

Cultura visual, educação e comunicação intercultural: grupos de discussão com estudantes no ensino secundário português¹

Isabel MACEDO²

Alice BALBÉ³

Rosa CABECINHAS⁴

Resumo

Imersos num mundo onde as distinções tradicionais entre produção e recepção se esbatem, os jovens confrontam-se com uma multiplicidade de imagens e interpretações do passado. Ao mesmo tempo, a sua atenção é cada vez mais disputada e fragmentada e o uso de equipamentos tecnológicos e as competências criativas são mais estimulados. Este trabalho visa colmatar uma lacuna na investigação sobre o papel do cinema no processo de (des)construção crítica dos pontos de vista dos jovens sobre si próprios e sobre o mundo. São vários os estudos sobre a memória das elites, mas escassos os que partem do modo como os jovens dão sentido à história e como molda a comunicação intercultural no quotidiano. Neste artigo, exploramos de que forma os jovens visualizam e interpretam imagens e narrativas sobre os legados do passado no presente. Apresentamos resultados de 10 grupos focais conduzidos em escolas públicas em Portugal, com 69 estudantes do ensino secundário. Como estímulo à discussão, usamos excertos de filmes cujos temas abordam a ditadura portuguesa, o colonialismo, as lutas de libertação e as relações interculturais. Os resultados mostram a importância do cinema na discussão crítica de temas como o racismo, a xenofobia e a homofobia na atualidade.

Palavras-chave: Antirracismo. Cinema. Educação.

¹ Agradecemos às escolas, docentes e estudantes e todas as pessoas que direta ou indiretamente colaboraram na recolha de dados. Este trabalho foi realizado no âmbito do projeto MigraMediaActs – Migrações, Média e Ativismos em Língua Portuguesa: Descolonizar Paisagens Mediáticas 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).

² Investigadora Auxiliar do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, da Universidade do Minho. Doutorada em Estudos Culturais pela Universidade do Minho. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4107-3997>. E-mail: isabel.macedo@ics.uminho.pt

³ Investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, da Universidade do Minho. Doutorada em Ciências da Comunicação pela Universidade do Minho. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9584-1966>. E-mail: alicedb.jornal@gmail.com

⁴ Professora do Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade do Minho e Investigadora do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Universidade do Minho. Doutorada em Ciências da Comunicação (Psicossociologia da Comunicação). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1491-3420>. E-mail: cabecinhas@ics.uminho.pt

Visual culture, education and intercultural communication: discussions with young students in Portugal

Isabel MACEDO

Alice BALBÉ

Rosa CABECINHAS

Abstract

Immersed in a world where traditional distinctions between production and reception are blurred, young people are confronted with various images and interpretations of the past. At the same time, their attention is increasingly disputed and fragmented and the use of technological equipment and creative skills are increasingly encouraged. This work aims to fill a gap in research on the role of cinema in the critical (de)construction of young people's points of view about themselves and the world. There are several studies on elite memories, but few focus on how young people make sense of history and how this sense shapes intercultural communication in everyday life. In this article, we are interested in exploring how young people visualize and interpret images and narratives about the legacies of the past in the present. We present some results of 10 focus groups conducted in public schools in Portugal with 69 secondary school students. As a stimulus for the discussion, we used excerpts from films whose themes address the Portuguese dictatorship, colonialism, liberation struggles and intercultural relations. The results of this study show the importance of cinema in the critical discussion of topics such as racism, xenophobia and homophobia today.

Keywords: Anti-racism. Cinema. Education.

Cultura visual, educación y comunicación intercultural: debates con jóvenes estudiantes en Portugal

Isabel MACEDO

Alice BALBÉ

Rosa CABECINHAS

Resumen

Inmersos en un mundo en el que las distinciones tradicionales entre producción y recepción se difuminan, los jóvenes se enfrentan a una multiplicidad de imágenes e interpretaciones del pasado. Al mismo tiempo, su atención es cada vez más disputada y fragmentada y uso de equipos tecnológicos y habilidades creativas son estimulados. Este artículo pretende llenar un vacío en la investigación sobre el papel del cine en el proceso de (des)construcción crítica de las visiones de los jóvenes sobre sí mismos y el mundo. Existen varios estudios sobre la memoria de las élites, pero pocos sobre cómo los jóvenes dan sentido a la historia y cómo este sentido configura la comunicación intercultural en la vida cotidiana. En este artículo, exploramos cómo visualizan e interpretan los jóvenes las imágenes y narraciones sobre los legados del pasado en el presente. Presentamos algunos resultados de 10 grupos de discusión realizados en escuelas públicas de Portugal con 69 estudiantes de secundaria. Como estímulo para el debate, utilizamos extractos de películas cuyos temas tratan de la dictadura portuguesa, el colonialismo, las luchas de liberación y las relaciones interculturales. Los resultados muestran la importancia del cine en la discusión crítica de temas como el racismo, la xenofobia y la homofobia en la actualidad.

Palabras clave: Antirracismo. Cine. Educación.

Introdução

Gillian Rose (2008) discute o conceito de visualidade, referindo que a cultura visual se preocupa em como as imagens são vistas e com o contexto em que são produzidas e difundidas. A autora distingue os conceitos de visual e visualidade, considerando que visual é o que o olho humano é capaz de ver, enquanto a visualidade é a interpretação daquilo que se vê, ou seja, a forma com que essa visão é construída. Neste texto, interessa-nos discutir o modo como “as imagens visualizam (ou tornam invisível) a diferença social” (ROSE, 2008, p. 7) e explorar de que forma os jovens visualizam imagens sobre o passado e a violência colonial. Como a autora refere, “existem diferentes formas de ver o mundo, e a tarefa crítica é diferenciar os efeitos sociais dessas diferentes visões” (ROSE, 2008, p. 5). É objetivo deste trabalho, precisamente, discutir o papel do cinema no processo de (des)construção crítica dos pontos de vista dos jovens sobre si próprios e sobre o mundo. Embora sejam diversos os trabalhos de investigação sobre a memória das elites, são escassos aqueles que exploram especificamente o modo como os jovens dão sentido à história e como esse sentido molda a comunicação intercultural no cotidiano. Neste artigo, propomos refletir sobre o modo como os jovens visualizam e interpretam narrativas sobre os legados do passado no presente.

No livro *The right to look*, Nicholas Mirzoeff (2011) diz-nos que o termo “visualidade” é uma palavra antiga para um projeto antigo. O autor assinala que não deve ser entendida como uma palavra teórica que significa a totalidade de todas as imagens e dispositivos visuais, mas como um termo do início do século XIX que significa a “visualização da história”. A nossa capacidade de construção de visualizações da história manifesta a autoridade do visualizador. Mirzoeff (2011) argumenta que a autonomia reivindicada pelo direito de olhar é contraposta pela autoridade da visualidade. No entanto, diz-nos que o direito de olhar veio primeiro, e não devemos esquecê-lo, pois este reivindica a autonomia, recusa-se a ser segregado, e inventa espontaneamente novas formas, constituindo uma reivindicação do direito ao real como chave para uma política democrática. Por sua vez, o direito de olhar está fortemente interligado com o direito a ser visto. O “realismo” da contra-visualidade é o meio pelo qual se tenta dar sentido à irreabilidade criada pela autoridade da invisibilidade, desde a escravatura, até ao fascismo e à guerra contra o terror (MIRZOEFF, 2011). Para o autor, a escolha é entre continuar a avançar e autorizar a autoridade ou afirmar que existe algo para ver e democratizar a democracia. A autoridade da colonialidade tem exigido constantemente visualidade para complementar a sua utilização de força. Ao traçar a genealogia decolonial da visualidade, o autor

MACEDO; BALBÉ; CABECINHAS.

identificou três complexos primários de visualidade e contra-visualidade, desde o "complexo de plantação" que sustentou a escravatura Atlântica, o "complexo militar-industrial", passando pelo que é conhecido como o "complexo imperialista" que, na perspectiva do autor, ainda está muito presente entre nós. Cada um deles respondeu e gerou formas de contra-visualidade. O choque da visualidade e da contra-visualidade produziu não só relações imaginadas, mas também visualizações materializadas como imagens de todo o tipo, leis, políticas, etc.

Contestando as narrativas de uma história única (ADICHIE, 2009), são várias as produções audiovisuais contemporâneas que podem ser entendidas como de contra-visualidade. Chimamanda Ngozi Adichie diz-nos que não se pode falar sobre a história única sem falar sobre poder. As histórias, o modo como são contadas, quem as conta, quando são contadas depende muito das estruturas de poder. E a autora acrescenta que o poder é a capacidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer com que ela seja a sua história definitiva.

Alguns filmes têm vindo a desafiar os regimes de pensamento predominantes, histórias únicas e visualidades hegemónicas. Seja no contexto da sala de aula ou da interação diária com os meios de comunicação, podem desempenhar um papel central no questionamento de memórias, imaginários e conhecimentos, uma vez que chamam a atenção para acontecimentos silenciados e esquecidos, e injustiças, desconstruindo estereótipos amplamente propagados e difundidos. O cinema e as artes, e os filmes em particular, constituem-se, assim, como importantes instrumentos para a literacia mediática multidimensional e multicultural envolvendo diversos agentes, produtores, utilizadores de várias idades, perfis sociais e culturais (CABECINHAS e MACEDO, 2019).

Neste artigo, refletimos sobre o cruzamento entre a cultura visual, a interculturalidade e a educação a partir dos resultados das discussões de estudantes do ensino secundário em Portugal, explorando de que forma os jovens visualizam e interpretam imagens e narrativas sobre os legados do passado no presente. Nos grupos focais realizados, foram utilizados como materiais-estímulo excertos de filmes sobre a ditadura portuguesa, o colonialismo e as relações interculturais no cotidiano.

O discurso da diversidade cultural, da interculturalidade e o antirracismo

Desde a década de noventa do século passado, o Conselho da Europa – para além de organizar, através de extensas redes de organizações não governamentais e movimentos de juventude,

Cultura visual, educação e comunicação intercultural: grupos de discussão com estudantes no ensino secundário português

campanhas contra o racismo, o antissemitismo, a xenofobia e a intolerância – traz para discussão e incita os seus Estados-membros a adotar medidas a este respeito (HORSTI, 2014). Por sua vez, a ideia de “raça” parece persistir na mente das pessoas, tendo permanecido profundamente enraizada na memória social das sociedades, nos imaginários políticos, estruturas e práticas dos países europeus. Neste início de século, com a intensificação dos discursos de ódio na esfera pública e os discursos anti-imigração, na Europa têm crescido as pressões contra a “não assimilação” e a “imigração ilegal”. Tornaram-se populares na política europeia e nas orientações legais conceitos como “integração” e “coesão social”, que são muitas vezes interpretados como uma exigência de “assimilação”, em que as minorias devem aceitar os valores e as tradições da sociedade majoritária (HORSTI, 2014).

O vocabulário parece ter sofrido uma mudança, de um discurso de antirracismo para um discurso de diversidade cultural. Enquanto as políticas da década de 1990 relativas aos mídia e às populações migrantes e minorias étnicas parecem abordar a questão do racismo e da xenofobia como problemas das sociedades europeias, as iniciativas dos últimos anos têm identificado a “não-assimilação” dos migrantes como o principal problema. O vocabulário mais recente emprega termos como “diversidade cultural”, “inclusão” e “coesão social”, em contraponto com as orientações internacionais (da década de 1990), que incluíam palavras como “xenofobia”, “racismo”, “igualdade” e “discriminação” (MACEDO 2017). Para Horsti (2014), as razões por trás dessa mudança na linguagem política são complexas. Depois da II Guerra Mundial, o racismo flagrante (PETTIGREW e MEERTENS, 1995) foi declarado inaceitável. Por outro lado, a formulação de políticas envolve a reescrita constante e procura-se que os mesmos vocabulários não sejam repetidos. De fato, até o final da década de 1990, o conceito de racismo tinha acumulado uma carga de conotações negativas e o termo diversidade cultural, pelo contrário, parecia mais promissor e positivo. Não acusa as pessoas de serem racistas, englobando todos os indivíduos. Mas o discurso de diversidade cultural pode contribuir para silenciar assimetrias e desigualdades estruturais (CABECINHAS e CUNHA, 2008) e a história do racismo e do colonialismo. Pois, apagando o conceito de racismo, os formuladores de políticas acabam por fazer desvanecer a ideologia do racismo, a história do colonialismo europeu e as políticas de branqueamento. Esta mudança dirige a atenção para longe dos problemas de discriminação que persistem nas sociedades europeias e nos meios de comunicação, diluindo e tornando mais fácil negar as experiências de discriminação (HORSTI, 2014).

MACEDO; BALBÉ; CABECINHAS.

Recentemente, Araújo (2018) fez uma análise do que designa de “narrativas da indústria da interculturalidade” no período compreendido entre 1991 e 2016 em Portugal. A autora argumenta que a “indústria da interculturalidade” veicula um conjunto de concepções, diagnósticos e medidas relativas à diversidade que ajudam a legitimar certas intervenções políticas e perpetuam as desigualdades étnico-raciais na educação. Analisa, em particular, quatro narrativas: 1) a narrativa que despolutiza o colonialismo para atestar uma vocação histórica para a interculturalidade; 2) a construção de Portugal como um país homogêneo que repentinamente se tornou heterogêneo; 3) a sobre ênfase do papel da imigração, projetando o país como europeu; 4) a relação entre mudanças demográficas e respostas políticas e institucionais, no sentido da visibilização da diferença. Nestas narrativas, a autora observa quer o apagamento de certas questões como a violência do processo colonial, como também a trivialização de processos históricos como a escravidão e o racismo. Araújo (2018) conclui que no contexto educativo a história ensinada continua dominada pela abordagem despolutizadora das chamadas “descobertas” e, frequentemente, pela segregação dos estudantes negros e ciganos. A autora propõe que se analise o “efeito cumulativo de sucessivas invisibilizações” (p. 28), por exemplo, as experiências de lutas contra o colonialismo, a escravidão e o racismo. Como refere, a voz e as lutas de movimentos sociais e ativistas por uma educação antirracista têm uma longa história, e questionam os “cânones eurocêntricos do conhecimento e as iniquidades (re)produzidas pelas estruturas, arranjos e práticas escolares” (ARAÚJO, 2018, p. 28). Resultados recentes de um projeto interdisciplinar vão no mesmo sentido (CABECINHAS e BALBÉ, 2022; Cabecinhas et al., 2022).

Muito recentemente debateu-se na esfera pública portuguesa o plano nacional de combate ao racismo e à discriminação 2021-2025 (PNCRD), que assume como estratégia de atuação, não apenas a proibição e a punição da discriminação racial, como também o reforço dos meios destinados à prevenção e combate ao racismo. Entre 22 e 26 de março de 2021, o PNCRD 2021-2025 esteve em discussão pública, tendo envolvido várias entidades (Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial, o Grupo de Trabalho para a Prevenção e o Combate ao Racismo e à Discriminação, o Conselho Consultivo para a Integração das Comunidades Ciganas e o Conselho para as Migrações), e posteriormente, entre 9 de abril e 10 de maio do mesmo ano, o Plano esteve em consulta pública no site ConsultaLEX, de modo a poder receber novos contributos por parte da sociedade civil.

Cultura visual, educação e comunicação intercultural: grupos de discussão com estudantes no ensino secundário português

Deste debate, chamou-nos particular atenção os 20 pareceres desfavoráveis ao PNCRD 2021-2025, que permitem “inferir uma objeção de fundo ao propósito e estratégia assumida” (Relatório da Consulta Pública PNCRD 2021-2025, p. 6). De acordo com o documento, destes 20 pareceres desfavoráveis, 13 “revelavam uma incompreensão e/ou rejeição dos princípios transversais do plano e dos pressupostos das políticas de igualdade e não-discriminação” (p. 7). Entre os argumentos, encontra-se a ideia de que “não existe racismo (estrutural) em Portugal”; que as “medidas de compensação de desigualdades e ação positiva são injustas ou ‘racistas’”, podendo inclusive “reforçar a clivagem social”, “polarizando os moderados”; de que as “desigualdades sociais são reflexo de questões económicas” e deve ser aí que a ação política se deve focar (p. 7). No seio destes pareceres desfavoráveis há, também, aqueles que reconhecem a existência de discriminação, mas não se reveem nas medidas propostas pelo PNCRD 2021-2025, mesmo na linguagem usada, sugerindo que não se fale em discriminação/diversidade/igualdade, mas em igualdade de oportunidades. E, ainda, aqueles que consideram que as medidas devem constituir ações pontuais de sensibilização e não serem implementadas a partir do Estado.

Há, por outro lado, propostas favoráveis ao PNCRD 2021-2025, centradas no campo da educação e da cultura (79 de 433 propostas), que contribuem para reforçar as diretivas. A maioria das propostas favoráveis propõem o reforço de determinadas medidas ou a sua alteração. Uma das medidas propostas é a referência expressa aos processos históricos do colonialismo e da escravatura no contexto educativo. Como sabemos, as narrativas dos manuais escolares de História em Portugal tendem a naturalizar esses processos não contribuindo para o questionamento do legado da escravatura nas sociedades (europeias) pós-coloniais (ARAÚJO e MAESO, 2010). Outra proposta que assinalamos é a necessidade da inclusão da presença histórica de “grupos discriminados”⁵ no contexto educativo e cultural. É o caso, por exemplo, das comunidades ciganas, em que o preconceito

⁵ Embora o relatório não indique a que grupos se refere quando fala de “grupos discriminados”, no início do Plano que esteve em discussão pública, é definido o que se entende por discriminação racial. Deste modo, entende-se como discriminação racial “qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência fundada na raça, cor, ascendência ou origem nacional ou étnica que tenha como objetivo ou efeito destruir ou comprometer o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em condições de igualdade, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais nos domínios político, económico, social e cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública, conforme artigo 1.º da Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial” (PNCRD 2021-2025, 2021, pp. 4-5). O plano reconhece o racismo como um fenómeno multifacetado e com várias expressões, desde a “negrofobia e afrofobia, ao anticiganismo, antissemitismo e xenofobia” (PNCRD 2021-2025, 2021, p. 5).

contra esta população é maior do que para com outros grupos (SILVA, 2016; CASA-NOVA, 2021). Estas populações são nomeadas nos manuais escolares de História em Portugal quase exclusivamente no contexto do nazismo e dos fascismos, invisibilizando a sua presença em contexto português há mais de quinhentos anos. Outras medidas, incluem envolver e ouvir mais as experiências/perspectivas dos alunos sobre estes temas, ações dirigidas a produtores de recursos educativos, incluindo editoras de manuais escolares, para inclusão dos temas do racismo e da discriminação, bem como informações sobre o perfil escolar das comunidades ciganas e de alunos filhos de pessoas com naturalidade estrangeira.

Por sua vez, a articulação do PNCRD 2021-2025 com o Plano Nacional de Cinema e o Plano Nacional das Artes são sugestões avançadas e que nos parecem reconhecer o papel das artes e do cinema, em particular, na discussão crítica de visões do passado em contexto educativo. Por último, salientamos uma proposta, que visa promover a igualdade étnico-racial no processo educativo, através da implementação nas escolas de mecanismos de escuta, registo, intervenção, apoio e capacitação a quem sofre de discriminação⁶.

Na versão publicada do Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação, reconhece-se que Portugal continua a ter problemas de racismo e xenofobia, que é necessário combater “desigualdades estruturais”, com mais conhecimento e mais ação. A educação assume um papel central neste processo, sendo assinaladas medidas que importa implementar. Por exemplo, a necessidade de exploração de imagens e recursos sobre a diversidade e a presença histórica dos “grupos discriminados”, discutindo os processos de discriminação e racismo, bem como o colonialismo e a escravatura. A disponibilização de recursos pedagógicos que promovam uma educação para a igualdade e a não discriminação, incluindo materiais que estimulem o debate em torno dos impactos do racismo na contemporaneidade são, para além de muitos outros, aspectos que integram a versão final deste plano.

⁶ Para além destes e outros contributos no campo da educação e da cultura, o eixo relativo aos meios de comunicação e o digital recebeu um conjunto de propostas relevante (34), que incluem o reforço de várias medidas apresentadas, como a promoção da literacia mediática e o desenvolvimento de mecanismos para o registo e de denúncia de situações de discriminação e discurso de incitamento à violência e ao ódio online; ações de formação e sensibilização para jornalistas e redações, bem como um código de conduta nacional com operadoras de plataformas digitais, sobre discriminação e discurso de incitamento à violência e ao ódio online. A revisão da legislação em matéria de combate à discriminação e ao discurso de ódio também foi uma das propostas assinaladas.

Cultura visual, educação e comunicação intercultural: grupos de discussão com estudantes no ensino secundário português

A relação entre o PNCRD 2021-2025 e o Plano Nacional das Artes (PNA) parece-nos fundamental, já que a Resolução do Conselho de Ministros n.º 42/2019, publicada a 21 de fevereiro, reconhece o potencial das artes para cultivar o respeito pela diversidade, liberdade, expressão pessoal e abertura ao outro. Neste documento, prevê-se a articulação entre o Plano Nacional de Leitura, o Plano Nacional de Cinema, o Programa de Educação Estética e Artística, o Programa Rede de Bibliotecas Escolares e a Rede Portuguesa de Museus. No documento “Plano Nacional das Artes: uma estratégia, um manifesto”, de 2019, propõe-se contribuir para uma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos. A autonomia das escolas no desenvolvimento curricular, adequando conteúdos a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos, é enfatizada, bem como o objetivo de capacitar o sistema educativo para que a educação artística seja um instrumento para o “desenvolvimento das competências dos estudantes”, para a “operacionalização da legislação sobre educação inclusiva” e “como estratégia para uma escola promotora de competências de cidadania” (PNA, 2019, p. 21). É precisamente associada à componente curricular Cidadania e Desenvolvimento, e à necessidade de criação de recursos pedagógicos, que surgem os temas dos direitos humanos, da interculturalidade, da igualdade de género, entre outros. Os temas do colonialismo, do racismo, da discriminação, vastamente discutidos em filmes portugueses recentes⁷, por exemplo, não integram este documento, cuja linguagem se centra na ideia de inclusão pela educação artística.

Cinema e discussão crítica sobre as representações da história: estudos prévios

Em um estudo com estudantes do ensino secundário, Macedo (2017) constata que os estudantes atribuem um papel central, não apenas ao filme que visualizam, mas mais importante que o filme selecionado, os jovens salientam o modo como este é explorado com eles. Para os estudantes, as sessões com profissionais de cinema possibilitam a compreensão do filme na sua totalidade. Com esta ideia, querem referir que acham importante discutir em conjunto as diferentes percepções a propósito do tema explorado no filme, analisando sentimentos, atitudes, estética e contexto histórico da obra. A maioria dos estudantes refere que a visualização de filmes contribui para o seu processo

⁷ Ver Alcindo (2021), de Miguel Dores ou *Jamaika* (2021), de José Sarmento Matos.

MACEDO; BALBÉ; CABECINHAS.

de aprendizagem, realçando que testemunhos como os dos participantes no filme *Li Ké Terra* (2010)⁸, permitem a reflexão sobre as suas próprias representações a respeito da realidade retratada, olhando-a de outra perspectiva e contribuindo para os orientar em julgamentos e atitudes posteriores relativamente a jovens imigrantes ou percebidos como imigrantes. Expressões dos jovens, como “às vezes sem nos depararmos com essas situações, com estes testemunhos, temos outras opiniões diferentes”; ou “os filmes dão-nos uma nova perspectiva e com a nova perspectiva podemos julgar as pessoas de outra forma. E as situações também” (MACEDO, 2017), remetem para esta potencialidade do filme na reconstrução identitária de jovens.

Por outro lado, neste e em estudos anteriores, verifica-se a persistência de expressões de racismo e a associação das pessoas racializadas à criminalidade, à agressividade e à falta de agência (SILVA e SOBRAL, 2014; MACEDO, 2017). Os jovens mobilizam experiências migratórias de familiares para justificarem a situação de exclusão social dos migrantes em Portugal (a ideia de que os portugueses também são discriminados quando emigram).

A percepção do grupo dos ‘Outros’ como mais homogêneo do que o grupo de pertença (CABECINHAS, 2007; PEREIRA, MACEDO & CABECINHAS, 2019) e os estereótipos sobre um coletivo do qual se procuram diferenciar, persistem nos discursos analisados. O fato de terem presenciado episódios de racismo no contexto escolar, em particular, a discriminação com base numa suposta diferença cultural, distinguindo as práticas do grupo de pertença face a outros grupos (roupas, língua), indica a persistência de um preconceito mais encoberto e inapreensível. Este racismo de ordem cultural caracteriza-se pela mensagem subliminar que salienta uma diferença inata entre grupos, que contribui para reificar hierarquias raciais.

As representações que associam as pessoas racializadas a papéis sociais subalternos, à pobreza, ao lugar dominado e ao exercício de funções não qualificadas, bem como à falta de escolaridade, estão presentes no discurso dos jovens, evidenciando a importância das representações da história na (re)construção da identidade social (TAJFEL, 1974), normas e valores dos grupos. Por sua vez, a maioria dos jovens considera que os portugueses são acolhedores, simpáticos, respeitadores das outras culturas, onde as populações migrantes se integram facilmente. Para esta percepção, terá

⁸ *Li Ké Terra* foi o filme visualizado pelos 124 estudantes. Realizado por Filipa Reis, João Miller Guerra e Nuno Baptista, conta a história de dois jovens de origem cabo-verdiana nascidos em Portugal.

Cultura visual, educação e comunicação intercultural: grupos de discussão com estudantes no ensino secundário português

contribuído a difusão e a hegemonia do “mito lusotropicalista” (CASTELO, 1998; FREYRE, 1953/1959), influenciando o modo como se relacionam com outros grupos.

Pereira (2019) também desenvolveu um estudo de recepção, envolvendo mais de 270 estudantes, convidados a discutir filmes moçambicanos e portugueses⁹, em Portugal. Os resultados deste estudo indicam que os participantes nos debates e também os filmes analisados, constroem-se partindo (com rejeição, culpa, negação ou aceitação) de um “outro português” explorador, colonialista, racista, etc. (PEREIRA, 2019). Os participantes reconhecem que existe racismo em Portugal, mas nenhum se assume como racista, isto é, o racismo é associado a “outros” portugueses. Além disso, os jovens universitários consideram que houve uma diminuição considerável do racismo na sociedade portuguesa nos últimos anos. Um participante, oriundo da Guiné-Bissau, reforçou essa percepção do grupo: “eu noto uma grande evolução na sociedade portuguesa. Quando eu cá cheguei era uma sociedade muito mais racista do que hoje” (PEREIRA, 2019, p. 445). A participação de jovens africanos também noutro grupo pode ter influenciado a discussão em que o “outro” é percebido como “um de nós”, em Portugal. Nesse caso, levando ao debate a ideia de que o filme trata de pessoas e deixando de lado a ideia de que é “um drama deles”.

A realização dos grupos focais contribuiu para o confronto entre uma diversidade de olhares, uma maior atenção ao olhar do “outro”, tendo ficado “bem patente nestas discussões a importância e o valor positivo do diálogo intercultural efetivo” (PEREIRA, 2019, p. 458). Apesar da tendência para a reprodutibilidade dos estereótipos sociais, esta investigação confirma que o filme constitui um meio especialmente eficaz na (re)elaboração do modo como nos pensamos e no questionamento de discursos instituídos, demonstrando, também, o esforço de cineastas moçambicanos e portugueses nesse sentido (PEREIRA, 2019).

Metodologia

Visando compreender as narrativas dos estudantes sobre o passado e o presente das relações interculturais, no âmbito de um projeto de investigação mais alargado, adoptamos uma abordagem

⁹ Filmes moçambicanos: *O jardim do outro homem* (2006), de Sol de Carvalho; *O último voo do flamingo* (2011), de João Ribeiro e *Virgem Margarida* (2012), de Licínio de Azevedo. Filmes portugueses: *Tabu* (2012), de Miguel Gomes; *Cavalo Dinheiro* (2014), de Pedro Costa e *Yvone Kane* (2015), de Margarida Cardoso.

MACEDO; BALBÉ; CABECINHAS.

metodológica qualitativa e indutiva (BOGDAN e BIKLEN, 1994), conduzindo grupos focais como técnica de recolha de dados. Nesta abordagem, os significados atribuídos pelos estudantes às imagens e narrativas visualizadas são de extrema importância, em detrimento da quantificação das respostas, sendo discutidas as principais tendências de resposta. Compreendemos que os grupos focais contribuem para percebermos a amplitude e a diversidade de experiências e dilemas no cotidiano, assim como uma melhor compreensão da forma como as pessoas, em interação, (re)constroem e dão significado às suas próprias vivências e ao mundo social envolvente. Esta técnica de pesquisa tem imensas potencialidades, mas também nos confrontamos com algumas dificuldades na organização e condução dos grupos. Outro desafio prendeu-se com a interpretação do discurso dos participantes, quando estes se sobrepunham na discussão. No processo de transcrição, procuramos ter sempre em atenção o contexto do debate e as características dos grupos específicos em interação. Não se procurou uma generalização dos dados, mas a compreensão dos significados que os grupos atribuem aos filmes, considerando as suas características (CABECINHAS e LOBO, no prelo; MORGAN, 1996).

Neste artigo, refletimos sobre os discursos mobilizados por jovens estudantes do ensino secundário em Portugal sobre temas como a ditadura portuguesa, a violência, o colonialismo e as relações interculturais, utilizando filmes como material-estímulo, num debate que se pretendia um espaço de (re)construção, contestação, consenso e conflito, a partir de imagens e percepções diversas.

Tabela 1: Caracterização dos participantes

Cidade	Média de idades	N.º Participantes	Género	Filmes
Braga	16	24	9 Feminino 15 Masculino	<i>Memória em Três Atos e 48</i>
Penafiel	16	16	13 Feminino 2 Masculino 1 não binário	<i>Memória em Três Atos e 48</i>
Aveiro	17	14	14 Feminino	<i>Memória em Três Atos e 48</i>
	18	15	9 Feminino 6 Masculino	<i>Tabu e Deixem-me ao menos subir às palmeiras</i>

Cultura visual, educação e comunicação intercultural: grupos de discussão com estudantes no ensino secundário português

Em Portugal¹⁰ foram realizados 10 grupos focais¹¹ sobre cinema em cidades da região Centro e Norte (AVEIRO, BRAGA e PENAFIEL), entre 2020 e 2022. Os grupos focais foram realizados em três escolas públicas com um total de 69 alunos do ensino secundário, com idades entre 16 e 19 anos, 45 identificaram-se como do género feminino, 23 do género masculino e uma pessoa como não-binária.

Em sua maioria, os grupos foram heterogêneos em termos de género, com exceção de dois grupos em Aveiro, em que participaram apenas meninas.

Cada sessão teve a duração máxima de 90 minutos. Em oito grupos foram usados como materiais-estímulo excertos dos filmes *48* (2010), de Susana de Sousa Dias e *Uma Memória em três atos* (2016), de Inadelso Cossa. Em dois grupos, os estudantes visualizaram excertos dos filmes *Deixa-me ao menos subir às palmeiras...* (1972), de Lopes Barbosa, e *Tabu* (2012), de Miguel Gomes¹². Assim, em cada sessão foram exibidos excertos de filmes de realizadores moçambicanos e portugueses.

A seleção das turmas foi feita através do contato com as escolas e com os professores e a disponibilidade indicada por eles. Cada sessão foi realizada com alunos de uma mesma disciplina, mas sem a intervenção dos respetivos docentes. Os grupos focais foram moderados por membros da equipa da investigação. Os primeiros grupos focais de cinema foram realizados em fevereiro de 2020, imediatamente antes da declaração de pandemia de COVID-19, os demais foram realizados após a reabertura das escolas.

Percepções de jovens estudantes: cinema, racismo e educação

Nos grupos focais realizados com estudantes do ensino secundário em Portugal, no contexto de um projeto de investigação sobre as relações interculturais, foram utilizados excertos de filmes para procurar conhecer as percepções e representações mobilizadas nos discursos desses estudantes sobre

¹⁰ A mesma investigação foi também desenvolvida em Moçambique [no âmbito de um projeto de investigação].

¹¹ A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH), da Universidade do Minho, emitiu o parecer favorável ao desenvolvimento do projeto e atribuiu-lhe a referência CEICSH 025/2020.

¹² Para informações sobre os filmes visualizados, consulte Pereira (2016), Macedo e Camanho (2022), Silva et al. (2022) e Khan (2022).

MACEDO; BALBÉ; CABECINHAS.

temas abordados nos filmes. Os filmes abordam temas como a ditadura, o colonialismo, as lutas de libertação e a violência vivida durante este período em Moçambique e em Portugal.

A maioria dos estudantes refere que este tipo de atividade na escola pode contribuir para sensibilizar as pessoas para os temas, para aprenderem sobre a história. O fato de terem a oportunidade de ouvir relatos e testemunhos de quem viveu as experiências que são descritas nos filmes é referido como um aspeto importante no seu processo de ensino-aprendizagem, comparativamente às aulas de caráter mais expositivo.

Helena¹³: (...) acho que filmes é uma coisa que toda a gente gosta e há alguns filmes que são mesmo bons, que são mesmo bem feitos para sensibilizar as pessoas. Então eu acho que, por exemplo, é melhor numa aula nós assistirmos a um filme que nos toque realmente do que os professores começarem a explicar e muitas vezes até desligamos e não acabamos por [ouvir]. (Grupo focal sobre *Uma memória em três atos e 48*)

Para além disso, a maior parte dos participantes considera que os filmes podem proporcionar a discussão de temas como o racismo, propondo formas de agir, desconstruindo o modo como se veem e refletindo também sobre os seus comportamentos.

Heloisa: Primeiro de tudo, eu acho que nos está a ajudar a refletir (...), não só em termos de racismos, mas por exemplo, agora estamos a falar que às vezes, os comentários podem influenciar as atitudes das outras pessoas e a vermo-nos de maneira diferente. A querermos mudar pelo outro e não a querermos mudar por nós próprios. E acho que isso é uma grande diferença. (Grupo focal sobre *Uma memória em três atos e 48*)

Verificou-se uma tendência entre os participantes para atribuir atitudes ou comportamentos considerados preconceituosos às gerações mais velhas, em contraste com a sua geração, valorizando, assim, a sua identidade social enquanto jovens. De uma forma geral, verificamos que os jovens que participaram nas atividades procuraram diferenciarem-se positivamente (TAJFEL, 1974) em relação às atitudes das gerações mais velhas que são entendidas como exogrupo, enquanto os jovens são o endogrupo, como neste exemplo:

Helena: Quem faz o ato de racismo ou desigualdade da mulher, essas coisas todas, muitas vezes são os mais velhos, em Portugal. E pronto, os mais novos tentam um bocado mudar, ser diferentes não é, e as pessoas mais velhas tentam continuar a ser

¹³ Os nomes utilizados na transcrição são nomes fictícios.

Cultura visual, educação e comunicação intercultural: grupos de discussão com estudantes no ensino secundário português

o que eram, acreditam mais no passado do que em mudar. (Grupo focal sobre *Uma memória em três atos e 48*)

Apesar de alguns jovens reconhecerem que há exceções, que tanto entre os jovens pode haver algumas pessoas mais conservadores, quanto que há pessoas mais velhas que podem “mudar as suas mentalidades”, observamos quase um consenso nos grupos sobre essa diferenciação geracional. Vários alunos disseram que a discriminação tem diminuído com o tempo “e há-de chegar a um ponto que vai acabar, mas atualmente estamos muito longe” (João):

João: mas eu acho que vão ser mais velhos antes que os mais jovens a cometer algum ato racista.

Gabriela: Eu acho que nossa geração já é um bocado tudo normalizado, tipo as pessoas de cor, os homossexuais, tudo. Acho que é tudo um bocado mais normalizado. Se calhar sim, parte um bocado dos mais velhos.

Moderadora: Normalizado em que sentido?

Diana: Normalizado, porque conseguimos aceitar. Conseguimos aceitar bem uma pessoa de cor. Claro que há sempre exceções, não é, mas isso lá está, eu acho que parte um bocado da educação que se tem em casa, mesmo que seja uma educação boa, também depende um bocado da mente da pessoa e da pessoa ou das pessoas com quem ela lida e assim. (Grupo focal sobre *Tabu e Deixem-me ao menos subir às palmeiras*)

Poucos estudantes colocaram a sua geração no papel de agente dessa transformação de mentalidades. Os que o fizeram citaram exemplos de mudanças que provocaram em familiares, citando conversas sobre relações homoafetivas, por exemplo. Além disso, também revelaram ter presenciado situações de xenofobia. Por outro lado, atribuem à educação da família a justificação para a possibilidade de também haver jovens racistas: “depende também dos pais, se são conservadores ou não ou se são, pronto, não têm essas práticas, não foram educados também nessas situações”, e apostam nas gerações futuras: “eu não sei se há pais que educam os filhos para serem [racistas] ou não. Por isso eu gosto de acreditar que as pessoas que vão crescer agora para frente, nas próximas gerações, são pessoas que vão ter menos esse sentimento”.

Em um dos grupos que participou na atividade, alguns jovens propuseram que fosse criado um dia antidiscriminação. A proposta é sobre a necessidade de haver uma data para conscientização sobre o problema: “algo sobre aquilo que nós estivemos a falar, discriminação, algo para lembrar as pessoas do que não fazer ou da importância que isso tem na vida dos que recebem”, citando três principais motivos de discriminação em Portugal: racismo, homofobia e xenofobia. Num outro grupo realizado

MACEDO; BALBÉ; CABECINHAS.

na cidade de Braga, onde há uma comunidade cigana representativa, além de associarem expressões de racismo às “gerações mais velhas”, há jovens que salientam que o preconceito contra a população cigana é maior que de para com outros grupos, corroborando os resultados de estudos anteriores (CABECINHAS, 2007; SILVA, 2016; CASA-NOVA, 2021).

Os estudantes reconhecem que o racismo existe em Portugal, mas os “outros” é que são racistas. Um exemplo é a analogia com o uso das redes sociais, declarada por um dos jovens: “no Instagram ninguém é racista. Mas na realidade, eu acho que sim”, argumenta. Isso importa não só pelo fato de o estudante trazer um exemplo mais próximo da realidade e no contexto presente, como reforça que a realização de grupos focais com jovens possibilita a emergência e debate em torno dos significados atribuídos a um determinado tema/problema, associando estas problemáticas ao seu cotidiano.

Os filmes visualizados pelos alunos trazem à tona pessoas invisibilizadas na história oficial. Mais especificamente, o filme *48* revela memórias de pessoas que viveram o período da ditadura militar em Portugal, a partir de imagens de arquivo e relatos em primeira pessoa, tanto individuais quanto as memórias das famílias, com a voz dos testemunhos (MACEDO e CAMANHO, 2022). São esses testemunhos que mais chamaram a atenção dos estudantes: “é os relatos e o comprovar a verdade que nós já suspeitávamos”. Como reforça outro estudante:

Maria: estes filmes que nos foram mostrados ajudaram-nos a perceber um lado de Portugal que estava escondido. E tenho a certeza de que a maioria de nós não sabia o que as pessoas que eram mantidas pela PIDE eram sujeitas, os métodos de tortura e assim. Foi isso que ficou mais presente. Foi o que chocou mais. E ao mostrar isso, acho que nos alerta para uma necessidade de mudança. Temos que mudar as nossas atitudes. (Grupo focal sobre *Memória em três atos e 48*)

Como refere Mirzoeff (2011), o “realismo” da contra-visualidade – provocado pelos testemunhos e material de arquivo nos filmes –, leva-nos a procurar dar sentido à irrealidade criada pela autoridade da invisibilidade, consubstanciada naquilo que são os conhecimentos curriculares, que tendem a despolitizar acontecimentos como a escravatura ou o fascismo (ARAÚJO, 2018).

Quando questionados sobre quais são os temas abordados nos filmes, a violência esteve presente no discurso dos jovens em todos os grupos focais. Um exemplo dos temas citados é o diálogo seguinte:

Diego: De racismo.

José: Nem é racismo.

Cultura visual, educação e comunicação intercultural: grupos de discussão com estudantes no ensino secundário português

André: Eu acho que é de separação e diferença, pronto.

José: Podemos dizer que a PIDE é um tema? a crueldade, o crime.

André: Violência. Muitas vezes ou em quase todos os casos, provavelmente, desnecessária.

[...]

André: Eu acho que dá para perceber a separação [de quando é Portugal e quando é Moçambique] pela forma em que eles escondem. Eu acho que Portugal esconde um bocado o que se passou. Tipo, pelo menos não falaram como no último que falaram das torturas e assim em Portugal já não falaram tanto disso. (Grupo focal sobre *Memória em três atos e 48*)

A violência do processo colonial é, assim, um dos aspectos que os jovens participantes no estudo que apresentamos neste texto mais desconhecem quando debatemos excertos de filmes precisamente sobre o tema, corroborando assim, o apagamento destes temas do seu cotidiano escolar e social. Confirmando estudos anteriores, os estudantes mostraram-se abertos ao diálogo, entendendo que o “cinema pode desempenhar um papel central no desafio às representações hegemónicas e promover a mudança social” (PEREIRA, MACEDO e CABECINHAS, 2019, p.131).

Considerações Finais

A reflexão crítica, a partir da exibição e discussão de filmes em sala de aula, pode contribuir para a desconstrução de estereótipos sociais, a reflexão dos estudantes sobre a sua própria identidade, discursos e práticas culturais. O estudo apresentado revela a pertinência de espaços de debate, onde os jovens possam questionar tabus, conhecer e compreender outras realidades, (des)construindo visões sobre o passado, presente e futuro. Num momento em que a atenção dos jovens é cada vez mais disputada e fragmentada e a sua competência tecnológica e criativa são também cada vez mais estimuladas, importa discutir o papel das artes e do cinema no processo de desconstrução crítica dos pontos de vista dos jovens sobre si próprios e sobre o mundo. As informações recolhidas nos grupos focais podem ser bastante úteis para a definição de políticas de combate ao racismo e para a alteração de práticas comportamentais enraizadas. Como vimos, os estudantes referem que este tipo de atividade na escola pode contribuir para o seu processo de ensino-aprendizagem, como também pode ajudá-los a desconstruir o modo como se veem e a refletir sobre os seus comportamentos. Também constatamos que os comportamentos considerados preconceituosos, ou mais negativos, são atribuídos pelos jovens às gerações mais velhas, procurando estes diferenciar-se positivamente em relação às

MACEDO; BALBÉ; CABECINHAS.

atitudes destas gerações. Por sua vez, o papel dos jovens enquanto agentes de mudança de percepções e comportamentos surge muito raramente no debate, embora refiram ter presenciado situações de xenofobia, racismo e homofobia no seu cotidiano e em contexto escolar. Apesar desta constatação, alguns jovens mostraram-se críticos em relação à sociedade contemporânea, debatendo e, muitas vezes, contestando diferentes representações do passado, sobretudo do passado colonial.

Este trabalho mostra-nos claramente o quanto há ainda a fazer no que toca à conscientização sobre os efeitos a longo prazo do colonialismo na nossa vida cotidiana. Um dos temas ausentes foi o extrativismo e os atuais desafios ambientais, e as suas complexas ligações com os processos de exclusão social. Estas são dimensões que pretendemos dar continuidade no quadro da investigação sobre ativismos decoloniais.

Referências

ADICHE, Chimamanda Ngozi. **The danger of a single story**. [Vídeo]. Oxford: TED, 2009.

https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language

ARAÚJO, Marta. As narrativas da indústria da interculturalidade (1991-2016): Desafios para a educação e as lutas anti-racistas. **Investigar em Educação**, II a Série, 7, 9-35, 2018.

ARAÚJO, Marta; MAESO, Silvia Rodríguez. R. Explorando o eurocentrismo nos manuais portugueses de História. **Estudos De Sociologia**, vol. 15, n. 28, 2010.

<https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2559>

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CABECINHAS, Rosa; MACEDO, Isabel. (Anti)racismo, ciência e educação: teorias, políticas e práticas. **Medi@ções**, vol. 7, n. 2, pp. 16-36, 2019.

CABECINHAS, Rosa. **Preto e Branco: A naturalização da discriminação racial**. Campo das Letras, 2007. <http://hdl.handle.net/1822/37335>

CABECINHAS, Rosa; CUNHA, Luís (Eds.). **Comunicação Intercultural: Perspectivas, Dilemas e Desafios**. Porto: Campo das Letras, 2008. <http://hdl.handle.net/1822/34392>

Cultura visual, educação e comunicação intercultural: grupos de discussão com estudantes no ensino secundário português

CABECINHAS, Rosa; LOBO, Paula. Grupos focais e investigação-ação. Potencialidades, limites e dilemas. In: S. Marinho & J. Gonçalves (Eds.), **Metodologias de Investigação em Comunicação**. Universidade do Minho, no prelo.

CABECINHAS, Rosa; BALBÉ, Alice. Qui veut être invisibilisée? Les femmes en tant qu'addendum dans les manuels scolaires de l'histoire en vigueur dans l'enseignement portugais. **Didactica Historica**, n. 8, pp. 77-83, 2022.

<https://doi.org/10.33055/DIDACTICAHISTORICA.2022.008.01.77>

CABECINHAS, Rosa *et al.* Imagens e miragens do mundo lusófono nos manuais escolares de história portuguesas: 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**. Ribeirão: Húmus, 2022, pp. 193-220.

CASA-NOVA, Maria José. Reflecting on public policies for Portuguese Roma since implementation of the NRIS: theoretical and practical issues. **Journal of Contemporary European Studies**, vol. 29, n. 1, pp. 20–32, 2021.

CASTELO, Cláudia. **“O modo português de estar no Mundo”, o luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)**. Porto: Edições Afrontamento, 1998.

FREYRE, Gilberto. **Aventura e Rotina**. Lisboa: Livros do Brasil, 1953/1959.

HORSTI, Karina. The Cultural Diversity Turn: Policies, Politics and Influences at the European Level. In: K. Horsti, G. Hultén, & G. Titley (Eds.), **National Conversations: Public Service Media and Cultural Diversity in Europe**. Bristol: Intellect, The University of Chicago Press, 2014, pp. 43-60.

KHAN, Sheila. Uma Etnografia de Ausências: Moçambique, História e “Uma Memória em três atos”. In M. L. Martins, A. Balbé, I. Macedo, & E. Mabasso. (Eds.), **Portugal e Moçambique. Travessias identitárias e imaginários do passado e do presente**. Ribeirão: Húmus, 2022, pp. 91-105.

MACEDO, Isabel. **Migrações, memória cultural e representações identitárias: a literacia fílmica na promoção do diálogo intercultural**. Tese de Doutoramento em Estudos Culturais, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2017.

MACEDO, Isabel; CAMANHO, Luís. Pessoas que não existem na história: Susana de Sousa Dias e a urgência da memória. M. L. Martins, A. Balbé, I. Macedo, & E. Mabasso. (Eds.), **Portugal e Moçambique. Travessias identitárias e imaginários do passado e do presente**. Ribeirão: Húmus, 2022, pp. 65-90.

MIRZOEFF, Nicholas. **The Right to Look: A Counterhistory of Visuality**. Durham: Duke University Press, 2011.

MORGAN, David. Focus groups. **Annual review of sociology**, vol. 22, n. 1, pp. 129-152, 1996.

PEREIRA, Ana Cristina. Alteridade e identidade em Tabu de Miguel Gomes. **Comunicação e Sociedade**, vol. 29, pp. 311 –330, 2016.

PEREIRA, Ana Cristina. **Alteridade e identidade na dicção cinematográfica em Portugal e em Moçambique**. Tese de Doutoramento em Estudos Culturais, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2019.

PEREIRA, Ana Cristina; MACEDO, Isabel; CABECINHAS, Rosa. Lisboa africana no cinema: conversas em sala de aula sobre *Li ké terra* e *Cavalo Dinheiro*. **Revista Lusófona de Estudos Culturais / Lusophone Journal of Cultural Studies**, vol. 6, n. 1, pp. 115 – 135, 2019.

<http://dx.doi.org/10.21814/rlec.383>

PETTIGREW, Thomas Fraser; MEERTENS, Roel. Subtle and blatant prejudice in Western Europe. **European Journal of Social Psychology**, n. 25, pp. 57-75, 1995.

REPÚBLICA PORTUGUESA. Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes. Plano Nacional das Artes: uma estratégia, um manifesto, 2019. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAAAAAABACzMDQ0BgBR5v9IBAAAAA%3d%3d>

Cultura visual, educação e comunicação intercultural: grupos de discussão com estudantes no ensino secundário português

REPÚBLICA PORTUGUESA. Gabinete Sec. Estado para a Cidadania e a Igualdade. Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2015. Versão preliminar em discussão pública, 2021. https://www.consultalex.gov.pt/ConsultaPublica_Detail.aspx?Consulta_Id=193

REPÚBLICA PORTUGUESA. (Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade) e CICDR (Comissão para a Igualdade e contra a Discriminação Racial). Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2015, 2022. <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBQAAAB%2bLCAAAAAAABAzNDI3NgEAKTS69AUAA%3d>

REPÚBLICA PORTUGUESA. Relatório da Consulta Pública PNCRD 2021-2025, 2021. https://www.consultalex.gov.pt/ConsultaPublica_Detail.aspx?Consulta_Id=193

ROSE, Gillian. **Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials**. London: Sage, 2008.

SILVA, Manuel Carlos. **Sina Social Cigana. História, comunidades, representações e instituições**. Lisboa: Edições Colibri, 2016.

SILVA, Manuel Carlos; SOBRAL, José Manuel (eds.) **Etnicidade, Nacionalismo e Racismo. Migrações, minorias étnicas e contextos escolares**. Porto: Afrontamento, 2014.

SILVA, Tiago; PEREIRA, Ana Cristina. C.; MACEDO, Isabel. Relações fora-de-campo: Deixem-me ao menos subir às Palmeiras e Tabu. In: M. L. Martins, A. Balbé, I. Macedo & E. Mabasso (Eds.), **Portugal e Moçambique. Travessias identitárias e imaginários do passado e do presente**. Ribeirão: Húmus, 2022, pp. 19-41.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 14/11/2022

Aprovado em: 11/04/2023