Laisse, 2021; Cabecinhas & Mapera, 2020).

Assim, neste capítulo, prestaremos atenção especial às imagens de pessoas e à forma como texto e imagem se reforçam mutuamente ou se contradizem. Tendo em conta uma abordagem decolonial (Quijano, 2000) e interseccional (Cabecinhas & Balbé, 2022; Pereira et al., 2020), foi desenvolvida uma grelha para analisar essas imagens (Balbé et al., 2022), considerando que cada pessoa representada nas imagens pertence a múltiplos grupos sociais (socialmente construídos em termos de nacionalidade, classe social, género, etnicidade, faixa etária, etc.), ocupando posições assimétricas em uma dada sociedade. Por limitações de espaço, neste trabalho iremos focar-nos sobretudo nas representações raciais, discutindo o modo como as imagens são usadas para reforçar ou desafiar representações hegemónicas sobre a história nacional e o futuro das relações “privilegiadas” com os países de língua oficial portuguesa.

A partir de um estudo de caso, demonstramos que, apesar da inclusão pontual das “visões do outro” sobre períodos mais ou menos demarcados da história nacional, os manuais escolares continuam a veicular hierarquizações raciais e a reforçar uma visão eurocêntrica e androcêntrica da história, isto é, não se observa uma verdadeira transformação das estruturas narrativas, promovendo a descolonização do conhecimento.

Como salienta Araújo (2020), a “multiperspetividade” no ensino tem sido encarada como uma forma de responder aos desafios decorrentes de um mundo cada vez mais *globalizado*, visando promover a interculturalidade nas escolas. Assim, o “ensino da história e os manuais escolares deveriam refletir as perspetivas dos diferentes segmentos da sociedade e, portanto, incluir outros pontos de vista – significativamente, para aprender sobre o ‘outro’ e a ‘sua’ história” (Araújo, 2020, pp. 74-75). Em contexto europeu, a multiperspetividade tem sido considerada como uma metodologia adequada para colmatar os problemas decorrentes do etnocentrismo através da inclusão da “história não-Occidental” (Rüsen, 2004, p. 118), abrindo as possibilidades para “uma nova forma de história universal” (p. 119). Tal entendimento, como evidencia Araújo (2020), parece ter subjacente a ideia de que bastaria “adicionar” perspetivas, sem questionar os enquadramentos políticos e epistemológicos subjacentes. Nas palavras da autora,

os debates sobre multiperspetividade são frequentemente reduzidos ao mero contrastar de diferentes pontos de vista, sem qualquer consideração sobre poder e produção de conhecimento, designadamente a relação entre projectos políticos e

epistemológicos. [...] os debates sobre a história e o seu ensino tendem a evadir uma reflexão aprofundada sobre como raça se inscreveu nos imaginários de nação e Europa, desvalorizando, assim, a *produção* (violenta) de nações supostamente homogêneas (ver Goldberg, 2002) nas quais o ‘outro’ deve ser incluído. (Araújo, 2020, p. 75)

Assim, ao naturalizar algumas noções sem discutir a sua complexidade e historicidade, frequentemente tende-se a apresentar a multiperspetividade como uma forma de combater os “excessos de nacionalismo” e “eurocentrismo no ensino da história” sem discutir a “colonialidade do poder” (Quijano, 2000), isto é, as estruturas assimétricas de poder herdadas do colonialismo e o modo como são reificadas no contexto escolar.

Tendo em conta que os escassos estudos sobre as representações do colonialismo nos manuais escolares portugueses se focam sobretudo nas representações do passado, nomeadamente nas representações do período colonial (e.g. Araújo, 2015; Squinelo, et. al, 2018; Valentim & Miguel, 2018), neste estudo decidimos focar a nossa atenção sobre a forma como é representado o presente e projetado o futuro de Portugal e as relações externas com os países de língua oficial portuguesa, uma vez que estes são referidos como “parceiros privilegiados”.

Imagens, clivagens e miragens

Neste trabalho iremos prestar particular atenção às imagens de pessoas e ao modo como estas são usadas para reforçar ou desafiar representações hegemónicas sobre a história nacional e o futuro das relações com os países de língua oficial portuguesa, a forma como é representada (ou não) a diversidade da nação portuguesa e de que forma as imagens sobre os desafios futuros evidenciam ou apagam essa diversidade.

Para o efeito empreendemos uma análise exploratória dos manuais do ensino secundário da Porto Editora por serem os manuais mais usados no ensino da história atualmente em Portugal (Balbé et al., 2022). Neste capítulo, nos focamos no manual do 12º ano, *Um novo Tempo da História. 12º ano. Parte 3. História A* (Couto & Rosas, 2019c), no qual se aborda a história contemporânea, desde o “fim da Guerra Fria”, e que servirá como estudo de caso. As análises comparativas preliminares que realizámos, entretanto, permitem afirmar que as principais tendências aqui observadas são suscetíveis de generalização aos demais manuais de história em vigor. Para ilustrar tais paralelismos, iremos começar por fazer

referência aos manuais escolares dos anos escolares precedentes, nomeadamente o manual do 10º ano, dedicado ao período da Expansão Europeia (séculos XV e XVI), *Um novo Tempo da História. 10º ano. Parte 3. História A* (Couto & Rosas, 2019a), doravante designado H10, e do 11º ano, *Um novo Tempo da História. 11º ano. Parte 3. História A* (Couto & Rosas, 2019b), doravante designado H11, onde se aborda o período entre o “choque dos imperialistas” e as independências das antigas colónias (séculos XIX e XX). Pontualmente, faremos também paralelismos com edições anteriores destes manuais.

O manual do 10º ano abre com um mapa das “Grandes viagens dos Europeus nos séculos XV e XVI” e nas páginas seguintes são apresentadas descrições e imagens do “dinamismo cultural” europeu e do “cosmopolitismo das cidades hispânicas”, nomeadamente Lisboa e Sevilha, onde encontramos a seguinte descrição:

Mercê das navegações portuguesas para os arquipélagos atlânticos, a África, a Índia e o Brasil, *Lisboa transformou-se, nos primeiros anos de Quinhentos, na metrópole comercial do mundo. Qual placa giratória na comunicação entre a Europa, a África, a Ásia (via rota do Cabo) e a recém-descoberta América, o porto de Lisboa espantava pela concentração de navios que o visitavam* (Doc.9). Nele se cruzavam as tripulações das armadas, os soldados, missionários, mercadores e aventureiros que partiam ou chegavam ao Império; os funcionários da Alfândega, da Casa da Guiné e Índia; os mercadores e banqueiros europeus; os humildes carregadores, tantos deles escravos negros. (H10, 2019, p. 16, itálico nosso)

De referir que, à exceção de um dossiê de uma página intitulado “Os escravos”, esta é a única referência a pessoas escravizadas neste módulo designado “A abertura europeia ao Mundo”. No referido dossiê, surge uma imagem denominada “Cena do quotidiano quinhentista” (H10, 2019, p. 22), reprodução de um “Pormenor de uma iluminura do *Livro das Horas de D. Manuel*, c.1517-c.1538”. A ilustração é acompanhada de um texto de Nicolau Clenardo, Carta a Látomo, de 1535, no qual se lê o seguinte:

Os escravos pululam por toda a parte. Portugal está a abarrotar com essa raça de gente. Todo o serviço é feito por negros e mouros cativos. Estou em crer que em Lisboa os escravos e escravas são mais que os portugueses livres de condição. (H10, 2019, p. 22)

No entanto, uma nota no texto refere que se trata de um “evidente exagero de Clenardo: em 1551, Lisboa contaria com 100.000 habitantes, que incluíam 9950 escravos” (H10, 2019, p. 22). Assim, foca-se a atenção dos estudantes para

a questão da desigualdade numérica e não para a questão essencial, a violência quotidiana da escravatura. Isto é, embora se verifique um esforço de incluir fontes e documentos diversos, este é um dos múltiplos exemplos em que se destacam os indicadores numéricos, sem que sejam devidamente contextualizados e discutidos.

As demais unidades do manual do 10º ano visam proporcionar diversas “aprendizagens estruturantes”, entre as quais, “reconhecer o papel de vanguarda dos Portugueses na abertura europeia ao mundo, verificada nos séculos XV e XVI com a Expansão marítima” (H10, 2019, p. 25). As imagens apresentadas nesta são sobretudo naus, caravelas, instrumentos de navegação, mapas, “novas floras e faunas” e imagens sobre o desenvolvimento do conhecimento científico, nomeadamente cosmografia, conhecimento aritmético e o método científico, destacando-se o retrato de Pedro Nunes e de outros cientistas europeus, retratados em um dossiê sobre o renascimento. No que respeita à “produção cultural”, destacam-se “os caminhos abertos pelos humanistas”, a “renovação da espiritualidade e da religiosidade”, e, particularmente relevante para a questão que estamos a abordar, a última unidade deste manual aborda as “Novas Representações da Humanidade”, na qual se confronta “O olhar europeu”, “Na África” e “No Brasil”, e “O olhar do Outro”, “do africano” e “do japonês”. Seguidamente aborda-se “A escravização. Os antecedentes da defesa dos direitos humanos”, com uma página sobre “O transporte dos negros em tumbeiros” (p. 130) e um dossiê de quatro páginas sobre “A escravização dos índios americanos” (H10, 2019, pp.132-135). Não cabe aqui uma análise detalhada destas questões, que foram objeto de importantes contributos anteriores (e.g. Araújo & Maeso, 2013). Numa linha de continuidade com manuais anteriores, como salienta Araújo (2015), a defesa dos direitos humanos é apresentada como uma iniciativa e ação europeia, invisibilizando a luta das pessoas escravizadas.

Na descrição dos “Povos do ‘Novo Mundo’” são reificadas hierarquias coloniais. Embora o corpo do texto tente promover a multiperspetividade e evitar estereótipos flagrantes, as imagens escolhidas e a sua legendagem remetem para comparações assimétricas entre “portugueses”, “indianos”, “japoneses”, “ameríndios” e “africanos”. Enquanto uns são designados a partir de categorizações nacionais (“portugueses”, “indianos”, “japoneses”), outros são designados genericamente como “africanos”, apagando a sua heterogeneidade. A grande clivagem é feita entre “portugueses” e “africanos”, o que se traduz em uma homogeneização assimétrica (Cabecinhas, 2017), isto é, não é uma mera assimetria

entre o “grupo de pertença” (endogrupo) e “grupo dos outros” (exogrupo), já que alguns “outros” são colocados na base da hierarquia racial enquanto outros “outros” são colocados numa posição intermédia, na qual o português, retratado como branco, representa a norma, funcionando como referente “universal” para a noção de pessoa. Além disso, ao mesmo tempo que as imagens reificam uma associação entre “nação” e “raça”, verifica-se igualmente uma associação entre “nação” e “religião”, naturalizando uma narrativa que associa a nação portuguesa ao cristianismo. De facto, a partir das imagens publicadas e do seu tamanho relativo fica evidente que a atenção que é dada ao outro – o espaço que é dado às imagens dos “outros” e a informação personalizada (ou não) que acompanha as imagens –, é diretamente proporcional à distância cultural percebida face à cultura dominante (Cabecinhas, 2017).

De um modo geral, na forma como são descritos o processo de “expansão” e as relações coloniais no manual do 10º ano e as lutas de libertação e as independências africanas no manual do 11º ano, é notório que a narrativa dominante continua a seguir os padrões evidenciados por estudos efetuados com manuais anteriores (Araújo, 2015; Valentim & Miguel, 2018).

O manual *Um novo Tempo da História. Parte 3. História A. 12º ano* (2019), adiante designado H12, corresponde ao módulo “Alterações geoestratégicas, tensões políticas e transformações socioculturais no mundo atual”. Antes de entrarmos no cerne da questão que pretendemos explorar com este estudo de caso – a projeção do futuro –, importa referir brevemente o modo como os países de língua oficial portuguesa são retratados no referido manual.

Na Unidade 1 está incluída uma secção de quatro páginas sobre “A questão de Timor”, na qual são apresentados um mapa, duas cronologias, vários documentos escritos e sete fotografias, cinco das quais com o rosto dos principais “Protagonistas”, dois indonésios e três timorenses (H12, 2019, p. 43). Embora se refira a agência dos timorenses, o que verdadeiramente se destaca é a violência da “invasão Indonésia” e a contribuição de Portugal para o processo de autodeterminação de Timor-Leste, sem referir a violência do colonialismo português naquele território nem as lutas anticoloniais durante o colonialismo português (Cabecinhas, 2019).

No início do relato sobre a “questão de Timor”, o manual destaca que “em 1974, a Revolução dos Cravos agitou também Timor-Leste, que se preparou para encarar o futuro sem Portugal” e que durante o ano de 1975 “(d)emasiado absorvido pela descolonização dos grandes territórios africanos, o nosso país acabou por se retirar de Timor sem reconhecer, formalmente, a legitimidade de um novo

governo” (H12, 2019, p. 42). Refere-se ainda que após a “invasão do território” pela Indonésia, “Portugal corta, de imediato, relações diplomáticas com Jacarta e apela às Nações Unidas, que condenam inequivocamente a ocupação e continuam a considerar Timor-Leste um território não autónomo, sobre administração portuguesa” (pp. 42-43). O manual salienta a importância das imagens captadas pelo repórter Steve Cox (Marques, 2005) que despertaram a atenção internacional sobre Timor-Leste: “a 20 de maio de 2002, numa cerimónia solene que contou com as presenças de Portugal, da Indonésia, dos Estados Unidos e da ONU, entre outras, nasce oficialmente a República Democrática de Timor-Leste” (H12, 2019, p. 45).

Na secção sobre “África na atualidade” destacam-se a pobreza, as doenças e os conflitos. “A pobreza em África” é ilustrada com uma fotografia de uma criança a ler com uma vela “Uma centelha”, *The Economist – The World in 2014*, destacando que

A falta de acesso à energia elétrica significa que as crianças não podem fazer os trabalhos de casa, que a comida se estraga, as mulheres dão à luz alumadas por velas e os cozinhados são feitos em fogões primitivos, usando lenha ou estrume como combustível. (Michael Elliot, “*Lightting up Africa*”, *The Economist - The World in 2014*). (H12, 2019, p.52)

Mapas de África e vários gráficos ilustram a “extrema pobreza”, o “subdesenvolvimento”, e a “ineficácia dos sistemas de saúde”, as principais causas de morte e a epidemia de Ébola (2014). Destaca-se a “degradação das condições de existência” (H12, 2019, p. 55):

“Continente de todos os males”, a África foi atormentada pela fome, pelas epidemias, por ódios étnicos, por ditaduras ferozes. É a única grande região do Globo em que as condições de vida da população não progrediram nas últimas décadas do século XX. [...] Desde sempre muito débeis, as condições dos Africanos degradaram-se pela combinação de um conjunto complexo de fatores. (H12, 2019, p. 55)

Entre esses fatores, o manual destaca o “crescimento acelerado da população”, a “deterioração do valor dos produtos africanos”; as “enormes dívidas externas dos Estados africanos”, e a “dificuldade em canalizar investimentos externos e a diminuição das ajudas internacionais” (H12, 2019, p. 56). Explica-se que “a ‘trilogia negra’ que, outrora, ensombrou a Europa paira ainda sobre a África” (H12, 2019, p. 56), remetendo implicitamente África para um tempo histórico distinto, comparável aos tempos medievais na Europa. Destaca-se o “atraso tecnológico”, a “‘peste’ chegou sob a forma de sida” e o “tribalismo”, conceito que é definido como:

Apego forte a um grupo (étnico, cultural, familiar...), que leva à rejeição dos outros grupos considerados estrangeiros e, muitas vezes, inimigos. O sentimento de pertença a um grupo particular e o acatamento das ordens dadas pelos seus líderes impede a formação da identidade nacional quando, num Estado, coexistem várias ‘tribos.’ (H12, 2019, p.57)

O manual destaca a “instabilidade política: etnias e Estados”, salientando que “Desde a independência que *grande parte dos regimes africanos tem primado pela prepotência, pela corrupção e pelos constantes golpes de força* que, frequentemente, substituem uma ditadura por outra” (H12, p. 57, destaque no original). Para ilustrar, o manual apresenta um excerto de um artigo publicado na edição portuguesa do *Courrier International*, de agosto de 2010, com o título “O cargo mais perigoso do mundo”, no qual se faz referência a ser Chefe de Estado na Guiné-Bissau (H12, p. 56). Na página ao lado, uma fotografia ilustra o “conflito no Darfur. Soldados rebeldes do Movimento de libertação do Sudão, no Darfur, em 2006” e destaca-se que a “persistência de uma sociedade em que os laços tribais se mantêm vivos e fortes tem facilitado as explosões de violência” (H12, 2019, p. 57). Através de textos e imagens, projeta-se uma visão de África atormentada por massacres e conflitos armados, que só sobrevive devido à ajuda humanitária internacional:

A espiral de conflitos que tem dilacerado a África contribui, em muito para o agravamento da miséria das populações. As deslocções em massa deram origem a extensos campos de refugiados, onde grassa a doença e o desamparo. As Nações Unidas multiplicaram as suas intervenções, enviando forças de paz e ajuda humanitária, e o mesmo têm feito numerosas Organizações Não Governamentais (ONG), que prestam auxílio alimentar e sanitário nas zonas mais afetadas. (H12, 2019, p. 58)

Depois, usando uma “estratégia de compensação” (Araújo, 2015) apresenta-se uma exceção, destacando uma notícia do *Le Monde – Afrique L’Envol* (janeiro de 2015) sobre a “primeira multinacional Africana”, na qual se explica que Aliko Dangote é “o homem mais rico de África”. Ao lado, a capa da revista *Forbes* (dezembro 2014): “o nigeriano Aliko Dangote foi escolhido pela revista *Forbes* como “Homem do Ano, 2014”. Segundo o júri da *Forbes* Aliko Dangote é um leão de África no que respeita aos negócios” (H12, p. 58). A seguir, apresentam-se “novas perspetivas” referindo que “na última década a imagem de África alterou-se significativamente” devido “às riquezas do subsolo”, ao reforço da “classe média” e à difusão da tecnologia (telemóvel, internet) no continente.

Termina-se com uma mensagem de esperança: “há hoje uma África jovem, moderna e cosmopolita que pode significar, finalmente, a inversão de uma história de violência e subdesenvolvimento” (H12, 2019, p. 58). É curioso que seja referido que a imagem de África se alterou significativamente, mas não se tenha aproveitado essa oportunidade para desmontar essa imagem, tanto nos textos que são apresentados ao longo desta secção como nas imagens escolhidas.

Também não é estabelecida qualquer articulação entre essa “história de violência e subdesenvolvimento” e a violência colonial, a artificialidade das fronteiras herdadas do colonialismo – que dividiram grupos etnolinguísticos e romperam as estruturas políticas, sociais e familiares existentes –, e que ainda hoje forcem pessoas a migrações consideradas “irregulares”. Nem são estabelecidas as conexões com o tráfico de escravos, o trabalho forçado, a sobreexploração de recursos naturais durante o colonialismo, a imposição de monoculturas e os deslocamentos forçados que ainda hoje são impostos no quadro de investimentos de “ajuda externa” para o “desenvolvimento”.

Outro aspeto a mencionar é a representação da “diversidade biológica em risco” no qual os animais que ilustram a página são, por exemplo, um urso polar, um tigre-siberiano e um panda gigante da China, sem referir nenhuma das diversas espécies ameaçadas no continente africano¹ (búfalos, hipopótamos, girafas, entre outros) nem em regiões mais próximas de Portugal (como o lince-ibérico).

No que toca aos “dinamismos socioculturais”, referem-se as “migrações transnacionais” e a “Cultura hip-hop” (H12, 2019, p. 116), “ao ritmo do rap” apresenta-se a letra de uma canção de Valete, mas a fotografia apresentada é de um “bairro negro de NY”, “Grafitos em Brooklyn”, na qual vemos uma pessoa de costas a pintar uma parede. Perde-se, assim, a oportunidade para ilustrar, com rosto e com nome, a importância e o dinamismo da luta antirracista em contexto nacional, através da cultura hip-hop e não só.

Portugal e o futuro do “mundo lusófono”

A Unidade 3 – “Portugal no novo quadro internacional”, integra dois “conteúdos de aprofundamento”: a “integração europeia e as suas implicações”; e as “relações com os países lusófonos e com a área ibero-americana” (H12, 2019, p. 121). Embora seja muito pertinente, neste trabalho não iremos aprofundar a questão

1 Ainda que o único mapa que ilustra “a diversidade biológica em risco” seja do continente africano, indicando a percentagem anual de diminuição da cobertura florestal.

da “integração europeia”, que foi objeto de um estudo internacional recente, no qual se compararam os conteúdos dos manuais de história de vários países europeus (Sakki et al., 2021). Assim, focaremos na secção sobre as “relações com os países lusófonos e com a área ibero-americana”, convocando pontualmente outras secções do mesmo manual, para efeitos comparativos, nomeadamente as imagens que são incluídas na secção sobre a “integração europeia e as suas implicações” para ilustrar as “transformações demográficas, sociais e culturais” (p. 126 e seguintes), nas quais encontramos testemunhos e fotografias referentes ao “Prestígio democrático”: fotografias individuais de Durão Barroso e António Guterres e uma “foto comemorativa da assinatura do Tratado de Lisboa (2017)” (H12, 2019, p. 129).

No que se refere às “dificuldades do terceiro milénio” (p. 126), o manual aborda as “transformações demográficas” (p. 127), tema que é ilustrado a partir de uma figura composta por duas fotografias (Figura 1). A primeira, “Cada vez mais idosos”, mostra os “nacionais” (homens brancos) e a segunda mostra “Imigrantes na fila para a legalização (1993)”, com a seguinte legenda “Desde os anos 90, Portugal apresenta uma população envelhecida. Cabe à *imigração* dos PALOP, da Europa de Leste, do Brasil, da China e Paquistão, entre outros, revitalizar a pirâmide demográfica” (H12, 2019, p. 127).

Sem nunca ter deixado de ser um país de emigrantes, Portugal adquire uma atratividade jamais conseguida, tornando-se, desde os anos 90, o porto de abrigo para populações oriundas dos países lusófonos, do Brasil e do Leste europeu. Já no terceiro milénio, o país confronta-se com o empreendedorismo da comunidade chinesa nas lides do comércio a retalho. (H12, 2019, p.127, destaques no original)

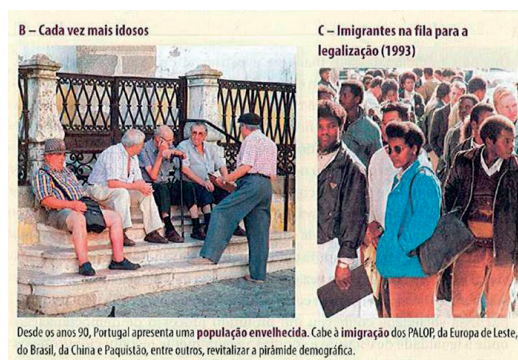


Figura 1: Transformações demográficas (H12, 2019, p.127)

Não há nenhuma referência explícita à cor da pele, mas o contraste das duas fotografias colocadas sob a mesma legenda evidencia claramente a clivagem racial – *nós brancos, eles negros*.

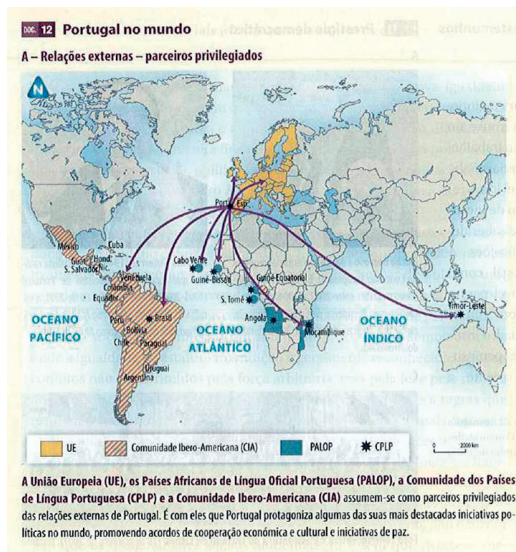


Figura 2: Portugal no mundo (H12, 2019, p.130)

Ao abordar a integração a União Europeia, o manual destaca um excerto do discurso de Mário Soares por ocasião da assinatura do tratado de Adesão de Portugal às Comunidades Europeias (12 de junho de 1985), no qual “as relações com os países lusófonos e com a área ibero-americana” são apresentadas como “uma mais-valia para a Europa comunitária”:

A vocação para o diálogo Norte-Sul que a Comunidade Europeia já possuía fica agora grandemente reforçada com a entrada de Portugal e de Espanha, países cuja história foi tecida no contacto com povos e civilizações de outros continentes que tanto contribuíram para a difusão dos valores europeus no mundo e cujos idiomas são hoje falados por cerca de 400 milhões de seres humanos. Portugal, para quem os laços de fraternidade com os países africanos de expressão portuguesa e com o Brasil revestem primordial importância, está certo de que a sua entrada na CEE contribuirá para criar um novo dinamismo de cooperação da Europa comunitária com a África e com a América Latina. (H12, 2019, p. 130)

Parece ser precisamente essa “mais-valia” que se pretende ilustrar nesta unidade, projetando assim a distintividade positiva (Tajfel, 1978) da nação, ao mesmo tempo que se homogeneiza os povos com quem alegadamente foram construídos “laços de fraternidade”. No entanto, o texto e as fotografias escolhidas mostram que nem todos os “países lusófonos” são alvo da mesma atenção. Na hierarquia da atenção (ver Cabecinhas, 2017) para a construção do futuro o manual destaca o Brasil e Angola. Alguns dos países africanos de língua oficial portuguesa não são sequer mencionados ou, quando são, são evocados de forma genérica como PALOP.



Figura 3: Portugal e os PALOP (H12, 2019, p.131)

O título da fotografia é “Portugal e os PALOP”, mas são apresentadas apenas duas pessoas, com a legenda a explicar, “o presidente da República de Angola, José Eduardo dos Santos, e o primeiro-ministro português, José Sócrates (...) para celebração de uma parceria estratégica”, o investimento de Portugal “na área das energias e infraestruturas ficando ainda decidida a criação de um novo Banco de Fomento em Angola”.

Ao lado, um excerto do texto de Nicolau Santos, “A árvore das patacas”, publicado no jornal *Expresso* (2009-03-14), faz o resumo dos benefícios mútuos de tal parceria: “Portugal necessita muito de Angola do ponto de vista económico. Mas Angola precisa muito de Portugal para se internacionalizar e ganhar credibilidade externa”. Ou seja, mais uma vez veicula-se implicitamente a ideia de que Portugal representa a civilização e o progresso enquanto Angola se resume a recursos naturais, neste caso o petróleo. Assim, reifica-se que *nós* representamos a *cultura*, enquanto *eles* representam a *natureza* (Deschamps et al., 2005).

O manual apresenta diversos gráficos referentes às relações comerciais com os países de língua oficial portuguesa, por exemplo, o “Investimento português nos PALOP e em Timor-Leste (2002-2010)” (p. 130) e as “exportações e importações de Portugal para os países da CPLP, em 2010” (p. 132). São também apresentados dados estatísticos sobre o número de falantes de língua portuguesa: “Lusófonos no mundo (2014) – em milhões”; “lusófonos nativos/ Países da CPLP (excetua-se a Guiné-Equatorial)” e “Comunidades lusófonas espalhadas pelo mundo”.

Na secção “O mundo lusófono. Portugal e os PALOP” salienta-se o seguinte:

Cicatrizadas as feridas da descolonização, Portugal e as suas ex-colónias reaproximam-se. O processo mostra-se particularmente delicado porque Portugal é, hoje, um país essencialmente europeu e as ex-colónias se apresentam com economias precárias – apesar de subidas apreciáveis no crescimento, como é caso de Angola – e, algumas, ainda dominadas pela instabilidade política. [...] Angola é, de longe, o mais importante parceiro comercial nos PALOP, absorvendo cerca de 80% das nossas exportações para aquela área. *Já com Moçambique, que gravita na órbita da África do Sul e aderiu à Commonwealth, a situação revela-se mais problemática.* Tende a melhorar desde 1996, quando o país entrou para a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Cabo Verde, que mantém importância geoestratégica, é um dos países mais empenhados no aprofundamento dos laços linguísticos e culturais no seio da CPLP. São Tomé e Príncipe procura que a inserção na comunidade lusófona ajude o país a ultrapassar o isolamento geográfico e a escassez de recursos. *Quanto à Guiné-Bissau, com um percurso político complicado, surge encravada numa área essencialmente francófona, o que constitui, à partida, um handicap.* (H12, 2019, p.131, itálico nosso)

Esta descrição pode ser sujeita a múltiplas interpretações e não nos cabe antecipar como é interpretada em diferentes contextos e por parte de estudantes com diversas origens. Se por um lado esta descrição revela otimismo acerca da

cicatrização das “feridas da descolonização”, por outro, parece deixar subentender um ressentimento em relação aos “parceiros estratégicos” que – tal como Portugal –, optaram por estabelecer outras parcerias estratégicas. Se estas descrições sobre a alegada relação “problemática” com Moçambique ou o alegado “handicap” da Guiné-Bissau estivessem incluídas em documento para analisar e a debater em sala de aula poderiam constituir um exercício importante, mas dado que fazem parte do texto explicativo do próprio manual, é difícil imaginar como tais descrições podem ajudar a desmontar “preconceitos” e a promover a interculturalidade e o respeito mútuo. A partir desta descrição, parece que essas nações só importam na medida em que nos fornecem matérias-primas essenciais e/ou que gravitam na órbita de influência portuguesa.

O texto explicativo do manual enfatiza que:

Com todos aqueles países Portugal tem firmado protocolos de *assistência e cooperação para o desenvolvimento* [...] As áreas abrangidas pela cooperação incluem a economia, a promoção da língua e da educação, a ciência, a técnica, a cultura, a diplomacia, o sistema judiciário, a formação de recursos humanos. Desde 2003, cabe ao Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) a cooperação da ajuda externa portuguesa, essencialmente dirigida aos PALOP e a Timor-Leste. (H12, 2019, p. 132, itálico nosso).

Esta descrição, ao enfatizar a “assistência e cooperação para o desenvolvimento”, ao mesmo tempo que reforça o posicionamento Portugal na alegada hierarquia de desenvolvimento, dá continuidade a um preconceito paternalista e reforça a dependência dos “pobres”, destacando assim a alegada benevolência nacional. Fica claro que se desenha uma linha abissal entre Portugal e os “PALOP e Timor-Leste”, homogeneizados na base da hierarquia simbólica.

O manual acrescenta que “no contexto das relações externas portuguesas, o Brasil constitui um caso à parte” (H12, p. 132). O relacionamento entre Portugal e Brasil é ilustrado com uma fotografia do “cumprimento fraterno entre Cavaco Silva e Lula da Silva, os presidentes da República de Portugal e Brasil, respetivamente (julho de 2008)”, destacando “os laços históricos e culturais que unem os novos povos (...) e o aumento dos investimentos económicos de lado a lado”. (da entrevista ao presidente Luís Inácio da Silva, jornal Expresso (2006-08-05). (H12, 2019, p. 132).



Figura 4: O relacionamento com o Brasil (H12, 2019, p.132)

Depois de mencionar as relações económicas e os acordos comerciais entre os dois países, refere-se a forte ligação entre os dois países:

A consolidar aquele intercâmbio encontram-se os significativos fluxos migratórios entre os dois países, bem como as ligações culturais que unem portugueses e brasileiros. Laços familiares, programas de televisão, espetáculos, exposições, congressos e colóquios não deixam de ser fatores de aproximação entre os dois povos que a História apelida de irmãos. (H12, 2019, p.133)

O manual refere que a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) constitui “uma *comunidade policêntrica* (os membros têm igualdade soberana e, de dois em dois anos, um deles assume a presidência), *multiétnica* e *multicultural*, abrangendo um universo superior a 250 milhões de pessoas” (H12, 2019, p.133, destaques no original).

Apesar desta referência explícita ao caráter “policêntrico” da CPLP, ao compararmos as descrições do Brasil com as descrições dos “PALOP e Timor-Leste” fica claro que se desenha uma linha abissal entre Portugal e Brasil, representados no “cumprimento fraterno” entre dois chefes de estado, e os demais países, que não surgem nas fotografias. Particularmente gritante é a ausência de qualquer referência, neste contexto, aos importantes fluxos migratórios entre os países africanos de língua oficial portuguesa e Portugal.

Mais à frente, é apresentado um documento sobre “A aposta da CPLP na lusofonia”, com a seguinte legenda:

Inauguração da nova sede da CPLP em Lisboa, com o presidente da República Cavaco Silva, e o primeiro-ministro, Passos Coelho, como anfitriões (fevereiro de 2012). A cerimónia contou com a presença de chefes de Estados fundadores da CPLP, como foi o caso do português Jorge Sampaio. (H12, 2019, p.133)



Figura 5: A aposta da CPLP na lusofonia. Inauguração da nova sede da CPLP em Lisboa (H12, 2019, p. 133)

Assim, ao mesmo tempo em que o texto do manual realça a “aposta na lusofonia”, a legenda da fotografia apenas menciona os nomes das três personalidades portuguesas e os chefes de estado dos demais países não são nomeados, nem na legenda da fotografia nem no texto explicativo. Ou seja, embora visíveis na fotografia como representantes da alegada “lusofonia”, os “parceiros” são invisibilizados através da sua não nomeação: e os demais rostos brancos são nomeados, os rostos negros são tornados anónimos, nomeadamente o Vice-presidente de Angola, Fernando Dias da Piedade dos Santos – que na altura também representava a Presidência da Conferência de Chefes de Estados e de Governo da CPLP –, Pedro Pires, então presidente de Cabo Verde, e Joaquim Chissano, então presidente de Moçambique.



Figura 6: Portugal e a Comunidade Ibero-Americana (H12, 2019, p. 134)

Noutro caso, apenas são nomeados os líderes que estão na primeira fila, uma forma de destacar a notoriedade do primeiro-ministro português, ao lado de Fidel Castro. Com a exceção do líder cubano e do líder brasileiro, não se faz qualquer menção aos demais países da Comunidade Ibero-Americana, apesar de o texto afirmar que são “parceiros privilegiados”. Assim, as fotografias, e a sua legendagem, reproduzem hierarquias de poder de uma ordem mundial na qual o Sul é colocado em posição subalterna.

O manual finaliza com um dossiê sobre “Portugal na Europa comunitária: contributos para um debate”, no qual se refere que:

A integração na Europa comunitária marca o início de uma nova era na história contemporânea de Portugal. O país transfigurou-se, como todos reconhecem. Mas quando os frutos da prosperidade parecem ter vindo para ficar, *havia quem apontasse o dedo às ameaças perfiladas no horizonte*. (H12, 2019, p. 135, *italico nosso*)

De seguida manual apresenta dois documentos principais, “A reflexão de Mário Soares (1998)” e “A reflexão de Fernando Rosas (1998)”, ambos ilustrados com a respetiva fotografia. Mais uma vez, para debater os desafios, são convocados apenas homens brancos.

O texto referente à “reflexão de Mário Soares” consiste em excertos do discurso de Mário Soares intitulado “Portugal depois do fim do ‘Império’ – balanços

e perspectivas para o próximo milénio” (em *Os Portugueses e os desafios para o próximo milénio*, (coord. F. Rosas e M.F. Rollo). Ed Pavilhão de Portugal Expo’98 e Assírio e Alvim).

Portugal é hoje um país moderno, seguro do seu rumo nacional e das suas instituições, legitimadas pelo voto popular, em pleno desenvolvimento, livre, tolerante, aberto ao exterior, prestigiado no Mundo. O ciclo de isolamento internacional – do ‘orgulhosamente sós’, de Salazar – e da lenta decadência e estagnação foi interrompido, iniciando-se uma nova e promissora fase de progresso. Portugal [...] é hoje uma nação muito mais próspera, rica e progressiva, incomparavelmente mais do que quando dispunha de um vasto império colonial e na realidade não passava de uma potência colonizadora ela própria colonizada e altamente dependente. (H12, 2019, p. 135)

O texto referente à “reflexão de Fernando Rosas” consiste em excertos do texto intitulado “Depois do fim do Império”. Nesse texto refere-se, entre outras ameaças, a “invasão silenciosa’ dos imigrantes oriundos do leste europeu e sobretudo África, fugidos ao desespero da guerra, da doença, da fome e da miséria inomináveis dos seus países de origem” (H12, p. 136). Se não for devidamente contextualizada, esta referência à “invasão silenciosa” corre o risco de servir para reforçar a imagem de África como continente homogéneo e sem esperança, marcado pelo “desespero da guerra, da doença, da fome e da miséria inomináveis” e a imagem dos imigrantes como uma ameaça económica, securitária e sanitária (percebidos como um fardo económico para o país além de um risco para a saúde pública, discursos que atualmente, no contexto da crise pandémica, fervilham nas redes sociais).

O dossiê termina com um conjunto de quatro fotografias referentes a manifestações de trabalhadores, em Portugal e no estrangeiro, em virtude da crise económica. Em uma das fotografias, intitulada “Produtores de carne cortam uma estrada (1991)”, podemos ver vários homens em contexto rural. Numa outra, vemos uma manifestação de “pescadores portugueses e espanhóis contra as restrições de pesca no Canadá” (1995), e em outra “Agricultores deitam fora maçãs importadas de Espanha” (1993).

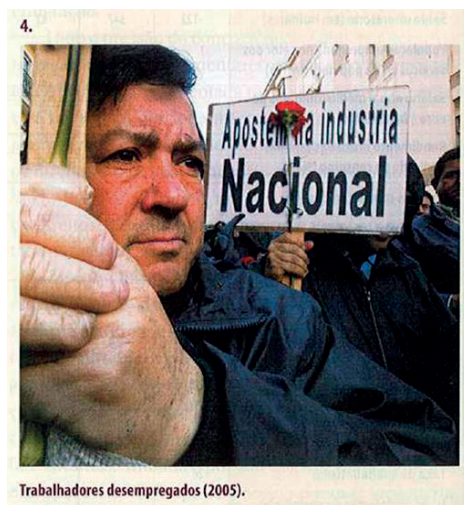


Figura 7: Manifestações (H12, 2019, p.138)

Na quarta fotografia, intitulada “Trabalhadores desempregados (2005)”, vemos um rosto em grande plano que ilustra a luta (homem branco de meia-idade) e um cartaz em que se lê “Apostem na indústria nacional”, juntamente com um cravo vermelho, veiculando implicitamente a ideia que as promessas de Abril estão por cumprir.

Imaginamos que estas fotografias foram escolhidas para dar conta das ameaças que se colocam à vida dos camponeses, pescadores, operários, e outras classes desfavorecidas. Estas pessoas anónimas visam ilustrar os Desafios do Milénio e as ameaças que os portugueses enfrentam no futuro assim como as suas lutas. Quando constatamos que todas as pessoas cujo rosto é perceptível na fotografia são homens brancos e de meia-idade, ficam evidentes as muitas ausências a mapear e os silêncios que (ainda) figuram nos manuais escolares em vigor. Tais imagens remetem-nos para um futuro próximo que aparentemente inclui várias classes sociais, mas em que apenas os homens brancos importam. Assim, o futuro que se projeta é masculino, branco e envelhecido.

Posfácio para um começo

O que ensaiamos neste texto sinaliza um início de caminho. Perceber como se definem as narrativas históricas tornadas hegemónicas implica penetrar num dos núcleos em que se funda o sentido de pertença e de exclusão, também no universo

onde se definem os lugares que cabem a cada agente social na topografia dos poderes fáticos e simbólicos. Os manuais escolares são importantes pela centralidade que ocupam na educação formal mas também, antes disso e mais importante ainda, no contributo que dão à formação cidadã. Podemos estudá-los numa visão retrospectiva, o que nos guia para processos históricos encerrados, mas podemos também olhá-los naquilo que são hoje, dessa forma fazendo deles notáveis analisadores das tendências ainda em esboço. Ou seja, a análise das transformações que os manuais vão sofrendo oferece-nos valiosas indicações não apenas do modo como pensamos o passado, mas também da configuração do nosso presente e da projeção do futuro. Nenhum manual escolar é neutro, mas perceber a *forma que o enforma* é sempre um desafio complexo, que pretendemos retomar em trabalhos futuros.

Na consideração da *forma que enforma* um manual escolar desembocamos sempre, de uma forma ou de outra, naquilo a que chamamos *cultura*. Bem sabemos que tal comporta riscos. Por exemplo, para Lila Abu-Lughod (1991) a focalização nesse substantivo conduz a um beco sem saída: a cultura mais não é que um sucedâneo do conceito de raça, ligado, tal como este, a processos de hegemonização e correspondente subalternização, o que, reconheça-se, a leitura dos manuais (mais de uns que de outros) tende a corroborar. Porém, o abandono do conceito de cultura como instrumento teórico, assente na convicção de não é possível pensar em cultura sem pensar em essencialização, ou seja, sem o desligar dos processos de reificação de identidades sociais, empurra-nos para um terreno vazio. Pensemos nos manuais e na leitura que deles fazemos. É frequente que neles nos confrontemos com uma coerência excessiva, porque artificial, dos grupos aí representados, mas a sua desconstrução crítica incorre muitas vezes em processos paralelos de reificação. Talvez precisemos, com isso voltando à evocação de Jean-François Millet, de introduzir na investigação o respigo: percorrer o campo cultivado e já ceifado, procurando o que a investigação foi deixando para trás – pistas, indícios, sinais, marcadores esquecidos que podem oferecer novos começos.

Agradecimento

Este artigo foi financiado no âmbito da “Knowledge for Development Initiative”, pela Rede Aga Khan para o Desenvolvimento e pela FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, IP (no 333162622), no contexto do projeto “Memories, cultures and identities: how the past weights on the present-day intercultural relations in Mozambique and Portugal?”.

Referências

- ABU-LUGHOD, L. (1991). Writing Against Culture. In R. Fox (ed.), *Recapturing anthropology. Working in the present* (pp. 137-162). School of American Research Press.
- ARAÚJO, M. (2015). Adicionar sem agitar: Multiperspectivismo e o ensino da História (Anti-) Colonial. In A.C. Ferreira (Org.) *Políticas e práxis da educação nas perspectivas e em contextos pós-coloniais* (pp. 12-25). Edições UniCV.
- ARAÚJO, M. (2020). Os ‘compridos narizes’ dos portugueses: Expo’98, manuais escolares e história em multiperspectividade. *Revista Língua-Lugar*, 1, 66-85. <https://doi.org/10.34913/journals/lingua-lugar.2020.e208>
- ARAÚJO, M. & MAESO, S. (2013). A presença ausente do racial: discursos políticos e pedagógicos sobre História, “Portugal” e (pós-)colonialismo. *Educar em Revista*, 47, 145-171.
- BALBÉ, A., CAMANHO, L., TRINDADE, E. & CABECINHAS, R. (2022). Representações visuais nos manuais escolares: uma proposta de análise. In M. L. Martins, A. Balbé, I. Macedo & E. Mabasso (Eds.), *Portugal e Moçambique – Travessias identitárias e imaginários do passado e do presente* (pp. 127-150). Humus.
- CABECINHAS, R. (2017). *Preto e Branco. A naturalização da discriminação racial*. Húmus, (2ª edição). http://www.lasics.uminho.pt/ojs/index.php/cecs_ebooks/issue/view/233
- CABECINHAS, R. (2019). Luso(A)fonias. Memórias cruzadas sobre o colonialismo português. *Estudos Ibero-Americanos*, 45(2), 16-25. <http://hdl.handle.net/1822/60989>
- CABECINHAS, R. & BALBÉ A. (2022). Qui veut être invisibilisée? Les femmes en tant qu’adendum dans les manuels scolaires de l’histoire en vigueur dans l’enseignement portugais. *DIDACTICA HISTORICA*, 8, 77-83.
- CABECINHAS, R. & LAISSE, S. (2021). “Quem quer ser apagada?” Imagens de mulheres em manuais de história no ensino em contexto moçambicano. *Vista*, 8. <https://doi.org/10.21814/vista.3517>
- CABECINHAS, R., MACEDO, I., JAMAL, C., & SÁ, A. (2018). Representations of European Colonialism, African Resistance, and Liberation Struggles in Mozambican History Curricula and Textbooks (pp. 217-237). In K. Van Nieuwenhuysse, & J. P. Valentim (Eds.). *The Colonial Past in History Textbooks – Historical and Social Psychological Perspectives*. Information Age Publishing.
- CABECINHAS, R. & MAPERA, M. (2020) Decolonizing images? The Libertations Script in Mozambican history textbooks. *Yesterday & Today*, 24, 1-27. <https://doi.org/10.17159/2223-0386/2020/n24a1>
- CAJANI, L., LÄSSIG, S. & REPOUSSI, M. (2019) *The Palgrave Handbook of Conflict and History Education in the Post-Cold War Era*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-05722-0>
- CARRETERO, M., BERGER, S. & GREVER, M. (2017). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. Springer. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4>

- CHAKRABARTY, D. (2012). Postcolonial Studies and the Challenge of Climate Change. *New Literary History*, 43(1), 1-18.
- COELHO, J.P.B. (2013). Politics and Contemporary History in Mozambique: A Set of Epistemological Notes. *Kronos*, 39(1), 20-31.
- COUTO, C. & ROSAS, M. A. M. (2019a). *Um novo tempo da História A 10.ºAno*. Porto Editora.
- COUTO, C. & ROSAS, M. A. M. (2019b). *Um novo tempo da História A 11.ºAno*. Porto Editora.
- COUTO, C. & ROSAS, M. A. M. (2019c). *Um novo tempo da História A 12.ºAno*. Porto Editora.
- CUNHA, L. (2001). *A Nação nas malhas da sua identidade: O Estado Novo e a construção da identidade nacional*. Afrontamento.
- DESCHAMPS, J. C., VALA, J., MARINHO, C., LOPES, R. C., & CABECINHAS, R. (2005). Inter-group relations, racism and attribution of natural and cultural traits. *Psicología Política*, 30, 27-39. <http://hdl.handle.net/1822/2710>
- ENGELS, F. (1975). *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, Afrontamento.
- IDE, T., KIRCHHEIMER, J. & BENTROVATO, D. (2018). School textbooks, peace and conflict: an introduction, *Global Change, Peace & Security*, 30(3), 287-294. <http://doi.org/10.1080/14781158.2018.1505717>
- KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. (2001). *Multimodal: The modes and media of contemporary communication discourse*. Arnold.
- LEFEBVRE, H. (1972). *O Pensamento Marxista e a Cidade*. Ulisseia, s.d.
- MARQUES, R. (2005). *Timor-Leste: o agendamento mediático*. Porto Editora.
- MORRIS, D. (2020). *Poses. Linguagem corporal na arte*. Bizâncio.
- MOSCOVICI, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18(3), 211-250.
- PEREIRA, A. C., SALES, M. & CABECINHAS, R. (2020). (In)visibilidades: imagem e racismo. *Vista*, 6, 9-19. <http://hdl.handle.net/1822/65805>
- QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. *Journal of world-systems research*, 6(2), 342-386.
- RÜSEN, J. (2004). How to Overcome Ethnocentrism: Approaches to a Culture of Recognition by History in the Twenty-First Century. *History & Theory*, 43, 118-129. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2303.2004.00301.x>
- SAKKI, I., HAKOKÖNGÄS, E., BRESCÓ, I. B., CSERTÓ, I., KELLO, K., MIGUEL, I., O'MAHONEY, J., PÓLYA, T. & VALENTIM, J. P. (2021). European unification as lived memory: Shared and diverse representations in textbooks of six countries. *Asian Journal of Social Psychology*, 24(3), 315-335. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12448>
- SQUINELO, A., SOLÉ, G. & BARCA, I. (2018). Manuais didáticos de história e o conceito de escravidão: estudo comparativo de Brasil e Portugal. In G. Solé, & I. Barca (Eds), *O manual escolar no ensino de história. Visões historiográficas e didáticas* (pp. 138-162). APH (edição digital).

- THIESSE, A.-M. (2000). *A Criação das identidades nacionais*. Temas & Debates.
- VALENTIM, J.P. & MIGUEL, I. (2018). Colonialism in Portuguese History textbooks: A diachronic psychosocial study. In K. van Nieuwenhuysse, & J. P. Valentim (Eds.), *The colonial pasts in history textbooks. Historical and social psychological perspectives* (pp. 133-154). Information Age Publishing.
- VALSINER, J. & MARSICO, G. (2019). Remembering in Context: Guidance for Feeling. In B. Wagoner, I. Brescó, & S. H. Awad *Remembering as a Cultural Process* (pp. v-vii). Springer.
- VAN NIEUWENHUYSE, K. & VALENTIM, J. P. (2018) *The Colonial Past in History Textbooks: Historical and Social Psychological Perspectives*. Information Age Publishing.
- WAGONER, B., BRESCÓ, I. & AWAD, S. H. (2019) *Remembering as a Cultural Process*. Springer.
- WERTSCH, J.V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press.

Nota biográfica dos autores

Rosa Cabecinhas

Professora no Departamento de Ciências da Comunicação, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho e investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Tem desenvolvido investigação de natureza interdisciplinar e integra várias associações nacionais e internacionais nas áreas da comunicação, psicologia, educação e estudos culturais. Os seus principais interesses de investigação conjugam as áreas da comunicação intercultural, memória social, representações sociais, identidades sociais e discriminação social. Entre as suas obras, destacam-se os livros “Preto e Branco: A naturalização da discriminação racial” (2017, 2ª edição) e, em co-autoria, “Comunicação Intercultural: Perspectivas, Dilemas e Desafios” (2017, 2ª edição). Recentemente co-editou um número especial da Revista Comunicação e Sociedade sobre “Comunicação intercultural e mediação nas sociedades contemporâneas/ Intercultural communication and mediation in contemporary societies” (2019), um número da Revista Lusófona de Estudos Culturais sobre “Cinema, migrações e diversidade cultural/ Cinema, migrations and cultural diversity” (2019), um número da Revista Vista sobre “(In)visibilidades: Imagem e Racismo” (2020), e o livro “Abrir os gomos do tempo: Conversas sobre cinema em Moçambique” (2022).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1491-3420>

Email: cabecinhas@ics.uminho.pt

Alice Balbé

Doutora em Ciências da Comunicação pela Universidade do Minho, mestre em Ciências da Comunicação com especialização em Informação e Jornalismo pela mesma Universidade e jornalista por formação. É membro do Grupo de Trabalho de Jovens Investigadores em Ciências

da Comunicação da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM). Alice é investigadora no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) no âmbito do projeto *Memories, cultures and identities: how the past weights on the present-day intercultural relations in Mozambique and Portugal?*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9584-1966>

Email: alicedb.jornal@gmail.com

Luís Camanho

Colaborador do projeto *Cultures Past & Present* no Centro de Estudos em Comunicação e Sociedade (CECS) do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho e investigador da unidade ID+, Instituto de Investigação em Design, Media e Cultura da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, onde frequenta o Programa Doutoral em Design. Atua nas áreas do Design Gráfico e Editorial, Teoria e História da Fotografia, Narrativas da Imagem, Cultura Visual e Cultura de Corrida.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5495-0798>

Email: luiscamanho@gmail.com

Luís Cunha

Doutorado em Antropologia, na Universidade do Minho, em 2003, é Professor Auxiliar do Departamento de Sociologia da UM. Estuda identidades sociais e nacionais, sobretudo durante o período do Estado Novo, em contexto de fronteira e a lusofonia. Interessa-se igualmente pela memória social, nomeadamente no contexto das atuais crises financeiras, políticas e sociais. É membro do CRIA - Centro em Rede de Investigação de Antropologia. Venceu recentemente a 11.ª edição do Prémio Nacional de Conto Manuel da Fonseca com a obra “Vinte Mil Léguas de Palavras”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9940-9265>

Email: lmcunha@ics.uminho.pt