

EXPLORANDO O EUROCENTRISMO NOS MANUAIS PORTUGUESES DE HISTÓRIA

*Marta ARAÚJO**

*Silvia Rodríguez MAESO***

RESUMO: Neste artigo, apresentamos uma abordagem analítica desenvolvida no âmbito do projecto de investigação “*Raça*” e *África em Portugal: um estudo sobre manuais escolares de história*. Em particular, exploramos a construção de uma visão eurocêntrica da história nacional/europeia resultante de uma epistemologia assente numa concepção teleológica do tempo histórico e no desenho de uma geografia que se baseia na dicotomia centro/periferias. Para tal, propomos três linhas analíticas: (i) o emprego do espaço/tempo para a construção de uma narrativa histórica *lógica*; (ii) o uso do Estado nacional democrático como paradigma de administração política, social e económica; (iii) a naturalização de relações de poder e violência, de forma a produzir uma narrativa despolitizada de certos processos cruciais (como a escravatura ou a cristianização). De seguida, analisamos as implicações deste enquadramento para a educação, argumentando que a prevalência de uma epistemologia positivista – que propõe uma abordagem compensatória à diferença, por meio da inclusão de outras versões da história – é incapaz de desafiar e transformar as narrativas eurocêntricas oficiais. Concluimos com a proposta de uma abordagem empírica para o estudo dos manuais escolares que considere a diversidade de actores envolvidos na sua produção e circulação e a multiplicidade de leituras dos textos.

PALAVRAS-CHAVE: Raça. Poder. Eurocentrismo. Educação em Portugal. Manuais escolares de história.

* Universidade de Coimbra – Centro de Estudos Sociais. Coimbra – Portugal. 3004-531 – marta@ces.uc.pt

** Universidade de Coimbra – Centro de Estudos Sociais. Coimbra – Portugal. 3004-531 – srodrig@ces.uc.pt

Introdução

Os manuais de história encontram-se no centro de um complexo conjunto de relações de poder, sendo objectos analíticos de particular importância por cristalizarem concepções comuns sobre os imaginários nacional e europeu.

Neste texto, apresentamos um projecto de investigação¹ que explora a forma como as questões relacionadas com raça e África são apresentadas e utilizadas nos manuais de história, com o propósito de contribuir para desafiar visões eurocêntricas evidenciando a relação entre poder e cultura na construção de determinadas interpretações históricas, nomeadamente na educação. O projecto decorre ao longo de três anos (2008-2011) e centra-se em três momentos: 1º – análise dos manuais e política educativa; 2º – entrevistas com diversos intervenientes no processo; 3º – workshops participativos. No presente, encontramos-nos na primeira fase da pesquisa, analisando os cinco manuais de história mais comumente utilizados no terceiro ciclo de estudos, ou seja, o 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, destinados a alunos com idades entre os 12 e os 15 anos. A história é ensinada em três momentos distintos, com um grau crescente de sofisticação, constituindo deste modo um “currículo espiral” (CRUZ, 2002, p.328). Estes grupos lectivos foram seleccionados dado que, no seu programa curricular, inclui-se história portuguesa, europeia e mundial, da “pré-história” à época contemporânea, e também por serem parte do ciclo final de estudos obrigatórios². No programa curricular da disciplina de História do 3º Ciclo de Estudos do Ensino Básico seleccionamos como centrais na nossa análise os seguintes temas/periódos históricos:

7º ano	Das Sociedades Recolectoras às Primeiras Civilizações; Formação da Cristandade Ocidental e Expansão Islâmica;
8º ano	Expansão e Mudança nos séculos XV e XVI; Portugal no contexto europeu dos Séculos XVII e XVIII;
9º ano	Do pós 2ª Guerra Mundial aos anos 80 do século passado; Desafios culturais do nosso Tempo.

A análise dos conteúdos é utilizada de forma crítica, incidindo não somente nos conteúdos mas também nas ausências, tendo presente a multiplicidade de leituras

¹ Este é um projecto de investigação intitulado *'Raça' e África em Portugal: um estudo sobre manuais escolares de história* (www.ces.uc.pt/projectos/rap), financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT, ref. PTDC/CED/64626/2006). A equipa de investigação é constituída por Marta Araújo (Coordenadora), Silvia Rodríguez Maeso, Maria Paula Meneses, José João Lucas, Hélia Santos, Carlos Barradas e Bruno Andrade. Gostaríamos de agradecer a contribuição de todos os membros da equipa no projecto.

² Entretanto, a escolaridade obrigatória foi alargada até ao 12º ano.

possíveis dos textos. Como Michael Apple (2004, p.187) relembra, “A escrita, leitura e utilização de um texto pode ser progressiva e regressiva (e por vezes uma combinação das duas) dependendo do contexto social”. Estamos a desenvolver uma grelha de conceitos de forma a ajudar a equipa na análise sistemática dos manuais. A multidisciplinaridade e multiculturalidade da equipa têm se mostrado útil no desvelar dos sentidos implícitos dos textos, bem como das suas diferentes e contraditórias leituras. Documentos políticos, como legislação nacional na educação, orientações curriculares e recomendações para a educação intercultural, são também analisados para perceber como contraem ou expandem as possibilidades de desafiar os pontos de vista dominantes de senso comum.

Enquanto a maioria das análises de manuais escolares se centra no desvendar a forma como o “outro” é representado, neste projecto cedo se tornou claro que, para além da construção de um sistema binário de oposições, poderíamos também identificar o mascarar destas construções, através de uma visão despolitizada do poder e da violência. Este é o objectivo principal deste texto, que concluiremos com as implicações para a investigação empírica subsequente.

A crítica do Eurocentrismo para além da representação do “Outro”

A essencialização parece ser inerente à maneira como os ocidentais, e possivelmente a maioria das pessoas, pensam e comunicam. Afinal, nomear alguma coisa é uma forma de identificação das suas características chave, essencializado-a deste modo. A essencialização é certamente comum na sociologia e na história, que tendem a essencializar conceitos chave como classe, império, ou a revolução industrial. [...] Deste modo, o problema não é o essencialismo em si, mas antes a falha na percepção consciente do essencialismo, advenha ela dos pressupostos através dos quais abordamos os nossos sujeitos ou dos propósitos que motivam a nossa escrita. (CARRIER, 1992, p.207).

A história da expansão portuguesa tem sido predominantemente considerada de uma perspectiva portuguesa³ (Professor assistente de História, Universidade de Minho apud BARCA, 2006, p.94).

Certas versões da Europa como o *locus* primordial da modernidade continuam a dominar o discurso das ciências sociais e das humanidades, incluindo a história (CHAKRABARTY, 2000; WALLERSTEIN, 1997). Este projecto da modernidade é normalmente representado como um período e uma cultura bem delimitados

³ Todas as traduções são nossas.

por via de uma listagem (*checklist*) de termos como democracia, Estado-nação, cristianização, industrialização, urbanização e cidadania. Actualmente, fazem parte da nossa linguagem comum para distinguir uma sociedade moderna de uma não moderna um sistema de crença visto como moderno em contraposição a um não-moderno, entre outros, mesmo quando estamos conscientes de que a definição destes termos é muito problemática (VENN; FEATHERSTONE, 2006). A questão do eurocentrismo é, deste modo, crucial para a análise dos manuais e do ensino da história, porque se situa no próprio âmago do conhecimento ocidental e do nosso mapeamento histórico e geográfico do mundo. Mais precisamente, neste texto incidimos sobre a forma como as representações eurocêntricas da história nacional/europeia nos manuais portugueses de história ajudam a construir estruturas binárias de diferença que posicionam o “nós” como central e os “outros” como periféricos e auto-assimilados (YOUNG, 1995), por um lado, e a iludir questões de poder, conduzindo deste modo à naturalização de processos históricos e de relações políticas tais como o racismo, o colonialismo e a intervenção humanitária, por outro lado.

O eurocentrismo é mais do que uma perspectiva. Seguindo a análise de Stuart Hall (1992, p.277) da ideia de “Ocidente”, consideramos o eurocentrismo como: (i) *um sistema de representação*; (ii) *um modelo standard de comparação, que ajuda a explicar a diferença*; e (iii) *um critério de avaliação* que funciona como uma *ideologia*. Partindo desta perspectiva, evidenciaremos como nos manuais de história analisados a Europa é apresentada como um “*termo hiper realista*” que se refere a categorias reificadas através das quais as pessoas, neste caso os estudantes, fazem sentido do mundo, das relações de poder e da vida quotidiana. Assim, não nos centramos apenas na maneira como os “outros” são representados, mas, como argumenta Fernando Coronil (1992, p.5), “[n]as construções implícitas de ‘Pertença/Identidade’ que lhe estão subjacentes”, isto é, nas concepções de Europa, Portugal e do Ocidente, que possibilitam determinadas representações do “outro”, inerentes a conceitos como “África”, o “Terceiro Mundo” ou o “Império Colonial”. Com efeito, estas “construções implícitas” conduzem à explicação dominante da diferença, quer como “deficiente” (subdesenvolvida, violenta) ou “semelhante” (parte constitutiva da civilização; conseguindo independência como estados nacionais).

A efectividade/eficácia do eurocentrismo como ideologia reside precisamente no que lhe está implícito: poder e violência. Levando este facto em consideração, podemos avançar para além de uma crítica meramente anti-essencialista e incidir sobre as produções auto-confiantes de uma *lógica* da história que reduz a historicidade não- Ocidental a concepções de modernidade, mudança social, e violência *invisível* (AHISKA, 2003).

Como discutiremos na parte final deste texto, um entendimento mais amplo do eurocentrismo pode permitir-nos contextualizar os manuais escolares enquanto parte de uma *epistemologia da história*, o Iluminismo europeu como paradigma da modernidade (VENN, 2006), e deste modo estarmos atentos ao desafio de um ensino da história e da política educativa que não sejam eurocêntricos. Como Nancy Lesko e Leslie Bloom (1998) têm sugerido a partir da sua avaliação da educação multicultural, o que está em jogo não é tanto uma confrontação entre diferentes *versões* da história, mas antes a produção de interpretações que podem dismantelar abordagens positivistas à neutralidade do conhecimento científico e a presunção de irracionalidade/ignorância subjacente a determinados “juízos”, como é o caso do racismo. Esta perspectiva pode dar-nos um percurso analítico diverso da “demasiado simples polarização Ocidente e o resto” (SPIVAK, 1999, p.39) que se limita a reproduzir a narrativa histórica do centro/periferia.

Manuais portugueses de história: um discurso evasivo de raça/poder

Nos dois últimos séculos, os sistemas educativos nas sociedades ocidentais constituíram instrumentos cruciais da construção dos Estados-Nação e da reprodução das identidades nacionais. O projecto homogeneizador da nação moderna resultou amplamente na eliminação das diversas identidades e subjectividades dos estudantes, mascarando e legitimando assim a persistência de desigualdades. Isto foi conseguido sobretudo pela via da imposição dos curriculums nacionais, que reproduzem representações eurocêntricas da história nacional/europeia:

Nas sociedades modernas, a história como disciplina escolar é um importante vector da memória social, cuja função é fornecer aos futuros cidadãos um enquadramento do seu comportamento cívico. Através de símbolos e histórias, ou de mitos dominantes, o ensino da história e seus manuais legitimam os arranjos políticos existentes e fornecem pistas para a identidade e destino nacionais (BOYD, 2008, p.137-138).

Embora nas décadas mais recentes este modelo pareça estar a ser desafiado por abordagens inter/multiculturais à educação, estas tentativas fracassaram por se sustentarem numa concepção do Estado-Nação como o núcleo único e homogéneo do qual as políticas e abordagens devem emergir (HESSE, 1997).

Os manuais escolares, constituindo o principal recurso pedagógico utilizado nas salas de aula (FOSTER, 2006), são particularmente interessantes para a análise empírica da forma como o projecto da modernidade e os imaginários

sociais são sustentados e recriados, reflectindo visões comuns sobre questões de poder e raça. Embora os manuais escolares possam diferir das recomendações curriculares oficiais, podem ser vistos como um curriculum *de facto* (CRUZ, 2002) – determinando os conteúdos a ensinar. Neste sentido, os manuais jogam um papel importante na determinação dos “cânones de verdade” e definindo que conhecimento é ensinado nas escolas, e a sua análise pode ajudar a evidenciar “[...] actividades políticas, económicas e culturais, batalhas e compromissos” (APPLE, 2004, p.180). Tal é particularmente evidente no contexto americano, onde temos assistido a um claro desacordo no tocante à “verdade pública que deve ser ensinada aos jovens” (TYACK, 1999). No caso de Portugal, uma primeira leitura sugere que as questões da memória/história são consensuais, não havendo batalhas dignas de nota. Porém, queremos com a nossa análise perceber como é construído esse imaginário de consensualidade.

É nossa convicção que a análise dos imaginários nacional/europeu na história portuguesa é particularmente importante se pretendemos questionar as interpretações positivistas nacionais da história e, de modo mais amplo, uma epistemologia da história que tem evitado certos debates sobre o colonialismo, racismo e identidade nacional. Este facto resultou numa persistência das pretensões a um universalismo português, baseado no mito do seu colonialismo “benevolente”, ou seja, o campo discursivo do *Lusotropicalismo*, desenvolvido por Gilberto Freyre nos anos trinta do século passado para explicar o “sucesso” da sociedade multiracial brasileira e parcialmente apropriado pelo regime ditatorial português para legitimar o colonialismo a partir dos anos 60 (CASTELO, 1998; ALEXANDRE, 1999; ALMEIDA, 2000). Mais importante ainda, este mito da convivialidade e da tolerância nacional coibiu a investigação científica e o debate público sobre a persistência do racismo e do seu impacto nas relações sociais em Portugal (ARAÚJO, 2007).

Uma análise preliminar dos manuais mais populares de história em Portugal – cobrindo o que se costumava descrever como pré-história (antes da invenção do alfabeto fenício) até à história contemporânea –, mostra um “*nós*” europeu/nacional construído através do desenvolvimento de oposições binárias como seja as de civilizado/arcaico; sociedades complexas/tribos isoladas; democracia/autoritarismo; paz/violência. Estas noções binárias funcionam na construção implícita de “identidade”, ou seja, Portugal como uma parte, embora periférica⁴, das sociedades europeias democráticas, das quais emerge a imagem de hegemonia e a sua naturalização (o Ocidente e o resto). Tal constitui uma característica crucial, porque, como afirmámos anteriormente, o eurocentrismo é mais do que uma perspective, é

⁴ Para uma análise aprofundada da condição periférica do colonialismo e economia capitalista portugueses e suas consequências, ver Santos (2002) e Paraskeva (2006).

um sistema de representação cuja eficácia ideológica reside mais na despolitização das relações de poder, do que propriamente no desenvolvimento de oposições binárias que essencializam com sucesso o “nós” e o “outro”. A violência é assim naturalizada ou ultrapassada, com consequências fundamentais no modo como o racismo, a identidade nacional e a “história” do “outro” (*África*) são interpretados ou simplesmente evitados.

Partindo desta perspectiva, a nossa tentativa de análise de diversos manuais portugueses de história incidiu na forma como a raça e “África” são apresentados e interpretados como interligados na construção de uma *nacionalidade* portuguesa e das *democracias* europeias. Com um propósito analítico, distinguimos três aspectos principais que se relacionam com (i) o uso do espaço/tempo para a construção de uma narrativa histórica *lógica*, (ii) o estabelecimento de um paradigma específico de administração política, social e económica, o *Estado nacional* e o processo de *democratização*, como a representação corrente da sociedade e da civilização, e (iii) o modo efectivo pelo qual as relações de poder e violência são evitadas de forma a produzir uma narrativa despolitizada de certos processos cruciais como a escravatura ou a cristianização.

A cronopolítica da representação: a história como uma “história de sucessos morais”

O antropólogo Johannes Fabian (2002, p.25) utilizou o termo *coectânio/coevo*⁵ criticamente para analisar a forma “*como os antropólogos usam o Tempo na construção das suas teorias e na composição dos seus escritos*”. Fabian (2002, p.31) considera como a antropologia, enquanto disciplina e como discurso, *negou coectaneidade* através de “[...] uma tendência persistente e sistemática para colocar os referentes da antropologia num Tempo outro que não o presente do produtor do discurso antropológico”. De modo similar, os manuais de história⁶, resumindo o “outro” a uma narrativa linear, localizam-no num tempo radicalmente distinto do “europeu”, ou seja, o “outro” permanece num estádio *inferior* da civilização e desenvolvimento da humanidade. Esta naturalização do Tempo é geograficamente legitimada: a primeira *espécie humana* apareceu em “África”, mas os processos de sedentarização e de diferenciação complexa ocorreram no Egipto (apresentado como fora de “África”), no Médio Oriente e Europa (VH7-I). A explicação da passagem “Das sociedades recolectoras às primeiras civilizações” é clara nesta matéria. O excerto seguinte apresenta-se ilustrado com uma figura de um homem

⁵ Do Latim *coevus*, referindo-se a pessoas e coisas que existem em simultâneo, que coexistem.

⁶ Apresentados a partir de agora, ao longo do texto, pelas siglas: VH7-I, VH7-II, H8, H9.

(um camponês) segurando um martelo e é descrita como: “Pastorícia numa aldeia dos nossos dias (Níger, África Ocidental)”, com a seguinte clarificação:

À semelhança do que acontece no Neolítico, nesta aldeia pratica-se uma agricultura rudimentar e a pastorícia. Um dos instrumentos agrícolas que ainda hoje utilizam é o machado de pedra polida. Estabelece uma comparação entre o modo de vida desta população e as do Neolítico (VH7-I, p.22).

No entanto, no tocante à *Civilização Egípcia*, o texto afirma que: “As técnicas agrícolas do Antigo Egipto ainda perduram no presente com a utilização do arado, a construção de diques e técnicas de drenagem, a fim de distribuir a água ao longo do ano pelos terrenos” (VH7-I, p.35). O tempo linear localiza a “aldeia africana” num tempo distinto (o Neolítico) e num diferente estágio de desenvolvimento (*rudimentar*), enquanto a “civilização Egípcia” – desprezando o facto de fazer parte do continente Africano – encontra-se *ainda* presente nas nossas sociedades cientificamente avançadas, como podemos certificar na continuidade do uso das suas técnicas.

Assim se estabelece, por um lado, quais as sociedades que se “qualificam” para o estatuto de *civilização* e, por outro, onde podemos encontrar pessoas que vivem ainda em condições arcaicas. Segundo Eric Wolf (1982, p.12), esta representação do tempo e do espaço “transforma a história numa história de sucessos morais”, o da *modernização* que, desde o século XIX, tornou-se “um instrumento para aplaudir sociedades decididas a serem modernas e lançar um olhar crítico sobre aquelas que ainda não alcançaram tal meta”. Mais ainda, um certo *enredamento* épico (WHITE, 2002) funciona aqui ecoando a modernidade europeia como um feito de um *sujeito heróico* modelado por narrativas de emancipação de tradições opressivas e crenças religiosas (VENN, 2006).

O alargamento do conhecimento do Mundo. Nesta época, a curiosidade do Homem fez alargar o conhecimento científico e técnico e, também, o conhecimento do Mundo. Apoiados no desenvolvimento das ciências, navegadores ingleses, franceses e holandeses partiram à descoberta de muitas regiões ainda desconhecidas e inexploradas, permitindo o desenvolvimento da Cartografia e da Geografia. Interessados na ocupação de novos territórios e no aumento do seu prestígio e poder, muitos governantes europeus apoiaram e financiaram estas viagens (H8, p.116).

Esta temporalidade de senso comum não se limita a organizar a geografia – localizando territórios e povos em diferentes estágios de progresso – mas também

a *produz*. A curiosidade científica ocidental alimentou o interesse (naturalista) de alguns europeus na “ocupação de *novos* territórios” – ao apresentar estes territórios como *novos* para os europeus negligencia-se de facto a existência nestes locais de outras sociedades e de povos politicamente organizados –, trazendo cartografias *engrandecidas*, como se este conhecimento *científico* fosse exclusivo dos europeus.

Uma consequência importante desta representação eurocêntrica e autoritária do tempo e do espaço é a fixação de certos marcadores e posturas (raciais, étnicos) como *pertencentes* a territórios específicos. Deste modo, imagens *decontextualizadas* de pessoas negras numa postura de sofrimento/violência são apresentadas para representar a África contemporânea, na expectativa de que estudantes adquiram o seguinte padrão de reconhecimento/representação:

Em relação ao documento 4 (fotografia de crianças negras com um prato vazio à espera de receber comida): Identificar o nível de desenvolvimento da população representada; Identificar o continente onde actualmente se situam mais países com um grau de desenvolvimento semelhante; Relacionar esse grau de desenvolvimento com a descolonização; Dar dois exemplos de ONG que procuram responder aos problemas daquela população (H9, p.169).

Assim se espera que os estudantes interiorizem a equação:

Subdesenvolvimento = [negro] África = descolonização falhada = necessidade de intervenção humanitária [Occidental]

Um paradigma de organização social, económica e política: o Estado Nacional (democrático)

O que te sugerem os termos sociedade e Europa? (VH7-II, p.22).

Quando e como a multiplicidade étnica se tornou um problema político? (TILLY, 1994, p.133).

O sociólogo da história Charles Tilly (1992, 1994) estudou a variação na organização dos Estados europeus desde o século X, e a forma como o seu controlo sobre os recursos económicos, políticos e culturais exigiu uma homogeneização progressiva da sua população, isto é, a constituição de nações *coerentes*. Este processo complexo de nacionalização da sociedade, ou seja, a constituição do

“social” como “a nação”⁷ (uma comunidade, uma língua, uma cultura, num território com fronteiras bem definidas) é naturalizado e reificado nos manuais. Isto constitui uma característica crucial das construções implícitas de “identidade” que subscrevem a representação do “outro” nos manuais, porque a sua narrativa central autoriza o paradigma da organização política – o estado nacional democrático. Esta perspectiva não invisibiliza outras formas políticas; mas antes, negligencia as características políticas de diferentes formas de organização. Esta abordagem conduz à consideração de “África” – com excepção do Egipto – como uma espécie de terra vazia sem qualquer forma de organização social e política anterior à chegada dos europeus (WOLF, 1982, “presente etnográfico”), onde em lugar de nações, “nós” encontramos *tribos* ou *chefes indígenas*⁸, deste modo, a noção de “África” só tem sentido *quando* relacionada com o que os europeus e portugueses, conseguiram, nomearam e possuíram naquele território:

O objectivo dos Portugueses em África era fazer comércio. De Marrocos até ao Senegal comerciavam com tribos de Mouros nómadas que viviam na região ocidental do Saara. Para o Sul, faziam comércio com os Guinéus, designação dada pelos Portugueses aos habitantes da África Negra (H8, p.38).

Os manuais portugueses de história reificam não só a ideia do Estado-Nacional mas também a de Europa. Deste modo, estas formações históricas encontram-se imersas sob um discurso teleológico que faz sentido em função do “resultado final”, *i.e.* a Comunidade Europeia⁹. Por exemplo, o período entre os séculos VI e IX – “As Invasões Bárbaras” – emerge como um tempo em que paradoxalmente, a “Europa invade a Europa”:

A Europa do século VI ao século IX. O novo mapa político da Europa. Estes reinos [bárbaros] deram origem a estados independentes, dos quais resultaram em parte os actuais estados europeus (VH7-II, p.10).

⁷ É importante ter em conta que a história das ciências sociais Ocidentais, e mais especificamente a da Sociologia e Ciência Política, se encontra ligada à configuração dos Estados Nacionais; deste modo, a conceptualização do ‘social’ foi equacionada em função da do Estado Nacional (WOLF, 1982). Para uma discussão da crise deste modo de categorização no campo da teoria e análise sociológica, ver Pérez-Agote (1996).

⁸ Encontrámos apenas um mapa em que se encontram representados os processos de organização política em África, registados com termos como ‘Estados Africanos’, ‘Reinos’ ou ‘Impérios’ (H8, p.38).

⁹ A este respeito, seria interessante comparar manuais publicados antes e depois da integração de Portugal na Comunidade Europeia. A certo ponto, os interesses nacionais e europeus são comparados, como por exemplo as competências económicas e o protecçãoismo alemão e holandês alteraram a posição portuguesa na economia colonial durante os séculos XVII e XVIII. Os estudantes examinam esta questão nos seguintes termos: *A ideia de Europa. Dê a sua opinião sobre se a política *mare liberum* contribuiu para a promoção de uma identidade nacional ou Europeia’* (H8, p.89)

As novas invasões e as transformações económicas. A partir do século VIII, a Europa foi novamente invadida por diversos povos [...] (VH7-II, p.14).

Além disso, o paradigma do Estado Nacional é apresentado como um processo simultâneo de cristianização¹⁰ e democratização. Uma parte significativa de um dos manuais é dedicada à “Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica”, dos séculos VI ao XIII (VH7-II), com subtítulos como “O Nascimento da Europa Ocidental Cristã” ou “A Igreja Católica na Europa Ocidental”. Assim se estabelece a seguinte formulação da história e da identidade colectiva:

Portugal [Branco] = Estado Nacional = Europa Ocidental Cristã [Igreja Católica Romana]

Como mostra o mapa seguinte, a expansão do paradigma do Estado-nacional conheceu um ponto de viragem com as “Revoluções Liberais”, epitomisadas pelas Revoluções Francesa e Americana. Estes processos demonstram a inter-relação intelectual entre as Américas e a Europa, que combinavam Cristianismo e Nacionalismo. Os processos políticos noutras regiões, tais como a África e a Ásia, não são considerados relevantes por não corresponderem aos processos “revolucionários” que engendraram os ideais de cidadania moderna e democracia liberal.

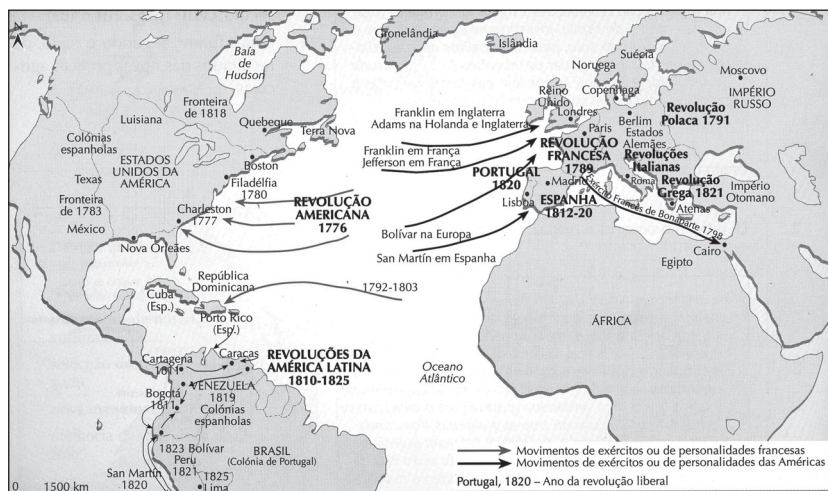


Figura 1 – As Revoluções Liberais na Europa e nas Américas (1776-1825)
Fonte: (RH8, p.114).

¹⁰ Embora existam algumas referências à oposição entre a Ciência e a Superstição e ao papel da Igreja Católica Romana nesta matéria (H8, p.118), não existe um discurso claro sobre *secularização* como uma das narrativas chave da modernidade europeia.

Enquanto a “Revolução Americana” é apresentada com um processo bem sucedido de democratização e formação da nação, os processos de “Independência” na África do século XX e mais precisamente, a chamada “Guerra Colonial” entre Portugal e as suas colónias, são considerados não como processos políticos, mas “Guerra de Guerrilha”; apresentando imagens que acentuam o carácter violento da guerrilha: “Soldados portugueses capturados por tropas da guerrilha angolana” (H9, p.179). De modo similar, a narrativa descreve o comportamento violento dos colonizadores portugueses como sendo *defensivo*, enquanto o da “guerrilha angolana” é apresentado como *assassino*:

Um sentimento generalizado de medo entre os colonos levou-os a matar a muitos indígenas enquanto outros fugiram, indo juntar-se aos guerrilheiros. Posteriormente, tribos do Norte de Angola assassinaram centenas de colonos (H9, p.178).

A descrição das tropas guerrilheiras angolanas como “tribos” constitui um elemento importante uma vez que a África contemporânea é frequentemente descrita como um continente falhado (devido ao falhanço dos seus Estados-Nacionais), apanhado nas malhas da corrupção, pobreza e violência interna; por exemplo, uma imagem mostrando um grupo de homens negros armados ostenta a seguinte legenda descritiva: “Conflitos internos num país africano, na actualidade” (H9, p.162). Como afirmamos acima, o Africano (negro) violento e sofredor representam dois lados da mesma moeda, caucionando não só certas representações descontextualizadas das relações de poder, mas também a necessidade da intervenção (humanitária) do Ocidente:

Até muito recentemente, a história das práticas genocidas do capitalismo colonial Português eram escritas partindo da perspectiva do homem branco. O Ocidente persiste em posicionar África como um continente desprovido de soluções políticas humanas, e os media dominantes apresentam África como um problema da “Cruz Vermelha”. Ou seja, não existe uma solução política para o continente Africano (PARASKEVA, 2006, p.250).

A naturalização das relações de poder: cristianização, escravatura e (pós)colonialismo

Com afirmamos acima, a eficácia do eurocentrismo como ideologia reside, precisamente, no que lhe está implícito, o poder e a violência, não só em relação a processos que envolvem a colonização do território, cultura e organização

política de outros povos, mas também no que toca a processos “internos” que se revelam cruciais para o entendimento das sociedades europeias contemporâneas bem como para a formação de Estados nacionais e a “cristianização” da sociedade. Um discurso que evade as questões de poder domina três processos históricos fundamentais profundamente interligados: cristianização, escravatura e (pós) colonialismo.

Como referimos anteriormente, os manuais analisados fixam a cristianização como o processo fundamental para a constituição da Europa Ocidental, com uma ênfase particular no papel da Igreja Católica Romana. De uma perspectiva discursiva, o poder e a violência no processo de cristianização são evadidos pela utilização de verbos como *conversão* e *expansão*, como por exemplo: “A conversão dos Bárbaros pela Igreja Católica” (VH7-II, p.8); “A conversão dos Francos ao Cristianismo” (VH7-II, p.9); “A expansão da Cristandade pelos Reinos Ocidentais ...” (VH7-II, p.12).

Tornar-se cristão emerge assim como um processo pacífico e normalizado desafiado pelas “*invasões* Muçulmanas da Península Ibérica” (VH7-II, p.9). A Reconquista como mito fundador (*exemplo: a resistência* cristã, partindo da região Norte das Astúrias) das identidades nacional e religiosa na Península Ibérica, é reproduzido e interrelacionado com um discurso ambivalente de diversidade e convivialidade cultural/religiosa:

A Península Ibérica: dois mundos em presença. Imagina-te na península Ibérica no tempo da Reconquista. Viver na Península no período da Reconquista era perigoso, mas também estimulante. Convivia-se com povos de diferentes religiões e culturas. No século VIII, os Cristãos viram o seu quotidiano, já instável, ameaçado pela chegada dos Muçulmanos. Estabeleceram depois contactos com cruzados provenientes de outros reinos cristãos europeus, a quem se uniram no esforço de recuperar os territórios perdidos (VH7- II, p.36).

As Civilizações Muçulmana e Cristã coexistiram durante oito séculos na Península Ibérica, mas apresentaram fortes contrastes nos costumes, religião, língua, sociedade, cultura e arte. Durante esse período prevaleceu um espírito de tolerância, de tal forma que alguns Cristãos se converteram ao Islamismo (religião monoteísta fundada por Maomé). Outros continuaram Cristãos, mas adoptaram formas de vida e costumes dos Árabes, sendo conhecidos por Moçárabes. Verificou—se ainda que muitos Muçulmanos permaneceram em território Cristão, mesmo após a Reconquista, sendo chamados de Mouros. A influência muçulmana era mais forte no Sul da península, onde se desenvolveu uma economia comercial e urbana (VH7-II, p.38).

A identidade e a diversidade são vistas como unidades discretas perfeitamente delimitadas e distinguíveis, para que as pessoas possam manter uma identidade (como por exemplo, cristã) enquanto *adoptam* os costumes de outra cultura (por exemplo, a árabe). Deste modo, a cultura é considerada como “algo” que distingue claramente o “nós” dos “outros”, como ilustra o seguinte exemplo: “Discute: Será que ter uma cultura diferente da nossa é sinónimo de cultura atrasada ou inferior?” (VH7-II, p.39). Partindo desta perspectiva, testemunhamos a reificação da cristandade enquanto identidade ibérica, sendo a Reconquista retratada como uma guerra de resistência pan-europeia:

[...] No século VIII, os Cristãos viram a sua vida quotidiana – em si bastante instável – ameaçada pela chegada dos Muçulmanos. Em consequência, os Cristãos estabeleceram contacto com os Cruzados de outros reinos Cristãos Europeus, com os quais reuniram esforços para recuperarem os territórios perdidos [...]

Compara épocas históricas. Dá tua opinião:

– Parece-te que as disputas de territórios, tão frequentes na Idade Média acontecem, igualmente entre povos da actualidade? Justifica.

– Concordas com a expansão de uma religião através de conquistas e guerras? Fundamenta a tua opinião (VH7-II, p.36).

Como vimos a respeito do Estado Nacional, a Reconquista é apresentada de modo similar: o processo é explicado logicamente pelo seu “resultado”. Assim, a Península Ibérica é um território onde duas civilizações coexistiram, mas o *cristianismo* é sancionado como a identidade europeia – não constituído através da guerra em si, mas como uma identidade “que já lá estava /pré-existente” que está a ser *ameaçada* por outra. Sob este ponto de vista, é muito interessante constatar que nesta secção específica do manual, os estudantes são desafiados a dar a sua opinião avisada sobre as disputas de territórios e sobre as crenças religiosas enquanto motivos para uma guerra. Não se colocam este tipo de questões quando são abordados os processos de cristianização na Europa e nas Américas.

A cristianização de outros povos, fundamental no processo de colonização, é igualmente estabelecida como uma das “motivações” dos colonizadores europeus para “descobrir” novos territórios. A escravatura¹¹ é apresentada de modo similar, como parte da “circulação de novos produtos” entre a Europa e os outros continentes. Segundo o estudo de Ellen Swartz (1992, p.345) dos manuais de história americanos,

¹¹ A escravatura também é apresentada como parte da sociedade egípcia altamente estratificada (VH7-I).

consideramos igualmente que nos manuais portugueses analisados, “o discurso da escravatura... geralmente serve para justificar e normalizar o sistema escravagista”. A *descoberta*¹² de territórios desconhecidos para os portugueses – as expedições são normalmente apresentadas como uma *aventura* – e a “imposição da sua civilização” é acriticamente interpretada como um impulso natural motivado por razões económicas e religiosas. Deste modo, como a figura intitulada “A Europa *explora* o mundo (Figura 2) representa, a escravatura é enquadrada em termos de benefícios, e aparece mais como uma necessidade, e não como uma escolha, implicando que a escravatura seria natural, inevitável e inalterável”(VH7-II, p.36).

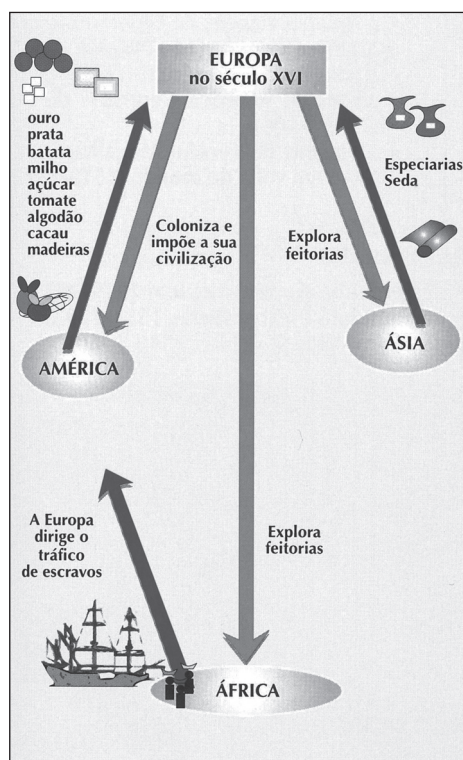


Figura 2 – A Europa explora o mundo
Fonte: (RH8, p. 29).

¹² Faz-se uma distinção entre ‘conquistar’ e ‘descobrir’; os portugueses tiveram que conquistar os territórios que já sabiam estarem ocupados por outros povos (por exemplo, o Norte de África); ao invés, os territórios que lhes eram ainda desconhecidos seriam descobertos através de novas expedições (H8, p.28-29). Somente em relação aos ‘Espanhóis na América’ os colonizadores são considerados ‘invasores’ e as consequências para os povos indígenas são mencionadas: ‘guerra, trabalho forçado e sobretudo, novas doenças trazidas pelos invasores afectaram a população nativa, fazendo-a decrescer dramaticamente’ (H8, p.44).

A experiência dos povos escravizados é negligenciada, e uma abordagem crítica à emergência do conceito de raça e de racismo neste período permanece totalmente ausente. Neste sentido, este “discurso sobre a escravatura pode ser visto como uma forma de racismo (des)consciente”:

Racismo (des)consciente é uma forma de racismo que aceita tacitamente as normas e privilégios brancos dominantes. Não se trata de uma ausência de consciência (isto é, não é inconsciência) mas uma consciência diminuída ou distorcida da forma de pensar sobre raça quando comparado, por exemplo, a uma consciência crítica. Formas acríicas de pensar a questão da desigualdade racial aceitam determinadas pressupostos, mitos e crenças que justificam as vantagens sociais e económicas dos povos Brancos como resultado da subordinação de muitos outros. Qualquer desafio sério ao status quo que questione este privilégio racial inevitavelmente desafia a auto-identidade dos povos Brancos que interiorizaram estas justificações ideológicas (KING, 1991, p.135).

As justificações ideológicas da escravatura e da imposição religiosa são apresentadas de modo a despolitizar o colonialismo (“as consequências da Expansão”), racismo e as diferenças culturais: “As viagens marítimas dos séculos XV e XVI proporcionaram o encontro de povos de culturas muito diferentes, tal como nunca havia acontecido.” (H8, p.48). Mais do que um discurso articulado sobre o racismo¹³, deparamo-nos com eufemismos que permeiam um discurso benevolente e pleno de compaixão sobre “circulação”, “aculturação” e “miscigenação”, ilustrado por passagens como a seguinte:

A prática da escravatura, levando ao transporte em grande escala de população africana para a América e para a Europa, fez desenvolver a miscigenação (mistura de raças) e criou, muitas vezes, nos Europeus, um sentimento de superioridade em relação aos povos indígenas. Esta atitude, apesar se tudo, despertou nalguns espíritos europeus, nomeadamente elementos do clero, a consciência da necessidade da defesa de povos que eram, por outros, hostilizados. Por outro lado, a Expansão marítima proporcionou um alargamento da compreensão da Natureza (H8, p.48).

A *escravatura* é, deste modo, entendida como uma explicação parcial do *racismo*, mais do que como duas formas de relações sociais, económicas e políticas inter-relacionadas. O racismo é (não) nomeado através do eufemístico “sentimento

¹³ Ver também Van Dijk (1993).

de superioridade”, e, portanto, não é considerado com uma ideologia estruturante da sociedade e da política, mas como uma mera “atitude”. Este aspecto é muito importante por evidenciar uma visão prevalecente do racismo como um preconceito individual (neste caso, de alguns europeus), mais relacionado com a psicologia e atitude de alguns indivíduos do que com a política e a persistência de estruturas sociais e económicas discriminatórias. Conceber o racismo como uma disposição individual significa que este pode ser combatido da mesma forma que aquela utilizada por alguns “membros do clero” desses tempos. Isto é um exemplo de como uma actividade que desafia a injustiça, a violência das estruturas socio-económicas é, por um lado, moralizada – as “pessoas boas” que se encontram imersas nas mesmas estruturas ideológicas que pretendem dismantelar – e por outra, arrevesada para mostrar compaixão e humanitarismo.

Contextualizando os manuais escolares para além da compensação ou rectificação

Da nossa abordagem teórica neste projecto de investigação, que detalhamos acima, dois aspectos merecem uma análise mais atenta. Primeiro, as implicações derivadas à abordagem teórica do projecto no tocante à possibilidade de uma concepção “completa” e “verdadeira” da história; e, em segundo lugar, o desenvolvimento de uma abordagem empírica para o estudo dos manuais escolares que não trata os textos como estando num vazio social e político ou sobrevaloriza os aspectos interpretativos. Tal requer a explicitação do mapeamento do campo e a operacionalização da pesquisa de forma a dar conta de um conjunto complexo de actores envolvidos na produção e circulação dos manuais escolares (abordadas na secção 4).

Como resulta claro da nossa abordagem teórica, não olhamos para os conteúdos dos manuais escolares como versões “incompletas” da história às quais podem ser acrescentados elementos das “culturas minoritárias”, de forma a atingir o “objectivo do não-preconceito” (BANKS, 1988 apud MCCARTHY, 1993) e a melhorar a auto-estima dos alunos minoritários (SWARTZ, 1992). As respostas compensatórias à diversidade, pela adição de conteúdos aos curriculums e manuais escolares de forma a reflectir a diversidade de povos existentes no contexto nacional, não mostrou ser suficiente para desafiar e transformar o conhecimento oficial e “legítimo”. As exigências e lutas sobre a ausência de representação e as representações enviesadas têm muitas vezes resultado num tratamento da diversidade sob a forma de “apêndices” (PREISWERK; PERROT, 1978), mencionando o previamente ausente sem uma reconsideração do contexto (APPLE, 2004), isto é, citando alguns elementos da história e cultura dos povos minoritários num curriculum e em manuais escolares

que permanecem essencialmente eurocêntricos e brancos (VAN DIJK, 1993). Estas adendas consistem geralmente na “inclusão benigna de alguns contribuidores ‘étnicos’ ou femininos” (SWARTZ, 1992, p.343), numa referência a indivíduos minoritários que foram saneados *a posteriori* (LADSON-BILLINGS, 2004) por uma versão moral e teleológica da história e que são apresentados de forma a não colidirem com as narrativas históricas mais amplas.

Adicionalmente, estas formas de “incluir” outras visões tendem a apresentar uma abordagem liberal da mudança social e a reproduzir a ideia da superioridade moral das nações democráticas. Exemplos deste tipo podem ser observados no contexto dos Estados Unidos, em ilustrações do voluntarismo de Rosa Parks, como uma “costureira cansada” que outrora se recusou a ceder o seu lugar num autocarro a um branco para confrontar a ideologia segregacionista, em lugar de alguém envolvido numa luta política tanto na escola como num movimento civil mais amplo; ou em retratos de Martin Luther King, Jr. como um herói nacional recebendo a apoio moral de “bons Americanos” (LADSON-BILLINGS, 2004, p.60), desvalorizando os contextos sociais e a desigualdade das relações de poder que motivaram a acção (SWARTZ, 1992) – uma narrativa muito frequente na cultura popular, especialmente nos filmes (MCCARTHY, 1993).

Esta abordagem compensatória reforça as construções do conhecimento eurocêntrico (SWARTZ, 1992; MCCARTHY, 1993), resultando de uma epistemologia positivista (LESKO; BLOOM, 1998) e de uma visão essencialista da diversidade – presumindo uma homogeneidade interna (HALL, 1992; GOLDBERG, 2009) e concebendo como não problemática a possibilidade de adição de culturas “diferentes” e de contornos bem definidos, em lugar de abrir ao debate a relação entre conhecimento e poder e evidenciar as alianças e conflitos envolvidos em qualquer conflito pela imposição de significado.

Baseando-nos numa concepção de racismo como sendo tanto estrutural como simbólico, envolvendo um conflito de grupos sobre recursos materiais e culturais (ESSED, 1991), não vemos as representações enviesadas e preconceituosas, ou o racismo, como ignorância que necessita de ser “tratada” através da educação, e na qual assenta a ideia da possibilidade de uma versão “verdadeira”/correcta da história. Como sugere David Tyack (1999), a maioria dos debates sobre manuais escolares nos últimos dois séculos nos EUA basearam-se na busca por uma “verdade pública” – nivelada com o conhecimento neutro, consensual para todos os grupos – que deveria ser ensinada nas escolas. Isto apesar de não existir qualquer acordo sobre o que seria esta verdade, como atestam as muitas disputas relacionadas com a representação na cultura pública de grupos e associações religiosos, étnicos, de género, económicos, regionais e raciais. Como resultado, a ausência de representação e as representações enviesadas são construídas como uma “inexactidão”, uma

concepção questionada por Lesko e Bloom (1998, p.380): “[...] a ignorância é efeito de um conhecimento particular, não de uma ausência de conhecimento”. Seguindo as autoras, a nossa abordagem evita uma incidência estreita sobre oposições binárias – em que os estereótipos se dividem em dois elementos opostos (HALL, 1992) e o “mesmo” e o “outro” são (mal)representados¹⁴ – para se centrar na necessidade de um relacionamento entre os “opostos” destabilizando assim a invenção dos “outros” como “diferentes” (LESKO; BLOOM, 1998, p.376). Isto ajuda-nos a evidenciar a forma como os sistemas de representação (HALL, 1992) funcionam, permitindo a circulação de determinadas interpretações da realidade social (passada e presente) e mascarando a sua base ideológica sob uma pretensa neutralidade política e científica. Assim, abordamos os manuais escolares como resultantes de lutas pela imposição de conhecimento “legítimo”, de significados e interpretações sobre o tempo linear e o progresso, bem como do espaço e da distribuição do progresso e da virtude (a história como um sucesso moral, segundo Wolf (1982)), sob formas que mascaram a relação de poder da qual emergem.

O conceito de “racismo (des)consciente” (KING, 1991), que citamos acima, é neste caso bastante elucidativo. Segundo King (1991, p.135), o “[...] racismo (des)consciente” é uma forma distorcida de pensar a raça, sem questionar os seus fundamentos estruturais”:

A (des)consciência é um hábito acrítico da mente (que inclui percepções, atitudes, presunções e crenças) que justifica a desigualdade e a exploração pela aceitação da ordem estabelecida das coisas [...] isto implica uma identificação subjectiva com um ponto de vista ideológico que admite que não existe nenhuma visão fundamentada alternativa da sociedade.

O “racismo (des) consciente” ajuda a ilustrar que as representações e ideologias subjacentes a tais representações não são imagens “incorrectas” da realidade, mas antes formas através das quais as relações desiguais de poder se (re)produzem. A subtil expressão do racismo nos manuais escolares é ao mesmo tempo uma ilustração da existência de racismo e uma das formas pelas quais ele é reproduzido e mantido nas práticas quotidianas (ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003). Neste sentido, rejeitamos a ideia de que a transformação social possa ser alcançada através de meras alterações nos conteúdos dos manuais escolares ou pelo ensino de uma versão “verdadeira” e “correcta” da história. A exposição e desmantelamento das interpretações eurocêtricas é fundamental se pretendemos compreender e desafiar a distribuição injusta do conhecimento “legítimo” e dirigir-

¹⁴ Ver Van Dijk (1993) para uma revisão de trabalhos anteriores sobre manuais escolares.

nos às relações entre a produção simbólica e as relações mais amplas de poder (APPLE, 2004).

Como tentamos mostrar, a narrativa central dos manuais escolares de história é constituída por um discurso evasivo de raça/poder. A naturalização de certos processos, que ajudaram a constituir as relações de poder contemporâneas, conduziram à formação de quadros interpretativos ideológicos. Esta evasão é crucial para compreender que para alcançar uma pedagogia e um ensino mais crítico da história (bem como de outras disciplinas) se terá de ir além da inclusão de outras perspectivas e versões da história¹⁵, e evidenciar antes a produção de interpretações históricas mais críticas e informadas (LESKO; BLOOM, 1998). Por exemplo, se o colonialismo, a escravatura, a cristianização e a nacionalização forem entendidos como um processo “natural” naqueles tempos, como podem os estudantes obter um conhecimento historicamente contextualizado de noções como *segregação*, *raça* ou *minoría étnica* nas sociedades contemporâneas como são encorajados a fazer num dos manuais (H9, p.154)?; se o racismo não for amplamente discutido no contexto do escravagismo colonial e da segregação moderna, como poderão interpretar o “racismo nos jogos de futebol” (H9, p.201)?; se a imposição da civilização europeia sobre os povos indígenas americanos não for analisada criticamente, como podem os estudantes compreender que “[...] o terrorismo tem vindo a tornar-se numa ameaça para o mundo cada vez mais globalizado, assumindo hoje objectivos civilizacionais ao pretender a afirmação de uma cultura em detrimento do enfraquecimento ou até a destruição de outra (H9, p.166)”, como relacionado com o 11 de Setembro e a Guerra no Iraque?

Notas finais: mapeando outras pesquisas no contexto português

Portugal reinventa-se como um país de imigração, enquanto falha no questionamento da ideia de se tratar de um país com fronteiras constituídas desde há muito e nascido de uma *nação* historicamente homogénea. Do nosso ponto de vista, isto constitui uma excelente oportunidade para questionar como o grande público imagina a nação no que toca ao seu perfil etno-racial, religioso e linguístico e as suas consequências para as noções e práticas de cidadania. Como Bernd Reiter (2005, p.88) afirma no seu texto “Portugal: orgulho nacional e neurose imperial”:

¹⁵ Não pretendemos questionar a importância da narrativa multivocal; por exemplo, os manuais analisados negligenciam os cientistas e políticos africanos; apenas são mencionados Nelson Mandela e Amílcar Cabral, claramente dois políticos e intelectuais já sancionados e legitimados pela política portuguesa e europeia. Mas e as lutas dos escravos ou os levantamentos no Haiti, ou ao movimento Norte-Americano Panteras Negras, para mencionar apenas dois exemplos?

[...] o Estado Português encontra-se ainda no processo de encolhimento ou contracção das formas através das quais o público em geral deve imaginar a nação Portuguesa. Devido à sua história recente, em que a nacionalidade foi definida em termos amplos e a noção de nacionalidade pluricontinental foram tão veementemente propagandas, a contracção desta noção em direcção a uma base ética estreita requereu um esforço especial.

No Portugal democrático, (pós) colonial, os manuais escolares continuam a sublinhar uma imaginação imperial que apenas considera como cidadãos os seus *nacionais*, ajudando a reforçar e a reproduzir a ideia de *semelhança*.

Classicamente pensados como objectos unificadores da nação (TYACK, 1999), os manuais escolares devem ser colocados no palco central de um conjunto muito complexo de relações culturais, económicas, políticas e sociais (APPLE, 2004). No sentido de desvelar estas relações – que nem sempre são explicitadas – recorreremos a diversos actores que operam no campo das relações simbólicas de poder, cuja especificidade reflecte os contextos particulares que estudamos, como detalhamos abaixo para o caso português, sobre o qual este estudo incide.

a) Política educativa, o curriculum e os manuais escolares

Apesar de a sociedade portuguesa se ver a si própria como cada vez mais diversa, os debates sobre política cultural e particularmente sobre o ensino da história continuam largamente ausentes. A diversidade foi ignorada pela política, incluindo a da educação, até ao período em que as mudanças demográficas se tornaram evidentes (CARDOSO, 1998). Apenas de 1990 em diante emergiram as preocupações oficiais com a “gestão” da diversidade, ilustradas pela criação de algumas instituições e projectos, bem como por mudanças na legislação. O trabalho do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), criado em 2002, deve ser aqui sublinhado. Enquanto a *crescente* diversidade da sociedade portuguesa se tornou um objecto de interesse político, a diferença cultural continuou a ter um tratamento sobretudo essencialista. Isto é especialmente evidente nas propostas para a educação (ENTRE CULTURAS, 2009), em que persiste um “multiculturalismo benigno” (TROYNA, 1993) que superficialmente *celebra* o “diferente” não questionando nem desafiando as desigualdades ou o eurocentrismo presente nos curriculums (ARAÚJO, 2007). Como resultado, as abordagens oficiais não conseguem desafiar a visão de alguns estudantes pertencentes a minorias como tendo/sendo défices culturais e linguísticas (ESSED, 1999) (consentâneo com os retratos estereotipados de África encontrados nos manuais portugueses, como um continente minado pela doença, guerra e pobreza).

O Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural – que promove a educação intercultural, embora geralmente através de projectos ocasionais em escolas localizadas sobretudo nas áreas metropolitanas – aparenta uma preocupação com a questão da diversidade na educação, num contraste marcante com o trabalho desenvolvido pelo Ministério da Educação – que tem um impacto nacional devido à centralização de poderes, mas que tem reproduzido um sistema educacional baseado na presunção de homogeneidade da sua população escolar. Este facto é ilustrativo de uma sociedade em tensão entre os seus discursos oficiais sobre o multiculturalismo – a visão sancionada oficialmente de um passado partilhado com as ex-colónias – e a política educativa, que tem alimentado a ideia que Portugal é um país tolerante, não desafiando os currícula e manuais escolares eurocêntricos. Por esta razão, o trabalho empírico visa incidir sobre o papel e as abordagens, quer do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, quer do Ministério da Educação na formatação dos conteúdos dos curriculuns e manuais escolares, num momento em que o país começa a auto-construir-se como multicultural. Os profissionais a entrevistar no Ministério da Educação estarão ligados à Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGDIC, 2009), responsáveis pelas orientações curriculares para todas as disciplinas. Este facto reveste-se de particular importância, uma vez que, de acordo com as directivas oficiais, a selecção dos manuais escolares deve seguir determinados critérios, incluindo a aproximação dos textos aos conteúdos e objectivos curriculares centralmente acordados. Surgiu recentemente, na política educativa, uma preocupação com questões de representação (género, etnia, religião, etc.) relacionada com os critérios que orientam a selecção dos manuais escolares¹⁶ (DGDIC, 2009), e que parece ter sido influenciada por debates especificamente sobre as questões de representatividade de género (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2006). No entanto, e ainda que agora contemplada, a questão da representação etno-racial permanece arredada da discussão pública, afastando a possibilidade de construir um debate mais amplo e significativo sobre o eurocentrismo¹⁷.

Assim, tentaremos compreender os diferentes posicionamentos do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural e o Ministério da Educação no tocante às directivas para o ensino da história, tentando discernir quais as questões ligadas à política cultural que fazem parte das suas respectivas agendas.

¹⁶ É referido que o manual escolar aprovado “Não apresenta discriminações relativas a sexos, etnias, religiões, deficiências...”

¹⁷ Contudo, existe um grupo académico que trabalha em Didáctica da História, ligado à produção de manuais, que tem vindo a estudar a forma como os professores e estudantes fazem sentido de versões conflituantes da História, trabalhando com diversas fontes históricas.

b) A produção dos manuais

Os manuais escolares não reflectem meramente a política cultural, constituindo também comodidades económicas (APPLE, 2004). A dimensão económica da publicação de manuais é especialmente relevante em Portugal. Embora as famílias com crianças na pré-primária (idades 1-4 anos) supostamente recebam os seus manuais gratuitamente, isto não é uma prática comum¹⁸ (OBSERVATÓRIO DE RECURSOS EDUCATIVOS [ORE], 2007). No próximo ano académico, as famílias economicamente desfavorecidas poderão se beneficiar dos manuais gratuitamente. Ainda assim, os manuais são tradicionalmente adquiridos pelas famílias, e este negócio envolve enormes ganhos económicos no nosso país.

A considerável dimensão do negócio dos manuais escolares colocou uma enorme pressão nos editores no que toca à qualidade dos livros produzidos. Como resultado, os editores de manuais escolares, que têm de preocupar-se com a eficácia das suas estratégias comerciais, tenderam a promover abordagens consensuais da história (TYACK, 1999, p.922). Isto pode incluir adendas para (superficialmente) reflectir a diversidade demográfica:

Abordagens compensatórias [...] continuam a ser abordagens confortáveis para a maioria dos editores e educadores, que se dão conta da diversidade apenas devido à pressão dos chamados grupos de interesses especiais e às alterações demográficas (SWARTZ, 1992, p.343)

Por outro lado, nos sistemas de educação mais centralizados, como é o caso do português, as directivas curriculares ditam os conteúdos que os manuais devem cobrir. A pesquisa nesta área realizada no Reino Unido sugere que os editores retiram proveitos económicos precisamente por *seguirem* o currículo nacional (FOSTER, 2006). Portanto, parece-nos que embora exista claramente algum espaço para a inovação na edição de manuais escolares em Portugal, as editoras tenderão a responder muito aproximadamente ao que é apresentado nas directivas centrais, salvaguardando deste modo a sua aprovação e certificação pelo Ministério da Educação (Lei 47/2006, 28 de Agosto, e Decreto-Lei 261/2007, 17 de Julho). Além disso, ao privilegiar o consensual e as abordagens oficialmente sancionadas da história, as vendas dos manuais e as margens de lucro tenderão a subir – e a “fórmula de sucesso destes manuais tenderá a ser imitada” (TYACK, 1999). Este facto aumenta a probabilidade dos manuais mais populares apresentarem, grosso modo, as mesmas perspectivas e abordagens – teoricamente, graficamente, etc.

¹⁸ Enquanto anteriormente as editoras ofereciam os seus manuais aos professores (promovendo também festas em luxuosos hotéis e outras campanhas publicitárias), no presente o enquadramento legal nacional impediu estas práticas (ORE, 2007), como forma de reduzir a pressão sobre os professores.

Significativamente, em Portugal, as questões de política cultural relacionadas com os manuais não têm marcado presença nos debates. Há alguns anos atrás, o Ministério da Educação determinou certificar os manuais escolares conformes aos seus critérios de qualidade e directivas curriculares. Receando que alguns manuais não constassem dessa lista, e acusando o Ministério da Educação de “controlo político e ideológico”, a Associação Portuguesa de Editores Portugueses propôs que estes fossem revistos por peritos académicos, o que foi aceite como uma prática oficial adequada (EDITORES..., 2006). No entanto, este debate favoreceu as preocupações positivistas sobre se a informação factual apresentada estava “correcta”, requerendo então a certificação científica e pedagógica dos manuais escolares por peritos académicos e mantendo as actuais abordagens históricas como neutras, em vez de debater as representações e diferentes interpretações da história. Assim, procuramos compreender como se posicionam os editores de manuais escolares nos debates da política cultural, enquanto procuram tirar lucro deste negócio num mercado competitivo.

Outra questão a explorar relaciona-se com os contextos em que os manuais são escritos e produzidos. Num primeiro momento, exploraremos as abordagens e visões dos historiadores sobre os assuntos abordados neste projecto, envolvendo as suas próprias subjectividades. O conhecimento produzido por historiadores reflecte e perpetua as suas comunidades epistemológicas, experiências, objectivos e interesses (BANKS, 2004). Em especial, investigaremos o seu posicionamento dentro dos debates históricos, culturais e políticos mais amplos, como os que foram referidos nas primeiras duas secções deste texto. No contexto português, em que a diversidade começa a receber uma *visibilidade* (BRIGHENTI, 2007) crescente, ao mesmo tempo que marcado por uma escassa discussão das questões relacionadas com o eurocentrismo e o racismo, pode ser particularmente interessante incluir uma geração mais jovem de historiadores, educados no estrangeiro e integrando abordagens pós-coloniais da história, e desvendar as suas concepções em relação a velhas narrativas construídas durante a oposição à ditadura. Como afirma Van Dijk (1993, p.209): “[...] os manuais escolares são em muitos aspectos visões sucintas, indirectas, e tardiamente sumariadas de visões escolares do passado”. Assim, será interessante averiguar como a nova geração de historiadores está a mudar as abordagens académicas a este respeito.

O foco incidirá em seguida sobre os autores dos manuais escolares, que geralmente são eles próprios professores que desenvolveram a sua abordagem da história nas escolas de que foram alunos, na sua formação inicial na universidade, no decurso da sua formação contínua (nomeadamente através da leitura, de debates e workshops com historiadores e académicos de história), mas também pelo envolvimento com outros campos e actores (aprendizagem em outras áreas

académicas, os media, família e colegas, etc.) e com as suas próprias subjectividades. Neste sentido, é crucial, por um lado, compreender como os professores de história, e mais especificamente os próprios autores dos manuais, negociam o seu conhecimento e perspectivas históricas ao longo das suas carreiras profissionais, através do contacto com outras disciplinas e abordagens. Isto é importante não só para descontinuar uma abordagem causa-efeito entre significados passados aprendidos e futuras práticas pedagógicas, mas também para identificar momentos e oportunidades para debater e desafiar algumas das comuns leituras positivistas da história. Por outro lado, é importante explorar como enquadram o papel da historiografia na produção de determinadas abordagens da história e verificar como estas abordagens são ensinadas e aprendidas nas universidades, pelos professores e pelos estudantes do Ensino Superior. Uma maior complexidade poderá ser atingida se adicionarmos entrevistas a professores e alunos não portugueses, sobretudo os provenientes de diferentes contextos africanos directamente relacionados com a história da Europa e de Portugal, através do colonialismo.

c) A pragmática do ensino escolar

Em Portugal, os manuais escolares são seleccionados por departamentos disciplinares no interior de cada escola. Embora os professores tenham adquirido alguma autonomia e flexibilidade no desenvolvimento e gestão curricular (Decreto 9590/99, 13 Março), a maioria nunca utilizou esta oportunidade para integrar outras perspectivas nas suas actividades na sala de aula. Isto deve-se possivelmente à existência de directivas curriculares que determinam o conhecimento a testar nos exames. Como os professores são pressionados a transmitir o conhecimento tido como “legítimo”, avaliado por exames – uma situação que se intensificou no contexto presente de avaliação dos professores –, os manuais que seguem de perto as directivas curriculares têm maior probabilidade de escolha.

O facto de os manuais escolares constituírem o principal recurso utilizado nas salas de aula significa que os conteúdos abordados têm um impacto muito significativo nas práticas pedagógicas dos professores e na aprendizagem dos alunos (CRUZ, 2002). Apesar disto, as versões da história apresentadas pelos manuais escolares são obviamente interpretadas pelo conhecimento e experiências individuais do professor, incluindo as adquiridas no estudo da história ao longo do seu período universitário, bem como da sua prática pedagógica (inicial e contínua). Também as crianças estão num processo constante de construção cultural e social, integrando e questionando o conhecimento adquirido através dos media, interacção com os seus familiares e colegas. Deste modo não tomamos por garantido que os professores se limitam a transmitir conhecimentos dos manuais escolares que os estudantes apropriam passivamente: Nesse sentido, pretendemos confrontar os

estudantes com interpretações históricas que colidem com as que são declaradas como oficiais, para explorar o modo como fazem sentido de abordagens conflitantes e que conhecimentos e experiências mobilizam ao fazê-lo.

d) Os media, organizações da sociedade civil, organizações de professores e pais

As escolas devem ser concebidas como “locais de poder ou de contestação” (MCCARTHY, 1993, p.293) que operam no interior de debates mais amplos da política cultural. Os sistemas de representação não emergem de um vácuo social; isto é atestado pelo facto de muitas das imagens estereotipadas e processos de ocultação se encontrarem presentes na cultura popular e especialmente nos media:

A produção e arranjo das imagens nos manuais escolares baseia-se intertextualmente na linguagem dos media que satura a cultura popular dentro e fora da escola. [...] É muito interessante verificar como estas representações dos manuais corroboram e reforçam imagens da cultura popular, especialmente na área do cinema (MCCARTHY, 1993, p.296).

Assim, tencionamos entrevistar jornalistas que se encontrem envolvidos em debates sobre diversidade, cultura e educação. A imagem que nos fica de uma análise preliminar dos manuais é de uma África construída como um continente necessitado da ajuda humanitária europeia. Por isso, seria interessante compreender como os media apresentam esta ideia e qual o seu significado actual. Adicionalmente, a imprensa nacional e local tem sido monitorizada ao longo do projecto para dar conta do modo como as questões analisadas são representadas, especialmente nos jornais nacionais e locais em Portugal.

Finalmente, o facto de os debates sobre política cultural e história não terem ganho visibilidade em Portugal, mais relevante ainda num momento em que o país se constrói retoricamente como multicultural, não implica que as versões comuns da história que são promovidas pelos manuais escolares sejam de todo consensuais. Deste modo, um debate com determinados actores chave pode ajudar-nos a desmontar interpretações históricas hegemónicas, indo além de abordagens compensatórias e da confrontação entre diferentes *versões* da história, no sentido de uma abordagem crítica da *produção* de interpretações. Estas discussões serão desenvolvidas a partir da interacção diversos actores, nomeadamente representantes de ONGs, professores envolvidos em associações de educação intercultural e de história. Por fim, iremos entrevistar Associações de Pais para compreender as resistências que estes colocam, ou não, ao desafiar das perspectivas eurocêntricas detectadas pela nossa análise dos manuais.

EXPLORING EUROCENTRISM IN PORTUGUESE HISTORY MANUALS

ABSTRACT: *In this article, we present an analytical approach developed under the investigation project “Race” and Africa in Portugal: a study about history school manuals. We particularly explore the construction of a Eurocentric view of national/European history resulting from an epistemology based on a teleological conception of historical time and the design of a geography based on the dichotomy center/peripheries. In order to do so, we propose three analytical lines: (i) the employment of space/time for the construction of a logical historical narrative; (ii) the use of the national democratic State as the paradigm of political, social and economic administration; (iii) the naturalization of relations of power and violence, as a way of producing a narrative depoliticized of certain crucial processes (such as slavery or Christianization). Next, we analyze the implications of this framework for education, by arguing that the prevalence of a positivist epistemology – which proposes an approach that compensates for difference through inclusion and other versions of history – is incapable of challenging and transforming the official Eurocentric narratives. We conclude with the proposition of an empiric approach for the study of school manuals that considers the diversity of actors involved in its production and circulation, and also the multiplicity of text readings.*

KEYWORDS: *Race. Power. Eurocentrism. Education in Portugal. Portuguese history manuals.*

Referências

AHISKA, M. Occidentalism: the historical fantasy of the modern. **The South Atlantic Quarterly**, Durham, v.102, n.2/3, p. 351-379, Spring/Summer, 2003.

ALEXANDRE, V. O Império e a ideia de raça. In: VALA, J. (Ed.). **Novos racismos**. Oeiras: Celta, 1999.

ALMEIDA, M. V. de. **Um mar da cor da terra**: raça, cultura e política da identidade. Oeiras: Celta, 2000.

APPLE, M. Cultural politics and the text. In: BALL, S. J. (Ed.). **Sociology of education**. Londres: Routledge/Falmer, 2004. p.129-157.

ARAÚJO, M. O silêncio do racismo em Portugal: o caso do abuso verbal racista na escola. In: GOMES, N. L. (Ed.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.50-70.

BANKS, J. R. Knowledge construction, and education in the USA: lessons form history. In: LADSON-BILLINGS, G.; GILLBORN, D. (Ed.). **The RoutledgeFalmer reader in multicultural education**: critical perspectives on race, racism and education. New York: RoutledgeFalmer, 2004. p.16-34.

BARCA, I. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, n. especial, p.93-112, 2006.

BOYD, C. P. The politics of history and memory in democratic Spain. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, Philadelphia, v.617, n.1, p.133-148, 2008.

BRIGHENTI, A. Visibility: a category for the Social Sciences. **Current Sociology**, Londres, v.55, n.3, p.323-342, 2007.

CARDOSO, C. The colonialist view of the African-origin other in Portuguese society and its education system. **Race, Ethnicity and Education**, Londres, v.1, n.2, p.191-206, 1998.

CARRIER, J. Occidentalism: the world turned upside-down. **American Ethnologist**, Washington, v.19, n.2, p.195-212, 1992.

CASTELO, C. **O modo português de estar no mundo**: o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa: 1933-1961. Porto: Edições Afrontamento, 1998.

CHAKRABARTY, D. **Provincializing Europe**: postcolonial thought and historical difference. New Jersey: Princeton University Press, 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO [CNE]. Parecer n. 2/2006. Parecer sobre proposta de lei relativa ao Sistema de Avaliação dos Manuais Escolares para os Ensinos Básico e Secundário. **Diário da República**: II SÉRIE, n.54, 16 de Março. Disponível em: http://www.cnedu.pt/files/cnepareceresmodule/Parecer_2_2006.pdf. Acesso em: 10 jun. 2009.

CORONIL, F. B. **Occidentalism**: towards post-imperial Geohistorical categories. Ann Arbor: The University of Michigan, 1992. (Transformations. Comparative study of social transformations. CSST–Working Paper, 72).

CRUZ, B. C. Don Juan and rebels under palm trees: depictions of latin americans in US history textbooks, **Critique of Anthropology**, Londres, v.22, n.3, p.323-342, 2002.

DIRECÇÃO-GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR [DGDIC]. **Critérios de apreciação de manuais**. Disponível em: <http://www.min-edu.pt/outerFrame.jsp?link=http%3A//www.dgicd.min-edu.pt/>. Acesso em: 8 jul. 2009.

EDITORES criam sistema de auto-regulação da qualidade dos manuais escolares. **EDUCARE**, 27 jun. 2006. Disponível em: <http://www.educare.pt/educare/Detail.aspx?contentid=1E0C73E7E52F3D99E0440003BA2C8E70&opsel=1&schema=1CD970AB0836334EB627B1FF128684C3&channelid=1EE474ED3B3E054C8DCFD48A24FF0E1B>. Acesso em: 8 jul. 2009.

ENTRECULTURAS. **Educação intercultural**. Disponível em: <http://www.entreculturas.pt/Formacao.aspx>. Acesso em: 11 jul. 2009.

ESSED, P. Ethnicity and diversity in the dutch academia. **Social Identities**, Abingdon, v.5 n.2, p.211-225, 1999.

_____. **Understanding everyday racism**. Newbury Park: Sage, 1991.

FABIAN, J. **Time and the other**: how anthropology makes its object. New York: Columbia University Press, 2002.

FOSTER, S. Whose history? In: FOSTER, S.; CRAWFORD, K. (Org.). **What shall we tell the children?** Greenwich: Information Age Publishing, 2006. p.131-144.

GOLDBERG, D. T. **The threat of race**: reflections on racial neoliberalism. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

HALL, S. The west and the rest: discourse and power. In: HALL, S.; GIEBEN, B. (Org.). **Formations of modernity**. Cambridge: Polity Press, 1992. p.275-331.

HESSE, B. It's your world: discrepant M/Multiculturalisms. **Social Identities**, Abingdon, v.3, n.3, p.375-94, 1997.

KING, J. E. Dysconscious racism: ideology, identity, and the miseducation of teachers. **Journal of Negro Education**, Washington, v.60, n.2, p.133-146, 1991.

LADSON-BILLINGS, G. Just what is critical race theory and what's it doing in a *nice* field like education?. In: LADSON-BILLINGS, G.; GILLBORN, D. (Org.). **The RoutledgeFalmer reader in multicultural education**: critical perspectives on race, racism and education. New York: RoutledgeFalmer, 2004. p.49-67.

LESKO, N.; BLOOM, L. Close encounters: truth, experience and interpretation in multicultural teacher education. **Journal of Curriculum Studies**, Basingstoke, v.30, n.4, p.375-395, 1998.

McCARTHY, C. After the canon: knowledge and ideological representation in the multicultural discourse on curriculum reform. In: McCARTHY, C.; CRICHLLOW, W. (Org.). **Race, identity, and representation in education**. New York: Routledge, 1993. p.289-305.

OBSERVATÓRIO DE RECURSOS EDUCATIVOS [ORE]. 2007. **O manual escolar no século XXI**: estudo comparativo da realidade portuguesa no contexto de alguns países europeus. Disponível em: <<http://www.observatorio.org.pt/observatorio/estudos.aspx?contenid=3C33E570080816FFE04400144F16FAAE&lang=pt>>. Acesso em: 30 jun. 2009.

PARASKEVA, J. M. Portugal will always be an African nation: a calibanian prosperity or a prospering caliban?. In: MACEDO, D.; GOUNARI, P. (Org.). **The globalization of racism**. Londres: Paradigm Publishers, 2006. p.241-268.

PÉREZ-AGOTE, A. La sociedad se difumina, el individuo se disgrega: sobre la necesidad de historizar nuestras categorías. In: PÉREZ-AGOTE, A.; SÁNCHEZ DE LA YNCERA, I. (Org.). **Complejidad y teoría social**. Madrid: CIS, 1996. p.11-32.

PRESWERK, R.; PERROT, D. **Ethnocentrism and history**: Africa, Asia and Indian America in western textbooks. New York: NOK Publishers International, 1978.

REITER, B. Portugal: national pride and imperial neurosis. **Race & Class**, Londres, v.47, n.1, p.79-91, 2005.

ROSEMBERG, F.; BAZILLI, C.; SILVA, P. Racismo em livros didáticos brasileiros e o seu combate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p.125-146, 2003.

SANTOS, B de S. Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade. In: RAMALHO, M. I.; RIBEIRO, A. S. (Org.). **Entre ser e estar**: raízes, percursos e discursos da identidade. Porto: Afrontamento, 2002. p.23-85.

SPIVAK, G. C. **A critique of the postcolonial reason**: toward a history of the vanishing present. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

SWARTZ, E. Emancipatory narratives: rewriting the master script in the school curriculum. **Journal of Negro Education**, Washington, v.61, n.3, p.341-355, 1992.

TILLY, C. **Coercion, capital and European States**: AD 990-1992. Oxford: Blackwell, 1992.

_____. States and nationalism in Europe: 1492-1992. **Theory and Society**, Amsterdam, v.23, n.1, p.131-146, 1994.

TROYNA, B. **Racism and education**. Buckingham: Open University Press, 1993.

TYACK, D. Monuments between covers: the politics of textbooks. **American Behavioral Scientist**, Princeton, v.42, n.6, p.922-932, 1999.

VAN DIJK, T. **Elite discourse and racism**. Newbury Park: Sage. 1993.

VENN, C. The enlightenment. **Theory, Culture & Society**, Londres, v.23, n.2-3, p.477-486, 2006.

VENN, C.; FEATHERSTONE, M. Modernity. **Theory, Culture & Society**, Londres, v.23, n.2-3, p.457-476, 2006.

WALLERSTEIN, I. Eurocentrism and its avatars: the dilemmas of social science. **New Left Review**, Londres, n.226, p.93-107, 1997.

WHITE, H. The historical text as literary artefact. In: RICHARDSON, B. (Org.). **Narrative dynamics: essays on time, plot, closure, and frame**. Columbus: Ohio State University Press, 2002. p.191-210.

WOLF, E. R. **Europe and the people without history**. Berkeley: California University Press, 1982.

YOUNG, R. **Colonial desire: hybridity in theory, culture and race**. Londres: Routledge, 1995.

Manuais de História analisados

[H8].

OLIVEIRA, A. et al. **História**: 8º ano. Revisão Científica: João Alves Dias; Revisão Pedagógica: Marília Gago. Alfragide: Texto Editores, 2008. V.1

[H9].

OLIVEIRA, A. et al. **História**: 9º ano. Revisão Científica: João Alves Dias; Revisão Pedagógica: Marília Gago. Alfragide: Texto Editores, 2008.

[RH8].

BARREIRA, A.; MOREIRA, M. **Rumos da história 8**. 1.ed. Porto: Edições ASA, 2003.

[VH7-I].

MAIA, C.; BRANDÃO, I. P.; CARVALHO, M. **Viva a história!**: 7º Ano, parte 1. Revisão Científica: Luís Miguel Duarte. Porto: Porto Ed., 2009.

[VH7-II].

MAIA, C.; BRANDÃO, I. P.; CARVALHO, M. **Viva a história!**: 7º Ano, parte 2. Revisão Científica: Luís Miguel Duarte. Porto: Porto Ed., 2009.

Recebido em junho de 2009

Aprovado em outubro de 2009