



(In)Visibilidades das pessoas ciganas nos manuais escolares em Portugal: Uma história de ausências

RESUMO

Neste trabalho, analisamos os manuais escolares de História em vigor entre os anos de 2019 e 2021, do 5.º ao 12.º ano (da Porto Editora), procurando, em particular, identificar quais as representações veiculadas relativamente às pessoas ciganas. Neste estudo, discutimos como e em que momentos, as pessoas ciganas são referidas nos manuais escolares de História, do 5.º ao 12.º ano, prestando particular atenção à multimodalidade discursiva. Para esta análise multimodal, consideramos a representação visual e textual dos atores sociais, realizando, também, a análise temática dos textos. Tendo realizado a pesquisa por meio de palavras-chave, verificámos que a referência às pessoas ciganas surge apenas nos manuais do 9.º ano e do 12.º, na maioria das vezes, associada à perseguição e ao extermínio de judeus e ciganos no período do nazismo. Neste trabalho, propomos discutir a (in)visibilidade da população cigana nos manuais escolares de História em Portugal e a persistência de uma narrativa que reconhece o racismo contra as pessoas ciganas apenas no quadro do nazismo, sem um aprofundamento que conduza a um debate sobre as consequências da sua exclusão histórica e sobre o seu papel nos processos de resistência e ação.

Palavras-chave: Manuais escolares; História; (In) Visibilidades.

Isabel Macedo ⁱ
Universidade do Minho,
Portugal.

Julia Alves Brasil ⁱⁱ
Universidade do Minho,
Portugal.

Alice Balbé ⁱⁱⁱ
Universidade do Minho,
Portugal.

Rosa Cabecinhas ^{iv}
Universidade do Minho,
Portugal.

1. INTRODUÇÃO

São inúmeras as imagens estereotipadas de "ciganos"¹ em filmes de ficção e documentários que os representam como eternos nómadas e que disseminam, também, representações racialmente preconceituosas das pessoas ciganas e da alegada capacidade inata desta população para a música (Hadziavdic & Hoffmann, 2017). Tais estereótipos romantizados, que relacionam os ciganos à dança, à música, ao misticismo e a um estilo de vida livre, também estão presentes nos *media* noticiosos, frequentemente acompanhados de imagens

negativas, que associam os ciganos ao crime, à pobreza e à aversão ao trabalho (Macedo et al., 2021). Tal como o cinema e os *media* noticiosos, os manuais escolares constituem um meio de acesso privilegiado a um grande público (Ide et al., 2018). Além disso, os manuais permitem às crianças e aos jovens aprender sobre a sociedade em que vivem, e mais geralmente sobre o mundo além da sua comunidade imediata, proporcionando representações culturais e identitárias. Alguns manuais apresentam visões etnocêntricas do mundo, outros fornecem imagens multiculturais que sensibilizam para questões de poder, cultura e identidade social (Weninger & Williams, 2005). Dessa forma, os manuais escolares possuem um papel crucial na construção de narrativas sobre a identidade nacional e nas relações entre diferentes grupos, podendo ser compreendidos como “ferramentas de política de identidade e de alteridade” (Sakki, 2014, p. 36). Os manuais escolares são também indicadores do seu contexto de produção e, amiúde, o seu conteúdo é influenciado pelas elites políticas. Os manuais escolares têm, ainda, uma grande cobertura e audiência, uma vez que constituem leituras quase obrigatórias para as crianças e jovens em idade escolar. Em Portugal, como apontado por vários autores (Afonso, 2015; Solé, 2021), observa-se que os manuais escolares mais recentes, abrangendo diferentes níveis de ensino, têm incorporado novas metodologias e abordagens didáticas. Essas abordagens incentivam o trabalho colaborativo em pares ou grupos, a pesquisa, a criatividade e o debate de ideias, favorecendo o desenvolvimento de competências transversais, como a autonomia, o pensamento crítico e reflexivo. Os projetos editoriais mais recentes acompanham esta tendência, integrando metodologias inovadoras e ajustando-se às exigências educacionais e curriculares atuais.

Reconhece-se, contudo, que há, ainda, um longo caminho a percorrer quando analisamos a investigação sobre manuais escolares em Portugal. Num estudo sobre Eurocentrismo nos manuais de História portugueses, Araújo e Maeso (2010) constatam que a narrativa dos manuais analisados constitui um discurso evasivo do poder sobre a História, que naturaliza processos centrais como o colonialismo, a escravatura e o racismo. São, ainda, vários os trabalhos de investigação realizados sobre as representações do passado, em particular do colonialismo, nos manuais escolares de História (Cabecinhas et al., 2022; Valentim & Miguel, 2018). Contudo, são escassos os estudos sobre as pessoas que têm sido mais discriminadas ao longo dos séculos na sociedade portuguesa e têm sido vítimas de uma “lógica diferencial de racismo” (Casa-Nova, 2021), as pessoas ciganas.

A população cigana é reconhecida como a maior “minoria étnica” na Europa. Vivencia níveis elevados de pobreza, desemprego, bem como condições de saúde e alojamento débeis, além de baixos níveis de educação escolar. Enfrenta, ainda, a segregação sociocultural e uma discriminação múltipla (Casa-Nova, 2021; Kende et al., 2021; Powell & Lever, 2017).

Em Portugal, estas pessoas têm sido intensamente discriminadas ao longo dos séculos (Casa-Nova, 2021; Fejzula, 2021; Magano & Mendes, 2021), sendo fundamental desnaturalizar discursos e práticas discriminatórias. Segundo Mendes e Valentim (2012), os manuais escolares de História mais antigos (1965 e 1972) apresentam traços do luso-tropicalismo e uma glorificação das características dos portugueses e das suas ações, a par com uma legitimação do processo de colonização como um direito inquestionável de

1. Usamos o termo “ciganos” ao longo deste texto para designar diferentes grupos (“romes, sinti, calós, romanichéis, baixaxes, ascalís, egípcianos, ieniches, domes, lomes, romani e abdais), englobando também as comunidades viajantes (*gens du voyage, itinerantes, camminanti, etc.*)” (EU Roma strategic framework for equality, inclusion and participation for 2020 - 2030, Comissão Europeia, 2020). Disponível em https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/combatting-discrimination/roma-eu/roma-equality-inclusion-and-participation-eu_pt

Portugal.

Apesar da histórica discriminação enfrentada pelos ciganos em Portugal, as representações das pessoas ciganas nos manuais escolares de História, em particular, carecem de um estudo aprofundado. Neste artigo, analisamos manuais escolares de História em uso entre os anos 2019 e 2021, do 5.º ao 12.º ano (da Porto Editora), procurando identificar quais as representações veiculadas relativamente às pessoas ciganas, considerando, ainda, os momentos e o modo como os ciganos surgem na narrativa dos manuais escolares de História (História e Geografia de Portugal, no 5.º e 6.º anos).

2. MINORIAS SOCIAIS, DESIGUALDADES E RACISMO

De acordo com a aceção em que o termo “minoria” é usado pelos instrumentos internacionais de direitos humanos, as minorias são “grupos sociais integrados na população de um Estado, mas distintos da maioria da população desse Estado pelos seus traços étnicos, culturais, religiosos e/ou linguísticos” (Jerónimo, 2013, p. 247). Neste sentido, o artigo 27.º do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos (1966) estabelece que incumbe aos Estados garantir que as pessoas pertencentes a minorias não sejam privadas do direito — exercido em comum com os demais membros do grupo — à sua própria vida cultural, a professar e praticar a sua religião e a utilizar a sua língua (Jerónimo, 2013). Por sua vez, de acordo com a Organização Internacional para as Migrações, apesar de não existir uma definição de direito internacional universalmente aceite, pode-se considerar minoria:

um grupo numericamente inferior ao resto da população de um Estado e/ou numa posição não dominante, cujos membros possuem características étnicas, religiosas ou linguísticas que diferem do resto da população e mostram, ao menos implicitamente, um sentido de solidariedade, orientado para a preservação da sua cultura, comércio, religião ou língua. (Sironi, Bauloz & Emmanuel, 2019, p. 141)

Esta, e outras definições, mereceriam um debate mais aprofundado, que não cabe neste artigo. Do nosso ponto de vista, o conceito de minoria pode, de facto, referir-se à variável numérica, mas importa, também, considerar um conjunto de categorias de ordem social, económica, política, etc., que vão sendo reconstruídas ao longo do tempo. Neste sentido, trata-se de um conceito dinâmico e flexível. Este olhar vai ao encontro da perspetiva de vários cientistas sociais (Tajfel, 1981, 1983) que definem minoria não tendo como referente o plano dos números, mas a posição social dos grupos que habitualmente são designados como “minorias”. Daí ser fundamental distinguir minoria numérica e minoria social, embora alguns grupos humanos sejam “minoritários” em várias aceções, o que os coloca numa situação particular de vulnerabilidade social.

A exclusão das pessoas ciganas é um fenómeno secular, manifestando-se de formas diversas consoante os períodos históricos e os contextos geográficos. Desde as primeiras migrações para a Europa e outras regiões,

a marginalização dos ciganos foi acompanhada por políticas de expulsão, degredo, escravização e segregação (Magano & Oliveira, 2023). Com o desenvolvimento do Estado moderno, a exclusão passou a assumir formas mais sistemáticas de controle das populações ciganas. A criminalização tornou-se um dos principais mecanismos de repressão, culminando, no século XX, com o genocídio de ciganos pelo regime nazi e pelos seus aliados. Estima-se que 400.000 a 500.000 ciganos, talvez mais, tenham sido exterminados, presos, ou transportados para campos de concentração (Liégeois, 2019, p. 54). Após a Segunda Guerra Mundial, a discriminação continua a ter lugar através de medidas de integração que negam as particularidades das pessoas ciganas. As pessoas ciganas são frequentemente rotuladas como “desviantes” e os problemas que enfrentam tendem a ser interpretados como sociais ou psicosociais e não culturais (Liégeois, 2019). É neste quadro que a mobilidade dos ciganos é controlada em vários países, com o apoio de leis e regulamentos, obrigando-as, muitas vezes, a ter uma autorização de circulação que era verificada a intervalos regulares pelas autoridades administrativas competentes (Liégeois, 2019). No Reino Unido, e em outros países europeus, foram aplicadas ou mantidas leis que dificultavam a deslocação e permanência desta população. Na Alemanha, após o fim da Segunda Guerra Mundial, os crimes contra os ciganos foram abafados durante décadas e os sobreviventes foram, mais uma vez, sujeitos à exclusão e à marginalização².

A emergência de instituições internacionais ciganas começou na Europa nos anos 1960 e continuou até à realização do primeiro Congresso Mundial Cigano, em Londres, em 1971 com vista a unificar as pessoas ciganas. Nesta ocasião, foram também adotados uma bandeira, um hino e foi escolhido o dia 8 de abril como o Dia Internacional das Pessoas Ciganas (Liégeois, 2019). A União Internacional dos Ciganos, que surgiu nos anos 1970, atua como um grupo de pressão que tem promovido uma visão diferente dos ciganos e da sua cultura. Desde então, a cultura cigana tem sido cada vez mais reivindicada. Esta evolução foi reforçada pela consciencialização internacional de várias instituições (incluindo a União Europeia, o Conselho da Europa, a ONU). Liégeois (2019) sustenta que a integração das comunidades ciganas é necessária, pois, enquanto minoria, tornam visíveis tanto o funcionamento como as disfunções dos sistemas sociopolíticos (Liégeois, 2019).

Já na década de 1990, registaram-se alguns desenvolvimentos, como a consolidação das organizações ciganas. Contudo, o *Relatório sobre os direitos fundamentais* (Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia, 2022, p. 12), indica que, em 2021, “o anticiganismo, a discriminação, a pobreza e a exclusão social, bem como os crimes de ódio e os discursos de ódio, continuam a afetar um número desproporcionado de ciganos e viajantes em toda a EU”. Os resultados dos inquéritos da Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia em 2008, 2011, 2016 e 2019 mostram que os esforços da UE e dos Estados-Membros resultam em progressos limitados e desiguais. Os inquéritos revelam o impacto persistente do anticiganismo e os problemas que muitos ciganos enfrentam no gozo dos seus direitos fundamentais em matéria de emprego, educação, cuidados de saúde e habitação. Por sua vez, as medidas para combater a COVID-19 vieram agravar estes problemas (Magano & Mendes, 2021), tendo as organizações antirracistas e associações mobilizadas as suas redes de solidariedade para dar apoio às famílias ciganas (Maeso

2. Para mais informações ver: 45 years of civil rights work of German Sinti and Roma (2018).

et al., 2020).

Em Portugal, até ao 25 de abril de 1974, as pessoas ciganas foram alvo de perseguições, baseadas em leis que proibiam a permanência destas comunidades num determinado local por mais de 24 horas. Após o 25 de abril, a discriminação não desapareceu, como podemos verificar pela Portaria 722/85, de 25 de setembro, “SECÇÃO XVII – Vigilância sobre nómadas, mendigos e vadios. Prostituição”, onde lemos: “Deve exercer-se especial vigilância sobre grupos e caravanas de pessoas que habitualmente se deslocam de terra em terra fazendo comércio”³. Mais recentemente, os resultados do inquérito *Roma survey 2021* (Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia, 2023) indicam que a discriminação das pessoas ciganas continua uma realidade preocupante. Em 2021, os resultados do inquérito mostram que nos países em análise houve um maior número de ciganos que se sentiram discriminados por serem ciganos quando acederam aos serviços de saúde nos últimos 12 meses (14%), mais do que em 2016 (8%), com um pico em Portugal (32%). O mesmo estudo assinala que, na Sérvia, em Itália e em Portugal, a segregação das crianças na educação persiste, embora com percentagens abaixo dos 15%.

Os dados recolhidos no terreno durante décadas de trabalho de campo etnográfico por Maria José Casa-Nova permitiram à autora concluir que existe um racismo institucionalizado que atravessa as instituições e as mentalidades, o que designa como um “racismo de grupos impotentes” (neste caso, os ciganos). Dentro destes grupos, as consequências do racismo institucionalizado e interiorizado pelo grupo sócio-cultural maioritário resultam na manutenção dos ciganos nos níveis mais baixos da hierarquia social e relega-os para as fronteiras da sociedade (Casa-Nova, 2021; Magano & Mendes, 2021). A este propósito, Nadir Redzepi (2022) apresentou em Portugal uma reflexão sobre os desafios e as possibilidades à emancipação cigana, tendo referido que três gerações de ciganos ativistas devotaram as suas carreiras à sensibilização e alerta das instituições públicas europeias para o estigma que as populações ciganas enfrentam na atualidade. O autor assinala que é necessário dar continuidade a este trabalho num momento em que múltiplas crises globais tendem a marginalizar e a invisibilizar ainda mais esta população.

3. Ver Portaria 722/85, de 25 de setembro: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/portaria/722-621946>

3. LEMBRANÇA, ESQUECIMENTO, SILÊNCIOS E (IN) VISIBILIDADES

Para iniciarmos a nossa reflexão sobre os conteúdos dos manuais escolares de História portugueses em análise e o modo como as pessoas ciganas são representadas, começamos por apresentar os modelos de Aleida Assmann (2010), que têm vindo a ser adotados pelos Estados, mas também por grupos, para lidarem com um passado traumático. Estes modelos contribuem para analisarmos os silêncios, as ausências e os acontecimentos que são lembrados nos manuais em análise. Além destes modelos, o conceito de “cartografia do silêncio” (Harley, 1988) e a reflexão sobre práticas institucionalizadas de esquecimento social também se revelam fundamentais para

uma melhor compreensão dos resultados desta investigação. Aleida Assmann (2010) apresenta-nos quatro modelos para lidarmos com um passado traumático e para a criação de novos começos. O primeiro modelo, o “esquecimento dialógico”, foi desenvolvido no sentido de se conseguir encerrar um passado violento numa situação simétrica de poder. Neste modelo, o esquecimento ou o silêncio só podem funcionar para criar a base de um novo futuro se a agressão não for unilateral, mas mútua. Enquanto o silêncio repressivo é definido como o “estado natural” que continua a violência, prolongando as relações de poder opressivas, protegendo os perpetradores e prejudicando as vítimas, o esquecimento dialógico é construído sobre um acordo mútuo. O segundo modelo, “lembrar para prevenir o esquecimento”, é considerado, por Assmann (2010), como a única resposta para o trauma histórico do Holocausto.

O terceiro modelo não é, de todo, único, mas tem sido replicado em variações por todo o mundo. Pode ser parafraseado como “lembrar para esquecer”, no sentido de lidar com o passado e deixá-lo para trás. Assmann (2010) queria mostrar que existe uma diferença entre o segundo modelo e este, que exige responsabilidade moral no que diz respeito às atrocidades cometidas no passado. Não só as punições como também “demonstrações públicas de remorso, independentemente de resultarem de motivações instrumentais, retóricas ou normativas, são elementos centrais dos processos de resolução coletiva de conflitos e reconciliação” (Daase, citado em Assmann, 2010, p. 21). O último modelo – lembrança dialógica – é novamente dialógico e relacional, desta vez aplicado entre Estados (mas também possível para grupos dentro de um determinado Estado). O diálogo que relembra as transformações, uma história traumática de violência, transforma-se num reconhecimento de culpabilidade. Com base neste conhecimento partilhado, os dois estados podem coexistir pacificamente em vez de serem expostos a explosões frequentes de violência.

O que recordamos atualmente depende, em grande parte, dos quadros culturais, sensibilidades e exigências do presente em constante mudança. A memória da Segunda Guerra Mundial, o Holocausto, por exemplo, passou da periferia para o centro da memória da Europa Ocidental apenas durante as últimas décadas, assim como outros traumas históricos passaram por períodos de latência antes de se tornarem objeto de recordação e comemoração (Assmann, 2010). A este propósito, Irene Pimentel (2020) refere que a investigação sobre o envolvimento de Portugal no Holocausto se tem centrado tradicionalmente em dois temas principais. O primeiro tema é a fuga de refugiados judeus para Portugal nas décadas de 1930 e 1940 e a evolução da política governamental em relação aos mesmos. O segundo tema diz respeito às ações dos diplomatas portugueses que ajudaram os judeus a fugir. Este tema foi inicialmente discutido pelo artigo pioneiro de Douglas Wheeler sobre Aristides de Sousa Mendes, o cônsul português em Bordéus, que, em junho de 1940, aprovou milhares de vistos contra as ordens de Salazar (Pimentel, 2020).

O conceito “cartografia do silêncio”, de Harley (1988), revela-se pertinente nesta reflexão, por se referir à omissão ou quase omissão de texto, mapas e fotografias sobre um determinado tema ou grupo. Estes silêncios fazem tanto parte das “geografias do conhecimento” como as palavras, mapas,

gráficos e fotos que aparecem nos documentos oficiais.

Finalmente, outros conceitos relevantes para a presente análise são o de visibilidade e invisibilidade, os quais se interconectam numa complexa dinâmica, sobretudo quando envolvem diferentes grupos minoritários, como os ciganos. Segundo Brighenti (2007), o conceito de visibilidade diz respeito ao reconhecimento social de um grupo e ao modo como são tratadas as pessoas que fazem parte desse grupo; enquanto a invisibilidade diz respeito à falta de reconhecimento e de valorização deste grupo. O autor discute, ainda, que haveria um nível “ideal” do que designou como uma “visibilidade justa”, abaixo do qual, há a invisibilidade e, acima do qual, há uma hipervisibilidade. Tal hipervisibilidade, quando dirigida a minorias, é frequentemente negativa, visto que envolve um excesso de visibilidade, baseado na representação destes grupos a partir de estereótipos negativos, como é o caso dos ciganos, que são repetidamente mencionados em peças jornalísticas associados à criminalidade e à dependência do Estado (Macedo et al., 2021). Ainda que o limiar desta “visibilidade justa” possa variar e depender dos grupos e das situações consideradas, é importante notar que tanto a invisibilidade quanto a hipervisibilidade negativa podem configurar-se como empecilhos ao reconhecimento e à inclusão de minorias sociais (Brighenti, 2007), mantendo esses grupos numa condição de alteridade (Powell & Lever, 2017), sendo os seus membros invisibilizados enquanto pessoas (Cabecinhas, 2007).

4. AS AUSÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR: ALGUNS CASOS DE ESTUDO

Nesta secção, exploramos, de forma breve, alguns estudos sobre a presença e ausências dos ciganos não apenas nos manuais escolares mas também nas narrativas históricas e culturais. Centramo-nos em trabalhos sobre contextos alvo de estudo pela Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia, que há mais de uma década avalia o progresso dos direitos fundamentais da comunidades ciganas em países em que o número de ciganos é representativo. É o caso de países como a Hungria, a Roménia e Portugal.

Weninger e Williams (2005) investigaram as representações culturais das minorias nos manuais escolares do ensino básico húngaro utilizados em todo o país no momento do estudo. A amostra selecionada representa mais de 75% dos livros de leitura do 1.º e 4.º anos, em três bibliotecas académicas e públicas da Hungria. Os autores analisaram imagens e narrativas, procurando identificar a presença de minorias sociais. Os resultados demonstram que os livros analisados não fornecem representações realistas dos papéis a que as minorias nacionais e étnicas deveriam aspirar (Weninger & Williams, 2005). Os livros estudados pelos autores apresentam imagens e histórias simplificadas e uma visão limitada da realidade. Ou seja, não apresentam representações realistas das minorias nacionais e étnicas. Paralelamente, as crianças da maioria não são expostas a representações de minorias em estatutos sociais valorizados, sendo confrontadas com imagens e narrativas estereotipadas, que restringem a sua percepção do mundo. Deste modo, as crianças de minorias sociais podem sentir-se deslocadas não só na sala de aula mas

também na sociedade húngara, como resultado da aprendizagem com estes livros (Weninger & Williams, 2005).

No caso da Roménia, Kelso e Eglitis (2014) dizem-nos que, nos períodos do pós-Segunda Guerra Mundial e do início do “pós-comunismo”, o esquecimento triunfou sobre a memória na construção da narrativa nacional. Já nas últimas décadas, o campo da memória histórica tem sido alvo de discussão, proporcionando uma abertura a novos atores na construção de uma narrativa pública do passado. Neste contexto, embora os ciganos permaneçam marginalizados em muitos aspectos, já não são invisíveis (Kelso & Eglitis, 2014).

Kelso (2013) examina como os ciganos estão incorporados nos esquemas de aprendizagem e que forças institucionais, internas e externas influenciam este processo. O autor constata que, embora o ensino do Holocausto seja obrigatório nas escolas há mais de uma década, os educadores não ensinam necessariamente sobre ele. A distorção e a ofuscação dos crimes do Holocausto romeno durante os períodos comunistas e de transição poderão significar que os professores, como a maioria dos romenos, sabem pouco sobre a perpetração de genocídios pelo seu país⁴ (Kelso, 2013). Após o comunismo, a narrativa oficial no país passou lentamente a ser analisada, permitindo uma reestruturação da história da Segunda Guerra Mundial para incorporar as deportações e mortes de judeus e ciganos do país (Kelso, 2013). Para compreender os incentivos e os obstáculos à inclusão do genocídio dos ciganos nos cursos de História, o autor examinou a oferta formativa sobre o Holocausto oferecida aos professores romenos.

Dadas as décadas de negação do papel da Roménia no Holocausto, o baixo estatuto socioeconómico dos ciganos atualmente e as atitudes negativas generalizadas da população romena em relação a esta minoria social, refletidas nos excertos da oferta formativa dos professores, muitos romenos têm dificuldade em conciliar as suas opiniões sobre os ciganos com esta nova informação sobre o sofrimento dos ciganos durante a guerra. Para Kelso e Eglitis (2014), o público romeno, confrontado com o desconforto psicológico, procura dar sentido a esta história, apelando ao presente e procurando, assim, justificar as políticas de Ion Antonescu, apontando as tensões atuais que envolvem a minoria cigana e culpando os ciganos por não se integrarem na sociedade, bem como por outros problemas sociais como o crime e o abandono escolar (Kelso & Eglitis, 2014).

Em 2009, o governo romeno revelou um memorial do Holocausto no valor de 7,4 milhões de dólares para lembrar mais de 280.000 judeus e 11.000 ciganos que morreram como vítimas do regime de Antonescu. Localizado no centro de Bucareste, o monumento faz parte de uma agenda nacional, delineada por uma comissão internacional, para estudar os crimes do Holocausto na Roménia. O memorial do Holocausto em Bucareste é, num certo sentido, um monumento à mudança na representação dos ciganos, oferecendo um novo reconhecimento público da vitimização e afirmado, ao mesmo tempo, a posição social ainda subordinada da comunidade. Na opinião de Kelso e de Eglitis (2014), o memorial oferece uma base para o desenvolvimento de uma narrativa pública mais complexa do passado. Sendo a maior minoria na Roménia, os ciganos enfrentam uma marginalização e discriminação contínuas. O autor assinala a importância de um reforço contínuo

4. Entre 1941 e 1944, o regime romeno transportou parte das suas populações judias e ciganas para campos de morte na Transnístria, dizimando mais de 200.000 judeus e 10.000 ciganos. Kelso (2013) salienta que a culpa pelos genocídios foi atribuída somente à Alemanha nazi, absolvendo os perpetradores romenos.

da educação cívica ou multicultural e a alteração da forma como a história romena é ensinada. Na sua opinião, a educação para o Holocausto não pode atuar contra atitudes racistas, precisamente porque raramente aborda as tensões sociais presentes (Kelso, 2013).

Em Portugal, desconhecem-se estudos sobre as representações das pessoas ciganas nos manuais escolares de História. Há, contudo, um conjunto de trabalhos que reconhecem um conjunto de silêncios e os esquecimentos nos manuais escolares (Araújo & Maeso, 2010; Balbé et al., 2024; Mendes & Valentim, 2012). Araújo e Maeso (2010) consideram que os manuais escolares continuam a sublinhar uma imaginação imperial que apenas entende como cidadãos os seus nacionais, ajudando a reforçar e a reproduzir a ideia de semelhança (Araújo & Maeso, 2010). No caso da escravatura, Araújo e Maeso (2010) concluem que o modo como este tema é tratado nos manuais escolares reflete uma prática institucionalizada de esquecimento social, impedindo uma educação crítica e problematizadora sobre o mundo (Silva & Lucini, 2022). Esse apagamento histórico dificulta a compreensão da escravatura não apenas como um fenómeno do passado mas como um elemento estruturante do racismo sistémico que persiste nas sociedades europeias, incluindo Portugal. A forma como o racismo é abordado nos materiais escolares reflete essa tendência de minimização, sendo frequentemente reduzido ao eufemístico “sentimento de superioridade”, em vez de ser reconhecido como uma ideologia central na organização social e política europeia (Araújo & Maeso, 2010, pp. 254–255). Para romper com esse silenciamento, seria necessário um ensino que abordasse criticamente o papel da escravatura na consolidação das desigualdades raciais e os seus impactos na construção das hierarquias sociais que persistem até hoje.

5. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Selecionámos para análise os manuais escolares de História em uso em Portugal, em 2019–2021, do 5.º (5.º e 6.º ano, História e Geografia) ao 12.º ano (da Porto Editora), procurando, em particular, identificar quais as representações veiculadas relativamente às pessoas ciganas. Em primeiro lugar, fizemos a categorização de todas as imagens contidas nos manuais (Balbé et al., 2022) e, a seguir, com recurso à Escola Virtual, (<https://www.escola-virtual.pt>), realizámos a busca por palavras-chave (e.g., “ciganos”, “cigana”, “cigano”, “cigan”, por serem as denominações utilizadas em Portugal) nos manuais escolares. A referência às pessoas ciganas surge apenas no manual do 9.º ano e na primeira parte do manual do 12.º ano. Começámos por uma apresentação breve dos dois manuais em que surgem referências às comunidades ciganas, explicando, em seguida, o processo de análise temática, texto e imagens destas secções. Para este estudo, foram selecionados os manuais de História da Porto Editora por serem os manuais utilizados pelo maior número de alunos. Os manuais de História do 10.º ao 12.º ano são divididos em três volumes por cada ano escolar (Parte 1, Parte 2 e Parte 3), sendo que os conteúdos referentes a pessoas ciganas foram encontrados apenas no

volume designado “Parte 1”. O manual do 9.º ano tem o título Missão: História (Amaral et al., 2018), doravante designado por H9. No 12.º ano, a referência à população cigana acontece no manual Um novo tempo da História (Parte 1, História A) (Couto & Rosas, 2019), doravante designado por H12.

Para esta análise, recorremos a van Leeuwen (2008) e ao seu trabalho sobre representação visual e textual dos atores sociais. Na análise das figuras, que constam dos manuais, tivemos particular atenção ao modo como os ciganos são representados nas fotografias, com o objetivo de perceber quem são as personagens que foram retratadas e como são identificadas. Além disso, analisamos os principais temas (Braun & Clarke, 2022) dos textos em que as pessoas ciganas são referidas, explorando o contexto (personagens, eventos, espaços), enquadramento e significado associado (ver Tabela 1).

6. RESULTADOS E ANÁLISE

6.1. OS CIGANOS NOS MANUAIS ANALISADOS: BREVE SÍNTESE

O estudo que realizámos permitiu-nos identificar os acontecimentos principais no seio dos quais surgem referências às populações ciganas (Tabela 1). No manual do 9.º ano, há dois momentos em que as pessoas ciganas são mencionadas. Num primeiro momento, no âmbito do tópico “Conhecer e compreender a emergência e consolidação do(s) fascismo(s) nas décadas de 20 e 30”, integrada no tema mais abrangente “Da grande depressão à 2.ª Guerra Mundial” (H9, 2018). Num segundo momento, no contexto do tema “Conhecer e compreender a origem, o decorrer e o desfecho do conflito”, que constituiu um subtópico do tema “A 2.ª Guerra Mundial: violência e reconstrução” (H9, 2018).

No manual do 12.º, Parte 1, a referência às pessoas ciganas surge em três momentos do manual, em seis páginas diferentes. A primeira menção acontece no dossier intitulado “*Orpheu: trechos de uma polémica*”, sobre as transformações no panorama cultural e literário português e as suas polémicas, e que integra o grande tema da unidade “As transformações das primeiras décadas do século XX” (H12, 2019). De seguida, no contexto do tema “As opções totalitárias”, um subtópico do tema “O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30” (H12, 2019, p. 117), surge na legenda de uma imagem que ilustra um conjunto de presos políticos nas ruas de Berlim em 1933. O título da legenda diz-nos “As S. A. conduzem os ‘inimigos do povo’ para o campo de concentração de Oranienburg”. Mas é nas páginas seguintes, no âmbito de temas específicos como “O racismo nazi”, “A violência racista” e no seio do dossier “Genocídios no mundo nazi”, que surge o maior número de referências às pessoas ciganas, ilustradas com imagens (fotografias, plantas, tabelas). Ainda no final da unidade 2, “O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30”, há um resumo da mesma, designado de “Ideias fundamentais”, com a referência às pessoas ciganas. Na unidade seguinte, “A degradação do ambiente internacional”, surge, também, uma breve menção aos ciganos no meio do tema “O tempo da Segunda Guerra Mundial” (H12, 2019). A Tabela 1 resume a presença dos conteúdos.

Tabela 1

Temáticas em que há referências às comunidades ciganas

H9	H12
Da grande depressão à Segunda Guerra Mundial Meta 11 “Conhecer e compreender a emergência e consolidação do(s) fascismo(s) nas décadas de 20 e 30”	As transformações das primeiras décadas do século XX <i>Orpheu</i> : trechos de uma polémica (Dossiê)
A Segunda Guerra Mundial: violência e reconstrução Meta 15: “Conhecer e compreender a origem, o decorrer e o desfecho do conflito”	O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30 As opções totalitárias Os fascismos: teoria e práticas A violência racista Genocídios no mundo nazi (Dossiê) Ideias fundamentais (resumo) A degradação do ambiente internacional A irradiação do fascismo no mundo

Nota. Elaboração própria, com base nos Manuais H9 e H12.

Globalmente, a análise dos manuais escolares demonstra que as pessoas ciganas são maioritariamente representadas como vítimas, não tendo sido identificados espaços, nesses manuais, dedicados a narrativas de resistência ou agência histórica. A ausência de testemunhos ciganos e a falta de uma abordagem crítica sobre a discriminação e violência sofrida por esta população reforçam a invisibilização da sua história. Nos manuais analisados, destacam-se três grupos temáticos em que as pessoas ciganas são referidas e que discutimos de seguida, que se relacionam entre si: (1) Literatura e discriminação; (2) Fascismo e nazismo: A enumeração das pessoas ciganas; e (3) A violência racista. Este último tema é abordado em associação próxima com o tema 2.

6.2. LITERATURA E DISCRIMINAÇÃO

A única referência à população cigana que surge no manual do 12.º (H12), fora do contexto do nazismo e dos fascismos, é um excerto do Manifesto Anti-Dantas, de Almeida Negreiros, de 1915, em que o termo cigano é usado de forma pejorativa e como insulto. A ilustrar este texto, há uma imagem de Almada Negreiros com uma legenda que o retrata como figura ilustre daquele período.

Basta pum basta

Uma geração que consente deixar-se representar por um Dantas é uma geração que nunca o foi. É um coio d'indigentes, d'indignos e de cegos! É uma resma de charlatães e de vendidos, e só pode parir abaixo de zero!

Abaixo a geração!

Morra o Dantas, morra! Pim! [...]

O Dantas é um cigano!
O Dantas é meio cigano!
O Dantas saberá gramática, saberá sintaxe, saberá medicina, saberá fazer ceias pra
cardeais, saberá tudo menos escrever que é a única coisa que ele faz! [...]
Morra o Dantas, morra! Pim! [...]
O Dantas é um ciganão!
Não é preciso disfarçar-se pra se ser salteador, basta escrever como o Dantas!
Basta não ter escrúpulos nem morais, nem artísticos, nem humanos! (H12, 2019,
p. 99)

A ausência de uma contextualização crítica sobre este Manifesto pode contribuir para perpetuar a discriminação e o preconceito, bem como para a normalização da associação da palavra “cigano” a um significado depreciativo. O facto de este ser o único momento em que os ciganos são mencionados fora do contexto do Holocausto reforça a invisibilização da sua história. Uma educação mais plural e inclusiva poderá promover narrativas que reconheçam a agência desta população na história internacional e nacional e que combatam a discriminação. É importante, nesse sentido, reconhecer o papel central dos professores na contextualização, aprofundamento e reflexão crítica conjunta em sala de aula sobre este e outros temas (Solé, 2021; Weninger & Williams, 2005).

6.3. FASCISMO E NAZISMO: A ENUMERAÇÃO DAS PESSOAS CIGANAS

No manual do 9.º ano, as pessoas ciganas são mencionadas associadas à Segunda Guerra Mundial e aos fascismos. É no contexto de uma breve descrição, enquanto curiosidade, de Heinrich Himmler e do seu papel no nazismo que se menciona o seu contributo na morte de 6 milhões de judeus, entre 200.000 e 500.000 ciganos e muitas outras vítimas.

No segundo momento, com o título “O extermínio de judeus”, surge uma outra referência aos ciganos e ao extermínio dos opositores ao regime nazi. Mais uma vez, é assinalado o extermínio de todos os não arianos, incluindo os ciganos. Já a ilustrar o texto, vemos uma imagem do monumento na Suécia a Raoul Wallenberg, que salvou milhares de judeus da Hungria. Há, aqui, uma breve referência a Aristides de Sousa Mendes, o cônsul português que concedeu, contra as ordens de Salazar, vistos a refugiados (Pimentel, 2020).

Curioso! Heinrich Luitpold Himmler (1900-1945) Foi um importante chefe das SS e um dos principais líderes do Partido Nazi, responsável pela criação dos campos de extermínio. Como supervisor dos campos de concentração, Himmler contribuiu para a morte de cerca de 6 milhões de judeus, entre 200 000 e 500 000 ciganos e muitas outras vítimas. (H9, 2018, p. 89)

O extermínio dos Judeus
O totalitarismo nazi implementou uma política de extermínio em

massa de todos os seus opositores políticos e das minorias. Os nazis defendiam a superioridade da “raça ariana”, da qual se julgavam legítimos representantes, defendendo o extermínio de todos os não arianos, sobretudo dos Judeus(2), grupo que detinha grande importância económica na Alemanha, e dos ciganos, bem como dos opositores à sua política. (H9, 2018, p. 117)

Em ambos os excertos, os ciganos são citados apenas de passagem, sem a devida contextualização do genocídio cigano. Neste manual, não encontramos qualquer imagem de pessoas ciganas, sendo integradas ilustrações, como referimos, de perpetradores e de políticos. O não aprofundamento de assuntos como as perseguições a que as pessoas ciganas estiveram sujeitas durante este período, pode contribuir para invisibilizar (Brighenti, 2007) o seu papel na história e os processos de resistência e ação.

No Manual do 12.º ano (H12), à exceção de uma referência no contexto do tema “As transformações das primeiras décadas do século XX”, as pessoas ciganas surgem referidas no seio da discussão sobre os fascismos e do nazismo, sendo que a questão da violência racista surge, também, neste âmbito. As referências aos ciganos aparecem integradas no seguinte tema “O agudizar das tensões políticas e sociais a partir dos anos 30” (subtemas: As opções totalitárias; Os fascismos: teoria e práticas). Dentro do subtema sobre os fascismos, incluem-se os seguintes aspectos: *A violência racista; Genocídios no mundo nazi (Dossiê); Ideias fundamentais (resumo)*.

No seio do tema “A degradação do ambiente internacional” e do subtema “A irradiação do fascismo no mundo” aparecem de novo referências às pessoas ciganas. Os excertos seguintes referem-se às populações ciganas no contexto dos fascismos. Na Figura 1, vemos presos políticos que eram enviados para campos de concentração – como a legenda indica – “juntamente com judeus, ciganos, homossexuais, testemunhas de Jeová e presos de delitos comuns”.

Figura 1

Presos políticos nas ruas de Berlim, 1933



B – Presos políticos nas ruas de Berlim, 1933
As S.A. conduzem os “inimigos do povo” para o campo de concentração de Oranienburg. Mal chega ao poder, em 30 de janeiro de 1933, o nacional-socialismo proíbe os partidos políticos (consentindo apenas o nazi) e elimina a oposição. No final do ano, existem já, em toda a Alemanha, 65 campos de concentração, para onde são enviados os adversários políticos, juntamente com judeus, ciganos, homossexuais, testemunhas de Jeová e presos de delito comum. A prisão de opositores ao nazismo e a violência sobre eles exercida esteve, de início, a cargo das S.A., as Secções de Assalto do Partido Nacional-Socialista, conhecidas por provocarem combates de rua e assassinatos. Depois da eliminação dos ambiciosos chefes das S.A., em 1934, a pretexto de conspirarem contra Hitler, processou-se a ascensão das S.S., as Secções de Proteção do partido. Coube-lhes controlar todas as polícias, incluindo a Gestapo, e supervisionar os campos de concentração.

Fonte: H12, 2019, p. 117.

Nos textos analisados é recorrente a enumeração dos grupos perseguidos e mortos nos campos de concentração, entre os quais se incluem as comunidades ciganas.

Nos campos de concentração terminaram os seus dias milhões de judeus, mas também muitos ciganos e eslavos, cujo único crime foi o de não terem nascido arianos. (H12, 2019, p. 121)

Foi emitida a seguinte diretiva geral:

1. Concentrar os judeus nas cidades nos prazos mais curtos possíveis.
2. Expulsar os judeus do Reich e enviá-los para a Polónia.
3. Enviar os ciganos também para a Polónia.

Evacuar sistematicamente os judeus do território alemão através de comboios de mercadorias. (H12, 2019, p. 121)

Nas questões apresentadas aos estudantes sobre este tema, pede-se para indicarem outros povos, além do judeu, considerados inferiores pelo nazismo, remetendo para os textos do manual sobre o tema. Este exercício, por exemplo, remete para uma resposta que passaria por uma enumeração dos povos, quando seria relevante o desenvolvimento de atividades que permitissem a pesquisa e o aprofundamento do conhecimento sobre o tema. Por sua vez, são, também, apresentados os números do genocídio numa tabela que indica que 34% das populações ciganas terão sido mortas (dossiê “Genocídios no mundo nazi”, como mostra a Figura 2).

Figura 2
“Balanço do genocídio (cálculo aproximado)”

DOC. A As vítimas		
1. Balanço do genocídio (cálculo aproximado)		
Grupos populacionais	Número de pessoas	% relativamente ao total da respetiva população
Judeus em	De 5 100 000 a 5 800 000	
– guetos e privações	800 000	
– fuzilamentos em massa fora dos campos	1 300 000	54 a 64% da população viva na Europa em 1939
– campos de morte	2 700 000	
– outros campos	300 000	
Ciganos	240 000 a 300 000	34%
Prisioneiros soviéticos	3 500 000	67% do total
Outros detidos nos campos de concentração	1 100 000	
Doentes mentais (vítimas de eutanásia)	70 000	

Com base em Auschwitz – *La Solution Finale*, em “Les Collections de L’Histoire”, n.º 3, Paris

Fonte. H12, 2019, p. 122.

Na Figura 3, vemos a fotografia que ilustra um grupo de ciganos no campo de Belzec (em 1942), sentados no chão, homens, mulheres e crianças, como grupo. São fotografados como “outros”, na perspetiva de van Leeuwen (2008), pois há uma distanciamento em relação às pessoas fotografadas,

observa-se uma espécie de desamparo, são fotografados num ângulo de cima para baixo, enquanto grupos oprimidos e não sujeitos individuais.

Figura 3

"Ciganos no campo de Belzec (1942)"



Ciganos no campo de Belzec (1942). Considerados associais, os ciganos foram deportados para a Europa oriental, fuzilados uns e outros levados para campos de concentração.

Fonte: H12, 2019, p. 122.

A última imagem com referência às pessoas ciganas é uma planta do campo de concentração de Auschwitz-Birkenau, designado de campo da morte (Figura 4). Além da legenda, onde é visível o espaço destinado aos ciganos, há a indicação “exterminados em julho de 1944”. Na mesma página, é apresentado um relato de um sobrevivente judeu, não vemos, contudo, a voz de sobreviventes ciganos nos manuais. O excerto, que acompanha esta imagem, enumera de novo as populações vítimas do regime nazi, entre elas os ciganos:

Relato de um sobrevivente judeu

É na prática rotineira dos campos de extermínio que o ódio e o desprezo instilados pela propaganda nazi encontram a plena concretização. Aí, efetivamente, não se trata apenas de morte, mas de uma multidão de detalhes maníacos e simbólicos, destinados a demonstrar que os Judeus, os Ciganos e os Eslavos não passam de gado, lama, lixo. Lembremo-nos das operações de tatuagem em Auschwitz, marcando os homens como se marcam os bois, da viagem em vagões de gado, nunca abertos para obrigar os deportados (homens, mulheres e crianças!) a permanecer dias a fio no meio dos próprios excrementos, [...]; lembremo-nos, enfim, da exploração infame dos cadáveres, tratados como qualquer matéria-prima, fornecendo o ouro dos dentes, os cabelos para tecidos, as cinzas como adubo, dos homens e das mulheres servindo de cobaias em que se testavam medicamentos, antes de os eliminar. (H12, 2019, p. 123)

Figura 4
Planta de Auschwitz-Birkenau



Fonte: H12, 2019, p. 123.

Como discutimos no início deste texto, a invisibilidade social pode ser um mecanismo de exclusão (Brighenti, 2007), onde determinados grupos são apagados da esfera pública ou representados de maneira distorcida. Nos manuais analisados, os ciganos aparecem recorrentemente listados nos números de vítimas do Holocausto, sem um aprofundamento sobre as políticas de perseguição e o genocídio que enfrentaram, bem como os mecanismos de resistência que mobilizaram.

6.4. A VIOLÊNCIA RACISTA

A única imagem de um rosto que se presume – pela legenda – de um homem cigano surge no contexto da medição de um rosto, quando se aborda a questão do racismo e da violência racista (Figura 5). O homem é fotografado de cima para baixo, objeto de medição e em total opressão. Na mesma página, é apresentada uma imagem de medição dos elementos faciais de uma “ariana”, fotografada de baixo para cima, ângulo que indica alguém que será detentor de maior poder. Ambas as imagens têm como título “Uma pseudociência”, referindo-se aos argumentos nazistas para “a existência de diferentes ‘raças’”.

Figura 5

Medição dos elementos faciais de um cigano



Fonte: H12, 2019, p. 118.

Por fim, no contexto do subtema “A irradiação do fascismo no mundo”, observa-se de novo a referência à violência racista, sendo aqui referidos os países/atores neste processo, como a Alemanha e os países designados como os países do eixo. As pessoas ciganas surgem, mais uma vez, associadas aos vários grupos vítimas da violência racista:

As milícias e a polícia política intimidaram, espancaram, prenderam, torturaram e mataram. Os opositores políticos foram encerrados em campos de concentração. Na Alemanha, a violência racista conduziu ao extermínio de judeus, ciganos e eslavos, considerados povos inferiores. (H12, 2019, p. 177)

Nos países ocupados, as forças do Eixo cometem as maiores atrocidades. Pilham riquezas, constrangem as populações a trabalhar para benefício dos dominadores, discriminam, torturam, massacram (caso dos eslavos) e remetem para campos de concentração (caso dos judeus e dos ciganos). (H12, 2019, p. 190)

Nas únicas imagens que vemos nestes manuais e que ilustram pessoas ciganas, estas são representadas como vítimas, destituídas de poder, como “outros”, sem identificação da fonte. No texto, são enumerados os grupos nacionais/étnicos vítimas do fascismo e nazismo. As pessoas ciganas são mencionadas no âmbito deste período da história, não tendo sido identificadas referências às pessoas ciganas enquanto agentes ou intervenientes na história nacional. Por essa razão, a educação, não apenas através da disciplina de História, mas transversalmente, pode contribuir para a integração de outras narrativas, mais plurais, sobre o passado, contribuindo para combater a invisibilização e discriminação das minorias sociais. Esta invisibilização reflete um padrão identificado por Assmann (2010) no estudo das políticas de memória, em que determinados grupos são lembrados apenas em contextos específicos e de forma marginal.

7. REFLEXÕES FINAIS

De um modo geral, os resultados deste estudo refletem uma “cartografia do silêncio” (Harley, 1988) em relação às populações ciganas nos manuais escolares portugueses, revelando a manutenção destes grupos na condição de invisibilidade (Brighenti, 2007) na sociedade portuguesa. É possível, por exemplo, observar a presença do modelo “lembrar para prevenir o esquecimento” (Assmann, 2010) na forma como o Holocausto é retratado nos manuais, com lembrança, também, do genocídio dos ciganos. A perseguição aos ciganos durante o Holocausto é, de facto, abordada nos manuais escolares de História analisados, mas de forma superficial, sem um aprofundamento que conduza a uma responsabilização moral ou a um debate sobre as consequências dessa exclusão histórica. O reconhecimento histórico parece acontecer apenas de maneira protocolar – pela enumeração dos povos, incluindo os ciganos nessa lista –, sem mudanças estruturais na narrativa, com consequências na (re)construção da memória social. Este trabalho pode, contudo, ser realizado em sala de aula (Solé, 2021) pelos professores que têm acesso a um conjunto de recursos e ofertas de formação sobre estes temas, promovidos, por exemplo, no âmbito da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas 2013–2022. Importa, neste sentido, desenvolver mais estudos em sala de aula, de modo a compreender que recursos são mobilizados pelos professores no debate sobre estes tópicos.

Nos manuais analisados, não há referências à negação e à discriminação das pessoas ciganas em Portugal nem à sua história no território português e o racismo é abordado apenas no quadro do Holocausto, invisibilizando a longa história de racismo e do anticiganismo na sociedade portuguesa (Casa-Nova, 2021; Magano & Mendes, 2021). Tal invisibilização reforça a naturalização do racismo e a complexidade das relações (pós-)coloniais existentes em Portugal, conforme observado, também, em estudos anteriores com manuais escolares portugueses (Araújo & Maeso, 2010; Cabecinhas et al., 2022).

Desse modo, os resultados corroboram aqueles de investigações realizadas em diferentes países, e que evidenciam a escassez de conteúdo referente aos ciganos em materiais escolares (Weninger & Williams, 2005), reafirmando a relevância dos debates acerca das políticas de memória (Kelso & Eglitis, 2014). Os resultados reforçam, também, o desafio ainda presente, relativo à construção de um ensino da História, de forma a aumentar a visibilidade social de grupos minoritários, reconhecendo, ainda, a importância dos manuais escolares nos processos de identificação e diferenciação grupal (Sakki, 2014), bem como na sensibilização de crianças e jovens para a diversidade cultural (Macedo et al., 2023; Silva & Lucini, 2022; Weninger & Williams, 2005).

Incluir a história da perseguição das minorias sociais ciganas na narrativa histórica geral do Holocausto é fundamental, pois evidencia não apenas a necessidade de abordar temas como discriminação, racismo e anticiganismo, mas também de refletir sobre as continuidades históricas dessas formas de exclusão. Importa, contudo, reconhecer a existência de recomendações e iniciativas que visam integrar a história e a cultura cigana no ensino,

como o Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021–2025, que propõe a formação sobre história e cultura cigana para as comunidades educativas, demonstrando uma crescente preocupação em dar visibilidade a esta questão no contexto escolar. Na formação de professores, por exemplo, seria relevante estabelecer uma ligação entre a situação atual dos ciganos e a história de discriminação e perseguição, abordando os preconceitos, dando continuidade ao trabalho já iniciado pela Direção-Geral da Educação, no âmbito da formação de professores, como, por exemplo, através do curso de formação “A inclusividade e a interculturalidade como dimensões críticas da educação das crianças e jovens ciganos” (2022), sendo essencial reforçar e expandir estas iniciativas.

Seria, ainda, fundamental, analisar a representatividade destas populações, não apenas no sistema de ensino, mas em particular nos espaços de definição de políticas educativas e de tomada de decisão. Como assinala Redzepi (2022), importa não só reconhecer o trabalho que os movimentos ativistas ciganos têm feito ao longo dos últimos 50 anos no processo de emancipação cigano, lutando contra o anticiganismo e a desumanização desta população nas sociedades, mas é essencial que estes ocupem os lugares de decisão, garantindo medidas que representem a “consciência do nosso povo na política, economia, educação, cultura, religião, etc.”. No contexto português, o associativismo cigano está em franco crescimento, mas só recentemente o ativismo de pessoas ciganas obteve alguma notoriedade mediática. A 1 de dezembro de 2022, por exemplo, o presidente da república português homenageou os portugueses ciganos que lutaram na Restauração da Independência. A direção da Associação Letras Nómadas congratulou o ato, por, pela primeira vez em cinco séculos, ter sido assinalado “que os portugueses também são ciganos, que lutaram, que estiveram também nos registos históricos que muitas vezes não aparecem nos manuais escolares ou nos programas educativos” (Lusa, 2022).

AUTORIA DO ARTIGO

Contribuições dos autores: Conceptualização, IM, JAB, AB, RC; Metodologia, AB, IM; Validação, IM, RC; Investigação, IM, AB, JAB, RC. Todos os autores leram e concordam com a publicação da versão deste manuscrito.

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram não existirem conflitos de interesses externos, diretos ou indiretos, pessoais ou financeiros relacionados com o presente artigo.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado no âmbito do projeto MigrMediaActs – Migrações, Média e Ativismos em Língua Portuguesa: Descolonizar Paisagens Mediá-

ticas e Imaginar Futuros Alternativos (ref. PTDC/COM-CSS/3121/2021), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT). Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDB/00736/2020 (financiamento base) e UIDP/00736/2020 (financiamento programático).

FINANCIAMENTO

Fundação para a Ciência e Tecnologia (ref. PTDC/COM-CSS/3121/2021).

REFERÊNCIAS

Afonso, I. (2015). O manual escolar em educação histórica: Perspetivas de alunos e professores portugueses do ensino secundário. *Diálogos*, 19(1), 261–274. <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Dialogos/article/view/33812>

Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia. (2022). *Relatório sobre os direitos fundamentais (2022): Pareceres da FRA*. Serviço das Publicações da União Europeia. https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2022-fundamental-rights-report-2022-opinions_pt.pdf

Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia. (2023). *Roma in 10 European countries—Main results: Roma survey 2021*. Serviço das Publicações da União Europeia. <https://doi.org/10.2811/221064>

Alto Comissariado para as Migrações. (2018). *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas 2013-2022*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/enicc_pt.pdf

Amaral, C., Alves, B., & Tadeu, T. (2018). *Missão: História (9.º ano)*. Porto Editora.

Araújo, M., & Maeso, S. R. (2010). Explorando o eurocentrismo nos manuais portugueses de História. *Estudos de Sociologia*, 15(28), 239–270. <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2559>

Assmann, A. (2010). From collective violence to a common future: Four models for dealing with a traumatic past. In H. G. Silva, A. A. P. Martins, F. V. Guarda & J. M. Sardica (Eds.), *Conflict, memory transfers and the reshaping of Europe* (pp. 8–23). Cambridge Scholars Publishing.

Balbé, A., Camanho, L., Trindade, E., & Cabecinhas, R. (2022). Representações visuais nos manuais escolares: Uma proposta de análise. In M. L. Martins, A. Balbé, I. Macedo & E. Mabasso (Eds.), *Portugal e Moçambique: Travessias identitárias e imaginários do passado e do presente* (pp. 129–151). Húmus. <https://hdl.handle.net/1822/81191>

Balbé, A., Lins, L., & Cabecinhas, R. (2024). “Não tem como a gente fugir do que nos ensinam”: Debates sobre memória pública e educação com estudantes do ensino secundário português. *Estudos Ibero-Americanos*, 50(1), e45807. <https://doi.org/10.15448/1980-864X.2024.1.45807>

- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Brighenti, A. (2007). Visibility: A category for the social sciences. *Current Sociology*, 55(3), 323–342. <https://doi.org/10.1177/0011392107076079>
- Cabecinhas, R. (2007). *Preto e branco: A naturalização da discriminação racial*. Campo das Letras. <https://hdl.handle.net/1822/37335>
- Cabecinhas, R., Balbé, A., Camanho, L., & Cunha, L. (2022). Imagens e miragens do mundo lusófono nos manuais escolares de história portugueses: Visões do passado, presente e futuro. In M. L. Martins, A. Balbé, I. Macedo & E. Mabasso (Eds.), *Portugal e Moçambique: Travessias identitárias e imaginários do passado e do presente* (pp. 193–220). Húmus. <https://hdl.handle.net/1822/81194>
- Casa-Nova, M. J. (2021). Reflecting on public policies for Portuguese Roma since implementation of the NRIS: Theoretical and practical issues. *Journal of Contemporary European Studies*, 29(1), 20–32. <https://doi.org/10.1080/14782804.2021.1877119>
- CICDR – Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial. (2021). *Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021–2025. Portugal contra o Racismo*. <https://www.defesa.gov.pt/pt/pdefesa/igen/Documents/Plano-Nacional-Combate-Racismo-e-Discriminacao-2021-2025.pdf>
- Couto, C. P., & Rosas, M. A. M. (2019). *Um novo tempo da História (Parte 1, História A)*. Porto Editora.
- Fejzula, S. (2021). Europa «civilizada» e a sua violência contra o povo Roma. In S. R. Maeso (Ed.), *O estado do racismo em Portugal: Racismo antinegro e anticiganismo no direito e nas políticas públicas* (pp. 289–300). Tinta da China.
- Hadziavdic, H., & Hoffmann, H. (2017). Moving images of exclusion: Persisting tropes in the filmic representation of European Roma. *Identities*, 24(6), 701–719. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2017.1380269>
- Harley, J. B. (1988). Silences and secrecy: The hidden agenda of cartography in early modern Europe. *Imago Mundi*, 40(1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/03085698808592639>
- Ide, T., Kirchheimer, J., & Bentrovato, D. (2018). School textbooks, peace and conflict: An introduction. *Global Change, Peace & Security*, 30(3), 287–294. <https://doi.org/10.1080/14781158.2018.1505717>
- Jerónimo, P. (2013). “Minorias”. In J. B. Gouveia & F. P. Coutinho (coords.). *Encyclopédia da Constituição Portuguesa* (pp. 247-248). Lisboa: Quid Juris.
- Kelso, M. (2013). ‘And Roma were victims, too’: The Romani genocide and Holocaust education in Romania. *Intercultural Education*, 24(1-2), 61–78. <https://doi.org/10.1080/14675986.2013.768060>
- Kelso, M., & Eglitis, D. S. (2014). Holocaust commemoration in Romania: Roma and the contested politics of memory and memorialization. *Journal of Genocide Research*, 16(4), 487–511. <https://doi.org/10.1080/14623528.2014.975949>
- Kende, A., Hadarics, M., Bigazzi, S., Boza, M., Kunst, J. R., Lantos, N. A., Lášticová, B., Minescu, A., Pivetti, M., & Urbiola, A. (2021). The last acceptable prejudice in Europe? Anti-Gypsyism as the obstacle to Roma inclusion. *Group Processes & Intergroup Relations*, 24(3), 388–410. <https://doi.org/10.1177/1368430220907701>
- Liégeois, J.-P. (2019). *Roms et Tsiganes* (2e éd.). La Découverte.

Lusa. (2022, 2 de dezembro). Associação cigana congratula-se com “acto de coragem” do Presidente da República. *Público*. <https://www.publico.pt/2022/12/02/politica/noticia/associacao-cigana-congratulase-acto-coragem-presidente-republica-2029961>

Macedo, I., Balbé A., & Cabecinhas, R. (2023). Cultura visual, educação e comunicação intercultural: Grupos de discussão com estudantes no ensino secundário português. *Educação em Foco*, 26(48). <https://doi.org/10.36704/eef.v26i48.7145>

Macedo, I., Cabecinhas, R., & Balbé, A. (2021). Cinema, interculturalidade e transformação social. In J. A. Santos, L. Camanho, R. Ferreira (Eds.), *Caderno MICAR: Contributos para a 8ª edição da Mostra Internacional de Cinema Anti-racista* (pp. 10–16). SOS Racismo. <https://hdl.handle.net/1822/74369>

Maeso, S. R., Araújo, D. P., Coelho, L., & Fejzula, S. (2020). Racismo institucional. In J. Reis (Ed.), *Palavras para lá da pandemia: Cem lados de uma crise* (p. 87). Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. <https://ces.uc.pt/publicacoes/palavras-pandemia/?lang=1&id=30291>

Magano, O., & D’ Oliveira, T. (2023). Antigypsyism in Portugal: Expressions of hate and racism in social networks. *Social Sciences*, 12(9), e511. <https://doi.org/10.3390/socsci12090511>

Magano, O., & Mendes, M. M. (2021). Structural racism and racialization of Roma/ciganos in Portugal: the case of secondary school students during the COVID-19 pandemic. *Social Sciences*, 10(6), e203. <https://doi.org/10.3390/socsci10060203>

Mendes, V. M., & Valentim, J. P. (2012). O luso-tropicalismo nos manuais de História e de Português do ensino primário português no período colonial: Um estudo exploratório. *Psicologia e Saber Social*, 1(2), 221–231. <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/4907>

Pimentel, I. F. (2020). *Holocausto*. Temas e debates.

Powell, R., & Lever, J. (2017). Europe’s perennial ‘outsiders’: A processual approach to Roma stigmatization and ghettoization. *Current Sociology*, 65(5), 680–699. <https://doi.org/10.1177/0011392115594213>

Redzepi, N. (2022, 15 de dezembro). *Constraints and possibilities of Roma emancipation* [Apresentação em seminário]. Seminário internacional “Políticas públicas, conhecimento científico e participação cívica das pessoas ciganas”, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

Sakki, I. (2014). Social representations of European integration as narrated by school textbooks in five European nations. *International Journal of Intercultural Relations*, 43, 35–47. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.08.010>

Silva, G. H., & Lucini, M. (2022). Prescrições colonizadoras e sobrevoos possíveis sobre o currículo de História. *Revista Práxis Educacional*, 18(49), e10499. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.10499>

Sironi, A., Bauloz, C., & Emmanuel, M. (Eds.). (2019). *Glossary on migration*. International Organization for Migration. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_34_glossary.pdf

Solé, G. (2021). Ensino da História em Portugal: O currículo, programas, manuais escolares e formação docente. *El Futuro del Pasado*, 12, 21–59. <https://doi.org/10.14201/fdp2021122159>

Tajfel, H. (1981). *Grupos humanos e categorias sociais* (L. Amâncio, Trad.; Vol. I). Livros Horizonte.

Tajfel, H. (1983). *Grupos humanos e categorias sociais* (L. Amâncio, Trad.; Vol. II). Livros Horizonte.

Valentim, J. P., & Miguel, I. (2018). Colonialism in Portuguese History textbooks: A diachronic psychosocial study. In K. Van Nieuwenhuyse & J. P. Valentim (Eds.), *The colonial past in History textbooks: Historical and social psychological perspectives* (pp. 133–154). Information Age Publishing.

van Leeuwen, T. (2008). The visual representation of social actors. In *Discourse and practice: New tools for critical discourse analysis* (pp. 136–148). Oxford University Press.

Weninger, C., & Williams, J. P. (2005). Cultural representations of minorities in Hungarian textbooks. *Pedagogy, Culture & Society*, 13(2), 159–180. <https://doi.org/10.1080/14681360500200222>

i Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0003-4107-3997>
d3812@uminho.pt

ii Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0003-0445-1207>
juliaalvesbrasil@gmail.com

iii Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-9584-1966>
alicedb.jornal@gmail.com

iv Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Portugal.
<https://orcid.org/0000-0002-1491-3420>
cabecinhas@ics.uminho.pt

Toda a correspondência relacionada com este artigo deve ser enviada para:

Isabel Macedo
Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4750-057 Braga
d3812@uminho.pt

Recebido em 26 de março de 2024
Aceite para publicação em 24 de março de 2025
Publicado em 03 de janeiro de 2026

(In)Visibilities of the Roma people in school textbooks in Portugal: A history of absences

ABSTRACT

In this paper, we analyse the History textbooks used in Portugal from 2019 to 2021, from 5th to 12th grade (from Porto Editora), with a particular focus on identifying the representations conveyed regarding Roma people. We examine when and how Roma people are mentioned in these History textbooks, paying special attention to discursive multimodality. For this multimodal analysis, we draw on the visual and textual representation of social actors, as well as thematic text analysis. Through keyword-based research, we found that references to Roma people appear only in the textbooks of the 9th grade and the 12th, mostly in connection with the persecution and extermination of Jews and Roma under Nazism. In this study, we aim to discuss the invisibility of the Roma population in Portuguese History textbooks and the persistence of a narrative that acknowledges racism against Roma people only in the context of Nazism, without an in-depth study leading to a debate on the consequences of their historical exclusion and their role in the processes of resistance and action.

Keywords: Textbooks; History; (In)Visibilities.

(In)Visibilidades de las personas gitanas en los manuales escolares en Portugal: Una historia de ausencias

RESUMEN

En este trabajo analizamos los libros de texto de Historia vigentes entre los años 2019 y 2021, desde el 5.^º hasta el 12.^º año (de Porto Editora), con el objetivo de identificar, en particular, qué representaciones se transmiten sobre las personas gitanas. En este estudio, discutimos en qué momentos y de qué manera se menciona a las personas gitanas en los manuales escolares de Historia, desde el 5.^º hasta el 12.^º año, prestando especial atención a la multimodalidad discursiva. Para este análisis multimodal, recurrimos a la representación visual y textual de los actores sociales, además de realizar un análisis temático de los textos. A través de una búsqueda basada en palabras clave, verificamos que la referencia a las personas gitanas aparece únicamente en los manuales del 9.^º y 12.^º año, la mayoría de las veces asociada a la persecución y exterminio de judíos y gitanos durante el período del nazismo. En este trabajo, proponemos debatir sobre la invisibilidad de la población gitana en los manuales escolares de Historia en Portugal y la persistencia de una narrativa que reconoce el racismo contra las personas gitanas solo en el contexto del nazismo, sin un estudio en profundidad que conduzca a un debate sobre las consecuencias de su exclusión histórica y su papel en los procesos de resistencia y acción.

Palabras clave: Libros de texto; Historia; (In) Visibilidades.