

OFI- CINA D CES

Escravatura, raça e racismo:
novas narrativas dos manuais
de História em Portugal?

Marta Araújo

n.º 468
Fevereiro 2026

Oficina do CES

ISSN 2182-7966

URL ces.uc.pt/publicacoes/oficina-do-cesE-mail oficina@ces.uc.pt**Propriedade e Edição**

Centro de Estudos Sociais

Colégio de S. Jerónimo

Apartado 3087

3000-995 Coimbra, Portugal

Coordenação da publicação

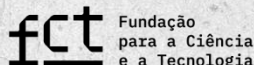
Maria José Canelo

Coordenação editorial Ana Sofia Veloso**Assistente editorial** Alina Timóteo© Centro de Estudos Sociais,
Universidade de Coimbra, 2026Centro de Estudos Sociais
Universidade de Coimbra

1290

UNIVERSIDADE DE
COIMBRAOrganização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a CulturaUniversidade de
Coimbra - Alta e Sofia
Inscrita na Lista do Património
Mundial em 2013

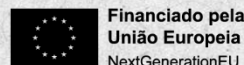
Cofinanciado:



UID/50012/2025



UID/PRR/50012/2025

Financiado pela
União Europeia
NextGenerationEU

Escravatura, raça e racismo: novas narrativas dos manuais de História em Portugal?*

Marta Araújo

Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra
<https://orcid.org/0000-0002-2449-0011>
m.araujo@ces.uc.pt

Resumo

Nesta Oficina, apresento resultados de investigação do projecto em curso Teaching the History of Enslavement and Race in the Colony-Metropole Nexus (Spencer Foundation, 2024-2027). Inicialmente, delinheiro uma abordagem analítica para o estudo das narrativas sobre a história transnacional da escravatura, considerando as suas continuidades após a abolição e o seu legado racial na Europa. De seguida, discuto os principais debates em torno do ensino da história colonial em Portugal, bem como os resultados de um projecto anterior sobre manuais escolares. Com base no trabalho de investigação recente, analiso então as novas narrativas sobre a escravatura nos seis manuais do 8.º ano de escolaridade certificados em 2022 e ainda em vigor, recorrendo a quatro categorias analíticas principais: a escravização, a violência, raça/racismo e a resistência.

Palavras-chave

história da escravatura, raça e racismo, manuais escolares, análise do discurso, Ensino Básico.

Introdução

A chamada escravatura transatlântica foi um processo multissecular marcado por complexas relações políticas e comerciais entre diferentes potências europeias. Este desenvolvimento histórico atravessou a Primeira Modernidade, o Renascimento e o Iluminismo, a Revolução Industrial e as Revoluções Liberais e caracteriza-se, necessariamente, por uma enorme complexidade e variabilidade no tempo e no espaço. Em Portugal, a escravatura teve uma dupla relevância: por um lado, pela sua duração, desde meados do século XV (permitida por bula papal

* A investigação relatada nesta *Oficina* foi possível graças a uma bolsa da Spencer Foundation (“Teaching the History of Enslavement and Race in the Colony-Metropole Nexus”, 2024-2027, ref. 10047012). As posições expressas neste texto são da autora e não reflectem necessariamente as da Spencer Foundation. Equipa de investigação: Marta Araújo (PI, CES), Francisco Osvaldino Monteiro (Co-PI, FaED-UniCV), Ana Maria Seixas (CES e FPCE-UC) e Victor Barros (IHC – NOVA FCSH). Para mais informações, ver <https://ces.uc.pt/pt/investigacao/projetos-de-investigacao/reframe> (consultada a 18 de Dezembro 2025).

Este artigo não segue as regras do Acordo Ortográfico de 1990.

em 1455) até ao terceiro quartel do século XIX (abolida por decreto em 1869) (Lahon, 1999; Pimentel, 2010); por outro, pela dimensão do número de pessoas escravizadas no domínio português, calculado em quase 4,3 milhões de pessoas embarcadas entre 1500 e 1821 (5,8 milhões entre 1500 a 1856, incluindo o Brasil após a independência, em 1822).¹ Estima-se que, por cada pessoa efectivamente desembarcada, duas ou três tenham perdido a vida entre a captura, o transporte para os portos, o cativeiro até ao embarque e a travessia do Atlântico (Pimentel, 2010).

Embora a história da escravatura desenvolvida a partir da Europa tenha sido marcada por algumas especificidades nacionais, o seu desenvolvimento apresentou características comuns que a distinguem de outros processos de dominação, exploração e opressão. Destaco três aspectos centrais para a sua análise. Em primeiro lugar, a violência que lhe esteve associada. Como estudado por diferentes autores dos dois lados do Atlântico, essas formas de violência foram diversas e incluíram o desenraizamento em massa, os castigos e as punições físicas, a violência sexual, as “escravas reprodutoras”, a separação forçada de mães e filhos, suicídios e o apagamento simbólico e cultural – nomeadamente, de religiões e diversas formas de espiritualidade, de línguas e culturas, o direito ao nome, à identidade e à personalidade jurídica (Araujo, 2024; Caldeira, 2013; Lahon, 1999; Pimentel, 2010; Vidal, 2020). Em segundo lugar, a escravatura implicou a progressiva desumanização dos escravizados, que eram considerados propriedade dos seus senhores e utilizados para tarefas frequentemente degradantes e penosas. Ao colocar as pessoas escravizadas no limiar entre a humanidade e a animalidade ou a bestialidade, a escravatura envolveu um processo de objectificação através da degradação da dignidade humana, da destruição de laços familiares e sociais e da remoção de direitos e da protecção legal e moral (Lahon, 1999; Pimentel, 2010; Saunders, 1984). E, em terceiro lugar, a escravatura atlântica distinguiu-se pela sua dimensão racial. Embora o racismo não tenha “criado” a escravatura, nem vice-versa, são dois processos intrinsecamente ligados (Williams, 1944):

i) As noções de diferença racial partiram da ideia de “pureza de sangue” na Península Ibérica, usadas na perseguição de judeus e muçulmanos no final da Idade Média (Fredrickson, 2002; Schaub, 2022). A relação entre aspectos biológicos com características morais foi progressivamente usada para inferiorizar os Negros² e justificar a escravatura (Mendes, 2016; Sweet, 2003);

ii) Inicialmente, os portugueses recorreram à mão de obra de muçulmanos cativos, servos brancos, e povos originários do Brasil, mas foi a prática em grande escala da escravatura de pessoas Negras africanas que vingou (Caldeira, 2013; Pimentel, 2010). Capturando a forma como escravatura e raça se tornaram intimamente imbricadas na história europeia, alguns autores usam a expressão “escravatura racial”.

Este artigo incide sobretudo na dimensão racial da escravatura. Se os séculos XV e XVI assinalam a progressiva distinção e inferiorização dos Negros, a partir do século XVII a noção de raça permeou os debates filosóficos na Europa, contribuindo para a legitimação da escravatura

1 Dados do projecto Slave Voyages disponíveis em <https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates/> (consultada a 16 de Dezembro 2025).

2 Utilizo o termo Negro com maiúscula para aludir a uma cultura e identidade partilhada que foi historicamente explorada e oprimida.

(Goldberg, 1993; Pimentel, 2010). Nos séculos seguintes, a ideia da inferioridade racial dos Negros consolidou-se na cultura popular, nos imaginários nacionais e nas estruturas sociais e políticas, perpetuando a discriminação das pessoas escravizadas e dos seus descendentes (Hall, 1997; Pieterse, 1992). Estas representações subalternizadoras persistiram apesar da sua grande adaptabilidade e contradição: por exemplo, os Negros eram vistos tanto como preguiçosos, como aptos para as tarefas mais árduas. Mesmo após a abolição da escravatura, a vida das pessoas negras continuou a ser marcada pela segregação (legal ou de facto), pela falta de acesso à educação ou ao trabalho digno, e pela sua inferiorização e criminalização (no contexto colonial português, ver Duffy, 1959; Jerónimo, 2010; Macagno, 1999).

1. A relevância da história da escravatura hoje

Os projectos coloniais europeus estiveram na origem de importantes movimentos migratórios, essenciais para os sistemas económicos e para as culturas, tanto das nações colonizadoras, como das colonizadas, tal como proposto por Stephen Castles e Mark J. Miller (2009). Segundo estes autores, a escravatura foi uma forma inicial e fundamental de migração de trabalho forçado, e a migração colonial internacional teve efeitos devastadores nas populações de África, das Américas e da Ásia. Estima-se que entre 12 e 15 milhões de pessoas escravizadas tenham sido levadas para as Américas, tendo muitos milhões mais perecido como consequência directa desse processo (Williams, 1944). Com a progressiva erradicação da escravatura, os diferentes impérios europeus recorreram ao trabalho por contracto como a principal fonte de emprego em plantações e roças. Entre 1834 e 1941, tal envolveu a migração de 12 a 37 milhões de trabalhadores em mais de 40 países, conforme estimado por Lydia Potts (ver Castles & Miller, 2009). No Portugal colonial, o trabalho forçado³ só foi formalmente abolido em 1961-1962, tendo continuado, em algumas situações, até à conquista das independências nacionais em África, após o fim do regime do Estado Novo.

Desde meados do século XX, com o fim dos projectos coloniais, as antigas colónias continuaram a fornecer uma força de trabalho estável e barata na Europa do pós-guerra – contexto no qual a noção de raça sustentou hierarquias duradouras de exclusão e exploração. No contexto britânico, a disponibilidade de mão-de-obra nas colónias e ex-colónias tornou o trabalho “por contracto” desnecessário, e leis de imigração que distinguiam o cidadão do estrangeiro – sujeitando estes últimos a maior discriminação – tornavam o racismo lucrativo (Sivanandan, 1976). Em Portugal, o aumento da população de origem africana – já sentido desde a década de 1960 e intensificado após as independências das antigas colónias, em meados da década de 1970 – levou à aprovação da primeira lei da nacionalidade em contexto democrático, que veio consagrar distinções legais abolidas pelo Estado Novo. No contexto da propaganda do regime salazarista, que visava deflectir a pressão internacional para a descolonização, foi proclamada a noção de uma pátria multicontinental e multirracial e abolido o Estatuto do Indigenato com a sua hierarquia de estatutos e direitos (Castelo, 1998; Macagno, 1999). Em 1981, a Lei n.º 37/81, de 3 de Outubro, alterou o princípio jurídico da atribuição da nacionalidade portuguesa, passando do *ius soli* para o *ius*

3 Para uma análise do trabalho forçado no contexto colonial português, que o aborda no plano dos debates e instituições internacionais, ver Jerónimo (2010).

sanguinis,⁴ retirando direitos importantes aos jovens afrodescendentes já nascidos em solo português, cujos pais eram imigrantes – assim tornados estrangeiros no seu país (ver Araújo, 2018).

Actualmente, e tal como noutras antigas metrópoles, a composição demográfica revela continuidades coloniais significativas. De acordo com os dados de 2023, cerca de 10% da população residente em Portugal é constituída por cidadãos estrangeiros com autorização de residência, num total de 1 044 606 pessoas. Entre esta população, cerca de 51% tem origem em países que foram antigas colónias nas Américas e em África (35,3% do Brasil, 5,3% de Angola, 4,7% de Cabo Verde, 3,1% da Guiné-Bissau e 2,5% de São Tomé e Príncipe) (AIMA, 2024). Destas, uma parte significativa são pessoas Negras. A grande maioria (76,3%) declara ter um forte ou muito forte sentimento de ligação a Portugal, mais forte do que ao país de origem da sua família, ou ao país onde nasceu. Quase 662 mil pessoas falam português em casa, para além de outra língua (Barbio et al., 2024), o que atesta a relevância das continuidades pós-coloniais.

Ainda assim, as desigualdades continuam a manifestar-se de forma persistente na Europa, conferindo particular relevância à história da escravatura e ao seu legado racial. De acordo com o relatório “Ser Negro na UE”, da Agência dos Direitos Fundamentais (FRA, 2023), os afrodescendentes na União Europeia enfrentam um racismo persistente em quase todos os aspectos da vida: educação, emprego, habitação, saúde e policiamento. As experiências de discriminação racial têm vindo a aumentar desde 2016, com taxas nacionais que atingem 77%. No inquérito europeu, quase um terço (32%) dos inquiridos de ascendência africana que estão empregados trabalha em ocupações elementares, tipicamente caracterizadas por trabalho físico e tarefas manuais, em comparação com apenas 8% da população em geral – uma tendência crescente desde 2016 (quando esse valor se situava nos 26%). Os dados indicam também uma maior proporção de indivíduos de ascendência africana em empregos que exigem competências inferiores às suas qualificações académicas. A taxa de sobre-qualificação na UE, definida como a percentagem de pessoas empregadas com formação superior em ocupações de baixa ou média qualificação, é de 46% para as pessoas de ascendência africana e de 22% para a população em geral.

Em Portugal, os dados sobre desigualdades raciais são limitados. Segundo os resultados do *Inquérito às Condições de Vida, Origens e Trajetórias da População Residente* (Barbio et al., 2024), mais de 1,2 milhões de pessoas em Portugal (16,1% do total) sofreram discriminação, das quais 44,2% identificam-se como Negras (cerca de 6,1% da população nacional). Destacam-se igualmente as desigualdades na educação: enquanto 26,3% dos indivíduos que se autodeclararam brancos obtiveram um diploma de ensino superior, apenas 15,6% da população Negra obteve o mesmo grau (Barbio et al., 2024).

4 Sucessivas alterações legais foram progressivamente ponderando o peso dos dois princípios.

2. O ensino da história da escravatura em Portugal

2.1. Debates públicos e documentos normativos

Em Portugal, em parte devido a uma abordagem que se tornou hegemónica na década de 1990 e que interpretava a história colonial como marcada por trocas e encontros culturais, ocultando a exploração e o conflito (Araújo, 2018), os debates em torno da história da escravatura e do seu ensino tardaram a surgir. Em 2013, as Metas de Aprendizagem para o 3.º Ciclo do Ensino Básico, na disciplina de História, colocavam o foco na Expansão como “descobertas” e factor de ampliação dos níveis de multiculturalidade (Araújo & Maeso, 2012a).

Há pouco mais de uma década, a confluência de vários factores alterou a configuração do debate e dos seus protagonistas. Em primeiro lugar, o debate alargou-se devido à crescente mobilização social e política, na sequência de mais um caso de violência policial racista em Alfragide, em 2015. Colectivos de pessoas Negras e afrodescendentes reclamaram uma reavaliação das narrativas sobre esta história, através da carta de 22 associações de afrodescendentes à Comissão para a Eliminação da Discriminação Racial das Nações Unidas, em Dezembro de 2016. Em segundo lugar, o crescente interesse académico pela história colonial em Portugal, que se começou a manifestar na viragem do século (e.g. Castelo, 1998; Vale de Almeida, 2000), também ajudou a estimular agendas de investigação sobre o seu ensino (e.g. Squinelo et al., 2018; Valentim & Miguel, 2018). Em terceiro lugar, as discussões travadas na comunicação social, que contavam cada vez mais com contributos de intelectuais Negros, foram rompendo os consensos até então estabelecidos. A crítica inequívoca à forma como a história colonial portuguesa era ensinada, resultante da visita periódica da Comissão Europeia Contra o Racismo e a Intolerância (ECRI), em 2017, no âmbito da elaboração do Quinto Relatório (tornado público em 2018), recebeu tanta visibilidade mediática como reactividade política. Por fim, alguns sectores do governo socialista da altura começaram a revelar uma maior abertura para debater a herança colonial e a questão racial, nomeadamente através de audiências parlamentares e da criação de grupos de trabalho para o efeito. Tal ocorreu num contexto em que os partidos políticos procuravam uma maior representatividade da população Negra e afrodescendente, e em que o repensar da história e identidade nacionais se tornavam evidentes a partir das iniciativas da sociedade civil, nomeadamente de colectivos anti-racistas e afrodescendentes, bem como de associações e instituições no âmbito cultural (Araújo & Nimako, 2022).

No que se refere à educação, os avanços mais dignos de nota da última década estão plasmados em dois documentos normativos:

- i) As directrizes curriculares *Aprendizagens Essenciais* para o 3.º ciclo do ensino básico, de 2018 (Despacho n.º 6944-A/2018, 19 de Julho), revistas em 2022, chamaram a atenção para a necessidade de se “Reconhecer a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos como uma realidade da expansão” (p. 6), contrariando a noção anteriormente enfatizada dos “Descobrimentos” como um “encontro de culturas”. Estas directrizes foram aprovadas após a visita da ECRI em 2017;

ii) O *Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação – 2021-2025* (Resolução de Conselho de Ministros n.º 145/2021, 28 de Julho) realçou a importância da aprendizagem de “conteúdos sobre a diversidade e presença histórica de grupos discriminados e relatos de factos históricos, como o colonialismo e escravatura – nas AE de várias disciplinas, designadamente de Português, História, Geografia” (p. 42). O Plano foi desenhado no âmbito da estratégia europeia contra o racismo, no rescaldo dos protestos globais de 2020, na sequência da morte de George Floyd em Minneapolis.

Não obstante, deve mencionar-se que estes documentos são pouco divulgados e nem sempre considerados pelos intervenientes relevantes, devendo ser lidos mais como declarações políticas do que como sinais evidentes de uma mudança de abordagem.

2.2. Narrativas sobre a escravatura nos manuais de História: 2008-2013

A investigação sobre o ensino da história da escravatura nos contextos europeu e americano tem sido assimétrica, sendo tradicionalmente escassa na Europa (Greenfield, 2022; Patisso & Carbone, 2020). Não obstante, têm sido identificadas questões semelhantes em ambos os lados do Atlântico: enquadramentos conceptuais inadequados e o apagamento de processos de violência, racialização e resistência (Araújo & Maeso 2012b; Weiner, 2014); níveis variáveis de despolitização, dependentes de debates sociopolíticos mais amplos (Agostinone-Wilson, 2012; Araújo & Maeso, 2012b); e a falta de preparação dos professores para abordar esta temática (King & Chandler, 2016; Martell & Stevens, 2017).

Em trabalhos anteriores, nomeadamente no projecto ‘Raça’ e África em Portugal: Um Estudo Sobre Manuais Escolares de História (FCT, 2008-2012),⁵ procedemos à análise das narrativas sobre a escravatura nos cinco manuais de História para o 8.º ano de escolaridade mais vendidos, em vigor entre 2008 e 2013. Na nossa análise (Araújo & Maeso, 2012a, 2012b), propusemos que este processo histórico era banalizado e despolitizado, principalmente através de três dispositivos narrativos que passo a resumir de seguida, com base nos trabalhos referidos.

2.2.1. A naturalização da escravatura

Nos manuais anteriormente analisados, a escravatura era apresentada como um processo histórico natural ou inevitável, e não como uma opção por um sistema de trabalho baseado na exploração, opressão e violência. Tal era consagrado através de três fórmulas narrativas:

a) *A objectificação da figura do escravo*: os manuais despolitizavam a escravatura, nomeadamente como “a circulação de novos produtos”. Os africanos escravizados eram descritos recorrendo a uma linguagem objectificadora, geralmente reservada para mercadorias

5 Projecto financiado pela FCT (referência FCOMP-01-0124-FEDER-007554). Equipa do projecto: Marta Araújo (PI), Silvia Maeso, Maria Paula Meneses, José João Lucas, Ana Rita Alves e Bruno Andrade. Para mais informações, ver <https://www.ces.uc.pt/projectos/rap> (consultada a 18 de Dezembro 2025).

(“importados”, “reexportados”, “produtos e pessoas”). A sua representação em mapas sobre o comércio triangular, juntamente com esses produtos (e.g. marfim, ouro, malaguetas, escravos), contribuía para essa objectificação;

b) *A trivialização da escravatura*: a par do apagamento da violência, a escravatura era apresentada como uma solução pragmática e inevitável para as “necessidades económicas” da Expansão. Por exemplo, nos manuais, afirmava-se que, após os povos indígenas terem sido considerados “inadequados” para o trabalho forçado, “tornou-se necessário” utilizar escravos africanos;

c) *A moralização da escravatura*: enfatizava-se a existência da escravatura em África antes do contacto com os europeus e o envolvimento dos africanos e árabes no tráfico – de certa forma, “partilhando a culpa”. Esta narrativa moralizadora contribuía para relativizar o sistema transatlântico estabelecido pelos impérios europeus e evitar o escrutínio dos respectivos legados estruturais.

2.2.2. A in/visibilização de raça e racismo

Nos manuais, as noções de raça e racismo faziam parte de um jogo de in/visibilidade, crucial para minimizar o seu papel no colonialismo português. Tal era o resultado dos seguintes esquemas narrativos:

a) *Racialização implícita*: a dimensão racial da escravatura não era descrita nem analisada, apesar de os manuais utilizarem termos como “escravos negros”, “escravos africanos” e “negros africanos”. A dominação racial era naturalizada pela reiteração destas categorias, repetidamente deixadas implícitas;

b) *Redução ao “Novo Imperialismo”*: as ideologias racistas eram apresentadas como uma característica do imperialismo europeu do final do século XIX, sobretudo associadas ao colonialismo britânico e francês. Esta narrativa menosprezava a relevância das ideologias e governamentalidades raciais que, a partir de meados do século XV, marcaram a “Expansão” portuguesa;

c) *O enquadramento no multiculturalismo*: nos manuais, a chamada Expansão inscrevia-se frequentemente na semântica do multiculturalismo, do contacto cultural e da miscigenação. O Brasil era apresentado como um caso de sucesso, uma “síntese” de culturas, ocultando as relações de poder, a violência e as hierarquias raciais que estruturaram o colonialismo e a escravatura.

2.2.3. O triunfo do Humanismo Igualitário

A luta contra a escravatura e o racismo era apresentada como uma vitória moral alcançada pelas ideias e pessoas progressistas europeias, omitindo a capacidade de acção e a resistência dos escravizados:

a) *O protagonismo de figuras religiosas*: o combate à escravatura era protagonizado por figuras como o padre jesuíta António Vieira ou o dominicano Bartolomeu de Las Casas, mascarando-se o seu profundo envolvimento no sistema colonial. A sua oposição era apresentada como uma protecção humanitária dos povos indígenas, reforçando a lógica racial do sistema: a dicotomia entre os “Índios”, que podiam ser defendidos e inseridos na esfera política, e os “africanos negros”, tidos como naturalmente destinados à escravatura;

b) *O triunfo linear das ideias liberais*: a abolição era narrada como o triunfo inevitável dos ideais do Iluminismo europeu, especificamente os conceitos de “liberdade” e “igualdade” da Revolução Francesa. Os manuais apresentavam uma progressão linear destes ideais até à abolição, afirmando que a liberdade “eventualmente triunfou” – sem reconhecer que os “Direitos do Homem” liberais foram concebidos excluindo os súbditos coloniais e as pessoas escravizadas;

c) *O apagamento da resistência Negra*: esta narrativa desconsiderava a capacidade de acção política e as incessantes rebeliões dos escravizados. Crucialmente, silenciava a Revolução do Haiti (1791-1804), uma bem-sucedida revolta de escravos que desafiou fundamentalmente o mundo colonial. Os manuais omitiam também referências a importantes movimentos de resistência no mundo colonial português, como os quilombos no Brasil (Araújo & Maeso, 2012a, pp. 159–162, 2012b, pp. 10–14).

3. Análise das narrativas da escravatura: estudo dos manuais de História actuais

A análise apresentada abaixo, realizada no âmbito do projecto Teaching the History of Enslavement and Race in the Colony-Metropole Nexus (Spencer Foundation, 2024-2027), incidiu sobre os conteúdos relacionados com a escravatura apresentados nos seis manuais de História para o 8.º ano actualmente em vigor, certificados em 2022.⁶ A Tabela 1 sintetiza a informação sobre os manuais analisados, doravante referidos no texto pelas respectivas siglas:

Tabela 1 - Manuais de História do 8.º ano analisados

Sigla	Título	Editora
FH8	O Fio da História 8	Texto Editores, Lda.
HSI8	HSI: História Sob Investigação	Porto Editora, S.A.
VH8	Vamos à História	Porto Editora, S.A.
SH8	Somos História 8	Areal Editores, SA
HHH8	Hoje há História! 8	Lisboa Editora, S.A /Raiz Editora
H8	H8	Asa Editores II, SA

Fonte: elaboração própria.

⁶ Esta primeira análise exclui as narrativas sobre a abolição da escravatura, abordadas no 9.º ano.

Após uma primeira leitura dos manuais, foi realizada uma segunda leitura mais detalhada da secção “Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI” (que ocupa entre 30 a 50 páginas dos manuais), o tópico curricular no qual se insere o ensino do “Tráfico de Escravos” (entre duas a quatro páginas, no final da secção, com algumas referências breves na história da Expansão). Após a leitura temática, e aplicando o método de codificação aberta proposto pela *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1990), foi refinado e desenvolvido um modelo analítico com base em trabalhos anteriores (Araújo & Maeso, 2012a, 2012b), no qual as grandes categorias de análise foram desdobradas em subcategorias e interligadas entre si. Em função dos novos conteúdos e abordagens nos manuais analisados, algumas categorias emergiram, outras assumiram maior destaque e outras perderam relevância.

3.1. A escravização

Em comparação com a análise anterior, as narrativas recentes sobre a escravatura transmitem mais adequadamente a dimensão, a violência e a relevância deste sistema de exploração. Ainda assim, há esquemas narrativos que podem contribuir para uma certa banalização do tema.

Em primeiro lugar, a escravização continua a ser explicada como uma *necessidade económica* da Expansão, ou seja, o contexto demográfico português carecia de mão de obra (H8, p. 24) pelo que se “teve” de recorrer a esta “prática”. Os exemplos que se seguem são ilustrativos: “Procura de pessoas para escravizar, devido à carência de mão-de-obra (fonte 3). (Lei das Sesmarias)” (HHH8, p. 11); “A necessidade de mão de obra originou um intenso tráfico de escravos entre a África e o Brasil” (SH8, p. 32); “A prática da escravatura generalizou-se devido à necessidade de garantir uma mão de obra abundante para os trabalhos agrícolas nas colónias europeias” (VH8, p. 35). Noutros contextos, o ensino centrou-se frequentemente na escravatura enquanto sistema económico de exploração laboral e no seu papel no desenvolvimento de sectores como a agricultura ou os serviços domésticos (e.g. Swartz, 1992; van der Geugten, 2025). No entanto, mesmo que sejam referidas as suas consequências em termos de acumulação de riqueza e comércio internacional, o sistema económico no qual a escravização se desenvolveu não é questionado.

Em segundo lugar, a escravização é explicada através de alusões a formas de servitude e exploração do trabalho em épocas anteriores:

A escravização de seres humanos, prática segundo a qual um ser humano recorre à força para exercer direitos de propriedade sobre outro, existe desde os tempos mais antigos nas sociedades humanas. No entanto, o tráfico de escravos tornou-se muito intenso a partir do século XV, quando os europeus, e, em primeiro lugar, os Portugueses e os Espanhóis, construíram e alargaram os seus impérios coloniais. (H8, p. 24)

O comércio de seres humanos não foi uma consequência da Expansão, nem sequer uma prática exclusiva dos Portugueses. A prática da escravatura atravessa a História da Humanidade desde as primeiras civilizações. Porém, o tráfico de escravos generalizou-se e intensificou-se durante os séculos XVI e XVII, período em que inúmeros homens, mulheres e crianças africanas foram escravizados e enviados para as colónias da América. (SH8, p. 30)

Nestes exemplos, alude-se a formas de “servidão” e “escravização” anteriores na história. Embora se note a “generalização” e “intensidade” da chamada escravatura atlântica – o que nem sempre era o caso nas narrativas anteriores – não se explicam as devidas diferenças com outras formas de escravização e servidão, nomeadamente, a sua institucionalização e legalidade, a transmissibilidade hereditária, a dimensão racial e a sua ancoragem no pensamento filosófico, teológico e científico europeu (Goldberg, 1993; Nimako & Willemsen, 2011; Pimentel, 2010; Williams, 1944).

Uma terceira forma de naturalizar a escravização é através de noções sobre a suposta inferioridade dos povos escravizados. Na análise anterior, esta fórmula narrativa era homogeneamente aplicada, estando implícita uma hierarquia civilizacional entre povos com diferentes níveis de desenvolvimento “encontrados” durante a Expansão: em África, os povos eram caracterizados nos manuais pela ausência de complexidade social, cultural, política, e religiosa; na América descrevia-se a população indígena como uma combinação de primitivismo e excepcionalidade civilizacional (Aztecas, Incas e Maias); no Oriente/Ásia, o auge do desenvolvimento civilizacional. Tais diferentes níveis de civilização ajudavam, implícita ou explicitamente, a naturalizar a escravização.

Nos livros mais recentes, as referências explícitas à inferioridade dos povos africanos são escassas, tendo mesmo sido introduzidas referências a impérios e reinos anteriores ao contacto colonial, os quais haviam desaparecido dos manuais após meados dos anos 1970 (Araújo, 2016). No entanto, se tais referências pejorativas são escassas, as referências valorativas positivas aos outros povos continuam a contrastar, ainda que de forma menos explícita (por exemplo, através do uso dos binários “simples”/“complexo”, “menor”/“maior”, “pequeno”/“grande” na descrição de povos e sociedades). Há, assim, uma certa naturalização da noção de que as características dos povos determinam a sua escravização, mais do que a sua capacidade de resistir face ao domínio europeu. Os exemplos abaixo são contrastantes:

Numa primeira fase, a mão de obra que trabalhava nos engenhos era indígena, que não se adaptou a esse trabalho e, então, foi substituída pelo trabalho de escravos africanos. (VH8, p. 31)

No Brasil os colonizadores portugueses começaram por escravizar os índios, mas como o seu trabalho não era visto como rentável, os portugueses ocuparam muitas das suas terras, forçaram-nos a viver em aldeias, a aprender os costumes europeus, a falar o português e a seguir o cristianismo. Em África, aproveitaram a fragilidade da população, que não tinha capacidade de resistir às armas europeias, e exploraram mais facilmente as riquezas do território, e os seus povos (Doc. 1). (HSI8, p. 37)

No segundo manual refere-se, mais à frente, a noção de “povos e civilizações com características diferentes” ligada às “diferentes formas de colonização e/ou exploração dos territórios” e que “conduziu a situações de submissão violenta de algumas populações e à prática da escravatura” (HSI8, p. 40).

Por fim, é de referir que os manuais do 8.º ano não fazem referências específicas à escravatura no território metropolitano, apesar de esta ter sido uma realidade nacional inegável que permeou diferentes aspectos: políticos, económicos, sociais, demográficos, culturais e religiosos. Em

Lisboa, diversos autores sugerem que, nos séculos XVI e XVII, cerca de 10% da população era Negra, a larga maioria escravizada, (Saunders, 1994), denotando “o enraizamento dos escravos tanto na vida quotidiana de certas famílias, no plano doméstico, como nas actividades económicas produtivas” (Lahon, 1999, p. 55).

3.2. A violência

A forma como se apresenta a violência intrínseca ao sistema da escravatura é talvez a dimensão que mais mudanças registou e que decorrerá das alterações nas directrizes curriculares, introduzidas em 2018. As Metas Curriculares de 2013 enfatizavam o contributo da Expansão no “encontro” entre povos e a multiculturalidade, escamoteando-se a dominação e a violência como características desse *encontro* (Araújo & Maeso, 2016). Em 2018, as Aprendizagens Essenciais colocaram a tónica nessa questão, afirmando-se, neste documento normativo, que se deve “Reconhecer a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos como uma realidade da Expansão”, tal como um dos manuais refere explicitamente (SH8, p. 35).

A anterior omissão dos maus-tratos físicos, que caracterizava a narrativa de alguns manuais, bem como a exclusão da dominação simbólica (aculturação, cristianização) enquanto forma de violência, parece ter sido genericamente corrigida. Nos manuais mais recentes analisados, foram encontradas referências a diversos tipos de violência, e nenhum manual é completamente omissos neste aspecto. Referências à violência física incluem o tratamento desumano das pessoas escravizadas (SH8, p. 30; VH8, p. 34), o transporte forçado de milhões de mulheres, homens e crianças de África (FH8, p. 31, p. 39), a submissão dos povos indígenas do Brasil (HSI8, p. 33), os massacres coloniais, a tortura e o trabalho forçado associados à escravatura (VH8, pp. 35, 45). Destaca dois exemplos:

Os contactos entre Europeus e não Europeus não foi um processo pacífico, atingindo, em alguns casos, relações de hostilidade. Por exemplo, as relações dos Portugueses e dos Espanhóis com os indígenas do Brasil, do México e do Perú, respetivamente, foram marcadas pela violência, conforme já estudaste. (SH8, p. 28)

O tráfico de escravos foi uma das realidades mais cruéis da expansão. Desenvolveu-se um ativo comércio de escravos entre a África e a América. Milhares de pessoas foram separadas à força das suas famílias e das suas comunidades para trabalharem sem que lhes fossem garantidos quaisquer direitos (2). Este tráfico visava o lucro, e as pessoas eram tratadas como mercadorias ou ‘produtos’, sem qualquer respeito pela sua segurança e dignidade humana (3). (HSI8, p. 37)

Além da violência directamente exercida sobre as pessoas escravizadas, alguns manuais destacam as condições da viagem transatlântica (e.g. SH8, p. 31) e os efeitos das doenças levadas pelos europeus:

Mas o grosso das mortes ocorreu não devido a atos de violência, como, por exemplo, a escravatura, mas devido às doenças infecciosas levadas pelos Europeus e contra as quais os nativos das Américas não possuíam imunidade. (HHH8, p. 38)

É de notar que, se anteriormente os relatos de violência colonial estavam apenas relacionados com o caso espanhol – ainda bastante enfatizado num dos manuais (SH8, p. 24) –, as narrativas deixaram de ser omissas em relação a Portugal.

As referências à violência física cometida contra as pessoas escravizadas são bastante mais extensas e actualmente surgem várias menções à escravatura na linguagem da conquista, dominação, exploração e submissão de povos (e.g. HSI8, pp. 29, 37), mesmo quando se abordam os aspectos relacionados com o designado “encontro cultural”. Tal demonstra uma certa ruptura com a linguagem despolitizadora utilizada anteriormente para tratar este tema, como ilustram os seguintes exemplos:

Os povos em contacto modificaram ao longo do tempo as suas culturas tradicionais ao apropriarem-se da língua, música, formas artísticas e arquitetónicas de outros povos. Ou seja, teve lugar a aculturação, embora, esta, muitas vezes, tenha sido imposta aos povos indígenas através da violência. (FH8, p. 39; ver também p. 47)

[...] Em África e na América, para além do sofrimento a que foram sujeitos com a escravatura, os povos locais foram forçados a adotar os hábitos, as técnicas e a religião impostos pelos portugueses;

- a aculturação também ocorreu através da miscigenação, forçada ou consentida. Na Índia, por exemplo, ocorreram muitos casamentos de portugueses com mulheres nativas. No Brasil, a população atual resulta da relação, muitas vezes imposta, entre povos nativos, colonizadores europeus e seres humanos escravizados africanos, processo que se reforçou com a imigração massiva de europeus nos séculos XIX e XX (doc. 2). (H8, p. 28)

Neste último caso, alude-se à violência sexual na história colonial portuguesa, referindo-se à “miscigenação, forçada ou consentida”.

3.3. Raça e racismo

Nos manuais mais recentes, à semelhança dos anteriormente analisados, não há referências à emergência de noções sobre o racial e à sua articulação com a escravatura, que contribuiria posteriormente para a sua justificação (Pimentel, 2010; Williams, 1944). Em primeiro lugar, “raça” é entendida como associada às características e atributos dos povos, e não como uma construção histórica e sociopolítica. As diferenças entre os diferentes povos são reificadas e naturalizadas, sendo as noções sobre o racial atribuídas, no excerto abaixo, à visão dos “Índios”, que terão estranhado “a pele branca dos Portugueses”:

Os Índios, que viviam no território mais tarde chamado Brasil, estavam organizados em tribos. Tudo era de todos, pois não existia a propriedade privada. Andavam nus, pois tinham um clima quente, enfeitavam-se com penas de aves e pintavam a pele. Acreditavam em espíritos benignos e malignos, e veneravam os seus antepassados. Tudo isto provocou enorme estranheza aos Portugueses.

Os Índios, por sua vez, estranharam a pele branca dos Portugueses, o facto de usarem muitas roupas e terem barbas compridas. Mas, apesar das diferenças, os primeiros contactos entre os dois povos foram pacíficos. (FH8, p. 29)

Em segundo lugar, a lógica racial subjacente à escravatura é perpetuada através da objectificação da figura do “escravo”, examinada na análise anterior (Araújo & Maeso, 2012a, 2012b). Esta raramente desapareceu nos manuais de 2022, apesar de se notar uma maior variabilidade nas narrativas. Na sua última edição, alguns manuais introduziram a noção de “pessoas escravizadas” (e.g. HH8, p. 16; H8, p. 28; FH8, p. 25). Este termo surgiu na literatura de finais do século XX para distinguir entre o estatuto jurídico e a identidade das pessoas escravizadas, chamando a atenção para o processo de desumanização associado à noção de “escravo”, tendo vindo a ser usado de forma crescente na literatura académica e no debate político em Portugal. Curiosamente, é nos manuais que utilizam este termo que também se usa a noção de “escravos” como “um produto” (por exemplo, H8, p. 26; FH8, p. 19 e p. 25; VH8, p. 23) – ilustrada graficamente com mapas que colocam representações de seres humanos ao lado do ouro, malaguetas ou marfim (e.g. FH8, p. 28; SH8, p. 11; VH8, p. 22). Tal reifica e naturaliza a objectificação dos Negros. De forma distinta, outros manuais optam por assinalar certos locais na legenda dos mapas como “Rotas dos escravos” (HHH8, p. 41) ou “Rota do ouro e dos escravos” (SH8, p. 11), acrescentando que “Por estas rotas circulavam os escravos de África” (SH8, p. 26). Noutro exemplo, alude-se à “Captura de escravos” (HSI, p. 28), explicando aos estudantes que “Este tráfico visava o lucro, e as pessoas eram tratadas como mercadorias ou ‘produtos’, sem qualquer respeito pela sua segurança e dignidade humana (doc. 3)” (HSI8, p. 37). Noutro exemplo ainda, é solicitada uma reflexão sobre a noção de “escravo” como uma mercadoria: “Escreve, no teu caderno diário, com base nos documentos desta página, um pequeno texto intitulado *A escravatura, uma mercadoria como qualquer outra no tempo da Expansão*” (SH8, p. 31). Nestes últimos casos, os manuais apelam à reflexão crítica dos estudantes sobre a lógica desumanizadora do sistema da escravatura, uma abordagem quase ausente nos manuais publicados em 2008-2009.

Em terceiro lugar, quando se aborda a relação entre raça e escravatura nem sempre se enfatiza que a noção da degeneração e inferioridade dos Negros foi utilizada para justificar este sistema de exploração (Goldberg, 1993; Pimentel, 2010; Williams, 1944). Relativamente às noções de racismo presentes nos manuais, salienta-se que o mais frequente é a alusão ao “sentimento de superioridade” dos “europeus” inerente à prática da escravatura (e.g. FH8, p. 39) – que já era utilizada nas edições mais antigas. Por exemplo:

A prática generalizada da escravatura e a sua aceitação assentou na ideia da superioridade cultural e religiosa dos Europeus. (SH8, p. 30)

Explora as fontes e desenvolve aprendizagens: 1. Refere, segundo a mentalidade da época, os argumentos utilizados para legitimar a prática da escravatura. (SH8, p. 31).⁷

Apenas um dos manuais oferece mais detalhes sobre este “sentimento” de superioridade:

SABIAS QUE...

O modo como os Portugueses e Espanhóis olhavam para formações políticas, sociedades e culturas africanas, asiáticas e ameríndias era de superioridade? Em relação a todas elas, embora com graus diversos, os Portugueses consideravam que a sua organização política era mais perfeita e que a sua religião era a única que estava correta. Na América e na África

⁷ Este manual aligeira a noção de racismo, reduzindo-a a estereótipos mútuos: “Na sua grande maioria, os Europeus consideravam-se superiores aos povos recém-descobertos, considerando-os ‘selvagens’. No entanto, também os Europeus foram vistos como ‘bárbaros’, nomeadamente pelos Japoneses -> Docs. 37 A e B” (SH8, p. 28).

chegaram a duvidar da humanidade dos povos com os quais contactaram. As palavras que usaram reflectem bem esse sentimento de superioridade cultural e, por vezes, o desprezo sentido por essas culturas: bárbaro, selvagem, cafre, infiel, gentio, pagão... (HHH8, p. 38)

Neste mesmo manual, questiona-se o “olhar de superioridade” dos portugueses e dos espanhóis sobre outros povos, sem o relacionar explicitamente com as práticas sistemáticas de desumanização e exploração. No final da secção “A abertura ao mundo”, a Ficha de Avaliação Formativa coloca a seguinte questão:

11. Depois de leres a fonte 6 explica como classifica Damião de Góis os Índios. Porquê? A sua opinião seria correcta? [...] ‘Fonte 6 Os Índios são bárbaros?’ acompanhada de fotografia de ‘Menina do povo Terena’. (HHH8, p. 51)

Ou seja, o racismo é reduzido a uma opinião enviesada e incorrecta, sem ser tratado como uma ideologia ao serviço de práticas institucionalizadas de exploração e opressão no sistema da escravatura (Araújo & Maeso, 2012a).

Noutro manual, num exercício de multiperspectividade,⁸ contrastam-se duas visões: por um lado, usando as palavras do padre jesuíta Manuel da Nóbrega: “[Os Índios] É gente que nenhum conhecimento tem de Deus, nem ídolos, fazem tudo quanto lhes dizem. [...] Decidimos ir viver [com os Índios] e aprender com eles a sua língua a doutriná-los a pouco e pouco” (Fonte 3A). Por outro lado, é apresentada uma descrição mais pormenorizada das várias divindades adoradas pelos “índios do Brasil”, nas palavras de Francisco de Assis Silva, autor do livro *História do Brasil* (Fonte 3C) (HSI8, p. 32). Na página seguinte, coloca-se a seguinte questão: “3. Em que discordam os autores das fontes 3A e 3C?” (HSI8, p. 33). Com este exercício, percebe-se que o objectivo é transmitir aos alunos que os preconceitos e as ideologias raciais serviam propósitos concretos de dominação, como ilustrado pelo exemplo apresentado mais à frente: “Questão-aula: Como explicas a submissão violenta de alguns povos, praticada por outros?” (HSI8, p. 37).

Por fim, apenas dois manuais relacionam a história da escravatura com o racismo contemporâneo, abordando-o de forma superficial. No primeiro caso:

A violação dos direitos humanos continua a afetar milhões de pessoas em todo o mundo, vítimas de escravatura, tortura, maus tratos, racismo, redes de emigração ilegal e/ou restrições à liberdade de expressão. Ainda há muito a fazer e compete a todos nós denunciar estas situações, onde e quando ocorrem. Só assim estaremos mais perto de pôr cobro a estes crimes contra a Humanidade (doc. 7).

Doc. 7 Uma mensagem de esperança de Nelson Mandela, Prémio Nobel da Paz em 1993. “Ninguém nasce a odiar outra pessoa pela cor da sua pele, origem ou religião. Para odiar as pessoas precisam de aprender e, se aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar”. (H8, p. 25)

No segundo manual, abaixo, os estudantes são encorajados a adoptar uma postura activa e crítica, desnaturalizando e denunciando o racismo. Ainda assim, o racismo não é abordado como um legado estrutural, mas sim como algo que persiste nas relações interpessoais e que a educação pode reverter. Neste último caso, o racismo é interpretado como atitudes persistentes na

⁸ Ver Araújo (2016) para uma discussão dos limites da multiperspectividade no ensino da história (anti-)colonial.

actualidade relacionadas com a história da escravatura, sendo solicitado aos estudantes que pesquisem relatos de racismo na imprensa e discutam formas de o combater:

À conversa com... as fontes!

3. F2 Atualmente, ainda se luta contra o racismo e pela defesa dos Direitos Humanos. Como explicas que tal seja possível?

4. Navega no site da Amnistia Internacional e no das Nações Unidas e pesquisa sobre os direitos humanos. A seguir, pesquisa na imprensa relatos atuais de discriminação racial. Apresenta essas informações à turma.

5. F2 Dá a tua opinião: de que formas podemos combater o racismo e a discriminação? (VH8, p. 34)

Os enormes sofrimentos causados aos Ameríndios e aos Africanos pelos Europeus, os genocídios, os saques, o desaparecimento quase integral de culturas e a escravatura deixaram marcas profundas ainda muito visíveis no Mundo atual, como o racismo associado aos africanos e a ideia de superioridade cultural europeia. [...] É comum ouvirmos nos meios de comunicação social notícias de violação de direitos humanos, de atitudes racistas, de exploração de mão de obra ou de redes de imigração legal e de escravatura. Portugal não é excepção a esta realidade. Temos de perceber a origem destas atitudes racistas e combatê-las, para aceitarmos um mundo em que somos todos iguais e todos diferentes F1 F2. (VH8, p. 35)

Em suma, apesar de o racismo ser um pouco mais destacado nos manuais de História, a maioria não estabelece uma relação entre as estruturas legais e sociopolíticas herdadas da história da escravatura e as desigualdades raciais na actualidade – ao contrário das recentes propostas políticas neste âmbito. Embora não seja tão evidente como nos manuais anteriores, o legado da escravatura é frequentemente abordado através da alusão à chamada “escravatura moderna”, desconsiderando-se as diferenças em relação aos sistemas actuais de exploração laboral e tráfico de seres humanos e diluindo a relevância do racismo contemporâneo (Nimako & Small, 2012).

3.4. Resistência

Nas análises das narrativas anteriores sobre a escravatura e a sua contestação (Araújo & Maeso, 2012b), indicámos que os manuais enfatizavam o papel humanista de várias personalidades jesuítas e dominicanas, bem como o seu papel no combate à escravização, sobretudo da população indígena do Brasil, sem fazerem referência à resistência das populações indígenas ou africanas. De facto, a ausência de referências à resistência caracterizava o ensino da história colonial até à emergência das guerras de libertação nacional africanas, abordadas no 9.º ano (Araújo, 2016). Nos manuais agora analisados, diversos elementos traduzem a resistência das populações subjugadas ao domínio português. Por um lado, são descritas formas de fuga e evasão da escravatura, algo que anteriormente estava ausente: “Inicialmente, escravizavam-se os povos locais [povos originários do Brasil], mas logo que tinham oportunidade estes atacavam os colonos e fugiam” (H8, p. 24). Noutro manual, é feita referência às “revoltas dos índios contra a escravização e o domínio colonial” (VH8, p. 31) – colocando a tónica na resistência colectiva.

De modo mais substantivo, outros dois manuais abordam os quilombos e a capoeira como formas de resistência da população Negra:

A capoeira é uma dança/expressão cultural que nasceu no século XVI entre os escravos, no Brasil. É uma mistura de arte marcial, desporto, cultura popular, dança e música. Desenvolveu-se entre os grupos de escravos fugitivos que viviam nos quilombos. Estas comunidades formadas por diversas etnias (africanos, Índios e Europeus, fugidos da lei), eram constantemente ameaçadas pelas invasões portuguesas e, por isso, a capoeira era uma forma de defesa individual. (HSI8, p. 33)

No segundo caso, estas formas de resistência são mais explicitamente articuladas:

Gravura [“Negros Lutando”, Augustus Earle, c. 1822]

F.2 A dança da capoeira, de origem africana. Esta dança foi um meio de os escravos negros do Brasil treinarem para enfrentar os seus perseguidores, quando fugiam da escravatura refugiando-se no mato, em quilombos. A dança (capoeira) foi proibida no Brasil até ao século XX. Hoje é património imaterial da humanidade.

Gravura [“Habitação de Negros”, Johann Moritz Rugendas, 1835]

F.3 Quilombo (pormenor), local onde milhares de pessoas escravizadas conseguiram viver em liberdade depois de fugirem dos colonos portugueses.

[...] 2. O que significa a presença de um agente da autoridade na gravura (F.2)? 3. O que fizeram muitos escravos no Brasil para se libertarem da escravatura (F.3)? 4. Quais foram as consequências positivas e negativas da expansão europeia representadas na F.1 e F.2? 5. TREINO O MEU OLHAR: Comparo as imagens da F.2 e da F.3 e digo onde vejo pessoas mais felizes e por que razão. 6. VAMOS LÁ PENSAR... Que argumentos poderia um indígena apresentar para recusar a submissão aos costumes e religião cristã imposta pelos Europeus? (FH8, p. 38)

A resistência não é geralmente abordada no texto dos autores do manual, mas sim nas fontes e nos exercícios propostos. É aí que, por exemplo, se destaca a figura de Zumbi dos Palmares (p. 39), como sugestão de tema para pesquisa pelos estudantes.

No corpo principal do texto enfatiza-se que “A exploração e os maus tratos infligidos aos seres humanos escravizados despertaram a consciência da injustiça e a necessidade de defesa das pessoas que eram subjugadas” (p. 39). A referência ao papel das figuras humanistas não desapareceu. Tal como na versão de 2008-2009, é enfatizado o papel dos jesuítas na denúncia da escravatura (SH8, p. 31) e outros dois manuais situam as suas acções no âmbito do projecto de evangelização: “Por sua vez, os Jesuítas abrigavam os indígenas que os Portugueses não conseguiam escravizar, nos seus aldeamentos, onde construíram igrejas e escolas para os cristianizar (F3)” (FH8, p. 29); “No Brasil, os missionários, nomeadamente os padres jesuítas, levaram a cabo a missão e ensinaram a língua portuguesa às populações indígena e africana” (SH8, p. 32). Não obstante, o papel dos jesuítas surge mais matizado do que anteriormente, realçando o seu objectivo de cristianização (e.g. FH8, p. 31):

Na América, os padres jesuítas obrigaram os povos ameríndios a converterem-se ao Cristianismo, embora também tenham desenvolvido a sua instrução e, por vezes, tenham tido um importante papel na defesa destas comunidades F1. (VH8, p. 35)

Noutro manual, salienta-se que a luta em defesa das populações indígenas não se estendeu à população africana:

No século XVI, alguns padres jesuítas defendiam os índios no Brasil, lutando contra a sua escravização. Contudo, aceitaram a dos africanos. No final do século XVIII, surgiram as primeiras campanhas organizadas para pôr fim à escravatura. Mas foi um caminho longo, que ainda não está concluído. (HSI, p. 37)

Tal abordagem ecoa a contestação protagonizada por colectivos anti-racistas à inauguração da estátua em homenagem ao padre António Vieira (rodeado por três crianças indígenas) em Lisboa, em 2017: Vieira anuiu sobre as virtudes do trabalho africano com vista à sua elevação moral (ver Pimentel, 2010).

Por fim, é de notar que todos os manuais são omissos quanto às formas de resistência que ocorreram no território nacional. Entre os séculos XV e XIX, por exemplo, os Negros desenvolveram formas de espiritualidade, auxílio mútuo e laços de solidariedade para adquirir a alforria em confrarias e irmandades situadas um pouco por todo o país (Fonseca, 2016; Lahon, 1999).

Conclusões

Após os protestos globais contra o racismo em 2020, a Comissão Europeia elaborou o *Plano de Acção da UE Contra o Racismo 2020-2025 (COM[2020]565, 18 de Setembro)*, o qual marcou uma mudança de abordagem política ao reconhecer “as raízes históricas do racismo. O colonialismo, a escravatura e o Holocausto estão enraizados na nossa história e têm consequências profundas para a sociedade atual” (Comissão Europeia, 2002, p. 14). Por outro lado, a publicação do relatório periódico da ECRI (2018), que critica o ensino da história colonial em Portugal, a par do Plano Nacional Contra o Racismo e a Discriminação (República Portuguesa & CICDR, 2021) impulsionado pela estratégia europeia, que enfatiza esta questão, contribuíram para elevar o debate sobre o racismo e as suas origens históricas na educação.

Este texto analisou as novas narrativas utilizadas nos manuais de História do 8.º ano de escolaridade, em vigor desde 2022, para abordar a história da escravatura em Portugal. O presente estudo é particularmente relevante quando comparado com a análise anterior (Araújo & Maeso, 2012a, 2012b), na medida em que permite não só sistematizar discursos, como também evidenciar o sentido das mudanças registadas nas últimas duas décadas. A partir de categorias analíticas como escravização, violência, raça, racismo e resistência, os relatos propostos nos manuais foram analisados em pormenor, revelando tanto a variabilidade das narrativas, como os seus limites actuais – sobretudo relacionados com a questão racial – e que evidenciam continuidades e descontinuidades com as narrativas anteriores

Uma última reflexão relaciona-se com a contextualização da utilização dos manuais escolares. Sendo o recurso pedagógico mais adoptado nas aulas de História (OHTe, 2023), os professores apropriam-se deles consoante as suas trajectórias pessoais, académicas e profissionais, fazendo uso de outras fontes e mediando as suas interpretações (Carretero, 2017). Tal adverte-nos contra

leituras deterministas que equiparam as narrativas transmitidas pelos manuais ao conhecimento ensinado pelos professores. No entanto, não podemos esquecer o actual contexto sociopolítico e os desafios crescentes que coloca aos professores – contexto no qual os manuais podem oferecer um padrão das aprendizagens *essenciais* no âmbito do estudo das origens históricas do racismo.

Referências bibliográficas

Agostinone-Wilson, F. (2012). Neo-Confederate ideology & history textbooks – 1860 to 2010. In H. Hickman & B. J. Porfilio (Eds.), *The new politics of the textbook: Problematizing the portrayal of marginalized groups in textbooks* (pp. 293–313). Sense Publishers.

AIMA – Agência para a Integração, Migrações e Asilo. (2024). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2023*. Ministério da Presidência.

Araújo, A. L. (2024). *Humans in shackles: An Atlantic history of slavery*. University of Chicago Press.

Araújo, M. (2016). *Adicionar sem agitar: narrativas sobre as lutas de libertação nacional africanas em Portugal nos 40 anos das independências*. *Revista Desafios*, (3), 33–56.

Araújo, M. (2018). As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): desafios para a educação e as lutas anti-racistas. *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, II(7), 9–35.

Araújo, M., & Maeso, S. R. (2012a). 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). Pickering & Chatto.

Araújo, M., & Maeso, S. R. (2012b). A institucionalização do silêncio: a escravatura nos manuais de história portugueses. *Revista (In)Visível*, (1), 7–15.

Araújo, M., & Maeso, S. R. (2016). *Os contornos do eurocentrismo: raça, história e textos políticos*. Almedina.

Araújo, M., & Nimako, K. (2022). Mobilising history: Racism, enslavement and public debate in contemporary Europe. In S. A. Tate & E. Gutiérrez Rodríguez (Eds.), *The Palgrave handbook of critical race and gender* (pp. 449–466). Palgrave Macmillan.

Barbio, L., Marques, M., & Neves, S. (2024). *Inquérito às condições de vida, origens e trajetórias da população residente em Portugal (ICOT 2023): análise dos principais resultados*. Instituto Nacional de Estatística
https://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=680073092&att_display=n&att_do_wnload=y

Caldeira, A. (2013). *Escravos e traficantes no império português*. A Esfera dos Livros.

Carretero, M. (2017). Teaching history master narratives: Fostering *Imagi-Nations*. In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (pp. 511–528). Palgrave Macmillan.

Castelo, C. (1998). “O modo português de estar no mundo”: o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961). Edições Afrontamento.

Castles, S., & Miller, M. J. (2009). *The age of migration: International population movements in the modern world* (4th ed.). Guilford Press. (Trabalho original publicado em 1993)

Comissão Europeia. (2002). *Plano de Acção da UE Contra o Racismo 2020-2025*. (COM[2020]565, 18 de Setembro).

Duffy, J. (1959). *Portuguese Africa*. Harvard University Press.

ECRI – European Commission against Racism and Intolerance. (2018). *ECRI Report on Portugal (fifth monitoring cycle)*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/fifth-report-on-portugal/16808de7da>

Fonseca, J. (2016). *Religião e liberdade: os negros nas irmandades e confrarias portuguesas (séculos XV a XIX)*. Húmus.

FRA – Fundamental Rights Agency. (2023). *Being Black in the EU: Experiences of people of African descent*. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2023-being-black-in-the-eu_en.pdf

Fredrickson, G. M. (2002). *Racism: A short history*. Princeton University Press.

Goldberg, D. T. (1993). Modernity, race, and morality. *Cultural Critique*, (24), 193–227.

Greenfield, N. M. (2022, August 24). *Beyond Plymouth Rock: Global trends in the study of slavery*. University World News. <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2022082414075193>

Hall, S. (1997). The spectacle of the ‘Other’. In S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural representations and signifying practices* (pp. 223–290). Sage.

Jerónimo, M. B. (2010). *Livros brancos, almas negras*. Imprensa de Ciências Sociais.

King, L. J., & Chandler, P. T. (2016). From non-racism to anti-racism in social studies teacher education: Social studies and racial pedagogical content knowledge. In A. R. Crowe & A. Cuenca (Eds.), *Rethinking social studies teacher education in the twenty-first century* (pp. 3–22). Springer.

Lahon, D. (1999). *O negro no coração do império: uma memória a resgatar séculos XV-XIX*. Ministério da Educação.

Macagno, L. (1999). Um antropólogo norte-americano no “mundo que o português criou”: relações raciais em Brasil e Moçambique segundo Marvin Harris. *Lusotopie*, 6(1), 143–161.

Martell, C. C., & Stevens, K. M. (2017). Becoming a race-conscious social studies teacher: The influence of personal and professional experiences. *The Social Studies*, 108(6), 249–260.

Mendes, A. de A. (2016). *Escravidão e raça em Portugal: uma experiência de longa duração*. Open Edition Books. <https://books.openedition.org/oep/1541>

Nimako, K., & Small, S. (2012). Collective memory of slavery in Great Britain and the Netherlands. In M. Schalkwijk & S. Small (Eds.), *New perspectives on slavery and colonialism in the Caribbean* (pp. 92–115). Amrit/NiNsee.

Nimako, K., & Willemsen, G. (2011). *The Dutch Atlantic: Slavery, abolition and emancipation*. Pluto Press.

OHTE – Observatory on History Teaching in Europe. (2023). *General report on the state of history teaching in Europe 2023*. Council of Europe Publishing.

Patisso, G., & Carbone, F. E. (2020). Per una didattica della schiavitù e della tratta atlantica: i codici neri e le memorie degli schiavi. *Didattica Della Storia – Journal of Research and Didactics of History*, 2(1S), 353–368.

Pieterse, J. N. (1992). *White on black: Images of Africa and blacks in Western popular culture*. Yale University Press.

Pimentel, M. R. (2010). *Chão de sombras: Estudos sobre a escravatura*. Edições Colibri.

República Portuguesa, & CICDR – Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial. (2021). *Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025. #Portugalcontraoracismo*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Saunders, A. C. de C. M. (1994). *História social dos escravos e libertos negros em Portugal (1441–1555)*. Imprensa Nacional – Casa da Moeda. (Trabalho original publicado em 1982)

Schaub, J.-F. (2022). *Para uma história política da raça* (R. A. Simões, Trad.). Tinta-da-China. (Trabalho original publicado em 2015)

Sivanandan, A. (1976). *Race, class and the state: The black experience in Britain*. Institute of Race Relations.

Squinelo, A. P., Solé, G., & Barca, I. (2018). O conceito “Escravidão” nos Manuais Didáticos de História: Diálogos, itinerários e narrativas em Brasil e Portugal. *História & Ensino*, 24(2), 55–86.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.

Swartz, E. (1992). Emancipatory narratives: Rewriting the master script in the school curriculum. *The Journal of Negro Education*, 61(3), 341–355.

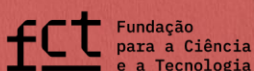
Sweet, J. H. (2003, November 7-8). *Spanish and Portuguese influences on racial slavery in British North America, 1492-1619* [Apresentação em Conferência]. Collective Degradation: Slavery and the Construction of Race, Gilder Lehrman Center International Conference, Yale University, New Haven, CT, United States.

- Vale de Almeida, M. (2000). *Um mar da cor da terra: raça, cultura e política da identidade*. Celta.
- Valentim, J. P., & Miguel, I. (2018). Colonialism in Portuguese history textbooks: A diachronic psychosocial study. *Journal of Social and Political Psychology*, 6(2), 656–675.
- van der Geugten, T. (2025). The topic of slavery in Dutch education. In R. M. Allen, E. Captain, M. van Rossum, & U. Vyent (Eds.), *Slavery and the Dutch state: Dutch colonial slavery and its afterlives* (pp. 51–64). Leiden University Press.
- Vidal, C. (2020). Violence, slavery and race in early English and French America. In R. Antony, S. Carroll, & C. D. Pennock (Eds.), *The Cambridge world history of violence* (Vol. III, pp. 36–54). Cambridge University Press.
- Weiner, M. F. (2014). (E)racing slavery: Racial neoliberalism, social forgetting, and scientific colonialism in Dutch primary school history textbooks. *Du Bois review: Social Science research on race*, 11(2), 329–351.
- Williams, E. (1944). *Capitalism and slavery*. Yale University Press.

A Oficina do CES é uma publicação do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra dedicada a *working papers* em formato eletrónico. Divulga versões preparatórias de textos inéditos, resultantes de projetos de investigação, de reflexões teóricas, empíricas e/ou metodológicas.



Cofinanciado:



UID/50012/2025

UID/PRR/50012/2025

ISSN 2182-7966