

# “AÍ ANDAVAM OUTROS, QUARTEJADOS DE CORES”. VISÕES DA ALTERIDADE E DA AUTORIDADE NA COLONIZAÇÃO PORTUGUESA NOS MANUAIS DE HISTÓRIA DO 8.º ANO

Ana Isabel Ribeiro<sup>1</sup>, Clara Isabel Serrano<sup>1</sup>, Sérgio Neto<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidade de Coimbra - Centro de Estudos Interdisciplinares (UC/CEIS20)

<sup>2</sup>Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Centro de Investigação Transdisciplinar, Cultura, Espaço e Memória (UP-FLUP-CITCEM)

## INTRODUÇÃO

A 22 de Abril de 1500, uma armada portuguesa comandada por Pedro Álvares Cabral desembarcava em Porto Seguro, no atual Brasil, naquilo que foi chamado de “achamento” ou “descobrimento”. Esta terminologia, de cunho eurocêntrico, ainda hoje se encontra muito presente. Daí que uma série de estudos, sobretudo nos últimos anos, tenha vindo a proceder à (re)discussão e desconstrução deste postulado. Veja-se, sobretudo, que alguns dos contributos mais recentes (Araújo & Maeso, 2016; Roldão, 2019) versam a questão da didática, ou seja, de que modo os manuais escolares representam o Outro. Este tema assume-se como de extrema relevância, posto que diversas recomendações comunitárias e de instituições nacionais ligadas ao racismo apontam para a persistência de estereótipos culturais que, em última análise, entroncam numa “hipertrofia” da identidade nacional (Lourenço, 1978).

Na verdade, o facto de o nacionalismo português oitocentista, fortemente tingido pelo culto romântico pela Idade Média, ter elegido a fase final deste período, não deve estranhar. É que a independência firmada no chão de Aljubarrota teria aberto caminho à “Idade de Ouro” dos “Descobrimientos”, ao período das grandes navegações e à era da “primeira globalização”, para fazer uso de terminologia mais recente. Sem dúvida que, no contexto do “scramble for Africa”, quando importava avançar o argumento da “descoberta”, o mencionado pioneirismo poderia constituir uma importante carta a jogar perante potências imperialistas mais fortes e estribadas no princípio da chamada “ocupação efetiva”. Tal contexto, simultaneamente defensivo e ofensivo, muito contribuiu para a “sacralização do império”, ao procurar fazer equivaler, de certa maneira, as conquistas de Quatrocentos e Quinhentos às “campanhas de pacificação” conduzidas no *hinterland* africano, no rescaldo do Ultimato Inglês e nas primeiras décadas do século XX. Por outro lado, urge não perder de vista que, por esta altura, as elites coloniais abraçavam o darwinismo social, com decisivas implicações no modo de olhar o Outro e do (des)caracterizar.

De igual modo decisivo haveria de ser, algumas décadas mais tarde, e já sob o regime do Estado Novo, a adoção do luso-tropicalismo de Gilberto Freyre por parte da ideologia ultramarina portuguesa (Castelo, 1998). Esta versão “benigna” do colonialismo nacional, que

enfetizava o poder criativo da mestiçagem – “Deus criou homem e o Português criou o mulato” – e a (quase) ausência de racismo luso, pontuou a fase final do regime de Salazar. Segundo alguns autores, continua a persistir no imaginário português, quer unificando elementos mais permeáveis do darwinismo social, quer agindo num quadro histórico de ascensão e queda, no qual o período que vai de Aljubarrota a Alcácer-Quibir (com diversos avatares nos séculos seguintes) se constitui como a referência essencial.

Ainda que, com a Revolução dos Cravos, em Abril de 1974, importantes desconstruções desta mitologia tenham sido empreendidas (Antunes, 2002), inclusive, no campo historiográfico, o certo é que os conteúdos lecionados na disciplina de História têm permanecido, de certo modo, ancorados a um certo olhar nostálgico da “gesta”. Assim, este texto propõe discutir a persistência, mas também a mudança, no ensino destas temáticas, tendo presente um horizonte temporal de várias décadas, que compreende o regime democrático inaugurado por Abril. Fazendo uso de uma metodologia comparativa e analítica, que tem presente as categorias teorizadas por Herlihy (1992), assim como os critérios de análise de Pingel (2010), irão analisar-se manuais do 8.º ano, destinados a uma faixa etária entre os 13-14 anos. Com efeito, é neste ano intermédio do 3.º Ciclo do Ensino Básico português que a temática é abordada pela última vez, deixando a História de ser disciplina obrigatória no ano de escolaridade seguinte (9º ano). Por sua vez, serão levados em linha de conta, na análise a realizar, três lapsos temporais no que a estes livros concerne: 1. Da Revolução de Abril aos anos 90; 2. Dos meados dos anos 90 até 2014; 3. De 2014 até à atualidade.

De forma a responder a este desiderato, três elementos serão considerados: a) a relevância atribuída ao expansionismo marítimo; b) a abordagem da escravatura, a qual, por vezes, é encarada como um mero subproduto do estabelecimento das redes de comércio entre as diversas partes do império; e, finalmente, c) a questão das representações do Outro, tendo presente o “corpo” e as “crenças” (Buescu, 1997, p. 566).

### “O EMBATE COLONIAL COM OS MUNDOS EXTRA-EUROPEUS”

Caracterizado pelo regime de “livro único”, pela tónica posta nos “heróis” e figuras “exemplares” da História de Portugal, assim como “pela visível circulação de discursos e ideologias que, mais abertamente, enalteciam certos aspetos e processos históricos, designadamente as ditas virtudes do colonialismo e da missão civilizadora portuguesa” (Araújo & Rodrigues, 2019, p. III), o fim do regime estadonovista implicou uma alteração significativa no modo de apresentar e redigir os conteúdos escolares. Ainda que seja possível afirmar que, desde então, os manuais continuem a seguir a categoria expositiva-descriptiva, tendendo a preterir a explicativa e a investigativa-argumentativa (Herlihy, 1992, p. 72), não resulta menos verdade que os primeiros anos do regime democrático foram pautados pela reconfiguração da suposta “Idade de Ouro”.

Prolongando-se até 1975 ou 1976 (data da promulgação da Constituição), o processo revolucionário foi pautado por alguma instabilidade governativa, por lutas entre partidos e disputas sociais, por nacionalizações e, sobremaneira, pela descolonização dos novos países africanos. Nesse âmbito, o “retângulo” europeu acolheu centenas de milhares de ex-colonos, negociou as independências, começando a desenhar um novo modelo de relações com os territórios que tinha tutelado até então a partir de Lisboa.

Por seu lado, a historiografia começou, cada vez mais, a prestar atenção aos contributos anglo-saxónicos (Boxer, 1977) que, em concomitância com a Escola dos *Annales* e a visão “economicista” de Vitorino Magalhães Godinho, puseram freio à toada comemoracionista e heróica do colonialismo. Mesmo que a relação entre o mundo académico e a escola, quer dizer, entre o

conhecimento produzido nas universidades e a elaboração de manuais escolares, não se tivesse feito sentir de imediato, algumas mudanças ocorreram (Dias, 1995, s. p.).

Veja-se, a este propósito, o caso de um manual vindo a lume durante o “Verão Quente” de 1975. No total de 136 páginas, 21 páginas são dedicadas à expansão portuguesa, o que equivale a dizer 15,4% do manual. A “expansão espanhola”, tida como negativa, pois abrange, sobretudo, a destruição das civilizações pré-colombianas, ocupa apenas duas páginas do livro escolar, ou seja, 1,5%. É sintomático o discurso acerca de Portugal, que oscila entre o narrativo/heróico e o anticolonial. Aí a “expansão” era encarada como um “embate” com os “mundos extra-europeus”, fazendo-se, de igual modo, uso das expressões “imperialismo português” e “processos de exploração económica”. Ainda assim, persistiam afirmações que o Estado Novo subscreveria: “a iniciativa da grande empresa dos Descobrimentos ficou a dever-se a um homem: o Infante D. Henrique” (Carmo, 1975, p. 67). De resto, uma pintura e um documento de Luís de Cadamosto, louvando o Infante e as “navegações”, podiam mesmo ser encontrados na página seguinte. Do mesmo modo, “Vasco da Gama, moço fidalgo de rara energia” contribuía para se enquadrar no critério de análise “descriptive author’s text (narrative)” teorizado por Pingel.

No que respeita à questão da escravatura e ao Outro, notava-se a mesma ambiguidade entre tradição estadonovista e momento revolucionário, quando se apresentava a “expansão” pelos olhos do papa: um “empreendimento imensamente proveitoso para a missionação dos gentios” (p. 73). Ou, noutra formulação, ainda mais cristalina: “[os povos africanos] foram sistematicamente dominados pelo poder dos brancos europeus que, afora a cristianização e assistência que lhe levaram, procuraram sempre extrair deles os maiores lucros” (p. 81). Do mesmo modo que, alheio à concetualização de Claude Lévi-Strauss, continuava a categorizar culturas: “os Descobrimentos levaram a civilização europeia ocidental a estabelecer contactos com civilizações inferiores e com civilizações iguais ou, em certos aspetos, superiores” (pp. 80-81). Um último exemplo, ainda em torno da “reação das civilizações orientais”, parecia conjugar o tema da “gesta”, do luso-tropicalismo, das “civilizações estacionárias” e até da popularidade do pensamento maoísta ao tempo em Portugal:

A cultura do Hinduísmo e, mais ainda, a doutrina e a moral do Budismo das civilizações da China e do Japão fizeram o espanto dos viajantes ocidentais. Mas o certo é que o povo chinês, sobretudo, permaneceria fechado a qualquer influência europeia, numa intransigente posição nacionalista de defesa a favor dos seus valores tradicionais. Lá, como no Japão, desencadearam-se inclusivamente perseguições ao Cristianismo ocidental. Com a expansão marítima, a Europa partira à conquista do mundo. Mas, na realidade, o seu povo civilizado seria tido como estrangeiro nas vastas regiões da Ásia, não logrando um efetivo domínio territorial permanente nem muito menos uma assimilação de mestiçagem ou simbiose (junção) de culturas (p. 81).

De um modo geral, nos anos 80 e nos inícios da década seguinte, o discurso tornou-se matizado, com o desaparecimento do vocabulário mais “revolucionário”, à medida que o país se distanciava de Abril de 1974 e trilhava os caminhos da adesão comunitária à Europa. Ainda assim, um manual da época, ao pensar o Brasil colonial, referia-se aos engenhos como “unidades de exploração económica à semelhança do senhorio feudal, mas com interesses capitalistas – senhorios capitalistas” (Azevedo, 1985, p. 54).

Se a “expansão” se achou ligeiramente reduzida em número de páginas, a saber: 11,1% (Azevedo, 1985); 12,5% (Neves, 1989); 10,9% (Neves & Almeida), verificou-se que o título de alguns destes livros continuou a remeter para esse período histórico, caso de *À Descoberta da História* (Neves & Almeida, 1989). No mesmo sentido, apesar de a expressão “Descobrimentos” estar mais ausente, “descoberta” e “descobrimento” abundam ao longo das páginas, mesmo quando

designam espaços habitados. A exceção consiste na Ásia, sendo a expressão “descoberta do caminho marítimo para Índia” um exemplo concludente. Por seu lado, o termo “império” é empregue sem qualquer reserva, ainda que sempre como “império português do Oriente”, não se atendendo a outra expressão alternativa, mas também concomitante, que permitiria enquadrar de maneira mais coerente a história portuguesa: “Primeiro Império Português” (Clarence-Smith, 1990).

Mantendo-se a prática das múltiplas alusões aos “grandes homens”, como D. João I, o Infante D. Henrique, D. Afonso V, o Príncipe Perfeito, Afonso de Albuquerque, “o Alexandre Magno português”, assim como a navegadores e militares, verifica-se que é uma das épocas históricas mais marcada pela individuação em manual (Azevedo, 1985, p. 38; Neves, 1989, p. 29). Neste âmbito, não acompanhou o tratamento de outras temáticas, em que a influência dos *Annales* e do estruturalismo surge mais nítida, com o conseqüente recuo da biografia, do evento e do “homem providencial”.

Relativamente à questão da escravatura, um dos manuais apresentava, como uma ilustração, um mapa T e O (Azevedo, 1985, p. 34), mas sem qualquer legenda relativa aos filhos de Noé e à procura de justificação da escravatura com base em Cam (Eco, 2015, p. 15). De acordo com algumas autoras, este período de produção de manuais continuou a objetificar os seres humanos escravizados (Araújo & Rodrigues, 2019, p. 118). Daí que estes surjam, por vezes, como mais um “produto” de troca, lado a lado com o ouro, a pimenta, o marfim e a malagueta. Enfatizavam, não tanto o sofrimento ou a sangria demográfica no continente africano, mas mais a “enorme influência na definição étnica e cultural da América Latina”, a despeito da menção ao “duro trabalho do corte de cana e dos engenhos” (Neves, 1989, p. 34).

### “PORTUGAL: PIONEIRO NA EXPANSÃO EUROPEIA”

Uma certa europeização, mercê da adesão comunitária, em 1986, permeou a redação dos novos manuais na década de 90. Ainda assim, a nostalgia imperial pouco perdeu do seu alcance. É que se a historiografia se renovava – atente-se no caso paradigmático da *História da Expansão Portuguesa* (Bethencourt & Chaudhuri, 1998) – não resulta menos verdade que uma das maiores realizações culturais do regime democrático, *urbi et orbi*, assentou justamente na Exposição Mundial de 1998, a Expo ‘98, subordinada ao tema dos oceanos. Não ecoaria 1998, ainda que com um outro alcance, 1940?

No que ao ensino concerne, o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto estabeleceu os princípios gerais que ordenaram a reestruturação curricular prevista na alínea e) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986. No ano letivo de 1991/1992, foi publicado o programa da disciplina de História para o 8.º ano de escolaridade. Este documento, que enunciava as linhas de conteúdos, os conceitos/noções essenciais, as sugestões metodológicas de trabalho, assim como os critérios de avaliação, “pela sua natureza prescritiva, dev[ia] pautar obrigatoriamente o trabalho do professor” (ME/DGEB, 1999, p. 5).

Deste modo, a linha de conteúdos a ser abordada no âmbito do “Tema 5. Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI”, compreendia a “abertura ao mundo” (veja-se “globalização” e não tanto “*abertura do mundo*” ou “deu novos mundos ao mundo”), incluindo os “rumos da expansão quatrocentista”, “a afirmação do expansionismo europeu”, “os impérios peninsulares” e “o comércio à escala mundial”. Por sua vez, de entre os dez conceitos a explorar, cinco referiam-se à estrutura do império (capitão-donatário, colonização, feitoria, *mare clausum* e império colonial), dois abarcavam a atividade económica (monopólio comercial e tráfico de escravizados), enquanto dois tocavam a superestrutura na aceção marxista (aculturação, missionação). Solicitava-se, pois que, os alunos tanto reconhecessem “o papel de Portugal para o alargamento

do conhecimento da Terra”, como fossem capazes de desenvolver “atitudes de tolerância e de respeito em relação a outros povos e culturas” (ME/DGEB, 1999, pp. 41-43).

Note-se, neste particular, que a escravatura, pela sua formulação, era enquadrada no campo económico e parcialmente diluída nos dois termos da superestrutura, uma vez que os manuais passaram a consagrar um espaço maior para a trabalhar, mas ainda assim insuficiente. Numa palavra, “tráfico de escravizados” e não tanto a complexidade estrutural inerente ao processo que também foi social e racial. Como foi notado, “the call for the remembrance of slavery on both sides of the Atlantic has not only brought to light painful and shameful national histories”, mas também, e tanto mais, “laid bare some of the complex conflicts connected with the social and cultural integration of minority groups in these societies” (Kardux, 2009, p. 165). Atente-se que um dos manuais deste período, após inserir fontes críticas da escravatura (Luís de Cadamosto, século XV; e Luís de Albuquerque, século XX), incluía a seguinte afirmação para comentar pelos alunos, como que circunscrevendo a problemática: “a exploração do homem pelo homem é velha, como é o género humano, e, como ele, universal” (Amaral, Pinto & Neves, 2007, p. 33).

De que modo operacionalizaram os manuais esta planificação da organização curricular?

Do ponto de vista do parcial de páginas, verificou-se uma ligeira diminuição da presença do tema, tendo também em vista que aqui deve ser incluída a colonização dos povos ibéricos (em conjunto) na América do Sul, a saber: 9% (Diniz, Tavares & Caldeira, 1999); 9,2% (Amaral, Pinto & Neves, 2007) e 11,4% (Maia & Brandão, 2007). E, se atendermos às capas dos manuais, infere-se que estas deixaram de privilegiar esta temática, passando a dar ênfase a outras, como o Renascimento e os movimentos artísticos do século XIX. Ainda assim, esta temática continuou, mais do que outras, a tomar preferência pelo registo narrativo, patenteada pela própria natureza da(s) viagem(s), assim como pela persistência dos grandes vultos (políticos, navegadores e militares).

O mesmo seja dito no que respeita às muitas enumerações, as quais não deixavam de remeter para o conhecimento mais assente na memorização dos tempos estadonovista: instrumentos náuticos; produtos comercializados; cabos dobrados e destinos alcançados; feitorias, praças e fortalezas dominadas. Esta abordagem tradicional convivia, assim, com uma crescente problematização, sobretudo quando os manuais inseriam fontes históricas e textos de historiadores oferecendo pontos de vista cruzados e contrários. Apenas dois exemplos: os africanos vistos pelos portugueses e vice-versa (Amaral, Pinto & Neves, 2007, p. 32); Vasco Gama e o Samorim de Calecute nas palavras do historiador português Luís Albuquerque e nas do congénere indiano Sanjay Subrahmanyam (Amaral, Pinto & Neves, 2007, p. 31).

Quanto à temática da aculturação e da alteridade, os manuais mantiveram um discurso ainda eivado de um certo orientalismo diagnosticado por Edward Said (1979), quando afirmavam que “as civilizações orientais, muito evoluídas, resistiram duramente às influências culturais europeias”. De qualquer modo, teria havido “alguma miscigenação, sobretudo devido ao casamento entre portugueses e mulheres locais” (Maia & Brandão, 2007, p. 22). Aliás, indo ao encontro das teses luso-tropicalistas, era possível acrescentar que “a miscigenação de raças [...] deu origem a comunidades mestiças. Esta miscigenação é, atualmente, uma das características marcantes do povo e da cultura brasileira (Maia & Brandão, 2007, p. 22).

## **“OS PORTUGUESES OCUPAM”**

Os conteúdos programáticos do Ensino Básico não sofreram alteração desde 1991, apesar de, em 2001, o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, ter procurado consubstanciar uma abordagem de ensino construtivista (Solé, 2017). Este viria, contudo, a ser revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. Por isso, só no ano letivo de 2013/2014, o

Ministério da Educação implementou um novo documento normativo, as *Metas Curriculares de História para o 3.º Ciclo do Ensino Básico* (ME, 2013). Estabeleceram-se, então, quatro objetivos para a estruturação do conhecimento, por parte dos alunos, sobre o expansionismo europeu: “1. Conhecer e compreender o pioneirismo português no processo de expansão europeu”; “2. Conhecer os processos de expansão dos Impérios Peninsulares”; “3. Compreender as transformações decorrentes do comércio à escala mundial”; “4. Compreender os séculos XV e XVI como período de ampliação dos níveis de multiculturalidade das sociedades” (ME, 2013/2014, pp. 13-14). Foi, de resto, neste quarto objetivo que se registaram as principais alterações de abordagem no tratamento das temáticas, o que ia ao encontro da necessidade identificada pelos autores do documento de uma maior “ligação ao presente” e a uma indispensável “reflexão em torno de problemáticas específicas”, que conduzissem a um exercício mais pleno “da cidadania” (ME, 2013/2014, p. 1). Assim, os alunos deviam ser capazes de “caracterizar a escravatura nos séculos XV e XVI e as atitudes dos europeus face a negros e índios”; “referenciar a intensificação das perseguições aos judeus que culminaram na expulsão ou na conversão forçada e na perseguição dos mesmos de muitos territórios da Europa Ocidental, com destaque para o caso português”; e, por último, “constatar a permanência e a universalidade de valores e atitudes racistas até à atualidade” (ME, 2013/2014, p. 14).

Todos estes documentos curriculares de referência – *Programa de História do Ensino Básico e Metas Curriculares* – foram, por sua vez, revogados pelo Despacho 6605-A/2021, de 6 de julho. O único documento em vigor, a partir de então, de acordo com o previsto no artigo 38.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, passou a ser o das *Aprendizagens Essenciais – 3.º Ciclo do Ensino Básico* (AE). Elaboradas pela Associação de Professores de História (APH), após consulta pública, e homologadas pela Direção-Geral de Educação (DGE), visaram, de acordo com diretrizes nacionais e europeias (Viana, 2018), “combater o racismo”, “desfazer estereótipos e complexificar a visão romantizada dos “Descobrimentos” e daquilo que se lhes seguiu” (Barros, 2021). Assim, constituíram-se como competências específicas do trabalho na disciplina de História, “promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade étnica, ideológica, cultural e sexual”; e “valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis”.

De entre os conhecimentos, capacidades e atitudes de que o aluno deveria ser capaz, destacam-se: 1. “Caracterizar sumariamente as principais civilizações de África, América e Ásia à chegada dos europeus”; 2. “Reconhecer a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos coma uma realidade da expansão”; 3. “Compreender que as novas rotas de comércio intercontinental constituíram a base do poder global naval português, promovendo a circulação de pessoas e produtos e influenciando os hábitos culturais”; e, por último, 4. “Identificar/aplicar os conceitos: navegação astronómica; colonização; capitão-donatário; império colonial; *mare clausum*; monopólio comercial; feitoria; tráfico de escravos; aculturação/encontro de culturas; missão; globalização” (MEC/DGE, 2018, pp. 6-7). Note-se que, apesar da nova abordagem, os conceitos a tratar são, na generalidade, os mesmos dos programas anteriores.

Não sendo possível aqui desenvolver muito o alcance dos mais recentes manuais, dado que datam de 2022, é possível, contudo, argumentar que o número de páginas acerca do expansionismo, na linha do que vinha sucedendo, voltou a ser reduzido 9,6% (incluindo as habituais duas páginas sobre os espanhóis na América Sul, ainda e sempre em torno da destruição das civilizações pré-colombianas; Amaral, Alves, Tadeu & Vilaça, 2022) ou 7,4% (Cantanhede, Silva, Gago & Torrão, 2022). Ainda assim, apesar de algumas mudanças no vocabulário e de uma revisão mais criteriosa quanto à “objetivação” do Outro (inserção de textos da época com uma visão anti-escravatura), o certo é que se mantém a estrutura histórica tradicional de “ascensão

e queda”, de Aljubarrota a Alcácer Quibir, de D. João I a D. Sebastião, e o “ressurgimento” de 1640. Neste âmbito, mais do que para qualquer outra época histórica, o recurso às “realizações” dos “grandes homens” continua a persistir.

Assim, parcialmente de acordo com uma nova terminologia, a qual destaca que a escravatura é imposta e não inerente ao ser humano, convivem as expressões “escravo” em face de “escravizado” e “pessoa escravizada” (Cantanhede, Silva, Gago & Torrão, 2022, p. 25). No mesmo sentido, continua-se a enfatizar a viagem dos homens e mulheres aprisionados, e não tanto o resto das suas vidas em cativeiro. Por seu lado, a capa de um destes manuais intenta desmultiplicar o tema, apresentando uma imagem de uma nau, lado a lado com uma pintura de “escravizados”, pertencendo as demais imagens (seis) aos outros períodos históricos lecionados no 8.º ano (Cantanhede, Silva, Gago & Torrão, 2022).

Outras novidades assentam na não categorização das civilizações da Ásia como “estacionárias”, caindo também o argumento de que a sua não submissão ou “aculturação” se deveu aos seus (elevados) efetivos populacionais. Do mesmo modo que “índio”, em alguns casos, é substituído por “indígena”, mas não por “povo originário” (termo mais comum no Brasil) ou “natural” (termo mais neutro em Portugal). Ainda assim, “indígena” pode ser considerado um termo mais consensual no Brasil, ao passo que possui uma forte carga semântica em Portugal, tanto mais se tivermos presente a questão do indigenato, estrutura que persistiu na Guiné, Angola e Moçambique até 1961, quando do início da Guerra Colonial (Cantanhede, Silva, Gago & Torrão, 2022, pp. 28-29).

## CONCLUSÕES

A análise levada a cabo neste texto incidiu sobre uma problemática importante, a qual tem desencadeado quer um significativo debate na opinião pública, quer um renovado interesse por parte da investigação: o modo como os manuais escolares de História abordam, no 8.º ano, o período expansionista dos séculos XV e XVI. Na verdade, procurando dar resposta a inquietações contemporâneas, versando a persistência de racismo, de xenofobia, assim como de reflexos dos postulados luso-tropicalistas na sociedade portuguesa, tais estudos alegam que se impõe uma revisão dos programas e dos manuais escolares (sobretudo de História). Ou seja, no sentido de os descolonizar, no que concerne à exaltação nacionalista e à objetificação do Outro.

Um excursão pelos manuais de História adotados pela escola portuguesa após o 25 de Abril permite, em todo o caso, perceber algumas alterações de monta. Se, quanto à percentagem do tema da expansão nas páginas dos manuais, este foi sendo reduzido, ao longo das quase cinco décadas do regime democrático, para quase metade (de 15% para 8,5%), importa acrescentar que as passagens mais atinentes a um qualquer credo nacionalista foram amenizadas.

Esta atitude decorre de menor adjetivação dos “vultos” ou até da sua aparente “ausência”. Como quer que seja, não nomear navegadores não significa que os seus “feitos” não sejam enaltecidos. Neste âmbito, “pioneirismo” continua a ser palavra de ordem, através do conceito mais enxuto de “primeira globalização”. E, buscando esclarecer o primeiro elemento considerado na introdução, isto é, “a relevância atribuída ao expansionismo marítimo”, é possível afirmar que, a despeito de uma certa evolução, este é, ainda, um dos temas mais importantes do 8.º ano, uma vez que entronca naquilo que se assumiu como um pilar essencial da identidade lusa.

Por outro lado, no que diz respeito à “abordagem da escravatura”, cumpre referir que só muito recentemente o seu entendimento “objetificante” foi equacionado. Nas primeiras décadas pós-Abril, a sua presença ocorria como “produto”, lado a lado com outros produtos, enfatizando-se, não tanto a questão da captura/venda e trabalho na América, mas mais as desumanas condições de transporte transatlântico. Acresce que, apenas no final do segundo lapso que preside a esta

análise, começaram a ser introduzidos de modo regular textos e documentos com denúncias da época. Os últimos manuais são ainda mais afirmativos no que toca a este particular.

Finalmente, “a questão das representações do Outro, tendo presente o “corpo” e as “crenças”, nota-se que a “aculturação” continua a ser o conceito mais levado em linha de conta. Quer dizer, sublinham-se os diversos contributos da “primeira globalização”, mas não tanto as consequências da “sangria demográfica” do comércio escravagista. Seja como for, tendo presente o atual debate e a omnipresença discursiva, até ideológica, dos “Descobrimientos”, dir-se-ia que o caminho feito resulta considerável.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, C; Alves, B.; Tadeu, T; Vilaça, O. (2022). *HSI: História Sob Investigação – 8.º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Amaral, C.; Pinto, A. L.; Neves, P. A. (2007). *Descobrir a História 8*. Porto: Porto Editora.
- Antunes, A. L. (2002). *As Naus*. Lisboa: Dom Quixote.
- Araújo, M.; Rodrigues, A. (2019). História e memória em movimento: escravatura, educação e (anti-) racismo em Portugal. *Revista História Hoje*, 7, 14, 107-132.
- Araújo, M; Maeso, S. R. (2016). *Os Contornos do Eurocentrismo – Raça, história e textos políticos*. Coimbra: Almedina.
- Azevedo, A. M. (1985). *História viva: 8.º ano de escolaridade*. Lisboa: Plátano.
- Barros, M. M. (2021). Direito de resposta. *Público*, 28 de abril. Disponível em: <https://www.dn.pt/opiniao/direito-de-resposta-13622115.html>
- Bethencourt, F.; Chaudhuri, K. (1998). *História da Expansão Portuguesa*. 5 volumes. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Buescu, M. L. (1997). O Exotismo ou a ‘estética do diverso’ na Literatura Portuguesa. In A. M. Falcão; M. T. Nascimento; M. L. Leal (Org.). *Literatura de viagem, narrativa, história, mito. Colóquio de Literatura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Boxer, C. R. (1977). *Relações Raciais no Império Colonial Português: 1415-1825*. Lisboa: Afrontamento.
- Cantanhede, F.; Silva, J.; Gago, M; Torrão, Paula (2022). *O Fio da História 8*. Lisboa: Texto.
- Castelo, C. (1998). *O modo português de estar no mundo O lusotropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*. Lisboa: Afrontamento.
- Clarence-Smith, G. (1990). *O terceiro império português (1825-1975)*. Lisboa: Teorema.
- Dias, A. S. (1995). 20 anos após as independências africanas. *Público Magazine*, 7 maio, s. p.
- Diniz, M. E.; Tavares, A; Caldeira, A. M. (1999). *História 8*. Lisboa: Editorial O Livro.
- Eco, H. (2015). *História das Terras e dos Lugares Lendários*. Lisboa: Gradiva.
- Herlihy, J. G. (1992). *The textbook controversy: issues, aspects, and perspective*. Norwood: Ablex Publishing.

- Kardux, J. C. (2009). Slavery, Memory, and Citizenship in Transatlantic Perspective. In D. Rubin; J. Verheul (Ed.). *American Multiculturalism after 9/11. Transatlantic Perspectives*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 65-179.
- Lourenço, E. (1978). *O Labirinto da Saudade – Psicanálise Mítica do Destino Português*. Lisboa: Dom Quixote.
- Maia, C.; Brandão, I. P. (2007). *Viva a História 8*. Porto: Porto Editora.
- ME (2013/2014). *Metas Curriculares de História. 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME/DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- MEC/DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais. História. 3.º Ciclo. 8.º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME/DGEB (1999). *Programa de História. Plano de Organização Curricular de Ensino-Aprendizagem. Volume II. Ensino Básico, 3.º Ciclo. 4.ª edição*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Neves, P. A. (1989). *Nova História 8*. Porto: Porto Editora.
- Neves, P. A.; Almeida, V. C. (1989). *À descoberta da História 8*. Porto: Porto Editora.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision. 2nd revised and updated edition*. Braunschweig | Paris: Georg Eckert Institut | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Reis, A. C. (1975). *Compêndio de História: 2.º Ano do Liceu*. Porto: Asa.
- Roldão, C. (2019). Editorial. *Educação (anti)racista: Que políticas, práticas e perspectivas? Medi@ções – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 7, 2, 1-5.
- Said, E. W. (1979). *Orientalism*. New York: Vintage.
- Solé, G. (2017). As competências específicas no ensino da História: a dimensão da temporalidade para a compreensão histórica. *Clío – History and History Teaching*, 43, 89-112.
- Viana, C. (2018). Ensino da História portuguesa não pode ignorar a violência cometida contra os povos das ex-colónias. *Público*, 3 de outubro. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/10/03/sociedade/noticia/ensino-da-historia-portuguesa-nao-pode-continuar-a-ignorar-a-violencia-cometida-contr-os-povos-das-excolonias-1846066>