

Organização

Moisés de Lemos Martins

Alice Balbé

Isabel Macedo

Eliseu Mabasso

# PORTUGAL E MOÇAMBIQUE

Travessias identitárias e imaginários  
do passado e do presente



Organização

Moisés de Lemos Martins

Alice Balbé

Isabel Macedo

Eliseu Mabasso

# PORTUGAL E MOÇAMBIQUE

Travessias identitárias e imaginários  
do passado e do presente



**PORTUGAL E MOÇAMBIQUE**

TRAVESSIAS IDENTITÁRIAS E IMAGINÁRIOS DO PASSADO, DO PRESENTE E DO FUTURO

COORDENAÇÃO

Moisés de Lemos Martins, Alice Balbé, Isabel Macedo e Eliseu Mabasso

CAPA: SAL Studio

PAGINAÇÃO: Pedro Panarra

© Edições Húmus, Lda., 2022

Apartado 7081

4764-908 Ribeirão – V. N. Famalicão

Telef.: 926 375 305

humus@humus.com.pt

www.edicoeshumus.pt

IMPRESSÃO: Papelmunde

1.ª EDIÇÃO: Junho 2022

DEPÓSITO LEGAL: 507369/22

ISBN: 978-989-755-832-0

# Índice

- 9 Encarar o passado, pensar o presente e construir o futuro: o colonial e o pós-colonial, a partir de um projeto internacional transdisciplinar  
MOISÉS DE LEMOS MARTINS, ALICE BALBÉ, ISABEL MACEDO & ELISEU MABASSO
- 19 Relações fora-de-campo - *Deixem-me ao menos subir às Palmeiras e Tabu*  
TIAGO VIEIRA DA SILVA, ANA CRISTINA PEREIRA & ISABEL MACEDO
- 43 Entre internacionalismo e moçambicanização - Ritmos filmados da nação  
MARIA DO CARMO PIÇARRA
- 65 Pessoas que não existem na história:  
Susana de Sousa Dias e a urgência da memória  
ISABEL MACEDO & LUÍS CAMANHO
- 91 Uma etnografia de ausências:  
Moçambique, História e *Uma Memória em três atos*  
SHEILA KHAN
- 107 As sombras do passado colonial e as políticas de memória em Moçambique:  
Reflexão a partir dos filmes *O Tempo dos Leopardos*  
e *Uma Memória em Três Atos*  
EDSON INÁCIO MUGABE
- 129 Representações visuais nos manuais escolares: uma proposta de análise  
ALICE BALBÉ, LUÍS CAMANHO, ELAINE TRINDADE & ROSA CABECINHAS
- 153 Representações socioculturais veiculadas pelas  
capas de manuais de História em Moçambique  
ARMINDO ARMANDO & MARTINS JC-MAPERA
- 171 Ensino da História e a construção de identidade nacional  
no período após a independência em Moçambique  
CASSIMO JAMAL
- 193 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

- 221 O Museu Nacional de Etnologia (Moçambique):  
entre a “portugalidade” e a “moçambicanidade”  
VÍTOR DE SOUSA
- 243 Temporalidades sobrepostas - Notas sobre re-existir  
para além de resistir em Luís Bernardo Honwana  
LURDES MACEDO, VIVIANE ALMEIDA & RENATA ZANETE
- 265 O Modernismo e [A] Arte Negro-Africana, uma exposição em  
contexto de transição. Considerações em torno das Artes Africanas  
JOSÉ CARLOS VENÂNCIO

## **Agradecimento**

Agradecemos aos revisores dos capítulos deste livro e às pessoas que disponibilizaram manuais escolares, filmes, catálogos e livros, contribuindo para o desenvolvimento deste projeto de investigação.

Esta obra foi financiada 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?”





# **Encarar o passado, pensar o presente e construir o futuro: o colonial e o pós-colonial, a partir de um projeto internacional transdisciplinar**

MOISÉS DE LEMOS MARTINS, ALICE BALBÉ, ISABEL MACEDO & ELISEU MABASSO

## **O que está em causa**

Tendo como ponto de partida o contexto transnacional das culturas, e compreendendo o colonial e o pós-colonial, o projeto “Memórias, culturas e identidades: o passado e o presente das relações interculturais em Moçambique e Portugal” coloca-nos numa posição difícil, porque é muito complexo o debate sobre a diversidade transnacional das culturas. Iniciamos o debate problematizando o sentido das representações sociais, das identidades culturais e das práticas significativas (Bourdieu, 1979, 1980; Hall, 1997, 2017; Martins, 1994, 1996). Constituindo uma das mais complexas noções das ciências sociais e humanas, a ideia de cultura pode ser definida de múltiplas formas. Falamos de cultura para nos referirmos ao que é, não apenas constitutivo, mas também distintivo dos modos de vida de um povo, comunidade, nação ou grupo social, o que também quer dizer que falamos de cultura para nos referirmos às identidades sociais. E a identidade de povos, de comunidades locais, nacionais ou transnacionais, e de grupos sociais compreende vários aspetos: uma estrutura simbólica historicamente constituída; as definições oficiais (institucionais) que a objetivam; e as expressões individuais, que definem, em tensão com os dados objetivados, um destino individual (Oriol, 1979). A identidade coletiva é, deste modo, “o produto de dinâmicas que tendem a circunscrever grupos”, ou seja, atos de totalização, efetuados, tanto por instituições, como por sujeitos individuais, que constituem a identidade como um conjunto de coisas reais, e portanto, naturalmente evidentes e objeto de crença social (Oriol, 1985, pp. 336-342).

Por um lado, a produção de representações sociais e de identidades culturais compreende práticas significativas, isto é, a produção e a troca de significados entre os membros de uma comunidade ou grupo. Além disso, qualquer produto

cultural – um filme, por exemplo – pode gerar uma enorme diversidade de significados, ou diversas maneiras de interpretar ou representar um assunto.

Stuart Hall (1997) assinala que a cultura não é apenas sobre conceitos e ideias, mas também sobre sentimentos, afetos e emoções. Os significados culturais influenciam as práticas sociais, tendo efeitos reais no nosso quotidiano. A ênfase nas práticas culturais é relevante, pois é pelo nosso uso das coisas, e pelo que dizemos, pensamos e sentimos sobre elas – como as representamos – que lhes damos um significado. Ou seja, damos significado a objetos, pessoas e eventos, não apenas através das estruturas de interpretação, mas também pela forma como as usamos, ou as integramos nas nossas práticas diárias. A cultura está, assim, envolvida em todas as práticas que carregam significado e valor para nós, permeando toda a sociedade. Envolve ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder, assim como todo um leque de práticas culturais, formas artísticas, textos, arquitetura, cinema, etc. (Nelson, Treichler e Grossberg, 1992). Com efeito, a cultura não deve ser vista como monolítica ou estática, mas como um campo de “múltiplas e heterogêneas fronteiras onde diferentes histórias, linguagens, experiências e vozes se misturam no seio de diversas relações de poder e privilégio” (Giroux, 1992/2006, p. 205; Bourdieu, 1980).

A conceção de cultura como um terreno disputado, como campo de luta e transformação, oferece aos investigadores a oportunidade de irem além das análises tradicionais, que olham para a cultura apenas como reflexo das lógicas de dominação. Uma versão mais crítica levanta questões sobre as margens e o centro, assim como sobre as suas relações, particularmente à volta das categorias de “raça”, etnia, classe e género. Esta abordagem permite-nos uma leitura da história, que desconstrói o conhecimento histórico e assinala as limitações, entre di/visões (Bourdieu, 1979) e exclusões (Foucault, 1971), de que esta padece, encarando as questões identitárias do ponto de vista dos grupos minoritários e subalternos.

O problema das margens e do centro na redefinição da cultura, pode ser também tematizado como o problema das relações entre o mesmo e o outro, como é assinalado por Michel Foucault em “La pensée du dehors”, um artigo que este autor publicou em 1966, na revista francesa *Critique* (Foucault, 1966). É aí tematizada uma tensão, que sempre existiu no Ocidente, entre o mesmo e o outro. Os termos que Foucault convoca para este debate são as frases “eu minto”; “eu falo”. Ora, em “eu minto”, quem mente sou eu, o que significa que apenas posso mentir no regime do eu, que é o regime da totalidade – o regime da mesmidade. Mas, para mentir, preciso de falar. E falar já não se cinge ao regime do

mesmo. Porque falar é inscrever o outro no regime do eu, é convocar o outro, a alteridade, é fazer conviver a totalidade com o infinito. A língua torna o outro presente em mim. A língua é o lugar do outro, é uma construção social, que não precisa de mim para existir, é o infinito, embora a totalidade que eu sou lhe possa emprestar um estilo, que a reinvente e lhe dê horizontes novos<sup>1</sup>.

Acontece também que os significados sobre o outro são produzidos em vários locais diferentes e circulam mediante distintos processos ou práticas, de acordo com aquilo a que chamamos o circuito cultural. O significado do outro, que é constantemente produzido e trocado em cada interação pessoal e social em que participamos, é também produzido numa variedade de diferentes meios de comunicação. Hoje em dia, muito particularmente através de complexas tecnologias da informação, circulam significados entre diferentes culturas numa escala global. O significado é ainda produzido, sempre que nos expressamos, fazemos uso, consumimos ou nos apropriamos de produtos culturais, isto é, quando os incorporamos de diferentes formas nas nossas práticas quotidianas, atribuindo-lhes valor ou significado. E mesmo quando construímos narrativas e histórias em torno deles. Deste modo, o significado do outro surge em relação aos diferentes momentos ou práticas do “circuito cultural”, bem como na construção da identidade e da diferença, na produção e no consumo, ou na regulação da conduta social (Hall, 1997).

Pensar nas condições históricas que moldam a identidade cultural, como é proposto no projeto “Memórias, culturas e identidades: o passado e o presente das relações interculturais em Moçambique e Portugal”, que agora termina, significa que o passado continua a falar, dentro e através de nós, embora tenha muitas vozes e, portanto, um carácter discursivo. “O passado” torna-se disponível na medida em que é algo narrado – através de um manual escolar, um filme, uma exposição num museu. Esta narrativa identitária é construída, em parte, através da memória, do desejo, da fantasia e do mito. As identidades culturais são assim reconstruídas através de pontos de identificação ou de rutura dentro dos discursos da história e da cultura. Não são uma questão de essência, mas de posicionamento, situando-nos num jogo que engloba ganhos e perdas (Hall, 2017).

Por outro lado, a investigação realizada no projeto que aqui discutimos, centra-se na memória histórica e nos efeitos políticos da presença contínua do

---

1 Esta leitura das relações entre o mesmo e o outro, um ponto de vista desenvolvido por Michel Foucault em “La pensée du dehors” é feita em “A ‘crise dos refugiados’ na Europa – entre totalidade e infinito” (Martins, 2019, p. 22).

passado no presente, assim como nos desafios contemporâneos decorrentes de migrações forçadas, com que se deparam populações que se veem privadas das suas próprias memórias, memórias que todavia as constroem e constituem. A investigação sobre as memórias das comunidades migrantes por exemplo, integradas em filmes sobre essas experiências (Macedo, 2022), demonstram o seu envolvimento com várias instâncias de violência contemporânea e histórica, os seus laços estreitos com questões identitárias e a ponte que fazem entre os domínios do pessoal e do público, do individual e do social.

Já no campo da comunicação e dos estudos culturais, os estudos sobre a memória histórica têm-se concentrado, não raras vezes, no modo como as memórias são experienciadas e produzidas através de tecnologias da informação. Estas foram-se estabelecendo como dispositivos de mediação simbólica da experiência humana, que projetam na história um propósito de cidadania emancipador (Martins, 2020). As tecnologias da memória, embora possam incluir memoriais e lembranças, são cada vez mais tecnologias visuais e formas tecnológicas de mediação – fotografias, filmes, programas de televisão e imagens digitais. A memória cultural é constantemente produzida através das tecnologias da memória e mediada por elas. A questão da mediação é, portanto, central para a forma como a memória é concebida no campo dos estudos culturais, e também no dos média (Erll, 2008). Quer isto dizer que a representação da memória nestes campos tende a considerá-la dinâmica e instável – todos nós temos memórias que nos chegam, não a partir de nossa experiência individual, mas da nossa experiência mediada por fotografias, filmes, literatura, e pela cultura popular.

*Portugal e Moçambique – Travessias identitárias e imaginários do passado e do presente* coloca em questão estes aspetos da memória cultural (Assmann, 2008), explora o modo como as identidades culturais são construídas e reconstruídas com o recurso à imagem, à memória, ao discurso difundido por vários produtos culturais, artísticos e educativos. Centrando-se particularmente num conjunto de filmes, de exposições museológicas e em estudos sobre manuais escolares de história, os textos que de seguida apresentamos reúnem um conjunto de reflexões que nos permitem um olhar, não apenas transdisciplinar, porque a própria equipa deste projeto assim se caracteriza, mas também histórico e comparativo, visando o passado de Moçambique e de Portugal, assim como o modo como através da cultura olhamos o presente e perspetivamos orientações em relação ao futuro.

## Contextualização e organização da obra

*Portugal e Moçambique – Travessias identitárias e imaginários do passado, do presente e do futuro* reúne contributos de membros do projeto “Memórias, culturas e identidades: o passado e o presente das relações interculturais em Moçambique e Portugal”, financiado pela Fundação Aga Khan para o Desenvolvimento e pela Fundação para Ciência e Tecnologia (333162622), e desenvolvido no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho, na cidade de Braga, em Portugal, e na Universidade Eduardo Mondlane, na cidade de Maputo, em Moçambique.

Trata-se de um projeto de investigação internacional e transdisciplinar, cujo propósito é o de analisar os processos, através dos quais narrativas veiculadas por produtos culturais, educacionais e artísticos são criadas e difundidas na sociedade, tendo também em atenção o modo como são rececionadas pelos jovens. Para o efeito, ao longo de três anos, foram organizadas atividades de análise, reinterpretação e recriação de narrativas sobre o passado, que resultaram em publicações e eventos científicos.

Esta obra resulta, assim, da investigação desenvolvida no contexto do projeto, um processo que envolveu várias instituições de ensino superior, em Portugal (PT) e em Moçambique (MZ). Para além da Universidade do Minho (PT) e da Universidade Eduardo Mondlane (MZ), colaboram docentes e investigadores de outras instituições, nomeadamente: Escola Superior de Jornalismo (MZ); Instituto Superior de Arte e Cultura - ISARC (MZ); Instituto Superior Monitor (MZ); Universidade Autónoma de Lisboa (PT); Universidade da Beira Interior (PT); Universidade Lusófona do Porto (PT); Universidade Politécnica (MZ); e Universidade Zambeze (MZ).

Dividida em três partes, esta obra apresenta um conjunto de textos que discutem representações do passado e do presente, em filmes, manuais escolares e exposições museológicas, relativas a Moçambique e a Portugal. *Portugal e Moçambique – Travessias identitárias e imaginários do passado, do presente e do futuro* abre com o artigo “Relações fora-de-campo – *Deixem-me ao menos subir as Palmeiras e Tabu*”, da autoria de Tiago Vieira da Silva, Ana Cristina Pereira e Isabel Macedo. Os autores discutem o papel do cinema na (re)construção do imaginário social e cultural, assim como a relação dos corpos com os espaços. Fazem-no a partir do filme de Lopes Barbosa (1972), *Deixem-me ao menos subir às Palmeiras*, e de *Tabu*, filme de Miguel Gomes (2012). Por sua vez, no texto “Entre internacionalismo e moçambicanização - Ritmos filmados da nação”, Maria do Carmo Piçarra discute o modo como o cinema foi usado para projetar

a nova nação moçambicana, através da criação do Instituto Nacional de Cinema, logo após a independência, e também da valorização da diversidade cultural, de expressões artísticas, como a música e a dança, e ainda de festivais. Ainda na secção sobre cinema, Isabel Macedo e Luís Camanho analisam os contributos da realizadora portuguesa, Susana de Sousa Dias, para a (re)construção da memória cultural sobre a ditadura portuguesa, explorando os silêncios, as contradições e as memórias individuais de vários presos políticos naquele período. “Pessoas que não existem na história: Susana de Sousa Dias e a urgência da memória” versa particularmente sobre os testemunhos de pessoas que viram a sua vida brutalmente marcada pelas experiências de tortura, perseguição e clandestinidade. Mas as ausências e os silêncios da história oficial sobre o período da ditadura são também objeto de análise de Sheila Khan, na base do filme *Uma Memória em Três Atos* (2016), de Inadelso Cossa. No artigo “Uma etnografia de ausências: Moçambique, História e *Memória em três atos*”, a autora assinala os esforços de uma geração que, embora não tendo vivido diretamente as guerras colonial e de libertação, se confronta com os silêncios e as ausências na história oficial de uma diversidade de homens e mulheres que, de diferentes formas, lutaram por um país independente. A fechar esta secção, e apoiando-se no mesmo filme, mas integrando na reflexão também a obra *O Tempo dos Leopardos* (1985), um filme moçambicano-jugoslavo, realizado por Zdravko Velimirović, Edson Mugabe discute e explora criticamente as memórias do passado colonial, presentes na obra. No artigo “As sombras do passado colonial e as políticas de memória em Moçambique: Reflexão a partir dos filmes *O Tempo dos Leopardos* e *Uma Memória em Três Atos*”, o autor mostra-nos como, em ambos os filmes, a narrativa é sobre o peso do passado. Contudo, enquanto no filme *O Tempo dos Leopardos* o passado é tratado melancolicamente como um fardo, relatando a história de perseguições e assassinatos, em *Uma Memória em Três Atos* o peso do passado não é apenas abordado como um fardo, mas também como uma força, que embora envolva dor supõe a reconciliação com ele.

Na secção seguinte de *Portugal e Moçambique – Travessias identitárias e imaginários do passado, do presente e do futuro*, um conjunto de textos explora as imagens e as narrativas veiculadas por manuais escolares moçambicanos e portugueses. Alice Balbé, Luís Camanho, Elaine Trindade e Rosa Cabecinhas abrem esta secção, propondo uma metodologia de análise das imagens, a partir da categorização de recursos visuais e da caracterização desses elementos. Em “Representações visuais nos manuais escolares: uma proposta de análise”, os autores apresentam uma proposta de grelha de análise para o estudo das imagens

incluídas em manuais escolares de história moçambicanos e portugueses, que pode contribuir para estudos futuros sobre manuais escolares e representações sociais. De seguida, no artigo “Representações socioculturais veiculadas nas capas de manuais de História em Moçambique”, Armino Armando e Martins Mapera expõem o resultado da análise exploratória das capas de manuais escolares de História em Moçambique, editados desde a independência até à atualidade. Analisam, em particular, os discursos veiculados pelas imagens, os títulos, o *layout*, a estrutura, o tema e as imagens, partindo da ideia de que as capas e os manuais de história têm uma forte influência na formação da consciência das pessoas sobre o passado. Num estudo que revisita a história de Moçambique, a partir do desenvolvimento da disciplina de História e as influências do contexto político, Cassimo Jamal reflete sobre os sistemas educativos implementados em Moçambique desde 1975. No seu texto “Ensino da História e a construção de identidade nacional no período após a independência em Moçambique”, refere que a história nacional tem sido reescrita, modificada e elaborada em função dos contextos políticos vividos e das mudanças ocorridas. Para o autor, de 1975 até à atualidade, o ensino da História tem vindo a cumprir papéis diferenciados, desde a fixação de valores e normas sociais, até à construção da unidade nacional, ou ao respeito pelas diferenças. Esta secção encerra com o artigo “Imagens e miragens do mundo lusófono em manuais escolares de história portugueses: visões do passado, presente e futuro”, da autoria de Rosa Cabecinhas, Alice Balbé, Luís Camanho e Luís Cunha. Os autores analisam as representações do designado “mundo lusófono” nos manuais portugueses contemporâneos, da disciplina de História, explorando de que forma o passado, o presente e o futuro são projetados. Usando um modelo teórico transdisciplinar, procuraram prestar especial atenção às imagens de pessoas e ao modo como estas reforçam ou desafiam representações hegemónicas sobre a história nacional e o futuro das relações com os países de língua oficial portuguesa.

Esta obra encerra com três artigos sobre arte, literatura e exposições museológicas. Vítor de Sousa, no texto “O Museu Nacional de Etnologia (Moçambique): entre a ‘portugalidade’ e a ‘moçambicanidade’”, refere que se atribui a Eduardo Mondlane a paternidade de uma “moçambicanidade” que o museu fará questão de sublinhar, em particular devido ao acervo relativo à cultura Makonde. Uma tal cultura assinala, de algum modo, que a guerra de libertação teve também por missão resgatar a identidade cultural dos moçambicanos. Por sua vez, Lurdes Macedo, Viviane Almeida e Renata Zanete, no artigo “Temporalidades sobrepostas - Notas sobre re-existir para além de resistir em Luís Bernardo Honwana”, propõem uma

reflexão sobre as possibilidades que se colocam a uma efetiva decolonialidade na relação entre Moçambique e Portugal. Fazem-no analisando as obras *Nós Matámos o Cão-Tinhoso* (1964) e o ensaio *A Velha Casa de Madeira e Zinco* (2017). As autoras encaram estas duas obras de Honwana de forma crítica, explorando legados e futuros possíveis. A encerrar esta secção e obra, José Carlos Venâncio analisa a exposição intitulada “Modernismo e Arte Negro-Africana”, que teve lugar no Museu Nacional de Etnologia em Lisboa e o seu significado histórico-sociológico. O seu texto “O Modernismo e [A] Arte Negro-Africana, uma exposição em contexto de transição. Considerações em torno das Artes Africanas”, propõe uma análise da apropriação e crítica da arte tradicional africana na Europa, desde o século XIX, assim como da relação que tem sido estabelecida entre esta mesma arte, a arte contemporânea e o artesanato, ou “arte de aeroporto”.

### 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

- ASSMANN, J. (2008). Communicative and Cultural Memory. In A. Erll & A. Nunning (Eds.), *Media and Cultural Memory* (pp. 109-118). Walter de Gruyter.
- BOURDIEU, P. (1980). Identité et représentation: Éléments pour une *réflexion critique sur l'idée de région*, 35, 63–72. <https://doi.org/10.3406/arss.1980.2100>
- BOURDIEU, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.
- ERLL, A. (2008). Literature, film, and the mediality of cultural memory. In A. Erll & A. Nunning (Eds.), *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook* (pp. 389-398). Walter de Gruyter.
- FOUCAULT, M. (1966). La pensée du dehors. *Critique*, 229, 523-546.
- FOUCAULT, M. (1971). *Lordre du discours*. Gallimard.
- GIROUX, H. (1992/2006). Resisting Difference: Cultural Studies and the Discourse of Critical Pedagogy. In L. Grossberg, C. Nelson & P. Treichler (Eds.), *Cultural Studies* (pp. 199-212). Routledge.
- HALL, S. (1997). The work of representation. In S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural representations and signifying practices* (pp. 13-74). Sage.



- HALL, S. (2017). Nations and diasporas. In K. Mercer (Ed.), *The fateful Triangle. Race, ethnicity, nation / Stuart Hall* (pp. 125-174). Harvard University Press.
- MACEDO, I. (2022). O Filme Ilha da Cova da Moura, os Média e a Permanência dos Racismos na Sociedade. *Revista Lusófona De Estudos Culturais*, 9(1), 51–66. <https://doi.org/10.21814/rlec.3756>
- MARTINS, M. L. (1994). A verdade e a função de verdade nas ciências sociais. *Cadernos do Noroeste*, 7(2), 5–18. <https://hdl.handle.net/1822/25385>
- MARTINS, M. L. (1996). *Para uma inversa navegação – O discurso da identidade*. Afrontamento.
- MARTINS, M. L. (2019). A “crise dos refugiados” na Europa – entre totalidade e infinito. *Comunicação e Sociedade*, Vol. Especial, 21–36. [https://doi.org/10.17231/comsoc.0\(2019\).3058](https://doi.org/10.17231/comsoc.0(2019).3058)
- MARTINS, M. L. (2020). A teoria na história dos média. *Revista Brasileira de História da Mídia*, 9(1), 163-182. <https://hdl.handle.net/1822/66637>
- NELSON, C., Treichler, P. & Grossberg, L. (1992). Cultural Studies: an introduction. In L. Grossberg; C. Nelson & P. Treichler (Eds.), *Cultural Studies* (pp. 1-16). Routledge.
- ORIOU, M. (1979). L'identité produite, l'identité instituée, l'identité exprimée: Les confusions de théories de l'identité nationale et culturelle. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXVI, 19-28.
- ORIOU, M. (1985). Appartenance linguistique, destin collectif, décision individuelle. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, LXXIX, 335-347.



# Relações fora-de-campo - *Deixem-me ao menos subir às Palmeiras e Tabu*

TIAGO VIEIRA DA SILVA, ANA CRISTINA PEREIRA & ISABEL MACEDO

## Resumo

Este artigo propõe pensar o espaço cinematográfico em estreita relação com a *mise-en-scène*. A representação de um espaço-tempo colonial moçambicano é analisada tendo como referência os filmes *Deixem-me ao menos subir às palmeiras...* (1972) de Lopes Barbosa, e *Tabu* (2012) de Miguel Gomes. Discutem-se as semelhanças e as diferenças entre os dois filmes, bem como o papel do cinema no processo de (des)construção do imaginário, em particular, explorando os modos de representação da relação dos corpos com o espaço. Que narrativas são dominantes nestes filmes? Que representações de imaginários sociais e culturais são veiculadas? Embora as opções estilísticas se possam cruzar em ambos os filmes, não só a partir da realidade que representam, mas também ao nível da *mise-en-scène*, de facto acabam também por se distanciar, pois os pontos de vista adotados pelos realizadores apresentam ao espectador diferentes visões da relação dos corpos com o espaço. Lopes Barbosa queria mostrar a exploração e a desumanização perpetrada pelo regime colonial aos corpos negros; já em *Tabu* os africanos são categorizados como um grupo homogéneo, que se distingue pela diferenciação biológica e cultural relativamente aos protagonistas, tal como figurados no imaginário colonialista.

**Palavras-chave:** Lopes Barbosa; Miguel Gomes; Fora-de-campo; Colonialismo; Corpos negros.

## Abstract

In this article we aim to reflect about the relation between the cinematographic space and the *mise-en-scène*. We analyze the representation of the Mozambican colonial space-time through the movies *Let me at least climb to the palm trees...* (1972) directed by Lopes Barbosa and *Tabu* (2012) directed by Miguel Gomes.

The similarities and differences between the two films are discussed, as well as the role of cinema in the process of (de)construction of the imaginary. In this process, we explore the ways of representation of the relationship between bodies and space. So, what narratives are dominant in these films? What representations social and cultural imaginaires are presented? Although the stylistic options of both films can be crossed, in fact they end up distancing themselves. Lopes Barbosa wanted to show the exploitation and dehumanization perpetrated by the colonial regime on black bodies; in *Tabu*, however, Africans are categorized as a homogeneous group, distinguished by biological and cultural differentiation in relation to the protagonists, as figured in the colonial imaginary.

**Keywords:** Lopes Barbosa; Miguel Gomes; off-camera; Colonialism; Black bodies.

### **Transformar a natureza que se apresenta aos nossos olhos: a noção de *mise-en-scène*, o tempo e o espaço**

Se a natureza que fala à câmara é absolutamente diferente da que se apresenta aos nossos olhos, como observou Walter Benjamin (1935/1985), podemos deduzir que esse fenómeno decorre por força de um desejo que se impõe como urgência. A linguagem cinematográfica remete a sua génese a esse desejo, e a sua evolução assinala a continuidade do mesmo; esse impulso renova a verve, e a câmara torna-se o meio com que o olhar humano procura traduzir ou transformar *a natureza que se apresenta a seus olhos*.

Perante a afirmação de Walter Benjamin, podemos interrogar se o que pertence à ordem do fílmico existirá em detrimento da realidade. É da realidade, vivida e imaginada, que se nutre o cinema; porém, o cinema distingue-se da realidade porque a sua natureza pressupõe um elemento mediador entre nós, espectadores, e o mundo representado.

Por esse motivo, Eduardo Geada toma o cinema como “enigma que interroga e funda a descoberta do inconsciente visual” (Geada, 1985, p. 10). O inconsciente visual só existe no *ecrã*, como matéria já fabricada e autónoma; e a configuração do espaço cinematográfico dá-se a partir do recurso às faculdades que são – e vão sendo – fornecidas no seio dessa dimensão, como matéria incessante e em permanente transfiguração. Apesar de termos referido, no anterior parágrafo, que o cinema se nutre da realidade, é fundamental assinalarmos o facto de “a produção do efeito de realidade do cinema não advir da realidade, mas dos códigos utilizados para a sua representação” (Grilo, 2006, p. 21).

Assim, este artigo propõe pensar o espaço cinematográfico à luz do *universo* particular que lhe serve de referência em estreita relação com a *mise-en-scène*. A partir dos filmes *Deixem-me ao menos subir às palmeiras...* (1972) de Lopes Barbosa, e *Tabu* (2012) de Miguel Gomes, que afinidades e diferenças podemos descortinar entre ambos, na representação de um espaço-tempo específico (neste caso, Moçambique durante o período colonial)?

Para esta tarefa, parece-nos imprescindível a reflexão em torno das faculdades de expressão cinematográfica, e o processo em que estas, na afirmação da *mise-en-scène*<sup>1</sup>, instituem um olhar singular sobre o espaço representado. Acontece, por vezes, depararmo-nos com obras que nos surpreendem pelo seu carácter *híbrido*; porém, tomamos essa ambiguidade como estímulo da nossa problematização, evitando cair em análises generalistas – e, por consequência, redutoras.

O perigo da generalização reside no ato de estabelecermos categorias fixas passíveis de reprimir a criatividade inerente à prática artística, assim como a nossa interpretação da mesma. Sucede isto com a distinção entre o cinema de ficção e não-ficção, por exemplo, cuja discussão é pertinente neste capítulo.

Se, com o tempo, essas categorizações restritas se principiaram a dissolver, culminando naquilo que Manuela Penafria considera filmes de fronteira, tal fenómeno não implica que haja um distanciamento da realidade. Como nos diz a autora, “embaralhar fronteiras não é apenas um modo criativo de fazer filmes, é um modo de representar a realidade” (Penafria, 2005, p. 5). O cinema como construção humana, através de vários trilhos, persegue objetivos, por vezes ofuscados, mas cuja concretização vem desbravar permanentemente novas hipóteses de se pensar. Segundo Melo Ferreira (2011, p. 135):

foi como construção humana que o cinema vingou e se impôs na modernidade técnica e artística, e esse facto não o inibiu de alcançar cada um dos seus objectivos, designadamente no campo do documentarismo, antes foi condição indispensável para os alcançar. Deve mesmo acrescentar-se que, apesar do realismo ontológico da imagem cinematográfica, de que falava André Bazin nos anos 50 do século passado a partir da imagem fotográfica, tal não implica que o realismo seja sempre o objectivo do cinema – e aí estão todos os filmes não realistas, do expressionismo ao surrealismo, do futurismo ao construtivismo, do fantástico ao filme de terror, da ficção científica à animação, para o demonstrar.

---

1 Este conceito será desenvolvido mais adiante.

Segundo João Mário Grilo, “tal como a percepção humana, a percepção cinematográfica é, também ela, subtractiva, isto é, retira da coisa, certas imagens, revela-as, em detrimento das outras” (2007, p. 36). E a percepção cinematográfica pressupõe que as suas formas de expressão sejam continuamente atualizadas, desafiando dogmas ou subvertendo-os.

Neste sentido, compete-nos recuperar um conceito anteriormente empregue neste capítulo – a *mise-en-scène*. A expressão francesa *mise-en-scène* remonta ao início do século XIX, para definir o trabalho de encenação teatral. No cinema, a sua importância teórica só começou a revelar-se a partir da década de 1950, em França e em determinados países de tradição anglo-saxónica, nomeadamente para combater “noções enraizadas, empobrecidas e casuais sobre o cinema herdadas de outros campos artísticos, como o teatro e a literatura” (Martin, 2014, p. 21). Todavia, como nota Rudolph Arnheim, “o cinema pode tomar liberdades, em relação ao tempo e ao espaço, muito maiores do que o teatro” (Arnheim, 1989, p. 29).

Adrian Martin (2014) realça três nomes determinantes neste debate: André Bazin (diretor da *Cahiers du Cinéma*, em França), Andrew Sarris (em publicações norte-americanas como a *Film Culture*) e José Guarner (em publicações como *Film Ideal*, em Espanha), unanimemente comprometidos a combater a ideia de que um filme é essencialmente o argumento (Martin, 2014). Martin acredita que as circunstâncias obrigam amiúde a que especifiquemos a nossa aceção de *mise-en-scène* a partir de “todas as operações e níveis em jogo na construção de um filme” (p. 31); e considera que, entre as posições mais *rigorosas*, como as de David Bordwell e Kristin Thompson, e mais *flexíveis*, como a de Robin Wood, “subsiste, presentemente, uma noção de *mise-en-scène* que a teoria do cinema liga – como o faz [Gérard] Legrand – com um aspeto específico de uma estética, ou a um pacote particular de componentes e operações estilísticas” (pp. 33-34).

Parece-nos fundamental aduzir esta problemática para a discussão de uma estética comum aos filmes em análise neste trabalho. Como afirmam Annette Kuhn e Guy Westwell, “a *mise-en-scène* é um conceito indispensável para compreender o estilo do filme, assim como para operar as distinções entre géneros, contextos históricos e cinematografias, sendo também um conceito-chave para problematizar a questão do cinema de autor” (2012, p. 268). A este propósito, é pertinente evocar a perspectiva de Nelson Araújo relativamente às ligações de consanguinidade estética<sup>2</sup>, visto que, no entender do autor, “é perante a sua

2 Na sua obra *Cinema Português - Interseções estéticas nas décadas de 60 a 80 do século XX* (2016), Nelson Araújo ausculta os múltiplos níveis de afinidade entre propostas estéticas, sem desconsiderar a heterogeneidade inerente ao ato de criação artística.

constatação que conseguimos aferir a existência de denominadores comuns na diversidade autoral que caracteriza qualquer cinematografia” (2016, p. 24). Interessa-nos, neste âmbito, a partir das obras *Deixem-me ao menos subir às palmeiras...* e *Tabu*, pensar a África colonial de administração portuguesa no cinema à luz do respetivo contexto histórico e da reflexão sobre a *mise-en-scène* de ambos os filmes, interrogando as características que simultaneamente os separam e aproximam.

### ***Deixem-me ao menos subir as palmeiras... e Tabu: os filmes e os seus autores***

Baseado no conto *Dina* (1964), de Luís Bernardo Honwana, falado em ronga e interpretado maioritariamente por africanos negros, *Deixem-me ao menos subir às palmeiras...* é um filme cuja ação se desenrola numa fazenda/machamba, em Moçambique. A perspetiva é a de um negro, trabalhador nessa mesma fazenda. Tendo sido o primeiro filme feito em Moçambique a pensar na população negra como público, mostra claramente a desumanização dos africanos perpetrada pelo colonialismo e pelo patriarcado – o violento capataz, além de submeter os trabalhadores a longas horas de trabalho, viola Maria, a filha de Madala, trabalhador ancião. Madala mostra-se incapaz de se revoltar, após anos de exploração, e acaba por sucumbir ao desgosto e à violência das horas de trabalho. Filmado a preto e branco, em 35 mm, este filme foi proibido pela censura até ao 25 de abril de 1974 e permaneceu “esquecido” até 2015 (Piçarra, 2016; Pereira, 2019, Gray, 2020).

Estruturalmente dividido em Prólogo, 1ª parte (Paraíso Perdido), e 2ª parte (Paraíso), *Tabu* conta, na primeira parte, a história de três mulheres em Lisboa, nos dias de hoje, e, na segunda parte, o passado de uma delas – Aurora – em África, na década de 1960. Este filme, de Miguel Gomes, foi rodado a preto e branco, no formato 4/3, em película da Kodak, sendo mudo na 2ª parte, embora com narração *voice over*. A primeira parte foi filmada em 35mm, o que lhe confere uma definição superior e uma gama de cinzentos mais rica (presente) e que segundo o autor remete para a sua própria ideia de cinema clássico americano (Barros, 2012, p. 48). A segunda parte foi filmada em 16 mm, o que confere um grão à imagem, que está relacionado com a forma como o autor considera que ficou registada uma parte da memória dos portugueses em África: “na memória de África há muitos filmes de família feitos em Super 8, era comum na altura, e no Super 8 há um lado fantasmagórico que tem a ver com o cinema” (Barros,

2012, p. 48). A obra tem sido amiúde lida como uma homenagem à história do cinema e a alguns dos seus autores mais incontornáveis (ex. Mendes, 2013), e o próprio cineasta confessou o seu desejo de celebrar Friedrich Wilhelm Murnau, entre outras influências.

O presente artigo parte da observação de que *Deixem-me ao menos subir às palmeiras...* e *Tabu* podem ser lidos como um díptico, mesmo considerando a primeira parte de *Tabu*, passada em Lisboa, em 2011, que corresponderia, no filme de Lopes Barbosa, à forma como este se projeta num futuro esperançoso. Nesta leitura, os filmes funcionariam como o fora-de-campo<sup>3</sup> um do outro.

As duas fazendas onde decorrem as ações dos filmes poderiam ser a mesma. Duas fazendas em África. Duas fazendas na África colonial portuguesa. Um tempo à beira da revolta. Duas famílias, colocadas em lados opostos da História. Uma família (grupo) de colonos e uma família (grupo) de colonizados. Dois pontos de vista opostos e talvez irreconciliáveis da mesma realidade. Contudo, os filmes representam também duas lógicas (e condições) de produção completamente opostas. Dois tempos históricos e de produção que se projetam um no outro. Dois autores com uma relação que nos é dada a perceber como oposta com o Cinema, porque se Lopes Barbosa queria fazer um filme para incitar à revolta (Lopes, citado em Pereira, 2022), Miguel Gomes procura contar uma história que, antes de mais, é sobre um certo cinema em vias de extinção (Barros, 2012; Pereira, 2019). Finalmente, dois autores com uma relação diametralmente oposta com África e com o período colonial: Miguel Gomes nunca tinha estado em África antes das filmagens de *Tabu*, e refere que a sua relação com o continente se desenvolve sobretudo através do cinema; Lopes Barbosa vivia e trabalhava em Moçambique e já tinha vivido e trabalhado em Angola.

Lopes Barbosa nasceu no Porto, filho de uma família da pequena burguesia, aprendeu cinema sobretudo vendo filmes e, mais tarde, em discussões de cineclubes. Segundo Lopes Barbosa (Barbosa, citado em Pereira, 2022), em Angola dedicou-se sobretudo à crítica de cinema e, apesar de ter realizado um filme nessa altura, foi em Moçambique que aprendeu a fazer cinema, já na Somar Filmes, empresa de Courinha Ramos, onde era funcionário. *Deixem-me ao menos subir às palmeiras...* foi possível porque o desenvolvimento económico e social da classe branca da “África portuguesa” permitiu o aparecimento de empresas ligadas à produção de imagem e à sua distribuição, embora a censura tenha dificultado a sua expansão em termos criativos. No final dos anos 1960,

---

3 O espaço que a câmara não capta.



Moçambique produzia já uma imagem do país, fortemente ancorada no documentário e nos jornais cinematográficos, que, apesar de estar em consonância com os ditames luso-tropicalistas, não tinha, na “metrópole”, os mesmos direitos de exibição que *Imagens de Portugal*<sup>4</sup> e, portanto, não cumpriu um dos seus propósitos iniciais que era o de dar a conhecer Moçambique à “Metrópole” e ao resto das “Províncias” (Piçarra, 2016; Pereira, 2019). A Somar Filmes de Courinha Ramos produziu, além de vários documentários, o jornal cinematográfico *Visor Moçambicano* e, no princípio dos anos 1970, dedicou-se também à produção de obras de ficção, tendo produzido o *Zé do Burro* (1972) de Eurico Ferreira, um dos maiores sucessos comerciais da época (Areal, 2011; Gray, 2020; Seabra, 2001). Quando Lopes Barbosa, um dedicado funcionário, que tinha subido “os degraus todos na empresa” (Barbosa, citado em Pereira, 2022) mostrou interesse em fazer um filme, Courinha Ramos confiou nele e proporcionou-lhe o acesso às condições que tinha:

é que nós tínhamos tudo naquela empresa, nós eramos completos em termos de produção e de organização; além de termos câmaras, tínhamos laboratórios, ele revelava ali... o material vinha de África do Sul, em termos de película, e depois nós fazíamos tudo, negativo, positivo, som... salas de montagem, de sonorização, tínhamos tudo. Éramos completos. (Barbosa, citado em Pereira, 2022)

Lopes Barbosa, porém, distancia-se da “burlesca artificialidade” de *Zé do Burro*, procurando, ao invés, servir-se do cinema “para comunicar aquilo que ele entendia como temáticas e estéticas africanas, e fazer assim um filme para o público africano” (Gray, 2020, p. 96). Desprovido de uma grande equipa e dinheiro para pagar a quem com ele trabalhou para levar o projeto a bom porto, teve apenas uma câmara e a companhia de Benito Ramos, “que empurrava o *chariot* e captava o som de referência, quando era preciso, punha os refletores de imagem e de luz, quando era preciso e ponto final...” (Barbosa, citado em Pereira, 2022). Assim, todo o filme foi feito com a generosidade dos participantes. Entre outros aspetos, como o guião e a sua tradução para ronga, destacamos que o *casting* europeu foi constituído entre amigos; já o *casting* africano foi “seduzido” por Malangatana, o pintor que era uma figura influente em Maputo e que é também ator no filme. Talvez não seja exagero dizer que Lopes Barbosa

---

4 *Imagens de Portugal*, jornal cinematográfico português que sucedeu a *Jornal Português* (1938-1951) e apresenta-se em três séries (1953-1958); (1958-1961); (1961-1070).

utilizou os meios proporcionados pelo poder colonial para fazer um filme com e para a comunidade negra de Lourenço Marques, hoje Maputo.

Por sua vez, Miguel Gomes nasceu em Lisboa, neto de um alto dignatário do regime de Salazar, de quem herdou um apartamento perto do local onde moraram e filmaram os grandes nomes do cinema novo português (Neyrat, 2012). Estudou na Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC) e depois, antes de fazer filmes, foi crítico de cinema durante alguns anos. *Tabu* é a terceira longa-metragem do autor, que obtivera um sucesso bastante assinalável com o seu filme anterior *Aquele querido mês de agosto* (2008). A produtora O Som e a Fúria (que acompanha o autor desde os seus primeiros filmes de curta-metragem) é agora dirigida por Luís Urbano e Sandro Aguilar, revelando-se um projeto de produção cinematográfica altamente eficiente. *Tabu* é uma coprodução portuguesa, alemã, brasileira e francesa. Miguel Gomes teve dificuldades de comunicação com as produtoras moçambicanas, com quem estava obrigado pela Lei do país a trabalhar. Quando percebeu que nenhuma das referidas produtoras queria ir filmar para o local escolhido, resolveu fazê-lo na mesma, por sua conta (Pereira, 2019).

Colocar as obras de Lopes Barbosa e Miguel Gomes como um díptico implica perceber a evolução dos contextos de produção no tempo. Além disso, permite também compreender as implicações das diferenças de origem socio-cultural e geracionais entre os dois homens portugueses, cineastas, brancos, e os diferentes posicionamentos políticos: em *Tabu*, o ponto de vista dos exploradores, ainda que contemple uma perspectiva crítica e irónica sobre estes, e em *Deixem-me ao menos subir às palmeiras...*, o ponto de vista dos explorados, ainda que seja um filme realizado por um colono com os privilégios inerentes à sua condição.

*Deixem-me ao menos subir às palmeiras...* revela-se um caso singular na cinematografia portuguesa, porquanto surge à margem do novo cinema português, não obstante se posicionar, como este movimento, contra a estética dominante do cinema nacional. Esta é uma afirmação declarada por Lopes Barbosa em entrevista a Maria do Carmo Piçarra (2016), onde o cineasta assume que, à exceção de José de Matos-Cruz, se sentiu unanimemente marginalizado pela elite dominante de cineastas, críticos e historiadores de cinema da época.

Como analisar, neste panorama de isolamento, o processo de criação artística de Lopes Barbosa à luz de uma pretensão de desconstrução de uma imágética que dominava o cinema nacional? Como afirmou o cineasta, a literatura anticolonial que se fazia nas colónias constituiu uma forte influência na sua

formação intelectual, despertando-o para a urgência de subversão ante a ditadura do Estado Novo e respetiva política colonial. Disse Lopes Barbosa que, diante da inexistência de uma produção cinematográfica nas colónias (e, sobretudo, da invisibilidade de uma contra-imagem da África sob a administração portuguesa), a ideia de cinema que o acossou passava por uma direta correspondência com o cinema soviético de Sergei Eisenstein e Vsevolod Pudovkin, nomeadamente no que aos públicos-alvo dizia respeito (Piçarra, 2016).

Lopes Barbosa toma a defesa de um cinema em que, como notou Susana Viegas a propósito de Eisenstein, a imagem cinematográfica tenha “a capacidade de originar conceitos na mente do espectador” (2013, p. 195). Isto é, segundo Barbosa, o cinema a instituir-se nas colónias portuguesas deveria ter o papel de despertar o povo africano para a insurreição, torná-lo consciente da sua subalternização e do seu poder para contestar o jugo colonial. Na sua reivindicação de um cinema de dimensão política, Lopes Barbosa indaga o processo em que as formas de expressão cinematográfica participam da criação de um universo com o qual o espectador deverá corresponder-se. Assim, a experimentação das faculdades do cinema pressupõe a revisitação de um espaço saturado por uma visão única e hegemónica.

### **Corpos, espaços e relações fora de campo**

Em *Deixem-me ao menos subir às palmeiras...*, os corpos negros já não são submetidos ao *voyeurismo* fetichista dos filmes de Jean Rouch (Diawara & Diakhaté, 2011), por exemplo, ou das ações cinematográficas de propaganda colonial durante o Estado Novo (Matos, 2006). Deste modo, Lopes Barbosa compromete-se em advogar a humanidade dos corpos negros subalternizados a partir do redimensionamento do espaço fílmico. Podemos considerar, no entanto, que a estética de Lopes Barbosa assume uma forma propositadamente híbrida a fim de operar este redimensionamento. O cineasta filma a casa dos colonizadores através de movimentos de câmara sinuosos e calculados, para logo de seguida desmontar essa sensação de harmonia artificial a partir do registo documental do quotidiano das personagens negras, desde o parto numa das casas da aldeia, à filmagem insistente do trabalho árduo na machamba. Por fim, a sequência final parece cruzar a alegoria visual com o desejo de autenticidade a partir da denúncia do sofrimento humano.

Verificamos uma exaltação sensorial dos espaços a partir de diferentes formas de expressão: a câmara que atravessa a casa dos colonizadores (00:10:40

– 00:00:14:25), exaltando todos os detalhes, desde as trepadeiras que revestem as paredes exteriores, guarnecendo o silêncio, e o mobiliário e decoração opulentos filmados num paulatino fascínio; porém, é o ponto de vista dos corpos negros que Lopes Barbosa almeja representar. E, portanto, o que subsiste após o visionamento do filme é a emanção de dor e prostração que se encontra no vento que sopra obstinadamente, na água do regato que um trabalhador atravessa, na refeição que é degustada, na mão que agarra o capim num derradeiro suspiro, na sequência de *freeze-frames* que suspendem a ação enquanto decorre a violação de Maria:

sim, sim, é verdade. Eu era apaixonado por cinema, então achei que devia fazer uma série de experiências... aquelas que me tocavam mais no sentido da estética da imagem, então recorri essencialmente à Escola Soviética, não é? Aqueles grandes planos, aquele preto e branco contrastado, tem muito a ver com o cinema soviético, a montagem também... e depois o cinema americano está lá... e também está cinema português, porque aquela sequência da violação da Maria, feita em fotografias... eu vi aquilo no Belarmino do Fernando Lopes (Barbosa, citado em Pereira, 2022).

A impressão sensorial anteriormente referida atravessa também o conto *Dina*, de Luís Bernardo Honwana, a partir do qual Lopes Barbosa concebeu o argumento do filme (Honwana, 1988, pp. 56-57):

mantendo a cabeça erguida, deixou cair os braços até tocar nas folhinhas carnudas e escorregadias das ervas que devia arrancar. Maquinalmente, apalpou-as para sentir a resistência do caule diminuto, entranhou os dedos por entre os raminhos e retesou o corpo (...) Depois ergueu a planta para se reanimar com o cheiro forte da terra que vinha preso às raízes esbranquiçadas.

Lopes Barbosa entendia ser fundamental colocar o cinema a serviço da desconstrução do imaginário, e cremos que o cineasta objetivou cumprir esta premissa precisamente a partir da insistência na relação dos corpos com o espaço. Como refere o cineasta, na entrevista concedida a Maria do Carmo Piçarra, o que estava em causa “era conseguir fazer um filme que pudesse ser sentido e percebido principalmente pela articulação e composição das suas imagens – se desligássemos o som, a intenção era conseguir o seu entendimento integral” (Piçarra, 2016, s. p.).

Ainda que o triunfo de Lopes Barbosa tenha sido tolhido pelas circunstâncias acima referidas, e também pela censura, que temia a conotação assumidamente subversiva do filme, a posição de marginalização do autor e do próprio

filme parece tornar este debate mais profícuo. *Deixem-me ao menos subir às palmeiras...* é realizado durante o estertor do marcelismo, ainda que a censura, como foi referido anteriormente, tivesse proibido o filme (Seabra, 2001; Areal, 2011a; Piçarra, 2016). Concomitantemente, impõe-se a questão: entre este filme, de 1972, e *Tabu*, de 2012, de que formas se manifestou o espectro colonial no imaginário cinematográfico português? Em 2005, Carolin Overhoff Ferreira, parafraseando Alberto Seixas Santos e João Botelho, considerou que o cinema português havia falhado em explorar a Guerra Colonial. Segundo a autora, “após a guerra, os documentários criticaram abertamente a história colonial de Portugal, enquanto os filmes de ficção centraram-se no ponto de vista do *retornado*, os seus traumas pessoais, sentimentos de culpa e dificuldades de adaptação” (Ferreira, 2005, p. 228).

Apesar de Miguel Gomes ter descartado a influência de autores ou obras da cinematografia portuguesa na escrita e realização de *Tabu*, a verdade é que várias sequências do filme parecem contrariar essa afirmação. Porém, esta impressão dever-se-á à presença viva de um imaginário visual no qual não participa apenas o cinema, mas toda a memória coletiva. Elaboramos, permanentemente, construções a partir de memórias que nos são legadas num envolvimento no qual participam, simultaneamente, relações afetivas pessoais e as imagens de fontes diversas (desde o cinema, a literatura, as artes plásticas, a televisão, a imprensa...) – por outras palavras, um intrincado complexo de memórias e referências visuais que sustenta este imaginário através do tempo (Vieira da Silva & Macedo, 2020).

Do ponto de vista da linguagem cinematográfica, *Tabu* remete para o filme de mesmo nome de F. W. Murnau, *Tabu: A story of the south seas* (1931) e, como nos recorda Nuno Domingos (2012), a “recriação de um universo colonial no Gurué, por seu turno, é tributária do cinema clássico norte-americano” (Domingues, 2012, s/p). Diz-nos o autor que Miguel Gomes articulou, em várias entrevistas, o discurso relativamente a *Tabu* em torno destas referências, e a sua representação de África parece reverberar a visualidade de filmes como *The African Queen* (1951) de John Huston, *Mogambo* (1953) de John Ford, a saga dos filmes sobre *Tarzan* e até mesmo *Out of Africa* (1985) de Sidney Pollack (Domingues, 2012). O início da narração do passado colonial por Gian Lucca Ventura, que inicia a *segunda parte: paraíso* (“A Aurora tinha uma fazenda em África, no sopé do monte Tabu”) é uma referência direta a *Out of Africa*<sup>5</sup>.

---

5 Neste filme, a personagem de Karen Blixen (Meryl Streep) inicia assim a sua narração: “Eu tinha uma fazenda em África, no sopé das montanhas Ngong’.

Quando questionado relativamente à imagem do colonialismo português pintada por *Tabu*, Miguel Gomes diz abster-se de uma visão crítica do colonialismo em favor de um tributo à história do cinema, como verificamos no parágrafo anterior. Tal como nos filmes apontados como referência, África revela-se tão-só o cenário onde se desenrola a intriga amorosa; porém, será possível conservar este distanciamento? Segundo o cineasta, em entrevista concedida ao magazine *Berlinda* (2012):

Eu posso ter um olhar irónico sobre o colonialismo, e ao mesmo tempo não me sinto pressionado para ter de julgar as personagens, nem ter qualquer tipo de empatia com elas. Existe sim uma relação afetiva com as personagens, e o filme respeita as suas emoções, embora não se coíba de mostrar que elas não estão conscientes de que tudo se está a desmoronar à sua volta. Elas estão empenhadas em viver amores, numa espécie de realidade virtual, sem consciência daquilo que se vive politicamente à volta delas.

Também Lucia Nagib (2020) assinala o facto de Miguel Gomes nunca ter conhecido África antes de ter realizado *Tabu*, e de a sua visão do continente ser, até então, inteiramente moldada por uma memória cinéfila. Assim, não obstante a ironia subjacente à construção fílmica de *Tabu* (Medeiros, 2016; Nagib, 2020; Álvarez, 2021), podemos considerar que a proposta cinematográfica de Gomes procura sobretudo responder a um fascínio cinéfilo que, por sua vez, é absorvido pelas personagens, inscrevendo a sua memória particular. A reconstituição da África colonial de *Tabu*, não podendo ser reduzida a um propósito panfletário, deve, não obstante, ser problematizada à luz das urgências do pensamento decolonial, exercício seminal no âmbito deste texto, em que se procura estabelecer um diálogo com outro filme realizado em circunstâncias absolutamente distintas – uma obra de 1972 que contestava o poder autoritário e colonial, sondando caminhos de evasão através das imposições da censura.

Interessa, deste modo, problematizar a incapacidade de *Tabu* em “representar o colonialismo como uma experiência vivida a favor de uma experiência cinéfila” (Nagib, 2020, p. 29). Enquanto sensível reificação de um imaginário sobretudo capturado nas imagens do cinema (Nagib, 2020) e também enquanto exercício metaficcional (Medeiros, 2016), *Tabu* constrói uma experiência fílmica em que a polissemia da imagem promove múltiplas leituras e interrogações. Como afirma Paulo Medeiros, “o tom subtil, irónico, distante, até mesmo alienado, do filme, culmina numa posição politicamente complexa e pouco decisiva

a propósito do imaginário pós-colonial e pós-imperial” (2016, p. 209). *Tabu* marca-se, nas palavras de Paulo Medeiros, por sugestivas ausências, ainda que o autor adiante que, muitas vezes, as ausências podem revelar-se mais poderosas do que as presenças.

Ao inspirar-se num imaginário cinematográfico específico (que já foi aqui explorado) e promovendo um intrincado exercício fílmico, muito pautado pelo “desmantelamento sistemático dos dispositivos constitutivos do cinema” (Nagib, 2020, p. 29), Miguel Gomes confere um sugestivo espaço a essas ausências (Medeiros, 2016). Assim, podemos supor que o imaginário de *Tabu* acabe por sobreviver na mente do espectador através de imagens pitorescas e anódinas – o que nos leva a considerar que, ao contrário de *Deixem-me ao menos subir às palmeiras...*, o espectador de *Tabu* falhará em desconstruir a fixidez, ideia que Homi Bhabha considerou, dentro do discurso colonial, como uma das mais preponderantes na construção ideológica do Outro (*otherness*) (Bhabha, 2003).

Não obstante, debruçamo-nos sobre essas ausências enunciadas por Paulo Medeiros (2016). A este propósito, vemo-nos acossados por inquietações suscitadas por determinadas sequências ou opções narrativas e estéticas: por exemplo, será que a primeira parte de *Tabu* (paraíso perdido), ambientada na Lisboa *presente*, sob uma ambiência soturna, quase sepulcral, pretenderá apenas acenar a nostalgia da personagem Aurora perante um espaço-tempo que a mesma sabe nunca mais tornar a vivenciar? Ou será que é possível ler-se, nas intermitências da imagem, o confronto suspenso, de resolução sempre protelada, de Portugal com o seu passado colonial? Essa dúvida perpassa o filme, mas parece dissolver-se na *segunda parte: paraíso*, quando o espectador é transportado para o remoto passado de Aurora e Gian Lucca; e talvez nessa viagem sejamos capazes de compreender que a urgência de um confronto com o passado colonial é facilmente deglutida quando esse passado toma a forma de prodigioso devaneio (Vieira da Silva, 2019). Um devaneio que Miguel Gomes constrói a partir da sua memória cinéfila, mas que, no final, é indissociável da memória social e cultural que ainda conecta a identidade nacional portuguesa ao passado colonial.

### **Opções estéticas e divergências na representação dos corpos negros**

Existem opções estilísticas comuns entre ambos os filmes que os parecem aproximar, não só a partir da realidade que representam, mas também ao nível da *mise-en-scène*; porém, simultaneamente, ambos os filmes acabam também por se distanciar, porquanto os pontos de vista adotados concedem ao espectador

diferentes noções da relação dos corpos com o espaço. Enquanto que a vastidão das paisagens em *Deixem-me ao menos subir às palmeiras...* contrasta com a sensação de enclausuramento em que se vêem os corpos, por sua vez, em *Tabu*, a paisagem vê-se delimitada por fronteiras que aconchegam o colonizador branco num universo povoado pela paixão e pelo delírio; entre a fazenda onde corre a brisa que sinuosamente abana as cortinas de cetim e a embrenhada vegetação onde o colonizador se lança para caçar, há uma imposição de dominação que a fantasia colonial circunscreveu e transformou sob o signo da imutabilidade. Em *Tabu*, o espaço não sucumbe a urgências externas, razão pela qual o filme se encerra assim que é declarada a Guerra Colonial Portuguesa (1961-1974); e o que fica cristalizado é um passado que a memória abreviou num universo imperturbável, até mesmo onírico.

*Deixem-me ao menos subir às palmeiras...* tem início com um parto (00:00:26 – 00:02:05). A imagem de uma casa tradicional, e, logo depois, uma mulher, deitada sobre uma esteira dá à luz uma criança. Durante toda a sequência a câmara não esconde o sofrimento da mulher, dando a ver ao mesmo tempo as condições em que a criança nasce. Grandes planos do rosto, das mãos que agarram a esteira, do suor, mas também, muito claramente, a descrição de um ritual gregário, um momento vivido entre mulheres. Finalmente, a mão da mulher ‘desmaiada’ na esteira e o choro do recém-nascido. A primeira respiração, o início da vida, apesar de tudo, sempre um motivo de esperança. O filme termina com um funeral, demonstrando assim que o ciclo de vida daquelas pessoas não tem sentido e que lhes resta apenas a revolta. No entanto, a cena inicial faz mais do que iniciar essa narrativa de um ciclo. A forma como é filmada a mulher a parir é, em grande medida, a forma como vão ser filmadas as personagens durante toda a ação. À beleza dos rostos e dos corpos não é subtraído o sofrimento. A câmara não se afasta dos olhares tristes, nem revoltados quando é o caso. Grandes planos, músculos, pés nus, mãos de trabalho. O filme fala-nos da opressão de um grupo social – os negros colonizados, explorados, violentados. A narrativa prossegue ao compasso da experimentação cinematográfica, desde as sequências com um recorte documental, ao transitório domínio da ficção e, por fim, a sequência final do funeral, que marca a mudança narrativa para um registo simbólico onde o imaginário colonial é prontamente identificado (Gray, 2020).

Também aparecem corpos negros colonizados logo na primeira sequência de *Tabu*. Aliás, a imagem, onde a figura central de um ‘intrépido explorador’ se destaca, ganha movimento apenas quando entram no plano grupos de carregadores negros, que o atravessam, primeiro pela direita, traçando uma diagonal



rumo a um ponto ao fundo e depois pela esquerda, traçando uma outra diagonal rumo ao mesmo ponto, dando ideia de grande alvoroço, mas sem nunca nenhum destes homens se destacar, nem individualizar (00:00:00 – 00:01:08). Em *Tabu* “os africanos são categorizados, logo de início, como um grupo homogêneo, que se distingue pela diferenciação biológica e cultural relativamente ao protagonista da cena; e assim serão mostrados os negros em África durante todo o filme” (Pereira, 2016, p. 318).

Assim, desde os primeiros momentos dos filmes podemos perceber que os realizadores recorrem a tradições discursivas diferentes do ponto de vista cinematográfico, mas não só. Essas tradições cinematográficas são também ideológicas. Miguel Gomes, ainda que ridicularize a figura do intrépido explorador, denunciando dessa forma a artificialidade do imaginário colonial e a sua dissimulação em altos valores civilizacionais, acaba por reproduzir, ao nível da representação do outro africano, o discurso das imagens coloniais, para desenvolver uma narrativa que tem como matriz o cinema dominante (de Hollywood) e que ficará entre a história de amor e a aventura. Já Lopes Barbosa situa a ação do seu filme, desde a primeira imagem – casa tradicional, de caniço – no coração do povo colonizado. O filme é quase exclusivamente representado por atores negros e também quase exclusivamente falado em ronga.

A paisagem africana assume, nos dois filmes, expressões muito diferentes, tanto pelo que é dado a ver, como pela forma como os corpos se relacionam com o espaço. Vejamos, por exemplo, os espaços de trabalho, ou de cultivo, onde, em ambos os filmes, trabalham os africanos. Em *Deixem-me ao menos subir às palmeiras...* somos confrontados com uma planície de terra aparentemente muito dura, embora cultivada, onde os trabalhadores enterram as enxadas debaixo de um sol escaldante (00:08:13 – 00:10:40). O esforço, bem como o sofrimento, são evidentes em cada rosto. Em *Tabu*, pelo contrário, nos campos de chá verdejantes, todo o trabalho parece fácil. Grupos de homens sorridentes fumam e conversam enquanto trabalham (01:29:57 – 01:30:42). No filme de Gomes, é dada a ver a memória colonial daqueles que foram colonizadores, e nunca, durante estes longos *travellings*, se destacam personagens negras. Apenas um capataz negro, com uma farda que faz lembrar um marinheiro, é filmado de forma a quase individualizar-se (01:30:16 – 01:30:26).

Como já foi referido, Lopes Barbosa queria mostrar a exploração e a desumanização perpetrada pelo regime colonial aos corpos negros. Para esse efeito, recrutando opções estilísticas que reverberam a influência do cinema direto e do cinema *verité*, usou cenas que tinha filmado enquanto funcionário da Somar

Filmes, porque nos documentários da empresa os negros eram filmados, “mas com outro enquadramento” (Barbosa, citado em Pereira, 2022). Esta sequência é inserida na narrativa ficcional fazendo coincidir o almoço dos trabalhadores (personagens) do filme com as imagens reais de uma refeição (00:17:24 – 00:22:40). Durante o trabalho no campo, Madala sente-se mal e, quando finalmente chega a hora de almoço, é ajudado por Djima a sair do local de trabalho. Durante toda esta sequência das refeições, a banda sonora é um canto percutido muito próximo do lamento. Primeiro, no interior de uma divisão, encontram-se dois homens andrajosos de volta de um caldeirão. Um deles rapa o fundo ao caldeirão para retirar uma papa – xima<sup>6</sup> – que coloca numa forma de madeira e calca. Surge um grande plano das mãos do homem a calcar a comida dentro da pequena gamela. Em frente a um pequeno postigo, um jovem recebe um retângulo de xima, que corresponde à forma da gamela anteriormente descrita. A comida é pousada com as mãos no postigo e recolhida também com as mãos. A fila de comensais é enorme, todos jovens, algumas crianças, todos negros. Numa nova fila, levam o seu tijolo de comida nas mãos e têm agora recipientes onde é despejado um caldo, lutando por um lugar na fila. Sentados no chão em terra batida, em pequenos grupos, vemos pés descalços, mãos de trabalho, rostos cansados e tristes.

Também Miguel Gomes filmou o quotidiano da comunidade local. Por exemplo, a cena em que, ainda no Prólogo, um grupo de pessoas faz um ritual a propósito do suicídio do ‘intrépido explorador’, é o filme que Gomes fez do ritual em que essas mesmas pessoas pediam ordem aos seus ancestrais para fazer o filme (Neyrat, 2012); ou ainda a cena em que os empregados de Aurora celebram com o seu marido o nascimento da filha do casal, que é, na realidade, uma coreografia de saudação comunista (01:43:40 – 01:44:15) (Gomes a Neyrat, 2012, p. 64). Esta mistura entre ancestralidade e poder, como uma corrente contínua, oferece, sem dúvida, alguma resistência à sensibilidade de quem vê, sobretudo se procurarmos um olhar descolonizador ou que, pelo menos, não reifique a estereotipia colonialista.

Voltando a *Deixem-me ao menos subir às palmeiras...*, a morte de Madala acontece em circunstâncias de abuso extremo (00:49:25 – 00:51:07). Vemos o homem, velho, isolado em campo, a cavar a terra com dificuldades. Ouvimos um cântico africano, já referido, que parece um lamento e a sua respiração. A lente aproxima-se do rosto ofegante de Madala antes de ele cair. Djimo observa a cena, enquanto o capataz se aproxima zangado porque Madala não está a cavar. Sacode-o com os

---

6 Xima – um dos pratos mais populares de Moçambique, consiste numa papa/pasta feita com farinha de milho ou de mandioca e água.

pés e, como Madala não reage, vira-o puxando-o por um braço. Atrás o grupo de trabalhadores continua a cavar em silêncio. A câmara vai mostrando os rostos dos homens à medida que se apercebem da morte de Madala. Quando o capataz percebe que Madala está morto, também Djimo percebe. No momento seguinte, todos os homens estão ao alto, em silêncio, perscrutando o capataz. Este percebe o perigo, enquanto avançam para ele, em câmara lenta, e o espancam (00:51:30 – 00:52:12).

Apesar de ter substituído o capataz branco do conto de Luis Bernardo Honwana por um capataz negro, e de ter feito o proprietário da machamba falar inglês, fazendo-o assim sul africano e não português, para que seu filme não fosse censurado, Lopes Barbosa não deixou de representar o colono branco. É no momento em que os trabalhadores expressam a sua revolta contra o capataz que surge o patrão branco (machambeiro), como uma força omnipresente (00:52:12 – 00:52:47). Aparece do nada, a cavalo, com uma arma, que dispara. O cavalo aproxima-se em grande velocidade e, quando chega perto dos homens, é filmado em contrapicado. Em contracampo, todos olham para cima, estarecidos, observando o homem de fato branco, gravata e chapéu, em claro contraste com os trabalhadores esfarrapados.

Pergunta: O que está a acontecer?

O Capataz responde: Madala está morto.

O Machambeiro decide: Peguem no homem e levem-no para o estábulo, os outros podem continuar a trabalhar.

Resposta: Sim, senhor.

O machambeiro desaparece com a mesma velocidade com que apareceu.

Em *Tabu*, também é dado a ver o abuso colonialista, mas através da memória do colonizador, mais especificamente, através do imaginário de Santa e de Pilar, edificado, por exemplo, através de livros como *Robinson Crusoe* que Santa lê, ou de filmes como o do “Intrépido Explorador” a que Pilar assiste, no início do filme *Tabu*). Esta memória da violência colonial, é, portanto, no caso de *Tabu*, apresentada de modo consideravelmente mais suave. A única personagem negra que se destaca, na segunda parte do filme – *Paraíso* – é o cozinheiro. À semelhança de outras cenas, já referidas, também neste caso o ator não sabia o que iria ser feito com o seu contributo. Miguel Gomes filmou o cozinheiro, que era na realidade o cozinheiro do lugar onde a equipa de filmagens se albergou, a contar uma história da sua vida, em que, entre outras coisas, revelava ter cozinhado para Samora Machel, quando o antigo Presidente de Moçambique visitou a região (Neyrat, 2012).

A sequência fílmica de *Tabu*, porém, nada tem a ver com a história do cozinheiro real, aqui ele serve o propósito de desocultar a crueldade de Aurora, uma vez que se trata de um ‘outro’ “perigoso e repugnante” que a colona não podia permitir em sua casa. Diz-nos o narrador (01:07:00 – 01:08:10):

Entre as posses de Aurora destacava-se uma: o cozinheiro da casa. [Imagem do cozinheiro a abrir um frango vestido de forma ocidental, mas com colar africano] Um provecto ancião que servia a família do marido havia décadas e cuja reputação culinária era extraordinária. Como também era feiticeiro, tinha o hábito de ler o futuro nas vísceras dos animais que preparava para os patrões. Um dia de outubro, após o começo das chuvas, confidenciou às criadas o que lhe tinham dito os espíritos. [Na imagem, através da janela da cozinha, negras falando umas com as outras] Que a Senhora se encontrava grávida, que viria a ter um fim amargurado e solitário. Mas uma das criadas traiu-o e as vidências chegaram aos ouvidos de Aurora. Furiosa, aproveitou para o pôr na rua, alegando não poder continuar a pactuar com rituais repugnantes e heréticos.

Nunca, nem durante o tempo da narração acima transcrita, nem no final da mesma, vemos Aurora. Na imagem vê-se, através da janela da cozinha, o cozinheiro a afastar-se. Leva um guarda-chuva velho e estragado (a época das chuvas começou) e um pequeno saco com pertences. Gian Lucca diz ainda que “o tempo deu razão à primeira das previsões”. Nós sabemos, por via da primeira parte do filme, que o tempo deu razão a todas as previsões do feiticeiro – o fim solitário e amargurado de Aurora – fenómeno que surge como um efeito de exotização.

### **Considerações finais**

Neste artigo, procurou argumentar-se que *Deixem-me ao menos subir as palmeiras...* e *Tabu* podem ser lidos como um díptico. Colocar estas obras como um díptico implicou perceber a evolução dos contextos de produção no tempo, assim como as implicações das diferenças de origem sociocultural e geracionais entre os dois realizadores portugueses e a influência dos seus percursos nos filmes em análise. Implicou, ainda, perceber os seus posicionamentos políticos e a sua relação com África. Como vimos, Miguel Gomes nunca tinha estado em África antes das filmagens de *Tabu*, enquanto Lopes Barbosa vivia e trabalhava em Moçambique e já tinha vivido e trabalhado em Angola.

Em *Tabu*, a abordagem política do colonialismo é evitada, tendo constituído antes uma oportunidade estética para evocar os comportamentos irresponsáveis

dos jovens colonos da época (Mendes, 2013). Os negros estão muitas vezes presentes nas ações, mas não são referidos e, sublinhando a mentalidade da época que está a ser retratada, são mostrados nas imagens homens sorridentes, que fumam e conversam enquanto trabalham, embora sejam representados apenas como agentes passivos na ação (Pereira, 2016). Em *Tabu*, há uma imposição da fantasia colonial que circunscreve o espaço, entre a fazenda e a vegetação onde o colonizador se lança para caçar; por sua vez, em *Deixem-me ao menos subir às palmeiras...*, as paisagens contrastam com a sensação de sofrimento e repressão que vemos nos corpos negros. A câmara dá-nos a ver olhares tristes e revoltados, grandes planos, músculos, pés nus, mãos de trabalho – destacando-se a desumanização perpetrada pelo regime colonial aos corpos negros.

Miguel Gomes disse que não seria preciso fazer um panfleto anticolonialista no século XXI. Também disse que não queria fazer um filme histórico. Mas quais as motivações para fazer, em 2011, um filme repleto de imagens colonialistas e estereótipos? (Nagib, 2020; Neyrat, 2012; Medeiros, 2016; Pereira, 2019). São inúmeras as questões provocadas pela visualização deste filme; em particular, interrogamo-nos sobre o envolvimento das personagens negras no processo de filmagem, a sua relação com o resultado final, bem como sobre o lugar que estas imagens poderiam ocupar na discussão atual sobre os estereótipos sociais que permanecem nas sociedades. *Deixem-me ao menos subir às palmeiras...*, por outro lado, suscita também várias interrogações. Seria importante ouvir os atores hoje – aqueles que ainda se encontram connosco e podem partilhar as suas memórias –, perceber o que sentiram e sentem, hoje, em relação a este filme. O que significam para eles as imagens de cinema *verité* filmadas por Lopes Barbosa? Serão aqueles corpos representantes dos corpos negros como um todo e, portanto, representarão as imagens também violência sobre os mesmos?

É um facto que muito mudou desde *Deixem-me ao menos subir às palmeiras...* (1972) de Lopes Barbosa, mas é também claro que continua a ser urgente problematizar a relação de Portugal com o passado colonial e reclamar o contributo das vozes tradicionalmente silenciadas nas representações da História. A ideia de império molda ainda a identidade nacional portuguesa, tendo um papel central no modo como África é representada aos níveis psicológico, político e cultural. O facto de o cinema português filmar, de modo recorrente, o imaginário da nação e de as suas narrativas estarem intimamente ligadas à ideia de nacionalidade, ainda nos últimos anos (Costa e Silva & Macedo, no prelo), leva-nos a questionar: o domínio colonial direto desapareceu, mas não terá o colonialismo permanecido, nas suas inúmeras máscaras opressivas – tendo a cultura um papel central neste processo?

## 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

- ÁLVAREZ, I. V. (2021). Tabu. Miguel Gomes, *Coleção de Filmes PNC 22*, 1-25. <https://pnc.gov.pt/22-tabu>
- ARAÚJO, N. (2016). *Cinema Português. Intersecções estéticas nas décadas de 60 a 80 do século XX*. Edições 70.
- AREAL, L. (2011). *Cinema Português - Um País Imaginado vol. I – Antes de 1974*. Edições 70.
- (2011b) *Cinema Português - Um País Imaginado vol. II – Após 1974*. Edições 70.
- ARNHEIM, R. (1989). *A Arte do Cinema*. Edições 70.
- BAPTISTA, T. (2010). Nationally correct: The invention of Portuguese cinema. *Portuguese Cultural Studies*, 3(1), 3-18.
- BARROS, E. (2012, 14 de fevereiro). Entrevista: Miguel Gomes – A minha relação com África é completamente mediada pelo cinema. *Diário de Notícias (Artes)*, p. 48.
- BENJAMIN, W. (1935/1985). A obra de arte na era da sua reproduzibilidade técnica.
- BHABHA, H. K. (2003). “The other question: the stereotype and colonial discourse”. In J. Evans & S. Hall (Eds.), *Visual Culture: the reader*. (pp. 370-378).
- COSTA e Silva E. & MACEDO I. (no prelo). (Not) Documenting the crisis? Portuguese cinema and the Great Recession. In L. DeCarvalho & K. Wagner (Eds.), *Recasting the Great Recession in Film and Television: Austerity, Survival and Work Culture*.
- DELEUZE, G. (2006). *A Imagem Movimento. Cinema 1*. Assírio e Alvim.
- DELEUZE, G. (2006b). *A Imagem Tempo. Cinema 2*. Assírio e Alvim.
- DIAKHATÉ, L. & DIAWARA, M. (2011). *Cinemas Africanos. Novas formas estéticas e políticas*. Sextante Editora.
- DOMINGOS, N. (maio de 2012). O Tabu da História. *Le Monde Diplomatique*. <https://www.buala.org/pt/afroscreen/o-tabu-da-historia>
- FERREIRA, C. M. (2011). *Cinema. Uma Arte Impura*. Edições Afrontamento.
- FERREIRA, C. O. (2005). Decolonizing the mind? The representation of the African Colonial War in Portuguese cinema. *Studies in European Cinema*, 2(3), 227-239.
- GEADA, E. (Ed.) (1985). *Estéticas do Cinema*. Publicações Dom Quixote.
- GOMES, M. (Entrevista) (2012). O cinema tem saudades do paraíso: entrevista com Miguel Gomes. *Berlinda*. <https://www.berlinda.org/magazine-miguel-gomes-entrevista>

- GRAY, R. (2020). *Cinemas of the Mozambican Revolution. Anti-Colonialism, Independence and Internationalism in Filmmaking, 1968-1991*. James Currey, an imprint of Boydell & Brewer Ltd.
- GRILO, J. M. (2006). *O Cinema da Não-Ilusão. Histórias para o cinema português*. Livros Horizonte.
- GRILO, J. M. (2007). *As Lições do Cinema. Manual de Filmologia*. Edições Colibri.
- HONWANA, L. B. (1988). *Nós matamos o cão-tinhoso*. Edições Afrontamento.
- KUHN, A. & Westwell, G. (2012). *Dictionary of Film Studies*. Oxford University Press.
- MARTIN, A. (2014). *Mise en Scène and Film Style: From Classical Hollywood to New Media Art*. Palgrave Macmillan.
- MATOS, P. F. (2006). *As Cores Do Império: Representações Raciais No Império Colonial Português*. Instituto de Ciências Sociais.
- MEDEIROS, P. (2016). Post-imperial Nostalgia and Miguel Gomes' Tabu, *Interventions*, 18(2), 203-216, <https://10.1080/1369801X.2015.1106963>
- MENDES, M. M. (2013). *Sobre dois filmes: Tabu de Miguel Gomes e Deste lado da ressurreição de Joaquim Sapinho; Entrevista com António Reis e Margarida Cordeiro (1985)* (pp. 5 –43). ESTC. <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2719>
- NAGIB, L. (2020) The blind spot of history: colonialism in Tabu. *Observatorio (OBS\*)*, 27-38. <https://doi.org/10.15847/obsOBS0001812>
- NEYRAT, C. (2012). *Au pied du mont Tabu: Le Cinema de Miguel Gomes. Entretiens avec Cyril Neyrat*. Independencia éditions.
- NICHOLS, B. (2005). *Introdução ao Documentário*. Papyrus Editora.
- PARENTE, A. (2000). *Narrativa e modernidade. Os cinemas não-narrativos do pós-guerra*. Papyrus Editora.
- PENAFRIA, M. (2005). O filme documentário em debate: John Grierson e o movimento documentarista britânico. In A. Fidalgo & P. Serra (Org.), *Estética e Tecnologias da Imagem* (pp. 185-195). LivrosLabcom, 2005.
- PEREIRA, A. C. (2016). Alteridade e identidade em Tabu de Miguel Gomes. *Comunicação e Sociedade*, 29, 311 –330.
- PEREIRA, A. C. (2019). *Alteridade e identidade na ficção cinematográfica em Portugal e em Moçambique*. [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho, Braga.
- PEREIRA, A. C. & CABECINHAS, R. (2022). *Abrir os gomos do tempo: conversas sobre cinema em Moçambique*. UMinho Editora.
- PIÇARRA, M. C. (2016). *Azuis Ultramarinos. Propaganda colonial e censura no cinema do Estado Novo*. Edições 70.
- SEABRA, J. (2001). *África Nossa. O Império Colonial na Ficção Cinematográfica Portuguesa: 1945-1974*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- SMITH, J. (2008). The politics of tactility: Walter Benjamin materialized by way of Frederick Wiseman's Titicut follies. *Studies in Documentary Film*, 2(2).

- VIEIRA da Silva, T. (2012). Gomes, M. (realizador). Tabu [filme]. Portugal: O Som E a Fúria. *Vista* 2019, 209-213.
- VIEIRA da Silva, T. & MACEDO, I. (2020). Memória cultural e o espaço (re)imaginado em Hóspedes da Noite, de Licínio Azevedo. *Rebeca – Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual*, 9(1), 38-56. <https://doi.org/10.22475/rebeca.v9n1.615>
- VIEGAS, S. (2013). Deslocar o tempo: ontologia da imagem-cristal. In M. I. Aparício & J. M. Grilo (Eds.), *Cinema e Filosofia. Compêndio* (pp. 191-201). Edições Colibri.
- WINSTON, B. (1995). *Claiming the Real. The Documentary Film Revisited*. BFI – British Film Institute Publishing.

## Nota biográfica dos autores

### Tiago Vieira da Silva

Frequenta atualmente o Doutoramento em Ciências da Comunicação da Universidade do Minho. A sua dissertação intitula-se “O debate da identidade nacional desde a revolução de abril até ao presente, através do cinema português”. É investigador do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), integrando o projeto “Memories, cultures and identities: how the past weights on the present-day intercultural relations in Mozambique and Portugal?”, e o Museu Virtual da Lusofonia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1917-7642>

Email: [tiagocamposvieira@gmail.com](mailto:tiagocamposvieira@gmail.com)

### Ana Cristina Pereira

Doutora em Estudos Culturais (Universidade do Minho), mestre em Ciências da Educação (Universidade de Aveiro) e licenciada em Estudos Teatrais (ESMAE). Foi investigadora pós-doc do projeto (De)Othering (Universidade de Coimbra); investigadora do projeto CulturesPast&Present (Universidade do Minho) e do projeto À margem do cinema português: um estudo sobre o cinema afrodescendente produzido em Portugal (Universidade de Coimbra). Coordena a linha de Investigação Ativismos Migrantes no âmbito do projeto MigraMediaActs (Universidade do Minho). Tem contribuído com textos originais em revistas científicas internacionais, coeditou o n.º 6 da VISTA Revista de Cultura Visual - (In)Visibilidades: imagem e racismo (2020), o n. 54 da Revista Comunicação e Linguagens - Gendering decolonizations: ways of seeing and Knowing (2021). É coautora do livro Abrir os Gomos do Tempo: conversas sobre cinema em Moçambique (2022).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3698-0042>

Email: [kitty.furtado@gmail.com](mailto:kitty.furtado@gmail.com)



## Isabel Macedo

Isabel Macedo é Investigadora Auxiliar no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho. É doutorada em Estudos Culturais, licenciada, e mestre em Ciências da Educação. A sua investigação atual cruza a comunicação intercultural e perspetivas decoloniais para explorar os desafios das migrações contemporâneas e as representações veiculadas pelo cinema. É membro da equipa do projeto “Migrações, media e ativismos em língua portuguesa: descolonizar paisagens mediáticas e imaginar futuros alternativos” (FCT, 2022-2026) e do Museu Virtual da Lusofonia, tendo participado desde o início no desenvolvimento deste projeto. Publicou em revistas nacionais e internacionais sobre cinema, interculturalidade, memória, (anti)racismo e educação. Foi coordenadora do Grupo de Trabalho de Comunicação Intercultural da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (Sopcom; 2018-2022) e é Diretora Adjunta da Revista Vista.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4107-3997>

Email: [isabel.macedo@ics.uminho.pt](mailto:isabel.macedo@ics.uminho.pt)



# Entre internacionalismo e moçambicanização - Ritmos filmados da nação

MARIA DO CARMO PIÇARRA

## Resumo:

O I Festival da Canção e da Música Tradicional de Moçambique mostrou, em Maputo, a diversidade cultural e o que de mais representativo da música e danças tradicionais existia no novo país. A luta que culminou na independência assumiu então a necessidade de afirmação da nação através da promoção de uma identidade comum. O cinema foi usado para projetar a nova nação moçambicana. Porém, se, por via dos ministérios com estas tutelas, a educação e cultura integraram o internacionalismo então em voga, sendo que o próprio festival foi inspirado no Festival Panafricano de Argel, a informação investiu na moçambicanização do cinema nacional. Através da análise das duas longas-metragens documentais – *Música, Moçambique!* (Fonseca e Costa, 1981), encomendada pela Direção de Cultura, e *Canta meu irmão, ajuda-me a cantar* (José Cardoso, 1982), produção do Instituto Nacional de Cinema (INC) – que registaram o Festival e os seus bastidores, assim como das suas condições e modos de produção, analiso as diferenças nas estratégias usadas.

**Palavras chave:** Internacionalismo cinematográfico; Moçambicanização; I Festival da Canção e da Música Tradicional; Instituto Nacional do Cinema.

## Abstract

The 1st Mozambican Song and Traditional Music Festival showed, in Maputo, the cultural diversity and the most representative traditional music and dances of Mozambique. After the independence struggle, there was a need to affirm the nation by promoting a common identity. Cinema was one of the means used to project the new nation. However, if, through the ministries with these tutelages, education and culture integrated the internationalism then in vogue – the Festival itself was inspired by the Pan African Festival of Algiers –, information

invested in the Mozambicanisation of national cinema. Through the analysis of the two documentaries – *Música, Moçambique!* (Fonseca e Costa, 1981), commissioned by the Directorate of Culture, and *Canta meu irmão, ajuda-me a cantar* (José Cardoso, 1982), produced by the National Film Institute (INC) – which recorded the Festival and its backstage, as well as its conditions and modes of production, I analyse the differences in the strategies used.

**Keywords:** Cinematographic internationalism; Mozambicanisation; I Festival of Song and Traditional Music; Instituto Nacional do Cinema.

Maputo, 28 de dezembro de 1980. O fecho do ano é assinalado com o I Festival da Canção e da Música Tradicional. Ao longo de oito dias, na capital da nova nação africana, Moçambique, mostra-se o mais representativo da música e tradições dos diversos povos, agora reunidos sob a mesma bandeira. O nascimento da nação é então marcado pela necessidade de afirmação de uma identidade comum.

Cinema e nação, afirmou Frodon (1998), têm em comum a necessidade de projeção para poderem existir. Nada de estranho, por isso, que a nova nação, liderada por Samora Machel, tendo Graça Machel como responsável pela educação e cultura e José Luís Cabaço como Ministro da Informação, se projete, usando o cinema, para afirmar-se como país. As estratégias da educação e cultura e da informação serão, porém, diferentes. Serão analisadas através do modo como estão inscritas em duas longas-metragens – *Música, Moçambique!* (Fonseca e Costa, 1981), encomendada pela Direção de Cultura, e *Canta meu irmão, ajuda-me a cantar* (José Cardoso, 1982), produção do Instituto Nacional de Cinema (INC) – que fixaram o festival.

Tal como o cinema, a música – e Manthia Diawara tem afirmado a importância da música para forjar uma identidade comum no seio dos novos países africanos mas também no âmbito do pan-africanismo – cumpriu o seu papel na afirmação da cultura e identidade africanas, em geral, e moçambicana, em particular, de acordo com os desígnios da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). A integração e articulação destas duas formas de expressão artística foi natural no processo então em curso.

O I Festival da Canção e da Música Tradicional assinalou o encerramento da Campanha Nacional de Preservação e Valorização da Cultura, que tinha sido iniciada há mais de dois anos pelo Ministério da Cultura, liderado por Graça

Machel. Se Maputo foi o palco do evento final, desde maio de 1980 milhares de artistas populares acorriam a festivais organizados em todas as localidades para apresentar as suas músicas e danças. Após a fase das competições locais, o festival prosseguiu, através de eventos organizados por distritos e regiões, dele resultando uma seleção dos artistas considerados mais representativos da cultura moçambicana, os quais viriam então a participar no festival que decorreu, entre 28 de dezembro de 1980 e 4 de janeiro de 1981, no pavilhão do Clube de Desportos do Maxaquene e em vários centros culturais de bairro e fábricas de Maputo. Quatrocentos artistas terão participado no evento, ao qual o público acorreu com curiosidade.

### **Um festival, três filmes**

Em depoimento<sup>1</sup>, o realizador Sol de Carvalho testemunha que assim que, no INC, se soube que iria acontecer o festival começou a discutir-se como fazer a sua cobertura. O maestro e professor brasileiro Martinho Lutero, especialista em música que vivia então em Moçambique, foi proposto, por Sol de Carvalho, para ser conselheiro no filme que se pretendia fazer.

Foi com surpresa que os profissionais de cinema moçambicanos receberam a notícia, por Paulo Soares, da Direção Nacional de Cultura (DNC), “de que havia um apoio internacional e que tinham convidado o realizador José Fonseca e Costa, nascido em Angola e radicado em Portugal, para fazer um filme sobre o assunto” (Carvalho, 2020). Carvalho (2020) afirma:

A reação do pessoal do INC foi obviamente muito negativa, quase considerando que a Direção Nacional de Cultura estava a trair os “interesses nacionalistas” e a “desacreditar o INC” ao chamar um realizador estrangeiro para fazer o filme. Estamos nos finais da década de 70/princípio de 80, onde um grande nacionalismo afirmativo ocorre em Moçambique e que justificava de uma forma muito clara a existência dos próprios festivais.

Em 1975, a Resolução Sobre o Cinema, o Livro e o Disco<sup>2</sup> tinha clarificado o funcionamento da produção e distribuição de cinema. Apesar do primeiro

---

1 Depoimento inédito, por escrito, a 4 de dezembro de 2020. O meu agradecimento a Sol de Carvalho.

2 *Documentos da Conferência Nacional do Departamento de Informação e Propaganda da Frelimo*. Macomia, 26 a 30 de Novembro de 1975, p. 75.

Ministro da Informação, Jorge Rebelo, ver o cinema como um meio secundário para chegar às “massas”, privilegiando a rádio, o cinema estava sob a égide deste Ministério, enquanto a literatura, a música e outras artes eram responsabilidade do Ministério da Cultura.<sup>3</sup> Face a esta organização, é compreensível que a equipa do INC se tenha ressentido de não ter sido envolvida na iniciativa da DNC.

A equipa do INC decidiu fazer uma curta-metragem documental informativa, com realização de Luís Simão, e “convidou-se o José Cardoso para dirigir um filme a cores<sup>4</sup>, de longa-metragem, que iria partir do festival para uma ‘visita’ aos elementos mais importantes da música tradicional moçambicana” (Carvalho, 2020). Ficou também decidido que Sol de Carvalho<sup>5</sup> e Martinho Lutero assistiriam Cardoso na direção do filme. O primeiro, por diferenças de personalidade e por estar muito envolvido com a nova série de *Kuxa Kanema*, afastou-se do processo, sendo substituído por Henrique Caldeira que se tornou assistente de realização.

Assim, e durante o festival, havia três equipas a filmar o mesmo, em registos diferentes: a que trabalhou com o realizador Fonseca e Costa; a de José Cardoso – que filmou o festival como ponto de partida para aprofundar o conhecimento sobre o carácter único de certas expressões musicais e da dança moçambicana –; e a de Luís Simão, responsável pelo documentário exibido quase de imediato.

Ruy Guerra, então a esgotar a sua participação no projecto de construção de um cinema moçambicano, também filmou apontamentos relativos ao festival mas

---

3 Para mais informação sobre a criação do INC, suas competências e papel na construção da nação, consultar Gray (2020), pp. 108-111.

4 Ros Gray (2020) sublinha a importância que foi dada ao filme – só as obras consideradas mais relevantes eram filmadas a cor.

5 Sol de Carvalho, a quem há agradecimentos na ficha técnica de *Canta meu irmão...* acabou por se afastar do projeto. Conta: “O José Cardoso tinha uma forma de trabalhar muito especial, que mais tarde veio a repetir comigo, mas que na altura me deixou um pouco desconfortável. Eu tinha ‘muito sangue na guelra’, era muito metedicho sobre o que deveria ser o filme, o Martinho era o técnico especialista, o Henrique Caldeira iria fazer a montagem ... Ora, o José Cardoso ficava sempre calado e não exercia aquela liderança que esperamos de um realizador... e ia aceitando tudo o que dizíamos... eu comecei a sentir que estava a usurpar uma liderança e retirei-me da assistência de direção direta porque estava a sentir o filme mais meu do que do realizador... acabei por diminuir a minha colaboração, falei com o Lutero sobre o assunto e retirei-me até para deixar mais espaço ao José Cardoso. Também estava bastante envolvido na criação do *Kuxa Kanema* moderno o que não me dava muito tempo”.

os materiais não chegaram a ser montados.<sup>6</sup> Guerra, após a experiência com o coletivo que assinou *Loin du Vietnam* – que suprimiu, do filme, a sua curta-metragem, *Chanson pour traverser une rivière* (Piçarra, 2016) – não estaria, talvez, interessado em reincidir numa experiência coletiva de realização. Sobretudo, as relações entre ele e Fonseca e Costa não eram boas a ponto de permitir colaboração cinematográfica. Sobre os materiais filmados por Guerra, Sol de Carvalho clarifica (2020):

[...] Durante a realização do 1º Festival de Dança Popular em 1978 – que na verdade serve de inspiração para o Festival de Música –, o Instituto tinha coberto as danças mais importantes em cenários diferentes da capital (porto, jardins, fortaleza, etc.) numa espécie de “cinema-clips” da altura sob a direção do Ruy Guerra e que ficaram depois a ser montados por um casal de montadores canadiano. Mas, dado que as viagens do Ruy a Moçambique eram espaçadas, esses filmes nunca chegaram a ser completados e distribuídos.

### O festival na tela do cinema

No catálogo do 10º Festival de Cinema da Figueira da Foz – onde *Música, Moçambique!* estreou em Portugal – Fonseca e Costa revelou que foi súbito, quase em cima do início do festival – a 23 de dezembro –, o desafio para filmar o festival. O evento começou a 28, apenas cinco dias depois. O convite veio do poeta angolano Mário António, que lhe ligou da Fundação Calouste Gulbenkian, instituição financiadora a fundo perdido, com o Instituto Português de Cinema, da obra, por solicitação da Direção Moçambicana de Cultura, produtora do documentário com a portuguesa Filmform.

A informação prévia sobre o evento era escassa mas Fonseca e Costa, angolano, saudoso dos Natais quentes em África, aceitou de imediato. Com Pedro Massano de Amorim como diretor de fotografia e Carlos Pinto como “poeta dos sons”, rumou a Maputo, onde, além de Fonseca e Costa ter somado as funções de operador de câmara e de realizador, a equipa contou com o apoio do INC. Este cedeu-lhes Juca Vicente, como assistente de câmara, e João Cardoso, como assistente de som. Moira Forjaz participou como assistente de realização. Quanto ao equipamento disponível, segundo Fonseca e Costa no catálogo já referido (1981, s.p.), resumia-se a uma Aaton, uma Arriflex BL, um Nagra, alguns Electro-Voice e um Beyer. Sobre as limitações com que foi feito o filme, Fonseca e Costa disse à *Tempo* (p. 52):

6 Testemunho de Amélia Muge, que assistiu ao festival e privou com os vários realizadores que o fixaram.

[...] o filme é produzido a solicitação da Direção Nacional de Cultura, que é o verdadeiro produtor do filme. Nós de Lisboa só pudemos trazer duas câmaras de filmar, um gravador e um microfone. Não nos foi possível trazer mais e verificou-se aqui que os esforços da Direção Nacional de Cultura no sentido de nos arranjar outros apoios foram infrutíferos.

Queria referir que tivemos aqui o maior apoio. [...]Eu tenho a impressão que soube e procurámos superar todas as dificuldades, recorrendo principalmente ao entusiasmo das pessoas de Moçambique que trabalharam connosco. Como sabes, mais de metade das pessoas que constam do genérico do filme são moçambicanas. Desde a Cristina Amaral, que nem é profissional de cinema até à Maria da Luz Duarte, que é etnóloga, nós só encontramos um grande esforço e a melhor disposição para participarem em todas as fases do filme.

Houve a conjugação de vontades e esforços mas não havia plano de trabalho. Filmou-se e gravou-se “à medida que os acontecimentos se produziam diante dos nossos olhos e dos nossos ouvidos, extasiados com tanta beleza e com tal diversidade” (Fonseca e Costa, 1981, s.p.). Oito dias de espetáculos foram reduzidos a oito horas de filme e 12 horas de som. Entre os materiais, incluiu-se uma entrevista a Graça Machel; imagens da convidada especial do festival, a cantora sul-africana e ativista do ANC exilada Miriam Makeba; cenas filmadas em casa de Malangatana Valente; além de comentários do maestro brasileiro Martinho Lutero e do antropólogo zambiano Mponda.

“Os nossos amigos moçambicanos disseram-nos da importância política daquele festival para o seu país: espécie de documento de identidade numa nação em gestação, onde é fundamental encontrar aquilo que une – a língua ou a música” explicou Fonseca e Costa no texto do catálogo do festival da Figueira da Foz (1981, s.p.).

O filme deveria servir a necessidade de projeção da nação. “Queriam um filme suscetível, depois, de percorrer todas as salas do seu país, um filme que mostrasse aos moçambicanos a diversidade e a riqueza de quanto se toca e canta em Moçambique” (Fonseca e Costa, 1981, s.p.).

O desalento que tomou o realizador após o regresso a Lisboa foi grande quando foi posto “diante do caos dos sons e das imagens captadas sem referência” (Fonseca e Costa, 1981, s.p.). “Vinha ao de cima, como uma evidência, a carência das câmaras. Há momentos em que o acontece de mais importante está fora de campo” (Fonseca e Costa, 1981, s.p.). Quanto ao som, sobressaíram as (más) condições acústicas de um pavilhão construído para a prática desportiva.



Desanimado, o realizador chegou a pensar guardar o material em bruto, arquivado como registo do acontecimento, para estudo. José Manuel Alves Pereira, cujo trabalho de montagem foi fundamental para que *Música, Moçambique!* existisse, interveio e, em três semanas – a melhor expectativa de Fonseca e Costa era que isso lhe tomasse três meses –, sincronizou o material, identificando e justapondo imagens e sons desirmanados. Propôs, depois, que se fizesse um resumo do festival, sem escamotear os problemas, assumindo os contratempos. O foco era ressaltar a qualidade musical das participações no festival. Propunha-se “mandar o cinema às urtigas”, qualquer coisa como “Viva a música, abaixo o cinema” (1981, s/p).

*Música, Moçambique!* – título escolhido por Fonseca e Costa, Alves Pereira e pelo representante do governo moçambicano, Paulo Soares, que adapta a expressão “Música, maestro!” – não enquadra ou particulariza histórias dos grupos participantes. Mostra uma seleção das apresentações musicais, alternada com a inserção de excertos de entrevistas a especialistas musicais e a Graça Machel.

Fixa também, a fechar, a casa-estúdio de pintura de Malangatana. Fonseca e Costa, que não conhecia o pintor, quis homenagear a sua constância no Festival e apontá-lo como uma referência (*Tempo*, p. 49):

Enquanto estava a filmar o festival, tive a ideia de fechar com uma espécie de presença. Mais que depoimento, presença do artista moçambicano mais realizado, que eu tinha visto ao longo dos 10 dias muito empenhado a assistir ao festival. Acompanhando interessadamente todas as manifestações, fotografando-as – isso aliás está dito no filme. E esse artista era o Malangatana, que é um artista consagrado, realizado, com obra feita. [...]

A arte dele é profundamente enraizada. Há uma relação, com a certeza absoluta, entre aquilo que ele pinta e muitas coisas que eu vi no filme. Essa relação, para mim, foi evidente, conhecendo a pintura do Malangatana. Eu não fiz aquilo para o sobrevalorizar. Não foi essa a ideia. Mas, digamos que o usei como referência.

Após a estreia, numa conversa com o jornalista Augusto Casimiro em casa de Malangatana, em que este e o montador também participaram, Fonseca e Costa explicou à *Tempo* que o filme foi estruturado como um espetáculo (1981, p. 50), ideia confirmada por Alves Pereira. Procurou-se evitar que fosse “chato”. Alves Pereira disse a Casimiro que a condição essencial para fazer a montagem foi ter-se apaixonado pela música moçambicana. Explicou que a desvantagem de não haver “claque”, que permitissem uma sincronização

fácil entre a imagem e o som, “obrigou-me a decorar quer as imagens, quer a música” (1981, p. 53). Foi um trabalho que durou dois meses, sete dias por semana. Chegaram, entretanto, a acordo com Paulo Soares, da Direção Geral da Cultura moçambicana, que ajudou na identificação dos grupos musicais, sobre o conceito do filme (1981, p. 53).

Nós começámos com uma série de atuações que acabam com aquela saída do homem do canhembo, salvo erro. Nós vimos aí que tínhamos que pôr aquela saída, porque naquele momento o espectador já atingiu uma fase de total empenhamento naquilo que está a ouvir. Pensámos que se déssemos mais uma com igual força, o espectador rebentava. Portanto aí tivemos que desacelerar.

Começámos a introduzir depoimentos, intercalados com as músicas. Tentámos que fossem adequadas aos próprios depoimentos e, depois, assim a dois terços do fim, continuámos a atrair e a elevar o ritmo interno do filme.

### ***Canta, meu irmão canta...: o povo como protagonista***

Para aprofundar e saber mais sobre as tradições musicais e as ligações ao quotidiano nas zonas rurais, teria sido necessário fazer o que fez José Cardoso e a equipa do INC que com ele viajou por diferentes regiões do novo país. No INC, havia planos para a produção de um filme sobre o evento previamente a saber-se que o Ministério da Cultura moçambicano providenciara para que a equipa portuguesa liderada por Fonseca e Costa realizasse um documentário. Fonseca e Costa era conhecido pelas simpatias antifascistas e envolveu-se na produção de obras coletivas – como *As armas e o povo* (1975) – no pós-25 de abril de 1974.

Em *Canta, meu irmão canta, ajuda-me a cantar* (1982), a narração afirma, na abertura: “Nós, homens do cinema, resolvemos ir ter contigo, com a nossa curiosidade e a nossa vontade de aprender”. De Inhambane a Mueda, passando pela Ilha de Moçambique, Zavala, Manhiça, Tete, etc., a equipa detém-se, filma-se a escutar os músicos detentores do saber tradicional enquanto estes explicam a sua música e como são feitos e tocados os instrumentos. Se o filme mostra, logo ao início, o I Festival da Canção e da Música Tradicional em Maputo, é para logo se afastar do evento e da sua lógica, mais espetacular, e investir numa abordagem mais compreensiva, dando a palavra aos músicos, fixando-lhes a música no contexto humanizado, do seu quotidiano.

## Um decano do cinema moçambicano

Nascido em Portugal mas a viver em Moçambique desde os 8 anos – ficou órfão aos dois –, quando foi levado para esse território por um tio, José Cardoso era um dos poucos realizadores do recém-criado país africano. A sua escola foi a dos cineclubes tendo iniciado atividade no Cine Clube da Beira, que ajudou a fundar em 1956, depois de ter também fundado o Grupo de Amadores de Cinema da Beira.

Segundo Raquel Schefer, com o Grupo Beira-64, Cardoso é autor de “algumas das primeiras representações do território moçambicano exteriores ao cinema colonial, à antropologia visual e ao cinema familiar” (2018, p, 178). O seu primeiro documentário, *O homem e o mar* (1964), sobre a vida dos pescadores da Beira, não lhe agradou. Em meados da década de 60, realizou, em Super-8, três curtas-metragens de ficção – *O anúncio* (1966), *Raízes* (1968) e *Pesadelo* (1969) – premiadas em festivais de cinema amador do Porto, Aveiro, Beira e Luxemburgo.

A estreia ficcional com *O anúncio*, que se inicia com a canção *Vejam bem*, composta para o filme por José Afonso, então professor de filosofia no liceu local, foi uma das obras mais premiadas de Cardoso. Ele próprio interpretou o protagonista, um desempregado que busca trabalho na época do Carnaval. À “Gazeta de Artes e Letras”, suplemento do *Tempo* de 17 de agosto de 1986, explicou que os filmes seguintes são mais experimentalistas (p. 43).

*O Anúncio* tinha uma linguagem mais fácil. Faz lembrar *O ladrão de bicicletas*, que foi um filme que me marcou muito. Nos outros já houve uma tentativa de procura de novos termos. Nessa altura, tínhamos necessidade de nos expressarmos entre linhas, por símbolos, para eludir a censura e conseguir transmitir as nossas ideias.

*Pesadelo* chamou a indesejada atenção da censura. As autoridades coloniais apreenderam o filme no Festival Internacional de Cinema de Amadores do Lobito por ser considerado “provocatório”. José Cardoso afirmou pretender denunciar os militarismos despóticos e prepotentes ao serviço das ideologias ditatoriais. Assumiu: “o incidente acontecido no Lobito, constitui para mim, o prémio maior que o *Pesadelo* alcançou (Cardoso, 2009, p. 34).

Farmacêutico desde os 14 anos, tornou-se cineasta profissional quando, após a independência de Moçambique, foi convidado, em 1976, pelo diretor do INC, Américo Soares, para dirigir a delegação deste na Beira. Mostrar cinema a quem nunca tinha visto um filme tornou-se a prioridade. Com uma unidade móvel de cinema pioneira em Moçambique independente, Cardoso e a equipa

da delegação do INC projeta filmes nos locais mais recônditos durante dois anos. 1978 é o ano em que rumo a Maputo onde passa a participar na produção das atualidades filmadas *Kuxa Kanema*. Após realizar o documentário *Que venham* (1981), assina *Canta meu irmão...* quatro anos antes da sua estreia na ficção com *O vento sopra do Norte*.

### Filmar o “ritmo verdadeiro” do país

*Canta meu irmão...* abre com uma dedicatória escrita na película: “Aos artistas, aos músicos do nosso país, que cantam os sons da terra, que trabalham e nos ensinam a cantar”. Começa a ouvir-se o som de uma árvore a ser cerrada com cuja madeira um artista popular esculpe o seu instrumento. Isso é mostrado alternadamente a imagens da vida rural comunitária. Já com o instrumento de precursão pronto, canta. A vermelho, o título é inscrito sobre a imagem do músico. Diz: “Canta meu irmão ajuda-me a cantar”.

O filme inicia-se com imagens aéreas dos prédios modernistas em Maputo. Uma banda de música, vestida de branco, a rigor, sai de um edifício, tocando música comemorativa. A população apressa-se a entrar num pavilhão. À entrada deste, um cartaz anuncia o 1º Festival Nacional da Canção e Música Tradicional. A narração – uma voz masculina – dirige-se então ao povo moçambicano.

Nascera um país. Cinco anos depois, a tua música, antiga como o povo que a toca, dança, canta – música pesada de funções e significados precisos –, a tua música, cinco anos depois, pôde ser festival. E trouxeste contigo os teus instrumentos, a tua arte [na imagem, do palco, lê-se Festival Nacional da Canção e Música Tradicional, enquanto um grupo tradicional atua]. Por detrás do teu gesto, nós, homens de cinema, podemos adivinhar o teu ritmo verdadeiro, feito de sementeira e colheita, sol e chuva, espaços abertos, as estrelas e as aves como calendário.

Sucedem-se depois imagens dos artistas populares.

Pouco após os sete minutos de filme, numa mesa de trabalho, sobre a qual se trocam fotos, alinham-se uma claquete, papel e lápis, um mapa do país, além de um cartaz com o título *Canta meu irmão ajuda-me a cantar*. Um plano de conjunto revela uma equipa de cinco “homens de cinema”. A narração explica “nós [...] resolvemos ir ter contigo, com as nossas máquinas, a nossa curiosidade, a nossa vontade de aprender”. Um outro plano fecha-se sobre o mapa, em que José Cardoso traça um itinerário. “Desenhámos um percurso e partimos”.

Sol de Carvalho, que participou no início do processo, testemunha que o que foi determinante na definição do itinerário e seleção das músicas (e danças) a registar foi o seu carácter único, assente no parecer do maestro Martinho Lutero. Ele indicou quais as que usavam uma escala musical diferente da que é usada mundialmente. “Essa abordagem já existia quanto aos timbileiros de Zavala (presentes no filme) que, apesar de serem famosos por tocarem o hino nacional português nas visitas dos dirigentes coloniais, se sabia que não era na mesma escala e que os instrumentos eram afinados de forma diferente” (2020).

Acrescenta Sol de Carvalho (2020):

É muito importante esta decisão porque por exemplo, foi retirado do filme aquilo que seria e ainda é uma das mais comuns formas de expressão musical que é o coral, essencialmente inspirado no gospel americano e sul-africano e que foi fortemente incorporado pela Frelimo... Precisamente porque apesar de ser muito popular, não era considerado por nós como sendo totalmente “típico” e “único” de Moçambique.

A viagem começa em Inhambane. Com a claquete na mão, junto a um grupo de aldeãos, um membro da equipa usa um intérprete para falar com um músico popular. Pede que o tradutor explique ao grupo “que este filme que estamos a fazer procura precisamente mostrar as músicas de quase todas as províncias do nosso país – música tradicional – e depois havemos de ir mostrar esse filme pelas províncias e pelas localidades, para as pessoas conhecerem realmente a música do país todo”. Após a explicação, o homem da claquete dirige-se para a câmara e anuncia “Podemos então começar” enquanto aciona a mesma. Uma das câmaras mostra a equipa de som e imagem a filmar os músicos. Não é só o registo da música que é feito, portanto, mas sublinha-se o gesto do homem do cinema que vem ao encontro dos músicos populares, tradicionais, para fixar a sua arte e partilhá-la com todo o povo moçambicano.

Sublinhe-se como, cinco anos após a independência de Moçambique, o seu nascimento como nação assenta, entre outras linguagens, na do cinema. Num país com grande diversidade étnica, cultural e linguística, formas modernas de expressão assentes em novas tecnologias, como o rádio, o cinema, e, a partir de 1981, a televisão, são usadas para dar voz e projetar a nação em que a língua do ex-colonizador, o português, é língua de ensino mas não é falada pela maioria da população.

A voz do povo – narração em voz *off* feminina – escuta-se a meio de um tema musical. Dá eco às queixas contra o colonialismo português – alude à

distribuição de cadernetas para o cultivo obrigatório do algodão. “Éramos presos e batiam-nos. Só sabiam oprimir e nós tínhamos que lhes fazer a continência”. Posteriormente, interpela as mulheres que só gostam de homens que vestem “boas calças” quanto ao que a Frelimo espera delas.

A partir daí impõe-se uma regra: a narração masculina é a da equipa de cinema, que interpela o povo, enquanto a feminina é a do povo e dá conta das narrativas cantadas tradicionalmente e fixadas no filme.

*Canta meu irmão ajuda-me a cantar* integra sequências de música e dança mais longas do que *Música, Moçambique!*. O facto de não ser um documentário do festival, com os condicionalismos técnicos que existiram, e procurar antes documentar as práticas artísticas locais com os melhores meios e técnicos do Instituto de Cinema viabilizou que fosse dada maior atenção a cada prática artística tradicional considerada relevante.

Sol de Carvalho testemunha que outro critério importante na definição do conceito do filme foi querer mostrar a ligação das formas de expressão artísticas tradicionais à vida comunitária quotidiana. Houve a noção:

de que, no festival, os músicos estariam descontextualizados da sua comunidade e seria difícil ao público da capital e internacional perceber essa profunda ligação que a música tradicional tem com a dança (e, portanto, com o movimento e com o espaço) e com a comunidade onde se insere, pois a maior parte está ligada a eventos sociais (rituais, casamentos, festividades etc.) ou mesmo com a produção tradicional (especialmente na pastorícia).

Tete é a última região visitada. A voz feminina narra o que é cantado. Fixam-se imagens de mulheres a trabalhar. O tradutor fala com um homem. A narradora traduz o que o jovem diz sobre o *nyanga*<sup>7</sup>, proibido durante o colonialismo.

7 Flauta feita em cana. “Este instrumento musical é constituído por um conjunto de tubos (de cana ou de plástico) que estão unidos uns aos outros por uma corda feita de folha de palmeira. [...] Podemos encontrar o *nyanga* em alguns distritos das Províncias de Tete, Manica e Sofala. Na Zambézia, na zona de Murrumbala e Mopeia (na margem esquerda do rio Zambeze), também se pode encontrar”. *Nyanga* é também uma dança antiga, na qual se utilizam as flautas. “Nesta dança, o dançarino é a mesma pessoa que toca o instrumento. Para se dançar e tocar o *nyanga* formam-se orquestras chegando por vezes a ser constituídas por cerca de 25 elementos, cada um deles emitindo uma grande variedade de sons musicais. Os músicos são regidos por um ‘maestro’. A organização harmónica do *nyanga* permite-nos distinguir flautas agudas e graves. Cada flauta tem um nome associado às notas musicais. Isto permite uma rápida organização dos músicos. O *nyanga* era tocado e dançado antigamente em várias alturas, sobretudo nas cerimónias fúnebres”. *Catálogo dos Instrumentos Musicais*

Mostra-se ainda outra dança proibida, a *nhau* ou *nyau*, que a narração explica que é também nome de bicho “cuja mordedura mata um homem” e que já foi dança de mulheres. Com a câmara atenta à vida popular, às atividades que permitem a subsistência do país, com os campos cultivados, o labor das mulheres mas também às danças e mascaradas que atualizam ritos, faz balanços. O texto do assistente de realização Henrique Caldeira fecha a narração: “O teu gesto perdurará, irmão, no futuro mas símbolo de um povo. De verdadeiro que vimos que é, o teu gesto irá perdendo o significado místico que agora tem. Entretanto, tu cantas. Entretanto, tu ensinas e ajudas a cantar”.

### ***Música, Moçambique!* e internacionalismo cinematográfico**

A equipa de *Música, Moçambique!*, que passara a integrar o montador Alves Pereira, regressara entretanto a Moçambique, em maio, para gravar o texto de abertura e de fecho. Já com a cópia de montagem terminada, fizeram-se algumas projeções – segundo o realizador, a obra emocionava os moçambicanos!

O filme estreou em junho, na semana das Comemorações do 6º Aniversário da Independência. Ao vê-lo é inevitável não lembrar o filme coletivo assinado por William Klein, *The panafrican festival of Algiers* (1969). Quase certamente este festival, realizado quando Argel era a “meca dos revolucionários” (Amílcar Cabral) e acolhia, na Argélia independente, os combatentes pela liberdade e autodeterminação dos países africanos (e não só), inspirou a Frelimo a organizar o seu festival de música e cultura. A realização de *Música, Moçambique!* e *Canta, meu irmão canta...*, sobre a celebração da identidade cultural da nova nação, ter-se-ão enquadrado nesta “filiação” internacionalista embora, como propomos adiante, visando públicos e objectivos distintos. Porém, em entrevista à *Tempo*, inquirido por Augusto Casimiro sobre como tinham conseguido escapar do registo enfadonho, característico dos filmes do género, Fonseca e Costa refere apenas um filme assim, *The last waltz*, de Martin Scorsese. Diz que o filme foi feito em condições parecidas às da realização de *Música, Moçambique!*, quando Scorsese descobriu que a “The band” ia dar o último concerto em S. Francisco (1981, p. 50).

Ao longo de *Música, Moçambique!*, os testemunhos recolhidos – como o do etnólogo zambiano, Professor Mponda, ou o comentário de Martinho

---

*de Moçambique*, República Popular de Moçambique, Ministério da Educação e Cultura 1980. Consultar <https://www.meloteca.com/nyanga/>.

Lutero – parecem sustentar a filiação pan-africanista do evento. Mponda sublinha como foi uma experiência educativa para os delegados africanos presentes, vindos de 28 regiões diferentes, ver o que Moçambique tem a oferecer e aprender sobre o que há de comum. Também a participação de Miriam Makeba, intérprete que marcou presença em Maputo como o fez em Argel, por ocasião do festival pan-africano, é um argumento que sustenta a linhagem pan-africana do evento moçambicano e, por esta via, a ligação ao registo filmado por Klein e pelos técnicos e realizadores que então participavam no internacionalismo cinematográfico.<sup>8</sup>

Se *The panafrican festival of Algiers* pode ter influenciado o projecto do Ministério da Cultura de rodagem de um filme sobre o festival de música em Moçambique, visando a projeção internacional, *Monterey Pop* (1968), de D. A. Pennebaker, que documentou o festival pop homónimo, terá inspirado a abordagem de Klein, nomeadamente o uso intensivo do Cinema Directo, a opção em filmar o ambiente vivido nas ruas, entre músicos e artistas, e não tanto a componente oficial, de pavilhão, do evento. Esta abordagem, por Klein, só foi possível devido à multiplicidade de contributos evidenciada pela ficha técnica. Foi, porém, motivo de desgosto para o governo argelino, que encomendara o filme para consagrar o evento.

No que respeita ao festival moçambicano e ao seu registo sob a direção de Fonseca e Costa, a opção em filmar exteriores esteve, logo à partida, condicionada devido à falta de meios técnicos e humanos. Na que é a primeira coprodução cinematográfica de Portugal e Moçambique regista-se, sobretudo e com poucas câmaras, o festival no Pavilhão de Desportos em Maxaquene.

O título do filme surgiu, segundo Fonseca e Costa, quando as projeções da primeira cópia de montagem mostraram que as imagens e sons captados

---

8 Na filmagem da obra assinada pelo artista norte-americano participaram, filmando e registando o som, vários realizadores e técnicos que estavam ligados, em França, aos grupos Medvedkine e à chamada Rive Gauche da Nouvelle Vague, que assina o filme colectivo *Loin du Vietnam* (1967). Além de Sarah Maldoror, que então vivia em Argel com Mário Pinto de Andrade e, além de ter assistido a Gilo Pontecorvo, em *A batalha de Argel* (1966), assinou obras fundadoras da cinematografia sobre a libertação de Angola [além da obra perdida *Des fusils pour banta* (1971), sobre a luta do PAIGC, na Guiné], Jacqueline Meppiel, Bruno Muel, Antoine Bonfanti, em Angola; Godard, em Moçambique, e Chris Marker, na Guiné, virão a desempenhar um papel no nascimento filmado das novas nações africanas de língua portuguesa. Fonseca e Costa, ligado há muito à luta pela libertação de Angola, onde nasceu, através do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), não estaria, certamente, alheado das ligações existentes.



emocionavam os moçambicanos que as viam. A equipa percebeu então que “o som acrescentava à imagem uma qualidade que ela, por si só, não possuía: a alma”. Que havia cinema no filme tornou-se progressivamente uma evidência, ainda antes de, em 29 de junho, Samora Machel<sup>9</sup> ter afirmado, na antestreia oficial (Fonseca e Costa, 1981, s.p.):

Este filme é de alto valor. Valor histórico, cultural, valor social. Servirá para educar os nossos jovens, para que não tenham complexo da sua cultura [...].

O filme traz uma mensagem para todos nós. E assim felicito os artistas, [...] que são portugueses. [...] Muito obrigado, senhor Fonseca e Costa, realizador. Muito obrigada, senhor Alves Pereira, que é o montador do filme. Obrigado moçambicanos, por terem dado grande contribuição. Foi possível eles realizarem o trabalho porque tiveram o vosso apoio, a vossa ajuda e não fizeram da vossa cultura vergonha. Tiveram orgulho da vossa cultura e assim eles a souberam valorizar também, através do filme a que aqui assistimos.

O reconhecimento oficial traduziu-se na atribuição, numa receção que se seguiu à projeção à qual assistiram os presidentes moçambicano Samora Machel e congolês Denis Sassou Nguesso –, de um louvor da Ministra da Educação e Cultura, Graça Machel, a Fonseca e Costa e à equipa do filme. Distinguiu-se “a grande capacidade de realização de José Fonseca e Costa e da sua equipa” sublinhando-se tratar-se o filme de “uma obra de grande valor” constituindo “importante contribuição para a compreensão mútua, amizade e boas relações entre os Povos de Moçambique e de Portugal”.<sup>10</sup>

O louvor foi entregue por Malangatana e, em nome de Graça Machel, Fernando Ganhão elogiou a obra que disse enobrecer quer os autores quer os dois países, brindando depois ao início da cooperação cultural entre estes.

Meses depois, em dezembro de 1981, Sá da Bandeira, então presidente do Instituto Português de Cinema, visitou Maputo para assistir à Semana do

---

9 Sol de Carvalho, em depoimento, conta: “Obviamente, a direção da Frelimo estava desejava para ter algo para mostrar ao mundo que pudesse sem um bom exemplo do tal ‘sol que nunca desce’ tal como Samora definia a cultura na altura. Era claramente um excelente cartão de visita. E tendo a Miriam Makeba como cabeça de cartaz, melhor ainda... E até essa altura era o único cartão que lhe foi apresentado e daí a frase do ‘estar à espera de outros trabalhos’ [alusão aos filmes de Cardoso e Guerra].”

10 Texto integral reproduzido no jornal moçambicano *Notícias*, que então era dirigido por Mia Couto, de 1 de julho de 1981.

Cinema Português.<sup>11</sup> Falava-se de cooperação cinematográfica entre os dois países, na formação de técnicos e formação cinematográfica além da televisão experimental de Moçambique. O apoio à divulgação internacional de *Música, Moçambique!* foi equacionado e Sá da Bandeira chegou a reunir com José Luís Cabaço nesse sentido. Mas, ao desejo de cooperação, terá sucedido algo idêntico, talvez, ao que sucedeu à vontade de cinema de *Música, Moçambique!*. Depois de se apagarem, no ecrã, as luzes do pavilhão de Maxaquene e de se acenderem as luzes da sala de projecção, a música de Moçambique não bastou, em Portugal, para que o cinema existente no documentário o fizesse ser visto em paridade com outras obras de Fonseca e Costa. Além da exibição na 10ª edição do Festival de Cinema da Figueira da Foz, à época o filme foi mostrado, a 2 de fevereiro de 1982, no Grande Auditório da Fundação Calouste Gulbenkian.

Quanto ao festival filmado por José Cardoso com a equipa do INC é menos importante, em *Canta meu irmão...*, do que a contextualização feita das tradições musicais e sua ligação ao quotidiano das comunidades que compõem a nação moçambicana. Contextualize-se o conceito subjacente ao filme, integrado numa nova política para a imagem. Esta foi discutida com os trabalhadores do ICN pelo então novo ministro da informação, José Luís Cabaço. Em fevereiro de 1981, consubstanciou-se em propostas concretas de ação.

### ***Canta, meu irmão* e “moçambicanização da cabeça dos cineastas”**

Se *Música, Moçambique!* foi feito para projetar internacionalmente a nação moçambicana e as “variações” locais da cultura nacional, o facto é que não cumpriu esse papel. Isso é evidenciado pela limitada circulação que teve após a estreia oficial em Moçambique.

*Canta, meu irmão...*, cujo processo de feitura foi mais moroso por assentar na fixação de conjuntos musicais e danças tradicionais de várias regiões do país, ficou pronto em 1982. Tanto o título como a narração evidenciam que o público alvo é o moçambicano, unido numa fraternidade que assenta num corpo novo, nacional.

Ros Gray (2020, p.188) distingue o uso, então comum, de camarada – que radica numa perspetiva Marxista-Leninista –, daquele que, no filme, é feito de

---

11 A programação integrou títulos do velho e Novo Cinema português, de *A severa* (Leitão de Barros, 1930) a *Douro, a faina fluvial* (Manoel de Oliveira, 1931), passando por *Cerromaior* (Luís Filipe Rocha, 1980).

irmão, implicando intimidade e calor humano. Evoca outro sentido para irmão, proposto por Luís Carlos Patraquim: o de deferência, tornando o título uma solicitação respeitosa da equipa de cinema urbana aos artistas rurais. Assim, o título é um pedido para que os músicos e bailarinos do país apresentem as suas músicas e danças e, fazendo-o, ensinem a nação a cantar uma melodia partilhada. De modo pertinente, Ray faz notar (2020, p. 188):

Com o termo “irmão”, as fissuras na nova nação entre uma cultura urbana assimilada e as tradições rurais indígenas são condensadas ao nível do pessoal, coloquial e familiar, mesmo quando o filme perpetua as exclusões de género patriarcais.

O filme terá cumprido a função de projeção das tradições singulares do país rural, em que a existência é mais ou menos harmoniosa, não obstante a labuta constante nos campos, em que há espaço e tempo para atualizar os rituais da nação nova com alma antiga.

A obra de José Cardoso, em que a equipa de cinema aparece amplamente representada nas imagens, além de assumir voz na narração, ilustra, proponho, o que José Luís Cabaço pretendeu ao criar novas orientações do Ministério da Informação para a imagem.

Tal sucedeu no âmbito do debate que o ministro iniciou com os quadros do INC em setembro de 1980 e que originou novas orientações em fevereiro de 1981. *Canta meu irmão...* consubstancia o que Cabaço chamou “moçambicanização da cabeça dos cineastas” (1981, p. 12). Identificou problemas, que considerou graves, no modo como se tinha procedido para produzir as atualidades *Kuxa Kanema* nos seis anos anteriores.

No seu entender, os trabalhadores de cinema moçambicanos, ao operar com tecnologias sofisticadas fabricadas em países mais desenvolvidos, eram condicionados por elas. “Se estudamos esse equipamento, se o manipulamos, se contactamos com os técnicos estrangeiros que o utilizam, estamos a ser influenciados por uma forma padronizada do seu uso sem atendermos que ele deve, fundamentalmente, servir a nossa realidade política, social, cultural e revolucionária” (1981, p. 2), considera Cabaço. Conclui que a tendência será querer fazer cinema como se faz em “países mais avançados” esquecendo o fundamental: os moçambicanos que o vão ver, serão capazes de o entender? Cabaço sustenta que fazer um cinema que não é entendido pelo povo ou é alienante ou criminoso. Daí julgar necessária a reflexão sobre a comunicação pela imagem no país. Propõe: “é a nossa realidade que devemos conhecer” (1981, p. 3) e diz que o INC não

pode ser concebido como uma entidade que produz cinema mas sim como um organismo que “superintende a comunicação pela imagem” e que tem a tarefa de educar os moçambicanos.

Uma orientação específica é a de “Explicar a imagem ao povo”. Propõe que se deve explicar ao povo que os filmes de ficção – e exemplifica com os de karaté – importados são manipuladores e fomentar antes a literacia visual.

Outra reflexão que faz é sobre “Uma experiência errada” – a da produção do *Kuxa Kanema* em 1978. Ao tomar como modelo o das atualidades dirigidas em Cuba por Santiago Alvarez, em seu entender optou-se por uma “concepção ‘mafiosa’, não revolucionária”, caindo-se na tentação de procurar “fazer filmes para os outros verem que os sabemos fazer bem” (1981, p. 6). Devido à incapacidade residente para produzir àquele nível, houve que recorrer a técnicos estrangeiros. E quanto o contrato destes terminou ou se foram embora, as atualidades pararam. “Não correspondia à nossa capacidade de fazer cinema” (1981, p. 6). Sobretudo, a principal questão era se o povo compreendia os filmes feitos segundo modelos estrangeiros. “Contar a revolução ao povo” é outra orientação definida para 1981. Assume que uma das tarefas fundamentais da informação é o reforço da unidade nacional. “[...] o INC pode e deve levar ao povo a imagem do que se passa no país. Começar pela capital e ir alargando a recolha [...] a nossa preocupação fundamental será a de produzir aquilo que é a nossa realidade e depois ir distribuí-la tão longe quanto for possível” (1981, p. 8).

Essa diretiva enquadra perfeitamente o “guião” de *Canta meu irmão...* Cabaço instrui o INC para que se recolham tantas imagens quanto se conseguir, mostrando-se “enquanto espaço pudermos” (1981, p. 8). Através da comunicação formam-se pessoas, afirma o ministro, que propõe “uma estratégia de ação”. Em seu entender, a ação nº 1 é informar porque “informação é formação” (1981, p. 9). Afirma: “E como as pessoas são analfabetas, do ponto de vista literário, vamos procurar levar-lhe essa informação através da imagem, mas com a preocupação de uma pesquisa onde elas compreendam cada vez melhor a imagem que lhes levamos” (1981, p. 9). A leitura da imagem deve ser simples e como tal não se deve recorrer a “habilidades” em termos de linguagem cinematográfica. Cabaço diz que o realizador não deve ter como medida a avaliação dos seus colegas mas a capacidade de leitura do camponês. “A nossa tarefa atual é fazer documentários extremamente simples. Documentários que o nosso povo realmente veja e compreenda” (1981, p. 9). As considerações foram desenvolvidas mais especificamente em relação às atualidades. Definiu-se a criação de uma “zona independente” tecnologicamente, totalmente moçambicana, sendo

isso “o ponto de partida para uma política de cinema”. Pretendeu-se fomentar a autonomia do estrangeiro e assumir a produção integralmente garantida por quadros moçambicanos. *Canta meu irmão...* nasce do que Cabaço batizou como “uma zona libertada do nosso cinema”, cumprindo o desígnio de formar pessoas através de uma linguagem cinematográfica simples, em que o próprio dispositivo do cinema é desvelado, e integrando o diálogo – a duas vozes, na voz *off* – da equipa de cinema, que faz a pesquisa, com o povo, através do qual fala a nação.

### Conclusões

Em final de 1980, por ocasião do I Festival da Canção e da Música Tradicional de Moçambique, há claramente uma tensão entre a vontade de filmar o “ritmo verdadeiro” do país, que se articulou com a estratégia de moçambicanização da cabeça dos realizadores e profissionais de cinema locais, e o desejo de afirmar internacionalmente Moçambique, enquadrado no internacionalismo e panafricanismo de então.

A história da realização dos dois filmes analisados revela uma preocupação comum – a da afirmação da identidade cultural moçambicana – que assume movimentos diferentes – um que prioriza a projeção e reconhecimento internacional, e outro que fixa a diversidade e caráter único de formas musicais e expressão através da dança existentes no novo país para promover uma identidade e consciência nacional –, assentes em diferentes estratégias.

A coexistência de duas estratégias diferentes decorre de, na área do cinema, ter havido um reconhecimento de que era necessário moçambicanizar a produção de filmes. Tal derivou da experiência anterior, com recurso a profissionais internacionais, em que se procurou fazer filmes de acordo com modelos estrangeiros, incompreendidos pelo povo moçambicano.

*Canta, meu irmão...* é, como o título evidencia, uma obra que assume a fraternidade entre equipa de cinema e o povo, de artistas, cujas tradições culturais são fixadas por uma tecnologia ao serviço dos moçambicanos e que é de afirmação da nação. É uma obra em que há um nivelamento entre todos os intervenientes – os que sabem filmar usam esse conhecimento para projetar o saber e tradição dos que sabem tocar e dançar. Distancia-se, pois, da experiência de cinema anterior, em que realizadores e profissionais de cinema estrangeiros, através de um cinema assente em modelos estrangeiros, como o cubano, projetaram a nova nação como sendo capaz de fazer filmes integrados no internacionalismo

cinematográfico. José Luís Cabaço, através do diálogo com a equipa do Instituto, estabelece uma rutura com isso, precisamente no momento em que a Campanha Nacional de Preservação e Valorização da Cultura do Ministério da Educação e Cultura está a chegar ao fim, com chave de ouro, através da realização do I Festival da Canção e da Música Tradicional.

Não é de estranhar que, tomando o Festival Panafricano de Argel como inspiração, e atendendo a que este foi registado por um realizador estrangeiro, William Klein, em Moçambique se tenha também ajustado a produção de um filme feito por um estrangeiro com ligações a África e apoiante dos movimentos independentistas, Fonseca e Costa.

*Música, Moçambique!* e *Canta, meu irmão* são obras que se complementam quanto à documentação de um momento da política cultural da Frelimo em que se projeta a nação evidenciando a riqueza e diversidade das suas tradições musicais. A circulação dos filmes não cumpriu o papel de que foram inicialmente investidos. Porém, urge um maior conhecimento sobre eles, acrescido de uma revalorização destas obras que só é possível através da sua projeção e da promoção de um debate necessário sobre a sua realização e, ainda hoje, às questões relativas às representações e memórias em que assentam.

### **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 bibliográficas

- CABAÇO, J. L. (1981). *Imagem. Uma arma que aliena ou liberta. Orientações do Ministro da Informação para o estabelecimento de uma estratégia da produção de imagem em Moçambique* (policopiado).<sup>12</sup>
- CARDOSO, J. (2009). *O Cineclube da Beira. Dos anos 60 à independência*. Apenas.
- CARDOSO, José - Canta Meu Irmão, Ajuda-Me A Cantar (1982) (2016, 26 de abril). Cine Africa [Post em blogue]. <http://cine-africa.blogspot.com/2016/04/jose-cardoso-canta-meu-irmao-ajuda-me.html>
- CARVALHO, S. (1981). “José Cardoso: Uma história igual às outras?”. *Tempo*, 28 de junho, pp. 56-61.
- CASIMIRO, A. (1981). “‘Música, Moçambique!’ – O filme só pode estar politicamente correcto porque o acontecimento politicamente estava certo”. In *Tempo*, 12 de julho, pp. 48-53.
- CUNHA, P. (2018). “A alvorada do cineclubismo”. In Maria do Carmo Piçarra e Jorge António. *Angola, o nascimento de uma nação. (Vol. 2) O cinema da libertação*, pp. 43-64. Guerra & Paz. *DOCUMENTOS da Conferência Nacional do Departamento de Informação e Propaganda da Frelimo*. Macomia, 26 a 30 de novembro de 1975.
- FONSECA e Costa, J. (1981). “Música, Moçambique!”. *10º Festival de Cinema da Figueira da Foz* (catálogo).
- FRODON, J.M. (1998). *La Projection nationale: Cinéma et nation*. Éditions Odile Jacob.
- GRAY, R (2020). *Cinemas of the Mozambican revolution. Anti-colonialism, independence and internationalism in filmmaking, 1968-1991*. Suffolk: James Currey.
- NOTÍCIAS nº 18714, 1 de julho de 1981.
- PIÇARRA, M. d. C. (2018). “Moçambique: criar a nação com música e projectá-la através do cinema”. In Maria do Carmo Piçarra, *A coleção colonial da Cinemateca. Campo, contracampo, fora de campo*, pp. 130-143. Lisboa/Viseu. Rede Aleph/Cine Clube de Viseu.
- PIÇARRA, M. d. C. (2016). “Treatise on nomadology – Ruy Guerra’s camera in african projects of national projection and an internationalist cinema”. *La furia umana* nº 30. <http://www.lafuriaumana.it/index.php/archives/63-lfu-30>
- SCHEFER, R. (2018). “Ficções de libertação: *O vento sopra do norte*, de José Cardoso (1987)”. In Maria do Carmo Piçarra, *A coleção colonial da Cinemateca. Campo, contracampo, fora de campo*, pp. 176-189. Rede Aleph/Cine Clube de Viseu.
- VIEIRA, S. (2018). “José Cardoso: O homem e o cineasta”. In Seabra, J. (coord). *Cinemas em portugueses. Moçambique. Auto e heteropercepções*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- NOGUEIRA, Teresa Sá (1986). “Cinema moçambicano”. *Tempo*, 17 de agosto, pp. 41-45.

---

12 Agradeço a José Alves Pereira a cedência de cópia deste documento.

## **Depoimentos:**

Sol de Carvalho, por escrito, a 4 de dezembro de 2020

José Alves Pereira, depoimento inédito, em agosto de 2018

## **Nota biográfica da autora**

### **Maria do Carmo Piçarra**

Investigadora contratada no ICNOVA-FCSH, professora na Universidade Autónoma de Lisboa e programadora de cinema. Foi bolseira (2018-2020) da Fundação Oriente para estudar “Cinema Império”. Representações da “Ásia Portuguesa” nos Arquivos Fílmicos. É doutorada em Ciências da Comunicação, tendo, entre 2013-2018, desenvolvido a investigação pós-doutoral “Cinema Império. Portugal, França e Inglaterra, representações do império no cinema”. Publicou, entre outros títulos e artigos em revistas científicas, os livros *Projectar a ordem. Cinema do Povo e propaganda salazarista* (2020), *Azuis ultramarinos. Propaganda colonial e censura no cinema do Estado Novo* (2015), *Salazar vai ao cinema I e II* (2006, 2011), e coordenou, com Jorge António, a trilogia *Angola, o nascimento de uma nação* (2013, 2014, 2015) e, com Teresa Castro, *(Re)Imagining African Independence. Film, Visual Arts and the Fall of the Portuguese Empire* (2017).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7875-9629>

Email: [carmoramos@gmail.com](mailto:carmoramos@gmail.com)



# Pessoas que não existem na história: Susana de Sousa Dias e a urgência da memória

ISABEL MACEDO & LUÍS CAMANHO

## Resumo

Neste artigo apresentamos uma reflexão sobre os documentários de Susana de Sousa Dias, *48* (2010) e *Luz Obscura* (2017). Discutimos o conceito de documentário, a sua relação com a memória e contextualizamos, brevemente, a ação da polícia política portuguesa durante o período da ditadura. Sendo as mulheres personagens centrais na obra de Sousa Dias, importou também pensar um pouco sobre as suas “vozes” e os seus “lugares” na sociedade portuguesa durante a ditadura e na resistência em particular. Nos dois filmes, a realizadora procura “a subversão da narrativa”, talvez a provocar o público a uma ligação àquilo que se vê no ecrã e a aceder aos seus próprios imaginários sobre o passado ditatorial. A realizadora apresenta-nos mulheres e homens anónimos, pessoas que não existem na história oficial, cujo nome não é recordado, mas que estiveram envolvidas na ação política. Estas imagens revelam uma parte da história, traduzida em experiências não registadas e não-documentadas de vítimas da PIDE, bem como as marcas deixadas no seio das famílias envolvidas na resistência ao regime. As fotografias de cadastro permitem desencadear memórias, associações e emoções, contribuindo para a reescrita histórica e para a disseminação de uma pluralidade de verdades e discursos da memória.

**Palavras-chave:** Memória; Documentário; PIDE; Ditadura; Susana de Sousa Dias.

## Abstract:

This article reflects on the documentaries directed by Susana de Sousa Dias, *48* (2010) and *Luz Obscura* (2017). We discuss the concept of the documentary, its relationship with memory, and contextualise Portuguese politics and the action of the police during the dictatorship period. As women are central characters in the work of Sousa Dias, it was also important to think about their “voices” and

their “places” in Portuguese society during the dictatorship and in the resistance in particular. In both films, the director seeks “the subversion of the narrative”, perhaps provoking the audience to connect with what they see on screen and to access their imaginations about the dictatorial past. The director introduces us to anonymous men and women who do not exist in official history, whose names are not recognized, but who were involved in political action. These images reveal a part of History, translated into unrecorded and undocumented experiences of victims of the PIDE, as well as the marks left within the families involved in the resistance to the regime. Mugshots allow triggering memories, associations, and emotions, contributing to the historical rewriting and the dissemination of a plurality of truths and discourses of memory.

**Keywords:** Memory; Documentary; PIDE; Dictatorship; Susana de Sousa Dias.

## Introdução

As memórias são dinâmicas. O que recordamos do passado depende, em grande parte, dos quadros culturais, sensibilidades e exigências presentes que, por sua vez, se encontram em mudança permanente. Durante a “guerra fria”, a memória da Segunda Guerra Mundial foi muito diferente da atual. O Holocausto, por exemplo, só durante as últimas décadas passou da periferia para o centro da memória na Europa Ocidental. Mas há outros traumas históricos que passaram por períodos de latência antes de se tornarem objeto de recordação e comemoração (Assmann, 2010). Em Portugal, atualmente, observa-se um interesse em contar histórias sobre o passado recente, e em particular, sobre o período vivido em ditadura (1926-1974). Este interesse é ainda mais visível no seio dos realizadores, que procuram preencher os silêncios sobre o passado, focando-se na história a partir das estórias de vida de pessoas comuns, enquanto testemunhas, confrontando a história oficial (Macedo, Bastos & Cabecinhas, 2017). Parece ser este, precisamente, o caso de Susana de Sousa Dias, realizadora e investigadora portuguesa.

Doutorada em Belas-Artes (Audiovisuais), Susana de Sousa Dias tem desenvolvido investigação e realizado vários filmes, na sua grande parte com testemunhos sobre a ditadura portuguesa, a violência e o impacto dessas experiências nas vidas das pessoas na atualidade. Os filmes *Natureza Morta – Visages d’une dictature* (2005), *48* (2009) e *Luz Obscura* (2017), são alguns dos seus trabalhos sobre o tema. Mais recentemente realizou os filmes *Fordlandia Malaise*

(2019) e *Viagem ao sol* (2020), já sobre outras memórias que não as da ditadura portuguesa. Susana de Sousa Dias é uma realizadora premiada, com trabalhos exibidos em festivais de cinema e exposições de arte internacionais. Os filmes que analisamos neste capítulo surgem de um percurso cinematográfico, em que a realizadora havia tomado contacto com o Arquivo da PIDE e as imagens dos prisioneiros políticos. Para a realizadora, aquelas imagens não são apenas imagens ou retratos, “todo o mundo que elas contêm lá dentro, tudo aquilo que elas nos revelam é imenso. É preciso saber olhar essas pequenas coisas. É a questão da micro-história” (Lisboa & Duarte, 2014). Neste texto, damos tempo e espaço a um conjunto de micro-histórias que nos são apresentadas nos filmes *48* (2009) e *Luz Obscura* (2017), procurando compreender as histórias individuais, as memórias familiares e o modo como estas marcaram e marcam o quotidiano de algumas destas pessoas. A análise destes filmes é articulada com um conjunto de entrevistas à realizadora, publicadas em diversos meios (Carneiro, 2018; Lisboa & Duarte, 2014; MacDonald, 2014), bem como com os trabalhos científicos publicados, quer pela autora (Sousa Dias, 2012), quer por investigadores que se têm vindo a dedicar aos temas da memória e da ditadura portuguesa.

### **Documentário e representação**

O documentário interage com o mundo, oferecendo-nos uma semelhança ou representação do mundo familiar. Através da gravação de situações e acontecimentos, vemos em documentários pessoas, lugares e objetos que podemos também ver fora do cinema. Este poder da imagem não pode ser subestimado, porque “(1) uma imagem não pode dizer tudo o que quisermos saber sobre o que aconteceu e (2) as imagens podem ser alteradas durante e após o facto, tanto por meios convencionais como digitais” (Nichols, 2010, pp. 2-3). Nichols (2010) assinala que o documentário criativo ou de autoria tem vindo a problematizar o conhecimento histórico e as evidências visuais. Estes filmes atribuem representação a aspetos do mundo que habitamos e partilhamos, oferecendo-nos “novas visões do mundo comum”, ou pontos de vista, a explorar e a compreender (Nichols, 2010, pp. 1-2). Para o autor, o vínculo entre o documentário e o mundo histórico é forte e profundo, acrescentando uma nova dimensão à memória popular e à história social, constituindo uma “representação do mundo que ocupamos” (Nichols, 2010, p. 20).

Penafria (2006) propõe o termo “documentarismo” para designar uma perspetiva que coloca em destaque diferentes modos de ver o mundo através

do cinema e no cinema. Esta designação pressupõe uma contiguidade entre o filme documentário e o filme de ficção e apresenta-se como uma consequência da dificuldade em distinguir o registo documental do registo ficcional. Para a autora, a “classificação de um filme importa muito menos que o modo como olhamos e somos olhados pelo cinema”, o que poderá contribuir para libertar o documentário “do peso que sobre ele recai de representar ou ter por dever re-presentar a ‘realidade tal qual’” (Penafria, 2006, p. 1). O conceito de fronteira é convocado pela autora para designar os filmes que não cabem na classificação de documentário ou na classificação de ficção (Penafria, 2006, p. 1). A autora considera que o material de trabalho dos documentários é a vida das pessoas e os acontecimentos do mundo. O filme é documental no sentido em que documenta algo, quanto mais não seja aquilo que nos mostra, que dá a ver, independentemente de essa realidade ter existência (física) fora dessas imagens ou de ter sido construída propositadamente para as filmagens. De facto, documentar é algo importante para a humanidade. Subjacente a esse ato estará, porventura, a vontade de preservação das nossas memórias, uma tomada de consciência da nossa diversidade ou uma necessidade de nos manifestarmos (Penafria, 2004). A escolha de um ponto de vista implica determinadas escolhas cinematográficas em detrimento de outras. Por exemplo, implica seleccionar determinado tipo de planos em detrimento de outros e determinadas técnicas de montagem. Cada seleção que se faz é a expressão de um ponto de vista, quer o documentarista esteja disso consciente ou não, assim como cada plano oferece um determinado nível de envolvimento. O nível de envolvimento/identificação do público depende do modo como o ponto de vista seleccionado é articulado com a linguagem cinematográfica (Penafria, 2001).

O documentário utiliza uma ampla variedade de estratégias formais para convencer o público sobre a verdade de um determinado filme (Rabinowitz, 2008). Estas estratégias têm por base o desejo de mobilizar o público para o processo de reconstrução histórica. Enquanto construção fílmica, depende das estratégias cinematográficas usadas para convencer o público da validade da sua verdade. O documentário convida o público a participar da recordação histórica, apresentando uma visão da realidade. Através de dispositivos cinematográficos, como a montagem, *voz-off*, planos longos, provoca o público a novos entendimentos sobre diferenças e lutas sociais, económicas, políticas e culturais. Documentários como *Shoah* (1985), de Claude Lanzmann, sobre o Holocausto, incitam o público a questionar a representação cinematográfica e o seu lugar na memória histórica. Além disso, impelem o público a pensar

sobre o seu lugar nos significados dos filmes, bem como sobre a sua responsabilidade para com o passado e as interpretações que dele fazemos.

No coração de um projeto documentário está um “cinema de memória” (Rabinowitz, 2008). Na década de 1890, os irmãos Lumière enviaram equipas de operadores de câmara e outros técnicos a vários continentes, procurando documentar e mostrar as vidas diárias e ambientes de pessoas comuns, por filmar. Este momento revelou-se central, tendo-se obtido uma simultaneidade entre imagem e experiência. De igual modo, o cinema documental vigente a partir de meados da década de 1950 até meados de 1970, procurou expressar os detalhes mais íntimos de experiência quotidiana, sejam esses eventos dramáticos ou conflitos nacionais, de violência ou relacionados com a vida privada. Assumindo que cada filme em si é um documento, cada um com a sua própria história, Rabinowitz (2008) questiona o contingente de verdades parciais que têm sido representadas. Enquanto público, podemos mobilizar as nossas experiências cinematográficas para suportar determinados argumentos. O documentário pode, simultaneamente, descrever a realidade histórica, demonstrar os seus efeitos e evocar a experiência do público. É esse processo que importa questionar e compreender, discutindo aquilo que tem sido visualizado e as interrogações que essas imagens suscitam.

Para representarem a realidade histórica, vários realizadores usam material de arquivo audiovisual como evidência de uma determinada época, bem como uma narrativa que explica os acontecimentos. São, ainda, diversas as estratégias de representação que têm usado para lidar com os “limites impostos pelo carácter histórico específico de conflitos passados, contando o passado com as suas próprias regras” (De Leeuw, 2007, p. 79). Um conjunto de estratégias fílmicas permite representar os eventos traumáticos do século XX de uma maneira que não pretende conter, definir ou controlá-los. O cinema contemporâneo não se desliga da história, mas convida o público a questionar o processo pelo qual nos representamos a nós mesmos e ao mundo e a tornarmos-nos cientes dos meios pelos quais atribuímos sentido às experiências da nossa cultura. Assistimos, assim, a “uma discussão interminável com o passado, em que a procura da verdade (qualquer verdade) não é mais um objetivo” (De Leeuw, 2007, p. 79). O cineasta tem a possibilidade de traduzir todas as experiências não registadas e não-documentadas de vítimas em imagens pré-verbais e, assim, desencadear memórias, associações e emoções necessárias para a “reescrita histórica” (De Leeuw, 2007, p. 75).

Em alguns documentários produzidos na década de 1990<sup>1</sup> procurava-se apresentar uma diversidade de experiências, como as da segunda geração, de “filhos e filhas que tinham começado nos anos 80 a procurar continuidades e ruturas nas suas histórias pessoais” (De Leeuw, 2007, p. 80). De facto, a reconstrução oficial de eventos históricos deixou muitas lacunas, como as experiências de crianças e mulheres sobre as guerras. A lembrança destes acontecimentos, bem como de histórias pessoais, tornou-se uma parte importante dos documentários até o final dos anos 1980 e na década de 1990. Estas tendências ocorreram paralelamente à historiografia da II Guerra Mundial, de que a memória do Holocausto é um elemento definidor. O uso de testemunhos e o papel das testemunhas tornou-se fundamental na reformulação da memória social. Desde o final da década de 1980, o documentário aproveitou a oportunidade para “apresentar histórias individuais como representações da memória e, assim, fornecer uma variedade de discursos da memória, uma variedade de verdades” (De Leeuw, 2007, p. 81). Estes filmes contestam os significados que a história tinha produzido até então, sendo capazes de os desconstruir, abrindo espaço para uma diversidade de estórias e de memórias. Filmes que destacam a fragilidade das identidades, explorando as lacunas e silêncios da memória, levantam ainda questões fundamentais sobre as mudanças geracionais e, mais particularmente, sobre como as gerações mais jovens compreendem eventos históricos traumáticos, como a ditadura e as suas próprias relações com eles (Lazzara, 2009).

### **A polícia política durante a ditadura portuguesa**

No caso português, durante a ditadura portuguesa, e numa gestão combinada de violência preventiva com violência punitiva, a polícia política encarcerou, torturou e matou, não necessariamente por esta ordem, cidadãos e cidadãs identificados como inimigos do regime. Através da articulação das suas ações foram criadas condições que asseguraram a durabilidade do sistema. “A questão do uso da violência pelo regime salazarista, objeto nos últimos anos de vários trabalhos académicos, assume indiscutivelmente importância nos estudos históricos sobre o Estado Novo” (Rosas, 2018, p. 190). Julga-se que entre 1926 e 1974, terão sido

---

1 A autora, referindo-se em particular à memória da II Guerra Mundial e a testemunhos pessoais, assinala filmes como *Shoah* (1985) de Claude Lanzmann, *The Last Seven Months of Anne Frank* (1989) de Willy Lindwer ou *Settela Face from the Past*, de Cherry Duijns (1994).

efetuadas entre 30 a 35 mil prisões por motivos políticos, apenas no contexto de Portugal continental (Rosas, 2018, p. 204).

Em 1926 é formada a Polícia de Informações de Lisboa e em 1927 a Polícia de Informações do Porto. Em 1928 ocorre a fusão das duas polícias na Polícia de Informações. Entre 1931 e 1933 funcionou a Polícia Internacional Portuguesa (PIP). Seguiu-se a Polícia de Vigilância e Defesa do Estado (PVDE), ativa de 1933 a 1945 (Mattoso, 1993; Pedroso, 1998; Pimentel, 2007). Diretamente tutelada pelo ministro do Interior, a PVDE passou a assumir vastas competências e funções, praticamente sem restrições, tacitamente legitimando a sua atuação acima das instâncias judiciais, como se de um centro de justiça política se tratasse. Acumula atribuições tão vagas e abrangentes que permitem toda a margem de arbítrio, dispondo, nesse aspecto de dois poderes fundamentais, sem qualquer controlo judicial: o poder de prender e o poder de instruir os processos (Mateus, 2004, p. 23). A Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE) surge na maré liberal do pós-II Guerra Mundial, esteve em exercício de 1945 a 1969, substituída pela Direção-Geral de Segurança (DGS). Reorganizada como PIDE/DGS em 1972, manteve-se em funções até à destituição de Marcello Caetano em 1974. Apesar de todas estas alterações na designação, mesmo arriscando a imprecisão, tornou-se comum utilizar apenas o termo PIDE para designar todas as polícias políticas da ditadura, bem como os seus agentes (e.g., a PIDE, o pide, os pides).

A polícia política, através da sua metodologia de violência repressiva, servia de forma incompassível as finalidades do regime, na sua plenitude, recorrendo, se necessário, ao homicídio, quer pela tortura em cárcere ou no decorrer de operações de rua. Rosas (2018, p. 203) resume, que ainda assim, só se recorria a “métodos extremos de assassinato em casos restritos, pelo menos no combate às oposições em Portugal. Nas colónias, antes e sobretudo durante a guerra colonial, já assim não foi”. Segundo Mateus (2004, pp. 416-417), passaram milhares de africanos por prisões e campos de concentração administrados pela PIDE, lugares de padecimento e morte, “com instalações inadequadas e apinhadas, alimentação fraca e estragada, falta de assistência médica, ausência de recreio e de visitas, trabalho escravo, castigos corporais frequentes”. Entre outros locais, enunciam-se São Nicolau, São Paulo, São Pedro da Barra e Missombo em Angola, Tarrafal em Cabo Verde, ilha das Galinhas na Guiné, Machava, Sommershild, Mabalane e Ibo em Moçambique. A PIDE instalou-se em Angola, na Guiné e em Moçambique em 1954, no seguimento da reorganização desta polícia pelo Decreto-Lei n.º 39 749, de 9 de agosto. Os seus quadros eram reduzidos e os serviços integravam-se

na PSP ou em sistemas transitórios e deficitários. A mesma deliberação solidifica intensamente a ação dos seus funcionários superiores ao jurisdicionar os seus poderes, já de si amplamente discricionários. A partir de 1961, poucos dias passados do eclodir da guerra em Angola, o Decreto-Lei n.º 43 582, de 4 de abril, vem unificar os princípios que regem a organização na Metrópole e nas colónias. De 1954 a 1972, o crescimento exponencial do número de elementos da PIDE traduz-se nuns impressionantes 3373 por cento (Mateus, 2004, p. 34). Para este processo de crescimento, foi instrumental a simplificação no ingresso em certas categorias da corporação bem como o ajustamento de agentes que ocorreu a partir de 1963, com o Decreto-Lei n.º 45 280, de 30 de setembro. Diploma que considerava insuficiente e inadequado tanto o sistema de recrutamento de pessoal para a PIDE, como o regime de promoções dos efetivos. Segundo Mateus (2004, pp. 25-26), o estudo duma amostra destes efetivos indica que 40 por cento eram provenientes dos distritos de Bragança, Guarda, Portalegre e Castelo Branco e que, a partir de 1964, 54 por cento dos agentes tem a 4.ª classe, mesmo que nos seus quadros superiores existisse um número significativo de licenciados e sacerdotes. A amostra também nos indica que 24 por cento dos efetivos provinha de corpos militarizados como a GNR, a PSP e a Guarda Fiscal.

Mateus (2004, pp. 416-417) expõe que, nos territórios africanos vigorava um sistema colonial caracterizado por uma enorme violência, e onde o exercício repressivo da polícia política assumiu um caráter de massas. Este temperamento especialmente bárbaro e primitivo do colonialismo português terá sido um reflexo do subdesenvolvimento da própria Metrópole. O clima de violência gerado pela situação colonial e pela guerra acentuaram a brutalidade dos métodos policiais e a crueldade das torturas, o que levou, frequentemente, à morte dos detidos. Esta massificação da violência parecia “ideologicamente justificad[a] com o facto dos agentes estarem a combater feras e a salvar vidas humanas (...) não porque existissem provas, mas apenas pela cor da pele. Africanos negros ou mestiços [eram] potenciais inimigos” (Mateus, 2004, p. 416). Ainda, segundo a investigação de Mateus (2004, p. 418), “a Guerra Colonial estava perdida, lá onde se perdem conflitos deste tipo: na consciência dos homens” e sustenta que a guerra estava “perdida” porque a maioria dos africanos estava do lado da independência e da autodeterminação, mas também porque seria considerável o número de soldados portugueses que não estavam motivados para combater pela manutenção do *status quo*. A fragilidade das forças armadas, especialmente na Guiné e em Moçambique, acabou por tornar compreensível a origem do 25 de Abril e o decurso do processo de descolonização que daí resultou.



### **A “voz” e o “lugar” das mulheres na memória da resistência**

No decorrer do Estado Novo, a mulher foi altamente desapossada de autoridade como foi também, até talvez, de modo proporcional, superestimada no seu poder. O extremismo deste oximoro surge desta espécie de fórmula-símbolo do país mergulhado no seu desventurado e mesquinho salazarismo, isto é, traduz-se na regra de que o lugar da mulher é remetido para a casa como negação da sua individualidade, sendo ao mesmo tempo imposta à mulher a forçosa condição de tornar-se e, talvez mais importante, manter-se a “rainha do lar” e “pela maternidade, a glória da mulher”, como se todo esse processo não passasse de um confinamento ao espaço doméstico mas sim uma emancipação. O slogan da década de 1940, “A mulher para o lar” carrega assim uma duplicidade de leituras, a menoridade da sua condenação e/ou o privilégio da sua condição. Acrescentar-se-ia – serena e silenciosa, de preferência. Salazar imprimia um discurso elevado e poderoso em relação à função da mulher, era ela que educava os filhos, “dando a Deus, bons cristãos, à sociedade cidadãos úteis, à família filhos ternos e pais exemplares” (Neves, 2001, p. 25). A garantia de igualdade perante a lei plasmada na Constituição de 1933 deixa clara as suas ressalvas síncronas com a doutrina cristã e moral do país – “igualdade sim, salvo no que se relaciona com o sexo, considerando a diferença de natureza da mulher e o bem da família” (Neves, 2001, p. 25). A Obra das Mães para a Educação Nacional (OMEN), a Mocidade Feminina Portuguesa (MFP), esta última organizada e tutelada diretamente pela primeira e o Movimento Nacional Feminino (MNF), surgido já em contexto de guerra colonial, serviam como reduto do estado com propósitos, entre outros, como dar formação moral, religiosa e nacionalista, “lutar” pela integridade do território nacional, vigiar e/ou dirigir atividade intelectual. No fundo, serviam o regime como operacionais numa certa continuidade da vigilância “preventiva” e permanente dos comportamentos que tinham na ação da PIDE o seu exemplo extremo.

Neves (2001, pp. 16-17) declara que “a mulher fatal para o nazi-fascismo, a pior inimiga será a que lhe faz frente [a que reivindica igualdade, a resistente]”. Se não existissem estudos a comprovar o número significativo de mulheres nas várias frentes da resistência ao regime, a simples observação das fotografias de cadastro do arquivo da PIDE serve de meio para nos alertar para essa evidência. Pimentel (2007b, p. 112) expõe que, a partir do início da década de 1960, quando deixaram de ser apenas encaradas como mulheres de rebeldes e passaram a ser elas próprias consideradas rebeldes, as mulheres começaram a ser torturadas da mesma forma que os homens. Às mãos da polícia política, as mulheres foram

também sujeitas aos mais variados métodos de violência e despersonalização: a torturas físicas e psicológicas, a espancamentos, insultos, a privação de mobilidade como a “estátua”, a privação de descanso com a “tortura do sono” e ao isolamento completo, entre outros.

Há na investigação de Pimentel (2007b, p. 127) uma referência aos relatos das torturas da PIDE pelo psiquiatra Afonso de Albuquerque onde este refere que fazer falar os presos não era o mais importante para esta polícia. Albuquerque entende que as principais motivações para as torturas seriam a destruição da personalidade dos presos políticos e a propagação do clima de terror através dos relatos das pessoas que lhes são mais próximas. Querendo com isto afirmar que, “a tortura nem sempre – ou quase nunca – tenta fazer ‘falar’, servindo sobretudo para fazer ‘calar’, ao encerrar, no mesmo silêncio, tanto as vítimas como os carrascos, mas também os que encorajam e programam a sua utilização” (Pimentel, 2007b, p. 127).

### **A oralidade a contrapelo em 48 de Susana de Sousa Dias**

48 é um filme documentário de Susana de Sousa Dias estreado em 2010. No mesmo ano venceu o grande prémio do Festival Internacional do filme-documentário Cinéma du Réel e não é a primeira vez nem será a última que a cineasta trabalha com imagens de arquivo resgatadas a um passado muito específico, um tempo enquadrado pelos anos em que Portugal esteve sob um regime ditatorial, transcorrido entre a Ditadura Militar (1926-1933), o Estado Novo (1933-1968) e a sua ponta final, correntemente denominada como Primavera Marcelista (1968-1974). É comum designar-se como ditadura do Estado Novo ou apenas Estado Novo ao conjunto destes 3 períodos. 48 não é um título ou um número com um peso qualquer, pois corresponde à soma de todos esses anos de ditadura. “Todo esse tempo deforma as pessoas que a viveram e aquelas que educaram. (...) Não é nada que passou e se esqueceu” (Sousa Dias, 2011).

Ao longo de cerca de dois minutos, na abertura do filme, em texto branco sobre fundo preto lê-se um texto que propõe um protocolo de enquadramento e que parece querer preparar-nos para a elegia que está para vir:

De 1926 a 1974 Portugal viveu sob a mais longa ditadura da Europa Ocidental do século XX.

António Oliveira Salazar foi o seu Chefe e ideólogo político. A igreja, o exército e a sua polícia política (PIDE/DGS) eram os seus pilares. Colónias, nação e regime confundiam-se numa construção mítica baseada no conceito de Império.

Com o eclodir da guerra colonial em 1961, a ação da PIDE/DGS intensifica-se nas colónias.

Em 25 de Abril de 1974, o Movimento das Forças Armadas, apoiado pelo povo, pôs fim aos 48 anos de ditadura e à guerra colonial.

Foi a Revolução dos Cravos.

A PIDE/DGS foi dissolvida.

Parte dos seus arquivos desapareceu.

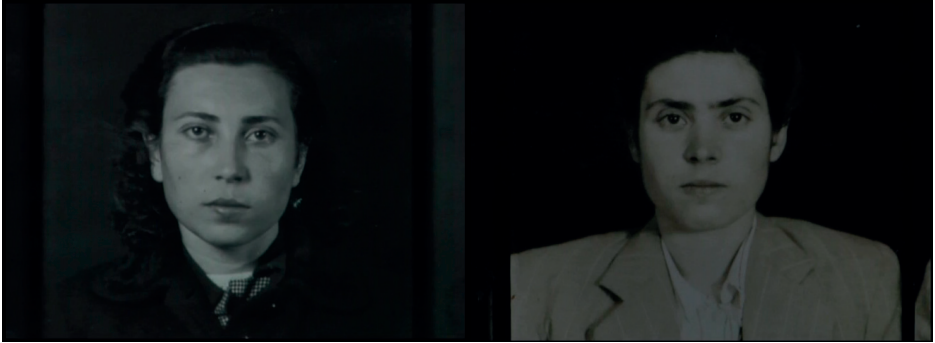
Entre estes, os arquivos das antigas colónias que continham as imagens dos prisioneiros políticos africanos (48, 2010).

A máquina técnico-burocrática da polícia política fotografou e fichou deixando para memória futura um vasto conjunto de fotografias de cadastro que repousam de forma silenciosa e acrítica no Arquivo Nacional da Torre do Tombo (ANTT). Fotografias ao estilo da fotografia antropométrica, inspirada no ideal de um realismo fotográfico, que se sabe não existir, e que, concordando com Sekula (1986, p. 17), tem ajudado à instituição e consolidação do arquivo fotográfico na sua mais completa articulação com a metodologia de trabalho policial profissionalizante e uma ciência social da criminologia.

A premissa em 48 é muito clara quanto à ideia de dispositivo: mostrar as imagens de arquivo acompanhadas pela voz dos testemunhos (Lisboa & Duarte, 2014). Em 48, a contrapelo com o *corpus* de fotografias de cadastro que são apresentadas, filmadas e re-encenadas em movimento desacelerado, o público é confrontado com a oralidade voluntária de resistentes sobreviventes à violência do regime, no feminino e no masculino, no contexto português e somente masculino no contexto moçambicano. Aliás, no contexto moçambicano, convém referir que não restaram documentos das prisões, tudo foi destruído com o desmembramento da instituição de tortura. Dessa articulação formal e dinâmica entre as fotografias de cadastro e os depoimentos dos resistentes, entidades subordinadas a permanecer silenciosas, resultam contributos emancipatórios da “dependência exclusiva da escrita” (Traverso, 2020, p. 42), que se consideram de grande valor documental para uma possível história oral da resistência e conseqüente contra-memória da ditadura, com todos os problemas ou dificuldades que as memórias individuais podem certamente traduzir, sobretudo pelo seu elevado nível de falibilidade. Contudo, não deixando em algum momento de dar pistas para a representação daquilo que Lawrenz (2014, p. 7) invoca como o papel de diferentes formas de violência na construção e manutenção do poder do Estado Novo. A este respeito a cineasta

comentou que é preciso ter consciência de que a maior parte das pessoas fotografadas, que são milhares de mulheres e homens anónimos, nunca fizeram parte da memória coletiva. Cada um destes rostos “revela uma dimensão da ação política que nenhum documento escrito pode elucidar. São imagens que correm o risco de ficar fechadas, e com elas esquecida uma parte da história” (Sousa Dias, 2012, p. 238). Neste ponto é necessário comparar com Traverso ao lembrar que não existe “memória literal”, “original” e “não contaminada”. Para Traverso (2020, p. 49) “as recordações são constantemente elaboradas por uma memória inscrita no espaço público, submetidas aos modos de pensar colectivos, mas também influenciadas pelos paradigmas especializados da representação do passado”.

São 16 os protagonistas de *48* e as suas vozes e imagens correspondentes, quando possível, vão surgindo por esta ordem de entrada, Georgette Ferreira, António Dias Lourenço, Sofia Ferreira, Manuel Martins Pedro, António Gervásio, Domingos Abrantes, Maria Antónia Fiadeiro, Maria Galveias, Rosa Viseu, Conceição Matos, Maria Lourença Cabecinha, Alice Capela, Adelino Silva, Amós Mahanjane, Matias Mboa e Álvaro Pato. Existe um equilíbrio em termos de género dos resistentes portugueses apresentados. Sousa Dias (2012, p. 231) deixa claro o facto de estar ciente da desigualdade de condições entre homens e mulheres perante o lugar que ocupam na imagem e no tempo, e que o facto de ser mulher influi no seu trabalho como cineasta, naquilo que procura, na forma como trabalha as imagens que escolhe e na atenção que dá ao papel das mulheres. Em entrevista a Scott MacDonald (2014, pp. 403-404), Sousa Dias declara que não se conhece a proporção exata do número de mulheres na resistência, em comparação com o número de homens. O que se torna evidente ao observar os arquivos, é que se percebe que o número de mulheres era bastante significativo e que a sua participação era essencial. O papel das mulheres na resistência funcionava como uma repetição dos papéis convencionais na sociedade e, dessa forma, as mulheres assumiam funções bastante distintas das dos homens. Os homens iam às reuniões clandestinas, as mulheres ficavam em casa. As mulheres asseguravam as tarefas domésticas e em simultâneo trabalhavam nas diversas frentes da produção e distribuição de publicações clandestinas.



Figuras 1 e 2 – Georgette Ferreira e Sofia Ferreira (48, Susana de Sousa Dias, 2010)

Em 48, Georgette Ferreira é a primeira personagem a surgir confrontada com as suas fotografias. Relembra, em tom frágil e trémulo, a sua primeira prisão em 1949, altura em que pela primeira vez foi torturada pela polícia com “pancada” aquando da visita da irmã, mas também como sendo a única vez em que lhe bateram. Os métodos de tortura tornavam-se mais sofisticados, mas o trauma não desaparece e as motivações e convicções acentuam-se: “agora... a tortura era moral. Pensei em refazer a vida, mas não deu. Foram muitos anos e eu não tinha... não me sentia nem com forças nem com capacidade para dedicar-me se não à luta” (Georgette Ferreira, 48, 2010). A luta para Georgette revelava-se como uma questão de dever comunitário, “fiz dos filhos dos outros meus filhos, meus netos. Eu passei a viver para os outros” (Georgette Ferreira, 48, 2010).



Figuras 3 e 4 – António Dias Lourenço e Domingos Abrantes (48, Susana de Sousa Dias, 2010)

António Dias Lourenço conta que esteve 18 anos na prisão e que os polícias gostavam de ver o ar de sofrimento na cara dos presos. Por esse motivo, mesmo sob espancamento, “tortura com choques elétricos” e “gases asfixiantes”, arranjava sempre a força suficiente para mostrar uma “expressão desprezível” no momento da fotografia. Via nesse ato, nessa espécie de extravagância, a única posição de força possível, aquela que entendia ser a sua única forma de defesa. “A mim, não tinham a alegria de me ver a cara de torturado” (António Dias Lourenço, 48, 2010). Também Domingos Abrantes fala desse poder, “não se pode fugir a tirar a fotografia, mas a cara somos nós que a definimos” (Domingos Abrantes, 48, 2010). Abrantes comenta ainda outra relação de força:

Quando se é preso há ali um combate, uma luta, entre os polícias que querem fazer falar o preso e o preso que não quer falar. (...) Eles têm o poder de torturar, de espancar, da tortura do sono, mas nós temos o poder único, que eles não têm, que é não falar. (Domingos Abrantes, 48, 2010)

É Sofia Ferreira quem revela uma intenção que parece determinar o ritmo em 48: “doze anos de prisão. Eles não identificaram o nome (...) e disse-lhes: não tenho pressa em dizer o nome. Não tenho pressa em dizer o nome. Não há pressa”. Este não é um filme com pressa. Há tempo para todos os silêncios interiores. Há tempo para lembranças, com as suas pequenas repetições e hesitações, tempo para cumplicidade respeitativa e pacificadora. Não é por isso, de forma torrencial que os testemunhos vão surgindo, mas numa espécie de harmonização conciliadora entre som e imagem. Também os polícias não tinham pressa, “eles não têm pressa, vão procurando amolecer o preso” (Domingos Abrantes, 48, 2010). O terror está lá atrás, no passado, esse país estrangeiro onde se faziam as coisas de maneira diferente (Hartley, 1990), mas ninguém se livrou dele. Para Sontag (2003, pp. 76-77), “toda a memória é individual, irreproduzível – morre com cada pessoa”. As ideologias criam arquivos substanciais de imagens, imagens representativas, que encapsulam ideias comuns de significado e ativam pensamentos e sentimentos. Por outro lado, Halbwachs (1968) afirma que a memória deve ser entendida, sobretudo, como um fenómeno coletivo e social, ou seja, como um fenómeno construído coletivamente, sujeito a constantes transformações.

Os testemunhos vão seguindo o seu percurso que abarca múltiplos aspetos da existência humana durante 48, as descrições da violência nas detenções, nos interrogatórios, as reações a todas essas violências, insultos e humilhações

a vários tempos. Os inchaços, as dores, o desespero, o medo, as alucinações e as comparações, as relações sociais e familiares sempre presentes, onde existe também espaço para o esquecimento e até embaraço. “O que para mim é estranho é que esta é uma fotografia tirada na polícia... sou eu, mas não me lembro de nada” (Manuel Martins Pedro, 48, 2010), “vivi muito mal com esta fotografia porque achei durante muito tempo que isto era um insulto num lugar de tanta dor, tanto sofrimento” (Maria Antónia Fiadeiro, 48, 2010).



Figuras 5 e 6 – Maria Antónia Fiadeiro e Conceição Matos (48, Susana de Sousa Dias, 2010)

A nível formal, 48 tem uma viragem fantasmagórica na introdução aos testemunhos de presos políticos moçambicanos. Não restam fotografias de cadastro da PIDE nas ex-colónias. A documentação foi praticamente toda destruída. A combinação de imagens de profunda penumbra com a oralidade sofrida de Amós Mahanjane e Matias Mboa apresentam-se como uma epítase glaciária, sem disputa, os momentos de maior intensidade em 48. As descrições são do terror por quem passou um período de enorme violência e repressão, impossíveis de conferir na transcrição.



Figura 7 - Fotograma de 48 (48, Susana de Sousa Dias, 2010)

De manhã traziam sempre papinha, vinham sempre com papinha, vinham cu-cu-cu-cu, com a papinha. Cinco ou 10 minutos depois já havia o tilintar das chaves do Chico, cachaca chaca chaca chaca, (...) isto era um pânico, ele fazia de propósito aquele barulho cachaca chaca chaca e ele a cantar eihaaa eihaaa. Ninguém olhava para a comida. Incrível, um terror. (Amós Mahanjane, 48, 2010)

Naquela altura em que você precisa da morte a morte desaparece. O dia da minha libertação, confesso que foi um dos dias mais alegres da minha. Só que mais tarde compreendi de que pouco ou quase nada valia. Você ainda está sujeito a binóculos que estão a acompanhar o teu movimento e só vai trabalhar quando a PIDE quiser. Portanto, a sua liberdade não é o fim do sofrimento, é pelo contrário, a continuação do sofrimento, a continuação da humilhação. Por isso, muitas vezes você ficava a deambular pelas estradas. (Matias Mboa, 48, 2010)

Passaram mais de 10 anos sobre a produção de 48 e porquê continuar a mostrar e discutir 48 uma década depois? Por se propor que este filme deve ter continuada audiência e, recorrendo a Macedo et al. (2015, p. 55) a lembrar Astrid Erll, para que estes filmes constituam discursos contra-hegemónicos, precisam de uma audiência. Filmes que não têm uma audiência podem fornecer as imagens mais emocionantes sobre o passado, no entanto, não terão qualquer efeito na memória. “Fica apenas a memória, a má memória das coisas que se viveram e que não saem da cabeça” (Álvaro Pato, 48, 2010). Continuar a mostrar e discutir 48, também porque se vivem tempos de ameaça reacionária e saudosista pelo Estado Novo na atual vida política e social portuguesa e tal como Benjamin (2017, p. 11) assinalava, “articular historicamente o passado não significa reconhecê-lo ‘tal como ele foi’. Significa



apoderarmo-nos de uma recordação (Erinnerung) quando ela surge como um clarão num momento de perigo”.

### **Luz Obscura, família e marcas do passado no presente**

Tal como *48*, *Luz Obscura* inicia com uma contextualização, preparando o público para o que o espera ao longo do filme: os testemunhos de Álvaro, Isabel e Rui Pato, filhos do dirigente do PCP Octávio Pato (1925-1999). À semelhança do que acontece em *48*, Susana de Sousa Dias procura criar uma espécie de contra-arquivo da PIDE, explorando palavras que não se encontram no arquivo oficial, porque foram (auto)censuradas ou reescritas (Carneiro, 2018). Este filme apresenta os testemunhos de Isabel, Rui e Álvaro Pato – filmados em 2006-2007 – que falam das suas infâncias, as visitas aos pais na prisão e a clandestinidade. Álvaro Pato encerra já os testemunhos de *48* e, em *Luz Obscura*, a realizadora aprofunda a reflexão sobre as memórias da sua família sobre a ditadura e a PIDE. O filme começa, precisamente, com Isabel a contar que nasceu na clandestinidade, tendo vivido em várias casas. O modo como vivia, com medo e precaução, reflete-se nas experiências que relata do tempo passado dentro de casa, olhando timidamente pela janela e brincando no quintal. A filha de Octávio Pato lembra-se com emoção – entre silêncios e suspiros – da noite em que a sua casa foi assaltada pela PIDE. Isabel, Rui e Albina foram presos nessa noite. O pai já havia sido preso.



Figura 9 – Albina Fernandes e Rui Pato (*Luz Obscura*, Susana de Sousa Dias, 2017)

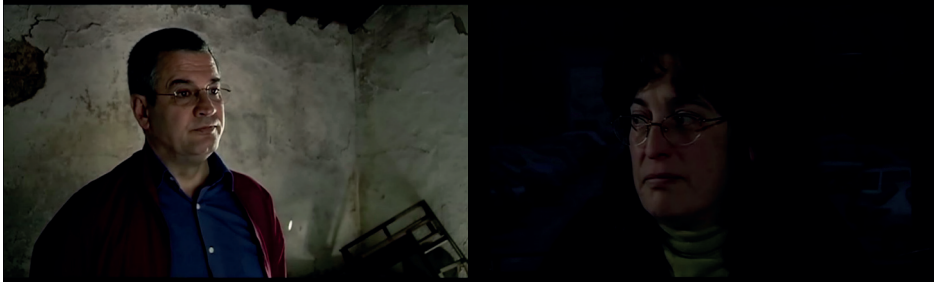
Como em *48*, é um filme sem pressas, ouvimos os silêncios interiores, as lembranças e hesitações. Quando Susana de Sousa Dias entra, em 2000, pela primeira vez no arquivo da PIDE, uma das primeiras imagens que viu foi a imagem de um menino com a mãe, que integra neste filme (Figura 9). O choque de descobrir aquela fotografia levou a realizadora a tentar identificar quem era o menino. Sousa Dias explora demoradamente os pormenores desta fotografia na prisão, a única fotografia com uma criança que encontrou nos arquivos da PIDE. Eram Albina Fernandes e Rui, o seu filho com Octávio Pato. Vemos pormenores da imagem, os pés, o rosto da criança, enquanto Álvaro fala sobre o misto de sensações que conhecer os irmãos provocou – a alegria por saber que não estava só e a confusão provocada por começar a conviver com duas pessoas estranhas em sua casa. Álvaro Pato, soube, com 11 anos, que tinha uma irmã, a Isabel, da mesma mãe e um irmão, Rui, filho da segunda companheira do pai, Albina Fernandes.

As memórias de Isabel do tempo na prisão estão ligadas aos sons, aos espaços, às grades nas janelas. Explica que a Albina não dormia, pois receava que lhe tirassem os filhos enquanto dormia. Só entregou as crianças aos avós na presença dos avós e do pai, para ter a certeza de que estava a entregar as crianças à família. Recorda a casa dos avós, os cheiros, o lugar, o espaço que passou a ser a sua casa. É nessa altura, com seis anos, que Isabel conhece Álvaro e os primos.

Isabel reflete sobre a sensação de repressão que vivia nas visitas ao pai, pois havia sempre ali, permanentemente, alguém da PIDE que não era da família e que podia intervir nas conversas entre pais e filhos. Nas suas palavras, as visitas eram um bocado traumáticas, os pais de um lado das grades e as crianças do outro. Era “uma vida completamente sobre vigilância, é uma violência que perpassa, e acho que chegou, transitou também para os tempos da democracia. Ainda não nos libertamos completamente desta violência invisível que herdámos destes 48 anos” (Sousa Dias, citada em Carneiro, 2018).

Rui ainda hoje tem presente as imagens e o barulho das chaves na prisão. Os sons destes tempos marcaram-no profundamente. Estas experiências eram traumáticas para ele, que ficava muito perturbado ao ver a mãe e o pai presos e ficava frequentemente com febre: “ficava marcado, claramente marcado” (Álvaro Pato, *Luz Obscura*, 2017). Isabel e Álvaro conheceram a mãe quando já tinham mais de 10 anos. Álvaro refere que nem conhecia a mãe de fotografia. E são, precisamente, as fotografias de cadastro da mãe tiradas pela PIDE ao longo do tempo que acompanham o testemunho dos filhos. Vê-se, claramente,

no rosto da mãe, as marcas provocadas por anos de prisão. Mais do que a esfera discursiva, são os suspiros, os silêncios, o modo como as testemunhas expressam as suas experiências e as vivem, no processo de rememoração, que são valorizados pela realizadora.



Figuras 11 e 12 - Álvaro Pato e Isabel Pato (*Luz Obscura*, Susana de Sousa Dias, 2017)

Os planos da casa dos avós onde viveram, do lagar, da paisagem, do rio, são apresentados enquanto os testemunhos remetem para os cheiros desse tempo, os cheiros do campo, das flores e da fruta, que guardam na memória. São-nos apresentados vários planos da casa em estado de abandono, os pipos velhos, quadros destruídos, alternando-se as imagens iluminadas pela clareza do dia com a sua escuridão. Uns rabiscos no chão servem de mote para a lembrança sobre as divisões que já existiram naquela casa e o lugar ocupado por cada membro da família nesse espaço. A realizadora apresenta-nos um grande plano do rosto de Isabel que logo se apaga, dando lugar à sua voz, que afirma: “a PIDE sempre fez parte da nossa vida, mesmo quando não estava na nossa casa” (Isabel Pato, *Luz Obscura*, 2017). Este documentário expõe a perseguição e a invasão do foro íntimo desta família. A intervenção do Estado foi além da perseguição política e da violência física, pois interrompeu ou tornou impossível a vida familiar enquanto tal, controlando quaisquer interações familiares, dentro e fora da prisão (Miranda, 2020).

A realizadora apresenta-nos vários planos da casa da avó, uma arca que a avó teria no seu quarto, aos pés da cama. Ali guardava alguns objetos, incluindo os sapatos do tio Carlos, que tinha sido torturado pela PIDE e assassinado por falta de acompanhamento médico. Depois de ter sido sujeito à tortura do sono e à estátua, teve um ataque cardíaco e morreu. Esse tio era, nas palavras de Isabel, uma pessoa muito querida e respeitada, o mais velho dos tios, prestes a ser pai. Relembra também o tio Abel, enquanto nos são apresentadas, tal como no caso

do tio Carlos, as suas fotografias de cadastro tiradas pela PIDE. Era muito próximo dos três irmãos – “durante muitos anos fomos nós os filhos dele”, “para nós estava adquirindo que era sempre presente” (Isabel Pato, *Luz Obscura*, 2017). Como andavam à procura do pai, a PIDE prende o tio Abel. Recordam, contudo, da alegria da avó quando o tio regressa a casa. As crianças eram muito novas e algumas memórias não são claras, mas referem que lembram e vivem também com o que lhes contam e sentem, com a memória oral e familiar, a memória coletiva sobre esse passado, memória essa em constante reformulação (Halbwachs, 1968).

Recordam Albina Fernandes, os seus olhos tristes, a sua força interior, uma pessoa perturbada pelos anos de cadeia, por não ter conseguido viver com os filhos. Albina Fernandes suicidou-se e foi Álvaro que informou Rui sobre a morte da mãe. Relembam, em particular, a avó como “mãe da família toda”, que ia às cadeias, cuidava dos netos, geria a casa e apoiava sempre a família. Conversava com os netos e partilhava com eles apenas aquilo que podia. Embora, como refere Neves (2001), a mulher fosse altamente desapossada de autoridade, relegada para a esfera doméstica, era também superestimada no seu poder. Neste caso, esta mulher (a avó) apoiou filhos e netos na resistência ao regime. Quando Álvaro começa a envolver-se na política a avó preocupa-se, ajudando-o com base na experiência que teve no passado (sabia, por exemplo, onde esconder a propaganda política).

Álvaro foi preso em 1973. Tinha um bilhete de identidade falso e foi visto por vários elementos da PIDE, que procuravam identificá-lo. Foi espancado, mas não disse o seu nome verdadeiro. Em Caxias, o chefe dos guardas reconheceu-o, do tempo em que ia visitar Albina e o pai. Foi submetido à tortura do sono. Explica que a partir da terceira noite começam as alucinações e que era aí que se iniciava o processo de violência física. Para o acordar os guardas batiam com uma moeda na mesa: “parece uma bomba... uma coisa que entra no nosso cérebro e era incompreensível a reação que nós tínhamos” (Álvaro Pato, *Luz Obscura*, 2017). Esteve 11 dias e 11 noites na tortura do sono, tendo sido visitado por médicos e enfermeiros, que verificavam que estava em condições de continuar a tortura.

E há um período longo que eu sofro durante a tortura do sono que é a audição duma criança a chorar, muito, a chorar muito. Parecia-me que a estavam a matar. E uma mãe a gritar. E isto passou-se horas... que se torna insuportável, insuportável pela continuidade e pela força que tem. Se era uma gravação, estava muito bem feita e o que posso dizer é que a percepção que eu tinha é que na sala ao lado

estava uma pessoa a ser torturada com uma criança. E hoje, qualquer coisa com uma criança que chora é uma coisa dramática. Eu não posso ouvir uma criança chorar. Não posso mesmo. Perturba-me muito.



Figura 13 – Álvaro Pato (*Luz Obscura*, Susana de Sousa Dias, 2017)

A repressão e a violência perpassam a vida das três gerações que são referidas no filme. A avó que procurava manter os filhos seguros e que foram vítimas da PIDE. Os pais de Isabel, Álvaro e Rui que viveram parte da vida na clandestinidade ou na prisão, e os seus filhos, neste caso Álvaro que também foi vítima da PIDE. A realizadora ilustra a vida das crianças, confrontando a memória oficial com a memória íntima. Neste filme, as imagens de arquivo juntam-se a breves “abstratos visuais” e a imagens contemporâneas dos três narradores. Este trabalho procura, como afirma a autora, “a subversão da narrativa”, provocando o público a uma ligação àquilo que vê no ecrã, acedendo aos seus próprios imaginários (MacDonald, 2014, p. 402), reconstruindo-os.

### Considerações finais

Para Susana de Sousa Dias, o testemunho vai para além da esfera discursiva. Inclusivamente importa o modo como as palavras são ditas e vividas, o testemunho “é muito mais do que isso, é a própria pessoa. E é a própria pessoa com tudo o que viveu” (Sousa Dias, citada em Carneiro, 2018, para. 9). Em 48, a realizadora queria confrontar o público com o preso político e não com o ex-presos político. Por essa razão, vemos apenas as fotografias de cadastro das testemunhas. Em *Luz Obscura* são-nos apresentados planos dos rostos das testemunhas na atualidade e uma narrativa sobre o modo como as histórias desta família influenciam

o seu presente. Por essa razão, era importante para Sousa Dias mostrar os seus rostos, porque estes “carregam uma memória” que “passa pelo corpo”. Na realidade, embora a ideia inicial da autora em *Luz Obscura* fosse acompanhar os três irmãos e compreender como lidam com as suas memórias, aquilo que vemos no filme é o modo como a memória dos intervenientes foi reconstruída, estando presentes os mortos, os familiares que desapareceram e que foram vítimas da PIDE, passando, assim, a ser central na narrativa do filme a atuação da PIDE no seio desta família. As fotografias de cadastro, os testemunhos e os rostos das vítimas na atualidade desencadeiam memórias, associações e emoções, contribuindo para a reescrita histórica, e para a disseminação de uma pluralidade de verdades e discursos da memória. Revelam, assim, uma parte da história, traduzida em experiências não registadas e não-documentadas de vítimas da PIDE. Contudo, *Luz obscura* não apresenta os atores sociais apenas como vítimas individuais, mas como personagens históricos, agentes políticos que participaram ativamente em processos políticos e históricos (Miranda, 2020).

Estes filmes convidam o público a questionar o processo pelo qual nos representamos a nós mesmos e ao mundo, contribuindo para a reformulação das nossas representações sobre o passado ditatorial. Através deles podem ser observadas diferentes formas de investigar os arquivos, de revelar novas fontes e memórias que se julgam perdidas e apresentá-las como contra-memórias aos discursos dominantes. Estas contra-memórias são ilustradas, por exemplo, pelos testemunhos de mulheres que tiveram um papel determinante no processo de resistência durante a ditadura. Os testemunhos destas mulheres, que resistiram, que cuidaram da família, que foram torturadas da mesma forma que os homens, e sujeitas a vários métodos de violência e despersonalização, garantem a preservação destas memórias para as gerações futuras.

Naquelas que são as múltiplas mediações entre historiografia e o percurso da memória, reconhece-se a urgência em reclamar as vozes de *48* e *Luz Obscura* como “memórias fortes” pois “quanto mais forte é a memória — em termos de reconhecimento público e institucional —, mais o passado de que é vector se torna susceptível de ser explorado e institucionalizado” (Traverso, 2020, p. 98).

Em tempos que nos parecem de “impaciência”, como os que se vivem atualmente, em muito provocados pela forma como a sociedade civil se permite entretecer, no frenesim das redes sociais, acredita-se que documentários como *48* e *Luz Obscura* podem servir de estímulo ao público para abrandar e pensar sobre o seu lugar nos significados dos filmes e sobre a sua responsabilidade para com o passado e as interpretações que dele fazemos (Rabinowitz, 2008). Constituem,

ainda, um apelo a revisitar o passado e descobrir o que é obscuro ou não imediatamente aparente, estimulando a reflexão sobre a forma como se faz uso público da história, sobre a consciência histórica partilhada e a responsabilidade coletiva a respeito do passado.

## 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

- ASSMANN, A. (2010). From collective violence to a common future: four models for dealing with a traumatic past. In H. Gonçalves da Silva (Ed.), *Conflict, memory transfers and the reshaping of Europe* (pp. 8-23). Cambridge Scholars Publishing.
- BENJAMIN, W. (2017). *O Anjo da História*. Assírio & Alvim.
- CARNEIRO, M. (2018, maio). Susana de Sousa Dias: “o mito da ditadura branda continua operante”. <https://www.esquerda.net/artigo/em-luz-obscura-vemos-como-pide-atua-na-intimidade-familiar/55147>
- DE Leeuw, S. (2007). Dutch documentary film as a site of memory: Changing perspectives in the 1990s. *European Journal of Cultural Studies*, 10(1), 75-87.
- HALLBWACHS, M. (1968). *La mémoire collective*. Presses Universitaires de France.
- HARTLEY, L.P. (1990). *O Mensageiro*. Presença.
- LAWRENZ, C. (2014). *Violência e Representação: desafios e estratégias em 48 de Susana de Sousa Dias*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/15260>
- LAZZARA, M. (2009). Filming Loss (Post-)Memory, Subjectivity, and the Performance of Failure in Recent Argentine Documentary Films. *Latin American Perspectives*, 168(36), 147-157.
- LISBOA, N. & DUARTE, S. D. (2014). “Cada filme, mesmo que o realizador não tenha consciencializado, veicula uma determinada ideia de história”: Entrevista a Susana de Sousa Dias. *Cinema 5, Revista de Filosofia e da Imagem em Movimento*. <https://doi.org/10.34619/1gpe-6r28>
- MACDONALD, S. (2014). Interview with Susana da Sousa Dias. *Rethinking History*, 18(3), 400-412. <http://dx.doi.org/10.1080/13642529.2014.898419>

- MACEDO, I. & BASTOS, R. & CABECINHAS, R. (2015). Representações da ditadura portuguesa: as imagens de arquivo enquanto artefactos de memória em *Fantasia Lusitana* e 48. In *Cinema em português – VII Jornadas* (pp. 31-58). LabCom. <http://hdl.handle.net/1822/41431>
- MADEIRA, J. (Ed.) (2007). *Vítimas de Salazar: Estado Novo e Violência Política*. Esfera dos Livros.
- MATEUS, D. C. (2004). *A PIDE/DGS na Guerra Colonial (1961-1974)*. Terramar.
- MATTOSO, J. (Dir.) (1993). *História de Portugal, VI. VII – O Estado Novo (1926-1975)*. Editora Estampa.
- MIRANDA, R. (2020). Looking back for ways ahead – revisioning post-dictatorship memories in *Repare Bem* (Maria de Medeiros) and *Luz Obscura* (Susana de Sousa Dias). *Diacrítica*, 34, (2), 29–47. <https://doi.org/10.21814/diacritica.567>
- NEVES, H. (2001). O Estado Novo e as Mulheres. O género como investimento ideológico e de mobilização, In J. M. (Ed.), *O Estado Novo e as Mulheres. O género como investimento ideológico e de mobilização* (pp. 7-119 ). CML.
- NICHOLS, B. (2010). *Introduction to documentary*. Indiana University Press.
- PEDROSO, A. (1998). A polícia política. In J. Medina (Ed.), *História de Portugal. Dos tempos pré-modernos aos nossos dias*. Clube Internacional do Livro.
- PENAFRIA, M. (2001). O ponto de vista no filme documentário. *Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação*. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/penafria-manuela-ponto-vista-doc.pdf>.
- PENAFRIA, M. (2004). O Documentarismo do Cinema. *Ícone*, 1(7), 61-72.
- PENAFRIA, M. (2006). O Documentarismo do Cinema. Uma reflexão sobre o filme Documentário. *Biblioteca on-line de Ciências da Comunicação*. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/penafria-manuela-documentarismo-reflexao.pdf>
- PIMENTEL, I. F. (2007). *A História da PIDE*. Círculo de Leitores.
- PIMENTEL, I. F. (2007b). A Tortura. In Madeira, J. (Ed.), *Vítimas de Salazar: Estado Novo e Violência Política* (pp. 105-127). Esfera dos Livros.
- RABINOWITZ, P. (2008). Wreckage upon Wreckage: History, Documentary and the Ruins of Memory. *History and Theory*, 32(2), 119-137.
- ROSAS, F. (2018). *Salazar e o Poder. A arte de saber durar*. Tinta-da-China.
- SEKULA, A. (1986). The Body and the Archive. *October*, 39, 3-64.
- SONTAG, S. (2003). *Regarding the Pain of Others*. Penguin.
- SOUSA Dias, S. (2011). 48: *Imagens que gritam*. <https://visao.sapo.pt/atualidade/cultura/2011-05-02-48-imagens-que-gritamf600879/>
- SOUSA Dias, S. (2012). Corpos estranhos ou (des)igualdades inscritas na película. *Arte & Género*, 230-240. <https://hdl.handle.net/10451/8300>
- TRAVERSO, E. (2020). *O Passado, Modos de Usar*. Livraria Tigre de Papel.



## Nota biográfica dos autores

### Isabel Macedo

Isabel Macedo é Investigadora Auxiliar no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho. É doutorada em Estudos Culturais, licenciada, e mestre em Ciências da Educação. A sua investigação atual cruza a comunicação intercultural e perspetivas decoloniais para explorar os desafios das migrações contemporâneas e as representações veiculadas pelo cinema. É membro da equipa do projeto “Migrações, media e ativismos em língua portuguesa: descolonizar paisagens mediáticas e imaginar futuros alternativos” (FCT, 2022-2026) e do Museu Virtual da Lusofonia, tendo participado desde o início no desenvolvimento deste projeto. Publicou em revistas nacionais e internacionais sobre cinema, interculturalidade, memória, (anti)racismo e educação. Foi coordenadora do Grupo de Trabalho de Comunicação Intercultural da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (Sopcom; 2018-2022) e Diretora Adjunta da Revista Vista.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4107-3997>

Email: [isabel.macedo@ics.uminho.pt](mailto:isabel.macedo@ics.uminho.pt)

### 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](mailto:luiscamanho@gmail.com)



# Uma Etnografia de Ausências: Moçambique, História e *Uma Memória em três atos*

SHEILA KHAN

## **Resumo:**

Este texto procura mapear os esforços de uma geração que, embora, não tendo vivido diretamente os impactos das guerras colonial e de libertação e a emergência de uma nova nação moçambicana soberana, confronta-se com os silêncios e ausências que a História oficial moçambicana foi criando em prol de uma determinada historicidade que empurra para o lugar do esquecimento homens e mulheres que defenderam a ideia de um país independente. Este é o contexto que inspira e leva Inadelso Cossa a construir uma narrativa documental em *Uma Memória em três atos* (2016) desafiando-se a descobrir outras formas de escrever a nação, de pensá-la e de interrogar o presente moçambicano, a partir de entrevistas com esses rostos e vozes rasurados e expulsos de uma História hegemónica e, por conseguinte, pouco inclusiva.

**Palavras-chave:** Colonialismo; Memória; Dever de Memória; Sociologia das Ausências.

## **Abstract:**

This text seeks to map the efforts of a generation that, despite not having directly experienced the impacts of the colonial and liberation wars and the emergence of a new sovereign Mozambican nation, is confronted with the silences and absences that official Mozambican history has created in favor of a certain historicity that pushes into oblivion men and women who defended the idea of an independent country. This is the context that inspires and leads Inadelso Cossa to build a documentary narrative in *Uma Memória em Três Actos* (2016), challenging himself to discover other ways of writing the nation, of thinking about it and of interrogating the Mozambican present, based on interviews with these faces and voices erased and expelled from a hegemonic and, therefore, not very inclusive History.

**Keywords:** Colonialism; Memory; Duty of Memory; Sociology of Absences.

- Viu aquela fotografia? - pergunta. -  
O mais importante não eram as pessoas que apareciam na imagem.  
Eram as que faltavam.

Mia Couto (2020, p. 67)

## Introdução

O passado vai ficando cada vez mais apertado e encolhido na urgência do presente pelo futuro. Não é vão o esforço de uma vontade de revisitação histórica trazendo para o diálogo muitas das ausências que a história oficial das nações foi transformando em velhas ruínas, tidas como desenquadradas de uma narrativa sustentada em visões de progresso, inovação e de modernismo. História e memória são caminhos necessários e urgentes para quem, como muitos de nós, acredita que o retorno ao passado não é sinal de estagnação e de nostalgia (Khan, 2015; 2018; Meneses, 2015; 2020; Ribeiro, 2020). Pelo contrário, é o aqueduto por onde fluem as palavras, os pensamentos, os sentidos que permitem dar resposta e contexto às ausências, aos silêncios. Acima de tudo, por razões que implicam muitas vezes a nossa própria sobrevivência, ao medo. Faço este pequeno preâmbulo, para me apresentar como “mapeadora de ausências”. Não me encontro só nesta investida. Recentemente, o escritor moçambicano Mia Couto deu ao seu último romance o título de *O Mapeador de Ausências*<sup>1</sup>, e que me serviu de élan para pensar este texto, como um exercício de investigar, escutar e mapear ausências.

Faço parte de uma geração a quem foram retirados os escolhos e os pesos de histórias que se fizeram de lutas, conquistas, mortes, corpos marcados pela fé de uma cidadania que não dependia mais do sistema colonial português. A partir de 1975, Moçambique assume-se como uma nação soberana, politicamente emancipada de séculos da experiência colonialista e imperialista portuguesa. Os ponteiros da mudança estão pujantes, ruma-se para a construção de uma nova sociedade, de uma nova aurora onde homens, mulheres e crianças

---

1 O escritor moçambicano João Paulo Borges Coelho publicou em 2021 um romance, *Museu da Revolução*, que, claramente, espelha este exercício de escavação e de mapeamento de memórias, ausências e de silêncios trazidos para o debate cívico por gerações mais novas na sua busca de interpelar os passados das experiências coloniais ocidentais e africanas. Ver o trabalho de Sandra Sousa e Sheila Khan “As estórias dentro da História. Mapeando a nação no Museu da Revolução” (no prelo).

moçambicanas não precisam de requerer provas de civilidade, de capacidade cultural e cognitiva para poderem ser pessoas e cidadãos. O passado da colonialidade é uma página virada. Contudo, a fatura desta nova memória, deste tempo novo recai de uma forma pesarosa sobre aqueles que permanecem ausentes da narrativa oficial da história contemporânea de Moçambique. Sobre este presente descolonizado, Paula Meneses escreve o seguinte:

No contexto de Moçambique, a narrativa sobre a experiência da guerra colonialista continua a marcar a construção do imaginário nacionalista. O Estado independente moçambicano é exemplo de patrocínio de um projecto nacional criado a partir de um conjunto de referências memoriais associadas a uma certa elite política, funcionando como uma estratégia poderosa de afirmação e legitimação da narrativa oficial. (2015, pp. 9-11)

Esta aritmética da memória oficial que resultou em subtrações de memórias em prol de uma maior soberania e visibilidade de outras<sup>2</sup> ocupa o espaço de trabalho deste texto. Não é um caminho desnutrido de conteúdo e de semântica, pelo contrário, procuro a partir da pesquisa documental iniciada por Inadelso Cossa em *Uma Memória em três atos* (2016), fazer uma análise do impacto que a construção da memória e da história oficial do Moçambique pós-independência teve no conjunto das narrativas e vozes que não foram reconhecidas como testemunhas e testemunhos, para a composição de um arquivo histórico mais equitativo e amplo, como forma de conceder o reconhecimento das memórias, percepções, e experiências daqueles que lutaram pelo nascimento de uma nação independente. Este intento junta-se ao argumento de que a arte em parceria com o esforço de uma geração mais jovem em procurar tatear e dialogar com o corpo de silenciamentos permite-nos visualizar como história e memória são exercícios de um dever de memória em permanente reinterpretação, elaboração, desconstrução e reparação (Ribeiro, 2020; Ribeiro, 2021, Ribeiro & Rodrigues, 2022; Sousa, Khan & Pereira, 2022). Num recente trabalho sobre o contributo das mulheres guerreiras no cenário da guerra de libertação nacional, e sob uma ótica da sociologia das ausências (Santos, 2002), Paula Meneses analisa:

---

2 Outros trabalhos de investigação vêm analisando as consequências destas opções de construção e de narração de uma determinada memória e narrativa histórica, em detrimento do esquecimento e da invisibilidade de outras memórias e experiências humanas no espaço do texto da historiografia oficial (West, 2003; Pitcher, 2006, Igreja; 2008; Machava, 2011).

o papel das mulheres nos teatros da guerra colonial/de libertação em Moçambique, dando a conhecer fatos e agentes políticos que têm sido ativamente produzidos como inexistentes pelas abordagens históricas dominantes. Combinando excertos de entrevistas com a análise da força de fotografias, o artigo expõe, à medida do possível, e com o ritmo das cautelas associadas ao desvelar de sentimentos vários (revolta, ódio, inveja, desalento e amor), fragmentos das experiências vividas por mulheres que conheceram a guerra na primeira pessoa. Estas memórias, de mulheres comuns, contribuem para subverter ausências, transformando-as em sujeitos ativos da história. (2020, p. 1)

Esta aproximação ao que não é visível nem audível é uma forma comprometida em trazer para o presente alternativas de leitura e de interrogação do esquecimento histórico moçambicano. No entanto, importa pensar os custos morais e éticos daqueles que abrem as ‘janelas’ das suas memórias silenciadas, que a poeira do tempo vai colocando num parapeito longínquo aos nossos olhos, à nossa capacidade de equacionar o seu contributo para a reparação da memória histórica (Hall, 2018). O lugar da testemunha não está imune às confrontações que emergem de processos de aferição histórica de validação e de relevância social, política e cultural, que ora as remetem para o plano da solidão (Martins, 2015; Ribeiro, 2010; Ricoeur, 2006<sup>3</sup>), ora para o estatuto de uma autoridade da memória. Isto é, se o exercício de um dever de memória, pensando na herança de pensamento cívico tão manifesto na obra de Primo Levi (2011), se impõe como uma ferramenta de salvar um passado social e historicamente produzido como inexistente e de o tornar como uma voz ativa no tempo presente, importa criticamente sopesar a contribuição das novas gerações no que diz respeito ao diálogo e ao cuidado ético de transportar para a memória pública os testemunhos daqueles que foram afastados da grande narrativa histórica de Moçambique. Neste sentido, a autoridade da memória em prol de uma justiça face às ausências e silêncios é protegida mediante ações concretas que a arte e outros instrumentos de análise conseguem ressuscitar e transportar para a linguagem do audível e do palpável da contemporaneidade

---

3 Paul Ricoeur esmiuçou com detalhe esta solidão da testemunha ao salientar que: “o nível elementar da segurança da linguagem numa sociedade depende da confiabilidade, e portanto na prova biográfica de cada testemunha, caso a caso. É contra este fundo de suposta confiança que emerge, tragicamente, a solidão das “testemunhas históricas” cujas experiências extraordinárias dificultam a capacidade para uma compreensão habitual e ordinária. Mas existem também testemunhas que nunca encontram uma audiência capaz de as ouvir ou de escutar o que têm a dizer” (Ricoeur, 2004, p. 167).

(Khan, 2016a; 2018). Seguindo este meu pensamento, partilho algumas reflexões que encetei num trabalho sobre os contributos da arte documental<sup>4</sup>:

Se a literatura, (...), teve um papel incontestável neste compromisso de pensar a nação nos vários países africanos em língua portuguesa, urge ampliar este pensamento para outras formas de narrar o imaginário nacional e as suas múltiplas experiências. Nesse sentido, importa pensar a nação através da pintura, da escultura, da música, do cinema, da fotografia e, mais recentemente, através do documentário. (Khan, 2018, p. 70)

No seu ensaio “Memória, identidade e representação: os limites da teoria e da construção do testemunho”, António Sousa Ribeiro (2010) reflete sobre o papel útil e ativo do testemunho na sua equação entre pós-holocausto e memória e pós-memória, e neste entendimento cita Imre Kertész na sua interrogação sobre todo o espólio da tragédia pós-holocausto ao resumir esta grande urgência numa simples e arrojada interrogação: “a quem pertence Auschwitz?” (citado em Ribeiro, 2010, p.14). Nas palavras de António Sousa Ribeiro a resposta a esta questão está na linha de uma reflexão crítica e de uma vontade geracional e de reparação histórica, tomando como analogia de pensamento o enquadramento do papel do testemunho e da preservação ativa da memória, ao abrir a sua reflexão no sentido que podemos ler de seguida:

As questões que permanecem e permanecerão em aberto, as perguntas para as quais não haverá talvez nunca resposta satisfatória [...], não são, pois da ordem da averiguação dos factos nem da simples interpretação histórica, mas sim da ordem da memória e da pós-memória, isto é, da ordem de uma relação com o passado estruturada a partir do envolvimento presente dos sujeitos concretos. Ao interrogar-se num ensaio fundamental de 1998 sobre “a quem pertence Auschwitz?”, Imre Kertész não hesita em dar logo de início uma resposta muito clara: não pertence, não tanto à geração das vítimas, de cujas mãos cada vez mais debilitadas pela idade se vai pouco a pouco escapando, mas sim à geração seguinte e às que vierem depois. Mas Kertész não deixa também de acrescentar uma restrição clara: “enquanto essas gerações o reivindicarem”. (Ribeiro, 2010, p. 14)

---

4 Num texto com o título “Entre realidades e cenários: Dever e autoridade de narrar a nação entre imagens” (Khan, 2018), analisei à luz da cumplicidade entre vontade geracional e arte, os documentários de Flora Gomes e Adriana Andringa, *As duas faces da Guerra* (2007) e de Ângelo Torres, *Mionga ki Ôbo* (2007), para demonstrar como o documentário é uma ferramenta relevante para uma melhor percepção e conexões entre passado e presente.

Esta reivindicação é documentada visualmente em todo o trabalho metuculoso que o realizador Inadelso Cossa enceta no seu documentário. O seu exercício documental com o passado entrelaça três contributos pilares para esta memória que se vai revelando em “três atos”: em primeiro lugar, ao reconhecer a legitimidade testemunhal das ausências; em segundo lugar, ao retirar do lugar da solidão as testemunhas; e, finalmente, ao criar também para a geração atual pontes de ligação histórica, de continuidades reflexivas e humanas que ajudam a entender como os legados e dinâmicas do passado persistem e sobrevivem no presente e contribuem para uma mais sólida e ampla consciência da historicidade de um país.

### **Ato I: Uma geração mapeando ausências**

O documentário de Inadelso Cossa, *Uma Memória em três atos* (2016), vai em busca de uma história e memória que o realizador abertamente confessa não sendo a sua, que o acompanha e desassossega-o como um vazio histórico para o qual ele investe o seu desejo de desocultar e desconstruir, não apenas partindo do espólio de arquivo, mas que implicou, para o autor, uma metodologia baseada num trabalho que designarei como etnografia de ausências. Assim, como ponto de partida deste seu itinerário, e numa voz de fundo à imagem que a acompanha, o autor calmamente se apresenta:

Estas imagens pertencem a um tempo do qual não faço parte. Mas, procuro buscar na memória daqueles que a viveram. Quando decidi fazer este filme não me ocorreu a dificuldade que teria em procurar material de arquivo para justificar o meu argumento. À medida que ia acessando revistas, panfletos de propaganda, percebi a dificuldade que seria contar a história deste outro tempo que nós, eu, a minha geração não viveu.

Em Julho de 1975, veio a utopia de um país novo. Os camaradas marchavam eufóricos para o sonho de construir uma nação. Nos livros de História, pouco se ensinava sobre a resistência clandestina. Personagens silenciadas existem nas trevas da história oficial. (2018, 1:30-3:13)

Nascido em 1984, Inadelso Cossa não é parte de uma geração que vê nascer o novo país independente, muito menos é testemunha das transformações e dos novos ordenamentos sociais, políticos, económicos e culturais por que passa a nova sociedade moçambicana. O pós-independência fervilha de euforia, da



construção da ideia do Homem Novo, da consolidação nacional para a qual o partido dominante, FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique, estava centrado e bem evidenciada na narrativa em torno da luta nacionalista, do combate ao tribalismo, ao obscurantismo. Como observa Paula Meneses sobre os anos do pós-independência moçambicano:

A discussão política e o trabalho pela libertação surgiam como os elementos dinamizadores de uma nova cultura que caracterizava este ‘homem novo’. Como documentos da época acentuam, a educação do ‘homem novo’ procurava “destruir as ideias e hábitos corruptos herdados do passado; desenvolver o espírito científico para eliminar a superstição; promover a emergência de uma cultura nacional, liquidar o individualismo e o elitismo. (2015, p. 20)

As opções em comemorar e enfatizar um determinado ângulo do imaginário da nação, resultaram na rasura e esquecimento de um espólio infinito de experiências humanas, que a histórica colonial moçambicana tem mostrado como inesgotável (Khan, 2009). Na verdade, o tempo da narrativa do autor é já o de uma outra guerra, a guerra civil, que será travada até ao exagero da brutalidade humana entre 1977-1992. A hospitalidade destas memórias compiladas no documentário é, também, espelho de uma solidão geracional à procura de linhas de interpretação e de ligação com a história do passado, do presente e de um futuro por chegar. Nesse sentido, o mapeamento destas ausências apresenta-se, em simultâneo, como um estudo subjetivo de sombras históricas por onde vão chegando as vozes que o documentário ajuda a colmatar os “espaços em branco” (Khan, 2016), a partir de “personagens silenciadas (...) nas trevas da história oficial” (Cossa, 2018): personagens, vozes e narrativas que não cabem na estreita versão da história oficial<sup>5</sup>. A hospitalidade à memória<sup>6</sup> dessas ausências é desfiada à medida que os vários interlocutores vão narrando as suas vidas ao longo do percurso da sua participação clandestina na FRELIMO durante a luta de libertação nacional. Acompanhando o fio condutor das suas memórias, estes sujeitos iniciam a sua entrada no plano do “reconhecimento das identidades passíveis de se afirmarem dentro de uma comunidade” (Martins, 2015, p.113), que

---

5 Ver sobre este exercício de mapear ausências o documentário de Camilo de Sousa e Isabel Noronha (2019), *Sonhámos um País*.

6 Inspiro-me no documentário realizado por Bruno Sena Martins, *A Hospitalidade ao Fantasma: Memórias aos Deficientes das Forças Armadas* (2014) (<https://www.youtube.com/watch?v=aF5vWj5T5uY>).

a narrativa construída por Inadelso Cossa torna legítima e possível, perfurando a solidão destas testemunhas. Acima de tudo, reconstruindo ligações e suplantando rasuras que a história oficial entrelaçou em torno do projeto de narrar a nação independente sob uma determinada ótica em detrimento de outras visões dessa mesma nação. Por conseguinte, devedor de uma memória o exercício de documentar, filmar e de remexer as areias do tempo, que traz para o lugar da fala, da articulação da linguagem a produção de testemunhos historicamente validados como marginais.

O início da atividade nacionalista na clandestinidade é, também, a abertura para um cenário medonho, aterrador e traumatizante: a percepção de uma nova visão, identidade, a manifestação silenciosa de abraçar a luta nacionalista; a experiência da sua captura pela PIDE (antiga polícia secreta colonial, Polícia Internacional e de Defesa do Estado)<sup>7</sup>; finalmente, a memória da violência no corpo.

Quem tortura um prisioneiro acredita que  
a alma humana está mal pregada ao corpo.  
Descasca-se a pele e a alma tomba no vazio.

Mia Couto (2020, p. 399)

## **Ato II: Partilhar, Narrar: Uma pedagogia geracional da violência**

No contexto da pós-independência moçambicana, o investimento de uma memória autorizada e validada pela luta nacionalista reverberou em todas as camadas sociais, políticas e culturais da nova nação independente. Na verdade, o grande princípio regulador dos comportamentos era: “quem não está connosco está contra nós”. Como observa Paula Meneses sobre a figura da sátira social e que resultou nesse aumento de vigilância social, ideológica e comunitária e que teve o seu apogeu semântico na expressão ‘Xiconhoca’, o inimigo do povo, a posição de olhar a realidade sob o plano dos extremismos, ‘nós’ e o inimigo, contribuiu profundamente para um protocolo de manobras apostadas em fazer esquecer tudo o que não fosse a favor desse brilho nacionalista e da construção de uma nova nação independente e de um ‘Homem novo’ adequado e obediente à nova linguagem histórica vigente. Nesse sentido, o espaço público e a narrativa

7 Posteriormente, foi renomeada como DGS (Direção-Geral de Segurança). A 24 de Novembro de 1969, foi oficialmente criada a DGS que manteve as mesmas funções da antiga PIDE.

da nova história moçambicana não detinham de ‘páginas’ disponíveis para angariar, compilar, organizar e arquivar as memórias de todos aqueles homens e mulheres anónimos e clandestinos na época colonial, que representaram a força, o impulso, os sonhos e a fé de uma nação politicamente soberana e descolonizada (Meneses, 2020). Mas, este desejo de regressar ao passado da violência colonial, tem sido ativado por uma nova geração consciente da urgência de um mapeamento de ausências que a história oficial moçambicana vai assumindo como secundária e despicienda.

O trabalho de memória e de articulação da linguagem apropriadas à partilha da violência, da dor, do trauma, da mágoa e da barbaridade humana resultante de regimes autoritários e coloniais, tem sido minuciosamente discutida por autores dedicados ao estudo da memória e da pós-memória. Com uma análise muito atenta ao corpo destes fenómenos associados ao trauma, à dor, à violência, ao testemunho e linguagem dessa violência, António Sousa Ribeiro salienta, no seu estudo, um detalhe peculiar e sensível no caminho de partilha de uma memória sofrida, marcada pela violência extrema, e que os estudos sobre o Holocausto têm, de uma forma amplamente produtiva, ajudado a compreender:

no período do pós-guerra, não existe um espaço público para o testemunho, isto é, as condições de enunciação dominantes são totalmente desfavoráveis à articulação da memória, num contexto público dominado pelo desejo de esquecimento. Mas não se trata apenas da hostilidade do meio envolvente, trata-se também de uma outra questão não menos importante, o facto de que a experiência vivida dificilmente se deixa articular de imediato. *É necessário um trabalho, necessariamente longo e difícil, de reconquista da possibilidade de expressão da memória.* (2010, p. 16, itálico meu).

No seu texto sobre memória, identidade, representação e a construção do testemunho, Sousa Ribeiro analisa com rigor os trabalhos de autores sobreviventes dos campos de concentração, que no pós-II Guerra Mundial almejam partilhar e narrar o valor da sobrevivência tendo como cenário o espaço aterrador da violência do corpo, da dor lancinante, dos mecanismos de luta por uma vida que se lhes escapava nos vários ‘teatros’ do inferno que os campos de concentração lhes impunham. Para além de um espesso silêncio em torno do que aconteceu com o Holocausto, os sobreviventes confrontavam-se, na reconstituição paulatina das suas vidas, com as suas próprias ferramentas para dizer, usar a palavra (Semprún, 2013), a semântica que menos pudesse dilacerar a partilha das suas

memórias<sup>8</sup>. Esta aproximação cuidadosa à experiência da violência é declaradamente verbalizada pelo próprio realizador, quando diz: “Como representar a memória da violência? Como contar a história das torturas? Para pintar esse retrato nenhum documento seria mais fiel que um depoimento oral, daqueles que experimentaram essa violência na pele”. (2018, 25:45-25:58).

É a partir deste ato de consciência moral sobre os limites da representação da violência e da brutalidade no uso da força, que o documentário vai acompanhado e reunindo os vários testemunhos sobre o uso extremo da força, do corpo da autoridade sobre aqueles que são capturados, interrogados sobre a guerra do terrorismo contra o sistema colonial português e torturados. Neste cenário narrativo, não é somente a voz que impera, é em simultâneo o espaço físico do lugar onde a tortura era imposta, onde muitos guerreiros, vulgo terroristas, foram brutalmente castigados, hediondamente descaracterizados na sua dignidade humana. É o contexto do edifício que também sustenta a narrativa da tortura, os sons abafados de um passado pleno de sangue, de sofrimento, da percepção dos limbos entre vida e morte. É sobre a violência que o antigo edifício da antiga PIDE/DGS materializa, que conduz um dos ex-combatente nacionalista a, convictamente, defender a necessidade de se contar a história deste edifício e a não permitir que interesses económicos privados, possam arrastar para o esquecimento público o que o edifício representou para a historicidade da luta de libertação nacional:

Hoje já é uma escola. Eu discordo. Quer dizer, pode ser uma escola, privada não; tem de ser uma escola do Estado, este edifício é propriedade do Estado. Aqui, nós vamos lutar para que seja devolvido ao Estado, não pode ser uma coisa privada aqui. Morreu muita gente aqui, lutámos para que haja esta educação. Não é tirar direitos dos combatentes, para uma pessoa. Não. Pelo menos eu, como combatente,

---

8 Chamo para este texto os trabalhos de sobreviventes de diferentes campos de concentração e algumas das suas reflexões, desenvolvidas ao longo de percurso ficcional, cinematográfico, entre outras dimensões estéticas que pudessem aproximar a arte do sofrimento humano. Robert Anselme, sobrevivente de um dos campos de concentração escreve: “trazíamos conosco a nossa memória, a nossa memória vivíssima, e sentíamos um desejo frenético de a dizer tal qual. [...] E, não obstante, desde os primeiros dias, parecia-nos impossível de eliminar a distância que descobríamos entre a linguagem de que dispúnhamos e esta experiência que, na maior parte, estávamos ainda a prosseguir no nosso corpo. [...] Mal começávamos a contar, sufocávamos. O que tínhamos a dizer começava a parecer inimaginável a nós próprios. Esta desproporção entre a experiência que tínhamos vivido e a narrativa que era possível extrair dela não fez senão confirmar-se de seguida (Antelme, 2004, p. 9). Ver também, Jorge Semprún (2013), *A Linguagem é a minha pátria*.

que passei aqui não aceito isso. Não aceito. Não aceito. Sofremos para que haja este espaço, agora não é para um privado. Muitos moçambicanos morreram aqui; outros são deficientes a partir desta casa. Não têm vista, não andam, não podem fazer um trabalho normal, desapareceram da família, e agora aparece isto como uma escola privada? Não. (2018, 38:40-40:13)

É sobre estas “ruínas da memória” que o último ato deste mapeamento documental obriga a aproximar o nosso olhar. Sucessivamente, a própria narrativa vai completando a sua trajetória alternando vozes com imagens, porque estas embora silenciosas, ajudam no caminho de uma reparação e justiça histórica, porque dos escombros, das ruínas da casa da tortura saem vozes que narram o nascimento de uma nação independente. Profundamente pedagógica a reflexão espontânea de um vendedor de rua, que observa:

Esta casa. Também sou informado pelos mais velhos, dizem que esta casa era uma casa da PIDE, que era a Polícia de Investigação Criminal do colono português. Eles perseguiram os que lutavam para a libertação de Moçambique. Havia um senhor chamado Chico Feio, esse maltratava os irmãos, porque ele era moçambicano, é raça negra. Ele torturava, era mandado matar e matava e não tinha vergonha.

Por isso, esta casa, muitos dizem que devia ser demolida, mas como? Esta aqui, tem que ser uma história da geração vindoura, eles conhecerem e passarem por perto e verem que havia esta casa onde os colonos portugueses maltratavam o povo moçambicano, quando queriam se libertar na sua terra natal e os portugueses não queriam. Depois da independência em 75, os portugueses abandonaram e deixaram a casa, e a casa ficou até hoje, aqui, assim. (2018, 41:41-43:43)

Um ex-combatente nacionalista e sobrevivente da tortura da violência colonial adverte para a importância de um diálogo histórico entre gerações, de molde a que a narrativa oficial da história de Moçambique possa incluir com autoridade histórica outras narrativas, também elas parte integrante da construção narrativa da nação:

Neste momento a casa é património do Estado, tem uma história mais importante e rica, mas por que é que não passa a ser estudada nas escolas? (...), e mesmo os alunos tinham de passar e ver de perto para eles contarem aos filhos e esta ser uma história nacional. (2018, 00:54-01:01:15)

No nosso tempo outros há que são escolhidos para guardar  
 um outro fogo: a história do que fomos e de quem somos.  
 Esses anónimos guardiões das histórias buscam,  
 entre os escombros, a palavra redentora.  
 Eles sabem:  
 tudo o que não se converte em história se afunda no tempo.

Mia Couto (2020, p. 407)

### **Ato III: Conclusão em aberto**

Inadelso Cossa sustém no seu trabalho documental uma pausa temporal, para que a partir dela, e de um lugar da memória remoto e pleno de silêncios e de rasuras, possam emergir vozes e testemunhos que confirmam que a História e a Memória de um país é muito mais do que os veios finos e polidos que o imaginário nacional pretende tornar oficial. A questão essencial que se coloca é esta: a quem pertence a autoridade de mapear ausências? Pertence a todos que busquem as vozes, as narrativas e as memórias com um sentido de fraternidade e de respeito. Acima de tudo, pertence esta responsabilidade ou de dever de memória a uma consciência temporal, geracional e histórica no que diz respeito às partilhas que, sucessivamente, vamos perdendo, ora pela idade das testemunhas, ora pelas próprias circunstâncias políticas e sociais que nos empurram para o esquecimento, ou para o medo e insegurança de narrar e contar essas memórias.

Sem dúvida que a arte e pós-memória seguem de mãos dadas para inventar ferramentas e dimensões de análise que nos permitem, ainda, viajar no tempo e transformar ausências em presenças ativas para o pensamento histórico do nosso presente. Este é um exercício que está em aberto, porque os desejos à volta deste mapeamento de ausências permanecem vivos quer na literatura, quer no cinema, como em outras formas de arte como a pintura, a fotografia, o documentário, a autobiografia, biografia e, finalmente, num plano pedagógico — tão relevante quanto polémico — no que concerne à preparação, seleção, contextualização de temas para os manuais escolares. E, importa dizê-lo, esta componente de uma cidadania ativa, inclusiva, democrática e ética deve ser nutrida pelo próprio envolvimento subjetivo de quem investiga<sup>9</sup>, estuda e reflete sobre o seu per-

9 Muito rica a análise de António Sousa Ribeiro sobre uma pós-memória comprometida neste desfear das gerações que protagonizaram e testemunharam eventos que hoje a nova geração revisita e reativa a partir do exercício de mapeamento de ausências: “a constituição de

curso de cidadão(ã) na aproximação física, sensitiva e humana à memória dos outros, que nos completa e aprofunda e aumenta a possibilidade de uma clarividência mais humanista, justa e ponderada sobre a magia humana da memória.

## 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

- ANTELME, R. (2004). *L'espèce humaine*. Gallimard.
- COSSA, I. (2016). Uma Memória em três atos. Moçambique.
- COSSA, I. (2018). Brisa Solar. Moçambique e Portugal.
- COUTO, M. (2020). *O Mapeador de Ausências*. Caminho.
- HALL, C. (2018). Doing reparatory history: bringing ‘race’ and slavery home. *Race & Class*, 60(1), 3-21.
- IGREJA, V. (2008). Memories as Weapons: The Politics of Peace and Silence in Post-civil War Mozambique. *Journal of Southern African Studies*, 34(3), 539-556.
- KHAN, S. (2009). *Imigrantes Africanos Moçambicanos. Narrativa de Imigração e de Identidade e Estratégias de Aculturação em Portugal e na Inglaterra*. Editora Colibri.
- KHAN, S. (2016). Espaços em branco, memórias subterrâneas da “História” de Moçambique. *Revista Tempo, Espaço, Linguagem*, 7, 487-488.
- KHAN, S. (2017). A educação das cerejeiras: A quem pertence a responsabilidade pós-colonial? *Mulemba*, 9 (16), 44-53.
- KHAN, S. (2018). Entre realidades e cenários: Dever e autoridade de narrar a nação entre imagens. In A. M. Leite, E. W. Sapega, H. Owen & C. T. Secco (Eds.), *Nação e Narrativa Pós-Colonial III* (pp. 65-77). Editora Colibri.
- LEVI, P. (2011). *O Dever de Memória*. Cotovia.

---

pós-memória é um processo complexo, que pode assumir formas muito diversas e que, não é de mais repeti-lo, não se baseia nunca numa simples transmissão, antes implica um posicionamento activo, uma decisão, por parte de membros de uma segunda geração. Esta decisão não se joga nunca no plano estritamente racional, pressupõe, inevitavelmente, um grau elevado de envolvimento emocional” (2019, p. 2).

- MACHAVA, B. L. (2011). State Discourse on Internal Security and the Politics of Punishment in Post-independence Mozambique (1975-1983). *Journal of Southern African Studies*, 37(3), 593-609.
- MARTINS, B. S. (2015). Violência colonial e testemunho: Para uma memória pós-abissal. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 106, 105-126.
- MENESES, M. P. (2015). Xiconhoca, o inimigo: Narrativas de violência sobre a construção da nação em Moçambique. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 106, 9-52.
- MENESES, M. P. (2020). Fotografias indiscretas, memórias emudecidas: mulheres comuns em teatros de guerra em Moçambique. *CONFLUENZE*, 12(2), 1-16.
- PITCHER, A. (2006). Forgetting from Above, Memory from Below: Strategies of Legitimation and Struggle in Postsocialist Mozambique. *Africa*, 76(1), 88-112.
- RIBEIRO, A. S. (2010). Memória, identidade e representação: Os limites da teoria e a construção do testemunho. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 88, 9-21.
- RIBEIRO, A. S. (2021). (Ed.). A cena da pós-memória: O presente do passado na Europa pós-colonial. Edições Afrontamento.
- RIBEIRO, A. S. (2019). Pós-memória e Ressentimento. 1-4. [https://memoirs.ces.uc.pt/ficheiros/4\\_RESULTS\\_AND\\_IMPACT/4.3\\_NEWSLETTER/MEMOIRS\\_newsletter\\_76\\_ASR\\_pt.pdf](https://memoirs.ces.uc.pt/ficheiros/4_RESULTS_AND_IMPACT/4.3_NEWSLETTER/MEMOIRS_newsletter_76_ASR_pt.pdf)
- RIBEIRO, M. C., & Rodrigues, F. (2022). *Des-cobrir a Europa. Filhos de impérios e pós-memórias europeias*. Edições Afrontamento.
- RICOEUR, P. (2004). *Memory, History, Forgetting*. University of Chicago Press.
- RIBEIRO, M. C. (2020). Arte e pós-memória - Fragmentos, Fantasmas, Fantasias. *Diacrítica*, 34 (2), 4-20.
- SANTOS, B.S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 237-280.
- SOUSA, V., KHAN, S. & PEREIRA, P.S. (2022). A restituição cultural como dever de memória. *Comunicação e Sociedade*, 41 [Volume Especial], 11-22. [https://doi.org/10.17231/comsoc.41\(2022\).4039](https://doi.org/10.17231/comsoc.41(2022).4039)
- WEST, H. (2003). Voices Twice Silenced: Betrayal and Mourning at Colonialism's End in Mozambique. *Anthropological Theory*, 3, 343-365.



## Nota biográfica da autora

### Sheila Khan

Socióloga, investigadora do Centro de Estudos em Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho, professora auxiliar convidada da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro e comentadora do painel do programa Debate Africano na RDP África. É autora dos seguintes trabalhos: *Racism and Racial Surveillance. Modernity Matters* (Routledge, 2021); *Reparações históricas: Desestabilizando construções do passado colonial* (Revista Comunicação e Sociedade, Junho 2022); *Djaimilia Pereira de Almeida: Tecelã de mundos passados e presentes* (com Sandra Sousa coords., 2023); finalmente, *Pós-memória no feminino. Vozes e experiências afrodescendentes* (Revista *ex æquo*, com Susana Pimenta e Sandra Sousa, coords., 2023).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8391-8671>

Email: [sheilakhan31@gmail.com](mailto:sheilakhan31@gmail.com)



# As Sombras do Passado Colonial e as Políticas de Memória em Moçambique: Reflexão a partir dos filmes *O Tempo dos Leopardos* e *Uma Memória em Três Atos*

EDSON INÁCIO MUGABE

## Resumo

Após a independência de Moçambique, o cinema passa a assumir um lugar central na construção de políticas de memória e contribuiu para a disseminação de uma memória de conflito. A partir de 1990, com a privatização da indústria cinematográfica, os cineastas ganham autonomia na definição de temas e conteúdos dos filmes, e o cinema passa a integrar a crítica social e política. Os filmes *O Tempo dos Leopardos*, de Zdravko Velimorovic, de 1985, e *Uma Memória em Três Atos*, de Inadelso Cossa, de 2016, são um bom ponto de partida de análise por permitir a reflexão de como as narrativas cinematográficas se configuraram numa expressão de memória arquivada, muitas vezes aliada a carga afetiva, através da qual os moçambicanos podiam reviver os momentos da colonização portuguesa. Esta reflexão sugere que a memória sobre o passado colonial é forjada dentro de várias experiências com múltiplas formas de ser sentida e expressada, revelando encontros e desencontros das narrativas em sua volta.

**Palavras-chave:** Passado colonial; Cinema; Política de memória; Memória coletiva.

## Abstract

After the independence of Mozambique cinema takes on a central place in the construction of memory policies and contributed to the dissemination of a memory of conflict. From 1990 onwards with the privatization of the cinematographic industry, filmmakers gained autonomy in defining the themes and contents of the films, and cinema became part of social and political criticism. The films *O Tempo dos Leopardos*, directed by Zdravko Velimorovic, in 1985, and *Uma Memória em Três Atos*, directed by Inadelso Cossa, in 2016, are a good starting point for analysis as they allow the reflection of how cinematographic

narratives were configured in an expression of archived memory, often combined with the affective charge, through which Mozambicans could relive the moments of Portuguese colonization. This reflection suggests that the memory of the colonial past is forged within several experiences with multiples ways of being felt and expressed, revealing encounters and disagreements of the narratives around it.

**Keywords:** Colonial past; Cinema; Political memory; Collective memory.

## Introdução

Este artigo foi produzido no âmbito do projeto *Memories, Cultures and Identities: how the past weighs on the present-day intercultural relations in Mozambique and Portugal*, financiado pela Fundação Aga Khan e pela Fundação para Ciência e Tecnologia. Com o mesmo, analisamos como o passado colonial é abordado na história e na memória apresentadas por meio do filme em Moçambique.

As produções cinematográficas feitas nos primeiros anos da independência, 1975, foram desenhadas numa perspetiva político-ideológica de valorização da história, que se define pela luta anti-colonial. O que mais nos chama atenção é o fato de estas tendências de valorização evidenciarem as diferentes formas pelas quais o passado colonial continua a pesar sob o quotidiano dos moçambicanos, ao mesmo tempo que se constitui como uma força motora através da qual as identidades política e cultural foram forjadas (Convents, 2011; 2019).

Os filmes em análise neste artigo nomeadamente, *O Tempo dos Leopardos*<sup>1</sup> e *Uma Memória em Três Atos*<sup>2</sup> se traduzem em uma das formas de representação

---

1 É a primeira longa-metragem de ficção lançada em 1985, em Maputo, que conta a história de luta de libertação de Moçambique. A ficção foi produzida pelo Avala Film e pelo Instituto Nacional de Cinema, sob a realização de Zdravko Velimirovic. Participaram deste filme os cineastas Luís Carlos Patraquim e Licínio Azevedo como roteiristas, bem como Camilo de Sousa (como assistente de direção e realizador da segunda equipe), Henrique Caldeira (como assistente de montagem) e Gabriel Mondlane (como assistente de som).

2 É um documentário lançado em 2016, pelo cineasta e realizador Inadelso Cossa, em Maputo. O documentário conta a história de violência no período colonial, e a partir de testemunhos de pessoas que viveram o período colonial e que combateram na clandestinidade faz um conto poético sobre o trauma pós-colonial e a perda de memória coletiva. Muitas pessoas sem voz que resistiram no subsolo foram proibidas de contar esse outro lado da história após a independência. O documentário participou e foi premiado nos seguintes festivais: IDFA - Festival Internacional de Documentários Amsterdã 2016, Festival Internacional de Cinema de Gotemburgo 2017, Festival Internacional de Cinema de Direitos Humanos 2017, Indie Lisboa - Festival Internacional de Cinema Independente de Lisboa 2017, Nuremberg

social, funcionando como modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e compreensão do contexto sociopolítico moçambicano. Estas representações sociais, tal como afirmam Moscovici (2003), Jodelet (2001) e Doise (1985) são uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, cujo objetivo, no caso do cinema moçambicano, foi contribuir para a construção de um imaginário comum.

Estamos cientes de que, fazer esta análise é um exercício complexo e polissémico porque, tal como afirma Patraquim (2019), as produções cinematográficas sugerem a análise de uma diversidade de elementos, como a dimensão política, económica, imagética, aspetos técnicos, entre outros. Até porque, concordando com França (2014), Moçambique tem como língua oficial o português, o que o torna num país da língua portuguesa com produções cinematográficas variadas e com realizadores com características diversas.

As análises da cinematografia africana, particularmente a moçambicana, não podem ignorar as particularidades históricas e políticas pelas quais ela se constituiu. Tal como mostram os estudos de De Oliveira (2014) e Convents (2011), ao ignorar estas particularidades estaríamos a fragmentar, não só os conteúdos ao cinema mas, também, as *nuances* que norteiam as narrativas em sua volta.

As afirmações de De Oliveira (2011) e de Convents (2014) comparam-se à reflexão feita por Bamba (2008) sobre o papel do cinema africano. Segundo Bamba (2008), a emergência do cinema africano, por volta dos anos de 1950, esteve exclusivamente direcionada a questões político-ideológicas que procuravam reproduzir e disseminar a afirmação da África diante da Europa.

Por essa razão, os cineastas tenderam a romper com o imaginário e as representações construídas pelo colonialismo sobre os espaços coloniais africanos. A título de exemplo, a pesquisa de Barlet (1996) sobre o cinema na África negra revela que diante da superioridade e do paternalismo da exterioridade do olhar, o primeiro reflexo dos cineastas africanos foi reivindicar a autenticidade do olhar sobre sua própria realidade, o que fez com que estes começassem a desenvolver abordagens críticas em relação aos trabalhos já feitos por cineastas não africanos.

Assim como em outros países africanos, como Guiné-Bissau (Cunha, 2013; & Laranjeiro, 2016) e Angola (Vieira, 2010), o cinema em Moçambique emerge

---

Festival Internacional de Cinema de Huma Rights 2017, Filme Afrika Koln 2017, Festival de Cinema Africano Silicon Valey 2017, Festival Internacional do Filme Etnográfico do Recife 2017, Festival Internacional de cinema de Zanzibar 2018.

dentro deste contexto político e é assumido como uma representação do colonialismo (Patraquim, 2019; Secco, 2018), marcado por filmes, antes da independência, tais como *Deixa-me ao menos subir às palmeiras*, dirigido por Joaquim Lopes em 1973, baseado no conto do escritor Luís Bernardo Honwana, que fazia uma denúncia ao colonialismo antes da independência, e *A Luta continua*, dirigido pelo cineasta americano Bob Van Lierop, em 1970.

Tal fato fez com que, no pós-1975, o cinema fosse produzido com o propósito de reproduzir um sentido ideológico para a construção do imaginário coletivo moçambicano (Power, 2004). Após a independência, o primeiro filme de Moçambique independente foi *Do Rovuma ao Maputo*, lançado em 1975 sob direção do cineasta iugoslavo Popovitch, que faz o registo da viagem de Samora Machel, presidente de Moçambique.

Nesta altura, o papel do cinema era definido política e ideologicamente em muitos países africanos, muitas vezes definido como *cinema do Estado* (Cunha & Laranjeiro, 2016) ou *cinema político* (Thiong'o, 1997), por ter sido usado para fazer denúncia contra o colonialismo. Como afirma Júnior (2013), o surgimento do cinema na África negra esteve ligado a estratégias de emancipação política dos movimentos de libertação e à necessidade de formação de novas sociedades africanas.

A emancipação política do movimento de libertação de Moçambique presupunha, primeiro, a substituição da imagem negativa que foi criada por Portugal durante o período colonial. O cinema contribuiu significativamente para a propaganda colonial já desde 1925, tal como argumenta Convents (2011) no artigo sobre o “Cinema Moçambicano Colonial”.

Uma série de filmes de propaganda política e ideologias coloniais foram produzidos e exibidos pelo governo colonial português. Destes filmes destacam-se os documentários *A Segunda Viagem Triunfal*, feito em 1939 por Paulo de Brito Aranha, *O Feitiço do Império*, feito em 1940 por António Lopes Ribeiro, e *Chaimite*, feito em 1953 por Jorge Brum do Canto.

Com a independência de Moçambique no ano de 1975 o cinema teria sido, também, adotado como um instrumento de propaganda política e de disseminação de imagens sobre Moçambique, cujo objetivo era formar uma nova sociedade. Para tal havia a necessidade de se institucionalizar a produção cinematográfica - o que levou à criação do Instituto Nacional de Cinema<sup>3</sup> (INC) em 1975.

---

3 Renomeado Instituto Nacional de Audiovisual e Cinema (INAC), em 1994, e em 2019 Instituto Nacional de Indústrias Culturais e Criativas (INICC).

Mesmo com a criação do INC Moçambique continuava inexperiente na produção cinematográfica, pelo que houve colaboração de cineastas estrangeiros comprometidos com o processo das descolonizações (Bamba, 2009; Cunha & Laranjeiro, 2016). O caso de Moçambique, por exemplo, teve o envolvimento de cineastas como Ruy Guerra e Jean Rouch.

Este envolvimento foi virado para as políticas do regime socialista que se opunha às imagens difundidas pelo colonialismo português. A criação do *kuxa kanema* (cf. Gomes, 1981), por exemplo, foi evidência da importância do cinema como um meio de afirmação política e ideológica (Arenas, 2012) usado para disseminar uma imagem sobre Moçambique (Power, 2004).

Enquanto reflexo de uma dimensão política, o cinema moçambicano teve um papel importante na criação do sentimento de pertença nacional. Segundo Fairfax (2010), apesar da produção cinematográfica africana ter seguido uma abordagem radical comprometida com a responsabilidade de um regime anti-colonial, teve um papel importante na construção de um aparato televisual do Estado.

A consolidação deste aparato televisual pode ter contribuído para que o cinema estivesse engajado com questões ideológicas e propagandas políticas. Pode-se ver a partir dos documentários *Venceremos*, de Dragutin Popovitch, e *A Luta Continua*, de Robert Van Lierop, produzidos em 1966 e 1971, respetivamente.

Com a independência, a partir de 1975, continua a produção acentuada de filmes que sugere a ideia dos usos políticos da memória. Pode-se ver os documentários *Do Rovuma ao Maputo*, de Dragustin Popovitch, e *Estas São as Armas*, de Murilo Salles, produzidos em 1975 e 1978 respetivamente.

Tal como afirmou Oliveira (2014), a necessidade de construção de uma imagem nacional foi operacionalizada pela definição de políticas de uma memória conflitual em Moçambique. Caberia, também, ao INC consolidar a criação do projeto da nação, e o cinema é assumido como uma estratégia pedagógica de educação do povo (Convents, 2011).

A título de exemplo, em Moçambique foi produzida uma série de filmes orientados para a educação do povo, tal como ilustram os documentários *O Alcoolismo: O Que É?*, de Ismael Vuvo; *Angoche, Tradição e Pesca*, de Luís Simão, e *Um Dia Numa Aldeia Comunal*, de Moira Forjaz. Ambos os filmes, lançados no ano de 1981, foram produzidos num contexto em que se assiste a um conjunto de textos, escritos pelo INC, INDE - Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Diário de Moçambique, que lançam propostas de transformação do cinema como um meio didático (INC, 1982; Mafueca, 1982; Baptista, 1982).

Passados um pouco mais de cinco anos, após a independência, Moçambique começa a atravessar uma série de crises política, económica e social, impulsionadas, principalmente pela *guerra de desestabilização* e, a esta altura o cinema passa a assumir um papel importante na disseminação de imagens e crítica sobre esta crise. Pode-se ver os documentários *Operação Leopardo*, de Camilo de Sousa, *30 de Janeiro*, de Henrique Caldeira, *Que Venham*, de José Cardoso, todos lançados em 1981.

Com a morte do então Presidente da República, Samora Machel, em 1986, propicia-se uma nova orientação ideológica que se consolida em 1990 com a introdução do processo das liberalizações políticas na segunda constituição da República. A esta altura dá-se a privatização da indústria cinematográfica em Moçambique.

Com este processo, o INC perde o monopólio na produção de filmes e o Estado retira-se do cinema. Com esta retirada, se dá o “fim da ideia de que para construir uma nova sociedade é preciso o governo controlar as imagens” (Convents, 2011, p. 499).

Os cineastas passam a não estar, exclusivamente, comprometidos com a causa ideológica, e a produção cinematográfica se desvincula dos discursos nacionalistas. Nesta fase, como também afirma Bamba (2008), os cineastas passam a se preocupar com a construção discursiva mais fílmica do que com a legitimação e propaganda política.

A inexistência de políticas cinematográficas em Moçambique nos primeiros anos da década de 1990 (Secco et al., 2019), e o acesso ao financiamento para a produção de filmes, contribuíram para que os cineastas se orientassem em outros temas e estilos de produção de filmes. Isto pode ter contribuído para que o cinema se assumisse como uma crítica mediática, através da qual é possível questionar o quotidiano das sociedades moçambicanas, fazendo uma releitura crítica da forma como a memória e a sociedade foram construídas e representadas.

Esta releitura crítica dos processos de construção da memória não foi exclusiva em Moçambique, tendo-se generalizado em muitos países africanos, quando o cinema se desvinculou das políticas ideológicas dos estados africanos, como afirmam Cunha e Laranjeiro (2016) e Cunha (2013). A partir desta altura, as produções cinematográficas tornaram-se em instrumentos de crítica social e política da vida quotidiana, deixando de se dedicar a propagandas políticas, tal como defendeu Bamba (2008).

A partir de 1990 uma série de filmes de intervenção social e política foram produzidos por cineastas moçambicanos, cujo foco é a luta com o modo de dizer, a



partir da imagem e som, do que com a propaganda política. Alguns exemplos desses filmes são *A Última Prostituta*, de 1999, *Virgem Margarida*, de 2012, *Comboio de Sal e Açúcar*, de 2016, de Licínio Azevedo, e *O Jardim de Outro Homem*, de 2006, e *O dia em que explodiu Mabata Bata*, de 2017, de Sol de Carvalho.

Nos filmes que retratam os processos de (re)construção da memória, o passado é retratado como uma expressão de memória arquivada. O retrato desta memória – politicamente definida, está, muitas vezes, aliado à carga afetiva através da qual os moçambicanos podiam reviver os momentos da colonização portuguesa (Arenas, 2012; Thiong'o, 2007).

Olhando para estes aspectos, podem ser colocadas as seguintes questões: Qual é a relação entre a memória e o tempo? Como é que a experiência colonial se move no tempo do passado? Como compreender as formas de sobrevivência do passado e as descontinuidades a si associadas num contexto de uma memória institucionalizada? Estas questões nos permitem problematizar a forma como a memória tendeu (e tende, em certa parte) a ser definida como uma representação do presente de uma coisa ausente (Dutra, 2013).

Para fazer esta reflexão, partimos da análise de dois filmes, *O Tempo dos Leopardos* (1985), de Zdravko Velimorovic, e *Uma Memória em Três Atos* (2016), de Inadelso Cossa. Estes filmes são alguns, dos vários filmes produzidos, que contêm conteúdos e depoimentos que permitem a compreensão de como a memória, sobre o passado colonial, foi forjada dentro de várias experiências com múltiplas formas de ser sentida e expressada, revelando encontros e desencontros das narrativas em sua volta.

*O Tempo dos Leopardos* aparece como o primeiro filme a ser analisado neste artigo pelo fato de ser, por um lado, considerado a primeira produção de longa-metragem em ficção, após a independência e, por ser um filme pouco analisado, por outro. O fato de o filme ter sido produzido num contexto em que o cinema moçambicano fora definido como um meio de propaganda política, torna-se importante porque permite mostrar como a experiência colonial se produziu num campo de encontros e desencontros, tanto entre os agentes colonizadores entre si, colonizados entre si, quanto entre colonizadores e colonizados.

Por seu turno, *Uma Memória em Três Atos* foi escolhido por assumir-se como um instrumento de reconstrução da história colonial ao mesmo tempo que mostra como, para além das pessoas se sentirem assombradas pelo passado, adotam formas de se reconciliarem com o mesmo. A análise deste filme sugere a compreensão da historicidade da memória, sem ignorar as múltiplas experiências pelas quais ela se (re)constrói.

## **O engajamento ideológico do cinema e o seu papel na formação do imaginário coletivo em Moçambique: um olhar a partir de *O Tempo dos Leopardos***

O interesse do Instituto Nacional de Cinema (INC) em produzir filmes de ficção, num contexto em que os jovens moçambicanos haviam escrito muitas histórias sobre a luta de libertação nacional, teria sido um dos principais impulsos para o surgimento da ficção *O Tempo dos Leopardos*. Nesta altura, os cineastas moçambicanos, apenas faziam documentários e precisavam de ser capacitados em filmes ficcionais, pelo que o então Ministério da Informação e o INC fizeram uma parceria com a Iugoslávia para a produção da primeira longa-metragem de ficção no Moçambique pós-colonial (Sousa, 2018).

O INC precisava envidar esforços, não só para a formação de cineastas moçambicanos mas, também, na disseminação de imagens sobre as histórias moçambicanas que era a razão de sua existência como instituição do Estado. Conforme afirma o cineasta moçambicano Camilo de Sousa<sup>4</sup> (2018), o Ministério da Informação de Moçambique e o Ministério da Cultura da Iugoslávia decidiram co-produzir o primeiro filme de ficção e de longa-metragem.

Nesta altura a seleção dos países que iriam estabelecer parcerias com Moçambique para a co-produção de filmes não acontecia aleatoriamente. A Iugoslávia, que indicou a produtora *Avala Film*, para produzir *O Tempo dos Leopardos*, em coordenação com o INC, já estabelecia relações políticas com o Governo moçambicano logo após a independência. Desta relação bilateral foram produzidos dois documentários de luta de armada, nomeadamente: *Nachingueia* e *Do Rovuma ao Maputo*, dirigidos por Dragutin Popovitch.

É neste contexto que inicia o roteiro de produção de *Tempo dos Leopardos* sob a direção de Zdravko Velimorovic. Segundo Camilo de Sousa (2018), a produção cinematográfica ultrapassava grandes desafios, uma vez que os

---

4 Camilo de Sousa é um cineasta moçambicano, nascido em Lourenço Marques, hoje Maputo, a 29 de Maio de 1953. Em 1968, começou a interessar-se pela fotografia, trabalhando nas Artes Gráficas e, posteriormente, como repórter fotográfico e redator do diário *O Jornal* publicado na então cidade de Lourenço Marques. Em 1980, ingressou no Instituto Nacional de Cinema, onde trabalhou até 1991 como realizador, editor, diretor de produção, produtor e, finalmente, Diretor Geral de Produção. Ele participou dos filmes *O Tempo dos Leopardos* e *O vento sopra para o Norte*. Seus principais filmes realizados são *Um dia às 7.30 horas* 16mm p/b Moçambique, 1983; *Não Mataram o Sonho de Patrício*, documentário, 16 mm p/b, Moçambique – Prémio do Centre International des Filmes pour les Enfants e la Jeunesse (Paris), *Ondas Comunitárias*, documentário, Betacam SP, Moçambique – Adquirido pelo CFI (França); *Junod*, 2006.

moçambicanos ainda não tinham experiências na matéria, principalmente na produção de filmes de ficção. Na ficção *O Tempo dos Leopardos*, havia diferenças nos pontos de vista entre os roteiristas, embora o objetivo do filme fosse para construir uma narrativa sobre os vários momentos que marcaram a luta de libertação moçambicana (Camilo de Sousa, p. 76).

Por seu turno, Convents (2011) faz uma análise do processo pelo qual o filme foi produzido e, assim como Camilo de Sousa (2018), aponta para algumas contradições que houve durante a produção do mesmo, muitas vezes associadas à necessidade da reprodução da realidade moçambicana em relação à luta armada. Na perspectiva de Convents (2011), o fato mais importante de *O Tempo dos Leopardos* é que ele se constituiu como um momento de rutura nas formas de pensar e fazer cinema, através da introdução de filmes ficcionais.

Assistindo ao filme notamos a existência de um princípio político, no qual o cinema foi forjado e uma visão de memória que se constrói na base de uma lógica belicista. Mas, é preciso referenciar que no percurso do filme encontramos, ainda, um conjunto de narrativas que para além de sugerir a construção de memória marcada de eventos traumáticos da guerra anti-colonial, propõem questionamentos que nos ajudam a pensar, criticamente, as contradições que marcaram a guerra, ao mesmo tempo os laços sociais quebrados pela mesma.

A narrativa do filme sugere que a guerra de libertação de Moçambique foi marcada por uma série de perseguições contra os integrantes do movimento de libertação. Esta perseguição teria sido marcada por práticas de humilhação, assaltos às bases militares, destruição de residências, morte de pessoas que habitavam nas aldeias – aqui sugere-se uma linearidade histórica através da qual a memória de guerra devia, na altura, ser construída.

Era preciso que o resto da população, que não pegou em armas, visse e tivesse conhecimento de como custou a libertação e de onde veio a independência. Aliás, os próprios cânticos, das mulheres que aparecem, no começo do filme, marchando em fila com potes de água em suas cabeças, nos sugere isso – “o filme retrata os últimos momentos de guerra de libertação”.

É dentro desta lógica que *O Tempo dos Leopardos* é construído – e até porque o cineasta Camilo de Sousa que fez parte da realização do filme conta, na sua reflexão sobre *Os Fazedores de Cinema em Inhaka e Xefina* (Sousa, 2018), que o objetivo do filme, não obstante tenha servido de mecanismo de formação de cineastas moçambicanos em filmes de ficção, era tomar os diferentes momentos de guerra como uma estratégia para a construção da identidade nacional.

As declarações de Camilo de Sousa (2018) se associam à reflexão de Vieira (2010) sobre a emergência do cinema em Moçambique. Segundo Vieira, Moçambique usou o cinema para consolidar um novo sentido de moçambicanidade a partir de um discurso anticolonial no plano político e ideológico.

As imagens que se apresentam na ficção *O Tempo dos Leopardos*, incluindo o roteiro e a performance do filme, evidenciam como o mesmo se traduz numa narrativa sobre a violência que se configura como um mecanismo de representação e de reconstrução dos eventos de conflitos armados. Convents (2011), por exemplo, afirmou que nos primeiros anos de independência, os cineastas estavam

interessados em produzir filmes que retratassem a realidade do povo, os conflitos políticos e sociais, que fugissem às regras de produção e aos dogmatismos da estética do cinema industrial. (Convents, 2001, pp. 435-436)

A partir deste filme, é possível compreender o tipo de memória que se pretendeu construir logo após a independência. Este tipo de memória esteve focada nas lutas pela independência e nos processos de consolidação de uma identidade e memória coletivas (Martins, 2013).

O roteiro do filme se desenrola num cenário de guerra, de derrame de sangue, de perseguições, e as narrativas das personagens, as formas de vestuário e o material bélico denunciam uma memória que se construiu numa base de conflitos. Os encontros entre as personagens são mediados por discursos de guerra, como se pode ver da conversa que Pedro (comandante do destacamento) e Ana (radista e sua parceira) a respeito da criança encontrada em uma aldeia massacrada e queimada pelo exército português:

Ana: Para mim, este pequeno intruso é uma verdadeira festa, sabes? Nem sequer sabemos o nome dele.

Pedro: Eu nunca pensei nisso!

Ana: Então, vamos começar do início. O nome do pai?

Pedro: Quem sabe? Estão todos mortos.

Ana: Como se chama o comandante do destacamento que salvou o miúdo?

Pedro: Meu nome!

Ana: Claro, é o teu. É Pedro. O miúdo chama-se Pedrinho. Beija o teu filho. E o que poderia dar o pai, ao Pedrinho, como presente?

Pedro: Na verdade, nada. Arma? Uniforme? Não faço ideia!

Ana: Tens. Como não tens? Aquela última bala que, desde sempre, guardas para ti!

Este extrato de conversa entre Ana e Pedro evidencia como as pessoas aparecem marcadas pela sombra da guerra de libertação, onde algumas decidem cooperar com o exército colonial e outras não. Tanto do lado dos soldados portugueses, assim como dos moçambicanos, o filme evidencia contradições em relação aos métodos de como proceder com a luta, onde alguns acreditavam em métodos mais cruéis e outros não.

Pode-se ver do início ao fim da ficção, a forma como os roteiros das personagens foram definidos segue uma lógica e uma narrativa fechada sobre a luta de libertação de Moçambique, cuja centralidade é a exaltação das estratégias de combate das forças moçambicanas e as várias estratégias de uso político da memória. Conforme escreveu Convents (2011), este filme evidencia uma enenação simbólica, onde a atuação da Frelimo<sup>5</sup> orienta-se por um discurso salvacionista num momento em que o exército colonial invade e destrói as aldeias, queimando as casas e matando os seus habitantes.

O que mais preocupa Sousa (2018) e Convents (2011) na análise da ficção *O Tempo dos Leopardos*, são os diferentes momentos de guerra que evidenciam as situações trágicas da colonização. Pouco se deram conta de que a narrativa do filme sugere uma denúncia de como a luta pela independência interferiu nas relações que os moçambicanos e os colonialistas estabeleciam antes – o caso de dois amigos de infância (as personagens comandante Pedro, moçambicano, e Major Armando da Graça, colonialista).

*O Tempo dos Leopardos* apresenta-se como um filme no qual se pode captar a operacionalização da ideia da representação cinematográfica como uma forma de reinterpretação das histórias do colonialismo e representação dos ideais do desenvolvimento socialista da Frelimo, onde a memória coletiva não devia ser forjada a partir de relações empáticas que os moçambicanos estabeleciam com os portugueses, mas a partir da luta contra o sistema colonial.

### ***Uma Memória em Três Atos: o cinema como um meio de crítica mediática***

Resultado das transformações sociopolíticas, consolidadas na Constituição da República de 1990, os usos políticos da memória, a partir do cinema, começam a não fazer mais sentido. Isto veio a fazer mais sentido quando o INC perdeu o monopólio na produção de filmes e, também com o incêndio havido em 1991 (Convents, 2011).

---

5 Referimo-nos à Frente de Libertação de Moçambique.

Apesar de os cineastas terem autonomia de selecionar temas para filmes, sem a intervenção direta do Estado, ainda é possível encontrar algumas características básicas preservadas - a memória sobre o passado colonial, representada, muitas vezes, como um buraco negro, como um fantasma que continua a assombrar a vida dos moçambicanos. O documentário *Uma Memória em Três Atos*, de Inadelso Cossa, apesar de ser um exemplo desses filmes, ganha espaço na produção cinematográfica contemporânea assumindo um papel importante de crítica mediática, por denunciar os usos políticos da memória e avançar com uma proposta de despolitização da memória, e da reconciliação entre o passado e o presente.

O ponto de partida deste filme é o de que, para compreendermos a memória sobre o passado colonial é preciso tomarmos em conta aqueles que viveram esse período, principalmente os que tenham sido excluídos da história oficial. Neste contexto, o cineasta Inadelso Cossa decide fazer uma busca, nos arquivos dos registos do passado colonial e, constata que a memória coletiva teria sido construída na base de um processo de exclusão e silenciamento de vozes e experiências de outras vozes, de pessoas que vivenciaram e combateram, na clandestinidade, contra o colonialismo português.

25 de Junho de 1975, foi a utopia de um país novo. Os camaradas marchavam eufóricos para o sonho de construir uma nova nação. Nos livros de história pouco se ensinava sobre resistência clandestina. Personagens silenciadas existem nas trevas da história oficial. (Cossa, 2016)

Ao se constituir como uma crítica cinematográfica, *Uma Memória em Três Atos* sugere uma ideia de que a memória sobre o passado colonial foi forjada dentro de um discurso político onde as histórias seguiam uma linearidade e silenciavam as outras vozes. Relacionado a isto, Cabaço (2017) evidencia, a partir da análise que faz sobre o papel de Ruy Guerra no nascimento do cinema moçambicano, que na realização do filme *Mueda, Memória e Massacre*<sup>6</sup> houve um depoimento de uma pessoa que testemunhou o massacre que foi excluído

---

6 O filme é uma ficção produzida pelo Instituto Nacional de Cinema, em 1980, sob a direção do realizador Ruy Guerra, em Maputo. O filme faz uma recriação histórica dos acontecimentos de Mueda, onde em 16 de junho de 1960, soldados portugueses abriram fogo sobre uma manifestação, acabando por matar centenas de pessoas. O massacre é considerado como um dos fatores que despoletaram a luta anticolonial em Moçambique. Ruy Guerra é cineasta moçambicano nascido em 1931, que para além deste filme, dirigiu *Os Cafajestes*, 1961, *Os Fuzis*, dentre outros.

da rodagem. Segundo Cabaço (2017), esta exclusão deve-se ao fato de o depoimento não ter sido conjugado com a história que se pretendia contar como oficial no filme.

*Uma Memória em Três Atos* assume-se, por um lado, como um pressuposto de reconstrução da história colonial e, por outro lado, como um instrumento de compreensão de como as pessoas se reconciliam com o passado colonial. O realizador toma cinco personagens das quais três foram combatentes contra o colonialismo na clandestinidade, duas mulheres e um homem produtor de cestos e peneiras.

A partir destas personagens, o realizador defende que a compreensão da memória sobre o passado colonial deve ter em conta as múltiplas vozes de pessoas que experienciaram o colonialismo. De modo a sustentar esta ideia, Inadelso Cossa aponta para três principais atos através dos quais as pessoas buscam um novo equilíbrio entre as suas vidas atuais e o passado, a saber: i) O fantasma colonial; ii) Memórias de violência; e iii) Entre as ruínas da memória.

O primeiro ato traz algumas narrativas de pessoas que viveram o período colonial e que fizeram parte de um grupo de “resistência na clandestinidade”. As narrativas destas três personagens são caracterizadas por uma linearidade, através da qual a memória sobre a colonização incide sobre aspetos como o *xibalo*, a educação no período colonial e o sistema de vigilância caracterizada por escuta e perseguições, pela Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE), aos que integravam o movimento de libertação.

O segundo ato apresenta uma memória de violência, onde as personagens contam as suas experiências em relação ao sistema colonial. As narrativas destes incidem na violência, marcada por práticas de tortura, prisões e busca constante de informação. A performance corporal torna-se um elemento fundamental para a reconstrução da cena de violência, onde o corpo é assumido, no filme, como um espaço no qual se pode aceder o passado.

Assistindo ao filme é possível observar como o realizador está preocupado em reconstruir um cenário de tortura, fazendo uma das personagens, Aurélio Langa, a sentar-se sem camisa, narrando a memória de tortura pela PIDE. Com isto, o realizador usa a força das imagens e dos depoimentos para invocar uma materialidade dos traços do passado como evidências de si mesmos. Tal fato, faz com que o filme esteja aliado a uma carga afetiva que faz reviver os diferentes momentos da colonização, muitas vezes apresentados como assombrações do passado na vida presente.

O terceiro ato reflete as tendências atuais da memória que, na perspetiva do realizador, nos dias atuais revela o esquecimento da memória, conduzindo

à sua ruína. Ao tomar um conjunto de narrativas associadas ao abandono da Vila Algarve, antiga casa onde operava a PIDE, e ao esquecimento e desconhecimento por parte de algumas pessoas em relação à história daquele lugar, o filme faz um apelo para o dever da memória na constituição de sujeitos de história através dos quais se pode forjar uma identidade nacional.

Os três atos usados para a construção da narrativa do filme se vêm forjados sob um conjunto variado de experiências e perspectivas de pessoas que viveram o período colonial, e o realizador toma os depoimentos das personagens como uma forma através da qual se pode dar sentido ao que sobrou do passado. O que se pode depreender deste filme é que, para além do silenciamento de outras vozes, a memória sobre o passado colonial encontra-se em fase de deterioração.

No epílogo, o realizador considera que um dos fatores que conduz à ruína da memória pode ter sido a destruição, pela PIDE, do arquivo referente aos presos políticos em Moçambique que contribuiu para que a história não pudesse ser contada às gerações atuais. Mas, afirma o realizador que a Vila Algarve é um vestígio concreto do passado que, diariamente, cai em ruínas e vai se desfragmentando como uma metáfora do silêncio imposto à memória coletiva de um povo.

### **Considerações finais**

Tal como afirma Bamba (2009), a emergência do cinema africano foi assumida como o cumprimento de uma profecia de Patrice Lumumba de que “a África falará um dia, a África escreverá um dia a sua própria história” (p. 105). Esta citação, da dita profecia de Lumumba, sugere um desejo político de afirmação de uma união africana.

Este desejo político se refletiu nas produções cinematográficas africanas, fazendo com que o cinema não estivesse ao serviço da representação das sociedades africanas bem como de um instrumento de representação do “outro”, representado como o “colono”, o “opressor”. Esta forma de representação insere o discurso de alteridade como um dos elementos chave na reconstrução da imagem sobre as nações africanas após as independências.

Assistidos os filmes percebemos que a dimensão política está subjacente à produção cinematográfica moçambicana. Como disse De Miranda (2018), apesar de Moçambique ter deixado de ser colónia portuguesa, a sua história de Moçambique continua a ser uma história de resistência cultural.



A afirmação de Miranda (2018) de que as produções cinematográficas africanas são movidas pelo desejo de reconstruir as experiências coloniais, aproxima-se à abordagem de Boughedir (2007) de que a cinematografia surgiu ancorada à dimensão política porque as mudanças culturais e sociais nestes países são resultado das dinâmicas políticas e económicas ocorridas em África. Consequentemente, Boughedir (2007) considera que tal fato faz com que as produções cinematográficas sejam definidas num contexto de narrativas de instabilidades políticas, pois

todos os filmes africanos são herdeiros dessas reviravoltas: os cineastas vivenciam essas mudanças de tal modo que escolhem o conflito entre o novo e o antigo quase como único tema de seus filmes. Único, mas que pode ser abordado de diversas maneiras. (Boughedir, 2007, p.37)

Na mesma perspetiva, Martins (2013) considera que as produções cinematográficas foram ressentidas no campo político, onde a força do passado é tida como um dos suportes narrativos destas. O cinema estaria a se configurar como uma estratégia de representação da realidade a partir da difusão de discursos e narrativas de conflitos, disputas entre colonizadores e colonizados, e não só.

Tanto *O Tempo dos Leopardos* como *Uma Memória em Três Atos* se apresentam como filmes de memória, um como memória de guerra de libertação, e outro como memória de eventos traumáticos. Em ambos os filmes, o passado é assumido com uma força capaz de dar suporte à narrativa que se pretende construir, através do estabelecimento de uma relação muito forte com o tempo e a memória.

*O Tempo dos Leopardos* tem suas particularidades que o torna diferente do documentário *Uma Memória em Três Atos*. *O Tempo dos Leopardos* retrata os últimos anos da ocupação colonial portuguesa e constrói uma narrativa sob a qual busca-se fazer uma reconstrução do processo pelo qual decorreu a luta de libertação de Moçambique. Vendo o filme, deparamo-nos com a encenação de uma luta marcada por perseguições entre as forças coloniais portuguesas e os ajuntados como libertadores, cujo principal objetivo é estabelecer uma memória de luta.

Ainda no mesmo filme, a memória é forjada dentro de um campo de disputas políticas e culturais através das quais políticas de memória foram definidas. Ao assistir *O Tempo dos Leopardos* foi possível compreendermos como o mesmo se constitui como um dos exemplos ilustrativos dos usos políticos da memória, muitas vezes definida numa base de conflitos.

Diferente de *O Tempo dos Leopardos*, *Uma Memória em Três Atos* constrói a sua narrativa em volta das experiências múltiplas de pessoas que vivenciaram o colonialismo. Sua lógica de produção não é, necessariamente, movida pela busca de uma memória coletiva sobre o passado colonial, mas sim por questionar as formas pelas quais esta memória foi construída.

A forma explícita pela qual o documentário *Uma Memória em Três Atos* coloca a sua crítica à história oficial, torna-o em um instrumento fundamental de análise. Para mostrar como se processa a relação entre o tempo e memória, o realizador de *Uma Memória em Três Atos* ocupa-se na recolha de depoimentos audiovisuais que evidenciam um conjunto de discursos e representações construídas sobre experiências de traumas sofridos. O exercício de Inadelso Cossa seria de procurar mostrar como estes traumas se movem no tempo e como os indivíduos orientam as suas vidas quotidianas, presentes, a partir deste passado traumático.

Os dois filmes trazem um aspeto importante associado à crítica ao antagonismo que caracterizou as explicações sobre o mundo colonial, da existência de uma dialética de exclusão recíproca das identidades nele simetricamente colocadas. Segundo Martins (2013), o mundo pós-colonial tendeu a se definir pelo desaparecimento dessa dialética, compreendendo-se a existência de diferenças, de hibridismo e de ambivalência.

A traição de Januário e de outros moçambicanos que conduziram à prisão de Pedro, o comandante do destacamento durante a guerra de libertação, assim como o sentimento que o Armando da Graça, o Major português, sentia pelo Pedro que o levava a querer salvá-lo (descritos na ficção de Zdravko Velimorovic, 1985) e a aliança do Chico Feio à PIDE (descritos no documentário de Inadelso Cossa, 2016) são alguns exemplos de como o antagonismo colonizador e colonizado já era superado, pois as relações estabelecidas entre estes eram fluidas e híbridas. Até porque o *Tempo dos Leopardos* foi produzido num contexto em que o governo da Frelimo procurava desconstruir a ideia de que o inimigo é o branco – pode se ver o excerto de conversa entre Pedro e Januário no mesmo filme.

Pedro: O que aconteceu contigo a bocado? Quase mataste o homem!

Januário: Fico fora de mim quando vejo pretos nas fileiras dos brancos.

Pedro: Os brancos? – Quer dizer do lado dos colonialistas portugueses.

Januário: Branco ou português é tudo igual, vou lutar contra eles em todo lado.

Pedro: Escuta Januário. Primeiro a Frelimo não mata os prisioneiros e, muito menos os feridos. Isto tu devias saber. Quanto aos brancos quero fazer-te recordar. Isto não é uma guerra entre brancos e pretos.

Januário: Para mim é. Quando estiver vivo, quando puder disparar.

Pedro: Só um homem que não está na Frelimo é que pode dizer isso.

Januário: (...)Também tenho as minhas contas por ajustar . Na vida, engoli muita amargura por causa destes malditos brancos (Velimorovic, 1985).

Este excerto dá-nos a entender que no contexto de sua produção havia uma preocupação política em relação à definição do inimigo, pois parte da população moçambicana estava revoltada e matava a população portuguesa. A repreensão que Pedro, o comandante do destacamento, faz ao Januário, comandante adjunto do destacamento, situa o *Tempo dos Leopardos* como um filme que procura romper com a memória que ia se formando na base de uma distinção entre colonizados-colonizadores baseada na cor da pele.

Na mesma perspectiva, o filme *Uma Memória em Três Atos* traz um conjunto de depoimentos que evidenciam que, tanto a luta de libertação quanto os primeiros anos de independência de Moçambique, a percepção que se tinha sobre o inimigo estava mais associada à cor da pele do que ao próprio sistema colonial. Ao ver o filme, encontramos o depoimento que dá conta de que, por causa da amargura e sofrimento que a PIDE causava a todos aqueles que se consideravam ligados à Frelimo, após a independência, os habitantes do bairro de Inhagóia (Maputo) teriam morto dois portugueses e os colocado ao lado do Chico Feio na estrada por um período de três dias.

Eu digo que teria havido a reconciliação. Olha as coisas mudam, nós estamos a viver agora numa sociedade que avança, e nós não podemos nos manter na mesma, há que adaptar, acompanhar a mudança das políticas. Portanto, isso para dizer que, também, se o Chico Feio estivesse vivo até agora, se calhar seria um amigo meu (risos). Porque, de fato, na vida não há nada melhor do que as pessoas compreenderem-se, perdoarem-se e se reconciliarem (Marcos Albano in *Uma Memória em Três Atos*, Inadelso Cossa, 2016).

Este e mais depoimentos que o filme apresenta, sustentam o argumento do realizador segundo o qual o passado colonial traduz-se, mesmo para os que o não viveram, em um fantasma que assombra as suas memórias. Ao acompanhar o filme percebemos que o autor propõe uma memória pacífica, uma memória de reconciliação entre o passado e o presente, e considera que esta reconciliação só pode ser possível se os mesmos moçambicanos expressarem as suas experiências sobre o passado colonial.

O extrato, acima, do depoimento do Marcos Albano, personagem no filme *Uma Memória em Três Atos*, é um dos exemplos de um processo de reconciliação do passado com o presente. É a partir deste depoimento e, também, do depoimento da personagem Aurélio Langa que contesta a privatização das infraestruturas das quais os moçambicanos foram torturados e mortos pela polícia política (PIDE), que este filme sustenta uma perspectiva ética, moral e cívica que se traduz em um dever de memória, que é o de preservar e valorizar o passado, por mais doloroso que seja – até porque a única terapia para se exorcizar o fantasma colonial que assombra a memória dos moçambicanos é mesmo falar deste mesmo passado.

Ambos os filmes se traduzem em uma expressão de uma memória arquivada, retratando como a memória coletiva foi forjada num contexto de luta e de violência. Enquanto o *Tempo dos Leopardos*, de Zdravko Velimorovic, se produz num contexto em que era preciso constituir um projeto de cinema que se constrói em narrativas de exaltação política, *Uma Memória em Três Atos*, de Inadelso Cossa, se produz num contexto político-económico diferente, onde no cinema a memória não é definida sob um ponto de vista de um grupo político específico, mas a partir daqueles que, também, combateram clandestinamente e que têm algo para acrescentar na história oficial.

À memória, a partir do filme de Inadelso Cossa, é atribuída uma historicidade que deve ser compreendida não só nos arquivos oficializados, mas também nas vozes daqueles que viveram o passado colonial. A memória é atribuída múltiplos movimentos, ritmos e itinerários e, uma marca de anterioridade e da profundidade do tempo, representada tanto pelo som, performance corporal das personagens em relação aos depoimentos que eles dão.

O *Tempo dos Leopardos* ao narrar os acontecimentos históricos sobre a luta de independência de Moçambique, traz uma ideia segundo a qual estes acontecimentos não obedeceram a uma linearidade, pois os mesmos foram marcados por contradições e fragmentações de espaços de relações interpessoais e paixões que havia entre portugueses entre si, moçambicanos entre si e, entre portugueses e moçambicanos.

Por seu turno, o filme *Uma Memória em Três Atos* ao trazer vozes de pessoas excluídas da história oficial chama à atenção para a valorização das experiências de outras pessoas que experienciaram o passado colonial. Mesmo assim, o filme problematiza o modo pelo qual se buscou forjar a história oficial a partir de uma suposta memória coletiva sobre o passado colonial.

Pode se ver a forma como o realizador valoriza a integração de outras vozes silenciadas que, na verdade, esta memória é buscada dentro do mesmo escrutínio de poder político de pessoas que aderiram ao movimento de libertação, como se a história sobre o passado colonial pudesse, exclusivamente, ser compreendida nessas pessoas.

Em ambos os filmes, há um relato do peso do passado, e no filme *O Tempo dos Leopardos*, o passado é tratado como um fardo, nostalgia, relatando a história de perseguições e assassinatos. No filme *Uma Memória em Três Atos*, o peso não somente é abordado como um fardo mas, também, como uma força, no sentido de como as pessoas lidam com esse passado, como a sua visão sobre o passado não só se define pela dor, mas também tende a reconciliar-se com o mesmo.

As transformações políticas nos anos de 1990 contribuíram para a existência de discontinuidades nas formas de representação política. As abordagens fílmicas não só se dedicaram a representar a memória como estando assombrada pelo passado e construída na base de uma memória política conflitual mas, também, como é que a partir desse passado doloroso se sugerem novas formas de ser e estar dos moçambicanos.

O passado orienta a vida quotidiana dos indivíduos e sua imagem de si próprios é forjada dentro deste quadro memorial. Contudo, a forma como a memória é contada e se move com o tempo sugere que a compreensão dos processos de sua construção e representação deve ter em conta as modalidades de existência, através das quais se pode compreender como as experiências passadas continuam a influenciar e ditar as formas como as pessoas se organizam e refletem sobre o passado e o presente.

### **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

- ARANHA, P. B. (Realizador). (1939). *A Segunda Viagem Triunfal* [Filme]. Portugal.
- ARENAS, F. (2012). Retratos de Moçambique pós-guerra civil: a filmografia de Licínio. In M. Bamba & A. Meleiro (Org.). *Filmes da África e da diáspora: objetos de discursos*. (pp.75-98). EDUFBA.
- AZEVEDO, L. (Realizador). (1999). *A Última Prostituta* [Filme]. Moçambique.
- AZEVEDO, L. (Realizador). (2016). *Comboio de Sal e Açúcar* [Filme]. Moçambique.
- AZEVEDO, L. (Realizador). (2012). *Vírgem Margarida* [Filme]. Moçambique.
- BAMBA, M. (2009). Jean Rouch: cineaste africanista? *DEVIRES*, 6(1), p. 92-107.
- BAMBA, M. (2008). O(s) cinema(s) africano(s): no singular e no plural. In M. Baptista & F. Mascarello (Orgs.). *Cinema Mundial Contemporâneo* (pp.215-231). Papyrus Editora.
- BARLET, O. (1996). *Les Cinémas d'Afrique noire: le regard en question*. L'Harmattan.
- BOUGHEDIR, F. (2007). O cinema africano e a ideologia: tendências e evolução. In A. Meleiro (Org.). *Cinema no mundo: indústria, política e mercado: África. Volume 1* (pp.35-56). Escritora Escrituras.
- CABAÇO, J. L. (2017). Ruy Guerra no nascimento do cinema moçambicano (um depoimento). *La Furia Umã* 30. ISSN 2037-0431. <http://www.lafuriaumã.it/index.php/63-archiv/lfu-30/662-jose-luis-cabaco-ruy-guerra-num-breve-panorama-do-cinema-mocambicano-no-seculo-xx> (Consultado a 20 de Setembro de 2019).
- CALDEIRA, H. (Realizador). (1981). *30 de Janeiro* [Filme]. Moçambique.
- CARDOSO, J. (Realizador). (1981). *Que Venham* [Filme]. Moçambique.
- CARVALHO, S. (Realizador). (2006). *O Jardim de Outro Homem* [Filme]. Moçambique.
- CARVALHO, S. (Realizador). (2017). *O Dia em que Explodiu Mabata Bata* [Filme]. Moçambique.
- CONVENTS, G. (2011). *Os Moçambicanos perante o Cinema e o Audiovisual: Uma História Político-Cultural do Moçambique Colonial até a República de Moçambique (1896-2010)*. Edições Dockanema e Afrika Film Festival.
- CONVENTS, G. (2019). O cinema colonial moçambicano. In C. L. T. Secco; A. M. Leite, & L. C. Patraquim (Org.) *CineGrafias Moçambicanas: Memórias, Crônicas e Ensaios*. (pp. 29-50). Kapulana.
- COSSA, I. (Realizador). (2016). *Uma Memória em Três Atos* [Filme]. Moçambique.
- CUNHA, P. & Laranjeiro, C. (2016). Guiné-Bissau: do cinema de Estado ao cinema fora do Estado. *REBECA*, 5(2), 1-23.
- CUNHA, P. (2013). Guiné-Bissau: as imagens coloniais. In J. Cruz & L. Mendonça (Eds.), *Os cinemas dos países lusófonos* (pp. 33-48). Edições LCV.
- FORJAZ, M. (Realizador). (1981). *Um Dia Numa Aldeia Comunal* [Filme]. Moçambique.
- GUERRA, R. (Realizador). (1981). *Mueda, Memória e Massacre* [Filme]. Moçambique.
- MARQUES, C. (Realizador). (1953). *Chaimite* [Filme]. Portugal.

- MIRANDA, M. G. (2018). Árvore dos antepassados, de Licínio Azevedo: cinema, documentário e política. In C. L. T. Secco (Org.). *Pensando o cinema moçambicano: Ensaios*. (pp. 37-54). Kapulana.
- OLIVEIRA, E. A. D. (2016). Cinema moçambicano - imagens de guerra, imagens “sobreviventes”. *Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD*, 5(10), 64-89.
- POPOVITCH, D. (Realizador). (1966). *Venceremos* [Filme]. Moçambique.
- POPOVITCH, D. (Realizador). (1975). *Do Rovuma ao Maputo*. [Filme]. Moçambique.
- RIBEIRO, A. L. (Realizador). (1940). *O Feitiço do Império* [Filme]. Portugal.
- SALLES, M. (Realizador). (1978). *Estas São as Armas* [Filme]. Moçambique.
- SIMÃO, L. (Realizador). (1981). *Angoche, Tradição e Pesca* [Filme]. Moçambique.
- SOUSA, C. (Realizador). (1981). *Operação Leopardo* [Filme]. Moçambique.
- SOUSA, C. de (2018). Fazedores de cinema em Inhaka e Xefina Sobre O Tempo dos Leopardos (1985), de Zdravko Velimorovic e Camilo de Sousa. In L. R. Monteiro (Org.). *África(s): cinema e memória em construção* (pp. 73-78). Buena Onda.
- DOISE, W. (1985). *Les représentations sociales: définition d'un concept*. *Conexions*, 45.
- DUTRA, E. F. (2013). A memória em três atos: destacamentos interdisciplinares. *Revista USP*, (98), 69-86. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i98p69-86>
- FAIRFAX, D. (2010). Birth (of the Image) of a Nation: Jean-Luc Godard in Mozambique. *SAPIENTIAE, FILM AND MEDIA STUDIES*, (3), 55-67.
- FRANÇA, A. S. (2014). O Cinema moçambicano pós-colonial: outros olhares, outros discursos. *Revista Crioula*, (13), 17-44. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-7169.crioula.2013.64732>
- GOMES, A. (1981). *Kuxa-Kanema: Uma surpresa agradável*. *Tempo*, 557, 60-61.
- Instituto Nacional do Cinema (INC). (1982). *Livro de História*. INC.
- JODELET, D. (2001). Representações sociais: um domínio em expansão. In D. Jodelet (Ed.). *As representações sociais* (pp. 17-44). Editora da UERJ.
- JÚNIOR, D. M. (2013). A África Ocidental Francesa e o Surgimento do Cinema na África Negra. Natal: Conhecimento histórico e diálogo social. [Comunicação apresentada no XXVII Simpósio Nacional de História].
- MAFUECA, A. (1982, 24 de abril). Ensino: cinema como meio didático. *Diário de Moçambique*.
- MARTINS, Â. M.R & Cunha, W. D.S. (2013). África em movimento: A história e o cinema africano contemporâneo. *Mulemba*, 5(9). <https://doi.org/10.35520/mulemba.2013.v5n9a4982>
- MOSCOVICI, S. (2003). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- PATRAQUIM, L. C. (2019). Moçambique: do cinema à literatura – sequências de um filme em progressão. In C. L. T. Secco; A. M. Leite, & L. C. Patraquim (Org.) *CineGrafias Moçambicanas: Memórias, Crônicas e Ensaios* (pp. 51-66). Kapulana.
- POWER, M. (2004). Post-colonial cinema and the reconfiguration of Moçambicanidade. *Lusotopia*, 11(1), 261-278.

- SECCO, C. L.T (Org.). (2018). Pensa *Kanema* – escritos sobre o cinema moçambicano. In C. L. T. Secco; A. M. Leite, & L. C. Patraquim (Org.) *CineGrafias Moçambicanas: Memórias, Crônicas e Ensaios* (pp. 9-15). Kapulana.
- SECCO, C. L.T., Leite, A. M. & Patraquim, L. C. (Orgs.). *CineGrafias Moçambicanas: Memórias, Crônicas e Ensaios*. Kapulana.
- TEMPO (1982, 19 de agosto). Cinema nas escolas secundárias: introduzir um novo meio didático. *Tempo*, 462, 50-56.
- THIONG’O, Ngugi Wa. (2007). A descolonização da mente é um pré-requisito para a prática criativa do cinema Africano? In A. Meleiro (Org.). *Cinema no mundo: indústria, política e mercado: África*. Volume 1 (pp. 25-32). Escritora Escrituras.
- VAN Lierop, R. (Realizador). (1971). *A Luta Continua* [Filme]. Moçambique.
- VELIMOROVIC, Z. (Realizador). (1985). *O Tempo dos Leopardos* [Filme]. Moçambique.
- VIEIRA, K. M.L. (2010). Pelos caminhos da memória: a Angola do pós-independência revisitada por Ondjaki. *Revista África e Africanidades*, 10, 1-15.
- VUVO, I. (Realizador). (1981). *O Alcoolismo: O Que É?* [Filme]. Moçambique.

## Nota biográfica do autor

### Edson Inácio Mugabe

Mestre em Antropologia Social pela Universidade Eduardo Mondlane. Atualmente é investigador bolseiro no projeto *Memories, Cultures and Identities: How the past weights on the present-day intercultural relations in Mozambique and Portugal*, a partir da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane.

Email: mugabeedson@gmail.com



# Representações visuais nos manuais escolares: uma proposta de análise

ALICE BALBÉ, LUÍS CAMANHO, ELAINE TRINDADE & ROSA CABECINHAS

## Resumo:

Este artigo apresenta uma proposta de grelha de análise que tem como objetivo sistematizar o estudo das imagens incluídas em manuais escolares de história moçambicanos e portugueses, no âmbito do projeto *Memórias, culturas e identidades: o passado e o presente das relações interculturais em Moçambique e Portugal*. A grelha de análise visa o tratamento quantitativo de imagens e a interpretação do conjunto iconográfico e das respetivas legendas, abrindo possibilidades para a análise comparativa. Deste modo, pretendemos formalizar uma estrutura de análise que contribua para o enriquecimento de futuros estudos no campo da análise de manuais escolares e representações sociais. Esta pesquisa parte da premissa de que as imagens são fontes de conhecimento e, sobretudo, têm um papel importante na produção e disseminação de visões do mundo a serem analisadas no âmbito dos estudos das representações sociais.

**Palavras-chave:** Manuais escolares; Representações sociais; Grelha análise; Análise de imagens

## Abstract:

This article proposes an analysis grid to systematise the study of images in history textbooks, based on textbooks from Mozambique and Portugal, within the research project *Memories, cultures and identities: the past and the present of intercultural relations in Mozambique and Portugal*. The analysis grid aims at the quantitative treatment of the images and the descriptive and interpretative decoding of the iconographic set and respective captions, opening up possibilities for comparative analysis. In this way, we intend to formalise an analysis structure that can contribute to future studies in analysing textbooks' images.

This research starts from the premise that images are sources of knowledge and have an important role in the production and dissemination of world views to be analysed within the scope of studies of social representations.

**Keywords:** Textbooks; Social Representations; Grid analysis; Image analysis.

## Introdução

Os manuais escolares são considerados “um importante recurso pedagógico atuando como guia de orientação das aulas” (Ribeiro, 2005, p. 6). São um instrumento privilegiado de construção de memórias coletivas, identidades nacionais e representações sociais (Valentim & Miguel, 2018), com relevantes funções culturais, ideológicas e pedagógicas (Castro, Rodrigues, Silva & Sousa, 1999). Sakki (2016) explica que, por um lado, têm como finalidade transferir o “conhecimento objetivo” do passado enquanto, por outro, constroem representações sociais que se baseiam em emoções e memórias que são tidas como importantes para a identidade nacional. László e Ehmann (2012) argumentam que os manuais de história se posicionam algures entre a historiografia e a memória coletiva.

A *Lei de Bases do Sistema Educativo* de Portugal (DRE- Lei nº 49/2005), artigo 4º, define os manuais escolares como “recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção”, o que reforça a importância do material e relevância da investigação em diferentes áreas do saber.

No caso de Moçambique, é particularmente importante analisar os manuais escolares de história uma vez que o ensino de história foi considerado uma prioridade das lutas de libertação para superar a mentalidade colonial e construir a nação (Cabaço, 2007; Ngomane, 2012). Após a declaração da independência do país, o sistema de ensino passou por diversas reformulações. O Sistema Nacional de Educação foi aprovado através da Lei nº 4/83, procurando adequar o ensino à conjuntura social do período, e, mais tarde, já com a introdução do multipartidarismo, através da Lei nº 6/92, foi aprovado um novo Sistema Nacional de Educação<sup>1</sup> (Jamal, 2019).

O desenvolvimento do conhecimento histórico vem do confronto de perspectivas que possibilita “as explicações se tornarem cada vez mais rigorosas, mais abrangentes, mais equilibradas e melhor justificadas” (Barca & Gago, 2004, p. 33).

---

1 Atualmente em Moçambique está a ser implementada uma nova reforma no ensino.

No entanto, a complexidade deste campo de estudos e as assimetrias dos contextos em comparação – Moçambique e Portugal – colocam desafios significativos no que respeita ao “rigor” e à “abrangência” dos estudos comparativos.

Diversos estudos acerca dos manuais escolares abordam aspetos textuais e estão mais ligados à metodologia de análise do discurso (*e.g.* Calado & Neves, 2012; Fernandes, Pires & Delgado-Iglesias, 2018; Ribeiro, 2007), enquanto outros se dedicam à análise de temáticas específicas, por exemplo, as representações sociais do colonialismo (*e.g.* Cabecinhas et al., 2018; Jamal, 2019; Valentim & Miguel, 2018). Ainda são escassos os estudos com análises multimodais (*e.g.* Cabecinhas & Balbé, 2022; Utami, 2021; van Leeuwen & Selander, 1995).

Enquanto grande parte dos estudos se focam apenas no texto, alguns autores privilegiaram a análise das imagens nos manuais escolares (*e.g.* Belmiro, 2000; Covita, 2010; Jordão, 2012; Morais, 2016; Ribeiro, 2005). Nesses estudos, os investigadores destacam a importância do estudo da imagem, nomeadamente o excesso de informação visual. Belmiro (2000) pontua ainda que as imagens possuem uma conexão com a vida quotidiana dos estudantes e que seriam capazes de transmitir valores de maneira mais eficaz, enquanto Covita (2010) evidencia que os manuais escolares são veículos de formação de identidades e valores, num processo de “aprender a ser” (Fraure citado em Covita, 2010, p. 14). Neste contexto, o estudo das imagens nos manuais escolares mostra-se relevante quando alinhado a questões como a memória social, a representação, as imagens “mentais” e os imaginários. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo apresentar uma grelha de análise que envolve uma categorização das imagens e caracterização dos elementos a fim de identificar conteúdos, períodos abrangidos, a identificação de personagens, entre outros. Pressupomos que as imagens são um recurso importante no estudo das representações sociais e das relações interculturais. Conscientes de que “nada é fácil no jogo humano das imagens, incluindo a sua relação com as palavras” (Alves, 2015, p. 6) abraçamos o desafio de conceber e testar uma grelha de análise de imagens.

### **Imagem e representação**

A palavra “imagem” possui inúmeras definições em campos de saberes bastante diversos, seja na filosofia, na matemática, na linguística ou nas artes. A sua etimologia vem do latim *Imago* (Melot, 2015, p. 15), que significa representação. O que é reiterado por Barthes (1990, p. 27) quando enfatiza que a palavra imagem

deveria estar relacionada com a antiga etimologia latina *Imitari*, associada ao ato de copiar, de fazer semelhante.

As representações sociais decorrem de processos comunicativos entre pessoas e grupos numa dada sociedade, não podendo ser compreendidas sem ter em conta o meio envolvente (Moscovici, 2001). As representações fazem com que algo não familiar se torne familiar e essa dinâmica de familiarização ativa memórias que prevalecem sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre os estímulos e as imagens sobre a “realidade” (Moscovici, 2001, p. 37). A ancoragem refere-se à função social da representação, podendo ser anterior ou posterior à objetivação como organizador das relações sociais, como se faz a familiarização. Já a objetivação é o processo de materialização do abstrato em algo real, a naturalização, a organização dos elementos que constituem a representação. Isso condiz com a organização do funcionamento social e não diretamente com a realidade do comportamento social. Estando, assim, as representações ligadas à história ao mesmo tempo em que adquirem uma nova linguagem.

Na análise das representações sociais é necessário ter em conta não apenas o que é visível, mas também o invisível (Rose, 2008). É também importante a distinção entre o que é “visual” e “visualidade”. O primeiro conceito está relacionado com o sentido da visão enquanto o segundo remete para a forma com que essa visão é construída. Em virtude do contexto, as formas particulares de representação são importantes para compreender também relações sociais de poder, como na fotografia e na pintura. Ao propor uma metodologia de análise visual, Rose (2008) sustenta que existem três locais nos quais os significados são construídos: o local da produção da imagem, o local da própria imagem e o local onde ela é vista por vários públicos.

Diante da análise visual enquanto campo de representação social, tem-se como hipótese que as imagens incluídas nos manuais escolares de história correspondem a um reconhecido valor documental que abre a possibilidade de resgate da memória visual da humanidade e do seu entorno sociocultural, prestando-se à descoberta, análise e interpretação da vida histórica (Kossoy, 2012). Tais imagens são relevantes para a análise e disputa de narrativas históricas (contra) hegemónicas aliadas aos textos e legendas com as quais são combinadas.

Este estudo assume as imagens como ferramentas de orientação e, tal como Agamben (1984, p. 58) sublinhou sobre o método de Warburg, admite as imagens como realidades históricas, quando inseridas num processo de transmissão de cultura.

No conteúdo dos manuais escolares de história, o universo imagético e o texto completam-se mutuamente como autoridades na transmissão do conhecimento. De acordo com Burke (2017, pp.159-160), a mais antiga prova de sucesso da representação de momentos históricos com recurso à inclusão de imagens em livros de história remonta aos primórdios do século XIX. Burke referia-se à versão ilustrada de *History of England* de David Hume, com primeira edição em 1793. Acrescenta que a inserção de ilustrações em obras populares de história, incluindo manuais escolares, tentava atrair o público com a sugestão de que a imagem poderia ser mais apelativa do que o texto, apresentando como exemplo *Pictorial History of England* (1841) de Craik e MacFarlane, comprovado não só pelo título da obra, como também pela informação, desde logo, impressa na sua página de rosto de que os volumes eram “ilustrados com muitas centenas de xilogravuras”.

Hakoköngäs et al. (2021) afirmam que o contexto educacional em que os manuais são produzidos oferece igualmente pano de fundo para analisar o papel das imagens visuais em diferentes décadas e entendem que, pelo menos até certo ponto, as imagens têm valor pedagógico e desempenham uma função importante no processo de ensino-aprendizagem. Ainda que não seja consensual a eficácia pedagógica no recurso à inclusão de imagens, pesquisas apontam que cerca de 50% das páginas dos manuais escolares em Portugal são compostas por imagens (Carvalho, 2011). Por exemplo, Morais (2016) identificou que os manuais escolares de Ciências da Natureza, do 6º ano do Ensino Básico, mais adotados em Portugal, são aqueles que possuem a maior quantidade de imagens em relação aos menos adotados.

A relevância do uso das imagens e recursos gráficos, como fotografias e desenhos, é um dos critérios apresentados por Morgado (2004) para a análise de manuais escolares. A proposta de Morgado (2004) visa averiguar os manuais quanto ao cumprimento dos currículos, aos modelos de ensino-aprendizagem, ao tipo de informação, à seleção e organização do conhecimento e, ainda, ao modelo profissional implícito. Dentro da “qualidade da informação veiculada” constam a informação escrita e a informação gráfica (Morgado, 2004, pp. 67-68). Na informação escrita, além da linguagem, clareza, atualidade e rigor, está a referência às fontes de informação utilizadas nos manuais. Já na informação gráfica, é considerado o equilíbrio entre a qualidade e quantidade de recursos gráficos utilizados, e a pertinência das imagens. Por exemplo, se as fotografias denunciam segregação cultural, se as imagens auxiliam na compreensão dos conhecimentos, o rigor científico, entre outros aspetos.

No decorrer da revisão de literatura sobre a análise das imagens nos manuais escolares, em Portugal, torna-se evidente a utilização de uma metodologia que advém da semiótica relacionada com os estudos de Peirce e de Barthes, de modo a observar mais as características morfológicas das imagens do que a sua representação social. Para além da semiótica, as imagens podem ser analisadas a partir de outras metodologias, como em Panofsky (1979), que numa época anterior aos estudos de Peirce e de Barthes, já propunha uma metodologia focada na análise do *corpus* imagético. Panofsky aponta para uma perceção de mensagens, significados e para a interpretação do objeto artístico observado. Esse processo pode ser dividido em três momentos: a pré-íconografia, onde há um primeiro contacto, um olhar “natural” e espontâneo sobre a imagem; depois há o momento iconográfico, entendido como um momento mais profundo de análise, em que se procura por possíveis significados e mensagens acerca do objeto em observação; o terceiro, é a parte compreendida como iconologia, o momento em que são realizadas as análises, questionamentos e correlações entre o conhecimento do investigador mediante a obra, onde emergem os valores simbólicos.

Apoiado nas ideias de Panofsky, Müller (2011) centra a iconografia num método de análise visual com a finalidade de estudar o quotidiano de uma sociedade. Através dessa contemplação da imagem seria possível desvendar expressões da cultura, da economia, da política, dos modos de vida, de ser e de estar no mundo. Interpretar as práticas sociais de modo a deixar de lado a forma pela qual a imagem fora produzida, apenas olhar para as imagens de modo a capturar as práxis sociais (Rose, 2008).

Uma outra metodologia tem sido apontada como uma possibilidade de analisar as imagens de uma maneira mais profunda e sistemática, a partir de grelhas de análise compostas por categorias em que são realizados estudos de sócio-semiótica visual e multimodalidade. Em *Handbook of Visual Analysis*, van Leeuwen & Carey (2001), definem que a análise sócio-semiótica seria capaz de fornecer um método detalhado para analisar o significado das imagens e estabelecer uma relação entre as pessoas, os lugares e os objetos representados, preocupando-se com o contexto social.

Morais (2007) na tese de doutoramento intitulada *Análise da imagem em manuais escolares*, realizou uma análise sócio-semiótica visual, que tem como proposta descodificar a experiência visual e oferecer uma dimensão narrativa à imagem, ao se aproximar de uma espécie de inventário de elementos e partilhas culturais e sociais do elemento visual. Entre outros aspetos, ele concluiu que “as crianças são muito influenciadas por imagens de tipo ilustrativo” (Morais, 2007, p. 759).

Em síntese, entendemos a representação como uma construção social, como argumenta Hall (1997), a partir da abordagem construcionista, onde o significado é construído através de processos simbólicos. Ankersmit (2012) explica que a representação histórica acaba por ser uma metáfora que envolve uma visão de mundo e da linguagem, em que “toda representação é uma representação como”. No caso da pintura, a obra é uma representação e numa pintura-retrato “as representações são representações de um representado” (Ankersmit, 2012, p.189), seja por um objeto de referência ou um modelo à frente do pintor. Ankersmit (2012) cita como exemplo as pinturas (representações) de Napoleão Bonaparte, que são diferentes conforme quem as realizou. Na obra de Jacques-Louis David, Napoleão aparece imponente sobre um cavalo feroz, já nas obras de James Gillray aparecem diversos tipos de caricaturas, com ilustrações humorísticas de Napoleão. Isso é, a representação foi construída de acordo com as referências sociais e culturais de cada autor. Daí a relevância de se especificar as fontes das imagens nos manuais escolares, o que nem sempre acontece.

Desta forma, as imagens selecionadas para ilustrar os manuais escolares têm também outros significados no âmbito da cultura - como o levantamento de conteúdos presentes nos manuais, a segmentação temática, a inclusão e exclusão que praticam sobre os conteúdos das representações sociais, veiculando visões do mundo e da produção e circulação de bens culturais. Esta grelha de análise propõe a identificação dos elementos em categorias e a caracterização desses para análises específicas.

### **Fontes e legendas nas imagens inseridas nos manuais escolares**

No manual escolar de história *H11, História 11.ª Classe* (Sumbane, 2017), em vigor em Moçambique, há um excerto a respeito da escassez de fontes históricas fiáveis para a construção de uma narrativa acerca do passado moçambicano: “o estudo da História tem se mostrado particularmente difícil para os historiadores, devido a uma série de factores. Entre esses factores temos a escassez das fontes, as deficiências em termos de cronologia, a predominância de mitos, etc.” (Sumbane, 2017, p. 35). No mesmo manual, numa síntese referente à definição de fontes históricas, explica-se, citando Bloch, que a história surge como uma narrativa do passado e que a construção fidedigna desse discurso se dá a partir dos vestígios deixados pelos ancestrais e que servem de base de estudo para as atuais ciências sociais tais como a arqueologia, a antropologia e a história. Para Bloch, o conceito de documento histórico é definido como:

toda a fonte de informação de que o espírito do historiador sabe retirar qualquer coisa para o conhecimento do passado humano visto sob o ângulo da questão que lhe foi posta. Tudo aquilo que exprime o Homem, um indício, que revela a presença, actividade, sentimentos, mentalidade do Homem. Marc Bloch, *Introdução à história*. Publ. E.A. 2ª ed. Lisboa, 1974, pp. 25-29 (Sumbane, 2017, p. 37)

Para além dos documentos e vestígios, a história oral, transmitida através das gerações, também é considerada como fonte de conhecimento. Em Moçambique, a oralidade é considerada uma das principais fontes de conhecimento. Sobre a importância da tradição oral na História de Moçambique, Mussa (2015) justifica:

Porque ainda há falta de informação escrita, fiável, para a reconstituição de certos períodos da História do nosso país, na história de Moçambique recorre-se muito ao uso de fontes orais. Por um lado, algumas vezes, quando existe uma informação escrita, para os períodos remotos, é difícil interpretar a escrita devido à falta de domínio das línguas usadas, por parte dos investigadores, como, por exemplo, o hebraico e o árabe, línguas que caracterizam certos períodos em que Moçambique manteve contactos com estes povos da Pérsia e da Índia, sobretudo através do comércio na costa. Em qualquer dos casos, o mais importante é a tomada de consciência de que as fontes históricas, sejam elas escritas ou orais, ou de qualquer outra natureza, mostram-nos apenas uma parte da realidade. O que é indispensável é submetê-las à crítica histórica, isto é, torna-se importante fazer o cruzamento (comparação) das fontes (Mussa, 2015, p. 14).

No manual moçambicano *História de África. Das origens ao século XV. 5ª e 6ª classes* (MEC, 1978), pode ser lido:

O continente africano durante muitos anos foi pilhado e roubado pelo Colonialismo. Os colonialistas não só roubaram as nossas riquezas como negaram a história do nosso continente. Eles ensinavam nas suas escolas que nós, os africanos, não tínhamos história. Para eles a história de África teria começado com a sua vinda. A luta dos povos africanos para conquistarem a independência foi também para recuperar a sua história. (MEC, 1978, p. 5)

Resultante de uma visão de mundo eurocêntrica, o continente africano foi considerado um lugar “sem história” e as sociedades africanas marginalizadas, descritas como não civilizadas, sem cultura, e os povos africanos foram



considerados incapazes de cuidarem de si mesmos, sustentando a ideia da necessidade de intervenção para a “sua dignificação” (Jamal, 2019, p. 27). Bale (2002, p. 93) reconhece este como o modo retórico de negação, amplamente considerado como a forma mais comum de representar o continente africano e as pessoas africanas a partir do século XVIII, tidos como espaços vazios à espera de serem preenchidos e desenvolvidos. Frantz Fanon afirma, “O colonialismo não acreditou ser necessário perder o seu tempo para negar, uma após outra, as culturas das diferentes nações.”(Fanon, 1961, p. 221). Achille Mbembe acrescenta:

a partir do século XVIII, vemos florescer em França e em grande parte da Europa, narrativas de todo o género que serão arrumadas em enciclopédias. Obras de geografia, tratados de história natural, de moral ou de estética, romances, peças de teatro e, até recolhas de poesia. Muitas destas lendas, devaneios etnográficos e alguns relatos de viagens têm a África como tema. O continente tornou-se, de verdade, desde o início do tráfico atlântico, um inesgotável poço de fantasias, matéria de um imenso trabalho de imaginação, do qual jamais sublinharemos eficientemente as dimensões políticas e económicas, e do qual nunca será de mais lembrar como o mesmo continua a moldar, até ao presente, as nossas representações dos Africanos, da sua vida, do seu trabalho e da sua linguagem. (Mbembe, 2017, pp.126-127)

Para elucidar tal questão, em termos quantitativos, pode-se citar como exemplo os manuais *H9, História 9.ª classe* (Sumbane, 2013) e *Um Novo Tempo da História Parte 3, História A, 10º ano* (Couto & Rosas, 2019), em vigor em Moçambique e em Portugal, respetivamente. Estes manuais foram escolhidos para comparação uma vez que, em parte, incluíam matérias relativas a um período histórico correspondente aos séculos XV e XVI. O manual português (Couto & Rosas, 2019) possui 241 imagens e, destas, 147 possuem alguma informação acerca da fonte da imagem, ainda que por vezes incompleta; as restantes 94 não tem qualquer referência autoral ou de localização. Por seu turno, o manual moçambicano (Sumbane, 2013) possui 148 imagens e destas, apenas quatro apresentam informações acerca da fonte autoral, sendo que as referidas figuras representam a Arte no Renascimento na Europa, nomeadamente Leonardo da Vinci, Rafael, Donatello e Michelangelo (Sumbane, 2013, pp. 46-47).

Segundo Aquino (2014, pp. 5-6), os historiadores propunham no século XIX “um tipo de fidelidade às fontes históricas como sinónimo de repeti-las” e, recentemente, tem-se considerado que é necessário olhar para as fontes históricas com uma visão teórico-metodológica.

Cada testemunho do passado (fonte histórica) traz as marcas ideológicas de seu ambiente de produção, de sua época, de suas relações de força. Sem um criterioso aparato teórico-metodológico o historiador corre o sério risco de tornar-se um porta-voz de personagens do passado, reproduzindo acriticamente suas visões de mundo. (Aquino, 2014, p. 6)

Além disso, como ressalta Morgado (2004), os manuais não são as únicas fontes de informação, antes pelo contrário, “os manuais escolares devem incentivar o recurso a outras fontes de informação, contribuindo assim para que cada estudante possa aprofundar as suas reflexões sobre os conhecimentos trabalhados na escola e sobre o próprio sentido da acção educativa” (Morgado, 2004, p. 28). Ao referir que o processo de aprendizagem é um “processo de construção pessoal”, a contribuição dos professores e dos recursos utilizados em sala de aula servem de apoio para que os estudantes, informados, sejam estimulados a construir os seus próprios conhecimentos.

É nesse contexto que consideramos a apresentação das fontes de informação e a legendagem, o mais completa possível das figuras, como determinante para a inteligibilidade das imagens incluídas nos manuais escolares. Tal como Hakoköngäs et al. (2021) salientam, convém prestar especial atenção à legendagem das imagens de forma que seja possível identificar aquela que poderá ser a sua função pretendida.

### **Enquadramento sobre os manuais escolares moçambicanos e portugueses**

Portugal e Moçambique têm períodos escolares que não são inteiramente coincidentes e, por isso, consideramos necessário explicar o modelo de organização do ensino em cada país. Em Portugal, no 5º e no 6º ano de escolaridade o ensino de história é lecionado conjuntamente com geografia e limitado à história e geografia do país. Por esse motivo, em Portugal, o ensino de história, separado do ensino da geografia e com uma abrangência internacional, inicia-se no 7º ano de escolaridade. Por sua vez, o ensino de história em Moçambique é lecionado conjuntamente com outras ciências sociais até à 7ª classe (terminologia usada em Moçambique) e enquanto disciplina autónoma é introduzida a partir da 8ª classe, período em que se inicia o primeiro ciclo do Ensino Secundário Geral. Desta forma, para se propor uma grelha comparativa, o primeiro critério de seleção dos manuais escolares foi o de considerar

os manuais escolares do 8º ano ao 12º ano de escolaridade em vigor no ano letivo 2019/2020.

Nota-se ainda outra relevante distinção entre os dois sistemas de ensino. Em Moçambique, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH) definiu a utilização de livro único para cada disciplina e ano escolar, de 2017 a 2021, tendo sido recomendados os livros da Texto Editores para a disciplina de história. Já em Portugal, a Direção-Geral da Educação (DGE) certifica anualmente vários manuais escolares, cabendo a cada instituição de ensino a decisão de qual manual adotar. Além disso, nos programas de ensino secundário português, o ensino de história desenvolve-se nas disciplinas história A e história B, sendo a disciplina história A uma disciplina trienal e a disciplina história B apenas bienal. O critério de seleção de manuais escolares portugueses tem por base a lista dos manuais de história adotados a nível nacional, fornecida pela DGE, que permitiu identificar que o maior número de escolas adota os livros da Porto Editora. Os manuais editados pela Porto Editora, por sua vez, possuem um volume único para o 8º e o 9º ano e os manuais dos 10º, 11º e 12º ano estão divididos em três volumes para cada ano escolar, respetivamente. Assim, o total do *corpus* é de 16 volumes – cinco moçambicanos e 11 portugueses.

Para este estudo, partimos da categorização imagética como critério de identificação de conteúdos para a análise dos manuais. É importante realçar que os resultados apresentados em estudos comparativos entre os manuais escolares de Portugal e de Moçambique expressam uma comparação assimétrica, quantitativamente, já que os manuais de história adotados em Portugal existem em maior número (de volumes e páginas) do que manuais recomendados em Moçambique. Para além desta assimetria numérica, várias outras assimetrias devem ser consideradas, o que torna particularmente difícil a definição de uma grelha de análise comum.

### **Categorias da grelha de análise**

Diferentes métodos de análise podem ser aplicados sobre os manuais escolares como discutimos anteriormente. Nesta abordagem, realizamos o enquadramento da análise a partir dos recursos visuais, ou seja, das imagens utilizadas nos manuais da disciplina de história em Moçambique e em Portugal, tendo como foco a análise das representações sociais e relações interculturais.

As categorias foram elaboradas de modo a empreender uma análise sistematizada, exaustiva e pertinente, considerando ainda, abordagens quantitativa e

qualitativa, da análise de conteúdo (Bardin, 1997), e de acordo com os objetivos da pesquisa. A análise de conteúdo, historicamente considerada análise categorial, parte da definição de categorias e critérios de classificação. Além disso, também possibilita a identificação da frequência e ausência de determinados conteúdos/temas, complementada pela análise multimodal (Rose, 2008). Sem deixar de referir que a categorização corresponde às dimensões descritivas que facilitará a interpretação das representações sociais (Fernandes, 2019, p. 40). É importante, no entanto, salientar que esta técnica tem também consideráveis limitações (Carvalho, 2015).

A análise de conteúdo foi utilizada, por exemplo, por Khurshid, Gillani e Hashmi (2010), para estudar as representações da “imagem feminina” em manuais escolares no ensino de inglês e urdu, no Paquistão. Entre os resultados, os autores identificaram que o conjunto de imagens de mulheres é inferior ao conjunto de imagens de homens. Desta relação desproporcionada da representatividade de mulheres em relação a homens, os investigadores concluem igualmente que as mulheres estão especialmente sub-representadas em matérias relacionadas com eventos históricos e outras atividades socialmente prestigiadas, remetendo dessa forma, as mulheres para a invisibilidade ou para posições desprivilegiadas na sociedade. Mas, mais do que analisar esta questão meramente em termos numéricos, interessa analisar as assimetrias nos padrões de (in)visibilidades (ver Cabecinhas & Laise, 2021; Pereira et al, 2020).

Fedotova, Latun e Okuneva (2014) analisaram mapas em manuais escolares de geografia, na Rússia. As representações visuais de território permitem compreender representações simbólicas entre elementos como espaço, regiões económicas, recursos naturais, entre outros.

A partir da análise exploratória do conjunto do corpus, foi desenvolvida uma grelha que inclui cinco categorias: Artefactos, Cartograma, Fotografia, Retrato e Gráfico, que serão especificadas a seguir:

A categoria *Artefacto* engloba as reproduções de obras de arte, como pinturas, iluminuras, ilustrações, caricaturas, esculturas, monumentos, utensílios domésticos ou decorativos; e reprodução de documentos como cartazes, livros, selos, bandeiras, jornais e revistas.

Em *Cartograma* encontram-se os esquemas gráficos, mapas ou cartas geográficas com dados relativos à zona geográfica.

A categoria *Fotografia* é pertinente por ser “contingência pura (é sempre alguma coisa que é representada)” (Barthes, 1998, p. 49). Nesta categoria, a reprodução fotográfica, exclui a reprodução de documentos, cartogramas, documentos e retratos.

*Retrato* é uma categoria que procura identificar os personagens que foram retratados com a intenção de descrever/representar o sujeito humano (Aymar, 1967). Embora possa ser uma fotografia, pintura ou ilustração, como material, o que a diferencia das restantes categorias é que corresponde ao enquadramento da imagem como retrato, geralmente com foco na face. Constituem documentos importantes e, historicamente, estão ligados à representação de figuras ilustres, com algum poder no “aparelho social”. A este propósito, Freund (1989, p. 25) refere que “fazer tirar o seu retrato” terá sido um daqueles atos simbólicos que correspondiam à ascensão social de amplas camadas da sociedade, à medida que a necessidade da “representação de si mesmo” se afirmava. Nessa medida, a fotografia que, em França, entrou no domínio público em 1839, contribuiu significativamente para o desenvolvimento técnico dos modos de fazer retrato e a sua conseqüente expansão e democratização. O formato específico pode ser de comprimento total, meio comprimento, busto ou rosto. Além da fotografia e da pintura, outra representação do formato retrato deu-se através da escultura com o tratamento de bustos de personalidades relevantes esculpidos para a posteridade. As reproduções de bustos serão elencadas no formato retrato. Ou seja, esta categoria está relacionada com a forma de representação para que possam ser realizadas as análises do que representam, dentro dos contextos de interesse.

Em *Gráfico* busca-se identificar a utilização do recurso e também as temáticas apresentadas, trata-se da representação visual de um conjunto de dados quantitativos. Os gráficos, assim como tabelas, podem ser considerados como parte de uma linguagem universal, uma forma de apresentação de dados de maneira rápida e simples para um melhor entendimento acerca de uma questão.

### **Caracterização da grelha de análise**

A grelha de análise propõe ainda a caracterização das imagens presentes nos manuais visando explorar os contextos e a forma com que determinados fatos históricos e pessoas são representadas (ou não representadas), com base na análise temática (Braun & Clarke, 2006). Essa abordagem qualitativa permite identificar, analisar e relatar padrões temáticos no conjunto de dados de acordo com as questões centrais da investigação. Assim, visando identificar os personagens que recebem destaque, pode-se responder a questões como: quem são os personagens das figuras? Quem são as personalidades retratadas? O que representam os personagens que não têm nome? Quem são os “heróis” e “vilões”? Quais os períodos históricos que estão representados com figuras? Quais as regiões identificadas?

Neste sentido, entendemos necessário ampliar a categorização das imagens utilizando o cariz mais analítico-descritivo, propondo as seguintes caracterizações que, neste caso, detalham as informações correspondentes: Elementos na imagem (*image elements*); Pessoa/representação (*person/representation*); Organização cronológica (*chronological arrangement*); Contexto histórico (*historical context*); Enquadramento temático temporal (*thematic time frame*); Continente identificado (*recognized continent*); Região identificada (*recognized area*); e, Fonte autoral e/ou origem (*attributional source*), podendo ainda ser incluídos outros “rótulos de descrição”.

*Elementos da imagem* identifica os personagens que aparecem em cada imagem. Rose (2008) nota que facilita compreender o significado dos elementos de uma imagem individual sobretudo se estes se repetem recorrentemente em outras imagens. Entre outras possibilidades, esta caracterização permite identificar a representatividade: ao distinguir os seres humanos dos restantes animais e/ou vegetais, por género e/ou por escalões etários, ao identificar personagens que aparecem isolados ou em grupos simples ou complexos (e.g. família, humanos/animais, humanos/vegetais).

*Pessoa/Representação* identifica a pessoa por nome, geralmente pessoas conhecidas pelas suas funções e/ou sua influência. Há ainda personagens cujas figuras são destacadas, porém não nomeadas. Hall (1997, pp. 55-56) ao interrogar-se sobre a posição do “sujeito” numa abordagem mais discursiva de significado, representação e poder, recupera a ideia de Foucault de que o próprio discurso produz “sujeitos” entendidos como figuras que personificam as formas particulares de conhecimento que o discurso produz e que esses sujeitos possuem atributos. Estas figuras são específicas para regimes discursivos e períodos históricos específicos. Ainda que não seja inevitável que todos os indivíduos de um determinado período “se revelem portadores de poder e conhecimento”, sugerimos por isso, que os investigadores/analistas se coloquem numa posição a partir da qual o seu entendimento encontre um sentido na condição da pessoa que é apresentada, do que ou quem representa.

*Organização cronológica* classifica de acordo com uma sequência lógica em função das datas dos acontecimentos. Para Khan “reavivar um tempo humano é como aprender um vocabulário novo” (2018, p. 298). Este tem sido um dos “momentos” de maior discussão e questionamento exploratório, por reconhecermos “linhas de continuidade” entre os períodos propostos e sobretudo por entendermos que a nossa proposta pode não ser consensual. Por esse motivo antecipamos por diálogos e contributos, para que também nós, enquanto

investigadores, reformularmos ou acrescentarmos outras (e/ou novas) possibilidades de trabalho. Acreditamos que um dos problemas intrínsecos aos estudos comparativos no campo das ciências sociais e humanas prende-se com a dificuldade de definição de marcos cronológicos sem privilegiar um dos contextos em comparação (para uma pertinente discussão ver Lorenz, 2017).

Foi tendo em conta esta dificuldade, com base na leitura dos manuais escolares que constituem o corpus de análise, nomeadamente as diferentes cronologias que estão incluídas nesses manuais, tendo em conta os objetivos gerais do nosso projeto de investigação, optámos por considerar pelo menos quatro períodos: 1) período anterior à chegada de Vasco da Gama a Moçambique em 1498; 2) período pós-chegada de Vasco da Gama a Moçambique até ao final da Primeira Guerra Mundial, de 1499 até 1919, incluindo, assim, a Conferência de Berlim (1884-5), a queda do império de Gaza (1895), que nos manuais moçambicanos aparece como o marco que assinala o início da “ocupação efetiva” do território; 3) período pós-Primeira Guerra Mundial, de 1920 até 1974. Com o 25 de abril de 1974 é destituída a ditadura em Portugal que possibilitou o reconhecimento da independência dos vários países africanos; 4) período de 1975 em diante. Moçambique tornou-se independente em 25 de junho de 1975.

*Contexto histórico* permite identificar por palavras-chave as “Guerras”, discussões sobre “Fronteiras”, períodos de “Migrações”, “História da arte” e outros.

*Enquadramento temático temporal* identifica qual o marco temporal do contexto histórico, por exemplo, qual a guerra, se 1ª Guerra Mundial, 2ª Guerra Mundial, guerra de independência, guerra civil, a história da arte por períodos como Renascimento, Romantismo, entre outros. Esta abordagem temática está intrinsecamente ligada com o contexto histórico e a organização cronológica. É sugerida para ser utilizada como complemento das anteriores. Num estudo recente sobre o confronto entre abordagem temática com abordagem cronológica no ensino secundário, Turan (2020), explica que os professores reconhecem que ambas as abordagens, na prática, apresentam pontos fracos, sobretudo quando utilizadas isoladamente. Dessa forma, os professores, propõem utilizar uma síntese das duas abordagens de forma a compensar a suas potenciais fragilidades. Turan (2020), recorre ainda ao exemplo de um professor que usa a abordagem temática nas suas aulas com o objetivo de “criar um certo grau de alfabetização cronológica” para os estudantes.

*Continente identificado* identifica a localização espacial, o continente que a figura representa na imagem ou local da passagem histórica e descrição temporal.

*Região identificada* identifica o pormenor da região, por exemplo, em Moçambique, pode ser a província (e.g. Cabo Delgado, Manica, Zambézia, etc.). Estas identificações justificam-se por se entender que na sua essência, os materiais e documentos que a geografia disponibiliza são também materiais de sustentação de conhecimento, tal como entendia Said (2003, p. 216). Sustentação que pode ajudar a formar - ou a deformar - as representações de certas regiões e culturas, dependendo igualmente do conhecimento e percepção que os especialistas possam ter sobre essas regiões e culturas. Black (1997, p. 241) admite que se os historiadores forem “especialmente analfabetos e geograficamente ignorantes”, isso afetará seriamente o seu conhecimento e compreensão do passado.

*Fonte autoral* identifica a presença ou não deste tipo de informação no manual, de autor ou sobre a procedência da imagem (localização atual, e.g., Museu do Louvre, Museu Nacional de Etnografia de Nampula, Museu Britânico). A inclusão desta identificação surgiu da necessidade de confrontarmos a informação disponibilizada nos manuais escolares, de forma a atingir um maior nível de garantia e confiabilidade acerca dos documentos disponíveis para análise. Consideramos que a inclusão de fonte autoral das imagens nos manuais escolares constitui uma “boa prática”, tanto por questões pedagógicas como para o fomento à pesquisa autónoma da parte de estudantes.

Sempre que possível é importante prestar particular atenção aos *Rótulos na descrição*, isto é, terminologias usadas nos títulos e nas legendas das figuras, nomeadamente as que remetem para identificações em termos de género, etárias, étnicas, raciais, profissionais, etc.

### **Considerações finais**

A proposta de grelha apresentada, resulta da leitura e análise exploratória de dezenas de manuais escolares de história moçambicanos e portugueses, no âmbito do projeto *Memórias, culturas e identidades: o passado e o presente das relações interculturais em Moçambique e Portugal*, sediado no Centro de Estudos em Comunicação e Sociedade, da Universidade do Minho, tendo sido discutida com os demais membros da equipa de investigação. A grelha de análise propriamente dita começou a ser pensada e estruturada a partir da observação e reflexão sobre o conjunto de imagens incluídas nas páginas dos manuais escolares e a sua conseqüente identificação. Na construção da grelha procurámos explorar diferentes abordagens e relações interdisciplinares entre várias áreas de conhecimento que foram expostas ora em confronto ora em complementaridade ao longo deste artigo.



Ao longo deste processo, empenhamo-nos num diálogo interdisciplinar, convocando e discutindo contributos nas áreas das ciências da educação e psicologia, da história social e da antropologia, das ciências da comunicação, dos estudos culturais, pós-coloniais e decoloniais, da história da arte e dos estudos visuais. Procurámos ainda incluir autores de referência e investigações recentes de vários países.

Destacamos a dificuldade de definição de parâmetros comparativos, especialmente de marcos cronológicos coincidentes com as diferentes partes em estudo, preferencialmente que não privilegiassem construções eurocêtricas ou de apenas de um dos países, convergindo com Camara Madeira (2008) ao propor que, para uma historiografia crítica, é necessário considerar a especificidade dos seus contextos e das suas temporalidades próprias.

Desta forma, esta grelha parte da identificação dos recursos visuais presentes nos manuais escolares do ensino de história em busca das narrativas sobre momentos históricos, representações de personagens e relações interculturais. A categorização e caracterização que propomos visam sobretudo sistematizar o estudo do conjunto das imagens incluídas em manuais escolares, que esperamos possam vir a contribuir para futuros estudos.

## **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:**

- AGAMBEN, G. (1984). Aby Warburg e la Scienza Senza Nome. *Aut-Aut, Rivista di filosofia i di cultura*, 199-200. Nuova Italia
- ALVES, A. (2015). Nota do tradutor. In M. Melot, *Uma breve história... da imagem* (pp.5-9). Tradução de Aníbal Alves. Humus.
- ANKERSMIT, F. R. (2012). Representação e referência. In *A escrita da história: a natureza da representação histórica* (pp. 185–226). Eduel.

- AQUINO, M. (2014). As fontes históricas no ensinar, produzir e aprender história: apontamentos e reflexões. *Revista Eletrônica História e-História*. <http://historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=281>
- AYMAR, G. C. (1967). *The Art of Portrait Painting*. Chilton Book Co.
- BALE, J. (2002). *Imagined Olympians. Body Culture and Colonial Represents in Rwanda*. University of Minnesota Press.
- BARCA, I. & GAGO, M. (2004). Usos da Narrativa em História. In Melo, M. C. & Lopes, J. M. (Org) - *Narrativas históricas e ficcionais: recepção e produção para professores e alunos: actas do Encontro sobre Narrativas Históricas e Ficcionais*, 1 (pp.). Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- BARDIN, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- BARTHES, R. (1998). *A câmara clara*. Edições 70.
- BARTHES, R. (1990). A retórica da imagem. In: *O óbvio e o obtuso*. (pp. 27-43). Nova Fronteira.
- BELMIRO, C. A. (2000). *A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. Educação e Sociedade*, 21 (72), 11-31. <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200000300002>
- BLACK, K. (1997). *Maps and History: Constructing Images of the Past*. Yale University Press.
- BRAUN, V & CLARKE, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101 <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- BURKE, P. (2017). Illustrating National History. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 153-167). Palgrave Macmillan.
- CABAÇO, J. L. (2007) Moçambique: identidades, colonialismo e libertação. [Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo, USP] Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-05122007-151059/pt-br.php>
- CABECINHAS, R. & BALBÉ, A. (2022). Qui veut être invisibilisée? Les femmes comme addendum dans les manuels scolaires d'histoire dans le contexte portugais. *Didactica Historica*, 8, 77-83. <http://dx.doi.org/10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.77>
- 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. & MAPERA, M. (2020). Decolonising images? The Liberation Script in Mozambican history textbooks. *Yesterday & Today*, 24, 1-27. <http://dx.doi.org/10.17159/2223-0386/2020/n24a1>
- CABECINHAS, R., MACEDO, I., JAMAL, C. & SÁ, A. (2018). Representations of European colonialism, African resistance and liberation struggles in Mozambican history curricula and textbooks. In K. van Nieuwenhuyse & J. P. Valentim (Eds.), *The colonial pasts in history textbooks. Historical and social psychological perspectives* (pp. 217-237). Information Age Publishing.

- CALADO, S. & NEVES, I. P. (2012). Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular: Estudo de processos de recontextualização. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 53-93. [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872012000100004&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872012000100004&lng=pt&tlng=pt).
- CAMARA MADEIRA, A. I. (2008). Estudos Comparados e História da Educação Colonial: Reflexões teóricas e metodológicas sobre a comparação no espaço da língua portuguesa. *Educação*, 31 (1), 103-123. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84819177002>
- CARVALHO, G. (2011). As Imagens dos Manuais Escolares: representações mentais de professores e alunos relativamente à presença de imagens nos manuais escolares e à sua eficácia pedagógica. *Da Investigação Às Práticas*, I (2), 58 – 78. <https://doi.org/10.25757/inpev.v1i2.62>
- CARVALHO, A. (2015) Discurso mediático e sociedade: repensar a análise crítica do discurso. *Revista Electrónica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 9, 175–199.
- CASTRO, R.V, RODRIGUES, A., SILVA, J.S., & SOUSA, M.L.D (Eds) (1999). *Manuais escolares. Estatuto, funções, história*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- COUTO, C. P. & ROSAS, M. A. M. (2019) *Um Novo Tempo da História Parte 3, História A, 10º ano*. Porto Editora.
- COVITA, E. S. (2010). *Imagem e multiculturalismo: presença(s) nos manuais escolares*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior. <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/3360>
- DRE - Decreto Lei nº 49/2005 - Diário da República n.º 166/2005, Série I-A de 2005-08-30, em vigor a partir de 2005-09-04. Retirado de [https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202103161626/70486712/element/diploma?p\\_p\\_state=maximized#70486712](https://dre.pt/web/guest/legislacao-consolidada/-/lc/70328402/202103161626/70486712/element/diploma?p_p_state=maximized#70486712)
- FANON, F. (1961/1965). *Os Condenados da Terra*. Tradução de Serafim Ferreira. Editora Ulisseia.
- FEDOTOVA, O., LATUN, V., & OKUNEVA, I. (2014). Visual Image of the Continent in Russian Textbooks on Geography. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 1825-2013. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.128>
- FERNANDES, B. (2019). *Metodologias de análise em representações sociais*. Chiado Books.
- FERNANDES, I. M.B, PIRES, D.M & DELGADO-IGLESIAS, J. (2018). Perspetiva ciência, tecnologia, sociedade, ambiente (CTSA) nos manuais escolares portugueses de Ciências Naturais do 6º ano de escolaridade. *Ciência & educação*. 24(4), 875-890. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180040005>
- FREUND, G. (1989). *Fotografia e Sociedade*. Vega.
- HAKOKÖNGÄS, E., KLEEMOLA, O., SAKKI, I. & KIVIOJA, V. (2021) Remembering war through images: Visual narratives of the Finnish Civil War in history textbooks from the 1920s to the 2010s. *Memory Studies*, 14(5), 1002–1017. <https://doi.org/10.1177/1750698020959812>
- HALL, S. (Org). (1997). *Representation. Cultural representations and signifying practices*. SAGE Publications and The Open University.

- JORDÃO, S. M. A. (2012). *As funções pedagógicas da imagem. Relatório de estágio pedagógico*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior] Repositório Institucional da Universidade da Beira Interior. <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/3380>
- JAMAL, C. (2019). *Representações do colonialismo nos Manuais Escolares de História do 1º ciclo do ensino secundário geral no período pós-independência em Moçambique*. [Tese de doutoramento em Estudos Culturais, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/65722>
- KHAN, S. (2018). Revolta em Moçambique. In Cardina, M. e Sena Martins, B. (Org) *As Voltas do Passado. A Guerra colonial e as lutas de libertação* (pp. 298-303). Tinta-da-China.
- KHURSHID, K, Gillani, I. & Hashimi, M. (2010). A Study of the Representation of Female Image in the Textbooks of English and Urdu at Secondary School Level. In *Pakistan Journal of Social Sciences*, 30, (2), 425-437
- KOSSOY, B. (2012). *Fotografia & História*. Ateliê Editorial.
- LÁSZLÓ, J., & EHMANN, B. (2012). Narrative social psychology. In J. P. Forgas, O. Vincze, & J. László (Eds.), *Social cognition and communication: Sydney Symposium of Social Psychology* (pp. 205-228). Psychology Press.
- LORENZ, C. (2017). 'The Times They Are a-Changin'. On Time, Space and Periodization in History. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp.109-110). Palgrave.
- MATEUS, D. C. (2004). *A PIDE/DGS na Guerra Colonial (1961-1974)*. Terramar.
- MBEMBE, A. (2017). *Crítica da Razão Negra*. Orfeu Negro.
- MEC (1978). *História de África. Das origens ao século XV. 5ª e 6ª classes*. INLD.
- MELOT, M. (2015). *Uma breve história... da imagem*. Tradução de Aníbal Alves. Humus.
- MORAIS, J. (2007). *Análise da imagem em manuais escolares*. [Tese de doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro]. Repositório Institucional da Universidade de de Trás-os-Montes e Alto Douro. [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5795/3/TESE\\_jorge\\_morais.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/5795/3/TESE_jorge_morais.pdf)
- MORAIS, J. (2016). Manuais escolares, análise de imagens na perspectiva da semiótica social. *Eduser - Revista de Educação*, 3 (1). <https://doi.org/10.34620/eduser.v3i1.31>
- MORGADO, J. C (2004). *Manuais escolares contributo para uma análise*. Coleção Educação. Porto Editora.
- MOSCOVICI, S. (2001). *Social representations: explorations in social psychology*. New York University Press.
- MÜLLER, M. (2011). Iconography and Iconology as a Visual Method and Approach. In: E. Margo-lis, & L. Pauwels (Eds.), *The SAGE Handbook of Visual Research Methods*. Sage.
- MUSSA, C. (2015). *H12 - História 12ª Classe*. Texto Editores.
- NGOMANE, N. (2012, 6 de janeiro). Quem quer ser apagado? *Seminário Sol*.

- PANOFSKY, E. (1979). *O significado nas artes visuais*. Presença.
- PEREIRA, A.C., Sales, M., & Cabecinhas, R. (2020). (In)Visibilidades: Imagem e Racismo. *Vista*, 6, 9-19. <http://hdl.handle.net/1822/65805>.
- RIBEIRO, A. (2005). *A imagem da imagem da obra de arte no uso dos manuais de Educação Visual*. [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade do Minho] Repositório Institucional da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3961>
- RIBEIRO, R.R. (2007). *Representações didáticas do Brasil colonial*. In *Revista Educação Temática Digital*, 8(2), 53-68. <https://doi.org/10.20396/etd.v8i2.644>
- ROSE, G. (2008). *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials* (2ª). SAGE Publications.
- SAID, E. (2003). *Orientalism*. Penguin.
- SAKKI, I. (2016). Raising European Citizens: Constructing European Identities in French and English Textbooks in *Journal of Social and Political Psychology*, 4(1), 444-472. <https://doi.org/10.5964/jspp.v4i1.350>
- SUMBANE, S.A. (2017). *H11 - História 11ª Classe* (2ª ed). Texto Editores.
- SUMBANE, S.A. (2013). *H9- História 9ª Classe* (1ª ed). Texto Editores.
- TURAN, I. (2020). Thematic vs Chronological History Teaching Debate: A Social Media Research. *Journal of Education and Learning*, 9(1). <https://doi.org/10.5539/jel.v9n1p205>
- UTAMI, I.W.P. (2021). Colonialism, Race, and Gender: A Multimodal Analysis of an Indonesian Textbook. *Jurnal Sejarah*, 4(1). <https://doi.org/10.26639/js.v4i1.327>
- VALENTIM, J. & MIGUEL, I. (2018). Colonialism in Portuguese History textbooks: A diachronic psychosocial study. In K. van Nieuwenhuysse, & J. P. Valentim (Eds.), *The colonial past in history textbooks. Historical and social psychological perspectives* (pp.133-154). Information Age Publishing.
- VAN LEEUWEN, T. & CAREY, J. (2001). *Handbook of visual analysis*. Sage Publications.
- VAN LEEUWEN, T. & SELANDER, E. (1995). Picturing 'our' heritage in the pedagogic text: layout and illustrations in an Australian and a Swedish history textbook. *Journal of Curriculum Studies*, (27)5, 501-522.

## **Nota biográfica dos autores**

### **Alice Dutra 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](mailto: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](mailto:luiscamanho@gmail.com)

### **Elaine Trindade**

Doutoranda em Ciências da Comunicação, na Universidade do Minho. É Mestre em Comunicação e Cultura, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente é bolseira FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, no Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), do Instituto de Ciências Sociais, na Universidade do Minho e membro do Museu Virtual da Lusofonia. Desenvolve pesquisas na área da comunicação e da cultura com especial interesse em questões da lusofonia, fotografia contemporânea, novas tecnologias de comunicação, imagens por dispositivos móveis, Google Street View, Google Earth e Google Arts and Culture.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8871-3982>

Email: [elainetrindade@hotmail.com](mailto:elainetrindade@hotmail.com)

## 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, onde foi diretora do Programa Doutoral em Estudos Culturais na mesma universidade. 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](mailto:cabecinhas@ics.uminho.pt)





# Representações socioculturais veiculadas pelas capas de manuais de História em Moçambique

ARMINDO ARMANDO & MARTINS JC-MAPERA

## Resumo

Este estudo analisa as capas de manuais escolares de História em Moçambique, editados desde a independência até à atualidade. Partimos do pressuposto de que a capa desempenha uma função sociocultural importante, pois constitui o primeiro momento de contacto com o manual. As capas dos manuais de História veiculam, explícita ou implicitamente, visões do mundo, princípios, estereótipos sociais, memórias e utopias, cuja leitura permite interpretações diversas, em função do contexto. Não sendo possível analisar todas as capas, este artigo estuda as dos manuais considerados prioritários para o ensino da História de Moçambique e outros que influenciaram, pela sua importância, a consciência pedagógica dos professores no período das principais transformações sociais do País. Metodologicamente, foram analisados os discursos veiculados pelas imagens, os títulos e o “layout”. Outros elementos considerados importantes foram a estrutura, o tema e as imagens. A análise crítico-interpretativa teve sempre que ver com a relação das capas não somente com o conteúdo dos livros, mas também com a realidade histórica das diferentes épocas a que os manuais fazem referência. Deste modo, este capítulo está estruturado em três partes: educação moçambicana; o relativismo espaço-temporal dos manuais de história e, finalmente, as implicações socioculturais das capas de manuais de história em Moçambique.

**Palavras-Chave:** Manual Escolar; História; Representações Sociais; Diversidade Cultural; Moçambique.

## Abstract

This study analyses the covers of history textbooks in Mozambique, published since independence until nowadays. We start from the assumption that the cover has an important sociocultural function because it constitutes the first moment

of contact with the textbook. The covers of the history textbooks convey, explicitly or implicitly, worldviews, principles, social stereotypes, memories, and utopias, whose reading allows for different interpretations, depending on the context. Since it is not possible to analyse all the covers, this article examines the textbooks considered a priority for the teaching of History of Mozambique and others that influenced, due to their importance, the pedagogical conscience of the teachers during the period of the main social transformations in the country. Methodologically, the discourses conveyed by the images, the titles and the layout were analysed. Other elements considered important in the study were the structure, the theme and the images. The critical-interpretative analysis always had to do with the relation of the covers not only with the content of the books but also with the historical reality of the different periods to which the textbooks refer. Thus, the study is structured in three parts: Mozambican education; the space-time relativism of the history textbooks, and finally the sociocultural implications of the covers of history manuals in Mozambique.

**Keywords:** Textbooks, History; Social Representations; Cultural Diversity; Mozambique.

## Introdução

O estudo das capas dos manuais de ensino da História em Moçambique reifica um debate sempre presente no processo da construção da nação e uma reflexão profunda sobre o seu contributo na valorização da identidade sócio-histórica. O artigo é feito no contexto do projeto *Memories, cultures and identities: how the past weights on the present-day intercultural relations in Mozambique and Portugal?* [“Memória, Culturas e Identidades: o passado e o presente das relações interculturais em Moçambique e Portugal”]. Este estudo surge como forma de apresentação pictográfica da história de Moçambique, contribuindo para a formação e construção de identidades e das memórias coletivas.

No entendimento de Ngoenha (1992), uma das lacunas do campo de educação social e de construção da nação prende-se com o ensino da história. A história ocupa um lugar relevante na sociedade, tornando-se fundamental aprofundar o conhecimento crítico dos acontecimentos históricos do país.

Com o presente estudo pretende-se analisar as representações socio-culturais veiculadas pelas capas de manuais de história em Moçambique e desenvolver uma crítica identitária sobre as imagens presentes nos manuais

de História de Moçambique. Para a sua efetivação considerou-se a leitura de diferentes artigos, obras e a análise das imagens das capas de livros de História de diferentes períodos.

Os manuais escolhidos são os seguintes: *O meu livro de História 4ª classe* (1985); *As massas fazem a história, 6ª classe* (1977); *A História da minha pátria* (1986); *História 6ª classe* (1987) e *História 12ª classe* (2008). Esta escolha deveu-se, por um lado, à estrutura de conteúdo que as capas representam do ponto de vista cultural, político e ideológico, por veicularem representações diversificadas do imaginário epopeico de personalidades e factos históricos dos moçambicanos nas diferentes fases da vida. Por outro lado, as imagens das capas problematizam a realidade social do ponto de vista da unidade ideológica construída ao longo do tempo, evidenciando a ideia de história política caracterizada por lutas simbólicas entre as diferentes etnias, que, de alguma forma, reivindicam reconhecimento das regiões. Esta reivindicação perdura desde o período colonial e foi-se agudizando no momento da formação do movimento armado que libertou o país da dominação portuguesa. A criação da União Democrática Nacional de Moçambique (UDENAMO), União Nacional Africana de Moçambique Independente (UNAMI) e da União Nacional Africana de Moçambique (MANU), nas diversas regiões de Moçambique, mostra até que ponto o conceito de unidade nacional é etnicizado.

Em *Lirismo e realismo em Terra Sonâmbula*, de Mia Couto, e Chuva Braba, de Manuel Lopes, Martins Mapera (2015) afirma que a ideia da unidade nacional atravessa três momentos essenciais no processo de construção da nação moçambicana: o primeiro diz respeito ao período da unificação dos movimentos nacionalistas em uma só frente de luta; o segundo momento é o período de edificação do Estado independente, momento em que foi notória uma tendência generalizada da desagregação dos laços costurados à guisa da frente do combate libertador e o terceiro momento ocorre a partir de 1992, quando os moçambicanos procuram consolidar a independência no pós-guerra. Nestes termos, o artigo apresenta e discute os conceitos-chave e analisa os discursos das narrativas imagéticas das capas dos livros de História de Moçambique.

### **Representações sociais e o Ensino da História**

Tendo em conta que o presente artigo analisa as representações sociais difundidas pelos manuais de História, é importante que o conceito seja visto à luz dos preceitos da filosofia histórico-sociológica. No entender de Cabecinhas (2009),

as representações sociais são concebidas como modalidade de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, contribuindo para a percepção de uma realidade comum a um determinado grupo. Neste contexto, o propósito deste estudo é compreender os manuais de História como base de consolidação do entendimento da realidade moçambicana.

As representações sociais constituem uma fonte de interpretação das relações socioculturais num espaço geográfico sobre os modos de vida, ideologias, culturas e o comportamento colectivo.

Cabecinhas (2009) entende que as representações intervêm em processos tão variados como a difusão e a assimilação de conhecimento, a construção de identidades pessoais e sociais, o comportamento intra e intergrupar, as ações de resistência e de mudança social. Desta feita, a representação social surge como estratégia de consolidação do entendimento das correntes ideológicas e da apropriação da realidade existencial.

As representações sociais são uma alternativa importante ao conhecimento da realidade sócio-histórica no contexto de construção das identidades nacionais. São muito escassos os estudos que comparem os manuais produzidos e usados nas escolas em diferentes fases da história de Moçambique. Alguns estudos anteriores fizeram análises exploratórias do conteúdo e das imagens nos manuais de história moçambicana, mas não se dedicaram às capas dos manuais (Cabecinhas & Laisse, 2021; Cabecinhas & Mapera, 2020; Jamal, 2019). Ora, é particularmente importante analisar as capas, pois são frequentemente usadas para captar a atenção dos leitores e para veicular a mensagem mais importante que se pretende transmitir (França & Cabecinhas, 2010; Cerqueira, Magalhães & Cabecinhas, 2014), daí a relevância deste estudo.

O conceito de capa foi desenvolvido por Chas, citado por Chevalier e Gheerbant (2010, p. 156), nos seguintes termos: “a capa pluvial, a romeira, a dos frades, a casula, isto é, todas as vestes circulares que têm uma abertura no topo evocam a cúpula, tenda, a cabana ou choça redonda com uma cobertura para fazer de chaminé”. Poder-se-á ver nestas vestes um “simbolismo ascensional e celeste”. Por exemplo, o sacerdote que veste uma capa ou casula “encontra-se ritualmente no centro do universo, identificado com o eixo do mundo, sendo a capa a lenda celeste, a cabeça no Além, onde se encontra Deus, de quem ele é o representante na terra”. A semiotização das capas dos manuais escolares decorre da leitura das imagens que mimetizam a realidade da época, mas também a semântica, os valores culturais e a identidade nacional.

**Capas de livros de história e manuais escolares em Moçambique**

Os conceitos de manual e de livro escolar têm sido entendidos de forma diversificada, dependendo dos contextos sociolinguísticos. Neste artigo usamos o conceito de manual escolar. O manual escolar é um instrumento didático, com conteúdos estruturados e usados no ambiente escolar, para fins educativos (e.g. Cabral, 2005) e outros fins que transcendem as instituições escolares. De facto, o manual escolar representa o mundo que os produz, a cultura em que se inserem e os interesses da sociedade, dos autores e destinatários, por isso, esse instrumento deve ser entendido como espaço de memória onde se concretiza o programa escolar e se veicula a cultura, as imagens e valores dominantes numa determinada época histórica (Benito, 2001).

De acordo com Jamal (2022), o manual escolar desempenha um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, que no ensino depende do objeto e da finalidade que lhe conferimos. Com efeito, o manual escolar deve ser entendido como objeto pedagógico, onde se reflete o processo de estruturação de conteúdos de ensino, todavia a sua importância reside na representação de valores políticos e ideológicos.

O manual escolar constitui o principal veículo transmissor de conhecimentos organizados a diversos grupos sociais, nos processos de ensino e aprendizagem (...) disponível para o acesso à cultura que nele está representada (Apple, 2002).

Na visão pedagógica, o manual escolar constitui o elo no processo de ensino-aprendizagem; cultura, ideologia e história de um povo. Magalhães (2011), citado por Jamal (2019, p. 35), considera o manual escolar, um instrumento aglutinador de valores transpedagógicos:

Na pedagogia tradicional, o manual escolar considerado portador de verdades, esteve sujeito aos planos curriculares, aos programas de ensino, ao teor das matérias, ao grau de desenvolvimento dos alunos, à função informativa e leitora no quadro de ensino. O manual escolar era encarado como um guia contendo as orientações metodológicas que deveriam ser rigidamente obedecidas e passivamente consumidas pelos alunos e professores. De facto, Magalhães refere que a escola era vista como o lugar ideal para moldar os princípios de virtude, de convivência social e de inculcação de valores morais e éticos. (Jamal, 2019, p. 35)

Não sendo preocupação deste estudo discutir os conceitos levantados sobre o manual escolar, a sua intencionalidade é insinuar uma reflexão sobre a

influência dos manuais de História, a partir da análise das representações socio-culturais veiculadas pelas capas.

A educação e a sociedade são duas realidades interdependentes. Enquanto a educação prepara o homem para viver na sociedade e atuar nela de forma eficaz e eficiente, “a sociedade é produto da educação investida pelo homem” (Hofisso, 1994, p. 9). A educação tem como fim último formar um cidadão íntegro na sociedade, porém, a sociedade, a cultura, são moldadas ou influenciadas pelos manuais escolares.

A capa surge com função eminentemente prática: a de proteger o miolo do livro e de expressar o foco de conteúdo a ser discutido. A sua posição privilegiada, como face visível do livro tornou manifesto o uso da capa para cumprir outras funções (Carvalho, 2008, p. 7), razão pela qual ela é elaborada em função dos interesses político-económicos e socioculturais.

A capa de livro apresenta um formato com características muito particulares no contexto do design gráfico, uma vez que reúne em si, um conjunto diversificado de funções. Vejamos o seguinte pensamento bastante interessante de Carvalho:

Surge como um mecanismo fundamentalmente prático, com o fim de proteger o miolo do livro, e que rapidamente ao longo da história acumula outros propósitos. A inclusão do título da obra e nome do autor permitiram que adquirisse também um papel informativo, ao passo que a decoração do espaço disponível passou a constituir uma forma de identificação e distinção do livro. Enquanto face visível do livro, a capa assume um papel privilegiado na comunicação com o público e, conseqüentemente, constitui um veículo privilegiado de promoção comercial. Comparativamente a outros formatos que lhe são próximos, como a capa de jornal ou de revista, a capa de livro tem uma maior longevidade e presença, fazendo com que muitas se tornem símbolos marcantes, associadas a um texto e a um período histórico. (Carvalho, 2008, p. 13)

A relação do público com o livro, enquanto objeto, foi historicamente palco de várias transformações, às quais o estatuto de capa também não foi imune. Face à modificação constante dos contextos sociais, económicos e tecnológicos, a capa foi sendo reinventada enquanto suporte da revelação identitária que se pretende aplicar.

Podemos encontrar diferenças significativas entre as capas que ultrapassam a aparência física do objeto e se encontram relacionadas com questões mais complexas como a alteração da função da capa e do valor do livro, numa perspectiva económica, política, social e cultural.

Para Gérard e Roegiers (1998), o manual escolar pode ser definido como “sendo um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficiência” (p. 19). Em Amoêda (2008), o manual escolar é conceitualizado como meio onde se encontram organizados e apresentados os conteúdos selecionados pelos programas curriculares nacionais. Por outro lado, o manual escolar surge para auxiliar aos professores e alunos, sendo, por essa razão, considerado o suporte de aprendizagem mais utilizado nas escolas e fonte de disseminação ideológica.

A dinâmica evolutiva dos conteúdos dos manuais levou a que fosse por muito tempo sacralizado. É essa sacralização que levou D’Costumes no livro *Do senso comum pedagógico à pedagogia científica* (2014), de Gaston Bachelard, a questionar o significado atribuído aos manuais na prática pedagógica escolar. A esse respeito, no mesmo escrito, considera que o manual ou livro é assumido como uma “bíblia”, ou seja, como um texto sagrado: tudo quanto vem escrito nele é assumido como verdade absoluta.

Os manuais de ensino têm como propósito formar o homem com ideologias e princípios que se pretendem num determinado período e contexto. É por meio desta, que as elites políticas se serviam e se servem das capas e manuais de livros, para insinuar e difundir uma certa ideologia. Considerando esse factor Santos e Maperia (2020, p. 126) definem dois domínios de produção do manual escolar: por um lado, “com base em objectivos gerais” e por outro, “com base em modelos de funcionamento pedagógico”.

Tendo em conta que o objeto de análise deste artigo incide sobre capas de manuais de história, é importante contextualizar o que se entende por capa. A capa, como um plano único, é o que envolve o miolo do livro, sendo constituída por três partes: a capa ou painel frontal, a lombada e a contracapa. Apesar de o termo designar estas três partes, fisicamente ligadas entre si, é também usado para falar apenas do painel frontal, o mais visível e importante dos três (Carvalho, 2008). Neste artigo, o conceito de capa refere-se ao painel frontal do livro, cuja semântica estrutura valores políticos e históricos da sociedade.

Autores que estudam as capas dos livros favorecem uma percepção simbólica e interpretativa, que ajuda a estabelecer uma relação natural entre o conteúdo e o leitor. Outros autores, porém, dão valor às capacidades publicitárias da capa, enfatizando o seu carácter decorativo ou as suas qualidades estéticas (cf. Carvalho, 2008, p. 24). Esta consideração é tão pertinente ao ponto de ser retomada por Cerqueira, Magalhães e Cabecinhas (2014).

Nas capas em análise, mistura-se entre texto e a representação imagética. Esta intertextualidade estética resulta do avanço tecnológico, que associa múltiplas variantes de produção de capas dos livros. No passado, a arte de produção de capas limitava-se às tecnologias menos complexas, caracterizadas apenas pela colocação de títulos nos livros. Atualmente, a tecnologia permite a montagem de imagens criativas e contextualizadas, associando o aspeto icónico e a semântica externa dos livros.

A litografia era o processo mais adequado à reprodução de imagem, enquanto a impressão com tipos de chumbo era o sistema mais adequado à composição e reprodução de texto. Portanto, foi graças à fotocomposição que se tornou possível a reprodução simultânea de imagem e a tipografia, libertando o texto dos constrangimentos impostos pela grelha rígida de composição com tipos de chumbo. O facto de as capas serem elaboradas em função do contexto social constitui razão fundamental para o estudo das representações sociais que elas veiculam.

### **Educação e Representação nos Manuais de História na História de Moçambique**

A educação em Moçambique é analisada tendo em conta dois grandes períodos históricos (colonial e pós-colonial). Nesta periodização, a estrutura das capas de livros de história e manuais escolares considerou os objetivos político-históricos de cada época.

No período da colonização, tencionava-se formar um “homem assimilado” (Machel, 1986), que se identificasse com a pátria portuguesa e defendesse a todo custo a bandeira e os símbolos portugueses. Inversamente, no pós-colonial, a preocupação passou a ser a de formar um “homem novo” (Machel, 1986), que valorizasse a história e a cultura moçambicana, levando ao pensamento da revolução completa e da independência total em relação à metrópole. A independência de Moçambique e a necessidade de construção do “homem novo” levaram e contribuíram para erodir a estética de produção de livros nos moldes concebidos pelo regime colonial.

Há uma variedade de definições para o fenómeno das representações sociais, segundo o foco no processo ou produto, e pluralidade de perspectivas de estudo. Segundo Jodelet (2001) a representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático (Jodelet, 2001), que contribui para a construção de uma realidade comum de um dado grupo social.



No caso das capas de livros de história e manuais escolares, a representação tem um foco ideológico: criar um fio de pensamento comum.

### **Construção de manuais escolares no período colonial**

Apesar de o estudo incidir sobre as representações gráficas e icónicas das capas de manuais escolares da disciplina de história, é importante perceber a evolução histórica da construção de capas de história em Moçambique.

Os colonialistas em geral desprezavam e repudiavam a cultura e educação africanas tradicionais. Atacaram-na, instituindo completamente fora do contexto uma versão do seu próprio sistema de educação, que iria desenraizar o africano do seu passado e forçá-lo a adaptar-se à sociedade colonial. O ensino dos africanos tinha dois objectivos: formar elementos da população que actuariam como intermediários entre o Estado colonial e as massas; e inculcar uma atitude de servismo nos africanos educados. (Mondlane, 1995, p. 56)

Como se nota, no período colonial, o ensino dos africanos tinha como objectivo formar interlocutores com o Estado português e ensinar homens submissos. Este tipo de educação exigia a produção de conteúdos didácticos específicos e as capas dos livros escolares ajudaram a veicular essa política discriminatória.

No caso de Moçambique, os conteúdos dos livros escolares de História e Geografia centralizavam a cultura portuguesa; a História e a Geografia moçambicanas eram totalmente ignoradas. As matérias principais consistiam no ensino da língua portuguesa, geografia das descobertas e conquistas portuguesas, moral cristã, trabalhos manuais e agricultura.

### **A presença ideológica nos manuais e capas de história no pós-colonial**

O conhecimento histórico apesar de ser cumulativo e, portanto, poder ser visto numa determinada perspectiva como possuindo uma quase vida própria, é principalmente fruto da investigação feita por indivíduos integrados num determinado contexto social, cultural e político, com uma consciência histórica, detentores de valores que, de algum modo, condicionam a produção desse mesmo conhecimento histórico.

Mas quando a história é feita a partir de um projeto proveniente das esferas do poder, ultrapassa o relativismo científico ou impossibilidade de neutralidade

admissível e conduz à noção de verdade, colocando em questão a cientificidade da história (cf. Litsure, 2011, p. 3).

Embora Litsure disserte numa determinada perspectiva da historiografia moçambicana, mostra que a narrativa política pós-colonial passou a fazer parte da ornamentação histórica moçambicana. Nesta tendência, os manuais e as capas de livros de história passam a ostentar a mesma ideologia política, inculcando nos moçambicanos a noção e respeito pelos heróis libertadores.

A relação do público leitor com o livro foi historicamente objeto de transformações profundas, incluindo a concepção social do estatuto da capa. No princípio, o livro era um objeto raro e de grande valor, quer em termos técnicos (a produção manual e uso de materiais exóticos), quer em termos sociais, por ser um produto de transmissão de conhecimento e de valor sentimental. As primeiras capas eram executadas a pedido do dono do livro e constituíam um reflexo de gosto pessoal. A sua posição social manifestava-se diretamente no nível de cuidado na concepção da capa, recorrendo na sua execução a combinações de várias técnicas e ao uso de materiais preciosos (Carvalho, 2008, p.13).

Neste contexto, compreende-se que a capa do manual de história possa refletir as aspirações dos seus autores, tendo em conta os seus pontos de vista sobre um fenómeno social, influenciados pelo contexto a que se encontra sujeito.

### **A relação entre a sociedade e capa de manual escolar**

A década de 1960 é marcada por diversas mudanças culturais, quando as pessoas se tornaram mais informadas, abertas às novidades, como defendeu Chico (2006 citado em Sehn, 2012, p.3). O setor editorial precisava dar uma resposta a esses consumidores e foi nas capas que se canalizou essa atenção especial, porque, como foi explicado acima, as capas dos manuais têm uma função apelativa e comunicativa, sendo capazes de comunicar informações de relevância social ou retratar em parte os conteúdos dos livros. Importa referir que as capas de manuais escolares, num contexto específico como o moçambicano, onde, grande parte da população até ao período de 1960 não estava alfabetizada, tenderam a interpretar os desafios e as oportunidades nacionais a partir das capas dos manuais escolares, mesmo sem conhecerem necessariamente o conteúdo abordado internamente.

Para Carvalho (2008), a modificação dos meios de produção e das ferramentas disponíveis ao longo do tempo é responsável não apenas pela alteração do aspeto do livro, mas também pela alteração da relação entre este e o público.

Enquanto objeto produzido manualmente, o livro surge na sociedade como inédito para um público-alvo restrito. A industrialização e consequente mecanização do processo de produção permitem generalizar o acesso do público ao livro. Contudo, não deixou de implicar uma forte carga simbólica que se manifesta particularmente na abordagem gráfica da capa.

Ora, com a disponibilização do livro para um público cada vez mais diversificado, muitos foram aqueles que de certa forma contactaram com os manuais escolares, em específico, os de história, compartilhando dessa forma, os imperativos que deviam ser incorporados na memória e na consciência histórica nacional. Portanto, a massificação do livro permitiu difundir em escala alargada os objectivos e os ditames que deveriam orientar a construção de uma consciência nacional.

### **A representação da cultura numa capa de manual escolar**

A história cultural, tal como se desenvolveu no quadro de uma renovação historiográfica, a partir dos anos 80 do século XX, implementou novas temáticas de investigação e transformou em objeto de estudo aspetos até aí secundarizados. O manual escolar passou a surgir de forma recorrente como referência do saber/conhecimento de determinada época e como objeto de análise complexo e multifatorial (Alves, 2014).

Os manuais escolares, constituindo o principal recurso pedagógico utilizado nas salas de aula, jogam um papel importante na determinação dos “cânones de verdade” (Jamal, 2019). Eles definem e condicionam o conhecimento de uma determinada época e são reflexo das condicionantes políticas, económicas e culturais de um determinado país. Os seus conteúdos ajudam-nos também a conhecer as visões de uma determinada sociedade sobre múltiplas questões, desde a religião ao tratamento do género; o escravagismo ao eurocentrismo histórico.

### **O meu livro de história: *história 4ª Classe***

Na capa do livro *História da 4ª classe* (1997) está patente a imagem de Samora Machel (primeiro presidente da República de Moçambique) e Eduardo Mondlane (primeiro presidente da FRELIMO), figuras representativas da guerra de libertação nacional. Eduardo Mondlane é o mentor do conceito da unidade nacional. E Samora Machel, progressista e continuador da guerra após a morte de Eduardo Mondlane. Os dois encontram-se sentados na mata, nas zonas libertadas a

dialogar, possivelmente, sobre estratégias de guerra. A imagem na capa mostra características do contexto da guerra, trajados rigorosamente como militares e empunhando armas.

A ideologia socialista estava patente na economia, nos currícula educacionais, na cultura, na história. A capa evidencia a informação da República Popular de Moçambique, demonstrando que a política socialista devia ser a estratégia para ensinar a história de Moçambique.

### **As massas fazem a história: pequeno Manual de história 6ª classe – 1º período**

*As massas fazem a história: pequeno manual de história* (1977) é o título timbrado na capa de um manual de História que representa o período socialista. A capa ilustrada é de pessoas abraçadas à palavra “história”, num movimento característico de operários e camponeses que constroem a história com o trabalho e dedicação próprios de uma sociedade que se reinventa de uma situação de miséria e de exploração seculares. Samora Machel lutava pela unidade nacional, sem ter em conta a realidade étnica e a diversidade cultural que caracteriza o povo moçambicano. A construção da História de Moçambique foi, dessa forma, restritiva, seletiva e discriminatória. A educação e o processo pedagógico obedeciam a uma linha ideológica que favorecia a história política dos fazedores da luta anti-colonial.

A história era feita por um grupo e deveria favorecer esse grupo, então as massas deveriam pensar que estão inclusas nesse grupo e nessa história. Portanto, a capa ilustra que a história somente devia ser feita pelos operários através de transformação social baseada no trabalho. A capa evidencia os sacrifícios por que passou o povo moçambicano.

### ***História da minha Pátria***

A capa do manual “A história da minha pátria” (1986) é constituída por uma diversidade de cores identificadoras de um contexto de diversidade cultural encabeçada por Eduardo Mondlane, em redor de quem avultam personalidades militares. Este manual é escrito e difundido no contexto da formação do “homem novo”, como um mecanismo de difusão junto dos jovens de um discurso patriótico. Todo o jovem deveria sentir-se moçambicano, responsável pelo país e culpado quando algo de errado (guerras, tribalismos, revoluções),

assolava o país. Na capa, Eduardo Mondlane surge como ícone aglutinador do patriotismo, tornando-se figura importante da história de Moçambique capaz de reinventar a pátria moçambicana. Além de se concentrar em assuntos históricos de Moçambique, o manual escolar tratou de forma privilegiada a biografia do Primeiro Presidente da Frente de Libertação de Moçambique, Eduardo Chivambo Mondlane. Neste contexto, o conhecimento sobre a figura de Eduardo Mondlane a partir de capa do manual escolar de história, subverte, de alguma forma, o sentido da construção de símbolos aceites numa sociedade fracionada e flagelada pelas diversidades étnica e cultural. Na capa, é usada a cor verde, mostrando-se desta forma a ideia da sustentabilidade que o país apresenta, pois, a cor verde para os moçambicanos significa a produção agrícola que é a base económica de grande parte da população desde os mais idos tempos.

### ***História 6ª classe***

Na capa do manual *História 6.ª classe* (1987) vem retratada a imagem de um homem vestido de pele de animal, empunhando um escudo e uma lança. Ao lado, vê-se a imagem de um pássaro. Em algumas sociedades, esta imagem é associada ao poder político, administrativo e militar. Por outro lado, a capa evidencia a atividade económica de um povo baseada na arte. A imagem do pássaro é uma obra de arte, para além de significados simbólicos da moçambicanidade, representa a estética e o belo.

### ***História 12ª Classe***

Na capa deste manual escolar, estão sequenciadas as imagens de três presidentes moçambicanos, nomeadamente Filipe Jacinto Nyusi – atual presidente da República e dois ex-presidentes: Armando Emílio Guebuza e Joaquim Alberto Chissano. A intencionalidade dessa colocação tem que ver com a necessidade de representar os heróis nacionais através dos líderes que contribuíram na edificação de Estado – Nação, desenvolvimento social, político e cultural. Para além dessas figuras, a imagem da capa apresenta a bandeira de Moçambique e o escudo bem visível como instrumentos que simbolizam a soberania nacional. A presença no escudo de enxada, arma, e da roda dentária mostra que, um lado, a independência proveio da luta armada e o desenvolvimento, do trabalho, da educação e a formação do “homem novo”, segundo o pensamento de Samora Machel – Antigo Presidente da República Popular de Moçambique. A capa deixa transparecer a

ideia de que a história de Moçambique deve-se ocupar de questões contemporâneas, considerando os princípios de respeito aos presidentes (símbolo nacional) e ao trajeto que se construiu desde a independência até aos dias atuais.

A capa denuncia que o programa de ensino secundário moçambicano está centrado na educação patriótica para a participação de todos no processo de desenvolvimento do país. Por outro lado, representa o juramento à nação, pois as suas imagens estão inseridas no meio da Bandeira nacional.

### **Considerações finais**

A produção do conhecimento histórico e o seu ensino nos primeiros anos de independência de Moçambique foram fortemente influenciados por narrativas políticas nacionalistas, assentes nos valores do socialismo em que o povo era confundido com as massas (e.g. Borges, 2013; Castiano, 2019; Jamal, 2019; Meneses, 2011). Esta situação fez com que o discurso político tivesse maior protagonismo na formação da consciência histórica dos estudantes em relação ao próprio conhecimento histórico, situação que ainda se prolonga até aos nossos dias, embora comecem a abrandar, e surjam, de alguma forma, “ventos de mudança” na historiografia moçambicana. As capas e manuais de história têm uma forte participação na formação e na consciencialização sobre a construção da memória coletiva, dos mitos fundacionais do Estado moçambicano, da liberdade e da paz.

As capas de manuais de ensino de história em Moçambique, que foram objecto de análise neste artigo, colocam em debate a planificação curricular no que diz respeito ao ensino de História de Moçambique, tendo em conta a necessidade de inclusão social e territorial de um país com uma extensão enorme e com uma diversidade étnico-linguística e cultural rica.

### **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

- ALVES, L. A. M.; BABO, A.; BLARD, L.; LAUREL, M. H. A.; COSTE, D.; DUARTE, S.; BASCUÑANA, J.F. G.; LUPETTI, M.; MARQUES F. C.; OUTEIRINHO, F.; DESVAUX, A. P.; ROMEO, R. P. D. L.; & SALEMA, M. J. (2014). *Dos autores de manuais aos métodos de ensino das línguas e literaturas estrangeiras em Portugal (1800-1910)*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- AMOÊDA, S. MARTINS, H., & VASCONCELOS, C. (2008). *Análise científico-didática de manuais escolares: um estudo na temática da tectónica de placas*. 9 Linhas.
- APPLE, M. (2002). *Manuais escolares e trabalho docente: Uma economia política de relações de classe e de género na educação*. Didáctica editora.
- BARCA, A. D. (1997). *O Meu Livro de História: História 4ª Classe*. Editora Escolar.
- CABECINHAS, R. (2009). Investigar representações sociais: metodologias e níveis de análise. In Baptista, M.M. (ed.) *Cultura: Metodologias e Investigação* (pp.51-66). Ver o Verso Edições.
- CABECINHAS, R. & MAPERA, M. (2020). Decolonising images? The Liberation Script in Mozambican history textbooks. *Yesterday & Today*, 24, 1-27. <http://dx.doi.org/10.17159/2223-0386/2020/n24a1>.
- 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>.
- CABRAL, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Texto Editores.
- CARVALHO, A. (2015). *Discurso mediático e sociedade: Repensar a Análise Crítica do Discurso*. EID&A – *Revista Electrónica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 9, 175–199.
- CARVALHO, A. I. (2008). *A capa de livro: o objecto, o contexto, o processo*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto. Faculdade de Belas Artes.
- CASTIANO, J. P. (2019). Os tempos da Educação em Moçambique. In J.P. Castiano, R. Raboco, D. P. Pereira, S. Muianga, & M. J. Morais (eds.) *Moçambique Neoliberal. Perspectivas críticas teóricas e da práxis* (pp. 275-279). Ethale Publishing & Editora Educar.
- CASTIANO, J. P. & NGOENHA, S. (2013). *A longa Marcha “duma educação para todos” em Moçambique*. 3ª edi. Longman Moçambique. Imprensa Universitária.
- CERQUEIRA, C., MAGALHÃES, S. I., & CABECINHAS, R. (2014). “Questões de género nas revistas generalistas de informação em Portugal: Cruzamentos temáticos na *Sábado e Visão*”. *Calidoscópio*, 12, 12(2), 168-179. <https://doi.org/10.4013/cld.2014.122.05>.
- CHEVALIER, J. e GHEERBRANT, A. (2010). *Dicionário dos símbolos*. 2ª. Ed. Teorema.
- D’COSTUMES, G. (2014). *Do Senso Comum Pedagógico à Pedagogia Científica de Gaston Bachelard*. Educar.
- FRANÇA, R., & CABECINHAS, R. (2010). ‘A cor da esperança’: as representações de Nelson Mandela na revista *Veja*. *Observatorio (OBS\*) Journal*, 4(1), 289-322. <http://hdl.handle.net/1822/11742>

- GÉRARD, F. R. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto Editora.
- HOFISSO, N. S. (1994). *O Ensino da história e as suas implicações ideológicas e socio-culturais em Moçambique*. Monografia de Licenciatura. Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras, Moçambique.
- ITANQUE, S. T. & Subuhana, C. (2018). *Educação pós-independência em Moçambique*. Revista África e Africanidades, 26. [www.africaeaficanidades.com.br](http://www.africaeaficanidades.com.br). Acesso em 20 de janeiro de 2021.
- JAMAL, C. M. (2022). Ensino da História e a construção de identidade nacional no período após a independência em Moçambique. . In M. L. Martins, A. Balbé, I. Macedo & E. Mabasso (2022). *Portugal e Moçambique – Travessias identitárias e imaginários do passado e do presente*. (pp. 153-172). Humus.
- JAMAL, C. M. (2019). *Representações do Colonialismo nos Manuais Escolares de Historiado 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral no Período Pós-independência em Moçambique*. [Tese de Doutoramento ], Universidade do Minho.
- JC-MAPERÁ, M. (2015). *Realismo e lirismo em Terra Sonâmbula, de Mia Couto, e Chuva Braba, de Manuel Lopes*. CMD Edições.
- JODELET, D. (2001). “Representações sociais: um domínio em expansão”. In D. Jodelet (Ed.). *As representações sociais* (pp. 17-44). UERJ.
- LITSURE, H. (2011). *O ensino de história e o discurso político nacionalista na formação da consciência histórica*. <http://henrique81.blogspot.com/>.
- MINISTÉRIO da Educação e Cultura (1987) 6ª Classe. *História*. Ministério da Educação e cultura. INDE.
- MINISTÉRIO da Educação/MINED. (1977). *6ª Classe: As Massas fazem a História. 1º Período. 1975-1976*. Ministério da Educação e cultura. INDE.
- MONDLANE, E. (1995). *Lutar por Moçambique*. Coleção nosso chão. Escolar Editora.
- MUSSA, C. (2008). H12 História 12 Classe. Texto Editores, Lda.
- NEGRÃO, J. (1986). *A História da minha pátria - 5ª classe*. Ministério da Educação e cultura. INDE.
- NGOENHA, S. (1992). *Por Uma Dimensão Moçambicana da Consciência Histórica*. Edições Salesianas.
- SANTOS, N. R. dos., JC-MAPERÁ, M. (2020). *Didática de leitura e escrita*. Editora Fundza e Universidade Zambeze.
- SEHN, M. (2012). A capa do livro como instrumento de escolha para o mundo da leitura. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In C. A. Santos (Org.). *Anais XI Seminário de História da Arte do Centro de Artes da UFPEL*, 11.



## Nota biográfica dos autores

### Armindo Armando

Doutorando em Língua, Cultura e Sociedade pela Universidade Zambeze e investigador do Projeto Cultures Past & Present, pelo Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho – Portugal. Mestre em Ciências Políticas e Relações Internacionais com especialidade em Resolução de Conflitos e Diplomacia, licenciado em Ensino de Filosofia com habilitações em Ensino de História. É docente Universitário, é membro-colaborador de Investigação no Centro de Estudos Globais (CEG) da Universidade Aberta de Portugal, Rede Galabra – Universidade Santiago de Compostela – Galiza, Espanha e do grupo de pesquisa sobre Aprendizagem e Cultura Organizacional na contemporaneidade: narrativas dialógicas emancipatórias do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq – Brasil.

Email: armandoarmindo21@gmail.com

### José Martins Mapera

Professor Associado da Universidade Licungo. Investigador do Projeto Cultures Past & Present pelo Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho – Portugal. Membro do Conselho Editorial da Editora Pangeia, Brasil. Doutor em Estudos Culturais pela Universidade de Aveiro/Minho, em 2014. Antigo director da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades da Universidade Zambeze. Autor do Projecto de Doutoramento em Língua, Cultura e Sociedade, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanidades, da UniZambeze. Professor de diversas disciplinas nos cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento. Autor de artigos, capítulos e livros, com participação colectiva e individual. Comunicador em eventos científicos ao nível nacional e internacional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7476-2986>

Email: jose.mapera@ua.pt



# Ensino da História e a construção de identidade nacional no período após a independência em Moçambique

CASSIMO JAMAL

## Resumo:

Este artigo analisa a pertinência de inclusão da disciplina de História no Currículo de ensino em Moçambique pós-independência. A análise visa compreender a sua contribuição para a (re)construção da identidade nacional. Para o efeito, apresentam-se os sistemas educativos implantados desde 1975, passando pela implementação das Leis 4/83; 6/92, desaguando na revisão de 2004/8 dos Sistemas Nacionais de Educação. A metodologia teve como base de orientação a pesquisa bibliográfica e documental. Constatou-se que a História nacional tem sido reescrita, modificada e elaborada em função dos contextos políticos vividos e das mudanças ocorridas ao longo deste período. Assim, desde 1975 à atualidade, a História tem vindo a cumprir papéis diferenciados, desde a fixação de valores e normas sociais, à construção da unidade nacional, à promoção de atitudes de solidariedade, (in)tolerância e o “respeito” pelas diferenças.

**Palavras-chave:** Ensino de História; identidade nacional; Sistema de educação; Currículo.

## Abstract:

This article analyses the pertinence of the inclusion of History in the Education Curriculum of post-independence Mozambique. The analysis aims at understanding its contribution to the (re)construction of the national identity. For this purpose, the educational systems implemented since 1975 are presented, passing through the implementation of Laws 4/83 and 6/92, ending with the revision of 2004/8 of the National Education Systems. The methodology was based on bibliographic and documentary research. It was found that the national history has been rewritten, modified and elaborated according to the political contexts experienced and the changes that have occurred throughout this period.

Thus, from 1975 to the present day, History has been fulfilling different roles, from the establishment of values and social norms and the construction of national unity to the promotion of attitudes of solidarity, (in)tolerance and “respect” for differences.

**Keywords:** History teaching; national identity; Education system;Curriculum.

## Introdução

Moçambique foi colónia portuguesa até 1975. Durante este período vigorou um sistema de ensino com duas modalidades: um virado para os “assimilados”, constituído por europeus e alguns africanos que haviam assimilado a cultura europeia e outro para os “indígenas”, constituindo o grosso da população das colónias. O ensino para indígenas visava habilitá-los na aprendizagem da língua, da cultura, da grandeza e proeza histórica da nação colonizadora. Por isso, os conteúdos ministrados nas colónias davam ênfase à História e Geografia de Portugal (HGP), em detrimento dos conteúdos de interesse dos africanos. Esta política teve implicações diretas para as colónias, tendo contribuído para o silenciamento do seu passado, das suas tradições e saberes (Mallinda, 2001).

Depois de alcançar a independência em 1975 e face ao deficiente sistema de ensino herdado do colonialismo, o governo emergente iniciou uma longa marcha de organização e reestruturação da educação, com dupla finalidade. A primeira, para conferir dignidade à educação nacional através da aprendizagem de conteúdos africanos capazes de contribuir para o desenvolvimento local. A segunda finalidade visava a formação política e ideológica dos alunos, munindo-os de conhecimentos que lhes permitissem compreender as razões da luta contra o sistema colonial.

De facto, para a Frelimo, a educação era vista como instrumento de libertação e de desenvolvimento. Uma educação que possibilitasse o surgimento de uma nova sociedade “marxista leninista” por meio da desconstrução das ideologias coloniais ainda prevalentes no seio das populações. Nesta visão foram retiradas as disciplinas de História e Geografia de Portugal, de Religião e Moral e substituídas por História e Geografia de Moçambique e da África, assim como pela disciplina de Educação política. A introdução destas disciplinas era vista como uma mais valia para a nova sociedade em construção pois, o ensino de memórias do passado permitiria o resgate das experiências das gerações passadas de forma a construir o presente. No caso da sociedade moçambicana ora em

construção ajudaria a entender as necessidades e a importância da luta armada, assim como a necessidade da reconstrução da nação moçambicana, cimentada na base da unidade nacional e no patriotismo. Na verdade, um dos grandes desafios que o governo instituído em Moçambique logo após a independência enfrentou foi sem dúvidas a prevalência de grupos etnolinguísticos variados, em que as pessoas eram mais regionalistas e tribalistas, o que criava obstáculo ao projeto de construção de unidade nacional.

É nesta perspectiva que se desenvolveu esta investigação para analisar as razões de inclusão da História no Currículo nacional de ensino no período pós-independência em Moçambique e qual foi e tem sido o papel desta, na reconstrução da identidade, numa sociedade pluralista de valores político-ideológicos, étnico-culturais e acima de tudo, uma sociedade globalizada.

Julga-se pertinente analisar esta temática de forma a compreender o processo de construção histórico nacional pois, em qualquer parte do mundo a disciplina de História tem vindo a desempenhar funções complexas e diversificadas tanto ao serviço das sociedades, quanto dos poderes religiosos assim como das políticas e ideologias em cada contexto. Por isso, investigar o lugar da História no ensino pode ajudar a clarificar os seus objetivos, tipo de sociedade que se pretendia formar e conseqüentemente que consciência histórica e ideológica a ela se relacionava.

Para a Frelimo, a educação constituía um veículo de formação e de transmissão de valores conducentes à reconstrução da identidade nacional. Uma identidade que na sua visão deveria ser edificada sob dois prismas, um *modernista* e outro, *antitradicionalista*, que ao mesmo tempo, se opunha aos ideais do colonialismo e à tradição, pois, a visão dominante era a de que a tradição representava um obstáculo ao processo de descolonização mental e do desenvolvimento da ciência (Cabaço, 2007). Pautou-se por uma educação cujo objetivo era a formação do “Homem novo<sup>1</sup>”, um Homem dotado de uma nova pedagogia e de valores da moçambicanidade (e.g. Cabaço, 2007; Mazula, 1995).

Medidas semelhantes resultaram no reforço da identidade nacional por meio da integração da disciplina de Educação política. Pretendia-se com esta disciplina, formar cidadãos mobilizados político-ideologicamente e capazes de

---

1 Termo usado para designar uma sociedade que se pretendia formar, baseada nos princípios universais do marxismo-leninismo, orientada para consolidar o poder do povo. Para o caso moçambicano a Frelimo sonhava formar um ser imaginário e perfeito, munido de inúmeros valores de unidade nacional, de patriotismo, de responsabilidade, tecnocrata e visionário, capaz de promover o desenvolvimento.

rejeitar os valores difundidos pelo sistema colonial e ao mesmo tempo, ressaltar os valores que passariam a orientar a sociedade moçambicana.

No contexto destas políticas, em julho de 1975 era anunciada a nacionalização da educação pelo Estado. Esta medida não significava por parte do governo a existência de condições para a gestão das escolas, mas, uma ambição cuja finalidade passava pelo controlo, centralização e planificação da educação.

Definidos os objetivos da educação e traçadas as linhas de orientação, o governo emergente iniciou um conjunto de reformas recorrendo a experiências de modelos de educação implementados pela Frelimo nas zonas libertadas<sup>2</sup>, durante o decurso da luta armada de libertação nacional. A estrutura organizativa e a composição curricular dessa educação eram consideradas pela Frelimo um modelo ideal por duas razões, a saber: a instrução de jovens nas zonas libertadas poderia agregar mais valor à luta armada, munindo os jovens militantes de conhecimentos sólidos que lhes permitissem compreender as razões da luta por si empreendida, por um lado e, por outro, a educação, também poderia assegurar a implementação das estratégias futuras de luta contra o subdesenvolvimento do país, já que a escassez de quadros constituía um entrave. No entender de Cabaço (2007), a educação nas zonas libertadas tinha duas finalidades, uma para dar impulso à luta armada e a outra, para resgatar a identidade nacional deformada pela colonização. Portanto, foi nestas zonas libertadas que se ensaiaram as primeiras tentativas de uma educação “exclusivamente moçambicana”, sem ligação com as ideologias coloniais.

Desde a independência Nacional, em 1975, até à atualidade o sistema de educação estruturou-se basicamente em dois períodos, subdivididos em dois subperíodos cada. O primeiro período parte da independência em 1975 até à alteração da lei do Sistema Nacional de Educação (SNE) em 1992. Este apresenta como primeiro subperíodo, da reforma curricular de 1977 à aprovação da Lei n.º 4/83 do Sistema Nacional de educação; o segundo subperíodo parte da mesma lei até à sua alteração em 1992. Por seu turno, o segundo período inicia com a aprovação da Lei n.º 6/92 do Sistema Nacional de Educação até à atualidade. Por sua vez, apresenta os seguintes subperíodos: da Lei n.º 6/92 à revisão curricular de 2004 — 2008 e passando dessa revisão à aprovação da Lei 18/2018.

---

2 Entende-se por zonas libertadas, aquelas em que ao longo do decurso da luta iam-se conquistando, libertando a favor da Frelimo. O que dava valor às zonas libertadas não era o seu desenvolvimento físico e territorial, mas o facto de elas serem a configuração de um campo da historicidade que ia delineando a moçambicanidade, a personalidade do povo (Mazula,1995).

### **O Ensino da História no período após a independência em Moçambique**

Em quase todos os países o ensino da História tem-se justificado, ora pelo seu carácter cívico e sociopolítico (Proença, 1989; Santos, 2000), ora pelo carácter de transmissão e fixação de normas e condutas (Roegiers e De Tekele, 2004) ou ainda, como instrumento de luta contra a manipulação histórica do passado pelas elites (Lee, 2008; Rusen, 2001).

Talvez esta justificação esteja relacionada com o facto de a História representar um campo privilegiado de interação entre “o conhecimento do homem e da sociedade na multiplicidade de suas dimensões e no constante dialogar entre o passado e presente, o individual e coletivo, o particular e universal” (Morais, 2008, p. 241). Por isso, pretende-se com este estudo analisar o papel da História para a reconstrução da identidade nacional no período após a independência em Moçambique.

### **Da independência em 1975 até à alteração da lei do Sistema Nacional de Educação em 1992.**

O período em análise comporta dois subperíodos: da reforma curricular de 1977 à aprovação da Lei n.º 4/83 do Sistema Nacional de educação e, da mesma lei até à sua alteração em 1992.

Depois da independência nacional em 1975, face à precariedade das condições de educação, de infraestruturas educativas e de recursos humanos qualificados herdados do sistema colonial, o governo emergente empreendeu reformas tendentes a organizar e conferir à educação novos valores. Para alcançar estes objetivos a Frelimo contou com as experiências organizativas adotadas nas escolas das zonas libertadas. Destaca-se que nos finais de 1967 a Frelimo controlava e administrava grande parte das províncias de Cabo delgado e Niassa, em locais abandonados pelo regime colonial. Ainda, logo após a independência, ocorreram acontecimentos que marcaram o rumo da educação, desde a nacionalização da educação, a definição da linha ideológica que passaria a orientar a educação (III Congresso da Frelimo), a realização de seminários da Beira e de Ribáue. De facto, Mazula (1995) enfatiza o Seminário da Beira e a política de nacionalização empreendida pelo Governo como elementos determinantes do modelo curricular que veio a ser implementado depois da independência. Este modelo consistiu na substituição de conteúdos coloniais, que eram contrários à ideologia da Frelimo por outros que respondessem ao compromisso de introdução de uma educação ao serviço das massas, de forma a permitir o resgate dos valores marxistas leninistas defendidos pelo sistema.

Destaca-se ainda, a Reunião Nacional de Ribaué em 1977, a qual reuniu professores de História com a finalidade de definir os objetivos de ensino desta disciplina no sistema educacional. Neste seminário, ficou vincado que a finalidade da disciplina de História era a de desconstruir o pensamento colonial ainda prevalecente, de forma a construir uma nova mentalidade científica. Por isso, o objetivo central do ensino da disciplina de História era “levar os alunos a compreender o papel fundamental das massas no processo de transformação da sociedade” (MEC, 1977b, s/p). Como resultado das orientações do III Congresso da Frelimo e do Seminário de Ribaué foram revistos em 1977 os programas de ensino introduzidos em 1975, dando origem ao “programa intermédio”, de utilização obrigatória em todas as escolas do país, que deveria vigorar até à implementação do Sistema Nacional de Educação em 1983.

Quanto à política de formação de professores de História fica evidente que com a política de centralização da educação, o Estado chamou a si próprio a responsabilidade de controlo na definição de políticas e na formação de professores. Por isso, os programas surgidos em 1977 enfatizam a formação política e ideológica “marxista-leninista” cujo objetivo era enquadrar o contexto de luta de libertação nacional, como condição para a reconstrução da unidade nacional que se almejava.

Segundo Mazula (1995), com a realização do III Congresso da Frelimo em 1977, muitos problemas foram constatados, entre os quais o elevado índice de analfabetismo em cerca de 93%, que constituía um entrave para o desenvolvimento; a prevalência de mentalidade colonial no seio de grande parte da população e a diversidade cultural, em que a população se identificava na base da sua tribo, língua, região, entre outros, constituindo um obstáculo para a construção da unidade nacional. A contestação destes problemas conduziu ao surgimento de novas exigências de formação baseada em novos valores, resultantes do marxismo-leninismo, que o terceiro congresso acabara de adotar.

Foi assim que a 23 de março de 1983 foi promulgada a Lei n.º 4/83 que aprova o Sistema Nacional de Educação (SNE), cujo objetivo central era a formação do “Homem novo”. Deste modo, pela primeira vez na História de Moçambique surgia um sistema de educação que rompia em definitivo com as ideologias coloniais.

### **Da Lei n.º 4/83 do Sistema Nacional de Educação à Lei n.º 6/92**

A introdução da Lei n.º 4/83 do Sistema Nacional de Educação marcou uma nova era de conceção curricular, pois a educação passou a ser organizada, estruturada e controlada segundo a visão da Frelimo, que na altura funcionava como



Partido-Estado. Nesta vertente o modelo de educação implantado era contestatório tanto ao sistema de educação colonial, quanto ao modelo tradicional. Na verdade, para a Frelimo, o combate ao sistema colonial e aos valores da tradição era fundamental para garantir a criação de uma nova sociedade baseada nos princípios universais do marxismo-leninismo, orientada para consolidar o poder do povo na promoção do desenvolvimento. Nesta visão, a educação passou a ser desenhada com a finalidade de formar homens imaginários e perfeitos, com forte domínio técnico-científico, que sonham com uma sociedade igualitária.

A formação do “Homem novo” e a sua preparação político-ideológica contavam com os préstimos da disciplina de História (Maximiano & Assis, 1991). A ideia principal que a Frelimo pretendia veicular através do ensino da História era a de transmitir a ideia segundo a qual a luta armada constituiu “a expressão mais alta de negação e rutura com o colonialismo” (Lei n.º 4/83).

Com esta ideia, a Frelimo pretendia formar um Homem com tripla identidade. A primeira, com vista a promover no aluno a consciência nacional através da negação do colonialismo e de todas as suas formas de atuação. A segunda forma visava garantir uma formação profissional técnico-científica capaz de promover o desenvolvimento e, a terceira, que a sua formação promova valores e ideias de libertação, do patriotismo e da unidade nacional. Tratava-se por outras palavras, de construção da identidade nacional através do ensino da História da luta de libertação colonial.

Neste período, o ensino de História iniciava no nível primário do primeiro grau (4ª classe) com maior ênfase para a História da pátria. A abordagem histórica dos conteúdos era feita de acordo com a linha ideológica da Frelimo com duas finalidades. Uma para denunciar o colonialismo como a causa de todos os males e a outra finalidade, para despertar o sentimento de ódio que por sua vez levaria à criação da identidade através de reconhecimento dos heróis proclamados pela Frelimo e libertadores da pátria. As principais temáticas abordadas estavam vinculadas com esse compromisso de formação de um Homem livre das mentalidades coloniais, que deplora o colonialismo e suas ações, mas que encontre uma razão para a libertação e desenvolvimento de uma nação sólida e próspera.

### **Da Lei n.º 6/92 à Revisão Curricular de 2004/8**

No contexto da implementação de educação à luz da Lei n.º 4/83, o Governo moçambicano enfrentou vários problemas que determinaram o incumprimento efetivo dos seus objetivos. Trata-se da crise do socialismo no mundo, aliado às

crises internas decorrentes tanto da queda da economia, nos finais dos anos oitenta, associada ao recrudescimento da guerra civil envolvendo o Governo e a Resistência Nacional de Moçambique (Renamo). Estas situações não apenas contribuíram para o fracasso do ensino, mas também colocaram abaixo os projetos de reconstrução da identidade nacional no modelo desenhado pela Frelimo.

Para suprir este conjunto de situações que afetavam o desenvolvimento do país, a Frelimo considerou necessário, redefinir as suas políticas, através do abandono do socialismo e a conseqüente adoção do capitalismo. Em função disso, foram operadas reformas que culminaram com a adoção da Constituição da República de 1990, que marcava o fim do socialismo e a introdução do multipartidarismo.

O fim da guerra civil em Moçambique e a conseqüente assinatura dos acordos de paz em 1992, obrigaram ao ajustamento das políticas educativas de modo a enquadrá-las no contexto nacional e internacional vigente. Tratava-se de olhar os desafios internos e externos numa perspetiva inclusiva, democrática e competitiva. Assim, a Lei n.º 4/83 do Sistema Nacional de Educação foi reformada e substituída pela Lei n.º 6/92 de 6, de maio.

Dentre as inovações mais significativas introduzidas nesta lei evidencia-se a alteração da conceção de formação de “Homem Novo” para a formação para a “moçambicanidade” (Lei n.º 6/92). De acordo com o mesmo documento, a moçambicanidade fundamentava-se na formação de “cidadãos com sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral, cívica e patriótica” (art.º 3º, alínea d). Ainda, a moçambicanidade referida deveria ser construída pelo respeito à diversidade política, étnica e cultural, pela igualdade de direito e de oportunidades no acesso à educação e sobretudo, através da integração no ensino das línguas e valores culturais nacionais, ao contrário do Homem Novo, que era feita através de combate à tradição e suas manifestações.

Deste modo, o ensino da História neste currículo visava garantir a unidade nacional como condição necessária e indispensável para a consolidação da democracia que se pretendia. Desta forma, o papel da disciplina de História no currículo passou a orientar-se para a consolidação da unidade nacional baseada na pluralidade de valores, quer políticos quer étnicos. De facto, defende-se nesta lei a ligação estreita entre a escola e a comunidade como condição “para a realização de um ensino e formação que respondam às exigências do desenvolvimento do país” (art.º 2º, alínea e). Na alínea d, da mesma lei, a participação dos alunos para o desenvolvimento de Moçambique é vista em duas perspetivas, uma económica e a outra social.

Na perspectiva económica, a queda do socialismo no mundo que constituía a fonte de financiamento das políticas nacionais, o recrudescimento da guerra civil e as subsequentes crises naturais e ecológicas que afetaram o país nos finais dos anos de 1980, criaram condições para a necessidade de introdução de formação virada para a produção de riqueza. Ao nível social, a consolidação da democracia, da paz e da “unidade nacional” constituíam os fundamentos para a formação da personalidade moçambicana, baseada na pluralidade de valores.

Pretendia-se, através do ensino de História, formar alunos que fossem capazes de aplicar os conhecimentos científicos adquiridos nas escolas para a geração de riqueza, por um lado, e para garantir o respeito pela diversidade e a convivência social, por outro. De facto, a função da disciplina de História no currículo visa desenvolver um pensamento independente, uma forma mais complexa de analisar o mundo e que a partir dela, possa contribuir para uma cidadania ativa no quadro de uma sociedade democrática (Lee, 2008). Observa ainda o autor que o ensino para a cidadania não significa formatar os alunos a serem patriotas e obedientes às ideologias políticas, mas sim, promover a participação do aluno como membro ativo e integrante de uma sociedade democrática que respeita a pluralidade de valores.

De acordo com o programa de ensino, a História como disciplina deve entre outros papéis contribuir para desenvolver nos alunos:

o interesse pelo estudo e a atividade criadora na solução das tarefas da disciplina; a visão científica do mundo; o orgulho e respeito pelas lutas das massas populares na História e pelos dirigentes nessas lutas; a consciência patriótica; a vontade de construir ativamente a sociedade moçambicana. (INDE, 1995a, p. 23)

Na visão de Lee (2008) uma democracia participativa consiste na luta coletiva dos indivíduos para o bem comum, procurando envolver a participação dos membros no processo de tomada de decisões. Por isso, a função da História fundamenta-se na análise do passado de forma a contribuir para a compreensão contextualizada da(s) realidade(s) rumo ao desenvolvimento da democracia participativa. Portanto, a educação para a cidadania consiste em fomentar “o pensamento crítico”, reflexivo que leve os alunos a compreenderem a História como um processo de construção social (Lee, 2008, p. 16). Para este autor, a materialização desses objetivos ou finalidades terá sentido na vida dos alunos se o estudo do passado contribuir para a compreensão do presente e permitir “utilizar esse conhecimento de modo a que tenha claramente

uma utilidade/aplicabilidade” (p. 11). Na visão deste, a utilidade ou aplicabilidade do conhecimento histórico para os alunos fundamenta-se na compreensão exaustiva e coerente do passado que permita através dele, orientar-se no tempo, incluindo diferentes versões e visões do mundo, respeitando o passado de cada sociedade dentro dos seus parâmetros e contextos. Ou seja, o conhecimento histórico do passado deve permitir ao aluno construir ideias e argumentos próprios, aceitando a multiplicidade, a diversidade, e por isso, a relatividade do conhecimento social.

Embora a Lei n.º 6/92 do Sistema Nacional de Educação tenha manifestado interesse na introdução de um ensino baseado na pluralidade de valores, a sua concretização não se efetivou devido a três razões: primeiro, este sistema manteve a mesma estrutura curricular anterior (Lei n.º 4/83). Como foi referido anteriormente, este modelo de ensino tinha uma visão monolítica e concebia a História como construção das elites políticas cuja função no currículo era a de garantir a manutenção das suas ideologias. Como afirma Branco (2006, p. 40) nesse modelo de ensino o único objetivo é “de uma perpetuação conservadora de suas tradições”. Por isso, a Lei n.º 4/83 define a educação como instrumento de formação de homem novo, baseado na visão única e ideológica marxista adotado pela Frelimo. Em segundo lugar, não foi introduzida nenhuma disciplina tendente a desenvolver a componente cultural, ou seja, uma disciplina que respondesse ao preconizado no artigo 4º “valorizar e desenvolver as línguas nacionais” e, finalmente, porque na “prática, a escola não integrou a moçambicanidade baseada na diversidade cultural, (...) mas sim a moçambicanidade política” (Basílio, 2010, p. 133).

A moçambicanidade política na ótica do autor era construída através da promoção do acesso a educação para todos, da igualdade de direitos, do patriotismo e da unidade nacional. Santos (2000) faz notar que a igualdade de direitos e de oportunidades não deve significar necessariamente a partilha de mesma identidade, de mesmas escolhas políticas, mas sim, o acesso à oportunidade de decidir sobre as suas escolhas, viver de acordo com os seus próprios valores e desejos.

No contexto da Lei n.º 6/92 a igualdade de direitos significava promover a unidade nacional e o patriotismo. A História constituía a única disciplina curricular que tinha por excelência o compromisso de cultivar valores da moçambicanidade, através de ensino do colonialismo e das lutas de libertação nacional. De acordo com o programa de História, o estudo do colonialismo deve permitira o aluno “compreender os males trazidos pelo colonialismo” (INDE, 1995b, p. 49)

e permitir o aluno a desenvolver “a consciência patriótica” (INDE, 1995a, p. 23). Na mesma vertente, as resistências africanas e as lutas de libertação nacional devem conduzir o aluno a reconhecer a necessidade de formação de movimentos de resistências, valorizando por isso, os seus heróis. Com esta lei verifica-se a continuidade da mesma estrutura de conteúdos de ensino, com algumas alterações nomeadamente, a abertura de espaço para a intervenção do setor privado no ensino e a substituição do termo “Homem novo” por “princípio da moçambicanidade” (Basílio, 2010, p. 131), isto é, uma educação baseada nos fundamentos de pluralidade de valores políticos e étnicos (MEC, 1992).

### **Da Revisão Curricular de 2004/8 à aprovação da Lei 18/2018 do SNE**

Como foi dito anteriormente, os dois sistemas de educação atrás descritos não deram passos significativos para a abertura à educação que respeitasse a diversidade cultural e política que o país vivia. A Lei n.º 4/83, marcada pelo monopartidarismo e por uma educação controlada e centrada na base da ideologia marxista, não abriu espaço para o multiculturalismo. A educação nesse período visava a formação da nação na base dos valores dessa mesma ideologia. Na reforma posterior, portanto, à luz da Lei n.º 6/92, embora tenha-se manifestado de forma aberta o reconhecimento da pluralidade política e cultural na escola, o sistema teve dificuldade de traduzir a lei na prática pois, além de manter a mesma estrutura do sistema de educação, não incluiu disciplinas com vista à educação para a diversidade.

Se a nível interno se pretendia introduzir um modelo de educação que promovesse o respeito pela diversidade cultural e política, por um lado, para a região austral de África, vários acontecimentos contribuíram para essa mudança. Destacam-se os desafios de integração regional e da conjuntura internacional marcada pela globalização.

Assim, para responder a esses desafios foi efetuada a revisão curricular iniciada em 2004 para o Ensino Básico e 2008 para o Ensino Secundário. De acordo com INDE/MINED/Moçambique (2008) o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) surgiu da necessidade de responder às exigências sociais de falta de emprego para que se desenvolvam no aluno “um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para a vida que permitam ao graduado do ensino secundário geral enfrentar o mundo de trabalho numa economia cada vez mais competitiva” (INDE/MINED/Moçambique, 2004, p. 2).

Esta revisão curricular manifestava-se de forma mais aberta e prática à educação profissional e para a diversidade cultural. Com efeito, os planos curriculares pretendem introduzir uma formação integrada aonde se reúnem a convivência social, política e económica do país com as competências e habilidades científicas e tecnológicas viradas para a solução eficaz de problemas. A concretização desses objetivos passava necessariamente pela participação integrada e combinada entre a escola, a sociedade e os professores. De acordo com (INDE/MINED/Moçambique, 2010a, p. 4) o papel da escola consiste não apenas na formação cognitiva de saber ler, escrever e calcular, mas “de preparar o aluno para aprender a aprender”. Ou seja, de garantir a combinação de diversos saberes, de habilidades práticas, valores e atitudes para a solução de problemas. Para a sociedade, cabe a definição de conteúdos considerados úteis para a satisfação do bem comum, tendo em conta as especificidades de cada local e contexto. Os professores têm o desafio de conduzir os alunos a “mobilizar os seus conhecimentos, habilidades e valores para encontrar ou propor alternativas de soluções” (INDE/MINED/Moçambique, 2004, p. 7).

De forma geral, neste currículo, a disciplina de História passou a integrar no seu ensino, a componente de manifestações políticas e culturais locais, reservando para o efeito 20% do total das horas, cabendo à escola, à sociedade e ao professor “definir quais deverão ser consideradas importantes, tendo em conta a realidade do país” (INDE/MINED/Moçambique, 2004, p. 4). Chama-se especial atenção ao professor de História para a abordagem transversal dos conteúdos locais, onde a História dedicar-se-ia à condução do processo de recolha e tratamento de dados, principalmente “dos aspetos técnicos da recolha deste tipo de fontes” (INDE/MINED/Moçambique, 2008, p. 7).

Desta forma a disciplina de História neste currículo constitui um campo fértil de batalha, onde conflituam interesses de construção da paz, da concórdia e da unidade nacional. Contribui igualmente, para o desenvolvimento de valores culturais e políticos, apelando à tolerância e à convivência pacífica com os outros. De facto, as competências requeridas no ensino secundário visam entre vários aspetos, problematizar a História de forma a permitir que os alunos encontrem mecanismos de “promover atitudes de solidariedade, tolerância e respeito pelas diferenças. Usa conhecimentos históricos culturais para melhor participar no desenvolvimento do país” (INDE/MINED/Moçambique, 2008, p. 8).

Refira-se que da análise a estes documentos, constata-se que a transformação curricular resulta de um conjunto de transformações endógenas e exógenas. A nível interno, destacam-se as críticas constantes da sociedade civil em relação

à qualidade do ensino e o nível de absorção dos graduados para o mercado de emprego. Em reação, o Governo redefiniu duas estratégias básicas. A introdução de formação profissionalizante (empreendedorismo) e a promoção de uma educação para a cidadania e desenvolvimento de valores nacionais e internacionais. No contexto externo a política educativa veiculada nesses planos curriculares tende a responder aos Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM), que preconizavam a eliminação do analfabetismo até 2015.

### **Ensino da História para a reconstrução da identidade nacional em Moçambique no período pós-independência**

Face aos problemas herdados do colonialismo e, como estratégias de solução, a Frelimo definiu como prioridade a formação da nação moçambicana através da integração das diversas etnias a uma nova realidade, a nação. Adotou ainda o regime de partido único baseado na ideologia marxista-leninista e elegeu a educação como base para a concretização desse projeto. A educação era vista como meio onde os seus ideais seriam disseminados com vista à criação de uma nação homogénea com interesses comuns que ultrapassavam aos particularismos étnicos e sociais.

Para a Frelimo, a nação é a partilha da herança comum, da mesma língua, da raça, da religião e de um mesmo espaço geográfico. De facto, Hobsbawm (2004) entende que a partilha desses traços facilita a coesão social.

No geral, quase que em todo o continente africano, o processo de reconstrução nacional resultou da imposição feita pela colonização numa primeira fase, que culminou com a definição de um novo mapa político e geográfico africano e noutra fase, pela imposição liderada pelos movimentos de libertação de forma a criar uma nação independente, homogénea e de interesses que transcendem aos particularismos étnicos (e.g. Graça, 2005; Fanon, 1997; Meneses, 2012; Sumich, 2008). Para o caso particular de Moçambique, “é possível afirmar que é o Estado que tem vindo a promover a formação da nação” (Graça 2005, p. 22). Portanto, a criação da nação constituía imperativo para reprimir as discórdias internas (e.g. Graça, 2005; Meneses, 2015) e permitir a união (e.g. Mbokolo, 2007; Renan, 1982) dos povos a uma nova realidade. Por isso, a maior parte dos recéns estados africanos adotaram regimes de partido único, os quais justificavam a necessidade de criar a nação (e.g. Kavanagh, 1977) de forma a agregar as múltiplas etnias numa só realidade e sob controle de uma só autoridade, a que Mbokolo chamou de “pai da nação” (Mbokolo, 2007).

Por seu turno, Meneses (2015) considera a nação moçambicana como resultado de um conjunto de referências de memórias do passado ligadas a uma elite política, com a finalidade de afirmação e legitimação da sua hegemonia. Portanto, a visão da Frelimo para manter a hegemonia partia do princípio de que em Moçambique não havia classes sociais e conflitos, por isso, defendia-se a existência de um povo com a mesma cultura e mesmos objetivos (e.g. Meneses, 2015; Mbokolo, 2007).

De todas as formas descritas sobre a origem da nação, existe um elemento comum entre elas que é a dominação de uns sobre os outros. De facto, Mindoso explica que apesar da nação ser algo imaginada, inventada ou resulte da consciência coletiva “a sua construção recai sempre sobre a hegemonia de um determinado grupo social sobre os outros” (Mindoso, 2011, p. 7).

Assim, para o caso de Moçambique, aonde a diversidade cultural e étnica é marcadamente visível o processo de construção da nação moçambicana resultou de conjugação de dois fatores, um de ordem *social e étnico* (e.g. Basílio, 2010; Graça, 2005) ou cultural (e.g. Meneses, 2012) e outro de ordem *política* (e.g. Mindoso, 2011; Meneses, 2012; Sumich, 2008). A nível social ou étnico a construção da nação efetuou-se através do combate a todos os vestígios do passado, ou seja, rompendo com toda a mentalidade colonial e combatendo todas as formas culturais e tradicionais das estruturas pré-existentes no período pré-colonial. Portanto, o combate à tradição era legitimado pela necessidade de construção de unidade nacional, sem bases étnicas e tradicionais, em que as pessoas se identificavam pela moçambicanidade e não pelos particularismos específicos da sua etnia ou cultura. De facto, Sumich (2008) explica que as razões desse combate derivam do facto de se pensar que a cultura tradicional estava associada à derrota e humilhação e fomentava o tribalismo, o regionalismo e obscurantismo que eram tidos como inimigos do desenvolvimento.

Nessa visão, o passado devia ser esquecido por não deixar boas lembranças para o presente e por não permitir criar sonhos coletivos futuros. Do passado se lembram as memórias que permitem formar a consciência das pessoas, sejam elas tristes ou alegres. Tal como nos lembra Renan (1982, p. 18) “amamos na proporção dos sacrifícios que consentimos, dos males que sofremos. Amamos a casa que construímos e que transmitimos”. Portanto, evocar memórias de um sofrimento comum de colonização contribuiu de forma significativa para a criação da identidade nacional, já que “os lutos valem mais que os triunfos, pois eles impõem deveres, comandam o esforço em comum” (Renan, 1982, p. 19).

Além do sofrimento comum, outro aspeto evocado pela Frelimo foi a exaltação do heroísmo de luta de libertação nacional que permitiu criar uma nação



através da recriação de um passado comum, partilhado e vivido pelas comunidades. Quanto ao segundo aspeto, a nação como construção política consistiu no monopólio de determinados meios de controle social pela Frelimo tais como a escola, os média e as associações de massas, através da adoção do partido único. Com esse monopólio, a Frelimo impôs a sua hegemonia sobre as populações. Como explica Graça (2005), logo após a independência, a Frelimo monopolizou o processo de produção do conhecimento tendo definido as linhas orientadoras de investigação.

Assim, passou a controlar o processo de produção do conhecimento com vista a formar a consciência histórica. Nesta vertente, apesar de conceito de nação supor uma construção a partir de elementos identitários comuns, de uma consciência ou representação coletiva, de um povo, a sua construção, recaiu sobre a Frelimo como um grupo hegemónico que pensa e transmite sua visão sobre os outros (Mindoso, 2011). Desta forma, a construção da nação em Moçambique obedeceu a esta realidade, tendo para isso recorrido a critérios étnicos-culturais do passado (sofrimento coletivo imposto pela colonização) e, por outro, pela imposição política e ideológica da Frelimo. Por isso, as memórias sobre a luta armada de libertação nacional continuam “firmemente confinadas às próprias elites e a antiga base do nacionalismo tornou-se cada vez mais um indicador de estatuto de diferença social” (Sumich, 2008, p. 319).

Neste caso, a Frelimo chamou a si a responsabilidade de construir uma nação a partir de elementos novos, segundo a vontade e visão destes. Para o efeito, monopolizou as instituições de ensino, procurando por essa via transmitir a sua hegemonia e legitimidade através dos conteúdos do sistema de ensino em geral e nos livros escolares de uma forma particular.

Neste processo, a educação, como se disse anteriormente, constituía a base para a materialização e transmissão das políticas socialistas desenhadas às novas gerações. Desta forma, ao abrigo da Lei n.º 4/83 do Sistema Nacional de Educação foram traçadas as linhas gerais de educação propostas pela Frelimo, onde a História como disciplina curricular teve papel significativo na formação das identidades. De acordo com Carretero e Van Alphen (2014) nos currículos escolares, a disciplina de História pode ter como objetivo construir uma imagem do passado que crie um sentimento de pertença e estimule o patriotismo. É nessa perspectiva que os autores concluem que a História e o seu ensino nos finais do século XIX tinha como finalidades a consolidação de identidades nacionais e ajudar a formação dos Estados-nação. De facto, o objetivo da educação em Moçambique visava desenvolver no seio da juventude “uma consciência nacional, patriótica, revolucionária” (MEC, 1983, s/p).

Foi nesta vertente que a História e o seu ensino jogaram um papel importante no processo de construção da identidade nacional, para tal buscando elementos do passado comum, mas também procurando construir novas realidades (e.g. Graça, 2005), resultando na produção de narrativas históricas enquanto forma de reinvenção do passado de forma a atribuir sentido ao presente. Desta forma, foram inventados novos valores que passaram a orientar a nova sociedade baseada na ideologia marxista, uma suposta sociedade sem etnias e sem ligação com as mentalidades coloniais, em suma, uma sociedade fundamentada numa visão nacional.

Assim, podemos afirmar que o passado histórico de um povo é sempre uma seleção ou construção de uma narrativa dominante. Tal como afirmam Carretero e Van Alphen (2014), a maior parte das narrativas construídas e ensinadas resultam de uma relação de poder. Uma relação que tende a silenciar algumas memórias do passado e a resgatar as que permitem configurar as identidades. Por isso, todas as tentativas de recurso a manifestações do passado pré-colonial foram combatidas e consideradas obscurantistas, acusadas de serem produtoras de ignorância. Portanto, o único traço identitário do passado válido para a construção de novos valores eram as experiências de luta anticolonial e todas as formas de opressão e exploração que resultaram no sofrimento comum.

Nesta onda, o sistema de educação passou a orientar-se na base desses princípios, procurando construir uma imagem no aluno na base do sofrimento comum que uniu o povo para a luta de libertação nacional. Por isso, reconhece-se que a luta armada “nasce das massas populares contra a opressão e a exploração, no processo de criação da nova sociedade livre de qualquer forma de dominação” (MEC, 1983, s/p). De facto, um estudo realizado por Meneses (2012) conclui que a História da luta armada de libertação constitui um dos fundamentos da estruturação da identidade sobre a qual se funda também o projeto da unidade nacional.

Através do ensino da luta armada, procurou-se transmitir um sentido de pertença e patriótico através da valorização e reconhecimento dos heróis da pátria. Por isso, a educação passou sob controle do Estado pois, visava passar uma orientação ideológica, um ensino mais prático e eficiente virado para a desconstrução do colonialismo e conseqüentemente, a construção da moçambicanidade. Este processo estava assente na ideologia Marxista adotada, que tinha como característica a centralização da economia e todas atividades. Este modelo concebia a educação como instrumento para o povo tomar o poder.

A História, enquanto disciplina social, cumpre um papel na formação do aluno permitindo-o recorrer ao passado para a compreensão do presente. De facto, o que os alunos aprendem através do ensino de História é uma representação

de narrativas dos grupos dominantes. Daí que Carretero e Van Alphen (2014) concluem que esta seja a razão pela qual a disciplina de História tem sido fundamental para a formação da consciência coletiva. Pais (1999) observa que o estudo do passado constitui uma forma de conhecimento que permite descobrir como as pessoas convivem com o seu passado e como utilizam esses saberes para a sua organização. Trata-se da forma como os sujeitos interpretam o seu passado e como as lições do passado ajudam para a configuração das identidades no presente.

Tendo em conta a existência de várias formas de representar o passado, o ensino da História não deve estar ao serviço de uma ideologia ou de um grupo. A ser assim, implica distorcer o passado a ser ensinado, a seleção do que se ensina, silenciando as outras narrativas que têm significado para a compreensão histórica. Como refere Igreja (2004), identificamo-nos com o passado quando compreendemos o significado que ele representa. Assim, compreender o passado implica uma seleção de forma democrática, incorporando as diversas narrativas que ajudam a explicar esse passado. Por outras palavras, reconstruir o passado significa buscar as experiências, as normas, os valores e as crenças das várias comunidades que coabitam num mesmo espaço e partilham o mesmo passado. O conhecimento histórico não pode ser pertença de um grupo social ou político, considerado absoluto, inquestionável e igual para todas as sociedades. As sociedades humanas mudam com o tempo e os valores também mudam em função do contexto social.

A partir dessa visão, os currículos de História têm sido bastante criticados por não atenderem à inclusão das visões, das interpretações e das culturas dos outros povos que partilharam o mesmo passado (Cabecinhas & Feijó, 2013). Carretero & Van Alphen (2014) explicam que enquanto as narrativas oficiais continuam a perpetuar uma História dominante, considerada única e inquestionável, na perspetiva de construção da unidade nacional, do heroísmo patriótico, os estudos culturais lutam para a desconstrução do saber hegemónico e dominante, tentando dar voz as outras narrativas dos grupos cujas histórias foram durante muito tempo silenciadas.

### **Considerações Finais**

O ensino da História tem sido considerado fundamental para a formação dos alunos, através da transmissão de legados e de referências do passado que se julgam significativos numa sociedade e num dado contexto.

Enquanto ciência que lida com o passado das sociedades, o seu estudo requer a explicação e conhecimento do tal passado, relacionando e confrontando

várias visões e olhando criticamente o passado, de forma a ajudar o aluno a ter referências e a eleger os seus valores.

Depois da independência de Moçambique, o ensino da História seguiu o modelo tradicional onde acreditava-se que o conhecimento histórico era absoluto, carregado de verdades inquestionáveis. Este facto era derivado, por um lado, pela ideologia dominante “marxista-leninista” que concentrava em si, o processo de produção e seleção do que poderia ser ensinado nas escolas, por outro lado, devido à escassa pesquisa historiográfica em Moçambique e à falta de arquivos públicos.

Logo após a independência, até um pouco depois da introdução do multipartidarismo em Moçambique, o ensino da disciplina de História era meramente de carácter informativo, apoiado na memorização de datas, de conceitos e a narração sucessiva de acontecimentos. A função da História consistia em transmitir valores, concebidos como absolutos, inquestionáveis e comuns a todos os membros da sociedade, cuja finalidade era perpetuar valores, moldar e homogeneizar a cultura escolar.

Contrariamente a esse modelo, desde a revisão curricular em 2004 inicia uma nova forma de abordagem da História. Defende-se um ensino de História que concilie simultaneamente os interesses do aluno e a necessidade de promover capacidades de investigação, crítica e reflexão. Nesta perspectiva, o ensino de História em Moçambique passou a ter um carácter formativo e relativo, levando o aluno a compreender que os valores mudam de uma sociedade para outra em função dos contextos. Igualmente, o ensino da História tem vindo a ajudar o aluno a compreender que os valores resultam de escolha individual e coletiva e não da imposição ideológica. Pois na sociedade atual, o mais importante é a criação de condições de aprendizagem do aluno de forma a enfrentar os desafios da globalização. Daí que a função da História visa contribuir para a compreensão de valores, contrariamente à perspectiva tradicional em que os valores ocorriam através da escolha forçada ou por imposição. O conhecimento histórico não deve limitar-se a servir os interesses das elites que pretendem a todo o custo controlar e apropriar-se dele, mas que este conhecimento sirva de instrumento para a libertação do Homem, através das diversas formas de interpretação e compreensão do mundo.

Nessa vertente, a visão da História atual visa democratizar a educação, combatendo todas as formas de exploração e mecanismos de dominação existentes na escola. Formas essas que impedem a liberdade de expressão, que manipulam e apoderam-se de saberes impondo-os aos outros através de normas e regulamentos.

## 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

- BASÍLIO, G. (2010). *O Estado e a Escola na construção de identidade política Moçambicana* (Dissertação de Doutoramento). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BRANCO, M. L. (2006). A Educação Democrática Face aos Desafios do Multiculturalismo. In J. Paraskeva (Ed.), *Currículo e Multiculturalismo* (2.ª ed.) (pp. 39-49). Edições Pedagogo.
- CABAÇO, J. (2007). *Moçambique: identidades, colonialismo e libertação* (Dissertação de Doutoramento). Universidade de São Paulo.
- CABECINHAS, R., & FEIJÓ, J. (2013). Representações sociais do processo colonial - perspetivas cruzadas entre estudantes moçambicanos e portugueses. *Revista de Sociologia Configurações*, (12), 117-139.
- CARRETERO, M., & ALPHEN, V. F. (2014). Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), 290-312. <https://doi.org/10.1080/07370008.2014.919298>
- FANON, F. (1997). *Os condenados da Terra*. Editora Civilização Brasileira.
- GRAÇA, P. (2005). *A construção da Nação em África*. Edições Almedina.
- HOBSBAWM, E. (2004). *A questão do Nacionalismo: nações e nacionalismo desde 1780* (2.ª ed.). Terramar Editores.
- IGREJA, M. (2004). *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de História e Geografia de Portugal - 2º e 3º ciclos do Ensino Básico - da reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001)* (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho.
- KAVANAGH, D. (1977). *A cultura política*. Edições Estúdios Cor.
- LEE, P. (2008). Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. Em I. Barca (Ed.), *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Actas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 11-32). Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- MALLINDA, D. (2001). *Cartografias da nação literária moçambicana: Contos e lendas, de Carneiro Gonçalves*. Editora Promédia.
- MAXIMIANO, E., & ASSIS, A. (1991). O ensino da história no período após a independência. Em J. Alexandrino & P. M. G. Meneses (Eds.), *Moçambique - 16 anos de historiografia: focos, problemas, metodologias, desafios para a década de 90* (Vol. 1) (pp. 157-164).

- MAZULA, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Edições Afrontamento.
- MBOKOLO, E. (2007). *África Negra: História e civilizações do século XIX aos nossos dias* (Vol. 2). Edições Colibri.
- MENESES, P. (2012). Nação e Narrativas pós-coloniais: interrogações em torno dos processos identitários em Moçambique. In A. M. Leite, H. Owen, R. Chaves, & L. Apa (Eds.), *Nação e narrativa pós-colonial I. Angola e Moçambique: Ensaios* (pp. 311-322). Edições Colibri.
- MENESES, P. (2015). Xiconhoca, o inimigo: Narrativas de violência sobre a construção da nação em Moçambique. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (106), 9-58.
- MINDOSO, A. (2011). A construção simbólica da nação nos livros escolares no Moçambique pós-colonial (1975 - 1990). Apresentado na XI Congresso Luso Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Bahia.
- MORAIS, M. dos A. (2008). A educação para a cidadania na aula de História: concepções de professores em formação inicial. Em I. Barca (Ed.), *Atas das VII Jornadas Internacionais de Educação Histórica* (pp. 241-254). Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.
- PAIS, J. (1999). *Consciência Histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu*. Celta Editores.
- PROENÇA, M. C. (1989). *Didáctica da História - Textos Complementares*. Universidade Aberta.
- RENAN, E. (1982). *O que é uma Nação?* Université Paris-Sorbonne (Paris IV).
- RUSEN, J. (2001). *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Universidade de Brasília.
- SANTOS, L. (2000). *O ensino da história e a educação para a cidadania: concepções e práticas de professores*. Instituto de Inovação Educacional.
- SUMICH, J. (2008). Construir uma nação: ideologia da modernidade da elite Moçambicana. *Revista Análise Social*, 43(2), 319-345.
- INDE/República Popular de Moçambique. (1995a). *Programa da 9ª Classe*. INDE.
- INDE/República Popular de Moçambique. (1995b). *Programa da 10ª Classe*. INDE.
- Ministério de Educação e Cultura. (1977b). *Relatório Nacional de Ribaué, 3 a 15 de Janeiro*. República Popular de Moçambique.
- República Popular de Moçambique (1983). *Lei n.º 4/83, de 23 de Março*, aprova o Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação.
- República de Moçambique (1992). *Lei n.º 6/92, de 6 de Maio*, sobre o Sistema Nacional de Educação.
- República de Moçambique (2004). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação.
- República de Moçambique (2008). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação.

## **Nota biográfica do autor**

### **Cassimo Jamal**

Cassimo Manuel Jamal, natural da Zambézia – Moçambique, licenciado em Ensino de História e Geografia pela Universidade Pedagógica – Maputo, em 2005; mestre em Educação/Ensino de História pela mesma Universidade em 2010; doutorado em Estudos Culturais pela Universidade do Minho em 2019. Docente de História de África na Universidade Pedagógica em Quelimane, desde 2005, tendo sido transformada atualmente para Universidade Licungo. Tem como áreas de investigação Saberes e culturas locais; identidades e representações sociais e pós-colonialismo. Email: cassimolazimo@gmail.com





# 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 alumiadas por velas e os cozinhados são feitos em fogões primitivos, usando lenha ou estrume como combustível. (Michael Elliot, “*Lighting 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 africano<sup>1</sup> (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)

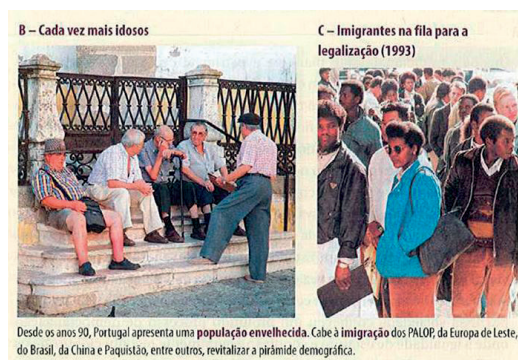


Figura 1: Transformações demográficas (H12, 2019, p.127)

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).

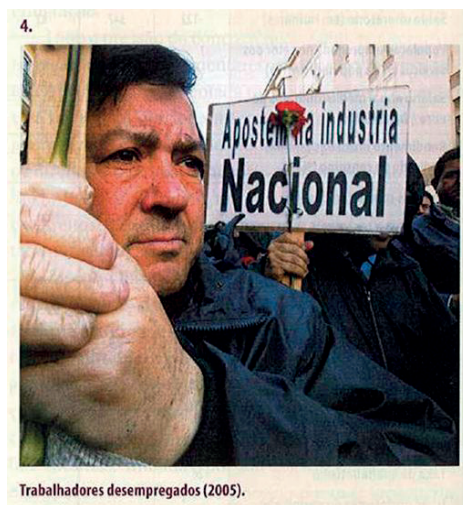


Figura 7: Manifestações (H12, 2019, p.138)

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](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](mailto: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](mailto: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](mailto: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](mailto:lmcunha@ics.uminho.pt)

# O Museu Nacional de Etnologia (Moçambique): entre a “portugalidade” e a “moçambicanidade”

VÍTOR DE SOUSA

## Resumo

O Museu Nacional de Etnologia (Moçambique) foi inaugurado em pleno colonialismo tardio português, numa altura (1956) em que a “portugalidade” tinha acabado de ser cunhada, com o objetivo de sublinhar o slogan do Estado Novo, “Portugal do Minho a Timor”, consubstanciado na ideia de que “Portugal não é um país pequeno”. De então para cá, tem sofrido as vicissitudes relativas às transformações políticas do próprio país, desde logo por se ter tornado independente e de ter determinado que a cultura devia estar ao serviço da “moçambicanidade”. Foi a troca de um essencialismo colonial por um outro com um recorte pós-colonial que, no entanto, teve que se adaptar à realidade social, deixando para trás um olhar uniforme sobre o país. Sendo diverso nas suas diferentes geografias, por conseguinte a “moçambicanidade” também o deveria ser, o que não deixa de ser um contrassenso. Atribui-se a Eduardo Mondlane a paternidade dessa “moçambicanidade” que o atual museu faz questão de sublinhar, muito por culpa do acervo sobre a cultura Makonde, que constitui o seu pilar mais forte, lembrando que a guerra de libertação, que derrotou o colonialismo português, também teve por missão resgatar a identidade cultural dos moçambicanos – um ideário que vive entre o corte com o colonialismo português e o socialismo “libertador” consequente.

**Palavras-chave:** Identidade nacional; “Portugalidade”; “Moçambicanidade”; Museu Nacional de Etnologia; esculturas Makonde.

## Abstract

The National Museum of Ethnology (Mozambique) was inaugurated in full Portuguese colonialism, at a time (1956) when “Portugality” had just been coined, with the aim of underlining the slogan of the Estado Novo, “Portugal

from Minho to Timor”, embodied in the idea that “Portugal is not a small country”. Since then, the equipment has suffered the vicissitudes related to the political transformations that the country has undergone. First of all, for having become independent and for having determined that culture should be at the service of “Mozambicanity”. It was the exchange of a colonial essentialism for another one with a post-colonial profile that, however, had to adapt to the social reality, leaving behind a uniform look on the country. Being diverse in its different geographies, therefore “Mozambicanity” should also be so, which is still a contradiction. Eduardo Mondlane is credited with the paternity of this “Mozambicanity” that the current museum is keen to emphasize, largely because of the collection on Makonde culture, which is one of its strongest pillars, remembering that the war of liberation that defeated Portuguese colonialism, also had the mission of rescuing the cultural identity of Mozambicans. An ideal that lives between the cut with Portuguese colonialism and the consequent liberating socialism.

**Keywords:** National identity; “Portugality”; “Mozambicanity”; National Museum of Ethnology; Makonde sculptures.

## Introdução

A identidade nacional não decorre de um carimbo, destinado a fixar determinados aspetos para tipificar determinado povo. A identidade nacional não é, portanto, reificada. E, longe de ser estática, acompanha a sociedade nas suas mutações. Escrever, por exemplo, “o povo moçambicano” ou “o povo português” é curto para tipificar cada um deles. Quem é o povo de cada um dos países? Mesmo que um cidadão seja aquele que, nos termos constitucionais, tenha a nacionalidade de um deles, a cidadania será mais lata do que o que está nos requisitos da lei. E, nesse caso, falar-se quer de “moçambicanidade”, quer de “portugalidade” decorre de uma lógica política tendente a uniformizar aquilo que é diverso e que decorre de várias idiosincrasias. Quem é, afinal, o povo? É problemática uma abordagem desse género que estereotipa uma massa de cidadãos que podem não ter nada em comum entre si e que, mesmo pertencendo a uma mesma “nação”, têm sentimentos contraditórios em relação ao próprio país.

O Estado Novo português cunhou a “portugalidade” entre os anos 50 e 60 do século XX (Sousa, 2017), para nela incluir todas as “províncias” que lhe estavam associadas, nomeadamente as “ultramarinas”. Tratava-se de uma dinâmica tendente a demonstrar que “Portugal não é[ra] um país pequeno”, slogan então

disseminado, para combater aqueles que queriam a independência das então colónias, e que desenvolviam esforços para se autonomizarem através da luta armada. A medida tinha em vista a integração de Portugal na ONU, que só veio a acontecer ao fim de cinco tentativas, devido ao perfil colonial de Portugal, mas que se concretizou mesmo sem que a descolonização tivesse sido feita.

No pós-25 de Abril, a “portugalidade” esbateu-se para, já nos anos 90 do século XX, voltar a pairar na sociedade portuguesa, nomeadamente no campo dos média e no ambiente político (Sousa, 2017).

O Museu Nacional de Etnologia nasceu em 1956 em Moçambique, em pleno caldo de cultura da “portugalidade” do Estado Novo. Depois de passar por uma série de vicissitudes que levaram ao seu encerramento, foi mais tarde reaberto e integrado na dinâmica cultural nacional, em que estava sublinhada a sua “moçambicanidade”. Foi nesta variação identitária que o museu se foi desenvolvendo. O que aconteceu também com os artefactos dos Makonde<sup>1</sup>, com uma representação apreciável no acervo do museu, em que se destacou a particularidade daquela etnia integrada num olhar uniformizador de uma pretensa “moçambicanidade”, sentimento que, no entanto, se foi esbatendo com o tempo. Para além de ser inventada (Thiesse, 2000) e construída, a tradição não deixa de evoluir nas suas dinâmicas sociais, o que não constitui qualquer espécie de contradição.

O museu, inicialmente com um recorte regional, integra hoje uma dinâmica nacional, em que se evidencia a diversidade, muito embora nunca tenha abandonado a sua matriz inicial. E, mesmo que o seu histórico sublinhe o apelo aos patriotismos/nacionalismos, a “moçambicanidade” não pode deixar de ser associada a um essencialismo destinado a impor um determinado imaginário.

## Contexto

Nampula é a capital de uma província que tem o mesmo nome. Foi fundada em 1896 como posto militar e localiza-se no norte de Moçambique, a menos de 200 quilómetros do Oceano Índico, fazendo fronteira com as províncias de Cabo

---

1 Os Makonde são um povo Bantu, provavelmente originário de uma zona a sul do lago Niassa, grupo étnico que desenvolveu a sua cultura nas margens do Rio Rovuma, que separa o norte de Moçambique do sul da Tanzânia. Têm como actividades principais, a agricultura e a escultura, sendo apreciados mundialmente pelas suas máscaras e esculturas em madeira. Mantiveram-se muito isolados até tarde, pois só no século XX é que os portugueses, que na altura colonizavam Moçambique, conseguiram controlar as zonas por eles habitadas. Desta forma, conseguiram manter uma forte coesão cultural.

Delgado e Niassa (a noroeste) e com a Zambézia (a sudoeste). Nos séculos IX e XIII, árabes e persas fixaram-se na região e fundaram entrepostos comerciais, com destaque para a Ilha de Moçambique, que foi capital de Moçambique até final do século XIX, e um território sempre dominado por grandes concessões: Companhia de Moçambique e Companhia do Niassa. Nampula foi elevada à categoria de cidade em 1956 (Kok, 2012).

O Museu Nacional de Etnologia foi inaugurado a 23 de agosto de 1956 (um dia após a elevação de Nampula a cidade) por Craveiro Lopes, presidente da República portuguesa, então com a designação de Museu Regional Comandante Ferreira de Almeida. Integrado nos projetos dos museus regionais, foi o único a ser construído, já que estava planeada a edificação de mais dois: um, no centro, e outro, no sul de Moçambique. Daí que seja comum encontrar associado ao museu uma dinâmica pioneira (Niove, 2010), por ter sido o único a concretizar-se, com o projeto a ser desenhado em 1955 por Mário de Oliveira. O seu principal impulsionador foi o etnógrafo Soares de Castro, que conseguiu mobilizar os governantes locais para a realização do projeto.

Como refere Ana Vaz Milheiro, o projeto seria composto por três corpos e uma galeria, sendo que apenas o corpo principal foi construído, com a entrada a ser feita por intermédio de um grande *hall*, em forma circular, que dá acesso aos outros dois pisos e que ligaria os outros volumes através da galeria. Segundo a memória descritiva do projeto, a infraestrutura tinha como objetivo mostrar “as artes e costumes indígenas”, através de uma exposição que revelava o “mundo de expressões de um povo primitivo, o seu sentido estético, a sua aptidão criadora”<sup>2</sup>.

O museu foi desenvolvido pelo Gabinete de Urbanização do Ultramar (GUU), cuja segunda fase de atuação se centrou na construção de equipamentos de ensino de nível secundário, reforçados por outros programas culturais com menor implementação, como é o caso do então Museu Regional de Nampula. Na generalidade das cidades africanas sob colonização portuguesa, este foi também o momento de proceder a melhoramentos dos hospitais centrais, como foram os casos de Luanda, Lourenço Marques ou Bissau e, paralelamente, foi dada “atenção ao ensino eclesiástico, que funciona como uma estrutura complementar da rede de escolas públicas” (Milheiro, 2013, p. 47).

O atual Museu Nacional de Etnologia é resultado da ampliação do anterior Museu Regional (que representava as atuais províncias de Niassa, Cabo Delgado

---

2 Projeto GCU, FCT PTDC/AUR-AQI/104964/2008. Retirado de <https://hpi.org/pt/heritage/details/2216>



e Nampula), depois conhecido por Museu Municipal de Nampula. Inaugurado sob responsabilidade da Câmara Municipal da cidade de Nampula, o museu compreendia várias secções, sendo a de etnografia a mais importante. Ainda antes da independência do território, o museu passou por um período de dificuldades financeiras e de falta de recursos humanos especializados. Já depois da independência do país, proclamada em 1975, com a entrada em vigor da Lei nº10/88, de 22 de Dezembro, o Estado responsabilizou-se pela salvaguarda e valorização dos bens materiais e imateriais do património cultural do território. Tornou-se, assim, necessária a criação de um museu nacional, tendente a dar seguimento ao estudo e à constituição de coleções representativas das várias culturas de Moçambique. Após ter encerrado ao público em 1981, devido à falta de quadros profissionais especializados, voltou a abrir as portas a 25 de junho de 1993, transformado em museu nacional, com uma vocação especialmente etnográfica. Como museu nacional, exerce funções de coordenação científica e orientação metodológica dentro das suas áreas de especialidade: Etnologia/Etnografia<sup>3</sup>. As suas coleções têm vindo a ser ampliadas muito lentamente, devido às dificuldades já referidas e que se mantêm na atualidade. Trata-se de uma instituição pública de carácter cultural e científico, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, sendo uma das poucas instituições de âmbito nacional que se situa longe da capital moçambicana (Kulyumba, 2006).

João Niove (2018, s.p.), evidencia a importância de que se reveste a valorização do património cultural moçambicano, referindo que a Resolução nº 4/79 da Comissão Permanente da Assembleia Popular de Moçambique, sublinha a importância dos museus enquanto “depositários das mais diversificadas formas do nosso mosaico cultural”. Importa, por isso, conservar esse passado, “como símbolo da tenacidade e determinação do nosso povo, como memória da humilhação e dominação estrangeira e como fonte de inspiração e ensinamento para as gerações vindouras” (Museu Nacional de Moeda, 1983, p. 3).

O trabalho com objetos museológicos poderá reforçar as raízes da identidade local contribuindo, segundo Mingas Eduardo Kok (2012, p. 6), para a construção de uma “comunidade multicultural, sem perder de vista a reafirmação da moçambicanidade”.

---

3 Informação retirada de [https://arqueologia2014.weebly.com/uploads/3/7/2/3/37232577/museus\\_de\\_mocambique.pdf](https://arqueologia2014.weebly.com/uploads/3/7/2/3/37232577/museus_de_mocambique.pdf)

### **Um museu inaugurado durante o Estado Novo em pleno desenvolvimento da “portugalidade”**

Foi já na última fase do Portugal colonial que o Estado Novo começou a apostar na “portugalidade”. A palavra foi, de resto, cunhada entre as décadas 50 e 60 do século XX (Sousa, 2017). Coincidência ou não, foi nessa altura, mais precisamente em 1956, que foi inaugurado o Museu Nacional de Etnologia. Uma infraestrutura que nasce em contexto colonial, que era anunciado com uma lógica “multirracial”, mas que não se distanciava de uma dinâmica assente numa espécie de interculturalidade invertida (Stoer & Cortesão, 1999).

O conceito “portugalidade” decorre de uma lógica estado-novista que visava que as ex-colónias fossem vistas pela ONU não como territórios autónomos, mas como parte integrante do território português (províncias ultramarinas). O que foi corroborado a partir de 1951 (data da revogação do Ato Colonial) pelo discurso parlamentar da Assembleia Nacional, com a introdução da palavra nos discursos dos deputados. O que decorreu de uma estratégia tendente a combater os movimentos independentistas que emergiam nas antigas colónias, defendendo a sua pertença a Portugal por via do seu “destino histórico”. Isso seria sublinhado no discurso político da “portugalidade”, com a assunção de Portugal como um país uno e indivisível: “Portugal do Minho a Timor”.

Para a mudança de política por parte do Estado Novo terá contribuído a aprovação, em 1945, da Carta das Nações Unidas, em que se fixavam os princípios de administração dos territórios não autónomos. O Estado Novo procurava um estatuto especial para as “colónias ultramarinas” que sustentasse a tese de que elas integravam uma nação multirracial e pluricontinental. Portugal tentou por diversas vezes entrar para a ONU, sendo sucessivamente vetado desde 1946 até que, em 1955, a candidatura foi aceite (Santos, 2017).

As alterações legislativas efetuadas pelo Estado Novo limitaram-se, no entanto, segundo Reis Torgal, a uma mera cosmética. A expressão “colónias” foi substituída por “províncias ultramarinas” e o Ministério das Colónias passou a chamar-se Ministério do Ultramar. No contexto das alterações constitucionais, a Carta Orgânica do Império Colonial Português foi substituída pela Lei Orgânica do Ultramar Português (1953), “que acabou por afirmar a ideia de uma maior solidariedade entre as províncias ultramarinas e a metrópole” (Torgal, 2009, p. 488), com uma descentralização mais ampla, alargando-se também os poderes do Ministério do Ultramar.

O que contribuiu para sustentar o desenvolvimento da própria narrativa histórica, sendo nessa lógica que, segundo Manuela Ribeiro Sanches, se evoca,

por exemplo, o slogan da propaganda do Estado Novo (“Portugal não é um país pequeno”), com o propósito de “sublinhar o modo como a identidade nacional não pode ser dissociada de um passado colonial, bem como o ‘lá fora’ não deixa de fazer, agora de modo diferente, parte do ‘cá dentro’” (Sanches, 2006, p. 8). Reduzido à sua dimensão “europeia”, “o Portugal pós-colonial [apresenta] agora, contudo, outras cartografias que também remetem, de um modo mais ou menos explícito, para esse imaginário imperial” (Sanches, 2006, p. 7). Dessa forma, “Portugal deixou de ser, em parte, um país pequeno”, muito embora “as hesitações acerca da sua pertença, as questões em torno da vocação europeia, atlântica ou mediadora entre a ‘África’ e a ‘Europa’, o ‘Ocidente’ e o ‘Oriente’” remetam para as marcas do colonialismo “que o mapa evocado sugere e de que a nação ainda não conseguiu efetivamente libertar-se” (Sanches, 2006, pp. 7-8). Para se perceber a realidade pós-colonial marcada pela crescente globalização, é, pois, necessário integrar as diferentes identidades locais, bem como as diferentes formas que elas assumem, para além da “forma como essas influências e os discursos a elas associados são também distintamente equacionados através de práticas culturais precisas que a generalização de conceitos e de experiências não permite entender” (Sanches, 2006, p. 9).

Talvez por isso Miguel Vale de Almeida observe que o *slogan* “Portugal não é um país pequeno” (um país “colonial, imperial, emigrante e internacionalmente isolado”) passe a ser, de facto, um país pequeno (“nacional, ‘imigrante’ e integrado na Europa”) (Almeida, 2006, pp. 361-362).

E, não obstante se esteja longe do ideário do Estado Novo, contexto em que, como vimos, a “portugalidade” foi cunhada, o facto é que ela vem sendo cada vez mais utilizada, nomeadamente através dos média e da classe política portuguesa, como se o conceito não estivesse datado e associado a um regime totalitário que governou Portugal durante 48 anos, e que o utilizou no sentido de sublinhar que o seu território extravasava os limites do país, estendendo-se às “províncias ultramarinas”.

### **A independência de Moçambique, o Museu Nacional de Etnologia e a “moçambicanidade”**

A maior parte dos estados africanos tornou-se independente na década de 60 do século XX. Em Moçambique, e nas ex-colónias portuguesas, isso aconteceu mais tarde, como já vimos. Para além de poderem decidir os seus destinos, os governos que emergiram associaram, de pronto, a cultura enquanto recurso e,

principalmente numa lógica emancipatória de construção da nação e de revalorização cultural às estratégias de desenvolvimento dos diferentes países, a maior parte das quais sob a égide da UNESCO.

Conforme observa Pedro Pereira Leite (2010), há duas questões que marcam o recorte da independência de Moçambique. Para além de que a construção de um “Estado Nacional” “implica a necessidade de formular as suas próprias políticas nacionais em todos os setores após uma ocupação colonial de cinco séculos”, o facto de a independência ter sido obtida através da luta armada fez com que houvesse um corte com a dinâmica colonial, “procurando, no âmbito da utopia socialista criar um ‘homem novo’” (Leite, 2010, p. 238). É, por conseguinte, num contexto pós-colonial e socialista que a matriz política moçambicana é forjada, com a moçambicanização a entrar na ordem do dia (Leite, 2010).

Carlos Serra (1998, p. 11, citado em Leite, 2010, pp. 238-239) eleva essa matriz nacionalista a um patamar essencialista, assente na “moçambicanidade”, com o fito claro de unir a nação e desenvolver um desígnio nacional num país recentemente criado. Dessa forma, o sociólogo justifica que a “moçambicanidade” foi construída politicamente “como um dever-ser absoluto, irreduzível e cidadão, que não devia ser contaminado pelas invasões parasitárias do étnico”, acrescentando que, “a apologia do neoliberalismo retirou ao discurso jacobino frelimiano<sup>4</sup> muita da intransigência e esse discurso aparece, agora, como que anfibiologizado pelas afirmações do regional”; o que significa que a alteridade “invade rapidamente os espaços agudos da assimetria social classista e tem, politicamente, a vantagem de os disfarçar”, para além de evidenciar que “à contradição vertical de classe, sucede, na formulação teórica ou apologética, a diferença horizontal de culturas e de etnias (Serra, 1998, p. 11, citado em Leite, 2010, pp. 238-239).

A fixação do ideário da “moçambicanidade” mostra-se, assim, contraditória no que concerne à construção da identidade moçambicana, evidenciando que, numa primeira fase, o Estado, através da Frelimo, tinha começado a construí-la nos campos de formação militar da Tanzânia (onde foram treinados aqueles que desenvolveram a luta armada contra as tropas coloniais portuguesas). Trata-se de uma identidade que nasce, assim, de uma base anticolonial mas também anti-étnica (Leite, 2010).

No entanto, pelo facto de os vários grupos étnicos de Moçambique terem tido diferentes tipos de integração durante o sistema colonial português, tinham,

---

4 Referente à Frelimo-Frente de Libertação de Moçambique, partido político fundado em 25 de junho de 1962 com o objetivo de lutar pela independência de Moçambique do domínio colonial português.

também, diferentes formas de interagir com o novo poder do país. É nesse quadro que Eduardo Mondlane sublinha que a “moçambicanidade” envolve todos os que se encontravam no mesmo espaço geopolítico que tinha sido colonizado, passando, ao mesmo tempo e desde logo, a integrar o “novo” espaço nacional assente numa dinâmica tendente a ultrapassar as diferenças (Mondlane, 1975).

Unir hábitos e costumes dos moçambicanos foi, assim, o fio condutor da política cultural no período pós-independência. Para tanto, a dinâmica ia no sentido de se proceder à recolha de hábitos, costumes, tradições, danças, cantos e outros (Morais, Pereira & Mattos, 2016), tentando vislumbrar pontos de cruzamento, numa lógica de uniformização<sup>5</sup>.

Não foi por acaso que se estabeleceram três missões para a cultura numa resolução saída do III congresso da Frelimo (1977): i) como “instrumento de combate aos inimigos de Moçambique livre e socialista. Um instrumento de combate ideológico”; ii) enquanto “missão de produção de uma nova sociedade. É a cultura que deve sedimentar a construção do homem novo”; iii) e como “uma questão político-social” (Leite, 2010, p. 240). O objetivo era a demarcação de um recorte cultural burguês colonial, principalmente nos meios urbanos, pelo que “a cultura assumia então um papel chave na libertação do ‘homem colonizado’, na sua transformação no ‘homem moçambicano’” (Leite, 2010, p. 240). O desenho das políticas culturais assentava na ideia de que “as atividades no campo da cultura são armas de combate político” (Leite, 2010, p. 240), sendo dessa forma que se ergueram dois museus (o da revolução e o da moeda), se formou uma rede de bibliotecas públicas, e se procedeu à divulgação da produção artística moçambicana no estrangeiro.

Não obstante a guerra civil em que Moçambique esteve envolvido (1977-1992), os primeiros dez anos de políticas culturais e da afirmação da identidade moçambicana independente são marcados por um contexto “entre a negação da herança cultural colonial (ainda que pontualmente assumindo algumas das suas contribuições, como por exemplo a língua de comunicação nacional<sup>6</sup>)” e a

---

5 Lola Galdes Xavier (2007) liga a “angolanidade”, a “moçambicanidade”, a “brasileidade” e a “portugalidade” a uma dinâmica unificadora dos respetivos países. Não obstante, são evidentes as clivagens que essa ideia encerra, como assinala Mia Couto (2005) em relação a Moçambique, observando a propósito da “moçambicanidade” que o sentimento de pertença pode colidir com o conceito. Para além de que alguns destes conceitos foram cunhados no âmbito de um nacionalismo anticolonial, enquanto a portugalidade não pode ser dissociada duma lógica colonial e estado-novista, ou seja, há diferenças consideráveis...

6 Numa alusão a Amílcar Cabral, Fernando Cristóvão (2008, p. 14) referiu que a língua portuguesa teria sido a “maior e melhor herança” que Portugal deixara aos povos por si

“afirmação de novos valores, de utopia, da construção dum homem novo, como componente dum projeto político nacional, de superação das diferenças (regionais, de etnias, de tribos e de religião)” (Leite, 2010, p. 241). A partir de 1994, data da primeira eleição democrática, essa marca identitária diluiu-se, para o que contribuiu a distensão do regime político, tendo como consequência a abertura à democracia social, alterando-se os pressupostos da propalada “moçambicanidade”. O que se afasta da construção do “homem novo”, mas que se inscreve num caldo de cultura identitário tendente a garantir a liberdade conquistada, a estabilidade económica e o respeito pela cultura (Leite, 2010). Elias Ngoenha (1998, citado em Leite, 2010, p. 241), sustenta que, não obstante a “contaminação” das políticas de liberalização, a “moçambicanidade” implicaria “a produção duma nova narrativa identitária construída na base do diálogo entre a cidadania e as instituições culturais” (Leite, 2010, p. 242). De onde se conclui que a ideia de “moçambicanidade” pode ter recortes muito diferentes quando comparados entre si. O que leva Pereira Leite (2010) a salientar que a problemática da “moçambicanização” constitui um processo longe de ser estático e, por conseguinte, a “moçambicanidade” deve ser declinada no plural, mesmo que apele a um recorte essencial, remetendo para uma forma de ser ou de estar do moçambicano, que, em termos práticos, pouco vale.

Haverá, então, diferentes “moçambicanidades,” consoante os enquadramentos. Se se partir da hipótese de que Moçambique é uma nação híbrida (Canclini, 2008), haverá uma determinada “moçambicanidade”; se se partir da ideia de um Moçambique inventado pelo colonizador, mediante a qual a ideia da libertação da opressão dos africanos cria uma experiência comum (Mondlane, 1975), existirá outra perceção do “conceito”; finalmente, como refere Elísio Macamo (1998, citado em Leite, 2010, p. 243), a análise da “moçambicanidade” deve ser executada na tensão entre o indivíduo e o espaço, nas relações sociais, que são dinâmicas, observando que, em Moçambique, o ser moçambicano foi menos uma essência e mais uma perspetiva.

O conflito entre tradição e modernidade torna-se, por isso, um espaço de vivência e de criação de identidades, sem esquecer, no entanto, a violência que acompanhou o processo. O que não deixa de ser verdade noutros contextos políticos, mesmo aquele que tutelou o colonialismo português durante o Estado Novo.

---

colonizados. Lourenço do Rosário contrariou esta versão, observando que a razão estaria do lado de Samora Machel, para quem a língua portuguesa não passaria de um “troféu de guerra” (Martins, 2017, p. 12). Mia Couto refere que a língua portuguesa, não sendo ainda a língua de Moçambique, exerce-se “como a língua da moçambicanidade” (Couto, 2009, p. 193).

Segundo Pereira Leite, o desafio da “moçambicanidade” passa pela construção dessa essencialidade “a partir da própria dinâmica da sociedade, da gestão dos seus recursos e dos diálogos construídos sobre combinações de influências múltiplas”, o que não deixa de ser problemático e deita por terra esse alegado essencialismo mas que, segundo o autor, permite chegar, por exemplo, à emergência da escultura Makonde – que pontuou, desde que foi criado, o Museu Nacional de Etnologia – como símbolo da “moçambicanidade” (Leite, 2010, p. 258). A escultura Makonde vai surgir, assim, como elemento distintivo da construção de ideia nacional, assente na modernidade de Moçambique enquanto elemento identitário da “moçambicanidade”.

O documentário de Catarina Alves Costa, *Viagem aos Makonde de Moçambique* (2019), conta o encontro da realizadora com Margot Dias, uma etnóloga que filmou os Makonde entre 1958 e 1961<sup>7</sup>, mostra as circunstâncias em que as filmagens originais foram feitas, durante o período da dominação portuguesa, a partir do diário inédito de Margot Dias e de outros textos e sonoridades, e de arquivos relativos ao período colonial, cruzando esses elementos com pessoas na atualidade, que nunca tinham visto as imagens, mas que dessa forma tiveram acesso a parte da sua história identitária.

Provando que a identidade não pode ser reificada (Gonçalves, 2009), das vozes do documentário emerge quem, estando hoje ligado ao artesanato, sublinhava que os Makonde tinham sido vítimas de colonização cultural, o que havia que ser desconstruído, pelo que se torna necessário resgatar a “sua” identidade, integrando essa memória na contemporaneidade.

Mais do que ecoar para a atualidade o tempo colonial, neste documentário há um tempo que parece ter dentro dele uma ideia de futuro. Na época em que as imagens foram recolhidas, a tendência da investigação tinha um cariz etnocêntrico. Depois, houve uma evolução tendente a conferir ao tribalismo um recorte nacional e, hoje, por exemplo, reconstroem-se instrumentos tradicionais, que remetem para uma ideia de “autêntico”. Não obstante, a identidade não é inamovível. Um dos entrevistados no documentário sustentava que os jovens têm interesse em andar para a frente e, nesse contexto, as palavras dizem o que se quer ouvir:

---

7 Juntamente com o marido, o antropólogo Jorge Dias, estudou o povo Makonde quando Moçambique era uma colónia portuguesa. Margot Dias (1908-2001) filmou os Makonde, dando um contributo fundamental para o seu conhecimento, mormente no quadro do Museu Nacional de Etnologia (Portugal), cujo arquivo de imagem e de som é composto por mais de 1800 filmes e seis mil registos sonoros.

“Queremos ser modernos, mas olhar para trás é um interesse comum. Podemos ser independentes sem seguir as tradições e também sem seguir a cultura contemporânea, que é nossa mas, ao mesmo tempo, não é nossa”. Pelo que “não há nenhuma contradição em ser-se moderno e valorizar as coisas do passado” (Costa, 2019).

Os Makonde são coincidentes no Museu de Nampula, detentor do acervo mais representativo e importante, e no Museu Nacional de Etnologia português, outrora Museu de Etnologia do Ultramar, que surgiu com o fito de retratar povos e costumes existentes no império português. Do acervo deste, sublinha-se desde o início a coleção que Jorge Dias e a sua equipa construiu no âmbito da missão que realizou entre 1957 e 1961, no Norte de Moçambique, assente nos trabalhos dos Makonde (Sarmiento & Martins, 2020) e que a sua mulher e membro da equipa filmou, como vimos (Canelas, 2016; Museu Nacional de Etnologia, 2016).

### **Ainda a “moçambicanidade” nas bodas de ouro do Museu Nacional de Etnologia**

Pedro Guilherme Kulyumba (2006), diretor do Museu Nacional de Etnologia na passagem dos 50 anos da sua inauguração, salienta tratar-se de um local que se afirma como a *alma mater* da “moçambicanidade” através do que é mostrado, para além de apelar à memória, revisitando-a. O pequeno livro publicado para assinalar as suas bodas de ouro, de sua autoria, embora contenha contributos de outras pessoas, sublinha a “moçambicanidade” enquanto recorte identitário, o que mostra a adequação daquele espaço cultural à política do poder vigente, daí ter sido incluído na rede nacional moçambicana de museus (Figura 1).

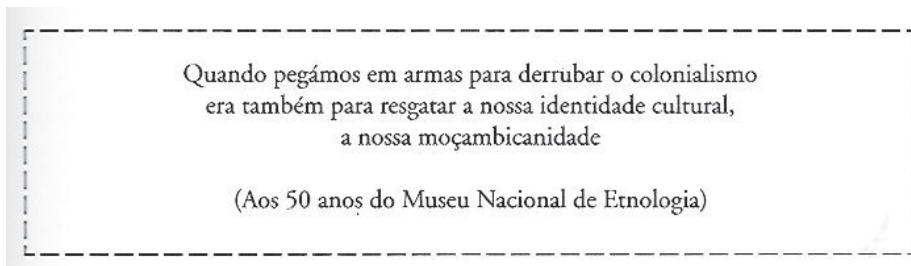


Figura 1: Frase destacada numa espécie de separador no livro de evocação dos 50 anos do Museu Nacional de Etnologia, explicando que a guerra de libertação também teve por missão resgatar a identidade cultural dos moçambicanos, apelidada de “moçambicanidade”



Na referida publicação, toda ela encomiástica em relação àquele espaço cultural (expectável no quadro de uma efeméride como é a comemoração de um 50º aniversário), há vários depoimentos de responsáveis pelas entidades ligadas à sua atividade. Desde logo do seu diretor, salientado que o museu era uma das poucas instituições de âmbito nacional a situar-se longe da capital moçambicana, mas também do governador da província de Nampula, Filipe Chimoio Paunde, que referiu que a efeméride “eleva de orgulho as raízes da nossa cultura”, em que “nos mostra quem somos, de onde viemos, quem fomos e para onde vamos” (Kulyumba, 2006, p. 7), e do presidente do Conselho Municipal, Castro Sanfins Namuaca, que também destaca o “orgulho” por o museu ser o “guardião da província de Nampula em particular e de Moçambique em geral” (Kulyumba, 2006, p. 9).

Para além da inauguração do museu, o mês de agosto de 1956 coincidiu com a elevação de Nampula à categoria de cidade, “iniciando um novo ciclo de existência e recebendo e hospedando dentro dos seus muros o então Venerando Chefe de Estado Português, General Francisco Higinio Craveiro Lopes e Esposa” (Kulyumba, 2006, p. 11). Ao mesmo tempo “era sagrada a Sé Catedral de Nossa Senhora de Fátima”, e inaugurado o Estádio Municipal.

Inclui-se na publicação uma tabela com a lista das “personalidades que protegeram (protegem) o Museu de Nampula, desde 23 de agosto de 1956” (Kulyumba, 2006, p. 13), sendo que até 1973 todas tinham nacionalidade portuguesa: Comandante Ferreira de Almeida e Adelino Pereira (1956); António Drumonde Borges (1967); Antero da Silva Correia e Luís Martins Barugueiro (1968-1973), pertencentes a uma Comissão Diretiva, que continuou, em 1976, mas já com responsáveis moçambicanos: Ricardo Teixeira Duarte e Maria da Luz Ricardo Duarte. Em 1980, o diretor foi Lucas Landman Forwala e, entre 1988 e 1989, Benedito Maulana Sapite desempenhou funções de diretor adjunto. De 1989 a 1992, houve uma Comissão de Trabalho liderada por Rosa dos Anjos e Adriano Portugal; de 1993 a novembro de 2000, a direção foi assumida por Benedito Brito João e, desde essa data até ao 50º aniversário do museu (2006), o diretor em funções foi Pedro Guilherme Kulyumba.

O período abarcado pela publicação inclui o do colonialismo português – os primeiros cinco líderes da instituição tinham, como se viu, nacionalidade portuguesa -, o que permite desenvolver uma perspetiva histórica sem que se recorra à denominada “pós-memória”, termo proposto por Marianne Hirsch (2012) na década de 90 do século XX que, de forma paradoxal, observa que a pós-memória se constitui numa memória não vivida. O que não acontece

neste caso (mas aconteceria se se apagassem os nomes daqueles que lideraram o museu), permitindo saber, assim, que ele foi criado sob a égide do colonialismo português.

Isso não obstaculizou as críticas ao domínio português do território, como se pode concluir através da leitura do texto de Pedro Kulyumba sobre a reabertura oficial do museu, a 25 de junho de 1993. Começando por citar o antigo presidente da República Popular de Moçambique, Samora Machel, Kulyumba invoca o dia 25 de junho de 1975, data em que foi proclamada a independência do país, constituindo-se em República Popular de Moçambique. Desde então, como nota Kulyumba, iniciou-se uma nova era para o país e para o povo moçambicano: “o 25 de Junho significou ruir, por assim dizer, um Mundo-Cão. Era o reconquistar da nossa soberania nacional, da nossa identidade cultural, da nossa liberdade perdida (...), era o resgate dos nossos valores, do nosso ser e estar” (Kulyumba, 2006, p. 17).

Prosseguindo, refere que a luta para que se atingisse tal desiderato tinha sido de difícil concretização:

Várias gerações de moçambicanos viram a sua pele rasgada pelo chicote, os seus ombros deformados pela machila<sup>8</sup>, seus campos agrícolas desfeitos por causa do Xibalo<sup>9</sup> e de trabalhos forçados nas plantações coloniais de monocultura; muitos compatriotas viram suas famílias desavindas e desfeitas por causa do tráfico negreiro e por causa disso, muitos perderam de uma vez por todas as suas origens naturais e culturais sem nenhuns rastros. (Kulyumba, 2006, p. 17)

O que significava que os moçambicanos não eram donos de si próprios, na sua própria terra:

Não podíamos passear livremente no nosso solo pátrio e sagrado. Muitos dos nossos pais e avós nunca passaram a Cidade Cimento. Muitos morreram sem nunca poderem visitar o cinema, o bar ou pensão do colono invasor, infra-estruturas essas erguidas por nós moçambicanos com suor e sangue; não podíamos manifestar livremente as nossas expressões culturais tidas como selvagens; não podíamos visitar o hotel pelo simples facto de sermos pretos. Havia o racismo e o desprezo total para com tudo aquilo que fosse identidade nossa como povo soberano, detentor da sua História e Cultura. (Kulyumba, 2006, p. 17)

---

8 Espécie de cadeira para transporte de pessoas, na África e na Índia, ou rede para o mesmo fim.

9 Regime de trabalho temporário forçado instituído pela administração colonial portuguesa para garantir mão de obra barata.

Esta realidade do tempo colonial vivia-se em todo o continente africano colonizado. No caso de Moçambique, o então diretor do museu evidencia ter sido a Frelimo a organizar o povo para acabar com essa realidade: na libertação do moçambicano da colonização portuguesa. Mesmo tendo a noção de que não seria uma tarefa fácil, uma vez que acarretaria “o sofrimento, a dor e sacrifício”, o que era necessário “para reconquistar a liberdade perdida, a nossa dignidade ultrajada, a nossa identidade menosprezada e podermos viver e construir um mundo melhor” (Kulyumba, 2006, p. 18).

Hoje, a missão consubstancia-se em conduzir a luta pelo bem-estar social, cultural e económico do país, o que se traduzirá na “comunhão de ideias e espírito de um trabalho árduo e sério”, onde se inclui o setor cultural. Por isso, a abertura oficial ao público do Museu Nacional de Etnologia “foi também um grande passo para a consolidação da paz, Unidade Nacional e o Desenvolvimento integrado da nossa pátria e um marco histórico indelével na vida desta instituição museológica” (Kulyumba, 2006, p. 18). Prossegue o seu raciocínio, assente num recorte idêntico, plasmado nos textos “Museu Nacional de Etnologia em Nampula: 50 anos preservando a nossa memória coletiva” (Kalyumba, 2006, pp. 19-24), “Museus como vector de educação e comunidade. Que estratégias os museus devem usar para contribuir para o desenvolvimento social e cultural” (Kalyumba, 2006, pp. 25-33) e “Valores sócio-culturais e o desenvolvimento” (Kalyumba, 2006, pp. 35-41).

Segundo Alda Costa, que no livro das comemorações dos 50 anos do Museu Nacional de Etnologia assina um texto intitulado “Em busca de elementos para uma história da arte em Nampula” (Costa, 2016, pp. 43-49), em Lourenço Marques (atual Maputo), foi principalmente a partir de 1936, com a criação do “Núcleo de Arte”, que foram dados “os primeiros passos para o desenvolvimento de um meio artístico na capital da então colónia” (Costa, 2006, p. 43). O processo não foi linear nem fácil, até que começou a mudar o paradigma até então conhecido, com o aparecimento de “um novo tipo de artista que vivia na cidade, utilizava novos métodos, materiais e processos de fazer arte e desempenhava um outro papel social” (Costa, 2006, p. 43), que se consubstanciava no nem sempre reconhecido artista africano.

Alda Costa sustenta que a inauguração do museu proporcionou novas oportunidades de desenvolvimento no que se refere às tradições locais de escultura. Refere, por exemplo, que a comissão encarregue da criação da infraestrutura encomendou trabalhos a vários escultores, em particular, a vários escultores Makonde, que, “pelo menos desde os primeiros anos do século XX, eram

conhecidos como produtores de máscaras rituais e de figuras e reconhecidos, pelo menos por alguns conhecedores e interessados, como escultores de mérito” (Costa, 2006, p. 45). Chibanga Mwali Malundi foi um desses escultores, sendo de sua autoria vários dos trabalhos que integram desde essa altura a coleção do museu. Foi, entre outras, uma oportunidade para os escultores Makonde de desenvolverem a sua técnica, alargando a temática das suas obras, situando-se aí “a gênese da escultura moderna que se desenvolveria nos anos seguintes e que também se encontra representada na coleção do museu” (Costa, 2006, p. 45).

Os primeiros anos do museu estão associados ao surgimento de algumas iniciativas de âmbito cultural na cidade. Já na última fase do colonialismo, com o eclodir da guerra, iniciada em 1964, o próprio colonialismo ter-se-á adaptado a novas circunstâncias, daí decorrendo algumas mudanças, como “o aumento do número de oportunidades para os africanos”, que permitiu “que mais pessoas desenvolvessem o seu interesse pelas artes” (Costa, 2006, p. 46).

O museu ia atravessando tempos de dificuldades. Alda Costa cita, a título de exemplo, que em 1969, Vasco Fenita lamentava “o ostracismo a que o museu se encontrava votado” (Costa, 2006, p. 46). Dois anos depois, a situação não tinha mudado, o que só aconteceu no período pós-independência. Apesar do seu recorte “nacional”, o museu nunca terá deixado de ser um museu regional, o que não deixa de constituir, ainda hoje, uma contradição permanente. O museu sofreu várias mudanças tendentes a que tivesse um recorte nacional, tal e qual o Estado moçambicano determinou. No entanto, tal tarefa nunca foi de fácil concretização, mormente pela falta de recursos humanos qualificados, bem como devido à falta de dinheiro para aumentar o acervo que, na sua maioria, é o mesmo que existia no período colonial. Para além disso, por manifesta falta de espaço, também se torna urgente a ampliação da infraestrutura, o que não se tem concretizado devido aos referidos problemas financeiros.

O trabalho com os objetos museológicos poderá reforçar as raízes da identidade local, em diálogo com as outras subculturas existentes, contribuindo, segundo Mingas Eduardo Kok (2012, p. 6), para a construção de uma “comunidade multicultural, sem perder de vista a reafirmação da moçambicanidade”. No texto do livro comemorativo dos 50 anos do Museu Nacional de Etnologia, Pedro Kulyumba escreve um texto intitulado “Eduardo Chivambo Mondlane – Homem de cultura, defensor acérrimo da nossa moçambicanidade” (pp. 69-70), onde aquele vulto é apontado como o pai da “moçambicanidade”. Assassinado em 1969, Mondlane é tipificado como “um defensor acérrimo da nossa identidade cultural”, que via nas diversas manifestações culturais do país “algo que

elevava sobremaneira a nossa moçambicanidade” (Kulyumba, 2006, p. 69). E que, depois de um longo trajeto assente na mundividência, regressou à aldeia, na pele de combatente pela libertação do país:

Enfrentando todas as dificuldades, fugindo às tentações, libertando-se dos compromissos de alienação cultural, soube reencontrar as suas próprias raízes, identificar-se com o seu povo e dedicar-se à causa da libertação nacional e social. (...) Bem ele sabia o valor e a importância da Unidade. (Kulyumba, 2006, p. 70)

Devido a essa importância, consubstanciada na “paternidade” da “moçambicanidade”, o dia 3 de fevereiro (data do assassinato de Mondlane) foi proclamado como o dia dos heróis moçambicanos.

### Notas finais

O conceito de museu fixado pelo Conselho internacional de Museus (ICOM) data de 2007, referindo tratar-se de “uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público”, que adquire, conserva, investiga, comunica e expõe “o património material e imaterial da humanidade e do seu meio envolvente com fins de educação, estudo e deleite” (Sousa, 2020, p. 52).

No caso do Museu de Nampula, ainda não está na ordem do dia nem a sua eventual descolonização, como acontece no caso dos museus nacionais de etnografia situados na Europa, a maior parte dos quais com artefactos coloniais considerados roubados à origem (Hicks, 2020). O museu de Nampula passou das mãos do colonizador para as do país que era colónia, sem sair do sítio. E, depois de uma série de contrariedades, que motivaram o encerramento da infraestrutura durante uns tempos, ela foi integrada no plano nacional de cultura. O seu diretor, por altura da comemoração dos 50 anos da sua inauguração, assinou um livro em que salientou tratar-se de um local que se afirmava como a *alma mater* da “moçambicanidade”. O que não deixa de ser problemático nos dias que correm, mesmo que se propale a diversidade da “moçambicanidade”, que se afasta da matriz do conceito, cunhado no período pós-independência, em que se tentava a uniformização cultural do país.

É assim que, na contemporaneidade, os descendentes dos Makonde vão sublinhando que eles tinham sido vítimas de colonização cultural, o que tinha que ser desconstruído, pelo que se torna necessário resgatar a “sua” identidade,

integrando essa memória com a contemporaneidade (Costa, 2019). Transportar esse novo perfil dos Makonde, por exemplo, para o acervo do museu iria ao encontro da proposta de alteração sobre o próprio conceito de museu que, no quadro do ICOM, ainda não está consensualizado, em que os museus são definidos como “espaços democratizados, inclusivos e polifônicos para o diálogo crítico sobre o passado e o futuro”, sem deixar de “reconhecer e abordar os conflitos e desafios do presente”, sem deixar de sublinhar que os museus “trabalham em parceria ativa com e para as diversas comunidades para colecionar, preservar, pesquisar, interpretar, expor e melhorar diversas compreensões do mundo” (Sousa, 2020, p. 50).

A “moçambicanidade” enquanto identidade reificada constitui um problema, já que a ela se associa o povo, restando perguntar quem é, afinal, o povo que, embora pertença a um país através da nacionalidade, é diverso entre si e, mesmo, entre pessoas do mesmo grupo. Escrever que a “moçambicanidade” é sinónimo do conjunto dos caracteres e das maneiras de pensar, de sentir e de se exprimir próprios dos moçambicanos (ideia a que se pode chegar pela consulta de qualquer dicionário) não deixa também de ser problemático.

Qual a “moçambicanidade” que existe na toponímia de Maputo, em que são as referências do mundo comunista/socialista a darem nome às ruas da capital (Ho Chi Min, Andrade Corvo, no período colonial; Ahmed Sekou Touré, antes Afonso de Albuquerque; ou Mao Tse Tung, que era designada por Massano de Amorim, só para citar alguns)? Ou na monumentalidade da estátua de Maputo, que substituiu a do tempo colonial, como no caso em que a de Mouzinho de Albuquerque (de quatro metros e noventa centímetros), deu lugar à de Samora Machel (com nove metros e meio) (Sousa, 2019).

Como refere Pereira Leite (2010), é num contexto colonial e socialista que a matriz política moçambicana é forjada, com a moçambicanização a entrar na ordem do dia, por intermédio de uma matriz essencialista assente na “moçambicanidade”, que tinha por objetivo unir a nação moçambicana no período pós-independência, desenvolvendo um desígnio nacional, numa lógica culturalmente uniformizadora.

## **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

- ALMEIDA, M. V. (2006). Comentário. In M. R. Sanches (Org.), *Portugal não é um país pequeno. Contar o império na pós-colonialidade*, pp. 259-367. Livros Cotovia.
- CANCLINI, N. G. (2008). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Ed. SUP.
- CANELAS, L. (2016, 6 de agosto). Margot Dias: viver até ao fim entre os s. *Público* online. <https://tinyurl.com/y3bn55ab>
- COSTA, A. (2006). Em busca de elementos para uma história da arte em Nampula. In P. G. Kulyumba, *Museu Nacional de Etnologia: 50 anos preservando a nossa história* (pp. 43-49). CIEDIMA/Museu Nacional de Etnologia.
- COSTA, C. A. (realizadora) (2019). *Viagem aos Makonde de Moçambique* - documentário, Midas Filmes.
- COUTO, M. (2005). *Pensatempos*. Editorial Caminho.
- COUTO, M. (2009). Luso-afonias – a lusofonia entre viagens e crimes. In M. Couto, *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções* (pp. 183-198). Caminho.
- CRISTÓVÃO, F. (2008). *Da Lusitanidade à Lusofonia*. Almedina.
- GONÇALVES, A. (2009). *Vertigens: para uma sociologia da perversidade*. Grácio Editor.
- HICKS, D. (2020). *The brutish museums. The Benin bronzes, colonial violence and cultural restitution*. Pluto Press.
- HIRSCH, M. (2012). *The generation of postmemory*. Columbia University Press.
- KOK, M. E. (2012). *Os objectos museológicos e a construção da memória local: um estudo com alunos da 8ª classe da Escola Secundária de Nampula, Moçambique*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/23736>
- KULYUMBA, P. G. (2006). *Museu Nacional de Etnologia: 50 anos preservando a nossa história*. CIEDIMA/Museu Nacional de Etnologia.
- LEITE, P. J. O. P. (2010). *Casa Muss-amb-ike. O compromisso no processo museológico*. [Tese de Doutoramento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório da Universidade Lusófona. <https://tinyurl.com/y4ctzeda>
- MARTINS, M. L. (2017). Da obsessão da portugalidade aos equívocos e possibilidades da lusofonia. In V. Sousa, *Da 'portugalidade' à lusofonia* (pp. 9-20). Húmus.
- MILHEIRO, A. V. (2013). Cidade e arquitetura em África: Obras públicas no crepúsculo da colonização portuguesa. *Camões*, n. 22, pp. 41-54. <https://tinyurl.com/y5nf9gvy>
- MONDLANE, E. (1975). *Lutar por Moçambique*. Livraria Sá da Costa.
- MORAIS, C. M. G., PEREIRA, M. S. e MATTOS R. A. (orgs.). (2016) *Encontros com Moçambique*. Ed. PUC-Rio.

- Museu Nacional de Etnologia (2016). *Margot Dias. Filmes etnográficos 1958-1961*. Cinemateca Portuguesa – Museu do Cinema/Direcção-Geral do Património Cultural e Museu Nacional de Etnologia.
- Museu Nacional de Moeda. (1983). *O guião do museu*. Ministério da Cultura de Moçambique.
- NIOVE, J. (2018, 23 de agosto). Museu Nacional de Etnologia, o símbolo de um sonho tornado realidade [Post em blogue]. <https://tinyurl.com/y6dq2p2q>
- NGOENHA, E. (1998). Identidade moçambicana: já e ainda não. In C. Serra (dir.), *Identidade, moçambicanidade, moçambicanização* (pp. 18-34). Universidade Eduardo Mondlane.
- SANCHES, M. R. (2006). Introdução. In M. R. Sanches (Org.), *Portugal não é um país pequeno. Contar o império na pós-colonialidade* (pp. 7-24). Livros Cotovia.
- SANTOS, A. A. (2017). *A Organização das Nações Unidas e a questão colonial portuguesa: 1960-1974*. Instituto de Defesa Nacional.
- SARMENTO, J. e MARTINS, M. L. (2020). À procura de Moçambique no Museu nacional de Etnologia, Portugal. *Revista Lusófona de estudos Culturais/Lusophone Journal of Cultural Studies*, 7, (II), 15-32. <https://doi.org/10.21814/rlec.3132>
- SERRA, C. (org.). (1998). *Identidade, moçambicanidade, moçambicanização*. Ed. Universitária.
- SOUSA, V. (2017). *Da 'portugalidade' à lusofonia*. Húmus.
- SOUSA, V. (2019). A memória como promotora de interculturalidade em Maputo, através da preservação da estatutária colonial. *Comunicação e Sociedade*, vol. especial, 249 – 267. [https://doi.org/10.17231/comsoc.0\(2019\).3072](https://doi.org/10.17231/comsoc.0(2019).3072).
- SOUSA, V. (2020). El pasado colonial como un problema no cerrado en la contemporaneidad. La descolonización mental como una posibilidad intercultural. El caso del Museo Virtual de Lusofonía. *Escribanía*, 18(1), 45-61. <https://doi.org/10.30554/escribania.v18i1.3958>.
- STOER, S. R. & Cortesão, L. (1999). “*Levantando a Pedra*” – *Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Afrontamento.
- THIESSE, A.-M. (2000). *A criação das identidades nacionais*. Editora Temas e Debates.
- TORGAL, L. R. (2009). *Estados Novos, Estado Novo*. Vol. 1. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- XAVIER, L. G. (2007). *O discurso da ironia em literaturas de língua portuguesa*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <https://ria.ua.pt/handle/10773/2864>



## Nota biográfica do autor

### Vítor de Sousa

Doutorado em Ciências da Comunicação (Comunicação Intercultural) pela Universidade do Minho, com a tese “Da ‘portugalidade’ à lusofonia”, é mestre (Educação para os Média) e licenciado (Informação e Jornalismo) na mesma área. Entre os seus interesses de investigação constam as questões em torno da identidade nacional, Estudos Culturais, Educação para os Média e teorias de Jornalismo. É investigador do CECS, onde integra o Grupo de Estudos Culturais, é membro do Projeto CulturesPast&Present - Memories, cultures and identities: how the past weights on the present-day intercultural relations in Mozambique and Portugal? (FCT/Aga Khan) e do Museu Virtual da Lusofonia. Venceu o Prémio Científico Mário Quartim Graça 2016, que distinguiu a melhor tese concluída nos últimos três anos na área das Ciências Sociais e Humanas, em Portugal e na América Latina. Foi jornalista (1986-1997) e assessor de imprensa (1997-2005). É sócio da Sopcom e da Ecrea.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6051-0980>

Email: [vitorde Sousa@ics.uminho.pt](mailto:vitorde Sousa@ics.uminho.pt)



# Temporalidades sobrepostas - Notas sobre re-existir para além de resistir em Luís Bernardo Honwana

LURDES MACEDO, VIVIANE ALMEIDA & RENATA ZANETE

## Resumo

O presente trabalho tem por objetivo propor pistas para reflexão sobre as possibilidades que se colocam a uma efetiva *decolonialidade* na relação entre Moçambique e Portugal, a partir da análise de duas das mais relevantes obras da produção literária do autor moçambicano Luís Bernardo Honwana: o conto *Nós Matámos o Cão-Tinhoso* (1964) e o ensaio *A Velha Casa de Madeira e Zinco* (2017). Estas peças literárias, escritas com mais de 50 anos de intervalo, serão observadas através das interrogações que colocam sobre a experiência colonial e a experiência de Moçambique enquanto nação independente, tendo por referência conceitos propostos pelo pensamento pós-colonial de Said (2011 [1993]), Bhabha (1998) e Spivak (1999), bem como pelo pensamento *decolonial* de Mignolo (2017). A análise das duas obras de Honwana revelará um olhar crítico sobre legados e futuros possíveis e a proposta de certas re-visões do passado e do presente que nos remetem para o projeto de re-existir para além do ato de resistir.

**Palavras-chave:** Luís Bernardo Honwana; Moçambique e Portugal; Passado e presente; Resistir e re-existir.

## Abstract

The present work aims to propose clues for reflection on the possibilities that arise for an effective decoloniality in the relationship between Mozambique and Portugal, based on the analysis of two of the most relevant works of the literary production of the Mozambican author Luís Bernardo Honwana: the short story *We killed Cão-Tinhoso* (1964) and the essay *A Velha Casa de Madeira e Zinco* (2017). These literary pieces, written more than 50 years apart, will be observed through the questions they pose about the colonial experience and the experience of Mozambique as an independent nation, having as reference

concepts proposed by Said (2011 [1993]), Bhabha (1998) and Spivak (1999) in their post-colonial thought, as well as the decolonial thinking of Mignolo (2017). The analysis of Honwana's two works will reveal a critical look at legacies and possible futures and the proposal of certain re-revisions of the past and the present that lead us to the project of re-existing beyond the act of resisting.

**Keywords:** Luís Bernardo Honwana; Mozambique and Portugal; Past and present; Resist and re-exist.

### Sistemas de representação e estereótipos na pós-colonialidade

Com um empurrão o antigo colono fez sentar o administrador (...). Mas parece que Romão deitou muita dúvida sobre o futuro de Estêvão. Naquele regime que segurança tinha o futuro? Amanhã ele recebia o devido pontapé nas partes adequadas e ninguém mais se lembraria dele. O moçambicano ripostou, quisesse o estrangeiro ensinar o Padre-Nosso ao vigarista.

- Eu tenho os meus esquemas, Romão. Não pense que somos burros, como sempre vocês insistiram.

Esquemas qual o quê. Uns negócios de tigela furada, coisa de pouco brilho. (...) Naquele solene assento, o português lhe prometia coisa grossa, choruda. A ideia sendo a seguinte: que ele mesmo, óbito reconhecido, ainda por cima carregado de raça e nacionalidade, não mais podia reaver seus antigos negócios.

- Já bastava ser branco, ainda por cima portuga. Agora, tudo isso e falecido é que não vale a pena.

Mia Couto, *Terra Sonâmbula* (1992, pp. 178-179)

Nesta passagem de *Terra Sonâmbula*, primeiro romance do moçambicano Mia Couto, confrontamo-nos com um momento de tensão entre o fantasma de Romão, um ex-colono português, e Estêvão, moçambicano e administrador de um território remoto no seu país em guerra<sup>1</sup>. Tal passagem é convocada para o início desta reflexão pela ilustração que faz sobre representações acerca de si próprio e do outro na relação entre portugueses e moçambicanos, ou seja, entre ex-colonizador e ex-colonizado.

1 A ação de *Terra Sonâmbula* desenrola-se durante a guerra civil que assolou Moçambique entre 1977 e 1992.

Um ex-colono português, sob a forma de fantasma, que se vê a si próprio como alguém “carregado de raça e nacionalidade”, enquanto vê no seu interlocutor moçambicano alguém capaz de fazer apenas coisas “de pouco brilho”. Um moçambicano que se vê a si próprio como alguém capaz de se autossuperar através dos seus “esquemas”, enquanto vê no branco, e “ainda por cima portuguesa”, alguém que “não vale a pena”. São estas, pois, as autorrepresentações e as representações do outro que esta passagem de *Terra Sonâmbula* esclarece.

Na sua crítica da razão pós-colonial, Spivak (1999) postulava a inevitabilidade de os sistemas de representação herdados do colonialismo virem à tona, quando pretendemos garantir a nossa própria cultura na relação com o outro na contemporaneidade. É o que parece acontecer com o fantasma de Romão e com Estevão: cada um procura afirmar-se em relação ao outro a partir do modo como é influenciado por esses sistemas de representação.

Um dos terrenos mais férteis para a identificação crítica destes sistemas de representação será efetivamente a literatura, pois, como notava Vieira (1991, p. 22), “ela expressa realística e simbolicamente o que a história e a sociologia teoricamente demonstram”. Indo mais além, Spivak (1999, p. 113) reparava que “o papel da literatura na produção de representações culturais não deve ser ignorado” quando se pretende conhecer a relação histórica entre colonizador e colonizado. A autora destacava que, na literatura inglesa do século XIX, o africano é descrito como uma espécie de animal com roupas. Um bom contraponto poderá ser uma observação de Davidson, Isaacman e Pélissier (2010) relativamente aos artistas do norte de Moçambique que, na mesma época, ridicularizavam os europeus em esculturas que lhes deformavam os traços e lhes retiravam toda a humanidade<sup>2</sup>.

Deste modo, poder-se-á relacionar os sistemas de representação com este-reótipos, os quais se assumem como estruturas cognitivas que determinam reciprocamente as percepções de si próprio e do outro. Revela-se, então, indispensável atendermos às formulações de Bhabha (1998) sobre os estereótipos herdados do discurso colonial, que, em sua opinião, constituíram, e continuam a constituir, a principal estratégia discursiva da construção ideológica da alteridade.

Esta será uma das razões pelas quais Macedo (2013; 2017) considera que a comunicação intercultural – enquanto abordagem pluridisciplinar que acolhe as diversas leituras espoletadas pelas dinâmicas de relação entre pessoas, bens

---

2 De acordo com Leite (2015), a escultura maconde constitui um dos elementos simbólicos da construção da moçambicanidade.

e ideias num determinado espaço/tempo – não pode ser dispensada do debate pós-colonial.

Todavia, há a considerar que as análises realizadas sob a perspetiva pós-colonial não estão isentas de pontos fracos. Se para a compreensão das condições do presente é necessário, por um lado, atender às consequências do colonialismo coletivamente partilhadas pelas sociedades que o viveram (McMillin, 2009); por outro, é também necessário evitar narrativas armadilhadas que substituem a verdade única do ex-colonizador pela verdade única do ex-colonizado<sup>3</sup>. A este propósito, recorde-se Said (1993/2011) quando postulava que a interpretação do passado de domínio colonial pressupunha a oposição entre “duas perspetivas diferentes (...), uma linear e dominadora, a outra contrapontual e muitas vezes nômade” (p. 29). Embora o autor defendesse a valorização da segunda, não deixava de notar que, quer seja contada por quem dominou, quer seja contada por quem foi dominado, nenhuma História sobre a experiência do colonialismo é edificante.

### **Da resistência à re-existência**

Como notou Almeida (2002), o pós-colonialismo – ao constituir-se como uma abordagem contrapontual, sobretudo no que toca à produção historiográfica e ao estudo de identidades sociais – consubstancia uma constituição discursiva do mundo alternativa à do conhecimento estabelecido pelo domínio ocidental. A perspetiva que nos é dada pelo pensamento pós-colonial é, pois, a da resistência à “Matriz Colonial de Poder”, conceito proposto por Mignolo (2017), para denominar a estrutura de gestão composta por domínios, níveis e fluxos que governou o mundo desde o início do século XVI até à entrada no século XXI. De acordo com o autor, embora esta estrutura de gestão tenha sofrido transformações ao longo do tempo, na realidade manteve-se inalterada quanto às suas intenções. Todavia, para Mignolo (2017), resistir à “Matriz Colonial de Poder” é ficar “preso à armadilha das regras do jogo criadas por outros, neste caso à narrativa e às promessas de modernidade e da necessária implementação da

---

3 O repúdio pela “verdade única” extravasa hoje as fronteiras da Academia, sendo um assunto discutido em inúmeros *fora* da sociedade civil que alcançam um público cada vez mais alargado. Um bom exemplo é o da intervenção da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie numa TED talk, intitulada “The danger of a single story”, documentada através do vídeo publicado no Youtube, com mais de 20 milhões de subscritores:  
<https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg>

colonialidade” (p. 41). Para escapar a esta armadilha, a *decolonialidade* deve prosseguir com base na *pluriversalidade*, ou seja, na verdade plural que permite aos indivíduos desvincularem-se dos sistemas de representação legados pelo colonialismo, criando assim as condições necessárias à sua re-existência. O autor conclui, então, que “re-existir é algo diferente de resistir” (Mignolo, 2017, p. 41), uma vez que a re-existência implica a revinculação com as heranças que as pessoas pretendem preservar, bem como o compromisso com modos de existência nos quais possam assumir o controlo dos seus próprios destinos.

É deste modo que a *decolonialidade* se constitui, do nosso ponto de vista, não como alternativa ao pensamento pós-colonial, mas antes como uma abordagem subsequente à resistência que este tem vindo a oferecer às consequências do colonialismo. Para Mignolo (2017), factos como o crescimento do racismo e da xenofobia na Europa e nos Estados Unidos vieram demonstrar que a “Matriz Colonial de Poder” e os seus sistemas de representação também resistiram, mesmo depois de o projeto de ocidentalização global ter entrado em colapso no início do século XXI. Contudo, de acordo com o autor, é precisamente este colapso que tem permitido que as forças *decoloniais* comecem a desvincular-se do domínio da “Matriz Colonial de Poder” para poderem re-existir, processo que só agora começa e que deverá realizar-se no tempo longo.

Assim, e sem subestimar a importância do ato de resistir para o esclarecimento e para a desconstrução dos sistemas de representação herdados do colonialismo, esta reflexão prosseguirá com o intuito de inquirir as possibilidades de um futuro de re-existência para moçambicanos e portugueses.

Um bom ponto de ancoragem para tal inquirição poderá ser a procura da *pluriversalidade* proposta por Mignolo, ou seja, da verdade plural, como condição para se empreender a *decolonialidade*. No caso do passado que ligou Moçambique a Portugal até 1975, várias são as verdades que parecem desafiar, no presente, as versões oficiais da História – neste caso, a versão moçambicana e a versão portuguesa. Uma vez que o passado histórico desempenha um papel essencial na formação das identidades nacionais e na forma como cada povo enfrenta o seu futuro (Mattoso, 1998; Liu & Hilton, 2005), afigura-se pertinente abordar os “novos” passados que vão emergindo e compreender como poderão estes libertar moçambicanos e portugueses dos sistemas de representação aos quais as suas relações se encontram subordinadas.

Ao investigar as representações sociais dos processos de colonização e de descolonização entre jovens estudantes universitários em Moçambique e Portugal, Cabecinhas e Feijó (2010) verificaram que a guerra que opôs moçambicanos

a portugueses entre 1964 e 1975 – Guerra de Libertação para uns e Guerra Colonial para outros – ocupava um lugar relevante na memória coletiva dos sujeitos inquiridos. As conclusões de Cabecinhas & Feijó (2010) apontaram que os jovens moçambicanos tenderam a evocar o tráfico de escravos e a repressão exercida pelo sistema de exploração colonial. Por sua vez, os jovens portugueses tenderam para a valorização das viagens marítimas que levaram à “descoberta” do mundo, numa espécie de idealização que obscurecia a violência do colonialismo. As mesmas conclusões foram revalidadas por Cabecinhas (2019), num trabalho mais recente e com dados comparativos de maior amplitude.

Contudo, as representações do passado de jovens moçambicanos e portugueses não se revelaram diametralmente opostas; pelo contrário, os participantes nesta investigação manifestaram sentimentos ambivalentes em relação ao passado colonial. É nos interstícios da ambivalência sugerida pelos estudos de Cabecinhas e Feijó (2010) que deveremos procurar a *pluriversalidade* postulada por Mignolo, ou seja, a verdade plural que é possível construir a partir dos vários passados de que moçambicanos e portugueses são herdeiros, bem como a possibilidade de à resistência pós-colonial suceder a re-existência *decolonial* de uns e de outros.

A partir de conceitos até aqui explorados procuraremos analisar as relações do presente com o passado e do eu com o outro no Moçambique do colonialismo tardio e no Moçambique independente, delimitando para tal um *corpus* pequeno na sua dimensão, mas muito significativo não só do ponto de vista da sua abrangência temporal, como também da sua difusão, da sua receção e, sobretudo, da sua dimensão simbólica na literatura moçambicana. Assim, será dada atenção à obra do intelectual Luís Bernardo Honwana, através da abordagem ao conto *Nós Matámos o Cão-Tinhoso* (1964) e ao ensaio *A Velha Casa de Madeira e Zinco* (2017), que titulam os livros em que estão inseridos.

## Re-existência para além da resistência em Luís Bernardo Honwana

### Luís Bernardo Honwana, o escritor

Luís Bernardo Honwana nasceu em Lourenço Marques, atual Maputo, em 1942, no seio de uma família assimilada<sup>4</sup>, filho de um intérprete da Administração

---

4 De acordo com o próprio Luís Bernardo Honwana, o estatuto de assimilado dependia de fatores externos, “como o andar calçado, o comer à mesa, o vestir à europeia, o ser capaz de



Colonial e de uma dona de casa. Em 1964, ao mesmo tempo que publicava o livro de contos *Nós Matámos o Cão-Tinhoso*, foi preso pela PIDE<sup>5</sup>, conjuntamente com o poeta e jornalista José Craveirinha, o escritor Rui Nogar e o artista plástico Malangatana, sob a acusação de participar na luta de libertação nacional de Moçambique. Jornalista e escritor, veio a tornar-se ativista cultural e, após a independência de Moçambique, assumiu funções como diretor de gabinete do presidente Samora Machel e Ministro da Cultura. Reconhecido como homem de letras, foi o primeiro presidente do Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa. A nível internacional, atuou como membro do Conselho Executivo da UNESCO<sup>6</sup> e representante desta organização em vários países da África Austral.

O livro *Nós Matámos o Cão-Tinhoso* é composto por sete contos que retratam a realidade vivida em Moçambique durante o colonialismo tardio e que, no dizer de Martin (2017, p. 134), constituem a “denúncia da violência material e simbólica, do racismo e de toda a sorte de injustiças”, patentes na “atmosfera asfixiante vivida pelos trabalhadores colonizados e suas famílias”. O conto de abertura, com o mesmo título, e que será objeto da nossa análise, é considerado por vários autores (e.g. Mapera, 2017; Martin, 2017) entre as narrativas mais marcantes e inspiradoras da literatura moçambicana.

Luís Bernardo Honwana não mais haveria de publicar até *A Velha Casa de Madeira e Zinco*, em 2017, criando por isso uma certa mítica em torno da sua atividade enquanto escritor e uma grande expectativa em relação à sua segunda obra<sup>7</sup>. Este livro é constituído por cinco conjuntos de textos de géneros diversos – entre ensaios, crónicas, textos de suporte a intervenções públicas ou textos incluídos em catálogos de arte – agrupados por temáticas consideradas pelo autor como sendo de interesse para a construção nacional moçambicana, o que lhes confere coerência e propósito.

---

falar em português.” (Honwana, 2017, p. 21). O autor prossegue afirmando que “nenhum “assimilado” pelo facto de ter um documento atestando sobre essa sua qualidade deixava de ser quem era ou de estar sujeito às mesmas restrições e vexames a que estavam sujeitos todos os moçambicanos” (Honwana 2017, p. 21).

5 A Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE) foi a polícia política portuguesa entre 1945 e 1969, responsável pela repressão de todas as formas de oposição ao regime político do Estado Novo.

6 UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

7 *A Velha Casa de Madeira e Zinco* conheceu a sua 1ª edição, com uma tiragem de 3.000 exemplares, em maio de 2017. O sucesso de receção desta obra levou a que, em julho do mesmo ano, fosse distribuída nas livrarias de Moçambique a 2ª edição da mesma, com mais 3.000 exemplares.

Assim, ao longo da análise que se apresentará daqui em diante, para além do conto *Nós Matámos o Cão-Tinhoso* e do ensaio *A Velha Casa de Madeira e Zinco*, serão convocados também outros escritos incluídos nos livros por estes titulados, sempre que isso se afigure pertinente para esclarecer os pontos de vista do autor. Serão também trazidas à discussão duas das criações que *Nós Matámos o Cão-Tinhoso* inspirou, neste caso, um conto assinado pelo angolano Ondjaki e um outro da autoria do moçambicano Helder Faife.

A opção pela obra de Honwana deveu-se ao facto de estas narrativas terem sido criadas por um moçambicano que viveu de perto as lutas de libertação, participando nelas, e que, mais tarde, com a independência, assumiu responsabilidades perante o seu país, sobretudo no domínio da cultura. Simultaneamente, e pelo intervalo de tempo em que foram escritos, o conto e o ensaio seleccionados permitem colocar o passado em relação com o presente, trazendo à tona as realidades do colonialismo tardio e do universo pós-colonial que lhe sucedeu. Este recorte permite-nos perceber pontos de contacto entre as obras, que serão daqui por diante desenvolvidos: a memória, quase sempre seletiva, como fio condutor entre o passado e o presente, e por vezes materializada em objetos; os fantasmas que povoam essa memória; alteridades interculturais e dentro de uma mesma cultura; autorrepresentações e representações do outro.

### ***Nós Matámos o Cão-Tinhoso* ou o mal difícil de exterminar**

Assim como a memória, a escrita poderá ser também moldada à medida das causas e do sentido de justiça impostos por um determinado momento histórico. Se considerarmos que o “passado é sempre conflituoso” (Sarlo, 2007, p. 9), a memória colocar-nos-á, certamente, questões e interpelar-nos-á num movimento de reflexão que comporta avanços e recuos.

Honwana é explícito ao afirmar, na nota introdutória a *Nós Matámos o Cão-Tinhoso*, a hesitação em reconhecer-se enquanto escritor – “Não sei se realmente sou escritor” (Honwana, 1964/2008, p. 9) – preferindo apresentar-se como uma testemunha do seu tempo, atenta e crítica, com a intenção de “retratar uma série de situações e procedimentos que talvez interesse conhecer”<sup>8</sup> (Honwana, 1964/2008, p. 9). A hesitação poderá ser entendida como a postura de um autor

---

8 A este propósito, em *Alguns Aspectos do Conto*, Júlio Cortazár (1974/2006) defende a ideia do conto como uma possibilidade de “sequestro momentâneo do leitor”.

que reconhece o caráter embrionário da sua escrita, da própria literatura moçambicana e, em última instância, da ideia de Moçambique enquanto nação – a ideia de um país ainda em gestação.

Em *Nós Matámos o Cão-Tinhoso*, como indica o título, o cão que protagoniza o conto é tihoso, o que o qualifica como um mal que necessita de ser exterminado. A escolha da adjetivação “tihoso” é ampla nos seus significados e cirúrgica na mensagem pretendida: repugnância; insistência para além da associação ao mal já referido. No decorrer do conto, o cão-personagem vai sendo caracterizado com a adição de outros elementos – sem dentes na boca, cicatrizes, muitas feridas – que o remetem para o estatuto de um “quase-fantasma”, de algo que já deveria estar morto, mas persiste. A validação desta ideia poderá ser encontrada no pensamento de Mapera (2017), já que o autor postula que “a associação de um animal anódino a um adjetivo estranho propicia reacções com implicações sérias na memória de uma sociedade que viveu vários anos sob o jugo colonial” (p. 423).

Não deixa de ser revelador que o Cão-Tinhoso seja permanentemente escorraçado por outros cães que lhe ladram “muito zangados”, ao mesmo tempo que é também repudiado pela diversidade de personagens que vão desfilando ao longo da história: os rapazes de várias origens<sup>9</sup> que constituem a “malta”, a professora, o administrador, o veterinário e o seu ajudante.

Ginho, o personagem que narra esta história, é um menino negro assimilado, escolhido entre os seus colegas de escola para matar o cão, e que desenvolve com ele uma relação ambivalente. Se, por um lado, lhe reconhece a decrepitude, por outro, e na iminência da morte do cão, estabelece com ele uma cumplicidade muito bem retratada nesta passagem: “Quim, a gente pode não matar o cão, eu fico com ele, trato-o das feridas e escondo-o para não andar mais pela vila com estas feridas que é um nojo...” (Honwana, 1964/2008, p. 39). Quim é o filho do colono e não só assume na trama a liderança do grupo de miúdos – a “malta” – à qual Ginho também pertence, como também encarna a agressividade e o autoritarismo. A morte do Cão-Tinhoso é descrita por Ginho como um processo demorado e penoso, não só para o cão, como também para si próprio e para Isaura, a única menina próxima da “malta” e protetora do animal a ser abatido. O menino-narrador confessa os seus dilemas, assumindo que tem medo

---

9 Ao longo do conto, vai-se percebendo que a “malta” é constituída por numerosos rapazes de diversas origens, africana, asiática e europeia, dando uma ideia da vivência intercultural característica de Moçambique.

de disparar o primeiro tiro sobre um cão velho, doente e amedrontado, o que o leva a hesitar várias vezes. Por fim, instigado pelos companheiros, acaba por fazê-lo, mais para provar a sua valentia perante a “malta” do que por convicção. Contudo, este tiro não põe fim à vida do Cão-Tinhoso. Enquanto o bicho vai resistindo ao sofrimento causado pelo calvário da tortura e do primeiro projétil, os outros meninos disparam sobre ele impiedosamente, nos olhos, no peito, na cabeça, até concluírem que disparam sobre algo que já está morto.

Sabendo que as realidades vão sendo construídas e reformuladas de acordo com as perspectivas históricas e relacionais entre os vários atores da sociedade, parece-nos pertinente convocar o conceito de palimpsesto de Genette (2010) – a obra derivada de uma obra anterior, por transformação ou por imitação – sublinhando a transparência que oculta, mas que também revela as múltiplas camadas de determinada realidade: as visíveis e as impercetíveis. O colonialismo, as suas representações e as suas memórias são preocupações de Honwana – como não poderia deixar de ser e como validado pelo próprio autor quando, mais de 50 anos volvidos sobre a sua primeira obra, continua a manifestar-se convicto de que “[a] construção nacional (...) é um processo eminentemente cultural” (Honwana, 2017, p. 5). Sem dúvida que o Cão-Tinhoso personifica um tema cuja abordagem interessa à grande maioria dos autores africanos ou com ligações a África, num conflito entre representações e entre memórias ainda por ser apaziguado. Neste sentido, a literatura ultrapassa as fronteiras impostas pelo espaço e pelo tempo, revisitando um lugar que carece de ser (re)ocupado.

É precisamente sob o escopo do palimpsesto, capaz de visitar as poderosas metáforas propostas por Honwana, que se entende que a sua narrativa primeira, bem como os seus principais personagens – o Cão-Tinhoso, Ginho e Isaura – tenham sido recuperados por Ondjaki, escritor angolano, no conto “Nós chorámos pelo Cão Tinhoso”, publicado em 2007. Ondjaki recria com grande sensibilidade o ambiente da sala de aula da sua turma da oitava classe, que se confronta com as emoções provocadas pela leitura do conto de Honwana, em Angola, um país também em processo de construção da sua identidade nacional, mais precisamente a “turma dois, na escola Mutu Ya Kevela, no ano de mil novecentos e noventa” (2007, pp. 125-126). Admitindo possuir uma maior maturidade no tempo em que decorre a ação, do que quando leu o conto pela primeira vez, aos dez anos de idade, o autor, num pinçar de memória individual, revela: “era assim na oitava classe: ninguém lia o texto do Cão-Tinhoso sem ter medo de chegar ao fim” (Ondjaki, 2007, p. 126). Este medo é explicado pelo aumento da tensão que a leitura coletiva e em voz alta desencadeia, pelo engolir em seco

que a “camarada professora” e muitos dos estudantes não conseguem evitar, pelo fungar fingido de constipação, pelo peso que atrapalha a voz e, finalmente, pelas lágrimas que um rapaz da oitava classe não pode assumir em público.

Ondjaki dedica o seu conto a Isaura e a Luís Bernardo Honwana, exatamente por esta ordem; portanto, a Isaura em primeiro lugar. A figura feminina da menina adjetivada como “maluquinha”, pela professora e pela “malta”, funde-se com a figura do Cão-Tinhoso, velho, doente e repugnante: ambos são considerados párias na sociedade, “quase-fantasmas”, incomodativos e perturbadores<sup>10</sup>. Embora não fossem azuis, os olhos de Isaura “eram grandes e olhavam como os olhos do Cão-Tinhoso como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer” (Honwana, 1964/2008, p. 20). E a associação entre ambos não se esgota, antes se renova através da escrita de Ondjaki: “os meus olhos nos olhos da Isaura nos olhos do Cão-Tinhoso” (2007, p. 123), como se de uma relação natural, de um destino, se tratasse.

Com efeito, os olhos do Cão-Tinhoso guiam-nos, de forma simbólica, na leitura do conto de Honwana e das problemáticas a ele subjacentes. Não deixa de ser curioso pensar que, embora sem brilho, os “olhos continuem a meter medo”. Talvez por serem grandes ou, provavelmente, por os personagens não se terem habituado a olhar para eles. A metáfora do olho, da visão e do olhar é bastante competente para explicitar as questões que emergem dos comportamentos discriminatórios: preconceito, estereótipo e estigma. O mesmo é dizer, a maneira como se olha para o outro, quando se convoca o entendimento do que é semelhante e do que diferencia.

O Cão-Tinhoso ressurgue mais uma vez, pela mão de outro escritor moçambicano, Helder Faife, num conto breve publicado em 2013. Em *O Cão-Tinhoso*, o narrador encontra o velho cão-personagem, ou quiçá o seu fantasma, a vaguear pelas ruas de Maputo, mas já com as feridas transformadas em cicatrizes. Com emoção e espanto, pergunta-lhe “– Mas não estavas morto? Não te mataram com aquela espingarda?”, ao que o cão responde “– Ah, isso é outra história. Esta é outra história” (Faife, 2013, p. 8). Reconhecendo a importância da metáfora da morte do Cão-Tinhoso para o despertar da consciência dos moçambicanos, o narrador prossegue a conversa com o seu redivivo interlocutor, dizendo-lhe que a sua história precisa de ser não só relida, como também reescrita. “– Queres que volte a morrer? Queres que eu volte a sentir a dor da morte?”, pergunta-lhe o cão

10 Será importante relembrar o seguinte excerto do conto: “no intervalo, as outras meninas faziam uma roda com a Isaura no meio e punham-se a cantar e a dançar: ‘Isaura-Cão-Tinhoso, Cão-Tinhoso, Cão-Tinhoso, Tinhoso, Isaura-Cão-Tinhoso, Cão-Tinhoso, Tinhoso’” (Honwana, 1964/2008, p.17).

com indignação. O narrador responde-lhe com a conclusão: “– O país precisa que tu morras. Precisamos voltar a matar o cão tihoso...despertar consciências...” (Faife, 2013, p. 8). É reagindo a esta afirmação que o Tinhoso interroga o narrador, um escritor que respiga o lixo em busca de materiais recicláveis para poder sobreviver, sobre se Moçambique será mesmo um país. Sem obter resposta, o cão ressuscitado prossegue o seu caminho incerto, sem que desta vez se prefigure uma “malta” que, sendo jovem e movida por energias utópicas, seja capaz de o matar e muito menos de transformar a realidade vigente.

Esta contradição sem final feliz, que caracteriza o conto de Helder Faife, não dista da linha narrativa de Honwana, autor que nos seus contos denuncia as injustiças do viver colonial sem, contudo, manifestar otimismo em relação a futuras transformações estruturais. No conto de 1964, após a “malta” liquidar o Cão-Tinhoso, ou seja, o mal que precisava de ser exterminado, a vida dos personagens prossegue obedecendo à rotina de sempre. A mesma falta de otimismo é observável noutros contos do mesmo livro, como *Dina* ou *As Mãos dos Pretos*: se, no primeiro, é a violência e a opressão sobre os trabalhadores da machamba<sup>11</sup> que prevalece como padrão comportamental de quem tem o poder; no segundo, após apurado inquérito sobre porque razão são brancas as palmas das mãos das pessoas negras, conclui-se que tal acontece porque “o que os homens fazem é feito por mãos iguais”, já que “as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão Graças a Deus por não serem pretos” (Honwana, 1964/2008, p. 122).

Esta falta de otimismo com que Honwana coloca o ponto final nos seus contos viria a demonstrar, anos mais tarde, a sua invulgar capacidade de antecipação. Tal como nos recorda Mapera (2017), na primeira metade dos anos 1980 já haveria indícios da “troca do colono estrangeiro pelo colonizador endógeno” (p. 426), quando Samora Machel<sup>12</sup> denunciava, num dos seus comícios, o surgimento de uma “classe de novos-ricos”. Daí que a notável perspicácia de Honwana o tenha conduzido do conto que denuncia em *Nós Matámos o Cão-Tinhoso*, ao ensaio que propõe por soluções de fundo para combater as piores consequências do colonialismo em *A Velha Casa de Madeira e Zinco*.

---

11 Termo usado em Moçambique para denominar uma plantação.

12 Samora Machel (1933 – 1986) foi líder da FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique, e da luta de libertação a partir de 1969. Foi o primeiro presidente de Moçambique.

### **A Velha Casa de Madeira e Zinco ou integrar o que permaneceu separado**

No livro *A Velha Casa de Madeira e Zinco* (2017), Honwana revisita o passado de alguns textos escritos nas décadas de sessenta e oitenta do século XX. O autor reconhece certas “obsessões” por temas que o perseguem ao longo dos anos, mas também, até como forma de justificar a perenidade de determinadas questões que resistem ao tempo, a tentativa válida de “tentar olhar para o outro lado das coisas” (Honwana, 2017, p. 5)<sup>13</sup>.

No ensaio que dá título ao livro, o autor começa por discutir as contradições associadas ao estereótipo, ao preconceito e ao estigma, a partir do atual revivalismo em torno dos postais de Lourenço Marques<sup>14</sup>, os quais constituem um bom exemplo de como a memória pode ser materializada em objetos. Aliás, o postal ilustrado pode ser entendido como um “objeto-imagem”, assim qualificado por diversos autores (e.g. Correia & Martins, 2011; Maffesoli, 1993; Martins & Oliveira, 2011; Martins & Correia, 2014), pois

atravessando distâncias geográficas, e reproduzindo as vistas de uma determinada cidade, (...) se afirmou como um vetor de contração do espaço, quer pela função de arquivo topográfico que as suas imagens desempenham, quer pela função de comunicação interpessoal que as suas missivas epistolares também cumprem. (Martins, 2017, p. 5)

Não podemos, assim, desconsiderar a força dos postais como um meio de comunicação que difunde ideias, delimita campos de observação e auxilia o cultivo de determinados sistemas de representação. No caso dos postais a que se refere Honwana, estes serviam para representar a “cidade das acácias”, epíteto pelo qual ficou conhecida a capital do tempo colonial. A partir deste exemplo, o autor demonstra habilmente o quanto tal epíteto e a sua tradução iconográfica refletem apenas uma parte da verdade histórica, a dos poucos bairros da “cidade do cimento”, onde realmente existiam acácias, ao mesmo tempo que tornam invisíveis as comunidades e as dinâmicas da “cidade do caniço<sup>15</sup>”, onde vivia a maior parte dos seus habitantes.

---

13 Nota do autor na primeira edição.

14 Conforme o autor explica, os postais não se limitam a retratar cenas do quotidiano da cidade colonial, mas também da vida no “mato”, nas “plantações, nas fábricas, nos estaleiros das obras. Por vezes também a nota exótica de uma ‘aldeia nativa’ ou o pormenor picante de uma ‘rapariga’ (o que então significava menina de raça negra) de seio nu” (Honwana, 2017, p. 9).

15 O caniço é uma cana fina e flexível muito usada em Moçambique na construção de habitações tradicionais.

De acordo com o autor, “a cidade do cimento era a sede da administração e da economia, era onde se rasgavam avenidas e se erigiam jardins e monumentos” (Honwana, 2017, p. 10). Era nesta parte da cidade, onde viviam os colonos com conforto e segurança, que aconteciam as coisas importantes, aquelas que eram motivo de notícia nos jornais. Era também nesta parte da cidade, precisamente aquela que tinha memória, que “se discutia o futuro em voz alta” (Honwana 2017, p. 10). Projetada a partir de uma matriz urbanística europeia, arquitetada com elegantes edifícios em alvenaria e merecendo a atenção de eficientes serviços municipais, a antiga cidade colonial sofreu, entretanto, “uma acentuada degradação” (Honwana, 2017, p. 26), não vivendo mais lá os colonos, mas sim as elites moçambicanas.

Já a “cidade do caniço” do tempo colonial é descrita por Honwana (2017, p. 10) como a “cidade informal” que “ostentava todos os estigmas que advêm dessa condição”, uma “realidade negada ou ignorada”, mas “que sonhava com o futuro secretamente”. Periférica, sem planejamento, insalubre e acolhendo habitações construídas com materiais tradicionais e frágeis (caniço, madeira ou zinco), a “cidade do caniço” era, e continua a ser no presente, a parte maior e mais densa da cidade; era onde moravam os “indígenas” e onde hoje habitam as classes que lutam pela sobrevivência.

No entendimento de Honwana, “as diferenças sociais já não são exclusivamente definidas pela cor da pele, como acontecia outrora” (Honwana, 2017, p. 26), embora a persistência da realidade dicotômica que caracterizava Lourenço Marques demonstre que “estamos longe do que no início da independência se imaginava que viria a ser a capital de Moçambique” (Honwana, 2017, p. 26). Assim, a integração urbanística das duas partes da cidade, que constitui o tema central do ensaio em análise, é fundamentada enquanto necessidade para que sejam ultrapassados certos equívocos pós-coloniais, tais como aqueles que levam moçambicanos da atualidade a recuperar o epíteto “cidade das acácias” e a sua tradução em “objetos-imagem”: os postais de Lourenço Marques. Quanto a estes equívocos, Honwana é bem claro: “não nos devemos esquecer nem da visão eurocêntrica e preconceituosa que os postais manifestam nem do longo processo em que importou o combate para a erradicação dessa visão e do poder que a sustentava” (Honwana, 2017, p. 10).

Esta relação entre o eu e o outro, bem como o reconhecimento da alteridade que se estabelece entre diferentes, nem sempre são pacíficos e pressupõem, em contextos coloniais, uma hierarquização de poderes, espaços e locais. E, sobretudo, pressupunha silêncios e silenciamentos. Esta percepção, identificada



nos postais aludidos, é colocada em tensão com a força das representações que deles emana: do eu que é representado (o colono) e da sua relação com o outro (o “indígena”) – aquele se pretende que não seja visto. Trata-se de uma percepção que, na sua reatualização pós-independência, pode levantar uma outra questão: a possível substituição das tensões entre ex-colonizado e ex-colonizador pelas idiosincrasias das sociedades das nações independentes que, não sendo apanágio da realidade moçambicana, é a que nos compete refletir neste artigo.

Considerando ilustrativo o exemplo da casa de madeira e zinco, que “era para os moçambicanos o paradigma do viver urbano” (Honwana, 2017, p. 13) antes da independência, para explicar esta substituição de tensões, Honwana afirma: “estranhamente, regista-se nos dias de hoje a tendência de renegar este passado de madeira e zinco. Por ignorância ou acinte a casa de madeira e zinco é por muitos considerada o paradigma da assimilação” (Honwana, 2017, p. 21). Na opinião do autor, a desqualificação do simbolismo que a habitação urbana dos moçambicanos no período colonial<sup>16</sup> encerra, o do lugar onde se sonhava um futuro independente, conduz a que não se reconheça o contributo fundamental das populações que nela viveram para a luta contra o colonialismo. Embora os materiais com os quais estas casas foram construídas tenham resultado do dismantelamento das casas apalaçadas dos colonos do século XVIII e XIX, reproduzindo a matriz com adaptações, será de sublinhar que a reorganização dos seus elementos foi fixada numa nova realidade, contrariando a ideia de uma certa intelectualidade moçambicana de que os habitantes das casas de madeira e zinco aspiravam a pertencer à burguesia colonial.

Honwana identifica distorções no conhecimento dos moçambicanos sobre si próprios e sugere como hipótese de correção deste estado de coisas a criação do Museu da Cidade. O autor evidencia a importância deste equipamento cultural para a identificação, recolha, investigação e mostra das referências da história de Maputo, permitindo que os moçambicanos se apropriem “dos elementos, processos e objectos que definem o nosso ser colectivo” (Honwana, 2017, p. 29) e participem de forma informada no debate sobre o projeto de capital para o país.

Poderá parecer contraditório que a (re)descoberta de laços e vínculos antigos, que entretecem esta sociedade ainda em construção, constitua condição

---

16 A este propósito, no post em blogue “Casa de Madeira e Zinco: um património cultural a preservar”, Leonel Matusse Júnior (2017) afirma que “a casa é o primeiro mundo que se conhece de forma consciente” e propõe que a casa de madeira e zinco retratada no livro de Luís Bernardo Honwana, tão presente em bairros periféricos como a Mafalala, em Maputo, deverá ser alçada a património cultural a ser preservado.

essencial para a regeneração do seu tecido social trespassado pelos conflitos e desencontros do tempo pós-colonial. Contudo, num exercício de *pluriversalidade*, é possível estabelecer a relação entre o museu proposto pelo autor com a casa de madeira e zinco e, conseqüentemente, com a integração das duas partes da cidade. Embora a “cidade do caniço” fosse “uma mera potencialidade para os que já nessa altura a sabiam entender como tal” (Honwana, 2017, p. 10) durante o colonialismo tardio, Honwana reconhece, num outro texto<sup>17</sup> do mesmo livro, que Pancho Guedes<sup>18</sup>, já nesse tempo, defendia ser urgente fazer das duas partes da cidade um espaço integrado. Trata-se de uma ideia adotada e defendida pelo autor em análise que, evidenciando a importância política e simbólica da cidade para a reconstrução nacional, procura demonstrar o valor social de unir os prédios de Pancho às casas de madeira e zinco, através não só de esforços de requalificação urbana, como também da reconciliação entre os vários passados de que os moçambicanos são herdeiros. Para que tal aconteça, Honwana aponta, no final do ensaio, a necessidade de “afastar os antolhos” (Honwana, 2017, p. 30), uma espécie de pala com que se resguardam os olhos da luz, que impedem de ver e integrar, nas gerações atual e futuras, o legado dos que viveram em casas de madeira e zinco, propondo assim uma ideia de capital enquanto “sede da consciência moral da nação” capaz de influenciar “o padrão comportamental do país” (Honwana, 2017, p. 29) e, a nosso ver, também a ideia de um Moçambique que merece re-existir para além de resistir.

## Conclusões

No conto fundacional de Honwana, o Cão-Tinhoso morre violentamente, despedaçado, sem que algo mude na vida da “malta”, pelo menos imediatamente. Os meninos voltam à sala de aula como se a morte do cão tivesse sido apenas uma curta interrupção daquela que era a rotina de sempre. Já no conto de Ondjaki, o Cão-Tinhoso é revisitado enquanto personagem do conto de Honwana, cuja leitura desperta emoções fortes como a tensão,

---

17 *Pancho Miranda Guedes* é o título do texto em causa.

18 Amâncio de Alpoim de Miranda Guedes (1925 – 2015), mais conhecido como Pancho Guedes, foi o primeiro arquiteto português com reconhecimento internacional, tendo desenvolvido grande parte da sua atividade em Moçambique entre os anos 50 e 70 do Século XX, e sido um dos principais animadores da vida cultural de Lourenço Marques. No dizer de Honwana (2017, p. 35), “tudo o que ele iniciava, patrocinava, produzia, ou apenas encorajava (...) tinha sempre a ver com a ideia de liberdade e igualdade que a independência iria trazer ao país”.

a ansiedade e a compaixão pelos personagens que sofrem com a tortura e a morte do cão. Por fim, na crónica de Faife, o autor recorre à poderosa metáfora que o Cão-Tinioso constitui na sociedade pós-colonial moçambicana – a de um colonialismo tardio, gasto e extemporâneo, que começa a ser combatido pelas armas precisamente no ano da primeira edição do conto de Honwana – para abordar a desilusão partilhada por muitos moçambicanos por o destino imaginado para Moçambique não se ter cumprido. Assim, e não pretendendo dissecar as características do conto enquanto género, cabe-nos, pela adequação à temática do presente artigo, referendar a assunção de que “no conto, o escritor moçambicano reconhece-se a si próprio como um espaço recuperado” (Afonso, 2004, p. 158).

Honwana busca esse espaço recuperado também na proposta que nos faz em *A Velha Casa de Madeira e Zinco*: a de uma cidade capaz de ultrapassar a divisão urbanística e social legada pela sociedade colonial. Para que tal aconteça, será necessário resgatar o interesse patrimonial, cultural e humano da “cidade do caniço”, não só através de obras infraestruturais, como também acolhendo as várias verdades sobre o passado da cidade, não dispensando ninguém e olhando para o outro lado das coisas. Este parece ser um exercício indispensável à desconstrução dos sistemas de representação ilustrados pela conversa entre o fantasma de Romão e Estevão que serve de introdução a esta reflexão, uma vez que demonstra que a “cidade do caniço”, dos mais frágeis de ontem e de hoje, tem tanto interesse e é tão legítima quanto a “cidade do cimento” que albergava, e continua a albergar, os detentores do poder. Trata-se, pois, de uma proposta *decolonial* com potencial de desvincular os moçambicanos das contradições da “Matriz Colonial de Poder”, para poderem re-existir nos valores da coesão e da solidariedade que caracterizavam as suas comunidades tradicionais.

Em “Entre a opinião e o estereótipo”, Ecléa Bosi (1992) fala-nos de balizas, de limitações espaço-temporais, culturais e simbólicas que são limitativas. A autora identifica a ilusão de participarmos intensamente “desse mundo único que encerra os seres viventes” (Bosi, 1992, p. 112) mas, na verdade, e ao contrário do que pressupomos ou do que nos fizeram crer, o espaço em que nos movimentamos é reduzido: “um caminho familiar pelo qual nos guiamos e onde repetimos nossos passos, entre a infinidade de caminhos oferecida a outros seres” (Bosi, 1992, p. 112). Este caminho familiar, a que se refere Bosi, acaba por nos imobilizar perante circunstâncias em que a ausência de uma verdade plural e a cristalização de representações sobre o outro – que perpetuam preconceitos, estereótipos e estigmas – conduzem a dinâmicas sociais

baseadas numa desigualdade que continuamente se renova, mesmo que em tempos disruptivamente diferentes: neste caso, o tempo colonial e o tempo independente.

Em forma de contributo final, Virgílio de Lemos, escritor e jornalista moçambicano, em entrevista concedida a Michel Laban (1998), identificava a encruzilhada como a palavra-chave para compreender a cultura em Moçambique. Uma encruzilhada que poderá ser reconhecida nas obras de Luís Bernardo Honwana aqui analisadas, em que palavras como legado e futuro se cruzam, se sucedem e estabelecem pontes entre gerações com experiências e expectativas diversas. O mesmo é dizer que, embora escritas com mais de 50 anos de intervalo, percebe-se nas mesmas uma encruzilhada de temporalidades sobrepostas, nas quais se procura transitar entre o tradicional e o moderno, entre o colonial, o pós-colonial e o *decolonial*, e para a qual a proposta de Honwana parece ser re-existir, para além de resistir, numa identidade que se pretende moçambicana.

### **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?”.

### **Bibliografia**

- AFONSO, M. F. (2004). *O conto moçambicano. Escritas pós-coloniais*. Caminho.
- ALMEIDA, M. V. (2002). O Atlântico pardo. Antropologia, pós-colonialismo e o caso “lusófono”. In C. Bastos, M. V. Almeida, & B. Feldman-Bianco (Coord.), *Trânsitos coloniais: diálogos críticos luso-brasileiros* (pp. 23-37). Imprensa de Ciências Sociais.
- BHABHA, H. K. (1998). *O local da cultura*. Editora UFMG.
- BOSI, E. (1992). Entre a opinião e o estereótipo. *Novos estudos*. CEBRAP, 32, 111-118.
- CABECINHAS, R. & Feijó, J. (2010). Collective memories of Portuguese colonial action in Africa: Representations of the colonial past among Mozambicans and Portuguese youths. *International Journal of Conflict and Violence*, 4(1), 28-44.
- CABECINHAS, R. (2019). Luso(A)fonias. Memórias cruzadas sobre colonialismo português. *Estudos Ibero-Americanos*, 45(2), 17-25.

- CORREIA, M. L. & MARTINS, M. L. (2011). O postal ilustrado e a modernidade: memória, imagem e técnica. In M. L. Martins, J. B. de Miranda, M. Oliveira & J. Godinho (Eds.), *Imagem e pensamento* (pp. 237-253). Grácio Editor.
- CORTÁZAR, J. (1974/2006). Alguns Aspectos do Conto. In J. Cortázar, *Valise de Cronópio* (pp. 147-163). Perspectiva.
- COUTO, M. (1992). *Terra Sonâmbula* (2ª ed.). Editorial Caminho.
- DAVIDSON, A. B., ISAACMAN, A. F. & PÉLISSIER, R. (2010). Política e nacionalismo nas Áfricas central e meridional, 1919-1935. In A. Adu Boahen (Ed.). *História Geral de África VII. África sob dominação colonial, 1880 - 1935* (pp. 787-832). UNESCO, Representação no Brasil / Ministério da Educação do Brasil / Universidade Federal de São Carlos.
- FAIFE, H. (2013). O Cão Tinhoso. In H. Faife, *Pandza!* (pp. 7-8). Alcance Editores.
- FERRO, M. (2004). *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde* (nouvelle édition revue). Éditions Payot.
- GENETTE, G. (2010). *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Edições VivaVoz.
- HONWANA, L. B. (1964/2008). *Nós matámos o Cão-Tinhoso*. Edições Cotovia.
- HONWANA, L. B. (2017). *A Velha Casa de Madeira e Zinco*. Alcance Editores.
- JÚNIOR, L. M. (2017, 23 de novembro). Casa de Madeira e Zinco: um património cultural a preservar [post em blogue]. <https://mbenga.co.mz/blog/2017/11/23/casa-de-madeira-e-zinco-um-patrimonio-cultural-a-preservar/>
- LABAN, M. (1998). Encontro com Virgílio de Lemos. In M. Laban, *Moçambique: Encontro com Escritores*, Vol. I, (pp. 347 - 432). Fundação Eng.º António de Almeida.
- LEITE, P. P. (2015). Processos Patrimoniais em África, Guião de Aula Aberta. *Informal Museology Studies*, 9. [https://www.academia.edu/14724204/Processos\\_Patrimoniais\\_em\\_%C3%81frica\\_Gui%C3%A3o\\_de\\_Aula\\_Aberta](https://www.academia.edu/14724204/Processos_Patrimoniais_em_%C3%81frica_Gui%C3%A3o_de_Aula_Aberta)
- LIU, J. H. & HILTON, D. (2005). How the past weighs on the present: Towards a social psychology of histories. *British Journal of Social Psychology*, 44, 537-556.
- MACEDO, L. (2013). *Da diversidade do mundo ao mundo diverso da Lusofonia: a reinvenção de uma comunidade geocultural na sociedade em rede*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28851>
- MACEDO, L. (2017). Sobre o “Jardim das Delícias” como modelo de análise dos processos de comunicação intercultural. *Comunicação e Sociedade*, 31, 225 - 238. [http://dx.doi.org/10.17231/comsoc.31\(2017\).2614](http://dx.doi.org/10.17231/comsoc.31(2017).2614)
- MAFFESOLI, M. (1993). *La contemplation du monde, figures du style communautaire*. Éditions Grasset & Fasquelle.
- MAPERA, M. (2017). Cinzas de cão: O realismo agónico de Luís Bernardo Honwana. *Forma Breve. O conto: o cânone e as margens*, 14, 423-432. <https://proa.ua.pt/index.php/formabreve/article/view/427/352>

- MARTIN, V. L. R. (2017). A violência do colonialismo pelo olhar de Luís Bernardo Honwana. Posfácio in L. B. Honwana, *Nós matamos o Cão Tinhoso!* (pp. 133-137). Kapulana.
- MARTINS, M. L. & CORREIA, M. L. (Eds.). (2014). *Do post ao postal*. Húmus. <http://hdl.handle.net/1822/35295>
- MARTINS, M. L. & OLIVEIRA, M. (Eds.). (2011). *Portugal ilustrado em postais – Viana do Castelo, Braga, Bragança, Viseu e Portalegre*. CECS. <http://hdl.handle.net/1822/36492>
- MARTINS, M. L. (2017). Os mundos de um postal. In M. L. Martins (Ed.), *Os postais ilustrados na vida da comunidade* (pp. 5-14). CECS.
- MATTOSO, J. (1998). *A Identidade Nacional*. Gradiva.
- MCMILLIN, D. C. (2009). *Mediated identities. Youth, agency & globalization*. Peter Lang Publishing.
- MIGNOLO, W. D. (2017). Coloniality is far from over, and so must be decoloniality. *Afterall Journal*, 43, 38-45.
- ONDJAKI. (2007). Nós Choramos Pelo Cão Tinhoso. In Ondjaki, *Os da Minha Rua* (pp. 123-128). Editorial Caminho.
- SAID, E. (1993/2011). *Cultura e Imperialismo*. Companhia das Letras.
- SARLO, B. (2007). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Siglo XXI.
- SPIVAK, G. C. (1999). *A critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the vanishing present*. Harvard University Press.
- VIEIRA, N. H. (1991). *Brasil e Portugal. A Imagem Recíproca*. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

## Nota biográfica das autoras

### Lurdes Macedo

Doutorada em Ciências da Comunicação pela Universidade do Minho. É investigadora do Centro de Investigação em Comunicação Aplicada, Cultura e Novas Tecnologias (CICANT) e Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS). Neste último, participou na equipa de investigação do projeto “Narrativas identitárias e memória social: a (re)construção da lusofonia em contextos interculturais”. Foi co-editora do Anuário Internacional de Comunicação Lusófona em 2010 e 2011, e do e-book Interfaces da Lusofonia em 2014. Atualmente, participa no projeto “Memórias, culturas e identidades: o passado e o presente das relações interculturais em Moçambique e Portugal”, no âmbito do qual organizou e coordenou em 2020 a “Escola de Verão em Comunicação e Cultura para o Desenvolvimento”, financiada pelo Programa “Verão com Ciência” da FCT. É Professora Auxiliar na Universidade Lusófona Porto, onde leciona

desde 2008. Foi Professora Auxiliar convidada na Universidade Politécnica de Maputo em 2016, ao mesmo tempo que fazia trabalhos de investigação em Moçambique.

ORCID: <https://orcid.org/0000-00002-1577-1313>

E-mail: [lurdes.macedo@ulp.pt](mailto:lurdes.macedo@ulp.pt)

## Viviane Almeida

Mestre em Educação Social e Intervenção Comunitária pela Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa, tendo a sua tese “Equipamentos culturais como mediadores de intervenção comunitária: A Biblioteca Humana e a Biblioteca de Marvila em relação por uma comunidade”, investigado o papel do equipamento cultural, em particular a biblioteca, enquanto mediador da intervenção comunitária. Atualmente é doutoranda em Estudos Culturais, sob orientação do Professor Doutor Mário Matos, pela Universidade do Minho. Pesquisa os blocos no contexto da narrativa de viagem portuguesa contemporânea. Atua como mediadora literária e cultural e formadora em escrita criativa com públicos e instituições diversas em Portugal e identifica como interesses de investigação os Estudos Culturais, as literaturas de viagem, a mediação literária e a autoficção. Em 2020, foi bolsista FCT na Escola de Verão “Comunicação e Cultura para o Desenvolvimento” desenvolvida no âmbito do Projeto “Memórias, culturas e identidades: o passado e o presente das relações interculturais em Moçambique e Portugal”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3779-4890>

E-mail: [v\\_de\\_almeida@hotmail.com](mailto:v_de_almeida@hotmail.com)

## Renata Zanete

Doutorada em Modernidades Comparadas: Literaturas, Artes e Cultura pela Universidade do Minho. Investigadora do Centro de Estudos Humanísticos do Instituto de Letras e Ciências Humanas, integra o grupo de investigação em Género, Artes e Estudos Pós-Coloniais, colaborando no projeto “Womanart – Mulheres, artes e ditadura. Os casos de Portugal, Brasil e países africanos de Língua Portuguesa”, em andamento. Mestre em Linguagem e Educação pela Universidade de São Paulo, Brasil. Tem publicado artigos e participado de congressos, no Brasil e em Portugal, apresentando as recentes pesquisas, sobre as obras literárias das autoras Lygia Bojunga e Alice Vieira. Fundadora da Companhia Rodamoinho de teatro. Foi bolsista FCT na Escola de Verão “Comunicação e Cultura para o Desenvolvimento”, em 2020, desenvolvida em parceria com o projeto Cultures Past & Present. Atriz, contadora de histórias e professora de teatro no Agrupamento de Escolas de Prado – Portugal.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5241-7823>

Email: [renafilai@gmail.com](mailto:renafilai@gmail.com)





# O Modernismo e [A] Arte Negro-Africana, uma exposição em contexto de transição. Considerações em torno das Artes Africanas

JOSÉ CARLOS VENÂNCIO

“Parece que Paul Gauguin, homem bastante distraído, pôs sua assinatura num par de esculturas do Congo. O erro foi contagioso. A partir de então, Picasso, Modigliani, Klee, Giacometti, Ernst, Moore e muitos outros artistas europeus também cometeram o mesmo engano, e com frequência”.

Eduardo Galeano (2009, p. 249)

## **Resumo:**

Partindo da reflexão sobre o significado histórico da exposição “Modernismo e Arte Negro-Africana”, organizada pelo Museu (Nacional) de Etnologia (Lisboa) em 1976, procedeu-se a uma análise mais alargada sobre a apropriação e crítica da arte tradicional africana na Europa desde o século XIX, assim como sobre a relação que tem sido estabelecida entre esta mesma arte, a arte contemporânea e o artesanato ou “arte de aeroporto”. O recurso ao pós-colonialismo como suporte teórico, mormente à sua faceta histórico-desconstrucionista, permitiu entender de forma articulada e autopoética as três referidas modalidades ou subsistemas da arte africana, contribuindo, desta forma, para uma maior autonomia do seu quadro teórico e para a sua valorização estética.

**Palavras-chave:** Arte africana; Museologia; Modernismo; Colonialismo; Pós-colonialismo.

## **Abstract:**

Starting from the reflection on the historical significance of the exhibition “Modernism and Black-African Art”, organized by the (National) Museum of Ethnology (Lisbon) in 1976, the appropriation and criticism of traditional

African art in Europe since the nineteenth century were analyzed on a broader basis, as well as the relationship that has been established between this kind of art and contemporary art and the artisanal handicraft, also known as “airport art”. The use of post-colonialism as a theoretical frame, especially its historical-deconstructionist characteristic, allowed an articulated and autopoietic understanding of the three aforementioned modalities or subsystems of African art, thus contributing to greater autonomy of its theoretical framework and its aesthetic enhancement.

**Key-words:** African art; Museology; Modernism; Colonialism; Post-colonialism.

A exposição em apreço, intitulada *Modernismo e Arte Negro-Africana*, teve lugar no Museu Nacional de Etnologia em 1976, um ano e pouco após a Revolução de Abril e alguns meses depois das independências das colónias africanas. A análise terá por referência a oportunidade, a estrutura e o significado da exposição no contexto do colonialismo português em fim de ciclo, mas também terá em conta, num propósito mais alargado, a problemática social, da produção à receção, da arte tradicional africana, hoje igualmente designada por clássica. Procurarei igualmente aferir a relação dessa arte com a arte africana contemporânea numa conjuntura histórica em que, do “velho” colonialismo político, terminado com as independências dos Estados africanos, subsistem a dependência económica (entendida nos meios intelectuais marxistas por neocolonialismo) e o desmembramento e a dependência das respetivas culturas nacionais face às das antigas metrópoles, matéria que tem sido alvo de estudo e de reflexão por parte do chamado pós-colonialismo.

A evocação do pós-colonialismo neste contexto destina-se a suportar, em termos teóricos, a assunção, que partilho, de que a receção e consideração da arte africana junto dos meios intelectuais ocidentais, das academias e de todos aqueles que, de uma forma ou doutra, estão profissionalmente envolvidos no ato (coleccionadores, galeristas, comerciantes, críticos) continua a ser determinada, mesmo que sub-repticiamente, pela descontinuidade entre a arte tradicional e a arte contemporânea. Este facto, seguindo as palavras de Salah Hassan (1999, p. 215), não deixa de poder ser considerado como um ato de negligência em relação à contemporaneidade do outro. São reflexo de um olhar supremacista e discriminatório sobre uma África contemporânea que, na sua multiplicidade de formas de vida e de sobrevivência, aparentemente caóticas, se torna

incompreensível aos olhos ocidentais intelectualmente menos flexíveis ou atentos. Há uns anos, Patrick Chabal e Jean-Pascal Daloz, numa tentativa de responderem a estes mesmos olhares e ao, na altura, designado por afro-pessimismo, escreveram um livro, *Africa Works: Disorder as Political Instrument* (1999), em que, normalizando a aparente desordem, demonstram que o continente sobrevive e, sobretudo, vive.

“A ‘beleza’ de muita da ‘arte’ não-ocidental é uma descoberta recente”, escreveu James Clifford (1988, p. 227). A arte africana “primitiva”, tradicional ou clássica faz parte do referente desta frase. A “descoberta” da “África cultural” dá-se no século XIX na sequência de várias transformações que foram ocorrendo ao longo do século, decorrentes, mesmo que remotamente, das ideias iluministas do século anterior, como as que Montesquieu plasmou nas suas *Cartas persas* (1721) e Rousseau no *Contrato social* (1722/2000). A obra de Charles Darwin, *A origem das espécies* (1859/2003), e a subsequente teoria evolucionista constituem, eventualmente, as causas mais próximas do despertar da curiosidade dos europeus/ocidentais pelas formas sociais africanas e respetivas realizações culturais, conquanto tenham colocado os africanos, por influência da respetiva teoria, em patamares de evolução inferiores aos da raça branca e, quiçá, como pensou e escreveu Oliveira Martins na peugada de outros “racialistas” europeus, incapazes de qualquer tipo de evolução, negando-lhes, conseqüentemente, a condição humana. Foram antecidos nesse julgamento por Friedrich Hegel que, nas suas *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte* (Lições sobre a filosofia da história) (1849/1988), subtraía aos africanos a condição de sujeitos históricos porque desconheciam a escrita.

Trata-se, na verdade, de um estigma que tende a perdurar. Movimentos como o pan-africanismo, com início nos Estados Unidos da América na segunda metade do século XIX, a negritude, um movimento de índole sobretudo francófona, surgido em Paris em meados do século XX, o nacionalismo africano, emergido por volta dos anos 30 do século passado, e tantos outros movimentos de índole identitária e política que emergiram desde então, combateram-no, mas não o esvaziaram.

O estigma em apreço condicionou, a partir de meados do século XIX, o processo de formação e consolidação das ciências sociais em termos que ainda hoje se fazem sentir. Enquanto ciências como a história e a sociologia tomaram como objeto de estudo as sociedades europeias em vias de industrialização, estudando nomeadamente as suas conseqüências, como é o caso particular da sociologia, as sociedades sem escrita passaram a ser objeto de análise de ciências como a

etnologia e/ou a antropologia, frequentemente servida(s) nesse propósito por ciências como a filologia e a geografia. Na prossecução do interesse por África, as sociedades civis europeias e norte-americanas organizaram-se no sentido de levar por diante expedições de exploração de um continente cujo *hinterland* era largamente desconhecido dos ocidentais. Surgem, nesta altura, as sociedades de geografia, de que a americana *National Geographic Society* foi a que melhor soube e pôde resistir ao desgaste do tempo. Organizam-se viagens de exploração ao interior do continente, com destaque para as que foram realizadas por David Livingstone e Henry M. Stanley e, no que a Portugal respeita, vale referir a travessia de África, de Angola ao Índico, protagonizada por Roberto Ivens e Hermenegildo Capelo. Há confessados interesses económicos e políticos nestas expedições, mas a cultura não deixa de constituir igualmente uma preocupação, conquanto ambígua. Enquanto alvo de um espírito colecionista refém da idiosincrasia ocidental (Clifford, 1988), ela acabará por ser também uma extensão do imperialismo económico e político imputado a esse mesmo Ocidente.

Observam-se e descrevem-se costumes, formas de organização social e política, assim como se procede à recolha de objetos tangíveis, quer de natureza utilitária, quer de índole meramente simbólica, a cujo rol de objetos pertencem as obras de arte então designada por primitiva. A par da recolha destas peças, descreveram-se, filmaram-se e gravaram-se manifestações de natureza intangível em relação à música, à dança e, sobretudo, à literatura oral. A breve trecho, na verdade, esta última sobrepôs-se às restantes, dando origem a interessantes sistematizações e antologias. Exploradores alemães, no encaço de uma tradição de procura que remontava pelo menos ao século XVIII<sup>1</sup>, estiveram particularmente ativos neste domínio. As recolhas efetuadas começaram, num primeiro momento, por obedecer a uma preocupação que pouco ou nada tinha a ver com a literariedade em si, mas com o que essa literatura poderia providenciar de material destinado aos estudos gramaticais e culturais comparados. Num segundo momento, assiste-se ao romper com essa tendência etnográfica e forçosamente “coisificadora” do outro pela mão de uma geração de investigadores e exploradores, de que se destacou Carl Meinhof (1857-1944), publicando, em 1911, *Dichtung der Afrikaner* (Poética dos Africanos), onde procura sistematizar diferentes géneros, encontrando nos contos e lendas o maior número de semelhanças em relação à literatura alemã. A literatura

---

1 Cf. a esse propósito a obra de Wilhelm von Humboldt (1767-1835), o pai do conceito de *Völkerpsychologie* (psicologia dos povos).

africana é, desta feita, pioneiramente apresentada como um produto estético-literário, posicionamento que aproxima Carl Meinhof de Leo Frobenius (1873-1938), o grande africanista desta geração e a quem as ciências sociais e humanas devem, em termos de grande teoria, o entendimento da cultura como um corpo morfológico, a PAIDEUMA. Uma das suas recolhas de literatura africana, parte da sua obra de 12 volumes *Atlantis. Volksmärchen u. Volksdichtungen Afrikas* (Atlântida. Contos populares e poesia popular de África) (Jena: Diedrichs, 1921-1928), deu origem a uma edição de bolso, de grande difusão, *Der schwarze Dekameron. Geschichten aus Afrika* (Decamarão negro. Estórias de África) (1969), edição de Ulf Diedrichs.

Do conjunto da sua obra é ainda de reter a ideia de que, estando, para ele, a cultura ocidental em decadência, tal como Osvald Spengler (1880-1936) e outros intelectuais ocidentais por esta altura também pensavam, a africana, fortemente idealizada, surge aos seus olhares como pujante.

Uma das sistematizações mais consistentes da arte tradicional ou clássica africana, ainda que realizada sob a perspectiva etnológica, é devida a um dos discípulos de Leo Frobenius, Hermann Baumann. É igualmente um dos grandes nomes da africanística alemã e um dos representantes do difusionismo cultural, uma relevante “escola” antropológica que, na sua versão clássica, tem em Frobenius o mais insigne dos representantes.

Baumann, no seu ensaio *Afrikanische Plastik und sakrales Königtum* (Escultura africana e monarquias sagradas) (1967/1969), que começou por ser uma conferência proferida na Bayrische Akademie der Wissenschaften (Academia Bávara das Ciências) endossa a sua minuciosa e sistemática análise, baseada em exaustivos trabalhos de campo, à tradição etnológica, numa linha devedora da contribuição de Frobenius. Define o que se entende por escultura africana como uma arte tribal ou étnica (*Stammeskunst*), circunscrita às etnias conhecedoras e praticantes da agricultura (*pflanzerische Afrikaner*), identificando, nomeadamente, dois grandes estilos: o que designa por “escultura em suporte de tronco” (*Pfahlplastik*) e por “esculturas completas e redondas” (*Voll-Rundplastik*). O primeiro estilo consubstancia-se em figuras longas, em que os membros e a cabeça não merecem especial destaque no conjunto escultório, conquanto simetricamente talhados. Está representado numa faixa territorial que vai do Sudão à região do norte do Congo (leia-se, hoje, República Democrática do Congo) e daí até à África Oriental e, de forma menos significativa, estende-se até à África Austral. O segundo estilo preserva ainda elementos da escultura mais antiga, tais como a simetria, frontalidade e unicidade (*Blockeinheit*), mas,

na verdade, trata-se de uma arte mais elaborada (*hohe Kunst*), utilizando, por vezes, suportes como a pedra, a argila e o bronze, estando muito identificada com o que se pode designar por arte palaciana. Está representada nos grandes Estados (*Großstaaten*) do Sudão, onde o islamismo não tinha soterrado a substância africana, assim como no norte do Congo e muito menos expressivamente no sul e leste do continente (pp. 8-13). As máscaras, um dos ícones da escultura africana, seguem, segundo o mesmo autor, o mesmo critério divisório: enquanto as máscaras arregimentadas ao estilo da *Pfahlplastik* correspondem a formas simples de representação, assumindo, por vezes, os rostos formas cúbico-geométricas (*kubisch-geometrische Gesichter*), as indexadas ao estilo *Voll-Rundplastik* são realistas, quer em situações em que expressam o rosto dos que morreram em paz, quer quando são demoníacas e assustadoras.

Embora a perspectiva desenvolvida seja a da etnologia (leia-se etnologia da arte), a estética como elemento definidor e diferenciador da criatividade africana não foi menosprezada. Demarca-se, de qualquer modo, no início do ensaio, de Carl Einstein, autor de um dos estudos mais contundentes e mais referidos sobre a arte tradicional africana, *Negerplastik* (1915/2021), tido pela crítica alemã como precursor do expressionismo (*Frühexpressionist*), porque se mantém fiel a uma abordagem em que a etnia, a localização geográfica e a história surgem como critérios prioritários.

Estes mesmos critérios são de somenos importância para Carl Einstein porque o seu olhar é, sobretudo, o do artista e ensaísta, e porque, segundo ele, em África, como em todos os outros lugares do universo, as etnias migravam, combatiam entre si e as vencedoras apropriavam-se dos fetiches das vencidas, pelo que não fazia sentido o esforço de as enquadrar em termos étnicos e geográficos.

Perante as formas que a escultura africana apresentava, fugindo da harmonia que, pelo menos desde as civilizações clássicas, se foi progressivamente impondo na história da arte ocidental, Einstein chama a atenção para o facto de que a escultura não tem nada a ver com a massa naturalista (leia-se harmónica, mimética da natureza, segundo o padrão ocidental), mas apenas com a forma. Esta seria, por sua vez, o resultado de cada uma das partes do objeto encontrar a sua própria autonomia plástica e, em função dela, ser deformada de modo a absorver a profundidade. É uma tentativa de aplicar a teoria do cubismo à escultura africana, na leitura de Asserate (2018, p. 72).

Muitos são os desafios analíticos que a arte tradicional africana tem colocado, em termos teóricos e estéticos, àqueles que sobre ela se têm debruçado. Dando seguimento às preocupações que tenho vindo a discutir no âmbito deste

ensaio, privilegiarei dois aspetos que me parecem ser nucleares na discussão, no passado e no presente, em torno dessa mesma arte. Refiro-me, por um lado, ao anonimato que recorrentemente tem sido atribuído ao processo criativo tradicional, consubstanciando o que Sidney Kasfir entende por paradigma de “uma tribo, um estilo” (Hassan, 1999, p. 215) e, por outro, ao efeito perverso da crítica ocidental, que redundava na separação dos universos de receção e reconhecimento de três dos mais importantes subsistemas referidos ao fenómeno da arte africana: a arte tradicional ou clássica, a contemporânea e o artesanato, “arte de aeroporto” ou ainda arte comercial, várias expressões para um mesmo, ou pouco diferenciado, fenómeno.

O mito do anonimato é alimentado pela primeira e, de certo modo, ainda dominante perspectiva analítica desta arte. Refiro-me à abordagem etnográfica/etnológica em que as figuras e as máscaras esculpidas, geralmente em madeira, são “entendidas — como escreve Salah Hassan (1999, p. 215) — como um produto de uma essência “tribal” universal e imutável e de uma sensibilidade comunitária na qual o indivíduo criativo permanece amplamente anónimo e sem importância”. Associada a esta perspectiva, que privilegia a comunidade onde tal arte é produzida e consumida, duas dimensões são relevadas: por um lado, a função social dos objetos artísticos e, por outro, a sua localização geo-étnica. Assim, seguindo a divisão regional de África estabelecida em função dos pontos cardeais, ainda hoje comumente aceite<sup>2</sup>, os estudiosos desta arte, mormente da escultura, procederam à sua identificação e indexação em função dessas mesmas regiões<sup>3</sup>. Jean Laude, autor de um dos livros mais exaustivos sobre a temática, *The Arts of Africa* (1966), é um dos que assim procedeu. E é um critério ainda hoje seguido<sup>4</sup>. Jean-Godefroy Bidima (1997), um dos primeiros analistas africanos a estudar a fundo o universo artístico do continente, seguiu-o. Mais recentemente, Franziska Bolz, num álbum sobre a escultura africana, *African Art* (2016; 2018), escrito em várias línguas, seguiu-o igualmente, conquanto as suas preocupações

---

2 No que se refere especificamente à África sub-sariana, são identificadas quatro (sub-)regiões: a África Ocidental, a Oriental, a Central e a Austral.

3 Embora esta nomenclatura regional esteja ausente das análises sobre a arte contemporânea devido à natureza da modalidade, no que concerne à análise e sistematização da arte de rua (*street art*), ela tem sido seguida. Tal deve-se talvez ao caráter *underground*, popular e não institucional desta forma de arte (cf. Waddacor, 2020).

4 Dele não tem prescindido, por exemplo, a chamada “arte de aeroporto”/ artesanato (?) como forma de a/os valorizar por uma (pseudo-) autenticação os objetos artísticos/artesanais no momento da sua venda. Perpetua-se o fator exógeno da sua produção, o olhar e o gosto europeu/ocidental (Steiner, 2001, pp. 100 e segs.).

divirjam das dos anteriores, pois incidem fundamentalmente sobre o lado plástico e artístico dos objetos elencados.

Em resultado deste procedimento, as grandes realizações artísticas, numa atitude que não é alheia ao *marketing* da respetiva arte no plano internacional, eram e continuam a ser indexadas aos grupos étnicos e às regiões da sua localização. É o que acontece, por exemplo, com os chamados “bronzes de Benim”, cuja produção, para a qual foi usada a técnica da cera derretida, recua ao século XIII, com a estatuária Tshokwé (Leste de Angola) ou com as “máscaras makondes” (Norte de Moçambique; sul da Tanzânia), de que existem importantes coleções em Portugal, algumas privadas, outras públicas, como é o caso da Caixa Geral de Depósitos.

A indexação da criatividade à comunidade releva um sentido funcionalista da arte em questão que se materializa, entre outras, em duas funções que, pela sua essencialidade, têm sido recorrentes nos muitos estudos e análises sobre o respetivo processo criativo. Refiro-me às funções religiosa e política. No que respeita à primeira, o objeto artístico, a que se atribui vida própria (de acordo com a premissa animista das religiões tradicionais africanas), é entendido como intermediário entre o além e a vida terrena. Esta “vida própria” em apreço não lhe atribui, por sua vez, qualquer característica de divindade, como os primeiros estudiosos ocidentais começaram por acreditar (Venâncio, 2009, pp. 39 e segs.)<sup>5</sup>. Na verdade, como Janheinz Jahn descreveu no seu livro clássico, *Muntu. Die neoafrikanische Kultur* (Muntu. A cultura neo-africana) (1958), o objeto (artístico) que faz a intermediação, apesar da sua força vital, não deixa de pertencer à categoria *Kintu*, i.e., “coisa” ou seja, não dispõe da inteligência do ser humano. Este último, entendido como *Ntu*, Homem, é, então, em contraposição, inteligente. Dependendo da forma dos objetos, da sua dinâmica plástica assim podem os mesmos ser mais ou menos convincentes na função que exercem na comunidade. Esta particularidade não deixa de estar associada ao génio individual

---

5 É interessante recordar, a este respeito, a descrição do escritor cabo-verdiano, Gabriel Mariano, então juiz em Angola, mais propriamente no Bié, sobre o assassinio de um casal de velhotes acusados de serem responsáveis, por via de feitiçaria, das mortes que vinham acontecendo na comunidade. Respondendo à queixa do soba, as autoridades coloniais dirigiram-se ao local para trazer os velhotes à administração do concelho para interrogatório. Quando se preparavam para deixar a localidade, foram alertados para o facto de que não bastava levarem os velhotes, tinham de levar também o objeto do feitiço (*fétiche*). Porque os velhotes se negassem a entregá-lo, foram alvo de tamanha pancadaria por parte de seis membros da comunidade que acabaram por falecer. Esta informação foi primeiramente colhida numa entrevista publicada no meu livro, *Literatura e poder na África lusófona* (1992, p. 79).



do seu criador. “O conteúdo é-lhe dado; o importante não é o que o artista tem para dizer, mas sim a forma como o diz”, escreveu, a esse propósito, Jean Laude (1973, p. 98).

Todos na comunidade conhecem a destreza e as capacidades criativas do artista e esperam que ele lhes dê propriedade; mas é igualmente expectável que essa criatividade não exceda o cânone instituído, as regras sociais que regem a comunidade. A estética destes objetos é, assim, o resultado de um jogo entre regras e técnicas transmitidas de pai para filho e o génio individual do artista. No fim, não será muito diferente do que aconteceu na história da arte europeia e/ou ocidental. Lembremo-nos, para tanto, do ensaio, postumamente organizado e publicado, de Norbert Elias sobre Mozart (1993), cuja genialidade musical se deveu ao compromisso que o músico soube e pôde estabelecer entre o gosto estético da aristocracia, donde provinha o seu provento, e o da burguesia emergente, cujos cânones, na verdade, perfilhava.

Assim, a título conclusivo deste item, apraz-me afirmar, acompanhando Jean Laude (1973, p. 98), que a arte africana tradicional é “uma arte autoconsciente e até intelectual; é exatamente o oposto do delírio instintivo, da criação espontânea, da histeria primitiva que Vlaminck e os expressionistas alemães pensavam ter encontrado nela”.

O que acontece com a função religiosa, repete-se com a função política. Em algumas sociedades, mormente naquelas em que existe um poder centralizado e/ou sacralizado (Baumann, 1969) espelhando uma organização social vertical, possuidoras de uma consciência de grupo, a *Gemeinsamkeitsbewusstsein* de Max Weber (Venâncio, 2009, 36 e segs.)<sup>6</sup>, como são algumas das sociedades da África central, a estatutária reproduz o poder, em si, e não propriamente os chefes (Laude, 1973, p. 102). Muitas vezes as estatuetas em apreço eram produzidas em tempo posterior à morte daqueles que supostamente representavam. Acresce ainda o facto de que, com algumas pequenas exceções, as estatuetas eram todas idênticas. E eram-no porque, na verdade, não representam os respetivos chefes na sua particularidade física, mas um conjunto de valores que os mesmos terão seguido e os vindouros deveriam igualmente seguir. A pequena relação identitária que podia ser estabelecida com os chefes individualmente considerados, era assinalada com a presença na escultura de pormenores representativos de eventos passados aquando do reinado.

---

6 Em oposição às sociedades segmentárias onde prevalecia/prevalece o sentimento de comunidade, *Gemeinschaftsgefühl*.

Uma das possíveis conclusões a serem extraídas da análise que tenho vindo a desenvolver é a de que — não será demais repeti-lo — o processo criativo da arte tradicional ou clássica africana não é, afinal, na sua essência, diferente do que foi e tem sido experimentado noutras partes do globo, mormente no chamado mundo ocidental. E é assim por uma simples razão: a condição humana é una.

A segunda grande questão que se levanta à compreensão da arte tradicional ou clássica africana prende-se com a sua descontinuidade em relação à arte contemporânea, o que decorre, fundamentalmente, da exterioridade da crítica, das categorias analíticas e das instâncias de reconhecimento do processo criativo africano, em geral. Na verdade, dificilmente a história da arte africana se pode adequar aos métodos e propósitos analíticos da história da arte tal como a disciplina foi definida e desenvolvida na Europa e no mundo ocidental, assente numa periodização que, não sendo entendida como estaque, não deixa de ser representada ao longo de uma linha evolutiva linear. Este facto é particularmente incisivo para a compreensão da arte africana na transição da arte moderna, cujo início se dá em meados do século XIX, para a contemporânea, iniciada, segundo a generalidade de críticos e historiadores, por volta dos anos 50 do século XX, com a emergência do expressionismo abstrato (Kasfir, 1999, p.10).

Esta sequência temporal não acontece em África. Aquando do surgimento da arte moderna no Ocidente, os africanos enfrentavam uma conjuntura que, sendo igualmente de mudança, correu noutro sentido que não o do experimentado no Ocidente. Na sequência da Conferência de Berlim (1884-85), o continente é territorialmente dividido pelas potências coloniais europeias presentes no evento, sem que os africanos tenham sido ouvidos. Dá-se o início do chamado colonialismo moderno (Alexandre, 1979), fenómeno que representou para os africanos desenraizamento cultural, submissão política e, sobretudo, despersonalização. De um dia para o outro, viram-se despojados dos seus referentes identitários (clânicos e etno-linguísticos) e passaram a integrar, sob coação e violência, as colónias europeias que, no decurso do decidido em Berlim, iam sendo, entretanto, instituídas.

Essa integração implicou aprendizagem e aproximações consentidas à modernidade europeia; consentidas porque, independentemente do colonizador, os processos de aprendizagem, salvo raríssimas exceções, não foram além da formação de mão-de-obra para os empreendimentos económicos e de quadros administrativos intermédios para a administração das colónias. A formação de intelectuais não fazia parte da agenda colonial e muito menos a formação de

artistas. Assiste-se, conseqüentemente, a uma situação que, no mínimo, poderá ser tida como perversa, que se traduz, em termos artísticos, num vazío<sup>7</sup>. Por um lado, a arte etnicamente produzida era recolhida e encaminhada para os museus das metrópoles e, por outro, era desencorajada, se não proibida, qualquer manifestação artística de índole tradicional, quer pelas autoridades coloniais, quer pelas igrejas cristãs que nela viam uma ameaça ao projeto colonial.

Os processos de aculturação decorrentes da colonização, inicialmente contestados pelas chamadas guerras de resistência, duraram, pelo menos, até aos anos 30 do século XX, quando começaram a surgir os primeiros movimentos de contestação de cariz intelectual, alguns deles já referidos, como são o nativismo, o pan-africanismo e a negritude, movimentos precursores do nacionalismo que conduziu às independências. Já no século XX, numa fase avançada do colonialismo e da consciencialização nas metrópoles do lado pernicioso da colonização, alguns artistas metropolitanos, alheios ao ideário oficial da colonização, começaram a incentivar e apoiar tecnicamente africanos que apresentassem propensão e/ou vocação artísticas. Procederam, nestes termos, Ulli Beier, alemão de origem judia, professor universitário na Nigéria, Frank McEwen, um inglês que se fixou na Rodésia do Sul, hoje Zimbabwé, o arquiteto Pancho Guedes, a viver em Moçambique e a quem Malangatana deve muito da sua carreira, e o professor liceal de desenho, Eduardo Zinc, em Angola, que teve uma influência crucial na carreira de António Ole, como o próprio reconhece. Tais ações foram, porém, restritas e tardias, pelo que a arte moderna em África ou foi parcial/circunscrita<sup>8</sup> ou acabou por se confundir, em termos temporais, com a arte contemporânea. Conseqüentemente, tornou-se recorrente o emprego indiferenciado dos termos moderno e contemporâneo para a caracterização do mesmo objeto. A descontinuidade da arte moderna/contemporânea em relação à arte tradicional ou clássica, entendidas nos mundos da arte das antigas metrópoles e, de certa maneira, comungadas pelos próprios artistas africanos contemporâneos, como (sub-)sistemas separados tem impedido a valorização plena da arte africana na

---

7 Não quer tal dizer que não residissem nas colónias artistas metropolitanos que exploravam, como motivação artística, as suas próprias idiosincrasias, eivadas, quase sempre, de exotismos.

8 No que respeita à literatura (não às artes plásticas) houve, por exemplo, movimentos/tendências modernistas em Cabo Verde e em Angola por razões que decorrem da especificidade dos processos de colonização, iniciados nos séculos XV e XVI, e pela influência do mundo atlântico, nomeadamente do Brasil.

sua multidimensionalidade<sup>9</sup>. Esse “desentendimento” é ainda reforçado por um outro fator desestruturante, que é o peso do que se poderá entender por artesanato, “arte de aeroporto” ou arte comercial, que não raras vezes, apresenta elevados níveis de criatividade, mas que vive muito da “cópia” da arte tradicional ou clássica (cf. nota de rodapé nº. 4).

A organização, no Museu [Nacional] de Etnologia, em 1976, no ano da inauguração do edifício novo e atual, da exposição *Modernismo e Arte Negro-Africana* é o corolário de um processo que tem a ver, por um lado, com o reconhecimento e, de certa maneira, e com a centralidade que a arte africana tradicional foi ganhando ao longo do século XX, e, por outro, com a abertura de horizontes políticos e culturais que a Revolução de Abril permitiu. A exposição constituiu o programa cultural da 28.<sup>a</sup> Assembleia Geral da Associação Internacional de Críticos de Arte (AICA) (Sarmiento & Martins 2020, p. 21), uma organização sediada na UNESCO, que, porque tal viragem política acontecera, pôde ser realizada em Portugal<sup>10</sup>.

O tema do congresso foi precisamente a relação entre a arte ocidental e a arte negro-africana (“Arte moderna e arte negro-africana: relações recíprocas”), cuja recetividade no Ocidente, nas palavras de José-Augusto França, se mantém refém do interesse e da valorização prestados pelos expressionistas alemães, grupo em relação ao qual, como vimos, o nome de Carl Einstein é referenciado na qualidade de precursor do movimento.

Em 1976, dois anos após a Revolução de Abril e cerca de um ano após as independências das colónias africanas, o contacto dos portugueses com as culturas tropicais (africanas, asiáticas e ameríndias) remontava há pelo menos cinco séculos. Alguns historiadores desdobram esses cinco séculos de dominação imperial em três ciclos, definidos em função da prioridade de interesses económicos. O primeiro ciclo seria o do império do Oriente, indo do século XVI a

---

9 De referir que um dos maiores museus de etnologia da Europa, o de Berlim, na sua passagem de Dahlem, onde a República Federal da Alemanha tinha reinstalado o museu durante a Guerra Fria, para a Ilha dos Museus, nomeadamente para o Humboldt Forum, procedeu à articulação entre a atualidade africana, a arte contemporânea e o espólio etnográfico, grande parte dele recolhido no século XIX.

10 Estaria o congresso para ser realizado quatro anos antes, ou seja, ainda no período do Estado Novo, o que não aconteceu por razões que se prendem com o carácter repressivo do então regime político. Interessante ouvir, a este respeito, a entrevista/apresentação de José-Augusto França, então professor de História da Arte na Universidade Nova de Lisboa. (RTP Arquivos, 17.9.1976, <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/o-encontro-e-o-congresso-da-associacao-internacional-de-criticos-de-arte>. Acedido a 4.04.2022.

meados do século XVII (a perda de Malaca dá-se em 1641), tendo o comércio das especiarias, no Índico, como mote do empreendimento. O segundo ciclo seria o do império americano ou atlântico, em que o açúcar do Brasil, por um lado, e a mão de obra escrava de África, por outro, justificavam a dinâmica comercial do império. Este ciclo correspondeu *grosso modo* ao que Wallerstein (1980) designou por economia-mundo atlântica ou europeia, uma configuração histórico-económica que antecedeu a economia mundial, surgida, segundo ele, por volta de 1819 com o estabelecimento do domínio britânico em Singapura<sup>11</sup>.

O terceiro ciclo é o africano. Tem início em meados do século XIX, após a independência do Brasil, e prolonga-se até 1975. Nessa altura começam por ser instaladas as primeiras fazendas de monocultura ligadas a produtos tropicais, tais como o coconote e o algodão e, mais tarde, o cacau e do café. A par desse investimento em monoculturas de produtos procurados nos mercados europeus, intensificou-se a exploração de borracha e de metais preciosos. O petróleo de Cabinda (Angola) terá sido o último produto de grande valia a ser descoberto e exportado pelo império.

Neste longo historial de dominação, o papel desempenhado por Portugal foi quase sempre periférico ou, seguindo a nomenclatura de Immanuel Wallerstein, semiperiférico<sup>12</sup>. Mesmo que no primeiro ciclo imperial os reinos ibéricos tenham usufruído de uma posição central ou mais central, como se deduz das palavras deste mesmo autor, o certo é que o germen do subdesenvolvimento já se encontrava incrustado na política da corte e das elites de então, mais propensas ao luxo e ao esbanjamento do que ao investimento, como explicou Vitorino Magalhães Godinho (1978) numa clara aproximação à tese de Max Weber sobre a relação entre a ética protestante e o espírito do capitalismo.

A esse posicionamento periférico correspondeu um interesse intelectual pelo mundo a ser contactado que raramente foi além do imediatismo, de uma plasticidade comportamental, cujos objetivos eram claramente o da sobrevivência e o

---

11 Só a partir dessa altura é que a divisão social do trabalho europeia se estende a todo o globo. O seu conceito de divisão do trabalho é marxista e, como tal, implicou a separação entre força de trabalho e capital. Enquanto aquela era de extração local, o capital, assim como o mercado do que se produzia, localizava-se na Europa e na América do Norte.

12 O conceito de semiperiferia foi introduzido por Wallerstein, demarcando-se, dessa forma, da teoria da dependência que, nas suas várias modalidades, se manteve refém da dicotomia centro-periferia. Quer a teoria da dependência, quer o posicionamento de Wallerstein, que está na base da teoria do sistema-mundo, radicam na teoria marxista, mormente em textos como *A ideologia alemã* (1846) e o *Capital* 1867; 1885; 1894), obras marcantes do que a crítica tem entendido como “Marx maduro”.

do negócio. As exceções, ocorridas no Primeiro Império, quando emergiu o que Joaquim Barradas de Carvalho (1974) designou por “experencialismo”, ou seja, a valorização da experiência como fonte de conhecimento, não foram suficientes para alterar o panorama geral da presença portuguesa nos trópicos, como se deduz de palavras do mesmo no excerto que se segue: “este ‘experencialismo’ do Renascimento que exclui o Humanismo, este praticismo do comerciante que exclui o planejamento do conquistador, distinguiram, parece-nos, *já por estas épocas*, a expansão portuguesa da expansão espanhola” (p. 38).

O primado de tal praticismo ou imediatismo esteve na origem do atraso, significativo a partir da vigência do segundo ciclo imperial, no que respeita à valorização do ensino e à implantação das demais políticas públicas de desenvolvimento. A Inquisição, que de forma direta ou indireta se fez igualmente sentir nas possessões ultramarinas, contribuiu decisivamente para esse atraso. Dele, dificilmente se pode desassociar o fraco espírito colecionista<sup>13</sup> que, mais tarde, aquando da emergência da ciência moderna, se torna ainda mais evidente. Tem sido praticamente unânime a chamada de atenção para essa fragilidade por parte dos investigadores que se têm dedicado a descrever as expedições científicas a África, a estudar a história das variadas instituições vocacionadas para o estudo dessas sociedades e culturas, assim como a interpretar o sentido das exposições realizadas, quer as de natureza alargada e celebratória, quer as que se realizaram nos espaços museológicos.

A exposição de 1976 sobre o modernismo e a arte-negro africana, que constitui a motivação de fundo deste ensaio, foi antecedida por um conjunto significativo de posicionamentos, publicações e exposições que indicavam no sentido da rutura para com a que tinha sido a tradição científica e colecionista portuguesa a respeito dos acervos das suas colónias no Brasil, em África e na Ásia. Ernesto Veiga de Oliveira, no livro / catálogo, *Escultura Africana em Portugal* (1985), elenca alguns desses momentos significativos. Um deles, eventualmente dos mais incisivos, é devido ao artista plástico Victor Bandeira que, acompanhado por Françoise Carel, fez uma viagem pela África Ocidental e, com base no material recolhido, organizou, em 1962, uma exposição dedicada à Arte Negra, no Porto, no museu da Escola de Belas Artes, e, no ano seguinte, em Lisboa, no Secretariado Nacional da Informação. Nela, não só o rastro colonial não é tido como critério, como é valorizado o lado estético das peças expostas. Vale ainda

---

13 No que respeita à belas artes, o reinado de D. João V (1706-1750) parece ter trazido, devido ao ouro do Brasil, uma nova dinâmica ao colecionismo português (Afonso & Fernandes, 2019, pp. 444-463).

lembrar, no âmbito da reconstrução desta rutura, o trabalho de Marie-Louise Bastin no Museu do Dundo, Angola), assim como, num plano menos consensual no que toca ao papel disruptivo, o do etnógrafo José Redinha, no mesmo museu, bem como o de outros colecionadores, tais como Diogo de Macedo que, no álbum que publicou em 1934 sobre a *Arte Indígena Portuguesa*, mostrava claras preocupações pela valorização da arte negra do ponto de vista estético.

A exposição *Modernismo e Arte Negro-Africana*<sup>14</sup> é o corolário deste processo evolutivo, valorizando esteticamente, por um lado, a arte tradicional / clássica africana, olhando-a a partir de um prisma universal, e, por outro, trabalhando um acervo com uma abrangência territorial que vai além das fronteiras imperiais. Entre o material exposto, dando nota de que a produção deste ensaio decorre de um projeto sobre as relações culturais entre Portugal e Moçambique, estão artefactos das etnias Makonde e Tsonga.

Na sequência da argumentação que tem vindo a ser desenvolvida, parece-me pertinente proceder a uma curta reflexão sobre o lugar e estatuto da arte africana, tradicional / clássica e contemporânea, na atual conjuntura que tem sido, por um lado, marcada por processos multidimensionais de intercâmbio a nível comunicativo, económico e cultural, a que se tem dado o nome de globalização e, por outro, pela presença, cada vez mais afirmativa, do chamado pós-colonialismo, paradigma que, de há uns anos a esta parte, se afirmou no seio da epistemologia das ciências sociais e humanas. Ambos os conceitos, globalização e pós-colonialismo, apresentam nuances que advêm da sua complexidade que convém explicitar.

Entendendo-se por globalização uma interconexão entre economias, sociedades e culturas numa dimensão jamais experimentada e referenciada à totalidade da humanidade, será importante chamar a atenção que a mesma, independentemente dos regimes políticos e das que poderão ser as consequências do atual momento de crise, navega e, na minha convicção, continuará a navegar em águas capitalistas<sup>15</sup>, ou seja, ela é o resultado, por um lado, do capitalismo, enquanto sistema produtivo (impondo ao mundo uma única divisão de trabalho) e consumista e, por outro, reproduzindo uma das suas fragilidades: ela não é igual em toda a parte, havendo uns mais “globalizados”

---

14 Para um conhecimento mais exaustivo dos antecedentes institucionais do Museu Nacional de Etnologia, cf. Sarmento e Martins (2020).

15 Tenho em atenção o carácter abrangente e multidimensional que o capitalismo foi progressivamente assumindo ao longo da história. Mais do que um simples sistema económico, o capitalismo é hoje um modo de vida material e espiritual que se adapta a qualquer regime político.

do que outros. Sendo o consumismo generalizado uma das traves-mestras da globalização, há uma grande diferença (verificável a nível nacional e internacional) na qualidade e na pertinência do produto / mercadoria consumido. O que se tornou (quase) universal ou global foi, seguindo o conceito de alienação do “jovem Marx”, a “mercadorização” da vida ou, na senda de Husserl e Habermas, do mundo da vida. Quer isto dizer que as “velhas” assimetrias entre países mais desenvolvidos e menos desenvolvidos, entre mercados mais estruturados e menos estruturados, entre o Norte e o Sul prevalecem. Uma diferença que se repercute igualmente na natureza dos sistemas políticos, na qualidade da democracia e, recordando Dahrendorf (1988/2012) nas oportunidades de vida (*Life Chances*) dos respetivos habitantes. Em termos culturais e artísticos vale igualmente referir que, em grande parte, as instâncias de legitimação do belo continuam a localizar-se nos países do norte, nas velhas metrópoles coloniais. Por elas, enquanto campos culturais e artísticos com instituições variadas (galerias, revistas, jornais, universidades, organizações profissionais, associações, etc.) passa o reconhecimento dos artistas africanos contemporâneos e, no que respeita à arte tradicional, a legitimação e diferenciação do que é arte e do que é artesanato e a atribuição dos correspondentes preços.

As relações de dependência geradas aquando da relação colonial perpetuam-se no período que se seguiu às independências políticas. Dão-se na economia, mas também e de forma mais duradoura, abrangente e limitadora da ação individual, na cultura. O esforço de revogação desta situação conduziu à emergência do referido pós-colonialismo. Os seus principais dinamizadores são intelectuais oriundos das ex-colónias que, vivendo e trabalhando nas antigas metrópoles, se veem confrontados, no dia-a-dia, com uma discriminação racial, muitas vezes subtil, mas (sempre) existente. Não se trata de fenómenos novos. Antecedem-no, com os mesmos propósitos afirmativos, movimentos, já referidos, como o pan-africanismo e a negritude, sendo, aliás, alguns dos promotores e defensores destes últimos, tais como Marcus Garvey (pan-africanista), Jean-Paul Sartre (pelo que escreveu em *Orfeu Negro*<sup>16</sup> (1948/1997), importante suporte teórico da negritude) e Aimé Césaire (negritudinista), olhados como precursores do ora instituído pós-colonialismo. Os seus nomes juntam-se, assim, aos de Frantz Fanon (1961) e Edward Saïd (2004) enquanto referências teóricas próximas do novo paradigma. Paulatinamente, o pós-colonialismo, a par doutros paradigmas

---

16 Prefácio à antologia de Léopold S. Senghor, *Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgaxe* (1948).



ou orientações teóricas, tais como o pós-modernismo, o pós-nacionalismo e o pós-socialismo / comunismo, tem vindo a ganhar expressão nos académicos ocidentais (americanos e europeus) e, correlativamente, tem-se assistido a uma descentralização de olhares e gostos no que às artes e à literatura diz respeito. Muita desta transformação é devida à ação dos próprios artistas e escritores que, para o efeito, à margem das instituições do *mainstream*, se têm empenhado na constituição de associações e movimentos de natureza cívica, aproveitando-se do grande veículo de divulgação que são hoje as redes sociais. E, assim, têm vindo a ganhar alguma centralidade. Cidades como Londres, Paris e Berlim têm sido palco destas transformações. Lisboa, talvez com algum atraso, não tem passado ao lado desta mudança, atenda-se, para tanto e a título de exemplo, à fundação e atividade da Hangar – Centro de Investigação Artística. Uma nota de não somenos importância: este esforço tem sido acompanhado por outros atores que não propriamente africanos ou deles descendentes, que, por razões estéticas e políticas, se têm posicionado na defesa da descentralização do gosto e da igualdade de oportunidades. E têm-no feito não apenas a partir de lugares periféricos, tendencialmente contestatários dos *mainstreams* dos respetivos mundos da arte. Ocorre-me, a propósito, as *Kunsthallen* do mundo de língua alemã, galerias/instituições sem fins lucrativos (podendo ser públicas) vocacionadas para a divulgação e promoção da arte contemporânea.

O propósito inicial do presente ensaio foi o de entender o significado histórico-sociológico da exposição *Modernismo e Arte Negro-Africana*, realizada no Museu Nacional de Etnologia, em Lisboa, em 1976, após a Revolução de Abril e cerca de um ano depois das independências das colónias africanas. Foi um momento de rutura na tradição dos estudos antropológicos e africanos em Portugal. A rutura foi aferida não só em relação ao passado, como também em relação ao futuro, aos tempos de hoje, em que, sob o prisma do pós-colonialismo e da globalização, a arte contemporânea africana, entendida como sucessora da arte tradicional, granjeia alcançar em Portugal e no mundo ocidental, um patamar de reconhecimento inédito. O recurso ao pós-colonialismo, nomeadamente enquanto instrumento desconstrucionista da história, proporcionou-me o entendimento dos diferentes subsistemas da arte africana como um todo articulado e, assim, penso ter contribuído para a reconsideração do lugar da mesma na história (universal) da arte.

## 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

- AFONSO, L.U. & FERNANDES, A. (2019). *Mercados da arte*. Edições Sílabo
- ALEXANDRE, V. (1979). *Origens do colonialismo português moderno (1822-1891)*. Livraria Sá da Costa.
- ASSERATE, A.-W. (2018). *Afrika. Die 101 wichtigsten Fragen und Antworten*. H.Beck.
- BAUMANN, H. (1969). *Afrikanische Plastik und sakrales Königtum. Ein sozialer Aspekt traditioneller afrikanischer Kunst*. Verlag der Bayerischen Akademie der Wissenschaften.
- BIDIMA, J.-G. (1997). *Art négro-africain*. Presses Universitaires de France.
- BOLZ, F. (2016/2018). *African Art*. Könemann.
- CARVALHO, J. B. de (1974). *Rumo de Portugal: a Europa ou o Atlântico*. Livros Horizonte.
- CLARKE, Ch. (2006). *The Art of Africa. A Resource for Educators*. The Metropolitan Museum of Art.
- CLIFFORD, J. (1988). *Predicament of Culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*. Harvard University Press.
- DAHRENDORF, R. (2012). *The Modern Social Conflict. The Politics of Liberty*. Routledge. (Trabalho original publicado em 1988).
- DARWIN, Ch. (2003). *A origem das espécies, no meio da seleção natural ou a luta pela existência da natureza* (1º. Vol. 1859). Lello & Irmão.
- EINSTEIN, C. (1915/2021). *Escultura negra*. Prefácio de Bragança de Miranda. Orfeu Negro.
- ELIAS, N. (1993). *Mozart. A sociologia de um génio*. Organização de Michael Schröter. Asa Editores.
- FANON, F. (1961). *Les damnés de la terre*. Éditions Maspero.
- FRANÇA, J.-A. (1976). *Entrevista*. Lisboa: RTP Arquivos 17.9.1976. Acedido a 4.04.2022.
- FROBENIUS, L. (1921-1928). *Volksmärchen u. Volksdichtungen Afrikas*. Diedrichs
- FROBENIUS, L. (1969). *Der schwarze Dekameron. Geschichten aus Afrika*. Eugen Diedrichs Verlag.
- GALEANO, E. (2008/2009). *Espelhos. Uma história quase universal*. L&PM Editores.
- GODINHO, V. M. (1967/1978). Finanças e estrutura do Estado. In M. Godinho, *Ensaio II* (pp. 423-48). Livraria Sá da Costa.

- HASSAN, Salah (1999). The Modernist Experience in African Art: Visual Expressions of the Self and Cross-Cultural Aesthetics. In O. Oguibe e O. Enwezor, *Reading the Contemporary African Art from Theory to the Marketplace* (pp. 215-235). Institute of international Visual Arts.
- HEGEL, F. (1988). *Introduction to the philosophy of history: with selections from the philosophy of right* (L. Rauch, Introd. E Trad.). Hackett Classics. (Originalmente apresentadas em 1822-30)
- KASFIR, S. L. (1999). *Contemporary African Art*. Thames & Hudson.
- JAHN, J. (1958). Muntu. *Umriss der neoafrikanische Kultur*. Eugen Diedrichs Verlag.
- LAUDE, J. (1966/1973). *The Arts of Black Africa*. University of California Press.
- MACEDO, D. de (1934). *Arte indígena portuguesa*. Agência Geral das Colónias.
- MEIGOS, F. M. (2018). *Dinâmicas das artes plásticas em Moçambique* [Tese de doutoramento, Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da UBI. <http://hdl.handle.net/10400.6/6308>
- MEINHOF, C. (1911). *Die Dichtung der Afrikaner*. Buchhandlung der Berliner evangelischen Missionsgesellschaft.
- Museu de Etnologia (1976). *Modernismo e arte negro-africana. Exposição no Museu de Etnologia*. Museu de Etnologia.
- OLIVEIRA, E.V. de (1985). *Escultura africana em Portugal*. Instituto de Investigação Científica Tropical / Museu de Etnologia.
- ROUSSEAU, J.-J. (1762/2000). *Do contrato social ou princípios do direito político* (P. Nassetti, Trad.). Editora Martin Claret Lda.
- SAÏD, E. (1978/2004). *Orientalismo. Representações ocidentais do Oriente* (F.M. Bastos; P. Serra, Trad.). Livros Cotovia.
- SARMENTO, J. & MARTINS, M. de L. (2020). À procura de Moçambique no Museu Nacional de Etnologia, Portugal. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 7, 2, 15-32.
- SARTRE, J.-P. (1948/1997). Orphée Noir. In Léopold Sédar Senghor, *Anthologie de la nouvelle poésie nègre et malgache de langue française*. Quadrige / Presses Universitaires de France: IX-XLIV.
- STEINER, Ch. B. (1994/2001). *African Art in Transit*. Cambridge University Press.
- VENÂNCIO, J. C. (1992). *Literatura e poder na África lusófona*. ICALP.
- VENÂNCIO, J. C. (1996). *A economia de Luanda e hinterland no século XVIII. Um estudo de Sociologia Histórica*. Editorial Estampa.
- VENÂNCIO, J. C. (2000/2009). *O fato africano. Elementos para uma Sociologia da África*. Fundação Joaquim Nabuco / Editôra Massangana.
- WADDACOR, C. (2020.). *Street Art Africa*. Thomas & Hudson.
- WALLERSTEIN, I. (1980). *The World-System II: Mercantilism and the Consolidation of the European World-Economy, 1600-1750*. Academic Press.

## Nota biográfica do autor

### José Carlos Venâncio

Professor Catedrático Aposentado da Universidade da Beira Interior e investigador do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho. Académico Português de Número da Academia Internacional da Cultura Portuguesa. Publicou vários trabalhos sobre a África de língua portuguesa, sobre Macau e sobre o Brasil. Desses trabalhos, destacam-se os livros *Literatura e poder na África lusófona* (Lisboa: ICALP 1992), *A economia de Luanda e hinterland no século XVIII*. Um estudo de Sociologia Histórica (Lisboa: Estampa 1996), *Colonialismo, antropologia e lusofonias*. *Repensando a presença portuguesa nos trópicos* (Lisboa: Vega 1996), *O facto africano*. *Elementos para uma Sociologia de África* (Lisboa: Vega 2000; ed. brasileira em 2009, pela Fundação Joaquim Nabuco /Editora Massangana) e *A dominação colonial*. *Protagonismos e heranças* (Lisboa: Estampa 2005). Em co- coordenação com Adriano Moreira, publicou o livro *Luso-tropicalismo*. *Uma teoria social em questão* (Lisboa: Vega 2000), que mereceu o Prémio Gilberto Freyre da Fundação Oriente. Tem ainda colaboração em revistas nacionais e estrangeiras e em vários livros.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0428-1914>

Email: [jcvenancio@sapo.pt](mailto:jcvenancio@sapo.pt)

# Revisores

## **Ana Balona de Oliveira**

Instituto de História da Arte, Universidade Nova de Lisboa (IHA-FCSH-NOVA), Portugal

## **Belchior Canivete**

Instituto de Investigação Social Cultural (ARPAC), Moçambique

## **Fernanda Gallo**

Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade de Campinas (Unicamp), Brasil

## **Glória Solé**

Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Portugal

## **Iván Villarrea Álvarez**

Centro de Estudos Interdisciplinares, Universidade de Coimbra, Portugal

## **José Pedro Monteiro**

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), Universidade do Minho, Portugal

## **Liliana Rosa**

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa (IFILNOVA/NOVAFCSH), Portugal

## **Márcia Oliveira**

Centro de Estudos Humanísticos (CEHUM), Universidade do Minho, Portugal

## **Marília Gago**

Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória (CITCEM/UPorto) e Universidade do Minho, Portugal

## **Marta Araújo**

Centro de Estudos Sociais (CES), Universidade de Coimbra, Portugal

## **Martins Mapera**

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS/UM), Universidade Licungo, Moçambique

## **Orquídea Ribeiro**

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

## **Paulo Cunha**

LABCOM – Comunicação e Artes, Universidade da Beira Interior, Portugal

## **Renné França**

Investigador Doutorado e Roteirista, Brasil

## **Rosa Cabecinhas**

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS), Universidade do Minho, Portugal

## **Sara Laisse**

Centro de Humanidades, Universidade Nova de Lisboa, Portugal e Universidade Católica de Moçambique, Moçambique

Portugal e Moçambique – Travessias identitárias e imaginários do passado e do presente é um livro que se realiza no contexto do projeto “Memórias, culturas e identidades: o passado e o presente das relações interculturais em Moçambique e Portugal”, aprovado em 2018 pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia e pela Fundação Aga Khan no âmbito da Iniciativa Conhecimento para Desenvolvimento, pela Aga Khan Development Network, IP (n.º 333162622).

Este projeto de investigação envolveu investigadores lusófonos, sendo de Portugal, quase todos do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade (CECS) da Universidade do Minho, e investigadores de Moçambique, de várias proveniências, sobretudo da Universidade Eduardo Mondlane, da Universidade Politécnica e da Universidade Zambeze.

Refletindo sobre a complexidade do movimento de interpenetração das culturas, em Portugal e em Moçambique, que vai de obras literárias e de produções cinematográficas a manuais escolares e a museus, as travessias identitárias e os imaginários do passado e do presente a que esta obra se refere manifestam um compromisso com o presente. Porque, é um facto, trabalham no sentido da decolonização da língua, das culturas e das artes, o que também quer dizer, no sentido da decolonização do pensamento e do conhecimento.

ISBN 978-989-755-832-0



9 789897 558320



AGA KHAN DEVELOPMENT NETWORK

