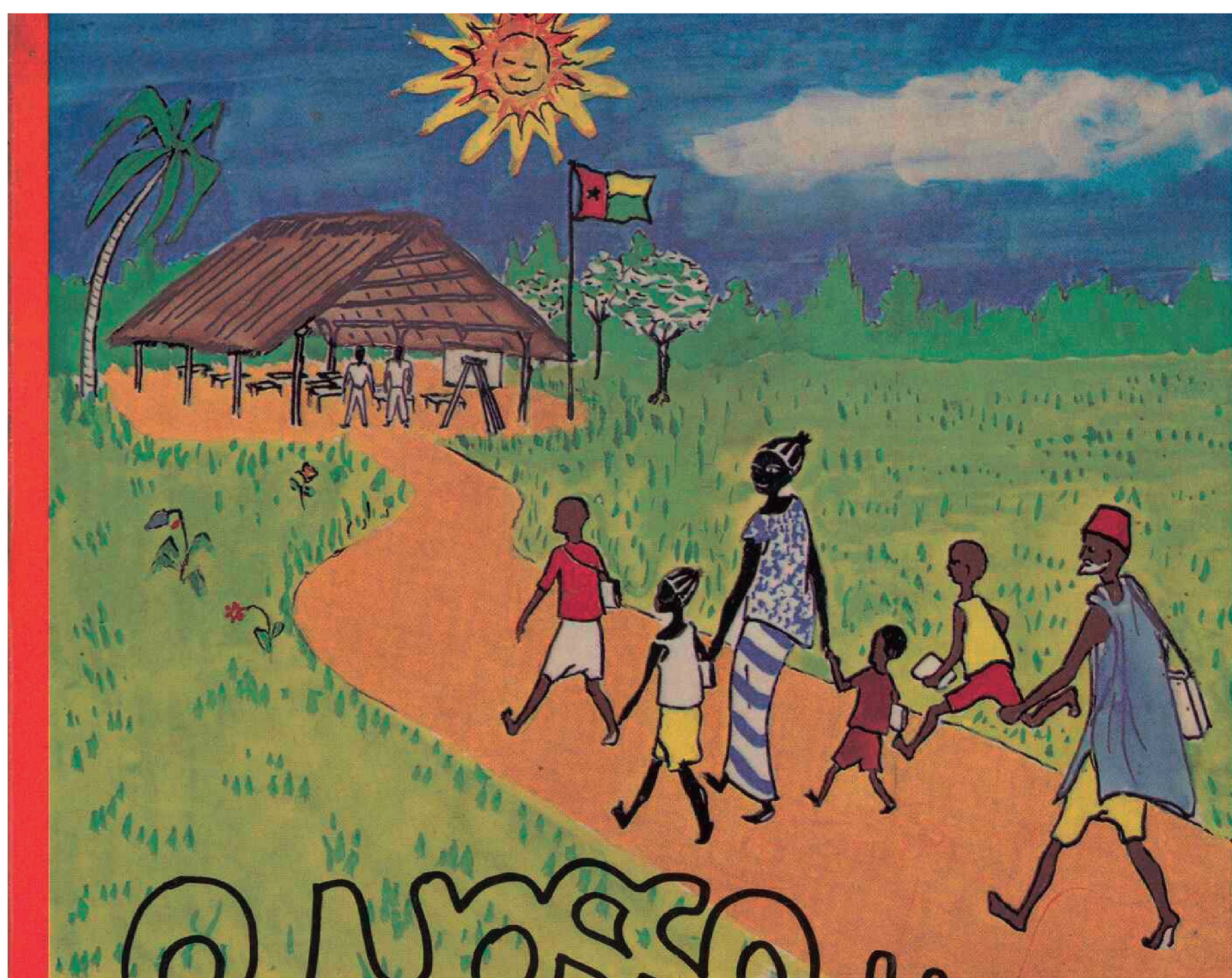


PRÁTICAS DA HISTÓRIA

JOURNAL ON THEORY, HISTORIOGRAPHY,
AND USES OF THE PAST

Nº 17 - 2023



© Nosso Livro
2ª Classe



As normas de publicação podem ser encontradas em: <http://www.praticasdahistoria.pt/pt>.

PRÁTICAS DA HISTÓRIA

JOURNAL ON THEORY, HISTORIOGRAPHY,
AND USES OF THE PAST

Nº 17 - 2023

www.praticasdahistoria.pt

Práticas da História

Conselho Editorial

Ana Lucia Araujo [Howard University]

Elisa Lopes da Silva [Instituto de História Contemporânea (IHC-NOVA FCSH)]

Inês Nascimento Rodrigues [Centro de Estudos Sociais (CES-UC)]

José Miguel Ferreira, gestão editorial [Instituto de Ciências Sociais (ICS-ULisboa)]

José Neves [Instituto de História Contemporânea (IHC – NOVA FCSH)]

Margarida Rendeiro [CHAM – Centro de Humanidades (CHAM – NOVA FCSH/UAç) e Universidade Lusíada]

Matheus Pereira [Instituto de Ciências Sociais (ICS-ULisboa)]

Pedro Martins, director da revista [Instituto de História Contemporânea (IHC – NOVA FCSH)]

Rui Lopes [Instituto de História Contemporânea (IHC – NOVA FCSH)]

Sandra Ataíde Lobo [CHAM – Centro de Humanidades (CHAM – NOVA FCSH/UAç)]

Conselho Científico

Alessandro Portelli [Università di Roma La Sapienza]

António M. Hespanha [Universidade Nova de Lisboa] †

Enzo Traverso [Cornell University]

Fernando Catroga [Universidade de Coimbra]

Fernando Rosas [Universidade Nova de Lisboa]

Francisco Bethencourt [King's College London]

Henrique Espada Lima [Universidade Federal de Santa Catarina]

João Luís Lisboa [Universidade Nova de Lisboa]

Lilia Moritz Schwarcz [Universidade de São Paulo]

Luís Trindade [Universidade de Coimbra]

Maria de Lurdes Rosa [Universidade Nova de Lisboa]

Robert Rowland [ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa]

Rui Bebiano [Universidade de Coimbra]

Sérgio Campos Matos [Universidade de Lisboa]

Simona Cerruti [École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris]

Verónica Tozzi [Universidad de Buenos Aires]

Composição de capa: Lais Pereira

Índice

Editorial

Identidade e alteridade: imagens e representações nos materiais didáticos de História nos países de língua portuguesa 7

Sérgio Neto e Clara Isabel Serrano

Dossier “Identidade e Alteridade: imagens e representações nos materiais didáticos de História nos Países de Língua Portuguesa”

The Image and Representation of Colonialism in the 1974 PAIGC History Textbook 25

Julião Soares Sousa

Representações de Portugal nos manuais de ensino primário cabo-verdiano (1975-1990) 45

Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro

O “descobrimento” do Brasil nos manuais escolares de leitura adotados em Angola e Moçambique (1960-1970) 83

Sarah Luna de Oliveira

Manuais de história em Moçambique: circulação de modelos e práticas do conhecimento 115

Andréa Borges Leão e Alcides André de Amaral

Narrar, questionar e reimaginar o passado pelas imagens dos livros didáticos 145

Ana Paula Sampaio Caldeira

Media Culture and School Textbooks: The place of Brazilian and Portuguese History Magazines <i>Gisella de Amorim Serrano and Débora Dias</i>	183
 Entrevista	
“ <i>Não sei se sou chave ou cadeado...</i> ”: (pós-)memórias, educação e alfabetização na Guiné-Bissau. Uma conversa com Mário Cabral e Pansau Cabral <i>Mélanie Toulhoat</i>	219
 Outros artigos	
Por una historia <i>profesional y cívicamente responsable</i> : los primeros años de la Nueva Escuela Histórica <i>María Carla Galfione</i>	233
 Fiction, Postmemory and Transgenerational Trauma: Literary Possibilities through the Shoah Paradigm <i>Sabrina Costa Braga</i>	 263
 Testemunho – In memoriam	
Robert Rowland: um testemunho <i>Francisco Bethencourt</i>	295
 Recensões	
Elsa Peralta and Nuno Domingos, eds., <i>Legacies of the Portuguese Colonial Empire: Nationalism, Popular Culture and Citizenship</i> <i>Iracema Dulley</i>	305
 Natasha A. Kelly e Olive Vassell, eds. <i>Mapping Black Europe: Monuments, Markers, Memories</i> <i>Ana Carolina Schweitzer</i>	 311

Editorial

Identidade e alteridade: imagens e representações nos materiais didáticos de História nos países de língua portuguesa

Sérgio Neto* e Clara Isabel Serrano**

No final da Segunda Guerra Mundial, o legado dos nacionalismos levou alguns autores, como Georg Eckert, a debruçarem-se sobre os manuais escolares da Alemanha Nazi e a sua importância na construção essencialista e racista, sob a qual assentou a ideologia do III Reich.¹ Desde então, sobretudo a partir dos anos 1970, a renovação deste campo de estudos foi acompanhada pela constituição de repositórios, com o fito de preservar a memória dos manuais e proporcionar espaços para a investigação. Daí que, apesar do interesse que o mesmo tem vindo a suscitar em Portugal, pelo menos desde os finais dos anos 1980,² a verdade é que o país ainda não dispõe de um repositório equivalente ao Leibniz Institute for Educational Media | Georg Eckert Institute; à IARTEM –

* Sérgio Neto (sgdneto@gmail.com). Faculdade de Letras da Universidade do Porto; CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, Via Panorâmica Edgar Cardoso, s/n, 4150-564 Porto, Portugal.

** Clara Isabel Serrano (claraisabelmeloserra@gmail.com). Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra (CEIS20 | UC), Rua Augusto Filipe Simões, n.º 33, 3000-457 Coimbra, Portugal.

1 Eckhardt Fuchs e Kathrin Henne Fuchs “History of Textbook Research”, em *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, ed. Eckhardt Fuchs e Annekatrin Bock (Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2018), 25-56.

2 Ver, por exemplo, Sérgio Campos Matos, “Heróis e anti-heróis de uma memória histórica. Para a caracterização dos paradigmas de heroísmo nos manuais escolares (1895-1939)”, *Clio. Revista do Centro de História da Universidade de Lisboa* 6 (1987-1988): 39-77; Luís Reis Torral, *História e ideologia* (Coimbra: Minerva Editora, 1989); José Amado Mendes, “Identidade nacional e ideologia através dos manuais de História”, em *Manuais escolares: estatuto, funções, história*, org. Rui Vieira Castro, Angelina Rodrigues e José Luís Silva (Braga: Universidade do Minho, 1999), 343-364.

International Association for Research on Textbooks and Educational Media; ou ao MANES que, posteriormente, levou à criação da base de dados com o mesmo nome, sediado na Facultad de Educación da Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, em Madrid – e só para citar alguns dos mais conhecidos.

De qualquer modo, os últimos anos têm vindo a ser pontuados por uma renovada discussão em torno dos conteúdos programáticos escolares, em especial da disciplina de História, assim como da sua operacionalização nos programas, manuais e outros materiais didáticos usados por alunos e professores. Saber sensível por excelência, a História, além de abordar elementos estruturantes (política, economia, sociedade, cultura, religião e arte, entre outros), não perde também de vista as questões da identidade e da alteridade, movendo-se num espaço mediado tanto pela tradição quanto pela inovação. Retenha-se o debate recente acerca da operacionalidade de termos e conceitos tais como “escravo” e “escravizado”; “descobrimientos” e “expansão”; “descolonização” e “retornados”; ou “terceiro mundo”. Recorde-se, também, a polémica da recriação histórica, quando pessoas colonizadas, em ilustrações concebidas para o efeito, parecem amenizar os termos da ocupação europeia.³

Através de artigos científicos,⁴ de textos de imprensa,⁵ em *blogs*⁶ ou mesmo com base nas artes performativas – como o espetáculo *Descobri-quê?*⁷ –, diversos autores têm ido ao encontro do diagnóstico traçado por Eduardo Lourenço, ainda em tempos de ditadura, acerca de uma “hipertrofia” da identidade nacional. No entanto, note-se que a

3 Cristina Roldão, “Porto Editora, descolonize-se” *Público*, 2 de março de 2023, disponível em <https://www.publico.pt/2023/03/02/opiniao/opiniao/porto-editora-descolonizese-2040778>.

4 Marta Araújo e Silvia Rodríguez Maeso, “Explorando o eurocentrismo nos manuais portugueses de História”, *Estudos de Sociologia* 15, n.º 28 (2010): 239-270.

5 Cristina Roldão, “‘Descobrimo’ o manual colonial”, *Público*, 3 de março de 2022, disponível em <https://www.publico.pt/2022/03/03/opiniao/opiniao/descobrimo-manual-colonial-1997399/amp>.

6 Sofia Craveiro, “A descolonização dos manuais de História continua por fazer”, *Gerador*, 15 de setembro de 2023, disponível em <https://gerador.eu/a-descolonizacao-dos-manuais-de-historia-continua-por-concretizar/>.

7 Para mais informações sobre o espetáculo *Descobri-quê?* e as atividades de formação paralela ver <https://estrutura.pt/laboratorio-descobrique-escolas/>.

“provocante mitologia do ultracolonialismo”,⁸ como o filósofo designou à época o luso-tropicalismo, continua a permear muito do discurso atual, com particular incidência nos instrumentos de aprendizagem.

De resto, os primeiros manuais saídos no contexto da Revolução de Abril, logo em 1975, como que procuravam equilibrar o bordão da “grande empresa dos Descobrimentos [que] ficou a dever-se a um homem: o Infante D. Henrique”⁹ com um novo fôlego messiânico, quando afirmavam que o futuro do país se revelava auspicioso, “[n]a perspetiva de situar a construção do socialismo português entre o mundo capitalista [...] e o Terceiro Mundo [...] na tarefa comum de se reconstruir dos escombros do fascismo”.¹⁰ Nas décadas seguintes, conforme tem sido demonstrado, programas e manuais tenderam a reduzir as passagens mais “revolucionárias”, enquadrando Portugal no “destino” europeu, mas não deixando de enfatizar figuras e elementos da “grande empresa”.

Ademais, legislação mais recente, como a lei n.º 93/2017, de 23 de agosto, “estabelece[ndo] o regime jurídico da prevenção, da proibição e do combate à discriminação”, assim como o Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025, assinalando que este “combate” é um “desafio premente na sociedade portuguesa”,¹¹ não deixam dúvidas quanto à necessidade de “descolonizar” certa visão do passado. Por sua vez, o atual presidente da Associação de Professores de História (APH) afinou pelo mesmo diapasão, aduzindo que se impõe “desfazer estereótipos e complexificar a visão romantizada dos ‘Descobrimentos’ e daquilo que se lhes seguiu”.¹² Porque, em última análise, cumpre reavaliar e recentrar o lugar do Outro, ontem e hoje, quando algumas políticas de exclusão, aliadas ao discurso populista, procuram fixá-lo nas margens.

8 Eduardo Lourenço, *Situação africana e consciência nacional* (Amadora: Bertrand, 1976), 34.

9 António do Carmo Reis, *Compêndio de História. 2.º ano do liceu* (Lisboa: Edições Asa, 1975), 67.

10 António do Carmo Reis, *Compêndio de História. 3.º ano do liceu* (Lisboa: Edições Asa, 1975), 107.

11 *Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025* (Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2021), 10.

12 Miguel Monteiro de Barros, “Direito de resposta”, *Diário de Notícias*, 28 de abril de 2021, disponível em <https://www.dn.pt/opiniao/direito-de-resposta-13622115.html>.

E o que dizer dos outros países de língua oficial portuguesa, cada um com as suas idiossincrasias, problemáticas e preocupações?

Se, no Brasil, a existência de repositórios, como o Laboratório de Ensino e Material Didático da Universidade de S. Paulo, tem vindo a equacionar a questão da importância desta fonte, uma vez que “o manual não constitui, em todo o caso, literatura científica, mas antes um produto com qualidade e correção científicas”,¹³ a verdade é que, de igual modo, a lei n.º 11.645, de 10 março de 2008, tornou obrigatório o estudo da história e das culturas indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, postulando um novo entendimento da dimensão (pós-)colonial. Seja como for, bibliografia mais ou menos recente tem vindo a destacar a persistência de uma narrativa eurocêntrica.¹⁴ Neste âmbito, escolas, programas e manuais têm-se vindo a mostrar mais atentos ao “resgate da memória”, com o fito de identificar os “aspectos culturais que contribuíram para dar forma à cultura brasileira”, ao mesmo tempo que buscam “incentivar a valorização dos elementos culturais dos africanos que se fazem presentes na cultura brasileira vigente”.¹⁵

No que respeita aos países africanos de língua oficial portuguesa, apesar do panorama diversificado, continuam a existir muitos “rastos da colonialidade”, conforme diagnosticou Sabino Tobata Intanquê. Segundo este autor, que avalia o caso da Guiné-Bissau, os “sobressaltos e instabilidades políticas e governativas, impossibilitaram e impossibilitam os avanços no sistema da educação”, pelo que importa ultrapassá-los, a fim de “viabilizar a remodelação dos currículos escolares e a implementação de uma política do Estado de financiamento para produção de livros didáticos”.¹⁶ Já em Cabo Verde, conforme recentes

13 Clara Isabel Serrano e Sérgio Neto, “De Clio a Cassandra. Perceções da União Europeia nos manuais de História portugueses”, *Revista de História das Ideias* 40, n.º 2 (2022): 328.

14 Ana Paula dos Santos de Sá, “Descolonizar a educação é preciso. Significados de uma perspectiva pós-colonial de educação a partir do contexto brasileiro”, *Educação, Sociedade & Culturas* 1 (2019): 131-148.

15 Cleusa Teixeira Sousa, “Ensino de História: a descolonização dos currículos, a formação docente e a ênfase à memória, história e identidade dos africanos e afro-brasileiros”, *Intellèctus* 20, n.º 1 (2021): 248-264.

16 Sabino Tobata Intanquê, “Desafios da educação em Guiné-Bissau: análise de livros didáticos de História e Geografia do nono ano da educação básica, sob perspectiva da descolonização” (Dissert. Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2022), 109.

estudos¹⁷ e movimentações cívicas vieram demonstrar, o debate tem incidido no questionamento da “narrativa de glorificação colonial e de romantização dos vários enfrentamentos irreconciliáveis e contraditórios entre si que deram origem à sociedade cabo-verdiana”.¹⁸ Outros exemplos poderiam ser aduzidos e daí decorre a relevância de mensurar as diferentes realidades, não perdendo de vista as tensões entre narrativas nacionais coloniais/pós-coloniais e formas de as ultrapassar no quadro dos objetivos transnacionais.

Consciente de todos estes entendimentos, o presente número especial resulta, em boa medida, de um processo de discussão da Rede Internacional de História das Pedagogias, Patrimónios Culturais e Materiais Didáticos em Língua Portuguesa, que se constituiu em fevereiro de 2023. Agregando investigadoras e investigadores de diversas universidades e centros portugueses, brasileiros e cabo-verdianos, esta tem por objetivos, entre outros: 1) aprofundar reflexões e sistematizar problemas e debates contemporâneos envolvendo o ensino da História, a construção material do conhecimento em língua portuguesa, a produção e a circulação de materiais educativos, pedagógicos e didáticos, a partir do diálogo entre múltiplas temporalidades e geografias conexas; 2) promover a identificação dos pontos de recolha e de criação de acervos de materiais educativos, pedagógicos e didáticos impressos em língua portuguesa, proceder ao seu tratamento e disponibilização (física e digital), com o objetivo de criar um observatório de manuais escolares/materiais didáticos; 3) estimular o diálogo entre professores, investigadores, centros de investigação, ONG, etc., dos países de língua portuguesa, de forma a partilhar ideias e informação e a formalizar bases para atividades de investigação e transferência de conhecimento de grande qualidade e socialmente relevantes.

17 Miguel Cardina e Inês Nascimento Rodrigues, ed., *Remembering the Liberation Struggles in Cape Verde. A Mnemohistory* (Londres e Nova York: Routledge, 2022).

18 “Descolonizar Cabo Verde – Para além da remoção das estátuas. É preciso questionar o mapa cognitivo imperial e os legados do colonialismo”, *Santiago Magazine*, 9 de setembro 2021, disponível em <https://santiagomagazine.cv/sociedade/descolonizar-cabo-verde-para-alem-da-remocao-das-estatuas-e-preciso-questionar-o-mapa-cognitivo-imperial-e-os-legados-do-colonialismo#>.

O número especial “Identidade e alteridade: imagens e representações nos materiais didáticos de História nos países de língua portuguesa” é composto por seis artigos e uma entrevista. O primeiro artigo, da autoria de Julião Soares Sousa, “The Image and Representation of Colonialism in the 1974 PAIGC History Textbook”, começa por situar o modo como a problemática do ensino foi pensada durante a luta de libertação nacional levada a cabo pelo movimento liderado por Amílcar Cabral. De resto, ainda durante o conflito, o PAIGC pôs em funcionamento as chamadas “escolas de mato” e envidou esforços para conceber e produzir materiais escolares. Deste modo, o texto de Julião Soares Sousa apresenta o resultado dessas tentativas, tomando como objeto de análise o manual *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, que veio a lume em 1974. O volume, cujo alcance buscou transcender o uso escolar, começa por passar em revista a (Pré-) História de África, através de um longo arco temporal que caracteriza o “jugo colonial”¹⁹ e a secular resistência à ocupação da Guiné, prestando não menos atenção ao(s) processo(s) de independência. O penúltimo capítulo do manual, intitulado “a luta anti-imperialista e o futuro da humanidade”, conforme destaca Julião Soares Sousa, é sintomático do *zeitgeist*.

O segundo texto, de Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro, “Representações de Portugal nos manuais de ensino primário cabo-verdiano (1975-1990)”, versa o período compreendido entre a independência e os primeiros anos após a instauração do regime multipartidário, segundo o qual se rege o arquipélago. Marcado por profundas mudanças, também ao nível das representações inscritas na memória coletiva, o artigo passa em revista o panorama educativo cabo-verdiano do 1.º ciclo, podendo o autor concluir que a aproximação política e institucional entre Cabo Verde e Portugal (e a Europa) terá ditado uma metamorfose nos manuais de ensino. Neste sentido, após uma primeira fase focada nas figuras do PAIGC, na denúncia do colonialismo e na necessidade de estabelecer pontes entre os povos, em África e no mundo, seguiu-se um segundo momento assinalado pela predominância de

19 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde* (Porto: Afrontamento, 1974), 117.

ambiências e imagéticas europeias. Apesar do seu trabalho de recolha e reflexão, Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro considera que são necessários mais estudos, sobretudo tendo em conta as primeiras décadas do século XXI.

O artigo de Sarah Luna de Oliveira, “O ‘descobrimento’ do Brasil nos manuais escolares de leitura adotados em Angola e Moçambique (1960-1970)”, parte de um conjunto de nove manuais escolares destinados às escolas do Ensino Rudimentar e do Ensino Elementar de Angola e de Moçambique, editados entre as décadas de 1960 e 1970, para refletir sobre a ideia dos “Descobrimientos”, em geral, e do “Descobrimento do Brasil”, em particular.²⁰ Considerando a influência da ideologia colonial e da “historiografia oficial” nas publicações escolares das últimas décadas do regime, a autora discute a visão eurocêntrica da História e do mundo veiculada pelos manuais, procurando o confronto e a desconstrução do mito da “evocação nacionalista e imperial” que persiste e continua a ser replicado nos manuais escolares portugueses.

Por seu turno, o trabalho de Andréa Borges Leão e de Alcides André de Amaral, “Manuais de História em Moçambique: circulação de modelos e práticas do conhecimento”, destaca material recente, redigido durante a pandemia de COVID-19. Após um longo enquadramento em torno das condicionantes que presidem quer à elaboração dos “objetos didáticos”, quer ao caso particular de Moçambique, este estudo afirma a sua originalidade pela análise de um caderno de atividades, material tido por complementar para professores e alunos e, na realidade, nem sempre visado pelos investigadores.

Quanto ao quinto artigo do número, “Narrar, imaginar e questionar o passado pelas imagens dos livros didáticos”, da autoria de Ana Paula Caldeira, este centra-se, em primeiro lugar, no questionamento que alguns artistas brasileiros fazem da imagética veiculada e mantida

²⁰ Além dos “inícios”, do “descobrimento” do Brasil, vale a pena conhecer o modo como o processo de independência do Brasil tem sido abordado nos manuais escolares portugueses. Veja-se Sérgio Neto, Clara Isabel Serrano e Sarah Luna de Oliveira, “‘Um adeus português?’ Uma leitura da independência do Brasil nos manuais escolares lusos de História”, *Estudos Ibero-Americanos* 48, n.º 1 (2022): 1-16.

ao longo de décadas pelos manuais escolares. Por outro lado, a autora explora de que modo tal questionamento tem permitido acompanhar e compreender as lutas antirracistas e as disputas nos campos da política e da memória empreendidas no Brasil, com o regresso da democracia. Num segundo momento, Ana Paula Caldeira observa e discute como, nos últimos anos, se tem vindo a assistir à reprodução, pelos manuais, nomeadamente os de História e de História de Arte, de obras de artistas contemporâneos, o seu significado e importância.

Por seu lado, o artigo da autoria de Gisella de Amorim Serrano e Débora Dias, “Media Culture and School Textbooks: The Place of Brazilian and Portuguese History Magazines”, adotando uma metodologia comparativa, aborda o alcance didático das revistas de divulgação científica de temas ligados à História. Nomeadamente, quatro publicações portuguesas: *Visão História*, *História National Geographic Portugal*, *JN História*, *Super Interessante História*; e três brasileiras: *Desvendando a História*, *Revista de História da Biblioteca Nacional* e *Leituras da História*. Esta análise, que se estende do início do século XXI até à atualidade, evidencia como estas revistas permitem um conhecimento de processos, acontecimentos e figuras históricas. Mas, ao mesmo tempo, o artigo não escamoteia a intencionalidade das estratégias comerciais utilizadas para estimular a compra destes produtos, nem a exaltação histórica de uma certa memória coletiva que continua a apaixonar um vasto público.

Por último, na entrevista “‘Não sei se sou chave ou cadeado...’: (pós-)memórias, educação e alfabetização na Guiné-Bissau. Uma conversa com Mário Cabral e Pansau Cabral”, Mélanie Toulhoat dialoga com Mário Cabral, militante e dirigente do PAIGC durante as lutas de libertação e ministro da Educação Nacional da Guiné-Bissau no período pós-independência, e o seu filho, Pansau Cabral. Este último ajuda a entretecer os fios da memória, mais ou menos deslaçados pela passagem dos anos, de seu pai. Durante a entrevista, além do seu percurso de vida, Mário Cabral recorda, também, a importância da educação como parte integrante da luta pela independência formal e concreta da Guiné, assim como o programa educativo delineado para o país no pe-

ríodo pós-independência. Esta época, como se sabe, foi marcada pelas propostas de Paulo Freire, pensador e pedagogo convidado a desenvolver o projeto de alfabetização de adultos. Aliás, a intensa de troca de correspondência entre os dois viria a ser, inclusive, reunida, em 1977, na segunda parte da obra de Paulo Freire, *Cartas à Guiné-Bissau*.

Referência para citação:

Neto, Sérgio, e Clara Serrano. “Identidade e alteridade: imagens e representações nos materiais didáticos de História nos países de língua portuguesa”. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, n.º 17 (2023): 7-15. <https://doi.org/10.48487/pdh.2023.n17.34375>.

Editorial

Identity and Otherness: Images and Representations in History Teaching Materials in Portuguese-speaking countries

Sérgio Neto* and Clara Isabel Serrano**

At the end of the Second World War, the legacy of nationalism led some authors, such as Georg Eckert, to analyse Nazi Germany's school textbooks and their importance in the essentialist and racist construction on which the ideology of the Third Reich was based.¹ Since then, particularly since the 1970s, the revival of this field of study has been accompanied by the creation of repositories, aimed at preserving the memory of textbooks and providing spaces for research. Hence, and despite the interest it has aroused in Portugal, at least since the late 1980s,² the fact is that the country still does not have a repository equivalent to the Leibniz Institute for Educational Media | Georg Eck-

* Sérgio Neto (sgdneto@gmail.com). Faculdade de Letras da Universidade do Porto – Faculty of Arts and Humanities, University of Porto; ; CITCEM – Centre for Transdisciplinary Research, Culture, Space and Memory, Via Panorâmica Edgar Cardoso, s/n, 4150-564 Porto, Portugal.

** Clara Isabel Serrano (claraisabelmeloserra@gmail.com). Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra – Centre for Interdisciplinary Studies of the University of Coimbra (CEIS20 | UC), Rua Augusto Filipe Simões, n.º 33, 3000-457 Coimbra, Portugal.

1 Eckhardt Fuchs and Kathrin Henne Fuchs “History of Textbook Research”, in *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, ed. Eckhardt Fuchs and Annkatrin Bock (New York: Palgrave Macmillan, 2018), 25-56.

2 See, for example, Sérgio Campos Matos, “Heróis e anti-heróis de uma memória histórica. Para a caracterização dos paradigmas de heroísmo nos manuais escolares (1895-1939),” *Clio. Revista do Centro de História da Universidade de Lisboa* 6 (1987-1988): 39-77; Luís Reis Torgal, *História e ideologia* (Coimbra: Minerva Editora, 1989); José Amado Mendes, “Identidade nacional e ideologia através dos manuais de História”, in *Manuais Escolares: Status, Functions, History*, ed. Rui Vieira Castro, Angelina Rodrigues and José Luís Silva (Braga: Universidade do Minho, 1999), 343-364.

ert Institute; to IARTEM – International Association for Research on Textbooks and Educational Media; or to MANES, which later led to the creation of the database of the same name, at Facultad de Educación da Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, in Madrid, to name but a few of the most well-known repositories.

In any case, recent years have been punctuated by a renewed discussion around school syllabuses, in particular with regard to the subject of History, and the implementation thereof in programmes, textbooks and other educational materials used by pupils and teachers. Sensitive knowledge par excellence, History, besides addressing structural elements (politics, economics, society, culture, religion, and art, among others), does not lose sight of the issues of identity and otherness, moving in a space mediated by both tradition and innovation. One recalls the recent debate about the use of terms and concepts such as “slave” and “enslaved”; “discoveries” and “expansion”; “decolonisation” and “returnees”; or “third world”. So too do we recall the controversial historical re-enactments, when colonised people, in depictions designed for such purpose, seem to temper the European occupation.³

In scientific papers,⁴ press articles,⁵ in blogs⁶ and even based on the performing arts – such as the performance *Descobri-quê?*⁷ –, several authors agree with the opinion of Eduardo Lourenço, in times of dictatorship, about a “hypertrophy” of national identity. However, it should be noted that the “provocative mythology of ultra-colonialism”,⁸ as the philosopher referred to Luso-tropicalism at the time, continues to permeate much of today’s discourse, with a particular focus on learning tools.

3 Cristina Roldão, “Porto Editora, descolonize-se” *Público*, 2 March 2023, <https://www.publico.pt/2023/03/02/opiniao/opiniao/porto-editora-descolonizese-2040778>.

4 Marta Araújo and Silvia Rodríguez Maeso, “Explorando o eurocentrismo nos manuais portugueses de História,” *Estudos de Sociologia* 15, no 28 (2010): 239-270.

5 Cristina Roldão, “‘Descobrimo’ o manual colonial,” *Público*, 3 March 2022, <https://www.publico.pt/2022/03/03/opiniao/opiniao/descobrimo-manual-colonial-1997399/amp>.

6 Sofia Craveiro, “A descolonização dos manuais de História continua por fazer”, *Gerador*, 15 September 2023, <https://gerador.eu/a-descolonizacao-dos-manuais-de-historia-continua-por-concretizar/>.

7 For more information about the performance *Descobri-quê?* and the parallel training activities, see <https://estrutura.pt/laboratorio-descobrique-escolas/>.

8 Eduardo Lourenço, *Situação africana e consciência nacional* (Amadora: Bertrand, 1976), 34.

In fact, the first textbooks released on the Carnation Revolution, as early as 1975, sought to balance the mantra of the “great enterprise of the Discoveries [which] was attributable to one man: Prince Henry the Navigator”⁹ with a new messianic breath, when they stated that the country’s future was bright “with a view to constructing Portuguese socialism between the capitalist world [...] and the Third World [...] in the shared task of rebuilding itself from the ruins of fascism”.¹⁰ In the decades that followed, as has been demonstrated, programmes and textbooks tended to reduce the more “revolutionary” passages, pointing out the European “fate” of Portugal, while still highlighting figures and elements of the “great enterprise”.

Furthermore, more recent legislation, such as Law No. 93/2017 of 23 August 2017, “establish[ing] the legal framework for preventing, prohibiting and combating discrimination”, and the 2021-2025 National Plan to Combat Racism and Discrimination, noting that this “combat” is a “pressing challenge in Portuguese society”,¹¹ leave no doubt as to the need to “decolonise” a certain view of the past. The current president of the History Teachers’ Association (APH – Associação de Professores de História) was of the same opinion, stating that it is necessary to “dispel stereotypes and complexify the romanticised view of the ‘Discoveries’ and what followed them”.¹² Because, ultimately, the place of the Other, yesterday and today, must be re-evaluated and re-centred when some exclusionary policies, combined with populist discourse, seek to consign them to the fringes.

And what of other Portuguese-speaking countries, each with their own idiosyncrasies, problems, and concerns?

Whereas, in Brazil, the existence of repositories, such as the University of São Paulo’s Laboratory of Teaching and Educational Materials, has raised the issue of the importance of this source, since “a textbook

9 António do Carmo Reis, *Compêndio de História. 2.º ano do liceu* (Lisboa: Edições Asa, 1975), 67.

10 António do Carmo Reis, *Compêndio de História. 3.º ano do liceu* (Lisboa: Edições Asa, 1975), 107.

11 *Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025* (Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2021), 10.

12 Miguel Monteiro de Barros, “Direito de resposta,” *Diário de Notícias*, 28 April 2021, <https://www.dn.pt/opiniao/direito-de-resposta-13622115.html>.

does not constitute scientific literature, but is rather a product of scientific quality and accuracy”,¹³ the fact is Law No. 11.645 of 10 March 2008 made the study of history and of indigenous and Afro-Brazilian cultures compulsory in primary and secondary schools, postulating a new understanding of the (post-)colonial dimension. In any case, new bibliography has highlighted the persistence of a Eurocentric narrative.¹⁴ Within this framework, schools, programmes, and textbooks have shown more consideration towards “retrieving heritage”, with the aim of identifying the “cultural aspects that have helped shape Brazilian culture”, while at the same time seeking to “encourage an appreciation of the cultural elements of Africans that are part of Brazilian culture today”.¹⁵

As regards Portuguese-speaking African countries, despite the diverse landscape, there are still many “traces of coloniality”, as stated by Sabino Tobata Intanquê. According to the author, who analyses the case of Guinea-Bissau, the “political and government upheavals and instabilities made it impossible and still make it impossible to make progress in the education system”, which is why it is important to overcome them in order to “enable the reshaping of school curricula and the implementation of a state funding policy for the production of textbooks”.¹⁶ In Cape Verde, as recent studies¹⁷ and civic movements have shown, the debate has focused on questioning the “narrative of colonial glorification and the romanticising of the various irreconcilable and mutually adversarial clashes that shaped Cape Verdean society”.¹⁸

13 Clara Isabel Serrano and Sérgio Neto, “De Clio a Cassandra. Percepções da União Europeia nos manuais de História portugueses,” *Revista de História das Ideias* 40, no 2 (2022): 328.

14 Ana Paula dos Santos de Sá, “Descolonizar a educação é preciso. Significados de uma perspectiva pós-colonial de educação a partir do contexto brasileiro”, *Educação, Sociedade & Culturas* 1 (2019): 131-148.

15 Cleusa Teixeira Sousa, “Ensino de História: a descolonização dos currículos, a formação docente e a ênfase à memória, história e identidade dos africanos e afro-brasileiros”, *Intellèctus* 20, n.º 1 (2021): 248-264.

16 Sabino Tobata Intanquê, “Challenges of Education in Guiné-Bissau: Analysis of Educational History and Geography Books in Year Nine of Basic Education, from the Perspective of Decolonisation” (Dissert. Postgraduate Programme in Education, Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul, 2022), 109.

17 Miguel Cardina and Inês Nascimento Rodrigues, ed., *Remembering the Liberation Struggles in Cape Verde. A Mnemohistory* (London and New York: Routledge, 2022).

18 “Descolonizar Cabo Verde – Para além da remoção das estátuas. É preciso questionar o

Other examples could be provided, hence the pertinence of demonstrating the importance of measuring the different realities, without losing sight of the tensions between colonial/post-colonial national narratives and ways of overcoming them to achieve transnational goals.

Aware of this understanding, this special issue is largely the result of a process of discussion by the International Network for the History of Pedagogies, Cultural Heritage, and Teaching Materials in Portuguese, created in February 2023. Bringing together researchers from various Portuguese, Brazilian and Cape Verdean universities and centres, the objectives are to, *inter alia*: 1) further reflect on and systematise contemporary problems and debates involving the teaching of history, the material construction of knowledge in Portuguese, and the production and circulation of educational, learning and teaching materials, based on the dialogue between connected temporalities and geographies; 2) promote the identification of collection points and the creation of collections of educational, learning and teaching materials printed in Portuguese, process them and make them available (physically and digitally) so as to create an observatory of school textbooks/teaching materials; 3) stimulate dialogue between teachers, researchers, research centres, NGOs, and other institutions and organisations from Portuguese-speaking countries, in order to share ideas and information and to formalise bases for high-quality, socially relevant research and knowledge transfer.

The special issue “Identity and Otherness: Images and Representations in History Teaching Materials in Portuguese-Speaking Countries” comprises six papers and an interview. The first paper, by Julião Soares Sousa, “The Image and Representation of Colonialism in the 1974 PAIGC History Textbook”, begins by situating the way in which the problem of education was approached during the National Liberation Struggle carried out by the movement led by Amílcar Cabral. Also, during the conflict, the PAIGC set up so-called “bush schools” and made efforts to design and produce school materials. Julião Soares

Sousa's text presents the outcome of these attempts, analysing the textbook *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde* [History of Guinea and the Cape Verde Islands], published in 1974. The volume, whose reach has sought to transcend school use, begins by reviewing the (pre-)history of Africa, over a long span of time that characterises the “colonial yoke”¹⁹ and the secular resistance to the occupation of Guinea, paying no less attention to the process(es) of independence. The textbook's penultimate chapter, entitled *The Anti-Imperialist Struggle and the Future of Humanity* [A luta anti-imperialista e o futuro da humanidade], as Julião Soares Sousa points out, is symptomatic of the *zeitgeist*.

The second text, by Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro, “Representações de Portugal nos manuais de ensino primário cabo-verdiano (1975-1990)”, focuses on the period between independence and the first years after the establishment of the multi-party system, by which the archipelago is governed. Marked by profound changes, including with regard to the representations held in collective memory, the paper reviews the Cape Verdean educational landscape of the 1st Cycle. The author concludes that the political and institutional rapprochement between Cape Verde and Portugal (and Europe) dictated a metamorphosis of textbooks. With this in mind, after an initial phase focused on the figures of the PAIGC, the rejection of colonialism, and the need to build bridges between peoples in Africa and the world, a second phase followed marked by the predominance of European environments and imagery. Despite his collecting of information and reflection, Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro believes that more studies are needed, especially in view of the first decades of the 21st century.

The paper by Sarah Luna de Oliveira, “O ‘descobrimento’ do Brasil nos manuais escolares de leitura adotados em Angola e Moçambique (1960-1970)”, analyses a set of nine textbooks for primary and elementary schools in Angola and Mozambique, published between the 1960s and 1970s, to reflect on the idea of the “Discoveries” in general and

19 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde* (Porto: Afrontamento, 1974), 117.

the “Discovery of Brazil” in particular.²⁰ Given the influence of colonial ideology and “official historiography” on school publications in the last decades of the regime, the author discusses the Eurocentric view of history and the world conveyed by textbooks, seeking to compare and dispel the myth of “nationalist and imperial evocation” that persists and continues to be replicated in Portuguese textbooks.

In turn, the paper by Andréa Borges Leão and Alcides André de Amaral, “Manuais de história em Moçambique: circulação de modelos e práticas do conhecimento”, highlights recent material written during the COVID-19 pandemic. After a lengthy overview of the conditions that govern both the development of “learning objects” and the particular case of Mozambique, this study asserts its originality by analysing a workbook, viewed as complementary material for teachers and pupils and which, in reality, is not always considered by researchers.

The fifth paper in the special issue, “Narrar, questionar e reimaginar o passado pelas imagens dos livros didáticos”, by Ana Paula Caldeira, focuses firstly on the issues raised by some Brazilian artists of the imagery conveyed and maintained over decades in school textbooks. The author also explores how the questions raised have made it possible to monitor and understand the struggles against racism and disputes concerning Brazilian politics and memory with the return of democracy. Ana Paula Caldeira then looks at and discusses how, in recent years, textbooks, particularly history and art history textbooks, have been reproducing works by contemporary artists and the significance and importance thereof.

The paper by Gisella de Amorim Serrano and Débora Dias, “Media Culture and School Textbooks: The Place of Brazilian and Portuguese History Magazines”, in turn, uses a comparative methodology to analyse the educational scope of scientific journals on topics related to history, in particular, four Portuguese publications: *Visão História*,

²⁰ In addition to the “beginnings” of the “discovery” of Brazil, it is worth understanding how the process of Brazilian independence has been approached in Portuguese school textbooks. See Sérgio Neto, Clara Isabel Serrano and Sarah Luna de Oliveira, ““Um adeus português?” Uma leitura da independência do Brasil nos manuais escolares lusos de História,” *Estudos Ibero-Americanos* 48, no 1 (2022): 1-16.

História National Geographic Portugal, *JN História*, and *Super Interessante História*; and three Brazilian publications: *Desvendando a História*, *Revista de História da Biblioteca Nacional*, and *Leituras da História*. This analysis, covering the beginning of the 21st century to the present day, shows how these journals provide insight into processes, events, and historical figures. At the same time, however, the paper also notes the use of commercial strategies to encourage the purchase of these products, and the historical exaltation of a certain collective memory that continues to enthrall a wide audience.

Finally, in the interview “*Não sei se sou chave ou cadeado...*”: (pós-)memórias, educação e alfabetização na Guiné-Bissau. Uma conversa com Mário Cabral e Pansau Cabral”, Mélanie Toulhoat speaks with Mário Cabral, a PAIGC militant and leader during the liberation struggles and Guinea-Bissau’s Minister of National Education in the post-independence period, and his son, Pansau Cabral. The latter helps to weave together the threads of his father’s memory, somewhat unravelled by the passage of time. During the interview, in addition to his life journey, Mário Cabral also recalls the importance of education as an integral part of the struggle for the formal and real independence of Guinea, as well as the educational programme outlined for the country in the post-independence period. This period, as we know, was marked by the proposals of Paulo Freire, a thinker and educator who was invited to develop the adult literacy project. Incidentally, the intense exchange of correspondence between the two was collated in 1977 in the second part of Paulo Freire’s book *Cartas à Guiné-Bissau*.

Referência para citação:

Neto, Sérgio, e Clara Serrano. “Identity and Otherness: Images and Representations in History Teaching Materials in Portuguese-speaking countries”. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, n.º 17 (2023): 17-24. <https://doi.org/10.48487/pdh.2023.n17.34375>.

Julião Soares Sousa

The Image and Representation of Colonialism in the 1974 PAIGC History Textbook

Textbooks have been the subject of intense academic debate in recent decades worldwide. Mainly around their role in transmitting educational content and knowledge.

This article analyses the image and representation of Western European colonialism and Portuguese colonialism, *stricto sensu*, in the textbook *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, published by the African Party for the Independence of Guinea and the Cape Verde Islands (PAIGC) in 1974.

In its eagerness to challenge and contest the colonial logic and Portuguese rule in Guinea (Bissau), the PAIGC invested, practically from the beginning of the armed struggle for national liberation, in teaching whose primary objective was to exclude the reproduction of the colonial mentality through the publication of textbooks with new content. The aim was to deconstruct a certain “glorious” colonial past to challenge European imperialism and build a new narrative based on new actors and protagonists in history and discourse. Keywords: textbooks; history; PAIGC; colonialism; Guinea; Cape Verde.

A imagem e representação do colonialismo no manual de história do PAIGC de 1974

Nas últimas décadas, os manuais escolares têm sido objeto de um intenso debate acadêmico em todo o mundo. Principalmente em torno do seu papel na transmissão de conteúdos e conhecimentos educativos. Este artigo analisa a imagem e a representação do colonialismo europeu ocidental e do colonialismo português, *stricto sensu*, no manual *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, publicado pelo *Partido Africano para a Independência da Guiné e Ilhas de Cabo Verde* (PAIGC) em 1974.

Na ânsia de desafiar e contestar a lógica colonial e o domínio português na Guiné (Bissau), o PAIGC investiu, praticamente desde o início da luta armada de libertação nacional, num ensino cujo objetivo primordial era excluir a reprodução da mentalidade colonial através da publicação de manuais com novos conteúdos. O objetivo era desconstruir um certo passado colonial “glorioso”, desafiar o imperialismo europeu e construir uma nova narrativa baseada em novos atores e protagonistas da história e do discurso.

Palavras-chave: manuais escolares, história, PAIGC, colonialismo, Guiné, Cabo Verde.

The Image and Representation of Colonialism in the 1974 PAIGC History Textbook

Julião Soares Sousa*

Introduction

In a chapter entitled “O Povo deve conhecer o seu passado. O lugar da História de África e da História da Guiné e Cabo Verde no ensino do PAIGC no decurso da luta pela independência” (in print), we emphasize above all, in line with Sónia Vaz Borges, the central role of the liberation movement in combating the “toxic residues” of colonialism in the minds of the people.¹ From this perspective and on the premise of generating a “New Man”, the national liberation movement needed to go further in its attempt to decolonize the mind of that same subject who had been subordinated by colonialism. This transformation would necessarily and inescapably involve the educational process. It was no coincidence that at the cadre’s seminar held in Conakry in November 1969, Cabral said the following about the establishment of PAIGC schools and their importance: “In our schools, we have to exclude everything that reflects the colonialist mentality. We have already begun to do this by publishing new books that talk about our land, our Party, our struggle, the present and future of our people and their rights.”² Thus, national liberation consisted of “a socio-economic group negating the negation of

* Julião Soares Sousa (juliaosousa@hotmail.com). Centro de Estudos Interdisciplinares da Universidade de Coimbra, Rua Filipe Simões n.º 33, 3000-186 Coimbra, Portugal. Original article: 10-10-2023; Revised version: 16-11-2023; Accepted: 16-11-2023.

1 Sónia Vaz Borges, *Militant Education. Liberation Struggle. Consciousness. The PAIGC Education in Guinea-Bissau, 1963-1978* (Berlin: Peter Lang, 2009), 53-54.

2 Amílcar Cabral, *Pensar para melhor agir. As intervenções de Amílcar Cabral no Seminário de Quadros do PAIGC* (Praia: Fundação Amílcar Cabral, 2014), 199.

its historical process”. In short, it was the “reconquest of the historical personality of that people, its return to history, through the destruction of the imperialist domination to which it had been subjected”.³

To this end, the primary concern was to create schools. The first ones began to appear in the 1964/65 school year. At the time, according to Luís Cabral, there were no books and texts were hand-copied by party officials assigned to the general secretariat in Conakry.⁴ Therefore, each monitor was responsible for reproducing the copies to be distributed to their students. The main objective was to teach them to write, read and count.⁵

Another concern associated with the establishment of schools was the creation of textbooks. *Ab initio*, the textbooks used in the learning process were designed by the teachers of the pilot school themselves, inspired to some extent by the Senegalese education system, and by university students in the diaspora (especially in Portugal) who were associated with the PAIGC.

In an informal conversation with former PAIGC fighter and teacher Maria da Luz Freire de Andrade (Lilica Boal) in November 2022 at her home in Praia (Santiago, Cape Verde), she told us that she went to Senegal several times in an attempt to produce the textbooks.

But, despite the existing Estado Novo textbooks, there was, on the PAIGC side, an attempt to “change the syllabus of subjects with a more intense ideological content, such as History and Geography, in which the reality of Guinea and Africa replaced the Portuguese and European reality as subjects of study”.⁶

The history of anti-colonialism, especially about psychological resistance, aimed to counter the colonial logic by trying to “transform individual and collective behavior”.⁷ It was with this in mind that Cabral

3 Amílcar Cabral, *A arma da teoria. Breve análise da estrutura social da Guiné e de Cabo Verde. Fundamentos e objectivos da libertação nacional em relação à estrutura social. Portugal é imperialista?* (Bissau: Departamento de Informação, Propaganda e Cultura do CC do PAIGC, 1984), 41.

4 Luís Cabral, *Crónica da libertação* (Lisbon: O Jornal, 1984), 244.

5 Cabral, *Crónica da libertação*, 244.

6 Rosiska Darcy de Oliveira e Miguel Darcy, *Guiné-Bissau: reinventar a educação* (Lisbon: Livraria Sá da Costa, 1978), 23.

7 Cabral, *Pensar para melhor agir*, 199.

personally got in touch with the left-wing French historian Jean-Suret Canale (1921-2007), a specialist in African history, in March 1970, to write a history textbook,⁸ aware of the role this subject could play in the ideological and cultural formation of PAIGC pupils and, ultimately, in the construction of national identity. There is no doubt that the fact that it was a foreigner, and a French citizen, who was entrusted with this task may seem strange. However, for this to happen is because there was trust. This was the decisive step that Cabral waited for, at a time when textbooks for elementary education had been available since: “O Nosso Primeiro Livro de Leitura”, printed in Uppsala (Sweden) in 1964 by the Secretariat, Information, Culture and Staff Training Department of the PAIGC Central Committee. This textbook was printed again in a second edition in 1966; “O nosso livro, 2.^a classe”, published in 1970, was produced and edited by the PAIGC and also printed in Uppsala with the support of Sweden. The materials for the third and fourth grades were also being made in 1971. Cabral was proud of these developments, not least because of the importance these textbooks would play in liberating his people from the colonial mentality. That’s why, in 1969, at the staff seminar, he told his colleagues:

In our schools, we must exclude everything that reflects the colonialist mentality. We have already started to do so by publishing new books that talk about our land, our Party, our struggle, the present and future of our people and their rights. [...] We must make every leader and every militant with some knowledge a teacher, and not leave the job of teaching to the teachers in the schools alone. Any comrade, be he a commander, a member of the Party leadership, a political commissar, a security guard or a nurse, should always teach, clarify, explain and help. Every conversation with a comrade, at whatever level, should be used as a lesson.⁹

8 Julião Soares Sousa, “O povo deve conhecer a sua história...”, (in print).

9 Cabral, *Pensar para melhor agir*, 199.

There is no doubt that Cabral's speech points to a fight against the Eurocentrism that characterized colonial textbooks. According to Marta Araújo and Silvia Rodríguez Maeso, Eurocentrism was based on the idea that it was Europeans who created the modern world, so it should simply be accepted.¹⁰ Colonialism would therefore use education with a view to colonizing¹¹ and also to assimilate. However, Cabral thought that history can also be seen "through the eyes of one people".¹² For Cabral, pedagogy meant teaching children about the struggle, about the PAIGC and its value "beyond A, B, C, the cat and the fox, the wolf and the whip, etc."¹³ In short, the idea is that the PAIGC was the "guide, the light and everything for them, at the same time as teaching them to read and write, count, etc."¹⁴ Therefore, for Cabral "education must, at each stage of the struggle, be conditioned by life and the history we are living at the moment".¹⁵ Cabral thus proposed an ideological education, opposed to the content taught in Portuguese colonial schools in Guinea, which was essentially focused on Portuguese history¹⁶ and the transmission of values defended by the *Estado Novo*. That's why he argued that ideologization should be present in textbooks. For this reason, according to Oscar Oramas, Cuba's former ambassador to Guinea-Conakry, Cabral defended the idea that the generation that emerged from the struggle "cannot be colonized; it has known another life".¹⁷

10 Marta Araújo and Silvia Rodríguez Maeso, *The Contours of Eurocentrism. Race, History, and Political Texts* (Lanham, MD.: Lexington Books, 2016), x.

11 See, on this subject, Miguel Bandeira Jerónimo, *Livros brancos, almas negras. A «missão civilizadora» do colonialismo português c. 1870-1930* (Lisbon: Imprensa de Ciências Sociais, 2010), 141.

12 Jerónimo, *Livros brancos, almas negras*, x.

13 Amílcar Cabral, "Intervenção de Amílcar Cabral na reunião do CSL de Agosto de 1971", in *A luta criou raízes (intervensões, entrevistas, reflexões, artigos - 1964-1973)* (Praia: Fundação Amílcar Cabral, 2018), 51.

14 Cabral, "Intervenção de Amílcar Cabral na reunião do CSL", 51.

15 Cabral, "Intervenção de Amílcar Cabral na reunião do CSL", 51.

16 Mariana Lagarto dos Santos, "A escola e a ideologia colonial. Contribuição para a formação das nacionalidades africanas de expressão portuguesa", em *Comunidades imaginadas. Nação e nacionalismos em África*, ed. Luís Reis Torgal, Fernando Tavares Pimenta and Julião Soares Sousa Coimbra (Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008), 53.

17 Oscar Oramas, *Amílcar Cabral para além do seu tempo* (Lisbon: Hugin, 1998), 66.

Louis Althusser, quoted by Mike Cole, wrote that the state apparatus of ideological education was the most important for transmitting capitalist ideology.¹⁸

He recalls that colonialism, in its textbooks, paradoxically, used the idea of immaturity and the “civilizing mission” associated with the low levels of schooling that it never offered the colonized people to justify the idea of non-emancipation. He writes that Portugal’s idea was not to create literate elites, but to make them “instruments” at the “service of Portugal”.¹⁹

For Cabral, normal school education could not be separated from political education. Both should necessarily lead to the emergence of a New Man, a concept that runs through Che Guevara, Frantz Fanon, Jean Paul-Sartre, Paulo Freire and Carlos Mariategui. The creation of a new society also required the creation of a New Man, as Guevara advocated.²⁰ For Paulo Freire, in line with Delinda Collier, the New Man was formed when the subject of oppression develops a critical awareness of himself and the society in which he is inserted.²¹ For Fanon, a New Man is a denunciation of colonialism’s narratives of progress.²²

The Image and Representation of Colonialism in History Textbooks

The *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde* textbook, published in 1974, played an important role in education at the time. It filled a gap that existed in the later years of the pilot school, secondary school and even high school. There was no other History textbook during the

18 Mike Cole, “New Labour, Globalization, and Social Justice: The Role of Education”, in *Critical Theories, Radical Pedagogies, and Global Conflicts*, ed. Gustavo E. Fischman, Peter McLaren, Heinz Sünker and Colin Lankshear (Lanham, MD: Rowan & Littlefield Publishers, 2005), 10.

19 Cole, “New Labour, Globalization, and Social Justice”, 50.

20 Tony Monchinski, *The Politics of Education. An Introduction* (Leiden: Brill, 2007), 133.

21 Delinda Collier, “A ‘New Man’ for Africa?: Some Particularities of the Marxist *Homem Novo* within Angolan Cultural Policy”, in *De-centering Cold War History. Local and Global Chance*, ed. Jadwiga E. Pieper Mooney and Fabio Lanza (London: Routledge, 2013), 191.

22 Alina Sajed, *Postcolonial Encounters in International Relations. The Politics of Transgression in the Maghreb* (London: Routledge, 2013).

period of political transition from the unilateral proclamation of the State of Guinea-Bissau on September 24, 1973, in Boé (east), to the negotiations between the PAIGC and the Portuguese government. This is why *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde* or its contemporary *História. A Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, both published by the Porto publishing house Afrontamento in 1974, were designed to function as a school textbook for secondary school students and teachers, but also as a pedagogical textbook aimed at a wider audience. Amílcar Cabral's contacts for the production of the *History of Guinea and the Cape Verde Islands* textbook by the French publisher, *Présence Africaine*, began in 1970. As a teaching and learning resource, the History textbooks give us an idea of the priorities of a parallel education system that the PAIGC has been building since the beginning of the armed struggle. An analysis of the contents of the 1974 *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde* textbook will be the method used to address the main objective of this article which shows that there seems to be no intention of devaluing colonialism or whitewashing it, even though the textbook was published during the transition to independence.



Figura 1. PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*

Quite the opposite. Colonialism occupies a central place in the History textbooks, as if justifying the anti-colonialism that opposed it, within the tradition of resistance of the African peoples. The number of chapters dedicated to the creation of the PAIGC and the liberation struggle, as well as pre-colonial history, the historical period and even the national liberation struggle, fall far short of the number of pages and chapters dedicated to colonialism and imperialism. Thus, from chapter XI to chapter XIII and from chapter XV to chapter XXVI, it is colonialism and the system of colonial exploitation that fills the overwhelming majority of pages. This is not unrelated to the revolutionary period that was taking place. One gets the feeling that there was a need in that final phase of the war in Guinea to continue to take an X-ray of colonialism, because only with that radiography could a formula be found to combat it effectively. This fight could not only be limited to classic colonialism, in its aspect of direct domination, but also in its phase of neo-colonialism or indirect domination. Perhaps that's why the general characterization of colonialism, especially Portuguese colonialism, has occupied the most attention in large part of the subjects dealt with in it, sometimes even with some repetition of ideas.

As Maria Glória Solé argues, textbooks and reading books “are not just a working tool, pedagogical and didactic material”, they are also, according to the same author, quoting Maria Fátima Bívar, “works of culture, representative of a cultural milieu and bearers of specific values and images”.²³

Still quoting Allain Choppin, Solé assures that “textbooks represent the social, political and cultural ideology of an era” and are “an instrument used by social groups to propagate and perpetuate certain ideas and values, traditions and cultures”.²⁴ That was the case of the PAIGC with its History textbooks in which all the harmful aspects of colonialism are covered. From the reconquest of Portugal from the

23 Maria Gloria Solé, “História nos manuais escolares do ensino primário em Portugal: representações sociais e a construção de identidade(s)”, *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2017): 101.

24 Solé, “História nos manuais escolares”, 101.

Arabs at the beginning of the 15th century (a subject that is dealt with in chapter XII) to the struggle for national liberation (chapter XXVIII). The image that the textbook leaves about Portugal is of a country that, after the Christian reconquest, did not intend to limit itself to the borders that had been reconquered in the meantime. Not satisfied, it went on the offensive against the same Arabs in African territory, where they founded the first settlements under the impetus of Henry the Navigator.²⁵ Later, continuing his expansion in North Africa, Portugal founded several warehouses along the African coast to the south, especially in Senegal, Sierra Leone, the Gold Coast (now Ghana), Benin and the Congo. In these warehouses, Portugal changed its goods for gold, pepper and chilli peppers from Guinea, ivory and slaves exported to the islands and to Portugal. It also colonized Cape Verde and São Tomé and Príncipe, where the European element mixed with the African population that had been brought to these islands.²⁶ The textbook also conveys the image that in these wanderings along the African coast, the Portuguese were well-received, despite some incidents.²⁷ But soon their avidity and attention increasingly directed towards the search for slaves ended up compromising their relations with the local populations. It was in this context that the Portuguese established in Bambouk, a gold-producing region, were massacred.²⁸ The fragility of the Portuguese establishments on the African coast did not allow them to maintain their positions.²⁹

The image generated about Portugal was that of a weak country that was unable, due to its structural weakness, to maintain its dominion in the face of fierce competition from its rivals (Spain, France, Holland, and England) who did not recognize the monopoly of the Portuguese Crown.³⁰ Another important element that it sought to instil

25 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde* (Porto: Afrontamento, 1974), 72.

26 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 72.

27 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 73.

28 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 73.

29 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 74.

30 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 74.

was the image of a colonizing country, but a weak one. This had to do with the fact that Portugal was said to have fallen under the domination of the Spanish Crown between 1580 and 1640. This would have paved the way for the Netherlands to take advantage of the situation to occupy some Portuguese establishments on the African coast in the first half of the 17th century. Among these were Berzeguiche (Gorée), Elmina, Arguim, S. Tome and Luanda. Only the warehouses in Guinea (namely Cacheu, Farim and Bissau) resisted these Dutch occupations.³¹

Furthermore, Portugal was presented as a country with no industry and no products to export to Africa,³² quite the opposite of other European powerhouses such as England, France and even Germany.

Chapters XI to XIII explore topics related to the European presence in Africa, specifically at the commercial level and within this the triangular slave trade (chapter XI), the creation of trading posts and monopoly companies (chapter XII) and the decline of Africa as a result of the slave trade (chapter XIII); the end of the traditional colonial system; the decline of slavery and its trade; the evolution of colonial trade in Africa; European exploitation and colonization in Africa in the 19th century (chapter XV); imperialism and contemporary colonization (chapter XVI); the stages of colonial conquest (chapter XVII); the new Portuguese colonization of Guinea (chapter XVIII); resistance to Portuguese colonization (chapter XIX); African resistance (chapter XX); the economic exploitation of Africa by imperialism (chapter XXI); the Portuguese colonial system (chapter XXII).

Chapters XXIII to XXX are dedicated exclusively to Guinea and Cape Verde, with an emphasis on the following themes: the colonial system in these two colonies (chapter XXIII); the imperialist wars and the sinking of the colonial system (chapter XXIV); Guinea and the Cape Verde Islands on the eve of the liberation war (chapter XXV); the liberation movement in Africa and its development in the Portuguese colonies (chapter XXVI); the PAIGC (chapter XXVII); the national

31 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 74.

32 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 76.

liberation struggle in Guinea and Cape Verde (XXVIII); economic and political organization in the liberated regions (chapter XXIX); the anti-imperialist struggle and the future of humanity (chapter XXX).

Only chapters XI to XIII, dedicated to Europeans in Africa, deal with the so-called Portuguese “great discoveries” and the first commercial establishments in Africa, as well as trading posts and triangular trade. Except for chapter XIII, which has no map, chapters XI and XII are illustrated with maps of the sea voyages made by the Portuguese in the Atlantic, Indian Ocean and Pacific Ocean (chapter XI), the Portuguese trading posts on the African coast, as well as a map of the triangular trade (chapter XII). The section on the so-called European “great discoveries” focuses mainly on Europe’s use of Arab and Chinese inventions during the 15th century, based on the use of gunpowder for cannons (a Chinese invention), which would give rise to European firearms, the rudder, the compass, etc.³³ Still on the subject of the “great discoveries”, the main aim was to highlight the fact that the coast of Africa south of Morocco was unknown to Europeans until the 14th century.³⁴ The Portuguese contributed greatly to this with the voyages of circumnavigation undertaken by Fernão de Magalhães, between 1519-1522, and Vasco da Gama to India in 1498 and the consequent doubling of the Cape of Good Hope.³⁵

The Portuguese and Spanish contributed to the black trade and slavery generated by the need for labor in the so-called New World (Brazil, the Antilles and North America), where black slaves would replace the Amerindians.³⁶

The textbook considered the slave trade, inaugurated by the Portuguese and Spanish and later joined by the French, Dutch and English, to be a “dishonourable” activity for humanity because it contributed to the deportation of millions of human beings.³⁷ Among its consequenc-

33 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 68.

34 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 69.

35 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 68.

36 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 69-70.

37 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 71.

es, in addition to the bloodletting of human beings and agricultural and industrial labor, were the deaths of tens of thousands along the land and sea routes. It also made a decisive contribution to the decline of some empires, as well as the proliferation of firearms brought by Europeans who traded them for slaves. All of this generated hunger and misery in Africa, but allowed wealth to be accumulated based on plunder and the slave trade.³⁸ The slave trade did not generate any progress in Africa. The introduction of more productive plants such as corn, manioc, peanuts, tobacco, among others, from other geographies (America), “did not compensate for the harmful effects of the slave trade”.³⁹ However, plundering in other parts of the world led to the emergence of the capitalist system in Europe, whose essential characteristics were the concentration of wealth and free competition, which in the 19th century ushered in a new race to Africa and a new exploitation of the continent, conquest and effective occupation of African territories.⁴⁰ This new race had been preceded by scientific explorations, led by several names such as the Englishman Hugh Clapperton (1823), the Frenchman René Cailé, the Englishman Alexander Gordon Laing and the British explorer of West Africa, Richard Lander, the German Heinrich Barth, Richard Burton and John Hanning Speke and later Baker, David Livingston and Henry Morton Stanley.⁴¹

From an economic point of view, there is also a shift from free competition capitalism to monopoly capitalism or imperialism, which is very much geared towards direct domination of the world market to place its products but also to find and exploit the raw materials or agricultural products needed for the emerging European industry.⁴²

Another important element in the textbook is undoubtedly the colonial conquest following the sharing of the world by the great powers of the time. Especially in Asia and Africa, which, according to

38 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 78

39 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 78

40 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 87.

41 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 89.

42 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 89.

the textbook, was an unequal conquest.⁴³ In this respect, the textbook highlights France, England, the Netherlands and certain “latecomer” countries like Portugal, which “had inherited a colonial empire in the previous era”. They were to form vast empires from the Berlin Conference of 1884-1885, which set the rules for the partition of Africa. He was referring above all to the cases of England, France, Germany and Portugal.⁴⁴

The Slave Trade and Portugal’s Image

With the division, the world came to have two blocs: the imperialist countries, mainly in Western Europe, the United States and Japan, on the one hand, and the other the colonial and semi-colonial countries (which on the surface appeared to be politically independent. These were China, Central and South America and Persia). The former (the colonial countries) were characterized by economic and industrial backwardness, with backward agriculture and where mining was the only form of production. In essence, they were important markets for products processed by European industry. This would have led to economic and political dependence. The textbook also refers to countries that occupied an intermediate position. In other words, they were semi-colonies, the most common examples of which were Portugal and Russia. The former (Portugal) was described as being essentially agricultural and backward, but with a “vast empire”. It also sought to highlight the fact that since 1702, through the Treaty of Methuen, it had become a “satellite state of England”. Russia was another example which, before 1917, was seen as being dependent on French, Belgian and English capitalism, but maintaining colonies in the Caucasus and Central Asia.⁴⁵

The idea of backwardness corresponded to the image that, throughout the national liberation struggle, was conveyed at home and abroad, showing that Portugal was not in a position to have colonies or that it

43 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 90.

44 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 90.

45 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 91.

could only infect the colonized peoples with its backwardness. All because of the frightening rate of illiteracy, which from the PAIGC's point of view its textbook represented a misfortune for the people of Guinea and Cape Verde. It was this idea that circulated not only in discourse but also in various PAIGC documents. For example, in a document dated 1973, entitled: "Illiteracy in our land (its causes and consequences)", the PAIGC liberation movement assumes itself to be a tributary of this "heavy inheritance" of backwardness from Portugal.⁴⁶

In chapter XVII, the consequences of the depopulation and impoverishment caused by three centuries of slave trading, in which political superiority (generation of hatred between the African peoples, between rival families and leaderships) and material superiority (cannons, rifles, guns) are manifest, are once again scalped.⁴⁷

The territorial conquests from the second half of the 19th century and then the general imperialist invasion of the last quarter of the 19th century, with the French occupation of Senegal and the Niger Valley; the British dominated Egypt, which they occupied militarily, while the Portuguese, in Guinea, multiplied treaties with local potentates to buy territory and protectorates.⁴⁸ In turn, the Belgians, through their king Leopold II, started conflicts with France and Portugal (supported by England) over possession of the mouth of the Congo River. From 1884, the Germans occupied Togo, Cameroon, South West Africa (Namibia) and Tanzania.

Special attention is paid to the Portuguese trading posts in Guinea in the 19th century in chapter XVIII, which focuses specifically on Portugal's colonization of Guinea in new ways. The representation of the colonial administration in the territory was considered fragile, as it did not exist beyond the limits of the trading posts. He points out that Honório Barreto, an African, held the post of Governor of Guinea,

46 Fundação Mário Soares (FMS) – Documentos Amílcar Cabral (DAC), "O Analfabetismo na nossa terra (suas causas e consequências)", 1973, 04309.001.023 (casacomum.org), accessed 14 December 2023,

47 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 92.

48 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 93.

not because racism didn't exist, but because there was a lack of interest in the colony.⁴⁹ The textbook tries above all to highlight the fact that the administrative regime applied to the colonies was practically one of contempt for the local populations, although in 1834 it tried to make up for the distinction in the administrative organization of 1832, bringing Guinea and Cape Verde together in a single prefecture, with the colony being run by a sub-prefect.

In 1836, a General Government of the Cape Verde Islands was created in which Guinea became a district and in 1869 Guinea was subdivided into four communes: Cacheu, Bissau, Bolama and Buba, with the Governor residing in Geba.⁵⁰

The state of abandonment of Guinea was what the textbook often sought to emphasize, which from the beginning of the 19th century sparked attempts by England to claim possession of Bolama Island, in the second half of the 19th century, which they wanted to incorporate into their possession of Sierra Leone.⁵¹ This issue, as well as the arbitration by US President Ulysses Grant that followed, was in favor of Portugal's interests, which installed the colony's first capital on the island in 1879.⁵² While there was a victory for Portugal in the Bolama issue, the textbooks also brings up other examples in which Portugal lost territory. This is the case with the establishment of the French in Casamance, which is also discussed in one of the topics in chapter XVIII ("Foreign Rivalries and the Fixing of Borders"). Some brief lines on the Franco-Portuguese conventions of 1886 fixed the borders between the French and Portuguese possessions. In this way, Portugal ceded Ziguinchor to France and relinquished its possessions on the Cacine River in the south to France.⁵³

Once again, in the same chapter XVIII, the issue of the slave trade is a privileged topic for the colonial exploitation of Guinea, which

49 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 96.

50 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 96.

51 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 97.

52 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 97.

53 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 97.

despite its abolition in 1815, would continue for a long time in this Portuguese possession. However, it was gradually replaced by agricultural products produced in the colonies, such as coconuts, peanuts from 1840-1850, palm oil and rubber, which were exported by companies such as the French West Africa Company (CFAO, Marseille) or the German Rudolf Titzck & Co., Hamburg. We are also assured that at the beginning of the century, this trade was already controlled by three commercial houses, one German, one Belgian, one Franco-English and only one Portuguese: Sociedade António Silva Gouveia.⁵⁴ It also indicates the destination of some of the products produced in Guinea, such as peanuts and rubber, which were destined for France.⁵⁵ The text emphasizes, above all, the fact that only 18% of Guinea's foreign trade was with Portugal between 1903 and 1913.⁵⁶ The effects of the War of Pacification (dealt with in the History textbook with a specific topic of about half a page, later on, page 103)⁵⁷ in trade are also highlighted, especially the paralysis of trade with Germany, but in exchange, there is a strengthening of trade with Portugal, which grows between 25 and 30%, a situation that would remain until 1927.⁵⁸

The elimination of a class – the grummetts – as intermediaries in this trade is also noted, they had played an important role in intermediating this trade with Europeans and the peoples of the interior, where part of the retail trade was carried out by Syrians and Lebanese.⁵⁹

The coming to power of the Salazar regime, which established itself in Portugal in 1926, handed over part of the colonial benefits to the Portuguese financial bourgeoisie.

Chapter XIX is dedicated exclusively to the resistance of Africans to Portugal's attempts at domination, in particular, the Balantas, Beafada, Oincás and Papeis of Bissau in the final decades of the 19th

54 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 98.

55 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 98.

56 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 98.

57 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 103.

58 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 98.

59 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 98.

century, and the Fulas, Mandingas, Bijagós, Felupes and Beafadas at the beginning of the 20th century. All or almost all of them were associated with the refusal to pay taxes to the Portuguese.⁶⁰ Notable in these uprisings against the Portuguese presence were the names of Infali Sonco, a Beafada chief, who appears in the History textbook as a symbol of resistance to the occupation that would gain more momentum with the campaigns of Captain Teixeira Pinto, between 1913 and 1915, who is labelled in the History textbook as a “bloodthirsty massacre”.⁶¹ He was removed from office in 1915, and accused of crimes and abuses committed as part of his military campaigns.⁶² Some of these crimes and abuses include the burning of villages, massacres and pillage.⁶³ The text highlights above all Teixeira Pinto’s use of African aid workers (fulas and mandingas) who pay themselves through looting and captives.⁶⁴ The chapter also features a map depicting different peoples who symbolized the resistance against attempts at Portuguese colonial rule.

The economic exploitation of colonized territories by imperialism appears again in chapter XXI, with imperialism accused of having hindered the industrialization of the colonies.⁶⁵ This placed Africa in a situation of economic and commercial dependence, forcing it to import, for example, peanut oil or soap which resulted from the industrial transformation of products imported from Africa by large French or mixed Franco-Swiss companies. This was the case with Unilever or an Anglo-Dutch trust that dominated the vegetable oil market, such as United Africa Company, John Holt, NOSOCO and the French Niger Company in Senegal and Guinea.⁶⁶

Chapter XXII deals with the Portuguese colonial systems, specifically its administration and economic exploitation. This was based

60 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 102.

61 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 103.

62 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 103.

63 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 103.

64 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 103.

65 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 110.

66 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 111.

above all on the inferiorization of the indigenous people, through the *Indigenato* Statute. This Statute would only be revoked when “the peoples of the colonies took up arms to free themselves definitively from Portugal’s colonial yoke”.⁶⁷

Chapter XXIII deals with Guinea and the Cape Verde Islands under colonial rule, highlighting the political oppression, the economic, social and cultural exploitation and oppression, and the inhumanity of the colonial regime.⁶⁸ In the next chapter (XXIV), the collapse of the colonial system, which began with the First World War, the Russian Revolution of 1917, the Second World War, the extension of the socialist system and the collapse of the colonial system and imperialism.⁶⁹

In chapter XXV, dealing with Guinea and the Cape Verde Islands on the eve of the liberation war, the History textbook outlines some specific characteristics of Portuguese colonialism which is represented as a “barbaric and more retrograde colonialism”.⁷⁰ The idea of its economic backwardness and semi-colonial status concerning England and its dependence on English, French, American and German capitalist societies, among others, is once again insisted upon.⁷¹ What’s more, it was also characterized as the colonialism of a fascist state that maintained itself with the support of Western imperialist powers such as the United States, Britain and France. Portugal’s integration into NATO in 1949 also did not escape the attention of the author of the history textbook, before focusing on the emergence of the liberation movement and the struggle against Portuguese colonialism in the subsequent chapters, in which Africa’s current underdevelopment is still attributed to colonialism.⁷²

67 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 114.

68 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 117-120.

69 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 121-125.

70 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 126.

71 PAIGC, *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*, 126.

72 Leigh Gardner and Tirthankar Roy, *The Economic History of Colonialism* (Bristol: Bristol University Press, 2020), 2.

Conclusion

The PAIGC was indeed an exemplary liberation movement, having managed to set up structures that served to run its schools during the national liberation struggle. With the History textbook published, there is an unusual attempt to change the narrative in the process of scrutinizing, questioning and challenging Portuguese colonialism in Guinea and Cape Verde. The idea behind the change of narrative has to do with attempts not to allow the silencing of subalternized voices or those fighting for their dignity and the recovery of history. This was one of the most important challenges of anti-colonial education in places of resistance such as Guinea-Conakry, Senegal or the interior of so-called Portuguese Guinea. In this process, it was also important to revolutionize education to bring about the emergence of a New Man, different from the one that was on the horizon under colonialism. Thus, with the history textbook available, the PAIGC hoped, based on its content, to reverse the process of ideologization in its favour, in the dispute with Portuguese colonialism, which was considered backward and dependent on England and other colonial potentials from an economic and financial point of view. In this regard, the socio-economic indicators were not at all favorable to Portugal, which was often accused by the PAIGC leadership of not being in a position to contribute to the progress of the colonies. In this respect, the PAIGC's History textbook, published in 1974, helped to consolidate a very bad image of European colonialism *lato sensu*, and of Portuguese colonialism, insofar as the following aspects are highlighted in its denunciation of its performance in Africa: the slave trade with all its consequences in the depopulation of the continent, but also in the crisis and collapse of some African potentates; the system of colonial exploitation, especially in Guinea and Cape Verde, the political, armed and psychological violence, namely through the "pacification campaigns"; but also the African resilience through processes of resistance that accompanied the whole process of colonial rule and which had its maximum exponent in the national liberation struggles led by the modern nationalisms that emerged in the Portuguese colonies of Africa after the Second World War.

BIBLIOGRAPHY

- Araújo, Marta, and Silvia Rodríguez Maeso. *The Contours of Eurocentrism. Race, History, and Political Texts*. Lanham, MD: Lexington Books, 2016.
- Borges, Sónia Vaz (2009). *Militant Education. Liberation Struggle. Consciousness. The PAIGC Education in Guinea-Bissau, 1963-1978*. Berlin: Peterlang, 2009.
- Cabral, Amílcar. *A arma da teoria. Breve análise da estrutura social da Guiné e de Cabo Verde. Fundamentos e objectivos de libertação nacional em relação à estrutura social. Portugal é imperialista?*. Bissau: Departamento de Informação, Propaganda e Cultura do CC do PAIGC, 1984.
- Cabral, Amílcar. *Pensar para melhor agir. Intervenções no Seminário de Quadros do PAIGC*. Praia: Fundação Amílcar Cabral, 2014.
- Cabral, Amílcar. “Intervenção de Amílcar Cabral na reunião do CSL de Agosto de 1971”. In *A luta criou raízes (intervenções, entrevistas, reflexões, artigos – 1964-1973)*. Praia: Fundação Amílcar Cabral, 2018.
- Cabral, Luís. *Crónica da libertação*. Lisbon: O Jornal, 1984.
- Cole, Mike. “New Labour, Globalization, and Social Justice: The Role of Education”. In *Critical Theories, Radical Pedagogies, and Global Conflicts*, edited by Gustavo E. Fischman, Peter McLaren, Heinz Sünker and Colin Lankshear, 3-22. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, 2005.
- Collier, Delinda. “A ‘New Man’ for Africa?: Some Particularities of the Marxist *Homem Novo* within Angolan Cultural Policy”. In *De-centering Cold War History. Local and Global Chance*, edited by Jadwiga E. Pieper Mooney and Fabio Lanza, 187-206. London: Routledge, 2013.
- Gardner, Leigh, and Tirthankar Roy. *The Economic History of Colonialism*. Bristol: Bristol University Press, 2020.
- Jerónimo, Miguel Bandeira. *Livros brancos, almas negras. A “missão civilizadora” do colonialismo português c.1870-1930*. Lisbon: Imprensa de Ciências Sociais, 2010.
- Monchinski, Tony. *The Politics of Education. An Introduction*. Leiden: Brill, 2007.
- Oliveira, Rosiska Darcy de, and Miguel Darcy. *Guiné-Bissau: reinventar a educação*. Lisbon: Livraria Sá da Costa, 1978.
- Oramas, Orama. Amílcar Cabral para além do seu tempo, Lisbon: Hugin, 1998.
- PAIGC. *História da Guiné e Ilhas de Cabo Verde*. Porto: Afrontamento, 1974.
- Sajed, Alina. *Postcolonial Encounters in International Relations. The Politics of Transgression in the Maghreb*. London: Routledge, 2013.
- Santos, Mariana Lagarto dos. “A escola e a ideologia colonial. Contribuição para a formação das nacionalidades africanas de expressão portuguesa”. In *Comunidades imaginadas. Nação e nacionalismos em África*, edited by Luís Reis Torgal, Fernando Tavares Pimenta and Julião Soares Sousa. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008.
- Solé, Maria Glória. “História nos manuais escolares do ensino primário em Portugal: representações sociais e a construção de identidade(s)”. *Historia y Memoria de la Educación* 6 (2017): 89-127.
- Sousa, Julião Soares. “O povo deve conhecer a sua História...”, (in print).

Referência para citação:

Sousa, Julião Soares. “The image and representation of colonialism in the 1974 PAIGC History textbook”. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, n.º 17 (2023): 25-44. <https://doi.org/10.48487/pdh.2023.n17.33186>.

Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro

Representações de Portugal nos manuais de ensino primário cabo-verdiano (1975-1990)

O Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) projetava edificar um novo sistema educativo, combatendo os legados coloniais. Uma análise de conteúdo a dez manuais do ensino primário adotados em Cabo Verde entre 1975 e 1990 sobre como representavam Portugal, constitui relevante ângulo para se averiguar o cumprimento deste desiderato. Nos manuais de leitura adotados em 1975 nota-se ausência de referência a Portugal como ex colonizador. No manual de história do mesmo período os portugueses são caracterizados como povos que cometeram “crimes contra a dignidade da pessoa humana”, que “não respeitaram o nosso povo”, e autores de “exploração bárbara”.

Nos manuais de início de 1980, verifica-se raras incidências sobre a colonização. Destaca-se a aproximação dos valores históricos e culturais de Cabo Verde a Portugal, em estreito paralelismo com os interesses diplomáticos e de cooperação com Portugal. Palavras-chave: Cabo Verde, independência, manuais escolares, sistema educativo colonial, representações sociais, PAIGC.

Representations of Portugal in Cape Verdean Elementary School Textbooks (1975-1990)

The African Party for the Independence of Guinea and Cabo Verde (PAIGC) planned to build a new education system, combating colonial legacies. A content analysis of ten primary school textbooks adopted in Cape Verde between 1975 and 1990 on how they represented Portugal is a relevant angle to ascertain the fulfilment of this desideratum.

In the reading textbooks adopted in 1975, there is no reference to Portugal as a former colonizer. In the history textbook of the same period, the Portuguese are characterized as peoples who committed “crimes against the dignity of the human being”, who “did not respect our people”, and authors of “barbaric exploitation”.

In the textbooks of the early 1980s, there are rare incidences on colonization. The approximation of Cape Verde’s historical and cultural values to Portugal is noteworthy, in close parallelism with diplomatic and cooperation interests with Portugal. Keywords: Cape Verde, independence, school textbooks, colonial educational system, social representations, PAIGC.

Representações de Portugal nos manuais de ensino primário cabo-verdiano (1975-1990)

Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro*

Introdução

Os manuais escolares constituem uma “esfera crucial para a construção de narrativas nacionais”¹ mas também são instrumentos cimeiros para a análise de conhecimentos e informações que um dado país veicula sobre determinadas sociedades e, por esta via, encerra representações que este tem em relação àquelas. Efetivamente, os manuais escolares disponibilizam conhecimentos, informações e instrumentos oficiais que uma sociedade procura veicular pela via da educação formal. De igual modo, enquadram os factos, as figuras, as datas e eventos, produzindo uma narrativa sobre como as coisas são, o que aconteceu e o porquê de serem como são.²

No presente artigo, procura-se perceber como os manuais escolares³ do ensino primário adotados em Cabo Verde entre 1975 e 1990

* Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro (osvaldino.monteiro@docente.unicv.edu.cv). Universidade de Cabo Verde, Campus do Palmarejo Grande, C.P. 379-C, 7943-010, Praia, Santiago, Cabo Verde, Instituto Superior de Ciências Jurídicas e Sociais, Avenida Cidade de Lisboa, Praia, Fazenda 212, Cabo Verde. Artigo original: 9-10-2023; artigo revisto: 2-1-2024; aceite para publicação: 8-1-2024.

1 Marta Araújo e Anabela Rodrigues, “História e memória em movimento: escravatura, educação e (anti-)racismo em Portugal”, *Revista História Hoje* 7, n.º 14 (2018): 110, disponível em <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.468>, consultado em 27 de dezembro de 2023.

2 James H. Williams, *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of Nation* (Rotterdam: Sense Publishers, 2014), 1.

3 O estudo sobre os manuais escolares tem merecido grande destaque atualmente no mundo inteiro, constituindo um campo de grande relevância para se compreender importantes fenómenos de construção discursiva e prática de uma dada nação e não só. No caso de Cabo Verde, o referido campo de investigação encontra-se ainda numa fase embrionária.

conceitualizaram e descreveram Portugal. Pretende-se averiguar como Cabo Verde, enquanto uma ex-colônia que conquistou a sua independência pela via das armas, incorporou no seu sistema educativo, mormente no subsistema do ensino primário, nos primeiros anos após esta conquista, informações e conhecimentos sobre a ex-potência colonizadora, tendo em consideração que o movimento que lutou pela independência e que assumiu a gestão do país defendeu, antes e durante a luta, a necessidade de uma profunda rutura com os valores históricos, culturais e identitários do sistema educativo colonial, num país em que o imaginário de pertença a Europa passou por vários momentos de configuração, sobretudo a partir de movimentos literários.⁴ Duas questões de partida devem ser lançadas: a estruturação do sistema educativo erguido com a independência altera as formas de representação de Portugal, antiga potência colonizadora? Consequentemente, os fundamentos da luta de libertação e do projeto de nação ancorados numa matriz essencialmente africana encontraram adequada ressonância no sistema educativo cabo-verdiano, mormente no ensino primário?

O artigo emoldura-se pelos propósitos de, a partir da história do sistema educativo e dos recursos pedagógicos nacionais, procurar perceber como o país tem estado a relacionar-se com importantes marcos da sua história, no quadro do centenário de Amílcar Cabral (2024) e da aproximação da data de comemoração do meio século (2025) da independência. O artigo organiza-se em torno de quatro eixos essenciais. Depois da breve introdução, proceder-se-á a uma sucinta análise das questões das representações sociais. A ênfase será colocada na compreensão das contribuições teóricas sobre o modo como o processo de construção das representações sociais se processa. De seguida, as vicissitudes do desmantelamento dos legados da educação colonial nos territórios independentes serão resumidamente examinadas. Neste que-sito, serão implicados alguns estudos comparados para demonstrar que a independência política dos territórios colonizados não se traduziu,

4 Victor Barros, “Cabo Verde: os avatares dos discursos identitários e a imaginação dos espaços de presença”, in *Entre África e a Europa: nação, estado e democracia em Cabo Verde*, org. Cristina Sarmiento e Suzano Costa (Coimbra: Almedina, 2013), 141-169.

de forma imediata, na instauração de sistemas educativos assentes em valores idiossincráticos e autónomos. O levantamento de um conjunto de referências textuais e imagéticas sobre Portugal dará continuidade à estruturação da presente reflexão. Esta incursão retrocederá aos manuais adotados na Escola-Piloto e nas escolas das zonas libertadas na Guiné-Bissau. O artigo finalizará com a interpretação das informações sistematizadas à luz de importantes contribuições teóricas e com a apresentação das considerações finais.

Representações e construção social da realidade

O estudo das representações sociais é antigo e complexo, mas com um elevado nível de atualidade e pertinência. Está na origem do pensamento ocidental a ambição de perceber o conceito de “representação”. Por exemplo, na “alegoria da caverna”, de Platão, é demonstrado que a acessibilidade à verdade só é possível através da reflexão da mesma.⁵ Isto é, o acesso à verdade depende da interação de vários fatores em presença. O conceito de “representação” está relacionado com o mundo e com os pensamentos sobre o mundo.⁶ Assume-se, desde logo, que o mundo social é, em aspetos importantes, não encontrado e/ou descoberto, mas construído e inventado. Neste processo, a produção de significados está totalmente ligada à cultura, que desempenha um importante papel no processo de fazer as coisas significarem algo.⁷ Estes significados não podem ser entendidos como “a verdade”.

No campo da psicologia, sobretudo a chamada “psicologia social”, o conceito de “representação” é analisado principalmente como “representações sociais”. O pensador mais proeminente neste campo é o psicólogo Serge Moscovici, graças aos seus trabalhos realizados em França a partir do início dos anos 60 do século XX. Para Moscovici,

5 Rex Butler, “Representation”, em *The Blackwell Encyclopedia of Sociology* (Nova Jérsea: Wiley, 2007), <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosr054>.

6 Dennis F. Thompson, “Political Representation”, Em *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (Amesterdão: Elsevier, 2001): 11696-11698, <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/01228-6>.

7 Stewart Hall, *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices* (Londres: Sage Publications, 1987).

citado por Sánchez,⁸ as representações sociais não são apenas mentais, mas também construções simbólicas criadas e recriadas no processo de interação social em que, acrescenta-se, a escolarização constitui um fator cimeiro. As “representações sociais” constituem fenómenos que requerem descrições e explicações. Através delas é possível ter acesso a vários pensamentos, crenças, declarações e explicações geradas pela vida diária e utilizadas para interpretar uma dada realidade concreta ou abstrata através da comunicação.

Moscovici estudou também o processo de construção das “representações sociais” onde, fundamentalmente, se destacam dois caminhos: a objetivação e a ancoragem. A objetivação consiste na transformação de entidades abstratas em concretas. Isto é, as informações disponíveis são expressas, selecionadas e simplificadas de modo a traduzir as realidades físicas ou os conceitos em imagens. Os manuais escolares participam neste processo. A ancoragem significa o processo de categorização através do qual as entidades são classificadas e nomeadas. É um processo em que os significados são atribuídos num sistema pessoal de pensamento e implica uma espécie de instrumentalização do conhecimento.

Do exposto reitera-se que, no presente trabalho, utiliza-se “representações de Portugal” para se referir à “imagem”, ao “sentimento”, às “ideias e práticas”, ao “pensamento”, às “opiniões”, ao “sistema de valores”, às “atitudes para com” que os referidos manuais escolares tentavam veicular e construir sobre Portugal. Sumariando, o significado de “representação” a reter está principalmente relacionado com o processo de atribuição de sentido. Ou seja, o modo como os manuais escolares, normalmente concebidos mediante orientações político-ideológicas superiores, mobilizam determinados conhecimentos históricos, culturais, sociais, etc., para conceitualizar e descrever Portugal.

8 Román Reyes, “Representaciones sociales”, em *Diccionario crítico de ciencias sociales: terminología científico-social*, ed. Román Reyes (Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2009).

Cabo Verde independente e a estruturação do sistema educativo: constrangimentos e desafios

Os serviços educativos implementados em Cabo Verde até à data da proclamação da independência nacional, 5 de julho de 1975, estiveram marcados por limitações na inscrição e frequência dos alunos, escassez e impreparação docente, degradantes condições infraestruturais dos parques estabelecimentos de ensino existentes, aviltantes condições dos equipamentos e existência de um currículo totalmente alienante, com conteúdos “marcadamente fascizantes e procolonialistas”⁹ Efetivamente, “os programas de ensino da Geografia, da História e principalmente as selectas literárias continham uma incidência marcada sobre os rios e serras, heróis, figuras notáveis das letras e artes, usos e costumes de Portugal”.¹⁰ Portanto, “o sistema educativo herdado da colonização estava inadaptado às necessidades do país”.¹¹

Na primeira hora, o PAIGC inscreveu no seu programa elaborado em 1963 o objetivo de liquidação total dos complexos criados pelo colonialismo,¹² num claro exercício de inverter o epistemicídio, isto é, o processo histórico de negação das formas de conhecimento produzidas pelos colonizado,¹³ e a árdua tarefa de “provar a existência de nítidas descontinuidades entre o colonizador e o colonizado e, por esta via, legitimar a reivindicação à independência”.¹⁴

Os projetos educativos do PAIGC para as repúblicas de Guiné-Bissau e Cabo Verde visavam a criação e consolidação dos dois Esta-

9 PAIGC, *Cabo Verde – Educação* (Bissau: INEP, 1977), 7; Fonds Africain de Développement, *Rapport d’achèvement du Projet de Restructuration et d’Expansion du Système Educatif (PRESE), République du Cap Vert* (Abidjan: Banque africaine de développement, 1997).

10 PAIGC, *Cabo Verde – Educação*, 5.

11 Fonds Africain de Développement, *Rapport d’achèvement*, 2.

12 Francisco de Macedo, “A Educação na República da Guiné-Bissau. O passado, as transformações no presente, as perspectivas do futuro”, *Itinerarium* 23, n.º 96-97 (1977): 158-194, disponível em https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pf-relaappe/macedo_1977.pdf, consultado em 10 de outubro de 2023.

13 Aparecida Sueli Carneiro, “A construção do outro como não ser como fundamento do ser” (Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo, 2005), 96-124, disponível em <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>, consultado em 24 de dezembro de 2023.

14 Gabriel Fernandes, *A diluição da África: uma interpretação da saga identitária cabo-verdiana no panorama político (pós-)colonial* (Florianópolis: UFSC, 2002), 36.

dos, “abraçando o combate ao colonialismo e à ignorância”.¹⁵ Segundo Amílcar Cabral, delineador dos princípios do partido, “a luta de libertação é, acima de tudo, um ato de cultura. Só um povo que preserva a sua cultura é capaz de se mobilizar para a luta e esta, por sua vez, torna-se um fator de cultura a partir do novo dinamismo social que desencadeia”.¹⁶ Amílcar Cabral sublinhava que “o fundamento da libertação nacional reside no direito inalienável que tem qualquer povo, sejam quais forem as fórmulas adoptadas ao nível do direito internacional, de ter a sua própria história”.¹⁷ Ora, “a educação era um aspeto da luta global, dentro do PAIGC”,¹⁸ por conseguinte, ela deveria fundamentar-se nos valores da cultura enquanto instrumento desta resistência pois “a cultura [...] é assim um elemento essencial da história de um povo”.¹⁹

O PAIGC assumiu igualmente que, com a conquista da independência, o sistema educativo nascente em Cabo Verde deveria traduzir-se numa grande rutura com a educação colonial, pois “impunha-se oferecer uma reconversão das mentalidades das nossas crianças e jovens, educá-los nos princípios do Partido, fazer deles os continuadores da obra começada pelo nosso grande líder, Amílcar Cabral”.²⁰ Assim, a proclamação da independência nacional colocou o partido-Estado numa encruzilhada entre o compromisso de desmantelamento dos legados da educação colonial; o estratégico e prioritário interesse de implementação de um sistema educativo capaz de “converter os princípios políticos e ideológicos do Partido em convicções pessoais e hábitos de conduta quotidiana”;²¹ e a configuração de um sistema educativo capaz de promover uma maior conexão do “nosso povo” aos seus valores his-

15 Francisco de Macedo, “A Educação na República da Guiné-Bissau”, 166.

16 PAIGC, *Cabo Verde – Educação*, 5.

17 Marco Mondaini, ed., *Cultura em tempos de libertação nacional e revolução social: Amílcar Cabral, Samora Machel e Mário de Andrade* (Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2016), 39, disponível em <https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/147/145/417?inline=1>, consultado em 5 de janeiro de 2024.

18 PAIGC, *Cabo Verde – Educação*, 5.

19 Mondaini, ed., *Cultura em tempos de libertação nacional*, 38.

20 PAIGC, *Cabo Verde – Educação*, 7.

21 PAIGC, *Cabo Verde – Educação*, 7.

tóricos, culturais e identitários;²² e “assegurar a instrução primária a todas as crianças em idade escolar”,²³ como afirmara Calos Reis, titular da pasta da Educação em 1975.

A necessidade emergencial era assegurar o funcionamento do sistema, protelando, estrategicamente, “a verdadeira reformulação do ensino, em bases que retomam a experiência já iniciada durante a luta de libertação nacional, [...] para uma segunda etapa”.²⁴ Assim, “num primeiro tempo, tratou-se de desembaraçar os programas do seu carácter alienante, substituindo matérias de conteúdo ideológico mais marcadamente fascizante e procolonialista. A realidade da Guiné, de Cabo Verde e da África começaram a substituir a realidade portuguesa e europeia”,²⁵ numa espécie de “invenção de uma nação africana”.²⁶ A eliminação total dos legados coloniais na educação não constituía tarefa fácil.

Importantes estudos²⁷ têm demonstrado que a descolonização dos sistemas educativos africanos tem decorrido lentamente, mesmo nos casos em que se previa que tal descolonização devia constituir-se medida prioritária. Mbembe (2014), por exemplo, alerta-nos para a complexidade do desmantelamento das heranças coloniais, destacando que tal empreitada não se resume tão somente na transferência de poder

22 República de Cabo Verde, *Constituição da República de Cabo Verde* (Praia: Assembleia Nacional Popular, 1980), art.º 16.º, disponível em <http://portais.parlamento.cv/constituicao/arquivos/CRCVConstitui%C3%A7%C3%A3o%20da%20Rep%C3%BAblica%20de%20Cabo%20Verde.pdf>, consultado em 10 de dezembro de 2023.

23 José Vicente Lopes, *Cabo Verde. Os bastidores da independência* (Praia: Spleen Edições, 2002), 488.

24 PAIGC, *Cabo Verde – Educação*, 7.

25 PAIGC, *Cabo Verde – Educação*, 7.

26 José Carlos Gomes dos Anjos, “De políticos-literários a político-técnicos: a perda da imaginação política e o mimetismo estatal pós-colonial em Cabo Verde”, em *Entre África e a Europa*, 117-140.

27 Vide, por exemplo, os trabalhos de: Michael Schulz e Ezechiel Sentama, “The Relational Legacies of Colonialism: Peace Education and Reconciliation in Rwanda”, *Third World Quarterly* 42, n.º 5 (2020): 1052-1068, disponível em <https://doi.org/10.1080/01436597.2020.1853521>; Merima Ali, Boqian Jiang Odd-Helge Fjeldstad e Abdulaziz B. Shifa, “Colonial Legacy, State-building and the Salience of Ethnicity in Sub-saharan Africa”, *The Economic Journal* 129, n.º 619 (2019): 1048-1081, disponível em <https://doi.org/10.1111/eoj.12595>; Roger-François Gauthier, *The Content of Secondary Education around the World: Present Position and Strategic Choices* (Paris: UNESCO, 2006); A. W. Cheikh, *Perspectives de l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne: défis liés à l'impact de l'EPT et axes d'orientation stratégique* (Dakar: UNESCO, 2001); R. Chenchabi, *La colonización cultural: la influencia de las políticas culturales en los estilos de desarrollo* (Madrid: Fundación Encuentro, 1988).

das potências coloniais para as suas antigas possessões, no momento de proclamação da independência. Considera que a descolonização é semelhante a uma revolução. Esta revolução visa a reconquista que deve ser seguida de instituição de novas relações entre o sujeito (agora “livre”) e o mundo, onde ele, o sujeito, deveria reabilitar-se. A descolonização, na perspectiva do mesmo autor, é uma luta. Nesta luta, as estruturas de colonização devem ser desmanteladas mediante um apurado processo de autoconhecimento, ou seja, de conscientização.²⁸ É uma árdua tarefa epistemológica²⁹ conexa à política da vida, isto é, às condições de possibilidade do sujeito africano.³⁰ Em síntese, razões múltiplas e complexas justificam este facto: (i) as dificuldades económicas e financeiras do Estado recém-independente, que impediram uma verdadeira reforma educativa;³¹ (ii) a (re)apropriação da matriz da educação colonial como recurso estratégico para materializar objetivos políticos, ideológicos e económicos da novel elite política do país independente;³² e (iii) os contornos das relações diplomáticas e de cooperação entre o Estado independente e a antiga potência colonizadora. São fatores que podem ter contribuído para o facto de valores, pontos de vista e formas europeias de seleção e organização do conhecimento estarem ainda visivelmente presentes nos sistemas educativos de muitos destes países.

No caso de Cabo Verde, a independência política, mais de um ano após a proclamação unilateral da independência da Guiné-Bissau que seguiu, segundo o comandante Pedro Pires, “o roteiro político e

28 Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967).

29 Achile Mbembe, *Sortir de la grande nuit. Essai sur l’Afrique décolonisée* (Paris: La Découverte/Poche, 2013): 9-60.

30 Achile Mbembe, *De la postcolonie. Essai sur l’imagination politique dans l’Afrique contemporaine* (Paris: Karthala, 1996), XVI.

31 O caso de Cabo Verde pode ser um excelente exemplo deste facto. Com efeito, os estudos preparatórios da reforma educativa começaram nos primeiros anos da década de 80. A materialização desta reforma só acontece com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 103/III/90, de 29 de dezembro. A preparação da reforma contou com o apoio financeiro e técnico de vários parceiros internacionais.

32 Joan Ricart-Huguet, “The Unequal Political and Economic Legacy of Colonial Education in Africa” (Tese de doutoramento, Faculty of Princeton University, 2018), 114-149, disponível em <https://dataspace.princeton.edu/handle/88435/dsp018623j143q>, consultado em 4 de dezembro de 2023.

estratégico deixado por Amílcar Cabral”,³³ abriu as portas para a materialização de um dos objetivos de maior relevância da fundação do movimento em 1956: possibilitou as condições para a criação de “um sistema educativo de acordo com as opções, a cultura e as aspirações do nosso povo”, pois “os longos séculos de dominação colonial marcaram profundamente o nosso povo, pelo desprezo sistemático pela nossa personalidade e a nossa cultura, pelo abandono a que foi votada”.³⁴ Assim, era premente a “liquidação dos complexos criados pelo colonialismo, das conseqüências da cultura e exploração colonialistas”.³⁵

O plano de trabalho adotado foi organizado em duas fases em que a primeira, considerada mais urgente, mas sem indicação do prazo do seu término, guiava-se pela reformulação dos programas das disciplinas consideradas de caráter geral e dos livros de leitura para a aprendizagem da Língua Portuguesa, História e Geografia, todos do ensino primário. Na segunda fase, previa-se a modificação dos programas das mesmas disciplinas do ciclo preparatório³⁶ e secundário e as disciplinas de Matemática e Química do ensino liceal. Em suma, a programação escolar “era um problema de grande importância para nós” e previa-se que “não vai ser resolvido num espaço de tempo curto”,³⁷ como afirmara o ministro da Educação da altura, Carlos Reis,³⁸ em agosto de 1975, “os livros de leitura para a instrução primária estão quase prontos, temos efectuado contacto no exterior para assegurarmos a edição desses livros”.³⁹ Projetava-se um novo programa de ensino para o país, com foco na reformulação dos programas disciplinares dos vários ciclos de ensino, no lançamento de um abrangente e ambicioso programa de for-

33 Celso Castro, Thais Blank e Diana Sichel, *Comandante Pedro Pires: Memórias da luta anticolonial em Guiné-Bissau e da construção da República de Cabo Verde* (Rio de Janeiro: FGV, 2021), 113.

34 *Voz di Povo*, “Entrevista com o Ministro de Educação”, 14 de agosto de 1975.

35 Carlos Reis, *A educação em Cabo Verde: um outro olhar* (Praia: Pedro Cardoso, 2018), 68.

36 Ciclo Preparatório corresponde à fase intermédia, de dois anos, entre o fim dos quatro anos do ensino primário e o início do ensino secundário. Com a reforma educativa de 1990 deixou de existir.

37 *Voz di Povo*, “Entrevista com o Ministro de Educação”.

38 O ministro da Educação tutelava igualmente as pastas da Cultura, da Juventude e dos Desportos

39 *Voz di Povo*, “Entrevista com o Ministro de Educação”.

mação de docentes mediante a adoção de um paradigma de ensino e aprendizagem voltados para a valorização do meio nacional e local, do trabalho manual e da inovação pedagógica e tecnológica.

Na sequência desses compromissos, aproximadamente um ano após a proclamação da independência, o Ministério da Educação afirmava ter levado a cabo as seguintes ações:

Desenvolver o sentido de responsabilidade e da disciplina revolucionária entre os estudantes e servidores da educação, em geral; analisar a estrutura herdada de período colonial com vista à eliminação dos aspetos negativos e valorizar tudo quanto possa conferir à nossa gente a preparação adequada à realização dos elevados fins que o nosso Cabo Verde tem em vista; reformular os programas escolares e aperfeiçoar os conhecimentos dos nossos professores através de estágios e cursos intensivos; assegurar, até certo ponto, o funcionamento do sistema herdado da época colonial e, progressivamente, fundar um sistema novo conforme com a realidade do nosso país; aumentar as redes das escolas primárias e instituir os elementos oriundos das camadas mais desfavorecidas da população; planificar a formação de quadros de acordo com a prioridade dos sectores ligados ao desenvolvimento do nosso país.⁴⁰

As informações acima sistematizadas demonstram que o propósito de desmantelamento dos legados coloniais na educação exigia tempo, recursos e estratégia política, num contexto em que o país contava com cerca de 75% da população analfabeta, uma elevada percentagem de professores sem preparação adequada e uma rede de escolas muito insuficiente e em acelerado ritmo de degradação, sem esquecer ainda que os investimentos em estruturas educativas feitos em Cabo Verde eram

⁴⁰ *Voz di Povo*, “Ministério de Educação e Cultura. Criar um sistema educativo de acordo com as opções, a cultura e as aspirações do nosso povo”, 11 de junho de 1976.

superiores aos da Guiné-Bissau mas em dose de muito desequilíbrio, quando comparado entre as ilhas.

As bases heurísticas implicadas no presente artigo documentam que vários outros fatores podem ser mobilizados para a análise e compreensão dos condicionantes da estruturação do sistema educativo nacional, com influência direta na conceção dos recursos pedagógicos. Destacam-se os inúmeros protocolos e acordos de cooperação assinados com parceiros estrangeiros visando a mobilização de recursos humanos, técnicos, pedagógicos e financeiros para responder às demandas da estruturação do sistema educativo nacional. Descortinemos, brevemente, alguns documentos assinados com Portugal.

Com efeito, as etapas de negociação que conduziram à proclamação da independência de Cabo Verde enformam uma gradual amenização do clima de conflito, de desentendimento e de desconfiança mútua existentes entre as delegações do PAIGC e do Governo de Portugal, como, de resto, os testemunhos das personalidades envolvidas nesses encontros realçam.⁴¹ Os encontros de Dakar (17 de maio de 1974), Londres (25 de maio de 1974), Argel (25 de agosto de 1974) e sobretudo o de Lisboa (19 de dezembro de 1974) moldaram, paulatinamente, um ambiente de entendimento e lançaram as linhas-mestras sobre as quais as relações de cooperação entre Cabo Verde e Portugal deveriam alicerçar-se depois da proclamação da independência. Almeida Santos, falando sobre o encontro de Londres, descreveu o ambiente reinante nos momentos iniciais de negociação destacando a postura de aparente desconfiança por parte de Pedro Pires.⁴² Efetivamente, Pedro Pires tinha recebido importante assessoria do ministro argelino da Educação, Mohammed Seddik Benyahia, um dos atores importantes na negociação da independência da Argélia com a França,⁴³ de modo que a sua postura tinha sido estrategicamente preparada.

Contudo, “foi só na quarta fase de negociações, Praia, 14 a 15 e abril de 1976, que se abriu o caminho para a cooperação franca e mul-

41 Lopes, *Cabo Verde*, 303.

42 Lopes, *Cabo Verde*, 303.

43 Castro, Blank e Sichel, *Comandante Pedro Pires*, 121.

tiforme”.⁴⁴ Efetivamente, “a partir da instauração do 1.º Governo, em julho de 1976 (PS), verificou-se, no entanto, uma vontade política dos dirigentes portugueses em «desanuviar» as suas relações com as ex-colónias e estabelecer bases sólidas de cooperação com elas”.⁴⁵ Como se pode constatar, “no âmbito da intensificação das ações de cooperação entre os dois Estados, começou a ganhar visibilidade o *mínimo cultural compartilhado*”.⁴⁶

Com a intensificação da cooperação, as sequelas coloniais foram paulatina e estrategicamente saradas, apesar de o embaixador de Portugal ter assinalado, na entrega das cartas credenciais a Cabo Verde, que “Portugal sente os problemas de Cabo Verde como sente os seus próprios e não poupará esforços para que estas ilhas martirizadas (agora recuperadas para a sua dignificação de nação) sejam para todos os cabo-verdianos, de todas as latitudes, a Pátria que sonharam ter e que souberam conquistar”.⁴⁷ Na mesma cerimónia, o Presidente Aristides Pereira, primeiro presidente de Cabo Verde independente, sublinhou que com a

assinatura do protocolo de Amizade e Cooperação entre a nossa jovem República e Portugal, demos provas de sermos coerentes com os grandes princípios do nosso Partido e da nossa luta: nunca confundimos o bom povo português com o regime colonial fascista que reinou quase meio século. [...] enterramos todo um passado, para sobre ele criar um novo tipo de relações, fundado na amizade, no respeito e na reciprocidade de vantagens.⁴⁸

44 Ministério dos Negócios Estrangeiros, Portugal, “As relações entre Cabo Verde e Portugal, de 25 de abril de 1974 até hoje”, 1978, Arquivo Histórico de Cabo Verde, cx 911, peça 509, 3.

45 Ministério dos Negócios Estrangeiros, Portugal, “As relações entre Cabo Verde e Portugal”, 6.

46 Fernandes, *A diluição da África*, 180.

47 *Voz di Povo*, “Primeiros embaixadores em Cabo Verde – Cartas credenciais”, 24 de julho de 1975.

48 *Voz di Povo*, “Primeiros Embaixadores em Cabo Verde”.

Mais tarde, em 1980, com o tal caminho franco e multiforme, Aristides Pereira reiterara a “convivência multi-secular do homem português e cabo-verdiano, que permitiu incessantes trocas de valores materiais, espirituais e morais”.⁴⁹ Como recentemente assumiu Pedro Pires, “a nossa visão não era de promover rupturas; era, ao contrário, de estabelecer pontes. Fizemos o nosso melhor para manter as relações saudáveis e frutuosas com Portugal e estabelecer pontes com a sociedade portuguesa, apesar das nossas grandes mágoas”.⁵⁰

Na sequência dos protocolos assinados, os setores da educação, formação, ciência e cultura constituíram importantes eixos de cooperação entre Portugal e Cabo Verde. Manuais escolares e material bibliográfico português de referência, sebatas, professores e especialistas portugueses participaram na estruturação do sistema educativo cabo-verdiano. A continuidade da língua portuguesa como principal veículo da educação formal não enfrentou sonantes, estruturados e persistentes questionamentos públicos apesar de, em abril de 1977, o I Seminário sobre o Crioulo ter sublinhado o “fosso entre a escola, que utiliza o português como língua de ensino, e o meio familiar e social da criança, a violência a que esta é submetida ao se recusar a sua língua materna como língua de ensino”.⁵¹

Do que vem de ser dito destaca-se que a tarefa de desmantelamento das raízes da educação colonial, assumida como princípio-trave da luta pela independência e descolonização, estrategicamente deixou de ser a grande prioridade no quadro de estruturação de um novo sistema educativo. Importantes recursos pedagógicos e apoios financeiros e técnicos do governo português, a nível de elaboração de manuais, continuaram a chegar o país. Com eles, obviamente, as suas conceções históricas, culturais, identitárias, etc.

49 *Voz di Povo*, “Cooperação luso-cabo-verdiana: um exemplo”, 9 de abril de 1980.

50 Celso Castro, Thais Blank e Diana Sichel, *Comandante Pedro Pires*, 159.

51 *Voz di Povo*, “Dignificar a língua materna”, 25 de abril de 1979.

Informações, ilustrações e abordagens sobre Portugal nos manuais escolares do ensino primário cabo-verdiano de 1975 a 1990

No presente tópico proceder-se-á à recolha de informações, ilustrações e abordagens sobre Portugal presentes em alguns manuais do ensino primário cabo-verdiano adotados entre 1975 e 1990, recuperando também as experiências da Escola-Piloto e as das escolas das zonas libertadas na Guiné-Bissau. Não obstante as dificuldades enfrentadas no acesso a esses manuais por não se encontrarem disponíveis nos arquivos do país, conseguiu-se trabalhar com 10 manuais, da 1.^a à 6.^a classe, sendo oito de leitura, um de História e um de Estudos Sociais, obtidos nos arquivos privados dos professores aposentados e em funções. A partir da análise dos conteúdos dos textos e ilustrações incorporados nos manuais, procedeu-se à seleção de trechos que direta ou indiretamente abordam Portugal. As ilustrações selecionadas retratam exemplos de figuras, personagens e imagens utilizadas e que, aparentemente, se encontram distantes da realidade cabo-verdiana, pendendo para realidades externas, mormente as europeias. Nestas ilustrações destacam-se os cenários e a aparência dos personagens.

Os manuais utilizados pelo PAIGC na Escola-Piloto, em Conacri, e nas escolas das zonas libertadas, na Guiné-Bissau, têm sido ultimamente objeto de vários estudos.⁵² Para o presente artigo, a análise dos manuais escolares utilizados nos referidos contextos visa, sobretudo, identificar as matrizes por eles seguidos e, por esta via, perscrutar as

52 *Vide*, por exemplo: Sónia Vaz Borges, “A educação política para a libertação na Guiné-Bissau entre 1963-1974”, *Instituto Tricontinental de Pesquisa Social*, 1 de julho de 2022, disponível em <https://thetricontinental.org/pt-pt/estudos-1-libertacao-nacional-paigc-educacao/>, consultado em 8 de janeiro de 2024; Mélanie Toulhoat, “‘Lutar, aprender, vencer, trabalhar’. Alphabétisation pour adultes, éducation populaire et réseaux militants en Guinée-Bissau nouvellement indépendante”, *Revue d’Histoire Contemporaine de l’Afrique* (2022), disponível em <https://doi.org/10.51185/journals/rhca.2022.varia03>; Sónia Vaz Borges, *Militant Education, Liberation Struggle and Consciousness: The PAIGC Education in Guinea Bissau, 1963–1978* (Berlim: Peter Lang, 2019); Ana Lúcia da Silva Reis, “Escolas-Piloto do PAIGC” (Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa, 2020), disponível em https://run.unl.pt/bitstream/10362/101129/1/Escolas-piloto%20do%20PAIGC_formato%20oficial_vers%30a3o%20final.pdf, consultado em 8 de janeiro de 2024; Madalena Sampaio, “Lilica Boal, a eterna directora das escolas-piloto do PAIGC”, *DW*, 17 de outubro de 2014, disponível em <http://www.dw.com/pt-002/lilica-boal-a-eterna-diretora-da-escola-piloto-dopaigc/a-17678843>, consultado em 8 de janeiro de 2024.

raízes dos manuais escolares adotados em Cabo Verde depois da proclamação da independência nacional.

Assim, como ilustra a figura 1 abaixo, três manuais escolares deste período sobressaem: (i) *O nosso primeiro livro de leitura*; (ii) *O nosso livro. 2.^a classe*; (iii) e *O nosso livro. 3.^a classe*. O primeiro foi editado pelo Departamento do Secretariado, Informação, Cultura e Formação de Quadros do Comité Central do PAIGC (2.^a edição, de 1966). O segundo foi elaborado pelos Serviços de Instrução do PAIGC e publicado pela Wretmans Botyckeri AB, Uppsala, em 1970. O terceiro manual conta com a chancela dos Serviços de Educação Nacional e Cultura do PAIGC, com data de 1974.



Figura 1. Manuais da Escola-Piloto e das zonas libertadas. Fonte: “www.casacomum.org/; <http://memoria-africa.ua.pt/Library/ShowImage.aspx?q=/Geral/L-00000035&p=1>.

Os manuais acima referidos centralizaram os seus conteúdos na divulgação do PAIGC e dos compromissos de longo prazo com o desenvolvimento da Guiné-Bissau: o porquê do seu surgimento, a sua função na luta de libertação e na condução dos destinos da Guiné e de Cabo Verde, das personalidades proeminentes do partido. Os supracitados manuais realçam também a preocupação de uma educação estribada na ordem, na obediência, na disciplina, na assunção da pátria transformadora e na valorização da história, cultura, natureza e crenças dos povos da Guiné e de Cabo Verde. Destacando *O nosso primeiro livro de leitura*, este ressaltava igualmente a questão da natureza, da

agricultura e meio ambiente, dos alimentos, do mar, dos instrumentos musicais, da vida comunitária, da convivência na tabanca, das tarefas da casa, das profissões, da família, dos animais selvagens e ferozes, do corpo humano, etc.⁵³

Com referência ao objeto principal do presente estudo, os três manuais veiculam poucas informações sobre Portugal, referenciados como “os colonialistas”. Destacam-se os seguintes trechos:

“O colonialista usa chicote. Ele vai ser corrido com o seu chicote.”

“Nada pode levar o velho Ali a não cumprir a sua obrigação. Ele não tem medo do rio com os seus jacarés, nem dos colonialistas com os seus canhões e bombardeiros.”

“Os colonialistas maltratavam o Povo. Os cipaios davam palmatórias na gente”.⁵⁴

“Foi então que, há quinhentos anos, começaram a chegar à costa de África caravelas, cheias de marinheiros, de soldados, de missionários, de comerciantes. Logo que eles desembarcaram, começaram os abusos e os crimes. Os tugas sempre cometeram abusos na nossa Terra e um dos primeiros abusos foi o de não respeitarem o Africano como pessoa humana. Quando chegaram à África disseram que a cultura e as civilizações dos Africanos não prestavam e que eles vinham civilizar a África.”

“Era preciso abolir a exploração, a miséria, o sofrimento do Povo!”⁵⁵

53 Leonel Vicente Mendes, *A escolarização e a formação de quadros nas regiões libertadas da Guiné-Bissau: Uma perspectiva histórica (1963-1973)* (Curitiba: Brazil Publishing, 2021).

54 Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde, *O nosso primeiro livro de leitura* (s/l: s/e, 1966), 24 e 51.

55 Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde, *O nosso livro. 3.ª classe* (s/l: s/e, 1974), 84 e 95.

Vários temas, textos, imagens e abordagens dos manuais escolares do ensino primário adotados em Cabo Verde nas fronteiras cronológicas já anunciadas coincidem com os conteúdos acima referidos. Portanto, qualquer estudo historiográfico ou de outra natureza sobre os manuais escolares depois da proclamação da independência exige conhecer os manuais adotados na Escola-Piloto e nas escolas nas zonas libertadas. Aliás, como foi anteriormente reiterado, várias diretrizes e princípios que nortearam o sistema educativo depois da proclamação da independência têm as suas raízes nas experiências educativas das referidas escolas.

De seguida, as atenções serão direcionadas para os manuais escolares adotados em Cabo Verde entre 1975 e 1990. Pelos elementos cronológicos disponíveis, pode-se identificar duas gerações de manuais: a primeira adotada com a proclamação da independência e a segunda adotada no início dos anos 80.

Em relação à primeira geração, os manuais escolares utilizados no presente estudo são: *O nosso livro. 4.ª classe*;⁵⁶ *Livro de História, ensino primário*;⁵⁷ e *Textos e imagens, 5.ª e 6.ª classes*, como ilustra a figura 2.



Figura 2. Exemplos de manuais escolares da primeira geração.

⁵⁶ República de Cabo Verde, Ministério de Educação e Cultura, *O nosso livro. 4.ª classe* (s/l: s/e, s/d).

⁵⁷ República de Cabo Verde, Ministério da Educação e Cultura, *Livro de História, ensino primário*, 2.ª ed. (Praia: Imprensa Nacional, 1979).

O manual intitulado *O nosso livro. 4.ª classe* pertence à primeira geração de manuais escolares adotados para o ensino primário. Trata-se de um manual com muita incidência na formação ideológico-partidária, moral, cívica e patriótica. O referido manual dá muito destaque aos temas que abordam a necessidade de desenvolvimento do entendimento entre os povos e as sociedades, em África e no mundo, tendo em conta os textos sobre a amizade entre os povos, Cabo Verde no mundo, entre outros. Abundam os símbolos e as personalidades do PAIGC/Cabo Verde. Outrossim, constitui-se como um manual com vários elementos de continuidade dos manuais utilizados nas áreas libertadas em Guiné-Bissau. Incorpora 82 lições com destaque para as relacionadas com o fim do colonialismo, o nosso povo, a higiene, a habitação, como começou a luta armada na Guiné, heróis nacionais, a agricultura, a mulher africana, etc.

Os trechos que direta ou indiretamente abordam Portugal e os portugueses não abundam neste manual. Eis alguns exemplos que fazem menções a Portugal e aos colonialistas portugueses:

“Foi então que, há quinhentos anos, começaram a chegar à costa da Africa caravelas, muitas caravelas, cheias de marinheiros, de soldados, de missionários, de comerciantes. Logo que eles desembarcaram, começaram os abusos e crimes. Os aventureiros sempre cometeram violência na nossa terra e não respeitaram o Africano como pessoa humana. Quando chegaram a Africa disseram que a nossa cultura e civilização não prestavam e que eles nos vinham civilizar.”

“O povo da Guiné e Cabo Verde viveu na miséria, na ignorância e no medo, sob a dominação das mais violentas explorações coloniais.”⁵⁸

Em relação às ilustrações, podem identificar-se personagens que ilustram temáticas de interesse nacional, mas com aspetos fenótipos pouco africanos

58 República de Cabo Verde, *O nosso livro. 4.ª classe* (s/l: s/e, s/d), 24 e 26.

ou cabo-verdianos. Na página 113 do manual, a ilustração do texto intitulado “O mistério da vida. A sementinha vai nascer” é disso um exemplo. Trata-se de um texto que enfatiza o processo de nascimento, podendo ser comparado ao nascimento do país, de Cabo Verde depois da conquista da independência.



Figura 3. Ilustração do texto “O mistério da vida. A sementinha vai nascer”.

Fonte: *O nosso livro. 4.ª classe.*

De modo geral, as ilustrações deste manual são feitas majoritariamente com personagens com cor da pele negra ou com uma tonalidade próxima da negra, salvo a figura 3 acima.

O manual intitulado *Livro de História, ensino primário*,⁵⁹ com a segunda edição de 1979, incorpora um número razoável de trechos sobre Portugal, portugueses/colonialistas, não incorporando nenhuma ilustração. Eis alguns trechos do referido manual:

“Em Cabo Verde, a exploração colonial impediu-nos de acompanhar a marcha do desenvolvimento da Huma-

59 Este manual escolar foi inspirado no documento “Lições de História da Guiné e de Cabo Verde”, aprovado no IV Centro de Aperfeiçoamento de Professores, julho/setembro de 1968, disponível em <http://casacomum.org/cc/visualizador?pasta=04602.050>, consultado em 8 de janeiro de 2024.

nidade. Só com a nossa independência Nacional é que se abriram as perspectivas de desenvolvimento do nosso país com base no trabalho organizado do nosso Povo.”

“Digamos logo que a nossa história foi muito dolorosa. Na nossa terra foram praticados crimes contra a dignidade da pessoa humana. Todos esses crimes foram escondidos para que o mundo não os pudesse conhecer. Na nossa terra essas coisas não foram ensinadas nas escolas. Todos os que frequentaram a escola do governo colonial em Cabo Verde estudaram, sim, a história, mas não a do nosso povo. Estudaram a história de um outro povo que não é nosso.”

“Os colonialistas portugueses, por onde passavam, deixavam aldeias incendiadas e tribos em dispersão. Entretanto, os seus navios enchiam-se de milhares de africanos, que seriam transformados em escravos, ou melhor, em «máquinas de trabalho», propriedades exclusivas dos colonos.”

“Os portugueses, à medida que iniciam o rápido povoamento das ilhas, dão começo, ao mesmo tempo, à colonização, em que o escravo foi barbaramente explorado.”

“Os colonos portugueses abusavam, descaradamente, dos nossos irmãos africanos, sobretudo mulheres, com as quais eles se recusavam a casar, mas com quem se unem. Isto era grande afronta para a mulher escrava.”

“Foi por meio dessa violência que a população de Cabo Verde se transformou lentamente.”

“O sistema de dominação colonial português era, portanto, dos mais desumanos e atrasados.”

“O colonialismo português aparecia como um dos mais bárbaros que a história conheceu.”⁶⁰

60 República de Cabo Verde, *Livro de História, ensino primário* (Praia: Imprensa Nacional, 1979), 35, 40, 45, 48, 49 e 167.

O manual intitulado *Textos e imagens. 5.^a e 6.^a classes*⁶¹ centra os seus textos nos aspetos sociais, económicos, culturais e históricos das ilhas de Cabo Verde, com base em vários escritores nacionais e nas recolhas feitas no jornal da época, *Voz di Povo*. O documento incorpora muitos textos e imagens resultantes dos trabalhos dos alunos. Incorpora poucas referências diretas a Portugal e aos portugueses. O destaque a considerar vai para uma imagem que se encontra na parte final do livro onde se apresenta uma criança europeia com uma linguagem corporal de felicidade e satisfação, em um movimento semiótico de seguir em frente, como demonstra a Figura 4 seguinte.

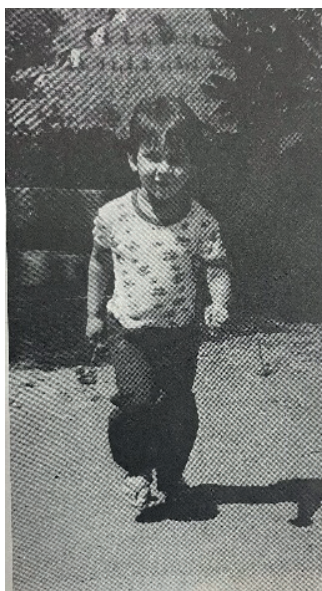


Figura 4. Imagem do manual *Textos e Imagens. 5.^a e 6.^a classes*.

No que concerne aos manuais da denominada “segunda geração”, foram analisados os seguintes: *Começo a ler, 1.^a classe*,⁶² *Já sei ler*,

61 República de Cabo Verde, Ministério de Educação e Cultura, *Textos e imagens. 5.^a e 6.^a classes* (s/l: s/ed, s/d).

62 República de Cabo Verde, *Começo a ler. 1.^a classe* (Praia: Ministério da Educação, 1985). A segunda edição foi composta e impressa nas Oficinas Gráficas de Bloco Gráfico, com orientação pedagógica e gráfica da Porto Editora.

2.^a classe,⁶³ *Gosto de ler*, 3.^a classe,⁶⁴ e *Caminhar 1. Manual de língua portuguesa*, 5.^a classe.⁶⁵

Os manuais de leitura *Começo a ler*, 1.^a classe, *Já sei ler*, 2.^a classe e *Gosto de ler*, 3.^a classe, cujas capas a figura 5 ilustra, incorporam poucas referências textuais a Portugal.



Figura 5. Manuais de leitura da segunda geração dos manuais adotados em Cabo Verde.

São manuais genéricos, focados na educação cívica, moral e patriótica. A análise dos manuais demonstra que várias ilustrações retratam cenários e personagens com aparências que enfatizam uma mestiçagem muito clara e até branca. Nota-se, por exemplo, que as várias ilustrações da aluna Mimi, da Mamã e do Papá distanciam-se bastante de pessoas de fenótipo negro, aproximando-se das de fenótipo branca ou mestiça. Contam com algumas fotografias de crianças cabo-verdianas,

63 República de Cabo Verde, *Já sei ler. 2.^a classe* (Praia: Ministério da Educação, 1985). Manual elaborado sob a orientação e responsabilidade de Porto Editora.

64 República de Cabo Verde, *Gosto de ler. 3.^a classe* (Praia: Ministério da Educação, s/d). Manual elaborado sob a orientação pedagógica e gráfica de Porto Editora.

65 República de Cabo Verde, *Caminhar 1. Manual de língua portuguesa para a 5.^a classe do ensino básico complementar* (Praia: Tipografia Santos, 1986). A elaboração do manual contou com a colaboração de Centro de Línguas do Curso de Formação de Professores, Gabinete de Estudos e Planeamento e com a orientação pedagógica e gráfica de Porto Editora.

mas a tonalidade da pele dominante é a branca ou mestiça (bastante clara).

No manual *Começo a ler, 1.^a classe*, o texto “Hora de saída” é ilustrado com uma imagem de uma professora com traços físicos europeus. De igual modo, no manual *Já sei ler. 2.^a classe*, o texto “A nossa professora” é ilustrado com a imagem de uma professora com profundas aparências físicas europeias. Iguais características podem ser encontradas nas ilustrações de vários textos da 1.^a, 2.^a e 3.^a classes. As ilustrações dos cenários seguem a mesma tendência. Por exemplo, no manual da 2.^a classe, na lição 5, o texto “Jardim da escola”, o conteúdo refere-se a plantas e flores que não fazem parte da mundividência dos alunos: lírios, begônias, bocas-de-lobo, roseira. Este exemplo distancia-se bastante do texto incluído no manual das áreas libertadas sobre a mulher, em que se sugeria ao aluno que oferecesse flores das matas de Guiné às mulheres “da nossa terra”.



Figura 6. Ilustrações de manuais da 1.^a e 2.^a classes. Fonte: República de Cabo Verde, *Começo a ler. 1.^a classe*, 64; República de Cabo Verde, *Já sei ler. 2.^a classe*, 8; República de Cabo Verde, *Gosto de ler. 3.^a classe*, 30.

Vários outros textos incorporados nesses manuais apresentam personagens com características físicas predominantemente europeias ou mestiças muito claras. Evidencia-se a tendência para a diferenciação

das ilustrações com fenótipos de acordo com as atividades profissionais. Isto é, os setores de atividades relacionados com a agricultura e a construção civil são tendencialmente ilustrados com personagens com uma pele muito mais escura. Os profissionais como professoras são representados com uma aparência de mestiça (muita clara) e branca, como se pode constatar nas imagens.

Finalmente, no manual *Caminhar 1*, do 1.º ano do ensino básico complementar, de língua portuguesa, com montagem e impressão de 1993, destaca-se a diminuição de ilustrações com cores, símbolos e personalidades do PAIGC/CV, bem como os textos de matriz ideológico-partidário. Os textos são generalistas, não incidem objetivamente sobre as questões da história, da luta, da cultura e da identidade cabo-verdianas. O manual não inclui textos focados na consolidação da independência e das conquistas da independência pelo PAIGC. Várias ilustrações, a começar pela capa, utilizam imagens de crianças com características fenótipos europeizados. Neste manual encontra-se um trecho de Amílcar Cabral sobre a importância da utilização da língua portuguesa.

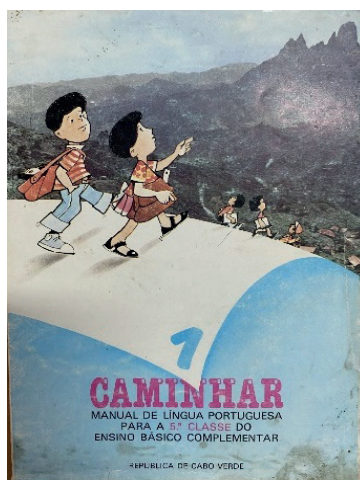


Figura 7. Capa do livro *Caminhar 1. Manual de língua portuguesa para a 5.ª classe do ensino básico complementar.*

As representações de Portugal nos manuais escolares do ensino primário cabo-verdiano (1975-1990)

Cumprindo a este derradeiro tópico do presente artigo refletir sobre as principais nuances verificadas nos manuais escrutinados. Para a perquirição do objeto de estudo, os manuais utilizados foram agrupados em duas gerações. Trata-se de uma estratégia metodológica que visa identificar, conhecer e compreender os seus perfis atendendo às fronteiras temporais indicadas. Recupera-se e destaca-se ainda, nesta etapa da presente reflexão, a obrigatoriedade de não se perder de vista que os processos de estruturação da política educativa nacional, mormente a produção dos manuais escolares, devem ser compreendidos, é nossa convicção, num campo mais abrangente da conceção do Estado, das disputas políticas e ideológicas havidas e da própria densidade e diversidade das relações diplomáticas e da cooperação desenvolvidas com parceiros como Portugal, por exemplo.

Assim, das informações textuais e imagéticas recolhidas no manual de leitura da primeira geração, constata-se que o foco se encontra na formação cívica, moral, patriótica e político-ideológica dos alunos e, por conseguinte, as lições seguiram as preocupações de implementação das ordens cívica e moral, do valor do trabalho, da luta permanente, da atitude revolucionária, de uma educação produtiva, e de uma matriz anticolonial, patriótica, de Não-Alinhamento, do africanismo, entre outros aspetos. São princípios que nortearam o PAIGC na luta de libertação e a edificação do Estado e que constituíram uma estratégia de “busca de traços de origem e de afirmação da cabo-verdianidade”, pela via de *reafricanização dos espíritos* com o propósito de “criar condições à institucionalização de uma unidade nacional fundada nos valores africanos da luta”. Esses manuais incluem também importantes manifestações culturais cabo-verdianas na sequência do espoletar de uma certa “catarse cultural das bases, a partir da despenalização das manifestações culturais silenciadas pelo poder colonial”.⁶⁶ Está-se perante o desiderato, pela via dos manuais, da criação “do homem novo”

66 Fernandes, *A diluição da África*, 177.

onde “a África reaparece como novo referencial do crioulo cabo-verdiano, no âmbito de um projeto de resgate da dignidade do colonizado”.⁶⁷ Estamos perante o compromisso de reconfiguração do imaginário do cabo-verdiano matizado na “crença no mito de uma especificidade sociocultural”⁶⁸ tendencialmente europeia.

Contrariamente ao manual de leitura da primeira geração analisado, os trechos do manual de História do ensino primário adotado neste mesmo período são muito mais incisivos na caracterização que fazem de Portugal e da colonização portuguesa. Segundo o manual em pauta, a presença portuguesa em África contribuiu para obstaculizar a participação deste continente no progresso da humanidade. Os colonialistas portugueses introduziram processos intensos de violência, pilhagem e escravatura em África. Realizaram uma “exploração bárbara”, abusaram das mulheres africanas e cometeram “crimes contra a dignidade da pessoa humana”. O manual, na sua composição, integra um vasto leque de conteúdos sobre a África e Cabo Verde, resumindo a uma presença residual a história da Europa. Compreensível é, sem margem para dúvidas, o facto de este manual ter assumido o desafio de ensinar a história de África aos alunos cabo-verdianos procurando, por conseguinte, inverter o ensino colonial em que tais conteúdos eram silenciados. Esta aproximação, justifica-se, obviamente, pelo projeto político da unidade, considerado o “polo condensador do programa do PAIGC”,⁶⁹ por um lado e, por outro, pelo seguimento das linhas matriciais de reivindicação da independência fundamentada na “afirmação da identidade africana do arquipélago”.⁷⁰ De tal forma o é que existe uma grande similitude entre as abordagens temáticas incorporadas em materiais diversos utilizados durante a luta de libertação e nos manuais da Escola-Piloto e os temas, conteúdos e textos incorporados neste ma-

67 Gabriel Fernandes, “Nação e dupla inclusão: entre o pragmatismo e o saudosismo”, em *Entre África e a Europa*, 38.

68 Barros, “Cabo Verde”, 141-172.

69 José Augusto Pereira, “A luta de independência nacional nas ilhas de Cabo Verde na encruzilhada da(s) memória(s)”, *Lusotopie* 19, n.º 1 (2020): 6, <https://doi.org/10.1163/17683084-12341749>.

70 José Carlos Gomes dos Anjos, *Intelectuais, literatura e poder em Cabo Verde: lutas de definição da identidade nacional* (Praia: IPC, 2002), 161.

nual de história. Contrariamente ao manual de leitura escrutinado, o manual de história não se coibiu em caracterizar abertamente Portugal e os portugueses com os adjetivos suprarreferidos. Analisando a história dos manuais escolares em Cabo Verde, da independência ao presente, tal abordagem nunca mais foi incorporada de forma tão direta nos materiais didáticos. Acredita-se que o aprofundamento dos processos de cooperação Cabo Verde-Portugal obrigou à mobilização do *mínimo cultural compartilhado*, no quadro de uma clara estratégia de adoção “do modelo identitário lusitano-mestiço”.⁷¹

Nos manuais de leitura da segunda geração encontram-se textos e ilustrações com cenários, figuras e personagens cujas aparências físicas predominantes se distanciam visivelmente das realidades das ilhas com maior incidência da escravatura e da presença de elementos tidos como africanos. Textos com elevada relevância simbólica para os alunos apresentam ilustrações tendencialmente mestiça (clara) e branca. Por exemplo, as ilustrações dos textos “A sementinha”, “O jardim da escola”, “A nossa professora”, entre outros, podem espoletar questionamentos como: que propósitos justificam a ilustração de textos tão simbólicos unicamente com imagens e personagens mestiças (clara) e brancas? São sinais da desistência da política de *reafricanização* dos espíritos? Ou será que estamos perante um exemplo de triunfo das pelejas identitárias a favor do modelo lusitano-mestiço como mito de origem da cabo-verdianidade, secundarizando a reivindicação de que a população cabo-verdiana descende grandemente de escravos? São instrumentos de continuidade da anti-negritude patente nas relações sociais do contexto colonial?⁷²

Complementarmente, a segunda geração de manuais de leitura do ensino primário cabo-verdiano praticamente não incorpora textos com informações explícitas sobre a dominação colonial portuguesa em Cabo Verde. Dispõem de lições e textos que promovem o entendimento entre os dois povos. Portanto, contrariamente à primeira geração de manuais

71 Fernandes, *A diluição da África*, 180.

72 José Carlos Gomes dos Anjos e Eufémia Vicente Rocha, “Traços de antinegritude em Cabo Verde”, *Sociologias*, 59, n.º 24 (2022): 108-136, disponível em <http://doi.org/10.1590/15174522-120600>.

de leitura acima abordados, na segunda geração não se integram textos que abordem explicitamente o colonialismo português. Não se adjetivam os portugueses nos moldes feitos pelo manual de história acima escrutinado e praticamente desiste-se de textos de matriz histórico-cultural africana. No que concerne às ilustrações, incorporam numerosos cenários, figuras e personagens com características muito próximas do branco, da Europa, do europeu. Foram identificados casos em que se nota uma tendência de diferenciação das características físicas dos personagens de acordo com as funções profissionais que exercem, como ilustra a figura 8.



Figura 8. Ilustração de professora e alunos numa visita de estudo a uma obra.
Fonte: *Já sei ler. 2.ª classe*, 42.

Como se pode observar, as ilustrações que retratam a professora apresentadas acima (figuras 8 e 6) encaixam-se claramente nos indivíduos com características físicas e indumentária não muito comuns em Cabo Verde, mesmo nas ilhas que reivindicam a sua aproximação à Europa. A figura 8 apresenta os trabalhadores das obras com uma tonalidade de pele negra. Esta situação pode, inclusive, ser verificada nos manuais de leitura utilizados nas zonas libertadas em Guiné-Bissau.

Um outro exemplo a realçar é a forma como os pioneiros do PAI-GC-CV, elemento determinante na conceção ideológica e política do

partido, são representados. Em alguns manuais de leitura dos anos 80, as características físicas dos pioneiros, “as melhores crianças da nossa terra”, aproximam-se muito do mestiço (claro) e do fenótipo branco. É curioso que mesmo nos manuais das escolas das áreas libertadas se observa este facto, como aclara a figura 9 seguinte.



Figura 9. Retratos de pioneiros nos manuais *O nosso livro. 3.ª classe* (1974) e *Já sei ler. 2.ª classe* (1985).

É facto que se pode vislumbrar um processo nascente e continuado de “branqueamento” e europeização das personagens, cenários e ilustrações dos textos de leitura. Inversamente, constata-se a diminuição de abordagens que adjetivam e/ou caracterizam a colonização portuguesa e Portugal como povo colonizador, ator da implementação do sistema que uma década antes o PAIGC criticava arduamente e projetava desmantelar. Estamos perante um projeto claramente dissonante dos princípios matriciais da luta de libertação e das primeiras orientações para a edificação do sistema educativo. Há evidência de diluição do sentimento de pertença a África bem como o alargamento de posicionamentos críticos por parte de uma elite mais aberta e contestatória ao regime monopartidário. O desfalcamento na continuidade de uma postura de caracterização de Portugal e da colonização portuguesa nos moldes apresentados pelo manual de história dez anos após a independência deve-se a quê? Há a influência dos apoios externos recebidos para a (re)configuração do sistema educativo nacional logo em 1975, pois “tivemos que recorrer a técnicos e conselheiros da UNESCO

de Portugal?”⁷³ Esmorecimento do propósito de africanização do nosso sistema educativo atendendo às dificuldades de desmantelamento da educação colonial debatidos anteriormente e o próprio fim do projeto de unidade Guiné-Cabo Verde? Compromissos políticos e económicos de um país em que a situação de independente tão cedo se mostrou ser uma verdadeira situação de dependente dos parceiros externos, mormente Portugal, e onde os indícios da irmandade cultural foram lançados nos últimos encontros de negociação para independência? Impossibilidade de um real retorno às origens africanas porque não existiam sinais inequívocos desta origem,⁷⁴ mesmo sabendo-se que Cabo Verde é a única sociedade saída da escravatura onde a dimensão cultural africana serviu de detonador à luta de libertação⁷⁵ Maior centralidade nos objetivos de ideologização da sociedade na base dos princípios do partido-Estado em detrimento da aposta na instauração de um projeto educativo forjado na história do povo e da nação cabo-verdianos?

Grande parte dos questionamentos acima apontados devem ser escrutados no quadro de um aprofundamento progressivo das relações de cooperação entre Cabo Verde e Portugal, cujos suportes heurísticos seguintes constituem exemplos e ampliam o seu entendimento.

Efetivamente, em 1977, de 19 a 22 de janeiro, o primeiro-ministro da República de Cabo Verde, comandante Pedro Pires, realizou uma importante visita de trabalho a Portugal. No seu discurso, Pedro Pires reiterou que a visita surgiu “no quadro das relações cordiais e amistosas existentes entre os nossos dois países e simboliza a vontade de os nossos dois governos trabalharem para que os mesmos estreitem e se consolidem”.⁷⁶ Em 1979, o Presidente da República de Cabo Verde visitou Portugal. O jornal *Voz di Povo* de 2 de fevereiro de 1979 anunciava a visita com o título “Cabo Verde e Portugal vingados pela história”.⁷⁷

73 *Voz di Povo*, “Entrevista com o Ministro da Educação”.

74 Fernandes, *A diluição da África*.

75 Dulce Almada Duarte, “Os fundamentos culturais da unidade”, em *Continuar Cabral: Simpósio Internacional Amílcar Cabral, Cabo Verde, 17 a 20 de Janeiro de 1983* (Odivelas: Gra-defito/Prelo-Estampa, 1983), 208.

76 *Voz di Povo*, “Visita de Pedro Pires a Portugal”, 29 de janeiro de 1977.

77 *Voz di Povo*, “Cabo Verde e Portugal vingados pela história”, 2 de fevereiro de 1979.

Em 1980, o Presidente da República de Portugal, Ramalho Eanes, visitou Cabo Verde. Da agenda de trabalhos constava a inauguração do Centro Cultural Português na Praia, que incorporava uma biblioteca com capacidade para cinco mil livros, uma sala de projeção de filmes e uma sala para exposição de fotografias e artes plásticas.⁷⁸ Portanto, esses exemplos demonstram a aproximação dos dois países em termos de cooperação cultural, com um impacto óbvio na reorganização dos conteúdos incorporados no sistema educativo cabo-verdiano, mormente o subsistema de ensino primário. Paralelamente, o fim da unidade Guiné-Cabo Verde “fez nascer certos problemas de natureza cultural [...] dos quais há que tomar consciência para não acontecer que o povo cabo-verdiano estagne, ou mesmo regrida, na sua marcha para assumir inteiramente a sua africanidade”.⁷⁹ No campo da educação, contrariamente ao alerta de Dulce Almada, constata-se a diminuição da presença de uma densa matriz africana nos manuais escolares. É preciso prestar atenção a esses processos. É preciso reflectir sobre o impacto dos legados da educação colonial na compreensão da nossa história e identidade.⁸⁰

Considerações finais

Projetado, inicialmente, como um estudo de índole fundamentalmente descritivo, os resultados da análise dos manuais demandaram uma adequada aproximação a importantes contribuições teóricas, históricas e culturais para uma melhor compreensão dos questionamentos inicialmente levantados.

Os resultados da análise apontam os manuais escolares do ensino primário do período escrutinado como palco de embates dos ensejos de sedimentação dos princípios basilares do movimento da luta de libertação, da edificação da nova nação e da gestão dos compromissos de cooperação externa onde a brunidura das pontes culturais com Portugal

78 *Voz di Povo*, “Ramalho Eanes em Cabo Verde”, 16 de abril de 1980.

79 Duarte, “Os fundamentos culturais da unidade”, 222-223.

80 Ayi Kwei Armah, “What Colonial Education Did to Africans?”, *New African* 451 (2006): 36-41.

constituía fator-chave. Estando “Cabo Verde e Portugal vingados pela história”, os manuais escolares analisados demonstraram a exclusão paulatina de abordagens de assuntos que podiam ameaçar a “simbólica fraternidade entre os povos cabo-verdianos e portugueses”,⁸¹ optando por, nas palavras de Aristides Pereira, “enterrarmos todo o passado, para sobre ele criar um novo tipo de relações”.⁸² Inversamente, a primeira geração dos manuais elucida uma tímida e efémera aproximação ao continente africano como resposta aos compromissos político-ideológicos – facto que, em pouco tempo, entrou num processo de marginalização quase total. Para esclarecer esta situação foram imbricados importantes estudos nacionais e internacionais. Há evidências de favorecimento de um desequilíbrio tendencialmente desfavorável à presença das dimensões africanas nos manuais e, por conseguinte, de um modelo identitário triunfador das peijas havidas entre as elites política e intelectual do país, o modelo do mestiço lusitano.

A investigação realizada demonstra a importância das opções da política educativa, mormente a configuração dos manuais escolares, na compreensão da história da nação cabo-verdiana pós-independência. Expõe os arranjos realizados no ensino de importantes aspetos da trajetória histórica, cultural e identitária cabo-verdianas. Outrossim, comparando com os manuais atualmente adotados, a presente investigação aclara a profunda apatia destes e integrar a dimensão africana da nossa história bem como os aspectos mais genuínos da memória da nossa nação. É fundamental sistematizar em espaços museológicos e interpretativos, conforme a nova moda, a história da educação cabo-verdiana. Os 50 anos de independência que se aproximam exigem estudos aprofundados desta importante dimensão do país. Exigem-se perspectivas críticas, holísticas e pleiteadoras da (re)interpretação da história da nação a partir do ângulo do que o sistema educativo vem ensinando sobre nós mesmos. Não poderemos almejar conquistas de maior conhecimento da nossa história, cultura e identidade, no país e

81 *Voz di Povo*, “Cabo Verde e Portugal vingados pela história”, 2 de fevereiro de 1979.

82 *Voz di Povo*, “Primeiros embaixadores em Cabo Verde”, 24 de julho de 1975.

na diáspora, se, historicamente, o exercício da educação histórica como estratégia de (re)criar e (re)imaginar a nação continuar visivelmente desvigoroso e eivado de legados coloniais.⁸³ Portanto, a investigação realizada permitiu recolher elementos que respondem negativamente às duas questões inicialmente colocadas.

83 Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro, “O sistema educativo cabo-verdiano e a imaginação da Nação”, *A Nação*, 30 de setembro de 2023, disponível em <https://www.anacao.cv/noticia/2023/09/30/o-sistema-educativo-cabo-verdiano-e-a-imaginacao-da-nacao/>, consultado em 8 de janeiro de 2024; Francisco Osvaldino Nascimento Monteiro, “O ensino secundário em Cabo Verde: trajectória histórica, desafios e formação pedagógica docente” (Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, 2014), 51-74, disponível em <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/12060>, consultado em 8 de janeiro de 2024.

BIBLIOGRAFIA

- Ali, Merima, Odd-Helge Fjeldstad, Boqian Jiang, e Abdulaziz B. Shifa. “Colonial Legacy, State-building and the Salience of Ethnicity in Sub-saharan Africa”. *The Economic Journal* 129, n.º 619 (2019): 1048-1081. <https://doi.org/10.1111/eoj.12595>.
- Anjos, José Carlos dos. “De políticos-literários a políticos-técnicos: a perda da imaginação política”. In *Entre África e a Europa: nação, estado e democracia em Cabo Verde*, organizado por Cristina Sarmiento e Suzano Costa, 117-140. Coimbra: Almedina, 2013.
- Araújo, Marta, e Anabela Rodrigues. “História e memória em movimento: escravidão, educação e (anti-)racismo em Portugal”. *Revista História Hoje* 7, n.º 14 (2018): 107-132. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.468>.
- Armah, Ayi Kwei. “What Colonial Education Did to Africans?”. *New African* 451 (2006): 36-41.
- Barros, Victor. “Cabo Verde: os avatares dos discursos identitários e a imaginação”. In *Entre África e a Europa: nação, estado e democracia em Cabo Verde*, editado por Cristina Montalvão Sarmiento e Suzano Costa, 141-169. Coimbra: Almedina, 2013.
- Borges, Sónia Vaz. *Militant Education, Liberation Struggle and Consciousness: The PAIGC Education in Guinea Bissau, 1963–1978*. Berlin: Peter Lang, 2019.
- Borges, Sónia Vaz. “A educação política para a libertação na Guiné-Bissau entre 1963-1974”. *Instituto Tricontinental de Pesquisa Social*, 1 de julho de 2022. Disponível em <https://thetricontinental.org/pt-pt/estudos-1-libertacao-nacional-paigc-educacao/>. Consultado em 8 de janeiro de 2024.
- Butler, Rex. “Representation”. In *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. Nova Jér-sia: Wiley, 2007. Disponível em <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosr054>.
- Carneiro, Aparecida Sueli. “A construção do outro como não ser como fundamento do ser”. Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo, 2005, 96-124. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Consultado em 24 de dezembro de 2023.
- Castro, Celso, Thais Blank, e Diana Sichel. *Comandante Pedro Pires. Memórias de luta anticolonial em Guiné-Bissau e da construção da República de Cabo Verde*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2021.
- Cheikh, A. W. *Perspectives de l'enseignement secondaire en Afrique subsaharienne: défis liés à l'impact de l'EPT et axes d'orientation stratégique*. Dakar: UNESCO, 2001.
- Chenchabi, R. *La colonización cultural: la influencia de las políticas culturales en los estilos de desarrollo*. Madrid: Fundación Encuentro, 1988.
- Duarte, Dulce Almada. “Os fundamentos culturais da unidade”. In *Continuar Cabral: Simpósio Internacional Amílcar Cabral, Cabo Verde, 17 a 20 de Janeiro de 1983*, 205-223. Odivelas: Gradefito/Prelo-Stampa, 1983.
- Fernandes, Gabriel. *A diluição da África: uma interpretação da saga identitária cabo-verdiana no panorama político (pós-)colonial*. Florianópolis: UFSC, 2002.
- Fernandes, Gabriel. “Nação e dupla inclusão: entre o pragmatismo e o saudosismo”. In *Entre África e a Europa: nação, estado e democracia em Cabo Verde*, editado por Cristina Montalvão Sarmiento e Suzano Costa, 23-41. Coimbra: Almedina, 2013.
- Fonds Africain de Développement. *Rapport d'achèvement du Projet de Restructuration et d'Expansion du Système Educatif (PRESE)*. République du Cap Vert. Abidjan: Banque africaine de développement, 1997.
- Freire, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- Gauthier, Roger-François. *The Content of Secondary Education around the World: Present Position and Strategic Choices*. Paris: UNESCO, 2006.

Hall, Stuart. *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres: Sage Publications, 1987.

Lopes, José Vicente. *Cabo Verde. Os bastidores da independência*. Praia: Spleen Edições, 2002.

Macedo, Francisco de. “A educação na República da Guiné-Bissau. O passado, as transformações no presente, as perspectivas do futuro”. *Itinerarium* 23, n.º 96-97 (1977): 158-194. Disponível em: https://www.relaappe.fe.unicamp.br/pf-relaappe/macedo_1977.pdf. Consultado em 10 de outubro de 2023.

Mbembe, Achille. *De la postcolonie. Essai sur l’imagination politique dans l’Afrique contemporaine*. Paris: Karthala, 1996.

Mbembe, Achille. *Sortir de la grande nuit. Essai sur l’Afrique décolonisée*. Paris: La Découverte/Poche. 2013.

Mendes, Leonel Vicente. *A escolarização e a formação de quadros nas regiões libertadas da Guiné-Bissau: uma perspectiva histórica (1963-1973)*. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

Ministério dos Negócios Estrangeiros, Portugal. “As relações entre Cabo Verde e Portugal de 25 de Abril de 1974 até hoje”, 1978. Arquivo Histórico de Cabo Verde, cx 911, peça 509.

Mondaini, Marco, ed. *Cultura em tempos de libertação nacional e revolução social: Amílcar Cabral, Samora Machel e Mário de Andrade*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2016. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/147/145/417?inline=1>. Consultado em 8 de janeiro de 2024.

Monteiro, Francisco Osvaldino Nascimento. “O sistema educativo cabo-verdiano e a imaginação da Nação”. *A Nação*, 30 de setembro de 2023. Disponível em: <https://www.anacao.cv/noticia/2023/09/30/o-sistema-educativo-cabo-verdiano-e-a-imaginacao-da-nacao/>. Consultado em 8 de janeiro de 2024.

Monteiro, Francisco Osvaldino Nascimento. “O ensino secundário em Cabo Verde: trajetória histórica, desafios e formação (pedagógica) docente”. Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela, 2014. Disponível em: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/12060>. Consultado em 8 de janeiro de 2024.

Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde. “Cabo Verde, Educação. Documento que descreve a situação educativa em Guiné e Cabo Verde e as propostas do Partido para a nova educação nacional”. 1977.

Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde. “Lições de História da Guiné e Cabo Verde”. Conacri: s/ed, 1968. Disponível em http://hdl.handle.net/11002/fms_dc_39969.

Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde. *O Nosso Livro 2.ª Classe*. S/l: s/ed, 1970.

Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde. *O Nosso Livro: 3ª Classe*. S/l: s/ed, 1974.

Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde. *O Nosso Primeiro Livro de Leitura*. 2.ª edição. S/l: s/ed, 1966.

Pereira, José Augusto. “A luta de libertação nacional nas ilhas de Cabo Verde na encruzilhada da(s) memória(s)”. *Lusotopie* 19, n.º 1 (2020): 76-100. <https://doi.org/10.1163/17683084-12341749>.

Reis, Carlos. *A educação em Cabo Verde: um outro olhar*. Praia: Pedro Cardoso, 2018.

República de Cabo Verde. *Textos e Imagens, 5.ª e 6.ª Classes*. S/l: s/ed, s/d.

República de Cabo Verde. *Caminhar 1. Manual de língua portuguesa para a 5.ª classe do Ensino Básico Complementar*. Praia: Tipografia Sntos, 1986.

- República de Cabo Verde. *Começo a Ler, 1^a Classe*. Bloco Gráfico LDA ed., 1985.
- República de Cabo Verde. *Constituição da República de Cabo Verde de 1980*. Praia: Assembleia Nacional Popular, 1980.
- República de Cabo Verde. *Gosto de Ler, 3^a Classe*. Praia, Ministério da Educação.
- República de Cabo Verde. *Já Sei Ler, 2^a Classe*. Praia, Ministério da Educação, 1985.
- República de Cabo Verde. *Livro De História, Ensino Primário*. Praia: Imprensa Nacional, 1979.
- República de Cabo Verde. *O Nosso Livro 4^a Classe*. S/l: s/ed, s/d.
- Reyes, Román, ed. *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales: Terminología Científico-Social*. Villaviciosa de Odón (Madrid): Plaza y Valdés, 2009.
- Reyes, Román. “Representaciones Sociales”. In *Diccionario crítico de ciencias sociales: Terminología Científico-Social*, ed. Román Reyes. Villaviciosa de Odón (Madrid): Plaza y Valdés, 2009.
- Ricart-Huguet, Joan. “The Unequal Political and Economic Legacy of Colonial Education in Africa”. Tese de Doutorado, Faculty of Princeton University, 2018. Disponível em: <https://dataspace.princeton.edu/handle/88435/dsp018623j143q>. Consultado em 4 de dezembro de 2023.
- Schulz, Michael, e Ezechiel Sentama. “The Relational Legacies of Colonialism: Peace Education and Reconciliation in Rwanda”. *Third World Quarterly* 42, n.º 5 (maio de 2021): 1052-1068. <https://doi.org/10.1080/01436597.2020.1853521>.
- Thompson, Dennis F. “Political Representation”. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 11696-11698. Amesterdão: Elsevier, 2001.
- Toulhoat, Mélani. “‘Lutar, aprender, vencer, trabalhar’. Alphabétisation pour adultes, éducation populaire et réseaux militants en Guinée-Bissau nouvellement indépendante”. *Revue d’Histoire Contemporaine de l’Afrique* (julho 2022). <https://doi.org/10.51185/journals/rhca.2022.varia03>.
- Voz di Povo. “Primeiros Embaixadores em Cabo Verde. Cartas Credenciais”, julho de 1975.
- Voz di Povo. “Entrevista com o Ministro de Educação”, agosto de 1975.
- Voz di Povo. “Ministério de Educação e Cultura. Criar um Sistema Educativo de Acordo com as Opções, a Cultura e as Aspirações do Nosso Povo”, junho de 1976.
- Voz di Povo. “Visita de Pedro Pires a Portugal”. Janeiro de 1977.
- Voz di Povo. “Cabo Verde e Portugal Vingados pela História”, fevereiro de 1979.
- Voz di Povo. “Ramalho Eanes em Cabo Verde”, 16 de abril de 1980.
- Voz di Povo. “Dignificar a Língua Materna”, abril de 1979.
- Voz di Povo. “Cooperação Luso Cabo-Verdiana: Um Exemplo”, abril de 1980.
- Williams, James H., ed. *(Re)Constructing Memory: School Textbooks and the Imagination of Nation*. Rotterdam: Sense Publishers, 2014.

Referência para citação:

Monteiro, Francisco Osvaldino Nascimento. “Representações de Portugal nos manuais de ensino primário cabo-verdiano (1975-1990)”. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, n.º 17 (2023): 45-81. <https://doi.org/10.48487/pdh.2023.n17.33132>.

Sarah Luna de Oliveira

O “descobrimento” do Brasil nos manuais escolares de leitura adotados em Angola e Moçambique (1960-1970)

Nesta investigação analisaremos um conjunto de nove manuais escolares de leitura destinados ao Ensino Rudimentar e ao Ensino Primário Elementar em escolas ultramarinas de Angola e Moçambique publicados entre as décadas de 1960 e 1970. Nosso objetivo principal consiste em examinar como os conteúdos acerca dos “descobrimientos” portugueses em geral, e do Brasil, em particular, foram desenvolvidos dentro deste universo livresco. Sondaremos como estas abordagens atenderam aos princípios políticos e ideológicos de autodefesa do projeto imperial português nas últimas décadas do Estado Novo e como as teses de Gilberto Freyre acerca do protótipo brasileiro de nação harmonicamente miscigenada foram adaptadas com esta finalidade. Por último, construiremos uma analogia sobre a representação dos “gentios”, ou povos nativos do Brasil “pré-cabralino”, com a visão construída sobre os povos “indígenas” de Angola e Moçambique. Para concluir, debatemos como estes suportes educativos refletiram as imagens da cultura original de seus próprios destinatários e consideraremos as suas implicações na subjetivação identitária de seu público-alvo. Palavras-chave: “descobrimientos”; Estado Novo português; manuais escolares; educação colonial.

The “discovery” of Brazil in Reading Textbooks Adopted in Angola and Mozambique (1960- 1970)

In this investigation we will analyze a set of reading school textbooks intended for Elementary and Complementary Primary Education in overseas schools in Angola and Mozambique published between the 1960s and 1970s. Our main objective is to examine how the contents about Portuguese “discoveries” in general, and Brazilian case, in particular, were developed within this bookish universe. We will explore how these approaches met the political and ideological principles of self-defense of the Portuguese imperial State in the last decades of the Portuguese New State government. Also, we will see how Gilberto Freyre’s theses about the Brazilian prototype of a harmoniously mixed nation were adapted for this purpose. Finally, we will build an analogy about the representation of “gentiles”, or native peoples of “pre-cabraline” Brazil, with the vision constructed about the “indigenous” peoples of Angola, Mozambique and/or other areas of the western African coast. To conclude, we will discuss how these educational supports reflected the images of the original culture of their own recipients and we will consider their implications for the subjectivation of identity of their target audience. Keywords: “discoveries”; Portuguese New State; school textbooks; colonial education.

O “descobrimento” do Brasil nos manuais escolares de leitura adotados em Angola e Moçambique (1960-1970)

Sarah Luna de Oliveira*

1. Introdução

O presente artigo pretende analisar um conjunto de nove manuais escolares de leitura destinados ao Ensino Rudimentar e ao Ensino Primário Elementar em escolas ultramarinas de Angola e Moçambique. Os livros consultados foram editados nas décadas de 1960 e 1970 e a maior parte foi impressa nas cidades de Luanda e Lourenço Marques, embora, em alguns casos, tenham sido publicados em Lisboa. Nosso objetivo principal consiste em analisar a natureza etnocêntrica da ideia dos “descobrimientos” em geral, e do Brasil, em particular, como resultado de uma forte associação entre a ideologia colonial e a própria escrita da história pátria portuguesa refletida nas edições didático-escolares elaboradas nas últimas décadas do regime estado-novista. Portanto, nos debruçaremos sobre o sentido da evocação da gesta marítima portuguesa representado nos livros didáticos como “justificação da prioridade portuguesa na gênese da civilização moderna” em face da “nova partilha imperial do mundo”.¹

Com esta finalidade, em primeiro lugar faremos uma breve contextualização sobre o ensino nas escolas primárias ultramarinas de Angola e Moçambique, a fim de entender como a escolarização afirmou-se

* Sarah Luna de Oliveira (lunadesarah@gmail.com). Centro de História da Sociedade e da Cultura, Rua de S. Pedro, n.º 2, 3000-370 Coimbra, Portugal. Artigo original: 9-10-2023; artigo revisto: 12-12-2023; aceite para publicação: 12-12-2023.

¹ Fernando Catroga, “Ritualizações da história”, em *História da história de Portugal: séculos XIX-XX – da historiografia à memória histórica* (Lisboa: Temas e Debates, 1998), 301.

como ferramenta de colonização e aculturação dos jovens africanos. Em seguida, procederemos à análise das edições didático-escolares entendidas como vetores responsáveis pela “elaboração da identidade cultural” (neste caso, portuguesa) na instrução básica dos estudantes. Inicialmente, investigaremos a relevância das lições sobre os “descobrimientos” e identificaremos conexões entre o episódio do “achamento” da Ilha de Vera Cruz com a “descoberta” dos territórios de Angola e Moçambique. Veremos que a construção dos relatos escolares sobre a história da expansão colonial portuguesa buscava fomentar o patriotismo e o sentimento de pertença a uma “nação pluricontinental e plurirracial que se estende do Minho ao Timor”.³ Portanto, sob a luz das teorias de Gilberto Freyre veremos como o protótipo brasileiro de nação harmonicamente miscigenada serviu a estes propósitos, apresentando-se como “espelho” para as sociedades miscigenadas que ainda estavam sob a dominação lusa.

Recordamos que, no âmbito da cronologia proposta, as guerras de libertação colonial tanto em Angola como em Moçambique já estavam em marcha e, talvez por isso, o investimento pedagógico-escolar do Estado Novo na evocação dos “descobrimientos” também fosse parte de uma estratégia de reivindicar o suposto “direito histórico” do governo de Lisboa sobre aqueles domínios da África Ocidental e Oriental e assim forjar um elo histórico de continuidade entre as navegações patrocinadas pelo infante D. Henrique e o projeto imperialista do Estado Novo. Sob esta mesma lógica, as lições sobre o “descobrimento” do Brasil foram elaboradas para nutrir o sentimento de “portuguesidade” na consciência dos estudantes africanos, possibilitando identificações referentes à formação multiétnica da população e apresentando-a como “modelo” ou “resultado” da ação colonizadora lusa nos trópicos.

Investigaremos como a heroicização da figura de Pedro Álvares Cabral ao lado de outros “descobridores” da costa atlântica africana, a exemplo de Diogo Cão, Nuno Tristão, Serpa Pinto, João de Santarém

2 Alain Choppin, “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”, *Educação e Pesquisa* 30, n.º 3 (2004): 566.

3 *Livro de leitura da terceira classe* (Luanda: Edições ABC, 1965), 122.

ou Pêro de Escobar, ombreava com a exaltação a Vasco da Gama, o “revelador” do caminho marítimo entre a Europa e a Índia. Veremos como o estudo destas figuras históricas buscou reforçar o mito imperial do “Portugal descobridor”⁴ naquela conjuntura mundial marcada pela descolonização e emancipação política tanto em África como na Ásia. Também consideraremos os argumentos casuísticos empregados para justificar a empreitada da chegada portuguesa às terras de Vera Cruz. Igualmente, investigaremos as filiações historiográficas que serviram de base à construção destas lições, com especial atenção para as menções à carta de Pêro Vaz de Caminha e às teses sobre a intencionalidade e o sigilo dos “descobrimientos” formuladas por Jaime Cortesão e por Damião Peres.

Por último, buscaremos referências ao Brasil “pré-cabralino”, a fim de esquadriñar as representações dos “gentios”, ou povos nativos, e do seu “mundo”. Complementarmente, confrontaremos tal visão com a dos povos “indígenas” africanos descritas nos episódios dos “descobrimientos” de Angola e Moçambique. Desta maneira, desvendaremos como a alteridade, ou o encontro com o outro, está figurada nas explicações dos livros didáticos trabalhados, ou ainda, como estes suportes educativos refletem as imagens da cultura original de seus destinatários, autorizando identificações entre o alunado e suas narrativas.

2. O ensino nas escolas primárias ultramarinas de Angola e Moçambique: breve contextualização

A partir da década de 1940 em diante, a Igreja Católica acentuou a sua atuação e orientação ideológica sobre a educação estado-novista. A 7 de maio de 1940, a Concordata e o Acordo Missionário entre Portugal e a Santa Sé foram firmados no Vaticano entre o próprio Salazar e o Núncio Apostólico. De acordo com Manuel Braga da Cruz, estes dois acordos assinalavam “uma crescente aproximação da Igreja com o Estado, cuja confluência de interesses era patente, mas sem confundir

⁴ *Portugal no mundo: livro de leitura para a quarta classe* (Lourenço Marques: Livraria Casa Spanos, 1966), 118.

uma e outra esfera, nem lesar a autonomia e independência das duas instituições, mais seguramente no plano interno”. Em contrapartida, “no campo colonial e da missionação, [...] a imbricação acabou por ser manifesta”.⁵

Para Fernando Rosas, neste caso a Igreja foi posta “ao serviço do projecto imperial do Estado Novo à luz do Acordo Missionário”, ou seja, “a Igreja assume um papel explícito de veiculação ideológica dos valores do projecto imperial nacionalista do Estado Novo, nomeadamente através da funcionarização dos seus quadros nas antigas colónias”. Para este historiador, o Estado Novo instrumentalizou politicamente a Igreja “sem os custos políticos e orçamentais inerentes”. Em contrapartida, este mesmo Estado realizou “certas concessões substanciais no domínio religioso, cultural e educacional”. Portanto, para Rosas, aqui, a cooperação Estado-Igreja podia ser identificada como “uma espécie de um ‘neo-regalismo funcional’ em regime de separação jurídica”.⁶

Entretanto, a celebração do Acordo Missionário concedeu protagonismo às autoridades eclesiásticas para as missões educativas religiosas em todas as latitudes do Ultramar, papel que veio a ser reforçado pelo Decreto-Lei n.º 31:207, de 1941, que promulgava o Estatuto Missionário. O seu artigo 3.º determinava:

As missões católicas portuguesas podem expandir-se livremente, para exercer as formas de actividade que lhes são próprias, e nomeadamente a de fundar e dirigir escolas para os indígenas e europeus, colégios masculinos e femininos, institutos de ensino elementar, secundário e profissional, seminários, catecumenatos, ambulâncias e hospitais, nos termos do presente diploma.⁷

5 Manuel Braga da Cruz, *O Estado Novo e a Igreja Católica* (Lisboa: Bizâncio, 1999), 91.

6 Fernando Rosas, “Estado e Igreja em Portugal: do salazarismo à democracia”, *Finisterra: Revista de Reflexão e Crítica* 33 (1999): 26.

7 Ministério das Colónias, *Estatuto Missionário*, Decreto-Lei n.º 31:207, publicado em 5 de abril de 1941, art.º 3.º.

Note-se que a distinção entre as escolas para a instrução de “indígenas” e “europeus” era clara. Segundo Mazula, a educação “indígena”, também designada por “rudimentar”, atendia “à estrutura do sistema de dominação em todos os seus aspetos” e tinha por objetivo “eivar gradualmente da ‘vida selvagem’ à ‘vida civilizada’ dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas”.⁸ Em contrapartida, o “ensino oficial”, igualmente denominado “ensino primário elementar”, era destinado “aos filhos dos colonos ou assimilados”. De acordo com Názia Nhongo Bavo e Orquídea Coelho, em Moçambique, “os alunos do ensino rudimentar eram obrigados a trabalhos forçados, como forma de pagamento da instrução recebida”. Para estes autores, a educação da população nativa destinava-se a “preparar agricultores rurais e artífices que respondessem às necessidades económicas da colónia” e o seu processo de “assimilação” condizia a “um instrumento de consolidação do poder colonial e como justificação do carácter racista da política e das instituições coloniais”.⁹

Corroborando com estas afirmações, Octavio José Zimbico alega que Salazar confiou às autoridades eclesiásticas a educação dos “indígenas” “como base para a colonização e exploração das riquezas das colónias”.¹⁰ Considerando estes aspectos da política educativa colonial, Zimbico ressalta que o Ensino Primário moçambicano caracterizou-se historicamente por seu carácter “discriminatório e segregacionista” responsável por estratificar os estudantes “em função da cor, raça e do grupo social em que estivessem inseridos”.¹¹

Neste sentido, o autor argumenta:

Os alunos de origem europeia, os assimilados e os de origem asiática frequentavam o Ensino Oficial – considera-

8 Brazão Mazula, *Educação, cultura e ideologia em Moçambique, 1975-1985: em busca dos fundamentos filosóficos-antropológicos* (Maputo: Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa, 1995), 80.

9 Názia Nhongo Bavo e Orquídea Coelho, “A educação de populações indígenas em Moçambique: do período colonial ao início da era pós-independência”, *Revista Brasileira de História da Educação* 22 (2022): 6.

10 Octavio José Zimbico, “Morre a tribo e nasce a nação: política, administração e história do ensino primário em Moçambique” (Tese de doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016), 305.

11 Zimbico, “Morre a tribo e nasce a nação”, 357.

do mais avançado e sofisticado, ao passo que os de origem africana frequentavam o Ensino Rudimentar – considerado mais atrasado e apropriado para os “indígenas”. Em termos de equidade no acesso, de um modo geral, havia mais meninos do que meninas, tendência que foi-se reduzindo gradualmente ao longo do tempo. Dadas as diferenças na estruturação do Ensino Primário para as diversas camadas sociais, o “indígena” só ingressaria no Ensino Oficial caso concluísse o Ensino de Adaptação – parte do Ensino Rudimentar – enquanto ainda tivesse idade para o efeito. Esta medida contribuiu para que muitos “indígenas” não concluíssem o EP, visto que enfrentavam muitas dificuldades para a conclusão do Ensino de Adaptação, fundamentalmente devido a limitações de expressão em língua portuguesa, pois o uso das línguas autóctones tinha sido banido em meados da década de 1920.¹²

O caso angolano em muito aproximava-se ao de Moçambique, e igualmente considerava-se que a implementação de escolas deveria favorecer “a continuação [...] da ‘grande missão’ de evangelização dos ‘indígenas’ (em nome de Deus), de nacionalização e ocupação efectiva das colónias (em nome da Pátria) e de assimilação das suas gentes (em nome da Civilização)”.¹³ Para Lino Tanga, a questão do ensino indígena angolano apresentou uma série de dificuldades, dentre as quais destacava-se especialmente o problema do “trabalho no campo, a que muitos destes alunos eram submetidos”, devido a isto “os seus rendimentos escolares eram considerados como estando abaixo da média”. Ademais, “o regime de contrato a que muitas famílias eram submetidas obrigava muitos a abandonarem as escolas”.¹⁴

12 Zimbico, “Morre a tribo e nasce a nação”, 356-57.

13 Alfredo Noré e Áurea Adão, “O ensino colonial destinado aos ‘indígenas’ de Angola. Antecedentes de Ensino Rudimentar instituído pelo Estado Novo”, *Revista Lusófona de Educação* 1 (2003): 106, disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34900106>, acessado em 14 de dezembro de 2023.

14 Lino Tanga, “O ensino indígena em Angola e o papel dos missionários” (Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa, 2012), 51.

Deste modo, inicialmente a educação nacional expandiu-se em África na forma de um “evangelho do a-b-c”¹⁵ desenvolvido essencialmente para aculturar e inculcar valores relativos à família, cristianismo e, também, à realização de trabalhos físicos. Segundo alguns autores,¹⁶ entre os anos 1920 e 1930, esta concepção educativa centrada nas habilidades de força e controle individual da consciência dos estudantes acabou por ir modificando-se na direção de uma educação coletiva, voltada para a convivência comunitária dos “nativos”, conforme preconizava António Vicente Ferreira, alto-comissário de Angola.

Com a publicação do *Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique*, em 1954, reforçava-se a distinção jurídica dos “indígenas” já presente no *Estatuto político, civil e criminal dos indígenas de Angola e Moçambique*, de 23 de outubro de 1926.¹⁷ Novamente, regulava-se que o ensino especificamente “destinado aos indígenas deve visar aos fins gerais de educação moral, cívica, intelectual e física, [...] e também à aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, as condições sociais e as conveniências das economias regionais”.¹⁸ Iguualmente, regulamentava-se que o ensino e difusão da língua portuguesa era a grande finalidade deste ensino e que, se acaso os “indígenas” estivessem habilitados com o “ensino de adaptação”, ou pudessem comprovar dispensa do mesmo, só então poderiam “pela forma que a lei previr” garantir a sua “admissão ao ensino público, nos termos aplicáveis aos outros portugueses”.¹⁹ Esta política de ensino acabou se repercutindo na segregação social e educativa entre os povos considerados “indígenas” e os portugueses fixados nos territórios moçambicano e angolano.

15 Carlos Augusto Castelo Branco Filho, “Ideologia colonial portuguesa através dos manuais escolares em África” (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, 2020), 59.

16 Como por exemplo, Noré e Adão, “O ensino colonial”, 101-26; Branco Filho, “Ideologia colonial”.

17 Sobre esta temática, recomendamos António Duarte Silva, “Estatuto dos indígenas”, em *Dicionário de história do Estado Novo*, vol.1, coord. Fernando Rosas, J. M. Brandão Brito (Lisboa: Bertrand Editora, 1996), 320.

18 Agência Geral do Ultramar, *Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique*, Decreto-Lei n.º 39.666, aprovado em 20 de maio de 1954, art.º 6.º.

19 *Estatuto dos indígenas portugueses*, art.º 6.º, § 2º.

Como agravante, este modelo educativo nitidamente discriminatório foi aplicado durante a conjuntura posterior à II Guerra Mundial, de modo que, em 1955, “a UNESCO apresentou um relato extremamente deprimente da educação colonial nos territórios ultramarinos portugueses”.²⁰ Conforme António Nóvoa, as taxas de analfabetismo em Portugal durante as décadas de 1950 e 1960 eram muito elevadas, ainda que o descenso de uma década para a outra seja notável. Deste modo, em 1950, a população masculina portuguesa apresentava uma taxa de 32,4% de analfabetos, superada pelos 47,7% de mulheres analfabetas, somando um total de 40,4%. Em 1960, esta taxa cairia para 24,9% de homens e 36,7% de mulheres, resultando em um total de 31,1% de analfabetos, 9,3% menos do que a década anterior.²¹ Em qualquer caso, é notório que a população feminina era a mais atingida de sempre pela falta de acesso à instrução escolar.

Particularmente em Angola, no ano de 1955, estima-se que 99% da população “indígena” era analfabeta, sendo esta a origem étnica de 75% da população total do país, ao passo que apenas um 6% dos nativos tinham acesso à educação.²² Em Moçambique, considera-se que entre 1955 e 1959, “os alunos inscritos no ensino de adaptação representavam apenas 6,55% da população”. Porém, “apenas 2,07% dos inscritos” chegavam ao fim desta etapa de ensino. Ademais, “dos 22 mil e 825 alunos matriculados no ensino elementar, apenas 7,33% conseguiu ingressar no ensino secundário”.²³

Diante destes resultados, fazia-se necessário reformular o sistema de ensino adotado nas “províncias ultramarinas”. Assim, em 1961, Adriano Moreira, que era à altura o ministro do Ultramar, revogou o *Estatuto dos indígenas* de 1954 através do Decreto-Lei n.º 43893, de 6

20 Branco Filho, “Ideologia colonial”, 61.

21 António Nóvoa, “A educação nacional (1930-1974)”, em *Nova história de Portugal. Portugal e o Estado Novo*, coord. Fernando Rosas (Lisboa: Editorial Presença, 1992), 455-519.

22 Sobre estes dados, consultar Paulo Roberto Vilarim, Décio Rúvio Martins e Sérgio Paulo Jorge Rodrigues, “A diferença da educação escolar indígena na colonização portuguesa de Angola e Brasil”, *ODEERE* 6, n.º 2 (2021): 237-54. Ver também Castro Carvalho, *África contemporânea* (São Paulo: Gráfica Biblos Limitada, 1963).

23 Consultar Bavo e Coelho, “A educação de populações indígenas”, 11.

de setembro, “desaparecendo, assim, pelo menos legalmente, a distinção entre indígenas e portugueses e estabelecendo o princípio da igualdade de direitos e deveres para africanos e europeus”.²⁴ A partir de então, a distinção étnica entre os povos do Império luso cedeu lugar à defesa de uma nação multirracial e pluricontinental que, ao amparo dos estudos de Gilberto Freyre, correspondia a um conjunto de “civilizações ecológicamente harmonizadas com esses meios [tropicais] que não seriam facilmente desenraizadas deles sob a pressão de nenhum outro sistema de civilização”.²⁵

Foi precisamente nesta lógica que o Decreto-Lei n.º 43893, de 6 de setembro de 1961, ratificou

a composição heterogênea do povo português, a sua estrutura tradicional comunitária e patriarcal e o ideal cristão de fraternidade que sempre esteve na base da obra de expansão que cedo definiram a nossa acção perante outras sociedades e culturas e impregnaram-na, desde logo, de um acentuado respeito pelos usos e costumes das populações que se nos depararam. Onde nos estabelecemos adaptámo-nos perfeitamente aos ambientes próprios e estilos de vida tradicionais, procurando que o exemplo e o convívio fossem os meios mais destacados da assimilação que se pretendia.²⁶

Esta nova regulação repercutiu na questão da educação “indígena” tanto em Moçambique como em Angola. Em Moçambique, a mudança repercutiu positivamente em avanços para o sistema de ensino colonial, “nomeadamente a expansão da rede escolar, o aumento das taxas de ingresso, a autorização de uso das línguas locais como instrumentos au-

24 Sílvia Oliveira, “A implantação do modelo formal de ensino em Angola (séculos XV-XX)”, *Revista Brasileira de História da Educação* 15, n.º 2 (2015): 75, disponível em <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v15i2.588>.

25 Gilberto Freyre, “Uma política transnacional de cultura para o Brasil de hoje”, *Revista Brasileira de Estudos Políticos* 9 (1960): 6.

26 Ministério do Ultramar, *Estatuto dos indígenas portugueses*.

xiliares no ensino da língua portuguesa ao nível primário” e permitiu a “africanização do currículo”.²⁷ Neste mesmo contexto, Amadeu Castilho Soares, secretário provincial da Educação lançou o Plano de Ensino Primário Rural em Angola, tendo em vista a expansão de escolas primárias e centros de formação de professores nas zonas não urbanas do território angolano.²⁸

Um pouco mais tarde, veio a Reforma do Ensino Primário no Ultramar, realizada em 1964, que procurou “ter em conta delicados e complexos problemas humanos que abrangem toda a gama de aspectos, desde a sensibilidade e o sentimento ao intelecto e à mística” dos estudantes nativos, ou “indígenas”, pelo que, sublinhava-se, “aliando a vocação mística à técnica peculiar” fosse o “ensino missionário” o mais “indicado para ministrar o ensino a alunos que se apresentam em condições especiais”.²⁹ Deste modo, conservava-se a instrução para o “vigor físico; aperfeiçoamento das faculdades intelectuais; formação do carácter; valor profissional; virtudes morais e cívicas”. Em todo caso, se ressaltavam os “princípios que a Constituição consagra e impõe a todos os portugueses, e cumpre ao ensino realizar, para todos os portugueses”.³⁰

Conforme a Reforma do Ensino Primário no Ultramar de 1964, normatizava-se ainda que nas “províncias” africanas “as actividades de educação física, desportiva, cívicas e de formação patriótica da juventude são dirigidas pelos comissariados provinciais e delegações distritais da Organização Nacional da Mocidade Portuguesa, Masculina e Feminina”.³¹

Concernente aos manuais escolares, a Reforma do Ensino Primário no Ultramar de 1964 afirmou ter considerado a

experiência e trabalhos diversos efectuados nas províncias ultramarinas e fora delas, bem como conclusões de

27 Bavo e Coelho, “A educação de populações indígenas”, 11.

28 Sobre o tema, consultar Oliveira, “A implantação do modelo formal”, 55-80.

29 Amadeu Castilho Soares, “Panorama geral do ensino em Moçambique”, *Boletim da Agência Geral das Colónias* 61, n.º 475-476 (1965): 86.

30 Soares, “Panorama”, 86.

31 Soares, “Panorama”, 89.

estudos psicológicos e as mais actualizadas didácticas do primeiro ensino que vêm orientando a elaboração dos livros e material de uso quotidiano nas classes, de tal forma que é possível considerar ter-se efectuado um real avanço qualitativo nesta melindrosa matéria.³²

Relativamente ao Ensino Rudimentar, Manuel Buendía Gómez declara que a “reforma educacional de 1964, pelo decreto 45908/64, determinava que os conteúdos e métodos do ensino primário deviam ser ‘adaptados’ às realidades locais”,³³ de modo que, desde então, os livros de texto dos primeiros anos do ensino primário vão esforçar-se por refletir elementos da vida dos “indígenas”, assim como procurarão dinamizar aspectos relativos à “uniformização do ensino e seu alinhamento com o ensino metropolitano”.³⁴

Vale ressaltar que as reformas educativas implementadas pelo Estado Novo, especialmente durante a década de 1960, buscavam responder ao recrudescimento das campanhas anticolonialistas emplacadas pela ONU e defendidas dentro daquela ordem mundial bipolar. Igualmente, pretendiam deter a ameaça descolonizadora lançada pelos movimentos de libertação das “províncias” africanas através de uma educação comprometida com a reprodução dos valores coloniais tanto entre a população “indígena” como entre a elite lusodescendente. Contudo, nesta conjuntura, nem as autoridades coloniais nem as missões católicas obtinham o mesmo controle de antanho sobre a educação africana.

Neste sentido, destacamos a questão da educação e das missões religiosas. Além do ensino missionário português e católico, tanto em Angola quanto em Moçambique ganhavam terreno as missões protes-

32 Ministério do Ultramar – Direção Geral de Ensino, *Diário do Governo*, n.º 213/1964, Decreto-Lei 45908, aprovado em 10 de setembro de 1964, preâmbulo.

33 Miguel Buendía Gómez, *Educação moçambicana: história de um processo, 1962-1984* (Maputo: Livraria Universitária, UEM, 1999), 64.

34 Bavo e Coelho, “A educação de populações indígenas”, 11.

tantes,³⁵ cujo objetivo também era a evangelização e, neste sentido, “a escola era um meio indispensável”.³⁶ A educação protestante disputou terreno com as missões acordadas entre o governo português e a Santa Sé. Para Severino Elias Ngoenha, as missões católicas e nacionalistas consideravam a figura do protestante “um herege e um inimigo”.³⁷

Ademais, a partir da década de 1960, destacamos o avanço do ensino revolucionário naquelas zonas fora do domínio metropolitano e que já se encontravam sob a influência dos movimentos de libertação africanos. Em Moçambique, por exemplo, desde que a FRELIMO proclamou a insurreição contra o colonialismo português procurou colocar “as escolas ao serviço do povo”, a fim de promover “uma transformação ao nível das mentalidades e uma revolucionarização do conceito de educação, que deve ser assumida por professores, alunos e por todos os moçambicanos”. O objetivo do ensino revolucionário consistia em combater “as concepções elitistas e divisionistas da educação burguesa e a aplicação a todo o País das experiências adquiridas e desenvolvidas nas escolas da FRELIMO nas zonas libertadas, durante a luta armada”.³⁸

Analogamente, em Angola a educação “indígena” “teve uma renovação com os Movimentos de Libertação Nacional (MPLA, FNLA e UNITA)”. Neste contexto, foram criados os CIR (Centros de Instrução Revolucionária) que promoviam a alfabetização e trabalhavam “a formação político-ideológica dos seus militantes”. Aqui, o ensino “era realizado em barracas, cabanas, ao ar livre, nas copas das árvores, improvisando assentos, e o pé da árvore servia de sustentação do quadro”. Durante a guerra de libertação, “os professores tinham uma dupla funcionalidade: ensinar a ler e escrever e alimentar o espírito de integração – o estudante deveria ver no combatente um irmão mais velho,

35 Sobre a presença das missões protestantes em Moçambique, consultar: Bavo e Coelho, “A educação de populações indígenas”, 1-28. Sobre a presença das missões protestantes em Angola, consultar Giselda Brito Silva, “A política educativa colonial e a disputa das missões católicas e protestantes em Angola (séculos XIX-XX)”, *Saeculum* 36, n.º 36 (2018): 65-84.

36 Severino Elias Ngoenha, *Estatuto e axiologia da educação* (Maputo: Livraria Universitária, 2000), 182.

37 Ngoenha, *Estatuto e axiologia*, 179.

38 Samora Moisés Machel, *Fazer da escola uma base para tomar o poder* (Maputo: Imprensa Nacional, 1974), 3.

um igual, e unir-se a ele por uma causa maior, que era a libertação do seu país”. Ademais, “os professores e alunos tinham que obrigatoriamente também aprender as técnicas de guerrilha e os que sabiam mais ajudavam os que sabiam menos, criando uma unidade em prol da educação”.³⁹

Nos dois casos, a atuação dos movimentos emancipatórios aliados à expansão da rede escolar durante a década de 1960 contribuiu para o descenso das taxas de analfabetismo e para o incremento da escolaridade. Esta breve contextualização do desenvolvimento do ensino primário nas mencionadas “províncias” africanas nos servirá como pano de fundo para a análise dos manuais escolares de leitura que realizaremos em seguida.

3. O “descobrimento” do Brasil nos livros de leitura adotados em Angola e Moçambique nas décadas de 1960 e 1970

Ao realizar o levantamento dos manuais escolares de leitura adotados em Angola e Moçambique dentro do arco cronológico proposto nos chamou especial atenção a frequente abordagem ao tema do “descobrimento” do Brasil. Na maior parte dos casos, esta é a única lição presente sobre a antiga colônia portuguesa na América do Sul. As abordagens ao tema ora são desenvolvidas de modo mais sintético, ora mais aprofundado, havendo inclusive alusões à dinâmica de seu processo colonial.

Porém, todos os manuais seguiam a ordem cronológica e primeiro introduziam o tema geral dos “descobrimientos” portugueses e, conseqüentemente, o episódio do “achamento” do território que veio a se tornar o Brasil. Assim, estas lições convergem em abordar primeiramente a figura do infante D. Henrique, a quem “se deve a fundação da Escola Náutica em Sagres e o início da maior empresa de todos os tempos – os Descobrimientos –, que fizeram de Portugal uma das mais gloriosas nações do Mundo”.⁴⁰ Através da heroicização do infante e da mitificação da Escola de Sagres, a nação portuguesa era apresentada aos jovens

39 Vilarim, Martins e Rodrigues, “A diferença da educação escolar”, 242-43.

40 *Livro de leitura da terceira classe*, 55.

leitores como um império histórico com a vocação de “descobrir” e colonizar os povos. A formação da nação portuguesa era exposta como resultado das disputas contra “os povos vizinhos da Península e contra os Moiros, pagãos, e mais tarde, consolidados os limites do seu território, expandira-se, graças ao valor de seus habitantes, para além-Atlântico, na luminosa aventura dos Descobrimentos”.⁴¹

A expansão marítima lusa se justificava a partir do “propósito do Infante D. Henrique” de impulsionar “viagens no Atlântico para descobrir novas terras e dilatar a fé de Cristo. [...] Em Sagres, rodeado de mapas e de livros, cercado de homens de ciência náutica e de navegadores [...] deu início à maior epopeia da Humanidade”.⁴² Trata-se, portanto, de um momento de apogeu técnico, científico, histórico e geográfico que culminou na formação territorial e política intercontinental do Império luso. De acordo com os manuais, nenhum outro povo, em nenhum outro momento, teria superado a grandiosidade desta façanha da história portuguesa. É precisamente o que sugere o texto “O Astronauta e o Homem dos Descobrimentos”, onde compara-se a atividade exploratória das astronaves no contexto da corrida espacial da Guerra Fria com o período das grandes navegações portuguesas e conclui-se que “a maior aventura do Homem continua a ser a dos Descobrimentos”.⁴³

Considerando a ideologia imperialista que condicionou a produção dos conteúdos programáticos dos livros de leitura em análise, podemos afirmar que o sentido explorado pela gesta dos “descobrimentos” pretendia enaltecer a ação colonizadora portuguesa e naturalizá-la como destino histórico daqueles povos que ainda viviam sob o seu domínio na segunda metade do século XX. Justamente por isso, encontramos narrativas que definem a “nação” lusa como a totalidade do Império português composto pela metrópole e suas “províncias ultramarinas”. A grandiosidade do território “nacional” era apresentada como resultado das ações dos valentes “desbravadores” e “descobridores” portugueses,

41 *Portugal no mundo*, 3.

42 *Portugal no mundo*, 120.

43 Jaime Mota e Júlio Martins, *Vamos ler: livro de língua portuguesa: 5.ª classe* (Lisboa: Livraria Didáctica Editora, 1966), 215.

aos quais se atribuía “seus mais de 200.000 km² de território, distribuídos pela África, Ásia e Oceânia, a que devemos adicionar os 89106 km² de Portugal Continental e os 3210 km² do chamado Portugal Insular”. Toda esta extensão da nação portuguesa era explicada para estimular o “orgulho de pertencer a um País cujos territórios somam mais do que as superfícies reunidas da Espanha, França, Alemanha e Itália, e que conta com mais de 20 milhões de habitantes”.⁴⁴

É interessante perceber que após a revogação do Ato Colonial (1930) e a revisão constitucional realizada em 1951, substituiu-se o termo “colônia” por “províncias ultramarinas”, acepção que “não deveria significar como antes nenhum tipo de dominação colonial, mas sim a extensão da própria nação portuguesa para além do continente europeu”.⁴⁵ Esta “correção” pretendia desconstruir a ideia de que Portugal era um Império, mas que era um país pluricontinental e multirracial, devido ao talento luso em promover a “fraternidade universal” entre “as almas, as raças, os povos”.⁴⁶ Neste sentido, a ideologização da teoria luso-tropical de Freyre serviu para legitimar a defesa da suposta harmonização racial promovida pelo processo colonial português implantado nos trópicos, que, como vimos, foi um argumento cooptado pela *intelligentsia* estado-novista e que também inspirou a formulação do texto do *Estatuto dos indígenas portugueses* de 1961. Em decorrência do embasamento antropológico, sociológico e histórico dos pressupostos freyrianos propagandeava-se a capacidade de aculturação lusa nos trópicos, mediante seu relacionamento pacífico e sintônico entre a “cultura adventícia com a nativa”.⁴⁷

Em consonância com este propósito, a terminologia “colônia” desaparece dos manuais examinados para referir-se à situação angolana ou moçambicana. Embora o termo “metrópole” continuasse a aparecer no título de lições como “O povo da metrópole”, de Manuel Sarmiento

44 Mota e Martins, *Vamos ler*, 7.

45 Sarah Luna de Oliveira, “Contribuições de Gilberto Freyre para a construção de uma política externa brasileira em defesa do colonialismo português (1950-1960)”, *Revista de Estudos Brasileños* 2, n.º 2 (2015): 108, disponível em <https://doi.org/10.14201/reb201522101112>.

46 António de Oliveira Salazar, *Discursos e notas políticas* (Coimbra: Coimbra Editora, 1959), 385.

47 Gilberto Freyre, *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal* (São Paulo: Global, 2004), 16.

Rodrigues, ex-ministro do Ultramar e governador geral de Moçambique. Neste texto, o povo metropolitano era definido como “honrado e laborioso, que trabalha com afinco e sem descanso, na compreensão cristã da dureza da vida e na confiança, nunca perdida, no valor do próprio esforço”.⁴⁸ Complementarmente, o autor da lição destacou o “interesse” metropolitano pelo “Ultramar”, ressaltando o desejo de sua gente “para cá vir” e de sua “perfeita compreensão da lusitanidade dos territórios ultramarinos”, e que, justamente por isso, “dos tempos heróicos até hoje, nunca nas províncias ultramarinas faltou gente da Metrópole para lutar ou para lavrar”.⁴⁹

Ainda sob a luz de Freyre, encontramos algumas alusões ao Brasil como arquétipo de sociedade miscigenada, onde “os homens nascidos na mesma pátria, qualquer que seja a sua raça” vivem “em comum, gozando dos mesmos direitos e vivendo conforme os seus méritos e as suas capacidades [...] na diversidade dos seus territórios, no imenso Brasil, que Portugal criou dentro deste mesmo princípio de indiscriminação racial”.⁵⁰ Portanto, ao lado do caso português, o Brasil surgia como modelo, ou mesmo um espelho de onde deveriam refletir-se as imagens de Angola e Moçambique, cuja matriz colonial e mestiça era a mesma. Contudo, esta representação idealizada do Brasil tinha um propósito: preconizar o processo colonial como meio de formação de uma sociedade ou de uma “democracia interétnica”.

Não obstante, ao negarem a discriminação racial e a existência de colônias dentro do território português, os livros didáticos esquadrinhados contribuíram para a deslegitimação dos movimentos de libertação angolanos e moçambicanos. Em ocasiões, os livros apresentavam pontos de vista nitidamente contrários à separação das “mesmas raças [...] em outras tantas nações ou grupos de nações, fechando as suas fronteiras aos homens das outras raças e odiando-se umas às outras”.⁵¹ Este tipo de asserção estava completamente alinhado com as considerações

48 *Livro de leitura da terceira classe*, 33.

49 *Livro de leitura da terceira classe*, 33.

50 *Livro de leitura da terceira classe*, 91.

51 *Livro de leitura da terceira classe*, 91.

de Freyre apresentadas em sua conferência acerca do *Fator político na política contemporânea*, realizada em 1965 na Universidade de Sussex. Analisando o panorama da emancipação de países africanos e asiáticos durante a Guerra Fria, o orador assinalou a presença entre os povos “não-europeus de cor, atitudes, com relação a europeus, derivadas de sentimentos e de contra-motivações de raça, que afinal explodiram num contra-racismo, por algum tempo defensivo e, mais recentemente, agressivo”.⁵² De acordo com Freyre, o “comportamento racialmente discriminador”, que teria sido adotado historicamente como “a política da maioria dos europeus com relação a não-europeus”, era injusto e irracional, do mesmo modo que “o comportamento político da maioria dos não-europeus, agora organizados em estados-nações, esteja sendo aumentado por exagerada consciência de raça”.⁵³

Segundo a análise freyriana, o fator racial ou da pureza racial não deveria ser o motor de movimentos de libertação nacional porque reproduzia os mesmos preceitos “discriminadores” que teriam hierarquizado as raças e sustentado a dominação colonial das metrópoles europeias. As narrativas dos livros de leitura retransmitiam essa ideia, na medida em que se indicava a “melhor solução” ou “a única solução cristã” para o progresso das sociedades multirraciais como sendo “aquela, aliás, que faz as nações mais fortes e mais dignas, é a que nós, Portugueses, seguimos no Brasil, em Goa, em Cabo Verde e em todas as parcelas do território nacional”.⁵⁴ Portanto, segundo os manuais, tanto em Portugal como no Brasil freyriano, a questão da unidade não “depende da pureza racial, como culto ou mística nacional de uniformidade real ou idealizada. Depende antes da lealdade de seus povos etnicamente diversificados [...] a certos valores”.⁵⁵ Este seria, precisamente, “o espírito que sempre conduziu o punhado de portugueses que assombrou o mundo com os descobrimentos. É este, afinal, o segredo do Milagre Português”.⁵⁶

52 Gilberto Freyre, “O fator racial na política contemporânea”, *Ciência e Trópico* 10, n.º 1 (1982): 31.

53 Freyre, “O fator racial”, 31.

54 *Livro de leitura da terceira classe*, 91.

55 Freyre, “O fator racial”, 92.

56 *Livro de leitura da terceira classe*, 91.

Este milagre teria se concretizado na história do Brasil com a “descoberta” de Pedro Álvares Cabral, herói responsável por introduzir a América do Sul no mapa do mundo e entregá-la ao rei português D. Manuel I. Este épico evento da história portuguesa é, por vezes, representado em curtos poemas que denotam a heroicização da figura de Cabral. Este é o caso dos versos de autoria atribuída ao conde de Monsaraz, nos quais se declama: “Em frente de um altar, numa clareira/
Ajoelhou-se Pedro Alvares Cabral;/ E desde então a terra brasileira/
Vê a seus pés, de joelhos, Portugal!”⁵⁷ Neste mesmo padrão, também mencionamos o poema de autoria de A. Correia de Oliveira, que diz: “Portugal/ Fostes ao Brasil... Indo e vindo,/ O mar se fez o vaivém/
Das esperanças e saudades/ Mais lindas que o mundo tem.”⁵⁸ Sem embargo, o formato mais comum que encontramos sobre o “achamento” do Brasil corresponde a textos narrativos. Nestes, majoritariamente justificava-se a proeza cabralina a partir da passagem marítima para a Índia. Logo, narrava-se que “no regresso de Vasco da Gama do seu memorável descobrimento, se preparou D. Manuel para firmar o domínio português na Índia, aparelhando para o efeito uma poderosa armada de treze navios, cujo comando supremo confiou a Pedro Álvares Cabral”.⁵⁹

Do ponto de vista historiográfico, identificamos nas narrativas escolares menções frequentes às teses sobre o sigilo e a intencionalidade dos “descobrimientos” elaboradas por Jaime Cortesão e Damião Peres. Em conjunto, estes dois historiadores passaram a questionar a causalidade do feito realizado por Cabral apoiados em estudos de evidências históricas, assim como em análises críticas à carta de Pêro Vaz de Caminha. Neste sentido, Cortesão referiu “uma série de documentos” capazes de confirmar “que os portugueses haviam alcançado a saliência extrema da costa brasileira, que culmina no Cabo de S. Roque, antes da primeira viagem de Colombo em cerca de 1492”. Segundo o historiador português, em uma carta “escrita em 1514 a D. Manuel por Estêvão Fróis, o qual estava convencido de que a região de Cabo S. Agostinho,

57 *Portugal no mundo*, 66.

58 *Portugal no mundo*, 66.

59 Mota e Martins, *Vamos ler*, 195.

donde regressava, já cerca de 1492 era possuída por Portugal”.⁶⁰ Por sua vez, sobre o tema do “descobrimento” cabralino, Damião Peres esclareceu que a crença “no arrastamento da frota para oeste por uma tempestade” tem sido refutada pela “moderna historiografia portuguesa, numa feliz associação de proficiência de técnicos e cientistas com os raciocínios de uma série de investigadores”. Devido a isto, se comprovava “a vacuidade desta tradição, sem a menor base no fidedigno relato de Pêro Vaz de Caminha”.⁶¹

Durante a década de 1960, estas teses já estavam disseminadas pela historiografia luso-brasileira, o que certamente justifica os seus ecos nos manuais escolares que consultámos. Deste modo, em alguns casos, os relatos manualísticos afirmavam que “durante muito tempo supôs-se que este descobrimento tinha sido obra do acaso, aventando-se que teria havido erro de navegação ou que uma tempestade haveria impelido a armada para oeste”. Ademais, descartava-se “qualquer erro de navegação, sabido que acompanhavam a expedição os nossos melhores pilotos e cosmógrafos, Bartolomeu Dias, Nicolau Coelho e Duarte Pacheco, de cujos sábios conhecimentos se não pode duvidar”. Assegurava-se como hipótese mais fiável “a tese de anterior conhecimento de terra firme a ocidente, segredo que não pudera ter sido revelado em virtude da competição da Espanha”.⁶²

Contudo, mesmo que o conhecimento prévio das terras de Vera Cruz fosse contemplado, a heroicidade do “descobridor” não foi afetada, uma vez que “coube a Pedro Álvares Cabral a honra de o demonstrar”.⁶³ Deste modo, os manuais trabalhados preservaram a figura de Cabral como figura responsável pela consagração de uma visão etnocêntrica da “emergência” da ex-colônia americana no curso da história pátria portuguesa. Portanto, sua aura de herói “comum das duas pátrias irmãs – Portugal e Brasil – que, unidas e amigas, formam a Comunidade

60 Jaime Cortesão, *Teoria geral dos descobrimentos portugueses: a geografia e a economia da Restauração* (Lisboa: Seara Nova, 1940), 45-46.

61 Damião Peres, *O descobrimento do Brasil por Pedro Álvares Cabral: antecedentes e intencionalidades*. (Lisboa: Bertrand, 1968), 68.

62 Mota e Martins, *Vamos ler*, 195-96.

63 *Portugal no mundo*, 65.

Lusíada, abrangendo terras em todos os continentes e, na totalidade, mais de cem milhões de habitantes, de todas as raças, que falam a Língua Portuguesa”⁶⁴ foi devidamente conservada. Especialmente em um período em que o governo português pretendia consolidar a criação da parceria internacional luso-brasileira na forma de uma Comunidade, a preservação do mito cabralino que forjava o “elo original” entre os dois países atlânticos parecia conveniente à educação estado-novista.

Além disso, dentre os conteúdos dos livros que sondámos, a “função” pedagógica e patriótica da figura de Cabral desempenhou papel análogo ao de outros “vultos” históricos considerados heróis “descobridores” e “desbravadores” em África. Conforme os relatos livrescos investigados, citamos, Gil Eanes, quem “em 1434 [...] dobrou o Cabo Bojador, desfazendo, assim, as lendas que corriam sobre o Mar Tenebroso [...]”. Os livros dizem que Nuno Tristão “chegou à foz dos rios Gâmbia, Cacheu e Geba e ao arquipélago de Bijagós, descobrindo a Guiné”.⁶⁵ Por sua vez, Serpa Pinto, teria sido o “primeiro europeu que fez a travessia da África desde Angola até ao Oceano Índico, caminhando para o sul através da imensa selva de lendas e de medos”.⁶⁶ João de Santarém e Pêro de Escobar, os quais entre 1470 e 1471 teriam descoberto “em pleno Oceano Atlântico [...] as ilhas de S. Tomé e do Príncipe”.⁶⁷ Ou ainda, Diogo Cão que, em 1482, “explorando a costa africana, em busca de uma passagem para o Oceano Índico [...] chegou à embocadura enorme de um rio de águas barrentas cuja corrente se sentia no mar”.⁶⁸ Tratava-se do que mais tarde seria nomeado rio Congo, através do qual Diogo Cão acedeu ao território que seria identificado como Angola.

Curiosamente, encontramos um manual que sugere o seguinte, “é possível que ainda antes da conquista de Ceuta a costa africana já fosse conhecida dos portugueses até ao Cabo Não”. Sem maior aprofundamento sobre a questão, a narrativa avançava e informava “fôramos, no

64 *Livro de leitura da terceira classe*, 88.

65 *Portugal no mundo*, 49.

66 *Portugal no mundo*, 141.

67 *Portugal no mundo*, 54.

68 *Portugal no mundo*, 54.

reinado de D. Afonso IV, até às Canárias. Desconhecia-se, porém, o que existiria para lá dessas ilhas. Acreditava-se, até [...] em um mundo povoado de monstros e fantasmas onde navios e navegantes desapareciam”.⁶⁹

4. A estereotipação dos “indígenas” do Brasil e de África nos manuais investigados

Para fechar a nossa análise, nos deteremos sobre o modo como o conjunto livresco escrutinado representou os “gentios” ou “indígenas”, isto é, o povo nativo que também foi “descoberto” com a chegada dos portugueses tanto às “playas” da América do Sul quanto às praias da costa atlântica africana. A partir desta análise, examinaremos a concepção etnocêntrica e ideológica dos “descobrimientos” juntamente à construção de uma visão estereotipada dos povos originários, entendidos como grupo étnico de cultura “atrasada”, que carecia de ser colonizado para integrar-se à marcha da “História” entendida como processo centrado na formação da civilização europeia.

Sobre este tema, Achille Mbembe refletiu sobre como “uma certa tradição filosófica” projetou-se “sobre a ideia da Europa cujo ponto de partida é aquilo que a mesma consideraria como ameaças e perigos que o princípio europeu teria de enfrentar. [...] Esta ameaça foi representada sob a figura do Outro. [...] A alteridade é então a alteração da identidade” ou, do “que é proposto como identidade”.⁷⁰ No caso dos “descobrimientos”, esse “outro” também é “descoberto” pelo civilizador europeu, que tratou de desarticular “de modo espetacular a existência cultural do povo subjugado” em favor da cultura imposta pela “potência ocupante”. Deste modo, nasce a “situação colonial” que, segundo Frantz Fanon, corresponde à violência do “lançamento à periferia, pela sociedade colonial, dos indígenas e seus costumes, a usurpação, a escravização sistematizada dos homens e das mulheres”, fatores que “tornam possível essa obliteração cultural”.⁷¹

⁶⁹ *Portugal no mundo*, 61.

⁷⁰ Achille Mbembe, *Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizadora* (Luanda: Edições Mulemba, 2014), 62.

⁷¹ Frantz Fanon, *Os condenados da Terra* (Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1961), 197.

Na realidade, constatamos que são poucos os manuais que mencionam a presença dos nativos no desenvolvimento de conteúdos sobre os “descobrimientos” marítimos, de um modo geral. Contudo, nos casos em que se assinalam, a visão construída sobre as culturas dos povos originários está subordinada à lente do “exotismo”, do “pecado” ou do “atraso” cultural, argumentos que buscavam legitimar a missão “civilizatória” e “messiânica” da colonização lusa. No caso do “achamento” da “Ilha de Vera Cruz”, por exemplo, um dos manuais afirma que “essas terras eram povoadas por gente primitiva, de pele avermelhada e cabelos pretos, longos e luzidios, que andava quase nua. Eram os índios”.⁷² Em outra ocasião relatou-se que quando “Frei Henrique de Coimbra, capelão da armada, celebrou a primeira missa no continente sul-americano, na presença do capitão e das tripulações e perante uma multidão de nativos”, estes foram considerados “pacíficos e sociáveis”.⁷³ Naturalmente, este tipo de narrativa ocultava a violência da dominação colonial, colocando os “indígenas” em um lugar de passividade ou de sujeição quase natural.

Em contrapartida, as abordagens aos povos nativos das antigas colônias africanas são mais frequentes e, curiosamente, ressaltam aspectos oscilantes sobre o comportamento dos “índios”. Assim, em uma lição intitulada “Angola” diz-se que “os povos que a habitam têm os mais estranhos costumes e tornam-se familiares aos que, alguma vez, os procuram e ajudam”.⁷⁴ Em outro texto sobre os primeiros contatos entre Serpa Pinto e os domínios que viriam a ser Angola, narrava-se que este “herói” percorreu “florestas ignoradas, transpondo rios caudalosos, contactando com o gentio, ora pacífico e amigo, ora aguerrido e mau [...] na esperança de realizar uma façanha que traria a maior honra e glória a Portugal”.⁷⁵ Em “A caminho da Índia”, um livro disserta acerca do “encontro” entre Vasco da Gama e sua esquadra com aqueles que seriam “indígenas” do território que viria a ser moçambicano. Fala-se

⁷² *Livro de leitura da terceira classe*, 88.

⁷³ Mota e Martins, *Vamos ler*, 195.

⁷⁴ *Portugal no mundo*, 57.

⁷⁵ *Portugal no mundo*, 141.

sobre uma escala realizada “nas proximidades da foz do Inharrime e na do Zambeze, em Moçambique. [...] Nestes dois últimos lugares, a hostilidade dos chefes indígenas pôs em perigo a segurança da expedição, urdindo traições”. Diante disto, “sem hesitação, Vasco da Gama usou de meios ofensivos, e pela primeira vez troou artilharia europeia em águas do Índico. Por fim, em 14 de Abril de 1498, chegou a frota a Melinde, onde [...] o chefe local forneceu a Vasco da Gama um piloto leal e extremamente sabedor” que teria guiado “os navios na rápida travessia da África para a Índia”.⁷⁶

A “agressividade”, incoerência ou, por vezes, violência sugerem um comportamento “selvagem” dos povos nativos que, neste último caso, serve para justificar o primeiro uso de artilharia europeia no oceano Índico como um gesto de defesa dos navegadores ao “ataque” indígena. Em contrapartida, quando os “indígenas” se demonstram dispostos a colaborar com os colonizadores são apresentados de modo positivo. Em qualquer caso, jamais se menciona um ataque inicial dos conquistadores aos nativos. Antes disso, fala-se sobre a “ocupação moderna das nossas províncias africanas em condições únicas de esforço”, dentro das quais se ressalta “a preparação de novos colonos, [...] a evolução das ciências” e dos “métodos de proteção ao indígena”.⁷⁷ A mobilização deste tipo de argumento nos manuais analisados projetou o mito português do “bom colonizador”, fundamentado no silenciamento não apenas de aspectos históricos relativos à violência inerente à situação colonial vivenciada pelos povos conquistados, mas também do uso de trabalho forçado como mão de obra no Ultramar e da repressão armada às lutas de emancipação política em curso no Ultramar.

5. Epílogo

À guisa de conclusão, acreditamos que a estereotipação dos nativos não pode ser desvinculada da própria mitificação do modelo colonial português. Esta é a base dialética do modo como a história pátria portuguesa

⁷⁶ Mota e Martins, *Vamos ler*, 180.

⁷⁷ Mota e Martins, *Vamos ler*, 248.

e, em seu núcleo, os “descobrimientos” são estruturados nas narrativas escolares que acabámos de examinar. Se pensarmos nos povos originalmente africanos como os destinatários destes manuais, é possível identificar que estas narrativas pretendiam fomentar o “orgulho de ser português”, ou de ser colonizado por portugueses, em detrimento da percepção de “atraso” da cultura, história, costumes, religião e cosmovisão “indígenas”. Esta era a alteridade ou “estranheza essencial”⁷⁸ a ser destruída através do processo colonial tardio imposto às províncias ultramarinas pelo regime do Estado Novo. Neste contexto, o Brasil da “democracia racial” interpretado por Freyre foi simbolicamente e politicamente explorado como prova do êxito do projeto civilizatório luso-tropical.

No caso das lições sobre o “descobrimento” do Brasil contidas nos livros didáticos, assinalamos a vigência de uma visão eurocêntrica do mundo e da história em harmonia com a mentalidade colonialista do período em apreço. Justamente por isso, ao longo deste artigo procurámos “desnaturalizar” a ideia de “descoberta” aplicada como ponto de partida para a construção da identidade brasileira, angolana ou moçambicana. Para isto, também tentámos desconstruir a noção estereotipada de “indígena” atribuída aos povos originais destas nações. Ao fazê-lo, não pretendemos encontrar “culpados” e “vítimas” dentro de uma visão reducionista ou maniqueísta da história portuguesa em conexão com suas ex-colônias. Antes disso, quisemos confrontar este mito de “evocação nacionalista e imperial”⁷⁹ que, apesar dos inegáveis esforços e dos avanços alcançados em sua desmitificação, ainda persiste e segue sendo reproduzido de modo acrítico em manuais escolares portugueses. Neste sentido, Cristina Roldão reconhece que há uma crescente demanda pela revisão de conteúdos eurocêntricos e racializados presentes nos manuais que provêm de diversas entidades e organizações da sociedade lusa e de âmbito internacional, a exemplo do Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação, das “recomendações nacionais (Conselho

78 Mbembe, *Sair da grande noite*, 134.

79 Catroga, “Ritualizações”, 301.

Nacional de Educação, 2020) e internacionais (ECRI, 2016 e 2018 e ONU/Afrodescendentes, 2021)”, assim como as “reivindicações públicas do movimento negro (como a Carta dos coletivos afrodescendentes e antirracistas à CERD/ONU, 2016)”.⁸⁰

No entanto, a investigadora demonstra que, na atualidade, ainda circulam manuais que trazem lições como esta, intitulada “As relações com os povos da África Negra e do Brasil”, presente no livro do ensino básico *Rumos – História e Geografia de Portugal. 5.º ano*:

Na África Negra e no Brasil viviam povos muito atrasados. O estabelecimento de feitorias na costa de África foi facilitado pela fraqueza ou medo dos povos locais; no Brasil, os ameríndios (índios) eram pacíficos e de convivência fácil, desde que se respeitasse a sua maneira de viver. Na África Negra e no Brasil, os Portugueses uniram-se a mulheres indígenas, dando origem aos mulatos (nascidos da união de pessoas de raça branca com as de raça negra) e aos mameucos (filhos de pai branco e mãe índia). A esta mistura de povos dá-se o nome de miscigenação.⁸¹

Este manual publicado em 2015 segue sendo adotado nas escolas portuguesas. Nele, os “indígenas” do “Brasil” e da “África Negra” são enfaticamente e pejorativamente declarados “atrasados” dentro de uma lógica de hierarquização civilizatória e cultural própria do racismo científico do século XIX. Ao mesmo tempo que se desprezam os povos originários brasileiros e africanos, este livro priva os estudantes-leitores de conhecerem qualquer aspecto destas culturas devido ao seu suposto “atraso” equivalente, que inclusive serve para condensar a abordagem a estes dois povos nativos em uma única e mesma lição. Outrossim,

80 Cristina Roldão, “Rumos coloniais da editora Leya”, *Público*, 8 de junho de 2023, disponível em <https://www.publico.pt/2023/06/08/opiniao/opiniao/rumos-coloniais-editora-leya-2052614>, acessado em 14 de dezembro de 2023.

81 Aníbal Barreira, Elisabete Botelho, Teresa Costa e Mendes Moreira, *Rumos 5 – História e Geografia de Portugal – 5.º ano* (Lisboa: Asa, 2015).

a argumentação do “atraso” serve principalmente para justificar a dominação lusa, considerada uma cultura superior, adiantada. Não por acaso, a palavra “Portugueses” está escrita com “P” em letra maiúscula.

Subsequentemente, a definição de miscigenação segue reforçando o mito da colonização harmônica tributária de Freyre, uma vez que ressalta a facilidade dos colonos portugueses para “unirem-se” com as mulheres “índias”, tanto em África quanto no Brasil. A omissão da violência inerente à realidade destas relações sexuais no contexto da situação colonial conceituada por Franz Fanon acaba por atualizar o mito do “bom colonizador” português. Simultaneamente, os “indígenas” são estandardizados por sua “fraqueza”, “medo” e passividade diante da “valentia” dos colonos. Finalmente, vemos aqui a perpetuação não apenas dos mitemas imperialistas, mas também do modo de pensar do próprio António de Oliveira Salazar, quando este afirmou que “existem raças decadentes ou, se preferem, atrasadas, a quem sentimos ter o dever de conduzir para a civilização – tarefa esta de formação de seres humanos que deve ser levada a cabo de maneira humana”.⁸² Tudo isto nos leva a concluir que este manual em nada se distingue dos manuais estado-novistas investigados neste artigo.

Não obstante, a fim de mapear e repensar este tipo de narrativas, algumas iniciativas relevantes vêm sido desenvolvidas, a exemplo do Projeto ‘Raça’ e África em Portugal: um estudo sobre manuais escolares de História,⁸³ coordenado por Marta Araújo e levado a cabo entre os anos 2008 e 2012 no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. O objetivo do projeto consistiu em compreender como “o silenciamento da história de África nos manuais escolares portugueses tem ajudado a manter visões estereotipadas sobre África e o ‘outro’ Negro/africano como não-civilizado, pré ou a-histórico, e desafiar estas visões”.⁸⁴ Segundo a coordenadora, o projeto buscou ainda analisar a

82 António Oliveira Salazar, *O Estado Novo* (Lisboa: Edição Lello, 1950), 343.

83 Website do Projeto: <http://www.ces.uc.pt/projectos/rap/>, acessado em 14 de dezembro de 2023.

84 “‘Raça’ e África em Portugal: um estudo sobre manuais escolares de história”, Centro de Estudos Sociais, disponível em <https://ces.uc.pt/pt/investigacao/projetos-de-investigacao/projetos-financiados/rap>, acessado em 14 de dezembro de 2023.

produção e circulação de manuais escolares questionando a persistência de visões colonialistas da história portuguesa que atualizam os estereótipos dos povos africanos. Para além deste trabalho, outros autores (que não mencionamos aqui para não assumir o risco de excluir alguém) vêm dedicando-se a questões similares a fim de enfrentar o problema do eurocentrismo e das estereotipações de outras culturas e etnias presentes na literatura escolar portuguesa.

É precisamente nesta perspectiva que nos unimos a esta corrente e reivindicamos “uma hermenêutica da descentração respeitadora da policentricidade histórico-cultural”⁸⁵ no seio das abordagens escolares sobre o tema dos “descobrimientos”. Para isto, consideramos que é preciso interromper a reprodução das mitologias imperiais exploradas enfaticamente ao longo da ditadura estado-novista no âmbito de uma pedagogia extremamente nacionalista para desnaturalizar “conceitos”, desmonopolizar as narrativas histórico-escolares do viés eurocêntrico, colonialista, positivista e historicista. Enfim, pensamos que é preciso exercitar a desconstrução de relatos “heróicos”, centrados na glorificação exclusiva da nação portuguesa entendida como único sujeito histórico e narrador da “descoberta” de outros povos e mundos. É necessário, portanto, colocar a questão da conquista da África e do Brasil em multiperspectiva. Só assim, a partir de um olhar integrado da história, que articule os sujeitos implicados em um mesmo processo, fora da hierarquização étnica e cultural herdada do positivismo histórico e científico, é que os livros didáticos escolares poderão ser um recurso educativo capaz de garantir o direito à diferença, assegurar valores inclusivos, cívicos, democráticos, de justiça social e de respeito à dignidade humana em um mundo ultraglobalizado, hiperconectado e configurado por sociedades multiculturais, multiétnicas e multirreligiosas.

85 Catroga, “Ritualizações”, 301.

BIBLIOGRAFIA:

- Agência Geral do Ultramar. *Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique*. Decreto Lei n.º 39.666. Aprovado em 20 de maio de 1954, art.º 6.º.
- Barreira, Aníbal, Elisabete Botelho, Teresa Costa, e Mendes Moreira. *Rumos 5 – História e Geografia de Portugal – 5.º ano*. Lisboa: Asa, 2015.
- Bavo, Názia Nhongo, e Orquídea Coelho. “A educação de populações indígenas em Moçambique: do período colonial ao início da era pós-independência”. *Revista Brasileira de História da Educação* 22 (2022): 1-28.
- Belchior, Manuel Dias. “Evolução política do ensino em Moçambique”. Em *Moçambique: Curso de Extensão Universitária: ano lectivo de 1964-1965*, 653-674. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina.
- Carvalho, Castro. *África contemporânea*. São Paulo: Gráfica Biblos Limitada, 1963.
- Castelo, Cláudia. *O modo português de estar no mundo: o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- Catroga, Fernando. “Ritualizações da história”. Em *História da história de Portugal: séculos XIX-XX – da historiografia à memória histórica*, 221-361. Lisboa: Temas e Debates, 1998.
- Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra. “‘Raça’ e África em Portugal: um estudo sobre manuais escolares de História”. Disponível em: <https://ces.uc.pt/pt/investigacao/projetos-de-investigacao/projetos-financiados/rap>. Acessado em 10 de dezembro de 2023.
- Choppin, Alain. “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte”. *Educação e Pesquisa* 30, n.º 3 (2004): 549-66. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>.
- Cortesão, Jaime. *Teoria geral dos descobrimentos portugueses: a geografia e a economia da Restauração*. Lisboa: Seara Nova, 1940.
- Cruz, Manuel Braga da. *O Estado Novo e a Igreja Católica*. Lisboa: Bizâncio, 1999.
- Fanon, Frantz. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.
- Filho, Carlos Augusto Castelo Branco. “Ideologia colonial portuguesa através dos manuais escolares em África”. Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, 2020.
- Freyre, Gilberto. “Uma política transnacional de cultura para o Brasil de hoje”. *Revista Brasileira de Estudos Políticos* 9 (1960): 65-117.
- Freyre, Gilberto. “O fator racial na política contemporânea”. *Ciência e Trópico* 10, n.º 1, (1982): 19-36.
- Freyre, Gilberto. *Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. São Paulo: Global, 2004.
- Gómez, Miguel Buendía. *Educação moçambicana: história de um processo, 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária, 1999.
- Livro de leitura da quarta classe*. Lourenço Marques: Empresa Moderna, 1969.
- Livro de leitura da terceira classe*. Luanda: Edições ABC, 1965.
- Machel, Samora Moisés. *Fazer da escola uma base para tomar o poder*. Maputo: Imprensa Nacional, 1974.
- Martins, José Ferreira. “A história colonial nas escolas”. *Boletim da Agência Geral das Colónias* 4, n.º 37 (1928): 231-32.
- Mazula, Brazão. *Educação, cultura e ideologia em Moçambique, 1975-1985: em busca dos fundamentos filosóficos-antropológicos*. Maputo: Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa, 1995.

Mbembe, Achille. *Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizadora*. Luanda: Edições Mulemba, 2014.

Ministério das Colónias. *Estatuto missionário*. Decreto-Lei n.º 31 207. Publicado em 5 de abril de 1941, art.º 3.º.

Ministério do Ultramar. *Estatuto dos indígenas portugueses das províncias ultramarinas*. Decreto-Lei n.º 43 893. Publicado em 6 de setembro de 1961, art.º único.

Ministério do Ultramar – Direção Geral de Ensino. *Diário do Governo*, n.º 213/1964. Decreto-Lei n.º 45908. Aprovado em 10 de Setembro de 1964, preâmbulo.

Mondlane, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Lisboa: Sá da Costa, 1975.

Mota, Jaime, e Júlio Martins. *Vamos ler: livro de língua portuguesa: 5.ª classe*. Lisboa: Livraria Didáctica Editora, 1966.

Ngoenha, Severino Elias. *Estatuto e axiologia da educação*. Maputo: Livraria Universitária, 2000.

Noré, Alfredo, e Áurea Adão. “O ensino colonial destinado aos ‘indígenas’ de Angola. Antecedentes de Ensino Rudimentar instituído pelo Estado Novo”. *Revista Lusófona de Educação* 1 (2003): 101-26. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34900106>. Acessado em 14 de dezembro de 2023.

Nóvoa, António. “A educação nacional (1930-1974)”. Em *Nova história de Portugal. Portugal e o Estado Novo*, coordenado por Fernando Rosas, 455-519. Lisboa: Editorial Presença, 1992.

Oliveira, Sarah Luna de. “Contribuições de Gilberto Freyre para a construção de uma política externa brasileira em defesa do colonialismo português (1950-1960)”. *Revista de Estudos Brasileiros* 2, n.º 2 (2015): 101-12. Disponível em: <https://doi.org/10.14201/reb201522101112>.

Oliveira, Sílvia. “A Implantação do modelo formal de ensino em Angola (séculos XV-XX)”. *Revista Brasileira de História da Educação* 15, n.º 2 (2015): 55-80. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v15i2.588>.

Peres, Damião. *O descobrimento do Brasil por Pedro Álvares Cabral: antecedentes e intencionalidades*. Lisboa: Bertrand, 1968.

Portugal no mundo: livro de leitura para a quarta classe. Lourenço Marques: Livraria Casa Spanos, 1966.

Roldão, Cristina. “Rumos coloniais da editora Leya”. *Público*, 8 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.publico.pt/2023/06/08/opiniao/opiniao/rumos-coloniais-editora-leya-2052614>. Acessado em 14 de dezembro de 2023.

Rosas, Fernando. “Estado Novo, império e ideologia imperial”. *Revista de História das Ideias* 17 (1995): 19-32.

Rosas, Fernando. “Estado e Igreja em Portugal: do salazarismo à democracia”. *Finisterra: Revista de Reflexão e Crítica* 33 (1999): 25-35.

Salazar, António de Oliveira. *O Estado Novo*. Lisboa: Edição Lello, 1950.

Salazar, António de Oliveira. *Discursos e notas políticas*. Coimbra: Coimbra Editora, 1959.

Silva, António Duarte. “Estatuto dos indígenas”. Em *Dicionário de história do Estado Novo*, volume 1, coordenado por Fernando Rosas e J. M. Brandão Brito, 320-22. Lisboa: Bertrand Editora, 1996.

Silva, Giselda Brito. “A Educação colonial do império português em África (1850-1950)”. *Revista Cadernos do Tempo Presente* 21 (2015): 67-83.

Soares, Amadeu Castilho. “Panorama geral do ensino em Moçambique.” *Boletim da Agência Geral das Colónias* 61, n.º 475-476 (1965): 85-100.

Tanga, Lino. “O ensino indígena em Angola e o papel dos missionários”. Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa, 2012.

Vilarim, Paulo Roberto, Décio Rúvio Martins, e Sérgio Paulo Jorge Rodrigues. “A diferença da educação escolar indígena na colonização portuguesa de Angola e Brasil”. *ODEERE* 6, n.º 2 (2021): 237-54.

Zimbico, Octavio José. “Morre a tribo e nasce a nação: política, administração e história do ensino primário em Moçambique”. Tese de doutoramento, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

Referência para citação:

Oliveira, Sarah Luna de. “O ‘descobrimento’ do Brasil nos manuais escolares de leitura adotados em Angola e Moçambique (1960-1970)”. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, n.º 17 (2023): 83-113. <https://doi.org/10.48487/pdh.2023.n17.33127>.

**Andréa Borges Leão
e Alcides André de Amaral**

**Manuais de história em Moçambique: circulação
de modelos e práticas do conhecimento**

Este artigo tem por objetivo analisar a formação de um pensamento social moçambicano nos manuais didáticos. A análise concentra-se em um manual de história no formato específico de aplicação de exercícios, *História. O meu caderno de actividades*, publicado em 2021 e destinado à classe do 9.º ano escolar. Nosso propósito principal é discutir as condições de produção de autoimagens nacionais em meio a uma narrativa didática sobre as consequências do capitalismo na colonização e na escravidão, com ênfase nas lutas de resistência e no que se tornou a vida social pós-independência.

Palavras-chave: autoimagens nacionais; pensamento social moçambicano; manuais de história; lutas pela independência.

**History Handbooks in Mozambique:
Circulation of Models and Knowledge Practices**

The aim of this article is to analyze the formation of a Mozambican social thought in didactic handbooks. The analysis focuses on a history handbook in the specific format of exercises application, *História. O meu caderno de actividades (History. My Activity Book)*, published in 2021 and aimed at the 9th grade class. Our main purpose is to discuss the conditions of national self-images production in the midst of a didactic narrative about the consequences of capitalism on colonization and slavery, with an emphasis on resistance struggles and on what post-independence social life became.

Keywords: national self-images; Mozambican social thought; history handbooks; independence struggles.

Manuais de história em Moçambique: circulação de modelos e práticas do conhecimento

Andréa Borges Leão e Alcides André de Amaral*

Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar a didatização do pensamento social moçambicano em um manual de história destinado à classe do 9.º ano escolar, no formato específico de atividades e intitulado *História. O meu caderno de actividades*¹ – doravante denominado por nós apenas como *Caderno*. Produzido pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, no setor Direção Nacional do Ensino Secundário, no período da pandemia de Covid-19, o manual prevê a leitura e o uso prático por jovens de 14 e 15 anos. Vale observar que o isolamento social imposto pelas autoridades sanitárias acarretava a leitura solitária e a resolução individual dos exercícios.

Tomando um caderno de exercícios como ponto de observação e objeto de estudo, nosso propósito principal é discutir a produção de autoimagens nacionais em narrativa didática alicerçada nas consequências do capitalismo na colonização e na escravidão, com ênfase nas lutas de resistência e no que se tornou a vida social em Moçambique no

* Andréa Borges Leão (aborgesleao@gmail.com). Universidade Federal do Ceará, Av. da Universidade, 2995, 1.º andar, Benfica, 60020181, Fortaleza – CE, Brasil; Bolsista do CNPq; Alcides André de Amaral (alcidesdeamaral017@gmail.com), Universidade Federal do Ceará. Artigo original: 8-10-2023; artigo revisto: 14-12-2023; aceite para publicação: 26-12-2023.

1 Manuel Biriarte, coord., *História. 9.ª classe. O meu caderno de actividades* (Maputo: Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, 2021).

pós-independência. O manual aqui analisado, definido como de práticas, difunde uma simbologia nacional específica fundada em categorias de pensamento anticoloniais, trânsitos de ideias e reconhecimento. Uma vez interiorizadas, as autoimagens são objetivadas no aprendizado e no sentimento da vida independente.

Acentuaremos, enquanto princípio analítico, a teoria das interdependências entre indivíduos e sociedades elaborada por Norbert Elias. Consideramos a teoria que entrelaça os processos formativos individual e coletivo um aporte fundamental para a compreensão do processo de civilização moçambicano.

Procuramos mostrar o modo pelo qual um dado processo de civilização pode ser sintetizado em vias peculiares de transmissão de conhecimentos didáticos sobre as lutas contra o domínio colonial português. Ou melhor, de que modo o livro *História. O meu caderno de actividades* difunde uma simbologia africana fundada em categorias de pensamento anticoloniais que, no entanto, são construídas na dinâmica da história colonial. Pouco a pouco, de espectadores os leitores passam a atores do livro de história. Uma pergunta importante impõe-se: os manuais de prática definem-se em função de seus conteúdos ou do público de leitores visado? Assim, gostaríamos de apresentar a hipótese de que a construção de autoimagens nacionais teria eficácia interna e externa ao país, reposicionando-o no continente africano e no mundo global, sobretudo por mobilizar princípios de diferenciação social e reconhecimento político do novo Estado entre diversas tradições nacionais.

1. Os manuais: em busca de autoimagens da nação

Em 1990, no período marcado pela transição política para a democracia, o governo de Moçambique firmou, junto à declaração mundial da Unicef, um pacto pela educação. O Sistema Nacional de Educação tinha sido criado em 1983, atendendo às demandas de um conjunto de agentes, dentre eles funcionários do Estado, empenhados na construção de uma nacionalidade para o país, que conquistara a independência. Um elenco de autoimagens nacionais foi mobilizado, interiorizado e

objetivado por meio do acesso à educação e, em especial, das práticas de leitura dos manuais escolares. O aprendizado da vida independente pressupunha a modelagem do que viria a ser um “novo homem”² e, nas palavras de Cassiano Floriano Fraga,³ como “figura idealizada por Samora Moisés Machel (1933-1986) e pela cúpula da Frelimo”.⁴ A produção dessas tecnologias simbólicas marcou a fase revolucionária pós-independência e concentrou-se na confluência entre o campo de poder, o campo editorial e o campo intelectual.⁵

A produção simbólica da autoimagem nacional dependia, desse modo, diretamente da entrada das crianças e dos jovens no universo da cultura escrita que orientava a instrução governamental. Ela dependia também – vale sublinhar – da inserção dos adultos idosos no programa de alfabetização. Esse movimento previa, sobretudo, a reescrita da história colonial, observa Fraga,⁶ de par com a investida de consolidação da unidade nacional. Esta – recorrendo a um dos principais intérpretes do período, Carlos Serra – expressaria um fenômeno histórico que caracteriza as revoluções.⁷

Os livros escolares, espelhos da nação, deveriam agir nas disposições íntimas dos leitores e orientar os princípios da ação social. Os prin-

2 Andréa Borges Leão e André Mindoso, “O livro escolar na reinvenção política do Moçambique pós-independente”, *Arquivos do CMD* 6 n.º 1 (2019): 85-99, disponível em <https://doi.org/10.26512/cmd.v6i1.21883>.

3 Cassiano Floriano Fraga, 2016. “‘A história da minha pátria’: a identidade nacional moçambicana através do livro didático (1975-1992)” (Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016), 9, disponível em <http://hdl.handle.net/10183/179594>, consultado em 26 de dezembro de 2023.

4 Frente de Libertação de Moçambique.

5 Como fase revolucionária entendemos o período imediatamente a seguir à independência do país, cuja característica principal era o estabelecimento de – ou a tentativa de estabelecer – uma forma de relação política de poder que se pretendia radicalmente diferente da colonial, e que colocaria os “libertadores da pátria” no “pódio” da heroicidade e como legítimos fomentadores da autoimagem que se queria estabelecer. Cf. Alcides André Amaral, “Ensino de sociologia entre poderes: história e institucionalização do Curso de Licenciatura em Sociologia na Universidade Eduardo Mondlane (1995 a 2012)” (Dissertação de mestrado, UNILAB, 2021), disponível em <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3612/1/ALCIDES%20ANDR%C3%89%20DE%20AMARAL%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>, consultado em 26 de dezembro de 2023.

6 Fraga, “‘A história da minha pátria’”.

7 Carlos Serra, *Novos combates pela mentalidade sociológica: carisma, messianismo e compensação* (Maputo: Imprensa Universitária, 1997); Carlos Serra, *Combates pela mentalidade sociológica: sociologia política das relações de poder*, 2.^a edição (Maputo: Imprensa Universitária, 2003).

cípios gerais da unidade nacional nada significariam se as experiências do aprendizado da história nacional não os levassem a uma aplicação prática. Nossa hipótese sugere que o objetivo principal dos manuais é transmitir uma autoimagem nacional aos jovens leitores e despertar o desejo por mais conhecimentos, unindo o útil ao heroico na aprendizagem da história pátria. No caso específico do manual estudado neste artigo, o aprendizado da história pressupõe novos experimentos da vida social.

Nos últimos dois anos, Moçambique tem enfrentado um debate sobre os problemas ocasionados por erros de forma e conteúdo nos manuais escolares distribuídos gratuitamente pelo governo. Desde 2003, os livros escolares são editados e impressos por empresas de Portugal, Inglaterra, Índia, Vietnã, Coreia do Sul, Malásia e Espanha, por meio de concursos lançados pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.⁸ Em 2016, foi criado o Conselho de Avaliação do Livro Escolar, composto por técnicos do governo e especialistas da Universidade Eduardo Mondlane, entre outros agentes educacionais, com o propósito de regulamentar os critérios de submissão e avaliação das propostas. Em 2022, a produção internacional dos livros escolares movimentava um negócio de vinte e cinco milhões de dólares por ano, canalizados através do Fundo de Apoio ao Setor de Educação, o FASE. Os embates sobre os caminhos nacionais deste e de outros programas de educação acentuaram-se com as declarações de Isabel da Silva, secretária executiva do Movimento Educação para Todos, questionando o argumento de que os erros apontados nos livros eram da responsabilidade exclusiva das gráficas que imprimiam os textos. A adoção e a distribuição do material didático seriam de competência do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, segundo posicionamento de outros agentes – como os professores da Liga de Docentes Universitários de Moçambi-

8 Amós Fernando, “Moçambique: quem se responsabiliza pelos erros nos livros?”, *DW*, 9 de junho de 2022, disponível em <https://www.dw.com/pt-002/quem-se-responsabiliza-pelo-erros-nos-livros-escolares-em-mo%C3%A7ambique/a-62071529>; Marta Afonso, “Erros nos livros escolares: detectadas irregularidades nos livros da 5.^a e 8.^a classes”, *Carta de Moçambique*, 2 de fevereiro de 2023, disponível em <https://cartamz.com/index.php/politica/item/12888-erros-nos-livros-escolares-detectadas-irregularidades-nos-livros-da-5-e-8-classe>, consultado em 26 de dezembro de 2023.

que –, propondo uma reforma na educação e maior independência com relação ao mercado externo de produção do livro escolar.⁹

Pouco a pouco, o governo foi retirando de circulação os livros com erros. Afinal, quais erros continham os manuais, em especial os de ciências sociais da 6.^a classe, e quais efeitos poderiam ter na formação e na vida social dos leitores? Um erro cometido dizia respeito à localização geográfica do país: Moçambique vinha situado na África Oriental, sem qualquer referência à Comunidade de Desenvolvimento da África Austral, que ajudou a fundar. A localização do Zimbábue, uma das fronteiras do país, deslocava-se para o Mar Vermelho, no Oceano Índico. Havia outros erros de conteúdo; o mais grave era a fotografia do parlamento angolano representando o parlamento de Moçambique. Resta examinar se os equívocos seriam um modo singular de circulação de modelos e ideologias entre fronteiras nacionais falantes da língua portuguesa.

Tudo leva a crer que os debates em torno do financiamento da educação pública – incluindo a responsabilidade dos programas governamentais e a dependência externa do mercado da produção simbólica – acabam por atribuir ao livro escolar outras funções além da transmissão de conhecimentos sobre a geografia e a história. Desde a gênese da construção dos estados nacionais modernos, os manuais escolares têm funcionado como espelhos e memórias da nação. Do ponto de vista da sua materialidade, o repertório temático específico para o uso em sala de aula também ajuda a divulgar ideias e orientações de conduta para a vida. Pode-se afirmar que os manuais escolares desempenham não apenas a função social de suportes de construções simbólicas, mas a função de feixes de relações e disputas simbólicas pela representação legítima da nação. É desse modo que se vêm modelando autoimagens de um novo Estado nacional independente como a República de Moçambique. Assim, uma das iniciativas de enfrentamento da dependência externa é a publicação dos manuais com recursos do Estado.

9 Lusa, “Moçambique: docentes criticam banalização do ensino”, *DW*, 6 de junho de 2022, disponível em <https://www.dw.com/pt-002/mo%C3%A7ambique-docentes-criticam-banaliza%C3%A7%C3%A3o-do-ensino-ap%C3%B3s-erros-em-livros-escolares/a-62044807>, consultado em 26 de dezembro de 2023.

Para Christian Laville,¹⁰ os manuais possibilitam uma prática em que a pedagogia da história passa de uma “pedagogia centrada no ensino para uma pedagogia centrada na aprendizagem dos alunos”. Dialogando com o autor, pensamos tratar-se de uma pedagogia centrada na aprendizagem pela experiência, cultivada diariamente. Como princípio de análise, consideramos os manuais suportes privilegiados para a difusão de conhecimentos que ensejam práticas. A leitura didática é uma atividade bastante eficaz para a assimilação de disposições para a ação. Sendo assim, a construção dos significados dos manuais de história situa-se entre as normas e orientações impostas por seus produtores – autores, ilustradores e editores – e as competências culturais dos leitores, que podem aderir às prescrições ou dotar os textos lidos de novos sentidos.¹¹

No Brasil, de acordo com Circe Bittencourt,¹² as funções e os efeitos dos livros didáticos podem ser compreendidos com a abordagem de três aspectos essenciais: 1. a concepção de material didático; 2. relação entre produção didática e indústria cultural; 3. e os usos de materiais didáticos. É importante citar a experiência brasileira porque um aspecto fundamental assinalado pela autora é o funcionamento dos manuais, objetos culturais complexos, como “instrumentos de controle do ensino por parte dos diversos agentes do poder”.¹³ Desse modo, a escolha do material didático dependeria, simultaneamente, de orientações políticas e de concepções de conhecimento e propósitos formativos. O Estado, assim como as empresas editoras, está sempre presente na existência dos livros e dos materiais didáticos.

Outro princípio operacional na análise é o conceito de autoimagem nacional. Todo espaço nacional é atravessado por diferenças internas, disputas simbólicas e lutas de representação, apesar dos esforços

10 Christian Laville, “A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história”, *Revista Brasileira de História* 19, n.º 38 (1999): 127, disponível em <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>.

11 Roger Chartier, *A mão do autor e a mente do editor* (São Paulo: Editora UNESP, 2014).

12 Circe Maria Fernandes Bittencourt, *Ensino de história: fundamentos e métodos* (São Paulo: Cortez, 2008), 293.

13 Bittencourt, *Ensino de história*, 298.

de regulação governamental. Em relação à experiência de construção dos estados nacionais europeus, Norbert Elias¹⁴ diz que a origem do conceito de civilização está no modo como cada sociedade pensava as suas diferenças e expressava a consciência que tinha de si mesma. De vocação expansionista, a ideia de civilização – diferentemente do conceito de *Kultur*, que pretendia expressar as identidades nacionais – logo foi colocada a serviço da empresa da colonização. Civilização e *Kultur* são conceitos que expressam autoimagens nacionais e, sobretudo, mobilizam sentimentos por meio dos processos de assimilação – ou melhor, os sentimentos desencadeados por seus usos e apropriações são partes constituintes dos significados desses conceitos.¹⁵ A experiência do Ocidente europeu¹⁶ revela que as autoimagens nacionais construídas no curso das formações sócio-históricas imprimem, sobretudo, significados existenciais. Não podemos generalizar os caminhos descritos pelo processo de civilização europeu para sociedades africanas que foram colônias europeias até muito recentemente, como é o caso de Moçambique – ao menos sem testar sua validade por meio de pesquisas empíricas, observar as formas residuais da metrópole que insistem em permanecer no que se entende como “nova vida independente”.

No entanto, a construção de autoimagens nacionais, transmitidas nos manuais de história por meio de modelos de aprendizagem da vida societária, dota o livro impresso de uma nova função, que merece ser estudada. Ademais, como se procurará mostrar mais adiante, a própria organização temática do caderno analisado já traz a concepção de um processo civilizador, inerente à particularidade histórica de África, com autoimagens construídas sobre a existência de estados africanos em seu próprio processo, porém interrompido pelo encontro com a coloniza-

14 Norbert Elias, *O processo civilizador: a história dos costumes*, vol. 1 (Rio de Janeiro: Zahar, 2011).

15 Andréa Borges Leão e Tatiana S. Landini, *10 lições sobre Norbert Elias* (Petrópolis: Editora Vozes, 2022).

16 Para o sociólogo alemão Norbert Elias (*O processo civilizador*), o processo de civilização europeu consiste em dinâmicas de mudanças sociais orientadas por desenvolvimentos de longo prazo. Esse processo é cego e não planejado, e sua direção descreve tendências de monopolização da violência pelo Estado e da interiorização da violência pelos indivíduos. A respeito, consultar Leão e Landini, *10 lições*.

ção.¹⁷ Com a leitura de Norbert Elias, pode-se considerar os manuais escolares “objetos cujas formas psicológicas ou estruturas da personalidade dos produtores e leitores encontram expressão nos contratos de leitura – que são laços sociais – reciprocamente estabelecidos entre eles”.¹⁸ Merecem especial atenção os contratos de leitura como o estabelecimento de elos sociais e autorregulações interiorizadas.

Com relação à simbologia africana, uma importante chave de leitura é oferecida pela interpretação crítica de Achille Mbembe¹⁹ sobre as armadilhas e riscos de se essencializar dinâmicas sociais distintas como uma única e fixa identidade nacional africana. Na leitura do filósofo camaronês, a busca de alteridades sem o reconhecimento das especificidades nacionais não explicaria as formas africanas de autoinscrição na história. Os intérpretes de Moçambique, veremos, afirmam que é preciso lidar com as diferenças nacionais construídas nas diversidades das experiências e dinâmicas históricas, a exemplo do que sobrevive do passado colonial e o que se transforma com a independência e com o movimento inconcluso do presente. Por esse ângulo de análise, a crítica ao nacionalismo identitário, que se vale de categorias baseadas no exclusivo critério da expropriação e sujeição causadas pelas desigualdades econômicas do capitalismo, demarca pontos de convergência importantes entre Elias e Mbembe.

Feitas as considerações iniciais, no segundo momento, apresentamos os debates intelectuais e tensionamentos nas interpretações do que vem constituindo-se como pensamento social de Moçambique. Em seguida, analisamos a didatização das tendências de interpretação da formação do país em *História. O meu caderno de actividades*. Mais precisamente, discutimos as correspondências e conversões do debate intelectual em autoimagens nacionais para a orientação da juventude. As operações simbólicas de identificação presentes nos manuais didáticos

17 Elísio Macamo, *A transição política em Moçambique* (Lisboa: Instituto Universitário de Lisboa, 2002); Achille Mbembe, *Crítica da razão negra* (Lisboa: Antígona, 2014).

18 Andréa Borges Leão, *Norbert Elias e a educação* (Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007), 61.

19 Achille Mbembe, “As formas africanas de auto-inscrição”, *Estudos Afro-Asiáticos* 23, n.º 1 (2001): 171-209.

– sobretudo no *Caderno* em análise, produzido no período de isolamento social em função da pandemia de Covid-19 – transmitem noções de pertencimento e eixos definidores da nação. Desse modo, na experiência individual da leitura e da resolução das actividades, de espectadores os jovens passariam a atores da história.

2. Por um pensamento social moçambicano

O encontro violento entre as sociedades africanas e a colonização europeia determinou a tomada de consciência dos indivíduos africanos na forma de predisposição para a luta pela conquista da sua autodeterminação.²⁰ Dessa forma, se, de um lado, a situação colonial determinou a negação da humanidade aos negros,²¹ por outro, estes sempre estiveram numa posição de constante resistência.²² Eles eram excluídos, inclusive, da possibilidade de produção cultural e, por isso, acusados de incapacidade de prática científica. Destarte, as tentativas de construção de autoimagem encontravam-se profundamente orientadas para a revisão preconceituosa produzida pela colonização por intermédio epistemológico da antropologia colonial²³ e por uma necessidade crescente de encontrar, pelas características particulares das sociedades africanas, potenciais condições de um nacionalismo africano e, particularmente, moçambicano.

No que concerne a este último caso, foi o político e intelectual africano Eduardo Mondlane que não só analisou as características sociais, mas também políticas da sociedade em Moçambique, como igualmente, a partir disso, procurou propor a estratégia de luta pela construção de Moçambique e o desenvolvimento de um eventual nacionalismo. Pela experiência coletiva do social na África, esta forma de nacionalismo,

20 Cf. Macamo, *A transição*; Severino Ngoenha e José Castiano, *Manifesto por uma terceira via* (Maputo: Fundo Nacional de Investigação, 2019).

21 Georges Balandier, “A noção de situação colonial”, *Cadernos de Campo* 3 (1993): 107-31.

22 Apesar de se enfatizar a questão de resistência, não descartamos as perspectivas que colocaram a questão ou o fenómeno de “colaboração”, por parte de líderes africanos, no processo da colonização. Ver Serra, *Novos combates*. Apenas não as desenvolvemos aqui.

23 Serra, *Novos combates*; Norbert Elias, “Overcoming ‘Tribe’ and Other Static Categories”, em *Norbert Elias’s African Processes of Civilisation. On the Formation of Survival Units in Ghana*, ed. Dieter Reicher, Adrian Jitschin, Arjan Post e Behrouz Alikhani (Wiesbaden: Springer, 2022).

apesar de ter características particulares da sociedade em Moçambique, deveria identificar-se e se inspirar no nacionalismo africano.²⁴ Mas em que consistem as diferenças impostas pela história da sociedade moçambicana? Do ponto de vista da necessidade da luta, Mondlane leu o processo de resistência ocorrido em Moçambique como microrresistências de pequenos territórios geridos pelos seus chefes, motivadas pelos problemas particulares de uma comunidade. Assim, essas lutas não visavam – como recordou Serra²⁵ com base em Mondlane – uma conquista, digamos, moçambicana ou de Moçambique, mas uma liberdade territorialmente limitada à comunidade, a uma circunscrição de um chefe local e a um aspecto particular da dominação que afetava essa comunidade, essa circunscrição.²⁶

Na perspectiva da necessidade de construção da nação, porém, Mondlane observou que, pelas condições sociais da própria comunidade, as propostas do movimento liderado pela Frelimo só seriam frutíferas se fossem levadas em conta as expectativas das pessoas e a experiência delas no seio do colonialismo português. No livro *Lutar por Moçambique*, por exemplo, Mondlane tinha o propósito de mostrar as características reais do colonialismo em contraposição à propaganda do governo colonial, promovida principalmente a partir de 1960.²⁷ Pretendia, também, analisar a origem e o significado da guerra iniciada em 1964 e vislumbrar novas estruturas emergindo à medida que a luta avançava. Enquanto os intelectuais analisavam a dinâmica social e política do ponto de vista das ciências sociais, os contos e poemas já haviam tomado a dianteira nesse processo. Ilustrativos são o “Poema do futuro cidadão”, de José Craverinha, e o conto “Nós matámos o cão tihoso”, de Luís Bernardo Honwana, ambos de 1964. Porém, todos engajados numa escrita de repúdio, de perspectivar o futuro nos diferentes gêneros literários.

24 Eduardo Mondlane, “O desenvolvimento do nacionalismo em Moçambique”, em *Quem é o inimigo (II)? Os movimentos de libertação nacional*, ed. Aquino de Bragança e Immanuel Wallerstein (Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1978), 33-40.

25 Serra, *Novos combates*.

26 Eduardo Mondlane, *Lutar por Moçambique* (Lisboa: Sá da Costa, 1976 [1969]).

27 Serra, *Novos combates*.

No mesmo ano, Mondlane profere uma comunicação definindo a autoimagem nacional como tomada de consciência de indivíduos ou de um grupo de indivíduos de uma nação como possibilidade de desenvolver a força interior, a liberdade e a prosperidade. Porém, pressupondo que ainda não existia algo como uma nação moçambicana, esta definição seria apresentada de modo muito geral e diretamente relacionada com a ideia de sua existência. Assim, Mondlane define nacionalismo moçambicano no mesmo sentido que define o nacionalismo africano. Uma autoimagem nacional poderia moldar-se com o desenvolvimento de atitudes, atividades e programas mais ou menos estruturados para a conquista da autodeterminação dos africanos e, portanto, dos moçambicanos.²⁸ A necessidade da existência de uma nação só demandaria a luta e a construção de estratégias para a conquista e a consolidação dela.

Entende-se, com tal definição, que o “moçambicano” objetivava-se enquanto possibilidade, uma espécie de autoimagem transportada para o futuro, como fizeram os poetas, por meio das experiências do presente colonial, imaginada no contexto da resistência. Este presente classificava o “moçambicano”, principalmente os “indígenas”, em linhagens, tribos, etnias – portanto, um conjunto de categorias substancializadas, limitadas e estabilizadas.²⁹ A substancialização dos “indígenas” permitiu e facilitou, na verdade, o processo de colonização. O sociólogo Carlos Serra³⁰ explica que, no cerne das relações políticas coloniais, “cada homem e cada mulher colonizados deveria ter uma linhagem, uma ‘tribo’, com uma cultura tradicional a contento, tal como deviam ter uma caderneta, um ‘tiquete’ ou uma tarefa”. A necessidade de “categorizar” funcionava, ao mesmo tempo, como um mecanismo de controle e uma arquitetura de consolidação de uma colonização gestora de “corpos” para o trabalho.

Todavia, a explicação do social nesse contexto – e, anos após, o texto didático – encontra-se no cerne da colonização e da resistência.

28 Mondlane, “O desenvolvimento”.

29 Serra, *Novos combates*.

30 Serra, *Novos combates*, 84. Carlos Serra (1941-2020) foi um importante sociólogo moçambicano, autor de uma vasta obra de sociologia e história.

Esta última projeta o nascimento de uma nova nação, de um novo Estado e de um novo país. A colonização pretende manter, por óbvio, a ordem, o *status quo*. Porém, a convicção de Mondlane assentava em pressupostos essencialmente materialistas, mas também numa abordagem política de gestão de expectativas por recompensa, resumida, de acordo com a leitura de Serra,³¹ na proposta de que “as populações estão dispostas a participar num projeto político desde que o Estado lhes forneça o que elas querem”. Esta perspectiva de Mondlane e a possibilidade de resistência influenciaram a perspectiva de Carlos Serra ao abordar, teoricamente, a possibilidade da identidade do “moçambicano” a partir das relações sociais determinadas politicamente por intermédio do Estado (o Leviatã). Vale observar o Estado como produto do conjunto de expectativas que resultam dessas relações. A antropologia colonial, sob o ângulo de Carlos Serra, silencia o conjunto de significações que vinculam a autoimagem nacional à luta política através do reducionismo social moçambicano à “essência africana”. A perspectiva antropológica colonial fez fortuna principalmente a partir da década de 1980, com os primeiros sinais do começo do fracasso da revolução. Tal década foi de grandes transformações na política e na ideologia da Frelimo, criando mais condições e necessidade de refletir sobre o problema da nação.

Com a conquista das independências na África, uma geração de cientistas sociais no continente – e em Moçambique em particular, cuja independência se deu apenas em 1975 – teve como orientação de trabalho aquilo que Mkandawire chamou “tarefas históricas”:³² pesquisas orientadas para a necessidade de desenvolvimento do país e de construção da nação. Assim, o investimento do governo revolucionário da Frelimo assentava igualmente nesses dois objetivos. Se, de um lado, a necessidade era desenvolver o mais recente país (pretendia-se, por exemplo, na década de 1980, retirá-lo do subdesenvolvimento em dez

31 Serra, *Novos combates*, 67.

32 Thandika Mkandawire, “Social Sciences and Democracy: Debates in Africa”, *African Sociological Review* 3, n.º 1 (1999): 20-34.

anos),³³ por outro lado, e concomitantemente, era auxiliar na construção da nação. Esta operação permitiria a consolidação da unidade nacional, da mudança radical e profundamente revolucionária em relação à proposta colonial. Abria-se a possibilidade de se pensar um novo “tipo de homem” moçambicano, que deveria ser livre de superstição, “purificado” dos males da colonização (tribalismo, racismo, “elitismo”, etc.) e que se pautasse pela “justiça social”.³⁴

Mas a própria guinada econômica do país – ao enveredar, a partir da primeira metade da década de 1980, a uma nova política econômica e a novas cooperações internacionais, ao se juntar às instituições do Sistema de Bretton Woods – acelerou o país para uma transformação radical. Esta passa pela morte de Samora Machel, primeiro presidente de Moçambique, leva ao abandono oficial do marxismo-leninismo (no V Congresso do partido Frelimo em 1989), à orientação ideológica do Estado sob a gestão da Frelimo, e à redação de uma nova Constituição da República, com valores liberais, em 1990.

Até esse contexto, a discussão acadêmica e intelectual do país e da sociedade moçambicana destacava, de um lado e principalmente, o que se considerava como “erros da Frelimo”,³⁵ mas também, por outro lado, a proliferação generalizada do sentimento de “crise de valores morais”.³⁶ Concernente ao primeiro caso, e nas palavras do sociólogo Elísio Macamo,³⁷ reduzia-se, assim, a análise do social moçambicano a uma “discussão sobre o desfecho do projeto revolucionário da Frelimo,

33 Um objetivo que Carlos Serra (*Novos combates*, 185) identificou, na perspectiva de Mannheim, como um exemplo da utopia, isto é, “representações, aspirações e imagens-de-desejo que se orientam para a ruptura da ordem estabelecida”.

34 Ngoenha e Castiano, *Manifesto*.

35 Macamo, *A transição política*, 5.

36 Luca Bussotti, “Um manifesto para Moçambique: a terceira via de Ngoenha e Castiano”, *Transformação* 45 (2022): 89-108. Em um trabalho, ainda no prelo, no qual trabalhamos sobre a necessidade de uma “sociologia moral” em Moçambique, identificamos exatamente esta situação que motivou a necessidade de implementação do currículo de filosofia, ainda na década de 1990, no ensino médio. Para uma discussão mais detalhada sobre esse problema, cf. Antônio Cipriano Parafino Gonçalves, “‘Modernidades’ moçambicanas, crise de referências e a ética no programa de filosofia para o ensino médio” (Tese de doutorado em educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009).

37 Macamo, *A transição política*, 5. Elísio Macamo é professor catedrático de sociologia e estudos africanos na Universidade de Basileia, na Suíça.

subordinando todas as opções políticas, econômicas e sociais feitas no país desde a independência à supremacia analítica da confirmação ou rejeição desta tese”. Entretanto, foi na década de 1990 que, de um lado, viu-se a recuperação de todo um reducionismo do social moçambicano à substancialização.³⁸ Por outro lado, tal década, principalmente na segunda metade, foi caracterizada por uma perspectiva que deslocava a recusa da alteridade, do movimento e, enfim, das relações sociais estabelecidas no país em direção a uma abordagem completamente oposta e, portanto, sociológica. Aqui, os trabalhos dos sociólogos Carlos Serra e Elísio Macamo foram decisivos como resposta a uma necessidade sociológica de compreensão do país. Nossa hipótese é de que, nesse contexto de produção de ideias e debates intelectuais, nasce institucionalmente o pensamento social moçambicano.³⁹

Carlos Serra, na segunda metade da década de 1990, travou um debate com a essencialização e substancialização do social moçambicano, trazendo a possibilidade do seu dinamismo, do seu movimento e da complexidade enquanto propriedade de um conjunto complexo de relações sociais. Assim, o “moçambicano” passa a ser conceituado, antes de mais nada, como produto dessas relações e das condições políticas que as determinam. A mudança de uma explicação antropológica, de fundamento colonial ou imperial,⁴⁰ e a solidez institucional da sociologia política foram dadas para a emergência de um pensamento do social que, agora, olha os problemas do país como profundamente perspectivados a partir das crenças das populações – crenças que, na verdade, encontram

38 Serra coloca-se, segundo ele mesmo escreve, contra o que ele denomina como “tradicionalcratas” e “etnocratas” ao tentar estabelecer a sua sociologia. Cf. Serra, *Novos combates*.

39 Pensamos nela com a consciência da implicação que poderia ter uma colocação nesse sentido no contexto das disposições no campo acadêmico moçambicano. Nossa hipótese tem sugerido que a articulação do pensamento sobre o social em Moçambique encontra um crivo fundamental no debate circunscrito às propostas de Serra e Macamo da segunda metade da década de 1990 e início do século XXI.

40 Note-se que o ponto aqui não é necessariamente a antropologia, mas a antropologia colonial ou imperial. Como o acadêmico Luiz de Brito destacou no prefácio de *Novos combates*, e na linha da mesma sugestão feita por Elísio Macamo na segunda edição do livro *Combates pela mentalidade sociológica*, 2.^a ed., ambos de Carlos Serra, o problema não é a antropologia em si. Mas antes uma forma específica de “fazer antropológico” que se encosta e, de certa forma, se submete ou se submete à reprodução do preconceito colonial. “A antropologia, bem feita, tem sido igualmente uma boa contribuição para o nosso país”, parafraseando Macamo no prefácio referido.

fundamento nas relações das pessoas umas com outras, entre elas e as organizações da sociedade civil e o Estado. A análise que Carlos Serra faz das “crenças anômicas de massa” e das relações sociais que dão sentido dinâmico, situacional e histórico a antigas categorias – como “etnia”, “racismo” e, entre outras, “poder” – caracteriza-se por uma tentativa de teoria social para uma sociedade ainda em construção e em consolidação das estruturas que dão sentido a um Estado moderno.

Com a nova virada no entendimento do “social moçambicano”, que é complexo e particular,⁴¹ a construção de um conhecimento de Moçambique recoloca o sentido histórico da atividade social e, ao mesmo tempo, desessencializa-a, respondendo empiricamente ao falso problema, apenas justificado pelo preconceito colonial, de um africano sem cultura, incapaz de sociologia, sendo seu único destino a antropologia (colonial) para uma “dita especificidade ‘antropológica’ das sociedades africanas”.⁴² Pouco a pouco, os moçambicanos fizeram-se racionais e, para Serra,⁴³ sempre racionais em momentos de crise, de desordem social, dotados de estratégias, mas também passíveis de constrangimento, autoritarismo e dominação. Ao mesmo tempo, os moçambicanos deixavam de ser apenas “Homens”, mas também, como reclama Serra,⁴⁴ “homens” que vão e precisam de escola, vão e precisam de trabalho, constituem famílias, amizades, redes de interdependência. Entretanto, esta não é só uma característica apenas de um tempo histórico, como o “colonialismo” ou o “neoliberalismo”, mas também possível a partir da sua historicidade, das suas experiências históricas, cujas determinações precisam ser descritas, compreendidas e demonstradas.

A seguir, veremos como os manuais cumpriram um papel acentuado no desenho dos contornos do novo Estado. O contexto que permite explicar o debate intelectual sintetizado acima é, por hipótese, o mesmo que viu surgir projetos educacionais de formação de autoimagens que problematizam o conhecimento e as práticas da história.

41 Macamo, *A transição política*.

42 Serra, *Novos combates*, 37.

43 Serra, *Novos combates*; Serra, *Combates pela mentalidade*.

44 Serra, *Combates pela mentalidade*.

3. Caderno de atividades: conhecimento e prática da história

História. O meu caderno de actividades estabelece uma síntese da formação social, econômica e política de Moçambique. O desenho que contorna o passado longínquo, desde o século XV europeu, vinculando-o ao passado ainda presente da resistência e da libertação, vai sendo recriado na leitura e nas atividades propostas ao estudante. A narrativa utiliza a circulação de modelos e práticas de dominação da história europeia para explicar o longo processo da colonização, a formação do sistema escravocrata e a organização das lutas africanas de resistência. Os exercícios aplicados, após a leitura de cada um dos três capítulos, orientam o aprendizado da vida social independente – ou melhor, o propósito é que o leitor assimile o presente, vinculando-o a movimentos de continuidade e ruptura com a longa herança colonial. No final, as guerras, a construção de invisibilidades e os apagamentos dos africanos ensinam o leitor a desessencializar⁴⁵ dinâmicas que são construídas na história. Noutras palavras, as diversidades nacionais não poderiam ser explicadas por suposta natureza intrínseca a cada população, grupo social ou espaço físico.

Toda a atividade humana resulta de um “entrelaçamento entre mudanças sociais e transformações na forma de pensar e compreender a própria sociedade”.⁴⁶ Com o manual didático, objeto da nossa análise, não poderia ser diferente. Desde a sua idealização e produção até chegar às mãos dos leitores, o livro passa por várias pessoas envolvidas numa determinada rede de produção e circulação. Em Moçambique, pela relação entre o Estado e os financiadores externos, esta malha de interdependência atravessa fronteiras. Como se referiu, os livros didáticos do país são editados em vários países. Vejamos como funcionam os entrelaçamentos entre os agentes governamentais e intelectuais universitários na descrição da ficha técnica do *Caderno*.

45 Empregamos o termo desessencializar como um conceito que significa, em África (mas, poderíamos dizer, também no Brasil), uma recusa da essencialização do pensamento e das actividades sociais. A este respeito, consultar: Elísio Macamo, “A influência da religião na formação de identidades sociais no sul de Moçambique”, em *Identidade, moçambicanidade, moçambicanização*, vol.1, ed. Carlos Serra (Maputo: Livraria Universitária, 1988); e Serra, *Novos combates*.

46 Leão e Landini, *10 lições*, 21.

No ano de sua publicação, a direção do *Caderno* estava a cargo de Gina Guibunda, então diretora nacional do ensino primário e porta-voz do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). A função de Guibunda na pasta que ocupava era, entre outras, “elaborar propostas políticas e estratégias de desenvolvimento da educação e desenvolvimento humano a curto, médio e longos prazos”, “propor normas e regulamentos sobre o sistema da avaliação” e “apreciar e emitir pareceres sobre as propostas de livros e manuais escolares”.⁴⁷ No contexto da polémica dos erros no livro didático, foi sugerida a sua saída, o que de fato ocorreu. Pela análise da atualização do site do Ministério de 2023, para o seu lugar foi indicado Telesfério Nhapulo.

Mas no *Caderno* consta igualmente a direção de João Jeque, atualmente diretor nacional adjunto de Gestão e Garantia da Qualidade, órgão também do Conselho Consultivo do Ministério. As funções da pasta de Jeque, entre outras, são as de “conceber normas e indicadores de qualidade em todos os níveis de funcionamento do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano” e “introduzir mecanismos regulares de avaliação permanente e sistemática da qualidade do ensino”.⁴⁸ A coordenação do *Caderno*, por sua vez, estava a cargo de Manuel Biriante, professor da Universidade Pungué. Entretanto, a elaboração do *Caderno* estava a cargo de Salvador Sumbane, Nárcia Bonnett e Isaac Malombe. Os dois primeiros são funcionários do MINED. Isaac Malombe é professor da Universidade São Tomás de Moçambique. Finalmente, a concepção gráfica estava a cargo de Hélder Bayat e Bui Nguyet e a revisão a cargo de Rui Manjate. Todos ligados, como funcionários, ao MINED.

É imprescindível esclarecer que, a partir de 2021, a utilização do *Caderno de actividades* visava enfrentar, no processo de ensino-aprendizagem, os desafios didáticos impostos pela pandemia de Covid-19. Em Moçambique, as aulas eram transmitidas por canais de rádio e televisão, além de outras plataformas. O Ministério da Educação e

47 Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, “Direcção Nacional de Gestão e Garantia da Qualidade”. Informação disponível em <https://www.mined.gov.mz/dnggq.php>.

48 *Ibid.* Documento: *História. 9.ª Classe. O Meu Caderno de Actividades*.

Desenvolvimento Humano – no setor Direção Nacional do Ensino Secundário, que reuniu a equipe⁴⁹ de produção do *Caderno* – apresenta os capítulos que antecedem os exercícios como sínteses das informações e complementares às ações desenvolvidas nas aulas. Nas palavras ao leitor, que antecedem o texto, a ministra Carmelita Rita Namashulua oferece mais detalhes:

A concepção desse Caderno de Atividades obedeceu à sequência e objetivos dos programas de ensino que privilegiam o lado prático com vistas à resolução dos problemas do dia-a-dia e está estruturado em três partes a saber: I. Síntese dos conteúdos temáticos de cada unidade; II. Exercícios; III. Tópicos de correção.

No nosso entendimento, são as atividades aplicadas no aprendizado que indicam a eficácia do manual no dia a dia dos jovens estudantes. A análise do *Caderno* mostra um roteiro que descreve, em um primeiro momento, a contraposição entre África e Europa Ocidental. Ilustrativa da assimetria é a historicização da expansão europeia na África, objetivada, num exercício de afunilamento, na expansão portuguesa em Moçambique. Todo esse processo – resumido no eixo “Expansão europeia-comércio-escravatura-revoluções”, que se apoia no primeiro capítulo (“Unidade temática 1”) – dá sentido a um contexto de exuberância “euroamericana” com as respectivas consequências desastrosas para o continente africano, no geral, e para Moçambique, em específico. Uma das consequências é a interrupção do particular processo civilizatório dos estados europeus antes das apropriações coloniais que se colocaram como entidades exclusivas na definição desse processo.⁵⁰ Nessa unida-

49 Os elaboradores do “Caderno” são gestores governamentais da área de educação. Na sua ficha técnica vêm assinalados os produtores: Direção: Gina Guibunda e João Jeque; Coordenação: Manuel Biriante; Elaboradores: Salvador Sumbane, Nárcia Bonnet e Isaac Malombe; Concepção gráfica e Layout: Hélder Bayat e Bui Nguyet. Impressão e acabamentos: MINEDH; Revisão: Rui Manjate.

50 Elias, “Overcoming ‘Tribe’”.

de e estabelecendo fios condutores entre passado e presente, o avanço filosófico e científico nos estados-nações europeus passa a ser colocado no mesmo nível de importância das revoluções, a maior parte delas de fundamento socialista (“Comuna de Paris”, “Revolução Francesa”, etc.), como modo de afirmar a importância das revoluções de independência dos países africanos.

No segundo momento, são exemplificados “A Revolução Industrial e o desenvolvimento do capitalismo industrial” em contraposição ao nascimento do Movimento Operário e a “Comuna de Paris” (pp. 31-35) – todos acontecimentos europeus, porém, com fortes implicações na África. É assim que o segundo capítulo (“Unidade temática 2”) termina com uma discussão sobre a “África e Moçambique na época das Revoluções Burguesa e Industrial” (p. 36). Aqui, procura-se mostrar como na África, diferentemente do que ensinavam as perspectivas eurocêntricas sobre a interpretação do continente, já se desenvolvia, bem antes do seu encontro com a colonização, o processo de formação dos seus estados. Processo que, aliás, sofreu a sua “interrupção” exatamente no encontro com o colonialismo.⁵¹ É assim que, na página 36, o manual reescreve que nos

[...] finais do século XVIII e princípios do século XIX, a África estava organizada em reinos e impérios independentes e soberanos. Nessa altura, vários estados se desenvolveram como, por exemplo, o Ghana, Mali, Songhay, o Socoto, os Yoruba, Darfur, Kane, Bornu, Etiópia, Chókwè, Yao, Zimbabwe.

Observa-se, neste último aspecto, a possibilidade da construção de uma autoimagem a partir da problematização do apagamento histórico e, portanto, de uma recolocação da África, pela recuperação histórica da “civilização em África”, na lógica do seu próprio processo

51 Elias, “Overcoming ‘Tribe’”.

civilizatório, entretanto interrompido. Assim, o desencanto de uma exclusão histórica nos jovens moçambicanos dá cada vez mais lugar não ao encanto da revolução burguesa e industrial na Europa, mas ao reencontro da descoberta da civilização africana – ou melhor, o (re)conhecimento de “civilizações” no território onde se acreditava, como é o caso do político colonialista português António Enes, habitar apenas “uma raça que ainda até hoje, no decurso de séculos sem conto, não produziu pelo esforço seu espontâneo um só rudimento da civilização”.⁵² Por hipótese, enquanto se constrói nos jovens um reencontro com a descoberta da civilização africana, recoloca-se igualmente o “moçambicano” no seu processo longo civilizatório, e esboça-se o fundamento da linha que levaria ao socialismo. De fato, a história de Moçambique, e de outros mais recentes países da África, orientou-se por essa direção e linhagem civilizatória.

Seguindo a lógica expositiva, o *Caderno* propõe, no seu terceiro capítulo (“Unidade temática 3”), um exercício de síntese do capitalismo industrial-imperialismo e, como consequência, a resistência como exercício de antítese quase “natural”.

O que se pode constatar desse roteiro didático? Por um lado, a sequência dos três capítulos coloca a Europa como ponto de partida, passível de ser criticado, relacionando com o seu encontro com a África, considerando o apagamento cultural, político e econômico do continente enquanto fruto do mesmo encontro. Nesse sentido, não surpreende que o roteiro didático do *Caderno* culmine com a discussão sobre o capitalismo industrial, determinante do imperialismo colonial na África que, apesar de toda a força, encontrou resistência. Há, na passagem supracitada do manual, uma necessidade de recontar a história. A ideia de se ter pressa na formulação de políticas públicas para suprir tal necessidade foi muito defendida pelos nacionalistas africanos, como Eduardo Mondlane, chegando a ser uma agenda política central do governo da Frelimo, no período logo após a independência. É exatamente nesse contexto que, dos poucos cursos – se não o único da área das

⁵² Citado por Serra, *Novos combates*, 79.

ciências sociais – da Universidade Eduardo Mondlane mantidos com a conquista da independência, o de história tenha sido o mais privilegiado por investimentos governamentais. Foi este curso de graduação o primeiro da área a inaugurar um departamento, em 1989.

Porém, líderes políticos e intelectuais africanos sempre abordaram a questão da resistência no contexto do imperialismo europeu – ou, mais exatamente, acompanhada pelas evidências do imperialismo “euroamericano”. Assim, a história de cada país no continente deveria ser vista no concerto da história dos países africanos. Moçambique não poderia ser visto como exceção – pelo contrário, fato é que, em 1976, organizou e participou, como outros países africanos (Angola, Botsuana, Tanzânia e Zâmbia), dos “Estados da Linha da Frente”.⁵³ Tratava-se da articulação entre países com colonizações diferentes – por isso, somente possível pela sugestão da Organização da Unidade Africana (hoje, União Africana). Tal organização regional, “Estados da Linha da Frente”, tinha como objetivo apoiar as resistências africanas na resposta contra o prolongamento da dominação colonial ainda persistente. Nesse sentido, explica-se que o nacionalismo moçambicano não poderia ser visto como diferente do nacionalismo africano. E um desenvolvimento de Moçambique não encontraria condições de possibilidade fora do desenvolvimento do continente, mas também da região. Ilustrativa é a organização do bloco geopolítico, a Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC).

Em vista disso, a construção simbólica da autoimagem nacional moçambicana nos manuais de história, e sua aplicação prática na formação da juventude, assim como nos manuais de geografia, deveriam orientar-se na mesma direção política. Os fatos, cenas e objetos da história nacional devem ser compreendidos no percurso oferecido no *Caderno*, que vai da expansão europeia (renascimento, humanismo, reforma religiosa, absolutismo, iluminismo, fases da revolução burguesa) à cronologia das primeiras lutas de independência das colônias euro-

53 Ercilio Neves Brandão Langa, “Diplomacia e política externa em Moçambique: o primeiro governo pós-independência – Samora Machel (1975-1986)”, *Revista Brasileira de Estudos Africanos* 6, n.º 11 (2021), disponível em <https://doi.org/10.22456/2448-3923.104413>.

peias, revolução industrial, formação das novas classes sociais, aparecimento do pensamento socialista e dos partidos operários, imperialismo e lutas de resistência e libertação. O objetivo é pensar a inserção de Moçambique e dos países africanos nessas etapas de desenvolvimento civilizatório da Europa Ocidental, pressupondo que os dois processos coexistiram em permanência, mas com grandes assimetrias. Por óbvio, a correlação estabelecida entre eles não foi a da transferência e livre troca, mas de imposição, desigualdade e violência.

Os exercícios propostos mobilizam os estudantes em pesquisa mais detalhada sobre as categorias aplicadas. O trabalho dos estudantes deve ser o de assinalar e preencher as respostas. A seguir, e a título de ilustração, segue um trecho das questões postas no exercício 6:

6. Quais eram as principais classes sociais do Capitalismo?

- A. Burguesia e Proletariado
- B. Burguesia e Campesinato
- C. Burguesia e Classe Média
- D. Proletariado e Classe Média

7. Entre os factores de crescimento da Classe Média no século XIX, constam...

- A. o desenvolvimento de sectores importantes da economia como a Indústria, Comércio, Banca e Transportes.
- B. o conflito entre a Burguesia e o Proletariado.
- C. a difusão do saber e desenvolvimento do ensino, bem como as teorias socialistas e do iluminismo
- D. o crescimento da Administração Pública.

8. Assinale os teóricos do Socialismo Científico

- A. Ricardo e Robert Owen
- B. Saint-Simon e Adam Smith
- C. Karl Marx e Frederich Engels
- D. Louis Blanc e Charles Fourier

9. Quais são os movimentos operários que surgiram na Europa no século XIX?

- A. Trade Unions, 1.^a Internacional, Marxismo

- B. Ludismo, Trade Unions, Cartismo
- C. Marxismo, Trade Unions, Cartismo
- D. Ludismo, Trade Unions, 1.^a Internacional

Por outro lado, as evidências parecem mostrar uma construção simbólica que coloca no centro fundamentalmente a Europa e a África, concretizando-se com o encontro entre colônia portuguesa e Moçambique, sempre estabelecido no crivo “Colonização europeia – Resistência africana”. Mas, curiosamente, nas discussões finais no tópico que trata exclusivamente da resistência africana, o livro traz apenas exemplos de microrresistências e não se debruça sobre a resistência que se queria nacional.

Diz o tópico que trata da partilha do mundo pelas grandes potências europeias (Inglaterra, França e Alemanha) que a segunda metade do século XIX foi marcada por disputas e rivalidades por conquista de territórios. Ilustrativas foram as disputas por territórios da África que podem ser representadas pelos conflitos entre Portugal e Inglaterra em 1883, pela disputa do sudoeste africano, a Namíbia, entre Alemanha e Inglaterra, assim como pela disputa do Tanganhica entre essas duas potências. A Conferência de Berlim, continua o narrador, que ocorreu em novembro de 1884 e fevereiro de 1885, teve o propósito de acabar com tais conflitos estabelecendo as regras da partilha e domínio dos territórios. Foram demarcadas as fronteiras atuais entre os estados e as particularidades étnicas e culturais dos povos locais foram enormemente desrespeitadas. Por outro lado, continua o manual, “ocorreu a ocupação dos territórios africanos com recurso a tratados com os chefes africanos e, sobretudo, por via da conquista militar” (Unidade didática 3: Do capitalismo industrial ao imperialismo, p. 43). Todos os países do continente foram sendo progressivamente ocupados.

Houve, entretanto, resistências que merecem ser transmitidas às novas gerações de leitores e leitoras. A seguir, o manual oferece um roteiro das duas formas de resistência, a armada e a pacífica. A resistência armada aconteceu nos reinos, como no de Zulu, Ndembele, Báruè e

do Bemba, e mostrava uma capacidade político-militar forte. A resistência pacífica recorria aos diálogos e acordos diplomáticos, a exemplo da assinatura de tratados de proteção pelas potências europeias, reduzindo a dominação estrangeira e garantindo o prestígio e direitos políticos dos chefes africanos junto à população do reino. “A desigualdade tecnológica, as divergências internas, as traições e a utilização de exércitos africanos pelos europeus ditou a derrota dos africanos nas lutas de resistência” (p. 44). Como toda leitura didática é atividade bastante eficaz para a assimilação de disposições para a ação, conforme assinalamos anteriormente, o *Caderno* passa a comentar exemplos de lutas de resistência na África Austral: a revolta Zulu, na África do Sul em 1879, a revolta no sudoeste africano, na Namíbia, de 1904 a 1907, até chegar às resistências em Moçambique de 1894 a 1917. No primeiro momento, a ocupação portuguesa partiu para a conquista do Império de Gaza, localizado no sul de Moçambique, usando as estratégias diplomática e militar. A resistência, ainda que fracassada, organizou-se na forma de batalhas travadas pelos chefes locais contra os colonizadores.

Na região central, destaca-se a resistência dos variados reinos, permitindo um jogo de alianças entre os portugueses e os chefes locais. O manual procura fixar o poderio militar dos reinos que, apesar da dispersão, criava as bases para revoltas importantes como a do Estado de Bárue, em 1917. Três fatores motivaram os atos de resistência: o recrutamento de soldados africanos para a Primeira Guerra Mundial, o recrutamento de mão de obra sem remuneração para a construção de estradas e a violência contra esses trabalhadores. Por fim, no norte de Moçambique, os leitores conhecem a resistência popular da região de Macuana conquistada por Mouzinho de Albuquerque e, posteriormente, alvo de sucessivos ataques. Em todos os episódios mencionados ressalta-se as estratégias dos colonizadores de aproveitamento das rivalidades entre os chefes locais, da costa e do interior. Assim, os exercícios aplicados no final desta unidade indagam o leitor sobre as derrotas das lutas isoladas de resistência às ocupações, ataques e à dominação colonial europeia.

A impressão é de se tratar de uma organização didática. Por hipótese, são os manuais das classes posteriores, talvez a décima, que se

concentrarão no estudo concreto da resistência nacional – ou melhor, da luta da libertação nacional como forma de reconhecimento de sua peculiaridade. Talvez a ideia seja trazer a necessidade de uma autoimagem inerente ao objetivo de consolidação da unidade nacional proposta por Mondlane em um estudo particular e concreto.

Uma última palavra

Pelo que foi discutido aqui, parece ser possível concluir que os manuais de práticas estão definidos muito em função do público de leitores visado. Mas a leitura não é uma atividade restrita aos automatismos da consciência a partir dos quais os produtores inculcariam facilmente modelos e interpretações das formações nacionais. A leitura é, ao mesmo tempo, apropriação, identificação e criação. O espaço de recepção dos livros também pode instaurar práticas criativas e interpretações inusitadas.⁵⁴ Concluímos que o *Caderno de Atividades* opera circulação de ideias e reconhecimento, agindo nas disposições íntimas dos leitores para a ação social. A construção de autoimagens nacionais tem provado eficácia interna e externa ao país, reposicionando-o no continente africano e no mundo global, sobretudo por mobilizar princípios de diferenciação social e reconhecimento político do novo Estado entre diversas tradições nacionais.

Não se pode perder de vista que o momento atual é conformado por processos sociais de longa duração, ou de durações mais alargadas. Um dos principais achados do nosso estudo foi a constatação de que desessencializar a apreensão de dinâmicas sócio-históricas é uma das premissas do pensamento social que vem se construindo em Moçambique. Os intelectuais debatidos neste artigo, posicionados nas fronteiras disciplinares das ciências sociais, analisam as lutas de independência em termos de processo social que depende da ação e do pensamento autônomo dos sujeitos africanos. Com uma diferença de intensidade da perspectiva apenas, o pensamento social moçambicano impregna-se numa tripla tendência: recusar a essencialização do pensamento e das

⁵⁴ Roger Chartier e Pierre Bourdieu, *Práticas de leitura* (Rio de Janeiro: Estação Liberdade, 2001).

atividades sociais; colocar os problemas sociológicos a partir do estudo das próprias relações sociais – mesmo que o Estado apareça em maior ou menor grau nas análises – e a necessidade de levar em consideração o papel do indivíduo na construção do que é “moçambicano”, mesmo que este papel apareça em menor ou maior grau na elaboração reflexiva.

Assim, no cerne dessas três tendências, os temas antes substancializados, estáticos, passaram a ser vistos a partir da própria dinâmica das relações em Moçambique, como também das dinâmicas fluidas e determinadas no curso das transformações históricas. Acentuamos, enquanto uma importante chave de interpretação, a teoria das interdependências entre indivíduos e sociedades elaborada pelo sociólogo Norbert Elias. Os operadores analíticos desta teoria em muito ajudaram a esclarecer as alterações de percurso no processo de civilização de Moçambique. Este processo está sintetizado em estratégias pedagógicas de transmissão de conhecimentos sobre as lutas contra o domínio colonial português e sobre a vida na pós-colonialidade.

Para Carlos Serra e Elísio Macamo, os velhos temas – como poder, etnicidade ou mesmo crenças – passaram a ser historicizados, foram expostos na dinâmica histórica das relações sociais do país, considerando desde a experiência colonial de Moçambique e daí em diante. É assim que Macamo fala de um “Moçambique como comunidade de destino”, porém, como um desafio e uma produção diária nos encontros dados na sociedade. E foi em recorrência a este nível de análise, e na perspectiva de Macamo,⁵⁵ que Carlos Serra fez-se, então, um precursor.

55 Macamo, *A transição política*.

BIBLIOGRAFIA

Afonso, Marta. “Erros nos livros escolares: detectadas irregularidades nos livros da 5.^a e 8.^a classes”, *Carta de Moçambique*, 2 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://cartamz.com/index.php/politica/item/12888-erros-nos-livros-escolares-detectadas-irregularidades-nos-livros-da-5-e-8-classe>. Consultado em 26 de dezembro de 2023.

Amaral, Alcides André. “Ensino de sociologia entre poderes: história e institucionalização do curso de Licenciatura em Sociologia na Universidade Eduardo Mondlane (1995 a 2012)”. Dissertação de mestrado, UNILAB, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3612/1/ALCIDES%20ANDR%C3%89%20DE%20AMARAL%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Consultado em 26 de dezembro de 2023.

Balandier, Georges. “A noção de situação colonial”. *Cadernos de Campo* 3 (1993): 107-31. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v3i3p107-131>.

Biriate, Manuel, coord. *História. 9.^a classe. O meu caderno de actividades*. Maputo: Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, Direção Nacional de Ensino Secundário, 2021.

Bittencourt, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

Bussotti, Luca. “Um manifesto para Moçambique: a terceira via de Ngoenha e Castiano”. *Transformação* 45 (2022): 89-108.

Chartier, Roger. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

Chartier, Roger, e Pierre Bourdieu. *Práticas de leitura*. Rio de Janeiro: Estação Liberdade, 2001.

Elias, Norbert. *O processo civilizador: a história dos costumes*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Elias, Norbert. “Overcoming ‘Tribe’ and Other Static Categories”. Em *Norbert Elias’s African Processes of Civilisation. On the Formation of Survival Units in Ghana*, editado por Dieter Reicher, Adrian Jitschin, Arjan Post e Behrouz Alikhani. Wiesbaden: Springer, 2022.

Fernando, Amós. “Moçambique: quem se responsabiliza pelos erros nos livros?”. *DW*, 9 junho 2022. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/quem-se-responsabiliza-pelo-erros-nos-livros-escolares-em-mo%C3%A7ambique/a-62071529>. Consultado em 26 de dezembro de 2023.

Fraga, Cassiano Floriano. “‘A história da minha pátria’: a identidade nacional moçambicana através do livro didático (1975-1992)”. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

Gonçalves, António Cipriano Parafino. “‘Modernidades’ moçambicanas, crise de referências e a ética no programa de filosofia para o ensino médio.” Tese de doutorado em educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

Langa, Ercílio Neves Brandão. “Diplomacia e política externa em Moçambique: o primeiro governo pós-independência – Samora Machel (1975-1986)”. *Revista Brasileira de Estudos Africanos* 6, n.º 11 (2021). Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2448-3923.104413>.

Laville, Christian. “A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história”. *Revista Brasileira de História* 19, n.º 38 (1999): 125-38. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>.

Leão, Andréa Borges. *Norbert Elias e a educação*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2007.

Leão, Andréa Borges, e André Victorino Mindoso. “O livro escolar na reinvenção política do Moçambique pós-independente”. *Arquivos do CMD* 6, n.º 1 (2019): 85-99.

Leão, Andréa Borges, e Tatiana S. Landini. *10 lições sobre Norbert Elias*. Petrópolis: Editora Vozes, 2022.

Lusa. “Moçambique: docentes criticam banalização do ensino”, *DW*, 6 de junho de 2022. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/mo%C3%A7ambique-docentes-criticam-banaliza%C3%A7%C3%A3o-do-ensino-ap%C3%B3s-erros-em-livros-escolares/a-62044807>. Consultado em 26 de dezembro de 2023.

Macamo, Elísio. “A influência da religião na formação de identidades sociais no sul de Moçambique”. Em *Identidade, moçambicanidade, moçambicanização*, editado por Carlos Serra. Vol. 1. Maputo: Livraria Universitária, 1988.

Macamo, Elísio. *A transição política em Moçambique*. Lisboa: Centro de Estudos Africanos, 2002. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2431/1/CEA_OP4_Macamo_Transicao.pdf. Consultado em 26 de dezembro de 2023.

Mbembe, Achille. “As formas africanas de auto-inscrição”. *Estudos Afro-Asiáticos* 23, n.º 1, (2001): 171-209.

Mbembe, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2014.

Mkandawire, Thandika. “Social Sciences and Democracy: Debates in Africa.” *African Sociological Review* 3, n.º 1 (1999): 20-34.

Mondlane, Eduardo. “O desenvolvimento do nacionalismo em Moçambique”. Em *Quem é o inimigo (II)? Os movimentos de libertação nacional*, editado por Aquino de Bragança e Immanuel Wallerstein, 33-40. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1978.

Mondlane, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Lisboa: Sá da Costa, 1976 [1969].

Ngoenha, Severino, e José Castiano. *Manifesto por uma terceira via*. Maputo: Fundo Nacional de Investigação, 2019.

Serra, Carlos. *Combates pela mentalidade sociológica: sociologia política das relações de poder*. 2.ª edição. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, Livraria Universitária, 2003.

Serra, Carlos. *Novos combates pela mentalidade sociológica: carisma, messianismo e compensação*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, Livraria Universitária, 1997.

Referência para citação:

Leão, Andréa Borges, e Alcides André de Amaral. “Manuais de História em Moçambique: circulação de modelos e práticas do conhecimento”. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, n.º 17 (2023): 115-143. <https://doi.org/10.48487/pdh.2023.n17.33106>.

Ana Paula Sampaio Caldeira

Narrar, questionar e reimaginar o passado pelas imagens dos livros didáticos

Muitos trabalhos que se dedicaram a estudar os livros didáticos já destacaram o seu papel como artefato construtor de conhecimentos e sensibilidades, estando longe, portanto, de ser um mero registro de informações. Nesse sentido, é importante um olhar que se debruce não apenas sobre os textos como também sobre as imagens difundidas nos manuais escolares, compreendendo-as como vetores importantes no trabalho de constituição de uma memória visual do passado. Isso porque poderosas imagens foram difundidas por meio deles durante décadas, a exemplo das gravuras elaboradas por viajantes que visitaram o Brasil e das pinturas históricas produzidas no século XIX. Dentro de um movimento de revisionismo crítico da história brasileira, vários artistas visuais contemporâneos têm se debruçado sobre essas iconografias e proposto releituras interessadas em construir novas visualidades. Nosso intuito é entender como os livros didáticos também se inserem neste debate, já que têm recebido atenção de alguns artistas visuais brasileiros, impulsionados em rever e questionar certa cultura visual solidamente edificada em suas páginas. Assim, pretendemos aqui mapear essas críticas e analisar a potencialidade da entrada dessa produção artística contemporânea nas obras didáticas.

Palavras-chave: memória, imagem, arte contemporânea, livro didático.

Narrating, Questioning, and Reimagining the Past through Textbook Images

Many studies on textbooks have already highlighted their role as an artifact that construes knowledge and sensibilities, serving beyond the mere record of information. In this sense, it is important to look not only at the verbal texts, but also at the images disseminated in the textbooks since these images are important vectors in the establishment of a visual memory of the past. For decades, textbooks have been used for dissemination of powerful images, such as engravings by travelers who have visited Brazil, and historical paintings produced in the 19th century. As part of a movement of critical revisionism of Brazilian history, several contemporary visual artists have looked at these iconographies and have proposed new readings oriented toward construing new visualities. The aim of this study is to understand how textbooks also compose this debate since they have attracted the attention of some Brazilian visual artists, who are driven to review and question a certain visual culture that has been reified in their pages. Thus, the study attempts to map their criticisms and to analyze the potentiality of including this contemporary artistic production in textbooks.

Keywords: memory, image, contemporary art, textbook.

Narrar, questionar e reimaginar o passado pelas imagens dos livros didáticos

Ana Paula Sampaio Caldeira*

Somos infantis e ingênuos em relação ao poder da imagem.

Rosana Paulino

Há tantas coisas a serem ditas que os livros
de história não conseguem dizer.

Bonaventure Ndikung

Introdução

Em alguns de seus estudos, Jacques Rancière já discutiu a ideia de que na base da política existe uma estética, isto é, uma experiência do sensível, o que significa entender a política como uma forma de experiência e de subjetivação.¹ Como destaca Pedro Hussak, na percepção do filósofo francês, a política permite “a distribuição social dos lugares e ocupações” que “determinam os modos de ver e de sentir”, modos esses

* Ana Paula Sampaio Caldeira (anapaula.sampaiocaldeira@gmail.com). Universidade Federal de Minas Gerais, Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG - CEP 31270-901, Brasil. Este artigo é fruto do projeto de pesquisa intitulado “A história como sutura. Artes visuais e significações do passado no Brasil e em Portugal”. A pesquisa com os livros didáticos teve o contributo da bolsista PIBIC/CNPq Lígia Kalina Domingueti Faria. Artigo original: 1-10-2023; artigo revisto: 16-12-2023; aceite para publicação: 27-12-2023.

1 Jacques Rancière, *A partilha do sensível. Estética e política* (São Paulo: Editora 34, 2009).

que estão abertos a transformações quando confrontados com formas dissensuais de política.² A rigor, isso significa entender a política como um verdadeiro terreno de batalhas, que reside na luta entre o que é ou não é visível, entre quem tem competência para ver e qualidade para dizer.

Vale explicar que a noção de “estética”, na acepção com a qual Rancière trabalha, não se resume às práticas artísticas, mas as engloba. Isso nos permite pensar acerca da maneira como as artes intervêm na luta pela visibilidade, nas alterações nas formas de distribuição de sentidos e na descentração das posições consolidadas e ocupadas por determinados sujeitos.³ Como destacou Marcio Seligmann-Silva,⁴ o dispositivo estético criado pela modernidade teve o poder de construir uma linha divisória entre aqueles indivíduos dignos de compaixão e os que são apenas carne. Ou seja, ele foi fundamental na definição dos lugares aos quais diferentes corpos estavam destinados a ocupar nesta “luta por visibilidade”: o lugar do invisível e, por consequência, da opressão; ou o lugar do direito, advindo da visibilidade. Essa linha divisória é perceptível em diversas imagens elaboradas ao longo da modernidade, que reproduziram e ao mesmo tempo reafirmaram o poder sobre determinados sujeitos e grupos sociais. O que temos, nesse sentido, é a construção de um verdadeiro arquivo de imagens coloniais sistematicamente presentes e naturalizadas aos olhos dos observadores.

Entretanto, hoje, ao observar a produção artística contemporânea em países como o Brasil, o que se nota é um movimento de revisitar e tensionar este dispositivo estético moderno, o que implica enfrentar a dinâmica do visível e do invisível e produzir imagens que sejam capazes de construir outros sentidos para determinados corpos e sujeitos. Assim, para os propósitos desse artigo, são bastante instigantes as epígrafes que escolhemos para abrir esse texto. A primeira delas foi reti-

2 Pedro Hussak, “Rancière: história, narrativa, indiferença”, *ArteFilosofia* 17 (2014): 134-44, <http://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/raf/issue/view/50/showToc>, acessado em 1 de setembro de 2023.

3 Rancière, *A partilha do sensível*.

4 Márcio Seligmann-Silva, *A virada testemunhal e decolonial do saber histórico* (Campinas: Unicamp, 2022).

rada de uma entrevista promovida com Rosana Paulino,⁵ artista visual brasileira internacionalmente conhecida por obras como “Parede da memória” e “Assentamentos”. No nosso entendimento, ao afirmar que “somos infantis e ingênuos em relação ao poder da imagem”, Paulino parece fazer um chamado a que todos nós, espectadores contemporâneos, observemos com maior cuidado a força das imagens que consumimos e mobilizamos diariamente. A segunda epígrafe é de Bonaventure Ndikung, curador camaronês e diretor artístico da Bienal Africana de Fotografia, e foi proferida em uma entrevista para a também curadora e crítica de arte Lisette Lagnado. Com esta frase, Ndikung responde à seguinte pergunta direcionada a ele: as artes visuais ainda podem contar histórias? Para ele, sim, elas podem. Podem, inclusive, contar certas histórias que os livros não dão conta de contar. Melhor ainda, elas conseguem contar de uma *outra forma*, a partir de outros fundamentos, distintos daqueles que caracterizam um texto escrito.⁶

Ao lado de Rosana Paulino, há diversos artistas visuais brasileiros que vêm propondo uma revisão do passado, buscando justamente essas *outras formas* de narrá-lo. E aqui cabe destacar que o interesse em compor, pelas imagens, novas narrativas pode ser entendido na sua relação com a forte marca antirracista presente na produção desses artistas. Não por acaso, os temas do racismo, da diáspora africana e do passado escravista como algo capaz de imbricar suas histórias pes-

5 Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin, [3x22], Rosana Paulino – Entrevista completa, *Youtube*, <https://www.youtube.com/watch?v=2fGq05rE7n8>, acessado em 15 de dezembro de 2023. Em um dado momento da entrevista, Paulino é interrogada sobre como a arte pode ressignificar o papel da mulher negra na sociedade brasileira. Nesse momento, ela afirma: “[...] nós somos muito ingênuos em relação ao poder da imagem. Nem tudo está dito ou está escrito. [...] Muito preconceito [a] que pessoas negras estão sujeitas é colocado através da imagem ou através da falta de. Quando não me vejo num determinado local, eu posso intuir que ele não é para mim [...], ou quando eu me vejo só de uma determinada maneira [...]. Porque a imagem não é neutra, nem nunca foi” (3min31seg a 5min13seg). A questão da ingenuidade em relação ao poder da imagem aparece também na conversa que Priscila Rezende promove com Rosana Paulino na *live* “Segunda Preta”, quando Paulino defende a geração de um tipo de conhecimento pela produção artística. Ver: Segunda Preta, Conversa com Rosana Paulino, *entre-temperada #7*, *Youtube*, <https://www.youtube.com/watch?v=ne3vuHdQFLk>, acessado em 15 de janeiro de 2022 (ver 1h00min56seg).

6 Lisette Lagnado, “Bonaventure Ndikung, curador da bienal de fotografia de Bamako, é entrevistado pela crítica e curadora Lisette Lagnado”, *Zum – Revista de Fotografia*, 1 de fevereiro de 2022, <https://revistazum.com.br/entrevistas/entrevista-bonaventure-ndikung/>, acessado em 26 de julho de 2023.

soais à história do país são elementos centrais na produção de alguns artistas visuais que serão mencionados ao longo deste artigo, como Tiago Sant’Ana, Renata Felinto, Gê Viana, além da própria Paulino. Esta última coloca isso em termos bastante claros quando afirma estar interessada em discutir o país por meio de questões simbólicas, e o faz a partir da sua presença como mulher afro-descendente e periférica.⁷ Também Tiago Sant’Ana, em sua tese de doutorado recentemente defendida, afirma que seu interesse como artista é revisitar os arquivos de imagens “sob um ponto de vista das visualidades afro-brasileiras” e a partir de suas “vivências como pessoa negra brasileira”.⁸ Esses artistas têm elaborado outras formas de narrar o passado por meio das suas produções visuais e pela demanda de fazer com que essa produção imagética (e, a rigor, essa nova visão acerca do passado) alcance uma função educativa e um público maior, especialmente a partir da sua entrada nos livros didáticos, artefato que, não podemos esquecer, constrói conhecimentos e sensibilidades, estando longe, portanto, de ser um mero registro de informações. Se durante tanto tempo os manuais reproduziram e difundiram um arquivo de imagens coloniais, o olhar de alguns artistas visuais brasileiros se volta para eles assumindo-os como vetores importantes, e mesmo aliados, no trabalho de constituição de outra memória visual do passado. Não por acaso, nesse mesmo movimento de nos instigar a sermos menos infantis e ingênuos em relação ao poder da imagem é que Rosana Paulino, por exemplo, vai defender a entrada da arte contemporânea nos livros didáticos.⁹

7 Agência FAPESP, 8.^a Conferência FAPESP – Raízes que emergem: entrelaçamentos entre arte e ciência, *Youtube*, <https://www.youtube.com/watch?v=tmRgdNM6EDU>, acessado em 15 de dezembro de 2023 (ver, particularmente, o intervalo entre 27min e 28min35seg).

8 Tiago Sant’Ana, “Arte com e contra o arquivo: ensaios de um negro artista sobre memória, artes visuais e narrativas afro-brasileiras” (Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia, 2023). As citações foram retiradas, respectivamente, das páginas 19 e 17.

9 Memória e história: imaginários a contrapelo, com Rosana Paulino e Henrique Fontes, *Youtube*, <https://www.youtube.com/watch?v=GSYQ8ktV6go>, acessado em 7 de setembro de 2023. Neste evento, promovido pelo SESC-São Paulo, Rosana Paulino refere-se às imagens de Debret e Rugendas como aquelas que ainda nos formam pela sua presença nos livros e destaca também a necessidade de revisá-las a partir de um viés crítico. É neste contexto que a artista afirma o seguinte: “Eu sou uma pessoa que advoga a presença de artistas contemporâneos nos livros de história para que esta crítica seja feita, para que esse outro olhar, essa outra memória, possa emergir” (27min08seg a 27min19seg).

Nesse sentido, entendemos que as duas epígrafes, combinadas, sintetizam os propósitos deste texto, que podem ser assim resumidos: primeiramente, interrogar as imagens presentes nos livros didáticos de história, buscando entendê-las a partir da força que têm como veículos de construção visual do passado. Em segundo lugar, assumindo que há mais histórias a serem contadas do que livros capazes de dizê-las, buscamos também entender como a crítica feita por alguns artistas visuais às imagens que vêm sendo há tempos reproduzidas nos livros didáticos podem ser entendidas dentro de uma estética da memória e daquilo que Giselle Beiguelman, citando Jacques Rancière, denominou como “a luta por visibilidade” no mundo contemporâneo.¹⁰ É importante destacar que este artigo não pretende endossar as críticas que os livros didáticos recebem há décadas, de diferentes setores sociais, críticas estas que muitas vezes recaem sobre seus supostos “erros” ou “simplificações”. Há uma gama de trabalhos dedicados ao estudo dos livros didáticos em toda a sua complexidade e que já evidenciaram o quão parciais são alguns desses julgamentos direcionados a este tipo de produção.¹¹ Nosso interesse aqui é outro. Trata-se, em primeiro lugar, de entender como esses livros são, hoje, objeto de atenção de alguns artistas, que buscam, em seus trabalhos, discutir o passado escravista como problema que ainda marca a sociedade brasileira, e o fazem a partir de um esforço de revisão das narrativas por vezes apaziguadoras e racistas consolidadas por diversos meios, em especial por meio de uma certa cultura visual solidamente edificada. Portanto, não é para qualquer imagem que esses artistas se voltam, mas para um arquivo de imagens que foram naturalizadas e que, ao serem interrogadas, “depõem contra si mesmas”.¹² Em

10 Giselle Beiguelman, “Das memórias conservadoras aos arquivos corrompidos: visualidades e formas de luta na contemporaneidade”, em *Arquivos, memórias da cidade, historiografias da arquitetura e do urbanismo*, coord. Ana Cláudia Castro, Joana de Carvalho e Silva e Eduardo Costa (São Paulo: FAUUSP, 2021), 228-45.

11 Circe Bittencourt, “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar” (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 1993); Kazumi Munakata, “Livro didático como índice da cultura escolar”, *História da Educação* 20 (2106): 119-38, <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/624037>, acessado em 1 de setembro de 2023; Kazumi Munakata, “O livro didático como mercadoria”, *Pró-Posições* 23, n.º 3 (2012): 51-66, <https://www.scielo.br/j/pp/a/9zhGQRDGBZ8FmWXpdNVNxp/?format=pdf&lang=pt>, acessado em 22 de julho de 2023.

12 Sant’Ana, “Arte com e contra o arquivo”, 19.

segundo lugar, pretendemos acompanhar um movimento de entrada dessa produção artística contemporânea nas obras didáticas, notadamente as de história, embora recorramos também as de arte.

Para trabalharmos essas questões, dividimos o texto em duas partes. Primeiramente, discutiremos o livro didático como difusor do que poderíamos chamar, juntamente com Moacir dos Anjos, uma “brasiliiana iconográfica”, isto é uma construção visual do país produzida por meio de fotografias, pinturas, gravuras, dentre outros tipos de imagens largamente reproduzidas e que “tematizam o Brasil e de alguma maneira refletem sobre sua formação”.¹³ Ainda nesta parte, destacaremos as críticas, como as de Rosana Paulino, que voltam-se para o livro didático, ao mesmo tempo em que veem nele e na instituição escolar um importante papel pedagógico e produtor de novas sensibilidades. Em seguida, partiremos de algumas coleções recentes de livro escolares, produzidos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e, apropriando-nos de Jacques Rancière, trabalharemos com a ideia de cenas. Exploraremos dois aspectos singulares encontrados nesses livros que, longe de serem casos exemplares ou ilustrativos, apontam-nos para conceitos em ação e cenas de pensamento. Isto é, cenas que revelam determinadas lógicas e, quem sabe, movimentos futuros para esses manuais. O que se pretende é abordar o livro didático como um material privilegiado para se entender as lutas antirracistas e em torno da memória no Brasil pós-redemocratização e, em especial, o modo como essas lutas se estendem hoje, atualizadas a partir de demandas que perpassam a necessidade de construção de novos arranjos do visível, principalmente se considerarmos que o dispositivo imagético foi um dos mais fortes da modernidade para a construção do outro.¹⁴ A arte contemporânea tem contribuído para questionar os limites eurocêntricos de uma chave historicista e o que se percebe atualmente é

13 Moacir dos Anjos, “Exposição necrobrasiliiana”, *Museu Paranaense*, 09/06/2022 a 28/08/2022, https://issuu.com/museuparanaense/docs/necrobrasiliiana_issuu, acessado em 26 de junho de 2023.

14 Márcio Seligmann-Silva, “Rompendo a cumplicidade entre o dispositivo estético e o colonial: arte afro-brasileira, arte negra afrodescendente”, *Artebrasileiros*, 24 de março de 2022, <https://artebrasileiros.com.br/arte/artigo/arte-negra-brasileira/>, acessado em 7 de setembro de 2023.

a discreta presença dessas imagens em alguns livros didáticos mais recentes. Que questões a entrada dessas imagens, ainda tímida, é preciso admitir, porém existente, nos livros didáticos nos colocam? Tentando tornar a questão que nos move mais clara: do ponto de vista da memória e das disputas em torno dela, qual a importância desse movimento e que relações entre presente e passado são expressas ali?

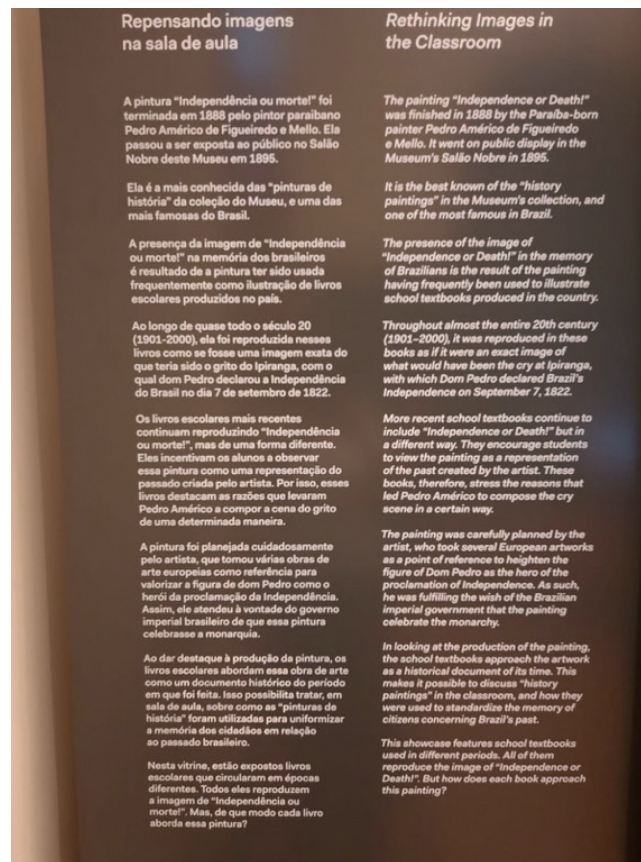
O livro didático como vetor de uma brasiliana visual

Em 6 de setembro de 2022, ocorria na cidade de São Paulo a reabertura do Museu do Ipiranga. Trata-se de um episódio de profunda simbologia em função do significado que este museu, inaugurado em 1895, carrega como monumento de celebração da separação entre Brasil e Portugal. Assim, nada mais adequado do que reinaugurá-lo na véspera das comemorações do bicentenário da Independência do Brasil. Depois de anos fechado, o público teria a oportunidade de rever, ou mesmo conhecer, algumas das pinturas mais emblemáticas do passado nacional, dentre as quais a famosa tela de Pedro Américo, *Independência ou morte*, de 1888.

Se quando criado este museu tinha por objetivo construir uma história do Brasil pelo olhar de São Paulo,¹⁵ a sua reabertura foi acompanhada de um movimento de releitura do seu acervo, com vistas a construir uma interpretação mais complexa e crítica do passado, diferente daquela anteriormente propagada em suas salas. Um exemplo disso foi a montagem da exposição “Passados imaginados”,¹⁶ focada especialmente em pinturas produzidas a partir da última década do século XIX para celebrar episódios e personagens da história nacional. O que desta exposição interessa mais diretamente aos nossos propósitos neste artigo é uma de suas vitrines, totalmente dedicada às diversas reproduções da tela de Pedro Américo nos livros didáticos brasileiros de diferentes períodos, cujas imagens e textos reproduzimos abaixo:

15 Ana Maria de Alencar Alves, *O Ipiranga apropriado. Ciência, política e poder. O Museu Paulista. 1893-1922* (São Paulo: Edusp, 2001).

16 A exposição teve a curadoria dos professores Paulo César Garcez Marins, Solange Ferraz de Lima, Vânia Carneiro de Carvalho, Michelli Scapol Monteiro e Thais Chang Waldma. Mais informações em: <https://museudoipiranga.org.br/exposicoes/>.



Repensando imagens na sala de aula

A pintura "Independência ou morte!" foi terminada em 1888 pelo pintor paraibano Pedro Américo de Figueiredo e Mello. Ela passou a ser exposta ao público no Salão Nobre deste Museu em 1895.

Ela é a mais conhecida das "pinturas de história" da coleção do Museu, e uma das mais famosas do Brasil.

A presença da imagem de "Independência ou morte!" na memória dos brasileiros é resultado de a pintura ter sido usada frequentemente como ilustração de livros didáticos escolares produzidos no país.

Ao longo de quase todo o século 20 (1901-2000) ela foi reproduzida nesses livros como se fosse uma imagem exata do que

teria sido o grito do Ipiranga, com o qual D. Pedro declarou a Independência do Brasil no dia 7 de setembro de 1822.

Os livros escolares mais recentes continuam reproduzindo “Independência ou morte!”, mas de uma forma diferente. Eles incentivam os alunos a observar essa pintura como uma representação do passado criado pelo artista. Por isso, esses livros destacam as razões que levaram Pedro Américo a compor a cena do grito de uma determinada maneira.

A pintura foi planejada cuidadosamente pelo artista, que tomou várias obras de arte europeias como referência para valorizar a figura de D. Pedro como herói da proclamação da Independência. Assim, ele atendeu à vontade do governo imperial brasileiro de que essa pintura celebrasse a monarquia.

Ao dar destaque à produção da pintura, os livros escolares abordam esta obra de arte como um documento histórico do período em que foi feita. Isso possibilita tratar, em sala de aula, sobre como as “pinturas de história” foram utilizadas para uniformizar a memória dos cidadãos em relação ao passado brasileiro.

Nessa vitrine, estão expostos livros escolares que circularam em épocas diferentes. Todos eles reproduzem a imagem “Independência ou morte!”. Mas, de que modo cada livro aborda essa pintura?





Vitrine “Livros didáticos/ Independência ou morte”, parte da exposição “Passados imaginados”. Museu do Ipiranga, outubro de 2022 a agosto de 2023. As duas primeiras fotografias (de 2023) são cortesia de Elisabeth Guesnier e as duas últimas (de 2022) de João Victor da Fonseca Oliveira.


A disposição dos livros didáticos na vitrine do museu buscava interrogar porque certas imagens que representam personagens e episódios do passado brasileiro são largamente conhecidas, mesmo por pessoas que nunca chegaram a visitar os espaços que as têm expostas. O livro didático foi tomado aqui como um fator de explicação para isso, justamente por ser um importante suporte de circulação e de divulgação de imagens que “passaram a habitar largamente nossas memórias devido à sua grande difusão”.¹⁷ Assim, uma criança pode ter sido educada sem nunca ter visitado o Museu do Ipiranga, mas dificilmente ela não terá visto, nas páginas de seus livros escolares, a reprodução da pintura de Pedro Américo. Imagens, livros didáticos e difusão é uma associação muito pertinente ressaltada pelos curadores, já que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) garante a distribuição

¹⁷ *Passados Imaginados. Material para professores*, coord. Isabela Ribeiro de Arruda, Denise Cristina Carminatti Peixoto e Vanessa Costa Ribeiro (São Paulo: Museu Paulista da Universidade de São Paulo, 2022).

gratuita das obras didáticas entre estudantes das escolas públicas brasileiras, o que, de acordo com Célia Cassiano, faz do governo do Brasil “o maior comprador de livros do país [...] e o ramo dos didáticos como o mais rentável no mercado nacional dos livros”.¹⁸

O Museu do Ipiranga, além da própria exposição “Passados imaginados”, produziu também um material pedagógico voltado para os professores que buscava não apenas estimulá-los a investigar uma pintura histórica como *Independência ou morte*, mas também os incitava a observarem as maneiras como o próprio livro didático trabalhava as imagens reproduzidas:

PINTURAS EM LIVROS DIDÁTICOS



Observe que a abordagem dos dois livros didáticos é oposta: se *Independência ou morte!* é reproduzida como ilustração do texto dedicado ao período imperial, *Domingos Jorge Velho e o loco-tenente Antonio Fernandes Abreu* é apresentada como um documento a ser analisado em exercício. Observe as imagens dos livros didáticos com os quais você trabalha. Como elas são abordadas? Que propostas educativas os livros indicam a partir delas?

Trecho do material pedagógico *Passados imaginados. Material para professores*.

O que se pretende nesse material é que o esforço de interrogação de um determinado acervo (neste caso, um acervo de imagens) não permaneça restrito ao museu, mas entre no ambiente escolar. E o livro didático é, novamente, o vetor utilizado para isso. Se as imagens reproduzidas nele foram, durante muito tempo, ilustrativas ou protagonistas na tarefa de construir uma memória exultante do passado, agora a proposta é usar o potencial dessa iconografia para interrogá-las no sentido de “colocar defeitos” nessas mesmas memórias.¹⁹

18 Célia Cristina de Figueiredo Cassiano, *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI* (São Paulo: Unesp, 2013), 27.

19 Durval Albuquerque Júnior, “Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história”, em *Qual o valor da história hoje?*, coord. Márcia Gonçalves, Helenice Rocha, Luís Reznik e Ana Monteiro (Rio de Janeiro: FGV, 2012), 21-39.

Não é fácil precisar *quando* a discussão sobre o potencial educativo das imagens chegou ao ensino, nomeadamente o de história, mas vale a pena lembrar, somente para avaliarmos que esta não é uma tendência atual no campo do ensino da disciplina, que o uso de imagens como um recurso pedagógico promissor poderia ser encontrado, por exemplo, em um autor como Jonathas Serrano, em especial em obras como “Methodologia da História na aula primária” e “Como se ensina História” – a primeira de 1917 e a segunda de 1935. Ou seja, produções que datam de quase um século ou até mais. Como lembra Maria Auxiliadora Schmidt,²⁰ o papel deste autor foi bastante inovador no tratamento da questão, sobretudo se considerarmos que, no que se refere às imagens, “até a produção e publicação dos trabalhos de Serrano, os manuais didáticos de História não privilegiavam o uso desses recursos”. Para ele, a imagem, antes de tudo, ambientava. Por isso, deveria estar presente não só na *aula* como também na *sala de aula*, em suas paredes e murais. Mas, além de ambientar, a imagem permitia algo ainda mais importante, que era visualizar o passado, já que, para o autor, a visão seria uma faculdade mais eficaz, do ponto de vista da memorização e da aprendizagem, do que a audição.²¹ Portanto, somada a uma narrativa oral produzida pelo professor, sempre indispensável, Serrano recomendava valer-se do uso de iconografias na sala de aula, de maneira que os estudantes pudessem associar a escuta à visão dos fatos do passado.

Thaís Nívia da Fonseca já mostrou como, desde o século XIX, a questão da eficácia das imagens já estava posta em diversos autores interessados em pensar a história como conhecimento científico e ensiná-

20 Maria Auxiliadora Schmidt, “História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da história no Brasil”, *Revista Brasileira de História* 24, n.º 48 (2004): 189-211, <https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000200009>, acessado em 23 de julho de 2022.

21 A percepção de Serrano e a importância que ele dá à visão para a dimensão do aprendizado pode ser mais bem compreendida a partir dos estudos que Jonathan Crary realizou sobre a construção histórica da visão. Crary localiza entre 1820-1830 a emergência de um regime de visão moderno e heterogêneo que pode ser entendido como mais do que uma mudança na aparência das imagens e das convenções de representação. Trata-se de uma mudança no estatuto do observador, isto é, na construção de um novo tipo de sujeito ou indivíduo. Isso implica considerar que a visão se torna uma questão para o campo das artes, mas também da filosofia, da ciência, da tecnologia, da história e, podemos acrescentar, da educação. Jonathan Crary, *Técnicas do observador. Visão e modernidade no século XIX* (Rio de Janeiro: Contraponto, 2012).

vel, muito embora a presença mais frequente desses materiais nos livros didáticos tenha se dado posteriormente, já no século XX. Outros autores, como Bueno, Guimarães, Silva²² e Másculo,²³ apontaram para uma maior presença das imagens visuais nos livros escolares a partir de fins dos anos 1960 e início dos anos 1970. Nos manuais daquelas décadas, as imagens acabaram sendo mobilizadas de uma forma bem próxima da proposta por Serrano, isto é, como registros visuais dos fatos e das personagens narrados nos textos. Uma exceção talvez fosse a “Coleção Sérgio Buarque de Holanda”, publicada pela Companhia Editora Nacional entre 1971 e 1989, apontada por Másculo como inovadora não apenas nas imagens que mobilizava como também no tratamento dado a elas.²⁴ Mas, analisando um maior número de coleções didáticas, Fonseca destacou que dois conjuntos de imagens fartamente presentes nos manuais escolares foram muito importantes como “testemunhas oculares do passado”: por um lado, as gravuras produzidas por viajantes como Jean de Léry, Debret e Regendas; por outro, as pinturas históricas, dentre as quais a famosa tela de Pedro Américo, mencionada por nós anteriormente.²⁵ Imagens que se tornaram canônicas, isto é, de rápida identificação e referência, construindo uma memória visual da nação.²⁶

Como já destacaram, de diferentes maneiras, Circe Bittencourt²⁷ e Kazumi Munakata,²⁸ o livro didático é um artefato ligado à indústria

22 João Batista Gonçalves Bueno, Arnaldo Pinto Junior, Maria de Fátima Guimarães, “Livros didáticos de história: entrecruzando leituras de imagens e orientações editoriais nas décadas de 1970 e 1980”, *Tempo e Argumento* 4, n.º 2 (2012): 24-45, <https://doi.org/10.5965/2175180304022012024>; João Batista Gonçalves Bueno, Arnaldo Pinto Junior, Maria de Fátima Guimarães, “Imagens visuais nos livros didáticos de história: formas de controle e avaliação desde 1990 até a atualidade”, *Revista Nupem* 4, n.º 7 (2012): 153-76, <https://doi.org/10.33871/nupem.v4i7.121>.

23 José Másculo, “A Coleção Sérgio Buarque de Holanda: livros didáticos e ensino de história” (Tese de doutorado, PUC São Paulo, 2008).

24 Másculo, “A Coleção Sérgio Buarque de Holanda”.

25 Thaís Nívia de Lima e Fonseca, “Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação”, em *Inaugurando a história e construindo a nação*, coord. Lana Maria de Castro Siman e Thaís Nívia de Lima e Fonseca (Belo Horizonte: Autêntica, 2001), 91-122.

26 Elias Thomé Saliba, “As imagens canônicas e o ensino de história”, em *Encontro Perspectiva do Ensino de História* 3 (Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999), 434-451, <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/1/215>, acessado em 20 de setembro de 2023.

27 Bittencourt, “Livro didático e conhecimento histórico”.

28 Munakata, “Livro didático como índice da cultura escolar”; Munakata, “O livro didático como mercadoria”.

editorial, que impõe regras não apenas em relação aos seus textos e conteúdos como também à sua diagramação e à escolha das imagens que ali figuram. Assim, o manual didático tem também uma dimensão gráfica e material que não deve ser desprezada, capaz de produzir um efeito estético. Nesse sentido, Bueno²⁹ entende que as ditas imagens canônicas, frequentemente mobilizadas pelos livros didáticos, muitas vezes são escolhidas para estarem ali por decisões editoriais e econômicas, já que são de domínio público. Mas tal ponderação, sem dúvida importante, não esgota a questão. Primeiro, porque a presença de certas imagens em detrimento de outras nas páginas deste tipo de livro constitui um acervo iconográfico transmitido de geração para geração. Segundo, porque não se trata apenas da presença das imagens nas páginas do livro escolar, mas também dos objetivos que envolvem a sua mobilização ali, isto é, do lugar em que figuram, a que conteúdos se relacionam e como são usadas para compor uma determinada narrativa.

Quanto a este segundo ponto, alguns estudos já atentaram para as mudanças ocorridas nos livros didáticos brasileiros nas últimas décadas, nomeadamente nos anos 1980 e 1990. Nesta época, foram criados o Programa Nacional do Livro Didático (em 1985), que impôs um rigoroso sistema de avaliação, paulatinamente empregado nos manuais de todas as disciplinas ministradas nas escolas, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, em 1998), que, no caso do ensino de história, buscavam orientar o professor em direção ao trabalho com documentos de diferentes linguagens nas aulas da educação básica. Ao referir-se à importância de o professor criar “situações de ensino” capazes de estabelecer relações entre o presente e o passado, entre o geral e o particular, os PCN recomendavam “trabalhar com documentos variados, como sítios arqueológicos, edificações, plantas urbanas, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e filmes”, de maneira a ensinar aos estudantes procedimentos de pesquisa capazes de obter informações

29 João Batista G. Bueno, “Imagens visuais em livros didáticos de história”, *Resgate* 19, n.º 22 (2011): 68-76, <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645721/13021>, acessado em 10 de dezembro de 2023.

desses materiais, familiarizando-os com os métodos de trabalho do historiador e contribuindo, inclusive, para a percepção do conhecimento histórico como uma ciência em permanentemente construção – assim como todas as outras.³⁰

Nesse sentido, a partir, especialmente, da publicação dos PCN, a questão do uso de fontes nas aulas de história se impôs como uma prática importante e desejável no ensino da disciplina, o que trouxe um forte impacto na produção de livros destinados ao uso didático. Isso porque eles passaram a ser avaliados a partir de diversos critérios, que levavam em conta a maneira como os documentos, dentre os quais as imagens, eram mobilizados neste tipo de produção. Assim, desde 1999 o PNLD passou a normatizar a forma como as imagens deveriam figurar nos livros: sempre acompanhadas de legendas, que deveriam trazer, obrigatoriamente, alguns dados indispensáveis para a sua compreensão, além de informações sobre a localização da obra original.³¹ Além disso, era analisada a adequação conceitual dessas imagens e a sua relação com o texto escrito, havendo a possibilidade de reprovação das que pudessem reforçar preconceitos e estereótipos.

Quanto às políticas públicas em relação à educação e ao livro didático na década de 1980 em diante, é fundamental destacar que elas não podem ser desassociadas do próprio contexto político brasileiro, que vivenciava um processo de abertura fruto da redemocratização que se seguiu à ditadura civil-militar (1964-85), e de disputas em torno da gestão da memória nacional decorrentes de todo esse processo. Como lembram Heymann e Arruti, no Brasil, o debate apontou, por um lado, para as demandas impostas pelas vítimas da ditadura, e, por outro, para uma discussão em torno da violência da colonização sobre os povos nativos e os povos negros escravizados. Pelas próprias características do processo de transição democrática no país, esta última demanda foi a que ganhou força para ser evocada naquele momento. Ao discutir o processo de criação da lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório no

30 Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros curriculares nacionais: história* (Brasília: MEC/ SEF, 1998).

31 João Batista Gonçalves Bueno, “Imagens visuais nos livros didáticos de história”.

Brasil o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, Amílcar de Araújo Pereira já demonstrou como ele foi decorrente da ação do movimento negro brasileiro, que se articulou, ao menos desde a década de 1980, com diferentes setores e organizações estatais, pela adoção das chamadas ações afirmativas no Brasil, que traziam em seu bojo não apenas a demanda pela adoção de cotas raciais para a entrada na universidade como também a demanda por um tipo de reparação histórica que apontava para a necessidade de repensar os sentidos atribuídos ao passado nacional nos currículos escolares e nos materiais didáticos.³²

Voltando à questão da crítica ao uso meramente ilustrativo das imagens, trazida pelos PCN em meio a esse debate, ela favoreceu um enfoque mais metodológico, que exigiria do professor e dos alunos o conhecimento de um método – o método histórico – capaz de interrogar, criticar e entender esse acervo iconográfico presente nos manuais e nas aulas dentro de um contexto específico de produção, tirando dessa análise informações sobre um determinado evento, acontecimento, período, personagem, intencionalidades da forma de representação, etc. Um uso possível e importante, mas não necessariamente atento ao papel das imagens na produção de memórias e de uma cultura visual. É em torno disso que figuram as críticas de alguns artistas contemporâneos quando propõem interrogar um conjunto específico de imagens que apontam para o que é entendido por eles como um trauma que atravessa a sociedade brasileira: a escravidão.

Como lembra Ron Eyerman³³ quando discute o conceito de “trauma cultural”, para além de uma dimensão individual o trauma tem também uma dimensão coletiva. Entendemos que é justamente para essa interseção entre o individual e o coletivo que Rosana Paulino aponta quando se coloca, juntamente com outros artistas, como uma agente cultural

32 Luciana Heymann e José Maurício Arruti, “Memória e reconhecimento: notas sobre as disputas contemporâneas pela gestão da memória na França e no Brasil”, em *Qual o valor da história hoje?*, coord. Márcia Gonçalves, Helenice Rocha, Luís Reznik e Ana Monteiro (Rio de Janeiro: FGV, 2012), 96-119; Amílcar de Araújo Pereira, “O movimento negro brasileiro e a lei n.º 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação”, *Revista Contemporânea de Educação* 11, n.º 22 (2016): 13-30, <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452/7577>, acessado em 22 de setembro de 2023.

33 Ron Eyerman, *Memory, Trauma and Identity* (Cham: Palgrave Macmillan, 2019).

que toma para si a função de narrar este trauma e de pensar nos limites e nas possibilidades de representá-lo visualmente,³⁴ evidenciando, por um lado, com suas obras, como o passado escravista se materializa em processos discursivos e em imagens fartamente consumidas, e, por outro, produzindo imagens que podem ser tomadas como “tentativas de reparar o tecido social dilacerado”³⁵ pelo racismo. A escravidão deixou uma marca indelével na sociedade brasileira e este trauma se reproduz em certas imagens de uma violência naturalizada. Ao revisitar em uma perspectiva crítica estas imagens e essa cultura visual, o que estes artistas fazem é colocar abertamente o racismo e a escravidão nestes termos, isto é, como um *trauma* para a sociedade brasileira.

Assim, para melhor entendermos esse movimento de crítica, que, como queremos destacar aqui, alcançou os livros didáticos, é preciso destacar quais imagens especificamente são alvos preferenciais da reflexão e do questionamento desses artistas e como elas são tomadas por eles com vistas a trazer para primeiro plano o trauma cultural imposto pela escravidão negra e indígena. Marcio Seligmann-Silva entende esse movimento a partir do que chama de uma “virada mnemônica ética”, protagonizada por escritores, artistas e cineastas interessados na construção de novas sensibilidades a partir de um trabalho de revisionismo crítico da história brasileira, que tendeu a ocultar ou a secundarizar a violência e o racismo que nos marcam como sociedade e a apagar certos grupos e culturas por meio de um dispositivo estético.³⁶

Note-se, assim, que perturbar essa cultura visual insere-se em um movimento mais profundo de enfrentar e questionar versões apaziguadoras do passado brasileiro que, na visão desses artistas, uma dada produção imagética ajudou a consolidar. Em outras palavras, este debate é parte de uma demanda em torno da memória e da reparação. E que produção é exatamente alvo dessa crítica? Segundo Rosana Paulino, uma produção

34 Agência FAPESP, 8.^a Conferência FAPESP – Raízes que emergem: entrelaçamentos entre arte e ciência, *Youtube*, <https://www.youtube.com/watch?v=tmRgdNM6EDU> acessado em 15 de dezembro de 2023 (ver, particularmente, o intervalo entre 38min25seg e 39min20seg).

35 Esta expressão está em Eyerman, *Memory, Trauma and Identity*, 7.

36 Seligmann-Silva, *A virada testemunhal e decolonial do saber*.

predominantemente criada pelo olhar estrangeiro. Para esta artista, este olhar *de fora* produziu imagetivamente o Brasil durante o período colonial e mesmo depois. Não apenas pintores, fotógrafos e gravuristas estrangeiros construíram visualmente o país, seu território, natureza e população, como fizeram essa produção imagética circular interna e externamente, pois atendiam a demandas de um consumo visual vinculadas a um mercado brasileiro e estrangeiro.³⁷ Imagens que fizeram dos negros e dos indígenas elementos pitorescos de uma paisagem exótica, ao invés de seres dotados de humanidade. Nas palavras de Paulino, “o Brasil não se olha”,³⁸ mas precisa passar a se olhar. Daí a ação de artistas contemporâneos como ela em tomarem uma posição antirracista a partir da proposta de desafiar essa produção imagética largamente difundida e, por meio disso, abordar a força da experiência da escravidão e do colonialismo na história brasileira.

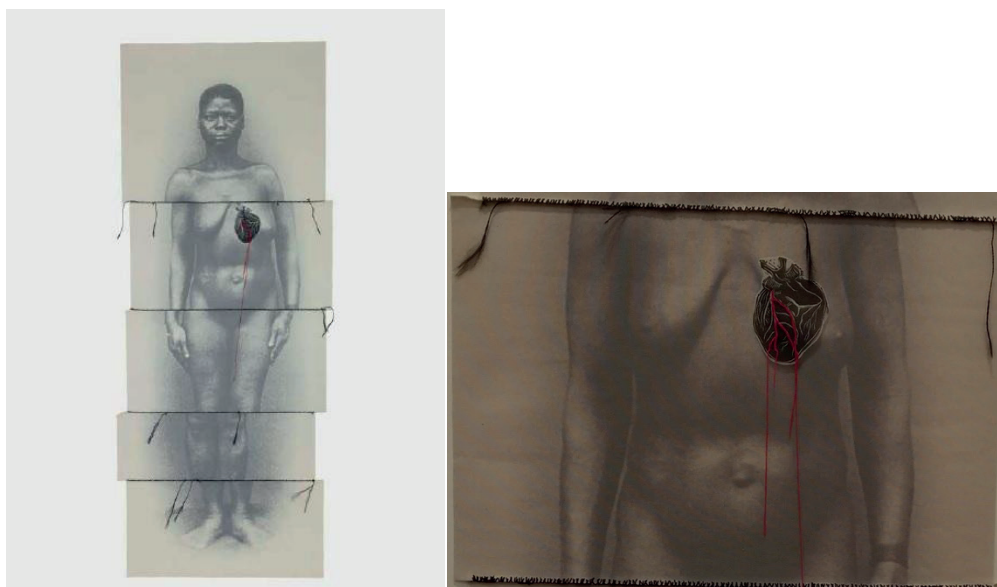
Interessante é pensar como isso tem sido feito: não exatamente a partir de um apagamento dessas imagens produzidas por estrangeiros, mas, em muitos casos, a partir de uma releitura delas. É o que Rosana Paulino fez, por exemplo, com as imagens que o fotógrafo Augusto Stahl produziu de sujeitos escravizados. Datada de 1865, a série de Stahl foi feita sob encomenda e destinada ao naturalista suíço Louis Agassiz para seus estudos e para a constituição de coleções que permitissem estabelecer comparações e taxonomias.³⁹ O que significa dizer que essas imagens faziam parte de um conjunto maior de materiais, que perpassava tanto espécimes de peixes e fósseis (também coletadas por ele quando esteve no Brasil) quanto os chamados retratos antropométricos de negros e indígenas, sujeitos igualmente às práticas colecionistas, às classificações e às hierarquizações. Rosana Paulino recupera essas imagens, as reproduz no tamanho de uma pessoa e faz um traba-

37 Sobre a circulação de imagens, ver: Natalia Brizuela, *Fotografia e império. Paisagens para um Brasil moderno* (São Paulo: Companhia das Letras e IMS, 2012); Sandra Koutsoukos, *Negros no estúdio fotográfico* (Campinas: Unicamp, 2010).

38 Museu de Arte do Rio, Curso Arte, ação e pensamento anticoloniais – Aula com Rosana Paulino, *Youtube*, https://www.youtube.com/watch?v=sww6jN3_yyg, acessado em 7 de setembro de 2023.

39 Agassiz foi fundador do Museu de Zoologia Comparada de Harvard e membro do Instituto Smithsonian e da Academia Nacional de Ciências. Esteve no Brasil com a expedição Thayer entre 1865 e 1866, coletando uma série de materiais e promovendo uma farta produção de imagens. Ricardo Alexandre Santos de Sousa, “Agassiz e Gobineau: as ciências contra o Brasil mestiço” (Dissertação de mestrado, Casa de Oswaldo Cruz-FIOCRUZ, 2008), 86.

lho de recortá-las e costurá-las de forma que apareça a intervenção da artista, como se estivesse suturando o corpo aviltado daquela mulher, dando-lhe vida a partir da introdução de um coração.



Obra “Assentamento”, de Rosana Paulino, 2013. Detalhe das “suturas” que compõem o trabalho da artista.

Outro exemplo de ressignificação dessas imagens coloniais é o trabalho que a artista Gê Viana⁴⁰ realiza com aquelas produzidas por viajantes como Debret e Rugendas.



À esquerda, imagem de Rugendas: “Negro e negra em uma plantação”. À direita, obra de Gê Viana: “Negro e negra se beijam em uma plantação”. Catálogo da Galeria Superfície.

40 Para mais informações, ver: <https://galeriasuperficie.com.br/artistas/ge-viana/>, acessado em 12 de setembro de 2023.

Denominando sua série de “Atualizações traumáticas de Rugendas”, Viana recria as gravuras do viajante alemão que esteve no Brasil em 1822 com a expedição Langdorff, e o faz a partir de um trabalho de remontagem e colagem digital, no qual insere os mesmos personagens da figura original em situações absolutamente distintas, onde geralmente substitui a violência e os gestos de subordinação por atitudes de festa, amor e alegria. Esta e outra série produzida por Viana, chamada “Atualizações traumáticas de Debret”, relacionam-se a certas memórias de infância da própria artista, que percebe o papel das imagens presentes nos livros didáticos na perpetuação de um imaginário racista:

Penso que este trabalho é importante para a história porque, quando eu era criança, eram só essas imagens que eu via nos livros didáticos. Então, estar fazendo e produzindo esse trabalho, e jogando ele na rua, é também uma forma de educar e de transformar a memória afetiva dessa população que sempre esteve olhando, vendo, cenas de açoite, violência, da população negra, da população indígena.⁴¹

Além de Gê Viana, outros artistas voltaram seus olhares para os livros didáticos e para seu papel na reprodução de um arquivo de imagens coloniais. Renata Felinto⁴² é uma delas. Ao estudar a presença da produção de artistas negros nos livros escolares de todos os segmentos e no ensino das artes visuais, Felinto⁴³ enfatiza que, mesmo com os avanços da lei 10.639/03,⁴⁴ que incluiu no currículo oficial a obrigatoriedade

41 Atualizações traumáticas de Debret: A iconografia Brasileira por Gê Viana, *YouTube*, <https://www.youtube.com/watch?v=Qqbh9K3VSKY> acessado em 27 de julho de 2022.

42 Para maiores informações sobre Renata Felinto, ver: <https://renatafelinto.wordpress.com>.

43 Renata Felinto dos Santos, “A pálida História das Artes Visuais no Brasil: onde estamos negras e negros?”, *Revista GEARTE* 6, n.º 2 (2019): 341-67, <https://doi.org/10.22456/2357-9854.94288>, acessado em 15 de setembro de 2023.

44 De acordo com Costa, a lei 10.639/03 “foi um dos principais avanços educacionais de caráter reparatório da história do país, somado à Lei de Cotas Universitárias. [...] a partir da lei, os materiais didáticos passaram por uma profunda revisão e reconfiguração, ainda que omissões e silenciamentos continuem sendo percebidos em menor escala”. Ver Alex Andrade Costa, “Negações e silêncios: a memória da escravidão entre o manual escolar e o parlamento brasileiro”, *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past* 16 (2023): 113, <https://doi.org/10.48487/pdh.2023.n16.31038>.

da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, as imagens predominantes exibidas nos espaços escolares, presentes nos livros didáticos e trabalhadas pelos professores, ainda são as de Debret e Rugendas, isto é, uma produção imagética que, para a artista, associa a presença negra à submissão e à violência da escravidão. A artista advoga não exatamente pela entrada da arte contemporânea nos livros e nas escolas, como faz Paulino, mas por algo ainda mais amplo, já que propõe que a produção de artistas visuais negros, de qualquer época, seja matéria de ensino da educação infantil ao ensino superior.⁴⁵

Debret, Rugendas e outros viajantes, como Albert Eckout, Franz Post, Victor Frond e o já mencionado Augusto Stahl, também foram lembrados pelo curador e crítico de arte Moacir dos Anjos na mostra *Necrobrasiliana*, exibida em 2022, e que contou com a exposição de obras de Rosana Paulino, Gê Viana e de outros importantes nomes da arte brasileira contemporânea, como Denilson Baniwa, Sidney Amaral, Jaime Lauriano, Tiago Sant’Ana e Rosângela Rennó. A proposta de Moacir dos Anjos nesta mostra é, justamente, interrogar a memória produzida por aquilo que denomina “brasiliana”, isto é, o “resultado de um conjunto de práticas artísticas, que contribuem para delimitar aquilo que, no Brasil daquele tempo [séculos XVI a XIX], possuía visibilidade social e poder explicativo sobre um mundo que então se constituía”. Memória esta, ainda segundo o curador, “atualizada por meio da reprodução acrítica daquelas cenas em livros escolares de história e em produtos culturais diversos”.⁴⁶

Mais uma vez, os livros escolares são lembrados aqui como um veículo constituidor de uma brasiliana visual, isto é, um suporte que, por décadas, educou gerações não apenas pelos conteúdos ali abordados, mas também pelas imagens que ajudou a popularizar. Uma iconografia que educou esteticamente estudantes e os fez imaginar o passado, seus episódios, povos, territórios onde os eventos aconteceram, seus personagens, heroicos ou não, por meio delas. Ao proporem desafiar

45 Santos, “A pálida História das Artes Visuais no Brasil”.

46 Moacir dos Anjos, “Exposição Necrobrasiliana”.

essa produção imagética e inserir essa nova produção nos manuais, o que esses artistas objetivam é abrir os livros escolares para uma visibilidade alternativa, colaborando para a criação de um “arquivo que não reproduz a lógica da violência” e, portanto, para uma “reprogramação do repertório que temos sobre as pessoas negras escravizadas”.⁴⁷ Partindo das palavras de Tiago Sant’Ana, se as imagens são ficções visuais⁴⁸, resta-nos interrogar que ficções as imagens de Debret, Rugendas e outros viajantes criaram e, por meio de novas imagens, construir narrativas alternativas sobre o passado, escritas “de dentro”, e que permitam ao Brasil se olhar e olhar para sua história, evidenciando a violência e o racismo como elementos ainda constitutivos da sociedade.

Não por acaso, algumas noções que apontam para outros significados do passado e da sociedade brasileira têm sido mobilizadas por artistas e curadores. Ainda que não tenhamos espaço neste texto para aprofundar esta questão, que envolveria um estudo mais detido dessas noções e como elas aparecem nas obras de cada artista, vale ressaltar alguns padrões. A ideia de sutura é um exemplo interessante neste sentido, constituindo-se como uma marca dos trabalhos de Rosana Paulino. Artista cujas obras tecem um profundo diálogo com as ciências biológicas, Paulino mobiliza a sutura como prática, em um movimento que ela chama de “refazimento do trauma”, que pode ser associado à experiência pela qual os sujeitos escravizados passavam quando precisavam se refazer em outro país. A sutura deixa marcas, cicatrizes que não desaparecem e com as quais a sociedade tem de aprender a lidar. Outra noção interessante é a ideia de cura, presente na produção de Gê Viana. Os trabalhos desta artista são marcados por um movimento que ela mesma chama de “reimaginação dos arquivos”, que lhe permite estabelecer uma relação com um dado passado traumático de forma a apropriar-se dele para a constituição de narrativas capazes de curarem as feridas, como ela costuma explicar.⁴⁹ Mais uma vez, o passado bra-

47 Sant’Ana, “Arte com e contra o arquivo”, 32 e 41.

48 Sant’Ana, “Disputas do real”.

49 Tânia Caliari, “Conversa com Gê Viana. Enfrentando os traumas da colonização”, *C&A-mérica Latina*, 5 de outubro de 2020, <https://amlatina.contemporaryand.com/pt/editorial/confronting-the-traumas-of-colonization-ge-viana/>, acessado em 2 de abril de 2023.

sileiro é visto sob o prisma do trauma da violência que deixou marcas nos corpos de homens e mulheres, não só daquele passado como também do presente. As artes visuais têm buscado suturar ou curar essas feridas debruçando-se sobre uma memória visual comum e propondo decolonizar essa brasileira.

Cenas de novos arranjos do visível

Marcio Seligmann-Silva, que vem observando com atenção o que ele considera uma “virada decolonial” da arte e do conhecimento histórico, já atentou para um aspecto importante, com o qual concordamos. Ele afirma que essa produção artística é elaborada por pessoas que “se entendem como parte de uma *continuidade* daquelas populações submetidas à história da violência e de sua resistência a ela”. Portanto, a continuidade é vista aqui como “conquista” e arma contra políticas de esquecimento que, no caso brasileiro, “negaram qualquer continuidade entre a violência do sistema escravocrata e as violências biopolíticas raciais de hoje”.⁵⁰ Mas como essa produção tem aparecido nos livros didáticos? De maneira ainda tímida, como já dissemos. E aqui é necessário destacar alguns procedimentos da pesquisa que realizamos para observar esse fenômeno, procedimentos estes que visavam, inicialmente, levantar a presença da produção artística brasileira contemporânea e os usos feitos dela nos livros didáticos que concorreram aos editais de 2020 e 2021 do Programa Nacional do Livro Didático. Restringimo-nos aos materiais de quatro grandes editoras de livros didáticos do país: Ática, Scipione, Saraiva e Moderna.⁵¹ Inicialmente, o interesse se dirigiu aos livros do componente

50 Seligmann-Silva, *A virada testemunhal e decolonial do saber histórico*, 21.

51 Vale ressaltar que estas quatro editoras pertencem a dois grandes grupos educacionais: o grupo Santillana, que adquiriu a editora Moderna em 2001; e o grupo Cogna Educacional, à qual estão ligadas as editoras Ática, Scipione e Saraiva. Isso significa dizer que um grande mercado é dominado por estes dois grupos empresariais da educação, que certamente têm seus interesses em atender a determinadas demandas, dentre as quais fazem parte os anseios de certos setores sociais pela revisão de imagens canônicas. Por outro lado, embora o interesse de grupos educacionais como esses sejam mercadológicos, isso não anula o viés político subjacente às demandas provenientes do movimento de artistas, escritores, intelectuais e do próprio movimento negro, em busca da presença de outras narrativas e de formas de representação que questionem uma visão pacífica e idealizada do passado nos livros didáticos, narrativas estas capazes de problematizar a sociedade brasileira ao evidenciarem como o racismo e a violência atravessam a

curricular história voltados para o ensino fundamental ou para a área de ciências humanas e sociais aplicadas, destinados ao ensino médio. Não é nosso propósito aqui entrar em dados numéricos. Mas é importante ressaltar a pouca presença de obras de artistas contemporâneos nos manuais de história. As imagens mobilizadas muitas vezes estão restritas ao uso ilustrativo ou são rapidamente referidas no texto, sem maiores reflexões sobre elas ou sem propor questões que possam analisá-las e mobilizá-las de maneira mais proveitosa. Nosso olhar, então, ultrapassou a produção dos livros de história e de ciências humanas e sociais aplicadas e se voltou também para os livros de artes, onde conseguimos não apenas encontrar mais elementos como também usos mais complexos, interessantes e voltados para aquilo que procurávamos: isto é, formas de utilizar essas imagens para questionar uma “brasileira iconográfica”, propondo, por meio disso, novos arranjos do visível e questionamentos acerca de narrativas apaziguadoras do passado brasileiro.⁵² Seleccionamos dois desses usos, que vale dizer novamente, não devem ser entendidos como exemplares ou ilustrativos. São, antes, tratados aqui como *cenas* que captam lógicas e que estão inseridas em redes interpretativas que nos interessa investigar. Escolher trabalhar não com aspectos quantitativos ou exemplares, mas com cenas, é uma opção pelo singular. Isso porque entendemos que esse singular capta “conceitos em ação”, como afirma Rancière,⁵³ e apontam para formas e esquemas. Em outras palavras, essas cenas, presentes nas páginas dos livros didáticos, nos permitem tomá-lo como uma espécie de microcosmos: um espaço disputado na luta política por visibilidade e, como tal, um veículo propulsor de novos arranjos do visível. Vejamos duas cenas, recortadas de dois manuais didáticos, um da área de ciências humanas e sociais aplicadas, o outro da área de artes.

sua história. Em outras palavras, sem as demandas dos grupos sociais não haveria o movimento de adequação dos grupos educacionais no sentido de rever suas produções didáticas. Agradeço a um/a dos/as pareceristas deste artigo, que me fez atentar para esta importante questão.

52 Ressaltamos aqui que não desconsideramos as intencionalidades e particularidades de cada uma das disciplinas, arte e história. A própria opção de trabalhar com a ideia de “cenas” nos permite abordar um caso específico em que, no livro de arte, a produção artística contemporânea é mobilizada com um propósito que nos interessa diretamente, o qual seja: tratar de forma crítica a memória histórica.

53 Jacques Rancière, *Aisthesis. Cenas do regime estético da arte* (São Paulo: Editora 34, 2021), 10.

Cena 1: o quanto de passado há no presente

A primeira cena refere-se a uma atividade introdutória de um dos capítulos do livro *Identidade em ação*, publicado em 2020. Trata-se de um livro didático de ciências humanas e sociais aplicadas, destinado aos estudantes do ensino médio, produzido por uma grande editora de materiais didáticos do país, a Moderna, e que contou, para a sua elaboração, com uma equipe de autores composta por professores de importantes universidades brasileiras e da educação básica.⁵⁴ A coleção se insere dentro de uma proposta de integração das disciplinas da área de ciências humanas sem, entretanto, “anular a identidade dos componentes curriculares”. Diante dessa proposta interdisciplinar, os autores partem de três conceitos basilares – indivíduo, sociedade e cultura – e abordam temas que perpassam questões como: o que é o ser humano, o viver em sociedade, a complexidade do conceito de cultura, o Império brasileiro e a construção de identidades, as dinâmicas da inclusão e da exclusão na República brasileira, a população brasileira e o indivíduo na sociedade contemporânea.

Do ponto de vista da mobilização e dos usos da iconografia, este livro apresenta uma abertura à utilização de um conjunto imagético diverso. Uma das estratégias do livro, por exemplo, é abrir cada capítulo com uma imagem de destaque, que serve de introdução à temática que será desenvolvida naquela parte da obra. A imagem segue acompanhada também de perguntas, que podem ser mobilizadas pelo professor como uma forma de “conversa inicial”, vinheta que justamente dá nome à proposta. As imagens utilizadas nesta parte introdutória são diversas no tempo (embora haja predominância daquelas produzidas no século XXI, o que é bastante significativo), espaço, temas e técnicas. São elas: a pintura corporal “Tartaruga marinha”, de Johannes Stötter (2018); a pintura “Os operários”, de Tarsila do Amaral (1933); um grafite de Banksy produzido em Londres (2008); uma fotografia do rio São Francisco (2015); uma gravura de Debret (1839); uma fotografia da abertura

⁵⁴ Refiro-me ao volume *Indivíduo, sociedade e cultura*, cujos autores são: Leandro Karnal, Luiz Estevam Fernandes, Isabela Backx, Felipe de Paula Vieira, Marcelo Abreu, Alice de Martini, Eliano Freitas, Rogata Del Gaudio e Cristina Costa. A editora responsável pela obra foi Ana Claudia Fernandes.

dos Jogos Paralímpicos que ocorreram no Rio de Janeiro em 2016; a reprodução da obra “Permanência das estruturas”, de Rosana Paulino (2017); e a fotografia da escultura “Os viajantes”, de Bruno Catalano (2019). Note-se aqui a mobilização de produções artísticas contemporâneas. Outro ponto interessante de ser destacado é a presença de apenas duas obras de Debret no livro e – o que é digno de nota – trata-se da reprodução de gravuras em que a representação dos sujeitos negros não privilegia cenas de violência explícita. Uma delas, intitulada “Cirurgião negro colocando ventosas”, é particularmente interessante. Embora a gravura de Debret não seja foco de interrogações ou leituras no livro, ela compõe a narrativa, apresentando ao estudante-leitor uma cena em que se veem diversos sujeitos escravizados, um deles representado com trajes tradicionais da religião muçulmana. Ela foi inserida logo acima de um texto que explica a Revolta dos Malês, levante urbano protagonizado por escravizados islamizados na Bahia em 1835. A associação entre imagem e texto acaba sendo um convite a pensar questões relativas à resistência à escravidão e às diversas atuações desses sujeitos escravizados.

O livro traz outras imagens e usos interessantes da iconografia mobilizada nele. Mas, para os nossos objetivos, interessa-nos isolarmos uma cena, que, no caso desta publicação, refere-se à imagem e à atividade proposta na abertura do capítulo 7, reproduzida abaixo:



Abertura do capítulo 7 do livro *Identidade em ação: ciências humanas e sociais aplicadas*.

Neste capítulo, que se propõe a discutir as dinâmicas da população brasileira, a imagem escolhida para introduzir o tema é a obra “Permanência das estruturas”, de Rosana Paulino. Nesta obra, Paulino mobiliza algo que, já dissemos, é muito característico de sua produção: a costura, que ela prefere denominar de sutura. Note-se, ao centro da obra, o desenho de um navio negreiro e, embaixo dele, cães de caça representados em azulejos portugueses. A artista mobiliza, ainda, imagens que remetem ao discurso científico (que ela prefere chamar de pseudociência), que, segundo Paulino, ajudou a montar o racismo ainda marcante na sociedade brasileira. Referimo-nos ao crânio e à fotografia antropométrica, apresentando um homem negro, nu, em diferentes posições.

A proposta do livro, como dito, é que esta imagem sensibilize e promova um debate inicial sobre os temas abordados no capítulo. É por isso que ela vem acompanhada de algumas perguntas que procuram associá-la à noção de racismo estrutural:

Em *A permanência das estruturas*, a artista Rosana Paulino apresenta uma crítica à violência histórica sofrida pela população negra no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais, em razão dos desdobramentos da escravidão.

A obra incita o olhar crítico do observador para o processo histórico de naturalização da violência, do preconceito e da discriminação contra a população negra que se mantém ainda hoje de forma velada, revelando o racismo estrutural na sociedade brasileira.

1. O que as imagens que compõem a obra sugerem a respeito do preconceito e da violência histórica contra a população negra?

2. Você já ouviu a expressão “racismo estrutural”? O que você sabe a respeito dela?

3. Em sua opinião, todas as pessoas têm as mesmas oportunidades econômicas, sociais e culturais no Brasil? Justifique sua resposta.⁵⁵

O que esta cena torna visível? No nosso entendimento, ela aponta, antes de tudo, para a escolha de entender a escravidão e o racismo como elementos que atravessam a história brasileira. Nesse sentido, a forma como a imagem é mobilizada é bastante interessante porque propõe ao leitor uma interrogação sobre a permanência de algo do passado no presente, sendo, portanto, um instrumento pedagógico potente, na medida em que permite estabelecer conexões temporais fundamentais para pensar a sociedade brasileira em uma chave focada não na miscigenação e na confluência pacífica entre as três raças, mas no conflito e na violência. Uma violência que não se restringe ao passado, mas permanece ainda hoje. É estruturante, como indica o nome da obra de Paulino.

Mas a imagem aponta, ainda, para outro aspecto importante e que diz respeito às formas de representação dos sujeitos escravizados. Como indicado, Paulino trabalha nesta obra com uma fotografia antropométrica produzida no século XIX com finalidades “científicas”, visando à hierarquização de povos e raças. Em artigo recente, a pesquisadora Ariella Azoulay⁵⁶ interrogou-se sobre imagens como esta, produzidas em situação de profunda desigualdade por uma sociedade em que crimes contra a humanidade eram permitidos, o que faria com que este artefato “mantivesse [consigo] o ato original da violência”. O argumento de Azoulay vai na seguinte direção: ao serem expostas, fotografias produzidas em condições de desigualdade, como foi o caso da escravidão, delongariam essas formas de violência, na medida em que prolongariam a condição de escravizado das pessoas representadas, a quem foi negado o direito de controlar sua própria imagem. A questão é complexa e nos parece perpassar também a presença de certas imagens em livros didá-

55 Ana Claudia Fernandes, ed., *Identidade em ação: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor* (São Paulo: Moderna, 2020), 122.

56 Ariella Azoulay, “A fotografia cativa”, *Zum – Revista de Fotografia*, 25 de janeiro de 2022, <https://revistazum.com.br/ensaios/a-fotografia-cativa/>, acessado em 2 de fevereiro de 2022.

ticos que naturalizam a relação corpo negro/corpo violentado e a sua mobilização nas aulas da educação básica, o que nos coloca a importante questão sobre os usos éticos, em sala de aula, de imagens produzidas em situações de assimetria de poder e de uso da violência.

O que Rosana Paulino pretende na obra mobilizada neste manual é, justamente, tomar uma imagem-produto da coação, que foi capaz de reduzir alguns seres humanos à mera taxionomia e à condição de “coisa”, e construir com ela uma outra narrativa na qual mobiliza a imagem com o objetivo de explorar a própria violência contida nela. Nesse sentido, esta cena aponta para três importantes elementos, a nosso juízo: para uma abertura à construção de outra forma de significar a história brasileira; para o desejo de evidenciar a violência do dispositivo estético moderno; e para uma apropriação crítica desse arquivo de imagens coloniais.

Cena 2: anarquivar o arquivo colonial

A segunda cena que trazemos para este artigo é retirada de um dos livros da Coleção “Mosaico - Arte”, destinado ao 9.º ano do ensino fundamental, cujo tema central é a “Ancestralidade”. Produzido pela editora Scipione, esta coleção propõe trabalhar com a dança, a música, o teatro e as artes visuais, mostrando uma predileção explícita pela mobilização da arte contemporânea e pela incorporação de autores não europeus em suas páginas. A preocupação com diversas linguagens fica evidente também na composição dos autores, oriundos de campos diferentes das artes.

O tema da ancestralidade permite ao livro estabelecer uma série de entrecruzamentos com conteúdos relativos ao conhecimento histórico, o que se percebe em duas seções do manual. A primeira delas, denominada “Painel”, cuja proposta é estabelecer relações entre obras de diferentes tempos e culturas, promovendo um encontro visual entre artefatos que atravessam um mesmo tema em épocas distintas. Da mesma forma, a seção “Debate”, que visa colocar em diálogo obras artísticas e documentos históricos cujas relações nem sempre são evidentes. É

justamente desta última seção que retiramos a cena que agora mostraremos:



VISÕES DA HISTÓRIA

Os artistas retomam com frequência temas de importância simbólica para determinados grupos sociais. Trazer questões do passado para o presente ajuda a entender a própria cultura e a fortalecer a produção artística contemporânea.

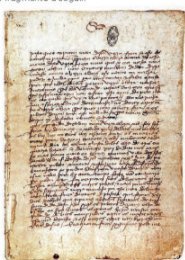
Em determinado trecho da carta escrita por Pero Vaz de Caminha (1450-1500), ele descreve a primeira missa celebrada pelos portugueses em solo brasileiro. Leia o fragmento a seguir.

[...] E ali [no altar] com todos nós outros fez dizer missa, a qual disse o padre frei Henrique, em voz entoadada, e oficiada com aquela mesma voz pelos outros padres e sacerdotes que todos assistiram, a qual missa, segundo meu parecer, foi ouvida por todos com muito prazer e devoção. [...]

Enquanto assistimos à missa e ao verem, estava na praia outra tanta gente, pouco mais ou menos, como a de ontem, com seus arcos e setas, e andava folgando. E olhando-nos, sentaram. E depois de acabada a missa, quando nós sentados atendíamos a pregação, levantaram-se muitos deles e tangeram como ou buzina e começaram a saltar e dançar um pedaço.

CAMINHA, Pero Vaz de. Fragmento da Carta. Disponível em <http://objdigital.bn.br/Aervo_Digital/Letras_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em: 17 ago 2018.

Carta de Pero Vaz de Caminha enviada ao rei de Portugal narrando as primeiras impressões da nova terra, datada de 19 de maio de 1500.



Essa obra do artista catariense Victor Meirelles (1832-1903) por vezes é tomada como um registro de época, quando na verdade foi pintada mais de trezentos anos depois do fato. Para fazer a pintura, o artista estudou e interpretou a carta de Pero Vaz de Caminha.

Victor Meirelles. A primeira missa no Brasil, 1861. (Óleo sobre tela, 268 cm x 356 cm, Museu Nacional de Belas Artes, MMA, Rio de Janeiro, RJ.)



O artista carioca Luiz Zerbini (1959) pintou o mesmo tema de Victor Meirelles em uma obra realizada em 2014, à qual deu o mesmo nome. Ao fazer isso, o artista retoma a narrativa da primeira missa propondo uma atualização. Repare na forma como os personagens estão construídos e na linguagem desenvolvida pelo artista e compare-a com a pintura de Victor Meirelles. A pintura do século XIX mostra a cena da missa com uma cruz iluminada e os padres europeus ao centro, cercados pelos indígenas mergulhados em sombra. Zerbini dispõe os personagens sobrepondo-os, em uma paisagem repleta de elementos acumulados, sem um elemento central.



Luiz Zerbini. A primeira missa no Brasil, 2014. (Acrílico sobre tela, 200 cm x 400 cm. Coleção particular.)

Converse com os colegas e o professor sobre a relação entre as diferentes visões da mesma história. O roteiro de questões abaixo pode ajudá-lo a refletir sobre o assunto.

- Você já havia pensado que os fatos podem ser contados de maneiras diferentes?
- Por que razão a visão dos fatos pode mudar com o passar do tempo?
- Como Pero Vaz de Caminha avalia a recepção da primeira missa rezada em solo brasileiro em 1500?
- Como Victor Meirelles retratou a primeira missa em 1861?
- Como Luiz Zerbini descreveu a primeira missa em 2014?
- Como os indígenas foram apresentados em cada uma das obras?
- Por que essa cena é importante para a cultura brasileira?
- Como você imagina a primeira missa ocorrida no território brasileiro?

Seção “Debate” do capítulo “Diálogo com o passado”, presente no livro *Mosaico arte: ancestralidade*.

Esta proposta de debate, intitulada “Visões da história”, insere-se no terceiro capítulo do livro, denominado “Diálogo com o passado”. Aqui, um documento escrito (a famosa Carta de Caminha), uma pintura histórica da segunda metade do século XIX (o quadro “A primeira missa no Brasil”, de Victor Meirelles) e uma pintura contemporânea (também intitulada “A primeira missa no Brasil”, de Luiz Zerbini) são postas em diálogo. Nas legendas, os autores chamam a atenção para aspectos importantes das duas imagens. Primeiramente, o fato de a pintura de Victor Meirelles muitas vezes ser lida a partir de um teor testemunhal, embora tenha sido produzida mais de trezentos anos depois da chegada dos portugueses à América. Em segundo lugar, quanto à imagem de Zerbini, o fato de ela ser uma atualização da pintura do século XIX, mas com mudanças muito expressivas, como o protagonis-

mo dado aos indígenas e a opção pela técnica de sobreposição de personagens. A seção traz ainda as seguintes questões sobre os documentos:

Converse com os colegas e o professor sobre a relação entre as diferentes visões da mesma história. O roteiro de questões abaixo pode ajudá-lo a refletir sobre o assunto.

Você já havia pensado que os fatos podem ser contados de maneiras diferentes?

- Por que razão a visão dos fatos pode mudar com o passar do tempo?
- Como Pero Vaz de Caminha avalia a recepção da primeira missa rezada em solo brasileiro em 1500?
- Como Victor Meirelles retratou a primeira missa em 1861?
- Como Luiz Zerbini descreveu a primeira missa em 2014?
- Como os indígenas foram apresentados em cada uma das obras?
- Por que essa cena é importante para a cultura brasileira?
- Como você imagina a primeira missa ocorrida no território brasileiro?⁵⁷

A proposta é que as questões acima sirvam para nortear um debate que, evidentemente, pode ir para além delas. Buscando perpassar todos os três documentos, acaba-se por não fazer um entrecruzamento entre eles. Entretanto, o que gostaríamos de destacar nesta cena são menos as questões diretamente propostas e mais o fato de se colocarem lado a lado uma pintura canônica, fartamente reproduzida em livros didáticos, onde de fato ganhou um papel testemunhal, e uma atualização contemporânea, produzida por Zerbini, artista que busca, nesta e em outras obras de sua autoria, abordar sob outra ótica temas da

57 Beá Monteiro, *Mosaico arte: ancestralidade, 9.º ano: ensino fundamental, anos finais* (São Paulo: Scipione, 2018), 77.

história brasileira. Esse exercício, que à primeira vista poderia parecer uma simples comparação, acaba tendo aqui uma dupla função. Primeiro, a proposição de um olhar crítico direcionado à imagem do século XIX. Um lugar que a historiciza e, neste exercício de desnaturalização, recusa-se a entendê-la como “a história”, propondo abordá-la como “uma visão da história” (idealizada, por certo). Tal exercício acaba por arranhar o lugar que essa pintura histórica ocupa na brasiliana visual. Segundo, porque tomando a célebre pintura de Victor Meirelles como uma espécie de ficção, Zerbini também cria a sua própria, em que, no lugar do padre e da cruz, sujeitos humanos, vegetais e animais aparecem para narrar esse episódio tomado e representado como marco fundador. A mesma história nunca é a mesma⁵⁸ e Luiz Zerbini olha para ela com um olho nas lutas travadas no presente e com o outro nas visões consolidadas sobre o passado.

Considerações finais

Em um famoso artigo traduzido e publicado no Brasil, ao falar sobre os manuais didáticos, André Chervel destaca que a escola não se define pela função de transmissão de saberes ou de iniciação às ciências de referência, não sendo, portanto, um lugar de vulgarização. O que se ensina ali tem outros propósitos e os livros didáticos nos ajudam a mapeá-los. “As disputas em torno desses livros também nos levam a pensar nas disputas em torno dos objetivos das disciplinas”, afirma o autor.⁵⁹

Essas cenas que procuramos analisar no tópico acima nos permitem pensar, por um ângulo específico, aquilo que Chervel já destacava há décadas e que se refere às disputas em torno dos livros didáticos como embates em torno dos saberes escolares e das finalidades das disciplinas. Mas a disputa em torno dos manuais e das finalidades das

58 Faço referência aqui ao título da exposição individual de Luiz Zerbini no Museu de Arte de São Paulo, apresentada em 2022.

59 André Chervel, “A história das disciplinas escolares. Reflexões sobre um domínio de pesquisa”, *Teoria & Educação* 2 (1990): 177-229, <https://ppec.ufms.br/files/2020/09/A-história-das-disciplinas-escolares-2020-09-21.pdf>, acessado em 20 setembro de 2023.

disciplinas são também lutas no campo da política e da memória, já lembrou Manoel Salgado Guimarães, ao se referir especificamente à história.⁶⁰ Isso significa dizer que escrever ou ensinar sobre o passado envolve uma atividade muito mais complexa do que expressar um contexto exterior, pois a escrita da história é também resultado de choques entre memórias e das disputas travadas no interior de uma sociedade pelos sentidos atribuídos ao tempo pretérito.

Assim, neste momento final do artigo, gostaríamos de retomar à questão que propusemos responder no início do texto: ainda que a entrada das artes contemporâneas nos livros didáticos seja tímida, que questões a sua presença nesses materiais pode nos colocar? Em outras palavras: por que seu uso nos manuais pode ser importante? Nossa resposta a esta questão perpassa considerar que o revisionismo proposto por certos artistas contemporâneos se assenta no interesse em marcar uma posição antirracista, o que implica, por um lado, olhar criticamente as narrativas que estão no bojo de imagens fartamente mobilizadas e que reproduzem repetidamente a violência sobre determinados corpos. Por outro lado, implica também em desconstruir essas narrativas a partir da proposição de outras imagens. O que quisemos evidenciar neste artigo é que as cenas destacadas se constroem a partir de imagens que apontam para embates em torno da significação do passado e que envolvem percepções mais críticas em relação às narrativas nacionais, percepções estas que buscam tornar visíveis os fantasmas que ainda assombram o presente. Cenas que apontam para uma história não calcada na brandura, doçura e passividade de uma sociedade miscigenada, mas para a violência que é entendida como cerne da constituição da sociedade brasileira. O revisionismo crítico dessa história passa também pela revisão das imagens fartamente reproduzidas nos livros didáticos, por trazer à tona os traumas para os quais elas apontam, e pela introdução de outras formas de significar visualmente o passado. Nesse sentido, a produção artística e imagética pode ser mobilizada no seu

60 Manoel Luiz Salgado Guimarães, “A cultura histórica oitocentista: a constituição de uma memória disciplinar”, em *História cultural: experiências de pesquisa*, coord. Sandra Pesavento (Porto Alegre: Editora da Universidade, 2003), 9-24.

papel de aprofundamento da experiência do tempo. Entendemos que é para isso que estas duas cenas parecem apontar quando optam pelo uso da produção artística contemporânea. Tal movimento pode ser ainda sutil nos atuais livros didáticos, mas as duas cenas mencionadas acima nos indicam que abrir os livros escolares a outras imagens pode ser um caminho para novas experiências estéticas, novas sensibilidades e a construção de outras narrativas.

BIBLIOGRAFIA

Agência FAPESP. 8.^a Conferência FAPESP - Raízes que emergem: entrelaçamentos entre arte e ciência. *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tmRgdNM6EDU>. Acedido em 15 de dezembro de 2023.

Albuquerque Junior, Durval. “Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história”. Em *Qual o valor da história hoje?*, coordenado por Márcia Gonçalves, Helenice Rocha, Luís Reznik e Ana Monteiro, 21-39. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

Alves, Ana Maria de Alencar. *O Ipiranga apropriado. Ciência, política e poder. O Museu Paulista. 1893-1922*. São Paulo: Edusp, 2001.

Anjos, Moacir dos. “Exposição Necrobrasiliiana”. *Museu Paranaense. 09/06/2022 a 28/08/2022*. Disponível em: https://issuu.com/museuparanaense/docs/necrobrasiliiana_issuu. Acedido em 26 de junho de 2023.

Azoulay, Ariella. “A fotografia cativa”. *Zum – Revista de Fotografia*, 25 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://revistazum.com.br/ensaios/a-fotografia-cativa/>. Acedido em 2 de fevereiro de 2022.

Beiguelman, Giselle. “Das memórias conservadoras aos arquivos corrompidos: visualidades e formas de luta na contemporaneidade”. Em *Arquivos, memórias da cidade, historiografias da arquitetura e do urbanismo*, coordenado por Ana Cláudia Castro, Joana de Carvalho e Silva e Eduardo Costa, 228-45. São Paulo: FAUUSP, 2021.

Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. [3x22] Rosana Paulino – Entrevista completa, *Youtube*. <https://www.youtube.com/watch?v=2fGq05rE7n8>. Acedido em 15 de dezembro de 2023.

Bittencourt, Circe. “Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar”. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 1993.

Brizuela, Natalia. *Fotografia e império. Paisagens para um Brasil moderno*. São Paulo: Companhia das Letras e IMS, 2012.

Bueno, João Batista Gonçalves. “Imagens Visuais em livros didáticos de História”, *Resgate* 19, n.º 22 (2011): 68-76. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645721/13021>. Acedido em 10 de dezembro de 2023.

Bueno, João Batista Gonçalves, Arnaldo Pinto Junior, e Maria de Fátima Guimarães. “Livros didáticos de história: entrecruzando leituras de imagens e orientações editoriais nas décadas de 1970 e 1980”. *Tempo e Argumento* 4, n.º 2 (2012): 24-45. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/2175180304022012024>. Acedido em 10 de dezembro de 2023.

Bueno, João Batista Gonçalves, Arnaldo Pinto Junior, e Maria de Fátima Guimarães. “Imagens visuais nos livros didáticos de história: formas de controle e avaliação desde 1990 até a atualidade”. *Revista Nupem* 4, n.º 7 (2012): 153-76. Disponível em: <https://doi.org/10.33871/nupem.v4i7.121>. Acedido em 10 de dezembro de 2023.

Caliari, Tânia. “Conversa com Gê Viana. Enfrentando os traumas da colonização”. *C&A América Latina*, 5 de outubro de 2020. Disponível em: <https://amlatina.contemporaryand.com/pt/editorial/confronting-the-traumas-of-colonization-ge-viana/>. Acedido em 2 de abril de 2023.

Cassiano, Célia Cristina de Figueiredo. *O mercado do livro didático no Brasil do século XXI*. São Paulo: Unesp, 2013.

Chervel, André. “A história das disciplinas escolares. Reflexões sobre um domínio de pesquisa”. *Teoria & Educação* 2 (1990): 177-229. Disponível em: <https://ppec.ufms.br/files/2020/09/A-história-das-disciplinas-escolares-2020-09-21.pdf>. Acedido em 20 setembro de 2023.

Costa, Alex Andrade. “Negações e silêncios: A memória da escravidão entre o manual escolar e o parlamento brasileiro”. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past* 16 (2023): 95-125. Disponível em: <https://doi.org/10.48487/pdh.2023.n16.31038>.

Crary, Jonathan. *Técnicas do observador. Visão e modernidade no século XIX*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

Eyerman, Ron. *Memory, Trauma and Identity*. Cham: Palgrave Macmillan, 2019.

Fernandes, Ana Claudia, ed. *Identidade em ação: ciências humanas e sociais aplicadas: manual do professor*. São Paulo: Moderna, 2020.

Fonseca, Thaís Nívia de Lima e. “Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação”. Em *Inaugurando a história e construindo a nação*, coordenado por Lana Sima e Thaís Nívia de Lima e Fonseca, 91-122. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Guimarães, Manoel Luiz Salgado. “A cultura histórica oitocentista: a constituição de uma memória disciplinar”. In *História cultural: experiências de pesquisa*, coord. Sandra Pesavento, 9-24. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2003.

Heymann, Luciana, e José Maurício Arruti. “Memória e reconhecimento: notas sobre as disputas contemporâneas pela gestão da memória na França e no Brasil”. Em *Qual o valor da história hoje?*, coordenado por Márcia Gonçalves, Helenice Rocha, Luís Reznik e Ana Monteiro, 96-119. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

Hussak, Pedro. “Rancière: história, narrativa, indiferença”. *ArteFilosofia* 17 (2014): 134-44. Disponível em: <http://www.periodicos.ufop.br/pp/index.php/raf/issue/view/50/showToc>. Acedido em 1 de setembro de 2023

Koutsoukos, Sandra. *Negros no estúdio fotográfico*. Campinas: Unicamp, 2010.

Lagnado, Lisette. “Bonaventure Ndikung, curador da bienal de fotografia de Bamako, é entrevistado pela crítica e curadora”. *Zum – Revista de Fotografia*, 1 de fevereiro de 2022. Disponível em: <https://revistazum.com.br/entrevistas/entrevista-bonaventure-ndikung/>. Acedido em 26 de julho de 2023.

Másculo, José. “A Coleção Sérgio Buarque de Holanda: livros didáticos e ensino de história”. Tese de doutorado, PUC São Paulo, 2008.

Meira, Béa, Rafael Presto, Silvia Soter, Taiana Machado, e Ricardo Elia. *Mosaico arte: ancestralidade, 9.º ano: ensino fundamental, anos finais. 2.ª edição*. São Paulo: Scipione, 2018.

Memória e História: Imaginários a contrapelo com Rosana Paulino e Henrique Fontes. *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GSYQ8ktV6go>. Acedido em 7 de setembro de 2023.

Munakata, Kazumi. “O livro didático como mercadoria”. *Pró-Posições* 23, n.º 3 (2012), 51-66. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/9zhGQRDGBZ8FmWX-pdNVNxp/?format=pdf&lang=pt>. Acedido em 22 de julho de 2023.

Munakata, Kazumi. “Livro didático como indício da cultura escolar”. *História da Educação* 20 (2016): 119-38. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/624037>. Acedido em 1 de setembro de 2023.

Museu de Arte do Rio. Curso Arte, ação e pensamento anticoloniais - Aula com Rosana Paulino. *Youtube*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sww-6jN3_yyg. Acedido em 7 de setembro de 2023.

Passados Imaginados. Material para Professores, coordenado por Isabela Ribeiro de Arruda, Denise Cristina Carminatti Peixoto e Vanessa Costa Ribeiro. São Paulo: Museu Paulista da Universidade de São Paulo, 2022. Disponível em: https://museudoipiranga.org.br/wp-content/themes/museu-theme/assets/download/passados_imaginados.pdf.

Pereira, Amílcar Araújo. “O movimento negro brasileiro e a lei n.º 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação”, *Revista Contemporânea de Educação* 11, n.º 22 (2016): 13-30. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452/7577>.

Rancière, Jacques. *A partilha do sensível. Estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2009.

Rancière, Jacques. *Aisthesis. Cenas do regime estético da arte*. São Paulo: Editora 34, 2021.

Saliba, Elias Thomé. “As imagens canônicas e o ensino de história”, em *Encontro Perspectiva do Ensino de História* 3, 434-451. Curitiba: Aos Quatros Ventos, 1999. Disponível em: <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/1/215>. Acedido em 20 de setembro de 2023.

Sant’Ana, Tiago. “Disputas do real: representação e ficção em imagens da história”, *Zum – Revista de Fotografia*. Disponível em: <https://revistazum.com.br/ensaios/disputas-do-real-representacao-e-ficcao-em-imagens-da-historia%EF%BF%BC/>. Acedido em 5 de junho de 2022.

Sant’Ana, Tiago. “Arte com e contra o arquivo: ensaios de um negro artista sobre memória, artes visuais e narrativas afro-brasileiras”. Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia, 2023.

Santos, Renata Felinto dos. “A pálida História das Artes Visuais no Brasil: onde estamos negras e negros?”. *Revista GEARTE* 6, n.º 2 (2019): 341-67. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.94288>.

Schmidt, Maria Auxiliadora. “História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da história no Brasil”. *Revista Brasileira de História* 24, n.º 48 (2004): 189-211. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01882004000200009>.

Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

Segunda Preta. Conversa com Rosana Paulino – entre-temporada #7. *Youtube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ne3vuHdQFLk>. Acedido em 28 de dezembro de 2023.

Seligmann-Silva, Márcio. “Rompendo a cumplicidade entre o dispositivo estético e o colonial: arte afro-brasileira, arte negra afrodescendente”. *Artebrasileiros*, 24 de março de 2022. Disponível em: <https://artebrasileiros.com.br/arte/artigo/arte-negra-brasileira/>. Acedido em 7 de setembro de 2023.

Seligmann-Silva, Márcio. *A virada testemunhal e decolonial do saber histórico*. Campinas: Unicamp, 2022.

Seligmann-Silva, Márcio. “Sobre o anarquivamento – um encadeamento a partir de Walter Benjamin”. *Poiésis* 24 (2014): 35-58. Disponível em: <http://www.poesis.uff.br/p24/pdf/p24-dossie-3-marcio-seligmann-silva.pdf>. Acedido em 28 de dezembro de 2023.

Sousa, Ricardo Alexandre Santos de. “Agassiz e Gobineau: as ciências contra o Brasil mestiço”. Dissertação de mestrado, Casa de Oswaldo Cruz-FIOCRUZ, 2008.

Referência para citação:

Caldeira, Ana Paula Sampaio. “Narrar, questionar e reimaginar o passado pelas imagens dos livros didáticos”. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, n.º 17 (2023): 145-182. <https://doi.org/10.48487/pdh.2023.n17.32981>.

Gisella de Amorim Serrano and Débora Dias

Media Culture and School Textbooks: The Place of Brazilian and Portuguese History Magazines

This study discusses Portuguese and Brazilian history magazines in circulation for the last 20 years. Understanding the History magazines as potential educational media products, what elements distinguish them from a dialogical perspective with the concepts and meanings of textbooks? In this article we seek to understand the history magazines in Portugal, identifying their pedagogical purpose, besides of their sense of disseminating historical knowledge and their commercial interests. We aim to raise questions from a panoramic view of the Portuguese editorial projects in circulation nowadays. To do so, we'll use the Brazilian cases as reference, both because of the theoretical contributions already consolidated around this topic, and the potential cultural dialogs in Portuguese language in the publishing and historiographical production fields. What relationship or distinction can be drawn between these printed materials and school textbooks? This is thus an attempt to analyze the existence of strategies to meet the needs of history teaching, official curricula and the readership ideally formed by education professionals.

Keywords: magazines, historical memory, history teaching, school textbooks, media culture.

Cultura mediática e manuais escolares: o lugar das revistas de história brasileiras e portuguesas

Este estudo discute as revistas de história portuguesas e brasileiras em circulação nos últimos 20 anos. Entendendo as revistas de história como potenciais produtos mediáticos educativos, que elementos as distinguem numa perspectiva dialógica com os conceitos e significados dos manuais? Neste artigo procuramos compreender as revistas de história em Portugal, identificando a sua finalidade pedagógica, para além do seu sentido de divulgação do conhecimento histórico e dos seus interesses comerciais. Pretendemos levantar questões a partir de uma visão panorâmica dos projectos editoriais portugueses em circulação na atualidade. Para tanto, utilizaremos como referência os casos brasileiros, tanto pelas contribuições teóricas já consolidadas em torno do tema quanto pelos potenciais diálogos culturais em língua portuguesa nos campos editorial e da produção historiográfica. Que relação ou distinção se pode estabelecer entre esses impressos e os manuais escolares? Busca-se, assim, analisar a existência de estratégias para atender às necessidades do ensino de história, dos currículos oficiais e do público leitor idealmente formado por profissionais da educação.

Palavras-chave: revistas, memória histórica, ensino da história, manuais escolares, cultura mediática.

Media Culture and School Textbooks: The place of Brazilian and Portuguese History Magazines

Gisella de Amorim Serrano and Débora Dias*

Introduction

History as a subject of interest to the general public can be seen in street sales and newsagents in Brazil, Portugal, and other countries.¹ Inserted in a media culture and understood as cultural artefacts,² the various magazines that disseminate historical knowledge are presented as a product aimed at a section of the population that is interested in the subject. From a perspective of agency, interpretation, and promotion of historical knowledge, they are part of a set of printed materials that translate symbolic and social ways of relating to, interpreting and codifying the past.³ As a “cultural artefact”, we pay attention both to the mechanisms of their production, which accordingly come from editorial policies, and

* Gisella de Amorim Serrano (gisaamorim77@gmail.com). Centro de Estudos Comparatistas, Faculdade de Letras, Alameda da Universidade, 1600 – 214 Lisbon, Portugal; Débora Dias (deboradm@gmail.com). CHAM – Centro de Humanidades, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Avenida de Berna, 26-C, 1069-061 Lisbon, Portugal. This paper/article/book had the support of CHAM (NOVA FCSH/UAc), through the strategic project sponsored by FCT (UIDB/04666/2020). Original article: 16-10-2023; Revised version: 5-1-2024. Accepted: 5-1-2024.

1 More about a wide range of cultural entities interested in history and about the question “how society consumes history?”, see: Jerome De Groot, *Consuming History: Historians and Heritage in Contemporary Popular Culture* (London and New York: Routledge, 2008).

2 Considering them as a product of intellectual activity, see: Rita de Cássia Petrenas, “A Revista Nova Escola enquanto artefato cultural: possibilidades para abordagens da sexualidade e gênero,” *Olhar de Professor* 25 (2021), <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.17680.034>.

3 Nuno Medeiros, “Ações prescritivas e estratégicas: a edição como espaço social,” *Revista Crítica de Ciências Sociais* 85 (2009), <https://doi.org/10.4000/rccs.363>.

to their “distribution and consumption” processes, by identifying and analysing their readership and interaction with the pedagogical dynamics.⁴

Thus, it is necessary to establish a distinction about these items in terms of the “processes of recontextualization and hybridisation of historical and pedagogical discourses, highlighting the play of epistemological political disputes through some signs or textual marks found in history textbooks”, as proposed by Carmem Gabriel.⁵ In other words, the study of these magazines that disseminate historical knowledge presupposes an approach that considers the discourses, the statements aimed at characterising what the historical narrative in these materials might be, as well as other elements and interfaces that comprise them.

We can question them on two levels: as a commercial publishing product and, at the same time, as a potential teaching resource. According to Fonseca,⁶ when analysing titles in circulation in Brazil, magazines were presented as a “training alternative”, a “point of support for history teachers”,⁷ but also as a kind of mobilisation of historical awareness, representations of individual or collective memories, or even as a form of entertainment.⁸

Considering these printed materials as “historical dissemination”, there are projects that were relatively successful not only in the publishing market, but also in schools, as Perli points out: “Found on library shelves or stored in discreet places in schools, magazines of this kind are often collected by teachers and serve as references for activating historical knowledge in the classroom, taken as teaching actions supported by broader experiences.”⁹

4 Medeiros, “Ações,” 244.

5 Carmem Gabriel. “Exercícios com documentos nos livros didáticos de história,” in *A História na escola*, ed. Helenice Aparecida Bastos Rocha, Luis Reznik and Marcelo de Souza Magalhães (Rio de Janeiro: FGV, 2009), 244.

6 Thaís Nivia de Lima e Fonseca, “Mídias e divulgação do conhecimento histórico,” *Revista Aedos* 4, no. 11, (2012), <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30643/21064>, accessed 9 January 2024.

7 Fonseca, “Mídias,” 135.

8 Fonseca, “Mídias,” 137.

9 Fernando Perli, “A divulgação histórica e seus entrelugares no ensino de história,” in *Ensino de história e história pública: diálogos nacionais e internacionais*, ed. Bruno Flávio Lontra Fagundes and Álvarez Sebastián Vargas (Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2022), 73.

In this article, we raise questions about the pedagogical place of these magazines in a dialogue with complex cultural dissemination projects.¹⁰ Printed and sold on newsstands, by displaying the subject “History” the magazines seem to want to capture a reader who is both lay and interested. Given their significant sales in the publishing market, which can be seen in the variety of titles, the number of copies sold, and above all in the longevity of some of these publications, both in Brazil and Portugal, it is appropriate to take them as a subject of enquiry. It is useful to identify and highlight, for example, the links between theory and historiography (concepts, themes and methods), the relationship with school historical knowledge, and the non-specialist audiences in their production network, among many other aspects.

Given the multifaceted potential of the source, however, the specific objectives of this work will be to analyse its similarities and differences with other pedagogical resources, with a focus on school textbooks. In order to analyse to some extent the educational dimensions of these printed materials, we opted to try to understand the history magazines in dialogue with textbooks. To this end, textbooks can elucidate some aspects that are also pertinent to history magazines. It is not our intention to disregard the specificities and distinctive objectives that particularize them, but to try to identify to some extent the educational signs, objectives and formats in the making and organization of materials for pedagogical purposes. Although they are projects with different aims, they have in common a formative dimension and a language aimed at instructive information.

Understanding these magazines as potential educational media products, what elements distinguish them from a dialogical perspective with the concepts and meanings of textbooks? This is the main question that guides us in this study based on four Portuguese magazines currently in circulation – *Visão História*, *História National Geographic*, *Jornal de Notícias História*, *Super Interessante História* – and also on three

10 Márcia Elisa Teté Ramos, “O ensino de história na revista *Nova Escola* (1986-2002): cultura midiática, currículo e ação docente” (PhD thesis, Universidade Federal do Paraná, 2009), 3-4, <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/18506>, accessed 9 January 2024.

Brazilian publications with wide circulation – *Desvendando a História*, *Revista de História da Biblioteca Nacional* and *Leituras da História*.

This work is an initial systematization of the research in progress about History magazines, that aims to understand these printed materials in Portugal, considering their pedagogical profiles, their objective of dissemination, and commercial interests. We aim to raise questions from a panoramic view of the Portuguese editorial projects currently in circulation. To do so, we'll use the Brazilian case as a reference, both because of the theoretical contributions already consolidated around this topic, and the potential cultural dialogs in Portuguese language in the publishing and historiographical production fields.

It's important to notice that, unlike Brazil, in Portugal there is a lack of studies on History magazines as media products inserted as what is commonly considered public history. We hope with this work to contribute to this relevant discussion. Thus, our methodological intention is to advance our understanding of the Portuguese conjuncture with reference to the Brazilian scenario, highlighting the relationship between editorial projects and historical dissemination practices. In addition to these aspects, we intend to use school textbooks as a counterpoint and parameter, as universal means of historical educational knowledge, as a way of revealing not only the differences but also the magazines educational interests. We seek to elucidate some aspects of the educational objectives that fuel the text production and its editorial organization, we do not intend to create similarities between specific editorial genres.

Reflections on the concepts

The search for a definition in the face of the complexity of the textbook is, in itself, a subject for research and reflection. As Circe Bittencourt points out, although it is a familiar and easily identifiable object, definitions vary according to their context:

It can be seen that the textbook has or can take on different functions, depending on the conditions, the place,

and when it is produced and used in different school situations. As an object with “multiple facets”, the textbook is researched as a cultural product, as a commodity linked to the publishing world and within the logic of the capitalist market, as a support for knowledge and teaching methods for the various school subjects and disciplines, and also as a vehicle for ideological or cultural values.¹¹

In Portugal, the definition adopted by the state highlights it as a support for presenting “information corresponding to the core content of the programmes in force, as well as proposals for teaching activities and learning assessment”, as described in Article 3 of Law 47/2006 of the Portuguese Republic.¹² Moreover, in paragraph b) of this law, the school textbook is defined as a “didactic-pedagogical resource that is relevant, although not exclusive, to the teaching and learning process”, with the purpose of “supporting the student’s autonomous work, which aims to contribute to developing the competences and learning defined in the national curriculum and the regional curriculum for basic education and secondary education”, which may or may not “include work guidelines for the teacher”.¹³

11 Circe Maria Fernandes Bittencourt, “Apresentação,” dossiê Em foco: História, produção e memória do livro didático, *Educação e Pesquisa* 3, no. 30 (2004), <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300007>. Translated by the authors from the original: “Pode-se constatar que o livro didático assume ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. Por ser um objeto de ‘múltiplas facetas’, o livro didático é pesquisado enquanto produto cultural; como mercadoria ligada ao mundo editorial e dentro da lógica de mercado capitalista; como suporte de conhecimentos e de métodos de ensino das diversas disciplinas e matérias escolares; e, ainda, como veículo de valores, ideológicos ou culturais.”

12 Law 47/2006 defines “the system for evaluating, certifying and adopting school textbooks for primary and secondary education, as well as the principles and objectives that socio-educational support must fulfil in relation to the purchase and loan of school textbooks”. Lei no. 47/2006, de 28 de agosto, *Diário da República* no. 165/2006, Série I, 2006-08-28, 6213–6218, <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/47-2006-540784>, accessed 9 January 2024.

13 Lei no. 47/2006. Translated by the authors from the original: “b) ‘Manual escolar’ o recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de actividades didácticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor.”

Attempts to define textbooks seek to highlight the context in which they are constructed, linked with intentions that are both market oriented and educational, in a particular, multifaceted, dialogical landscape, organised and regulated by norms and curricula and pedagogical intentions, as seen in Chopin.¹⁴ As Carmem Gabriel warned:

[...] a discursive space, of enunciation, which materialise disputes that involve meanings of historical knowledge, of school, of taught history, of learning history, produced in these different discursive formations, highlighting the mechanisms of reproduction and subversion of power that are found in the process of production, classification and distribution of knowledge.¹⁵

The magazines seem to be materialised in a similar “in-between place”. Furthermore, they coordinate two dimensions in an attempt to reach topics that are supposedly relevant to school history, as well as to reach the historical interest of the general public. These two dimensions are not unrelated to the academic formal dimension of history teaching.¹⁶ At the crossroads of these intentions, there is a propositional dialogue starting up between the history of History teaching and social memory.

Related to their ability to disseminate, to utter statements that link knowledge and historiographical curricular references and pedagogical strategies, we propose to rethink these magazines, taking into account their range of expectation, of dialogue with knowledge, with

14 Alain Chopin, “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte,” *Educação e Pesquisa* 30, no. 3 (2004), <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>.

15 Gabriel, “Exercícios,” 244. Translated by the authors from the original: “[...] um espaço discursivo, de enunciação, no qual se materializam disputas que envolvem sentidos do conhecimento histórico, de escola, de história ensinada, de aprendizagem de história, produzidos nessas diferentes formações discursivas, evidenciando os mecanismos de reprodução e subversão do poder que se manifestam no processo de produção, classificação e distribuição do conhecimento”.

16 Christian Laville, “A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História,” *Revista Brasileira de História* 19, no. 38 (1999), <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>.

the content considered valid, and with the pedagogical and social propositions in dispute.

Kazumi Munakata¹⁷ indicates three dimensions for textbooks: 1) the heritage dimension, when they are presented as depositories of a memory that is intended to be preserved; 2) the material dimension (“paper and ink”) that defines it as a resource materialised in a “visuality to be decoded”, expressed in choices that define it as an object; and 3) the aesthetic dimension, correlated with its material dimension, including the imagery definitions that should be addressed as content.¹⁸ In that respect it also reaffirms the “place of the school as an aesthetic experience”, as well as the importance of approaching school material culture as part of a cultural perspective and the functions of “practices and uses of objects for educational purposes”.¹⁹

It is important to consider that all of these dimensions are involved in the preparation of the history magazines analysed. However, this does not validate them as a school or teaching manual. Despite the “fluidity of its definition”, according to Munakata,²⁰ “a provisional definition, adopted by many researchers, states that a textbook is any book, in any medium – printed on paper, recorded on electronic media, etc. – produced explicitly to be used in school, for teaching purposes”. The author reaffirms the uniqueness of the didactic object, based on its specific existence in and for the school, “explicit components of school culture”. Finally, he emphasises its specificity as a genre among published works.

Dialoguing with these areas but distancing themselves from the specificity of existing only in and for the school space, the magazines

17 Kazumi Munakata, “Livro didático como indício da cultura escolar,” *História da Educação* 20, no. 50 (2016), <https://doi.org/10.1590/2236-3459/624037>. Translated by the authors from the original: “Uma definição provisória, adotada por muitos pesquisadores, enuncia que o livro didático é qualquer livro, em qualquer suporte – impresso em papel, gravado em mídia eletrônica, etc. –, produzido explicitamente para ser utilizado na escola, com fins didáticos”.

18 As an example of this dimension, the author cites the work of José Cássio Másculo, who considered the layout of Sérgio Buarque de Holanda’s didactic works in the 1970s, which followed the design of the magazines of the time. Munakata, “Livro,” 133. Cf. José Cássio Másculo, “A coleção Sérgio Buarque de Holanda: livros didáticos e ensino de história” (Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008).

19 Munakata, “Livro,” 133.

20 Munakata, “Livro,” 133.

seem to have looked for some inspiration in this publishing genre. More explicitly, this dimension can be seen in topics that make up the school curriculum, such as the 25 April in Portugal. Issue no. 23 of *Visão História* magazine in March 2014 marked the 40th anniversary of the military movement that overthrew the Estado Novo dictatorship.²¹ Emphasising the use of documents, iconography with a strong visual appeal, the use of didactic resources such as infographics and timelines of events (“Eleven months of counting down”), the educational discourse goes hand in hand with informative strategies. This includes elements of journalistic discourse, such as clear language, subjectivity and the presentation of complete information on the subject, but also choices linked to the social production of news.

In other words, in history magazines, albeit to different extents, their presentation as a journalistic product mobilises values that define what is newsworthy. As seen in Hall, Critcher, Jefferson, and Roberts: “Although they are nowhere written down, formally transmitted or codified, news values seem to be widely shared between the different news media [...], and form a core element in the professional socialisation, practice and ideology of newsmen”.²² Thus, “disasters, dramas, the everyday antics – funny and tragic – of ordinary folk, the lives of the rich and the powerful, and such perennial themes”,²³ for example, are taken into account in the treatment of the topics in these magazines, even if from a perspective of historical dissemination in which the fact is in the more distant past. The nuances of the editorial line of the companies responsible for each title must also be taken into account.

However, apart from distinctions between the projects, these magazines present themselves as hybrids of History and Journalism, connecting to a proposition that takes back to the 18th century, in

21 *Visão História*, Lisbon, no. 23, March, 2014. Five years later, it was republished with the same contents on the 45th anniversary of the overthrow of the regime.

22 Stuart Hall, Chas Critcher, Tony Jefferson, John Clarke, and Brian Roberts. *Policing the Crisis. Mugging, the State, and Law and Order* (London: Macmillan, 1978), 54. We recommend the chapter of this book: “The Social Production of News”. For further reading: Wilson Gomes, *Jornalismo, fatos e interesses: ensaios de teorias do jornalismo* (Florianópolis: Insular, 2009).

23 Gomes, *Jornalismo, fatos e interesses*, 53.

which the press is a privileged source of educating broad audiences.²⁴ If, on the one hand, they are inserted in the discussion between the production of scientific knowledge and its dissemination in the media, on the other hand, as a journalistic genre, they express the formulation “to inform, to educate, and to entertain”, highlighted by Hepp and Krotz like “a typical way of expressing the tasks and role of the media in society, used by most public service broadcasters (following the BBC)”.²⁵

From the same authors, we highlight two of the five main components in the range of ideas about media roles in society, and democratic politics in particular, two that relate more directly to the subject under discussion. They are 1) Provision of information about events and their context; 2) Provision of comments, including guidance and advice, in relation to events.²⁶ Nevertheless, with different objectives and distinct intensities, the operation of history journalism maintains a permanent dialog with historiographical academic production, either to seek its argument of authority or to refute its narratives, including when it ignores or denies them.²⁷ In one way or another, the magazines have the academic production more as a reference than as a method.

We also adopted the Perli’s distinctive categories about magazines sold to the general public: magazines that were supported by publishers and economic groups interested in commercial ventures (in which is the Brazilian magazine *Aventuras na História*); those that are in an intermediate position, as editorial projects of economic groups, but that emerged

24 The rise of this debate is seen in Andreas Hepp and Friedrich Krotz, eds., *Mediatized Worlds: Culture and Society in a Media Age* (New York: Palgrave MacMillan, 2014), 51-52.

25 Hepp and Krotz, *Mediatized Worlds*, 29.

26 The others are: “3) Provision of a forum for diverse views and for political advocacy; 4) Provision of a two-way channel between citizens and government; 5) Acting as critic or watchdog in order to hold the government to account”. Hepp and Krotz, *Mediatized Worlds*, 30.

27 Although the discussion isn’t the objective of this article, we consider it is a relevant topic. More about it, see: Patrícia Valim, Alexandre de Sá Avelar and Berber Bevernage, “Negacionismo: história, historiografia e perspectivas de pesquisa,” *Revista Brasileira de História* 41, no. 87 (2021), <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-03>; Arthur Lima de Avila, “Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico,” *Revista Brasileira de História* 41, no. 87 (2021), <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-09>; Caroline Silveira Bauer, “Qual o papel da História Pública frente ao revisionismo histórico?”, in *Que história pública queremos?*, ed. Ana Maria Mauad, Ricardo Santhiago and Viviane Trindade Borges (São Paulo: Letra e Voz, 2018).

with the commitment of disseminating academic research (in which is the Brazilian magazine *História Viva*); those that emerged from academic demands (in which is inserted the *Revista da Biblioteca Nacional*).²⁸

For the Portuguese case, using these categories, we consider that there is a predominance of titles in this first category, they were produced by journalist editors and non-historian collaborators, who “didn’t have editorial or scientific advice, published what has come to be called ‘history reports’ with illustrations and texts in shades of investigative journalism”,²⁹ in which we included *História National Geographic*, *Journal de Notícias História*, *Super Interessante História*. In the second group, in an intermediate or semi-academic condition, we have *Visão História* magazine. Although it belongs to Trust in news, the largest communication group in the publishing area in Portugal, the magazine highlights the consultancy of specialists and researchers in each issue, in an assumed editorial commitment to disseminating of academic research. Although it is no longer in circulation and is not the subject of this article analysis, it should be noted that the magazine *História* (1978-2007) falls into the third category, with the publishing of research by historians, and had strong links to the Portuguese academia, and also had historians and journalists as editors and directors.³⁰

Topics of history magazines

As we noted before, newsagents’ printed materials straddle the boundary between didactic purpose, commercial strategy, and public history. If, as Caimi³¹ concluded, the school is “the result of a complex network of interventions in which social actors, educational managers, the pub-

28 Fernando Perli, “Projetos editoriais e mediações do passado: a experiência brasileira em uma cartografia de revistas de divulgação histórica,” *Estudos Ibero-Americanos* 47, no. 2 (2021): 3-4, <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2021.2.39017>.

29 Perli, “Projetos editoriais”, 3-4. Translated by authors the original: “Dispensaram conselhos editoriais ou científicos, publicaram o que se convencionou denominar ‘reportagens de história?’ com ilustrações e textos em tons de jornalismo investigativo.”

30 For example, Portuguese historians Fernando Rosas (1994-2007) and Luís Farinha (2002-2007), who were the director and deputy director of *História*.

31 Flávia Eloisa Caimi, “O que precisa saber um professor de História?”, *História & Ensino* 21, no. 2 (2015), <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>.

lishing market, teachers, families, students, and others come into play”, magazines are also the product of some of these actors and factors that condition them in various ways, from the editorial programme to its marketing, from the agency of intellectuals and academics to the wider audience of non-specialist consumers.

If we look at the titles of the issues sold monthly in Brazil and Portugal, for example, you will notice the exponential number of curricular topics that we already know have commercial appeal because they reverberate with popular curiosity, such as wars, especially the Second World War (recurring themes in blockbuster films) and ancient history (especially Egypt).

Stimulating interest in the topics as a marketing strategy, too, does not mean having a direct relationship with historiographical production, with the devices used for producing journalistic news or academically regulated knowledge about the same subjects. As archaeologist Márcia Jamille Costa pointed out in her Egyptian Archaeology blog when examining what she considered to be numerous errors in the description of the images in one of the special issues on the subject of the Brazilian magazine *Desvendando a História*:

On page 45, there’s a table talking about the Curse of Tutankhamun, in which it says that on the wall of the tomb there’s an inscription cursing anyone who disturbs the place. In fact, there is no such inscription there. I have no idea whether this text was corrected by an archaeologist specialising in Egyptology or an Egyptologist (I don’t think so, since there’s no mention of it), but I have to say that unfortunately this article hasn’t become my favourite.³²

³² Márcia Jamille Costa, “Tutankhamon na leituras da história,” *Arqueologia Egípcia*, 15 May 2011, <http://arqueologiaegipcia.com.br/2011/05/15/tutankhamon-na-leituras-da-historia/>. Translated by the authors from the original: “Na página 45, tem um quadro falando sobre a Maldição de Tutankhamon, nele diz que na parede da tumba existe uma inscrição amaldiçoando quem perturbar o local. Na verdade, não existe nenhuma inscrição do gênero lá. Não faço a menor ideia se este texto recebeu a correção de um arqueólogo especializado em egiptologia ou um egiptólogo (creio que não, já que não há menção), mas devo falar que infelizmente esta matéria não se tornou lá a minha favorita”.

On the other hand, novelty based on scientific discoveries, historical events, recent research, the use of well-known names in the scientific field, are also sometimes used with the same purpose: to arouse curiosity, to mobilise through a sense of novelty or up-to-dateness, reaching the limits of a “reading protocol”, as can be seen in the advertisement below from the Portuguese magazine *Visão História*.

In this edition, you’ll follow the thread of events from the moment Otelo enters the Pontinha barracks and for the next 36 hours. Around 30 soldiers were interviewed by our journalists in an attempt to achieve a detailed reconstruction up to the storming of the PIDE/DGS headquarters in Rua António Maria Cardoso, Lisbon, at 9am on 26 April. This is the Revolution told, as much as possible, by its protagonists. From the seizure of the headquarters of the Lisbon Military Region, which Otelo had fixed as a key target, to the siege of the GNR barracks in Largo do Carmo, which led to Marcelo Caetano’s surrender, to what happened in Porto, the Algarve and the Centre Zone, *VISÃO História* tries to reconstruct, in direct speech, how the Revolution was achieved. Some reports are illustrated with little-known colour photographs. But this issue doesn’t stop there...³³

It is generally understood that textbooks are not intended to exhaust the possibilities and didactic strategies; rather, they expand

³³ “Operação fim de regime,” *Visão História*, 14 March, 2014, <https://visao.pt/visaohistoria/2014-03-14-operacao-fim-regimef773264/>. Translated by the authors from the original: “Nesta edição, seguirá o fio dos acontecimentos a partir do momento em que Otelo entra no quartel da Pontinha e nas 36 horas seguintes. Cerca de 30 militares foram entrevistados pelos nossos jornalistas, numa tentativa de reconstituir, com pormenor, até à tomada da sede da PIDE/DGS, na Rua António Maria Cardoso, em Lisboa, às 9 da manhã de 26 de abril. É a Revolução contada, tanto quanto possível, pelos seus protagonistas. Da tomada do Quartel-General da Região Militar de Lisboa, que Otelo havia definido como um alvo fundamental, até ao cerco do quartel da GNR no Largo do Carmo, que leva à rendição de Marcelo Caetano, passando pelo que aconteceu no Porto, no Algarve e na Zona Centro, a *VISÃO História* tenta reconstituir, em discurso direto, como foi feita a Revolução. Algumas reportagens são ilustradas com fotografias a cores pouco conhecidas. Mas esta edição não fica por aqui...”

the scope for adopting complementary materials, whether printed or digital. Thus, what are known as “paradidactic” books, works of literature, and other materials were included in the Brazilian Ministry of Education’s evaluation with the aim of providing other supports for work in the classroom. Some of the additional materials purchased by the PNBE [National School Library Programme] were periodicals for the dissemination of subjects, such as the *Revista de História da Biblioteca Nacional*³⁴ (2005/2017).³⁵ This was preceded by another periodical called *Nossa História* (2003/2005), which was run by the Sociedade de Amigos da Biblioteca Nacional [Society of Friends of the National Library]. The lack of financial resources after the end of the PNBE purchase was given as the reason for the publication’s closure.³⁶

In the case of the Portuguese magazines analysed, none take on the school dimension in their published editorial projects. For instance, the editorial of the first issue of the magazine *História National Geographic*,³⁷ which is justified by the interest that historical topics arouse and as an ally against the advance of “fake news”, as well as being part of the field of Public History. However, it does not mention any relationship with school culture.³⁸ This absence is seen in the magazines

34 About conceptions of the social function of history in science magazines, see: Oldimar Cardoso, “Concepções sobre função social da História em revistas de divulgação científica,” *Annals of XXV Simpósio Nacional de História – ANPUH* (2009), https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772005_534bce9726641ddcfc9da50b47cc55d7.pdf, accessed 9 January 2024.

35 Another title bought was the children’s magazine *Ciência Hoje* [*Science Today*].

36 Maurício Meireles, “‘Revista de História da Biblioteca Nacional’ pode acabar até o fim do ano,” *Folha de S. Paulo*, 31 October 2015, <https://m.folha.uol.com.br/colunas/mauricio-meireles/2015/10/1700798-revista-de-historia-da-biblioteca-nacional-pode-acabar-ate-o-fim-do-ano.shtml>, accessed 9 January 2024.

37 Under the direction of Gonçalo Pereira Rosa and published bi-monthly, the magazine *História National Geographic* had a first phase with special History editions from 2015 (no. 1) to 2022 (no. 41), while the second phase runs from 2022 and continues in circulation in 2023. Published in Lisbon, under the ownership of RBA Revistas Portugal, since issue 34 (2021) it has been owned and published by RBA Revistas Lisbon. When it was founded, it was RBA Revistas Portugal.

38 Gonçalo Pereira Rosa, “Editorial,” *História National Geographic*, no. 1, October/November, 2021, 3.

Visão História,³⁹ the *Jornal de Notícias História* supplement,⁴⁰ and *Super Interessante História*.⁴¹

Although not all magazines have been created for the school environment, or are not committed to “intellectual mobilisation”,⁴² to the organisation of historical knowledge, to the formative dimension inherent to the subject of history, nor have they been designed to be part of the process of didactic mediation, the potential educational “connotation” of these printed materials is evident, as their commercial “appeal” has been constructed in the supposed collective interest and in a proposal for the agency of the past.

So, even though they are constructs stemming from commercial intentions, the magazines flirt with the pedagogical goals of history. It would be interesting to know if and how they are used in the school environment, and it would be equally convenient and significant to understand the set of elements guided by didactic mediation to make them effective as teaching resources in the classroom. What sections, themes, activities and media literacy principles guide this practice? How are these printed materials consumed in the school library? Are they displayed as educational material? What other educational attitudes do they provoke in schools or outside them? Although these are not the aims of this article, they are questions that deserve to be followed up.

Another aspect in the investigation of disciplinary editorial projects such as historical magazines concerns the identification of strate-

39 “Direct Line. A present past (editorial),” *Visão História*, no. 1, April 2008 – current. Initially published quarterly, there are special supplements, such as the 2nd edition of the supplement on Mário Soares and the 2nd edition on 25 April. Published by the *Visão* group, it belonged to the company Edimpresa and, since 2009, has been owned and edited by Medipress. [Não sei o percurso anterior, mas neste momento a *Visão* e as suas revistas pertencem à Trust in News.]

40 “Estatuto editorial,” *Jornal de Notícias História*, no. 1, November 2015, 1. Quarterly magazine. Porto: *Global Notícias*, 2015 - current. Directed by Afonso Camões. Company Global Política. [Deve ser engano, o grupo proprietário do JN e das suas publicações chama-se, actualmente, Global Media Group.]

41 *Super Interessante História*, no. 1, 2011/2012. The title and publication licence owned by Gruner+Jahr Ag&Co. España editores (Madrid). Since 2021, it has been owned by Zinet Media Global.

42 Bernard Charlot, “A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber,” *Revista Brasileira de Educação* 11, no. 31 (2006): 12, <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt>, accessed 9 January 2024, quoted in Caimi, “O que precisa saber,” 118.

gies, or their absence, for methodological learning with a written source, above all, a kind of media literacy pertinent to the purpose of school history, the formation and consolidation of critical thinking based on the analysis of diverse sources (including the didactic resources themselves).⁴³

Commercial products of a certain “success”, history magazines are linked under cultural and also instructive dimensions. Their use is explicitly intended by their creators to provide “aids” or “complements” for learning history, supposedly in more entertaining, palatable and interesting ways. Based on the mobilisation of social memory and an uncompromising interest in theoretical and methodological discussions, without being constrained by the rigour of the school subject, they use themes and re-readings of popular topics to capture and attract the reader/consumer. While textbooks are obliged to include the connections of the historian’s method, these printed materials shy away from raising doubt, with nearly all offering articles that include conclusions and the most recent discoveries, a kind of updating typical of contemporary times.

Analysing the readership, the subjects, the layouts, the narratives, their editorial policies and histories shows the relationship between the teaching, the writing of history and the narratives explicitly aimed at social memory, within what has come to be known as “media culture”. For Márcia Elisa Teté Ramos, for example, they are “a kind of product of media culture”, understood as:

[...] a culture conceived, produced and disseminated through the corporate conglomerates of communication, information and entertainment, which, through technological sophistication, would produce new sites that generate and circulate meaning in the contemporary era. The cultural

⁴³ Descriptive questions and objectives such as these particularise the research into the use of magazines as teaching material, but they go beyond the limits and goals of this article, so they will be dealt with in another publication.

products of the media system have the capacity – but do not guarantee – to infuse worldviews, symbols and explanations on a large scale, by questioning people’s lives on a daily basis.⁴⁴

Magazines, as far-reaching cultural artefacts, can contribute to the dissemination of historical subjects and themes through organised systems with wide social penetration. It is plausible to assume, for example, that because they do not constitute and are not structured as formal material of the subject, they can be presented, even in the school environment, as material that is “easy to read and easy to acquire” because they have an aura of “revelation and authenticity” typical of journalistic language. Although they are similar to newspaper reports,⁴⁵ as Márcia Ramos⁴⁶ emphasised based on Kellner’s proposition, the media still lack an evaluation “as a pedagogical instrument”, as a “parallel school”.

Therefore, these magazines could still be considered as potential teaching materials, considering them not only as instruments for disseminating historical knowledge, but denaturalising their assumptions as a product for the commercialisation of memory. According to Caimi,

[...] the teaching of history should have the management of memories, accounts and transmissions of the past as one of its concerns, to help students develop thinking

44 Ramos, “O ensino de história,” 1-2. The excerpt written by author Márcia Ramos was inspired by: Alberto da Silva Moreira, “Cultura midiática e educação infantil,” *Educação e Sociedade* 24, no. 85 (2003). Translated by the authors from the original: “[...] uma cultura pensada, produzida e disseminada por intermédio dos conglomerados empresariais da comunicação, da informação e do entretenimento, que mediante sofisticação tecnológica produziria novos sítios geradores e difusores de sentido na era contemporânea. Os produtos culturais do sistema midiático têm a capacidade – mas não a garantia – de infundir em grande escala visões de mundo, símbolos e explicações, ao interpelar cotidianamente a vida das pessoas.”

45 Since this is characteristic of newspapers, we have also taken on the challenge of trying to outline the editorial aspects of these magazines, in the light of the history of French editions, based on the hypothesis that these magazines use elements to attract the reader, such as novelty, revealed truth, and updating as a principle of disseminating historical knowledge.

46 Ramos, “O ensino de história”.

skills and tools to avoid naturalising the past and merely receiving inherited traditions.⁴⁷

In a text entitled *O que precisa saber um professor de História?* [*What do history teachers need to know?*], Heloísa Caimi makes some considerations about teaching practice at school. Establishing aspects of “thinking historically”, she summarises relevant aspects of learning and the construction of historical knowledge, supported by other researchers: understanding historical concepts (conceptual and procedural); representation of historical time (conceptual mastery of the time category); solving historical problems; historical reasoning and drawing inferences, analysing images for historical research, constructing identities and using historical narratives at school.⁴⁸

Publishing history and history teaching in popular magazines

The variety of history magazine titles sold in newsagents emerged in the early 2000s⁴⁹ in Brazil, with similarities in proposals and subject areas. Oldimar Cardoso considered different subjects and stated that there was an exponential increase in the creation of titles in the same period: “150 launches in 2002, with an average circulation of 27,000 copies, and 360 launches in 2005, with an average circulation of 11,000 copies”.⁵⁰ Subsequently, the magazines were subdivided, even specialising publishing projects for history. As an example, the author cites

47 Caimi, “O que precisa saber,” 73. Translated by the authors from the original: “[...] o ensino de história deve ter como parte de suas preocupações a administração das recordações, relatos e transmissões do passado, auxiliando os alunos a desenvolverem habilidades de pensamento e instrumentos para evitar as naturalizações do passado e a mera recepção de tradições herdadas.”

48 Caimi, “O que precisa saber,” 118-120.

49 We are referring to those magazines that were different from the others with a “civic-military character” that were published in “instalments for later binding” in the 1960s-1970s. Fonseca, “Mídias,” 133.

50 For Cardoso, a number of factors are linked to the creation of science magazines in Brazil, including “the substantial expansion of secondary education”, “changes in Brazilian educational legislation”, “the growth of historical research”, “the growing segmentation of the Brazilian publishing market” and also a “move away from the dictatorship that ruled the country from 1964 to 1985”. Cardoso, “Concepções,” 3.

“The magazine *Aventuras na História*, from Editora Abril, derived from a subdivision of the popular science magazine *Superinteressante*. The magazine *Galileu História*, from Editora Globo, originated from a subdivision of the popular science magazine *Galileu*”. According to Perli, between 2003 and 2016, thousands of public educational institutions in Brazil received copies of the magazines *Aventuras na História* (2003), *História Viva* (2003), *Desvendando a História* (2004), and the *Revista de História da Biblioteca Nacional* (2005).⁵¹

In Brazil, few remained, regardless of them had achieved favourable conditions in the publishing market in previous years, with high sales and inclusion in schools (including large-scale purchases by the Ministry of Education). As mentioned above, this is the case of the *Revista de História da Biblioteca Nacional*, now discontinued, but which was distributed by the government to school libraries across the country.

The magazine’s first issue justified the publication based on a supposed distinction. This was the dynamisation of three factors that were supposedly compatible for the magazine’s success, these being an archive, renowned historians, and operational knowledge of national memory. Based on this supposed formula, they assumed that the equation would ensure a substantive novelty, material that was both new and well-founded by linking it to the parameters of consumption of a cultural product, far removed from history books:

If he walked through the streets of Brazil today, Herodotus might be amazed. More than that: he would be proud. History has taken over the pavements, happily displayed on the covers of magazines in newsagents all over the country. Readers can choose from a variety of approaches, subjects and languages. Given the number of publications of this kind, this craving for the past seems to be met, but not fully quenched. Popularising knowledge of history, especially that of Brazil, requires careful editorial work, so

51 Perli, “A divulgação histórica,” 73.

as not to slip into simplification, sensationalism, and vulgarisation. The National Library is taking on a new challenge by launching this first issue of its *Revista de História*. Readers couldn't be in better company here. It offers pages of an alchemy that is both original and well-established, a fabulous collection, the talented historians of its Research Council and centuries of experience with national memory. This is no small feat. All the more so because we don't want to disseminate academic, stale and rancid history, but simple, tasty and instructive articles that sow the seeds of knowledge and stimulate reflection. The magazine will, of course, reflect the diversity that marks the country's cultural wealth and multiply the readers that the National Library attracts and stimulates.⁵²

As we can see, the editorial strategy of the BN's magazine was based on social recognition, on the institutional status of the National Library (BN), whose wealth is directly related to its prestige.⁵³ In this respect, recognition of the quality of the texts and research was governed

52 Luciano Figueiredo, "Carta do Editor – n.º 1," *Revista de História da Biblioteca Nacional*, no. 1, 21 September 2007, <https://web.archive.org/web/20161220115111/http://rhbn.com.br/secao/carta-do-editor/carta-do-editor-n-1>, accessed 9 January 2024. Translated by the authors from the original: "Se andasse pelas ruas do Brasil de hoje, Heródoto talvez se espantasse. Mais que isto: teria orgulho. A História ocupou as calçadas, exposta alegremente nas capas de revistas, em bancas de jornal país afora. Leitores podem escolher diferentes abordagens, variedade de assuntos e de linguagens. Pela quantidade de publicações do gênero, esta avidez pelo passado parece até satisfeita, mas não saciada. A popularização do conhecimento da História, especialmente a do Brasil, exige trabalho editorial cuidadoso, para não se escorregar na simplificação, no sensacionalismo e na vulgarização. A Biblioteca Nacional se entrega a um novo desafio ao lançar este primeiro número da sua Revista de História. Os leitores não poderiam estar, aqui, em melhor companhia. Ele oferece páginas de uma alquimia ao mesmo tempo original e consagrada: um fabuloso acervo, os historiadores talentosos de seu Conselho de Pesquisa e a secular experiência com a memória nacional. Não é pouco. Ainda mais porque não é a História acadêmica, emparedada e rançosa que se quer divulgar, e sim matérias simples, saborosas e instrutivas, que semeiam o conhecimento e estimulam a reflexão. A revista, como não poderia deixar de ser, vai espelhar a diversidade que marca a riqueza cultural do país e multiplicar os leitores que a Biblioteca Nacional atrai e estimula."

53 The importance of the Brazilian National Library for the national political-cultural project and for the project of writing the History of Brazil in the 19th century can be seen in Ana Paula Sampaio Caldeira, *O bibliotecário perfeito: o historiador Ramiz Galvão na Biblioteca Nacional* (Rio de Janeiro: FBN, 2017).

by the participation of researchers with consolidated careers, academics whose research met scientific rigour. Above all, the institutional history was itself instrumentalised with the aim of particularising the editorial project, differentiating it as a project consolidated by its productive ballast, by its historical relations with national memory itself. According to the editorial, these elements would attest not only to the quality of the project but also to its necessity, in a mix of know-how with historiographical operations and a media history, built between scientific knowledge, popular taste and the grace of consumption. The proposed content of this magazine explicitly adopted its pedagogical interface by producing instructive inserts with activities for the classroom.⁵⁴

The magazines *Desvendando a História* and *Leituras da História* also appeared in Brazil in the 2000s and were organised and published by the same company: Editora Escala. The first, *Desvendando a História* (2004), is an Escala educational project, explicitly aimed at school audiences, available in a 20.5 x 27.5 cm. format, totalling around 68 pages and made up of 18 volumes published until 2009. The second, although not singling out the school community, is also aimed at the general public. It totalled 50 volumes until 2012, having been created in 2007 with the aim of replacing the magazine *Desvendando a História*. In a similar way to the *BN* magazine, in the file corresponding to issue 50 of this magazine, there is an advisory board represented by academics from various Brazilian state and federal universities, such as Mônica Grin, Valmir Francisco Muraro, Ivan Esperança Rocha, Maria Helena Capelato, Marco Antônio de Menezes, Marco Antonio Lopes, Julio Gralha, and Sidnei Munhoz. Its editor-in-chief, however, was journalist Valter Costa, and the director was Sandro Aloisio, with editorial production by Fernanda de Macedo Alves Guedes. From 2020 to the present day, the same publisher Escala has been publishing a new magazine, *Humanitas*. In its advertising description, it possibly justifies the discontinuation of the old project for History, guaranteeing the rationale of the magazine because it appeals to academic producers of content:

54 Perli, "A divulgação histórica," 76.

Humanitas magazine is a multidisciplinary meeting place that discusses major current issues, lessons from the past, and future prospects. Every month, experts in Psychology, History, Philosophy, Anthropology, Economics, Sociology, and related fields will bring you the best content and ideas to further enrich your culture.⁵⁵

The Brazilian magazines analysed, such as *Leituras da História* and *Revista de História da Biblioteca Nacional*, have projects aimed directly at teachers, such as the “For the classroom” sections in *Leituras da História*. There is evidence here of recommendations for reading and pedagogical practices (with instalments to be reassembled and collected, with series of topics and eras, etc.), conceptions about the validity/veracity of the topics and their associations with readers’ daily lives.

In this magazine there is a special supplement subtitled *História em Perspectiva* [*History in perspective*], in instalments to be separated and collected, with the following recommendation: “This booklet has been prepared so that educators can show students the dialogue between the past, the present and the future.” At the end there are two indicative boxes: “To learn +” and “For classroom discussion” (the latter with exercises). From a pedagogical perspective, there are also other sections that can be used in the classroom, such as “Illustration for History”. Pictures can be used here, implying the magazine’s ability to provide “truthful elements” considered to be of interest to the lay public, even more so as a supposedly innovative teaching resource. There is also a “dates” section, which lists events and relevant past events relating to the days of the month of the issue that could potentially become a reference for classroom work. In the section “Memories of Education” there is an item on recovering agents and institutions linked to

⁵⁵ *Humanitas*, Editora Escala, <https://www.escala.com.br/revistas/humanitas>, accessed 9 January 2024. Translated by the authors from the original: “A revista Humanitas é um ponto de encontro multidisciplinar que discute grandes questões da atualidade, lições do passado e perspectivas futuras. Todos os meses, especialistas em Psicologia, História, Filosofia, Antropologia, Economia, Sociologia, e áreas afins, levarão o melhor conteúdo e ideias para abrilhantar, ainda mais, a sua cultura.”

education in general. In the same vein, the “Historical Heritage” section identifies “archaeological treasures” that can be used to link the past and present in teaching.

In addition to these sections, we can point to the letters from readers where there are indications of the multiple possibilities for accessing and using the magazine in teaching, as expressed in the correspondence from a teacher in the city of Ilhéus, Bahia:

As an Afro-descendant and secondary school history teacher, I congratulate Petrônio Domingues on the excellent published article *Afro-Brazilian Diaspora*. Despite the compulsory teaching of Afro-Brazilian history, the sources of didactic research do not fulfil all the wishes of those interested in the subject. Hence the importance of articles like this one, which portray the actions of black people and their true reality throughout Brazilian history.⁵⁶

In Portugal, there are currently four specialised history magazines in circulation. These are the magazine *História National Geographic*, *História Super Interessante*, *Visão História*, and the magazine *Jornal de Notícias História*. All of them are published in journalistic language and are arranged as a kind of historical dossier.

According to Fonseca,⁵⁷ a specific characteristic of history magazines concerns their material dimension; because they are not considered “scientific journals, their graphic design is obviously different”. Although they are divided into sections, they are similar in the composition of thematic series, often as special issues. This approach is

⁵⁶ *Leituras da História*, 50, 2012, 64. Text sent by email. Translated by the authors from the original: “Como afrodescendente e professora secundarista de História, parablenizo Petrônio Domingues pela excelente matéria ‘Diáspora afro-brasileira’ impressa. Apesar da obrigatoriedade do ensino de História afro-brasileira, as fontes de pesquisas didáticas não atendem todos os anseios daqueles que se interessam pelo tema. Daí a importância de matérias como essa, que retratam a ação do negro e sua realidade verdadeira, ao longo da história do Brasil.”

⁵⁷ Fonseca, “Mídias”.

permeated by the commercial appeal of curiosity, the advertising of “new sources”, suggestively organised with attractive headlines that stimulate a supposed “new truth” about a theme, subject or fact. Above all, these projects have a content approach based on “recent and new” research, presumably shaping an update for the reader, as previously mentioned, promising them information that has never been uttered before, with flowing language, without theorising discussions, easy and practical. This is what the first issue of *JN's History* magazine indicates, for example:

The Portuguese are “hungry to live history”. “We are an ancient country that loves to look back at its roots.” And it was to satisfy this “hunger”, so Domingos de Andrade, deputy director of *Jornal de Notícias*, tells us, that a new quarterly magazine was born, *Jornal de Notícias História*, released on the newsstands on Friday 13 November. A magazine that is “very familiar, easy to read and with portraits of our history that help us reinterpret it”, he emphasises. It costs 3.50 euros and has “approximately one hundred pages”. The sections are many and varied. “We have in-depth reports, various headings, such as one that suggests historical walks to take at the weekend, we have a section we call Cooking with History, science articles and we always have a great interview [in this first edition it’s with historian José Pacheco Pereira]. Basically,” Domingos de Andrade recaps, “it’s a thoroughly comprehensive magazine, and that makes it absolutely unique in the market.” Afonso Camões, director of the same publication, emphasises that what sets *Jornal de Notícias História* apart from other similar magazines in our country is the fact that it is “more journalistic”. “Here, we do history journalism, meaning that we present a vision of history with our eyes always on the present. It’s a magazine that was born in the newsroom of a century-old newspaper [128 years old] and our aim is to widen

the angle, jog people's memories and take a more detached and critical view of the important signs of history." However, this "is not a magazine with cobwebs". "It's completely stripped down," explains the deputy director. Starting with its structure and design. "It's been designed so that the reader realises that it's a magazine with depth, but at the same time it's clearly marked by small graphic signs that locate us. We're talking about infographics, highlights that jump out in the middle of the text, among other things."⁵⁸

An analysis of the covers and headlines alone reveals the domain of the publishing world in which these magazines operate. With the definite intention of attracting readers to buy a commercial product, the topics, titles, headlines and graphics involve specific strategies for producing interest.

The titles of the magazines remind us of the meaning of novelty as they approach didactic objectives by alluding to adventure, playful dynamics, and novelty. So, while in Brazil some of these magazines used verbs such as "unveil", "adventure", in Portugal others use novelty or

58 Carolina Morais, "'JN História'. A nova revista para 'espevitatar a memória'," *História Jornal de Notícias*, 23 November 2015. Translated by the authors from the original: "Os portugueses têm 'fome de viver a história'. 'Somos um país ancestral, que gosta muito de olhar para as suas raízes.' E foi para saciar esta 'fome', conta-nos Domingos de Andrade, diretor adjunto do *Jornal de Notícias*, que nasceu uma nova revista trimestral, *Jornal Notícias História*, lançada em banca no dia 13 de novembro, sexta-feira. Uma revista 'muito familiar, de leitura pausada e com retratos da nossa história que nos ajudam a reinterpretá-la', frisa o responsável. Custa 3,50 euros e tem 'aproximadamente cem páginas'. As secções são muitas e variadas. 'Temos reportagens profundas, várias rubricas, como uma que sugere passeios históricos para se fazer no fim de semana, temos uma secção a que chamamos Culinária com História, artigos de ciência e temos sempre uma grande entrevista [nesta primeira edição é a do historiador José Pacheco Pereira]. No fundo', resume Domingos de Andrade, 'é uma revista profundamente abrangente, e isso torna-a absolutamente única no mercado'. Afonso Camões, diretor da mesma publicação, reforça que o que diferencia a *Jornal Notícias História* de outras revistas semelhantes no nosso país é o facto de ser 'mais jornalística'. 'Aqui, fazemos jornalismo de história, no sentido em que apresentamos uma visão da história com os olhos sempre postos na atualidade. É uma revista que nasce na redação de um jornal centenário [128 anos] e o nosso objetivo é abrir a angular, espevitatar a memória das pessoas e ver de forma mais distanciada e crítica os importantes sinais da história.' No entanto, esta 'não é uma revista com teias de aranha'. 'É completamente desempoeirada', explica-nos o diretor adjunto. A começar pela sua estrutura e design. 'Foi desenhada para o leitor perceber que é uma revista com profundidade, mas, simultaneamente, é muito marcada por pequenos sinais gráficos que nos vão situando. Estamos a falar de infografias, de destaques que saltam no meio do texto, entre outras coisas.'"

current affairs as their watchword, using terms or expressions such as “Super Interessante – super interesting”, “Jornal de Notícias – renowned newspaper”, “História Visão – popular magazine Vision”.

According to Manoel Salgado,⁵⁹ one of the propositions of mass-circulation history is precisely the simplicity of the presentation of narratives, the explanation that does not lead to further questioning, the summarising of issues and the proposition of answers. On the contrary, it would be teaching and academic history that is fed back by questioning, by the hypotheses raised, by its interface of continuity imposed by social experience itself. In the case of these magazines, there are explanations without complications, without proposals for hypotheses, for the construction of historical knowledge as a dialogue with the sources, often reducing the texts to “content-based” simplifications. In this case, a prudent option would be to take the official curricula as a parameter to demonstrate the viability of this access and use as a counterpart to the need for quick accessibility and easy digestion by students and teachers. It would be a matter of trying to understand whether the topics can therefore be associated with the official demands on schools and not just with the tastes of a public specialised or interested in historical knowledge and the devices used to facilitate its absorption, and whether this absorption is passive or not.

Other aspects should be considered from the same perspective, such as which theoretical-methodological assumptions guided and still guide the choice of subjects and their suitability for the editorial project in question. The language, the way sources are presented, the appropriate (most accessible) bibliography. In this respect, it is necessary to look for the presence and meanings of concepts dear to the school discipline, such as: subjects, time, sources, History, among others.

Taking magazines in the sense of a collection proposed by Isabele Olivero,⁶⁰ we agree that, in an analysis like this, the entire editorial policy project needs to be analysed, from the market conditions, the target

59 Manoel Luiz Salgado Guimarães, “Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos,” in *A escrita da história escolar: memória e historiografia*, eds. Helenice Rocha, Marcelo Magalhães and Rebeca Gontijo (Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009).

60 Isabelle Olivero, *L’invention de la collection* (Paris: IMEC: Maison des sciences de l’Homme, 1999).

audience, its constitutive material brands, its language.

The magazines link the categories distinguished by Tomé Saliba:⁶¹ a history of mass circulation, an academic history and a history with a pedagogical purpose which, it seems to us, are all latent and in dialogue with each other in the proposed content of these printed materials. One of the elements that demonstrates this interaction is the language of the texts. And therefore, their content must also be put into perspective.

The appropriateness of a narrative language, from the standpoint of formatting a “public history”, takes on different perspectives when analysing the various magazine projects. One of the characteristics, for example, refers to the use of journalistic language, considered to be widely understood, with a greater capillarity to the general public.

The main point is to consider that, in the historical dissemination projects in question, there was a threefold adaptation: a narrative based on a production recognised by academia (recent research, renowned researchers, and relevant themes), a journalistic language (visual appeal, easy terms, fluid text) and also a language that is undoubtedly compatible with learning.

It is also important to note in this respect that studies on languages in textbooks generally consider language to be a key element.

Knowledge is constructed through the use of language, and this knowledge is potentialised at school, which places the history textbook in a position to promote the acquisition of knowledge and the instrumentality of language and its contexts.

In order to think about the language of magazines and understand to what extent they adapt their language to the guiding principles that govern the writing of textbooks, we highlight an interesting analysis carried out by Raquel Venera using Eni Orlandi’s discursive typologies for textbooks. This work considered three types of discourse: historical, pedagogical, and imagery.

61 Elias Tomé Saliba, “Na guinada subjetiva a memória tem futuro?”, in *A escrita da história escolar: memória e historiografia*, eds. Helenice Rocha, Marcelo Magalhães and Rebeca Gontijo (Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009), 52.

They are types of discourse that reveal the intentions of speech and the way in which this discourse is organised to fulfil its intentions. In the case of history textbooks, the use of typologies is a kind of “hybrid dance”, because in addition to the place of the science of reference History, the book also needs to operate a pedagogical logic, and to be seductive for teenage readers. The language game needs to respect certain rules that lie in the pedagogical typology, in the prescriptions and in the responsibility for teaching History and, at the same time, in the polysemy and provisionality guided by the discourse of History, without losing the seduction guided by the publishing industry, after all, the book also needs to function as an object of desire for consumption.⁶²

Both textbooks and magazines that disseminate historical knowledge have in common the use of discourses to communicate with their readers. In this case, by reviewing the typologies associated with history textbooks, we can infer some similarities in the way discourses are presented.

In the magazine texts, the historical narrative is condensed into dossiers with informative texts that sometimes make the narrator’s voice prevail, translating the historical narratives into finished versions. This type of discourse is often chosen to attract the reading public.

In this regard, these magazines, printed materials marketed to a specialised, scholarly audience, or to a non-specialised audience, are

62 Raquel Alvarenga Sena Venera, “O funcionamento de tipologias discursivas em livros didáticos de história,” *Educação em Revista*, 29, no. 1 (2013): 126, <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100007>, translated by the authors from the original: “São tipos de discursos que revelam as intenções da fala e a forma como esse discurso se organiza para cumprir suas intenções. No caso dos livros didáticos de História, o uso de tipologias é uma espécie de ‘dança híbrida’, porque além do local da ciência de referências História, o livro precisa fazer funcionar, também, uma lógica pedagógica, além de tornar-se sedutor para o público de leitores adolescentes. O jogo da linguagem precisa respeitar algumas regras que estão na tipologia pedagógica, nas precisões e na responsabilidade com o ensino da História e, ao mesmo tempo, na polissemia e provisoriedade orientadas pelo discurso da História, sem deixar perder-se a sedução orientada pela indústria editorial, afinal, o livro precisa funcionar, também, como objeto de desejo para um consumo.”

materials that link dimensions of the “social and cultural uses of history”.⁶³ They are instruments for the propagation, dissemination, and mediatisation of the past which, as Saliba pointed out, inflate memory, with significant implications for the social relationship with memory.

Final considerations

Materials such as magazines that disseminate historical knowledge aim to contribute to historical interest and information. However, when they take on the role of dictating as an absolute truth, they undermine the provocative function of teaching. This provides exercises in understanding the dynamics of the making of history, which seeks to include students as historical subjects and as part of the dimension of the construction of knowledge of History and, above all, to provide them with the foundations for their own historiographical operation. They thus become active agents with critical thinking and the capacity to question and transform reality, dealing with different sources of information. One of the premises of textbooks is to provide didactic elements, not just content. It is therefore essential that teaching resources, such as textbooks, provide content, select topics, and furthermore make their approach more dynamic by offering students notions of behaviour towards the proposed content and tools for intervention. These dimensions are diminished in the presentation of journalistic dossiers based on the dynamics of curiosity. The content is presented as finished, as a product to be consumed and absorbed, without strategies for reflection. As in the approach of textbooks and other pedagogical resources, students are called upon to manage knowledge, dialogue with sources, create doubts, come up with new hypotheses, broaden their references of meaning, expand their own capacity to produce knowledge, favour the questioning of realities and even of the content itself. Textbooks should therefore be able to increase the ability to produce and organise historical information, unveil roadmaps, put conclusions into perspec-

⁶³ Henri Moniot, “Didática da história,” in *Dicionário das ciências históricas*, ed. André Burguière (Rio de Janeiro: Imago, 1993).

tive, show how, at the very least, it was possible to arrive at knowledge of the subject using which bases and sources. It should also provide a visualisation of the dialogues between historians, relativising and demarcating the importance of debates and theoretical references for the production of narratives. A textbook should be a material that drives, not one that delivers completed content. Magazines can and should be taken as a teaching resource, but as a source of knowledge, they should also be questioned.

However, while we must recognise the limits and uses of the criticisms levelled at textbooks, we must remember that they are still “a printed, structured working tool intended for students, which aims to contribute to developing skills, changing attitudes and acquiring the knowledge proposed in the programmes in force. A textbook presents the basic information corresponding to the programme headings and may also contain elements for developing application activities and assessing the learning achieved”.⁶⁴

It should be noted that in 2023, the government of the State of São Paulo (Brazil) arbitrarily decided not to adopt textbooks printed and provided free of charge by the Brazilian federal government. Textbooks are part of the National Book and Teaching Material Programme (PNLD) governed by Decree No. 9.099 of 18 July 2017, which includes the purchase, evaluation and delivery of teaching materials and literature. According to the decree,

Art. 1, § 1 The PNLD covers the evaluation and availability of didactic and literary works, for individual or collective use, library collections, pedagogical works, educational software and games, reinforcement and flow correction materials, training materials and materials for

⁶⁴ Decreto-Lei no. 369/90, Artigo 1.º, alínea 3, quoted in Bruno Miguel Sequeira de Abreu Félix Vaz, “A importância do manual escolar para o professor e alunos de Geografia e de História no 3.º ciclo” (PhD diss., Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2014), 6, <https://run.unl.pt/bitstream/10362/14911/1/Relat%c3%b3rio%20-%20Bruno%20Vaz.pdf>, accessed 9 January 2024.

school management, among other materials to support educational practice, including actions to qualify materials for decentralised acquisition by federal entities.⁶⁵

Through this programme, children studying in public schools in every state in the country receive the textbooks free of charge every year. The choice of books is part of a public notice that for decades has evaluated and determined the standards, formats and contents (currently referenced in the National Common Curriculum Base and other decrees that manage the official curricula).

The São Paulo government's decision sparked a major public debate, praising the results of academic research into the place, role and importance of textbooks (printed on paper) as a teaching resource. Under pressure from public opinion and summoned to provide clarification to the Brazilian justice system, the São Paulo government was forced to back down on its decision. The tone of the debate helps to point out significant aspects about the indisputable relevance of these materials today and the political manipulations surrounding them. Without neglecting to critically examine them, it seems there is a consensus that free printed textbooks are a valuable pedagogical resource in the Brazilian context. The discussion and dissemination of research on textbooks confirms a place of dispute and social projection for textbooks and other teaching materials in education.

Recent research in various countries seems to echo the importance of using printed textbooks as an educational tool, to the detriment of replacing them with digital resources, for example. Their importance for cognitive development and the acquisition of various skills, such as lan-

65 "PNLD," Portal do Ministério da Educação, <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>, accessed 3 January 2024. Translated by the authors from the original: "Art. 1.º, § 1.º - O PNLD abrange a avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros materiais de apoio à prática educativa, incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos."

guage, is irrefutable. In the acquisition, construction and consolidation of historical knowledge, textbooks, even in the face of pertinent reservations, have not lost their social place in learning. In our opinion, because they are tools consolidated in educational history, part of their statutes have been incorporated, appropriated and referenced in the composition of other potentially educational resources, such as magazines.

DOCUMENTARY SOURCES

- Desvendando a História*, 18 volumes up to 2009, years I and III.
- Jornal de Notícias História*, no. 1, November, 2015.
- Jornal de Notícias História*, no. 40, October, 2023.
- Revista de História da Biblioteca Nacional*, volume 1 (2005) to 122 (2015) <https://web.archive.org/web/20170111133344/http://www.revistadehistoria.com.br/revista/edicoes-antiores>.
- Revista de História da National Geographic*, no 1, Oct-Nov, 2021 [edição especial].
- Revista de História da National Geographic*, no 1, 2015 [primeira fase].
- Revista de História da National Geographic*, no. 1, October/November, 2021 [segunda fase].
- Revista de História da National Geographic*, no. 10, April/May, 2023.
- Revista Leituras da História*, 2008–2012 [Years I to IV, 50 volumes].
- Revista Visão História*, no. 1, April, 2008.
- Revista Visão História*, no. 8, April, 2010.
- Revista Visão História*, no. 23, March, 2014.
- Super Interessante História*, no. 1, 2011/2012.
- Super Interessante História*, no. Especial, 2017.
- Super Interessante História*, no. 68, August, 2021.

BIBLIOGRAPHY

- Ávila, Arthur Lima de. “Qual passado escolher? Uma discussão sobre o negacionismo histórico e o pluralismo historiográfico.” *Revista Brasileira de História* 41, no. 87 (2021): 161-184. <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-09>.
- Bauer, Caroline Silveira. “Qual o papel da História Pública frente ao revisionismo histórico?” In *Que história pública queremos?*, edited by Ana Maria Mauad, Ricardo Santhiago and Viviane Trindade Borges. São Paulo: Letra e Voz, 2018.
- Bittencourt, Circe Maria Fernandes. “Apresentação,” dossiê Em foco: História, produção e memória do livro didático. *Educação e Pesquisa*, 3, no. 30 (2004).
- Caimi, Flávia Eloisa. “O que precisa saber um professor de História?”. *História & Ensino* 21, no. 2 (2015): 105-124. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2015v21n2p105>.
- Caldeira, Ana Paula Sampaio. *O bibliotecário perfeito: o historiador Ramiz Galvão na Biblioteca Nacional*. Rio de Janeiro: FBN, 2017.
- Cardoso, Oldimar. “Concepções sobre função social da História em revistas de divulgação científica.” *Annals of XXV Simpósio Nacional de História – ANPUH* (2009). https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772005_534b-ce9726641ddcfc9da50b47cc55d7.pdf. Accessed 9 January 2024.
- Choppin, Alain. “História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.” *Educação e Pesquisa* 30, no. 3 (2004): 549-566. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300012>.
- Costa, Márcia Jámille. “Tutankhamon na Leituras da História.” *Arqueologia Egípcia*, 15 May, 2011. <http://arqueologiaegipcia.com.br/2011/05/15/tutankhamon-na-leituras-da-historia/>. Accessed 9 January 2024.
- De Groot, Jerome. *Consuming History: Historians and Heritage in Contemporary Popular Culture*. London and New York: Routledge, 2008.

Figueiredo, Luciano. “Carta do Editor – N.º 1.” *Revista de História da Biblioteca Nacional*, no. 1, 21 September, 2007. <https://web.archive.org/web/20161220115111/http://rhbn.com.br/secao/carta-do-editor/carta-do-editor-n-1>. Accessed 9 January 2024.

Fonseca, Thaís Nívia de Lima e. “Mídias e divulgação do conhecimento histórico.” *Revista Aedos*, 4, no. 11 (2012): 129-140. <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30643/21064>. Accessed 9 January 2024.

Gabriel, Carmem. “Exercícios com documentos nos livros didáticos de história.” In *A História na escola*, edited by Helenice Aparecida Bastos Rocha, Luis Reznik and Marcelo de Souza Magalhães, 243-253. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

Gomes, Wilson. *Jornalismo, fatos e interesses: ensaios de teorias do jornalismo*. Florianópolis: Insular, 2009.

Guimarães, Manoel Luiz Salgado. “Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos.” In *A escrita da história escolar: memória e historiografia*, edited by Helenice Rocha, Marcelo Magalhães and Rebeca Gontijo, 35-50. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.

Hall, Stuart, Chas Critcher, Tony Jefferson, John Clarke and Brian Roberts. *Policing the Crisis. Mugging, the State, and Law and Order*. London: Macmillan, 1978.

Hepp, Andreas, and Friedrich Krotz, eds. *Mediatized Worlds Culture and Society in a Media Age*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

Laville, Christian. “A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História.” *Revista Brasileira de História* 19, no. 38 (1999): 125-138. <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000200006>.

Másculo, José Cássio. “A coleção Sérgio Buarque de Holanda: livros didáticos e ensino de história”. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

Medeiros, Nuno. “Ações prescritivas e estratégicas: a edição como espaço social.” *Revista Crítica de Ciências Sociais*, no. 85 (2009): 131-146. <https://doi.org/10.4000/rccs.363>.

Meireles, Maurício. “‘Revista de História da Biblioteca Nacional’ pode acabar até o fim do ano.” *Folha de S. Paulo*, 31 October, 2015. <https://m.folha.uol.com.br/colunas/mauricio-meireles/2015/10/1700798-revista-de-historia-da-biblioteca-nacional-pode-acabar-ate-o-fim-do-ano.shtml>. Accessed 9 January 2024.

Moniot, Henri. “Didática da história.” In *Dicionário das ciências históricas*, edited by André Burguière, 225-228. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

Munakata, Kazumi. “Livro didático como indício da cultura escolar.” *História da Educação* 20, no. 50 (2016): 119-138. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/624037>.

Olivero, Isabelle. *L'invention de la collection*. Paris: IMEC: Maison des sciences de l'Homme, 1999.

“Operação fim de regime.” *Visão História*, 14 March 2014. <https://visao.pt/visao-historia/2014-03-14-operacao-fim-regimef773264/>. Accessed 9 January 2024.

Perli, Fernando. “Projetos editoriais e mediações do passado: a experiência brasileira em uma cartografia de revistas de divulgação histórica.” *Estudos Ibero-Americanos* 47, no. 2 (2021): 1-12. <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2021.2.39017>.

Perli, Fernando. “A divulgação histórica e seus entrelugares no ensino de história.” In *Ensino de História e História Pública: Diálogos Nacionais e Internacionais*, edited by Bruno Flávio Lontra Fagundes and Álvarez Sebastián Vargas, 72-82. Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2022.

Petrenas, Rita de Cássia. “A Revista Nova Escola enquanto artefato cultural: possibilidades para abordagens da sexualidade e gênero.” *Olhar de Professor* 25 (2021): 1-20. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.17680.034>.

Ramos, Márcia Elisa Teté. “O ensino de história na revista *Nova Escola* (1986-2002): cultura midiática, currículo e ação docente.” PhD thesis, Universidade Federal do Paraná, 2009. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/18506>. Accessed 9 January 2024.

Saliba, Elias Tomé. “Na guinada subjetiva a memória tem futuro?”. In *A escrita da história escolar: memória e historiografia*, edited by Helenice Rocha, Marcelo Magalhães and Rebeca Gontijo, 35-50. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2009.

Valim, Patrícia, Alexandre de Sá Avelar and Berber Bevernage. “Negacionismo: história, historiografia e perspectivas de pesquisa.” *Revista Brasileira de História* 41, no. 87 (2021): 13-36. <https://doi.org/10.1590/1806-93472021v42n87-03>.

Vaz, Bruno Miguel Sequeira de Abreu Félix. “A importância do manual escolar para o professor e alunos de Geografia e de História no 3.º ciclo.” PhD dissertation, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2014. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/14911/1/Relat%c3%b3rio%20-%20Bruno%20Vaz.pdf>. Accessed 9 January 2024.

Venera, Raquel Alvarenga Sena. “O funcionamento de tipologias discursivas em livros didáticos de história.” *Educação em Revista* 29, no. 1 (2013): 121-150. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100007>.

Referência para citação:

Serrano, Gisella de Amorim, and Débora Dias. “Media culture and school textbooks: the place of Brazilian and Portuguese history magazines”. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, n.º 17 (2023): 183-217. <https://doi.org/10.48487/pdh.2023.n17.33302>.

**“*Não sei se sou chave ou cadeado...*”:
(pós-)memórias, educação e
alfabetização na Guiné-Bissau.
Uma conversa com Mário Cabral e
Pansau Cabral**

por Mélanie Toulhoat*

Embora sua trajetória seja pouco estudada, Mário Cabral, antigo militante e dirigente do Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), é uma das figuras centrais do período da luta de libertação e do pós-independência na Guiné-Bissau. Filho de um funcionário colonial que já dava grande importância à educação, nesta entrevista conta o seu percurso de vida e a sua carreira, desde a infância até aos altos cargos que ocupou após a independência do seu país, passando pelos estudos em Portugal, a militância na clandestinidade e os períodos que passou entre Conacri e Madina do Boé. A entrevista com o antigo comissário para a Educação e a Cultura revela a trajetória individual de um homem para quem a educação tinha de ser parte integrante da luta pela independência formal e concreta, mas também indica a importância da pós-memória na reconstituição da história da

* Mélanie Toulhoat (melanie.toulhoat.2020@gmail.com). Instituto de História Contemporânea, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa / IN2PAST — Laboratório Associado para a Investigação e Inovação em Património, Artes, Sustentabilidade e Território, Av. Berna, 26 C 1069-061, Lisboa, Portugal.

década de 1970. Pansau Cabral, o filho de Mário, participa na conversa, juntando os fios de lembranças por vezes intactas, por vezes danificadas pelos anos. Resultou numa fonte histórica de primeira ordem sobre a trajetória de um homem guineense, militante e dirigente do PAIGC, cujas convicções e ações visaram transformar o panorama educativo do seu país.

Nascido em 1940 na então Guiné portuguesa, Mário Cabral passou a sua infância entre Bissau, Bafatá e Gabu, acompanhando as deslocamentos do seu pai, funcionário colonial. Estudou agronomia em Lisboa, antes de ir clandestinamente para Conacri, via Paris, e foi uma figura importante da luta anticolonial conduzida pelo Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC). Após a proclamação unilateral da independência da Guiné-Bissau em 1973, ocupou os cargos de comissário do Controlo Económico e Financeiro (1973-1975), comissário de Educação e Cultura (1975-1978) e comissário do Desenvolvimento Rural (1978-1980). Organizou e coordenou numerosos projetos de alfabetização e de educação popular rural durante a segunda metade dos anos 1970. Alguns dias antes de uma nova partida para investigar em Bissau, em janeiro de 2023, encontrei-me com Mário Cabral e o seu filho Pansau, que facilitou o contacto. Durante a conversa que teve lugar na Tasquinha dos Ramos, em Corroios, Pansau teceu os fios das histórias do pai, cuja memória, ora infalível, ora nebulosa, era um dos objetos do nosso encontro. Mesmo que falte ao texto o cheiro do café que emana das torrefações e os sons de um bar agitado num bairro suburbano, trata-se de uma deambulação, por vezes não linear, pelas lembranças individuais e pelas (pós-)memórias familiares. Algumas notas de rodapé foram inseridas para proporcionar informações adicionais, permitindo contextualizar os elementos relatados.

Mélanie Toulhoat (MT): Obrigado por ter aceitado encontrar-se comigo. O senhor parece-me ser uma figura-chave para compreender a história da educação emancipatória na Guiné-Bissau.

Mário Cabral (MC): Não sei se sou chave ou cadeado... As coisas estão um bocado fechadas. No intercâmbio posso ir recordando, eventualmente, e imagino que pode ter-se preparado muito bem para a entrevista e que vamos ter uma boa conversa!

MT: Assim espero. Gostaria de saber se se pode apresentar, contar um pouco da sua formação, do seu percurso, da sua família.

MC: Tenho um nome colonial: Mário Leopoldo Carlos Rebelo Cabral. Filho de Abel Carlos Rebelo Cabral, que foi um funcionário colonial. Num passado longínquo, ele esteve aqui em Portugal, a estudar e a trabalhar, portanto, era parte daquela pequena burguesia a nascer que tinha algum estudo. Quando o sistema colonial se instalou mais presencialmente na Guiné, ele foi funcionário dos Correios. Estudou aqui em Portugal, não avançou muito nos estudos, mas pronto. Falava muito bem o português, teve alguns problemas de relações com seus colegas justamente porque tinha uma cultura e uma formação, que seus colegas não tinham. Seus chefes eram gente com uma formação muito modesta. Ele, como tinha uma atitude muito rigorosa e exigente, nem sempre se deu bem com eles. Na altura, antes de existir o liceu na Guiné,¹ você vinha com o que trazia da escola. Essas pessoas que tinham estudado fora podiam desempenhar funções.

MT: Esse percurso profissional do seu pai teve influência na sua própria formação escolar?

¹ Em abril de 1950 foi criado o Colégio-Liceu de Bissau, que em 1975 foi renomeado Liceu Nacional Kwame N'Krumah.

MC: Sim, embora tivesse sido funcionário dos Correios, ele estava solicitado para fazer missões e trabalhar onde fosse necessário. E como era um indivíduo muito exigente, os chefes não o queriam perto. Num primeiro momento, eu estava com uma professora que nos dava aulas, a mim e meus irmãos, e à juventude daquele tempo. Rapidamente, transferiram meu pai para Bafatá, a segunda capital. E depois, para Gabu, capital da região de Gabu. Naqueles tempos, havia lá uns chefes tradicionais. Um se chamava Alarba Embaló, era um homem muito espartilhado e que fez muita amizade com meu pai. Isso nos anos 50... Pouco a pouco, a sociedade foi-se mudando e os portugueses, quer dizer, tinha os que queriam dominar, digamos, suas colónias e as repartições. Meu grande amigo, na época, chamava-se Filinto Barros. Um distinto cidadão. O pai do Filinto era um chefe, mas tinha uma formação académica muito baixa. E então havia aquelas disputas, aquelas invejas, não queriam que meu pai avançasse porque corria o risco de preferirem o Abel Cabral ao João José de Barros, o pai do Filinto [*risos*]. Tem piada que o Filinto foi um grande amigo meu e as pessoas não entendiam como que filhos de dois rivais se davam tão bem. Enfim, assim fomos transferidos primeiro para Bafatá, que era mais perto, e depois para Gabu. A viagem para Gabu foi uma viagem épica: os caminhões eram velhos, não muito bem cuidados. Minha irmã Ermelinda, que ainda é viva, já muito velhinha e doente, foi para terceira classe e eu também. Eu era mais novo, mas aprendia mais rápido. Em Bafatá, que era a segunda cidade da Guiné, tinha uma administração primária... era uma zona dos Fulas, etnias muito islamizadas² e um bocado avançadas, tinham o seu sistema de régulo, que comandava tudo que não fosse oficial. Não tinham escolas no sentido “clássico”, mas tinham uma grande cultura.

MT: O senhor frequentou a escola colonial até que nível?

MC: Lá na escola era até à quarta classe. Depois, quanto tinha percorrido os níveis primários, aí que fui para Gabu e aí se podia fazer até à quinta classe.

² Na região de Gabu, no Leste, quase 80% da população pratica a religião muçulmana.

MT: E depois de Gabu?

MC: Depois disso, meu pai considerou que... o sistema não apresentava muitas garantias de ensino, então fez-nos ir para Bissau, onde fomos morar na casa de uma tia minha, Constantina, e lá fizemos a escola missionária, a Escola-Sede das Missões Católicas. Fui progredindo. Nossa tia era muito dedicada e cuidava de nós. Foi ela que decidiu nos pôr na escola missionária porque ela achava que lá se ensinava melhor. E lá estivemos até fazermos a admissão aos liceus, e depois o liceu. Na altura, eu me lembro que o nome era António José de Sousa.³

Pansau Cabral (PC): Pai, acho que estás a misturar um pouco... A Escola António José de Sousa era a escola primária, em Bissau. Ainda existe. Fica perto da praça Che Guevara. O liceu, na altura, chamava-se Liceu Honório Barreto, havia só um liceu em Bissau.

MC: Foi nós que pusemos o nome.

PC: Vocês puseram o nome Kwame N’Krumah depois da independência. Meu pai nasceu em 1940. Portanto, fez o Liceu em Bissau, ainda era Honório Barreto. Depois, veio estudar para Portugal. Acho que nos anos 60, no início da guerra. Fez cá o curso de engenheiro agrónomo

MC: Na Tapada da Ajuda, no Instituto Superior de Agronomia. Para ser engenheiro era preciso estudar cinco anos. Na altura, frequentei a Casa dos Estudantes do Império, muito irregularmente. Portanto, vai ver... fiz o liceu todo em Bissau e quando cheguei ao fim dos estudos secundários ganhei uma bolsa de estudos e vim para Portugal. Agora estou a falar como se Bissau, não, como se Lisboa fosse longe, “lá” [*risos*]. Tive colegas como Luís Cândido Lopes Ribeiro, também está por

³ A Escola-Sede das Missões Católicas foi a primeira escola a ter uma nova denominação depois da Independência e passou a ser chamada Escola Professor António José de Sousa.

aí velhinho igual a mim [*risos*]. A minha esposa, Beatriz Lopes Cabral, que também é guineense, foi minha colega, casámo-nos nos anos 70 e continuamos, se Deus quiser, até o outro mundo para ver o que há lá. Todos os nossos colegas estavam ali, no Instituto de Agronomia: a Marília de Sousa Boal e... e quem? Agora não me consigo lembrar.

PC: Marco Fernandes.

MC: O Marco Fragoso Fernandes, alentejano, filho de um proprietário, latifundiário. Eu era um estudante médio, não era dos melhores, mas também estava longe de ser dos piores [*risos*]. Agora me lembro do Marco, ele ficou realmente um grande amigo meu. Também tinha o Luís Francisco Silva, de Évora, esse nunca mais o consegui encontrar. O afastamento no terreno fez que nós perdêssemos aquela proximidade.

MT: Enquanto estudava aqui em Lisboa, os olhos do senhor estavam postos na Guiné?

MC: Sim, era o único destino que se tinha, para quem era nacionalista. No Instituto de Agronomia, quando estava a estudar, já era revolucionário e, por conseguinte, estudava, mas encobria-me daquelas descobertas que se podiam fazer da nossa pertença ideológica. Estava por coincidir com a guerra colonial, acabei por pertencer à clandestinidade. Aí já os meus companheiros nem sempre eram estudantes universitários.

MT: Nos acervos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, em Bissau, existem algumas fotografias suas do período da guerra, no tempo das brigadas de educação, de volta à Guiné. Como é que chegou a esse percurso?

MC: O nosso problema sempre foi o desenvolvimento educativo. Como nós não tivemos ensino como Angola ou mesmo Cabo Verde tiveram,

nós procurámos criar instituições escolares e avançar. Sempre com o pensamento na independência que queríamos conquistar. Eu sou militante do PAIGC há meio século [*risos*]. Lá no Instituto de Agronomia não tinha um ambiente muito favorável, mas pronto, fazíamos o necessário para evitar de ser descobertos. Passados uns anos de luta, criámos umas estruturas mais permanentes, e tivemos como colegas nesta tarefa alguns de nossos concidadãos. O Gui, por exemplo, Hugo Henrique Galvão dos Reis Borges, foi um desses distintos militantes.

MT: Como é que viam a educação nessa altura?

MC: Era um sistema possível de ascensão social. Nós formámos como engenheiros, como médicos, como, sei lá, juristas. Era nosso ascensor para subir na sociedade.

PC: Acho que tem uma parte que está a faltar: estavam a estudar aqui em Lisboa, e depois foram para Conacri. De Lisboa foram primeiro para Paris, não podiam sair daqui diretamente para Conacri porque era perigoso, e de Paris para Conacri.

MC: Sim. Estivemos cá a trabalhar, mas estávamos agindo na clandestinidade, tinha solicitação da direção do PAIGC e queríamos fugir do controlo da PIDE, que era uma organização terrível. Decidimos, eu e a Beatriz, depois de casarmos, ir para Conacri, passando por Paris. Quer dizer, “passando”... [*risos*]. Naquela altura, as pessoas compravam os bilhetes para viajar, encontravam-se todas lá na estação, acho que era Alcântara. Eramos arregimentados...

PC: Foram para Paris de comboio.

MC: Uma bela viagem! Muitos portugueses também fizeram essa viagem, assim, porque não tinham patacão e o avião era raro. Quando

estivemos em Paris, entrámos em contacto com a organização clandestina, deram-nos um endereço e o contacto era o Carlos Reis, na clandestinidade desde os anos 1960. Aquilo foi um drama porque chegámos a Paris, não conhecíamos nada de França, e tínhamos um endereço em que não estava lá ninguém. Passámos dois ou três dias para descobrir de facto onde estavam os responsáveis. Portanto, o Carlos Reis, que depois participou da fundação do PAICV⁴ em 1981, tinha uma esposa que trabalhava num restaurante e acabámos por descobrir, passados, sei lá, três dias. Neste contexto, uma pessoa não podia perguntar diretamente. Acabámos por descobrir Elizabeth Reis, que tinha a função de receber as pessoas e encaminhar elas para Conacri. Conseguimos encontrar tão depressa que as pessoas perguntavam: “Mas como é que vocês conseguiram?” Claro que, para nós, foi uma eternidade. Mas foi depressa. Porque normalmente ficavas aí, a girar de um lugar para outro, tinhas de arranjar um emprego... Encontrámos rapidamente e isso foi comentado. Sempre aquela rivalidade também, os comentários do tipo “os guineenses podem sair logo, e nós cabo-verdianos...”.

MT: E conseguiram viajar então?

MC: Sim. Portanto, fomos para Conacri e minha esposa ficou lá, como professora na Escola-Piloto. Não me lembro quando fomos, o ano que fomos.

PC: Acho que 1972. Vocês casaram em 1970, certo?

MC: Sim, mas quando casámos já estávamos a trabalhar para a clandestinidade.

PC: Casaram em 1970 e depois foram para França, dizendo que era para lua de mel. Depois disso é que continuaram para Conacri, portanto, em 1972.

⁴ Em janeiro de 1981, a secção cabo-verdiana do PAIGC tornou-se o Partido Africano da Independência de Cabo Verde.

MC: Sim. E lá então, todos nós que tínhamos um nível cultural, enquanto estávamos à espera, fomos captados pela Escola-Piloto que não tinha um corpo professoral muito numeroso. Eu fiquei na Escola-Piloto mais ou menos três meses. Depois eu fui para Madina do Boé e a Beatriz ficou na Escola-Piloto. Entretanto formou-se o Estado. Isso era o início dos anos 70. Com o advento da independência, precisava-se de muitos quadros. Eu lembro-me de uma conversa que eu tive com Amílcar Cabral, uma pessoa muito simpática e aberta, que conversava comigo e um dia me perguntou: “O que é que queres fazer?” Eu disse: “Ah, eu quero lutar para a independência.” “Mas lutar como? Tu és um intelectual, pá! Portanto tens de cumprir funções de intelectual!” Eu disse: “Mas eu quero ir para guerra.” Depois escolheram-me para ir na Escola de Dubréka, que era um centro de formação militar. Quando à tarde fui dar a notícia, todo entusiasmado, ao Amílcar Cabral, ele disse: “Não, não, não, tu não vais para a escola militar! Tu tens uma formação, tu és um intelectual, tu tens de fazer parte do grupo que vai organizar a administração do país.” Fiquei muito dececionado, eu queria ir para a guerra, pá! Mandaram-me novamente para Madina do Boé, onde se fazia a formação dos militares e dos intelectuais. Eu fiquei lá como professor e depois membro da direção do CIPM, o Centro de Instrução Política e Militar.⁵

PC: Madina do Boé, nessa altura, já era uma zona libertada.

MT: Quais foram as suas tarefas no CIPM?

MC: Comandava a organização: à medida que vinham quadros qualificados, eu ia pondo nas responsabilidades. Estive pouco tempo, já estava o advento da independência e queriam ter gente para preencher os lugares que iam aparecer. Quando se formou o governo, em setembro de 1973, fui nomeado subcomissário, como se fosse secretário de Esta-

⁵ O CIPM foi criado pelo PAIGC em Madina do Boé em 1966, juntamente com o Centro de Reciclagem e Aperfeiçoamento de Professores.

do, do controlo económico e financeiro. Eu me lembro de uma conversa que tive com Fidélis Cabral d'Almada, um dos ministros e dirigentes, membro do bureau político. Eu tinha uma responsabilidade que ele achava que eu não podia exercer, porque eu não era dirigente do partido. Disse: "A mim, tu não vais controlar nunca! A caixa da Justiça é uma caixa independente." Mas pronto, fiquei já na altura no governo, demoradamente, ia mudando de responsabilidade no governo.

MT: E depois passou na Educação?

MC: Sim, quando se formou o governo já com mais estrutura, me mandaram para a Educação. Fiquei quase quatro anos. Achavam que tinha pouca gente com habilitações literárias e jogo de cintura [*risos*]. Fui ascendendo lentamente na hierarquia do Partido.

MT: O senhor lembra do trabalho realizado nos CEPI com Roland Colin, naquela altura?

MC: Sim, eu me lembro dele. Já não tenho a imagem muito nítida, mas era um grande investigador, com uma base muito boa. Ele foi daquelas pessoas que me entrevistaram com mais qualidade. Compreendia o processo. Não me lembro se ele teve contactos com Paulo Freire.

MT: Eu acho que sim, Colin e Freire tinham projetos diferentes, mas os dois se conheciam. Roland chamou o Freire em Paris para umas palestras antes de ir para a Guiné. Roland primeiro trabalhou com Mamadou Dia, no Senegal, e depois foi recomendado ao Luís Cabral, e acabou trabalhando com o senhor.

MC: A experiência do Paulo Freire no domínio da alfabetização de adultos também teve uma influência marcante na Guiné-Bissau. A educação popular e a alfabetização ganharam uns contornos e um prestígio

que até o presidente Luís Cabral e o primeiro-ministro Tchico Té reconheceram: tínhamos um trabalho educativo muito assentado.

MT: A convicção da importância da educação, destacada inúmeras vezes pelo próprio Amílcar Cabral, ainda era unânime depois da independência?

MC: Sim. Alguns tentavam criar um certo distanciamento, porque sempre há por trás a luta política. Se tu tens prestígio, se as tuas atividades estão a progredir de forma acelerada, tentam passar-te rasteiras para não os ultrapassares. Mas, pronto, trabalhámos muito. Trabalhei com uma pessoa que foi uma grande auxiliar, e depois passou a ser minha chefe [*risos*]: Dulce Borges. Tive minha fase no Ministério da Educação, mas depois sempre era escolhido para encabeçar algum projeto, que não estava necessariamente na linha da educação.

MT: Que outras pessoas eram responsáveis pelos trabalhos de alfabetização?

MC: Nós tivemos uma responsável que era de Cabo Verde, Edna Pereira, e quem esteve também muito tempo na educação mesmo foi a Augusta Henriques.

MT: Entrevistei-a em Bissau, a conversa foi extremamente interessante. Como era construído esse trabalho coletivo, em torno dos métodos do Paulo Freire?

MC: Paulo Freire era um grande chefe, com uma boa formação, com uma capacidade de diálogo, ele sabia fazer interagir as pessoas. Um distinto dirigente da área da Educação. Fomos criando atividades não diretamente ligadas à educação, mas tendo ligações sempre. Porque a educação é algo amplo, é o guarda-chuva para cobrir tudo. E ele vinha normalmente com alguns colaboradores, como o Cláudio.

MT: Claudius Ceccon, o cartoonista brasileiro?

MC: Sim! Ele trabalhou muito com a gente. Tinha... a Beatriz é que tem melhor memória do que eu [*risos*].

MT: Trabalharam juntos com a senhora Beatriz depois da independência?

MC: Sim. Ela estava mais ligada ao ensino básico, a alfabetização era mais a Augusta. Mas era uma grande equipa que se entreajudava. É uma grande pena porque, na sociedade, a educação tem uma importância incontestável, mas para ganhar galões não serve tanto [*risos*]. Eu me afirmava, fazia as coisas com amor e determinação, as pessoas pensavam que eu estava à procura de couro, mas não era isso. Eu era dirigente nacional, queria que o país fosse para a frente, independentemente dos louros que eu podia ganhar. [*Silêncio*] Já me perdi... Ah, Paulo Freire! Era uma grande pessoa.

MT: Depois de ter percorrido sua trajetória, queria saber como o senhor analisa o final destes projetos educativos. Como acabaram? Com o golpe de 1980? Com o Programa de Ajustamento Estrutural⁶ de 1986?

MC: As coisas continuaram e ainda continuam com gente como Augusta Henriques, que depois se associou a outra estrutura. Mas ao nível da educação acabou por ficar um bocado esquecido. Muitas pessoas não tinham interesse em trabalhar como professores, porque a educação deveria ser para todos, então dificilmente uma pessoa se promove.

PC: A pessoa se promove, mas demora mais tempo [*risos*].

⁶ Em 1986, o Programa de Ajustamento Estrutural (PAE) permitiu a liberação das atividades produtivas e o fim do monopólio do Estado nas atividades comerciais, com o apoio do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional.

MT: Nos relatos de muitas pessoas que entrevistei, o entusiasmo do período da independência e do pós-independência junta-se a uma certa tristeza. Como se fosse a história de um país que poderia ter sido, mas que nunca chegou a ser.

PC: A Guiné não é uma ilha, faz parte do mundo. O período da independência era a infância. Agora, é a idade adulta.

MC: É uma grande pena, porque nós podíamos ter avançado...

Referência para citação:

Toulhoat, Mélanie. “‘Não sei se sou chave ou cadeado...’: (pós-)memórias, educação e alfabetização na Guiné-Bissau. Uma conversa com Mário Cabral e Pansau Cabral”. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, n.º 17 (2023): 219-231. <https://doi.org/10.48487/pdh.2023.n17.33191>.

María Carla Galfione

Por una historia *profesional y cívicamente responsable*: los primeros años de la Nueva Escuela Histórica

La Nueva Escuela Histórica nucleó a un grupo de historiadores argentinos, desde la segunda década de siglo XX, que, de la mano de un amplio despliegue institucional e importantes proyectos de difusión, buscaban definir con precisión los márgenes de la disciplina. El artículo avanza en la exploración de las condiciones que se establecen para el saber histórico durante los primeros años de la Escuela, considera los supuestos historiográficos que se van asentando y los articula con las pretensiones de asignar a la disciplina un rol protagónico en la vida política de la nación. Allí, la cuestión de la nación cobra protagonismo y, con ella, la consideración específica de la temporalidad en juego, que reconfigura el marco conceptual básico para la comprensión de la historia. A la luz de esas reglas y condiciones, el artículo se detiene en particular en el relato de la historia colonial como una historia elaborada en y para un presente. Se reconoce cómo se ejercitan aquellas normas historiográficas y cómo, en sintonía con la posibilidad de pensar desde un nuevo marco temporal, el historiador se convierte en el agente autorizado para el modelado de la subjetividad requerida por la nación. Palabras claves: historia, profesionalización, nación, temporalidad.

For a *Professional and Civically Responsible History*: The First Years of the New Historical School

The “Nueva Escuela Historica” brought together a group of Argentine historians, from the second decade of the 20th century, who, with a wide institutional deployment and important diffusion projects, sought to define precisely the margins of the discipline. The article advances in the exploration of some of the conditions that are established for historical knowledge during the first years of these school, it considers the historiographic assumptions that are being established and articulates them with the pretensions of assigning a leading role to the discipline in the political life of the nation. In this articulation, the question of the nation became protagonist and, together with it, the possibility of recognizing there the deployment of a specific consideration of temporality, which reconfigures the conceptual framework, basis for the understanding of the history. In the light of these rules and conditions, the article focuses in particular on the account of colonial history as a history elaborated in and for a present. It is recognized how those historiographic norms are exercised there and how, in tune with the possibility of thinking from a new time frame, the historian becomes the authorized agent for the design of subjectivity required by the nation. Keywords: history, professionalization, nation, temporality.

Por una historia *profesional* y *cívicamente responsable*: los primeros años de la Nueva Escuela Histórica

María Carla Galfione*

La historiografía o, mejor, los modos de historizar convocan constantemente nuevas reflexiones. Incluso parece ser uno de los grandes temas de nuestra época, probablemente como efecto de cierta experiencia compartida en relación a cómo vivimos el tiempo hoy, a la percepción de estar atravesando una transformación que nos abisma respecto de los modos anteriores de concebirlo. Y esto, si afecta nuestras más íntimas percepciones, inmediatamente retumba en nuestros problemas y objetos de trabajo, reflexión e investigación.

En esa línea se despliega lo que sigue. Interesa aquí avanzar en la indagación acerca de un problema u objeto en particular: la propuesta historiográfica que fue leída como experiencia fundante en lo que hace a la historia como disciplina académica y profesional en Argentina, se trata, puntualmente, de la propuesta de la llamada Nueva Escuela Histórica (en adelante NEH). Hacia la segunda década del siglo XX, en las universidades de Buenos Aires y La Plata nos encontramos con una importante concentración de esfuerzos que, de la mano de algunas condiciones contextuales de posibilidad y un nuevo escenario filosófico

* María Carla Galfione (carlagalfione@yahoo.com.ar). IDH-CONICET, Universidad Nacional de Córdoba, Pabellón Agustín Tosco s/n piso 1, Av. Haya de la Torre s/n, Ciudad Universitaria, Código postal X5000HUA, Córdoba, Argentina. Original article: 10-5-2023. Revised version: 30-6-2023. Accepted: 3-7-2023.

e intelectual de referencia, se orientan a la formulación de un modelo para los estudios históricos. En el marco de lo que eran todavía estudios poco sistemáticos de un campo sin contornos delimitados, se reconoce la voluntad de dar lugar a lo que se presenta como una innovación en el modo de comprender el saber histórico, con importantes consecuencias en lo que hace a la definición de la historia misma.

La novedad es manifiesta en términos epistemológicos y epistémicos, y tiene consecuencias marcadas en lo que hace a la definición del rol del saber histórico en las sociedades y tiempos en los que se desarrolla. Es probable que sea imposible distinguir ambos aspectos. En lo que sigue avanzaremos en esa exploración intentando reconocer cuáles son las nuevas reglas de la disciplina y cómo éstas se comprometen con la posibilidad de definir la nación. La NEH organiza sus estudios de la historia argentina en dos grandes capítulos, la historia colonial y la de la independencia. Revisaremos rápidamente el modo como se refieren al primero de esos objetos, a modo de ejemplo, para reconocer allí el uso efectivo de las normas del saber histórico. Sin embargo, es probable que esa aproximación también sugiera a algunos elementos que ayuden a reconocer el modo cómo esta escuela asume su tarea ante un presente.

En términos generales, la lectura que se propone aquí se despliega desde una perspectiva que retoma aportes variados de la historia intelectual, aunque con cierta libertad. Elementos conceptuales se vinculan con otros de tipo material, apostando a reconocer cierto entramado de sentido que se va conformando en esa articulación.

1.

La NEH es presentada usualmente como un movimiento de renovación historiográfico, que tuvo lugar principalmente en las universidades de Buenos Aires y la Plata entre la década de 1910 y 1930. Aunque estos márgenes geográficos y temporales son un poco laxos. Su principal objetivo, que en general se valora consumado, se habría concentrado en definir las bases de la disciplina histórica en el país. Es recurrente que se lean sus resultados en términos de “profesionalización” de la

historia, señalando que esta experiencia fue condición para que este saber alcanzara estatus científico. Con ciertas definiciones novedosas y con la ocupación de importantes espacios institucionales por parte de quienes las enunciaban, el saber histórico delimitó ciertas reglas y roles o funciones que establecieron lo que se entendía por “hacer historia”. Esas reglas definían los períodos a estudiar, los materiales, el tipo de preguntas e investigación a realizar y justificaban las funciones asignadas a este saber.

Entre sus mentores encontramos los nombres de Ricardo Levene, Emilio Ravignani, Rómulo Carbia, Diego Molinari y Luis María Torres, aunque la nómina de autores próximos es bastante más amplia. Todos ellos, egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires en las primeras décadas del siglo XX, fueron ingresando a la docencia universitaria, ya en la Facultad de Filosofía y Letras de esa misma universidad, ya en la Universidad de la Plata, en la década de 1920. Proviendo de otras disciplinas, ya que la facultad en donde se impartiría tiempo después la carrera de historia recién se crea en 1896, no poseían entonces formación específica; no obstante, sus aportes fueron nodales en lo que hace a la configuración de este saber, la ausencia de un territorio definido y normalizado posibilitó que pudieran convertirse rápidamente en protagonistas de ese proceso.

Levene y Ravignani fueron quienes más peso tuvieron y esto se vincula íntimamente con los lugares institucionales que ocuparon: decanos en las facultades de Humanidades y Filosofía de la UNLP y la UBA, respectivamente. Esos decanatos se complementan con la creación y dirección de otras instituciones derivadas, como el Instituto de Investigaciones Históricas, en la UBA, o la Junta de Historia y Numismática, pero más incluso con empresas editoriales de gran tenor, como el *Boletín del Instituto* y la Biblioteca de Libros Americanos, o como la revista *Humanidades*, en La Plata. Todo este despliegue, que es acompañado de una intensa labor investigativa y la publicación constante de resultados, ya en forma de artículos, libros, colecciones o manuales, ubica a este grupo en el centro de la escena historiográfica, aunque probablemente más allá de ésta también. Y con ello nos referimos al

campo académico de las facultades en las que trabajaban y a algunos espacios de decisión política.

Entre nosotros, quienes se han ocupado de historizar la NEH en general sostienen que, parafraseando a Pablo Buchbinder, se trata de la primera escuela de profesionales de la historia. Reconociéndose deudores de esa impronta, y esto no parece menor, suelen referirse a ellos subrayando el carácter *profesional* y *científico* de su obra. Una constante llamativa en la mayoría de los estudios y artículos disponibles sobre la NEH es la enumeración y el repaso por sus obras, empresas y espacios institucionales, sin detenerse, sin embargo, en la consideración de los supuestos que operan en esa definición y que, por ejemplo, permitirían llamar a los historiadores anteriores “ensayistas”, como lo hace Fernando Devoto, o “aficionados”, marcando un límite que se revela inspirado por la impronta de aquella Escuela.¹ En estos casos, la atención puesta sobre las condiciones institucionales oblitera la pregunta acerca de qué se entiende por “profesional” o, de manera más general, desvía el interés respecto del modo en que, a través y en sintonía con esa reforma institucional, se elabora una definición para el saber histórico y se habilitan las condiciones para que esa misma definición, por su anclaje institucional, se vuelva la base de un ejercicio “profesional” de la historia.

Avanzando un poco más sobre este asunto, Buchbinder hace notar la centralidad que entonces se le daba a la historia en la construcción de la conciencia e identidad nacional entre nosotros, hacia fines del siglo XIX y principios del XX; protagonismo disciplinar que tenía como consecuencia que sobre los *cultores de la disciplina* recayera “una responsabilidad no sólo académica sino también esencialmente política”.² Este historiador nos alerta sobre dos cuestiones centrales: primero, que los intelectuales vinculados a la NEH son considerados “cultores de la disci-

1 Fernando Devoto y Nora Pagano, *Historia de la historiografía argentina* (Buenos Aires: Sudamericana, 2009), 127. El trabajo de Beatriz Martínez en torno al debate desplegado entre Carbia y Ravignani es una de las excepciones, en tanto avanza en el rastreo de las marcas de la filosofía de Croce entre los autores mencionados. Beatriz Martínez, “Los fundamentos filosóficos de la nueva escuela histórica a través de la polémica Ravignani-Carbia (1925-1927)”, *Anuario de Estudios Americanos* 44 (1987): 1-31.

2 Pablo Buchbinder, “Entre la historia, la política y las aulas: reflexiones sobre la trayectoria”, *Polhis* 25 (2020): 48-49.

plina”. Con lo cual estaríamos suponiendo que el saber histórico requirió en sus definiciones iniciales de ciertos hombres que se dedicaran específicamente a su modelado. Pero al mismo tiempo, y esta es la segunda cuestión, se introduce aquí una referencia al vínculo entre esa historiografía y lo que se consideraban necesidades institucionales y políticas del momento en que se despliega, sobre todo atendiendo a la relación entre el saber histórico y la formación de la cultura nacional. En ese marco, aunque Buchbinder no avance en esta dirección, queda planteada la sugerente posibilidad de preguntarnos no sólo por esas reglas que fueron definiendo la disciplina de la mano de esta Escuela, sino también cómo aquellas estuvieron ligadas a esa función política con la que se vincula el desempeño de algunos de sus principales representantes.

Asimismo, los historiadores reconocen algunos antecedentes de esta escuela, aunque cueste llamarlos propiamente “antecedentes”. Es el caso de la historiografía positivista. Tal como lo afirma Fernando Devoto, en sintonía con las lecturas más establecidas, hay escasa continuidad entre ambas líneas historiográficas. Ese modo de hacer historia “dejó pocas secuelas en la historiografía sucesiva”, desde el momento en que los historiadores positivistas “generaron poca curiosidad entre los historiadores profesionales, convencidos de que sus obras tenían poco que ver con la historia en tanto disciplina metódica y rigurosa”.³ Si, nuevamente, encontramos aquí aquella lectura que supone ya una definición de historiador profesional, dentro de la cual caben algunos autores y no otros –descuidando que los que caben en la categoría son precisamente quienes construyeron el concepto en un marco teórico y a partir de una cierta definición de ese saber y su objeto–, vemos cómo, incluso, parece factible distinguirlos de su contexto intelectual, con cierta pretensión de rigurosidad. No se nota en esto el hecho de que se trató de contemporáneos que convivieron en espacios institucionales y de sociabilidad y que aquellas definiciones muy probablemente fueron objeto de diálogo, debate, enfrentamiento, afectadas por un determinado marco de acontecimientos históricos. En una palabra, no se da cuen-

³ Fernando Devoto (comp.), *La historiografía argentina en el siglo XX* (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina 2006), 127.

ta del carácter construido, con todo lo que eso implica, *cultivado*, ni de la propia categoría historiográfica, ni de aquel concepto en su tiempo.

En Argentina, los primeros pasos de la NEH son contemporáneos de la ley de universalización de sufragio y la celebración de las primeras elecciones bajo esta legislación. Habían cambiado radicalmente las condiciones de la política y, para algunas miradas poco convencidas del cambio, esto significaba su desmembramiento, el primado de los particulares o la pérdida de algún principio de unión, entre otras cosas. Y quizás la visión de desamparo que dejaba la Gran Guerra, el cimbronazo de la Revolución Bolchevique y, entre nosotros, el ascenso de la conflictividad social, hacía pensable la necesidad de rearticular el cuerpo social con algún sentido de unidad. Es claro, es el tiempo de los nacionalismos y nuestro país no queda afuera de ese clima. Pero también es verdad que esa conflictividad venía siendo abordada por perspectivas ligadas a lo que Zimmermann llamó “liberalismo reformista”, que, si ponía los saberes al servicio de la “cuestión social”, era a costa del primado de la noción de “sociedad” sobre la de “pueblo”.

Lo interesante aquí es que la historiografía que pasó a la historia como el modelo “profesional”, que sembraría las bases de la disciplina para el resto del siglo, no escapa, no puede hacerlo, a estas condiciones y en parte es desde éstas que tiene sentido aquella referencia a su vínculo con la identidad nacional. Son sus propias condiciones y, en consecuencia, es probable que sus objetivos y desarrollo deban ser comprendidos en ese marco. En especial, el hecho de que hiciera falta proclamar que la historia que se proponía era una disciplina profesional, y por ello autorizada, la única autorizada hasta el momento, no puede ser visto sólo como la reproducción de normas propias de ese saber, definidas en Europa, como sugieren algunas lecturas. Conflictividad y dispersión social parecen ser dos elementos ineludibles de su marco de sentido.

Pero junto con esto se revela otra condición, que puede verse como un giro o una transformación en términos de racionalidad o lógica, que afecta centralmente la percepción de la temporalidad. Nos concentraremos en esto en lo que sigue, pero vale la pena nombrarlo aquí como posible elemento constitutivo de estas condiciones que torsionan sobre

una definición del saber histórico, en la medida en que no sólo fija un nuevo marco de comprensión, sino que opera como base del protagonismo generacional que se adjudican los autores de la NEH y, con ello, de la centralidad que esperan tener en el espacio cultural.

2.

Un intento de diferenciar y regular los diversos estudios del pasado se encuentra en un texto emblemático de la Escuela, el *Manual de historia de la civilización argentina*, de 1917, en el que Carbia reúne escritos de diversos autores de la Escuela.⁴ Allí se observa una insipiente voluntad de temporalizar en función de ciertos criterios del historiador, algo que sería una tónica constante, y quizás la más contundente, de los diversos intentos de delimitar el saber que propone la Escuela. En el manual se afirma la necesidad de distinguir épocas, a modo de explicitación de ciertas condiciones básicas del quehacer del historiador: allí se habla de “prehistoria”, “protohistoria” e “historia”. Si bien la precisión para delimitar los tres momentos es escasa, sí se deja en claro, en función de la consideración del propio objeto de trabajo, que tanto la época previa a la llegada de los españoles y la constitución de América como continente, cuanto los primeros años de este proceso de “descubrimiento” y “exploración”, corresponden a las primeras épocas, prehistórica y protohistórica, sin, por ello, ser parte de la historia. Se estipula para esto un criterio: aquellas son estudiadas por tradiciones y leyendas y se requiere de investigaciones de las del tipo que se despliegan en torno al devenir del *homo sapiens*. Son la geología, la paleontología-botánica, la antropología, la etnología, la etnografía, la arqueología prehistórica y la lingüística las disciplinas que se requieren aquí, y no, todavía, la historia, que será de utilidad recién para abordar el tercer momento.

4 Tal como se irá notando, tomamos este texto como base, pero articulamos esa lectura con un variado material de los diversos representantes de la Escuela. En ese sentido, intentando reconocer cuán instalada está la posición que mostramos aquí, en el ambiente intelectual porteño, recurrimos a diversas revistas de la época: *Verbum*, *Síntesis*, el *Boletín del Instituto de Investigaciones Históricas*, *Valoraciones*, *Humanidades* y los *Cuadernos del Colegio Novecentista*. Ni los artículos escogidos, ni estas publicaciones agotan en absoluto el material con que puede abordarse esta cuestión.

El tiempo de la historia se delimita en función de la presencia de escritura, entendiendo por ésta, en este caso, el sistema sígnico portado y reproducido por los españoles. La escritura es el criterio de la historia porque desplegaría los elementos necesarios para su estudio científico. Y, por eso, no se destaca tanto como signo de civilización, sino más bien como posibilidad de conocimiento. Es sabido, y repetido por varios estudiosos, el lugar que la Nueva Escuela Histórica le dio al archivo, el archivo como institución y el archivo como conjunto de fuentes.⁵ Fuentes escritas sin las cuales la tarea del historiador carecía de todo sustento científico. Son numerosos los trabajos de aquellos protagonistas en que se enfatiza la disposición de “información” o fuentes para dar cuenta de la científicidad de la nueva propuesta historiográfica y avalar los resultados obtenidos. No obstante, ese material no resulta concluyente para el conocimiento histórico, sobre él se ejerce una tarea crítica, podría decirse, a sabiendas de que esa noción requiere algunas precisiones. La crítica, al menos en principio, convoca un criterio poco definido, vinculado al trabajo interpretativo del investigador.

Los hechos, eso sobre lo que se busca información en los documentos del archivo y que los autores de la NEH tanto reclaman, sólo cobran el estatus de hechos históricos cuando han sido descriptos. Algo que nos pone ante otra condición, que resulta realmente novedosa respecto de los modos en que, en el siglo anterior, se había relatado la historia. La historia ahora es, a sabiendas, interpretación.

Estos historiadores destinan algunos trabajos a explicitar los elementos teórico-metodológicos que les permiten configurar y delimitar el ejercicio *profesional* de su tarea. En esos desarrollos, si puede advertirse un importante parecido con los debates que entonces tenían lugar en Europa de la mano de una revisión crítica del modelo propuesto por Ranke, se destaca en especial la explícita y constante referencia a Croce. No es nuestro objetivo hacer un trabajo de recepción o revisar

5 Alejandro Cattaruzza se ocupa en particular de presentar lo relativo al aporte de la NEH en lo que hace a los archivos, a su paso del dominio privado al estatal. Junto con esa labor, y en esta misma línea, se destaca la edición de manuales, pero fundamentalmente la reproducción de documentos históricos. Alejandro Cattaruzza, “La historia y la profesión de historiador en la Argentina de entreguerras”, *Saber y tiempo* 12 (2001): 107-139.

los vínculos de la NEH con los debates historiográficos europeos que eran contemporáneos de las formulaciones de sus autores en estos años, por más pertinente y necesario que lo consideremos, pero es preciso advertir que sus formulaciones de los argentinos se mueven sobre el piso de esos desarrollos. En particular, ellos recuerdan con frecuencia los nombres Croce y, en menor medida, con Ortega y Gasset, presentados por lo general como autoridades o maestros. Algo que también puede verse, en el mismo escenario, para el caso de la filosofía. Comenzando por el nombre mismo que adopta la Escuela, son varios los elementos que parecen ser utilizados adrede para establecer vínculos con los teóricos europeos y presentarse inmersos en la contundente renovación que entonces tenía lugar en lo que hace al saber histórico y a sus supuestos de temporalidad.

En una mirada muy general de la historiografía europea, cabe destacar que abunda conocimiento de la historiografía alemana. En particular, sobresale la figura de Ernesto Quesada, un intelectual reconocido como maestro por los autores de la NEH, que, luego de su visita a Alemania, publica en 1910 *La enseñanza de la historia en las universidades alemanas*, en donde propone el de Karl Lamprecht como modelo a seguir. Y no es para nada menor esto, en la medida en que el alemán ocupa un lugar protagónico en el impulso que recibió la revisión de la historiografía de Ranke, con importante repercusión en otros países de Europa y América. Del mismo modo, dos autores europeos con repercusiones importante en este terreno, como lo fueron Altamira y Ortega y Gasset, tuvieron una íntima relación con la intelectualidad argentina de la época, impartiendo conferencias y cursos en el país en diversos momentos. En particular Altamira, habría dictado un curso sobre historiografía en la Universidad de la Plata en 1909. La historiografía francesa, por su parte, se asoma de la mano de Berr y Monod. El *Boletín del Instituto de Estudios Históricos*, que comienza a editarse en 1922, contiene crecientes referencias a bibliografía extranjera, tanto europea como norteamericana y latinoamericana. En particular, destacamos el vínculo de esa publicación, y a través suyo de la NHE, con la *Revue de synthèse historique*, que condensaría las discusiones

historiográficas a partir del 1900, atravesando las fronteras nacionales para reunir a Berr, su director, y Monod, con Croce y con Lamprecht, entre otros. La *Revue* es objeto de canje con el *Boletín* al menos entre 1925 y 1928, y hay referencias intermitentes a la revista francesa en la sección de notas bibliográficas del *Boletín* hasta 1935, al menos.⁶ Por su parte, Croce, dijimos, es una figura recurrentemente citada, además de que hay documentos que evidencian su constante presencia entre los autores más leídos en la carrera de historia de la Universidad de Buenos Aires. Y en particular, es un autor, como dijimos, junto con Ortega y Gasset, cuya recepción fue objeto de debates entre los intelectuales y académicos de entonces.

En línea con la propuesta historiográfica que se esboza de la mano de estos aportes, son recurrentes entre nuestros autores las consideraciones en relación con el rol que cumplen los documentos y el tipo de trabajo que requieren. La simple ordenación de documentos, dice Ravignani, reduce este saber a “narraciones vacías”.⁷ Las aptitudes personales del historiador, en parte innatas, en parte formadas, son valoradas como condición de la historia, en tanto transforman las fuentes en *documentos*. La historia, afirma contundentemente en 1924 Narciso Binayán, un autor muy próximo a la escuela, “está en la cámara mental del historiador y no en el documento”.⁸ El historiador debe ordenar,

6 Es un capítulo importante, y aún por explorar, el del vínculo con el proyecto de Henri Berr, en Francia. Si bien las referencias explícitas a esa línea teórica son pocas entre los autores de la NEH en estos años, hay diversos elementos que permiten hipotetizar un interesante paralelismo con ésta. Ese vínculo se evidencia a través de la correspondencia relativa a canjes de las publicaciones de los dos grupos, pero puede sugerirse aún que los argentinos encontraban en aquel proyecto un modelo a seguir. Y esto se podría evidenciar más que nada en lo que hace a la intervención que protagonizó Berr con su revista, con su centro, con su colección y conferencias, entre otras cosas. En ese mismo sentido, otro elemento para profundizar radica en la apuesta interdisciplinaria del proyecto francés, algo que se replica en el caso argentino en el fluido diálogo de estos intelectuales tienen con representantes de otros saberes, sobre todo en el ámbito universitario, pero también en algunos otros proyectos. El análisis de esta dimensión probablemente aporte elementos importantes a la hora de ocuparnos de la “profesionalización”. Sobre el proyecto de Berr, en particular la *Revue de synthese historique*, puede consultarse Martin Fugler, “Fondateurs et collaborateurs, les débuts de la *Revue de Synthèse Historique* (1900-1910)”, *Revue de synthese*, I y II (1996): 173-188. Respecto de los canjes y la correspondencia entre argentinos y franceses, agradecemos la información a las bibliotecarias del Servicio de Referencia de la Biblioteca del Instituto Ravignani.

7 Emilio Ravignani, “Vislumbre de nuevas orientaciones del concepto de historia”, *Verbum*, 64 (1925): 203.

8 Narciso Binayán, “Los fragmentos históricos en la Argentina”, *Valoraciones*, 5 (1925): 211.

pero sobre todo dar sentido, hacer *síntesis*, crear *series* de hechos únicos y *característicos*. La historia, sostienen mientras dicen diferenciarse de las corrientes de sus maestros, no trabaja con generalidades, ni a partir de leyes ya definidas, pero tampoco se conforma con hechos sueltos y dispersos. La tarea del historiador consiste en recuperar la variedad para ordenarla y sintetizarla, volverla realidad. Si en un primer momento parece suficiente apelar a la noción de “serie”, que, según algunos autores, tomarían de Xenopol, para referirse a los encadenamientos de los hechos individuales, y, siendo obra del historiador, podría volverse una buena expresión de la confluencia de hecho e interpretación, también se advierte la dificultad que esto supone. Desconfiando de la objetividad del conocimiento, se advierte que la confección de las series puede quedar a merced del juicio particular del historiador de no seguirse ciertas condiciones. Los pasos del estudio histórico se fijan con cuidado: recolección de materiales, “restos”, y avance en su estudio con la ayuda de diversas disciplinas; valoración crítica y, finalmente, elaboración de síntesis. “Cualquier labor seria, en efecto, requiere que se alleguen suficientes materiales de estudio, que ellos sean valorados minuciosamente, que se los coordine con lógica rigurosa, para que la postrera operación en que sus resultados expláyanse, presente los recaudos que dan firmeza a las reconstituciones históricas”.⁹ Si, contra el riesgo de relativismo operan las primeras fases del procedimiento, la síntesis le hace frente a un riesgo quizás considerado mayor, la dispersión. La serie, así postulada, continúa siendo “única y particular”, en tanto no alcance el estatus de síntesis. Monner Sans, al desarrollar estas nociones, remite al lector al pasaje de la *Lógica* de Croce en que se ocupa del “juicio individual”, aquel al que apela el italiano para dejar suturada la distinción entre “representación” y “pensamiento”, aquello que los hace reales, que articula los hechos particulares entre sí con expectativas de “reconstruir el todo”, en tanto media el pensamiento.¹⁰

9 José María Monner Sans, “La historia considerada como género literario”, *Humanidades* 2 (1921): 274.

10 Monner Sans, “La historia considerada”, 292. Monner Sans se ocupa allí de este asunto y remite a la *Lógica* de Croce frente a las limitaciones de Xenopol.

La posibilidad de abstraer invoca mucho más la capacidad imaginativa que la generalizadora, más asociada, esta última en cambio, a las ciencias naturales. Y desde aquí pueden relacionar la Historia con el arte, yendo bastante más allá de aquella apelación a saberes profesionales y recordando algo del genio romántico. Se apela a los hechos, pero ampliando, o variando, el alcance del término respecto de las lógicas científicas. El historiador puede decir lo que pasó, no tanto porque describa lo que ve en esos documentos, sino porque es permeable a sentimientos, detalles, anécdotas, un amplio abanico que le da la posibilidad de compenetrarse con lo que aparece en la trastienda de los fenómenos. Eso puede notarse en dos derivas: por un lado, aquella que podríamos entender como sesgo metodológico, cuando se establece el vínculo entre la historia y los desarrollos desplegados en el terreno del arte, sobre todo de la literatura, tal como lo presenta aquel texto de Monner Sans, al afirmar que es este tipo de expresión cultural la que permite al historiador acceder al “factor emocional” de las épocas. Pero, por otro lado, y a la base de esto, radica el hecho de que las expectativas de conocimiento para la historia, yendo más allá de los simples hechos, radican en un intento de apropiarse o dar cuenta de lo que se concibe como el “espíritu” de los diferentes períodos. La historia se ocupa ahora de los hombres y sus variadas manifestaciones. Se insiste en esto. Ya no la historia que dice de qué lado flameaba la bandera, sino, como se dice en el *Manual*: una historia que mira “cómo los hombres contribuyeron a consolidar la nación, cómo los oscuros obreros del pasado bregaron en la penumbra hostil de sus días difíciles”. Pero esas manifestaciones particulares, volviendo sobre lo que acabamos de decir, no cobran sentido sino porque permiten hacer una síntesis. Así, la historia da cuenta del “total de la vida del pasado...: arte, literatura, economía, organización social, espíritu religioso, industria, comercio, etc., etc.”,¹¹ en sus “definiciones preliminares”. Y eso mismo es lo que Ravignani sostiene cuando, mirando rápidamente al pasado para dar cuenta de los aportes de las novedades aún incipientes que trae la NEH, se refiere a, por ejemplo,

11 Rómulo Carbia, *Manual de historia de la civilización argentina* (Buenos Aires: Franzetti, 1917), 17.

“conciencia nacional” o “valores históricos”. De otro modo, es también lo que Ravnani rescata de Ortega y Gasset al reproducir extensas citas de *Las Atlántidas*: lo que da cuenta de los pueblos que se estudian, es su horizonte, el “horizonte planetario”, dice, que existe para los hombres de una u otra civilización. Al mirar las diversas manifestaciones de los pueblos, actos, ideas, gestos, usos, vemos allí “preformada la forma de su horizonte”.¹²

Y si es gracias a esta condición de la historia que el historiador se vuelve en parte filósofo, el rasgo más sobresaliente que los autores de la NEH destacan de esta historiografía, porque, haciendo historia, aparece por fin el espíritu del historiador, también de la mano de Croce, y es asimismo por ella que se despliega un elemento sumamente relevante: un modo de comprender el tiempo que se distancia radicalmente de la concepción evolucionista de que se disponía hasta entonces. El historiador trabaja sobre el pasado, reconociendo *pacientemente* –y esta es una característica mencionada por varios de los autores– el espíritu que prima en cada tiempo, espíritu al que podríamos también denominar con ellos “*Weltanschauung*”.¹³ Precisamente de la mano de esta formulación idealista, se opera una interrupción del tiempo continuo. La mirada que atiende a los aspectos culturales, o que los hace primar como principio organizador de la historia, es la misma mirada que reconoce que cada

12 Ravnani, “Vislumbre”, 207. No resulta nada difícil articular esto con otras manifestaciones teóricas de la época, en particular con la consideración de los valores que le permitiría, por ejemplo, a Coriolano Alberini no sólo desplegar la “axiogenia”, sino, fundamentalmente, señalar el carácter productivo de las ideas, producto de valoraciones, sobre la historia efectiva, distinguiéndose explícitamente del materialismo. El momento de síntesis, sostenía Ravnani (“Vislumbre”, 203), en el que “el espíritu del historiador” aparece por fin. Se trata de un elemento que aglutina bajo una misma lógica a estos pensadores y que se despliega como una mirada culturalista de la historia, esa que quizás encuentre uno de sus principales exponentes en Ernesto Quesada.

13 Volviendo a lo que planteábamos arriba, si el vínculo de la historia y la filosofía son estrechos en Croce y mucho hace suponer que la proximidad aquí nos remite al italiano, esto también es parte de las críticas que la nueva historiografía le reclama al modelo de Ranke. Uno de los rasgos más sobresalientes de la nueva propuesta es el vínculo de la historia con otros saberes. Y esto, en última instancia, tiene que ver con el hecho que la historia tiene un nuevo objeto, ya no se trata exclusivamente de historia política. Aquí las dimensiones económica, social y cultural son ineludibles, en parte porque todas esas dimensiones juntas pueden dar cuenta del *espíritu de los tiempos* que se estudian, aspectos que hablan de la colectividad y su singularidad en el concierto de la humanidad, de su *civilización*. Recordemos, de paso, la importancia que ocupa aquí la noción de “psicología colectiva”.

pueblo tiene una expresión diversa y que es precisamente ésta, aislada, la que habla del carácter de los tiempos habitados por los pueblos. No es sólo una historia de hechos, sino también “del pensar”, dice Ravignani.¹⁴

Y entonces pueden verse al menos dos cosas: la más evidente, el historiador-intérprete puede relatarlo todo, ver algunas profundidades y leerlas con su arte. Producir un relato que se refiere a un todo, un espíritu de una época, decíamos. Pero al mismo tiempo, se parcializa la Historia, no sólo porque su material sea lo singular, sino principalmente porque las generalidades que construye se detienen en las épocas, sin buscar su encadenamiento. Estos autores no hablan de “evolución” ni de “progreso”. Sí de “civilización”, que parece coincidir con un carácter “humano”. Cada pueblo tiene un horizonte, dicen con Ortega, un espíritu individual. Cada momento supone series, que no van a articularse con otras en un gran relato, pero que sí van a ser valoradas y es por esta valoración que podrá hablarse de “grandes pueblos” o “grandes naciones”.

3.

Esto nos conduce a lo que creemos es el meollo de la cuestión a pensar. En lo que hemos desarrollado hasta aquí, vimos rápidamente algunas marcas de algo que se parece a un intento de renovación de la lógica, los conceptos, incluso los métodos, útiles al ejercicio de la historia y, consecuentemente, a la definición de historia. Son varios los elementos que sugieren la posibilidad de inscribir la propuesta de la NEH en un marco de racionalidad distante ya de la que se reconoce como moderna. Puede ser de interés avanzar apenas en esta línea.

Elías Palti, siguiendo a Foucault, se ocupa en diferentes trabajos de tematizar la posibilidad de reconocer diversas “eras” o “modelos” que permitirían pensar grandes torsiones operadas en Occidente en relación con los modos en que se concibe la temporalidad y desde allí la historia. Creo que éste es un aporte importante en relación con el objeto que

14 Ravignani, “Vislumbre”, 210.

tematizo en este escrito. Y esto sobre todo porque aquellas distinciones pasan en limpio algo que parece ser una constante entre los autores e intelectuales que de algún modo han formado el panteón oficial de nuestra historia intelectual.

A riesgo de caer en generalidades, me limito a mencionar el clásico motivo, tantas veces considerado “reformista” –de la Reforma Universitaria de 1918–, del *tiempo nuevo* o la *nueva generación*, con la consecuente autorización de Ortega y Gasset y sus desarrollos de las primeras décadas del siglo XX. Tal como se ha historiado, este movimiento implicaba una renovación respecto de una racionalidad “positivista”. No me interesan los mote que se usen, pero sí el hecho de que los protagonistas, y también sus historiadores han reconocido allí un cambio de posición propio de la época. Uno de los modos en que ese cambio se presentaba, y que no ha sido casi explorado por las investigaciones contemporáneas, tiene que ver con el modo cómo se conceptualiza la temporalidad. En efecto, aquellas nociones de “tiempo nuevo” y “nueva generación” no tienen sino, principalmente, una connotación temporal; hablan del tiempo y hablan de una novedad en ese sentido. Pero también hablan de la complejidad que implica la novedad, al referirse a un tiempo que conforma una “nueva sensibilidad”. Más allá de que es reconocido el hecho de que la lectura de Bergson era entonces moneda corriente, y en ese sentido no parece muy osado sugerir una manera singular de presentar el problema teórico del tiempo, creo que es preciso insistir en esto y, más específicamente, intentar vincular ese *clima de época* con lo que planteaban los autores de la NEH.

Es en ese sentido que volvemos a Palti, a lo que denomina “era de las formas”, un momento que se presenta como superación del modelo “genético-romántico” (que sería propio de lo que allí se denomina “era moderna”, que a su vez es posterior a la “clásica”, el modo como denomina a la ilustración). Por supuesto, el advenimiento de la “era de las formas” no sucedería de la noche a la mañana, sino a partir de alguna crisis o desestabilización que pone de manifiesto una aporía del modelo que se está superando, un punto ciego que la lógica genético-romántica, en este caso, no puede albergar. Y este movimiento se concentra, sobre todo, a juicio

de Palti, en el plano político. El punto ciego en el que nos encontramos, en el paso hacia el modelo de las formas, ubica en el centro la idea de “representación social”. Algo en íntima relación con lo que mencionamos a partir de la noción de “liberalismo reformista”. Si en el esquema del siglo XIX, la política podía ser presentada como expresión del desenvolvimiento natural del pueblo, que tenía al Estado como concreción; pensable, precisamente, como manifestación necesaria de un cuerpo en desarrollo –lo que Palti denomina “modelo historicista-genético”, o “romántico”, aquel que persistía en la propuesta historiográfica de Mitre o López–,¹⁵ la crisis de ese esquema político llevaría también a otro modo de pensar la historia. La sociedad, ya no pueblo, devenía el resultado de la reunión de individuos, reconociendo con ello el lugar que ocupaban los grupos, los intereses y los antagonismos. La representación se transformaba en expresión de “una heterogeneidad de intereses sociales”, cita Palti a Rivarola, intereses que buscan tener su lugar en el Parlamento y disputan por él.¹⁶

Esta transformación opera al nivel de la temporalidad porque parece necesario asumir la interrupción de lo natural y necesario en lo que hace al agrupamiento social, aunque más aún supone la renuncia a una explicación de lo común que remitiera a algún origen. Si, ante este panorama, los hombres formados en las ciencias van a avanzar en el diseño de políticas de intervención y constitución de la sociedad, a la cohesión social, ello dejaría un vacío en términos de identidades que no resultaría tan fácilmente asimilable, máxime en tiempos del centenario, en que resultaba demasiado alto y peligroso el costo de aceptar el artificio como recurso capaz de amalgamar el cuerpo.

La torsión que se opera aquí, en lo que recorremos como signos de la NEH, es resultado de esa transformación y de la inestabilidad que

15 Aclaremos que las propuestas historiográficas de Bartolomé Mitre y de Vicente Fidel López, pero sobre todo las del primero, eran los modelos historiográficos disponibles y autorizados entonces en Argentina. Si en términos generales, y subrayando el contraste con la nueva propuesta, allí se reconoce un modelo de historia que atiende casi exclusivamente a los acontecimientos políticos, el modelo de Mitre, en particular, se organiza en función de una concepción según la cual aquellos eventos son efectivamente parte de un proceso único y homogéneo de desarrollo de las instituciones republicanas modernas en el Río de la Plata.

16 Elías Palti, *El momento romántico. Nación, historia y lenguajes políticos en la Argentina del siglo XIX* (Buenos Aires: Eudeba, 2009), 151-153.

provoca. Implica un corte radical respecto de la lógica de la evolución y el progreso, que puede ser captada, por ejemplo, al revisar el uso que entonces se hace de “nueva generación” y quizás incluso su apuesta por una resignificación no biologicista del término “generación”. Pero no podemos avanzar por aquí ahora. Lo que interesa en este marco es detenernos a reconocer cómo se articula entonces una nueva temporalidad que habilitaría otro modo de significar la nación, y cómo, con ella, las herramientas que despliega la NEH pueden ser reconocidas como parte de un dispositivo tendiente a reunir lo que quedaba entonces disperso.

En la lectura de Palti, Ernest Renan operaría como teórico de la transición de esquemas. Y, en particular, se rescata su conferencia de 1882, “¿Qué es una nación?”. El problema con el que se encuentra Renan, tratando de jugar con el paralelo, es muy parecido al que tienen los autores de la NEH: un pueblo vuelto sociedad y que, en tanto *conjunto de intereses heterogéneos*, resulta difícil de ordenar.¹⁷ El concepto de nación vendrá a operar entonces como aglutinador, pero, y esto es lo que lo distancia del modelo moderno, o genético-romántico, a sabiendas de que se trata de un recurso político-cultural, con características y condiciones precisas. O, más contemporáneamente, a sabiendas de que al postular la nación se está ensayando un ejercicio performativo. Los hombres, dice Renan constanding una condición de hecho, *crean* una conciencia moral que se llama “nación”.¹⁸

Cuesta inscribir estos desarrollos en las lógicas que tenemos más aprendidas en torno a lo que consideramos un relato ilustrado o un relato romántico. Se corta aquí la naturalidad que vincula el presente con el pasado y futuro, propia del segundo, pero también se invoca un

17 Quizás este paralelo podría sostenerse también recordando la lectura que hace Clemente Ricci, un historiador próximo a la Escuela, del teórico francés: “Era una época azarosa aquella que le cupo vivir. La sociedad, sacudida por el terremoto napoleónico, parecía haber perdido para siempre la línea de equilibrio. Arriba el egoísmo orgiástico, abajo la ola de fango de la barbarie interna que subía y subía, fatal y tenaz en la demanda de muerte para un mundo en disolución. Y así sucedió, que, si quiso salvaguardar el tesoro de la cultura y defender la libertad, que es el más alto valor humano, el sabio, para ser sabio, tuvo que ser héroe. Mirémoslos alrededor: el mismo sacudimiento social, la misma conturbación, la misma amenaza, el mismo peligro, las mismas tiranías en acecho.” Clemente Ricci, “Renan”, *Verbum* 17, n.º 60 (1923): 44.

18 Álvaro Fernández Bravo (comp.), *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha* (Buenos Aires: Manantial, 2000), 66.

orden que, aunque construido voluntariamente, desplaza la pretendida voluntad libre de la ilustración. La creación en la que piensa Renan cuando se ocupa de la nación supone condiciones estrictas, un cuerpo social que restringe las posibilidades de dicha creación.

En esta complejidad, Renan sostiene algo que creo es central: la necesidad de olvidar. El olvido es condición de la unidad, es la creación misma, la dilución de las diferencias en una construcción que reúne lo diverso y le da un sentido homogéneo. Renán habla del olvido de la conquista y la violencia que supone la instalación de un grupo en un territorio habitado hasta entonces por otro: “La unidad se consumó siempre de modo brutal; el enlace de la Francia del Norte con la del Mediodía resultó de una exterminación y de un terror continuados durante cerca de un siglo”, cita Palti.¹⁹ Si esa violencia debe ser olvidada, es porque no puede constituirse como el *leitmotiv* del agrupamiento. Y eso habla tanto de una preocupación por los signos de ese pasado que se comienza a construir como propio, cuanto, y quizás más, del presente. La violencia se olvida, no porque importe recrear una imagen idílica del pasado, sino porque recordarla sería boicotear la razón de ser de esa construcción, ir en contra de su necesidad: ¿de qué serviría relatar nuestra historia nacional si describimos allí a nuestros héroes como hombres sanguinarios y atroces? Pero, además, no puede descuidarse el hecho de que recordar esa violencia es recordar la heterogeneidad de todo agrupamiento, una memoria que conviene borrar ante un presente en conflicto. Y esto, sin duda, tiene consecuencias para el saber histórico.

Si hasta ahora, en un modelo de base hegeliana, el sujeto concentraba la unidad que daba garantías de continuidad al proceso histórico, hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX, ese estatus del sujeto se ve alterado y hasta invertido. El sujeto, dice Palti, es fuente de la contingencia. Si se advierte que hay marcas de este movimiento entre los desarrollos de la historiografía de la NEH que analizamos, cabe recordar aquí lo que también sostiene Palti en relación con la nación: en

19 Elías Palti, *La nación como problema. Los historiadores y la cuestión nacional* (Buenos Aires: Fondo de Cultura, 2002), 83.

función de esa potencia interpretativa que le cabe al historiador, estamos en condiciones de reconocer precisamente que el sujeto, o mejor, el individuo, es ahora la garantía de la unidad, pero no por su vínculo con el Espíritu, sino por su potencia creadora de espíritu, hay una intencionalidad que es previa al ordenamiento nacional y al discurrir histórico. Es precisamente esta lógica la que aparece de la mano de las series, un conjunto de series, pero distinguidas, sin encadenamiento necesario. No hay anticipo, ni consecución, no hay condición o compromiso con el pasado *per se*, sólo aquel que circunstancialmente sea necesario y provechoso construir.

Y, en este sentido, resuena la recuperación que los autores de la NEH hacen de Croce, por ejemplo, y sus diversas formulaciones respecto de las características novedosas que adquiere ahora el conocimiento histórico, lo que mencionamos al referirnos arriba, precisamente a las “series”. La nueva temporalidad está a la base de esos planteos. Así, por ejemplo, Monner Sans puede decir que ya no hay leyes en la historia, porque se trata de una ciencia que toma como base a los individuos y que sólo a partir de éstos puede proponer un orden para la narración. Poner cada cosa, cada hombre, al interior de una serie, porque sólo allí, en esa relación, adquiere un sentido. Puesto el hombre en la serie a la que pertenece, dice Carbia, se puede discernir el “justo valor” que le es propio.

4.

Esa temporalidad nueva está a la base también del modo cómo se piensa América, de la posibilidad de presentarla como novedad, un motivo tan recurrente en la época que toma cuerpo aquí, por ejemplo, de la mano de Ravignani, cuando cita a Ortega para decir que “el americano es el europeo moderno que renace en plena modernidad, exento de pasado”.²⁰ Una historia con un comienzo precisamente señalado. Es esta la lógica que está a la base de la lectura histórica del pasado nacional que ofrecen los autores de la NEH.

²⁰ Ravignani, “Vislumbre”, 201.

En ese marco, si –por razones de tiempo, de espacio y del ritmo de una investigación en curso– atendemos al primer capítulo de esa historia, la “historial colonial”, nos encontramos con un relato que parte de la aplicación inmediata de los presupuestos de esa configuración temporal que estamos reconociendo como novedosa. Si 1492 es instituido como inicio, tal como hacen los autores de la NEH, eso es a condición de reconocer que lo que entonces ocurrió fue obra de un individuo visionario, osado, llamado Colón, quizás uno de esos *oscuros obreros del pasado*. En el relato, no están contadas las necesidades de España, ni el estado de crisis que se vivía entonces en Europa. El llamado “descubrimiento” es un elemento más en el caos del tiempo. En el *Manual* se habla, incluso, de “contingencias del descubrimiento”.

Toda pretensión de definir y formar una nación supone una delimitación de sus fronteras, un cuadro que establece el límite simbólico, y, en ese marco, la propuesta de la NEH, leída al menos desde el capítulo de esa historia colonial, lo hace reproduciendo un modelo básico de tensión entre culturas, pero con un discurrir civilizatorio. Al referirse a ese pasado, escenifica la relación entre conquistadores y conquistados, recuperando relatos variados, que detallan acontecimientos para ser finalmente ordenados, seriados, en función de un esquema de civilización, que puede resultar paradójico con aquel culturalismo al que nos veníamos refiriendo, pero que le es intrínseco. La paradoja se desvanece desde el momento en que reconocemos la potestad del historiador para elaborar el sentido de la historia; ahí yace el culturalismo. Esta conquista, como la que mencionaba Renán, también supuso violencia y el relato intentará hacerla sistema, terminando por diluirla como tal. Si los hechos hablan de violencia, la síntesis permite olvidarla.²¹

21 Uno de los referentes del culturalismo de entonces es, nuevamente, Ernesto Quesada. Pese a las críticas que le dirige asumiendo la crisis del proyecto moderno, no puede reconocerse en su propuesta una renuncia al ideal civilizatorio europeo; al contrario, aunque pasado por el tamiz del relativismo, el mito de la Atlántida opera como telón de fondo. La crítica al esquema positivista se traduce también, coherentemente con la nueva temporalidad, en una crítica al evolucionismo –aquel que entonces todavía persistía entre, por ejemplo, los antropólogos y etnógrafos del Museo de Ciencia Naturales de La Plata– que, ubicando a los indígenas en un estadio anterior de desarrollo, validaba su estudio en función del vínculo natural que podía establecerse con ese pasado. Lo que vemos aquí, en cambio, es la interrupción de esa naturalidad en función de la nueva lógica. En ese marco, aquel pasado se recuerda mucho más como

En el marco de ese relato, la dominación de españoles sobre indígenas se hace legítima. Se declara “humanos” a los indígenas, recuerdan en el *Manual*, refiriéndose a las bulas papales de Paulo III, que interrumpieron en 1537 el tráfico de esclavos. Esa declaración habilitaba directamente la posibilidad de evangelizarlos, pero más incluso, aunque no se diga en ese texto, habilita ahora, a los ojos de la NEH, la exigencia que desde entonces pesa sobre los colonizados de respetar la ley de la corona española. El *Manual* no menciona esa condición, pero la convierte inmediatamente en un supuesto de todo un relato que legitima la dominación y la violencia, por falta de cumplimiento de la ley.

Pero más relevante aún que la introducción de ese supuesto de la historia es advertir que, en sintonía con esto, se elabora una heurística de la narración histórica que habilita las condiciones para que ese relato no sólo sea posible, sino que cumpla con las condiciones de un modelo de saber. En ese marco, se señala tanto la indiscutible autoridad de algunos individuos, enmarcados en ciertas instituciones para confeccionar la historia, cuanto el carácter interpretativo y por ello contingente de esa historia.

Lo primero nos lleva directamente a la consideración de los materiales con los que trabaja el historiador “profesional”. Entre ellos, el archivo, mérito muy celebrado de la NEH, que se construye sobre la delimitación de la “historia” y lo “histórico”. Con esa herramienta, la Escuela establece que 1492 es la fecha del inicio, que la condición es la escritura y que el idioma es el español. El archivo es el cuerpo de la América historizada atravesado por la pluma de sus *cultores*. Antes de esto, o al margen, sólo hay rumores o materiales informes. El archivo es la frontera.²²

leyenda o relato mítico que ayuda a sostener la simbología del presente. Y esta novedad que trae la historia impone una condición para el tratamiento efectivo de los pueblos indígenas que aún persisten. Así, por ejemplo, en una conferencia ofrecida en La Paz, Bolivia, y reproducida en la revista *Humanidades*, de La Plata, en 1926, Quesada es bastante preciso al respecto. Valiéndose de Spengler, sostiene que el presente habilita el “ciclo cultural latinoamericano”, en el que una cuestión a pensar y resolver tiene que ver con “la incorporación de la raza indígena a la vida nacional”; un pueblo, el precolombino, dice, en “estado de barbecho” que, sin embargo, es necesario incorporar y “utilizar” en función de los intereses nacionales. Cfr. Ernesto Quesada, “Spengler en el movimiento intelectual contemporáneo”, *Humanidades* 12 (1926): 42-44.

²² Se puede recordar aquí la sugerencia de Mario Rufer. Leyendo a De Certeau, destaca la presencia de la escritura como constatación de la posibilidad de occidente. Cfr. Mario Rufer,

Pero, junto con esto, es el narrador el que maneja el lenguaje y, en historiografía, el lenguaje se complejiza en una serie de reglas del quehacer profesional. Así, la escritura es condición, pero no basta. Así, por ejemplo, se refieren en el *Manual* a la violencia ejercida contra los indígenas en lo que sería luego territorio de Paraguay: hay documentos, pero no son de fiar, dicen, “es probable, dadas las características del momento y el espíritu de los conquistadores, que el régimen de encomiendas diera origen a atrocidades cometidas por los encomenderos contra los indios, pero aún la investigación no ha revelado la verdad. Como quiera que sea, sin embargo, no puede negarse que las encomiendas, con defectos o sin ellos, fueron la base del progreso de la conquista y de la colonización de la comarca paraguaya”.²³ Se impone así una variación importante en la lógica de la historización, si lo comparamos con las historias vigentes hasta entonces: se dice que no se relatan los hechos, sino que se los interpreta y eso es, efectivamente, lo que vemos que se hace en el *Manual*. La escritura no dice todo por sí misma, debe ser fiscalizada para que efectivamente se convierta en la imagen de la verdad. Allí, la interpretación.

Puede pensarse esto a partir de la doble funcionalidad que marca Bhabha para la narración en relación con los nacionalismos y que Pali recupera: entre lo “pedagógico” y lo “performativo”. Si, por una parte, busca establecer los rastros de un proceso de significación que, gracias precisamente al relato, se presenta como continuo y resulta por ello factible de ser invocado más allá de las condiciones efectivas del presente, para operar sobre éste, por la otra, el modo de concebir el estatus de ese relato y de autorizar con ello un modelo de saber histórico, no renuncia a su centralidad como sustento de ese mismo discurso. Renun-

“El perpetuo conjuro: tiempo, colonialidad y repetición en la escritura de la historia”, *Historia y Memoria* (2020): 278-279. Es interesante subrayar el gran despliegue de la NEH puesto al servicio de la reproducción de esa escritura que servía de base a su archivo. Recordemos que uno de sus principales proyectos consistió en la edición de numerosos volúmenes de series documentales.

23 Carbia, *Manual*, 353. Algo muy similar plantea Demetrio Acosta al reseñar a Ernesto Quesada: Quesada leyó a Las Casas y las noticias secretas de Ulloa, reconociendo allí “el reverso de la medalla que las leyes de Indias mostraron. Son las tesis y antítesis en sucesión constante. Son la luz y las tinieblas que se oponen eternamente”. Demetrio Acosta, “El seminario de Sociología del Doctor Ernesto Quesada”, *Verbum* 46 (1918): 84.

ciar implicaría una vuelta sobre supuestos de los que ya no dispone, o no quiere disponer. Si el relato terminado se pone al servicio de la necesaria homogeneidad de un cuerpo, las reglas de su construcción suponen la asunción de su imposibilidad o su ficción inherente. Junto con la exacerbación de los símbolos recurrentes del relato tendiente a sostener el sentimiento nacional, encontramos en la propuesta de la NEH el diseño de un modo de decir, pero, sobre todo, de un modo de conocer/hacer verdad que vuelve factible la producción de esos símbolos, y hay una producción material en este mismo sentido. Parafraseando a Bhabha, puede decirse que las condiciones del saber histórico son las condiciones de *autogeneración de la nación*.

Dos funciones que, quizás con cierta tensión conceptual, terminan por complementarse. Porque si, pedagógicamente, se establece una filiación y se reconoce un origen, inmediatamente se impone la posibilidad de pensar la temporalidad específica que supone la posibilidad del relato y de la autoridad profesional. Así, que se apele a la “madre patria”, respondiendo a una necesidad identitaria, no agota la propuesta. Parte insoslayable de ella es la afirmación de la posibilidad de señalar ese y no otro origen, es la posibilidad de imponer el modo en que los hechos se presentan, es la autorización que vuelve al historiador el hacedor de la historia. Pero incluso, esta segunda función parece condicionar la primera. Si puede reconocerse una nación es porque se han, previamente, habilitado los canales para poder decir eso que vincula. Estos, no ligan a América al mundo occidental en general, la ligan a España; no vinculan los sucesos americanos a una gran historia de un despliegue que sobrepasa los tiempos. Se puede fijar y fechar un inicio y se puede reconocer una forma de discurrir de lo que sigue. Y eso se observa por el recuento de los hechos relatados en las crónicas, pero también porque más allá, o a través, de éstas se deja ver a ojos sensibles los “lazos invisibles” que tenemos con España, los “argumentos puramente ideales: raza, lengua, religión, tradición, costumbres”, que una vez descubiertos “renuevan todas las fuerzas”, decía Quesada.²⁴

²⁴ Ernesto Quesada, “El día de la raza y su significado en Hispano-América”, *Verbum* 46, 1918, 12. La misma expresión “lazos invisibles” vuelve a encontrarse en otros trabajos, como la Introducción de Julio V. González al libro de Ricardo Levene *Lecciones de historia argentina*, publicado en 1912.

5.

Tal como hemos sugerido arriba, la propuesta historiográfica de la NEH puede inscribirse en lo que Palti llama la “era de las formas”. Esto implica reconocer que aquí ya no opera la racionalidad moderna o clásica, con aquella temporalidad lineal e irreversible. Sigue habiendo una mirada homogeneizante y totalizadora que estructura el relato, pero éste ya no se pretende del estatus del gran relato moderno. No vemos traccionar la lógica de la linealidad y el progreso y se vuelve impensable hablar de irreversibilidad en un tiempo fragmentado ya de antemano.²⁵ Y, en otro registro, se sabe del carácter ficcional del relato. El historiador arroja su historia al mundo de la contingencia, porque de no hacerlo debería reconocer algo por encima de su propia capacidad de lectura, cuando ya no es tiempo de trascendencias. De otro modo: el desorden y la casualidad de la historia es la constatación de la propia potencia creadora del individuo.

Podemos regresar sobre lo dicho y retomar esa noción de performatividad de la que habla Bhabha, que no sólo permite pensar la tensión o ambivalencia constitutiva, como modo de advertir la operatividad supuesta en toda definición de “nación”, sino también el hecho de

25 Dado que, inicialmente, este texto fue pensado en relación con algunas claves de análisis enmarcadas bajo la lectura de Anibal Quijano de la colonialidad del poder y que, en ese mismo sentido, se recuperan aquí algunos aportes de las lecturas poscoloniales, advertir este desplazamiento en lo que hace a la temporalidad no es menor. La médula central de esos análisis reconoce el elemento más problemático de la lógica occidental en esa temporalidad continua, lineal e irreversible de la modernidad. Entonces, cabe la pregunta, si estamos ante otra concepción del tiempo, ¿debemos suponer que ya esa lectura crítica pierde su sustento? Rápidamente, podemos ensayar una respuesta negativa y es por eso que retomamos autores de esa tradición aquí, sobre todo algunos de ellos que, desde una actitud crítica, están dispuestos a revisar algunos supuestos de esa línea teórica. Las formas de dominación que se asientan en relaciones de poder colonial, aunque ello se haga a través de formas, institucionales y simbólicas, no coloniales, no requieren necesariamente de un discurso de base moderna. Hay que explorar aún esta vía, y hay que explorar aún cuán articulables son los aportes de la historia intelectual con los de estas lecturas críticas, porque ambas líneas suponen un modo bien diverso de pensar el tiempo y la historia. Pero ello no basta para descartar posibles vías de relación y aportes. A propósito de esta referencia, para evitar interpretaciones confusas de esta nota, parece conveniente destacar que la posibilidad o no de este tipo de análisis no depende en absoluto, en este caso, de que el objeto abordado por los historiadores de la NEH sea la historia colonial. El eje de la lectura pasa, no por el modo cómo entienden ellos esa relación colonial, sino por cómo construyen las condiciones de posibilidad del relato historiográfico para su presente. En ese sentido, resta todavía indagar en profundidad la historia de las independencias que propone la NEH, para lograr un panorama más claro de las principales características de este discurso historiográfico.

que ésta se establece sobre una *temporalidad transitoria*. Hacer *titubear* a la autoridad del saber, notar que sus significados pueden ser parciales, si habilita una mirada crítica desde nuestro presente, dice algo más cuando lo descubrimos operando en nuestro propio objeto de estudio. Cuando nuestro historiador se sabe dueño de un relato más entre otros. Y aquí me parece que la articulación entre la función pedagógica y la performativa cobra una potencia extra.

Esa potencia sugiere una cuestión más: ¿por qué?, ¿por qué ese relato? Considerando lo dicho, la respuesta no puede buscarse sino en la preocupación por el presente. No es raro que la recuperación que hace la NEH, junto a un amplio espectro intelectual de entonces, de la cultura española, sea leído como un intento de poner un freno al avance imperialista de los Estados Unidos y no parece una hipótesis poco justificada, ya que se enmarca con facilidad en muchas explicaciones de los nacionalismos. Sin embargo, también puede reconocerse la operatividad de aquel relato histórico hacia el interior, en relación con esa comunidad que busca constituir y la cohesión que se precisa, con la posibilidad de volver a hablar de “pueblo”. Esto lo que sugiere Fernández Bravo como una de las paradojas de este tipo de discursos, su “condición camaleónica”: si, por un lado, levanta banderas en pos de la libertad y contra la opresión, por el otro persigue y expulsa ante la amenaza interna de la homogeneidad.²⁶

No parece necesario hurgar entre secretos para reconocer algo que, a condición de advertir esa conciencia de performatividad entre los autores leídos, puede notarse a simple vista. Podríamos intentar decir que se saben haciendo una historia para un presente, que saben de la función pedagógica de la historia y que saben que son ellos los que operan en el otorgamiento de los significados que esa historia necesita para cumplir su objetivo. Incluso, podríamos decir que saben que es necesario ocultar esa condición de invención –quizás de eso se trate la “profesionalización” a fin de cuentas. Al relato arcaico se le adosa indefectiblemente el tiempo presente, el *doble tiempo de la nación*, dice Bhabha.

²⁶ Fernández Bravo, *La invención*, 16.

A los autores de la NEH les preocupa el presente, de otro modo no se explica el esfuerzo destinado a intervenir en él a través de la historia y su esfuerzo de “profesionalización”, de otro modo no se comprendería la lógica misma que opera en el modelo de saber que propugnan y que hemos recorrido arriba. Toda historia es presente, obra del historiador que habla en un presente. *Toda historia es contemporánea*, decía Croce. Entonces, ellos mismos imponen la pregunta y sugieren la respuesta, aunque no lo digan abiertamente. Me arriesgo al formularla: ¿puede pensarse una analogía entre ese indígena del siglo XVI y el amenazante nuevo sujeto de la ciudadanía de principios del XX? ¿En qué medida esos individuos que hay que reunir en y con el relato de la nación no son amenaza de *inadecuación* sobre los que esta historia viene a intervenir, inventando, precisamente, el marco de adecuación? Aunque falten elementos para responder la pregunta, hay suficientes para sostener su pertinencia.²⁷

Y esa pertinencia es la que nos remite al inicio de este escrito. El estudio de las reglas del saber historiográfico no supone tanto una pregunta epistemológica cuanto una inquietud política. Porque el historiador profesional es, con todo este despliegue, el individuo –cuando no Escuela, cuando no corporación– autorizado por esas mismas reglas, en estrecha coherencia con esas condiciones del saber, que va a elaborar las bases necesarias para la construcción de una subjetividad *nacional*, ante la ausencia del pueblo. Y es por eso que esas mismas reglas se convierten inmediatamente en objeto de disputa.

27 Sólo a los fines de apuntalar el interrogante, parece pertinente volver a la caracterización de Forte del clima conflictivo que ronda la aprobación de la Ley Sáenz Peña y los primeros pasos dados en el marco de esa ley. En estrecha sintonía con lo que relata David Rock, lo que habría llevado a esa renovación jurídica no habría sido un cambio a nivel social, ni a nivel de distribución social del poder político, sino una disputa interna a la oligarquía. El sufragio es visto como una concesión que busca dar más continuidad que cambio respecto de las viejas formas políticas, pero ahora con un nuevo escenario social y económico, con la amenaza de la conflictividad social en puerta. Comparado con otras reformas similares en otros países, en Argentina las clases emergentes de entonces eran sectores medios urbanos, vinculados a la burocracia federal y al sistema de exportación, y nuevos terratenientes. Ambos grupos estaban integrados económicamente al orden social, aunque excluidos políticamente. Esa homogeneidad social o económica no llevaba, en consecuencia, a sostener reformas políticas radicales; por eso la reforma fue mínima, en los papeles y en la realidad: se trató de la ampliación de la participación dentro de los límites del poder oligárquico. Cfr. Ricardo Forte, “La transición al liberalismo y el sistema electoral en Argentina: de la doctrina de Juan Bautista Alberdi a la reforma Saez Peña”, *Estudios Sociológicos* XV, n.º 44 (1997): 371-402.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, Demetrio. "El seminario de Sociología del Doctor Ernesto Quesada". *Verbum* 46 (octubre de 1918): 80-84.
- Bertoni, Lilia. "Construir la nacionalidad: héroe, estatuas y fiestas patrias, 1887-1891". *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani*, tercera serie, 5 (enero-junio de 1992): 77-111.
- Bhabha, Homi (comp.). *Nación y narración. Entre la ilusión de la identidad y las diferencias culturales*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.
- Binayán, Narciso. "Los fragmentos históricos en la Argentina". *Valoraciones* 5 (1925): 207-211.
- Buchbinder, Pablo. "Vínculos privados, instituciones públicas y reglas profesionales en los orígenes de la historiografía argentina". *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani* 13 (1996): 59-82.
- Buchbinder, Pablo. "Entre la historia, la política y las aulas: reflexiones sobre la trayectoria". *Polhis* 25 (2020): 44-72.
- Carbia, Rómulo. *Manual de historia de la civilización argentina*. Buenos Aires: Franzetti, 1917.
- Carbia, Rómulo. "La revisión de nuestro pasado". *Cuadernos del Colegio Novecentista* 5 (1918): 69-72.
- Cattaruzza, Alejandro. "La historia y la profesión de historiador en la Argentina de entreguerras". *Saber y tiempo* 12 (2001): 107-139.
- De Oto, Alejandro. "Notas sobre el oficio de historiar y la colonialidad". *Anuario de Historia* 13, n.º 22 (2022): 13-28, <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/anuariohistoria/article/view/40392/40639>.
- Devoto, Fernando (comp). *La historiografía argentina en el siglo XX*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 2006.
- Devoto, Fernando, e Nora Pagano. *Historia de la historiografía argentina*. Buenos Aires: Sudamericana, 2009.
- Djenderedjian, Julio. "Un siglo del Boletín". *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani* 57 (2022), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=379471707002>.
- Eujanián, Alejandro. "Paul Groussac y la crítica historiográfica en el proceso de profesionalización de la disciplina histórica en la Argentina a través de dos debates finiseculares". *Estudios Sociales* 9 (1995): 37-55.
- Fernández Bravo, Álvaro (comp). *La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Bhabha*. Buenos Aires: Manantial, 2000.
- Forte, Ricardo. "La transición al liberalismo y el sistema electoral en Argentina: de la doctrina de Juan Bautista Alberdi a la reforma Sáenz Peña". *Estudios Sociológicos* XV, n.º 44 (1997): 371-402.
- Martin, Fugler. "Fondateurs et collaborateurs, les débuts de la *Revue de Synthèse Historique* (1900-1910)". *Revue de synthese* I e II (1996): 173-188.
- Martínez, Beatriz. "Los fundamentos filosóficos de la nueva escuela histórica a través de la polémica Ravignani-Carbia (1925-1927)". *Anuario de Estudios Americanos* 44 (1987): 1-31.
- Monner Sans, José María. "La historia considerada como género literario". *Humanidades* 2 (1921): 263-293.
- Palti, Elías. *La nación como problema. Los historiadores y la cuestión nacional*. Buenos Aires: Fondo de Cultura, 2002.
- Palti, Elías. *El momento romántico. Nación, historia y lenguajes políticos en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires: Eudeba, 2009.

Quesada, Ernesto. *La enseñanza de la historia en las universidades alemanas*. La Plata: Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 1910.

Quesada, Ernesto. “El día de la raza y su significado en Hispano-América”. *Verbum* 46 (1918): 7-20.

Quesada, Ernesto. “Spengler en el movimiento intelectual contemporáneo”. *Humanidades* XII (1926): 9-47.

Ravignani, Emilio. “Vislumbre de nuevas orientaciones del concepto de historia”. *Verbum* 64 (1925): 202-210.

Ravignani, Emilio. “Los estudios históricos en la República Argentina”. *Síntesis* 1 (1927): 51-68.

Ricci, Clemente. “El peligro universitario en los estudios históricos”. *Humanidades* 3 (1922): 339-354.

Ricci, Clemente. “Renan”. *Verbum* 17, n.º 60 (1923): 18-44.

Ricci, Clemente. “El método del americanismo”. *Boletín del Instituto de Investigaciones Históricas* 29 (1926): 1-11.

Roldán, Darío. *Crear la democracia* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006).

Rufer, Mario. “El perpetuo conjuro: tiempo, colonialidad y repetición en la escritura de la historia”. *Historia y Memoria* (2020): 271-306.

Rufer, Mario, e Valeria Añón. “La disputa de la colonialidad: representación, temporalidad, mediación”. *CHUY. Revista de Estudios Literarios Latinoamericanos* 12 (2022): 67-94.

Zimmermann, Eduardo. *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina 1890-1916*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1995.

Referência para citação:

Galfione, María Carla. “Por una historia profesional y cívicamente responsable: los primeros años de la Nueva Escuela Histórica”. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, n.º 17 (2023): 233-261. <https://doi.org/10.48487/pdh.2023.n17.31189>.

Sabrina Costa Braga

Fiction, Postmemory and Transgenerational Trauma: Literary Possibilities through the Shoah Paradigm

In this article, I place literature as a possibility for the working-through of trauma, taking as object the paradigmatic case of the Shoah, an event that established the need to think about new ways of dealing with the past in historiography. With the inclusion of testimony as a source for historiography, memory invades the historiographical space. Concepts such as post-memory and the notion of a transgenerationality of trauma will be mobilized in order to address the fiction produced by survivors that were children at the time and members of a second and third generation after the Shoah. The text is divided into two major topics, the first dedicated to the so-called 1.5 generation and the second dedicated to the second and third generations.

Keywords: fiction, post-memory, transgenerational trauma, Shoah.

Ficção, pós-memória e trauma transgeracional: possibilidades literárias através do paradigma da Shoah

Neste artigo, busco colocar a literatura como uma possibilidade para a elaboração do trauma tomando como objeto o caso paradigmático da Shoah, um evento que instaurou na historiografia a necessidade de se pensarem novas formas de lidar com o passado. Com a inclusão do testemunho como fonte para a historiografia, a memória invade o espaço historiográfico. Assim, conceitos como pós-memória e a noção de uma transgeracionalidade do trauma serão mobilizados a fim de tratar da ficção produzida por sobreviventes que eram crianças à época e membros de uma segunda e terceira geração após a Shoah. O texto se divide em dois grandes tópicos, o primeiro dedicado ao que se chamará geração 1,5 e o segundo dedicado às segunda e terceira gerações.

Keywords: ficção, pós-memória, trauma transgeracional, Shoah.

Fiction, Postmemory and Transgenerational Trauma: Literary Possibilities through the Shoah Paradigm

Sabrina Costa Braga*

Introduction

The Shoah is a paradigmatic event as it establishes a crisis in historiography and in the way of representing the past. The presence of the Shoah's memory opens up the need for a new way of translating the past. But what way would that be? And what is really new about this approach? I understand that the testimony as it emerges from the Shoah is the element that brings together the urgency of memory and the need for history. Testimony, however, is an exercise of traumatic memory and, as such, is unable to fully correspond to the truth, even if the survivors' objective is to denounce and tell "as it happened". There are "truths" that will always be inaccessible to the narrators themselves, as the story told will always be the story of a wound. In other words, addressing the triggering event of the trauma is always a late act.¹ The inability to bridge the gap between what these survivors had to say and the language they had at their disposal is not a new topic and was the subject of reflection by countless of these survivors themselves, such as Robert Antelme and Primo Levi.

* Sabrina Costa Braga (sabinacostabraga94@gmail.com). Universidade Federal de Goiás (UFG), Avenida Esperança s/n, Câmpus Samambaia - Prédio da Reitoria, CEP 74690-900 Goiânia, Goiás, Brazil. Original article: 4-11-2022; Revised version: 10-10-2023; Accepted: 12-10-2023.

¹ Cathy Caruth, *Unclaimed Experience: Trauma, Narrative and History* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1996); Dominick LaCapra, *History and Memory after Auschwitz* (Ithaca: Cornell University Press, 1998).

That said, the purpose of this article is not so much to review the relationship between testimony and memory in Shoah historiography, but to deal with literature produced by subsequent generations, not by the survivors of the *Lager* themselves. If, on the one hand, the testimony of survivors as a narrative produced from trauma is an exercise of memory that inevitably intertwines with imagination; on the other hand, the fictional literature produced about the Holocaust is capable of offering new strategies for representing and working-through the past. I take as my object the fictional literature written by surviving children and members of the second and third generations after the Shoah. First, I define the concepts of generation 1.5² to talk about the specifics of the trauma of surviving children³ and present some examples from this literature. Second, I turn to the concept of postmemory⁴ to talk about how trauma reappears in a new way in the second and third generations. The literature written by both surviving children and the following generations does not present itself as a testimony with the urgency to denounce and with the claim to truth as of the survivors themselves. There is a fundamental difference that allows this trauma, received indirectly, to find a freer path for the process of working-through. That is precisely the hypothesis that guides this article.

Beforehand, it is important to briefly revisit the theme of the border between fiction and history. In the debate about the representation of the Holocaust,⁵ the place of literature and fiction is inevitably questioned as

2 Susan Suleiman, *Crises de memória e a Segunda Guerra Mundial*, trans. Jacques Fux and Alcione Cunha da Silveira (Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019).

3 To call a testimony or a literary work of a child survivor, does not necessarily refer to a testimony given by a child, but to the testimony given by someone who was a child at the time of the traumatic events of the Holocaust.

4 Marianne Hirsch, *The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture after The Holocaust* (New York: Columbia University Press, 2012).

5 The impasses found in the discussions about the (im)possibilities of representing the Holocaust gave rise to the congress *The Extermination of the Jews and the Limits of Representation*, held at UCLA (University of California, Los Angeles) in 1990. The congress was attended by renowned North American and European historians and gave rise to the book, organized by Saul Friedländer, *Probing the Limits of Representation*, released in 1992. When questioning the possibility of representing and historicizing the Shoah without disrespecting its historical place, Friedländer coined the concept of *event at its limits* in the context of the emergence of so-called postmodern prerogatives in historiography.

a possibility of confusion between reality and verisimilitude. Criticisms of Hayden White's work are exemplary in illustrating this aspect as they often start from the confusion of fiction as a lie and an association with the idea of postmodernism. Considering that, for Lyotard, postmodernism appears as an attempt to respond to the problem of representation that arose with Auschwitz. A late response, from the 1970s and 1980s, to the epistemological and hermeneutical challenges raised by the Shoah.⁶

Herman Paul⁷ understands that the reach of White's work is due to the fact that he challenged three conventional distinctions between fields that are believed to be significantly different: first, in the philosophy of history, by stating that there was no reflection on historical studies that was metaphysically neutral, but derived from what he called metahistorical assumptions; second, in the distinction between historical practice and speculative philosophy of history, by pointing out that it would not be possible to define what a fact or event is without a substantive vision of what reality is; third, in the incursion into the border between history and fiction. This last point was certainly the one that caused the most discomfort among his peers, as what White was saying was that historians produce narratives just as authors of fiction novels do. With this statement, he was not referring to a literary quality of writing, rather he was pointing out and problematizing how the requirement of a certain form of plot interferes with the interpretation of the past, which means that the problem of history is not restricted to the content of a discourse about the past, thus involving its form.⁸ From this perspective, as long as historians wrote history following, for example, the model of a 19th century realistic novel, they would be adapting history to specific approaches. Furthermore, a commitment of this type to a specific narrative model should be avoided, in the end so that different modes of representation would be validated as history. Thus, literary modernism appears as a product of the effort

6 Jean-François Lyotard, *A condição pós-moderna*, trans. Ricardo Corrêa Barbosa (Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2009).

7 Herman Paul, *Hayden White: The Historical Imagination* (Cambridge: Polity Press, 2011), 3-5.

8 Hayden White. *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation* (Baltimore: The John Hopkins University Press, 1987).

to represent a historical reality for which realist and classical modes of representation were inadequate, and this reality was exemplified by White with the Holocaust, an event “modernist in nature”.⁹

In this article, fiction is considered a serious path for thinking about and representing the Shoah. Sara Horowitz¹⁰ considers that fiction opens up possibilities for exploring the trope of muteness present in the most diverse narratives about the Holocaust. As White¹¹ states the historical way is not the only one to approach the past and from that he was able to point to the relations between history and literature. The connections between textual omissions and historical events can be particularly investigated taking as an object the literary productions of the generations following the traumatic event and, in the case of the Holocaust, also by the so-called Generation 1.5. Usually (as shown in the aforementioned criticism of White’s work), there is some discomfort with the idea of an aesthetic project built upon a traumatic past, but, at the same time, after the Holocaust, a literature of testimony develops and this literature encompasses not only autobiography but fictional autobiography and fictional works in general.

Surviving Children, Generation 1.5

The unsayable is not buried inside writing, it is what
prompted it in the first place.¹²

The image of the Jewish child during Nazism was shaped by Anne Frank, whose diary is one of the most-read works on the Holocaust

9 Hayden White, “Historical Emplotment and the Problem of Truth”, in *Probing the Limits of Representation: Nazism and the “Final Solution”*, ed. Saul Friedländer (Cambridge: Harvard University, 1992), 50.

10 Sara Horowitz, *Voicing the Void: Muteness and Memory in Holocaust Fiction* (New York: State University of New York Press, 1997).

11 Hayden White, “The History Fiction Divide”, *Holocaust Studies* 20, n.º 1-2 (2014).

12 Georges Perec, *W or The Memory of Childhood*, trans. David Bellos (Suffolk: David R. Godine Publisher, 1988).

and whose former home is one of the most visited sites in Holland. She recorded her everyday experiences between 1942 and 1944 while hiding from the Nazis with her family. Of course, the experience of children who survived is usually quite different from that of adults, since most who arrived at the concentration camps were immediately sent to the gas chambers, with the exception of teenagers deemed fit for work and a minority of children selected for medical experiments. Most of the surviving children were separated very early from their families, passed through hiding places or were saved by distant relatives, other families and rescue groups that took them to shelters – such as the *Kindertransport*, which took thousands of children to England. In order to expose stories of surviving children in addition to Anne Frank, Diane Wolf¹³ interviewed about seventy people who were Jewish children in Nazi-occupied Holland and survived by hiding. These people were usually sheltered by other families in arrangements quite different from the Anne Frank case. According to these accounts, the war years were tolerable for most, while the post-war period became a turbulent and traumatic time, marked by the difficulty in connecting life before, during and after the war and in connecting shifting family identities with confused memories.

Susan Suleiman's concept of generation 1.5 refers to a generation that she considers to be under-theorized: the child survivors of the Shoah, many of whom were not in concentration camps and were too young to have any understanding of the moment they were witnessing and, sometimes, even to have any memory at all.¹⁴ Some of these children are both survivors and children of survivors. They occupy two distinct positions in experiencing the Shoah directly and indirectly, usually without any story to tell about the genocide, but living in the shadow of it. Suleiman¹⁵ does not consider it appropriate to speak of the same generation to refer to survivors with such diverse origins, be-

13 Diane L Wolf, *Beyond Anne Frank: Hidden Children and Postwar Families in Holland* (Berkeley: University of California Press, 2007).

14 Suleiman, *Crises de memória*, 237.

15 Suleiman, *Crises de memória*, 238.

cause, as much as the Holocaust was a collective experience, speaking of a generation assumes that people did not just share experiences, but also attitudes and behaviors. Surviving children have particularities in the way they experience trauma, such as premature perplexity and helplessness caused by the sudden transformation of a world they thought stable and safe into a chaotic reality. They went through a transition from family life to new environments and had to pretend not to be who they were when they needed to take a new name.¹⁶ Moreover, they experienced the difficulty of apprehending the fact that they were being persecuted by an identity they had not yet claimed for themselves, at the same time that they had to deny their Jewish identity to have any chance to survive.¹⁷

Annette Wieviorka¹⁸ reminds us that the testimonies lend themselves to an individual experience, but also express socially valued discourses. They reaffirm the uniqueness of each Shoah experience, but they do so from a language that must be contextualized, as it responds to political and ideological demands, which places them as part of a collective memory whose function varies. The testimonies of surviving children were collected or published almost exclusively many years after the events, evincing a retrospective interpretation of distant memories. Even though Suleiman¹⁹ states that it is as a personal and subjective expression that the experiences of survivors can best be transmitted, it is necessary, in addition to the individual search for working-through trauma, to consider the public uses of these memories and how they are part of a wider movement. In a study of the testimonies of surviving children, Sue Vice²⁰ points out some distinctive characteristics of these

16 Rebecca Clifford interviewed dozens of people who were child survivors and states that, with a single exception, these people preferred to use their original names rather than pseudonyms, which she interpreted as a deep understanding of the power of names to denote identity and ownership of their life story, especially for those who needed to use a false name at some point in order to survive. Rebecca Clifford, *Survivors: Children's Lives after the Holocaust* (New Haven: Yale University Press, 2020), xvi.

17 Suleiman, *Crises de memória*, 238-239.

18 Annette Wieviorka, *The Era of the Witness* (New York: Cornell University Press, 2006).

19 Suleiman, *Crises de memória*, 242.

20 Sue Vice, *Children Writing the Holocaust* (New York: Palgrave Macmillan, 2004), 2.

accounts, such as errors of perception in relation to facts, attention to detail at the expense of context, divided or indefinite temporality, presence of age-appropriate concerns and what she calls identity disturbances for children who have had to adopt a new name and deny their history. Some of these characteristics led Suleiman²¹ to claim that there is, in the narratives of the surviving children, a special place for literary imagination and artistic representation. Without dismissing the importance of primary testimony, she believes that works with “literary merit” are more likely to resist and continue to be significant for those who are not experts and have no personal connection to events. Furthermore, imagination – which was already indispensable for filling in the characteristic traumatic gaps in the testimonies of adult survivors – occupies a much larger space when memory gaps caused by the shock are joined to the naturally lost memories of childhood.

Among the best-known authors who were children during the Shoah are: Imre Kertész, Aharon Appelfeld, Saul Friedländer, Georges Perec and Ruth Klüger. Imre Kertész, the first Hungarian Jew to win the Nobel Prize for Literature, was deported at the age of fourteen to Auschwitz. His most famous work, *Sorstalanság* (1975), tells the story of a fifteen-year-old boy, György Köves, in concentration camps. Regardless of the autobiographical elements, the writing departs from the tradition of Holocaust literature produced until then and was labelled as “historical fiction”, a provocative mix of authenticity and fictionality in the search for truth,²² or as a philosophical treatise disguised as fiction in the wake of Albert Camus.²³ More important than the chosen genre, there is a clear attempt to make sense of real events using literature and imagination, connecting with a collective memory in which Shoah appears as a lesson. In his speech in Stockholm, Kertész stated:

21 Suleiman, *Crises de memória*, 242.

22 Julia Karolle, “Imre Kertész’s Fatelessness as Historical Fiction”, in *Imre Kertész and Holocaust Literature*, ed. Louise Vasvári and Steven Tötösy Zepetnek (West Lafayette: Purdue University Press, 2005), 89.

23 Louise Vasvári and Steven Tötösy Zepetnek, *Imre Kertész and Holocaust Literature* (West Lafayette: Purdue University Press, 2005), 258.

In short, I died once, so I could live. Perhaps that is my real story. If it is, I dedicate this work, born of a child's death, to the millions who died and to those who still remember them. But, since we are talking about literature, after all, the kind of literature that, in the view of your Academy, is also a testimony, my work may yet serve a useful purpose in the future [...] Whenever I think of the traumatic impact of Auschwitz, I end up dwelling on the vitality and creativity of those living today. Thus, in thinking about Auschwitz, I reflect, paradoxically, not on the past but the future.²⁴

In addition to the focus on the future, the quote is important as it shows a common theme in this literature. The death of the child who passed away, the loss of childhood, which Kertész resorts to, is a feeling shared by most survivors subjected to situations in which they had to make choices and take responsibility for their actions without being able to do so. Raymond Federman is exemplary in this regard. The French-Jewish novelist recounts the moment when his mother hid him in a closet and told him to be silent, which eventually led him to be the only one of his immediate family to survive. For Federman, this moment was the fracture between his life before and after, a kind of rebirth, as if the first thirteen years of the boy's existence who feared loneliness and darkness had disappeared in the misunderstanding of waiting in a dark closet. He asks himself: "What name to give to that terrible moment? Was it a day of separation? A day of birth? A day of salvation? Or should it be called the beginning of a long absence from myself?"²⁵

Sorstalanság begins with the seemingly familiar narrative of the ordinary life of a boy living in Budapest before deportation and goes through the inevitable scenes of the travel on cargo trains, the selection

24 Imre Kertész, *Imre Kertész Nobel Lecture: Heureka!* (Oslo: The Nobel Prize, 2002).

25 Raymond Federman, *Shhh, The Story of a Childhood* (New York: Starcherone Books, 2010), 16.

and the life in the camps. Differently, it presents a reflection of a character who returns to Budapest and, already mature, reflects on his condition as a Jew, on the notion of responsibility and on being someone with no fate and no place. The character blends in with the narrator and the author can be seen as resigned or pessimistic. But this resigned tone did not prevent Kertész from continuing to use imagination and “creativity” in literature, from trying to work-through his experience and to turn to the future. In his book, Federman tells the story of his childhood, narrating it from the moment his family was taken by the Gestapo to extermination, incorporating in its title the last word heard from his mother: “shhh”. The English version of the book was only published in 2010 and tells not only the story of Federman, character and author, but the story of silence, of the word that indicates that something must be kept secret. *SHHH: The Story of a Childhood* (2010) is about what happened before the story told in his first book, *Double or Nothing* (1971), whose protagonist is an expatriate living in the USA. Federman talks about how it took him time to understand what his mother meant by her “shhh”. When he remembers, she says it in French, “chut,” so writing this version of his childhood in English carries, in its origins, the falsification of what his mother meant. The falsification and silence concern the story that could not and cannot be told and that, even so, he had to tell. The juxtaposition, for many inevitable, between fiction and autobiography can be noticed from his first works, even in the most experimental ones and even when he affirmed, in the essay entitled *Surfiction* (1975), that fiction proliferates only from its own discourse, being a metaphor of the narrative process that forms it.²⁶ Suleiman²⁷ realizes that the notion that Federman’s works should not be seen as history did not hold for long, as his self-reflexive or postmodern fiction works as a response to the crisis created by the Holocaust.

By including Federman’s work in an experimental writing characteristic of the 1.5 generation, Suleiman analyzes *Double or Nothing*

²⁶ Raymond Federman, *Surfiction: Fiction Now & Tomorrow* (Athens: Ohio University Press, 1981), 11.

²⁷ Suleiman, *Crises de memória*, 261.

(1971), a book in which a character, a stubborn and determined middle-aged man, decides to record, exactly as it happened, the story of another character, a young Frenchman who, after World War II, left for the USA.²⁸ The subtitle “a real fictitious discourse” is accompanied by different elements that move the story apart and then bring it closer: a multi-layered narrative, self-reflective comments, humor with delicate topics, dialogues between the author and the readers, etc.²⁹ In the same way, *SHHH*, despite its already assumed autobiographical character, has little in common with a traditional testimony, which can be exemplified by the various interventions of a second voice that draws, in an ironic way, the attention of the Federman narrator. These interventions draw attention for him not to fall into a dying realism or a decadent lyricism, so that he is not included in what they call autofiction or so that he stops reusing the resources of the previous novels that appear at every moment in this story, because, after all, speaking without speaking, the story had already been told in previous works.

The question of form is instrumental in the writing of the 1.5 generation. The visuality, the fragmented narrative, the deviations, the semantic games, the parentheses and the postponement of the story, which is always to be told, are the very substance of the story of the boy in the closet. Regarding this characteristic inventiveness, however, certainly the exemplary author of generation 1.5 is Georges Perec, son of Polish Jews living in France, whose father was killed during the war and his mother deported and murdered in Auschwitz. Perec was part of a group of poets and novelists called Oulipo (*Ouvroir de littérature potentielle*), characterized by including complex wordplay and mathematical structures in literature, so that themes such as loss, absence and identity make up his works in a innovative and experimental way. Perec’s work is not the testimony of an ordinary survivor who witnessed Nazi persecution, nor is it simply the testimony of a survivor’s son. It is found, indeed, in that intermediate place – 1.5 – and carries a testimonial content typical of those who have

28 Raymond Federman, *Double or Nothing* (Illinois: Fiction Collective, 1998).

29 Suleiman, *Crises de memória*, 262-263.

not seen the Shoah, but have been personally marked by its implications. In terms of narratives dealing with the trauma of being a surviving child, *La disparition* (1969) and *W ou Le souvenir d'enfance* (1975) stand out.

W ou Le souvenir d'enfance is a literary representation of trauma and, at the same time, a reflection on the limits found in writing, especially writing that depends on childhood memories. Two simultaneous stories are told: the attempt to reconstitute childhood and the fantastic narrative about W, an imaginary country that revolves around sport. But he also tells the reader that at the age of thirteen he invented the story of W, which he suddenly forgot and remembered many years later. It is *a* story of his childhood that intertwines with the narrative of *the* story of his childhood, also to be reconstructed and reinvented. The book does not depart from the experimental character of the previous works, but acquires the particularity of autobiography. So it is for Lejeune:³⁰ the narrative seems to him an occasion for rewriting, in which various writings are taken up in exercises of transposition and variation. In addition to an occasion for the unpretentious invention of a new type of autobiography, on the sidelines, an invention in the process. In this way, personal experience and childhood memories are no longer hidden under the form, but are constitutive of its essence, making the apparently unspeakable speak through memory that cannot actually be remembered, since it was not even properly formed. In the book, therefore, memory has its gaps filled by fiction, and the absence of memory is also present when he wants to remember, but cannot.

Suleiman³¹ points out that after the publication of *W ou Le souvenir d'enfance* some elements of previous works, such as mysterious disappearances, violent crimes and confused identities, could be perceived with an autobiographical resonance. *La disparition* is a book of more than three hundred pages without the use of the letter “e”, the most common vowel in the French language. Jacques Fux³² sees this as Perec’s attempt to “control

30 Philippe Lejeune, *La mémoire et l'oblique: Georges Perec autobiographe* (Paris: POL, 1991), 38-39.

31 Suleiman, *Crises de memória*, 245-246.

32 Jacques Fux, *Georges Perec. A psicanálise nos jogos e traumas de uma criança de guerra* (Rio de Janeiro: Relicário, 2019), 9-10.

the uncontrollable”, by creating this obsessive world, where he imposed a mathematical mastery on literature in order not to deal directly with trauma. With his father and mother (*père* and *mère*) absent, he wrote a book inflicting, from the start, a complex constraint. The lipogram was not even the only mathematical or control resource that Perec resorted to,³³ the rules used are diverse to the point that commentators still discover new logics in their readings. For Fux,³⁴ Perec used mathematics as an escape, a “non-existent attempt” to working-through or sublimation. But despite this use of mathematics, it is still language. Therefore, the author could not control literature or reception, so that, through the visibly absurd attempt to reach totality and exhaustion, Perec ends up allowing criticism of any project that tries to encompass the whole. Much is said through silences. Perec’s testimony, despite its innovative form, is like the testimony of other survivors: “inaccurate, incomplete, falsified and fictitious”³⁵ and *La disparition* is a book in which limitation and impossibility are defined by an imposition prior to writing itself.

Jean-Claude Grumberg is a writer and screenwriter also included by Suleiman in the 1.5 generation category. Grumberg saw his father and grandparents being deported in 1942 from Paris to Drancy, and learned later that they were sent to Auschwitz in 1943 and died there. Grumberg and his brother survived and lived for a time in Moissac, in an orphanage that housed around five hundred Jewish children during the war. There they had to use false names. The persecution and disappearance of the father were present in many of his works, notably in plays such as *Maman revient pauvre orphelin* (1974), *Dreyfus* (1974), *L’atelier* (1979), *Zone libre* (1990) and *Mon père, inventaire* (2003). In the latter, he gathered everything he thought he knew about his father in an attempt to reconstitute a virtually non-existent memory, just like Perec’s. For surviving children, this mixture of traumatic memory and the problem of remembering childhood leads to wanting to remember,

33 Jacques Fux, *Literatura e Matemática: Jorge Luis Borges, Georges Perec e o Oulipo* (São Paulo: Perspectiva, 2017).

34 Fux, *Georges Perec*, 18-30.

35 Fux, *Georges Perec*, 43.

but not being able to. Nevertheless, it is important to note that the difficulty in remembering childhood is not unique to Shoah survivors or even children who have experienced traumatic realities. Perec was five when he last saw his mother and Grumberg was just three when his father was deported. Grumberg defines himself as an expert in his non-memory and states that if he had real memories of the period he would probably not have written the plays he did, since it is so much more difficult to express oneself when one knows horror.

In *La plus précieuse des marchandises. Un conte* (2019), Grumberg begins in a delicate way that does not take long to take on darker contours. The story is that of a couple of poor woodcutters who lived, hungry and childless, in a forest next to train tracks. At the same time, a young Jewish couple and their twin children, born at the worst moment, find themselves on a cargo train. The father – desperate with the horror of the trip, the imminence of a terrible fate and the lack of milk for the two babies – decides to leave one and delivers the girl (without choosing between the girl and the boy) to the poor woodcutter woman who used to always watch the train go by. The book is about the Holocaust and death, also about love and survival, but it is still a kind of deconstruction of the Shoah's denial and a reflection on what is true. At the end, there is an epilogue in which the author states that nothing in his story is true:

You want to know if this is a true story? A true story? Of course not, absolutely not. There were no cargo trains crossing war-torn continents to deliver urgently their oh-so-perishable cargo. No reunification camps, internment camps, concentration camps, or even extermination camps. No families were vaporized in smoke after their final journey. No hair was shorn, gathered, packaged, and shipped. There were no flames, no ashes, no tears. None of this, none of this happened, none of this is true.³⁶

³⁶ Jean-Claude Grumberg, *The Most Precious of Cargos. A Tale*, trans. Frank Wynne (New York: Harpervia, 2021), 52.

In this way he says that none of it – both the real and known story of the Jews on the trains and in the *Lagers* and the fable he created – could be real, except that the little girl, “who did not exist”, was thrown to a poor woodcutter without children, who also “did not exist” and who loved her. This love would be precisely the only thing that deserves to exist in stories. Soon after, in an “Appendix for Lovers of True Stories”, Grumberg explains from where he gets his stories, he tells about convoy number 45, which departed from Drancy in 1942 carrying his grandfather, Naphtali Grumberg, and convoy 49, which left in 1943 and took his father, Zacharie Grumberg. He also mentions *The Memorial to the Deportation of Jews from France*, created in 1978 by Serge Klarsfeld, a sample of this story so horrible that it could not have happened, but that nonetheless is on the alphabetical lists of Jews deported from France. These lists state that Abraham and Chaïga Wizenfeld, with their twin sons Fernande and Jeannine, left Drancy in December 1943, just twenty-eight days after the children were born.³⁷

The trauma that surviving children carried through their lives certainly differed immensely from the trauma of adults, especially children who had little or no recollection of events related to the Shoah. However, this memory was produced, like all memory, in relation to a broad interpersonal and cultural world that includes, in the case of Shoah, silencing, forgetting and the subsequent claim and creation of a memory and identity. With regard to this differentiation, the children’s testimony shows an even greater distance between the desire to give a logical and true account of it and its impossibility. When talking about childhood memory, Perec shed light on the relationship between personal trauma and historical or collective trauma, in the case of surviving children who lost their parents or even those who were taken away from their parents too early:

“I have no childhood memories”: I made this assertion with confidence, with almost a kind of defiance. It was no-

³⁷ Grumberg, *The Most Precious of Cargos*, 65.

body's business to press me on this question. It was not a set topic on my syllabus. I was excused: a different history, History with a capital H, had answered the question in my stead: the war, the camps.³⁸

Perec's autobiographical writing is a literary possibility of meeting the limitations of childhood memories and the traumatic memories of Shoah, testimony and childhood. Perec's innovation, especially in *La disparition*, is in telling his traumatic experience in a completely new way, not just telling it through another person, but using an innovative way that is itself a manifestation of the trauma. Fux's conclusion³⁹ is that Perec's discourse goes beyond a simple testimony: it arises from the Shoah's own restriction, mixing history, fiction and literature, constituting what he defines as a meta-testimony. Kertész, Federman, Perec and Grumberg are authors who have made very different aesthetic choices when it comes to writing, but they meet in relation to experimentation, in an attempt to deal with the trauma they remember very little. After all, as elusive as childhood memory is the reality of the Shoah for these surviving children, so this truth could only appear figuratively, fictionally, speaking without really speaking and speaking of themselves, all at the same time.

Second and third generations

I don't want to talk about that either. If there's one thing the world doesn't need, it's to hear my thoughts on the matter. The cinema has already taken care of that. Books have already taken care of that. Witnesses have narrated this detail by detail, and for sixty years of reporting and essays and analyses, generations of historians and philoso-

³⁸ Perec, *W*, 11.

³⁹ Fux, *Georges Perec*, 98-99.

phers and artists have dedicated their lives to adding footnotes to this material, an effort to renew once again the opinion the world has on the matter, anyone's reaction to the mention of the word Auschwitz. So not for a second would it occur to me to repeat these ideas if they weren't, at some point, essential so that I'm able to talk about my grandfather, and consequently about my father, and consequently about me.⁴⁰

In a recent autobiographical book, Luiz Schwarcz, a Brazilian editor and writer, points out how trauma and its consequences can be present even under the guise of professional and personal success. The title of the book is *O ar que me falta: história de uma curta infância e uma longa depressão* (2021) and shows how the feeling of shortness of breath – one of the most notable symptoms of diagnosed anxiety and depression – has its origins in the author's childhood. He lived together with his father, who suffered from insomnia and used to repeatedly tremble his legs on the bed. His father, a Hungarian Jew, André or András, survived the Shoah at the age of nineteen by fleeing the train that took him to Bergen-Belsen and leaving behind his own father, Láios, to whom his grandson's book is dedicated. The story, about which the father spoke little during his life, elevated the guilt to the foundation of his son's existence: the order, from Láios to András, to get off the train, was obeyed by the son, who used to disobey his father, and transfigured into insomnia, held back tears and moments of anger and sadness. The image of the son who obeys his father at the wrong time had conditioned the way of being of Luiz, who saw himself entrusted with the mission of not failing like his father, of getting it right and providing him with the happiness that the memory of the past seemed to prevent.⁴¹ Naturally, he also failed. Luiz received the translated name of his grandfather, so that even if the couple could not

40 Michel Laub, *Diário da queda* (São Paulo: Companhia das Letras, 2011), 9.

41 Luiz Schwarcz, *O ar que me falta: história de uma curta infância e uma longa depressão* (São Paulo: Companhia das Letras, 2021), 15-26.

have other children, André had already guaranteed the replacement of a tragically lost existence.⁴² The impossibility of having other children, however, did not stop causing problems for the couple, who came to separate. This situation especially affected the mother – also a Jew who, from a very early age, had to memorize a false name to run away with her parents – who suffered several miscarriages and spent months in bed trying to maintain a pregnancy. The lack of siblings increased the pressure on Luiz, making him believe that he was the only provider of joy in the home, to the point of developing an “almost pathological sense of responsibility”.⁴³

One of the works that first gained prominence on the transgenerationality of trauma was Helen Epstein’s book *Children of the Holocaust: Conversations with Sons and Daughters of Survivors* (1979), in which she interviewed children of survivors, all of whom were undeniably affected by the experiences of their parents. Many of these children were looking, for the first time, to the post-Holocaust aspect as something meaningful and formative in their lives. The terms *second generation* and *third generation* are now important in reflections on the Shoah’s legacies. The expressions refer, at first, to the children and grandchildren of survivors, but they can still be used in a more general way, which does not necessarily imply a family relationship. The Israeli psychoanalyst Ilany Kogan,⁴⁴ for example, saw the implication of a threatening situation in Israel as a reactivation of the Shoah’s traumatic past and not only regarding those directly affected and their descendants but in the entire population.

The consequences of imprisonment in concentration camps were of great interest in psychiatric publications, making the long-term effects of trauma on the lives of survivors visible a few years after the prisoners were released. The term “survivor syndrome” was used to designate a constellation of symptoms that included nightmares, chron-

42 Schwarcz, *O ar que me falta*, 42.

43 Schwarcz, *O ar que me falta*, 48-49.

44 Ilany Kogan, “The Second Generation in the Shadow of Terror”, in *Lost in Transmission: Studies of Trauma Across Generations*, ed. M. Gerard Fromm (London: Karnac, 2012), 17.

ic depression and anxiety, survival guilt, etc.⁴⁵ Most of the survivors, despite the reported psychiatric symptoms, sought to move on with their lives and form new families. In 1978, physician Russell Phillips⁴⁶ analyzed the case of a son of two survivors who, during his childhood, used to hear from his parents that, if he was successful, he would give meaning to their suffering in the concentration camps, but if he failed – if he was not religious, if he did not study, if he did not have a profession or got married – then all the suffering would have been in vain. In line with previous reviews and publications, Phillips traces some typical features of the interaction between surviving parents and their children in a setting that, even when parents do not talk about their experiences, the experiences unfold under the ubiquity of the Shoah. As examples: an overprotective behavior in the quest to enable the children to face disasters that were often unlikely; the inculcation of guilt in children for having a more comfortable life than theirs; a paranoid behavior towards the non-Jews; and the expectation that the child provides meaning to the parents' lives, even compensating in some way for all the lost lives of other family members.⁴⁷

Kogan⁴⁸ makes a case study of the situation of surviving parents who, in addition to the disintegration of their daily lives, lost a child during the Shoah and began to see the new child as a substitute for the one who died. This behavior had profound effects on the development of this new child who starts to try to fulfill the fantasies of their parents as their life goals. In such a scenario, the child is a loved being, narcissistically valued – not as an individual, but only in terms of the condition of fulfilling the destiny of the lost child. The lost child ends up becoming an idealized rival, whose sins were expiated with death. One of the best-known cases of replacement children is Art Spiegelman, who talks about the feeling of growing up in competition with his ghost brother Richieu:

45 Russel Phillips, "Impact of Nazi Holocaust on Children of Survivors", *American Journal of Psychotherapy* 32 (1978): 370.

46 Phillips, "Impact of Nazi Holocaust", 373.

47 Phillips, "Impact of Nazi Holocaust", 371; Bernard Trossman, "Adolescent Children of Concentration Camp Survivors", *Canadian Psychiatric Association Journal* 13, n.º 2 (1968): 121-123.

48 Kogan, "On being a dead", 727.

I wonder if Richieu and I would get along if he was still alive.

Your brother?

My Ghost-Brother, since he got killed before I was born. He was only five or six. After the war my parents traced down the vaguest rumors, and went to orphanages all over Europe. They couldn't believe he was dead. I didn't think about him much when I was growing up... he was mainly a large blurry photograph hanging in my parents' bedroom.

Uh-huh. I thought that was a picture of you, though it didn't look like you.

That's the point. They didn't need photos of me in their room. I was alive! ... The photo never threw tantrums or got into any kind of trouble... It was an ideal kid, and I was a pain in the ass. I couldn't compete. They didn't talk about Richieu, but that photo was a kind of reproach. He'd have become a doctor, and married a wealthy Jewish girl... the creep. But at least we could've made him deal with Vladek. It's spooky, having sibling rivalry with a snapshot! I never felt guilty about Richieu. But I did have nightmares about S.S. men coming into my class and dragging all us Jewish kids away.⁴⁹

Schwab⁵⁰ was the one who used the term “syndrome of replacement child” to, through Spiegelman's example, trace the symptoms of the transgenerational transmission of trauma. For her, the parents could not process the grief of the first child properly because they could not even believe that this child was in fact dead and, even if they said

49 Art Spiegelman, *Maus II: A Survivor's Tale: And Here My Troubles Began* (New York: Pantheon Press, 1999), 15-16.

50 Gabriele Schwab, “Replacement Children: The Transgenerational Transmission of Traumatic Loss”, in *Memory and Political Change*, ed. Aleida Assmann and Linda Shortt (New York: Palgrave Macmillan, 2012), 18.

little or nothing about this fact, the dead child ended up becoming omnipresent through idealization. The replacement child finds it impossible to compete with the other dead child, yet they cannot avoid the ghostly competition via the parents' fantasies. By the end of the second volume of *Maus*, Vladek is falling asleep and calls Artie by the name of Richieu. In the minds of many of these children of survivors, feelings of guilt and aggression were linked to a terrible historical event. At the same time, the effort, on the part of a child, to fulfill the role assigned by the parents of undoing the destruction caused in the Shoah led to a damaged psychic structure and even to the difficulty in distinguishing what is real or not in the face of a fantasy of restitution. The latent aggressiveness in these relationships was a problem reported by both Kogan⁵¹ – who noticed that parents tended to treat their children as reincarnations of Nazi oppressors, from the moment they faced the hostility of children in response to the pressures suffered – and by Phillips,⁵² who noticed damage to children's psyches caused by the inability to effectively express anger towards parents. The child is aware of the parents' inability to deal with negative affections, so they feel too guilty to add something to the miseries already suffered by the parents. The repression of these affections intensifies unconscious fantasies of aggression that end up getting too close to reports of real experiences. A dangerous fusion between history and fantasy, triggering aggression, fear and guilt.

The effects of trauma on the second generation could be noticed in two situations, despite their apparent opposition: they were present when the children were used as an audience for the repetitive accounts of the miseries suffered during the Shoah and when the parents integrated the group of survivors who chose or were induced to silence their memories. The transgenerational character of trauma is considerably more complex, as became apparent with *Stalag Fiction*,⁵³ produced and

51 Kogan, "On being a dead", 728.

52 Phillips, "Impact of Nazi Holocaust", 376.

53 The *Stalags* or *Stalag Fiction* were magazines in the style of North American pulp fiction, with flashy and pornographic covers that formed a series of works written in the Hebrew language released in Israel at a time that coincided with the Eichmann trial.

consumed by young Israelis, many of whom were the children of survivors.⁵⁴ Studies linked to psychoanalysis and psychotherapy of children of survivors suggest that, as children, they perform a multitude of functions in the family, among them the fulfillment of some unconscious wish of one or both parents, so that the parents could even use their children as transference objects, forcing them into a destructive identification. This identification is associated with the expectation that the child would become an extension of the parents acting on their neuroses and not a separate, autonomous person.⁵⁵ For Freyberg,⁵⁶ survivors can even experience the individuation process of their children as another family loss and, therefore, create dependent and fearful individuals with no control of hostile impulses. The survivors themselves were also carriers of aggressive impulses, making their children the transference recipients of an unconscious and not expressed anger. That can come to the point where children act-out this aggressiveness and/or internalize and somatize this anger.⁵⁷

Kogan⁵⁸ defined enactment as a non-verbal behavior similar to what happens in a psychoanalytic situation, which includes acting-out characteristics in an attempt to avoid painful knowledge and memory. At the same time, it is the only available way to re-act an experience. Regarding the children of survivors, the term was used by her to refer to a compulsion to recreate experiences of their parents in their own lives through concrete acts. In this sense, the transgenerational transmission of the historical trauma occurs through two mechanisms: on the one hand, primitive identification, which refers to the unconscious introjection of the child and the assimilation of the father's or mother's self-image through interaction; on the other, the deposited

54 Sabrina Costa Braga. "O paradigma da Shoah e a historiografia: memória e testemunho sob a ótica do trauma"(PhD diss., Universidade Federal de Goiás, 2022), 55-65.

55 Harvey Barocas and Carol Barocas. "Manifestations of Concentration Camp Effects on the Second Generation", *American Journal of Psychiatry* 130, n.º 7 (1973): 820.

56 Joan T. Freyberg, "Difficulties in Separation-Individuation as Experienced by Offspring of Nazi Holocaust Survivors", *American Journal of Orthopsychiatry* 50, n.º 1 (1980): 88.

57 Barocas and Barocas, "Manifestations of Concentration Camp Effects", 820.

58 Kogan, "The Second Generation", 6.

representation that emphasizes the role of parents who, unconsciously or consciously, force aspects of themselves on the child and threaten their sense of identity, compelling them to deal with feelings such as anger, guilt and shame, not overcome by the parents.⁵⁹ From these definitions and with the presentation of two clinical vignettes of children of survivors during the Intifada in Israel, Kogan concludes that when members of this second generation are faced with traumatic realities in the present, they can reactivate a mental representation of the Holocaust shared with their parents. A sharing that impacts their perception of reality. In the reported cases, the risk of life made it difficult to differentiate between external and internal reality, since their psychic realities were structured by unconscious fantasies and feelings of guilt associated with the parents own traumatic past. The reality of the Shoah was enacted and acted-out in actual reality rather than verbalized or symbolized.⁶⁰

Dori Laub⁶¹ draws on cases of second-generation Israelis during the Yom Kippur War to address the impact of trauma on current events. He considers that trauma often destroys the ability to know, symbolize and remember, and is ultimately addressed by others, especially this next generation. Auerhahn and Laub⁶² also focus on how the psychic unrepresentability of memory trauma leaves traces in the narratives and fantasies of both generations as they exemplify with the story of a survivor's daughter who, after a long time, had the courage to ask his father about a subject often left out of his war stories. She asked him how many children he had before and what their names were, to which her father replied that he just could not remember. After the father's death, she confirms with a relative the name of one of the children

59 Kogan, "The Second Generation", 7-8.

60 Ilany Kogan, "Recordação da realidade histórica nas análises de filhos de sobreviventes do Holocausto", *Revista de Psicanálise da SPPA* 15, n.º 1 (2008): 79.

61 Dori Laub, "Traumatic shutdown of narrative and symbolization: a death instinct derivative?", in *Lost in Transmission: Studies of Trauma Across Generations*, ed. M. Gerard Fromm (London: Karnac, 2012).

62 Nanette Auerhahn and Dori Laub, "Intergenerational memory of the Holocaust", in *International Handbook of Multigenerational Legacies of Trauma*, ed. Yael Danieli (New York and London: Plenum, 1998).

he had and, then, names her own daughter after the forgotten child. The dilemma, in this case, appears in how to transmit a memory that was not recorded. But what is even more interesting is the process of reconstitution: as the trauma – impossible to be fully remembered or narrated – shapes the psychic world of the second generation, it can find a way (a *Weg*, in heideggerian terms) there.⁶³

The concept of postmemory, as introduced by Marianne Hirsch⁶⁴ in a study on photography, narrative and memory, points to the relationship between a generation – the second or third generation – with traumatic events prior to their birth that were transmitted to them. Friedländer⁶⁵ considers that the voices of a second generation are as powerful as the testimonies produced by contemporaries. Even if the opacity of a deep memory does not dissipate in the face of new forms of historical narrative or modes of representation, trauma can represent an ongoing intellectual and emotional challenge. Eva Hoffman,⁶⁶ also a daughter of survivors, talks about how it was only when she started writing that the Shoah, which until then was an incipient and obscure topic, emerged as a powerful theme and an undeniable influence on her life. Personal memories became attached to history and they became apparent as an important source of study of the profound and lasting impact of a historic catastrophe on society. The implications, therefore, do not refer exclusively to private memories. Especially regarding the death of parents and the natural demise of survivors as a group that tells their stories, Hoffman thinks that the Shoah's legacy passed on to the descendants, those who had somehow come into contact with the horror:

The guardianship of the Holocaust is being passed
on to us. The second generation is the hinge generation in

⁶³ Laub, "Traumatic shutdown", 361.

⁶⁴ Hirsch, *The Generation of Postmemory*.

⁶⁵ Saul Friedländer, *Memory, History, and the Extermination of the Jews of Europe* (Bloomington: Indiana University Press, 1993).

⁶⁶ Eva Hoffman, *After Such Knowledge: A Meditation on the Aftermath of the Holocaust* (London: Vintage Books, 2004), 10-13.

which received, transferred knowledge of events is transmuted into history, or into myth. It is also the generation in which we can think about certain questions arising from the Shoah with a sense of a living connection. This is one person's meditation on such questions, and on a long reckoning with the long aftermath of atrocity.⁶⁷

Hirsch⁶⁸ states that what is at stake is precisely the protection of a traumatic personal and generational past with which some have a "living connection". It is about paying attention to the passage of this past to history or to myth. The notion of postmemory presupposes that descendants of survivors are so connected to the victims' memories of the past that this memory can be transferred to next generations, whereas this memory is admittedly of a different order. Postmemory is about the relationship between the later generation and the personal and collective trauma of those who came before, so it can really be as if the experiences, transmitted so deeply, behave like memories. It is a connection with the past mediated by imagination. The post-it metaphor serves to explain the "post" in postmemory: it is something that adheres to the surface of texts, adding something, but it can also be easily displaced. Postmemory is therefore the transgenerational structure of traumatic memory that, even in its "post" version, still challenges narrative reconstruction in such a way that someone could have their own life story displaced by that of their ancestors⁶⁹.

Although Hirsch acknowledges that postmemory is not limited to the family setting, this form of transmission and remembrance is characteristically intense and suggests that the transference process causes the past to be internalized without being fully understood, as is distinguishing of trauma. In other words, its internalization starts from an individual and family aesthetic mediation, from private experiences

67 Hoffman, *After Such Knowledge*, 14.

68 Hirsch, *The Generation of Postmemory*, 1-2.

69 Hirsch, *The Generation of Postmemory*, 2-6.

communicated that also incorporates public images. Hirsch⁷⁰ uses the distinction made by Jan Assmann between cultural memory and communicative memory, the latter being a type of memory linked to the biographical characteristic of a generation of contemporaries who witnesses an event and can transmit it through their bodily connection to their descendants. Like Jan Assmann, Aleida Assmann does not focus on the transmission of traumatic memory, but examines the connection of memories between individuals. Memories that, once verbalized, merge with the intersubjective symbolic system of language and lose their exclusive and inalienable property, being able to be shared, corrected, contested, written and made accessible to anyone who is not part of the spatial and temporal reach of that individual.

Aleida Assmann⁷¹ argues that the categories of individual memory and collective memory are insufficient to describe what, in fact, is a complex network of memories in which people are involved. As each person's memories include much more than what individuals experience individually, it becomes clear that individual and collective memories interact. Four memory formats are pointed out: individual memory, social memory, political memory and cultural memory. Social memory includes shared and incorporated memories, especially through oral transmission in different generations of a family. These memories may transcend the individual life, but they are defined by the time span of a few generations. These memories are not restricted to the family, but can be shared with many contemporaries of the same age group and can also be extended in time with the support of symbolic forms of commemoration, such as sites of memory. Thus, losing the quality of a generational experience to become a more generalized form of memory.⁷²

Studies under the name of postmemory have offered important contributions to the analysis of memories and traumas of descendants

70 Hirsch, *The Generation of Postmemory*, 32.

71 Aleida Assmann, "Memory, Individual and Collective", in *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*, ed. Robert E Goodin and Charles Tilly (New York: Oxford University Press, 2006), 211.

72 Assmann, "Memory, Individual and Collective", 213-215.

of survivors. The sense of exile described by Hirsch⁷³ is shared by many children and grandchildren of survivors. This is an exile with no return, after all, they could not return to a place they never went to, a place that does not even exist as it did before the war. This exile is an exile from another time, prior to their birth. Exile and displacement accompany a kind of absent memory, of a place that it is not possible to visit, precisely because it is located in this space of absences, fragments, traces and silences that is postmemory: “It creates where it cannot recover. It imagines where it cannot recall. It mourns a loss that cannot be repaired.”⁷⁴ This indirect testimony of a past not fully apprehended is materialized in the most diverse aesthetic forms – in photography, cinema and literature – as a type of re-conduction of trauma.

For Aarons and Berger,⁷⁵ the shift from survivors’ accounts to the writing of a second or third generation marks an important change in the transmission and representation of trauma, a change not only temporal and experiential, but of memory: it does not cease to be memory by returning in an imaginative, borrowed form. The authors also understand the movement of descendants of survivors as carrying the burden of testimony in an attempt to avoid erasure,⁷⁶ a sense of duty, of need for preservation insofar as direct testimony, as highlighted by many⁷⁷ as a facet of *Zakhor*’s command. However, it is necessary to highlight the traumatic dimension of the relationship of these generations with the past, as it is not simply a quest to stop oblivion as a celebration. It is, rather, the typical inscription of the past that returns without necessarily being summoned. With *Maus* it is revealed that the truth about what happened cannot be separated from how the event is remembered and how the testimony is mediated. In addition, it reaffirms that truth and fiction are not polar opposites. What matters

73 Marianne Hirsch, “Past Lives: Postmemories in Exile”, *Poetics Today* 17, n.º 4 (1996): 662.

74 Hirsch, “Past Lives”, 664.

75 Victoria Aarons and Alan L. Berger, *Third-Generation Holocaust Representation: Trauma, History and Memory* (Evanston: Northwestern University Press, 2017), 41.

76 Aarons and Berger, *Third-Generation Holocaust Representation*, 43.

77 Janet Jacobs, *The Holocaust Across Generations: Trauma and Its Inheritance among Descendants of Survivors* (New York: New York University Press, 2016), 2.

is the confluence between the modalities of representation of history and literature, or how literature allows expanding the understanding of historicity. The epigraph that opens this topic is part of Michel Laub's book *Diário da queda* (2011), and illustrates in an exemplary way how the apparent excess of representations about the Shoah still does not exhaust the theme with regard to the transgenerationality of trauma and the need to find new ways of working-through.

Conclusion

It is not necessary to completely dissolve the boundary between history and literature to incorporate fiction into historiography. The notion of testimonial content in literature can be used to refer to a facet of literature that emerges from catastrophes. This facet makes it necessary to review the relationship between the narrative and the *real*. A *real* that resists representation and that, paradoxically, in an attempt to reach the truth, needs to resort to fiction. An interesting example is the dispute over how to label *Maus*. There was no consensus among critics and commentators and the book was classified as literature, oral history, biography, autobiography and even a new category, the one of collaborative biography.⁷⁸ In a letter to *The New York Times Book Review*, Spiegelman says he is honored to have his book on the bestseller list and also surprised that it was included as fiction: "If your list were divided into literature and nonliterature, I could gracefully accept the compliment as intended, but to the extent that fiction indicates that a work isn't factual, I feel a bit queasy."⁷⁹ Spiegelman acknowledges that the boundary between fiction and nonfiction has been prolific for much contemporary writing, but he does not feel good about seeing the work he carefully wrote through his father's memoirs classified as fiction. Finally, he suggests, ironically, that the taxonomy problem he raises when drawing people with animal heads could be solved by including a new category: "nonfiction/mice".

78 Rick Iadonisi, "Bleeding History and Owning His [Father's] Story: *Maus* and Collaborative Autobiography", *CEA Critic* 57, n.º 1 (1994): 53.

79 Spiegelman, *Maus II*.

LaCapra⁸⁰ finds it significant that Spiegelman protested against the categorization of *Maus* as fiction by suggesting its classification as non-fiction, since the work is not *made up*, although it is obviously *made*. More important than thinking about the multiplicity of genres, is thinking about hybridity, its intermediate status resistant to the dichotomy. This hybridity is visible in the unique relationship between image and discursivity, but also in the fact that its characters (Vladek as the survivor and Artie as the survivor's son) are taken by the past, trapped in the repetition that makes it impossible to reach successful forms of mourning and working-through. Given this argument, it is not possible to fit *Maus* into an existing genre or fully explain its hybridity. What is remarkable is that the construction of texts like the examples I brought here embraces the disturbing reinscription of trauma and gives way to the interactive processes of acting-out and working-through. This inadequacy makes it possible to understand the incorporation and reception of a testimonial character for literature in the public sphere and also in historiography.

What can Holocaust literature tell us that history cannot? Or what literature on the Holocaust has to offer for the history of that event? And yet, what does fiction literature (with its testimonial facet) produced by members of the 1.5 generation and members of the second and third generations after the Shoah have to offer that traditional testimonies do not? The possible answer is not in terms of a more adequate way of representing the Shoah than another, but of another possibility of working-through the trauma. More precisely, of a possibility that is not committed to the re-establishment of the factual truth, however much it is impossible to disconnect from the History of what happened. What fiction has to offer beyond History and for History is the possibility of disturbing what is unspeakable in testimony by exploring the border between the real and the imagined. There is truth in the literature on the Shoah, even if it is different from that of history.

How to narrate a trauma impossible to be fully remembered? That is simply not possible since these generations were not present

80 LaCapra, *History and Memory*, 146.

at the traumatic events of the Shoah. The work of Perec is exemplary in this sense: the absence is constant. But precisely because of this, it is necessary to find a new way of working-through the trauma. In the cases selected here, this way was through fictional literature. This can be seen in the book *Diário da queda* written by Michel Laub. The narrator is the grandson of an Auschwitz survivor and he resists, at least initially, the need to take the history of the Shoah into account while he lives in a completely different reality, in 1980s Brazil. The narrative is constructed from fragments of memories that do not follow a chronological order, highlighting the discontinuity of the representation of the past in memory, especially when this memory was not really communicated across generations. In the book, Michel Laub deliberately mixed biographical data, historical and fictional elements to show that it is autobiographical and at the same time it is not, so that, regardless of whether it is characterized as autofiction or as a third-generation work, the novel, which forges a testimony, offers an intriguing reflection on transgenerational trauma, the imprecision of memory, the working-through of the past, the porosities on the border between the real and the fictional, and the relationship between memory and history.

BIBLIOGRAPHY

Aarons, Victoria, and Alan L. Berger. *Third-Generation Holocaust Representation: Trauma, History and Memory*. Evanston: Northwestern University Press, 2017.

Assmann, Aleida. "Memory, Individual and Collective". In *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*, edited by Robert E. Goodin and Charles Tilly. New York: Oxford University Press, 2006.

Auerhahn, Nanette, and Dori Laub. "Intergenerational Memory of the Holocaust". In *International Handbook of Multigenerational Legacies of Trauma*, edited by Yael Danieli. New York and London: Plenum, 1998.

Barocas, Harvey, and Carol Barocas. "Manifestations of Concentration Camp Effects on the Second Generation". *American Journal of Psychiatry* 130, n.º 7 (1973): p. 820-821.

Braga, Sabrina Costa. "O paradigma da Shoah e a historiografia: memória e testemunho sob a ótica do trauma". PhD diss., Universidade Federal de Goiás, 2022.

Clifford, Rebecca. *Survivors: Children's Lives after the Holocaust*. New Haven: Yale University Press, 2020.

Federman, Raymond, ed. *Surfiction: Fiction Now & Tomorrow*. Athens: Ohio University Press, 1981.

Federman, Raymond. *Double or Nothing*. Illinois: Fiction Collective, 1998.

Federman, Raymond. *Shhh, The Story of a Childhood*. New York: Starcherone Books, 2010.

Freyberg, Joan T. "Difficulties in Separation-Individuation as Experienced by Offspring of Nazi Holocaust Survivors". *American Journal of Orthopsychiatry* 50, n.º 1 (1980).

Fux, Jacques. *Literatura e Matemática: Jorge Luis Borges, Georges Perec e o Oulipo*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

Fux, Jacques. *Georges Perec. A Psicanálise nos Jogos e Traumas de Uma Criança de Guerra*. Rio de Janeiro: Relicário, 2019.

Grumberg, Jean-Claude. *The Most Precious of Cargos. A Tale*. Translated from the French by Frank Wynne. New York: Harpervia, 2021.

Hirsch, Marianne. "Past Lives: Postmemories in Exile". *Poetics Today* 17, n.º 4 (1996): 659-686.

Hirsch, Marianne. *Family Frames: Photography, Narrative and Postmemory*. Cambridge: Harvard University Press, 1997.

Hirsch, Marianne. *The Generation of Postmemory: Writing and Visual Culture after The Holocaust*. New York: Columbia University Press, 2012.

Hoffman, Eva. *After Such Knowledge: A Meditation on the Aftermath of the Holocaust*. London: Vintage Books, 2004.

Horowitz, Sara. *Voicing the Void: Muteness and Memory in Holocaust Fiction*. New York: State University of New York Press, 1997.

Iadonisi, Rick. "Bleeding History and Owning His [Father's] Story: *Maus* and Collaborative Autobiography". *CEA Critic* 57, n.º 1 (1994): 41-56.

Jacobs, Janet. *The Holocaust across Generations: Trauma and Its Inheritance among Descendants of Survivors*. New York: New York University Press, 2016.

Karolle, Julia. "Imre Kertész's Fatelessness as Historical Fiction". In *Imre Kertész and Holocaust Literature*, edited by Louise Vasvári and Steven Tötösy Zepetnek. West Lafayette: Purdue University Press, 2005.

Kertész, Imre. "Imre Kertész Nobel Lecture: Heureka!". *The Nobel Prize*, 2002. <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2002/kertes/25364-imre-kertes-nobel-lecture-2002-2/>.

- Kogan, Ilany. "On Being a Dead, Beloved Child". *The Psychoanalytic Quarterly* 72, n.º 3 (2003): 727-767.
- Kogan, Ilany. "Recordação da realidade histórica nas análises de filhos de sobreviventes do Holocausto". *Revista de Psicanálise da SPPA* 15, n.º 1 (2008): 77-89.
- Kogan, Ilany. "The Second Generation in the Shadow of Terror". In *Lost in Transmission: Studies of Trauma across Generations*. London: Karnac, 2012.
- Lacabra, Dominick. *History and Memory after Auschwitz*. Ithaca: Cornell University Press, 1998.
- Laub, Dori. "Traumatic Shutdown of Narrative and Symbolization: A Death Instinct Derivative?". In *Lost in Transmission: Studies of Trauma Across Generations*, edited by Fromm, M. Gerard. London: Karnac, 2012.
- Laub, Michel. *Diário da queda*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- Lejeune, Philippe. *La mémoire et l'oblique: Georges Perec autobiographe*. Paris: POL, 1991.
- Lyotard, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2009.
- Paul, Herman. *Hayden White: The Historical Imagination*. Cambridge: Polity Press, 2011.
- Perec, Georges. *W or The Memory of Childhood*. Translated by David Bellos. Suffolk: David R. Godine Publisher, 1988.
- Phillips, R. "Impact of Nazi Holocaust on Children of Survivors". *American Journal of Psychotherapy* 32 (1978): 370-377.
- Schwab, Gabriele. "Replacement Children: The Transgenerational Transmission of Traumatic Loss". In *Memory and Political Change*, edited by Aleida Assmann and Linda Shortt. New York: Palgrave Macmillan, 2012.
- Schwarcz, Luiz. *O ar que me falta: história de uma curta infância e uma longa depressão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.
- Spiegelman, Art. *Maus II: A Survivor's Tale: And Here My Troubles Began*. New York: Pantheon Press, 1999.
- Suleiman, Susan. *Crises de memória e a Segunda Guerra Mundial*. Tradução de Jacques Fux e Alcione Cunha da Silveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2019.
- Trossman, Bernard. "Adolescent Children of Concentration Camp Survivors". *Canadian Psychiatric Association Journal* 13, n.º 2 (1968).
- Vice, Sue. *Children Writing the Holocaust*. New York: Palgrave Macmillan, 2004.
- Wieviorka, Annette. *The Era of the Witness*. Translated by Jared Stark. New York: Cornell University Press, 2006.
- White, Hayden. *The Content of the Form: Narrative Discourse and Historical Representation*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1987.
- White, Hayden. "Historical Emplotment and the Problem of Truth". In *Probing the Limits of Representation: Nazism and the "Final Solution"*, edited by Saul Friedländer. Cambridge: Harvard University, 1992.
- White, Hayden. "The History Fiction Divide". *Holocaust Studies* 20: n.º 1-2 (2014): 17-34.

Referência para citação:

Braga, Sabrina Costa. "Fiction, Postmemory and Transgenerational Trauma: Literary Possibilities through the Shoah Paradigm". *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, n.º 17 (2023): 263-294. <https://doi.org/10.48487/pdh.2023.n17.28468>.

Robert Rowland: um testemunho

Francisco Bethencourt*

Robert Rowland (São Paulo, 1945-Lisboa, 2023). Farei um pequeno resumo da sua carreira universitária, em parte conhecida, seguido das circunstâncias do contacto e do trabalho que desenvolvi com ele. O impacto do Robert na academia portuguesa e a influência das suas ideias e dos seus métodos serão abordados ao longo deste percurso. Trata-se de um testemunho pessoal, com tudo o que implica de subjetividade.

A primeira reflexão diz respeito à sua condição de descendente de emigrantes ingleses no Brasil, que para lá foram trabalhar na instalação do caminho de ferro. A sua educação em Inglaterra na escola privada e depois na Universidade de Cambridge explica a pluralidade de identidades que acumulou ao longo da vida, dada a origem brasileira que ficou sempre bem arreigada e a experiência escolar inglesa que deixou marcas de comportamento visíveis em alguma reserva combinada com clareza de procedimentos. A estada prolongada em Portugal – onde acabou por viver a maior parte da vida – e os dois períodos em Itália criaram outras camadas de uma identidade complexa.

O Robert poderia ter vivido em qualquer parte do mundo, sentindo que fazia parte mas mantendo um mínimo de distância. Não era homem para dar pancadinhas nas costas e prometer coisas que não iria cumprir; guiava-se por princípios e para mim foi de leitura fácil e trata-

* Francisco Bethencourt (francisco.bethencourt@kcl.ac.uk). King's College London, Strand, London, WC2R 2LS, Reino Unido.

mento amigável desde que nos conhecemos. Venho de uma família que trabalhou, tanto do lado paterno como materno, em empresas inglesas na ilha da Madeira; conheço bem aquela reserva de comportamento e sinto-me bem com ela. A criação de laços de amizade entre mim e o Robert resultou de anos de troca intelectual onde a consideração e a estima pessoal se consolidaram.

A segunda reflexão concentra-se na educação académica. A formação clássica levou-o, muito novo, à edição de poemas de Catulo e à análise da obra de Horácio, mas o interesse pela antropologia revelou-se cedo, no regresso ao Brasil para estudar a poesia oral nordestina, concretamente os cantadores de viola, mas também a literatura de cordel. Esta experiência foi seguida pelo trabalho de campo na Puglia, em Itália, sobre formação social e ação política local, base da sua tese de mestrado. O início da atividade profissional em Inglaterra, onde esteve ligado à escola de estudos europeus da Universidade de East Anglia entre 1970 e 1975, conduziu a uma primeira articulação entre história social e antropologia, que iria marcar a sua vida académica. Em 1973, durante seis meses, estudou a revolução de 1930 no Brasil numa missão de pesquisa no CEBRAP (Centro Brasileiro de Análise e Planeamento).

Em 1975, a experiência interdisciplinar na Universidade de East Anglia fracassou e o Robert decidiu mudar-se para Portugal, provavelmente por motivos familiares – estava casado com uma portuguesa, a Helena Abreu – e começou por ensinar história económica na Faculdade de Economia do Porto. Daí passou para o ISCTE, ainda nos anos de 1970, onde fundou o Departamento de Antropologia, tendo sido convidado a organizar o Núcleo de Sociologia Histórica no Instituto Gulbenkian de Ciência, em Oeiras.

Não será excessivo dizer que Robert Rowland atingiu o topo do estabelecimento académico português num prazo de cinco anos. A explosão da universidade portuguesa a seguir à revolução necessitava de atualização urgente de conhecimentos. A distância entre o que se ensinava em Portugal antes do 25 de Abril e o que se ensinava lá fora era abismal. Como diz o meu amigo David Nirenberg, é tudo uma questão de estar no momento certo no sítio certo. O Rowland trouxe consigo

o conhecimento atualizado das ciências sociais, sobretudo da antropologia, mas também da demografia histórica, que conhecia então o seu período de expansão. Foi nesta área que o impacto dos seus conhecimentos mais se fez sentir.

A terceira reflexão vira-se para o desenvolvimento da pesquisa académica e a criação do trabalho de equipa. Foi justamente quando ele estava a constituir o Núcleo de Sociologia Histórica que me cruzei com ele, creio que em 1980, quando estava a entrar no último ano do curso de História na Faculdade de Letras de Lisboa. Tinha ouvido falar da iniciativa, pedi-lhe uma reunião e apresentei-lhe um projeto de criação de uma base de dados sobre a Inquisição em Portugal. Imediatamente aceitou, entusiasmado com as potencialidades do projeto. Comecei a trabalhar no Instituto Gulbenkian de Ciência em setembro de 1981, imediatamente a seguir a completar a licenciatura. O Brian O'Neil e o João Pina Cabral também lá se encontravam, tivemos excelentes conversas, foi uma imersão na bibliografia fundamental da antropologia e da demografia histórica, deu-me uma base de conhecimento e de método nas ciências sociais.

O Robert estava a fazer a sua própria pesquisa sobre a história da população e da família em Portugal. Convidou o Alan MacFarlane e em seguida o Robert Smith, do Cambridge Group for Population History criado pelo Peter Laslett, para dirigirem seminários no IGC. Veio também o David Reher que estava a fazer um trabalho paralelo sobre a demografia histórica espanhola. Lembro-me do debate sobre os sistemas familiares europeus, cujo esquematismo (família nuclear baseada em casamento tardio no Norte, família troncal e extensa no Sul, família extensa no Leste) o Robert questionava, acabando por provar ser errado, mostrando a inversão do modelo e a diversidade de estruturas no caso de Portugal e da Península Ibérica, onde a família nuclear predomina historicamente no Sul, enquanto o Norte concentra a família troncal. As pesquisas de Brian O'Neil sobre Trás-os-Montes e de João Pina Cabral sobre o Minho contribuíram para colocar em bases completamente novas a visão dos sistemas familiares.

Enquanto Robert Smith foi confrontado com investigação que desatualizava o seu modelo de estruturas familiares adaptado do Hajnal,

Alan MacFarlane falava da sua metodologia de estudos comunitários que tinha influenciado o Robert. Foi-me útil quando o levei para a Torre do Tombo e lhe mostrei processos da Inquisição. Na altura tinha uma ficha estruturada de levantamento de dados para cada processo, mas MacFarlane insistiu para eu quantificar o tempo médio gasto com cada processo de maneira a homogeneizar procedimentos e torná-los mais eficazes. O resultado destas experiências foi a valorização do trabalho de equipa, o confronto com investigadores séniores envolvidos em trabalho inovador, o reconhecimento que a pesquisa tem impacto internacional se é conduzida com os melhores métodos.

A quarta reflexão tem que ver com a bonomia de relações interpessoais e o profissionalismo da relação com estudantes e colegas. Antes de conhecer o Robert, eu tinha feito amizade com o Joaquim Romero Magalhães na Torre do Tombo e conhecera, através dele, o Vitorino Magalhães Godinho, apostado em criar um núcleo de estudos interdisciplinares no Departamento de Sociologia da Universidade Nova de Lisboa. Passei para lá em setembro de 1982, mas as relações cordiais com o Robert não foram beliscadas. Ele compreendeu que eu precisava de me desenvolver num meio de historiadores e sociólogos, na altura uma das melhores equipas existentes.

A minha escolha da tese de mestrado sobre a magia em Portugal no século XVI, baseada em cem processos da Inquisição, foi influenciada pelas leituras e conversas no IGC. Quando se tratou de fazer a tese de doutoramento tornou-se evidente que devia fazê-la no estrangeiro, onde podia aprender mais. Entre parêntesis, devo esclarecer que a carreira universitária portuguesa ocorria num período especial: dada a escassez de pesquisadores com doutoramento, o estatuto publicado pelo ministro da Educação Sottomayor Cardia admitia a contratação de licenciados com um prazo fixo para fazerem as teses de mestrado e de doutoramento.

Tinha feito visitas de estudo a Paris, onde trabalhara com o Jean Delumeau e o Roger Chartier, pelo que excluí essa opção, já conhecia o meio ambiente, acabei por optar pelo Instituto Universitário Europeu de Florença, que fornecia excelentes condições e onde o Robert Rowland

fora recentemente seleccionado como professor do Departamento de História. O Robert tinha estado envolvido no desenvolvimento de um primeiro programa de base de dados para historiadores concebido por Manfred Thaler e tinha publicado artigos decisivos sobre sistemas familiares e regimes demográficos na Península Ibérica. A promessa de introduzir a demografia histórica e os novos métodos das ciências sociais no Instituto Universitário Europeu foi muito bem recebida e deu frutos.

Escolhi o Robert como orientador do doutoramento pois sabia que podia contar com o seu apoio criativo, com perguntas pertinentes, sem se imiscuir no meu itinerário de pesquisa. Assim aconteceu: aceitou que eu abandonasse cedo a ideia de um doutoramento sobre a Inquisição portuguesa em favor de um projeto comparado, apoiou o sucessivo alargamento do projeto, questionou os pressupostos e fez as perguntas pertinentes para o desenvolvimento da pesquisa. Mais: lia regularmente os meus esboços de capítulos e dava resposta em tempo útil, coisa na altura rara em Portugal – a ideia que o ensino tem de ser estruturado em função dos estudantes ainda não tinha chegado. Lembro-me que a minha tese de mestrado ficou seis meses fechada num armário na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas sem que ninguém se ralasse com isso.

A tese de doutoramento foi discutida com Carlo Ginzburg, Jacques Revel, Bartolomé Bennassar, Joaquim Romero Magalhães e Robert. Curiosamente, Carlo Ginzburg tinha pouco a dizer e não perdeu muito tempo com a leitura, tive de o corrigir várias vezes, Jacques Revel estava fora da sua zona de especialidade, o Romero Magalhães deu um excelente contributo sobre o contexto português, e Bartolomé Bennassar, que tinha revolucionado a história da Inquisição em Espanha, acabou por fazer a arguição decisiva sobre a novidade da tese e a sua dimensão comparativa, sugerindo logo a seguir a publicação a editores franceses nos termos mais entusiásticos. Foi nessa altura que conheci o Kirti Chaudhuri, então na assistência, que gostou da minha defesa; ficámos amigos para a vida. Não esqueço a festa dada pelo Robert e a Helena nos jardins da sua casa, uma manifestação de amizade rara.

A quinta reflexão tem que ver com o desenvolvimento das relações pós-doutoramento. Tenho observado casos de competição implícita en-

tre ex-orientadores e novos colegas que se tornam tóxicos. Com o Robert, nada disso se passou: ele estava bem na sua pele, não duvidava da qualidade da sua pesquisa, não precisava de o dizer aos quatro ventos, não estabelecia relações de concorrência com outras pessoas.

Quando organizei a *História da Expansão Portuguesa* com o Kir-ti Chaudhuri contactei o Robert e propus-lhe que fizesse os capítulos sobre a emigração para o volume respeitante ao século XIX. Aceitou com toda a benignidade e entregou no prazo estabelecido três capítulos soberbos, entre os melhores da obra (não me posso queixar, tive ótima colaboração). Regressou ao problema da emigração para o Brasil e mostrou como a maior parte da emigração resultava não de pobreza, mais significativa no Sul, mas de modelos familiares troncais do Norte cuja maioria dos descendentes eram excluídos do acesso à terra.

Discuti com ele os estudos de história da emigração, nomeadamente o longo artigo do Magalhães Godinho, que ele achava excelente. Aliás, quando o nome de Magalhães Godinho estava a ser considerado para o Prémio Balzan (o Nobel dos historiadores, com o qual foi distinguido) e o Departamento de História do Instituto Universitário Europeu foi consultado, ele, Robert, manifestou o seu apoio. Com a minha partida para Paris em 1999 e depois para Cambridge em 2004 fiquei sem ver o Robert por longos períodos, mas nunca perdermos a ligação. Cruzámo-nos várias vezes, inclusive em júris de prémios em ciências sociais, e verifiquei que as nossas opiniões eram largamente convergentes.

Quando resolvi desenvolver a minha pesquisa em torno dos cristãos-novos de origem judaica lembrei-me de um artigo do Robert publicado numa obra coletiva sobre os judeus nas Américas, resultado de um colóquio onde não pude participar. Na altura da publicação tinha-me apercebido da novidade da abordagem: tratava-se da primeira análise demográfica séria da miscigenação entre cristãos novos e cristãos velhos em Portugal. Quando regresssei ao artigo verifiquei que continuava a ser único, não havia nada que se comparasse e levantava um problema crucial, pois contestava a ideia feita e repetida até hoje da endogamia dos cristãos-novos. Para além disso, estabelecia um paralelo inteligente entre a caça às bruxas e a caça aos cristãos novos. É verdade que

muitos cristãos novos emigraram e criaram comunidades sefarditas em diversos lugares do mundo, o que significa que o cripto-judaísmo não era inventado, mas a escala da perseguição – calculo à volta de 24 000 processos da Inquisição apenas em Portugal contra cristãos novos de origem judaica – não pode deixar de ser interrogada, pois a vasta maioria decidiu permanecer na Península Ibérica.

Se tivesse de resumir num parágrafo o impacto que o Robert Rowland teve no meu trabalho, diria que aguçou o meu interesse pela antropologia e a demografia histórica, contribuiu para a integração de métodos oriundos dessas áreas no meu trabalho de pesquisa, reforçou a minha análise comparativa, estimulou a minha ambição intelectual mostrando como todos podemos intervir de forma criativa na solução de problemas históricos e das ciências sociais. Ainda hoje considero básico para qualquer pesquisa ou lição académica saber com que população estamos a lidar. Tive com ele boas discussões teóricas e aprendi as vantagens da organização do trabalho de equipa, como aconteceu no IGC. Infelizmente, a carreira universitária em humanidades não é conducente ao trabalho de equipa, mas nas ocasiões em que pude participar, sobretudo como consultor dos grandes projetos dirigidos pela Cátia Antunes, em Leiden, ou pela Margarida Calafate Ribeiro e pelo Roberto Vecchi, em Bolonha e Coimbra, pude observar as vantagens.

Deixei para o fim uma reflexão mais consistente sobre o trabalho do Robert Rowland. Ele seguiu o modelo das ciências sociais com preferência por artigos de investigação. A ideia era discutir modelos de conhecimento e apresentar resultados de pesquisa que os poderiam contestar e transformar. Publicou em 1987 um pequeno livro brilhante intitulado *Antropologia, história e diferença*, no qual refletiu sobre interdisciplinaridade, teoria e métodos em ciências sociais e humanas, incluindo práticas e exemplos de investigação. O livro teve três edições em dez anos. Sublinho a integração da ideia de diferença, trabalhada recentemente por Jacques Derrida, que abriu caminho para a perceção da pluralidade de signos, significantes e significados determinados por interrelações. Colaborou com obras coletivas internacionais sobre história da demografia, destaco a sua participação nos volumes organizados

por Jacques Dupâquier, e sobre história da bruxaria, nomeadamente no volume organizado por Bengt Ankarloo e Gustav Henningsen, para o qual sugeriu a minha contribuição.

Robert publicou *População, família e sociedade: Portugal, séculos XIX-XX*, onde desenvolveu de forma coerente artigos sobre a história da população e dos sistemas familiares em Portugal. Discutiu aí a historiografia recente sobre demografia, confrontando os principais problemas e introduzindo as contribuições que permitiam alcançar uma visão mais complexa dos regimes demográficos, dos sistemas familiares e dos modelos de herança na Europa. O caso português surgiu pela primeira vez claramente analisado e integrado numa perspetiva comparativa, que mostrava a sua diversidade regional, evolução específica e contribuição para pôr em questão os modelos do Cambridge Group. O impacto da sua pesquisa passou pela promoção da análise de registos paroquiais (batismo, casamento e morte) e róis de confessados a nível local, base de qualquer análise demográfica, tendo procedido igualmente à análise dos censos da população disponíveis em Portugal nos séculos XIX e XX. Este método foi fundamental para aceder a uma visão de conjunto e refletir de forma retrospectiva sobre os sistemas familiares do passado.

Os três longos capítulos que o Robert Rowland redigiu para a *História da expansão portuguesa* produziram uma análise sólida e inovadora da história da emigração vista do duplo ponto de vista da origem e do destino, fatores de saída e fatores de atração nos dois polos da relação. Refletiu sobre a história da população e da propriedade, os sistemas de herança e o mercado de trabalho em Portugal, bem como sobre a passagem do trabalho escravo ao trabalho assalariado no Brasil. O quadro regional das saídas e as respetivas causas, os projetos dos portugueses no Brasil, as suas ocupações predominantes e as remessas produzidas, bem como a competição com outros grupos importantes de emigrantes, sobretudo os italianos e espanhóis, foram assuntos abordados. Agora que voltei a ler esses capítulos fiquei com a ideia clara que o Robert aproveitou aquela oportunidade para propor uma análise de conjunto dos problemas demográficos de Portugal e do Brasil.

Não quero sugerir que o Robert revolucionou a história da demo-

grafia em Portugal sozinho, pois convergiu com outros historiadores e antropólogos que participaram da mesma vaga, mas contribuiu decisivamente para a reflexão sobre teoria e métodos, tendo estabelecido uma ligação eficaz com o debate internacional. Teve um impacto inegável na nova geração, tendo inspirado pesquisa inovadora nas várias universidades e centros de investigação onde trabalhou. Deu um exemplo de formas produtivas de trabalho coletivo e de princípios de funcionamento que deixaram marca. Finalmente, deixou um legado de abertura e discussão com respeito pela diversidade de opiniões, norteado pelo progresso do conhecimento, que nos devia inspirar nos dias de hoje.

Referência para citação:

Bethencourt, Francisco. “Robert Rowland: um testemunho”. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, n.º 17 (2023): 295-303. <https://doi.org/10.48487/pdh.2023.n17.34379>.

Elsa Peralta and Nuno Domingos, eds.

***Legacies of the Portuguese Colonial
Empire: Nationalism, Popular Culture
and Citizenship***

**London, New York, Oxford, New Delhi, Sydney:
Bloomsbury, 2023, 288 pp.**

Iracema Dulley*

Legacies of the Portuguese Colonial Empire: Nationalism, Popular Culture and Citizenship, edited by Elsa Peralta and Nuno Domingos and published by Bloomsbury academic press in 2023, is a very welcome exploration of the continuities and ruptures of the Portuguese colonial legacies in present-day Portugal and especially in its capital, Lisbon. With a foreword by Benoît de L'Estoile and contributions from the editors themselves as well as from ten other scholars specializing in the subject, the edited collection is divided into three thematic sections: "Empire, Nation, and Memory Politics", "Postcolonial Space, Work, and Citizenship", and "Popular Culture and Everyday Colonial Legacies". What are the specificities that have characterized Portuguese colonialism and its narration in relation to other former metropolises? In what ways are the legacies of the empire felt in the present? How does this affect those who inhabit post-colonial Portugal? These are questions that the book sets out to investigate at both empirical and theoretical

* Iracema Dulley (iracema.dulley@ics.ul.pt), Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Av. Prof. Aníbal Bettencourt 9, 1600-189 Lisbon, Portugal. Original review: 11-01-2024. Revised version: 12-01-2024. Accepted: 13-01-2024.

levels. To do so, it considers the historicity of the Portuguese colonial legacy in many realms of institutional and daily life, urban arrangements, and artistic practices.

In the wake of lusotropicalist ideology¹ and the effects it seems to have had on Portuguese society for a long time – such as the misrecognition of the racism and violence inherent to Portuguese colonialism –, this is a refreshing book to the extent that it questions the now widespread narrative that Portuguese colonialists were more affable and prone to more humane interactions with their colonial subjects. On the contrary, *Legacies of the Portuguese Colonial Empire* emphasizes how Portuguese nationalism has always been entangled with imperialism, the colonial experience having been an integral part of the understanding that the Portuguese nation has of itself. In this sense, it resonates the growth of the anti-racist struggle and adds to the interrogation of how the violence, hierarchization, and discrimination to which colonized people were subjected still affect the positioning of their descendants in current-day Portugal, overdetermining the possibilities of action and experience of those whose bodies, origins, and languages are connected to the colonial experience in the imaginary of the Portuguese nation.

Even though they interrogate these issues, the researchers resist simply subsuming the Lusophone experience to the Anglophone literature on colonialism, racism, and imperialism. I find this salutary. Yet, whereas the effort to look at the singularities of post-colonial Portugal is ethnographically very well-accomplished in the various essays that compose the book, one wonders what the similarities and differences with other colonial experiences are at the empirical and theoretical levels. Nuno Domingos and Elsa Peralta argue that the specificity of the Portuguese colonial experience has to do with Portugal's peripheral

¹ Lusotropicalism is the doctrine coined by Brazilian sociologist Gilberto Freyre to explain what he considered to be the exceptional character of the Brazilian people. According to him, Brazil was a racial democracy, and this was due to the singular character of Portuguese colonizers, who were prone to miscegenation and conviviality with “other races”. Although initially rejected by the New State in Portugal, this Freyrean doctrine was subsequently adopted as a moral justification for the Portuguese presence overseas as part of the strategy to delay decolonization.

position and “structural vulnerability”² in relation to other European colonial powers given that it was politically subordinated to England. If this is a core feature of Portuguese colonialism whose effects are also felt in post-colonial Portugal, what are the consequences of its marginal position in Europe to its post-colonial subjects if compared to France, England, or Spain? To answer this question, the ethnographic investment made by the collection invites a different kind of effort, of comparative nature.

One of the most interesting arguments presented in the book is that the conception of “Lusophony” is frequently employed in a post-colonial narrative that attempts to reframe Portuguese imperialism as cultural exchange rather than colonial exploitation. This is beautifully developed in the investigations by Ana Estevens on the use of Cape Verdean Creole in contemporary music, by Rui Cidra on the “music of African diasporas”, by Bart Paul Vanspauwen and Iñigo Sánchez-Fuarrros on the in-flight entertainment system of TAP airways, and by Marcos Cardão on musical hybridisms in Lisbon. In line with the questioning of Lusophony, a further issue one could raise based on the reflections of the authors concerns the presence of other languages in present-day Portugal, something that is recognized by the authors but not ethnographically explored. For instance, what are the understandings of the Portuguese colonial legacy as articulated in Cape Verdean Creole, Brazilian Portuguese, Chinese, the various languages spoken in Angola and Mozambique and by Southeast Asian migrants? In what ways do these narratives differ from the official narrative of the state as to Portuguese being the medium of connection between the subjects who inhabit post-colonial Portugal and its former colonies?

The historicity of spatialization and the urban practices associated with it are a further focus point of the collection. Elsa Peralta’s chapter on Belém explores how this neighborhood and its monuments embody various historical layers of the celebration of the Portuguese imperial

2 Elsa Peralta and Nuno Domingos, eds., *Legacies of the Portuguese Colonial Empire: Nationalism, Popular Culture and Citizenship* (London, New York, Oxford, New Delhi, Sydney: Bloomsbury, 2023), 12.

legacy, from the celebration of the so-called discoveries associated with the first navigators and the refashioning of the Jerónimos Monastery as an exemplary of the Manueline style to the 1940 colonial exhibition to present-day museums and cultural centers. The reproduction of Portuguese colonial legacies in the public sphere is also discussed by Nuno Domingos in his analysis of the appropriation of the biography of Mozambican footballer Eusébio by the Portuguese colonial state and of the aesthetization of Portuguese modernist architecture in the colonies by the official historiography of colonial architecture. Focusing on the governance of cultural diversity in Lisbon, Nuno Oliveira analyses how urban planning has sought to appropriate the history of this city with a view to marketing, gentrifying, and commodifying Portuguese colonialism in terms of multiculturalism.

Intersectional analysis plays an important part in the investigation of colonial legacies developed by the authors. Eduardo Ascensão calls our attention to the continuity of colonial hierarchies related to race and class in the urban space, the “ghosts of colonialism in the postimperial city” that make themselves apparent to the extent that former colonial inequalities, such as the distribution of white people in the center and racialized people in the peripheries of colonial cities, is replicated in current-day Lisbon. Thus, as was already the case during Portuguese imperialism, the urban space is still divided according to criteria related to race and class. In “Designing Subordination”, Nuno Dias shows how the subordinate role played by young rural women employed in domestic work in elite houses in the city during the New State is now taken by lower-class, racialized female migrant domestic workers. Simone Frangella’s chapter further develops the question of migration as she considers the mutual attribution of stereotypical assessments by Brazilian migrants and Portuguese citizens, in which the prejudices they express are the product of a shared history and different intersectional placements. Arguably, a similar kind of hierarchization happens with the concept of Lusophony to the extent that it attempts to subsume the multiplicity of languages to be found in the colonial situation to the dominant presence of Portuguese, something

that is very visible in the revivalist narratives of the colonial experience in former Portuguese territories analyzed by João Pedro George.

In their afterword, Domingos and Peralta point to the “political and civic urgency of discussing what the Portuguese colonial empire was in Portugal, in the former colonies, and more broadly throughout a global public space interested in understanding colonial experiences and using comparison as a form of historical inquiry.”³ I could not agree more that this kind of discussion is much needed, and academic work on the subject can surely contribute to it. Yet, in line with the analyses presented by the authors, it is striking that this investigation has been carried out mostly by subjects who, in the current state of affairs, occupy privileged positions in Portuguese society, something that the authors implicitly acknowledge when they state that the distribution of subjects “throughout the social space is subject to a complex logic of social differentiation, directly motivated by the economic, work, educational, and housing place in which they are located.”⁴ It goes without saying that this remark is not intended to blame individuals for general structural issues, for the constraints that affect the social structure of a given context are more often than not replicated in its academic settings.

Yet, as I engaged with the very interesting conclusions to which this joint enterprise has come, I could not help but ask myself to what extent the inequalities analyzed in Portuguese society are also to be found in Portuguese academia. This is, of course, also a characteristic of academia in Brazil, the United States, the United Kingdom, Germany, France, Angola, South Africa, to restrict myself to contexts I have experienced firsthand. However, if one is to radically question hierarchization, it would be interesting to expand the (Portuguese-speaking) voices in this collection by adding to them the voices (and languages) of intellectuals whose background historically situates them at the margins of academic production. For this is one of the ways in which

3 Peralta and Domingos, *Legacies of the Portuguese Colonial Empire*, 239.

4 Peralta and Domingos, *Legacies of the Portuguese Colonial Empire*, 239.

the centrality of the colonial gaze on former colonial territories and its inhabitants can be further displaced. For such a thing to happen, goodwill is rarely sufficient; there must be policies that acknowledge inequalities and seek to address them politically.

As we all share the burden and the opportunity of inhabiting this intriguing, overheated, unequal planet full of interesting things but plagued by war and inflation, it is pressing to find ways to distribute both material and symbolic resources if we are to survive together. In what ways can academia contribute to the narration of history in Portugal with an aim to overcome racialization, peripheralization, and subjugation? This is not the question this collection asks directly, but engagement with the reflections it contains can be a first step towards this goal.

Referência para citação:

Dulley, Iracema. "Recensão a *Legacies of the Portuguese Colonial Empire: Nationalism, Popular Culture and Citizenship*, de Elsa Peralta e Nuno Domingos, eds. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, n.º 17 (2023): 305-310. <https://doi.org/10.48487/pdh.2023.n17.34381>.

Natasha A. Kelly e Olive Vassell, eds.

*Mapping Black Europe:
Monuments, Markers, Memories*
Bielefeld: Transcript Verlag, 2023, 198 pp.

Ana Carolina Schweitzer*

“Teimarei em ser
africana
mesmo
que me queiram
alemã
e farei questão
de ser alemã
mesmo
que
minha negritude
não lhes
agrade”¹

May Ayim, 1990.

Tradução: Jessica Flavia Oliveira de Jesus, 2018.

* Ana Carolina Schweitzer (ana.carolina.schweitzer@hu-berlin.de), Humboldt Universität zu Berlin. Institut für Asien und Afrikawissenschaften. Unter den Linden 6, 10099, Berlin. Receção da recensão original: 12-07-2023. Receção da versão revista: 30-12-2023. Aceitação: 02-01-2024.

¹ Trecho do poema “grenzenlos und unverschämt – ein gedicht gegen die deutsche scheinheit”, de May Ayim. O original em alemão: “Ich werde trotzdem afrikanisch sein auch wenn ihr mich gerne deutsch haben wollt und werde trotzdem deutsch sein auch wenn euch meine schwärze nicht paßt.” May Ayim, *Blues in Schwarz Weiss. Gedichte* (Berlim: Orlanda Frauenverlag, 1995). A tradução deste trecho e do poema completo é da autoria de Jessica Flavia Oliveira de Jesus. Para uma análise da obra de Ayim, ver: Jessica Flavia Oliveira de Jesus, “May Ayim e a tradução de poesia afrodiaspórica de língua alemã” (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2018), disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/193845/PGET0373-D.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, acessado a 2 de janeiro de 2024.

Os versos de May Ayim, escritos numa Alemanha recém-unificada, apontavam que a unidade alemã não incluía todos os seus cidadãos. Passadas mais de três décadas, suas palavras ainda ressoam, compartilhando um sentimento tanto da população negra alemã quanto da europeia. Partindo dos desdobramentos do assassinio de George Floyd e do movimento Black Lives Matter, os oito capítulos do livro organizado por Natasha A. Kelly e Olive Vassell tem como objetivo analisar a Europa sob uma perspectiva intelectual negra. Publicado em março de 2023, a obra desconstrói a recorrente narrativa racista de que o continente europeu é exclusivamente branco. Além disso, a publicação oferece apontamentos valiosos sobre a presença de pessoas negras na história de importantes capitais europeias, como Berlim, Paris, Londres, Bruxelas, Oslo, Varsóvia, Roma e Luxemburgo. Reunindo acadêmicos, ativistas e jornalistas europeus de ascendência africana, cada autor do livro escreve sobre uma cidade na qual nasceu ou viveu um período expressivo de sua vida. Embora compartilhem os objetivos e pontos de partida, cada autor segue um caminho único em sua abordagem.

Para iniciar, um levantamento que parecia ser simples se mostrou uma tarefa consideravelmente desafiadora: identificar estatisticamente a população negra europeia hoje. Ou seja, a simples pergunta “quantas pessoas negras residem neste local” se tornou uma grande incógnita para muitas das capitais. No caso da Polônia, por exemplo, os únicos dados existentes são do escritório de assuntos estrangeiros que identifica apenas africanos residentes no país. Logo, não há informações sobre uma segunda ou terceira geração que nasceu na Polônia e é negra. De modo semelhante, essa falta de dados foi apontada nos textos referentes a França e Itália, onde os censos não incluem raça ou etnia. A ausência de informações colabora para a invisibilidade das pessoas negras, que são muitas vezes percebidas como “invasoras” de um espaço branco. A decisão quanto ao título do livro não poderia ser mais acertada. Ao eleger o verbo mapear, as organizadoras propõem uma reescrita da história urbana das cidades selecionadas sob uma perspectiva negra. Isso implica demarcar, apontar e identificar não apenas os espaços físicos, mas também os sociais e históricos ocupados por pessoas negras nesses locais. Segundo as organizadoras, mapear é um ato de contestar e criar mundo.

A publicação é resultado da parceria de duas pesquisadoras, Natasha A. Kelly e Olive Vassell, que se dedicam há anos a refletir sobre questões de racismo, representatividade e redes de pessoas negras na Europa. Natasha A. Kelly é especialista em estudos de comunicação e sociologia, sua produção escrita entrelaça colonialismo, racismo e feminismo. Seu livro *Afrokultur* analisa o papel de W. E. B. Du Bois, Audre Lorde e May Ayim na construção da identidade afro-alemã.² Para além da produção acadêmica, Kelly é artista e ativista, também prestou consultorias e foi curadora de diferentes instituições europeias. Olive Vassell é professora da University of the District of Columbia, em Washington, D.C, onde coordena o programa de mídia digital. Suas pesquisas se concentram em analisar o papel da mídia na produção da definição de “europeus negros”. É fundadora do portal Euromight, pioneiro em promover notícias da comunidade negra europeia.³ Desde 2012 estas duas pesquisadoras-ativistas – suas autodefinições – coordenam o projeto Black European Academic Network (BEAN), uma plataforma multilíngue que visa ser um espaço de rede e apoio para acadêmicos negros europeus do campo de estudos negros europeus.⁴

Na introdução, as organizadoras pontuam uma escolha conceitual: usar o termo *Black* em letra maiúscula. A escolha, afirmam, é um “ato linguístico de resistência sociopolítica contra a supremacia branca”. Ao mesmo tempo, a mudança enfatiza uma luta contínua. O termo *Black*, de acordo com Kelly e Vassell, vai além da cor da pele e da própria cor negra. Citando bell hooks, elas sublinham a concepção de raça enquanto categoria social. Longe de ser um grupo homogêneo, as autoras reforçam que europeus negros compartilham de diferentes entendimentos de negritude atravessados por estruturas de poder constituídas por outras categorias como, por exemplo, gênero e nação. Já o termo *white* é escrito em letra minúscula, como um lembrete de que este não se trata de uma autoidentificação, mas sim de uma categoria

² Natasha A. Kelly, *Afrokultur: Der Raum Zwischen Gestern und Morgen* (Münster: Unrast, 2021).

³ “About Euromight”, Euromight Website, disponível em <https://www.euromight.com/ems/home>, acessado a 3 de julho de 2023.

⁴ “About us”, *Black European Academic Network*, disponível em <http://beaneu.org/about-us/>, acessado a 28 de junho de 2023.

de análise criada por pesquisadores negros com o intuito de evidenciar a norma europeia branca. Partindo destes conceitos, os oito capítulos conectam as cidades europeias a partir dos três termos presentes no subtítulo do livro: monumentos, marcas e memórias. Ao invés de optar por uma breve síntese para cada capítulo, este texto se propõe a aprofundar-se nos diálogos que emergem de cada capítulo, utilizando as palavras-chave do subtítulo como pontos de ancoragem.

Monumentos são frequentemente peças centrais nos debates sobre descolonização. Assim como estátuas, eles são reminiscências do passado colonial que acabaram sendo apropriados enquanto ferramentas na luta antirracista. Isso ocorre porque ambos catalisam discussões em diversos contextos, seja para sua destruição ou para a construção de novas representações. Entre os monumentos a serem removidos, incluem-se aqueles que promovem uma estética racista, glorificam indivíduos associados a projetos coloniais ou celebram massacres e outros eventos históricos violentos. Natasha A. Kelly aponta o caso da “*Herero Stone*” em Berlim, uma pedra de granito que presta homenagem aos soldados alemães da força de proteção (*Schutztruppe*) que lutaram na guerra entre 1904-1908 na Namíbia, então colônia alemã, evento reconhecido oficialmente como o genocídio do povo Herero e Nama.⁵ Intervenções artísticas têm sido uma das estratégias adotadas por alguns coletivos para chamar a atenção da população em relação a certos monumentos. Embora muitas vezes efêmeros, estes são atos de contestação. Como Aleida Vieira e Bernardino Tavares enfatizam, analisando a cidade de Luxemburgo, tais intervenções contribuem para a sensibilização da sociedade acerca da brutalidade que estes monumentos representam ao ocupar espaços públicos. Se alguns devem cair, outros precisam de ser erguidos. Épée Hervé Dingong e Olive Vassell destacam a importância do Panteão de Paris, um espaço representativo para pensar a disputa de memórias.

⁵ É importante ressaltar que a Alemanha demorou mais de cem anos para reconhecer o genocídio e propor medidas de reparação, que ainda seguem em negociação. Sobre o genocídio do povo Herero e Nama e política colonial alemã ver: D. Olusoga e C. Erichsen, *The Kaiser's Holocaust: Germany's Forgotten Genocide and the Colonial Roots of Nazism* (Londres: Faber & Faber, 2010) e Reinhart Kössler, *Namibia and Germany: Negotiating the Past* (Namíbia: University of Namibia, 2015).

No capítulo sobre a capital francesa, os autores demonstram como esse exemplo retrata muito bem a longa jornada ainda necessária para que pessoas negras façam parte de grandes monumentos e memoriais.

As capitais europeias carregam resquícios, ou melhor, marcas do passado. Por definição, marcas são objetos usados para indicar uma posição, lugar ou rota. Podem ter múltiplos significados. Quais são as marcas que apontam para a presença histórica de pessoas negras nestas cidades? Os autores exploram diferentes vestígios. Alguns são bastante comuns, como o engajamento de organizações na criação de *city-tours*, nos quais pessoas negras são apresentadas como protagonistas das histórias dessas cidades, exemplificado pelo Collettivo Tezeta, em Roma, e o Decolonize Berlin.

No século passado, algumas capitais sediaram feiras para promover o colonialismo. Conhecidos por zoológicos humanos, estes espaços eram construídos como uma atração ao público europeu, exibindo pessoas das regiões colonizadas. Apesar de cada cidade apresentar uma estrutura singular no modo de montar as exposições, todas estas feiras eram “espetáculos humilhantes da diferença”.⁶ Essas marcas físicas do passado colonial, como bem definiu Sibö Rugwiza Kanobana, são mencionadas nos capítulos sobre antigas metrópoles coloniais como Oslo. Em 1914, a capital da Noruega foi o local de uma exposição com o foco na agricultura e na indústria, mas para entretenimento criaram um parque chamado “*Congolese Village*”, onde 80 indivíduos – crianças e adultos – vindos do Senegal foram transformados em espetáculo, performando ditas “atividades africanas” com vestes e objetos considerados “autênticos”. O texto de Michelle A. Tisdell sobre o legado colonial norueguês é riquíssimo. Sua análise aborda o “colonialismo sem coloniais”, onde países, mesmo sem possuírem territórios coloniais próprios, desempenharam papéis significativos na facilitação de projetos coloniais.

As marcas também estão nos espaços conquistados. A criação de bibliotecas como a Vera-Heyer-Archiv, em Berlim, ou os Black Cultural

⁶ Sandra Sofia Machado Koutsoukos, *Zoológicos humanos: gente em exibição na era do imperialismo* (Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2020).

Archives, em Londres, são exemplos de lutas coletivas para a criação de locais especializados na literatura, mídia e história negras. Isso se deve à atuação de intuições e organizações engajadas em promover a luta antirracista e anticolonial, mencionadas em todos os capítulos. Ruas e avenidas possuem igualmente relevância no contexto urbano. As alterações dos nomes das vias são impulsionadas por uma questão fundamental: que nomes devem ser lembrados e exaltados na memória coletiva da cidade? Desse modo, essa problemática se refere à discussão das memórias – o terceiro termo que consta no subtítulo do livro.

Há memórias que permanecem excluídas dos mapas das cidades. A participação de pessoas negras nas tropas europeias, tanto na I como na II Guerra Mundial, é um importante exemplo. A Bélgica enviou cerca de 22 mil soldados africanos para lutarem na Force Publique, na Etiópia, ao lado de tropas britânicas. Todavia, a exclusão destes indivíduos das memórias coletivas referentes à guerra se deu logo em seguida, quando foram impedidos de marchar como vitoriosos ao lado das tropas aliadas e excluídos de pensões ou quaisquer outros benefícios que os soldados brancos receberam. Londres instalou um memorial na Windrush Square para relembrar os soldados africanos e caribenhos que lutaram em suas tropas somente em 2017. Em Paris, a praça em memória dos *African tirailleurs* foi inaugurada recentemente, em março de 2023.

O foco em capitais se baseia na concepção de que foi nelas que o colonialismo se fez mais visível e presente. Estes grandes centros também são, de modo geral, os espaços onde há maior população negra. Apesar disso, as organizadoras reconhecem que essa seleção deixa de contemplar cidades como Hamburgo ou Liverpool, que possuem vínculos estreitos com o colonialismo. Contudo, há duas capitais cuja ausência nesta obra parece incompreensível. A omissão dos casos de Madrid e Lisboa é um ponto a ser criticado no livro, visto que todas as questões nele abordadas poderiam ser exploradas e conectadas a estas duas cidades. Não somente a questão do colonialismo do século XIX e XX, mas a longa tradição de nomear processos exploratórios como conquistas. A existência de projetos que se dedicaram a explorar temáticas

semelhantes às abordadas neste livro reforça a ideia de que a inclusão das duas capitais ibéricas contribuiria significativamente para o debate.

Diferentes perspectivas e experiências vinculadas ao passado colonial são evidenciadas nos capítulos. Se, por um lado, a ligação com o colonialismo é estabelecida pela presença de territórios coloniais; por outro lado, alguns países justificam a ausência de um legado colonial exatamente pela inexistência de ex-colônias. Os textos dedicados às cidades de Oslo, Luxemburgo, Varsóvia e Bruxelas proporcionam reflexões significativas sobre o tema. Todos os autores se esforçam para apontar o envolvimento destes locais com as questões coloniais ou projetos imperiais dos séculos passados. Por exemplo, a participação ativa de Luxemburgo nos empreendimentos coloniais europeus por meio de fortes vínculos comerciais. De modo semelhante, a Noruega teve seu papel em processos coloniais e no comércio transatlântico de pessoas escravizadas. Ao longo do livro é destacada a importância de entender os legados coloniais para além de questões estritamente geográficas. Embora países como Luxemburgo e Polônia não tenham sido potências coloniais, James Omolo e Natasha A. Kelly reiteram que reduzir a concepção de colonialismo apenas a delimitações territoriais é um grande engano. Os autores reforçam a concepção de transversalidade colonial para indicar que o colonialismo opera de modo transversal no tempo e no espaço.

A “inocência colonial” de muitos países é confrontada ao longo de toda a obra. Este conceito de inocência refere-se à crença equivocada de que algumas nações nunca foram grandes potências econômicas, tendo uma atuação limitada e sendo, portanto, isentas das acusações relacionadas a um legado colonial. Os autores argumentam que esta inocência se trata, na verdade, de projetos de amnésia seletiva. A Bélgica faz uso deste argumento: seu país é pequeno, portanto, teve pouco impacto histórico, o que os leva a ignorar o passado colonial belga e as atrocidades vinculadas às suas políticas coloniais. O apagamento da presença histórica negra na cidade de Roma é, igualmente, uma manifestação dessa amnésia seletiva. Como argumenta Kwanza Musi dos Santos, os sujeitos históricos negros são deliberadamente ignorados nos

espaços públicos, contribuindo para a perpetuação desse apagamento. Em contraste, símbolos que celebram ações colonialistas na África são notáveis e podem ser observados dispersos pelas ruas de Roma.

As capitais das antigas metrópoles europeias foram espaços de luta anticolonial. Algumas foram palcos centrais desses movimentos. Essas cidades, que outrora representavam o epicentro da autoridade colonial, tornaram-se, de maneira paradoxal, locais ferventes de resistência e reivindicação. Em Paris vemos desde a criação de movimentos, como a Negritude, a espaços físicos, como a livraria e editora *Présence Africaine*. Entender as capitais europeias a partir do encontro de intelectuais africanos e caribenhos é essencial para compreender movimentos internacionalistas anticoloniais. Os capítulos tratam igualmente de eventos como os congressos Pan-Africano ocorridos em Paris, Bruxelas e Londres, entre 1919 e 1923.

A publicação de *Mapping Black Europe* traz contribuições em ao menos três esferas. A primeira é social. Ao compor uma extensa e detalhada curadoria da presença negra no continente europeu do passado à contemporaneidade, o volume é uma ferramenta de empoderamento, como proposto pelas organizadoras. Isso se deve não somente a todo o levantamento realizado sobre os espaços de presença negra, como também das ausências apontadas. Ao refletir acerca das ausências, sua segunda grande contribuição está na questão legal. Muitos dos autores escreveram sobre o desafiador caminho traçado por eles para chegarem a dados acerca da população negra europeia. Além disto, fizeram críticas às poucas e inconsistentes pesquisas governamentais acerca da percepção de racismo nestas cidades, estudos estes que, em alguns casos, não integram pessoas negras nas suas equipas. A ausência de dados reflete um outro tema latente na Europa: o direito à cidadania. O livro promove um debate riquíssimo sobre o que é ser cidadão europeu e o quanto pessoas negras percebem viver na periferia desta cidadania. Nesse sentido, na sua terceira esfera de contribuição, *Mapping Black Europe* oferece um importante debate acadêmico sobre como a Europa é imaginada.

Aos historiadores, o volume deixa uma convocação: a história é um componente fundamental nas lutas antirracistas e pela reparação.

Projetos de mudança de nome de ruas, de criação ou destruição de monumentos ou de abertura de novos espaços culturais muitas vezes esbarram em legislações que estabelecem critérios rígidos sobre quem pode ser homenageado. Muitas legislações exigem que o espaço público receba o nome apenas de pessoas reconhecidas como personalidades marcantes. Para tanto, há necessidade de respaldo acadêmico para a criação de narrativas que evidenciem a atuação de sujeitos históricos negros. A produção historiográfica é, nesse sentido, parte estruturante de mudanças significativas e urgentes nos espaços públicos das cidades europeias. Afinal, como as organizadoras salientam, o combate ao racismo inclui conhecer sua história. Eu acrescentaria, também, (re)escrever histórias.

BIBLIOGRAFIA

- Ayim, May. *Blues in Schwarz Weiss.Gedichte*. Berlim: Orlanda Frauenverlag, 1995.
- Jesus, Jessica Flavia Oliveira de. “May Ayim e a tradução de poesia afrodiaspórica de língua alemã”. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.
- Kelly, Natasha A. *Afrokultur: Der Raum Zwischen Gestern und Morgen*. Münster: Unrast, 2021.
- Koutsoukos, Sandra Sofia Machado. *Zoológicos humanos: gente em exibição na era do imperialismo*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2020.

Referência para citação:

Schweitzer, Ana Carolina. “Recensão a *Mapping Black Europe: Monuments, Markers, Memories*, de Natasha A. Kelly e Olive Vassell, eds.”. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, n.º 17 (2023): 311-320. <https://doi.org/10.48487/pdh.2023.n17.32038>.