

ARTIGO

O IMPÉRIO COLONIAL PORTUGUÊS E A INCLUAÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DESDE A TENRA IDADE ESCOLAR¹

DINIS FERNANDO DA COSTA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6738-6337>
ddacosta212@gmail.com

¹ Universidade do Namibe. (U.N). Namibe, Angola.

RESUMO: O regime colonial português utilizou livros escolares e outros meios educativos para divulgar as suas ideologias de supremacia branca. Isto foi promulgado para melhor subjugar os colonizados nas suas chamadas “províncias ultramarinas” africanas. Este artigo tenta estabelecer que a maior parte do extrato social nativo dos países lusófonos em África, particularmente Angola e Guiné Bissau, no período colonial, estava enraizado em estereótipos sistemáticos. Isto foi conseguido através da utilização de livros didáticos no Estado Novo para inculcar valores e a cultura de subserviência às crianças indígenas desde a mais tenra idade escolar. O estudo emprega a Abordagem Histórico-Discursiva (DHA, sigla em inglês) para analisar os dados. Os resultados demonstram que os povos indígenas angolanos e guineenses, enquanto humanos, na sua essência, estavam aptos apenas para o trabalho manual, como é patente nos manuais escolares analisados, desvalorizando estes grupos culturais representados como inexperientes e, por isso, indignos, em certa medida, de realizar os chamados "trabalhos intelectuais". Os brancos, por outro lado, são legitimamente mostrados como superiores e que tinham o direito de escravizar os inferiores.

Palavras-chave: Estado Novo, Regime colonial português, Manuais escolares, Estereótipos, Angola e Guiné Bissau.

THE PORTUGUESE COLONIAL EMPIRE AND THE INCLUAÇÃO OF STEREOTYPES FROM AN EARLY AGE

ABSTRACT: The Portuguese colonial regime used textbooks and other educational means to disseminate its ideologies of white supremacy. This was enacted in order to better subjugate the colonized in their African, so-called 'overseas provinces'. This paper attempts to establish that the majority of the social native extract in the African colonial Lusophone, particularly in Angola and Guinea-Bissau was entrenched in systematic stereotyping during *Estado Novo* [New State] (1933-1974). This was achieved through using textbooks to inculcate values and the culture of subservience in indigenous children from an early school-going age. The study employs the Discourse-Historical Approach (DHA) to analyse data. The results have demonstrated that the Angolan and Guinean indigenous people as humans, in essence, were only fit for manual labour, as patent in the textbooks analyzed, undermining the cultural values of

¹ Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

this group represented as inexpert and therefore undeserving, to a certain extent, to do those so-called 'intellectual jobs', while whites are legitimately shown as superior and had the right to enslave the inferior.

Keywords: *Estado Novo*, Portuguese colonial regime, Textbooks, Stereotypes, Angola and Guinea-Bissau.

EL IMPERIO COLONIAL PORTUGUÉS Y LA INCULCACIÓN DE ESTEREOTIPOS DESDE LA TEMPRANA EDAD

RESUMEN: El régimen colonial portugués utilizó libros de texto y otros medios educativos para difundir sus ideologías de supremacía blanca. Esto se hizo con el fin de subyugar mejor a los colonizados en sus provincias africanas, las llamadas "provincias de ultramar". Este artículo intenta establecer que la mayoría del extracto social nativo en el África colonial lusófona, particularmente en Angola y Guinea Bissau, estaba arraigado en estereotipos sistemáticos durante el Estado Novo [Nuevo Estado] (1933-1974). Esto se logró mediante el uso de libros de texto en el Estado Novo [Nuevo Estado] para inculcar valores y la cultura de la sumisión en los niños indígenas desde una edad escolar temprana. El estudio emplea el Enfoque Discursivo-Histórico (DHA) para analizar los datos. Los resultados demuestran que los pueblos indígenas angolanos y guinenses, como humanos, en su esencia, estaban aptos apenas para el trabajo manual, como es visto en los manuales escolares analizados, desvalorizando estos grupos culturales representados como inexperientes y por eso, indignos, en cierta medida, de realizar los llamados "trabajos intelectuales". Los blancos por demás, son legitimamente mostrados como superiores y tenían el derecho de esclavizar a los inferiores.

Palabras clave: Estado Nuevo, régimen colonial portugués, libros de texto, estereotipos, Angola y Guinea Bissau.

[“O conquistador escreve a história. Eles vieram. Eles conquistaram e escreveram. Agora, você não espera que as pessoas que vieram nos invadir escrevam a verdade sobre nós. Elas sempre escreverão coisas negativas sobre nós.” Miriam Makeba]

INTRODUÇÃO

Em seu livro, intitulado “A Destruição da Civilização Negra”, Williams (1974) faz questionamentos importantes para muitos negros; suponho que isso não represente um desafio para a maioria dos fascistas brancos. Ele diz: A grande pergunta sem resposta é: “O que aconteceu?”. “Como essa civilização africana altamente avançada foi completamente destruída, a ponto de seu povo, em nossa época, e por alguns séculos no passado, se encontrar não apenas atrasado em desenvolvimento em comparação com os outros povos do mundo, mas até mesmo a cor de sua pele ser um sinal de inferioridade, má sorte e símbolo do escravo, tanto cativo como liberto?”. Comecemos então a raciocinar, embora esta seja apenas uma fração trivial da resposta maior, e argumentemos que, desde o século XIX, por exemplo, a “escola foi transformada em um instrumento ideológico a serviço do poder instituído e, como tal, foi organizada para transmitir as ideias mais centrais e ardentes inerentes ao regime político” (Ferreira & Garcia, 2021, pp. 2).

Consequentemente, os livros contemporâneos (veja da Costa, 2024), “continuam empregando um vocabulário colonial, higienizado e despolitizado, que mostra a escravidão como uma prática normal ‘daqueles tempos’” (Araujo & Maeso, 2012, pp.153). Podemos considerar que Angola e a maioria das ex-

colônias de Portugal no continente africano, esferas vitais, incluindo a educação, ainda são administradas por especialistas portugueses, que, por conveniência, abordam a historiografia colonial com desinteresse, a fim de evitar difamar as narrativas coloridas da chamada 'missão de civilização', ou melhor, o que Araujo e Maeso (2012) chamam de 'a era dourada dos descobrimentos'. Isso implica dizer que a maioria dos livros e manuais escolares usados nas escolas públicas em Angola é produzida exclusivamente por especialistas portugueses ou pelo Ministério da Educação angolano em conjunto com conselheiros portugueses. Isso traz, com certeza, uma questão semelhante, talvez tão importante quanto a do Chanceler Williams. Como é possível que, quase meio século após a independência, ainda encontremos livros e políticas educacionais que tenham sustentado uma aura de celebração de idealismo eurocêntrico português?

Esta questão é, irrefutavelmente, um chamado imperativo para que os colonizados reflitam profundamente sobre os epítomes do regime colonial, para poder encontrar respostas para o sistema educacional atual, que permanece sujeito aos legados do currículo ocidental e de seu conhecimento cultural. Enquanto escrevemos esta introdução, o debate sobre a descolonização da educação (ver obra de Achille Mbembe, "Descolonizando o conhecimento e a questão do arquivo") ganha força no continente africano e em outras nações do Sul Global. Sendo este o caso, o sucesso deste empenho prodigioso, no qual muitas nações colonizadas estão embarcando, reside em grande parte em "compreender as complexidades do discurso, das políticas e das práticas educacionais dos contextos coloniais, precisamente da mesma forma que precisamos compreender os emaranhados da discussão sobre políticas educacionais na atualidade" (Kallaway, 2020, pp.32). Também é importante destacar que o sistema de conhecimento colonial e o eurocentrismo não foram suficientemente questionados, muito menos transformados (Heleta, 2018). Além disso, para compreender os problemas que atualmente confrontam o desenvolvimento e a oferta de uma educação sustentável para todos na África Subsaariana, e aqui particularizamos as ex-colônias de Portugal, e por que um novo paradigma é necessário, é útil dar uma breve olhada nas verdadeiras causas desses problemas (Kivunja, 2017). Este ato, supomos, pode nos ajudar a nos afastar da colonização mental e epistemológica sob a qual vivemos (Muhongo, 2019).

Este manuscrito explora a representação estereotipada de negros em livros do ensino fundamental usados em Angola e Guiné-Bissau durante o regime político do Estado Novo (1933 a 1974). Buscamos mostrar como esses livros sustentavam ideologias coloniais; desde a mais tenra idade escolar, eles doutrinavam os povos indígenas sobre o papel subserviente dos negros e sua inferioridade sob o domínio branco. Nossa interesse em explorar estereótipos em livros durante esse período específico é porque esta é a época, sem subverter outros episódios históricos, em que "a ideologia do Estado era excessivamente produzida e reproduzida por meio de currículos escolares e outros meios, incluindo livros didáticos, discurso e iconografia" (Cruz, 2007, pp. 396-7). Além disso, os valores nacionais transmitidos aos cidadãos por meio da educação pública não foram em nenhum lugar mais difundidos do que durante o Estado Novo português (Cruz, 2007).

Roberts-Schweitzer et al. (2006) destacam a importância da revisão de livros didáticos após um regime autoritário ou opressor, visto que esses estudiosos afirmam que questões relacionadas à representação da história permanecem sem solução. A esperança é iniciar uma série de discussões acadêmicas e estimular uma busca mais ampla pela investigação da relação entre imperialismo, cultura e currículo, na crença de que o passado faz parte do presente (Mangan, 1993). Também, como ferramentas oficiais e, portanto, privilegiadas de instrução, a avaliação de livros didáticos coloniais proporciona uma maneira confiável de captar as ideias e imagens que as elites políticas e culturais desejavam introduzir na juventude da nação. Uma análise de seu conteúdo pode nos oferecer uma maneira interessante de observar a visão de mundo dos cidadãos, tal como foi moldada em seus primeiros anos de educação (Cruz, 2007, pp. 400).

Além dos objetivos discutidos anteriormente, este trabalho também tem um duplo propósito, o de reflexão e de sinal de alerta sobre o preconceito geral encontrado nos atuais livros usados no sistema educacional angolano como consequência do legado colonial.

O ESTADO NOVO 1933-1974

Em 28 de Maio de 1926, um golpe militar pôs fim à instável Primeira República Portuguesa (1910-

1926) e estabeleceu uma ditadura que durou até 1974 (Gori, 2018; Gomes, 2018); o governo foi derrubado por um golpe de estado conhecido como Revolução de 25 de Abril (também conhecida como Revolução dos Cravos). O Estado Novo é a designação para o período entre 1933 e 1974. Este período político representou uma mudança para Portugal (incluindo as suas Províncias Ultramarinas Africanas), em que o Estado Novo progressivamente se definiu e consolidou da seguinte forma: partidos políticos de oposição foram proibidos, uma polícia política e uma força paramilitar civil foram criadas, uma economia corporativista foi adotada e organizações de massa e um sistema de propaganda foram estabelecidos (Gori, 2018, ver também Hamann & Manuel, 1999). Isto foi executado para nutrir a opressão contra os povos indígenas² nas chamadas províncias ultramarinas de Portugal.

De 1933 a 1968, Portugal foi ferozmente governado por António de Oliveira Salazar, o Presidente do Conselho de Ministros (o equivalente a Primeiro-Ministro). Durante o seu governo, por exemplo, partidos políticos e sindicatos foram proibidos, a imprensa foi implacavelmente censurada e a economia foi controlada por alguns oligarcas que eram favorecidos pelo Estado. Ele também reprimiu todas as formas de oposição. Além disso, a polícia secreta, inspirada pela Gestapo, enviou suspeitos de dissidência para a infame prisão do Tarrafal, em Cabo Verde. Não surpreende que a recusa de Salazar em ceder à pressão da ONU para que Portugal negociasse a independência das suas colónias tenha resultado numa guerra pela independência na maioria dos seus territórios coloniais africanos após 1960 (Cruz, 2007, pp. 399).

O advento do Estado Novo, na década de 1930, anunciou a sistematização e o aperfeiçoamento do propósito de longa data do nacionalismo imperial. Um dos seus principais ideólogos foi a formação de uma mística imperial (*imperial mystique*), um forte movimento ideológico, que levou à inculcação generalizada de uma mentalidade imperial na sociedade portuguesa – através de propaganda, exposições, conferências (para o público em geral e para especialistas), jornais e publicações, novos currículos escolares, etc. Era obrigatório, constituindo outro traço distintivo da existência imperial portuguesa. As narrativas imperialistas foram reformuladas para enfatizar Portugal como uma grande potência e um império colonial espalhado por todo o globo, popularizando o ditado “do Minho a Timor”. Nos livros escolares, as possessões coloniais de Portugal eram sobrepostas a mapas da Europa, do Mediterrâneo à Rússia, de modo a sublinhar que Portugal não era “um país pequeno” (Pinto e Jerónimo, 2015, pp.11).

Minter (1972) argumenta que durante o Estado Novo houve uma série de políticas, como a “não racial” (multirracial), que abriram caminho para a “miscigenação”, ou uma “sociedade portuguesa unificada”, só para mencionar algumas; isso visava promover a noção de uma “nação portuguesa”. É claro que se esperava que essa abordagem criasse oportunidades iguais para todos. Infelizmente, foi uma grande ilusão para os povos indígenas. Por exemplo, as taxas de analfabetismo na década de 1950 em Angola eram superiores a 95%, e os africanos ainda eram julgados pela cor da pele e não por quem eram em termos de capacidades; por isso era difícil, ou quase impossível, para os negros serem considerados assimilados (cidadãos portugueses). Além disso, os africanos eram considerados, principalmente, como escravos, naturalmente inferiores e adequados apenas para o trabalho manual (Minter, 1972).

REVISÃO DA LITERATURA

O número de acadêmicos e estudos dedicados à análise de livros didáticos no contexto do colonialismo aumentou em todo o mundo nas últimas décadas, particularmente no hemisfério Sul Global (ver Purwana, 2018; Utami, 2021; Amasia Magnusson, 2023). Embora cada um tenha sua própria agenda, eles estão fervorosamente comprometidos em abordar legados coloniais como eurocentrismo, racismo e irrealidades históricas, para mencionar apenas alguns. Esses conceitos ainda estão institucionalizados no currículo e nos livros didáticos e prosperam em Angola e em outros países colonizados por portugueses na África na era pós-independência e pós-colonial.

Esse é o caso do trabalho de Mangan (1993) que explorou estereótipos no currículo e nos livros

² O termo indígena, no contexto desta obra, significa aqueles de raça ou descendência negra. Portanto, aqueles que não podem ser distinguidos por meio de esclarecimento e costumes do povo daquela raça. Indígena também significa pessoas de cor (incluindo negros e mulatos), nativos das Províncias (províncias ultramarinas de Portugal) e aqueles que nelas vivem, que, em seu desenvolvimento moral e intelectual, não se distanciaram do povo de sua raça (Ato Colonial de 1909 e 1917 em Zamparoni 2008, p. 24-25).

didáticos a partir da perspectiva imperial britânica. Esses estereótipos, segundo Mangan, “existiam para manipular a realidade e refletir sobre os valores, ambições e prioridades imperiais e promovê-los como adequados, necessários e construtivos: o imperialismo exigia uma imagem cuidadosamente elaborada do colonizador e do colonizado” (1993, pp. 6). Assim, a educação nas escolas imperiais visava moldar aqueles que eram governados em padrões de subserviência adequada e inferioridade “legítima” e, por sua vez, desenvolver nos governantes uma convicção sobre a benevolência e a superioridade “legítima” de seu governo (Mangan, 1993). O trabalho de Lilly, “O negro africano na África Austral: Imagens em livros escolares de geografia britânica”, estabeleceu que, em um livro típico, o termo “povos”, presumido como uma descrição que se refere aos brancos, recebia pouca atenção e, quando mencionado, era visto como agentes de processos econômicos e comerciais, produtores de mercadorias (Lilly, 2010). Isso claramente se opõe ao uso de adjetivos como “bárbaro” e “tribos” para descrever metódicamente os negros, o que, segundo Lilly, “reforçava o imaginário racial da época e reforçava os preconceitos europeus” (Lilly, 2010, pp. 44).

Além disso, Coolahan (2010), que analisou livros didáticos no contexto do povo irlandês sob o domínio britânico, descreveu um tipo diferente de comportamento, conforme observado nos livros didáticos britânicos, enfatizando que preconceitos raciais pareciam ser evitados, embora em alguns casos estivessem implícitos. Ele argumenta que a omissão planejada de material relacionado à herança cultural e ao meio ambiente irlandeses, que pode ter tido como objetivo fomentar uma perspectiva derracimé entre os alunos, pode ser uma prova disso. Coolahan sustenta que era normal que o povo irlandês “fosse equiparado ao atraso” (2010, pp. 58). Para enfatizar a representação estereotipada imposta ao povo irlandês pelo Império Britânico, o estudioso conclui, afirmando que “praticamente todos os países da Europa tinham seu equivalente ao negro branco” (ver Curtis citado em Coolahan, 2010, pp. 57). Vale ressaltar aqui que os estereótipos raciais do povo irlandês apareceram principalmente em muitos jornais populares, revistas, panfletos, literatura e desenhos animados políticos. Embora isso seja verdade, os livros estreitaram os laços que existiam entre a Grã-Bretanha e a Irlanda como centro do poderoso Império Britânico (Coolahan, 2010).

No caso de pesquisadores que exploram livros relacionados ao Império Português, é significativo reconhecer o trabalho de Margarida Felgueiras, “Reflexos do Império na Educação Portuguesa (1906-1951). Desbravando um campo pouco explorado”. Este livro é notável por sua configuração temporal; o trabalho se baseia tanto na Primeira República quanto no Estado Novo (Ditadura). A pesquisa examina imagens visuais em livros didáticos e manuais de português usados para ensinar crianças indígenas angolanas. O estudo abrange um período de 45 anos e apresentou algumas conclusões interessantes com base em estereótipos:

- (i) Os negros eram retratados como trabalhadores baratos e como não pertencentes à mesma classe que os seus homólogos brancos portugueses;
- (ii) A identidade cultural branca era apresentada como superior à cultura dos nativos, o que, por sua vez, alimentava o racismo;
- (iii) Os antepassados brancos eram considerados heróis, sábios, marinheiros, soldados e missionários, que engrandeciam a Nação Portuguesa.

Essas descobertas corroboram a perspectiva de Ferreira e Garcia (2021), que afirmam que os livros foram os guardiões da cultura dominante de um determinado período histórico e foram submetidos a regulamentações políticas e religiosas. Nesse sentido, é pertinente apresentar o trabalho dos estudiosos que exploraram o conteúdo discursivo e as imagens nos livros didáticos usados por crianças em escolas portuguesas e espanholas durante os regimes ditoriais de Salazar, no primeiro caso, e Franco, no segundo. Embora o foco de seu trabalho não fosse principalmente em estereótipos, demonstrou-se que “os livros para os três primeiros anos de escolaridade são profundamente ideológicos” e que “promoviam ideias valorizadas pelo regime ditatorial” (Ferreira & Garcia, 2021, pp. 5), como mostrar Portugal de um ponto de vista geográfico, histórico e cultural. De um ponto de vista histórico e geográfico, os livros apresentavam os triunfos grandiosos do Império Português; era retratado como conquistador de vastas extensões de terra através dos continentes. Isso foi decretado por antigos heróis e heroínas portugueses, entre eles Vasco da Gama, D. Afonso Henriques, o primeiro rei de Portugal, e até mesmo o ditador

António Salazar, para citar alguns. Do ponto de vista cultural, no que diz respeito aos grupos colonizados, a cultura branca parecia ser a única e ideal modelo a seguir.

Nenhum negro é incluído na lista de heróis, o que, por um lado, sugere implicitamente que a população negra não tinha um herói próprio, e, por outro, que os povos indígenas são inúteis. O que reforça a ideia defendida por Ferreira e Garcia (2021), de que nos manuais escolares do ensino primário, foi dada atenção ao fortalecimento do componente mais relacionado ao imaginário da identidade portuguesa. É notável que os manuais escolares privilegiasssem os valores da doutrina católica e do nacionalismo. Como esses estudiosos claramente articulam, a prática da doutrinação é constante na dinâmica educacional das escolas no Estado Novo (Ferreira & Garcia, 2021, pp. 5).

Comparando os dois manuais analisados neste estudo, chamado “O meu primeiro livro de Leitura da 1^a classe”, publicado pelo Governo da Província da Guiné em 1972, e “O livro do 3º ano do Ensino Primário Rural”, publicado pelo Governo Geral de Angola, com os manuais examinados por Felgueiras (2023) e Ferreira e Garcia (2021), verificamos que existem algumas diferenças. No entanto, parece que os antigos manuais (“O meu primeiro livro de Leitura da 1^a classe” e “O livro do 3º ano do Ensino Primário Rural”) foram exclusivamente concebidos para estas províncias ultramarinas e, como tal, as “preocupações pedagógicas tendiam a centrar-se” inteiramente na comparação (baseada em estereótipos) entre negros e brancos, “fomentando valores como a subserviência” (Ferreira & Garcia, 2021, pp. 14 e 17). Por outro lado, o último livro (examinado por Felgueiras e dois outros acadêmicos) abordou um contexto mais geral, sem se alinhar necessariamente exclusivamente a um ou mais grupos culturais específicos. Embora isso seja verdade, fica claro que todos os livros examinados eram ideologicamente orientados e, de uma forma ou de outra, todos tinham o objetivo comum de exibir a supremacia branca e o poder do Império Português.

O trabalho de Cruz (2016) examinou o discurso sobre características políticas e culturais da consciência nacional portuguesa aparentes em manuais escolares e livros didáticos de português e história durante o Estado Novo. Segundo Cruz, esses discursos, disseminados por meio de livros didáticos, serviam para apoiar o regime ditatorial e suas políticas. Este trabalho “estabeleceu como a educação baseada na ideologia colonial moldou a ordem política e social” (Cruz, 2016, pp. 397-8). Uma de suas descobertas importantes apontou para discursos positivos (para o povo português) que proclamavam as glórias do expansionismo e da descoberta de novas terras, retratando assim uma herança cultural e linguística comum com Portugal, que foi, naturalmente, colocada no centro dessa narrativa (Cruz, 2016). Além disso, segundo o acadêmico, era evidente que a reinvenção do discurso colonial, inculcada pelo sistema educacional de Salazar, era a substituição do império colonial estendido pelo conceito de Lusofonia.

METODOLOGÍA

Como afirmado em outro lugar, este artigo explora a representação estereotipada de negros nos livros do ensino fundamental publicados durante o regime político do Estado Novo (1933 a 1974). Para isso, pesquisamos e examinamos dois livros do ensino fundamental, “O meu Livro de leitura da 1^a classe: Governo da Província da Guiné” e “O livro do 3º ano do Ensino Primário Rural Portugal: Governo Geral de Angola”. Esses livros didáticos (para o 1º e 3º anos) foram publicados pelo Governo Português para as Terras Ultramarinas na Guiné e Angola, em 1972 e 1963, respectivamente. Eles foram obtidos dos arquivos da Biblioteca Digital Portuguesa. Embora seja um detalhe insignificante, esses livros foram publicados na época em que os impérios britânico e francês tinham descolonizado a maioria de suas colônias e na época em que a guerra pela luta de libertação nas províncias ultramarinas portuguesas já havia começado. Por curiosidade e talvez para fins de reflexão, pode-se perguntar por que os portugueses não mudaram a maneira como retratavam os negros, mesmo quando a perda de suas províncias ultramarinas era iminente.

Análise de dados

Como a análise de um livro didático pode ser uma tarefa complexa, empregamos a Abordagem Discursiva-Histórica (ADH) para nos auxiliar. A ADH é uma das muitas abordagens teóricas e

metodológicas da Análise Crítica do Discurso (ACD); ela é multifacetada. Essa abordagem concentra-se em múltiplos gêneros, grande coleção de dados e análises interdisciplinares argumentativas, retóricas e pragmáticas, integrando múltiplas camadas de contextos sociopolíticos e históricos para teorizar dimensões de mudança social e políticas identitárias. Três conceitos figuram indispensavelmente na ADH e em todas as ADH: os conceitos de crítica, de poder e de ideologia (Wodak, 2009). Esse fato a torna relevante para este trabalho, pois a ADH adere à orientação sociofilosófica da Teoria Crítica, e um dos objetivos da ADH (e de todas as ADH) é “desmistificar” discursos por meio da decifração de ideologias (Wodak, 2009). O discurso em ADH é definido como estando relacionado a um macrotópico e à argumentação sobre reivindicações de validade, como verdade e validade normativa, que envolve atores sociais que têm diferentes pontos de vista, um conjunto de práticas semióticas dependentes do contexto que estão situadas dentro de campos específicos de ação social e são socialmente constituídas e socialmente constitutivas (Wodak, 2009).

Esta seção finaliza enfatizando que a ADH, segundo Wodak (2009), foi desenvolvida para um estudo que buscou detalhar a constituição de imagens estereotipadas antisemitas, conforme emergiram no discurso público na campanha presidencial austríaca de 1986 e em muitos outros estudos semelhantes. Sendo assim, empregar a ADH é a escolha certa (para leitura adicional sobre ADH, consulte o trabalho de Wodak, *The Semiotics of Racism: A Critical Discourse-Historical Analysis*). Finalmente, gostaríamos de dizer que avaliamos os livros didáticos de acordo com os discursos mais proeminentes dos quais os temas foram extraídos. Embora não tenha sido uma tarefa fácil, visto que foi um trabalho desafiador traçar linhas claras entre alguns temas, conseguimos identificar dois proeminentes, que são: '*Estereotipagem por meio da educação*' e '*Estereotipagem usando a profissão*'.

Limitações do estudo

Analizar livros didáticos é uma tarefa complexa, e sempre há uma tendência de enfatizar, involuntariamente, certos aspectos e minimizar outros. Acreditamos que uma das limitações se baseia em que, ao traçar dois temas a partir de uma vasta gama de perspectivas, corremos o risco de focar em aspectos limitados dos livros, “o que poderia resultar em uma falta de diversidade na análise” (Magnusson, 2023, pp. 19).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quadro 1 – Resultados dos livros didáticos examinados

		RESULTADOS		
Título do livro didático	Número de imagens (representando profissões) validadas	Imagens que mostram profissões para negros / por época em que aparecem	Imagens que retratam profissões de brancos / por época em que aparecem	Imagens representando preto e branco na mesma página
<i>O meu primeiro livro de leitura- 1^a aula</i>	43	(i) trabalhador doméstico x 8; (ii) agricultor x 5; (iii) pastor x 3; (iv) enfermeiro x 3; (v) empresário informal x 3; (vi) pescador x 2; (vii) carpinteiro x 2;	(i) professor x 2, (ii) aluno, comprador, construtor, médico x 1	14 imagens: (pastor e fazendeiro vs. estudante; estudante vs. professor; soldado vs.
-	-	Outros: estudante, alfaiate, construtor e ajudante (construtor) x 1	-	soldado; vendedor informal vs. comprador; enfermeiro vs. professor; comprador vs. lojista; enfermeiro vs.

				médico; lojista (aluguel baixo) vs. ninguém comprando; estudantes vs. estudantes)
<i>O livro do 3º ano: Ensino Primário Rural Portugal</i>	6 fotos	(i) enfermeiro, carpinteiro, pastor, trabalhador doméstico x 1	(i) pastor x 2	-

Fonte: Autor com base em dados de livros didáticos.

Como observado no Quadro 1, dois livros escolares do ensino primário (para os 1.º e 3.º anos) estão em análise: *O meu Livro de leitura da 1ª classe: Governo da Província da Guiné* e *O livro do 3.º ano do Ensino Primário Rural Portugal: Governo Geral de Angola*. O primeiro tem 103 páginas e 68 imagens (aqui só contamos imagens que mostram seres humanos), enquanto o segundo contém 98 páginas e 20 imagens. Das 68 imagens, 34 representam pessoas negras, enquanto duas retratam pessoas brancas, e das 20 imagens, 10 retratam pessoas negras e 5 brancas, conforme a profissão, respectivamente.

O número de imagens nos livros analisados, exibindo pessoas negras em diversas profissões, supera as brancas. Além disso, há um número excessivo de imagens retratando pessoas negras e brancas, juntas, com as pessoas brancas sempre como aquelas que realizam o trabalho mais complexo, enquanto as pessoas negras são confinadas ao trabalho manual. Essa configuração no livro didático talvez nos esclareça sobre o argumento de Zamparoni (2008) de que a luta dos Estados por inclusão social e, principalmente, por oportunidades de emprego, foi feita em conformidade com as bases raciais estabelecidas pelo colonialismo, com um sistema em que os brancos eram contra os negros e os mulatos, e os mulatos contra os negros.

Esses livros exploram diversos temas, predominantemente sociopolíticos, educacionais e históricos. No tema político-histórico, o foco está em Portugal como uma nação gigante, com ênfase em seus territórios ultramarinos (e com destaque para as nações luso-africanas) e nas ricas culturas (exibindo um estado multicultural disfarçado). É comum ver imagens de soldados brancos e negros juntos, em atividades agrícolas, ajudando mulheres negras ou construindo casas de baixo custo para comunidades locais negras. Também é comum ver negros interagindo com brancos, mas na maioria dos casos, os brancos são retratados como estando em posição de poder (superioridade), por exemplo, um professor versus o aluno. Textos como *Nossa Pátria*, como exibido abaixo, mostram uma imagem de soldados negros e brancos, ou uma imagem de alunos brancos e negros, cantando o hino nacional nos pátios das escolas. Na maioria dos casos, os alunos brancos são retratados desempenhando um papel maior, segurando a bandeira portuguesa ou liderando outros alunos. No geral, essas imagens sugerem representações estereotipadas, em que grupos culturais negros são desvalorizados por meio de imagens e, na maioria dos casos, implicitamente exibidos.

É importante afirmar que, durante o Estado Novo, foi instituído um livro único, inspirado no modelo italiano, típico de um sistema educacional altamente centralizado. Os livros únicos do ensino fundamental transmitem apenas os valores defendidos pelo Estado Novo: dão especial atenção à vida no campo (em detrimento da vida urbana), aos heróis e figuras da história de Portugal, aos governantes (ao chefe de Estado, Salazar), aos símbolos nacionais (bandeira e hino), à família e à igreja (Solé, 2014, pp. 46). Esses manuais escolares também foram estendidos às Províncias Ultramarinas.

Estereotipando a população negra com uma narrativa de pessoas educadas e não educadas

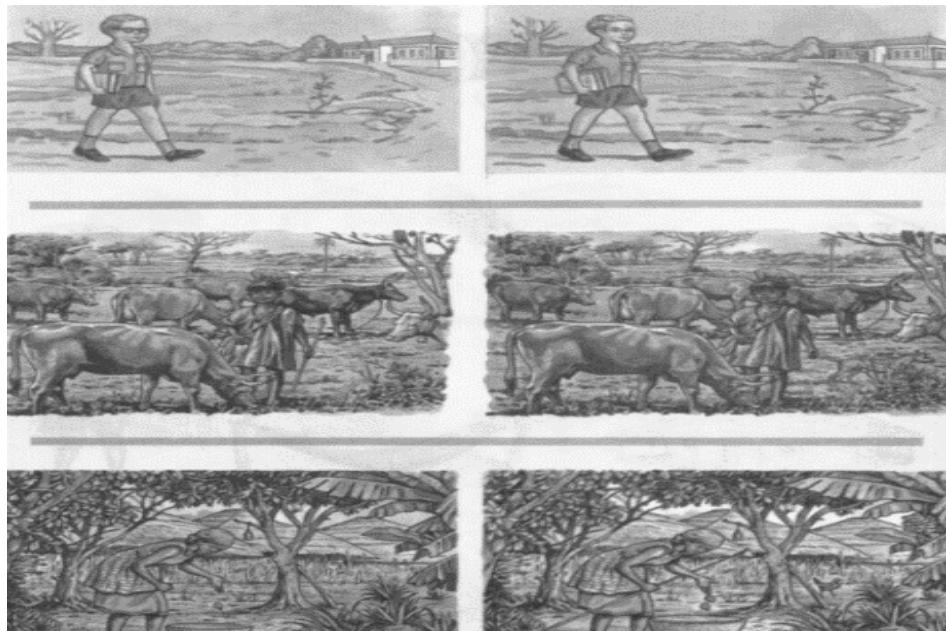
A Figura 1, abaixo, mostra uma configuração muito interessante; a imagem de um menino branco, na parte superior, é retratada indo à escola, enquanto o menino negro e uma senhora, no centro e na parte inferior, são ilustrados cuidando do gado e fazendo o que parece ser lavar roupa, respectivamente. Imagens similares, mostradas nas figuras subsequentes, ilustram como os negros se dedicam a trabalhos manuais. Ao longo do livro, podemos ver como as imagens mostram de propósito certas profissões reservadas a esse grupo. O caso, se opõe ao dos brancos, que são mostrados como mais propensos a se envolver em atividades escolares. Isso traz à tona dois temas importantes nos livros didáticos: “trabalho”

e “educação”, sugerindo que um grupo deve se dedicar à educação e o outro ao trabalho. Como mencionado em outro lugar, as leis trabalhistas foram instituídas pelo governo da época, o que reforçou essas imagens conforme exibidas nos livros. A posição das imagens pressupõe destaque, visto que, segundo Kress e Van Leewen (2006), elas têm valores informacionais distintos. Curiosamente, e como observado, as três imagens fazem parte do mesmo quadro, portanto, reunidas em uma única imagem, embora separadas por espaços em branco e linhas finas. Além disso, a imagem é propositalmente duplicada, como se quisesse destacar a representação negativa dos negros e a positiva dos brancos. Talvez valha a pena dizer que “durante o Estado Novo (1933-1974), a escola era considerada uma instituição privilegiada para a formação do homem submisso que os novos princípios exigiam” (Solé, 2014, pp. 46).

Embora sejam sugeridas ideias de que pessoas negras também poderiam ser estudantes, ou seja, uma imagem em que um texto verbal indica que o adolescente negro está indo para a escola, mas estranhamente sem nada que sugira isso, por exemplo, um uniforme escolar e mochila, livros, caderno, etc. Além disso, em situações em que alunos negros foram expostos, eles tinham um professor branco, não um negro, como se sugerisse que a profissão de professor era reservada apenas para brancos. De fato, a disposição apenas confirma o argumento de Tanga de que “os indígenas não tinham os mesmos direitos que os dos brancos” (2012, p. 14). Também é crucial reconhecer que havia duas políticas educacionais ao mesmo tempo, o Ensino Fundamental e o Ensino Principal, o primeiro para negros e o segundo para brancos. Os objetivos das duas correntes de ensino eram realmente diferentes, assim como os processos pedagógicos (Tanga, 2012, pp. 28).

O sistema educacional dos povos indígenas era dividido em dois: o ensino rudimentar e o profissionalizante. Neste último, voltado para o aprendizado de trabalhos manuais, havia atenção especial às meninas, que, além de aprender um ofício, deveriam receber formação para se tornarem excelentes donas de casa, ou mesmo empregadas domésticas (Ribeiro, 2015). Curiosamente, por exemplo, por mais que um aluno negro desejasse se tornar professor, era um sonho quase inalcançável, dadas as regras rígidas impostas aos negros. Esses argumentos de Tanga e Ribeiro explicam as diversas representações de negros e brancos.

Figura 1- Uma imagem mostrando um menino escolar (branco), um menino pastor (negro) e uma empregada doméstica (negra)



Fonte: Livro de leitura da 1^a Classe

O que chama a atenção é que a imagem do menino branco aparece logo acima, enquanto os outros estão embaixo. Normalmente, o que vem abaixo é menos importante e o que vem em cima é mais importante. Esse conjunto de imagens sugere, portanto, que o *status* do menino branco é muito superior

ao de seus colegas negros.

Na Figura 2 (veja abaixo), uma menina é retratada ajudando uma senhora, aparentemente sua mãe, com um trabalho de alfaiataria. A imagem da menina também sugere que ela está aprendendo a profissão. Para enfatizar o ponto de vista de Ribeiro (2015), o sistema educacional indígena destacou que as mulheres, em particular, devem aprender trabalhos manuais, bem como oferecer treinamento para que se tornem comerciantes e donas de casa excepcionais ou trabalhadoras domésticas. Provavelmente, tanto a menina quanto a senhora estão sendo preparadas para se envolver em uma ou até mesmo ambas as tarefas. Ambas as imagens contrastam com a imagem do menino branco.

Figura 2 – Uma imagem de aparentemente uma mãe ensinando sua filha a aprender a profissão de alfaiate



Fonte: Livro do 1^a Classe

Por curiosidade, devemos questionar: “Por que o menino negro (Figura 1) e a menina (Figura 2) não são ilustrados indo à escola como seu equivalente branco?” Que mensagem esse cenário está tentando transmitir ao público-alvo dos livros didáticos, que, nesse contexto, são meninas e meninos, todos frequentadores da escola? Para responder a essa pergunta, Noré (2003) explica que os portugueses brancos sempre acreditaram que os indígenas tinham muitos defeitos: eram um bando de bêbados e não tinham inclinação para estudar. Além disso, Noré argumenta que, para o colono, esses comportamentos deveriam ser combatidos e moldados em escolas específicas para negros, por meio da educação moral, neste caso, por meio do trabalho. Mangan (1993) concorda e considera que o principal propósito dessa educação era incutir nas crianças atitudes apropriadas de dominância e deferência.

Mikander (2015) e Merry (2005) explicam que a representação seletiva e eficaz do menino branco e da menina negra é apropriada para a idade, visando à instrução moral e à doutrinação. Assim, a premissa lógica deve ser que um livro exposto à criança por um ano ou mais sempre tem algum potencial de persuasão (Lilly, 2010). Lilly ainda considera que, se o livro fosse tendencioso, tanto o professor quanto a criança estariam à sua mercê.

Portanto, “historicamente, os livros frequentemente desempenharam o papel de introduzir e fortalecer estereótipos”, então, nunca devemos minimizar o “papel que os livros escolares desempenham na construção epistêmica” (Mikander, 2015, p. 50), na legitimação do excepcionalismo e da superioridade dos brancos e no papel subserviente dos negros. Cruz (2007) levanta um ponto interessante a esse respeito. Ele afirma que, quando Portugal era uma potência colonial, nunca teve uma política educacional para as colônias, e a política de não educação era um meio de controlar as populações indígenas. Por outro lado, isso justifica o argumento de Matasci et al. (2020, pp. 2), que isto frequentemente promovia um conceito de “educação pelo trabalho”, misturado a argumentos de suposta preguiça e ociosidade africanas, que norteava a perspectiva europeia das populações africanas durante os tempos coloniais (Matasci et al. 2020, pp. 2). Segundo Betts (1985), tal retórica foi reforçada com atitudes de superioridade cultural e racial que eram regularmente expressas em descrições do africano como infantil ou “não adulto”.

Qualquer que for o caso, a educação para os negros visava apenas ensiná-los a ler, escrever e contar através da língua portuguesa. Afinal, como Zamparoni (2002, p. 465) coloca, “os povos indígenas que não sabem ler e escrever em língua portuguesa devem se considerar fora do mundo civilizado e, portanto, não devem esperar ser tratados como pessoas civilizadas” (ver Zamparoni 2002, p. 465). Curiosamente, o que Zamparoni quer dizer aqui é que os negros só devem receber tratamento humano quando demonstram ser habilidosos nessas áreas mencionadas; caso contrário, devem se considerar servos, um *status* muito distante daquele da abordagem assimilação. No entanto, a verdade é que nem mesmo a educação foi suficiente para salvar os negros de serem classificados com diferentes estereótipos.

A partir de 1930, o Estado Novo oficializou a separação racial, institucionalizando diferentes níveis de ensino com base na cor da pele do aluno (Zamparoni, 2002, pp. 459); a circunstância tornou quase impossível para os negros adquirirem educação formal na África Lusófona. De fato, Duffy (1963) afirma que os africanos recebiam o Ensino de Adaptação; era exclusivamente destinado a africanos e era uma espécie de instrução em assimilação, para iniciar o processo de doutrinação no mundo português. Como já mencionado, esse sistema de ensino expôs os negros a diversas profissões, como empregadas domésticas, cozinheiras etc., desde a infância (como observamos nas Figuras 1 e 2).

Em certa medida, o quadro confirma o argumento de Noré (2003) de que toda a política educacional colonial, dirigida aos indígenas nativos de Angola, desde a mais tenra idade, buscava subordiná-los por meio da inculcação de temas relacionados à trilogia, como Deus - Pátria - Civilização. Os livros fomentavam as ideologias necessárias para manter a servidão negra. A esse respeito, Ferreira e Garcia (2021) destacam que:

Os livros didáticos para os primeiros anos da escola, que demonstravam claras preocupações pedagógicas, tendiam a centrar-se numa realidade que pretendia ser mais adequada ao nível de compreensão das crianças e, por isso, limitavam-se a representar figuras e textos sobre objetos e cenários supostamente familiares a estes jovens alunos.

Também é correto afirmar que as potências coloniais garantiram que as instituições educacionais nos territórios sob seu controle propagassem ideologias e valores eurocêntricos (Heleta, 2018, p. 50). Os livros didáticos para os três primeiros anos de escolaridade no Império Português são, acima de tudo, profundamente ideológicos (Ferreira & Garcia, 2021; ver também Araujo & Maeso, 2012). Usando as palavras de Mangan, “havia uma educação nas escolas imperiais para moldar os governados em padrões de subserviência adequada e inferioridade legítima” (1993, pp. 6). Esses argumentos são claramente corroborados pelas políticas educacionais, até agora discutidas, e muitas outras instituídas pelo império colonial, incluindo a Política dos Assimilados, criada propositalmente para manter claras as diferenças entre negros e brancos, políticas, sociais e economicamente.

Estereótipos por meio da profissão

Durante a era colonial, era uma prática comum atribuir empregos com base em identidades étnicas e culturais. Portanto, as profissões eram ferramentas coloniais e ideológicas eficazes, utilizadas para rebaixar os povos indígenas. Era comum que pessoas negras fossem designadas para trabalhos manuais, como empregadas domésticas, carpinteiras e agricultoras, em comparação com as brancas, que eram médicas, professoras e enfermeiras, para mencionar apenas algumas. Livros também eram usados para disseminar essas ideologias, como podemos notar nas Figuras 3 e 4, nas quais a mulher negra é retratada como realizando trabalho doméstico, enquanto a branca é professora. Por um lado, há um trabalho (executado pela pessoa branca) que requer capacidades intelectuais e, por outro, um trabalho que é racionalmente pouco desafiante.

Ao atribuir essas tarefas à população indígena, reforça-se o argumento de que lhes faltava o conhecimento, a competência ou as habilidades necessárias para as capacidades intelectuais (da Costa, 2016). A representação sintetiza a inaptidão dos negros para realizar trabalhos que não fossem servis, justificando assim como eles são o povo perfeito para o trabalho manual e a subjugação natural. Pimenta (2015, pp. 117) argumenta que “o trabalho nativo obrigatório foi uma das características centrais do sistema colonial português na África, visto que, para o Estado português, o trabalho fazia parte do processo civilizatório dos nativos”.

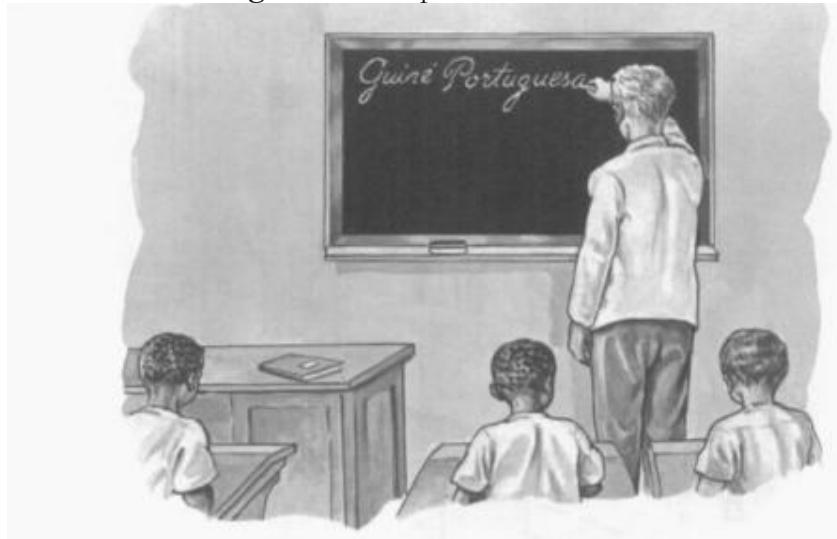


Figura 3 – Uma trabalhadora doméstica negra

Fonte: Livro da 1^a Classe

As imagens nas Figuras 3 e 4, embora apareçam no livro, não são projetadas da mesma forma que na Figura 1 (na mesma página). Isso ainda não impede o leitor de fazer uma comparação entre ambas, talvez concluindo que uma pessoa negra é estereotipada em detrimento da branca. Curiosamente, embora talvez implicitamente, o tema educação versus trabalho é trazido à tona talvez para enfatizar a superioridade branca.

Figura 4 – Um professor branco



Fonte: Livro de leitura da 1^a Classe

No entanto, a Figura 6, abaixo, mostra um cenário interessante, exceto por um caso muito comum: um homem alimentando o que parece ser uma vaca. Em ambas, pessoas negras são retratadas como empreendedoras: um homem com uma barraca onde são vendidos diversos itens artesanais, como artefatos de madeira, pinturas etc., e uma mulher vendendo galinhas. Para desdenhar a profissão dessas duas pessoas negras, retratadas como empreendedoras, ambas são mostradas vendendo frango na rua (para a mulher) e vendendo mercadorias em um local muito pequeno e degradado (para o homem).

A questão é: por que elas não são mostradas vendendo seus produtos em locais apropriados ou melhor decentes? O que também é notável é o fato de que ambas as compradoras (mulheres brancas) parecem ser de classe alta; o mesmo não pode ser dito sobre o empresário e a mulher.

Figura 5 – Um empresário informal negro e uma mulher branca (compradora)



Fonte: Livro de leitura da 1^a Classe

Figura 6 – Mulher negra vendendo galinhas e um comprador (branco) e pastor (negro)



Fonte: Livro de leitura da 1^a Classe

Nessa perspectiva, Birmingham (2006) afirma que, apesar da janela de oportunidade para alguns assimilados, a tradição colonial esperava que os brancos fossem gestores e os negros fornecessem mão de obra. No caso de uma mulher que trabalha fora de casa, como lavadeiras, costureiras, padeiras ou mulheres envolvidas na agricultura, isso implicaria trabalho destinado às classes mais baixas (Ferreira e Garcia, 2021). “Na verdade, a educação imperial visava, em grande parte, estabelecer a presença e a ausência de confiança entre aqueles que controlavam e aqueles que eram controlados. Uma vez estabelecidos os territórios coloniais, esse processo começou nas salas de aula e, sem dúvida, de forma mais eficaz nos pátios das escolas” (Mangan, 2010, pp. 308).

No entanto, deve-se lembrar que os estereótipos, por mais imprecisos que sejam, são uma forma de representação. É uma invenção, uma pretensão de que se sabe quando as etapas que tornariam possível o conhecimento real não podem ser tomadas (Hooks, 1992). Hooks aponta para o perigo dos estereótipos, que tendem apresentar as evidências mais convincentes para fazer o irreal parecer real, a fim de afirmar controle e dominação. E é exatamente isso que notamos nessas imagens em que o negro é “reduzido à maquinaria do trabalho físico corporal e os brancos são o figurino privilegiado” (Hooks, 1992, pp. 339-340). Isso visa doutrinar, direcionar os leitores, principalmente as crianças, e levá-los a acreditar que “na verdade, os negros são seres inferiores e que, pelas próprias condições de vida, os

brancos eram superiores" (Williams, 1974, pp. 81).

As descrições parecem legitimar o discurso de que "os manuais escolares tornaram-se veículos de ideologia nacionalista e patriótica [...] e o Estado concentrou a sua atenção principalmente nos "Livros de Leitura" e nos manuais de História de Portugal" (Cruz, 2007, p.403). É razoável, então, dizer que estes instrumentos eram uma relíquia de ouro do Estado Novo, que os estimava muito devido ao seu papel de disseminar não só as ideologias do excepcionalismo português, mas também a narrativa da superioridade dos portugueses brancos e da inferioridade dos negros ('outros'); no seu conjunto, a abordagem visava "legitimar o domínio imperial" (Matasci et.al., 2020, pp. 2). Desta forma, para colocar nas palavras de Mangan, os estereótipos "eram também instrumentos para criar e destruir a confiança cultural e um meio eficaz de manter um sentido de diferença e distância moral" (1993, pp.10).

CONCLUSÕES

De modo geral, a representação discursiva estereotipada dos negros nos manuais escolares do ensino fundamental português visava "criar e consolidar uma consciência imperial por parte do colonizador e do colonizado" (Mangan, 1993, pp. 22). A conjuntura expôs as ideologias dominantes do Estado Novo, ocultas em todo o sistema educacional, inclusive por meio de políticas, especialmente nos manuais escolares, que eram "a sombra pesada de imagens estereotipadas" (Mangan, 1993, pp. 22). As representações nos manuais escolares, de alguma forma, revelavam os "estereótipos e ideologias que caracterizam a mentalidade dessa época" (Ferreira & Garcia, 2021, pp. 3).

Toda a narrativa que apresenta os indígenas angolanos e guineenses como seres humanos em essência, aptos apenas para o trabalho manual, como patente nos livros analisados, subestima os valores culturais desse grupo, representado como inexperiente e, portanto, indigno, em certa medida, de realizar os chamados "trabalhos intelectuais". Além dos sentimentos humilhantes transmitidos aos negros, esses estereótipos negativos também contribuem para a formação de certas perspectivas e imaginações de que, na verdade, os negros são muito inferiores, enquanto os brancos são legitimamente superiores e têm o direito de escravizar os inferiores. Em outras palavras, ao permitir que o imperialista rebaixasse o nativo de diversas maneiras, o imperialista pôde construir sua superioridade moral (Mangan, 1993).

Finalmente e curiosamente, a autoridade colonial portuguesa garantiu que a ideologia de dominação e submissão fosse "ensinada nas escolas", nos livros e "fosse refletida na educação dada às crianças" (Felgueiras, pp. 7-12). Assim, legitima explicitamente o seu papel como veículo de exploração, constituindo, consequentemente, uma referência a um grupo cultural a ser subjugado. Essas representações, como estabelecidas, foram deliberadamente criadas; visavam doutrinar africanos e europeus, desde a infância, sobre o papel subserviente dos negros em oposição ao caráter dominador dos brancos.

REFERÊNCIAS

- Araújo, M., & Maeso, S. R. (2015). Slavery and Racism as the 'Wrongs' of (European) History: reflections from a study on Portuguese textbooks. In D. Hamilton, K. Hodgson, & J. Quirk (Eds.), *Slavery, Memory and Identity*, (pp.151-166). Routledge.
- Birmingham, D. (2006). *Empire in Africa: Angola and its neighbours*. Ohio University Press.
- Coolahan, J. (1993). The Irish and others in Irish nineteenth-century textbooks. In J.A. Mangan (Ed.), *The Imperial Curriculum: Racial Images and Education*, (pp.54-63). Routledge.
- Cruz, M. D. (2007). "Portugal Gigante": Nationalism, Motherland and colonial encounters in Portuguese school textbooks. *Habitus*, 5(2), 395-422.
- Da Costa, D.F.(2016). Representation of Mozambicans in the work domain in the colonial period (1970 – 1975) in the Portuguese newspaper O Seculo de Joanesburgo: a multimodal approach. *Stellenbosch Papers*

in *Linguistics*, 46, 51-75.

Da Costa, D.F. (2024). It's time to decolonize the curriculum: A case study of primary schooling textbooks. *Canadian Journal of Educational and Social Studies*, 4(5), 34-51.

Duffy, J. (1963). *Portugal in Africa*. Penguin Books.

Felgueiras, M.L. (2023). Repercussions of the Empire in the Portuguese education (1906 – 1951). Breaking new grounds in a little-explored field. *Pro-positões*, 34, 1-27.

Ferreira, A. G., & Garcia, E.G. (2021). Textbooks and National Catholicism in the dictatorship of Salazar and Franco. *Educ. Pesqui., São Paulo*, 47 e 238548, 1-22.

Gomes, L. (2018). Cultural identity of the Non-Spain: A case study of the cultural policies of the Portuguese Estado Novo ("The New State"). In J.E. Castro, B. Fowler, & L. Gomes (Eds.). *Time, Science and critique of technological Reason: Essays in Honour of Hermínio Martins*, (pp.127-152). Palgrave.

Gori, A. (2018). Celebrate Nation, commemorative History, Embody the *Estado Novo*: The Exhibition of the Portuguese World (1940), *Cultural and Social History*, 15(5), 699-722.

Hamann, K., & Manuel, P. C. (1999). Regime changes and civil society in twentieth-century Portugal, *South European Society and Politics*, 4(1), 71-96.

Heleta, S. (2018). Decolonizing knowledge in South Africa: Dismantling the 'pedagogy of big lies ', *Ufahamu: A Journal of African Studies*, 40(2), 47-65.

Hooks, B. (2013). Representing whiteness in the black imagination. In L. Grossberg, C.Nelson, & P. Treichler (Eds.), *Cultural studies*, 338-346.

Jerónimo, M. B. (2015). The 'Civilizing Mission' of Portuguese Colonialism, 1870-1930. *e-JPH*, 16(1), 117-123.

Kallaway, P. (2020). Welfare and Education in British Colonial Africa, 1918–1945. In D. Matasci, M.B. Jerónimo, H.G. Dores (Eds.), *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa: Policies, Paradigms, and Entanglements, 1890s–1980s*, (pp.31-54). Springer Nature.

Kivunja, C. (2017). A new paradigm for sub-Saharan Africa's sustainable education in the 21st century. In E.Shizha, N. Makuvaza (Eds.), *Re-thinking Postcolonial Education in Sub-Saharan Africa in the 21st Century*, (pp. 33-50). Sense Publisher.

Lilly, T. (1993). The black African in Southern Africa: Images in British school geography books. In J.A. Mangan (Ed.), *The Imperial Curriculum: Racial Images and Education*, (pp.40-53). Routledge.

Magnusson, C. M. (2023). Exploring Colonial Portrayals in Ugandan and Swedish History Textbooks: A Critical Discourse Analysis.

Mangan, J. A. (1993). Images for confident control: Stereotypes in imperial discourse. In J.A. Mangan (Ed.), *The Imperial Curriculum: Racial Images and Education*, (pp.6-22). Routledge.

Matasci, D., Jerónimo, M. B., & Dores, H. G. (2020). Introduction: historical trajectories of education and development in (post) colonial Africa. In D. Matasci, D., M.B. Jerónimo, & H.G. Dores (Eds.), *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa: Policies, Paradigms, and Entanglements, 1890s–1980s*, (pp.1-28). Springer Nature.

Kress, G., & Leeuwen, T. (2006). *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

Merry, M. S. (2005). Indoctrination, moral instruction, and nonrational beliefs: A place for autonomy?. *Educational Theory*, 55(4), 399-420.

Mikander, P. (2015). Colonialist" discoveries" in Finnish school textbooks. *Nordidactica: Journal of Humanities and Social Science Education*, 4, 48-65.

Minter, W. (1975). Portuguese Africa and the west. Monthly Review, Press.

Muhongo, T. S. (2019). Sobre dialogismo e construção da força discursiva em Solémnia Verba. *Portuguese Language Journal*, 13.

Noré, A. (2003). O Ensino Colonial destinado aos "Indigenas" de Angola. Antecedentes do Ensino Rudimentar Instituído pelo Estado Novo. *Revista Lusófona de Educação*, 1, 101-126.

Pinto, A. C., & Jerónimo, M. B. (2015). Ideologies of Exceptionality and the Legacies of Empire in Portugal. In D. Rothermund (Ed.), *Memories of Post-Imperial Nations: The Aftermath of Decolonization, 1945–2013*, (pp. p.97-119). Cambridge University Press.

Purwanta, H. (2018). The representation of colonial discourse in Indonesian secondary education history textbooks during and after the New Order (1975–2013). *History of Education*, 47(3), 349-361.

Ribeiro, F.B.(2015). Educação e Ensino de História em Contextos coloniais e Pós-coloniais. *Caicó*, 16(36), 27-53.

Roberts-Schweitzer, E., Greaney, V. & Duer, K. (2006). *Promoting Social Cohesion through Education: Case Studies and Tools for using textbooks and curricula*. The World Bank.

Solé, G. (2014). O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), 43-64.

Tanga, L. (2012). O Ensino em Angola e o Papel dos Missionários. Dissertação de Mestrado em Estudos Africanos. Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas. ISCTE.

Utami, I. W. P. (2021). Colonialism, Race, and Gender: A Multimodal Analysis of an Indonesian Textbook. *Jurnal Sejarah*, 4(1).

Williams, C. (1974). *The Destruction of Black Civilization: Great issues of Race—from 4500 BC to 2000 AD*. Chicago, IL:Third World Press.

Wodak, R. (2009). The semiotics of racism: A critical discourse-historical analysis. In T. Van Leeuwen, J. Renkema (Eds.), *Discourse, of course: An overview of research in discourse studies*. (pp.311-326).

Zamparoni, V. (2008). Colonialism and the creation of racial identities in Lourenço Marques, Mozambique. In B. Barry, E. Soumonni, & L. Sansone (Eds.), *Africa, Brazil and the construction of Trans-Atlantic black identities*. (pp.19-43). Africa World Press, Inc.

Zamparoni, V. (2002). As "Escravas Perpétuas" & o "Ensino Prático": Raça, Gênero e Educação no

Moçambique Colonial, 1910-1930. *Estudos Afro-Asiáticos*, 24(3), 459-482.

Submissão: 31/01/2025

Preprint: 12/09/2024

Aprovado: 24/06/2025

Editor de seção: Eliezer Costa

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

O autor declara não haver conflito de interesses com este artigo.