



MANUAIS ESCOLARES PRESENCAS E AUSÊNCIAS

COORD.
CLÁUDIA PINTO RIBEIRO
LUÍS ALBERTO ALVES
RAQUEL PEREIRA HENRIQUES



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

MANUAIS ESCOLARES PRESENCAS E AUSÊNCIAS

COORD.

CLÁUDIA PINTO RIBEIRO

LUÍS ALBERTO ALVES

RAQUEL PEREIRA HENRIQUES

Título: *Manuais Escolares: Presenças e Ausências*

Coordenação: Cláudia Pinto Ribeiro, Luís Alberto Alves, Raquel Pereira Henriques

Comissão científica: Alexandra Curvelo (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa); Ana Paula Brandão (Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho); Cláudia Pacheco Nóbrega (CITCEM); Fátima Velez de Castro (Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra); Liliana Reis (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior); Luis Arranz Márquez (Universidad Complutense de Madrid); Maria Helena Mendes Nabais Faria Pinto (Agrupamento de Escolas do Vale de S. Torcato, Guimarães); Maria Jorge Ferro (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra); Maria Paula González (Universidad Nacional de General Sarmiento, Instituto del Desarrollo Humano); Maria Raquel Freire (Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra); Rui Guimarães Lima (CITCEM); Vanessa Konopczyk (Universidade Estadual de Campinas)

Design gráfico: Helena Lobo Design | www.hldesign.pt

Imagem da capa: Composição da imagem da capa de Marta Sofia Costa a partir de fotografia de Cristiano Ferreira (CITCEM)

Edição: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória

Via Panorâmica, s/n | 4150-564 Porto | www.citcem.org | citcem@letras.up.pt

ISBN: 978-989-8970-06-0

DOI: <https://doi.org/10.21747/978-989-8970-06-0/man>

Porto, dezembro de 2018

Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 — Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
Cláudia Pinto Ribeiro, Luís Alberto Alves, Raquel Pereira Henriques	
Usos y abusos de la Historia Antigua como elemento identitario en los manuales escolares	9
Miguel Ángel Novillo López	
O fenómeno da emigração da Galiza a América (1870-1930). Ausencias e presenzas nos manuais escolares da Educación Secundaria Obrigatoria. Notas preliminares para un estudo	19
Xosé M. Malheiro Gutiérrez	
A Revolução Russa nos Manuais de História do 9.º ano: estudo comparativo	31
Teresa Cierco, Cíntia Martins, Bruno Santos Fonseca	
A Guerra Civil de Espanha nos Manuais Escolares de História Portugueses do 3.º Ciclo do Ensino Básico	51
Helena Isabel Almeida Vieira	
Análisis de la Guerra Civil y el gobierno de Franco en los libros de texto de los 70 y los 80	71
Juan Esteban Rodríguez Garrido	
A Organização das Nações Unidas em manuais escolares portugueses (2008–2015)	85
Cláudia Pinto Ribeiro	
Manuais escolares e a História do Tempo Presente: a democracia e as crises políticas no Brasil Republicano	97
Tatyana de Amaral Maia	
Os manuais escolares de História: um estudo	109
Nelson Jorge de Castro Araújo	

INTRODUÇÃO

CLÁUDIA PINTO RIBEIRO
LUÍS ALBERTO ALVES
RAQUEL PEREIRA HENRIQUES

Los manuales escolares son el recurso básico para la enseñanza, aunque no gozan de un gran simpatía ni aprecio¹.

School textbooks determine in large measure what goes on in class².

Como produto intelectual, material e estético, meio cognoscente de informação e de comunicação, o livro escolar integrou um complexo estrutural constituído por binómios: leitura/leitor; regulação/mercado; pedagogia/ordem do conhecimento; técnica editorial/meio didáctico; autoria/escrituração³.

Quando Miguel Ángel Novillo López, logo no primeiro artigo, nos refere que «la realidad es que los manuales escolares cumplen una función transmisora del saber y del sentido de la realidad hegemónica por parte de las autoridades o del poder que generalmente no se cuestiona en sus páginas. El manual escolar es una eficaz herramienta cultural que presenta ideas y valores que los sectores más influyentes de la sociedad esperan que los estudiantes aprendan y reproduzcan. Los libros de texto son concebidos y diseñados por colectivos con intereses reales», esclarece de uma forma extremamente pertinente a importância que pode ter um novo livro (síntese

¹ BORRIES *et al.*, 2006: 3.

² HUMMEL, 1988: 14.

³ MAGALHÃES, 2011: 9.

de investigações) como objeto de estudo centrado nesta ferramenta didática. Ao utilizá-la, os autores dos ensaios procuram esclarecer-nos sobre o sentido e a importância deste «recurso básico para o ensino»; permitem-nos entrar na sala de aula e, através dele, «ver o que se passa na classe»; mas também contactar um espelho da realidade que, ultrapassando as paredes das escolas, são evidências de representações culturais, meios de formação de mentalidades, exemplos da «manipulação» que através deles é possível concretizar.

Mas permitem-nos, também, ser críticos em relação a omissões que os manuais nos ajudam a constatar. Xosé M. Malheiro Gutiérrez, por exemplo, quando aborda *O fenómeno da emigración da Galiza a América (1870-1930). Ausencias e presenzas nos manuais escolares da Educación Secundaria Obligatoria. Notas preliminares para un estudo*, como diz «sustentada na lectura sistemática dos manuais citados para comprobar a relación existente entre a fenómeno migratorio a América como feito histórico de gran relevancia, a súa presenza e, de ser o caso, o tratamento que recibe nos manuais seleccionados», torna evidente essa presença/ausência, remetendo-nos para uma visão que deve ser crítica, se possível tentando colmatá-la em futuras edições desses recursos didáticos.

Mas, mesmo estando presente, o conteúdo pode ser fruto de uma abordagem mais atual ou mais distante do panorama científico da investigação ou simplesmente pode ter enfoques diferentes, mas complementares. Quando Teresa Cierco, Cíntia Martins e Bruno Santos Fonseca abordam *A Revolução Russa nos manuais de História do 9.º ano*, para além de insistirem numa vertente comparativa capaz de densificar o estudo e as conclusões, permitem-nos saber que «na análise reflexiva foi possível concluir que cada uma das editoras escolhidas aborda, apresenta e desenvolve o tema da Revolução Russa com perspetivas diferentes, mas complementares. Enquanto os manuais da Porto Editora adotaram uma visão político-económica do acontecimento, os manuais da Leya Editora deram uma maior ênfase aos aspetos económicos da Revolução». Apesar desta diferença, verificaram que «comparando os manuais de 2012 com os de 2015 de ambas as editoras, é visível o maior aprofundamento e desenvolvimento do tema da Revolução Russa». Informações relevantes, seja para na altura de escolher recursos para lecionar saber onde melhor podemos encontrar o que precisamos, seja por constatar a crescente preocupação das editoras na atualização dos conteúdos.

Este enfoque no estudo comparativo e na abordagem de diferentes conteúdos é também objeto dos artigos de Helena Isabel Almeida Vieira sobre a *Guerra Civil de Espanha nos manuais escolares de História portugueses do 3.º ciclo do Ensino Básico*, de Juan Esteban Rodríguez Garrido — com uma *Análisis de la Guerra Civil y el gobierno de Franco en los libros de texto de los 70 y los 80* — ou ainda o de Cláudia Pinto Ribeiro sobre *A Organização das Nações Unidas em manuais escolares*

portugueses (2008-2015). Aliás, todos eles vêm na linha de estudos desenvolvidos por «Observatórios de Recursos Educativos» nacionais e estrangeiros, preocupados com o tipo de recursos que são utilizados nos diferentes contextos educativos e da verificação da sua qualidade científica e didática.

Tatyana de Amaral Maia, do outro lado do Atlântico, evidencia a sua preocupação com o tratamento da «História do Tempo», em particular «a democracia e as crises políticas no Brasil Republicano». As suas conclusões reiteram que «a despeito da importância do Estado-Nação na vida cotidiana, a narrativa histórica escolar precisa incorporar os novos objetos da História. Como já mencionámos, em alguns dos livros analisados, é possível observar no texto inicial e no final dos capítulos/temas uma abordagem mais próxima dos atuais paradigmas da História. O esforço observado na construção de uma narrativa menos marcada pelos marcos cronológicos da História Política tradicional demonstra um avanço na produção do conhecimento histórico escolar, porém, ainda tímidos diante das demandas dos atores que compõem o universo escolar. Ainda temos um longo caminho na busca de uma aprendizagem histórica que favoreça o desenvolvimento de usos cotidianos do passado».

É nesta incursão nos novos caminhos do manual escolar que procura apostar a reflexão final de Nelson Jorge de Castro Araújo, mestre em Ensino de História, destinatário e usuário deste recurso, enquanto estudante e docente. As suas preocupações, tanto com a «virtualidade» de recursos didáticos quanto com a sua manipulação, alertam-nos para que o caminho da tecnologia nem sempre significa o caminho da melhoria. Racionalidade, criticidade, rigor, mas, sobretudo, recurso a pensar na formação dos alunos para um mundo em permanente (re)volução, serão três dos principais atributos que teremos de incorporar nos recursos utilizados nos manuais escolares, se queremos que, mesmo aceitando ser espelho de uma época, possam também servir para preparar os habitantes de outros tempos (futuros).

BIBLIOGRAFIA

- BORRIES, Bodo von; KÖRBER, Andreas; MEYER-HAMME, Johannes (2006) — *Uso reflexivo de los manuales escolares de historia: resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios*. «Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de investigación», n.º 5, p. 3-19.
- HUMMEL, C. (1988) — *School textbooks and lifelong education: an analysis of schoolbooks from three countries*. Hamburg: UNESCO.
- MAGALHÃES, Justino (2011) — *O Mural do Tempo. Manuais Escolares em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.

USOS Y ABUSOS DE LA HISTORIA ANTIGUA COMO ELEMENTO IDENTITARIO EN LOS MANUALES ESCOLARES

MIGUEL ÁNGEL NOVILLO LÓPEZ*

En el actual panorama sociopolítico resulta evidente que la educación sea una cuestión a debate, puesto que así ha sido desde que se comenzó a extender en las sociedades liberales desde el siglo XIX a medida que se desarrollaba el Estado liberal. En este sentido, son objeto de discusión tanto las condiciones materiales de la propia educación como sus bases teóricas o estructurales y, de modo particular, los fundamentos ideológicos que la sustentan. El debate es arduo y recurrente y, aunque obviamente el tradicional análisis con respecto a la educación sea internacional, en lo que concierne a la realidad española éste se ve mediatizado por su peculiar historia política y su estructura territorial.

En las presentes páginas se presenta una breve panorámica sobre los usos y abusos de la Historia Antigua como elemento identitario en los manuales escolares. De esta manera, se presenta un análisis del modo en que se ha retratado la Historia Antigua en los libros de texto para advertir unos potenciales de esencialismos ahistóricos. Por consiguiente, es necesario tener en consideración que el problema no radica en la supuesta incapacidad del registro informativo, sino en la manera de formular, expresar y actualizar los contenidos, es decir, el objeto directo del proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir de la información disponible. Este no sería sino uno

* UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). mnovillo@geo.uned.es.

de los rasgos más relevantes y significativos en el modo de enseñar la Historia Antigua en los manuales escolares.

¿Cuál es el valor educativo de la Historia Antigua? ¿Qué imagen o imágenes se transmiten de este pasado y con qué intenciones y fines? El manual escolar es un producto cultural, académico, comercial e ideológico que siempre ha tenido la finalidad de compilar el conjunto de verdades fundamentales que todo alumno debe conocer, saber y creer¹. El libro de texto es probablemente la narrativa histórica más leída por el conjunto de la sociedad, y muy posiblemente el único relato sobre Historia que utilicen a lo largo de su vida junto con otros medios informales de conocimiento. Por consiguiente, tiene tanta relevancia el análisis de ese relato, de esa narrativa, que ha creado tantas controversias por el uso y el abuso en el ámbito educativo².

En España, a pesar de los continuos cambios legislativos en materia educativa en los últimos veinticinco años y las diferentes propuestas metodológicas en la enseñanza de la Historia, el manual escolar sigue siendo el principal recurso didáctico empleado por los docentes³.

La realidad es que los manuales escolares cumplen una función transmisora del saber y del sentido de la realidad hegemónica por parte de las autoridades o del poder que generalmente no se cuestiona en sus páginas⁴. El manual escolar es una eficaz herramienta cultural que presenta ideas y valores que los sectores más influyentes de la sociedad esperan que los estudiantes aprendan y reproduzcan. Los libros de texto son concebidos y diseñados por colectivos con intereses reales. Tradicionalmente, la enseñanza de la Historia ha sido considerada como el vehículo a través del cual las naciones buscan difundir y reforzar las narrativas que definen los conceptos de nación y la identidad nacional. Los manuales escolares contienen muchos de los relatos que las naciones eligen para narrar la construcción de sus instituciones, su legitimidad, sus relaciones con otras naciones y la historia de su gente.

Como norma general, el discurso histórico hegemónico favorece una visión positivista de la historia, centrada en la idea de tiempo lineal y el progreso continuo de la civilización, fijando los contenidos en la memorización de personajes y hechos a priori relevantes y significativos⁵.

El énfasis que ponen los libros de texto españoles en las narrativas maestras de la construcción de la nación, y en encajar el devenir histórico de la misma en un proceso europeo, provoca que otros contenidos queden artificialmente encajonados en tópicos y estereotipos, a pesar de tener una gran trascendencia para comprender

¹ VIÑAO, 2003.

² FOSTER & CRAWFORD, 2006.

³ MARTÍNEZ *et al.*, 2009.

⁴ GÓMEZ *et al.*, 2014.

⁵ GÓMEZ & MIRALLES, 2017: 171.

el presente. No debemos olvidar que los estereotipos llegan a formar parte de lo que conocemos y que conforman esquemas mentales que ejercen un importante papel en el procesamiento de la información.

Por otro lado, es evidente que el mundo representado en las imágenes de los manuales escolares es mayoritariamente masculino. La práctica invisibilidad del género femenino apenas se camufla con imágenes estereotipadas que siguen mostrando un gran número de prejuicios sexistas⁶.

La Historia permite comprender el presente y por qué el mundo que nos rodea es como es. Es decir, hace posible que nos conozcamos mejor y que tengamos una perspectiva de todo lo que ha ido sucediendo hasta hoy — conocer el itinerario que hemos recorrido nos hace posible seguir avanzando. Dicho en otras palabras, la Historia explica el pasado, y con ello explica también las causas del presente. En la Historia Antigua se encuentran una gran variedad de claves para comprender el presente. Cuando la Historia se estudia en la enseñanza como un conjunto homogéneo es donde efectos y causas se justifican y se entrelazan mutuamente, la falsedad del término «Historia Antigua» se nos presenta con claridad⁷.

No resulta extraño que la educación sea un tema de debate en el actual panorama sociopolítico, puesto que así ha sido desde que comenzó a extenderse en las sociedades liberales desde el siglo XIX. Son objeto de discusión tanto las condiciones materiales como sus bases y, de modo particular, los fundamentos ideológicos que la sustentan. El debate resulta espinoso y, aunque obviamente el tradicional estudio relativo a la educación presenta una dimensión internacional, en lo que concierne a la realidad española éste se ve mediatizado por su peculiar historia política y su estructura territorial.

Hemos de partir de la base de que el nacionalismo comprende un sentimiento de pertenencia colectiva heredado de frases anteriores y los pasa por el filtro de las nuevas exigencias de los Estados y las colectividades, bien reales o bien imaginarias. Tal y como pone de manifiesto Fernando Wulff Alonso⁸, se critica la conexión habitual del nacionalismo con la soberanía popular y se incide en la perspectiva organicista de las naciones como seres vivos e incommunicables, un concepto idóneo para vehiculizar la agresión y la violencia. Se apunta, por consiguiente, a conceptos como la etnogénesis, o la crítica a esa supuesta naturalidad de las pertenencias, apuntan a una necesaria crítica de los modelos historiográficos nacionalistas que acompañe la exigencia de nuevas prácticas y teorías que permitan vivir y pensar de otra manera diferente las identidades.

⁶ GÓMEZ & MIRALLES, 2017: 171.

⁷ AA. VV., 1995.

⁸ WULFF ALONSO, 2005: 155.

El concepto de identidad se ha convertido en un término clave. La identidad no es innata, sino que se adquiere desde la infancia, si bien es cierto que se van transformando gradualmente mediante el discurso y otras formas de interacción⁹.

Desde finales del siglo XIX, la enseñanza de la Historia Antigua desempeñó un importante papel reforzando las nociones más importantes de la creciente burguesía española, como, por ejemplo, la idea de patria o de nación. Al servicio de esa visión normalizada de la Historia Antigua se encuentran tanto los dibujos como los grabados que ilustraban los manuales de texto, tratando de manera imaginaria los acontecimientos narrados y creando modelos que serían repetidos durante décadas. Las intencionalidades ideológicas del modelo educativo español se mantendrán hasta la década de 1970.

Si bien no analizaremos profusamente ciertas realidades sobre las cuales existe una bibliografía amplísima escrita en los dos últimos siglos y cuya entidad supera ampliamente las metas fijadas, ciertamente resulta conveniente tratar, aunque sea someramente, el concepto de nacionalismo que no se ha de mezclar con el de identidad. Ciertamente, ambos son extremadamente difíciles de definir y de caracterizar pero, en el caso del primero enunciado, el nacionalismo tiene su origen trazado en el tiempo y no ha de confundirse con la identidad o el sentido de pertenencia a un grupo, puesto que éste no tiene por qué correlacionarse con una aspiración nacional.

Si bien el concepto de nación es muy anterior, el nacionalismo como teoría política tal y como se entiende hoy tiene como hito fundacional la Revolución Francesa, pues este acontecimiento político de relevancia universal implicó la sustitución tradicional del ordenamiento social, político y económico estatal previo del Antiguo Régimen y su sustitución por el nuevo concepto de soberanía popular encajándolo en el desarrollo de una nueva estructura estatal. Un nuevo marco de relaciones políticas paralelamente correlacionado con el avance del capitalismo como doctrina económica y que progresivamente se iría extendiendo por Europa y, con el paso del tiempo, por el mundo a través de todas las casuísticas y variantes posibles. Ante este nuevo horizonte, el concepto de nación resulta no sólo inseparable, sino que ha de considerarse como elemento definitorio e inseparable del Estado moderno. Si bien su definición resulta complicada, y pese a que los autores marxistas de comienzos del siglo XX apuntasen al criterio fundamental para su surgimiento y adscripción a la mera voluntad de una comunidad¹⁰, tal teoría es una anomalía y aún en aquellos casos donde se podría aplicar no tardarían en hacer uso y apelar al más puro uso del nacionalismo político a través de sus usos públicos externos pero también en el ámbito de otras tantas esferas de la vida y de las mentalidades. De este modo, pese a las diferencias entre

⁹ ATIENZA CEREZO & VAN DIJK, 2010: 68

¹⁰ JÁUREGUI BERECIARTU, 1994: 79-84.

los diversos autores que han estudiado esta construcción política, suelen coincidir en la existencia de diversos elementos fundamentales, aunque distinguen en el énfasis de cada uno y haya variaciones sobre el añadido de más elementos, como la etnicidad e historia común, la lengua y la existencia o aspiración a un Estado propio¹¹.

El nacionalismo como factor aglutinante se fue extendiendo rápida y fácilmente a la práctica totalidad de los estratos sociales, si bien desde finales del siglo XIX se observa claramente cómo fue apropiándose de su simbolismo las ideologías más reaccionarias sin que por ello dejaran de enarbolar su bandera otras opciones de diferente tono político. En este sentido, una de las principales vías de penetración del nacionalismo desde el siglo XIX ha sido la educación. No en vano, pese a que varios autores abogan por la aparición de amplias políticas educativas como Amos Comenius¹² o Thomas Hobbes¹³, no pusieron en duda el orden social como tampoco lo hicieron las pedagogías de la Ilustración¹⁴.

En cierto sentido, la educación del Estado liberal del siglo XIX no hacía sino proseguir fines similares, pero en un marco político completamente diferente y, aquí está una de sus grandes novedades, mediante la implantación de unas políticas públicas educativas hasta entonces desconocidas. El fomento de esta educación, que fue progresivo en toda Europa, tenía como fin el dotar a estos estados liberales de una población formada capaz de sustentarlos, fundamentalmente de unas clases medias, y también como la mejor vía de difundir el armazón ideológico adoptado y ya referido de todo el nuevo sistema, el nacionalismo¹⁵. Una realidad sobre la que el destacadísimo historiador contemporáneo Pierre Vilar¹⁶ hizo notar en su *Pensar Históricamente* al rememorar sus años de escolarización en la Francia de comienzos del siglo XX.

España no se convirtió en una excepción a estas consideraciones y, de este modo, también se consigna en el siglo XIX la aparición de un nacionalismo español cuya difusión se observa también plenamente en la educación. Asimismo, y tampoco es novedad, surgieron otros nacionalismos en su interior, hoy calificados como periféricos, que implicaban el surgimiento de nuevos retos hacia el orden político y que se han mantenido, pese a los devenires posteriores, hasta la actualidad cuando si por algo se caracteriza la estructura estatal española es por la descentralización política y la asunción de amplias competencias por las comunidades autónomas, incluida

¹¹ Sobre el concepto de nacionalismo y su evolución, véase a modo de obras representativas y de fácil obtención a GELLNER, 2008; ANDERSON, 2013; HOBSBAWN, 2014, si bien la bibliografía es enorme y no faltan las últimas aproximaciones cercanas al mundo de las teorías posmodernas y poscoloniales.

¹² SÁNCHEZ DELGADO, 2005: 201-202.

¹³ LENIS CASTAÑO, 2000.

¹⁴ GANTIVA SILVA, 1989.

¹⁵ Una introducción histórica a la interrelación histórica entre el estado y la educación en PUELLES BENÍTEZ, 2002.

¹⁶ VILAR, 1997.

la educación. Es cierto que, en contraposición a las comunidades imaginadas que arguyó Benedict Anderson¹⁷, resulta limitado determinar al nacionalismo como un constructo creado únicamente desde las capas superiores de la sociedad puesto que se ha de tener en consideración la intervención de la sociedad civil en su desarrollo¹⁸, pero en el caso de la educación reglada obviamente ésta es diseñada y aplicada desde la clase dirigente¹⁹. El campo de la investigación planteado se corresponde con el análisis del uso de la Historia en la educación con fines identitarios de corte nacionalista y en particular en su empleo en uno de los ámbitos preferentes de transmisión de los contenidos curriculares establecidos como los manuales escolares y poniendo énfasis en el modo en que se plantea la enseñanza de la Historia Antigua. Por un lado, los manuales escolares representan no sólo un reflejo de la didáctica elegida o de su correlato con la historiografía contemporánea, sino igualmente el fomento de una memoria pública y colectiva con el propósito de cohesionar una sociedad al servicio de un nacionalismo de uno y otro perfil²⁰.

La elección de la Historia Antigua presenta dos razones fundamentales²¹:

- Cualquier identidad nacional tiende a presentar su legitimidad propia anclada en el etnicismo y en la historia compartida, ocasionando lecturas esencialistas con respecto a su inmanencia y vigencia frente a otros nacionalismos o realidades estatales;
- El esencialismo ahistórico hace que sea más sencillo encontrar y analizar los usos y abusos del pretérito por parte de los nacionalismos actuales debido a que estos tiempos tan alejados del presente político únicamente pueden considerarse como ecos desarraigados.

La representación de las identidades sociales en los manuales escolares está no sólo determinada por el conocimiento y las ideologías subyacentes de los autores de los manuales de texto, sino también por los modelos de contexto de la situación comunicativa específica del libro²².

¿Qué imagen o qué imágenes se transmiten del pasado y con qué propósitos e intenciones? En líneas generales, el tratamiento que los manuales de Historia, tanto mundiales como españoles, dan a la Historia Antigua, es un desmedido intento de síntesis de la Historia y cultura humana más antigua a través de su desarrollo biológico, social y económico.

¹⁷ ANDERSON, 2013.

¹⁸ HOBBSAWN, 2014.

¹⁹ AZEVEDO, 2013.

²⁰ VALLS TABERNER, 2000.

²¹ WULFF ALONSO, 2003.

²² ATIENZA CEREZO & VAN DIJK, 2010: 75.

No resulta extraño comprobar en los manuales escolares cómo, por ejemplo, desde el nacionalismo gallego se legitima su existencia haciendo alusión a los celtas y a los suevos; el vasco refiriéndose a su aislamiento milenario refractario ante otras influencias culturales incluida la romana; el andaluz vinculando su realidad nacional a los tiempos de Tartessos; el canario haciendo lo propio con los guanches; el catalán entroncando el tiempo ibérico con la existencia catalana o el nacionalismo español insistiendo sobre los tres mil años de nación española — intención de identificar cultura-pueblo-tierra para generar una huella atávica y patrimonial.

En un breve recorrido sobre el uso y el abuso de la Historia Antigua en los manuales escolares, en el caso español nos encontramos con el filólogo Pascual Galindo (1892-1990), falangista, catedrático de Filología Latina en Santiago de Compostela, Zaragoza y Madrid, editor de las *Res Gestae divi Augusti*, dedicadas a Franco, y Antonio Tovar (1911-1985), joven becario en Berlín en el momento del levantamiento militar y luego catedrático en Salamanca, autor de *El Imperio de España*, pasquín representativo de la interpretación falangista de la Historia de España²³.

En los años inmediatos al triunfo franquista, los manuales escolares reproducían retratos y adhesiones al Caudillo, referencias a los años triunfales y manifiestos programáticos sobre la nueva etapa. Asimismo, en los primeros manuales escolares del franquismo se observa claramente el mito nacional español, la idea del imperio civilizador y el nacionalcatolicismo.

Por lo que respecta al mito nacional español, el elemento central es la insistencia en la dimensión unitaria de la Historia de España y en la existencia de una personalidad propia nacional, individual y colectiva desde el comienzo de la Historia. De esta manera, los españoles presentan en su conjunto unas características innatas, inmutables y naturales. Este principio puede personalizarse para algunos en los íberos y en la cultura ibérica, en los celtas y celtíberos, o incluso en Tartessos. En cualquier caso, ese español viene caracterizado por un espíritu indómito e independiente que le lleva a luchar contra todo invasor.

A la Antigüedad le correspondería confirmar la existencia de España como nación y unidad de destino desde los tiempos más remotos y proporcionar ejemplos de la particular idiosincrasia nacional, ilustrando en todo momento los valores tradicionales del heroísmo, el amor por la independencia, la sobriedad y el catolicismo. En este sentido, conocidos son los casos de la resistencia de Viriato o de la ciudad de Numancia.

En los manuales escolares se presenta la guerra civil como el último acto de defensa de la verdadera civilización frente a la barbarie. En realidad, esta dimensión

²³ DUPLÁ, 2002: 171.

propagandística y doctrinaria es la que explica la retórica y la grandilocuencia que suelen acompañar a los escritos de la época.

Debemos tener en consideración qué entendemos por adoctrinamiento mediante la enseñanza, puesto que es el principio de toda educación propuesta a enseñar de una forma determinada con unos pensamientos o ideas.

Sin pretender negar en ningún momento la existencia de una Historia Antigua española, incidimos simplemente en un análisis de los usos y de los abusos terminológicos que se hacen en textos escolares, y de la intención de identificar cultura-pueblo-tierra para generar esa huella atávica y patrimonial que individualiza lo español.

Tomando como base el *Informe sobre los textos y cursos de Historia en los centros de enseñanza media* de la Real Academia de la Historia, así como el análisis de la normativa vigente, podemos comprobar si el diagnóstico es adecuado o no con respecto a los actuales manuales escolares reconociendo una difusión del conocimiento histórico partidista con otra más vinculada a la realidad historiográfica. Obviamente, este acercamiento resulta complicado a tenor de la propia naturaleza de la labor histórica, pues en realidad toda Historia es Historia contemporánea, pero bien merece la pena el intento puesto que la Historia es posiblemente aquella disciplina en donde más se puede fomentar el espíritu crítico y de reflexión que la sociedad actual exige evitando apriorismos y verdades prefabricadas a través de un sano diálogo entre el pasado y el presente.

El problema no radica en la supuesta incapacidad del registro informativo, sino en la manera de formular, expresar y actualizar los contenidos a partir de la información disponible. Este no sería sino uno de los rasgos más importantes en el modo de enseñar Historia Antigua en los manuales escolares.

No queremos terminar sin poner de manifiesto que, en realidad, el libro de texto se convierte en un pilar fundamental en la gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, en el modo en que los estudiantes perciben la realidad y construyen las representaciones sociales sobre las identidades. Es por ello por lo que la manera de abordar los distintos contenidos en los manuales escolares ha de ser lo más objetiva y cuidada posible.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (Equipo directivo) (1995) — *Historia Antigua en la enseñanza*. «IBER», 6.
- ANDERSON, Benedict (2013) — *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ATIENZA CERREZO, Encarna; VAN DIJK, Teun A. (2010) — *Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales*. «Revista de Educación», n.º 353, p. 67-106.
- AZEVEDO, Fernando (2013) — *Sociología de la Educación: introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- DUPLÁ, Antonio (2002) — *El franquismo y el mundo antiguo: una revisión historiográfica*. In FORCADELL ÁLVAREZ, Carlos; PEIRÓ MARTÍN, Ignacio, coord. — *Lectura de la historia: nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*. Institución Fernando el Católico, p. 167-190.
- FOSTER, Stuart J.; CRAWFORD, Keith A., eds. (2006) — *What Shall We Tell the Children? International Perspectives on School History Textbooks*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- GANTIVA SILVA, Jorge (1989) — *La Ilustración, la escuela pública y la revolución francesa*. «Revista de la Universidad Nacional», n.º 21, p. 22-29.
- GELLNER, Ernest (2008) — *Nacionales y nacionalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- GÓMEZ, Cosme Jesús, MIRALLES, Pedro (2013) — *La enseñanza de la historia desde un enfoque social*. «Clío: History and History Teaching», n.º 39.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; CÓZAR, Ramón; MIRALLES, Pedro (2014) — *La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias*. «Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete», vol. 29, n.º 1, p. 1-25.
- GÓMEZ, Cosme Jesús; MIRALLES, Pedro (2017) — *Los espejos de Clío: usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex Ediciones.
- HOBSBAWN, Eric J. (2014) — *Naciones y nacionalismos desde 1780*. Barcelona: Booket.
- JÁUREGUI BERECIARTU, Gurutz (1994) — *Decline of the nation State*. Reno: University of Nevada Press.
- LENIS CASTAÑO, John Fredy (2000) — *La educación en el planteamiento de Thomas Hobbes y algunas de sus implicaciones desde la perspectiva de la teoría crítica*. «Revista Educación y Pedagogía», vol. 12, n.ºs 26-27, p. 179-187.
- MARTÍNEZ, Nicolás; VALLS, Rafael; PINEDA, Francisco (2009) — *El uso del libro de texto de Historia de España en Bachillerato: diez años de estudio, 1993-2003 y dos reformas (LGE-LOGSE)*. «Didáctica de las ciencias experimentales y sociales», n.º 23, p. 3-35.
- PUELLES BENÍTEZ, Manuel (2002) — *Estado y Educación: una relación histórica*. In RUIZ GONZÁLEZ, Aurora, coord. — *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, p. 17-48.
- SÁNCHEZ DELGADO, Primitivo (2005) — *La didáctica de la historia en la historia de la didáctica*. «Revista Complutense de Educación», vol. 16, n.º 1, p. 195-226.
- VALLS TABERNER, Rafael (2000) — *La historia enseñada en España a través de los manuales escolares de Historia (enseñanza primaria y secundaria)*. In TIANA FERRER, Alejandro, ed. — *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas*. Madrid: UNED, p. 47-62.
- VILAR, Pierre (1997) — *Pensar históricamente: reflexiones y recuerdos*. Barcelona: Crítica.
- VIÑAO, Antonio (2003) — *La educación en valores y los libros de texto*. «Ceapa», n.º 76, p. 20-22.
- WULFF ALONSO, Fernando (2003) — *Las esencias patrias. Historiografía e Historia Antigua en la construcción de la identidad española (siglos XVI-XX)*. Barcelona: Crítica.
- ____ (2005) — *Identidades, historiografía, un nuevo internacionalismo sin naciones*. «HAOL», n.º 6, p. 155-168.

O FENÓMENO DA EMIGRACIÓN DA GALIZA A AMÉRICA (1870-1930) AUSENCIAS E PRESENZAS NOS MANUAIS ESCOLARES DA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBRIGATORIA. NOTAS PRELIMINARES PARA UN ESTUDO

XOSÉ M. MALHEIRO GUTIÉRREZ*

O FENÓMENO DA EMIGRACIÓN A AMÉRICA NO CONTEXTO EUROPEO

A emigración a América foi un fenómeno xeneralizado e compartido pola poboación europea desde o chamado descubrimento do Novo Mundo. Un fenómeno que experimentou diversas fases e se orientou cara a diferentes destinos¹ e se mantén de xeito permanente, desde entón e ata os nosos días, se incluímos os fluxos migratorios actuais, nomeadamente nos países do sul da Unión, produto da última crise económica que arranca en 2008.

Atendendo ao período de maior afluencia, perto de 40 millóns de europeos migraron a América entre 1850 e 1920. Se situamos a data extrema en 1930, esa cifra elevaríase ata os 50 millóns. Soamente nas tres últimas décadas do século XIX, embarcaron nos portos do continente 20 millóns de persoas, que correspondían ao 40% do crecemento anual da súa poboación nese período. O pico foi acadado entre 1909 e 1914, cando embarcou millón e medio de migrantes².

Na primeira fase deste movemento (1815-1850) predomina o continxente procedente da Gran Bretaña e serán os Estados Unidos o destino prioritario³. O ano

* Universidade da Coruña. jose.malheirog@udc.gal.

¹ BARDET & DUPAQUIER, 1999: 464.

² ARRUDA, 2007: 29.

³ ARRUDA, 2007: 30.

de 1851 foi o que acusou unha meirande actividade migratoria, ao computarse en 250.000 as persoas que saíron por causas relacionadas coa fame.

A segunda fase, coñecida como a nova emigración (1880-1914) explicase pola depresión económica europea a partir de 1873. Nesta fase, 20 millóns de europeos embarcaron cara América nun ritmo que superou a cifra de 1 millón en 1900, e 2 millóns, en 1913. Redúcese a presenza anglosaxoa a favor de latinos e eslavos, con destaque de italianos, españois (de entre eles, maioritariamente galegos) e portugueses —de entre eles maioritariamente *minhotos*—, ademais de rusos, polacos, romaneses, armenios e austro-húngaros⁴.

CAUSAS, CIFRAS E DESTINOS

Referido á Galiza⁵, o fluxo migrante acada a condición de «masivo» entre o derradeiro terzo do século XIX e primeiro do XX. Pero pódese afirmar que a persistencia do fenómeno migratorio durante máis de dous séculos ten como causa a disolución da sociedade agraria tradicional e a súa adaptación e paulatina integración na economía capitalista. O que deu lugar a un proceso de meirande lentitude que noutras partes da península debido a factores de orixe económica que, conxugados cos demográficos, fixo que a poboación galega tivera que buscar fóra os medios de subsistencia que a terra non lle podía proporcionar.

Existen outros factores conxunturais que tamén inflúen no éxodo, relacionados coa mellora das condicións de saída e a modernización dos medios de transporte, o que permite a multiplicación da tonelaxe dos buques, a concentración dos embarques nos portos mellor dotados; e a rapidez e conseguinte redución no tempo de periplo, nas distancias reais entre ambas beiras do Atlántico e o custo das pasaxes, o que fará máis atractivo e accesíbel o embarque⁶. Con respecto ás cifras do movemento migratorio galego cara América, a Galiza ocupa perto do 40% do fluxo migratorio español a América entre 1860 e 1936 (véxase Táboa 1). En segundo lugar, os períodos nos que o transvase é máis intenso (derradeiro terzo do século XIX) a corrente migratoria toma proporcións verdadeiramente masivas, prolongándose ata finais dos anos trinta. Máis concretamente, e como se pode apreciar na Táboa 1, o cénit sitúase no arranque do século XX e se estende ata comezos dos anos 20.

⁴ ARRUDA, 2007: 31.

⁵ Galicia é unha rexión integrada no Estado español, situada no noroeste peninsular, marcada na súa historia por unha alta densidade sociolóxica rural e mariñeira. Posúe uns marcados sinais de identidade ao conformar unha unidade xeográfica, histórica, cultural e lingüística que lle dá carácter de nacionalidade. Galicia, Euskadi e Cataluña forman as denominadas Comunidades Autónomas históricas dentro da organización política actual do territorio español. Ademais, a emigración constitúe unha das súas características máis singulares. As taxas migratorias de Galicia son, desde a Idade Moderna, comparativamente altas dentro do contexto europeo, con dimensións similares ás de Irlanda e Italia meridional nos momentos de maior peso das migracións transoceánicas masivas.

⁶ VÁZQUEZ GONZÁLEZ, 1993: 33-34; EIRAS ROEL & REY CASTELAO, 1992: 253.

Táboa 1. Evolución da emigración galega. Fases

Períodos	España	Galicia	%
1861-1880	315.066	122.875	38,9
1881-1900	890.803	337.014	37,8
1901-1920	2.259.832	860.995	38,09
1921-1936	901.053	336.543	37,3

Fonte: Elaboración propia a partir de RODRÍGUEZ GALDO, 1995: 103

Con respecto aos destinos, por diante da Arxentina e do Uruguai, a illa de Cuba é o destino principal, segundo datos do *Anuario Estadístico* de 1860-61, elaborado a partir do número de pasaportes entregados a persoas que saíron de España, publicado en 1862⁷. Unha situación que comezará a mudar no inicios do século XX, observándose un incremento nos países do Cono Sul ata chegar a ser o destino prioritario «y sobre todo desde 1904, pasando a ocupar netamente el primer puesto en la emigración gallega y española»⁸, ata se converter na chamada «quinta provincia galega»⁹.

CARACTERÍSTICAS DA GALIZA NO ESCENARIO DUN INTENSO FLUXO MIGRATORIO FINISECULAR

Un primeiro momento de carácter peninsular dará paso a unha emigración transoceánica, acadando a cifra de 860.995 no período comprendido entre 1901-1920. En segundo lugar, predomina a emigración exterior sobre os movementos intrapeninsulares, e a transoceánica sobre calquera outra. En terceiro lugar, está presente o fenómeno da migración clandestina, situación que obrigaba a moitas familias humildes, nomeadamente campesiños e artesáns, a optar pola compra dunha pasaxe que protexese aos seus fillos nun destino seguro, aínda que fose lonxe da terra. En cuarto lugar, unha migración caracterizada como individual, masculina e temporal nun primeiro momento, dá paso a outra máis familiar e permanente.

Ademais, a migración galega xerou un vizoso movemento asociativo de identidade étnica, común entre as comunidades migrantes europeas, para responder fundamentalmente a obxectivos mutualistas e recrear espazos comunitarios de identidade étnica. No caso galego, observouse unha extraordinaria actividade societaria, chegando a computarse perto de 500 asociacións ata finais dos anos 30 do

⁷ RODRÍGUEZ GALDO, 1995: 85.

⁸ EIRAS ROEL & REY CASTELAO, 1992: 257.

⁹ Denominación acuñada e xeneralizada tanto na Galiza como na Arxentina para referirse á diáspora galega naquel país, aludindo á súa extraordinaria dimensión poboacional.

século XX¹⁰, destinadas a estes fins¹¹. Ademais, con certa singularidade respecto ao resto de comunidades migrantes, tiñan como fin a alfabetización nas súas respectivas freguesías e concellos¹².

CONSECUENCIAS DO FENOMENO MIGRATORIO

O relato das consecuencias é o resultado dunha combinación de factores positivos e negativos, non sempre unánimes. En primeiro lugar, salienta a detración progresiva de continxentes humanos e a perda de peso específico dentro do conxunto do estado. Ao que hai que sumar a ralentización e o factor de desequilibrio que produce o carácter selectivo da propia emigración. Neste sentido, a procedencia rural e o alto índice de masculinidade, sitúanse nas marxes de idade potencialmente máis produtivas. Como consecuencia, aparece unha alteración na distribución por sexos e idades, na redución do potencial humano nos espazos rurais, e na caída dos índices de nupcialidade, e polo tanto, tamén, de natalidade¹³.

Pero non todo foi negativo. A emigración contribuíu a aliviar a excesiva presión demográfica e significou un relativo desafogo para unha poboación en constante desaxuste cos medios dispoñibles. As remesas serviron para modernizar a estrutura agraria e aliviar unha economía ategada de urxencias, necesidades e privacións; tamén contribuíron ao despegue industrial galego mediante iniciativas no sector conserveiro, metalúrxico e da construción naval, ao establecemento dunha tupida rede bancaria e revitalizou o comercio marítimo e as comunicacións co continente americano¹⁴. Ademais, o capital *americano* contribuíu á implantación de obras de carácter social, e colaborou na mellora do sistema escolar do ensino primario mediante a creación de numerosas escolas, locais sindicais, bibliotecas e centros culturais¹⁵; colaborou na financiación de xornais agraristas e asociacións agrarias, exercendo un importante papel na mobilización política do agro galego¹⁶, e apoiou numerosas iniciativas culturais como a edición de obras de contido literario, histórico e sociopolítico¹⁷, a promoción de innumerables publicacións periódicas, tanto en galego como en castelán; o sostemento da Academia Galega, a formación de líderes, ou a acollida de exiliados trala guerra civil. Iniciativas enmarcadas no que o profesor Barreiro

¹⁰ A este respecto, e particularmente referido á sociabilidade galaica, véxanse os traballos de NÚÑEZ SEIXAS, 1999: 349-384; NÚÑEZ SEIXAS, 2001: 191-224.

¹¹ MALHEIRO GUTIÉRREZ, 2013.

¹² COSTA RICO, 2008.

¹³ LÓPEZ TABOADA, 1996.

¹⁴ CARMONA BADÍA, 1984: 46.

¹⁵ COSTA RICO, 2008; MALHEIRO GUTIÉRREZ, 2002.

¹⁶ VILLARES, 1996: 57

¹⁷ ALONSO MONTERO, 1995: 59-86.

Fernández define como «o reencontro de Galicia nunha dimensión ata o momento ignorada: a dimensión cultural e política»¹⁸.

Con respecto ás consecuencias psico-sociais, a emigración comporta, para os que se ausentan, a rotura co contorno próximo e a desintegración do seu medio de convivencia. Para os que quedan, deixa fondas secuelas tamén no terreo psico-social relacionados coa adopción do matriarcado forzoso, alteracións no reparto de roles e trastornos nos mecanismos de identificación do modelo paterno. Aspectos positivos e negativos para un balance que nunca vai ofrecer un saldo unánime, ao depender sempre da óptica desde a que se analicen.

O FENÓMENO DA EMIGRACIÓN A AMÉRICA NOS MANUAIS ESCOLARES

Os libros de texto referidos ao ámbito escolar continúan a ser o recurso máis utilizado na súa praxe por estudantes e profesores. A principal función, vinculada a unha cultura escolar de orde tradicional, ten consistido basicamente en organizar os coñecementos requiridos para a ensinanza dunha determinada disciplina. Pero poden considerarse algunhas outras, por exemplo, como apoio ao alumnado en actividades que potencian as súas habilidades procedementais e socio-afectivas ao axudar a desenvolver destrezas na lectura, na comprensión, na asimilación, na organización ou na exposición de contidos socialmente relevantes¹⁹.

Os manuais escolares teñen observado unha notábel evolución, e, malia o seu papel prescriptivo e en certo modo reduccionista ao seren «considerados por moitos como un organizador das actividades e conteúdos que o profesor debe lecionar», os manuais poden funcionar tamén como medio de formación sobre innovacións pedagóxicas, científicas e historiográficas ao servizo do profesorado²⁰.

François-Marie Gérard e Xavier Roegiers salientan a súa relevancia na transmisión de coñecementos, no desenvolvemento de capacidades e de competencias, na consolidación das adquisicións e aprendizaxes, na avaliación desas adquisicións ou na formación dunha determinada «educación social e cultural» do alumnado²¹. Este último aspecto é o que máis nos interesa resaltar para o obxectivo do noso traballo. Porque, sumado ao seu papel estritamente funcional como vehículos curriculares das disciplinas académicas, nun substrato semántico máis profundo, os manuais escolares adoitan reflectir —aínda que tamén, con certa frecuencia, «modelar»— os imaxinarios sociais da comunidade onde se implantan, segundo os contidos que se transmiten referidos a unha temática determinada. Por iso, non só facilitan o labor

¹⁸ BARREIRO FERNÁNDEZ, 1984: 51.

¹⁹ SOMOZA RODRÍGUEZ, 2009: 44.

²⁰ TORMENTA, 1996.

²¹ GÉRARD & ROEGIERS, 1998: 87.

formativo no eido intelectual ou funcional, senón que se poden converter en artefactos cunha importante carga simbólica, ao seren capaces de transmitir e lexitimar determinados valores ideolóxicos ou difundir elementos culturais específicos²².

Nese substrato semántico, mediante un tratamento adecuado dos seus contidos, os libros de texto deben colaborar a conformar comunidades vivas, democráticas, de búsqueda intelectual proporcionando, entre o noso alumnado, ocasións para o diálogo e a aprendizaxe compartida ou a deliberación social, xa que tamén representan «um recurso didático que ajuda a resolver a diversidade cultural e os desequilíbrios formativos de moitos jovens»²³. Así mesmo, e xa concretamente como ferramenta pedagóxica destinada a facilitar a aprendizaxe da Historia, os manuais deben axudar a testificar e a poñer en valor todo feito do pasado que teña relevancia para unha determinada comunidade²⁴.

Son as fontes documentais que, posiblemente, maior cantidade de información poden achegarnos se as interrogamos e analizamos de modo adecuado e intentamos explorar o contexto no que foron elaborados os indicios ou pistas que acostuman subministrar. Non só para intentar reconstruír o seu uso escolar no pasado, senón ademais para formular pautas de traballo no futuro respecto das súas lagoas, deficiencias ou incoherencias²⁵. Aspecto no que coincide o profesor Agustín Escolano ao afirmar que os libros escolares son fontes imprescindibles para aproximarnos ao coñecemento empírico dalgúns dos «silencios» da historia da educación tradicional²⁶. Cómpre, por tanto, un labor de revisión que permita actualizar aqueles contidos ou aspectos susceptibles de seren incorporados, total ou parcialmente, ao conxunto dos textos.

Nese labor de revisión fundaméntase o obxecto deste traballo: unha investigación que nos permita comprobar, entre outros aspectos, presenzas e ausencias relacionadas co fenómeno da emigración a América nos manuais escolares; o modo en que este se presenta ao alumnado nos diferentes niveis e os aspectos que se tratan á hora de abordar este feito histórico. Pois como tan explicitamente ten referido o profesor Escolano, os manuais escolares, ademais de coñecer aspectos fundamentais da historia da educación en xeral, descubrir as teorías pedagóxicas, imaxinarios e correntes ideolóxicas que pretenden impoñerse no sistema educativo en cada momento, tamén nos permiten identificar presenzas ou ausencias no tratamento de determinados contidos, que poden revelar lagoas dentro do propio currículo²⁷.

²² CHOPPIN, 2001: 210.

²³ SOLE, 2017: 92.

²⁴ CHOPPIN, 2001.

²⁵ VALLS MONTÉS, 2007: 204.

²⁶ ESCOLANO BENITO, 2001: 37.

²⁷ ESCOLANO BENITO, 2006.

Como vimos de expoñer sucintamente, o fenómeno da emigración galega a América, como feito colectivo e continuado no tempo, ten deixado trazos profundos en diversos eidos da súa historia contemporánea. Pero, cabe preguntarse: é un feito suficientemente coñecido, máis alá do ámbito familiar, entre os e as escolares galegos? Ten presenza pertinente na lexislación referida ao ensino secundario? A súa transcendencia histórica garda relación coa súa presenza no sistema educativo e co que o alumnado debe saber e coñecer sobre este feito, máis alá do relato oral informal no contorno familiar? Existe un tratamento adecuado do fenómeno migratorio no currículo de Historia nos diferentes cursos do ensino secundario? Existe correlación entre o estudo das migracións pasadas e as actuais nos seus paralelismos e diferenzas?

Son preguntas que trataremos de responder mediante a elaboración de un estudo que permita:

- Revisar a lexislación máis recente (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación e Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad Educativa), referida aos contidos curriculares para a materia de Historia presente nos distintos niveis do Ensino Secundario do sistema educativo español, no que o goberno da Galiza ten transferidas as competencias atendendo á Táboa adxunta 3;
- Analizar os manuais escolares das editoriais con maior presenza, editados nos últimos anos, segundo Táboas adxuntas 4 e 5.

METODOLOXÍA

O tipo de análise que utilizamos, xeralmente adoptado noutros traballos desta natureza, vai ser o cualitativo, baseado na revisión da lexislación escolar vixente e na análise de contido, substentada na lectura sistemática dos manuais citados para comprobar a relación existente entre a fenómeno migratorio a América como feito histórico de gran relevancia, a súa presenza e, de ser o caso, o tratamento que recibe nos manuais seleccionados.

Por último, dedicaremos un breve apartado aos recursos educativos de carácter tecnolóxico que poidan existir, elaborados para o tratamento deste feito histórico.

COÑECER E ESTUDAR O PASADO PARA ENTENDER O PRESENTE: O FENÓMENO MIGRATORIO, UN ACONTECEMENTO HISTÓRICO RELEVANTE

Segundo acabamos de expoñer, o fenómeno da emigración a América deixou unha intensa pegada nas respectivas historias recentes da Galiza e do Norte de Portugal, e ten influído de xeito transversal en todos os elementos que hoxe conforman a súas sociedades, condicionando aspectos tan relevantes como a demografía, a economía, a política ou a cultura.

Grazas á política de acollida nos países de destino e ao esforzo e sacrificio colectivo dos galegos e galegas que optaron pola vía migratoria, operouse unha visíbel transformación en positivo na sociedade de orixe, polo efecto das remesas enviadas, tanto no eido material como inmaterial. Por ese motivo, este feito histórico, que moveu un continxente próximo aos dous millóns de individuos entre 1860 e 1930, debe ter un tratamento adecuado dentro do currículo do ensino secundario do seu sistema educativo, co obxecto de que poida ser coñecido e valorado na súa xusta dimensión e complexidade.

A reconstrución histórica e os historiadores debemos estar ao servizo da comunidade na que vivimos e da que nos sentimos parte. En consecuencia con esa postura, pensamos que se debe dar relevancia a aqueles temas do noso pasado que fan posíbel unha mellor comprensión do presente²⁸. Máis concretamente, a reconstrución histórica que se leva a cabo nos centros de ensino ten que servir para explicar problemas actuais e poder apartar aqueles prexuízos que moitas persoas e colectivos sociais poden padecer e que precisan do auxilio da historia para explicalos e, en consecuencia, desterralos²⁹. Neste sentido, a institución escolar desempeña un papel clave na incorporación de valores e de condutas das persoas que interactúan e conviven nela. É aquí onde se deben sentar as bases para dotar ás novas xeracións de actitudes críticas, de respecto, de tolerancia e de solidariedade cara os problemas e interrogantes que formula o presente, a fin de axudar a construír un futuro mellor.

Tradicionalmente, o fenómeno migratorio veuse tratando ligado aos movementos poboacionais con vinculación directa a aspectos demográficos, como a fecundidade ou a mortalidade. Pero e necesario darlle un tratamento formativo e curricular diferenciado e centralo nun debate que o achegue a unha nova dimensión historiográfica: a emigración masiva a América debe ser estudada no seu contexto histórico, onde se integre nun sistema de causas económicas e políticas, e de consecuencias tamén de orde económica, política e cultural, integradas nunha perspectiva transversal.

Como xa tivemos ocasión de expoñer noutros traballos, os movementos migratorios actuais teñen constituído todo un reto para as principais institucións das sociedades de acollida, entre as que se atopa o sistema educativo, principalmente no referido aos esforzos destinados á integración e participación dos mozos e mozas inmigrantes³⁰. Con todo, diversos estudos sobre a súa participación na escola tanto en Europa como no resto do mundo, resaltan a imperiosa necesidade de implementar novas estratexias e técnicas que permitan acadar maiores cotas de equidade e de integración no noso contexto³¹. Tamén, como sinala Godás Otero, porque a escola axuda

²⁸ RUÍZ BERRIO, 1997: 144.

²⁹ TORRES SANTOMÉ, 2002: 14.

³⁰ SANTIBÁÑEZ GRUBER & MAIZTEGUI OÑATE, 2006: 200.

³¹ EUMC, 2004; EURYDICE, 2004; OCDE, 2006; OCDE/UNESCO, 2003.

a interiorizar coñecementos, a manexar claves culturais e a adquirir competencias e dominios. E faino presionando positivamente aos individuos que queren integrarse buscando mellor acomodo e benestar no novo destino³².

Pero ademais, para os nosos e as nosas escolares nativos, o estudo do seu pasado como pobo inmigrante, baixo unha nova perspectiva integradora que transcenda o tratamento meramente estatístico, proporcionaralles unha visión máis ampla e panorámica e facilitará a comprensión do presente, inserido nunha problemática global de fluxos poboacionais á que debemos dar resposta desde unha mentalidade acolledora, tolerante e solidaria.

E aplicando a reflexión do profesor Torres ao traballo que presentamos, o coñecemento da nosa condición de migrantes no pasado recente, axudará a valorarnos máis como sociedade sendo protagonistas dese episodio histórico; pero ademais, axudará a entender mellor o presente do mundo en que vivimos. Un mundo no que teremos que convivir, de xeito progresivo, coa presenza de seres humanos que abandonan os seus fogares e deixan os seus países, ben sexa por causas económicas ou políticas. Estudando e coñecendo a nosa tradición migratoria estaremos en disposición de entender dita problemática, de adoptar unha nova visión sobre cuestións humanitarias de carácter inter ou multicultural, de mellorar a nosa percepción sobre este fenómeno e de xerar actitudes empáticas e solidarias que axuden a cambiar mentalidades e a crear unha sociedade mellor.

Como xa temos expresado en traballos anteriores³³, a inmigración, máis que un problema, significa hoxe unha oportunidade para todos. É necesario aprender do pasado e revisar as nosas actitudes para entender o presente, o que esixe desde o poder político e as administracións; desde a rúa e os medios de comunicación, pero especialmente desde a escola, outras respostas que se fundamenten no aprendido, no experimentado como emigrantes, para poder atender un panorama cada día máis complexo, onde agora nos toca actuar solidariamente desde a outra beira.

³² *Apud* SANTOS REGO, 2009.

³³ MALHEIRO GUTIÉRREZ, 2012: 174.

Táboa 2. Galiza. Sistema educativo

Idade	Galiza		Curso
1	Ensino Infantil	1.º Ciclo	1.º
2			2.º
3			3.º
4		2.º Ciclo	1.º
5			2.º
6			3.º
7	Ensino Primario	1.º Ciclo	1.º
8			2.º
9			3.º
10		2.º Ciclo	4.º
11			5.º
12			6.º
13	ESO	1.º Ciclo	1.º
14			2.º
15		3.º	
16		2.º ciclo	4.º

Fonte: Elaboración propia

Táboa 3. Editoriais Galiza

Manuais edición Galiza ³⁴	1.º ESO (X e H)		2.º ESO (X e H)		3.º ESO (X e H)		4.º ESO (Historia)	
	Editorial Anaya	2007	2015	2007	2015	2007	2015	2007
Consorcio Edit. Galego								
Edicións Xerais de Galicia								
Editorial Rodeira-EDEBE								
Editorial Santillana								
Xerme - SM								

Fonte: Elaboración propia

³⁴ Anaya, Xerais, Rodeira y Santillana atópanse entre as editoriais con maior presenza no mercado editorial de libros de texto en galego. Consorcio é unha empresa de capital galego que aglutina varias editoriais de ámbito autonómico, como A Nosa Terra (extinta), Baía o Sotelo Blanco.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO MONTERO, Xesús (1995) — *Lingua e Literatura galegas na Galicia emigrante*. Santiago: Xunta de Galicia.
- ARRUDA, José Jobson (2007) — *A expansão europeia oitocentista: emigração e colonização*. «População e sociedade», n.º 14/15, vol. I, p. 13-40.
- BARDET, Jean-Pierre; DUPÂQUIER, Jacques (1999) — *Histoire des populations de l'Europe: Les temps incertains, 1914-1998*. Paris: Fayard, vol. III, p. 463-484.
- BARREIRO FERNÁNDEZ, Xosé Ramón (1984) — *Los gallegos de América y la recuperación política de Galicia*. «Los Cuadernos del Norte», n.º 2, p. 50-54.
- BEIRAS TORRADO, Xosé Manuel (1981) — *O atraso económico de Galicia*. 2.ª ed. Vigo: Editorial Galaxia.
- CARMONA BADÍA, Xoán (1984) — *Los indios y la cuestión industrial en la Galicia del XI*. «Los Cuadernos del Norte», n.º 2, p. 45-49.
- CHOPPIN, Alain (2001) — *Pasado y presente de los manuales escolares*. Tradución de Miriam Soto Lucas. «Revista Educación y Pedagogía», vol. XIII, n.º 29-30, p. 209-229.
- COSTA RICO, Antón (2008) — *Emigrantes, escuelas y regeneración social. Los emigrantes gallegos a América y el impulso a la educación (1879-1936)*. «Revista Brasileira de História da Educação», n.º 16, p. 13-45.
- DÍAZ, José María, coords. — *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. Valencia: Tirant lo Blanch, p. 431-454.
- EIRAS ROEL, Antonio; REY CASTELAO, Ofelia (1992) — *Los gallegos y América*. Madrid: Editorial Mapfre.
- EURIDYCE (2004) — *Integrating immigrant children into Schools in Europe*. Brussels: Directorate-General for Education and Culture.
- ESCOLANO BENITO, Agustín (2001) — *El libro escolar, un espacio de memoria*. In OSSENBACH, Gabriela; SOMOZA, Miguel — *Los manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, p. 35-46.
- (2006) — *La modernización de la manualística escolar*. In ESCOLANO BENITO, Agustín, coord. — *Historia Ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, p. 449-470.
- EUMC (European Monitoring Center on Racism and Xenophobia), ed. (2004) — *Migrants, minorities and Education. Documenting discrimination and integration in 15 members states of the European Union*. Vienna: EUMC.
- GÉRARD, François-Marie; ROEGIER, Xavier (1998) — *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- LÓPEZ TABOADA, José A. (1996) — *La población de Galicia, 1860-1991. Crecimiento, movimiento natural y estructura de la población*. A Coruña: Fundación Caixa Galicia.
- MALHEIRO GUTIÉRREZ, Xosé Manuel (2002) — *Legado sociocultural da emigración galega*. Santiago: Xunta de Galicia.
- (2012) — *El fenómeno migratorio en Galicia: del obrero emigrante al ciudadano acogedor... ¿Lecciones aprendidas?* «Migraciones. Revista del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones», n.º 31, p. 155-178.
- (2013) — *Do 'governar es poblar' ao 'educar es argentinizar': Emigrantes e educación na Arxentina finisecular*. «Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación», n.º 17, p. 161-184.
- NÚÑEZ SEIXAS, Xosé Manoel (1999) — *A parroquia de Alén Mar: Algunhas notas sobre o asociacionismo local galego en Bos Aires (1904-1936)*. «Semata. Ciencias Sociais e Humanidades», n.º 11, p. 349-384.

- (2001) — *Gaitas y tangos: las fiestas de los inmigrantes gallegos en Buenos Aires (1890-1930)*. «Ayer», n.º 43, p. 191-224.
- OCDE (2006) — *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OCDE. Disponible en <www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf>.
- OCDE/UNESCO (2003) — *Literacy skills for the world of tomorrow. Further results from PISA 2000*. Paris: OCDE/UNESCO.
- REY CASTELAO, Ofelia; TURNES MEJUTO, Ricardo (1989) — *La emigración a América en la cuenca media del Ulla: un ejemplo de análisis comarcal*. «Revista da Comisión Galega do Quinto Centenario», n.º 4, p. 177-182.
- RODRÍGUEZ GALDO, M.ª Xosé (1995) — *O fluxo migratorio dos séculos XVIII ao XX*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- RUÍZ BERRIO, Julio (1997) — *El método histórico en la investigación histórico-educativa*. In DE GABRIEL, Narciso; VIÑAO FRAGO, Antonio, eds. — *La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales*. Barcelona: Editorial Ronsel, p. 131-202.
- SANTIBÁÑEZ GRUBER, Rosa; MAIZTEGUI OÑATE, Concepción (2006) — *La escuela, puente de integración de jóvenes inmigrantes: animando al éxito*. In SANTIBÁÑEZ GRUBER, Rosa; AIZTEGUI OÑATE, Concepción, eds. — *Inmigración: miradas y reflejos. Historias, identidades y claves de intervención social*. Deusto: Universidad de Deusto, p. 199-218.
- SANTOS REGO, Miguel Anxo (2009) — *Políticas educativas y Compromiso Social, el progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- SOLE, Maria Glória (2017) — *A história nos manuais escolares do ensino primário em Portugal: representações sociais e a construção de identidade(s)*. «Historia y Memoria de la Educación», n.º 6, p. 89-127.
- SOMOZA RODRÍGUEZ, Miguel (2009) — *Los Manuales Escolares en la Época Digital. De la Textualidad a la iconicidad*. In SPREGELBURD, Roberta Paula; LINARES, María Cristina, org. — *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*. Luján: Universidad Nacional de Luján, p. 31-46.
- TORMENTA, José Rafael (1996) — *Manuais escolares: Inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2002) — *A escola e a construción do futuro*. In ARMAS CASTRO, Xosé — *Ensinar historia de Galicia. Aspectos historiográficos e didácticos*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da USC, p. 11-18.
- VALLS MONTÉS, Rafael (2007) — *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- VÁZQUEZ GONZÁLEZ, Alejandro (1993) — *As dimensións microsociais da emigración galega a América: a función das redes sociais informais*. In PEÑA SAAVEDRA, Vicente, coord. — *Galicia-América, Relación histórica e retos de futuro*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, p. 33-34.
- VILLARES, Ramón (1996) — *Historia da emigración galega a América*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

A REVOLUÇÃO RUSSA NOS MANUAIS DE HISTÓRIA DO 9.º ANO: ESTUDO COMPARATIVO

TERESA CIERCO*

CÍNTIA MARTINS**

BRUNO SANTOS FONSECA***

INTRODUÇÃO

O estudo e a investigação à volta dos manuais escolares têm sido recorrentes nas últimas décadas. O manual escolar, pelo forte impacto que tem sobre a educação, é percecionado como um «veículo ideológico e cultural», um recurso de ensino-aprendizagem e um instrumento de comunicação visual¹. Presta-se por isso a «pesquisas de natureza diversificada, o que demonstra a complexidade deste tipo de estudo»².

Tendo em conta a lista de critérios de análise do manual escolar adotada pela UNESCO e elaborada por Pingel³, este estudo incide na análise do texto informativo de manuais escolares de História do 9.º ano, tipo de texto e modo de apresentação (intenção e narrativa do autor), ilustrações, fotos, mapas, quadros, estatísticas, fontes e exercícios sugeridos referente a um tema que consta das Metas Curriculares dos manuais de História do 9.º ano — a Revolução Russa. Pretendemos também cruzar essa análise com o protagonismo da Rússia nos últimos anos, tentando aferir se há alguma relação entre o tratamento que é dado ao tema da Revolução Russa e a afirmação atual

* Professora da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

** Mestranda em História, Relações Internacionais e Cooperação, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

*** Doutorando em Relações Internacionais, FCSH — Universidade Nova de Lisboa.

¹ MAIA, 2010.

² MAIA, 2010.

³ PINGEL, 1999: 41.

do poder da Rússia na Europa e no Mundo. Constituem objeto de análise os manuais escolares da Porto Editora e da Leya Editora adotados nos anos de 2012 e 2015.

Neste estudo comparativo observamos como cada uma das editoras escolhidas aborda, apresenta e desenvolve o tema da Revolução Russa no período por nós definido. De seguida cruzamos essa análise de conteúdo com o protagonismo que a Rússia tem vindo a assumir nos últimos anos, verificando assim se há alguma relação entre a forma como o assunto é apresentado e o posicionamento da Rússia no sistema internacional nos últimos anos.

A nossa análise de conteúdo dos manuais será realizada a partir da definição de uma tipologia expressa em três níveis de análise e adaptada daquela que foi utilizada por Cristina Maia: a) descritiva — qualidade gráfica e técnica, organização interna da documentação; b) interpretativa — tratamento do tema e sua problematização; c) reflexiva — perspectivas sobre o tema⁴.

Apesar de ser uma investigação eminentemente qualitativa, foi possível aliar uma dimensão de análise quantitativa, uma vez que podemos quantificar alguns dos itens de análise, transformando-os em gráficos que permitem uma análise mais estruturada dos manuais em causa.

Este estudo encontra-se dividido em três partes. Na primeira parte procedemos ao enquadramento teórico e concetualização necessária a uma boa compreensão do objeto de estudo, destacando os manuais escolares como veículos privilegiados de conhecimento. Ainda nesta parte, identificamos a Revolução Russa como um dos domínios definidos nas Metas Curriculares para a área científica da história. Na segunda parte procedemos ao estudo comparativo dos manuais escolares de história do 9.º ano adotados em 2012 e em 2015 pelas duas editoras definidas para o nosso estudo, Porto Editora e Leya Editora, relativamente ao tema da Revolução Russa. Este estudo cinge-se a 3 níveis de análise: descritivo, interpretativo e reflexivo. Por fim, na terceira parte abordamos o protagonismo da Rússia no sistema internacional nos últimos anos e cruzamos essa informação com o tratamento conferido ao tema da Revolução Russa nos manuais escolares já identificados. Concluímos que, entre 2012 e 2015, o tema em questão passou a ser alvo de maior atenção por parte das duas editoras, o que nos permite aferir que o conjunto de ações desenvolvidas pela Rússia nos últimos anos influenciou o tratamento e o destaque que é dado pelas editoras escolares ao tema da Revolução Russa.

MANUAIS ESCOLARES: CRITÉRIOS DE ANÁLISE

«Os manuais escolares têm sido objeto de imensas discussões académicas e teóricas de investigação acerca do propósito, da eficácia, da importância e da sua real ação sobre os verdadeiros alvos dos mesmos, os alunos, e para melhoria da qualidade do

⁴ MAIA, 2017: 1677.

ensino e da aprendizagem»⁵. Como refere Nunes, «todos os manuais escolares são preparados e desenvolvidos com o propósito básico de transmitir conhecimento útil aos alunos, aquilo a que Young (2007) refere de “conhecimento poderoso”, o conhecimento científico que se obtém na escola, diferenciado do conhecimento “comum” obtido na vida social e familiar dos alunos»⁶.

De acordo com Moreira, «durante a década de 1990, vários estudos e investigações realizados no campo da educação» centraram-se nos manuais escolares. Distinguem-se nesta área as obras de Hélène Huot⁷, Alain Choppin⁸, Gérard e Roegiers⁹, Apple¹⁰. Estes autores abordaram «vários aspetos relacionados com a conceção, estatuto, funções e avaliação dos manuais escolares», constituindo excelentes referências para todos aqueles que desejarem elaborar ou adotar um manual¹¹. Como refere Apple, «enquanto o manual dominar os currículos, ignorá-lo porque simplesmente não merece uma atenção cuidada, nem uma luta considerável, é viver num mundo divorciado da realidade»¹².

O manual escolar destaca-se assim como instrumento de ensino que reflete os conteúdos educativos, os objetivos e os métodos pedagógicos e apresenta-se como o elo fundamental que suporta praticamente todo o processo de ensino-aprendizagem. Choppin¹³ conferiu um papel central ao uso do manual dentro e fora da sala de aula. Choppin apelida-o de «utilitário da aula»¹⁴, já que é através dele que o aluno adquire conhecimentos e saberes.

De acordo com Choppin, «o manual escolar pode ser identificado como uma pequena obra, de simples manejo e que engloba as noções essenciais de uma ciência, de uma técnica e, especialmente, os conhecimentos exigidos pelos programas escolares»¹⁵. Para Martinha, o manual constitui «um recurso fundamental do processo de ensino-aprendizagem, como uma interpretação dos seus autores dos programas e da importância dos conteúdos e como um meio privilegiado de comunicação junto dos alunos»¹⁶; por sua vez, para Magalhães, o manual representa «um meio didático e símbolo do campo pedagógico, cuja produção corresponde a uma configuração complexa

⁵ MAIA, 2010: 100.

⁶ NUNES, 2013: 23.

⁷ HUOT, 1989.

⁸ CHOPPIN, 1992.

⁹ GÉRARD & ROEGIERS, 1998.

¹⁰ APPLE, 2002.

¹¹ MOREIRA, 2004: 24.

¹² APPLE, 2002: 77.

¹³ CHOPPIN, 1992.

¹⁴ CHOPPIN, 1992.

¹⁵ CHOPPIN, 1992: 12 *apud* REGO, 2014: 17.

¹⁶ MARTINHA, 2008: 30.

entre texto, forma e discurso [...] uma estruturação e orientação do ato de ler e da experiência da leitura, como inteligência/ação, como significação e construção do mundo»¹⁷.

O Decreto-Lei n.º 369/1990, artigo 2.º, de 26 de novembro, é o primeiro decreto que legisla sobre a política dos manuais escolares portugueses, e define o manual escolar como:

o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efetuada.

Mais recentemente, no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, temos já uma conceção mais evoluída do manual escolar, constituindo este:

o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor.

Como refere Martins, «apesar de manter a sua característica de obra auxiliar, a sua estrutura, grafismo e principalmente o seu papel pedagógico»¹⁸, o manual foi-se adaptando às políticas educativas e evoluindo ao longo dos tempos. Tradicionalmente, o manual era sobretudo um instrumento de transmissão de conhecimentos e de compilação de exercícios, além de exercer também uma função (implícita) de veiculação de valores sociais e culturais. «Atualmente, além de todas estas funções, procura ainda dar resposta às novas necessidades educativas que são, entre outras: desenvolver nos alunos hábitos e métodos de trabalho, propor métodos de aprendizagem e integrar os conhecimentos adquiridos no dia a dia»¹⁹.

Assim, o manual não deve ser utilizado de forma «restritiva e exclusiva, antes deve promover a articulação de diferentes recursos e fontes de informação, desenvolver hábitos de trabalho, ajudando, assim, à progressiva autonomia do discente ao longo

¹⁷ MAGALHÃES, 2011: 26.

¹⁸ MARTINS, 2010: 19-20.

¹⁹ GÉRARD & ROEGIERS, 1998 *apud* MARTINS, 2010: 20.

da sua trajetória escolar, facultando aos alunos informação e «estimulando um papel dinâmico por parte dos estudantes na construção dos seus próprios conhecimentos»²⁰.

Segundo Tormenta, o manual escolar desempenha várias funções, tais como de informação, estruturação e organização da aprendizagem e também guia do aluno²¹. Para Martins, estas «podem ainda ser diferenciadas de acordo com o seu leitor. Para o aluno, terá funções ligadas à aprendizagem: transmissão de conhecimentos, desenvolvimento de capacidades e de competências e consolidação e avaliação das aquisições. Em relação ao professor, o manual assume uma função de formação, uma vez que fornece informação científica e geral, ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas e na avaliação. Apesar de o manual se destinar ao aluno, é com base nele que o professor planifica e organiza as atividades letivas, funcionando este como se fosse o próprio programa»²².

Um outro aspeto que merece atenção centra-se no processo de elaboração dos manuais escolares, «onde um conjunto de intervenientes encara uma tarefa complicada tendo que considerar a multiplicidade de funções que o manual terá que cumprir, tais como: respeitar o rigor científico, a vertente cognitiva, o aluno como indivíduo e como elemento da sociedade; integrar as atividades a promover, capazes de favorecer a aprendizagem; promover a interdisciplinaridade, sempre tendo em consideração a adequação aos programas escolares»²³.

De acordo com Martins, «os manuais escolares quando bem elaborados podem ser guias, abrir caminhos, constituir pontos de referência para quem trabalha com eles»²⁴, podendo chegar «a substituir o programa de muitas áreas curriculares»²⁵. Desta forma, «os manuais personificam o programa e os professores regem-se por estes, com a vantagem ou desvantagem de muitos deles trazerem inserida a planificação das matérias e conteúdos por períodos letivos e por meses»²⁶.

Para desempenhar convenientemente todas estas funções, o manual escolar vem agora «complementado com livros de atividades, ficheiros de desenvolvimento, enriquecimento, consolidação, avaliação, remediação e outras indicações e referências a fontes ou vias de aprendizagem que estimulam o aluno à autoformação e à autonomia na construção dos conhecimentos»²⁷. Como refere Rego, «o recurso a outros materiais didáticos pode igualmente contribuir de forma positiva para a criação de uma dinâmica ainda mais acolhedora e propensa à obtenção de conteúdos e capacidades visados ao longo do

²⁰ MORGADO, 2004 *apud* REGO, 2014: 33.

²¹ TORMENTA, 1996.

²² GÉRARD & ROEGIERS, 1998 *apud* MARTINS, 2010: 20.

²³ GÉRARD & ROEGIERS, 1998 *apud* MARTINS, 2010: 20.

²⁴ MARTINS, 2010: 24.

²⁵ CORREIA, 1998 *apud* MARTINS, 2010: 24.

²⁶ CORREIA, 1998 *apud* MARTINS, 2010: 24.

²⁷ JOÃO, 2009: 55.

percurso escolar dos alunos»²⁸. Conforme observa Choppin, o manual escolar é atualmente um instrumento «polifônico» dada a sua multifuncionalidade: «o manual é um produto complexo que se presta a múltiplas abordagens», advertindo, antes do mais, que «os manuais não são livros como os outros»²⁹. Ao determinar «estratégias de ensino e determinando conteúdos», o manual escolar «marca de forma decisiva o que se ensina e como se ensina o que se ensina»³⁰. Entende-se assim que «os manuais e as práticas neles implicadas» precisam «o que se ensina, quando e como se ensina na sala de aula»³¹.

De acordo com Maia, «o estudo dos manuais presta-se a pesquisa de natureza diversificada, o que demonstra a complexidade deste tipo de estudo»³². São várias e diferentes as dimensões de análise, e vão desde «a análise de conteúdo do texto informativo do manual (ideias subjacentes e afirmações proferidas) às perspectivas didáticas ou à descoberta do *curriculum* oculto»³³. Como tal, Maia apresenta uma lista de critérios de análise do manual escolar adotada pela UNESCO e elaborada por Pingel que apresentamos na Tabela 1³⁴:

Tabela 1. Lista de critérios de análise dos manuais escolares

1. Textbook sector components - education system - guidelines/curricula - adoption procedures - structure of publishing houses
2. Formal criteria - bibliographic references - target group (school level, type of school) - dissemination
3. Types of texts/mode of presentation - authors' intentions (if specified) - descriptive author's text (narrative) - illustrations/photos/maps - tables/statistics - sources - exercises
4. Analysis of content - factual accuracy/completeness/errors - up-to-date portrayal - topic section/emphasis (balance)/representativeness - extent of differentiation - proportion of facts and views/interpretation
5. Perspective of presentation - comparative/contrastive approach - problem-oriented - rationality/evocation of emotions

Fonte: PINGEL, 1999 *apud* MAIA, 2017: 1675

²⁸ REGO, 2014: 44.

²⁹ CHOPPIN, 2004: 556 *apud* REGO, 2014: 47.

³⁰ LAJOLO, 1996 *apud* REGO, 2014: 41.

³¹ REGO, 2014: 41.

³² MAIA, 2017: 1675.

³³ PINGEL, 1999 *apud* MAIA, 2017: 1675.

³⁴ MAIA, 2017: 1675; PINGEL, 1999: 41.

A análise do manual pode ainda dividir-se em: «formato (capacidade do manual estimular o aluno para a aprendizagem, por exemplo destacando nesta análise as ilustrações e a sua qualidade gráfica); conteúdo (o que dá sentido às aprendizagens do aluno e o motiva a “aprender a aprender”); legibilidade (elemento que facilita a compreensão do aluno); abordagem metodológica (as experiências de aprendizagem)»³⁵.

No estudo comparativo que nos propomos efetuar, a análise de conteúdo dos manuais irá ser desenvolvida tendo em conta alguns dos critérios apresentados por Pingel e utilizados por Maia³⁶. A tipologia que propomos segue assim três níveis de análise: descritiva, interpretativa, reflexiva. Mas, antes de passarmos ao estudo comparativo, importa ainda identificar o tema da Revolução Russa como parte das Metas Curriculares de História definidas para o 9.º ano.

As Metas Curriculares «estabelecem aquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, em cada um dos anos de escolaridade ou ciclos do ensino básico. Constituindo um referencial para professores e encarregados de educação, as Metas ajudam a encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam as capacidades e adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual»³⁷. Enquanto iniciativa do Ministério da Educação e Ciência, as Metas Curriculares surgiram «na sequência da revogação do documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro)»³⁸. A par dos «programas de cada disciplina, as metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino: nelas se clarifica o que nos programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril)»³⁹.

De acordo com o documento do Ministério da Educação e Ciência supracitado, as Metas Curriculares constituem «princípios orientadores» e são «específicas de cada área disciplinar», devendo «identificar os desempenhos que traduzem os conhecimentos a adquirir e as capacidades que se querem ver desenvolvidas, respeitando a ordem de progressão da sua aquisição»⁴⁰.

As Metas Curriculares são assim um documento legal e orientador de aprendizagem, visando que todos os alunos de todas as escolas públicas e privadas em Portugal, ao terminar o ano letivo, tenham abordado em sala de aula as mesmas

³⁵ MAIA, 2017: 1675.

³⁶ MAIA, 2017.

³⁷ PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência, [s.d.]: 1.

³⁸ PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência, [s.d.]: 1.

³⁹ PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência, [s.d.]: 1.

⁴⁰ PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência, [s.d.]: 1.

temáticas. Neste sentido, mesmo que estudadas de forma diferente, as temáticas e os objetivos traçados de aprendizagem são os mesmos.

Os manuais de história do 9.º ano encontram-se organizados segundo 4 domínios que as Metas Curriculares estabelecem para a área científica da história⁴¹:

1. *A Europa e o Mundo no limiar do século XX;*
2. *Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial;*
3. *Do segundo após guerra aos anos 1980;*
4. *O após Guerra Fria e a Globalização.*

Dentro de cada um destes domínios existem subdomínios que permitem um estudo mais aprofundado das temáticas a serem lecionadas dentro de cada domínio. No que diz respeito à temática/problemática alvo de análise neste estudo comparativo — Revolução Russa —, esta insere-se no 1.º grande domínio, «A Europa e o Mundo no limiar do século XX», e dentro deste, é abordada no 2.º subdomínio, intitulado «As transformações políticas, económicas, sociais e culturais do após guerra».

Este subdomínio tem quatro grandes objetivos através dos quais os alunos devem orientar o seu estudo⁴²:

1. *Conhecer as transformações geopolíticas decorrentes da 1.ª Grande Guerra*
2. *Conhecer e compreender as transformações económicas do após guerra;*
3. *Conhecer e compreender a Revolução Soviética*
4. *Conhecer e compreender as transformações socioculturais das primeiras décadas do século XX.*

No caso da problemática em questão, na sala de aula o professor deve cumprir o 3.º objetivo: «Conhecer e compreender a Revolução Soviética». No sentido prático de orientar o decorrer da aula, o documento das Metas Curriculares indica ainda 7 descritores que podem funcionar como questões orientadoras da aula de forma que este tema seja abordado seguindo as normas legais impostas⁴³:

1. *Caracterizar sucintamente a Rússia czarista ao nível político, económico e social;*
2. *Relacionar a entrada da Rússia na 1.ª Grande Guerra com o agravar das tensões sociais e políticas;*
3. *Caracterizar a «Revolução de Fevereiro», salientando o carácter demoliberal das medidas tomadas pelo governo provisório;*

⁴¹ PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência, 2014: 23-32.

⁴² PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência, 2014: 23-24.

⁴³ PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência, 2014: 24.

4. *Relacionar a decisão de permanência da Rússia na Primeira Grande Guerra com o eclodir da «Revolução de Outubro»;*
5. *Caracterizar a «Revolução de Outubro», as principais medidas tomadas (fim do envolvimento na guerra, participação dos operários na gestão das fábricas e divisão das grandes propriedades rurais pelas famílias camponesas);*
6. *Descrever as principais etapas de implantação do regime comunista entre 1917 e 1924 (Guerra civil e Comunismo de Guerra, NEP, formação da URSS);*
7. *Avaliar o impacto da Revolução Bolchevique na Europa Ocidental e no Mundo em geral.*

Apesar das imposições legais, o professor é autónomo para gerir o programa da forma que lhe for mais conveniente, desde que cumpra com os requisitos legais e com a planificação definida pelo grupo de História de cada escola; ou seja, o professor tem flexibilidade para gerir a leção dos conteúdos, podendo sugerir aos alunos outros recursos e informações que julgue pertinentes.

Entre os dois últimos documentos normativos da disciplina de História, o Programa de História de 1991 e o de 2014, nota-se uma evolução significativa, encontrando-se as Metas Curriculares muito mais práticas neste último. No documento normativo de 1991 é apresentada uma lista de conceitos ou noções básicas a partir das quais os professores devem seguir e que devem transmitir aos alunos, como: «Comunismo; Marxismo-Leninismo; Bolchevique; Soviete; Nacionalização; Ditadura do Proletariado»⁴⁴. Porém, já nas Metas Curriculares adotadas em 2014, estes conteúdos encontram-se mais disseminados, permitindo maior liberdade de transmissão de conhecimentos aos professores.

Por conseguinte, as Metas Curriculares presentemente em vigor, apesar de alicerçadas no Programa de História de 1991, tiveram como principal mote a atualização estrutural do ensino de história do 3.º ciclo, bem como permitiram elucidar «domínios para áreas que se consideram transversais à disciplina em todo o ciclo de ensino e que reportam ao tratamento da temporalidade e do espaço, assim como a aspetos metodológicos do saber histórico, nomeadamente, a utilização e crítica de fontes históricas diversificadas e a natureza do discurso historiográfico»⁴⁵.

A REVOLUÇÃO RUSSA NOS MANUAIS DO 9.º ANO: ESTUDO COMPARATIVO

As editoras selecionadas para este estudo comparativo foram: a Porto Editora, que possui uma grande panóplia de edições nas mais diferentes «áreas da Educação,

⁴⁴ PORTUGAL. Ministério da Educação, 1991: 65.

⁴⁵ PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência, 2014: 1.

Referência e Literatura»⁴⁶; e a Leya Editora, que, para além de se destacar no ensino à distância, também se considera como «um grupo editorial de referência no espaço da língua portuguesa»⁴⁷. Note-se que ambas as editoras possuem o monopólio da produção de manuais escolares.

Iremos assim abordar as dinâmicas e os conteúdos informativos relativos à Revolução Russa nos manuais de História de 9.º ano adotados pela Porto e Leya Editoras nos anos de 2012 e de 2015, tendo em atenção não só as características de cada editora, como também as Metas Curriculares para o ensino de História do 9.º ano relativamente ao tema da Revolução Russa já referidas.

A análise de conteúdo dos manuais que propomos irá ser desenvolvida com base numa tipologia expressa em três níveis de análise:

- a) descritiva — qualidade gráfica e técnica, organização interna da documentação;
- b) interpretativa — tratamento do tema e sua problematização;
- c) reflexiva — perspetivas sobre o tema.

Os manuais que serviram de objeto de análise no âmbito da Porto Editora intitulam-se: *Viva a História* de Cristina Maia, Isabel Paulos Brandão e Luís Miguel Duarte⁴⁸, e *Missão: História* de Cláudia Amaral, Bárbara Alves e Tiago Abreu⁴⁹. Por sua vez, os manuais de História do 9.º ano da Leya Editora intitulam-se: *Sinais da História* de Aníbal Barreira e Mendes Moreira⁵⁰ e *O Fio da História* de Ana Rodrigues Oliveira, Marília Gago, Isabel Catarino, Francisco Cantanhede e Paula Torrão⁵¹.

PORTO EDITORA VERSUS LEYA EDITORA

a) descritiva

No primeiro manual da Porto Editora aqui analisado, *Viva a História* (2012), os documentos presentes mostram uma enorme condensação da informação, expressando uma compreensão sobre a Revolução Soviética pouco explorada. Assim, é bastante perceptível que os documentos utilizados possuem maior relevância do que a informação que consta na primeira página, em duas, dedicada à exploração da temática. Ainda neste manual o grafismo é pouco apelativo, visto que deveria estar estruturado de forma mais encadeada. Ou seja, abordar um pouco mais os acontecimentos relevantes sobre o tema, remetendo assim para a segunda página os documentos

⁴⁶ PORTO EDITORA, 2017.

⁴⁷ LEYA, 2017.

⁴⁸ MAIA *et al.*, 2012.

⁴⁹ AMARAL *et al.*, 2015.

⁵⁰ BARREIRA & MOREIRA, 2012.

⁵¹ OLIVEIRA *et al.*, 2015.

essenciais para o estudo do aluno através de questões. A utilização dos documentos no manual de 2012 da Porto Editora vai no sentido de criar no aluno uma maior capacidade de interpretação e de raciocínio, contrapondo ou corroborando as informações prestadas no texto informativo. Os autores para conseguir tal objetivo apresentaram as linhas orientadoras num pequeno quadro com indicações de como proceder ao estudo e à análise da temática. De igual forma, encontram-se em ambas as páginas questões estruturadas de forma distinta. Por um lado, na página informativa encontram-se duas «questões-problema» com a indicação de dois grandes assuntos: motivos para a eclosão da Revolução Soviética e os acontecimentos que antecederam e/ou que levaram à construção da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Por outro, na segunda página são formuladas questões alicerçadas na interpretação dos documentos (fontes), dando a perceber que este tema será lecionado numa aula de estudo mais prática. Estas duas formas de mostrar questões sobre um tema exprimem as linhas da própria temática.

O segundo manual da Porto Editora em análise, *Missão: História*, de 2015, pauta-se por ser um manual construtivista, uma vez que ao longo da exposição dos conteúdos foi perceptível uma maior preponderância de determinadas noções. Também é de notar a indicação de fontes documentais nas suas mais diversas formas; aluda-se apenas a imagens e excertos de documentos.

Logo no limiar da exposição dos conteúdos sobre a temática, uma questão é colocada — «Quero Saber...». Depois de estudados todos os documentos e informações pertinentes, é dada na parte final outra indicação na segunda página da exposição dos conteúdos — «Agora Sei...». Demonstra, assim, uma preocupação em despertar no aluno a sua atenção para descobrir e analisar uma temática em particular, mas sem se perder o interesse.

Nos manuais da Porto Editora procurou-se, também, demonstrar a importância e a forma como os conteúdos programáticos se encontram impressos. Breve referência é, de facto, a Porto Editora, que entre todas as editoras possui uma vasta rede de recursos digitais, salientando-se a organização visual dos manuais, bem como a qualidade do texto informativo. Os documentos utilizados neste manual da Porto Editora são de extrema pertinência, bem como as imagens que foram selecionadas para comporem e acrescentarem dados sobre o conteúdo tratado, constituindo, assim, estes dois elementos um excelente recurso para os alunos. Efetivamente, é perceptível a sintetização dos conteúdos. A ilustrar, na página referente à Revolução Burguesa e Revolução Bolchevique, a informação, apesar de se encontrar apenas numa página, encontra-se sucinta e direta na aclaração do que é relevante a ser transmitido aos alunos.

Relativamente aos manuais da Leya Editora, o primeiro, *Sinais da História*, de 2012, comporta questões orientadoras do estudo do tema e sua evolução. Com uma

linguagem acessível, direta e concisa, o tema encontra-se bem organizado com recurso a cronologias, quadros sinóticos, mapas, datas sugestivas, legendas, glossário, quadros síntese e pequenos trechos de obras originais da época. No final de cada sessão, o Manual tem ainda questões/atividades propostas sob o título «eu treino competências em História» que ajudam a compreender o essencial do tema. Identifica-se ainda a utilização de diferentes cores de base (o azul, dois tipos de verde e o vermelho) que indicam a sequência das matérias e permitem ao leitor uma localização fácil e instantânea da matéria no interior do conjunto de todo o texto.

Por sua vez, no segundo manual analisado, o *Fio da História*, de 2015, nota-se uma clara preocupação com o fio condutor da informação. De facto, cada aula inicia-se com um quadro intitulado «O fio da História...» bem visível, que liga o conhecimento prévio adquirido àquele que será lecionado seguidamente. A forma como é finalizada é também semelhante, culminando com perguntas de raciocínio lógico que obrigam os alunos a relacionar conceitos e temáticas. O cuidado com a exposição de fontes nas suas mais diversas formas é também uma característica predominante. É bastante inteligível o destaque feito a uma análise documental que permita aos alunos adquirir capacidades de raciocínio e argumentação, ainda antes da transmissão de informação por si só. Os documentos exibidos são pertinentes e ligam-se adequadamente à amostra textual. De facto, previamente à exposição de conteúdos, são fornecidos exemplos documentais, de modo que os alunos criem um entendimento mais claro da matéria a lecionar e construam uma ponte de ligação entre as temáticas. Quanto à parte de descrição teórica, esta é exposta com um formato interrogativo, ou seja, a cada pergunta colocada previamente ao longo do texto, é dada uma resposta clara e sucinta aos alunos que desta forma se orientam dentro da condução da história. Esta característica perde-se no manual que analisaremos seguidamente, sendo substituída por algumas questões colocadas precedentemente a toda a construção textual. Os *conceitos* são outro dos pontos de relevo deste manual. Apresentados em todas as aulas, não se resumem apenas a isto como igualmente lhes é dado um papel de destaque ao ser proposto aos alunos que os relacionem com as temáticas que se encontram a ser abordadas de forma a melhor saber empregá-los. Sendo este um dos muitos exercícios designados neste manual, que dá uma relevância clara à análise, leitura e produção textual não só no final da aula, como igualmente ao longo de toda ela, termina assim com perguntas de opinião pessoal relacionadas com a temática, para as quais se deverão obter respostas bem fundamentadas.

A estrutura e a utilização de documentos e imagens, bem como de outros recursos, são diferentes de manual para manual (ver Tabela 2). Relativamente à ilustração de cada página, no manual da Porto Editora de 2012, as duas páginas reservadas à análise da temática comportam 1 imagem, 1 mapa, 3 excertos de fontes documentais, e um pequeno cronograma com datas importantes sobre a Revolução Soviética.

No que se refere ao manual *Missão: História*, de 2015, nas 6 páginas dedicadas ao tema da Revolução Russa, encontramos 1 mapa, 7 imagens, 13 documentos e 1 gráfico, sem qualquer menção a tabelas ou diagramas.

Por sua vez, nos manuais da Leya Editora foi possível identificar, no de 2012, nas 4 páginas dedicadas ao tema da Revolução Russa, 7 imagens, 2 gráficos e 4 pequenos textos da época (documentos — 2 sobre o Império Russo e 2 sobre a construção da União Soviética). Relativamente ao manual de 2015, as 8 páginas dedicadas ao tema contaram com 11 imagens, 2 mapas, 5 excertos documentais, 2 gráficos e 3 diagramas.

É necessário, contudo, referir que, comparando os manuais da Leya com os da Porto Editora, apesar de a diferença do número de páginas dedicadas ao tema não ser significativa, no que toca à oferta documental, esta é bem mais abrangente e diversificada, sendo que na Porto Editora é perceptível a maior importância dada aos documentos em detrimento das restantes fontes.

Outra característica que difere entre estes dois exemplos centra-se no papel exercido pelos conceitos, menos relevante, sendo apresentados muito singelamente e sem grande relevo, ao contrário do manual anterior. Interessante seria a parte dedicada às curiosidades, pertinente e um excelente recurso para cativar a atenção dos alunos, no entanto diminuta (apenas algumas linhas) se tivermos como meio de comparação a página completa a que o primeiro manual da Porto Editora que aqui analisámos dedica.

Em termos gráficos, ambos os manuais da Porto Editora caracterizam-se, por assim dizer, por duas estruturas ou grafismos: um estudo mais construtivista, ou seja, uma apresentação do tema que se inicia com a análise de documentos e posteriormente uma síntese escrita que dê fundamento à informação recolhida; ou por um estudo mais expositivo, ou seja, uma forma que expõe de forma sintética o conteúdo a abordar e, posteriormente, solidifica essa informação com a leitura e análise de documentos.

Tabela 2. Fontes nos manuais da Leya e Porto Editora

	<i>Viva a História</i> (2012)	<i>Missão: História</i> (2015)	<i>Sinais da História</i> (2012)	<i>O Fio da História</i> (2015)
Imagens	1	7	7	11
Mapas	1	1	-	2
Documentos	3	13	4	5
Gráficos	-	1	2	2
Diagramas/tabelas	1	-	-	3
Total	5	22	13	23

Fonte: Elaborado pelos autores

b) interpretativa

O manual *Viva a História* da Porto Editora, de 2012, é um manual que dista em algumas particularidades dos seus pares de 2015. A saber: a utilização de fontes foi pouco conseguida, uma vez que os autores recorreram a apenas três documentos «chave», mais um mapa para a aclaração das dinâmicas existentes: «Proclamação do Congresso dos Sovietes. 8 de novembro de 1917»; «Discurso de Lenine» (excerto); «Introdução à Constituição da URSS de 1924»; e o mapa: «A URSS em finais dos anos de 1930»⁵². Ao longo da pouca exposição teórica (texto tratado) neste manual é de salientar que algumas expressões foram destacadas, entre elas: «1917»; «Revolução de Fevereiro»; «Revolução de Outubro»; «Lenine»; «comunismo de guerra»; «NEP», entre outros⁵³. Estas expressões são de enorme pertinência para a perceção do tema, mas de uma forma superficial.

Em suma, neste manual de 2012 é bastante perceptível que o tema se encontra sistematizado quanto à exposição da informação, faltando uma maior amplitude aos antecedentes da própria Revolução Soviética, bem como ao próprio desenvolvimento de cada uma das revoluções de 1917.

Por sua vez, na caracterização do tema no manual da Porto Editora de 2015, é perceptível que os conteúdos foram esmiuçados amplamente através da ênfase dada a determinados conceitos ou palavras relevantes para a elucidação da temática. Para isso, foram realizadas questões que seguiram tópicos elucidativos da informação presente numa das páginas com o conteúdo informativo (esta particularidade é inerente aos dois manuais da Porto Editora). Outra característica de grande relevo diz respeito ao facto de ser concedida uma maior preponderância à lecionação de conceitos, pois esta compõe uma percentagem superior relevante e defendida pelo programa de 9.º ano. Neste manual destaca-se a importância acrescida da utilização de fontes documentais (excertos), existindo uma relação intrínseca entre os documentos selecionados e o texto informativo produzido, bem como a exemplificação de situações, ou de vultos importantes, através de imagens.

Nos manuais da Leya Editora, a caracterização do tema apresenta-se com uma construção muito mais socioeconómica. No manual de 2012, no âmbito da construção da URSS é significativo o foco nas medidas radicais adotadas por Lenine e conhecidas por «comunismo de guerra», e a adoção da «Nova Política Económica», seguida da coletivização e planificação da economia. No mesmo contexto, o manual de 2015 incide sobre as condições dos camponeses e operários russos, o atraso deste império em relação a outras potências, a hierarquização da sociedade, a economia pouco desenvolvida, e as tensões sociais trazidas da participação na I Guerra Mundial.

⁵² MAIA *et al.*, 2012: 106-107.

⁵³ MAIA *et al.*, 2012: 106-107.

Expressões como «grande atraso», «vida de miséria», «reprimia todos os que se opunham ao seu poder» são recorrentemente utilizadas, dando a clara impressão de uma pouca imparcialidade por parte do autor. Nas várias páginas dedicadas ao tema, são salientadas as revoluções de Outubro e Fevereiro de 1917, o governo bolchevique e as suas normas que trouxeram consigo a paz com a Alemanha, a nacionalização da propriedade privada e outras medidas baseadas na corrente marxista-leninista. Outro aspeto de relevo neste manual consiste, sem dúvida, na preocupação com as correntes políticas, as ideias socialistas e partidos comunistas que aqui se formaram, e que proliferaram no resto do mundo. São ainda referidos o «comunismo de guerra» e os objetivos da «Nova Política Económica».

c) reflexiva

A formatação das páginas é de extrema importância na elaboração de qualquer manual escolar, e estes manuais não são exceção à regra. A forma como o tema da Revolução Russa está desenvolvido visa manter o interesse atento dos leitores. Esta característica vai ao encontro da importância que deve ser dada à exposição dos temas que constam das Metas Curriculares de história.

Relativamente à análise do tema, podemos afirmar que nos dois manuais da Leya Editora, temos uma construção do tema assente numa perspetiva mais socioeconómica, e que nos dois manuais da Porto Editora, a perspetiva dominante é mais de carácter político-económica. Contudo, nas duas editoras é visível a preocupação de análise dos aspetos mais importantes sobre o tema da Revolução Soviética, tendo sempre em conta as Metas Curriculares desenvolvidas e a utilização de uma grande variedade de documentos adequada ao tema em causa. No segundo, ambos os manuais da Leya se caracterizam por conteúdos programáticos pertinentes, dentro das Metas Curriculares desenvolvidas e com uma panóplia documental adequada aos assuntos em causa. No entanto, se os conteúdos se mantêm idênticos, o mesmo não se pode dizer da estrutura que difere entre os manuais, com uma clara separação da importância dada a cada ponto intrínseco a esta temática, aos documentos de apoio utilizados e ao pragmatismo da escrita.

Outra característica que se vislumbrou na apreensão das diferentes perspetivas sobre Revolução Soviética nos 4 manuais analisados foi a maior preponderância concedida ao aprofundamento da temática entre 2012 e 2015. Se bem que cada manual tenha seguido as mesmas diretrizes expressas nas Metas Curriculares, adaptando essas mesmas diretrizes aos conteúdos programáticos, podemos afirmar que o tema da Revolução Russa nos manuais de 2015 se encontra mais desenvolvido e tem como suporte um maior número de recursos, como imagens, pequenos textos originais, estratégias pedagógicas e mapas.

O PROTAGONISMO DA RÚSSIA NO SÉCULO XXI E O TRATAMENTO CONFERIDO AO TEMA DA REVOLUÇÃO RUSSA

Sabendo que entre os manuais de 2012 e de 2015 o tema da Revolução Russa ganhou maior visibilidade, podemos agora tentar encontrar algumas das razões que podem estar na sua origem. Uma delas é, no nosso entender, o facto de nestes últimos anos a Rússia ter aumentado o seu protagonismo no sistema internacional, tornando-se um ator com uma presença mais forte na sua zona geográfica limítrofe, como é o leste europeu. De facto, as políticas adotadas pela Rússia no plano internacional a partir do momento em que Vladimir Putin assumiu a presidência do país no início do século XXI podem constituir uma das razões para a maior visibilidade do tema da Revolução Russa nos manuais de história do 9.º ano.

Apesar dos vários constrangimentos que a Rússia teve de enfrentar durante a década de 1990, sobretudo devido ao fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, a imagem da Rússia foi sendo progressivamente reforçada graças ao desenvolvimento de uma política externa forte no seu espaço de influência tradicional. Numa perspectiva claramente realista sobre o interesse nacional e as prioridades de política externa a que vários autores chamam de «pragmatismo nacionalista»⁵⁴, Putin procurou estabilizar o poder unipolar que os Estados Unidos tinham procurado desenvolver desde o fim da Guerra Fria e adotou uma política assertiva numa área de importância estratégica para a Rússia: o espaço da Confederação de Estados Independentes (CEI).

Durante o seu mandato (2000-2008), Putin empreendeu uma política de repressão na Chechénia, demonstrou o seu descontentamento face ao alargamento da OTAN e ao projeto de instalação de equipamentos relacionados com o escudo de defesa antimíssil na Polónia e na República Checa, ajudou a criar a Organização de Cooperação de Xangai (cooperação militar com a China) para conter a primazia norte-americana e manteve um discurso marcadamente nacionalista. Na relação com as ex-repúblicas soviéticas, a proeminência dos hidrocarbonetos marcou uma situação de dependência dos Estados da CEI face à Rússia: dada a sua posição geográfica e importância no mercado energético regional, quer os países produtores quer os países consumidores da região dependem da Rússia como intermediária⁵⁵. Esta situação fica visível quando a Rússia, como forma de pressão, interrompe o fornecimento de gás à Bielorrússia em 2004, por suspeita de que o país estava a desviar gás destinado a outros países, e à Ucrânia em 2006, após a Revolução Laranja,

⁵⁴ RAQUEL *apud* LIGHT, 2003: 48.

⁵⁵ LAZZARI, 2010: 63.

tentando evitar que este país aderisse à União Europeia e à Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN)⁵⁶.

Com a eleição de Dmitry Medvedev para a Presidência, em março de 2008, as políticas de reafirmação do poder da Rússia no sistema internacional continuaram a fazer-se sentir. A intervenção na Geórgia em agosto de 2008, seguida do reconhecimento da independência da Ossétia do Sul e da Abcázia, mostra o descontentamento da Rússia face ao Ocidente e à própria linha política seguida pelo país de alinhamento e de aproximação às instituições ocidentais.

Em 2012, com o regresso de Putin à Presidência, a defesa do interesse nacional russo adquiriu novos contornos. O contexto internacional de grande instabilidade (crise financeira internacional, as convulsões políticas no Norte de África, entre outros) e as dificuldades da relação com o ocidente influenciaram a adoção de políticas de maior controlo por parte do Presidente, mantendo-se o objetivo de afirmação da Rússia como grande potência⁵⁷. É neste enquadramento que ocorre a crise na Ucrânia em finais de 2013, com a subsequente anexação da Península da Crimeia em março de 2014. A Ucrânia faz parte de um conjunto de países que criam uma zona de separação entre a Rússia e a Europa. Alguns deles fazem já parte da UE e da OTAN (caso da Europa de Leste), por isso, o interesse da Rússia concentra-se agora em evitar que aqueles que fazem fronteira direta com o seu território fujam ao seu controlo e se mantenham na esfera de influência de Moscovo. Neste contexto, a Crimeia assume uma importância ainda maior, dada a sua localização geoestratégica no mar Negro.

A perceção de insegurança é, historicamente, um ponto central da cultura política russa. A posição geográfica do país, com vastas fronteiras planas e porosas, reforça esta tendência. A Rússia age e reage sempre que estiverem em causa os seus interesses no espaço pós-soviético definido como «área de atuação preferencial»⁵⁸. Esta ação é empreendida através de meios políticos, económicos e culturais e não pela força e tem como único propósito expandir, reforçar e consolidar a sua área de influência e obter o reconhecimento de grande potencia internacional.

É neste contexto de maior presença e protagonismo da Rússia no sistema internacional que se torna pertinente observar que, entre os manuais de 2012 e de 2015 analisados nestas duas editoras diferentes, o estudo do tema da Revolução Russa se encontra mais desenvolvido e estruturado, contando também com um maior número de recursos que permitem uma melhor compreensão de todas as suas dinâmicas.

⁵⁶ OLIKER *et al.*, 2009: 95.

⁵⁷ LO, 2006: 60.

⁵⁸ FREIRE, 2011: 213.

CONCLUSÃO

Os manuais escolares são veículos de conhecimento privilegiados e apresentam-se como elo fundamental que suporta todo o processo de ensino-aprendizagem. No âmbito deste estudo foram analisados os manuais de História do 9.º ano da Porto Editora e da Leya Editora adotados nos anos de 2012 e de 2015.

No nosso estudo, a análise da Revolução Russa seguiu uma tipologia expressa em três níveis de análise: descritiva, interpretativa e reflexiva. Em relação à primeira podemos observar que todos os manuais utilizam vários recursos que ajudam a captar a atenção dos leitores, nomeadamente imagens, tabelas, documentos, gráficos e diagramas, e estão em conformidade com os objetivos inscritos nas Metas Curriculares definidas pelo Ministério da Educação. No entanto, denota-se claramente um aumento destes recursos utilizados nos manuais de 2012 para 2015. Ambas as editoras, no período considerado, deram um maior enfoque à análise e à exposição da temática sobre a Revolução Russa, sendo notória a propensão do número de páginas destinadas para o efeito.

No que se refere à análise interpretativa, no caso dos manuais da Porto Editora, de 2012 para 2015 foi perceptível um maior aprofundamento de conhecimentos e de determinados conceitos relativos à revolução de 1917. Também é bastante clara a maior preponderância de definições, importância dada à utilização de fontes documentais e uma maior relação entre a documentação e o texto informativo.

Nos manuais da Leya, de 2012 para 2015 é possível denotar que o foco que anteriormente se encontrava no «comunismo de guerra» e na «Nova Política Económica» passou a englobar também uma maior preocupação com as condições do operariado, a situação económica do país e as tensões sociais. Também a Revolução de 1917 ganhou uma maior preponderância, tal como o governo bolchevique, as medidas baseadas na corrente marxista-leninista e as correntes políticas, as ideias socialistas e os partidos comunistas que proliferaram por toda a Europa.

Por fim, na análise reflexiva foi possível concluir que cada uma das editoras recolhidas aborda, apresenta e desenvolve o tema da Revolução Russa com perspetivas diferentes, mas complementares. Enquanto os manuais da Porto Editora adotaram uma visão político-económica do acontecimento, os manuais da Leya Editora deram uma maior ênfase aos aspetos económicos da Revolução.

Com este estudo podemos ainda concluir que, comparando os manuais de 2012 com os de 2015 de ambas as editoras, é visível o maior aprofundamento e desenvolvimento do tema da Revolução Russa. Uma das razões consiste no facto de, nos últimos anos, a Rússia se ter afirmado como um ator de grande importância estratégica no continente europeu, obtendo um maior protagonismo no seu espaço de influência tradicional. Podemos assim concluir que há uma relação entre a forma como o tema

da Revolução Russa é apresentado e abordado nos manuais do 9.º ano e o posicionamento da Rússia no sistema internacional nos últimos anos.

BIBLIOGRAFIA

- AMARAL, Cláudia; ALVES, Bárbara; TADEU, Tiago (2015) — *Missão: História 9 (9.º Ano)*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, Michael (2002) — *Manuais Escolares e Trabalho Docente*. Lisboa: Didáctica Editora.
- BARREIRA, Aníbal; MOREIRA, Mendes (2012) — *Sinais de História (9.º Ano)*. Lisboa: Leya Editora.
- CHOPPIN, Alain (1992) — *Les Manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- ____ (2004) — *História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte*. «Educação e Pesquisa», vol. 30, n.º 3, p. 549-566.
- FREIRE, Maria Raquel (2011) — *Federação Russa*. In FREIRE, Maria Raquel, org. — *Política Externa: As relações internacionais em mudança*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, p. 149-169.
- GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier (1998) — *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- HUOT, H. (1989) — *Dans la Jungle des manuels scolaires*. Paris: Éditions du Seuil.
- JOÃO, Fernando Manuel Margarido (2009) — *Manuais escolares do 1.º ciclo, entre Currículo e Programas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular.
- LAJOLO, M. (1996) — *Livro Didático: um (quase) manual do usuário*. Brasília: Em Aberto.
- LAZZARI, T. A. (2010) — *Política Externa Russa do Início do Século XXI: Tendências e Perspetivas*. «Revista Conjuntura Austral», vol. 2, n.º 3-4.
- LEYA (2017) — *Informação Sobre a Leya*. Lisboa: Leya Portugal. Disponível em <<http://www.leya.com/pt/gca/leya-quem-somos/sobre-a-leya-about-us/>>. [Consulta realizada em 10/08/2017].
- LIGHT, Margot (2003) — *In Search of an identity: Russian foreign policy and the end of ideology*, «Communist Studies and Transition Politics», vol. 19, n.º 3, p. 42-59.
- LO, Bobo (2006) — *Evolution or Regression? Russian Foreign Policy in Putin's Second Term*. London. Disponível em <<http://www.chathamhouse.org.uk/pdf/research/rep/R0506Lo.pdf>>. [Consulta realizada em 02/08/2017].
- MAIA, Cristina (2010) — *Guerra Fria e Manuais Escolares – Distanciamentos e Aproximações*. Porto: FLUP. Tese de Doutoramento em História.
- ____ (2017) — *Investigação qualitativa e métodos mistos em Manuais Escolares: um estudo comparativo europeu*. In *Atas Investigação Qualitativa em Educação do 6.º Congresso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa. 2nd International Symposium on Qualitative Research*. [S.l.: s.n.], p. 1672-1681.
- MAIA, Cristina; BRANDÃO, Isabel Paulos; DUARTE, Luís Miguel (2012) — *Viva a História (9.º Ano)*. Porto: Porto Editora.
- MAGALHÃES, Justino (2011) — *O Mural do Tempo. Manuais escolares em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri.
- MARTINHA, Cristiana (2008) — *O Ensino da Europa nos Manuais Escolares de Geografia (1980-2006) - Entre a Utopia e a Necessidade*. Porto: FLUP. Dissertação de Mestrado em História e Educação.
- MARTINS, Carla Conceição Santos (2010) — *O uso do manual escolar no ensino da matemática – um estudo com professores do 2.º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança.
- MOREIRA, Maria Gorete (2004) — *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado em Educação.
- MORGADO, José Carlos (2004) — *Manuais Escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

- NUNES, Carlos Américo Ramos (2013) — *Os Manuais Escolares de História e de Geografia do Secundário face ao Desafio das Tecnologias na Educação*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- OLIKER, Olga; CRANE, Keith; SCHWARZ, Lowell; YUSUPOV, Catherine (2009) — *Russian Foreign Policy*. Santa Monica: RAND Corporation.
- OLIVEIRA, Ana Rodrigues; GAGO, Marília; CATARINO, Isabel; CANTANHEDE, Francisco; TORRÃO, Paulo (2015) — *O Fio da História*. Lisboa: Leya Editora.
- PINGEL, F. (1999) — *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. Paris: UNESCO (ED-99/WS/27).
- PORTO EDITORA (2017) — *Sobre Nós*. Porto: Porto Editora. Disponível em <<https://www.portoeditora.pt/sobre-nos/quem-somos>>. [Consulta realizada em 10/08/2017].
- PORTUGAL. Ministério da Educação (1991) — *Programa de História: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. 4ª ed. Lisboa: Departamento de Educação Básica, vol. II.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência (2014) — *Metas Curriculares de História: 3.º Ciclo do Ensino Básico*, Ministério da Educação e Ciência (Governo de Portugal).
- ____ [s.d.] — *Metas Curriculares*. Disponível em <http://matematicaonline.pt/index_htm_files/metas_curriculares_introducao.pdf>. [Consulta realizada em 02/08/2017].
- REGO, António Manuel Cerqueira (2014) — *Vamos aprender com o manual? Perceções de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico sobre o(s) uso(s) do Manual Escolar em História e Geografia*. Porto: FLUP. Dissertação de Mestrado em Ensino de História e de Geografia
- TORMENTA, José Rafael (1996) — *Manuais escolares: Inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- YOUNG, M. (2007) — *Para que Servem as Escolas?* «Educação e Sociedade», vol. 28, n.º 101. Campinas: CEDES, p. 1287-1302.

A GUERRA CIVIL DE ESPANHA NOS MANUAIS ESCOLARES DE HISTÓRIA PORTUGUESES DO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

HELENA ISABEL ALMEIDA VIEIRA*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Guerra Civil de Espanha pode considerar-se um dos passados dolorosos da História europeia do século XX.

*Quem escrever a História desses terríveis dias [da Guerra Civil de Espanha] recusará toda a simplificação. Terá de dizer que a verdade sobre a Guerra Civil Espanhola é dividida, assim como está dividido o seu povo. Em ambos os lados, ocorreram coisas cruéis...*¹

Nos últimos anos têm sido desenvolvidos vários estudos sobre esta guerra inseridos no âmbito da História da Educação e centrados em manuais escolares, nomeadamente sobre o aproveitamento que o regime franquista fez deste objeto educativo para a veiculação das suas ideias fascistas². Neste trabalho olharemos para os manuais escolares numa outra perspetiva, no sentido de perceber de que forma a Guerra Civil de Espanha tem sido ensinada nas últimas décadas, prestando especial atenção às narrativas feitas pelos autores e à forma como os conteúdos são apresentados em termos pedagógicos e didáticos.

* CITCEM.

¹ KOCBEK, 1937 *apud* SUSTAR, 2014: 2.

² MATE, 2006; FOSTER, 2011; GONZÁLEZ DELGADO, 2015: 164-165.

Os manuais escolares são instrumentos pedagógicos e didáticos que ao longo dos tempos sofreram mudanças na sua estrutura e nas suas componentes. Viram as suas finalidades alargadas e passaram de meros instrumentos pedagógicos a objetos culturais. Podem ser vistos como livros intencionalmente redigidos para o ensino de uma determinada temática, entendidos como produtos pedagógicos e didáticos, mas também como produtos culturais, na medida em que abordam interpretativamente um determinado programa em termos conceptuais, metodológicos, políticos, culturais e sociais.

No panorama atual da investigação, «a utilização do manual como fonte historiográfica da educação é um campo em plena expansão»³, apesar de durante muitos anos esta fonte histórica ter sido ignorada e subalternizada⁴. Enquanto fonte histórica, os manuais escolares apresentam uma natureza tripla: pedagógica, cultural e ideológica⁵. Por tudo o que transmitem e por tudo o que omitem, os manuais escolares são o «espelho no qual se reflete a imagem que a sociedade quer dar dela própria [...] um reflexo deformado, incompleto, muitas vezes idealizado»⁶.

Assim, enquanto fonte histórica, o manual escolar pode ser estudado e analisado tanto por aquilo que expressa e transmite, como por aquilo que omite, daí a importância de identificar e interpretar as temáticas que nele estão presentes e ausentes. Não se pode ignorar que o manual é o suporte de transmissão dos conteúdos educativos que a sociedade julga serem necessários à perpetuação dos seus valores, mas também é um veículo de um sistema ideológico e cultural. Alain Chopin aponta mesmo os manuais escolares como «instrumentos de poder» e «veículos privilegiados das finalidades socializadoras e integradoras do poder-saber instituídos»⁷. Estes permitem, por isso, compreender a natureza dos saberes validados por uma determinada sociedade e época, conhecer os ideais e valores que veiculam ou silenciam.

Por outro lado, os conteúdos presentes nos manuais escolares de História são muito importantes para a compreensão do ensino de uma dada temática/realidade histórica. De acordo com Gutiérrez, em Espanha, os manuais escolares são um objeto fundamental no estudo da História, uma vez que os seus textos refletem o Currículo⁸. Segundo este autor, 90% dos tempos letivos da disciplina de História nas escolas espanholas centra-se em torno do manual, quer por parte dos professores, quer por parte dos alunos.

³ MAGALHÃES, 2008.

⁴ MONTEIRO, 2010.

⁵ MONTEIRO, 2010.

⁶ MONTEIRO, 2010.

⁷ MONTEIRO, 2010: 20.

⁸ Díez Gutiérrez, 2011: 3.

Por outro lado, os manuais ajudam a construir o imaginário coletivo das futuras gerações, já que os utilizadores dos manuais veem nas suas informações objetivas e concretas a realidade histórica, pelo que consideram que eles são uma fonte segura de informação e que, como tal, não precisam de ser submetidos a críticas⁹. Porém, Gutiérrez lembra-nos que os manuais escolares apresentam conteúdos que, por vezes, carregam consigo uma forte carga ideológica proveniente do contexto histórico e social da sua produção e das próprias convicções dos seus autores. Por essa razão, reitera que os conteúdos dos manuais não devem ser indiscutíveis, mas passíveis de um questionamento, discussão e revisão.

Neste sentido, procuramos neste trabalho compreender as questões presentes e ausentes nos manuais escolares de História do 3.º ciclo do ensino básico relativas ao estudo da Guerra Civil de Espanha e como as mesmas têm sido apresentadas em termos pedagógicos e didáticos.

1.1. O Percurso de Investigação

Com o intuito de descortinar as abordagens que têm sido feitas sobre a Guerra Civil de Espanha no ensino da História, esta investigação procurou compreender de que forma se tem ensinado esta guerra no 3.º ciclo do ensino básico português. Para responder a esta questão de partida, lançaram-se outras que contribuíssem para uma visão mais ampla da temática em estudo. Assim, procurou-se igualmente responder a questões como:

- Que narrativas são apresentadas pelos autores dos manuais de História relativamente à Guerra Civil de Espanha?
- Que propostas didáticas estão presentes nos manuais escolares de História relativamente a esta temática?

Em termos cronológicos o estudo centrou-se na análise de manuais escolares vigentes entre 1936, ano que marca o início da Guerra Civil de Espanha, até 2016, percorrendo um espaço temporal de 80 anos.

Este estudo começou por uma pesquisa bibliográfica, procurando trabalhos já realizados sobre esta temática. Perante a inexistência de estudos publicados no que concerne à realidade portuguesa, procuraram-se trabalhos que abordassem a mesma temática em realidades estrangeiras. Assim, tornaram-se fundamentais os estudos de González Delgado¹⁰ e Díez Gutiérrez¹¹ para a realidade espanhola e de Sustar¹² para a realidade eslovena.

⁹ DÍEZ GUTIÉRREZ, 2011: 3.

¹⁰ GONZÁLEZ DELGADO, 2015.

¹¹ DÍEZ GUTIÉRREZ, 2011.

¹² SUSTAR, 2014.

Por outro lado, no sentido de perceber como é abordada a Guerra Civil de Espanha nos manuais do 3.º ciclo em Portugal, foi necessário perceber em que contexto esta guerra surge nos programas e Metas Curriculares de História, com o intuito de verificar que indicações ministeriais são transmitidas e se as mesmas são cumpridas.

Posteriormente, para cada uma das décadas em estudo, foram analisados alguns manuais escolares, o que permitiu percorrer continuamente a evolução do ensino da Guerra Civil de Espanha. Esta análise seguiu, essencialmente, uma metodologia de cariz qualitativo, seguindo-se, sobretudo, uma análise de conteúdo, segundo as linhas orientadoras traçadas por Laurence Bardin¹³.

A investigação seguiu, depois, as duas linhas orientadoras traçadas inicialmente: uma primeira que procurou reconstituir as narrativas construídas pelos autores sobre esta temática, identificando os momentos-chave mencionados pelos mesmos na sua contextualização (anterior e posterior), com o intuito de analisar e interpretar as representações feitas sobre esta guerra, quer nos textos de autor, quer nas imagens e fontes históricas que os acompanham; e uma segunda que procurou identificar o tipo de abordagem pedagógica e didática feita ao tema, mediante a identificação, categorização e análise das várias atividades propostas.

2. OS ESTUDOS SOBRE A GUERRA CIVIL DE ESPANHA EM MANUAIS ESCOLARES

A abordagem da Guerra Civil de Espanha em manuais escolares pode ser entendida sob diversos prismas. Um deles aborda o manual escolar como um instrumento privilegiado para a inculcação de valores ideológicos pelos regimes totalitários, nomeadamente, neste caso, pelo regime franquista¹⁴. Outro prisma de análise pode prender-se com a forma como a Guerra Civil de Espanha é ensinada através dos manuais escolares. Neste segundo prisma, podem seguir-se duas linhas de análise distintas: uma centrada no estudo das narrativas que são apresentadas sobre esta guerra e sobre os períodos que a antecederam e que se lhe seguiram; e outra centrada em aspetos de cariz pedagógico e didático, que procuram entender como essas mesmas narrativas, através de processos de transposição didática, são transmitidas e trabalhadas nos manuais.

No que concerne às narrativas presentes nos manuais escolares de História sobre a Guerra Civil de Espanha, podemos identificar duas grandes linhas interpretativas: uma mais atenta às particularidades da realidade nacional espanhola, nomeadamente à sua evolução económica, social e política; e outra que privilegia uma perspetiva mais internacional, centrada nas influências e intervenções fascistas

¹³ BARDIN, 2009.

¹⁴ MATE, 2006; FOSTER, 2011; GONZÁLEZ DELGADO, 2015.

e comunistas no confronto, entendendo a Guerra Civil de Espanha como uma luta entre a democracia e os autoritarismos, ou como um «palco de ensaios» do que viria a ser a II Guerra Mundial.

Se é verdade que, sobretudo com a internacionalização do conflito, este foi um dos significados mais importantes que a guerra assumiu, também é verdade que, tanto na sua génese como no seu desenvolvimento e conclusão, intervieram de modo decisivo as características da sociedade espanhola dos anos 30, que largavam raízes numa história muito particular, e que só a custo de uma simplificação enganadora podem admitir como única chave de leitura a antinomia democracia-fascismo¹⁵.

De um modo geral, quer no caso português, quer no caso esloveno, os manuais tendem a apresentar uma visão mais centrada na perspetiva internacional, enquanto os manuais espanhóis, naturalmente, refletem as duas perspetivas.

Abordando as perceções da Guerra Civil de Espanha nos manuais escolares de História eslovenos, Sustar mostra-nos o enquadramento desta temática no ensino básico e secundário do seu país, desde 1958, traçando dois períodos importantes: um primeiro entre 1958 e a década de 1980, período em que vigorou um manual único no território da atual Eslovénia, e um período posterior, no qual vigorou a livre adoção de manuais escolares. Este autor, a partir de vários manuais escolares, analisa as narrativas apresentadas e os recursos didáticos associados ao texto de autor¹⁶. A partir do seu estudo podemos retirar algumas conclusões interessantes. A primeira prende-se com uma linha predominantemente internacional na abordagem da Guerra Civil de Espanha, mas sobretudo com um dos passados dolorosos da Eslovénia, pois em todos os manuais analisados, um ponto-chave sempre presente, embora com algumas mudanças ao longo dos anos, é a participação de jugoslavos e eslovenos nas Brigadas Internacionais de voluntários que lutaram nesta guerra do lado dos republicanos, sendo os mesmos baseados nos estudos científicos recentemente desenvolvidos na Eslovénia sobre esta participação e sendo recorrente a ilustração deste ponto com fotografias dos soldados destas brigadas.

Na análise das divisões antes da II Guerra Mundial, o tema da Guerra Civil de Espanha encontrou um importante lugar nos manuais escolares de História na Eslovénia, quer antes de 1990, nos tempos da antiga Jugoslávia, quer mais tarde, já no período de independência da Eslovénia, quando os livros didáticos descrevem o tema de forma mais ampla e adicionam detalhes. [...]. Apenas a partir da década

¹⁵ SACCO, 2005: 556.

¹⁶ SUSTAR, 2014.

de 1970, a participação dos jugoslavos e especialmente dos eslovenos nas brigadas internacionais do lado republicano é enfatizada. A apresentação desses detalhes nos livros didáticos é resultado do desenvolvimento de trabalhos científicos¹⁷.

O mesmo autor revela-nos que, ao longo do século XX, os manuais escolares de História evoluíram bastante, mostrando-se mais apelativos depois do final da imposição do manual único. Estes tornaram-se mais coloridos, apresentam recursos mais variados e até mesmo sugestões de questões de exploração. O texto de autor ajusta-se melhor à faixa etária dos alunos, sendo que o principal objetivo da abordagem da temática da Guerra Civil de Espanha é a aprendizagem da democracia em comparação com os regimes totalitários e o estudo das várias orientações políticas antes da II Guerra Mundial¹⁸.

Outro autor de referência sobre a abordagem da Guerra Civil de Espanha em manuais escolares, desta vez para a realidade espanhola, é González Delgado, que escreveu um trabalho intitulado «*Tempo de Turbulências: a complexa representação da Guerra Civil de Espanha em manuais de Ciências Sociais (1970-1990)*»¹⁹. Partindo da análise de vários manuais escolares, o autor interroga-se sobre o porquê de os manuais escolares desenvolverem uma representação tão complexa sobre a Guerra Civil. Ao longo da sua reflexão, o autor identifica duas grandes linhas de abordagem distintas sobre o tema: uma primeira que apresenta a Guerra Civil como uma «guerra de cruzada» contra a instauração do comunismo na Espanha, generalizada no tempo do franquismo; e uma segunda que contempla uma renovação temática, centrada no desejo da promoção da transição para a democracia, baseada nos debates historiográficos contemporâneos sobre o tema e com a introdução de diversos dados de análise que procuram um consenso e uma harmonia social.

O seu estudo reforça a ideia de que os conteúdos presentes nos manuais escolares são construídos socialmente e que não contemplam apenas aspetos de natureza pedagógica e didática. O autor tornou evidente que os manuais são influenciados por um conjunto de variáveis sociais e que, em certo ponto, visam a construção de uma «identidade social específica» baseada em constantes inclusões de diferentes perspectivas políticas, de debates historiográficos e até mesmo da indústria editorial²⁰.

Por outro lado, o autor concluiu que num mesmo manual escolar «podem convergir certas explicações, argumentos e até mesmo uma defesa de diferentes conceções ideológicas e políticas», reforçando assim o carácter complexo dos manuais escolares. Aponta também este aspeto como uma evidência de como os manuais escolares se

¹⁷ SUSTAR, 2014: 8-9.

¹⁸ SUSTAR, 2014: 9.

¹⁹ GONZÁLEZ DELGADO, 2015.

²⁰ GONZÁLEZ DELGADO, 2015: 180.

constituem como objetos culturais ao mesmo tempo que ilustram como as disciplinas escolares são construídas e como a política curricular e até mesmo a própria política educacional evoluem.

Um terceiro estudo fundamental para a compreensão desta temática é de Díez Gutiérrez, que estudou o período pós-Guerra Civil de Espanha utilizando os manuais escolares de História como objeto de estudo²¹. Na sua investigação sobre os conteúdos presentes nos manuais concluiu que os mesmos ocultam muitos acontecimentos sobre a experiência pós-republicana dos anos trinta, assim como escondem muitos factos da repressão franquista. Nos seus estudos procurou identificar os espaços destinados ao estudo deste período, bem como os aspetos que foram ocultados ou silenciados. A par da análise dos conteúdos presentes nos manuais de História, Gutiérrez analisou as fontes escritas, gráficas e materiais audiovisuais que complementam os manuais e ouviu a opinião de professores.

Da análise que fez aos manuais de História concluiu que os mesmos não refletem com relevância uma parte considerável dos acontecimentos que antecederam a implantação do fascismo em Espanha, os métodos repressivos implementados no período franquista, nem aspetos relacionados com a resistência ao franquismo em Espanha após a Guerra Civil. Segundo este autor, estes factos ignorados, silenciados e tratados «com as pontas dos pés»²² constituem-se como vazios que são preenchidos na maioria dos manuais escolares espanhóis com uma descrição extensa, detalhada e pormenorizada da Guerra Civil de Espanha e das suas batalhas, sendo a resistência refletida muito esporadicamente apenas em alguns dos manuais mais recentes.

Um dos aspetos mais interessantes do trabalho de Díez Gutiérrez prende-se com o facto de nos apresentar uma proposta didática para abordar estas temáticas ausentes e, assim, evitar a «amnésia histórica»²³. De facto, várias investigações, quando estudam e analisam uma determinada temática histórica em manuais escolares, muitas vezes param na descrição da realidade encontrada nos manuais, mas poucos têm a audácia de dar um passo em frente ao apresentar propostas alternativas quando se deparam com a identificação de espaços vazios.

Díez Gutiérrez apresenta-nos, por isso, uma proposta alternativa — uma unidade didática para ser incorporada nos manuais escolares de História. Esta subdivide-se em três grandes temas: um primeiro sobre a causa republicana, um segundo sobre a repressão franquista e um terceiro sobre a resistência antifranquista. No final destas é apresentada uma última secção dedicada ao fenómeno, muito atual em Espanha, sobre a recuperação da memória deste que é um dos seus grandes passados

²¹ DÍEZ GUTIÉRREZ, 2011.

²² DÍEZ GUTIÉRREZ, 2011: 90.

²³ DÍEZ GUTIÉRREZ, 2011: 99.

dolorosos. A construção destas unidades em «formato manual»²⁴ pretende, segundo o autor, sobretudo lutar contra o esquecimento e construir uma cidadania democrática nas futuras gerações.

3. A GUERRA CIVIL DE ESPANHA NOS MANUAIS DE HISTÓRIA PORTUGUESES DO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Para entender a abordagem feita sobre a Guerra Civil de Espanha no ensino básico em Portugal, este estudo começou por verificar se esta temática estava ou não contemplada nos manuais escolares de História nas oito décadas que compõem o espaço temporal deste estudo.

Para tal, foi necessário, desde logo, criar uma divisão temporal, correspondente ao período do Estado Novo, de 1936 até 1974, no qual vigorou um manual único, e o período subsequente, de 1975 a 2016, no qual se estabeleceu a liberdade de seleção de manuais escolares por parte das escolas.

A primeira grande conclusão retirada desta primeira incursão pelas fontes foi a não abordagem do tema no período do Estado Novo, nem no ensino liceal, nem no ensino técnico. Conclusão retirada depois da consulta de alguns compêndios de História, do ensino liceal, da autoria de António Mattoso, e de compêndios de História Geral e Pátria, do ensino técnico, da autoria de António Mattoso e Antonino Henriques. Este vazio pode ser entendido por neste período a temática não estar contemplada nos programas de 1932, nem nos programas de 1952. Por outro lado, provavelmente por razões políticas e ideológicas, também não foi do interesse do regime discutir estas questões junto dos alunos.

Após o fim do Estado Novo seguiu-se um período de transição que trouxe diversas mudanças para o panorama educativo nacional. Surgiram várias reformulações dos planos curriculares de várias disciplinas e, inclusivamente, surgiram disciplinas de transição, como a disciplina de Ciências Sociais e Ciência Política.

A estabilidade do currículo e dos programas escolares do ensino básico apenas foi restabelecida na sequência da reforma educativa de 1986, e depois já no início dos anos 90, na sequência da publicação do Decreto-lei nº 286/89, de 29 de agosto, que estabelecia novos planos curriculares para o ensino básico. A partir do ano letivo de 1990/91, aplicaram-se novos programas e, conseqüentemente, verificou-se a adaptação dos manuais escolares à nova realidade educativa.

Mais tarde, já em 2013, surgiram novas indicações ministeriais para a disciplina de História do terceiro ciclo do ensino básico, as Metas Curriculares, que partindo do programa de História de 1991, ainda em vigor, definiram os conteúdos fundamentais, atualizados cientificamente, que devem ser ensinados aos alunos.

²⁴ DÍEZ GUTIÉRREZ, 2011: 100.

3.1. As orientações dos programas e Metas Curriculares

Para compreender em que contexto surge a Guerra Civil de Espanha e os intuitos que estavam subjacentes à sua aprendizagem no terceiro ciclo do ensino básico em Portugal, foram analisados os programas escolares de História e as Metas Curriculares. As indicações ministeriais foram depois cruzadas com os conteúdos e com as narrativas presentes nos vários manuais analisados, a fim de verificar se as mesmas estavam presentes e em consonância.

De acordo com o programa de História de 1991, a temática da Guerra Civil deveria ser abordada no final do ciclo, no 9.º ano de escolaridade, no ponto 10 — *Da grande Depressão à Segunda Guerra Mundial* —, no subtema — *As Tentativas de Frente Popular*. Aqui a temática surge num ponto específico — *Espanha: a vitória republicana e o levantamento nacionalista; a Guerra Civil*.

Na clarificação de conteúdos e na especificação de aprendizagens, o programa prevê que neste tema se «relacionem os efeitos da crise económica e as ameaças da expansão do fascismo com as tentativas de formação, em França e em Espanha, de um governo de unidade de esquerda que, no caso espanhol, desembocará na Guerra Civil». Já nas estratégias e atividades propostas para a abordagem deste tema sugerem-se:

- O visionamento de filmes, documentais ou de ficção, sobre a Guerra Civil espanhola;
- A leitura de textos literários sobre esta época (ex. *Por Quem os Sinos Dobram*, de E. Hemingway).

Mais tarde, no documento das Metas Curriculares, a Guerra Civil de Espanha surge no domínio — *Da Grande Depressão à II Guerra Mundial* —, inserida no subdomínio — *Ditaduras e democracia na década de trinta* —, mais especificamente no ponto 5 — *Conhecer e compreender as respostas dos regimes demoliberais à «crise de 1929» e à Grande Depressão da década de 30*.

Aqui surgem três metas especificamente relacionadas com a Guerra Civil de Espanha:

3. *Relacionar os efeitos da Grande Depressão e do crescimento do fascismo com as tentativas de formação de governos de unidade nacional (Grã-Bretanha e Suécia) e de Frentes Populares (França e Espanha);*
4. *Referir medidas tomadas pelos governos de Frente Popular em França e Espanha;*
6. *Integrar a Guerra Civil de Espanha (1936-1939) no contexto dos confrontos ideológicos da década de 30 do século XX.*

A partir do programa verifica-se que as linhas orientadoras ministeriais vão ao encontro de integrar a Guerra Civil de Espanha na linha que pretende enquadrá-la na realidade económica, social e política espanhola, com a abordagem do contexto de surgimento da Frente Popular, que terminou depois numa Guerra Civil. Porém, se atentarmos nas Metas Curriculares, verifica-se que, apesar de se manter como primordial a linha anteriormente referida, na última meta encontra-se uma tentativa de integrar a Guerra Civil de Espanha numa linha mais internacional em que surge como um «espelho» dos confrontos ideológicos entre os fascismos e a ditadura.

Por outro lado, a partir das indicações programáticas nota-se que se privilegia apenas o contexto que conduz à guerra e à guerra em si, não evidenciando interesse na abordagem do período subsequente da vitória dos nacionalistas e da implantação do regime fascista franquista.

3.2. Narrativas, Recursos Didáticos e Propostas de Atividades

Nos manuais escolares analisados para este estudo verificamos que a Guerra Civil de Espanha se encontra nas unidades, domínios e subdomínios especificados nos programas, o que revela que, aparentemente, os mesmos estão em conformidade com o que é especificado no programa e, mais tarde, nas Metas Curriculares. No entanto, nas narrativas presentes nos manuais escolares verifica-se que tende a haver uma maior importância dada à linha internacional que insere esta Guerra Civil no contexto das lutas entre a democracia e os fascismos, sendo recorrente apresentar a Guerra Civil de Espanha como o palco de ensaios da II Guerra Mundial.

No manual *Génesis e mudanças estruturais do mundo contemporâneo*²⁵, do 9.º ano de escolaridade, de Pedro Almiro Neves, a Guerra Civil de Espanha surge em duas páginas. Esta temática inicia-se temporalmente em 1931, com a descrição do contexto de formação da II República na sequência do fim da ditadura de Primo de Rivera. Salienta depois «a vitória da Frente Popular, coligação dos partidos de esquerda (socialistas, comunistas e anarquistas), o que de imediato suscitou uma reacção das forças conservadoras (grandes proprietários rurais, igreja e grande parte do exército), receosas da implantação do socialismo em Espanha»²⁶. Apresenta depois o movimento conservador como uma «sublevação militar» e o alastramento da Guerra Civil, destacando os grupos políticos em oposição e os respetivos apoiantes nacionais e internacionais. Relativamente à intervenção estrangeira, refere que no apoio aos republicanos «os países democráticos ocidentais e a URSS não intervieram directamente na contenda, limitando-se a facilitar a formação das Brigadas Internacionais», não mencionando a origem dos soldados destas Brigadas, e que no apoio aos nacionalistas «a Itália de Mussolini enviou tropas

²⁵ NEVES, 1979.

²⁶ NEVES, 1979: 44.

e material e a Alemanha de Hitler forneceu a célebre Legião de Condor que se destacou nos bombardeamentos aéreos». O autor refere de seguida que estes apoios foram «decisivos na vitória final dos nacionalistas e na subsequente instauração do regime franquista». Esta narrativa apresenta um carácter sintético e expositivo. Não menciona a participação portuguesa nesta guerra, suaviza o apoio aos republicanos e destaca o apoio dos regimes fascistas aos nacionalistas. Nos recursos/fontes que acompanham o texto de autor apresenta apenas um mapa sobre a evolução militar da guerra, uma fotografia do general Franco e a reprodução do quadro de Picasso *Guernica*, sendo este último acompanhado de uma legenda alusiva aos bombardeamentos alemães da Legião Condor àquela cidade basca. Neste manual, não surge nenhuma proposta de atividade relacionada com este tema.

Quase dez anos depois, no manual *Nova História* 9²⁷, do mesmo autor, a Guerra Civil de Espanha surge novamente numa dupla página e com o mesmo texto de autor de 1979. Ao nível dos recursos que acompanham o manual, surgem os mesmos do manual anterior, acrescentando apenas um novo documento com uma capa do jornal «Arriba», como um exemplo de propaganda à Falange e ao franquismo. Uma vez mais, também não surge neste manual nenhum tipo de proposta de atividade complementar ou de consolidação de conhecimentos.

Já nos finais dos anos 90, no manual *História* 9²⁸ de Maria Emília Diniz, Adérito Tavares e Arlindo Caldeira, esta temática surge também em dupla página. A narrativa nele presente inicia-se com a descrição da crise económica e da agitação social que a Espanha viveu no pós-I Guerra Mundial, seguindo depois com uma breve referência à instauração e queda da ditadura de Primo de Rivera e à instauração da II República em 1931. Salienta o agravamento da crise económica, a vitória da Frente Popular em 1936 e o surgimento de um «levantamento militar» (já não uma sublevação militar como acontecia nos manuais anteriores), que deu origem a uma «violenta guerra civil» e a uma «luta encarnçada»²⁹. Refere depois, em notas laterais ao texto de autor, a participação de voluntários das Brigadas Internacionais, principalmente da URSS, a não intervenção direta da França e da Inglaterra no conflito, apesar de simpatizarem com a causa republicana, e o apoio da Alemanha e da Itália aos nacionalistas. Neste manual surge, ainda que em nota lateral, uma menção ao envio de tropas portuguesas — Os Viriatos —, material de guerra e alimentos para os nacionalistas, mas não menciona a participação de portugueses nas Brigadas Internacionais de apoio aos republicanos. No final, a narrativa termina com a expressão clara e aberta das consequências provocadas pelo conflito: mortes, mutilados, exílio de republicanos e a instauração de um novo estado autoritário na Europa.

²⁷ NEVES, 1988.

²⁸ DINIZ *et al.*, 1996.

²⁹ DINIZ *et al.*, 1996: 136.

Em termos de recursos/fontes que acompanham esta narrativa, surge um cartaz nacionalista, cuja legenda faz menção à Junta de Burgos, nome dado inicialmente ao governo dos «rebeldes nacionalistas»³⁰, que esteve instalado em Lisboa com o apoio de Salazar, fazendo assim uma vez mais alusão ao apoio do governo português à causa nacionalista, apesar da sua expressa neutralidade. Paralelamente, apresenta o quadro de Picasso *Guernica*, uma fotografia de um acampamento de milícias republicanas e uma fotografia do general Franco acompanhado pelos seus chefes militares, assim como dois excertos da obra *Por Quem os Sinos Dobram*, de Hemingway, um sobre os fuzilamentos republicanos e outro sobre as agressões de nacionalistas a republicanos, seguindo a sugestão enunciada no programa da disciplina. Estes últimos quatro recursos são de extrema importância, pois denotam uma mudança na função atribuída às fontes que acompanham o texto de autor. Estas já não surgem apenas como elementos ilustrativos que comprovam a narrativa do autor, mas promovem reflexões ao apresentarem versões diferentes de uma mesma realidade que não foi mencionada abertamente no texto de autor. As fotografias apresentadas transmitem a ideia de que as milícias republicanas tinham um menor nível de organização, comparativamente com as nacionalistas, o que poderá explicar a sua vitória no conflito, e os excertos literários apresentam uma posição imparcial e retratam os excessos de violência que ocorreram de ambos os lados. No entanto, neste manual ainda não surgem propostas de atividades de consolidação ou aprofundamento dos conteúdos abordados.

Do mesmo ano, 1996, analisou-se um outro manual — *Novo ao encontro da História 9* — de Pedro Almiro Neves e Valdemar Castro Almeida³¹. O tema da Guerra Civil de Espanha surge novamente em dupla página. Neste, a narrativa dos autores inicia-se em 1923 com a instauração da ditadura de Primo de Rivera e a descrição das dificuldades económicas e sociais que a Espanha enfrentava que conduziram ao fim da monarquia e à instauração da II República. Salienta depois a formação da Frente Popular em 1936, sendo esta apresentada como uma coligação que permitiu formar um «governo de esquerda»³², sem identificar as forças políticas que o compunham. Neste manual, o movimento nacionalista é apresentado como uma «revolta militar» justificada pelo receio da implantação do comunismo em Espanha e da perda de privilégios dos conservadores que «prepararam uma conspiração contra o regime»³³. Apresenta depois os grupos em confronto na Guerra Civil e os respetivos apoiantes internos e externos. A participação portuguesa nesta guerra não é mencionada em nenhum momento.

³⁰ DINIZ *et al.*, 1996: 136.

³¹ NEVES & ALMEIDA: 1996.

³² NEVES & ALMEIDA: 1996: 117.

³³ NEVES & ALMEIDA: 1996: 117.

Já no final desta narrativa, surge a referência a um duplo significado da Guerra Civil de Espanha: «por um lado possibilitou a instauração do regime autoritário franquista; por outro, para além de permitir testar novas técnicas militares, sobretudo por parte das tropas alemãs e italianas, pré-anunciou os blocos que iriam defrontar-se na II Guerra Mundial»³⁴.

Em termos de recursos que acompanham o texto de autor, este manual apresenta uma fotografia do general Franco; um texto de Churchill de 1936, que expressa uma perspetiva internacional da Guerra Civil de Espanha ao apresentar os interesses fascistas, bolcheviques e liberais subjacentes ao conflito que se desenvolvia, apesar de apelar à neutralidade geral; três cartazes da Guerra Civil: um nacionalista, outro republicano e um terceiro apelando à participação feminina na guerra, um aspeto não mencionado nem no texto de autor nem em nenhum dos manuais anteriormente analisados; e uma reprodução do quadro *Guernica*. Neste manual surgem já duas questões orientadoras de aprendizagem direcionadas para a análise dos documentos: «Como evoluiu politicamente a Espanha na Década de 30?» e «Como se posicionou a Europa face à guerra civil espanhola?»³⁵.

O manual *Novo História* ⁹³⁶, de Natércia Crisanto, Isabel Simões e J. Amado Mendes, aborda a questão da Guerra Civil de Espanha em duas duplas páginas, dedicando-lhe, por isso, um maior espaço no manual, comparativamente com outros. Seguindo a linha programática, na abordagem da temática das frentes populares apresenta os dois exemplos expressos nas indicações ministeriais: o francês e o espanhol. Porém, enquanto o caso francês é apresentado apenas em três parágrafos (10 linhas), o caso espanhol surge descrito em 15 parágrafos (63 linhas).

Neste manual é feita uma extensa narrativa sobre o contexto político, económico e social espanhol pós-I Guerra Mundial até à instauração da II República; descreve igualmente o contexto de surgimento da Frente Popular e das várias facções políticas que a compunham. Apresenta as forças que desenvolveram o «levantamento nacionalista» e o início da Guerra Civil, salientando aqui apenas a intervenção estrangeira das forças fascistas e das brigadas internacionais. Toda esta narrativa está em consonância com a linha determinada pelo programa. No entanto, no final do texto de autor, surge novamente a ligação deste conflito ao contexto internacional que se lhe seguiria ao afirmar que «a Guerra Civil de Espanha serviu de campo de ensaio e, simultaneamente, foi o detonar da Segunda Guerra Mundial»³⁷.

Em termos de recursos que acompanham o texto de autor, este manual apresenta um texto historiográfico sobre a implantação da República em Espanha nos anos trinta;

³⁴ NEVES & ALMEIDA, 1996: 117.

³⁵ NEVES & ALMEIDA, 1996: 118

³⁶ CRISANTO *et al.*, 2000.

³⁷ CRISANTO *et al.*, 2000: 144.

três cartazes: dois apresentando os grupos em confronto no conflito e um de propaganda de apelo à integração no exército popular republicano; duas fotografias: uma do general Franco e uma de tropas republicanas; dois mapas sobre a evolução militar da Guerra Civil: um alusivo a 1936 e outro a 1939; o quadro *Guernica* acompanhado de uma legenda pormenorizada que expõe o significado dos vários elementos nele presentes; e um excerto do jornal «Times» de 1937, relatando a destruição da cidade basca de Guernica. Simultaneamente, apresenta duas questões de consolidação de conhecimentos e remete os alunos para a realização de duas questões no caderno de atividades.

Os mesmos autores, num projeto seguinte — *Olhar a História* 9³⁸ — apresentam uma mudança substancial na forma de abordagem do tema, sendo este reduzido a uma dupla página. A narrativa inicial sobre o contexto político, social e económico da Espanha pós-I Guerra Mundial é igual à do manual anterior. Porém, o contexto de formação e composição da Frente Popular desaparece completamente, indicando apenas que na sua sequência «as forças conservadoras revoltaram-se e alguns militares sublevaram-se»³⁹. O título que se segue, «Guerra Civil de Espanha: O Ensaio para a II Guerra Mundial», é expressivo por si próprio, mostrando a linha orientadora de carácter internacional e de reflexo das lutas entre os regimes democráticos e fascistas. À semelhança dos manuais anteriores, descreve com maior pormenor a intervenção alemã e italiana neste conflito e limita-se a mencionar as Brigadas Internacionais, sem apresentar a sua constituição e atuação. A narrativa termina com a apresentação da vitória nacionalista e a instauração do regime autoritário franquista. Em termos de recursos/fontes, neste manual surgem uma fotografia do general Franco; três cartazes de propaganda: um republicano alusivo ao exército popular constituído pelos voluntários das Brigadas Internacionais, outro alusivo às forças nacionalista e um último sobre o culto da personalidade a Franco, apresentado como o Salvador da Espanha; um texto histórico de Picasso, de 1937, sobre a arte como arma, alusivo à obra *Guernica*; uma cronologia com a identificação das principais movimentações militares entre 1936 e 1939 e um mapa com a representação visual das mesmas. No final surgem três questões de consolidação de conhecimentos e três propostas de atividades complementares presentes no caderno de atividades do aluno.

O manual *História* 9, de Eliseu Alves, Eugénia Vieira, Maria Ferrão e Rui Maia, apresenta uma tendência semelhante ao manual anterior⁴⁰. A vitória republicana nos anos trinta é brevemente mencionada assim como a formação da frente popular. As medidas de ambas já não são mencionadas, verificando-se uma maior importância na narração das movimentações militares da guerra. Esta termina de maneira similar ao referir que após a vitória nacionalista se iniciou uma longa ditadura de tipo fascista

³⁸ CRISANTO *et al.*, 2006.

³⁹ CRISANTO *et al.*, 2006: 128.

⁴⁰ ALVES *et al.*, 2006.

e que «a Guerra Civil de Espanha preparou, com ensaios efectuados, os blocos que iriam estar presentes na Segunda Guerra Mundial»⁴¹. Este manual apresenta apenas três recursos didáticos: o quadro *Premonição da Guerra Civil* (1936), de Salvador Dalí; uma fotografia do general Franco e um texto historiográfico intitulado *O prenúncio de uma guerra mundial*, da obra *Ensaio (espanhol) para uma Guerra Mundial*, de Gabriel Jackson⁴², confirmando a linha interpretativa que claramente orientou os autores na abordagem deste tema. A estes surgem associadas três questões de consolidação. No entanto, surgem também duas propostas de atividades complementares que seguem o sugerido no programa: a leitura do livro *Por Quem os Sinos Dobram*, de Hemingway, e a visualização do filme com o mesmo nome de 1943, realizado por Wood.

Uma década depois, os manuais escolares de História apresentam já novas linhas orientadoras determinadas pelas Metas Curriculares. No manual *Viva a História! 9*, de Cristina Maia, Cláudia Pinto Ribeiro e Isabel Afonso⁴³, a temática da Guerra Civil de Espanha surge numa dupla página. A narrativa das autoras é sintética, mas aborda os conteúdos essenciais determinados no programa e nas Metas Curriculares. Começa por narrar que o contexto de crise política, económica e social do pós-guerra levou à formação da República e, mais tarde, em 1936, à vitória da Frente Popular nas eleições, tendo este último acontecimento levado à formação do movimento nacionalista que conduziu a uma revolta militar. A conclusão desta narrativa é expressiva da nova linha de interpretação do conflito:

*A Guerra Civil de Espanha (1936-1939) surge integrada no contexto de confrontos ideológicos da década de 1930 que opunham o franquismo ao comunismo e serviu de tubo de ensaio das táticas, das armas e, sobretudo, da aviação alemã que viria a ser utilizada na Segunda Guerra Mundial*⁴⁴.

Na narrativa das autoras não surge menção às principais etapas da Guerra Civil, pois estas surgem nas fontes que acompanham o texto de autor, nomeadamente uma cronologia e dois mapas da evolução do conflito. Outros recursos apresentados são uma fotografia de Franco, outra da cidade de Guernica destruída após os bombardeamentos aéreos alemães e um texto historiográfico da obra *Ensaio (espanhol) para uma Guerra Mundial*, de Gabriel Jackson⁴⁵. Neste manual são propostas quatro questões de exploração das fontes apresentadas e duas remissões para a realização de questões do caderno de atividades do aluno.

⁴¹ ALVES *et al.*, 2006: 100.

⁴² JACKSON, [s.d.].

⁴³ MAIA *et al.*, 2016.

⁴⁴ MAIA *et al.*, 2016: 108.

⁴⁵ JACKSON, [s.d.].

No manual *História Nove*, do mesmo ano, 2016, da autoria de Maria Emília Diniz, Adérito Tavares, Arlindo Caldeira e Raquel Henriques, a narrativa é ligeiramente diferente. Começa por apresentar de forma mais pormenorizada a implantação da República em Espanha e a formação da Frente Popular. Na descrição da Guerra Civil, não apresenta as principais fases e movimentações da mesma, mas salienta as forças internacionais que participaram de ambos os lados. No final, a narrativa apresenta as principais consequências da guerra: o elevado número de mortes e mutilados nos campos de batalha e nos bombardeamentos aéreos; as represálias e perseguições aos republicanos que tiveram de se exilar em condições muito difíceis e a implantação de um estado autoritário de tipo fascista, violentamente repressivo, que durou cerca de 40 anos. A acompanhar o texto de autor surge uma biografia de Franco e uma rubrica onde se apresentam os apoios estrangeiros a cada uma das facções em confronto na guerra, salientando o apoio das Brigadas Internacionais e de vários intelectuais que narraram a extrema violência do conflito. Surgem ainda dois cartazes de propaganda republicana contra as forças nacionalistas; uma fotografia de soldados nacionalistas capturados por republicanos que seriam depois fuzilados e dois excertos da obra *Por Quem os Sinos Dobram*, de Hemingway, que refletem a violência exercida em ambos os lados da guerra, sendo estes textos os mesmos que já tinham surgido no manual dos autores de 1996. Neste manual surgem apenas duas questões de análise das fontes apresentadas.

No final desta incursão por alguns manuais escolares podem retirar-se algumas ilações:

- As narrativas dos autores presentes nos manuais escolares, apesar de estarem quase sempre em consonância com as indicações programáticas, tendem a privilegiar a linha de análise internacional que representa a Guerra Civil de Espanha como um palco de ensaio da II Guerra Mundial. As narrativas apresentam sempre textos diretivos, simples e sintéticos, focados maioritariamente na formação da Frente Popular, no início da guerra e na menção das frentes em confronto, mas sem levantar pistas para reflexões mais profundas sobre uma temática tão complexa como é a Guerra Civil de Espanha;
- Os recursos didáticos/fontes históricas que acompanham as narrativas dos autores são diversos, mas semelhantes em todos os manuais analisados, verificando-se uma tendência para a preferência dos recursos iconográficos sobre os documentos escritos. O número de recursos/fontes aumenta ao longo dos anos e ganha uma maior importância pedagógica e didática com o avançar das décadas; nos anos 90 os recursos didáticos/fontes surgem, maioritariamente, como elementos ilustrativos que suportam a narrativa do texto de autor. Com o passar do tempo, nas primeiras décadas do século XXI, ganham mais relevância didática ao abordarem temas/questões não mencionadas no texto de autor e, em

certos casos, embora poucos, provocam reflexões críticas ao mostrarem diferentes perspetivas de uma mesma realidade;

- As questões/propostas de atividades surgem nos finais dos anos 90, remetendo sobretudo para a interpretação da narrativa dos textos de autor e da temática em estudo; a geração seguinte de manuais, já na primeira década do século XXI, apresenta uma mudança significativa, pois as questões/propostas de atividade remetem já para a análise concreta das fontes apresentadas.

4. OS TEMAS PRESENTES E AUSENTES

Analisadas as várias narrativas presentes nos manuais escolares desde a década de 1980 até 2016, conseguimos identificar algumas tendências apenas perceptíveis numa análise de longa duração. Verifica-se que, inicialmente, a Guerra Civil é apresentada como uma consequência da crise económica, social e política espanhola do pós-I Guerra Mundial, do surgimento da Frente Popular e das medidas que instaurou. A partir do final dos anos 90 verifica-se uma preferência por outra linha de abordagem na qual o discurso anterior é substancialmente reduzido ou mesmo retirado da narrativa dos autores que passam a dar uma maior ênfase à guerra em si e, enveredando por uma linha mais internacionalista de contextualização das oposições democracia *versus* fascismo, na qual a Guerra Civil de Espanha surge como o cenário de treino da II Guerra Mundial.

De um modo geral, foram identificados no capítulo anterior os vários temas presentes nos manuais escolares de História portugueses do 3.º ciclo do ensino básico. No entanto, são também evidentes os temas que neles estão ausentes. Desde logo salienta-se a quase inexistência de menções à participação portuguesa de ambos os lados do conflito (à exceção do manual *História 9* de 1996). Esta ausência marca uma diferença relativamente à realidade eslovena, na qual é sempre destacada a participação dos seus voluntários, pois a mesma, apesar de reduzida, foi um momento doloroso que não merece ser esquecido. Já a participação portuguesa, que se verificou dos dois lados em confronto, é, nos manuais portugueses, quase sempre ocultada, talvez por esta ser uma realidade que ainda não foi devidamente estudada a nível científico em Portugal, ou por não ser mencionada no programa nem nas Metas Curriculares, ou por ser um dos passados dolorosos que os autores portugueses ainda não estão preparados para incluir nas suas narrativas.

Outros temas relevantes na historiografia atual que também não são abordados nos manuais são a presença feminina e a sua atuação determinante neste conflito; o impacto que esta guerra teve na cultura europeia, uma vez que neste campo os manuais recorrem sistematicamente e de forma mais ou menos generalizada aos mesmos exemplos — na literatura à obra *Por Quem os Sinos Dobram*, de Hemingway, e na arte à obra *Guernica*, de Picasso.

No que concerne a aspetos mais específicos desta guerra, apesar de todos os manuais ressaltarem a sua extrema violência, surge uma tendência para ressaltar apenas aquela que se evidenciou do lado nacionalista, recorrendo-se novamente a um único exemplo — a destruição da cidade basca de Guernica, esquecendo-se outros acontecimentos devastadores e desumanos praticados pelos franquistas, assim como é evidente uma reduzidíssima menção à violência e crueldade que também foi exercida do lado republicano.

Ao nível da participação estrangeira nesta guerra, apesar da incontornável referência à participação das Brigadas Internacionais, raramente é apresentado contexto da sua formação, a constituição das mesmas e nunca se destaca a sua atuação ao longo da guerra, nem o que lhes sucede depois do final da mesma.

Uma vez que as orientações programáticas e das Metas Curriculares terminam com o final da Guerra Civil, naturalmente existe um vazio relativamente ao pós-guerra, não surgindo, por isso, referências às características da ditadura franquista e às represálias que esta infligiu aos derrotados e aos opositores do franquismo, nem o destino e as ações de resistência ao franquismo dos republicanos derrotados que tiveram de se exilar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação permitiu concluir que as narrativas presentes nos manuais analisados sobre a Guerra Civil de Espanha são consonantes com as diretrizes curriculares ministeriais. A partir da análise de conteúdo de alguns manuais escolares de História do terceiro ciclo do ensino básico, torna-se evidente que existe uma evolução nas interpretações que são feitas sobre a mesma e que os diferentes autores apresentam narrativas consoante as visões que privilegiam sobre este tema. Numa mesma década, alguns manuais podem privilegiar as etapas da guerra, enquanto outros dão mais ênfase aos apoios internacionais das duas fações; uns destacam a guerra como palco de ensaio da II Guerra Mundial, enquanto outros salientam a construção de um estado autoritário e as consequências humanas da guerra, como se verificou nos manuais de 2016. De um modo geral, diretamente ou indiretamente todos enquadram a Guerra Civil de Espanha no contexto das lutas ideológicas entre os regimes democráticos e os regimes autoritários e, nos manuais mais recentes, nas lutas entre os regimes fascistas e comunistas. Esta última realidade aproxima-se da espanhola narrada por González Delgado, que revela a complexidade na abordagem a este tema devido às diferentes interpretações que ela pode fazer emergir não só ao longo do tempo, mas também num mesmo tempo⁴⁶.

⁴⁶ GONZÁLEZ DELGADO, 2015.

Foram identificados alguns temas ausentes nos textos de autor, sendo de destacar o silêncio dos mesmos relativamente à participação portuguesa na guerra, um aspeto que claramente distingue a realidade dos manuais portugueses comparativamente com a realidade verificada em manuais eslovenos.

Em termos didáticos, a partir da análise de longa duração dos recursos iconográficos, gráficos e escritos que surgem nos manuais, verificou-se uma predominância de fotografias e cartazes e um reduzido número de fontes escritas. Poucos manuais apresentam documentos escritos, sejam eles históricos ou historiográficos, e menos ainda apresentam fontes com visões opostas que permitam comparar a atuação nacionalista e republicana. Nos manuais da década de 1980, os recursos surgem muito como mera ilustração da narrativa dos autores e não surgem propostas de atividade, evidenciando a linha de uma didática expositiva; já na década de 1990, os manuais começam a apresentar recursos com valor de exploração de conteúdos e questões de consolidação de conhecimentos, evidenciando a linha de uma didática guiada por objetivos. Já na década de 2010, os manuais contemplam recursos didáticos que se destinam à exploração concreta de conteúdos, alguns dos quais não mencionados no texto de autor e as questões/propostas de atividades que surgem têm como principal objetivo orientar a análise das fontes históricas apresentadas, evidenciando a linha de uma didática claramente orientada para as competências.

Refletindo sobre a abordagem que é feita nos manuais à Guerra Civil de Espanha, verifica-se que esta não é uma temática privilegiada, mas que suscita diferentes interpretações conforme os autores, confirmando assim o manual escolar não só como um objeto didático, mas também como um objeto cultural.

Por outro lado, se atendermos às novas linhas orientadoras traçadas, já em 2017, para o novo perfil do aluno do século XXI, podemos encontrar no estudo da Guerra Civil de Espanha a hipótese de desenvolver interessantes projetos de articulação curricular e de interdisciplinaridade em torno do seu estudo ao nível da História; da Língua da Cultura Espanhola; da Literatura, não só internacional com a análise da obra *Por Quem os Sinos Dobram*, de Hemingway, mas também nacional com a análise, por exemplo, de poemas selecionados da antologia de Joaquim Namorado *A Guerra Civil de Espanha na Poesia Portuguesa* de 1987; do Cinema, com a visualização e exploração de filmes como *Por quem os sinos dobram* (1943), *Las 13 Rosas* (2007), *La Lengua de las Mariposas* (1999), *There be dragons* (2011) ou *Guernica* (2016), e da visualização e exploração de documentários como *A Guerra também foi nossa* (2017) da RTP sobre a participação portuguesa na Guerra Civil de Espanha; da Arte com a exploração das obras de Picasso e de Dalí; e da Música, com a audição de exploração de músicas de guerra como *Ay Carmela* ou *A las mujeres*.

Uma abordagem interdisciplinar e articulada do tema poderá assim dar uma visão mais global deste conflito e ultrapassar os vazios e silêncios presentes nos manuais escolares de História do 3.º ciclo do ensino básico.

BIBLIOGRAFIA

- BARDIN, Laurence (2009) — *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, Enrique (2011) — *Análisis de los Textos Escolares de Historia. Estudio de Caso sobre La Posguerra Civil Española*. «Revista Historia de la Educación Latinoamericana», n.º 16, p. 87-118.
- FOSTER, Stuart (2011) — *Dominant Traditions in International Textbooks Research and Revision*. «Education Inquiry», vol. 2, n.º 1, p. 5-20.
- GONZÁLEZ DELGADO, Mariano (2015) — *Tiempo de Turbulencias: La compleja representación de la Guerra Civil española en los libros de texto de Ciencias Sociales (1970-1990)*. «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 2, n.º 1, p. 163-185.
- JACKSON, Gabriel [s.d.] — *The Spanish republic and the civil war*. Paris: Ruedo Ibérico.
- MAGALHÃES, Justino (2008) — *O manual escolar como fonte historiográfica*. In COSTA, Jorge Vale; FELGUEIRAS, Margarida Louro; CORREIA, Luís Grosso, coord. — *Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto*. Porto: FPCEUP/FLUP, p. 11-15.
- MATE, Cecília Hanna (2006) — *Elementos para um estudo comparativo entre governos autoritários de Espanha e Brasil (1938 a 1944) e os livros didáticos*. «InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação», vol. 12, n.º 23, p. 36-47.
- MONTEIRO, Augusto José (2010) — *A (Re)Valorização de outras fontes históricas - A problemática dos manuais escolares*. In RIBEIRO, Maria Manuela Tavares, coord. — *Outros combates pela História*, Coimbra: Imprensa Universidade de Coimbra.
- SACCO, M. (2005) — *A guerra civil Espanhola*. In SALVADORI, Massimo L., coord. — *História Universal - A idade dos totalitarismos e a segunda guerra mundial*. Lisboa: Planeta Agostini.
- SUSTAR, Branko (2014) — *Perceptions of the Spanish Civil War in the history textbooks in Slovenia*. Comunicação ao *Congreso Posguerras. 75 Aniversario del Fin de la Guerra Civil Española*, Madrid, 3-5 abril 2014. Disponível em < <http://www.ssolski-muzej.si/files/events/8845-sustarbranko.pdf>>. [Consulta realizada em 14/12/2017].

Manuais escolares

- ALVES, Eliseu; VIEIRA, Eugénia; FERRÃO, Maria; MAIA, Rui (2006) — *História 9*. Porto: Porto Editora.
- CRISANTO, Natércia; SIMÕES, Isabel; MENDES, J. Amado (2000) — *Novo História 9*. Porto: Porto Editora.
- CRISANTO, Natércia; SIMÕES, Isabel; MENDES, J. Amado (2006) — *Olhar a História 9*. Porto: Porto Editora.
- DINIZ, Maria Emília, TAVARES, Adérito; CALDEIRA, Arlindo; HENRIQUES, Raquel (2016) — *História Nove*. Lisboa: Raiz Editora.
- DINIZ, Maria Emília, TAVARES, Adérito; CALDEIRA, Arlindo (1996) — *História 9*. Porto: O Livro.
- MAIA, Cristina; RIBEIRO, Cláudia Pinto; AFONSO, Isabel (2016) — *Viva a História! 9*. Porto: Porto Editora.
- NEVES, Pedro Almiro (1979) — *Génese e mudanças estruturais do mundo contemporâneo*. Porto: Porto Editora.
- ____ (1988) — *Nova História 9*. Porto: Porto Editora.
- NEVES, Pedro Almiro; ALMEIDA, Valdemar Castro (1996) — *Novo ao encontro da História 9*. Porto: Porto Editora.

ANÁLISIS DE LA GUERRA CIVIL Y EL GOBIERNO DE FRANCO EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LOS 70 Y LOS 80

JUAN ESTEBAN RODRÍGUEZ GARRIDO*

ELECCIÓN DE CRITERIOS

Para una mejor organización de la investigación se han tenido en cuenta los siguientes criterios:

1. Temporal: Hemos tomado el año 1970 como fecha de inicio de nuestra investigación. En el caso de España hablamos de una fecha muy significativa en el ámbito de la Educación pues corresponde a la puesta en marcha de la Ley General de Educación, la primera ley general de Educación desde la Ley Moyano de 1857, es decir, en 113 años. Además, los acontecimientos que se suceden en España durante los años siguientes (muerte de Franco, promulgación de la Constitución, llegada al poder del PSOE etc.) tienen una influencia importante en el desarrollo de las políticas educativas y, por extensión, en el modo que tendrán los manuales escolares de explicar determinados episodios.

2. Comercial: para que el estudio tenga la mayor amplitud y significación posible, hemos acudido a aquellas editoriales con mayor cuota de mercado. El estudio se ha centrado, así, en las siguientes editoriales: Santillana, Anaya, SM y Edelvives. Estas editoriales cubrían en torno al 65 por ciento del mercado de libros escolares en España en 1976 y su peso fue, además, en aumento. En 1976, las editoriales más utilizadas en España, según el propio profesorado de la EGB,

* Universidad Antonio de Nebrija. jrodriguezga@nebrija.es.

eran las siguientes¹: Anaya (28%), Santillana (13%), SM (11%), Edelvives (10%), Álvarez (10%), Hermanos de Santiago Rodríguez (5%) y otras editoriales (19%).

Anaya

En el primer manual analizado de Anaya², editado por primera vez en 1975, podemos ver un bloque completo dedicado a la Guerra Civil (tema 4: «La Guerra Civil española»). En él se dedican cuatro temas y doce páginas para analizar los motivos que llevaron a la guerra, el desarrollo de la misma y las ideas políticas que representaba cada bando.

Se habla de una «situación caótica» que, por sí misma, justificaría el «Alzamiento Nacional» (denominación que se usó durante el franquismo para aludir al golpe de Estado del 18 de julio de 1936). Observamos cómo aún se mantiene la terminología franquista en la explicación de estos hechos, así como el relato histórico que vincula una situación previa lamentable a la necesidad de llevar a cabo un golpe de timón militar para acabar con ella.

En estas primeras páginas, se ofrecen fotos de algunos de los generales más importantes del bando franquista (Franco, Queipo, Mola...) así como un mapa de España que representa las distintas zonas en las que quedó dividido el país en 1936. También podemos leer la siguiente descripción de las Brigadas Internacionales:

Cuerpos de voluntarios de todos los países, enrolados primero en París y luego en Albacete, que se pusieron a las órdenes de las autoridades republicanas. Algunas personalidades como Hemingway o Malraux, estuvieron encuadrados en ellas.

Así mismo podemos ver con claridad la diferencia en las descripciones que se hace de la situación en ambas zonas. La ideología que palpita tras las siguientes frases se hace evidente. Así se describe en la página 144 la situación en la España republicana:

En cuanto estalló el alzamiento militar, las represiones y la incautación de industrias y tierras se extendieron por toda la zona republicana. Las persecuciones fueron particularmente dirigidas hacia la Iglesia y los simpatizantes nacionales.

Por el contrario, de la situación en la España de Franco se dice lo siguiente:

¹ SILVA *et al.*, 1976: 66-67.

² GONZÁLEZ *et al.*, 1975.

Frente a la situación revolucionaria en la España republicana, los nacionales llevaron a cabo una política restauradora. Por medio de distintas disposiciones se derogó la legislación laica de la República y los principios católicos pasaron a informar la legislación civil. La Iglesia, ante la persecución en la otra zona, designó al Movimiento como Cruzada Nacional.

También en los documentos gráficos se evidencia la ideología. En las páginas dedicadas a la España roja se introducen fotos de tribunales populares e incendio de conventos mientras que en las páginas de la España nacional se puede ver a jóvenes felices saludando con el brazo en alto y a colas de personas que esperan para ser alimentadas por el denominado Auxilio Social.

Llegamos al bloque 7, el dedicado al franquismo: «La era de Franco» (p. 168-191).

El tema 24 («El desarrollo institucional y las relaciones internacionales») se ocupa de los comienzos del Régimen. En él se alude a la política de amistad con las potencias del Eje que siguió a la conclusión de la guerra y en cómo esa política varió al ser derrotadas estas potencias en la II Guerra Mundial. A nivel institucional y legislativo se destacan el *Fuero de los españoles* (1945), definido por el manual como: «Una declaración de derechos fundamentales en el momento en que las democracias triunfaban en la guerra» y la *Ley de Sucesión en la Jefatura del Estado*, que «mantenía la concentración de poder, el partido único y el control por parte de las clases dominantes».

En economía, los elogios vendrán a partir de 1960. Lo vemos en la página 177:

A partir de 1960, con la liberalización económica se produce un espectacular crecimiento económico que se manifiesta en la producción industrial, incremento del comercio, éxodo rural y aumento, en general, del nivel de vida.

No obstante, estos elogios económicos no se corresponden con los políticos:

La crisis del sistema político, iniciada antes de la muerte del general Franco, se agudiza con la desaparición de éste. La sociedad española reclama un sistema democrático de participación política.

Tampoco en lo social, recibe buenos juicios el Régimen, como vemos en la página 179:

La renta ha estado muy desigualmente repartida, tanto a nivel regional como por grupos sociales. El trabajo se ha retribuido en menor medida que en Europa.

La redistribución a través de seguros sociales y del sistema fiscal ha perjudicado visiblemente a los funcionarios y a la clase obrera.

¿Cómo evolucionaron las visiones de Anaya sobre estos asuntos en su siguiente manual? Lo vamos a ver, repasando el de 1985³. Un manual que se extendió hasta el comienzo de la siguiente década.

En el tema 10: «España en el primer tercio del siglo XX» (p. 168-183) se repasan la monarquía de Alfonso XIII, la II República y la Guerra Civil desde sus distintos aspectos económicos, sociales y políticos.

Observaremos, a continuación, como el enfoque que se da a estas cuestiones es notablemente distinto con respecto al anterior manual. Por ejemplo, respecto a la Constitución republicana de 1931, se opina que fue «democrática e idealista» y se destacan como aspectos positivos del primer Gobierno republicano la avanzada legislación social, la reorganización de la enseñanza primaria y el intento de reforma agraria. Tras el triunfo del Frente Popular en 1936 la situación se radicalizará hasta desembocar en el enfrentamiento civil. Una radicalización para la que el manual explica así: «Mientras las masas obreras aspiran a la revolución, el conservadurismo de las derechas se opone a cualquier reforma». Todo este conflicto social y político culminó en la Guerra Civil, conflicto que el manual desarrolla en el siguiente epígrafe. Un epígrafe en el que podemos ver cómo se asume la terminología del bando republicano, al contrario de lo que encontrábamos en el anterior manual. Esto se evidencia, por ejemplo, en la utilización constante de la palabra «sublevación» (recordemos que en el libro anterior se aludía al «Alzamiento»).

Respecto al propio desarrollo militar de la guerra, se alude someramente a las batallas de Madrid, del norte y del Ebro y se insiste en la intervención extranjera de Alemania e Italia, a favor del bando franquista, y de la URSS, a favor de los republicanos. Asimismo, en la página 176, se dice que «Inglaterra y Estados Unidos ayudaron económicamente al General Franco por temor a una España en manos de los comunistas». La intención de relacionar el fascismo italiano y el nazismo alemán con el Movimiento Nacional lleva a los autores a decir lo siguiente de Franco:

El general Franco se convirtió en el jefe supremo de la España nacionalista. Adoptó el título de Caudillo. Quería así imitar a Mussolini (el Duce) y a Hitler (el Führer).

³ EQUIPO AULA 3, 1985.

Llegamos al último tema que trata de la historia de España, el 11: «De la era de Franco a la Monarquía parlamentaria» (p. 186-199). En él, se califica el franquismo como una «dictadura personal» y su funcionamiento se explica así:

Los ideales del sistema se inspiran en el tradicionalismo católico, opuesto tanto al liberalismo por un lado, como al comunismo por otro. De los regímenes fascistas se toman muchas formas externas y la organización del trabajo y de la juventud. El régimen recibirá el apoyo de la burguesía, de extensos sectores de las clases medias, y del campesinado conservador. Sus instituciones claves serán el Ejército, la Iglesia y el Movimiento Nacional. A lo largo de su mandato se hizo un ensayo de participación política restringida, denominado «Democracia orgánica», a través del municipio, la familia y el sindicato vertical.

A partir de los años 50 la situación del Régimen cambia. Se habla de la expansión económica pero se procura restar el mérito de esta a las políticas del gobierno achacándola a «la mejoría de las relaciones internacionales y los préstamos americanos». Igualmente, cuando se explica la gran expansión económica de los 60, se vuelve a poner el acento en factores ajenos al Régimen:

Una conjunción de circunstancias financieras favorables: entrada de capital extranjero, dinero remitido por nuestros emigrantes y divisas aportadas por el turismo que comienza a llegar masivamente.

Para concluir, se alude a los «parciales intentos de liberalización del régimen» como la *Ley de Prensa* de 1966, que, no obstante, no pudieron contener las tensiones políticas. A lo largo de los 70 crecen las manifestaciones de protesta y las huelgas y, según los autores, «las posibilidades de evolución del régimen están prácticamente agotadas», una situación que llega a su fin con la muerte de Franco, el 20 de noviembre de 1975 y la restauración de la Monarquía en la persona de Juan Carlos I.

Edelvives

Analizamos a continuación ahora una serie de manuales de otra Edelvives. Empezamos con un manual fechado en 1974⁴ pero usado hasta 1981.

Este texto presenta como providencial el llamado «Alzamiento» y lo justifica por la cercanía de un golpe de Estado preparado por la izquierda y precipitado por el asesinato del jefe de la oposición, Calvo Sotelo. Lo vemos en la página 204:

⁴ CAMPOY *et al.*, 1974.

El fracaso de la República era bien patente, las fuerzas de extrema izquierda preparaban un golpe de Estado que les diera el poder. El final de la República era algo deseado por millones de españoles. El momento culminante fue el asesinato de Calvo Sotelo el 13 de julio de 1936, que produjo una fuerte impresión en el país. Este hecho precipitó el Alzamiento Nacional.

A la Guerra Civil le dedica el manual un tema entero, el 23, denominado, significativamente, «El Alzamiento Nacional» (p. 207-214). En él, el libro se posiciona de una manera evidente al presentarnos a los dos bandos que se enfrentan: por un lado la llamada «España Nacional», por el otro, el «bando republicano». De aquella formarían parte el Ejército, agrupaciones monárquicas, católicos, la Falange, los tradicionalistas y... el pueblo, es decir, la «España real» estaría con Franco. Sin embargo, el bando republicano se vería integrado por socialistas, comunistas, anarquistas, organizaciones obreras como la UGT y la CNT y separatistas vascos y catalanes. Además, se procura incrementar el mérito de la victoria del ejército franquista en líneas como las siguientes: «Los nacionales disponían de escasos medios y sólo reunían 100.000 hombres, en tanto que los republicanos consiguieron movilizar 300.000».

Tras repasar algunas batallas, el manual nos cuenta el conocido episodio del Alcázar de Toledo, siempre ensalzado en la historiografía franquista por lo que tuvo de heroica resistencia. Así lo cuenta el manual en la página 209:

Siguiendo la línea del Tajo, los nacionales liberaron Toledo y salvaron el Alcázar, dónde resistió heroicamente, a las órdenes del coronel Moscardó, un grupo de militares, guardias civiles, falangistas y paisanos. El asedio del Alcázar conmovió a toda España y dio un gran impulso moral a los combatientes.

Finalmente el 1 de abril de 1939 las tropas de Franco tomaban Madrid y se daba por terminada la guerra. Así terminan los contenidos que nos ofrece el manual de Edelvives sobre la Guerra Civil.

Pero hay seis temas más, agrupados en la «Unidad VIII: La España de hoy», que desarrollan diversos aspectos del desarrollo de España desde 1939. En ellos se tocan distintos campos: sociedad, economía, cultura, etc. a través de temas cortos. Por ejemplo, en el tema 29 («El desarrollo», p. 254-261) encontramos un análisis elogioso de los distintos Planes de Desarrollo llevados a cabo durante el franquismo así como un repaso de los distintos logros económicos conseguidos por España en las décadas de los 60 y 70.

En el tema 30 («España en el mundo», p. 262- 267) encontramos unas breves reflexiones acerca del papel de España en el mundo, sus objetivos y relaciones exteriores así como el rol de la llamada «Hispanidad» en el contexto internacional:

La justificación histórica de la Hispanidad no se encuentra en una simple expansión imperialista y colonizadora, sino en la más noble siembra de españolidad, entendida como una supremacía de lo espiritual sobre lo material, una visión cristiana del mundo, un respeto fecundo por el Derecho, por la Cultura y por la dignidad del hombre. Todo ello constituye, como afirma el Dr. López Ibor, «un estilo, una forma de vida, que España encarnó y defendió a través de la historia».

Terminamos aquí el repaso al manual de Edelvives que funcionó entre 1974 y 1981 para 8.º de EGB.

Repasamos a continuación otro manual de Edelvives, el que ocupa la segunda mitad de los 80 (1985-1990)⁵. Veamos en qué medida ha cambiado la forma de explicar a los escolares los mismos momentos históricos.

El tema 10 («Las democracias en el período de entreguerras», p. 106-117) será el primero dedicado a estas cuestiones y cubrirá el período comprendido entre la dictadura de Primo de Rivera, la II República y la Guerra Civil.

A diferencia del manual anterior no se entra a explicar las grandes batallas de la Guerra Civil ni la evolución política y militar en ambas zonas. Eso sí, se insiste en que Italia y Alemania apoyaron a Franco y Rusia y «los países democráticos» a los republicanos.

Llegamos al tema 15 («La guerra fría y la división del mundo en dos bloques», p. 164-175) en el que se habla del período de Franco así como de la transición. Llama la atención el escaso espacio dedicado a los cuarenta años de franquismo así como a los años de la transición. Poco se puede decir en tan cortísimo espacio.

El franquismo aparece dividido en dos etapas. Una primera de aislamiento internacional, de autarquía y miseria y una segunda, a partir de los 50, en la que se normaliza la situación y se asienta un desarrollo económico y un aumento del nivel de vida. Nada más se dice de la etapa de Franco.

Santillana

Repasemos, por último, cómo ha explicado estos asuntos la editorial Santillana.

Empecemos con su manual de 1973⁶. En la línea del resto de manuales de estos años, observamos desde el principio una clara predisposición al bando de Franco, como veremos en el tema 25: «La Guerra civil», p. 441-458. En él, una vez más, se usan expresiones franquistas, manifestadas en términos como «Alzamiento» y «España nacional». Del mismo modo, las fotos que aparecen subrayan también esta tendencia. Las primeras fotos del tema aparecen dedicadas al Valle de los Caídos y a cuatro de

⁵ CABALLERO *et al.*, 1986.

⁶ ABAD *et al.*, 1974.

los generales sublevados: Sanjurjo, Mola, Queipo de Llano y Varela. Cualquier duda acerca de la simpatía del libro por los «nacionales» queda aclarada con párrafos como el siguiente de la página 442:

Pero los generales no actuaron aislados. Contaron con el apoyo de varias fuerzas políticas, como los falangistas, los tradicionalistas, los monárquicos y la CEDA, y de amplios sectores del pueblo español, decididos a terminar con una etapa de angustias, desgobierno y ataques a personas, creencias y tradiciones.

El transcurso de la guerra es narrado en torno a las grandes batallas de la misma: Madrid, Málaga, Guadalajara, Vascongadas, Brunete, Santander, Teruel, Ebro y Cataluña. Batallas, en su mayoría, victoriosas para las tropas franquistas. Finalmente, la entrada de las tropas nacionales en Madrid, imágenes del desfile de la victoria y el último parte de guerra firmado por Franco. Al final del tema, como anexo documental se ofrece un texto del historiador Seco Serrano, en el que se repasan los motivos del «Movimiento Nacional». Unas reflexiones en la línea del resto del tema:

La guerra civil la abrió la República ignorando, desde el primer día, el peso de las convicciones religiosas en el español medio. Luego fue ensanchando el abismo la violencia de las persecuciones contra la Iglesia y sus ministros, que llegaría a extremos inauditos durante la guerra, pero que estaba ya en marcha desde mucho antes.

De la etapa de gobierno de Francisco Franco, el manual ofrece la siguiente conclusión:

La era de Franco será reconocida en el enorme desarrollo económico y social alcanzado por el país, en el cuerpo de leyes fundamentales que forman la constitución española, en la instauración de la monarquía del 18 de julio, en la paz continuada y progresiva del país tanto en el interior como en el exterior, en la generalización de la cultura, en el esfuerzo gigantesco de reconstrucción nacional mediante la colonización de numerosas comarcas estériles o escasamente productivas, en el empuje dado a la política hidráulica, etc.

Mucho es lo realizado, pero mucho más lo proyectado: miles de estudios técnicos que esperan convertirse en realidad en los distintos ministerios constituyen la prueba más fehaciente de la fecundidad creadora de nuestro tiempo.

Queda claro que la visión de la etapa que nos ofrece el manual no puede ser más positiva. Llegamos así al final del análisis del manual de Santillana de mediados de los 70.

Repasemos ahora el libro de texto de mediados de los 80, un manual fechado entre los años 84 y 87⁷ y en el que observaremos un enfoque muy distinto.

La guerra civil española es introducida como una «sublevación contra el Gobierno de la República» (p. 131). Se enumeran como las grandes batallas de la guerra las del Jarama, Guadalajara y Brunete así como la campaña del Norte de 1937 y, muy especialmente, la batalla del Ebro. Se comentan también las ayudas exteriores durante la guerra, haciendo hincapié en las que recibieron las tropas de los «denominados a sí mismos ejército nacional»:

Desde el primer momento, los sublevados contaron con el apoyo de Alemania, que envió aviones, armamento e instructores; con el apoyo de Italia, que envió armamento y varias divisiones de su ejército, y con el apoyo de Portugal, que puso sus puertos a disposición de los sublevados y envió voluntarios.

Las fotos que se adjuntan junto a éstos textos también resultan significativas y seleccionadas con clara intencionalidad. Podemos ver así el drama de los exiliados republicanos españoles al pasar la frontera francesa o a un grupo de oficiales pertenecientes a las Brigadas Internacionales.

Llegamos al tema 17 («España desde 1939 hasta 1975. La época de Franco», p. 146-153). En él se incide en la concentración de poderes que acumuló Franco y en lo antidemocrático del sistema. Lo vemos en frases como:

Franco había prohibido, antes de finalizar la guerra, todos los partidos políticos y esta prohibición se mantuvo a lo largo de todo su mandato.

En el régimen franquista, la representación de los ciudadanos no se basó en el principio del sufragio universal.

En política exterior se incide en el apoyo de que España prestó ayuda a la Alemania de Hitler a través de la División Azul así como en el aislamiento diplomático que trajo la retirada de los embajadores debido a que «la ONU condenó el régimen dictatorial de Franco». Tras 1950, se hace hincapié en el papel de España como aliado estratégico internacional y en la firma de acuerdos bilaterales con EE. UU. para recibir ayuda económica y militar a cambio del establecimiento de bases militares. También se comienza a hablar de la recuperación económica, pero evitando, en la medida de lo

⁷ CASTEJÓN *et al.*, 1985.

posible, vincular esta recuperación a los posibles méritos de las políticas económicas del régimen y poniendo, por el contrario, el acento en las circunstancias externas:

La ayuda económica prestada por los Estados Unidos y la desaparición del bloqueo internacional fueron muy positivas para la economía española. La evolución de la economía española estuvo muy ligada al desarrollo económico generalizado que experimentaron los países de Occidente a partir de 1950.

Por el contrario, las políticas económicas del régimen se analizan con dureza, obviando la influencia que pudieran tener en la destacada recuperación económica:

La aplicación del plan de estabilización hizo que se equilibrara la balanza de pagos, pero tuvo graves consecuencias sociales para el país, ya que cientos de miles de españoles tuvieron que emigrar a otros países para encontrar un puesto de trabajo.

En las páginas de actividades se ofrece un texto de Tamames en el que se analiza, casi se justifica, el aislamiento internacional que España sufrió tras la II Guerra Mundial:

¿A que ha obedecido este largo apartamiento de España de la integración del resto de Europa? Las causas —todo el mundo lo sabe— han sido fundamentalmente de carácter político. España, incendiada durante tres años por una cruenta guerra civil que sirvió de prelude de la mundial, no participó en este último conflicto. Ese aislamiento bélico y la derrota de las potencias que ayudaron a instaurar el actual régimen español hicieron que se produjera hacia el régimen español un movimiento internacional de recelo, cuando no de repulsa, por el mantenimiento de las instituciones que pueden recordar a los movimientos ideológicos imperantes en la preguerra en Italia y Alemania.

Como vemos, el tratamiento que, en todos los aspectos se da a esta etapa política en el manual es francamente sesgado, como lo eran otros anteriores, pero en una dirección política opuesta.

Editorial SM

Acabaremos nuestro análisis con la editorial SM. Empezamos con su manual de finales de los 70 para 8.º de EGB⁸. Llama la atención que, una vez más, en ningún

⁸ RASTRILLA, 1979.

momento encontramos las palabras «sublevación», «golpe de Estado», etc. Sino que, constantemente, las expresiones utilizadas son las habituales en la terminología franquista, es decir, «alzamiento», «España nacional»...

Los siguientes epígrafes están dedicados a explicar someramente el desarrollo de las operaciones, destacando la batalla del Ebro como momento decisivo de la guerra:

La batalla aniquiló al ejército republicano, y poco después toda Cataluña era conquistada sin dificultades. El 26 de enero de 1939 el general Yagüe entraba en Barcelona. Los restos del ejército republicano, así como el Gobierno socialista de Negrín, instalado en Barcelona, pasaban la frontera camino del exilio.

En cuanto a la intervención extranjera, es llamativa la aparición en el manual de la opinión de Ricardo de la Cierva diciendo lo siguiente: «La ayuda extranjera fue, en contra de lo que se ha repetido hasta el cansancio, a favor del bando gubernamental».

En los temas siguientes no se nos habla ya de Historia en un sentido estricto, sino que estudian diferentes aristas de la sociedad española. La evolución económica, social, demográfica o política, la cultura, etc. Estas cuestiones aparecen tratadas en temas diferenciados y corresponderían cronológicamente desde la victoria de Franco en 1939 hasta la llegada de la democracia.

En la mayoría de estos asuntos la labor realizada en España desde el final de la guerra civil es presentada positivamente: reducción de la mortalidad, industrialización del país, aumento del nivel educativo, democratización de la enseñanza, importantes mejoras de la red de comunicaciones, etc.

Aquí acaban los contenidos que nos interesa analizar en el manual de SM de 1979.

Repasaremos ahora qué decía esta misma editorial, sobre los mismos asuntos, unos años después, a mediados de la década de los 80⁹.

Podemos ver un importante cambio en el enfoque de estos asuntos pues en todo momento los autores asumen la terminología republicana y se califica permanentemente a los militares levantados de «conspiradores». Además, se hace hincapié en la superioridad armamentística y la ayuda extranjera decisiva que recibieron los llamados «nacionales»:

El contar con un ejército profesional, la superioridad de su armamento y la decisiva ayuda extranjera permitieron a los nacionales llevar la iniciativa militar durante la guerra.

⁹ MARTÍNEZ *et al.*, 1985.

Se pone, asimismo, el acento en el carácter fascista de las políticas implantadas por Franco en las zonas dominadas. Lo vemos en la página 126:

En la zona nacional se derogaron las leyes laicas de la República, se prohibieron los partidos políticos, los sindicatos y la huelga, y se devolvieron a sus antiguos propietarios las tierras expropiadas por la reforma agraria. Se implantaron los principios del corporativismo y la revolución nacional-sindicalista de carácter fascista.

El franquismo se trata en el tema 14: «La época de Franco (1939-1975)», p. 148-155. Un tema corto en el que los autores se limitan a exponer algunos apuntes generales sobre el período. Unos apuntes generales divididos en cuatro apartados: política, economía, sociedad y cultura.

Políticamente se pone el acento en la represión inicial, así como en lo que los autores consideran un falso intento de «democratización» del sistema a partir de los años 50. Lo vemos en párrafos como este:

Los primeros gobiernos desarrollaron una fuerte represión política. Se instauró un régimen de partido único, basado en principios católicos y en el corporativismo y totalitarismo estatal fascista. No se reconocieron las libertades y derechos ciudadanos.

En el análisis de la economía también prevalecen las críticas:

La política económica del régimen franquista llevó a la intervención directa del Estado en la producción y en el comercio. Se impuso como objetivo la autarquía: asegurar el autoabastecimiento sin depender del exterior. La insuficiencia de recursos propios y el bloqueo económico y político internacional no permitieron alcanzar hasta los años 60 un nivel de producción semejante al de antes de la guerra.

La estructura de la nueva sociedad franquista es expuesta como injusta y desigual:

Las diferencias económicas entre zonas geográficas y entre clases sociales fueron muy acusadas. Se acentuaron las diferencias entre la España rica (áreas de desarrollo industrial con altas rentas y servicios) y la España pobre (áreas de bajas rentas, subempleo y emigración).

Las actividades propuestas al finalizar el tema están también en la misma línea de crítica que se ha transmitido durante toda la unidad. Así por ejemplo se plantean las siguientes cuestiones:

- ¿Por qué la ONU condenó el régimen español? ¿Por qué España quedó aislada después de la II Guerra Mundial? ¿Qué consecuencias negativas sufrió la sociedad española con el desarrollo industrial a partir de los años sesenta?

Se puede ver como todo el tema está diseñado para transmitir una fortísima crítica del período franquista.

Se observa una grandísima diferencia, en el juicio sobre diversos aspectos capitales, con el anterior manual elaborado por SM a finales de los años 70.

CONCLUSIONES

Resulta evidente que las distintas circunstancias políticas por las que ha ido pasando España desde 1970, así como la propia evolución en la manera de estudiar la Historia, han traído consigo importantes cambios en la manera de presentar cuestiones como la Guerra Civil española y el régimen franquista que nace de ella.

Estos cambios se evidencian en todas las editoriales que hemos repasado, las más significativas del mundo escolar en España y se resumen fundamentalmente en un cambio de óptica en el análisis político de estos asuntos. Prácticamente hasta mediados de los 80 encontramos lecturas muy afines a las visiones franquistas con un análisis muy negativo de la II República, justificaciones del golpe de Estado de 1936 y elogios a las distintas políticas desarrolladas por Francisco Franco. Por el contrario, en la nueva generación de manuales escolares que aparecen ya con la democracia consolidada y el PSOE en el poder, estas cuestiones son abordadas con una óptica completamente opuesta: elogios a la mayor parte de políticas republicanas, críticas al golpe de Estado y vinculación permanente de Franco con Hitler y Mussolini, malos juicios de las decisiones políticas, económicas o sociales tomadas durante el franquismo, etc.

En estos manuales, y especialmente al hablar de estos momentos históricos, se evidencia la estrecha vinculación entre las circunstancias políticas y los mensajes y visiones históricas que se transmiten en las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, Julián; CENTENO, Enrique; CHAMORRO, Eduardo; DE LA IGLESIA, Rosario; PARRA, José María y; SÁNCHEZ-GIJÓN, Ángel (1974) — *Ciencias Sociales 8*. Madrid: Santillana.
- CABALLERO, Arturo; MARTÍN, Fernando; MERINO, Francisco Javier y; ORCAJO, Benedicto (1986) — *Ciencias Sociales. 7º de EGB*. Madrid: Edelvives.
- CAMPOY, Carlos; GUTIÉRREZ, M.^a del Carmen y; MORENO, Joaquín (1974) — *Mundo contemporáneo 8*. Madrid: Edelvives.

- CASTEJÓN, Pablo; CORTÉS, María del Mar; CUENCA, Javier; DÍEZ, José Luis; MASCARÓ, Jaime y; SANMARTÍ, José María (1985) — *Sociedad 7*. Madrid: Santillana.
- EQUIPO AULA 3 (1985) — *Ciencias Sociales. 7.º de EGB*. Madrid: Anaya.
- GONZÁLEZ, Isidoro; MAÑERO, Mariano y; SÁNCHEZ, Domingo (1975) — *Ciencias Sociales. 7.º*. Madrid: Anaya.
- MARTÍNEZ, Hernando; MARTÍNEZ, Eduardo y; ROZAS, Antón (1985) — *Ciencias Sociales. 8.º de EGB*. Madrid: Editorial SM.
- RASTRILLA, Juan (1979) — *Historia universal y de España. 8.º de EGB*. Madrid: SM.
- SILVA, D. et al. (1976) — *Los textos escolares de EGB. Encuesta al profesorado*. Madrid: INCIE.

A ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS EM MANUAIS ESCOLARES PORTUGUESES (2008-2015)

CLÁUDIA PINTO RIBEIRO*

INTRODUÇÃO

Um estudo recente do Observatório dos Recursos Educativos (ORE), *O tempo despendido e os recursos utilizados pelos professores na preparação das atividades de ensino*, concluído em setembro de 2018, veio dar a conhecer uma realidade que, possivelmente, fez franzir o sobrolho de muitos dos que anunciam há décadas o fim do reinado dos manuais escolares.

A análise dos dados de um inquérito realizado, em março de 2018, a 4590 docentes de todos os níveis da escolaridade obrigatória (do 1.º ao 12.º anos), de diferentes idades, géneros, disciplinas e regiões de Portugal¹, mostrou que «92% dos professores utilizam os manuais escolares para a preparação das aulas, 97% usam os livros em contexto de sala de aula e 90% recomendam a sua utilização para a preparação para os testes».

Mais de 95% dos professores inquiridos reconhecem que os manuais escolares ajudam a melhorar os resultados educacionais, que garantem a qualidade da aprendizagem e favorecem a sua própria atuação. Proporcionam uma abordagem

* Faculdade de Letras da Universidade do Porto. CITCEM. cpribeiro@letras.up.pt.

¹ «A representatividade desta amostra é particularmente significativa, estando em linha com estudos recentes realizados por outras instituições: é composta por 79% de mulheres e 21% de homens; 50% dos respondentes tem mais de 50 anos; cerca de 70% leciona há mais de duas décadas; e a maioria dos inquiridos leciona nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico» (CARVALHO & FADIGAS, 2018: 2).

*rigorosa e coerente dos programas em vigor e acompanham os alunos na preparação para os testes e na promoção de um trabalho autónomo*².

Estes dados podem, porventura, ser explicados pela evidente sobrecarga de trabalho e o desempenho de funções muito diversas (e que, por vezes, extrapolam o que podemos considerar adequado à atividade docente) que pesam sobre os professores. O mesmo estudo permite-nos saber que 63% dos professores gastam cinco horas além das que contemplam as componentes letiva e não letiva, atribuídas por lei, perdendo a conta ao tempo que emprestam (a fundo perdido?) à preparação das aulas, correção de trabalhos de casa, correção de trabalhos e testes, etc.

Seja por estes motivos ou por outros que se prendem com a qualidade dos projetos pedagógicos existentes no mercado, fruto do investimento das editoras, particularmente, nos produtos digitais, o estudo revela que os «manuais escolares são considerados um bom contributo para um tempo letivo de qualidade já que permite diversificar estratégias»³.

Agora, como antes, o manual escolar desempenha a função de mediador entre os programas das disciplinas (e outros documentos normativos e orientadores) e os professores, os alunos e os encarregados de educação.

E foi nesta perspetiva, de observarmos o «manual escolar» como um instrumento de mediação de uma relação multilateral, que nos propusemos realizar o estudo que aqui apresentamos. Sem ignorar o seu papel enquanto dispositivo que cristaliza uma certa cultura escolar no contexto da sociedade em que está inserida e dos valores/princípios que pretende inculcar no público-alvo, a nossa abordagem reside no modo como os manuais de História explicam aos alunos os aspetos relacionados com a criação, objetivos, funcionamento, instituições e ação da Organização das Nações Unidas.

Muito embora não se tenha procurado saber, de forma mais aprofundada, o que sabem os alunos sobre estes conteúdos (recorrendo, por exemplo, a entrevistas, inquéritos ou *focus groups*), considerámos que a análise dos manuais escolares e dos documentos normativos que os configuram poder-nos-ia dar uma perspetiva séria das ideias que se pretende veicular e do modo como são apresentadas nos compêndios escolares.

Neste sentido, o presente texto resulta da análise das seguintes fontes:

- o *Programa de História* do 3.º Ciclo do Ensino Básico, de 1991;

² OLIVEIRA, 2018.

³ OLIVEIRA, 2018.

- as Metas Curriculares, promulgadas em 2014, e que pretendem ser uma clarificação e atualização do Programa de 1991, estabelecendo os conteúdos escolares considerados essenciais para cada nível de ensino⁴;
- os cinco manuais escolares de História mais adotados em 2008 e em 2015, de diversas editoras.

A interseção destes documentos foi realizada com o intuito de identificar as permanências e as mudanças ocorridas nos manuais escolares e em que medida é que os seus autores atualizam o seu discurso, fontes de análise, bibliografia e abordagem, à luz das alterações introduzidas pelos documentos normativos.

PROGRAMA DE HISTÓRIA (1991)

O *Programa de História* de 1991 é um documento-base da disciplina e está em vigor em Portugal desde esta data. O Programa estabelece os princípios da disciplina, objetivos e finalidades, orientações metodológicas e sugestões de avaliação, definindo os conteúdos fundamentais e os conceitos/noções essenciais da disciplina.

Os critérios que estiveram subjacentes à construção do elenco programático residiram na definição de grandes áreas temáticas que privilegiaram a história geral, «com destaque para a história europeia e uma atenção especial à história de Portugal»⁵.

Neste sentido, é de destacar a ênfase que se atribuiu à história contemporânea enquanto temática em estudo, dedicando-se a este período histórico um ano letivo (em três). De facto, o 9.º ano é consagrado ao estudo do período que vai desde os finais do século XIX aos nossos dias (tendo em consideração que «os nossos dias» do programa terminavam no final da década de 1980).

*Os conteúdos do 9.º ano encontram-se sistematicamente dirigidos para uma reflexão que articule passado/presente/futuro e haverá vantagem em que seja reforçada cooperação multidisciplinar [...], caberá fundamentalmente à História o estudo dos mecanismos de génese das estruturas do nosso tempo bem como o tratamento dos aspetos de natureza cultural*⁶.

⁴ Embora já tenham sido homologadas as *Aprendizagens Essenciais de História* (julho de 2018), este documento não será tido em consideração neste artigo, uma vez que não houve adoção de novos manuais escolares após esta data.

⁵ PORTUGAL. Ministério da Educação, 1991: 5.

⁶ PORTUGAL. Ministério da Educação, 1991: 6.

Este destaque para o estudo da História mais recente é explicado pelo elenco de finalidades do Programa, que é encabeçado pela intenção de se «proporcionar o alargamento do horizonte cultural e a compreensão do mundo contemporâneo»⁷.

Assim, é no contexto da II Guerra Mundial, e particularmente quando se abrem «os caminhos da paz», após o fim do conflito, que se insere a apresentação da ONU enquanto organismo criado para assegurar a manutenção da paz, explicando o seu funcionamento e instituições integrantes.

Procura-se que os alunos «reconheçam a importância da ONU no esforço de manutenção da paz e na promoção da cooperação entre os povos», sugerindo a «recolha de documentação sobre a ONU, com vista à elaboração de painéis expositivos sobre as atividades dessa organização e dos seus principais organismos especializados (UNESCO, UNICEF, OMS, FAO, etc.)»⁸.

O papel desempenhado por esta Organização volta a ser evidenciado quando se abordam as vagas de descolonização e o reconhecimento do direito de autodeterminação dos povos dominados pela ONU.

METAS CURRICULARES (2014)

O documento das Metas Curriculares surgiu em 2014 e apresentou-se desde logo com carácter normativo e obrigatório. Como o próprio nome indica, este documento é um elenco programático dos «conteúdos fundamentais, atualizados cientificamente, que devem ser ensinados aos alunos, constituindo-se um objeto primordial na estruturação do ensino da disciplina e um referente para os membros da comunidade educativa»⁹.

Neste sentido, foi evidente o aumento dos conteúdos programáticos, visível ao nível do alargamento das temáticas e do seu aprofundamento, o que se traduziu numa complexificação dos conteúdos e na maior dificuldade do seu tratamento, uma vez que a carga horária da disciplina de História se mantém muito reduzida (dois/três tempos letivos de 50 minutos no 9.º ano).

No que se refere ao mundo contemporâneo, o novo documento propôs uma nova estruturação dos conteúdos e um maior aprofundamento do seu estudo, arrasando até 2008 o término do período em análise. O mesmo é dizer que com o mesmo tempo disponível para a leção se impôs um elenco programático mais ambicioso e exigente. Os conteúdos relacionados com a Organização das Nações Unidas também sofreram alterações, procurando que os alunos compreendam não apenas os princípios subjacentes à sua fundação, funcionamento e objetivos, mas também as potencialidades e as limitações que estão inerentes à sua existência.

⁷ PORTUGAL. Ministério da Educação, 1991: 6.

⁸ PORTUGAL. Ministério da Educação, 1991: 73.

⁹ PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência, 2014: 2.

Domínio *Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial*

Subdomínio *A 2.ª Guerra Mundial: violência e reconstrução*

Objetivo geral 2. *Conhecer e compreender as consequências demográficas, económicas e geopolíticas da 2.ª Guerra Mundial*

5. *Referir a importância das conferências de Bretton Woods e de São Francisco para a consolidação de um novo modelo de gestão das relações económicas do mundo capitalista e para a fundação da Organização da Nações Unidas (ONU).*

6. *Enunciar os grandes objetivos da ONU.*

7. *Avaliar o papel da ONU na consecução dos seus objetivos até à atualidade, exemplificando aspetos positivos e limitações da organização.*

Domínio *O após Guerra Fria e a Globalização*

Subdomínio *Estabilidade e instabilidade num mundo unipolar*

Objetivo geral 1. *Conhecer e compreender a emergência e os limites do unilateralismo americano*

1. *Relacionar a derrocada do mundo comunista com a afirmação dos EUA como única superpotência político-militar.*

2. *Identificar a intervenção dos EUA em vários conflitos regionais, a desvalorização da função reguladora da ONU e as dificuldades de afirmação da União Europeia no sistema de relações internacionais¹⁰.*

A ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NOS MANUAIS DE HISTÓRIA (9.º ANO)

A análise dos manuais escolares foi realizada em duas etapas: primeiramente, optou-se por consultar os manuais cuja primeira edição decorre de 2008, que seguem as orientações do *Programa de História* (1991)¹¹, e que estiveram em vigor até 2015. São os cinco manuais mais adotados nas escolas em Portugal e podemos afirmar que a esmagadora maioria dos alunos portugueses estudou por eles. Numa segunda fase, consultámos os manuais escolares com edição em 2015, adaptados às indicações das Metas Curriculares (2014)¹² e que entraram em vigor em setembro de 2015. Estarão em vigor nas escolas que os selecionaram durante seis anos letivos, no mínimo, não sendo de prever alterações de vulto ao seu conteúdo.

¹⁰ PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência, 2014.

¹¹ PORTUGAL. Ministério da Educação, 1991.

¹² PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência, 2014.

De modo a sistematizar a informação, apresentam-se duas tabelas que identificam as obras em análise:

Tabela 1. Lista de manuais analisados neste estudo (referentes ao ano de 2008)

2008			
Sigla	Autores	Título	Editora
NV9	Ana Oliveira, Francisco Cantanhede, Isabel Catarino, Paula Torrão	<i>Novo História 9</i>	Texto Editores
VH9	Cristina Maia, Isabel Paulos Brandão	<i>Viva a História 9</i>	Porto Editora
DH9	Cláudia Amaral, Júlia Castro, Bárbara Alves, Pedro Almiro Neves	<i>Descobrir a História 9</i>	Porto Editora
HN	Maria Emília Diniz, Adérito Tavares, Arlindo M. Caldeira	<i>História Nove</i>	Raiz Editora
SH9	Aníbal Barreira, Mendes Moreira	<i>Sinais da História 9</i>	Edições ASA

Fonte: elaborado pela autora

Tabela 2. Lista de manuais analisados neste estudo (referentes ao ano de 2015)

2015			
Sigla	Autores	Título	Editora
MH9	Cláudia Amaral, Bárbara Alves, Tiago Tadeu	<i>Missão História 9</i>	Porto Editora
NVH9	Cristina Maia, Cláudia Pinto Ribeiro, Isabel Afonso	<i>Novo Viva a História 9</i>	Porto Editora
FH9	Ana Oliveira, Francisco Cantanhede, Isabel Catarino, Marília Gago, Paula Torrão	<i>O Fio da História 9</i>	Texto Editores
HN	Maria Emília Diniz, Adérito Tavares, Arlindo M. Caldeira, Raquel Henriques	<i>História Nove</i>	Raiz Editora
PH9	Aníbal Barreira, Mendes Moreira, Teresa Rodrigues	<i>Páginas da História 9</i>	Edições ASA

Fonte: elaborado pela autora

1.ª Etapa — manuais escolares de 2008

Os manuais escolares que estiveram em vigor entre 2008 e 2015 seguem, como já dissemos, as orientações do *Programa de História* de 1991. Contudo, podemos considerar que estas orientações deixam uma grande margem de manobra aos autores de manuais que, desde que sigam o que é estipulado pelo Programa, podem acrescentar a informação que entenderem no texto informativo e selecionar as fontes que melhor permitam aos alunos compreender os conteúdos em apreço. O mesmo é dizer que existe uma grande autonomia dos autores de manuais que apenas têm de enfrentar as limitações impostas pelo espaço disponível no manual (número de páginas para os conteúdos) e pelo tempo letivo que o professor dispõe para tratar determinado tema.

Todos os manuais em análise seguem o mesmo roteiro de apresentação dos conteúdos. Começa-se por explicar:

- o que presidiu à fundação da Organização das Nações Unidas.

Em plena 2.ª Guerra Mundial, em 1941, Roosevelt e Churchill defendiam através da Carta do Atlântico a necessidade de se fundar uma organização internacional que substituísse a Sociedade das Nações e promovesse uma colaboração económica, política e cultural entre os povos.

Em 26 de junho de 1945, na Conferência Internacional de S. Francisco, aprovou-se a Carta da Nações Unidas, que foi assinada por representantes de 50 países. Em 24 de outubro desse mesmo ano, nascia a Organização das Nações Unidas (ONU)¹³.

- Os principais objetivos.

assumiu como principais objetivos:

- Manter a paz no mundo;
 - Defender o direito à autodeterminação de todos os povos;
 - Promover a cooperação internacional na resolução dos problemas económicos, sociais e culturais;
 - Apelar à defesa dos direitos humanos¹⁴.
- A apresentação dos principais organismos que constituem a Organização, com maior destaque para a Assembleia-Geral, o Conselho de Segurança e o Secretariado.
 - A identificação de alguns dos organismos especializados que se destinam a promover a cooperação internacional, como a FAO, a OMS, a OIT, a UNICEF, a UNESCO e o FMI, entre outros.
 - As formas de intervenção da ONU em diversas áreas.

A ONU tem desenvolvido obra considerável em diversas áreas:

No campo político — contribuiu para a descolonização e continua a lutar pela paz no mundo e pelos direitos do Homem (em 1948, formulou a Declaração Universal dos Direitos do Homem);

¹³ VH9, 2008: 126.

¹⁴ NV9, 2008: 120.

No domínio económico, social, cultural e humanitário — tem procurado minorar a fome no mundo, apoiar as crianças desprotegidas, combater as doenças e velar pela conservação do património da Humanidade, entre outras tarefas¹⁵.

Em termos de fontes selecionadas para tratar este tema, observa-se a preocupação de se fornecer aos alunos um excerto do «Preâmbulo» da *Carta das Nações Unidas*, imagens sobre os principais símbolos desta organização, a definição dos diversos organismos especializados, esquemas que explicam o funcionamento das Nações Unidas e a sua estrutura organizativa, imagens relacionadas com operações em conflitos e, em alguns casos, mapas que localizam as intervenções de paz da ONU no mundo.

O papel desempenhado pela ONU volta a ser abordado nos diversos manuais em duas circunstâncias específicas:

- a) no estudo da recusa da dominação europeia e do aparecimento dos primeiros movimentos de independência, foca-se a importância da ONU ao exigir o respeito pelos «direitos dos povos colonizados»;
- b) quando se trata as novas relações internacionais, nomeadamente o diálogo norte-sul, e a necessidade de se defender os direitos humanos e a paz, com particular incidência na mediação de conflitos um pouco por todo o mundo.

2.^a Etapa — manuais escolares de 2015

Os manuais que entraram em vigor no ano letivo 2015/2016 e têm uma vigência de, em princípio, seis anos, foram desenvolvidos de acordo com o documento das Metas Curriculares¹⁶, que já tivemos oportunidade de abordar. Este documento apresenta-se como um elenco de saberes fundamentais que devem ser vertidos nas páginas dos manuais, para que haja uma «real» correspondência entre o que Ministério da Educação pretende que os alunos saibam, o que os manuais veiculam e o que os alunos efetivamente aprendem.

Numa primeira análise, podemos concordar que existem poucas mudanças nos manuais que são uma continuidade dos manuais de 2008, no que se refere aos autores que os elaboram. De facto, o roteiro é quase sempre o mesmo, e o conteúdo pouco muda. Em vez de se começar a explicar o processo de fundação da ONU na Conferência de São Francisco, em 1945, introduz-se um dado novo: retrocede-se a Bretton Woods, em 1944, e à criação do Fundo Monetário Internacional (FMI), muito possivelmente devido à familiaridade que os alunos têm em relação a este organismo que, como sabemos, interveio em Portugal nos finais da primeira década dos anos 2000.

¹⁵ SH9, 2008: 132.

¹⁶ PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência, 2014.

A explicação do contexto, dos objetivos, do modo de funcionamento da ONU, da ação desenvolvida e dos organismos que constituem esta organização é apresentada de forma clara e muito próxima do que era feito na versão anterior. A grande novidade reside no balanço que é feito à ação da ONU, no sentido de identificar alguns dos aspetos positivos e das limitações deste organismo:

A ONU não tem conseguido evitar vários conflitos armados pelo mundo, especialmente nos países em vias de desenvolvimento. Contudo, tem conseguido reunir o apoio indispensável para ações humanitárias, algumas, por vezes, apoiadas por intervenções militares¹⁷.

As instituições supranacionais existentes — como a ONU e a União Europeia — não dispõem de uma força militar autónoma nem os seus estados-membros estão normalmente de acordo, pelo que a sua influência na política mundial é reduzida¹⁸.

Ao longo da sua existência têm sido apontadas diversas limitações às Nações Unidas, no que se refere à sua ineficácia para evitar conflitos regionais. A guerra nos Balcãs, o genocídio no Ruanda, o caso de Darfur ou a invasão americana do Afeganistão são exemplos que mostram os limites deste organismo. Contudo, a ONU contribuiu de forma assinalável para a autodeterminação dos povos, dando voz a todos os Estados representados, e não apenas a um «clube restrito» de grandes potências. Além disso, através de diversos organismos promoveu o desenvolvimento económico e cultural um pouco por todo o Mundo¹⁹.

No que se refere à documentação selecionada para fundamentar este tema, não houve grande criatividade na eleição de outras fontes que não as utilizadas na versão de 2008. De facto, continua-se a apresentar um excerto do *Preâmbulo* da *Carta das Nações Unidas*, esquemas que simplificam a estrutura de funcionamento da ONU, uma ou outra imagem sobre os símbolos da Organização ou relativa à intervenção armada em determinados locais. Como alternativa, em outros componentes dos projetos escolares, é sugerida a leitura de textos, a consulta de sítios da Internet e o debate de questões relacionadas com a ONU.

¹⁷ FH9, 2015: 127.

¹⁸ PH9, 2015: 206.

¹⁹ NVH9, 2015: 124.

ALGUMAS IDEIAS FINAIS

Neste artigo procurámos, a partir da análise dos manuais de História de 9.º ano em vigor durante a última década, compreender quais são as ideias fundamentais que são apresentadas pelos seus autores sobre a Organização das Nações Unidas. Por uma questão metodológica, só fazia sentido analisar os manuais escolares à luz dos programas que os inspiram. Neste sentido, é evidente e expectável a concordância entre o que é prescrito pelos documentos normativos e o que é escrito nos manuais.

Relativamente ao tema da ONU, podemos considerar que a Organização é apresentada nos seus traços fundamentais e de um ponto de vista bastante abrangente, fornecendo a alunos de 14 anos os conhecimentos elementares sobre este conteúdo. Nota-se a ausência de uma explicação mais detalhada sobre as valências dos diversos organismos que funcionam na alçada da Organização e exemplos claros que permitam aos alunos compreender o seu alcance. Também se reconhece que, quando se trata de apresentar as limitações desta Organização, indicam-se casos específicos. Contudo, quando se pretende reforçar os «finais felizes», não são identificados exemplos particulares. Também se pode considerar que é relevado o papel da ONU na manutenção da paz (sendo referido que recebeu o Prémio Nobel da Paz em 2001²⁰, mas pouca ênfase se coloca na importância incontornável que, por exemplo, desempenham os organismos como Organização Mundial de Saúde, a UNESCO ou a Organização Internacional do Trabalho).

Nestas considerações finais, cabem aqui duas reflexões importantes:

- o processo de ensino e de aprendizagem não se esgota na utilização do manual escolar. A teoria e a prática demonstram que o que faz efetivamente a diferença dentro da sala de aula é o professor. O manual escolar é uma ferramenta (das mais utilizadas e com grande credibilidade) entre muitas outras que permitem a aprendizagem da História. Compete ao professor selecionar os recursos mais adequados à didática da disciplina e aos alunos com quem trabalha.
- O tempo letivo da História no 9.º ano de escolaridade é pouco compatível com um maior aprofundamento dos conteúdos programáticos, por defeito, ambiciosos. Neste sentido, e ainda que a gestão do currículo deva ser realizada pelo professor de História, a matéria-prima que tem disponível (o tempo letivo) não se compadece com grande detalhe, mostrando, muitas vezes, que mais do que ensinar História, o professor faz magia!

BIBLIOGRAFIA

- AMARAL, Cláudia; ALVES, Bárbara; TADEU, Tiago (2015) — *Missão História 9*. Porto: Porto Editora.
 AMARAL, Cláudia; CASTRO, Júlia; ALVES, Bárbara; NEVES, Pedro Almiro (2008) — *Descobrir a História 9*. Porto: Porto Editora.

²⁰ PH9, 2015: 132.

- BARREIRA, Aníbal; MOREIRA; Mendes (2008) — *Sinais da História 9*. Porto: Edições ASA.
- BARREIRA, Aníbal; MOREIRA; Mendes; RODRIGUES, Teresa (2015) — *Páginas da História 9*. Porto: Edições ASA.
- CARVALHO, Adalberto Dias de; FADIGAS, Nuno (2018) — *O tempo despendido e os recursos utilizados pelos professores na preparação das atividades de ensino*. [S.l.]: Observatório dos Recursos Educativos. Disponível em <https://oreorgpt.files.wordpress.com/2018/10/ore_manuais_setembro2018.pdf>. [Consulta realizada em 10/10/2018].
- DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito; CALDEIRA, Arlindo M. (2008) — *História Nove*. Lisboa: Raiz Editora.
- DINIZ, Maria Emília; TAVARES, Adérito; CALDEIRA, Arlindo M.; HENRIQUES, Raquel (2015) — *História Nove*. Lisboa: Raiz Editora.
- MAIA, Cristina; BRANDÃO, Isabel Paulos (2008) — *Viva a História 9*. Porto: Porto Editora.
- MAIA, Cristina; RIBEIRO, Cláudia Pinto; AFONSO, Isabel (2015) — *Novo Viva a História 9*. Porto: Porto Editora.
- OLIVEIRA, Ana Maria; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; GAGO, Marília; TORRÃO, Paula (2015) — *O fio da História 9*. Lisboa: Texto Editores.
- OLIVEIRA, Ana Maria; CANTANHEDE, Francisco; CATARINO, Isabel; TORRÃO, Paula (2008) — *Novo História 9*. Lisboa: Texto Editores.
- OLIVEIRA, Sara R. (2018) — *Mais de 90% dos professores preparam aulas com manuais escolares*. «EDUCARE.PT». Disponível em <<https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=141966&langid=1>>. [Consulta realizada em 09/09/2018].
- PORTUGAL. Ministério da Educação (1991) — *Organização Curricular e Programas. História. Ensino Básico. 3.º ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência (2014) — *Metas Curriculares de História. 9.º ano do 3.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- WHITE, Hayden (2002) — *The historical text as literary artefact*. In RICHARDSON, Brian, org. — *Narrative dynamics: essays on time, plot, closure, and frame*. Columbus: Ohio State University Press.

MANUAIS ESCOLARES E A HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE: A DEMOCRACIA E AS CRISES POLÍTICAS NO BRASIL REPUBLICANO

TATYANA DE AMARAL MAIA*

Os livros didáticos no Brasil atuam como ferramentas centrais no planejamento e na prática docente, funcionando inclusive como guia na organização do currículo. É a partir do livro didático que muitos professores organizam suas aulas, planejam as atividades discentes e até promovem as avaliações acerca da aprendizagem de seus alunos. Dessa forma, o livro didático ocupa um lugar privilegiado em comparação a outros materiais didáticos e com alguma frequência é o único material disponível para o professor e os alunos nas salas de aula brasileiras. Uma certa cultura escolar foi sendo construída em torno do uso (e abusos) do livro didático. Na percepção dos pais, dos alunos e de muitos professores e gestores pedagógicos, cumprir o currículo significa trabalhar todos os conteúdos e atividades do livro didático. Nesta perspectiva, o livro didático tem sua função hiperdimensionada, o que revela sua centralidade na formação dos futuros cidadãos e explica a preocupação constante de pesquisadores, professores, políticos e segmentos da sociedade civil em geral com esse material didático.

O objetivo deste artigo é investigar como as questões referentes à cidadania são apresentadas na narrativa histórica escolar dedicada à compreensão da trajetória histórica brasileira no período pós-redemocratização, ou seja, a partir de 1985, através dos livros didáticos. Buscamos compreender como a História do Tempo

* Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. tatyana.maia@puers.br.

Presente é trabalhada nesses livros didáticos, com especial atenção para as questões que envolvem a cidadania.

Compreendemos essa narrativa histórica a partir de algumas especificidades teórico-metodológicas já consolidadas no campo de pesquisa dedicada à Didática da História. São elas: primeiro, a narrativa dos livros didáticos é um fruto de um saber específico, o saber histórico escolar. Esse saber é estruturado por múltiplos saberes: o conhecimento histórico produzido nas universidades e instituições de pesquisa; o conhecimento pedagógico; as diretrizes e legislações que compõem o currículo oficial prescrito; os interesses mercadológicos; as pressões dos grupos sociais acerca de determinado tema; e, por fim, claro, sofre a interferência das apropriações realizadas por professores e alunos. Segundo, a partir dessas múltiplas referências, a narrativa histórica escolar é o resultado de um processo de didatização que interfere nas formas de seleção, organização e apresentação do conhecimento histórico. Essa narrativa responde também a uma cultura escolar que organiza os currículos, dotando-lhes de sentido¹. Nesta perspectiva, não nos cabe aqui apresentar possíveis «erros» ou «acertos» dos livros selecionados; tampouco desconstruir o livro para identificar as ideologias e posicionamentos políticos dos seus autores. Considero muito mais interessante para a compreensão do livro didático a análise do seu conteúdo como uma narrativa sobre o passado que tem um compromisso com a produção de assertivas baseadas no conhecimento histórico; porém, que também apresenta leituras próprias do mundo social, respondendo a outros agenciamentos. Neste sentido, é possível observar algumas permanências nos livros didáticos que não podem ser reduzidas a incapacidade dos autores ou ao desinteresse das editoras em promover uma renovação efetiva desse material. Esse tipo de adjetivação pouco contribui para compreendermos a especificidade dessa historiografia didática.

Neste quadro, proponho fazer um exercício historiográfico, investigando as representações acerca da cidadania no Brasil recente como narrativas que consolidam determinadas formas de ver, ler e compreender o país e nós mesmos, interferindo na construção do pensamento histórico dos jovens brasileiros. É possível observar, então, a complexidade desses objetos culturais. Uma análise deste tipo apresenta limites bem definidos: não são exploradas as questões mercadológicas que interferem diretamente na produção desse material, nem tampouco os processos de apropriação desses materiais por professores e alunos. Enquanto agentes ativos no processo de aprendizagem, ambos estabelecem com o livro relações de apropriação, não sendo meros receptores dos conteúdos veiculados.

A investigação aqui proposta irá utilizar como metodologia a análise de conteúdo, concentrando-se na relação existente entre as diretrizes e legislações do

¹ MONTEIRO, 2009; BITTENCOURT, 2008; ROCHA, 2013.

Estado brasileiro para a educação básica, o edital do PNL D 2014 e os livros didáticos. Seleccionamos quatro livros destinados ao 9.º ano e adquiridos pelo Ministério da Educação e Cultura no ano de 2014, considerando que esses livros integram a lista das coleções mais compradas pelo Estado e, portanto, estão entre aqueles que atendem a maioria dos jovens nas escolas públicas do país². Os quatro livros são: *Projeto Araribá História*, *Projeto Teláris*, *Estudar História: das origens do Homem à era digital* e *História: Projeto Radix*. Nesta análise, iremos privilegiar as questões que envolvem a cidadania a partir da própria definição expressa nas diretrizes curriculares oficiais e no *Guia do PNL D*, ou seja, na concepção do Estado brasileiro sobre quais seriam os elementos que compõem a cidadania. Assim, não estamos partindo de um debate amplo sobre o que comporia a cidadania no mundo moderno. Até 2014, a educação brasileira tinha como principais documentos para sua regulação e planejamento a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (1996) e as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (2013).

As *Diretrizes Curriculares* preveem uma compreensão ampla da cidadania, numa leitura clássica de que esta é composta por direitos políticos, sociais, econômicos e civis. Aliás, a educação é vista como um direito básico de acesso à cidadania, favorecendo o desenvolvimento autônomo dos indivíduos. As *Diretrizes Curriculares* definem que o conjunto de direitos políticos, sociais, econômicos e civis passa pela compreensão da pluralidade; da diferença; do reconhecimento dos movimentos sociais; da participação ativa na vida pública; da criação de canais de organização da sociedade civil; da centralidade do Estado na promoção do bem-estar coletivo; da igualdade social; e da democracia. Assim, prevalece um claro discurso do papel do Estado na promoção da igualdade e na defesa das diferenças sociais e do papel ativo da sociedade civil na arena pública, dentro dos princípios do regime democrático. Democracia, participação e bem-estar social são as ideias-força que orientam o debate sobre a promoção da cidadania através da educação³.

Os livros didáticos constituem um importante suporte na construção dos sentidos da história ensinada e, por isso, as disputas de poder entre os atores responsáveis pelo ensino — Estado, professores, associações de ensino — pelo controle da sua produção, distribuição e uso. Para Carmen Teresa Gabriel, caberá ao pesquisador dedicado à análise dessa historiografia didática perceber as diferentes falas em disputa pela autoridade do discurso e as ações dos diversos atores envolvidos no processo de produção do livro, compreendendo esse objeto cultural como produtor

² O Estado brasileiro disponibilizou através do *Guia PNL D 2014* vinte coleções de livros didáticos de História para prévia escolha dos professores destinados ao 2.º segmento do Ensino Fundamental. Cada coleção é composta de 4 livros que irão ser utilizados no 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos, respectivamente.

³ BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2013a: 105.

de «significação na vida social»⁴. O livro didático, ao ser utilizado por professores e alunos, também agentes no processo de produção de sentidos, por sua característica de obra de referência, é capaz de gerar efeitos de sentido promotores de arquétipos sociais. Aí reside sua importância que é amplamente reconhecida pelos atores que concorrem na construção pela legitimidade e a hierarquização de seus discursos nos livros didáticos.

A CIDADANIA ATRAVÉS DOS USOS PRÁTICOS DA HISTÓRIA: UM DESAFIO PARA NOSSOS LIVROS DIDÁTICOS

No Brasil, desde 1985, o Estado avalia, compra e distribui o livro didático para os alunos das escolas públicas através do *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD)⁵. Trata-se de uma das principais políticas públicas brasileiras, envolvendo vultosos recursos da União. O Estado, hoje, é o principal comprador de livros didáticos, o que estabeleceu relação de dependência das editoras com o Estado. Os números são impressionantes. No PNLD 2018, por exemplo, estima-se que o Estado compre 7 milhões de livros didáticos, referentes a todas as disciplinas do Ensino Médio, para serem utilizados nos próximos três anos. As editoras brasileiras submetem suas coleções e ficam atentas às prescrições normativas estabelecidas nos editais lançados pelo PNLD, num esforço de terem seus livros aprovados, ainda que com ressalvas ou críticas dos avaliadores. O importante para essas editoras é ter a coleção aprovada e indicada no *Guia do Programa Nacional do Livro Didático*. Sem essa aprovação, essas editoras praticamente não resistem à concorrência do mercado de livros didáticos e correm o risco de ir à falência⁶.

No *Guia do PNLD* de 2014, que irá pautar nossa análise, foram indicadas 20 coleções destinadas aos quatro anos do 2.º segmento do Ensino Fundamental. Selecionamos quatro livros do 9.º ano do Ensino Fundamental que integram o conjunto das doze coleções de História mais adquiridas pelo MEC, em 2014. Selecionamos esses livros didáticos a partir de três critérios analíticos: primeiro, é no 9.º ano que os alunos trabalham com a História do Tempo Presente; segundo, a conjuntura brasileira até 2014 era de relativa estabilidade política, favorecendo uma maior autonomia do Programa em relação ao quadro político geral. Por fim, os livros didáticos aprovados pelo PNLD sofrem poucas alterações entre os processos de avaliação periodicamente realizados pelo governo brasileiro. Dessa forma, tais livros ainda estão circulando nas salas de aula brasileira, talvez, com algumas alterações. No entanto, essas possíveis alterações não interferem na análise geral dessas obras. No caso da avaliação do PNLD

⁴ GABRIEL, 2009: 247.

⁵ O *Guia do Programa Nacional do Livro Didático* apresenta a trajetória do Programa. Criado em 1985, passou por várias modificações no processo de avaliação.

⁶ OLIVEIRA & FREITAS, 2014: 11.

2014, por exemplo, os quatro livros que selecionamos eram de edições anteriores ao ano de 2014. As editoras não são obrigadas a apresentar edições publicadas no ano dos editais.

O *Guia do PNLD* apresenta todas as etapas do processo de avaliação e uma síntese acerca do livro avaliado. Inicia o texto apresentando os aspectos gerais que compõem o processo avaliativo. Em 2014, 20 das 26 coleções apresentadas foram aprovadas. Os indicadores avaliados pela equipe do PNLD foram: «Manual do professor», «Componente curricular História», «Proposta pedagógica», «Formação cidadã» e «Projeto gráfico». O Guia definiu que as coleções deveriam atender aos seguintes critérios no indicador «Formação cidadã»:

A coleção colabora efetivamente para a construção da cidadania ao observar os preceitos legais e jurídicos, respeitando os princípios éticos. Assim, está isenta de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, como também de qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos. Na abordagem das experiências sociais, a proposta da obra apresenta conceitos, habilidades e atitudes de forma contextualizada, condizentes com os objetivos do ensino e a produção do conhecimento histórico. Sugere, também, ações positivas em relação à cidadania e ao convívio social, trabalhando com temáticas referentes às relações étnico-raciais, de gênero e não violência, da educação e cultura em direitos humanos, e a da imagem de afrodescendentes, de descendentes das etnias indígenas brasileiras, da mulher em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando a visibilidade destes sujeitos históricos⁷.

Um indicador geral, a partir da intensidade da cor marrom, é apresentado ao professor. Quanto mais intensa é a cor marrom, melhor o livro foi avaliado num dos cinco indicadores. Das quatro coleções que selecionamos, duas, *Projeto Araribá* e *Projeto Teláris*, são as que conseguiram o marrom mais intenso no indicador «Formação cidadã». Em seguida, com menor intensidade, a coleção *Estudar História* e em último lugar a coleção *Projeto Radix*, cuja intensidade da cor indicava que a questão da cidadania aparecia apenas de forma razoável. A educação básica é o lugar por excelência do ensino das questões que envolvem a cidadania, devendo ser trabalhada, conforme estabelecido pela legislação em vigor, em todos os componentes curriculares. No texto introdutório que acompanha o *Guia PNLD 2014*, há uma preocupação com a temática e o reconhecimento de que os livros disponibilizados

⁷ BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2013b: 17.

precisam ser acompanhados de outros materiais didáticos para contemplar plenamente a «Formação cidadã».

Por fim, no que diz respeito às questões de cidadania, sugerimos que você empregue meios auxiliares para abordar a história e a cultura dos povos indígenas e dos africanos, considerando sua diversidade e situando-os no tempo presente, além dos direitos políticos e sociais que incluem mulheres e idosos⁸.

No *Guia*, também encontramos a ficha técnica e a resenha com o resultado das avaliações previamente realizadas, indicando que a coleção está habilitada para uso em sala de aula. A resenha está dividida em cinco eixos de apresentação da coleção para o professor: «Visão Geral da Obra»; «Sumário Sintético»; «Descrição da Coleção»; «Análise da Obra»; «Em sala de aula». É a partir desse documento que os professores devem escolher quais os livros que querem usar nas salas de aula. O Ministério da Educação e Cultura garante ao professor o direito de escolher livremente as coleções com as quais deseja trabalhar. Contudo, não há dados oficiais que confirmem se essa escolha realmente ocorre de maneira livre e democrática em todos os municípios e estados brasileiros.

Como informa a resenha do *Guia*, com exceção da coleção do *Projeto Radix*, as três coleções que pesquisamos trabalham a História de maneira integrada, ou seja, articulando os processos históricos vivenciados no Brasil com aqueles da chamada «História Mundial», ainda que predomine nessa História Mundial a ênfase na História da Europa Ocidental. Em todas as coleções, de acordo com o *Guia*, prevalece uma narrativa linear, cronológica e descritiva, concentrada nos acontecimentos políticos, ainda que temáticas recorrentes da História Econômica, Social e Cultural se façam presentes. Iremos realizar a análise dos livros conforme a avaliação do *Guia*: primeiro, *Projeto Araribá* e *Projeto Teláris*, que receberam as melhores avaliações no indicador «Formação cidadã»; em seguida, *Estudar História...* e encerrando nossa análise, o livro da coleção *Projeto Radix*.

A coleção *Projeto Araribá*, cuja edição é de 2010, é identificada no *Guia* pela promoção de uma narrativa histórica escolar integrada, adotando uma História cronológica-linear. Nos aspectos referentes à «Formação cidadã», o *Guia* informa que a coleção trabalha com temas que valorizam as diferenças culturais: combate a discriminação e o preconceito; valoriza os diferentes grupos étnicos; defende a preservação do meio ambiente; abre um espaço para a valorização das mulheres. Ainda afirma que trabalha de maneira articulada com a pluralidade dos tempos históricos, em especial, com a relação passado e presente.

⁸ BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2013b: 11.

Uma análise do tema dedicado à História do Brasil no Tempo Presente revela os limites no trabalho com a História integrada. O tema se insere na Unidade 7, sendo trabalhados nos Temas 5 e 6. Mantém-se a estrutura tradicional de divisão dos temas como capítulos, ainda que a nomenclatura usada seja «tema» e não «capítulo». A organização e indicadores gráficos de divisão dos textos e imagens nos livros didáticos também compõem a produção dessas obras. A Unidade 7 é dedicada a «Democracia e Ditadura no Brasil» iniciando com charges produzidas ainda no período da ditadura civil-militar. O Tema 5, «O Brasil na Nova Ordem Mundial», apresenta como corte cronológico desde a eleição de Fernando Collor de Mello (1989) até o 2.º mandato do Governo Lula (2007-2010). Provavelmente, o fato de ser uma 3.ª edição de 2010 justifica a não-incorporação do 1.º Governo de Dilma Rousseff (2011-2014). O Tema 6, «Um balanço do Brasil Contemporâneo», rompe com a perspectiva da História Política tradicional. A narrativa que até então era dedicada aos fatos do campo político abre espaço para análises conjunturais do campo econômico e cultural, integrando-as efetivamente com as mudanças no capitalismo mundial, com a globalização e com a emergência de novos hábitos de consumo no mundo ocidental. As conquistas e os problemas provocados pelo uso das novas tecnologias são trabalhados nesse último tema. Os dados sobre os problemas e melhorias sociais vivenciados nas décadas de 2000 também são apresentados.

A coleção *Projeto Teláris*, cuja edição é de 2012, constrói uma narrativa histórica escolar integrada entre a História do Brasil e a História Mundial. Conforme a resenha do *Guia*, a coleção busca romper com uma visão eurocêntrica da História. O capítulo 9, último capítulo do 9.º ano, é dedicado à História do Brasil recente e ao processo de globalização. Sob o título «O mundo globalizado e o Brasil no século XXI», o texto principal inicia com os protestos corridos na Europa, nos Estados Unidos e em alguns países da América Latina em 2012. A opção por uma história temática fica clara a partir dos 4 subtítulos do capítulo: 1) «Século XX: um balanço possível»; 2) «O mundo globalização e o neoliberalismo»; 3) «O Brasil neoliberal»; 4) «O Brasil no século XXI». Estes quatro subcapítulos ainda apresentam outros tópicos: 1.1) «O mundo pós-1991»; 2.1) «Consumismo: um grave problema»; 2.2) «O papel do Estado»; 2.3) «O resultado das políticas neoliberais»; 2.4) «As ações antiglobalização»; 2.5) «O terrorismo»; 3.1) «O governo civil». Destaca-se o uso de imagens com breves boxes explicativos, numa tentativa de ultrapassar a imagem como ilustração, dotando-as de sentido. Ainda que os acontecimentos tradicionais da História Política sejam apresentados, como a sucessão de presidentes no período democrático, a ênfase está na construção de uma História social que problematize temas como desemprego, inflação, políticas sociais, neoliberalismo, manifestações contra a nova ordem estabelecida etc., num diálogo constante entre o Brasil e o mundo. As atividades ultrapassam a fixação de conteúdos, propondo a participação do aluno e seu posicionamento diante

dos problemas propostos. O uso de textos diversos nas atividades propostas enriquecem o capítulo. Além de fotografias, o capítulo traz o uso recorrente de imagens.

O *Guia do PNLD* considera que a coleção *Estudar História: das origens do Homem à Era Digital* no que diz respeito à Formação cidadã valoriza positivamente grupos minoritários e cumpre a legislação brasileira ao tratar dos povos afrodescendentes e indígenas. Ainda merecem destaque no *Guia* os temas relacionados aos direitos políticos e a defesa do meio ambiente. Em nossa análise, é possível perceber que o Brasil no Tempo Presente, ou seja, após a redemocratização de 1985, é trabalhado no capítulo 14 do livro dedicado ao 9.º ano. Trata-se do penúltimo capítulo do livro. Sob o título «A volta da democracia no Brasil», o capítulo trata da transição para a democracia brasileira com a eleição indireta de Tancredo Neves (1985) até o primeiro mandato de Dilma Rousseff. O capítulo é formado pelo texto principal, imagens, boxes com informações complementares e atividades pedagógicas ao final do capítulo.

A narrativa histórica escolar construída inicia e termina o capítulo a partir do levantamento de problemas políticos, econômicos e sociais que marcam o país após 1985, num claro diálogo com a importância da Formação cidadã. Aqui a narrativa histórica escolar incorpora demandas próprias do campo educacional. Vejamos alguns exemplos. Nas duas primeiras páginas do capítulo, três grandes imagens chamam a atenção: a primeira, apresenta um dos debates realizados pela TV aberta entre candidatos à presidência da República, pouco antes da eleição de Dilma Rousseff, em 2010; na segunda imagem, uma fotografia de jovens estudantes manifestando-se publicamente em Salvador pela gratuidade no transporte coletivo e pela contratação de professores; na terceira imagem, uma fotografia da disparidade econômica entre ricos e pobres, a partir do contraste entre prédios de luxo e as habitações populares num bairro em Salvador, no estado da Bahia. A questão central do texto é esclarecer acerca da importância das eleições regulares para a vida cotidiana das pessoas, logo, da democracia como possibilidade de promoção da justiça social. O texto ainda chama atenção para um falso discurso recorrente entre setores conservadores da sociedade brasileira acerca de possíveis benefícios provocados pela ditadura recente (1964-1985), contrapondo que só numa democracia com ampla participação é possível organizar-se livremente (como no caso dos jovens estudantes em Salvador — imagem 2); votar e construir uma sociedade mais igualitária. Aqui a cidadania a partir da democracia representativa é explicitada pelo viés político, com destaque tanto para o voto, num sistema representativo, quanto para manifestações políticas pacíficas. Ao final do capítulo, também nas duas últimas páginas, abre-se espaço para problematizar a chamada «democracia racial brasileira», apresentando os índices e reflexões sobre a disparidade econômica e social existente entre negros e brancos. O racismo estrutural brasileiro é discutido no texto principal, assim como as políticas públicas recentes que pretendem contribuir para a reversão desse quadro. Assim, ao lado

da tradicional narrativa-descritiva de caráter cronológico que prevalece no capítulo, também há espaço para a problematização do voto como direito político, no início do capítulo, e para as discussões sobre a permanência do racismo e da desigualdade racial no país, ao final do capítulo.

Nas demais páginas que compõem o capítulo, prevalece a apresentação da História do Estado brasileiro pós-1985, com ênfase nas eleições presidenciais, reforçando a cultura política personalista que marca o campo político no Brasil. Planos econômicos, políticas sociais, problemas estruturais são apresentados a partir do governante que estava na presidência da República. Inclusive as divisões temáticas do texto principal colaboram para a compreensão da trajetória política do Brasil a partir de seus presidentes: «a morte do presidente eleito»; «o governo José Sarney»; «o governo Fernando Collor»; «o governo Itamar Franco»; «o governo FHC»; «o governo Lula». A Constituição de 1988 também é tema em destaque no texto, assim como as políticas econômicas. Contudo, prevalece a centralidade do executivo em detrimento de uma análise que considerasse as demais esferas de poder ou ainda de uma história política para além do Estado. Assim, reforça-se na consciência histórica dos jovens estudantes o papel central do chefe do executivo e o personalismo como marca da política brasileira. O texto principal prioriza as questões em torno dos planos econômicos e da sucessão presidencial. Há pouco espaço disponível para a discussão das diferenças regionais, das mudanças culturais, dos problemas que afetam a vida cotidiana. As atividades ao final do capítulo se resumem à fixação do conteúdo apresentado, ainda que seja possível identificar o uso pontual de fontes históricas. Também há uma proposta de debate para ser realizado em sala de aula e de pesquisa. Após o capítulo dedicado à História do Brasil recente, virá o último capítulo sobre o mundo globalizado.

É interessante observar como a narrativa descritiva predomina neste capítulo, ainda que traga problemas caros à História recente, como as políticas de combate ao racismo e à desigualdade social, sobretudo, às políticas afirmativas; a democracia representativa é apresentada como único espaço para a conquista de direitos para todos os cidadãos. A narrativa limita a capacidade de reconhecimento pelo leitor-aluno do conhecimento histórico escolar como um processo de construção, a partir da multiperspectiva. A narrativa linear predominante pode ser comparada a um conjunto de informações jornalísticas ordenadas temporalmente. Neste caso, reúnem-se acontecimentos singulares do passado (a eleição de um presidente, um plano econômico, a nova Constituição) que são apresentados como parte integrante de um passado que dialoga pouco com o presente, apesar de ser um passado recente.

A coleção *Projeto Radix*, conforme apresentação do *Guia*, irá intercalar História Geral e História do Brasil. A questão da Formação cidadã ficaria concentrada numa seção específica ao final do livro sob o título «8 jeitos de mudar o mundo». Neste

aspecto, irá optar pela apresentação de questões amplas acerca dos problemas compartilhados pelo mundo ocidental, sobretudo os de ordem social, econômica e referentes ao meio ambiente.

Em nossa análise, observamos que a História do Brasil Recente é trabalhada no capítulo 16, que integra o módulo 8 «Neoliberalismo e suas consequências». Sob o título «Brasil: tempos de redemocratização e de globalização», o capítulo apresenta o país dentro da perspectiva da História Política tradicional, desde o governo José Sarney até o primeiro governo Dilma Rousseff. Realmente, dos quatro livros analisados, este é o que menos investe na produção de uma narrativa histórica escolar para além da descrição, limitando o debate sobre a «Formação cidadã» às eleições livres e sucessões presidenciais. Aqui, a democracia aparece como algo natural da vida cotidiana do país, quando na verdade trata-se de um regime político conquistado após 21 anos de ditadura por aqueles que se opuseram ao regime civil-militar (1964-1985) de diferentes formas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os livros didáticos não produzem uma narrativa histórica escolar homogênea, ainda que seja possível observar que os conteúdos selecionados são muito semelhantes. É padrão em todos os livros o uso de imagens, textos principais, textos complementares, atividades variadas. No entanto, seus usos, apropriações, ênfases e abordagens apresentam diferenças consideráveis. Neste sentido, é fundamental uma análise comparativa dos livros didáticos. Outro fator a ser considerado são as múltiplas narrativas e formas de organização e apresentação do conhecimento histórico escolar. Aqui, há pontos de proximidade entre os livros analisados. Quase não fazem menção a historiografia ou debates historiográficos, sobretudo no texto principal que se apresenta como uma síntese do conhecimento histórico. É interessante notar que a historiografia é pouco ou quase nunca mencionada ao longo dos textos principais. Ela fica reduzida às atividades de fixação de conteúdos ou ainda são sumariamente apresentadas em boxes complementares, muitas vezes, de tamanho reduzido. O texto principal esquiva-se do debate historiográfico.

Quando há propostas de trabalho com as fontes históricas, estas estão muito distantes do fazer historiográfico, ou seja, no geral apresenta-se um único documento (historiadores costumam trabalhar com um conjunto de documentos) como representativo do problema/tema a ser trabalhado.

Aspectos como a concentração de renda, o consumismo, a crise econômica, a precária condição de vida dos grupos mais vulneráveis, a desigualdade social e racial, a educação pública no país e o meio ambiente são as temáticas recorrentes nos livros didáticos ao trabalhar a História recente do país. Por outro lado, há um enorme silêncio em relação à prostituição, ao trabalho escravo, ao aborto, à homofobia, ao suicídio,

à violência policial — para citar alguns temas sensíveis na sociedade brasileira atual. Assim, os livros didáticos têm dificuldade de abordar temas sensíveis, optando por trabalharem as questões da cidadania a partir daquilo que é consensual. A exceção é o tema do racismo no Brasil e a valorização dos afrodescendentes e indígenas. Graças à mobilização do movimento negro e à aprovação de legislação que torna obrigatória a apresentação dessas temáticas, essa historiografia didática se vê obrigada a tratar dessa temática. Isso reforça a tese de que diferentes agentes concorrem na produção dessa narrativa escolar e que os conteúdos selecionados não estão isentos das disputas existentes na sociedade para definição das identidades coletivas.

O uso da narrativa-descritiva nos livros didáticos tem reduzido a capacidade do ensino de História de contribuir para ampliar a consciência histórica e dificulta o desenvolvimento de habilidades como autonomia de pesquisa, pensamento crítico e análises conjunturais e estruturais mais amplas. Além disso, limita a compreensão da História, mantendo no currículo a perspectiva de uma História do Estado-Nação. Apesar da importância do Estado-Nação na vida cotidiana, a narrativa histórica escolar precisa incorporar os novos objetos da História. Como já mencionamos, em alguns dos livros analisados, é possível observar no texto inicial e no final dos capítulos/temas uma abordagem mais próxima dos atuais paradigmas da História. O esforço observado na construção de uma narrativa menos marcada pelos marcos cronológicos da História Política tradicional demonstra um avanço na produção do conhecimento histórico escolar, porém, ainda tímidos diante das demandas dos atores que compõem o universo escolar. Ainda temos um longo caminho na busca de uma aprendizagem histórica que favoreça o desenvolvimento de usos cotidianos do passado.

BIBLIOGRAFIA

- BITTENCOURT, Circe (2008) — *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica (2013a) — *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação.
- ____ (2013b) — *Guia de livros didáticos. PNLD 2014: história: Ensino Fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação.
- GABRIEL, Carmen (2009) — *Exercícios com documentos nos livros didáticos de história*. In REZNIK, L; ROCHA, H.; MAGALHÃES, M. — *A História na escola*. Rio de Janeiro: FGV, p. 243-253.
- MONTEIRO, Ana (2009) — *Professores e livros didáticos: narrativas e leituras no ensino de história*. In REZNIK, L; ROCHA, H.; MAGALHÃES, M. — *A História na escola*. Rio de Janeiro: FGV, p. 177-199.
- OLIVEIRA, Margarida Dias; FREITAS, Itamar (2014) — *Programa Nacional do Livro Didático - PNLD: processo de uma política e possibilidades de aperfeiçoamento*. In OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; COSTA, Aryana — *Para que(m) se avalia? Livros didáticos e avaliações (Brasil Chile, Espanha, Japão, México e Portugal)*. Natal: Ed. UFRN, p. 11-26.

ROCHA, Helenice (2013) — *A Narrativa histórica nos livros didáticos, entre a unidade e a dispersão*. «Revista Territórios e Fronteiras», vol. 6, n.º 3, p. 53-66.

Livros didáticos

APOLINÁRIO, Maria Raquel (2010) — *Projeto Araribá: História*. 3ª ed. São Paulo: Ed. Moderna.

BRAICK, Patrícia Ramos (2011) — *Estudar História: das origens do homem à era digital*. 1.ª ed. São Paulo: Ed. Moderna.

SERIACOPI, Reinaldo & SERIACOPI, Gislane Ramos A (2012) — *Projeto Teláris - História*. 1.ª ed. São Paulo: Ática.

VICENTINO, Cláudio (2012) — *Projeto Radix - História*. 2.ª ed. São Paulo: Editora Scipione.

OS MANUAIS ESCOLARES DE HISTÓRIA: UM ESTUDO

NELSON JORGE DE CASTRO ARAÚJO*

O MANUAL ESCOLAR: BREVE RESENHA HISTÓRICA

Falar da História do manual escolar é perceber a origem do conceito de «livro escolar». Segundo Alain Choppin, o conceito de «livro escolar» surgiu apenas após a Revolução Francesa¹; no entanto, tal constatação não impediu o florescer de argumentos que procuravam datar o aparecimento dos primeiros «manuais escolares»: Samuel Noah Kramer considera que os primeiros «manuais escolares manuscritos»² teriam surgido na Suméria em 2500 a. C., antecédidos quinhentos anos por simples listagens de palavras destinadas ao treino da escrita³. Por sua vez, Henri-Irénée Marrou considera o papiro Guéraud-Jouguet como o primeiro manual, justificando essa posição com a organização e disposição dos conteúdos; já Pierre Riché apenas considera que o aparecimento dos primeiros manuais teria ocorrido «au début de l'ère chrétienne»; discordando destas posições, Henri-Jean Martin considera que os primeiros manuais teriam surgido no século XIII, em paralelo com a expansão das universidades⁴.

* Licenciado em História e Mestre em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. nelson.j.c.araujo@gmail.com.

¹ CHOPPIN, 2008: 9.

² CHOPPIN, 2008: 11.

³ KRAMER, 1981: 3.

⁴ CHOPPIN, 2008: 37.

Como o afirma Justino Magalhães, «a historiografia dos manuais escolares integra a história geral do livro e da leitura»⁵, pelo que se compreenderá a abordagem regional dessa História dos manuais escolares, que se justifica ainda com a progressão da produção desse tipo de livros e com o avanço na alfabetização da população, feitos evidentemente a ritmos diferentes consoante as zonas. Deste modo, passar-se-á em seguida a abordar com maior pormenor a situação portuguesa.

É sabido através de uma referência documental que a existência de cartilhas em Portugal data de 1512, e foi provado que por 1534 circulavam cartilhas de autores estrangeiros e nacionais pelo reino de Portugal⁶. Sobre a produção de cartilhas nacionais é incontornável a referência da *Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja*, da autoria de João de Barros, publicada em 1539⁷. Não se furtando a considerações de ordem religiosa, esta obra destinava-se a ensinar a leitura e a escrita de uma forma inovadora, uma vez que eram utilizadas imagens de objetos cuja designação se iniciava pela letra que era apresentada a seu lado. Esta obra possuía ainda a particularidade de uma gradação de complexidade, passando do treino silábico à construção de palavras, culminando na leitura de textos⁸.

O século XVI português foi também o do controlo do ensino pelos jesuítas, impondo um método de ensino desadequado aos desenvolvimentos na observação anatómica⁹. A chegada do movimento iluminista a Portugal trouxe consigo a contestação aos métodos jesuítas pela pena de, entre outros, Luís António Verney no seu livro *O Verdadeiro Método de Estudar* (1746)¹⁰. Apesar das recomendações deixadas por este intelectual, continuavam a ser instituições religiosas e membros da Corte portuguesa os principais produtores de textos para o ensino, sendo a sua feitura controlada¹¹.

O advento da Revolução Francesa trouxe a ideia de uma promoção estatal da educação, educação que deveria ser acessível a todos¹². Com a pacificação que se seguiu ao final dos confrontos armados da Revolução Liberal, Passos Manuel aplica-se na concretização de reformas na área do ensino, de que a mais saliente foi a que efetuou no ensino secundário¹³; em 1844, a reforma do ensino primário de Costa Cabral torna-se a mais estável reforma deste nível de ensino após Pombal¹⁴,

⁵ MAGALHÃES, 2006: 8-9.

⁶ REGO, 2014: 19-20.

⁷ TOIPA, 1999: 55.

⁸ TOIPA, 1999: 56-60. Contudo, apesar do grande número de cartilhas que iam circulando nesta altura, os professores continuavam a utilizar «textos de tabeliães» para o ensino da língua portuguesa (TOIPA, 1999: 62).

⁹ REGO, 2014: 20.

¹⁰ FERNANDES, 1985: 139-140.

¹¹ MAGALHÃES, 2006: 10.

¹² GAL, 1985: 92.

¹³ FERNANDES, 1998: 34-36.

¹⁴ FERNANDES, 1998: 37; ALVES, 2001: 56.

surgindo apenas em 1878 a descentralização deste nível de ensino com a reforma de Rodrigo Sampaio¹⁵.

Foi neste conturbado século XIX que, em Portugal, apareceu «o manual escolar moderno»¹⁶, que era tido como um guia que encerrava nas suas páginas os conteúdos fundamentais para cada nível de ensino¹⁷, o que lhe merecia redobrado controlo por parte das instâncias governativas¹⁸. Os finais deste século e o início do século XX trariam a multiplicação de editores e edições de livros didaticamente preparados para o ensino das crianças¹⁹; e, durante a vigência da Primeira República Portuguesa, mantém-se a tendência de aumento da quantidade de livros escolares registada desde o início do século XX, a que se adiciona a especialização em áreas específicas do conhecimento²⁰.

À Ditadura Militar seguiu-se, em 1933, o Estado Novo. Os decisores estado-novistas, ao refletirem sobre o rumo que deveriam dar à educação, decidiram-se pela instituição de «um *minimum* escolar» quer na obrigatoriedade escolar (que já desde 1927 era de apenas três anos), quer nas matérias²¹ e nos agentes de ensino²². O controlo estatal era de tal modo intenso que nas escolas passou a ser utilizado o célebre «livro único»²³, fonte principal do conhecimento para uma população maioritariamente iletrada que, desde os anos 50²⁴ do século passado, se queria a todo o custo alfabetizar. No entanto, não era um auxiliar estático, tendo sido provado, num estudo recente, o caráter didático inovador que encerravam as suas páginas²⁵.

O regime democrático instaurado com o 25 de Abril de 1974 motivou alterações várias. Entre elas, aquela que na minha dissertação de mestrado designei (abusivamente, talvez) de uma nova fase da presença dos manuais escolares em Portugal, iniciada com as experiências pedagógicas de finais dos anos 60 do século passado²⁶, caracterizada pelo fim do livro único²⁷ e por se manter o controlo estatal «dos conteúdos e dos próprios métodos de ensino»²⁸, com a ressalva de serem as escolas, nomeadamente os grupos de professores, a efetuarem a seleção dos manuais para adoção²⁹.

¹⁵ ALVES, 2001: 57.

¹⁶ REGO, 2014: 23.

¹⁷ CHOPPIN, 1992: 24-25.

¹⁸ Sobre o controlo estatal e as instâncias criadas para o efeito durante o século XIX, ver sobretudo: MAGALHÃES, 2011: 48-56.

¹⁹ REGO, 2014: 24.

²⁰ REGO, 2014: 25; MAGALHÃES, 2011: 125-126.

²¹ MAGALHÃES, 2010: 403.

²² CARVALHO, 1986: 765-766.

²³ CARVALHO, 1986: 743-744.

²⁴ CARVALHO, 1986: 785-813.

²⁵ VIEIRA, 2015: 211.

²⁶ MAGALHÃES, 2011: 141.

²⁷ REGO, 2014: 27.

²⁸ JUSTINO, 2010: 79.

²⁹ JUSTINO, 2010: 80.

A tudo isto se deve adicionar ainda a informatização progressiva em que apostam as principais editoras de manuais a nível nacional³⁰ e que poderá marcar futuramente as novas gerações.

O MANUAL ESCOLAR ATUAL: DEFINIÇÃO

Parece absurdo, um contrassenso, definir um objeto aos nossos olhos tão banal. Mas a verdade é que não é assim tão simples definir e distinguir um manual escolar de outros tipos de livros didáticos. Perguntando a um dicionário da língua portuguesa, parte da definição de *manual* refere tratar-se de um «livro de pequeno formato, que contém as noções de uma ciência ou arte; compêndio [...]»³¹. Esta definição obriga a uma distinção importante entre manual escolar e compêndio.

Sobre tipologias de manuais, Roger Seguin criou duas categorias onde se podem agrupar quase todos os tipos de manuais: os ditos *manuais de referência* e os manuais que «présentant une organisation et une progression systématiques»³². Manuais de referência são todos aqueles que pretendem transmitir conhecimentos sobre determinado domínio científico ou artístico e que «ne présentent ni une organisation ni une structure applicables à l'apprentissage»³³, enquanto os manuais «que présentent une organisation et progression systématiques» são todos aqueles que se destinam ao «processus enseignement-apprentissage», tendo uma organização didática³⁴. Por esta classificação, os compêndios são considerados manuais de referência exatamente por poderem abster-se do cumprimento de exigências didáticas, enquanto os manuais escolares, por terem de respeitar exigências didáticas e uma ordem de progressão no desenvolvimento das matérias, se inserem na categoria dos *manuais que apresentam uma organização e progressão sistemáticas*.

Distinguido o manual escolar do compêndio, não é possível ainda definir concretamente o que é um manual escolar à luz desta classificação, uma vez que qualquer livro didático pode apresentar esse tipo de organização e progressão das matérias. O próprio Seguin, como forma de o distinguir dos restantes livros didáticos, refere que o manual escolar tem de cumprir três funções principais: *funções de informação*, *de estruturação e organização da aprendizagem*, e *de guia da aprendizagem*³⁵. A função de informação pressupõe a seleção do conhecimento a transmitir consoante o tema e o ano de escolaridade, o que implica a simplificação necessária para o público ao qual esse conhecimento vai ser transmitido; a função de estruturação e organização

³⁰ REGO, 2014: 28.

³¹ *Dicionário da Língua Portuguesa 2011*, 2010: 1021.

³² SEGUIN, 1989: 21.

³³ SEGUIN, 1989: 21.

³⁴ SEGUIN, 1989: 21.

³⁵ SEGUIN, 1989: 22-23.

da aprendizagem diz respeito à própria estrutura do manual, que se divide em «blocs successifs d'unités d'enseignement»³⁶; finalmente, a função de guia da aprendizagem é definida como tendo por objetivo «guider l'élève dans la perception et l'appréhension du monde extérieur [...]»³⁷.

Atualmente, o manual escolar não resume a sua ação nestas três funções. Jonnaert referiu, num relatório da sua autoria, um conjunto mais vasto de funções do que as referidas por Seguin:

- Contribuir para a «implantation d'un programme d'études»;
- Apoiar o ensino e a aprendizagem do aluno;
- Autonomizar a aprendizagem;
- Exercitar os conhecimentos;
- Diferenciar pedagogicamente (o aluno pode progredir na aprendizagem de acordo com os seus conhecimentos e interesse pessoal, desde que cumpra o mínimo de competências específicas da disciplina);
- Conservar os vestígios das realizações dos alunos (podendo recorrer-se a um portfólio para melhor organização)³⁸;
- Ajudar à avaliação (propondo meios de avaliação ao professor, e permitindo ao aluno, após a correção dos exercícios em aula, perceber a sua situação perante as matérias);
- «Aide au suivi» (acompanhamento do aluno);
- Cumprir a função «d'ancrage culturel»³⁹.

Este conjunto de funções tem em mente dois destinatários do manual escolar: o professor e o aluno. Mas cada qual exige do manual o cumprimento de funções diferenciadas — as duas primeiras funções desta listagem são comuns tanto a professor como ao aluno. Do manual, o professor valoriza ainda as funções de ajuda à avaliação e de guia (não da aprendizagem, mas da ordem e importância das matérias que tem de lecionar), ao passo que o aluno exige o cumprimento da função de informação⁴⁰, bem como as de estruturação e organização da aprendizagem e a de «ancrage culturel»⁴¹.

Mais do que o cumprimento de um conjunto de funções destinadas a dois públicos específicos, o manual escolar é ainda «condicionado pelas mutações sociais, económicas, políticas, culturais, quer nos tipos de saberes (que são e como são)

³⁶ SEGUIN, 1989: 22.

³⁷ SEGUIN, 1989: 23.

³⁸ Tal função, cumprida do modo descrito por Jonnaert, adequa-se a meu ver aos manuais com fichas de exercícios destacáveis ou aos «livros de fichas» auxiliares do manual.

³⁹ JONNAERT, 2009: 10.

⁴⁰ SEGUIN, 1989: 22-23.

⁴¹ JONNAERT, 2009: 10-11.

representados, quer nos valores que explícita ou implicitamente veicula»⁴². É principalmente por este último motivo que os manuais escolares têm merecido a atenção dos investigadores, devido a um grande motivo que será revelado nas conclusões deste artigo.

ESTADO DA ARTE DA INVESTIGAÇÃO EM MANUAIS ESCOLARES — BREVE PANORÂMICA

Tendo em consideração as dimensões investigativas definidas por Weinbrenner e referidas por Cristina Maia⁴³, podemos agrupar os vários investigadores dos manuais escolares com base na abordagem tomada a respeito do manual escolar: o manual em termos de conteúdo; o processo construtivo; os valores contidos no discurso; a «sua natureza metodológico-didática»⁴⁴; a História dos manuais escolares.

Sobre a História dos manuais escolares, é incontornável a referência aos trabalhos de Alain Choppin⁴⁵ na História dos manuais em França e a nível mundial; para a História dos manuais em Portugal, Justino Magalhães tem elaborado contributos quer sobre essa História⁴⁶, quer sobre a historiografia dos manuais em Portugal⁴⁷. Sobre a conceção de manuais escolares, a predominância é para os autores francófonos, como Seguin⁴⁸ e Poth⁴⁹ (com estudos feitos para a UNESCO), a que se adicionam os trabalhos de François-Marie Gerard e Xavier Roegiers⁵⁰, o relatório de Jonnaert⁵¹ e o estudo feito para a UNESCO pelo alemão Falk Pingel⁵². Em Portugal, nesta vertente, destacam-se os trabalhos de José Morgado⁵³ e de Marianela Cabral⁵⁴.

As investigações relacionadas com o conteúdo do manual têm incidido em questões curriculares, didáticas, de transmissão de valores e relativas a implicações científicas, políticas e sociais na construção dos manuais escolares. No que respeita à disciplina de História, em termos de transmissão de valores, salienta-se a tese de doutoramento de Cristina Maia⁵⁵ sobre o tema da Guerra Fria. Quanto às questões

⁴² ALVES, 2014: 9-10.

⁴³ MAIA, 2010.

⁴⁴ MAIA, 2010: 113.

⁴⁵ CHOPPIN, 1980; CHOPPIN, 1992; CHOPPIN, 2002; CHOPPIN 2008.

⁴⁶ MAGALHÃES, 2011.

⁴⁷ MAGALHÃES, 2006.

⁴⁸ SEGUIN, 1989.

⁴⁹ POTH, 1997.

⁵⁰ GERARD & ROEGIERS, 2009.

⁵¹ JONNAERT, 2009.

⁵² PINGEL, 2010.

⁵³ MORGADO, 2004.

⁵⁴ CABRAL, 2005.

⁵⁵ MAIA, 2010.

didáticas relacionadas com o «aprender História», são de destacar os estudos de Maria Moreira⁵⁶, Maria Costa⁵⁷ e o de António Rego⁵⁸.

Outra dimensão investigativa que deve ser adicionada às referidas por Weinbrenner é aquela que concerne a este estudo: abordar o manual escolar centrando-se a análise nos seus utilizadores quotidianos (professores e alunos). Sobre esta visão simultânea de professores e alunos os referenciais teóricos diretamente relacionados são mais escassos se comparados quer com os estudos que pretendem apenas «ouvir os professores», quer com os que procuram «auscultar os alunos» sobre o manual escolar. Esta simultaneidade de abordagem encontra-se nos breves apontamentos de Maria da Conceição Bento⁵⁹ e na tese de Isabel Afonso⁶⁰.

Deste modo, o que se pretende com este artigo é transmitir as conclusões de um estudo que contou com a participação de professores e de alunos de uma escola do norte de Portugal continental em que se procurou em última instância, através do uso de uma metodologia diferente de muitos estudos elaborados, perceber como devem ser os manuais de História no futuro para cumprir as exigências dos alunos e dos professores de modo simultâneo.

O ESTUDO

As opiniões dos alunos de 11.º ano de História A

De modo a poder aferir a opinião dos alunos sobre o seu manual escolar, entendeu-se que a melhor forma de obter os dados necessários seria através da realização de um inquérito por questionário, constituído por um conjunto de 12 questões (sete de resposta fechada e cinco de resposta aberta). Para a sua construção seguiram-se os pressupostos definidos por Foody⁶¹, nomeadamente os respeitantes à clareza na formulação das questões⁶². Após verificado este parâmetro, procedeu-se à testagem do inquérito⁶³ tendo como inquiridos um conjunto de 23 alunos do 11.º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais (o facto de não terem a disciplina de História A levou a que, nesta fase de testagem, se optasse por perguntar no inquérito distribuído sobre o manual de História da Cultura e das Artes).

A testagem do inquérito teve lugar na Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida, a 14 de março de 2017. Contabilizou-se o tempo de resposta ao inquérito

⁵⁶ MOREIRA, 2004.

⁵⁷ COSTA, 2007.

⁵⁸ REGO, 2014.

⁵⁹ BENTO, 1999.

⁶⁰ AFONSO, 2013.

⁶¹ FOODY, 1996.

⁶² FOODY, 1996: 203-204.

⁶³ FOODY, 1996: 204-205.

por cada um dos participantes, obtendo-se a média global de 11 minutos. No final do preenchimento do inquérito, os alunos foram inquiridos sobre se tinham tido dificuldades na compreensão ou na leitura de qualquer questão do inquérito⁶⁴. Todos afirmaram não ter experienciado qualquer destas dificuldades, pelo que se considerou segura a aplicação do instrumento de recolha de dados ao público-alvo — um conjunto de alunos de História A, do 11.º ano de escolaridade. A aplicação do inquérito a esse público ocorreu a 15 de março de 2017, tendo como sujeitos um conjunto de 42 alunos de duas turmas de 11.º ano na disciplina de História A. Para assegurar um maior anonimato das respostas, todos os inquéritos foram numerados consecutivamente e as turmas inquiridas designadas de α e β . Por questões de espaço, apenas se irá incidir sobre as questões mais importantes para a investigação efetuada⁶⁵.

A amostra em estudo era constituída por um conjunto de 42 alunos que, na sua maior parte, têm 16 anos de idade (29 efetivos, 69% da amostra), existindo ainda 8 inquiridos com 17 anos, 3 com 18 anos e apenas 1 com 19 anos, registando-se ainda um indivíduo que se absteve de revelar a sua idade. Utilizadores, na sua maioria, do manual escolar como ferramenta para o estudo (95,2% da amostra, ou seja, 40 inquiridos; apenas 2 não estudam por ele, pelo que não tinham de responder às questões sobre a frequência do estudo e a utilidade do texto de autor), supõe-se que têm do seu manual um conhecimento bastante bom do seu conteúdo (15 dos 40 inquiridos que disseram utilizar o manual para estudo afirmaram estudar por ele duas vezes por semana. A média dos dados obtidos na questão sobre a frequência do estudo pelo manual é de 2,71, ou seja, em termos médios os alunos que utilizam o manual frequentemente em casa estudam por ele 3 vezes por semana), afirmando também estes 40 indivíduos ser útil ao seu estudo o texto de autor.

Após as questões introdutórias, a questão 8: «o que deveria, na tua opinião, ter o manual de História A para te poder ajudar mais no teu estudo?» pretendia compreender o que querem os alunos que seja melhorado no seu manual de História A, para facilitar o seu estudo. Por ser uma questão de resposta aberta, obrigou à aplicação da metodologia da análise de conteúdo como forma de permitir a quantificação das respostas dadas pelos alunos. Como sustentáculos teóricos, foram utilizadas a obra de Laurence Bardin⁶⁶ e a contribuição de Manuela Esteves⁶⁷ numa obra coletiva.

Após a «leitura flutuante» (fase posterior à «definição dos objetivos e da metodologia geral da investigação» e à «constituição do *corpus* documental»), seguindo os passos propostos por Manuela Esteves, numeraram-se os questionários (de 1 a 21 em cada turma), atribuiu-se a designação da turma (α e β), e finalmente foi decidida

⁶⁴ FOODY, 1996: 205.

⁶⁵ O inquérito a que aqui se faz referência consta de ARAÚJO, 2017: 93-94.

⁶⁶ BARDIN, 2004.

⁶⁷ ESTEVES, 2006.

a forma de categorizar as respostas dadas à questão 8⁶⁸; constituíram-se indicadores, «inferências ainda muito próximas do conteúdo manifesto das comunicações»⁶⁹. Concluídos estes procedimentos, constituíram-se as seguintes categorias: *texto de autor* (engloba todos os aspetos relacionados com o texto de autor); *resumos, esquematização e sínteses* (inclui todas as respostas que referem resumos, sínteses e esquemas); *exercícios de aplicação* (abrange as respostas que incidem sobre os exercícios contidos no manual e sobre propostas de solução dessas atividades); *atividades de enriquecimento e curiosidades* (reporta-se às atividades de enriquecimento e a todas as respostas relacionadas com a inserção de curiosidades); *sem necessidade de melhorar* (todas as respostas que entendem que não há necessidade de melhoria no manual adotado⁷⁰).

Analisados os dados, verificou-se que 22 inquiridos entendiam não ser necessário melhorar o manual adotado; contudo, o elevado total de respostas registadas nesta categoria é enganador, uma vez que pode incluir um conjunto de indivíduos que não possuem opinião sobre o assunto. As restantes categorias registaram os seguintes totais: *resumos, esquematizações e sínteses* — 8 respostas; *exercícios de aplicação* — 5 respostas; *atividades de enriquecimento e curiosidades* — 3 respostas; e, finalmente, *texto de autor*, com 2 respostas. Deve ainda referir-se que dois inquiridos não responderam à questão, pelo que foram validadas 40 respostas à questão 8.

Se excluirmos os 22 inquiridos que entendem não serem necessárias melhorias no manual para os auxiliar no seu estudo, verificamos que dos 18 alunos que entendem ser necessário melhorar o seu manual, a grande maioria refere os *resumos, esquematizações e sínteses*. Dentro desta categoria, 4 inquiridos incidiram no indicador «mais esquemas/resumos», enquanto 3 inquiridos referem respostas de acordo com o indicador «sínteses no final da matéria respetiva», insistindo 1 inquirido na inclusão de «mais páginas síntese».

Estas respostas, mais que mostrarem o que entendem os alunos que deve ser melhorado no manual para ajudar no seu estudo, foram também utilizadas para compreender os motivos intrínsecos ao manual para os alunos estudarem/não estudarem por ele. Para responder a esta segunda interrogação, tiraram-se inferências de modo indutivo: os alunos referem, por esta ordem, *resumos, esquematização e sínteses, exercícios de aplicação, atividades e curiosidades, e texto de autor*. Ou seja, é principalmente pelos resumos, esquematizações e sínteses e pelos exercícios de aplicação que os alunos utilizam o seu manual para estudo.

A nona questão do inquérito incidia sobre o gosto dos alunos pelo seu manual. Apenas um aluno respondeu negativamente, havendo uma abstenção. Os 40 alunos

⁶⁸ BARDIN, 2004: 95-112; ESTEVES, 2006: 112-120.

⁶⁹ ESTEVES, 2006: 116.

⁷⁰ O manual adotado por esta escola é *Um Novo Tempo da História 11*.

que responderam afirmativamente à questão 9 tinham, devido à arquitetura do inquérito, de responder à questão 10 — «o que mais te agrada nele [no manual]». Por ser da mesma tipologia que a questão 8, para o tratamento dos dados da questão 10 utilizou-se a análise de conteúdo, criando-se as seguintes categorias: *documentos* — engloba todas as referências aos documentos do manual adotado pela escola, em termos de tipologia, organização e importância para a aprendizagem; *organização interna e externa* — integra as referências a aspetos relacionados com o conteúdo, a forma e a portabilidade do manual adotado; *texto de autor* — relaciona-se com as opiniões sobre a compreensão e organização do texto de autor do manual, bem como as definições de conceitos constantes do manual; *resumos, esquematização e sínteses* — integra todas as respostas relacionadas com toda e qualquer sistematização esquemática e resumos dos conteúdos; *agrado geral* — todas as respostas que reforçam o sentimento de agrado para com o manual. Quarenta e um inquiridos tinham, obrigatoriamente, de responder a esta questão; no entanto, um deles absteve-se de responder.

Após agrupar as respostas nas várias categorias criadas, constatou-se existirem 52 «respostas» categorizadas, o que se explica pelo facto de um mesmo indivíduo referir aspetos relacionados com mais que uma categoria de análise, pelo que se dividiram as respostas nesta situação pelas categorias a que se reportavam. Contabilizados os dados, 23 respostas inseriam-se em *documentos*, 9 em *organização interna e externa*, 8 em *texto de autor*, e 5 tanto em *resumos, esquematização e sínteses* como em *agrado geral*.

Relembre-se que a questão 8 pretendia saber o que valorizavam os alunos *para o seu estudo*; já a questão 10 pretende compreender o que valorizam os alunos *no manual em termos gerais*. Comparando as respostas dadas, verifica-se que o que os alunos mais valorizam num manual para o seu estudo (questão 8) são *resumos, esquematização e sínteses* (8 respostas) e *exercícios de aplicação* (5 respostas), enquanto os *documentos* (23 respostas), *texto de autor* (10 respostas) e a *organização interna e externa* (9 respostas) são os aspetos que mais lhes agradam, concluindo-se que o que é mais útil para o estudo dos alunos inquiridos não é aquilo que mais lhes agrada num manual.

A última questão do inquérito, a décima segunda, incidia sobre o que mudariam os inquiridos no seu manual, se lhes fosse possível. Seguido o mesmo procedimento efetuado para as questões 8 e 10, obtiveram-se as seguintes categorias: *nada deve ser mudado*, que agrêmia as respostas que consideram que o manual não precisa de alterações; *design*, para todas as respostas que incidam sobre mudanças em elementos gráficos do manual adotado; *conteúdo/matéria* engloba as respostas que incidem sobre o conteúdo do manual (elementos textuais, glossário e curiosidades); *exercícios de aplicação*, refere-se a todas as respostas relacionadas com atividades de consolidação de conhecimentos; *propostas de atividades* agrupa as respostas que sugerem

atividades multimídia e a realização de outras em grupo; *resumos, esquematização e sínteses* diz respeito a todas as respostas relacionadas com a síntese de conteúdos.

Subdivididas as várias respostas pelas categorias respetivas, notou-se que 22 se inseriam em *nada deve ser mudado*, seguida de *conteúdo/matéria* (7), *resumos, esquematização e sínteses* (5), *exercícios de aplicação* (4), *design* (2) e *propostas de atividades* (2). Embora o total de 22 respostas que entendem não ser necessário mudar o manual da disciplina possa englobar um conjunto de indivíduos que não possuem opinião sobre o que querem modificar no seu manual, podemos dizer que, em geral, os alunos estão contentes com o seu manual.

Se se verificar as categorias criadas para as questões 8 e 12, nota-se a existência de duas categorias de associação que lhes são comuns: «resumos, esquematização e sínteses» e «exercícios de aplicação». Se somarmos as respostas constantes destas categorias por questão, obtém-se a soma de 11 na questão 8, e de 9 para a questão 12. Podemos, com base nesta constatação, concluir que as mudanças que os alunos fariam ao seu manual estariam relacionadas com o que valorizam para o estudo. Deste modo o manual, para estes alunos, deve cumprir a função de «guia de aprendizagem», tal como definida por Seguin⁷¹.

O POINT DE VUE DOS PROFESSORES

Ouvidos os alunos, procurou-se obter a opinião dos professores de História. Para que tal fosse possível, entendeu-se submeter cada um dos quatro professores a uma entrevista individual alicerçada num guião estruturado constituído por um conjunto de 20 questões, 9 delas introdutórias, incidindo as restantes sobre os processos de seleção e adoção de um manual, bem como sobre as opiniões respeitantes quer ao manual de História A de 11.º ano adotado pela escola, quer sobre a generalidade dos manuais de História. A vigésima questão inquiria sobre as perspetivas futuras para os manuais da disciplina.

Realizaram-se as entrevistas a 13, 14 e 20 de março de 2017, sendo os professores designados, como forma de manter o anonimato, por Professor A, B, C e D. Neste artigo apenas se fará referência às respostas às questões mais importantes para a investigação realizada. Para a recolha dos dados da resposta a cada uma dessas questões, optou-se apenas por selecionar os elementos/aspetos mais importantes referidos pelos docentes.

Das questões mais importantes da entrevista efetuada, a n.º 14 pretendia saber o que mais valorizavam os professores no manual de História 11.º ano adotado na escola (*Um Novo Tempo da História*). Todos os professores apontaram os documentos contidos no manual como fator motivador para a adoção desse manual, a que se

⁷¹ SEGUIN, 1989: 23.

segue o texto de autor (referido por 3 professores). Esta constatação mostra que tanto a alunos como aos professores estes dois elementos (documentos e texto de autor) são o que mais lhes agrada no manual.

A questão n.º 16 da entrevista realizada enunciava-se: «que aspetos/qualidades valoriza num manual de História de ensino secundário para o considerar adequado a ser adotado?». Pelas respostas a esta questão, verificou-se que todos os docentes valorizam o texto de autor, a que se seguiam os documentos (75% das respostas, ou seja, 3 docentes).

A questão n.º 17 incidia sobre os aspetos a melhorar nos manuais de História A. Todos os professores entrevistados acentuaram a tónica nos documentos como aspeto a necessitar de melhoria urgente, a que se seguia o texto de autor (referido por 50% dos professores entrevistados). Sobre os documentos, constata-se diferenças naquilo que neles deve ser melhorado: apostar na qualidade dos recursos (Professor A); maior quantidade de documentos (Professor C); melhorar a integração entre texto de autor e documentos (Professor D); o Professor B não refere o que pretende ao certo melhorar a respeito dos documentos.

A questão seguinte, a n.º 18, inquiria apenas quais os aspetos a melhorar nos manuais de História A de 11.º ano. As respostas a esta questão acentuam a tónica novamente nos recursos contidos no manual, variando novamente o que entendem os professores que deve ser melhorado a esse respeito: o Professor A prefere documentos com mais informação à elevada quantidade de recursos; o Professor B, que lecionava também História da Cultura e das Artes, pretendia mais recursos iconográficos; o Professor C volta a frisar que pretende mais documentos, enquanto o Professor D pretende uma melhor integração dos documentos com o texto de autor.

Analisando-se as respostas a estas questões, conclui-se que os elementos mais valorizados pelos professores de História na escolha de um manual da disciplina são sem dúvida os documentos e o texto de autor, embora não haja uma uniformidade transversal aos quatro professores entrevistados no que deve ser melhorado nestes elementos do manual, virtude da diversidade de critérios pelos quais cada professor se rege na avaliação dos documentos e do texto dos autores do manual.

A questão n.º 19 da entrevista efetuada pretendia saber quais os aspetos a melhorar no manual adotado pela escola onde os professores lecionavam (que era *Um Novo Tempo da História*, da Porto Editora). Três dos quatro entrevistados, em resposta a esta questão, colocaram a tónica nos documentos contidos no manual, diferindo no que nestes elementos devia ser melhorado — colocar documentos de onde se possa extrair informação abundante (Professores A e B, entendendo ainda o primeiro dos docentes que poderia haver melhorias no grafismo desses documentos), acentuando novamente o Professor C a tónica na inserção de maior quantidade de documentos. Se se compararem estas respostas com o que referem os alunos em resposta à questão

12 do inquérito efetuado, constata-se que os alunos que querem melhorar algo no seu manual assentam nas categorias *conteúdo/matéria* e em *resumos, esquematização e sínteses*, mostrando uma clara discrepância face ao que os professores entendem dever ser melhorado no manual.

A vigésima e última questão da entrevista pretendia saber o que deverão ter os manuais do futuro para irem ao encontro das necessidades dos professores de História. Em resposta, os Professores A, C e D entendem que deve ser modificado o programa da disciplina de História; e, a par desta constatação, os documentos voltam a ser referidos como aspetos a melhorar (referidos pelos Professores A, B e C).

Com a perspetiva dos professores termina o conjunto de opiniões subjetivas sobre os manuais escolares. Registemo-las, antes de avançarmos para a análise criterial aos manuais escolares de 11.º ano da disciplina de História A.

A QUALIDADE DOS MANUAIS ESCOLARES DE 11.º ANO

Uma questão de semântica

Efetuar uma análise rigorosa costuma implicar um conjunto de critérios, critérios esses que procuram mensurar ou facilitar a quantificação de determinada realidade. O que tentaremos quantificar nos manuais escolares? Simplesmente, a *qualidade* a eles inerente. Tal constatação implica definir sumariamente o que se entende por *qualidade*.

Parece fácil descortinar uma definição para este vocábulo, mas tal é enganador: descortinar este termo implica, segundo David Garvin⁷² — opinião sustentada também por Kenyon e Sen⁷³ —, cinco formas de o definir: as perspetivas transcendente; baseada no produto; baseada no utilizador; baseada no processo de produção; baseada no valor (custo de mercado)⁷⁴. Para melhor entendimento, simplifiquemos!

Uma perspetiva transcendente é extremamente imprecisa para qualquer tipo de quantificação sobre a qualidade de qualquer objeto, pelo simples facto de que a qualidade do objeto depende não só das suas características, mas também de aspetos que são exteriores a ele⁷⁵. A abordagem centrada no produto, por sua vez, mede a qualidade de um produto com base na maior quantidade de determinados elementos que ele possui (por exemplo, um comprador pode entender que um candeeiro de quarto com três casquilhos o pode servir melhor do que um candeeiro

⁷² GARVIN, 1984.

⁷³ KENYON & SEN, 2015.

⁷⁴ GARVIN, 1984: 25-29; KENYON & SEN, 2015: 1-5.

⁷⁵ GARVIN, 1984: 25. No relatório de estágio em que se baseia este artigo, dei como exemplo a avaliação de um candeeiro de quarto. Segundo esta perspetiva, a combinação desse objeto com a cor do quarto é também fator valorativo para a sua compra — ou seja, o objeto não «vale só por si» e pelas suas características estruturais. Para maior detalhe, ver ARAÚJO, 2017: 60-61.

com apenas um casquilho, simplesmente porque o primeiro pode suportar mais lâmpadas acesas em simultâneo)⁷⁶.

Como será possível perceber, uma avaliação da *qualidade* feita com base nos utilizadores de um produto foi aquilo que se fez anteriormente a respeito das perspetivas de alunos e de professores sobre os manuais escolares — esta abordagem entende que um qualquer bem de consumo tem qualidade se satisfizer as necessidades do consumidor⁷⁷. Esta definição de qualidade, embora não o pareça à primeira vista, não permite uma avaliação totalmente rigorosa da qualidade de um produto, uma vez que cada consumidor tem preferências e necessidades específicas, que divergem de cliente para cliente; ao mesmo tempo, tal abordagem leva muitas vezes a confundir «those product attributes that connote quality from those that simply maximize consumer satisfaction»⁷⁸.

É no sentido de minimizar a subjetividade deste tipo de abordagens que surge a perspetiva de qualidade baseada no processo de produção, o que significa uma avaliação sustentada em critérios derivados de especificações que o objeto ou serviço tem de cumprir. Quanto mais especificações essenciais cumprir um produto/serviço, e melhor as cumprir, maior qualidade terá⁷⁹. Este tipo de abordagem, pela sua maior objetividade face às anteriores, foi entendida como indispensável ao relatório de estágio por mim elaborado. Mas surge a dúvida: como implementar uma avaliação da qualidade deste género? Com que critérios?

CRITÉRIOS ESTATAIS E A MINHA PROPOSTA

Ao interrogar-me sobre os critérios a utilizar numa avaliação de qualidade deste género, recordei imediatamente que o Estado português delega em comissões avaliativas e outras entidades a avaliação dos manuais escolares. Caso estas entidades e comissões emitam parecer desfavorável sobre dado manual impedem que este possa ser adotado para uso nas escolas⁸⁰. A avaliação que estas entidades e comissões avaliativas devem fazer aos manuais escolares é coadjuvada por um conjunto de critérios avaliativos definidos centralmente pelo Estado português como obrigatórios nessa aferição da qualidade, e que se encontram no artigo 11.º da Lei 47/2006 de 28 de agosto:

1. Na avaliação para a certificação dos manuais escolares, as comissões consideram obrigatoriamente os seguintes critérios:

⁷⁶ GARVIN, 1984: 25; KENYON & SEN, 2015: 3.

⁷⁷ GARVIN, 1984: 27.

⁷⁸ GARVIN, 1984: 27.

⁷⁹ GARVIN, 1984. A abordagem baseada no custo de produção supõe «performance at an acceptable price or conformance at an acceptable cost» (GARVIN, 1984: 28).

⁸⁰ CARVALHO & FADIGAS, 2007: 8.

- a) *Rigor científico, linguístico e conceptual;*
 - b) *Adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional;*
 - c) *Conformidade com os objetivos e conteúdos dos programas ou orientações curriculares em vigor;*
 - d) *Qualidade pedagógica e didática, designadamente no que se refere ao método, à organização, a informação e a comunicação;*
 - e) *Possibilidade de reutilização e adequação ao período de vigência previsto;*
 - f) *A qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso;*
2. *As comissões de avaliação atendem também aos princípios e valores constitucionais, designadamente da não discriminação e da igualdade de género;*
3. *As comissões de avaliação atendem também à diversidade social e cultural do universo de alunos a que se destinam os manuais escolares, bem como à pluralidade de projetos educativos das escolas*⁸¹.

Estes critérios costumam surgir em despachos normativos para a avaliação, certificação e adoção de manuais, onde são subdivididos em subcritérios. Para o que diz respeito a este estudo, observou-se o conjunto de critérios referidos e definidos no Anexo I do Despacho n.º 14788-A/2013 de 14 de novembro⁸², notando-se que muitos dos critérios nele constantes eram demasiado genéricos, pelo que podem ser aplicados a um qualquer tipo de manual escolar de qualquer disciplina (somente os tópicos *rigor científico, linguístico e conceptual* e a *conformidade com os programas e orientações curriculares* permitem uma avaliação de acordo com características específicas para os manuais de cada disciplina curricular). Deve ainda salientar-se a maior quantidade de critérios relacionados com a avaliação do conteúdo do manual, havendo alguns critérios que englobam mais que um aspeto a analisar⁸³; ao mesmo tempo, verificou-se a ausência de critérios que permitissem analisar o manual no que concerne às formas de trabalho específico de cada disciplina.

De modo a superar estas dificuldades foi criada uma grelha de análise baseada em estudos de teóricos da avaliação de manuais. Tal grelha é constituída por um conjunto de critérios que, na sua esmagadora maioria, foram simplesmente traduzidos dos critérios definidos pelos estudiosos como essenciais na avaliação de manuais escolares.

⁸¹ LEI n.º 47/2006. «D. R., Série I», 165 (2006-08-28), p. 6215.

⁸² DESPACHO n.º 14788-A/2013. «D. R., Série II», 175, (2014-09-11), p. 23666.

⁸³ Tal é o caso de «usar conceitos corretos, precisos e em contexto adequado, no âmbito da respetiva disciplina» (DESPACHO n.º 14788-A/2013. «D. R., Série II», 175, (2014-09-11), p. 23666.), o que leva à subjetividade da análise, pois pode ser dada maior importância ao uso dos conceitos em contexto adequado em detrimento da sua correção e precisão, e vice-versa.

A estrutura formal da grelha de análise construída seguiu de perto a organização por grupo de critérios que se encontra no trabalho de Young e Riegeluth⁸⁴, traduzindo-se muitas das designações de grupos de critérios — *Conteúdo Sujeito-Matéria; Conteúdo Social; Facilidade de Leitura; Design e Qualidade do manual, em termos físicos* são divisões de critérios presentes na obra de Young e Riegeluth que foram traduzidos ou adaptados do original, procedimento que se seguiu para muitos dos critérios constantes destas divisões⁸⁵. Na secção *Design*, alguns critérios nesse grupo foram traduzidos do trabalho acima referido, enquanto os restantes foram traduzidos e adaptados do trabalho de Hemmings e Battersby⁸⁶. Por sua vez, os critérios presentes em *Adequação Autoral e Curricular* foram também traduzidos mas dos critérios constantes de Warming e Baber⁸⁷, com influências ainda dos existentes na monografia de Gerard e Roegiers⁸⁸. Para os critérios específicos para os manuais de História, constantes da grelha de análise criada, a influência do trabalho de Falk Pingel⁸⁹ e o artigo de Musteață⁹⁰ foram fundamentais (do trabalho de Musteață constam da grelha construída adaptações e traduções de critérios elaborados por este autor).

Embora a grelha criterial elaborada assente principalmente na avaliação do conteúdo do manual, a novidade encontra-se na inserção de critérios que avaliam a importância da editora e dos autores (tidos por todos os teóricos suprarreferidos como essenciais numa análise deste género), inserindo-se ainda um outro critério (também ele referido pelos teóricos), da *adequação do manual ao que os professores entendem por essencial a ensinar*⁹¹.

Para além da grelha construída, foi construída uma base de dados em *FileMaker* onde foram registados, em campos próprios elaborados, erros de texto de autor, deficiências na estrutura e incorreções em documentos, falhas de cariz científico, criando-se também campos destinados à contagem do tipo de documentos, necessários para verificar a variedade de recursos documentais.

OS RESULTADOS DA ANÁLISE AOS MANUAIS DE 11.º ANO

Como objetos da análise nesta fase do estudo, tomaram-se os manuais escolares de História A, de 11.º ano, em vigor no ano letivo de 2016/2017. Após verificar-se a listagem de manuais passíveis de adoção para esta disciplina e para o ano de escolaridade referido, verificou-se a existência de quatro manuais, dois pertencentes a

⁸⁴ YOUNG & RIEGELUTH, 1988: 34-37.

⁸⁵ Cf. YOUNG & RIEGELUTH, 1988: 34-37.

⁸⁶ HEMMINGS & BATTERSBY, 1989: 73-74.

⁸⁷ WARMING & BABER, 1980: 695.

⁸⁸ GERARD & ROEGIERS, 2009: 142-143.

⁸⁹ PINGEL, 2010: 69-79.

⁹⁰ MUSTEAȚĂ, 2011: 47-51.

⁹¹ Este é o único critério de toda a grelha que avalia a qualidade tendo em conta a perspetiva do utilizador.

editoras do grupo Porto Editora (Areal e Porto Editora), e os dois restantes pertencentes ao grupo Leya (ASA e Texto Editores):

- *Um Novo Tempo da História 11*, publicado pela Porto Editora⁹²;
- *Linhas da História 11*, publicado pela Areal Editores⁹³;
- *O Horizonte da História 11*, publicado pela Texto Editores⁹⁴;
- *História em Perspetiva 11*, publicado pela ASA Editores⁹⁵.

Ao invés de verificar apenas o cumprimento dos critérios definidos, quis-se ainda medir o grau de cumprimento de cada critério, pelo que foi preenchida uma grelha para cada um dos manuais analisados, atribuindo-se a cada critério uma escala graduada de classificações que foram convertidas em pontos, de modo a contabilizar os resultados. Definiram-se cinco designações classificativas (*Insuficiente*, *Suficiente*, *Bom*, *Muito Bom* e *Excelente*) a que se atribuíram a cotação de 1 ponto, 2 pontos, 3 pontos, 4 pontos e 5 pontos, respetivamente⁹⁶. Tendo em consideração a existência na grelha construída de 43 critérios avaliáveis de modo quantitativo, esperam-se classificações gerais entre os 43 e os 215 pontos, sendo o valor de 129 pontos o que se encontra equidistante das classificações totais mínimas e máximas. De modo a atribuir-se intervalos classificativos à totalidade dos critérios, considera-se que os manuais cuja pontuação se encontre entre os 43 e os 85 pontos recebem a classificação de *insuficiente*; os que obtêm classificação no intervalo compreendido entre 86 e 128 pontos recebem a classificação de *suficiente*; entre 129 e 171 pontos, é atribuída o nível *bom*; o nível *muito bom* é aquele que se encontra entre os 172 e os 214 pontos, sendo o valor 215 o único qualificado de *excelente*.

Submetidos os quatro manuais a analisar à grelha criterial elaborada, construiu-se a seguinte tabela para melhor visionamento dos dados relacionados com a distribuição de pontuação por grupo de critérios.

⁹² ROSAS & COUTO, 2014.

⁹³ FORTES *et al.*, 2014.

⁹⁴ COSTA *et al.*, 2014.

⁹⁵ VERÍSSIMO *et al.*, 2014.

⁹⁶ Foi adicionada ainda uma coluna em quase todos os critérios designada por *Não observado*, onde é assinalado se determinado critério não pode ser avaliado por não se encontrar a sua presença no manual, não sendo por isso atribuída pontuação em critérios que se encontrem classificados com *Não Observado*. Deve ainda referir-se que ao critério *conhecimentos prévios necessários à leitura* não foi atribuída classificação por ser eminentemente de cariz qualitativo.

Tabela 1. Pontuação atribuída por manual (por grupo de critérios)

Grupo de critérios	Manuais escolares de 11.º ano			
	Texto Editores	Areal Editora	ASA Editores	Porto Editora
Adequação autoral e curricular	10	13	9	14
Adequação de conteúdo	34	37	27	36
Valores e matérias	20	20	20	20
Conteúdo textual	24	27	25	27
Recursos contidos no manual	21	20	17	21
Design	15	16	18	17
Qualidade do manual, em termos físicos	12	10	11	11
Outros critérios formais	6	7	4	5
Crítérios específicos para os manuais de História	27	27	25	26
Totais	169	177	155	177

Somando-se as cotações de cada manual para cada grupo de critérios, o manual *Um Novo Tempo da História 11* obteve 177 pontos e a consequente classificação de «Muito Bom». Em segundo lugar, o manual *Linhas da História 11*, com os mesmos 177 pontos, mas que foi colocado em segundo lugar em virtude da utilização da opinião dos professores entrevistados como fator de desempate (o manual *Um Novo Tempo da História* foi considerado por três deles superior ao *Linhas da História*); em terceiro lugar, o manual *O Horizonte da História 11*, com 169 pontos, seguido pelo *História em Perspetiva*, com 155 pontos⁹⁷.

As respostas dadas pelos professores sobre o que deveria ser melhorado nos manuais de História A de 11.º ano frisam a informação transmitida pelos documentos para a resolução das questões (Professor A), a tipologia de documentos (Professor B) e a quantidade insuficiente de documentos (Professor C); mas, se compararmos os manuais em termos de interligação de questões com os documentos, verificamos também a necessidade de melhorias: o manual da Texto Editores peca por um coloquialismo excessivo na formulação das questões («considera, ou não; na sua opinião pode, ou não»...), bem como a quantidade a meu ver excessiva de questões opinativas (um total de 164 questões no conjunto dos três volumes), além de questões que não necessitam do uso de nenhum documento para serem respondidas, e que se encontram nas rubricas de trabalho com documentos; o manual da ASA Editores regista o

⁹⁷ Em virtude do pouco espaço permitido, remetem-se os leitores para a análise mais detalhada constante de ARAÚJO, 2017: 60-75.

mesmo tipo de redundância na formulação de questões, mas em quantidade inferior; contudo, ao falar-se dos manuais da Areal e da Porto Editores, deve referir-se a existência de um conjunto volumoso de documentos que não possuem questões associadas (algo que remete para as afirmações do Professor A), registrando-se no manual da Porto Editora algumas questões que remetem para o uso de dado documento para a sua resposta, mas que não serve de modo algum para responder à questão, no que parece ser resultado de sucessivas gralhas tipográficas. Apesar de todas estas particularidades, é transversal a todos os manuais analisados a existência de documentos sem questões associadas e que poucas informações relevantes transmitem para os assuntos em estudo, o que corrobora as afirmações do Professor A sobre os documentos. As afirmações do Professor C sobre a necessidade de uma melhor formulação de questões também são pertinentes, mediante o que acima se expôs.

Recordando as respostas dos professores relacionadas com os pontos a melhorar, a respeito dos manuais, quer nos manuais de 11.º ano de História A, quer no manual de 11.º dessa disciplina adotado pela escola, verifica-se que a observação do Professor B sobre a necessidade de documentos iconográficos apropriados para análise não é pertinente, visto todos os manuais terem documentos iconográficos pertinentes para atividades de análise de imagens pelos alunos. Como tal, tendo em mente as observações do Professor C, equacionemos a questão da quantidade de documentos: contabilizou-se a quantidade de recursos documentais presentes em todos os manuais. Contabilizaram-se apenas os recursos documentais colocados na proximidade do texto dos autores do manual, sendo considerado documento escrito todo o texto em barras temáticas próprias, com delimitação própria e identificação do autor, contabilizando-se as imagens, mapas, cronologias e outros recursos quando estes possuísem pelo menos 50% dos elementos formais exigidos para a sua identificação, estivessem ou não em barras temáticas próprias. Nestas circunstâncias, verificou-se que o manual com mais recursos documentais nestas condições era o da ASA Editores (806), seguido de perto pelo da Porto Editora (804), ficando os manuais da Texto Editores e da Areal Editores na terceira e quarta posição, respetivamente, por aquele possuir 633 e este 480 documentos. É evidente que o Professor C utiliza na sua escola um dos manuais com mais recursos documentais (se se contabilizasse os documentos constantes dos «dossiers documentais», *Um Novo Tempo da História* teria mais recursos documentais do que todos os outros concorrentes), e ainda assim considera serem necessários ainda mais.

Sobre os recursos iconográficos, referidos pelo Professor B como a necessitar de melhoria nos manuais de 11.º ano de escolaridade, constatou-se que o manual adotado possui 342 imagens consideradas na contagem, sendo aquele que mais recursos iconográficos possui, sendo o único manual em que a quantidade de recursos iconográficos ultrapassa a dos escritos — nos restantes manuais analisados, os

documentos escritos estão sempre em quantidade superior a todos os outros recursos. No entanto, convém atentar-se na observação feita pelo Professor B da necessidade de documentos escritos e iconográficos mais incisivos no manual adotado pela escola, e que é corroborada por existirem vários documentos sem questões associadas, havendo muitos documentos sobranes que se reportam a ideias referidas por outros documentos conexos.

Não há, como é possível depreender, um manual de 11.º ano que consiga satisfazer todos os docentes. Mas, se tivermos em conta que os documentos e o texto de autor são os aspetos mais valorizados pelos docentes, podemos afirmar que o manual que mais se aproxima do cumprimento das exigências dos professores nestes aspetos é o *Linhas da História*, da Areal Editora, pois foi o que obteve melhor classificação na soma desses dois aspetos (conferir Tabela 1).

Relembre-se os aspetos referidos pelos alunos que deveriam ser melhorados no manual adotado pela escola: apesar de a maioria das respostas se inserir na categoria *sem necessidade de melhorar*, os alunos que pretendem alterar algo no seu manual referiram aspetos que se centram maioritariamente nas categorias *resumos, esquematização e sínteses* e em *exercícios de aplicação*. Sobre as sínteses de conteúdo, os manuais que mais apostam neste aspeto são o *Linhas da História* e *Um Novo Tempo da História* (com 55 e 30 páginas de resumos e sínteses de conteúdo, respetivamente), ficando os seus concorrentes da Texto Editores e da ASA Editores com 20 e 19 páginas, respetivamente. Contudo, a situação inverte-se ao referir-se a quantidade de questões presentes no manual (1048, para *Horizonte da História 11*; 852 para *História em Perspetiva*; 719 para *Um Novo Tempo da História*, e 518 para *Linhas da História*). Em resultado destes dados, não é possível apresentar um manual que satisfaça completamente os alunos e, na confluência de perspetivas, é impossível referir um manual que satisfaça completamente ambos os públicos-alvo em simultâneo.

PERSPETIVAS FUTURAS E CONCLUSÕES GERAIS

Pode concluir-se este artigo com uma citação de Sikorova: «the idea of an optimum textbook is false»⁹⁸, pois não se consegue agradar em simultâneo a todos. Mas, apesar de não se ter conseguido encontrar esse «manual ideal» entre os que se encontram em vigor para o 11.º ano, a investigação realizada fez com que se elevasse na mente um conjunto de questões: «quando as editoras fazem um manual, quem procuram agradar? O professor ou o aluno?»; ou ainda, «como se realiza a adoção de um manual efetivamente (ou seja, os bastidores do processo)?».

Mas talvez a maior questão seja «como devem ser os manuais do futuro»? A 12.ª questão do inquérito realizado aos alunos mostrou — além de 24 respostas que

⁹⁸ SIKOROVA, 2005: 341.

referem *nada dever ser mudado* — que 9 respostas se inseriam em *conteúdo/matéria*, o que revela que, para os alunos que deram respostas constantes desta categoria, as matérias deviam ser mais desenvolvidas; 5 respostas referem querer mais quantidade de *resumos, esquematização e sínteses*, enquanto 4 respostas apontam para o aumento da quantidade de *exercícios de aplicação*. Quanto aos professores, a última questão da entrevista mostrou que todos os docentes concordam que o problema fundamental não reside no manual, mas na necessidade de se reduzir o programa em vigor para a disciplina de História. A imprevisibilidade da obtenção de uma resposta deste género levou a que uma pergunta fundamental ficasse por enunciar e responder: «quais os conteúdos que retiraria ao programa da disciplina?». Possivelmente a resposta seria, como me afixou um professor universitário meu, um silêncio geral, pois ele próprio tinha colocado esta questão a docentes que levantavam este mesmo problema, e o vazio de palavras, o silêncio mudo, eram as respostas que lhe forneceram.

É notória, nestes anos de contínuo aperfeiçoamento dos sistemas informáticos, a virtualização de conteúdos. Os manuais escolares têm sido transformados em objetos digitais com outros recursos a eles conexos, possivelmente como tentativa de cativar um público diferente, alunos que se inserem «dans une société de l’image dynamique et virtuelle»⁹⁹, algo que foi sustentado em entrevista pelo Professor C ao referir que, para os alunos «nenhum [manual escolar] é apelativo. [...] Porque é um livro». Mas será que esta transformação do manual escolar em objeto digital cativará os alunos, motivando-os para a aprendizagem? Só o tempo o poderá confirmar ou desmentir.

Para já, virtuais ou não, os manuais escolares de 11.º ano de História A necessitam de melhorias e, ao mesmo tempo, «orientar [a] perspectiva [dos alunos] em direção aos temas históricos»¹⁰⁰. A grande questão prende-se com a forma como essa orientação deve ser feita: para Rüsen, tal resultaria se fossem estabelecidas relações «com a construção da identidade dos alunos, ativando, desta forma, o potencial de aprendizagem»¹⁰¹, implicando a construção de «juízos de valor» com os alunos — o que significa um papel ativo do professor como coadjuvante nesse processo de criação de juízos de valor¹⁰²; por outro lado, tendo em conta o conceito de *literacia histórica*, Peter Lee refere a ideia rüseniana de consciência histórica como uma das três características da literacia histórica, a que adiciona mais duas: «1. conhecer a história como uma forma de ver o mundo [...]; 2. adquirir disposições que derivam e impulsionam a compreensão histórica»¹⁰³. O pensamento de Peter Lee, ao contrário do rüseniano,

⁹⁹ GERARD, 2004: 27.

¹⁰⁰ RÜSEN, 2010: 125.

¹⁰¹ RÜSEN, 2010: 125-126.

¹⁰² RÜSEN, 2010: 125-126.

¹⁰³ LEE, 2016: 121.

considera a construção autónoma de juízos de valor por parte dos alunos, sem uma intervenção ativa do docente nesse processo¹⁰⁴.

Ambas as perspetivas têm os seus riscos: a rüseniana, a manipulação da História ao sabor dos interesses dos coadjuvantes do aluno na construção de valores; a de Peter Lee, pelo elevado grau de autonomia que entende dever conceder aos alunos, corre o risco da indefinição no tipo de valores construídos pelos alunos, bem como o da diferente hierarquização que cada aluno lhes poderá dar em termos de importância. Como no relatório de estágio de que este artigo é reflexo, cabe-me voltar a afirmar que «a História não é assim tão inofensiva como apregou um dia Paul Veyne...»¹⁰⁵.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS FUNDAMENTAIS¹⁰⁶

Legislação

LEI n.º 47/2006. «D. R., Série I», 165 (2006-08-28), 6213-6218.

DESPACHO n.º 14788-A/2013. «D. R., Série II», 175, (2014-09-11), 23666

Manuais escolares analisados

COSTA, Alice; GAGO, Marília; PEIXINHO, Paula (2014) — *O Horizonte da História 11*. Gaia: Texto Editores.

FORTES, Alexandra; GOMES, Fátima Freitas; FORTES, José (2014) — *Linhas da História 11*. Lisboa: Areal Editora.

ROSAS, Maria Antónia Monterroso; COUTO, Célia Pinto do (2014) — *Um Novo Tempo da História 11*. Porto: Porto Editora.

VERÍSSIMO, Helena; LAGARTO, Mariana; BARROS, Miguel (2014) — *História em Perspetiva 11*. Lisboa: ASA Editores.

Bibliografia

DICIONÁRIO da Língua Portuguesa 2011. Porto: Porto Editora, 2010.

AFONSO, Maria Isabel (2013) — *O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.

ALVES, Luís Alberto (2001) — *O ensino na segunda metade do século XIX*. «Revista de História da Faculdade de Letras» n.º 2, p. 53-92.

____ (2014) — *O manual escolar no quadro da história cultural*. In *Dos autores de manuais aos métodos de ensino das línguas e literaturas estrangeiras em Portugal (1800-1910)*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Centro de Linguística da Universidade do Porto, p. 9-20.

ARAÚJO, Nelson Jorge de Castro (2017) — *Os manuais escolares de História: preferências e perspetivas futuras*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Dissertação de Mestrado.

BARDIN, Laurence (2004) — *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

¹⁰⁴ LEE, 2016: 100-112.

¹⁰⁵ ARAÚJO, 2017: 82.

¹⁰⁶ A bibliografia constante neste espaço é apenas aquela que permitiu a construção deste artigo. Para uma lista bibliográfica mais extensa consultar ARAÚJO, 2017: 82-87.

- BENTO, Maria da Conceição Reis Lima (1999) — *Concepções de alunos e professores sobre o manual escolar de língua materna*. In CASTRO, Rui Vieira de; RODRIGUES, Angelina; SILVA, José Luís; SOUSA, Maria Lourdes Dionísio, coord. — *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho.
- CABRAL, Marianela (2005) — *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editora.
- CARVALHO, Adalberto Dias; FADIGAS, Nuno (2007) — *O Manual Escolar no Século XXI – Estudo Comparado da Realidade Portuguesa no Contexto de alguns Países Europeus*. Disponível em <http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/EstudoORE_ManuaisEscolares_OUT2007.pdf>. [Consulta realizada em 12/10/2017].
- CARVALHO, Rómulo de (1986) — *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CHOPPIN, Alain (1980) — *L'Histoire des Manuels Scolaires: une Approche Globale*. «Histoire de l'éducation» vol. 9, n.º 1, p. 1-25.
- _____ (1992) — *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- _____ (2002) — *O historiador e o livro escolar*. «History of Education Journal» vol. 6, n.º 11, p. 5-24.
- _____ (2008) — *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique*. «Histoire de l'éducation» n.º 117, p. 7-56.
- COSTA, Maria Alice Alves da (2007) — *Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: um estudo no 3.º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de mestrado.
- ESTEVES, Manuela (2006) — *Análise de conteúdo*. In LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto, coord. — *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, p.105-126.
- FERNANDES, Rogério (1985) — *A Educação em Portugal*. In GAL, Roger — *História da Educação*. Lisboa: Vega, p. 135-158.
- _____ (1998) — *Génese e Consolidação do Sistema Educativo Nacional*. In PROENÇA, Maria Cândida, coord. — *O Sistema de Ensino em Portugal: séculos XIX - XX*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, p. 23-46.
- FOODY, William (1996) — *Como perguntar? Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- GAL, Roger (1985) — *História da Educação*. 2.ª ed. Lisboa: Vega.
- GARVIN, David (1984) — *What Does "Product Quality" Really Mean?* «Sloan management review» n.º 1, p. 25-39.
- GERARD, François-Marie (2004) — *Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage*. «Option», n.º 4, p. 27-28.
- GERARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier (2009) — *Des manuels scolaires pour apprendre: concevoir, évaluer, utiliser*. 2.ª ed. Bruxelas: De Boeck.
- HEMMINGS, Brian; BATTERSBY, David (1989) — *Textbook selection: evaluative criteria*. «Higher Education Research and Development», vol. 8, n.º 1, p. 69-78.
- JONNAERT, Philippe (2009) — *Élaborer et évaluer des manuels scolaires*. Ndjaema: CUDC-UQAM/OIE.
- JUSTINO, David (2010) — *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- KENYON, George; SEN, Kabir (2015) — *The perception of quality*. Nova Iorque: Springer.
- KRAMER, Samuel Noah (1981) — *History begins at Sumer: thirty-nine firsts in recorded history*. 3.ª ed. Filadélfia: University of Pennsylvania Press.
- LEE, Peter (2016) — *Literacia histórica e história transformativa*. «Educar em Revista», n.º 60, p. 107-146.

- MAGALHÃES, Justino (2006) — *O Manual Escolar no Quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal*. «Sísifo. Revista de Ciências da Educação», n.º 1, p. 5-14.
- ____ (2010) — *Da cadeira ao banco. Escola e modernização (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Educa - Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- ____ (2011) — *O Mural do Tempo. Manuais Escolares em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/UIDEF.
- MAIA, Cristina (2010) — *Guerra fria e manuais escolares: distanciamentos e aproximações: um retrato em duas décadas de manuais escolares europeus (1980-2000)*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tese de Doutoramento.
- MOREIRA, Maria Gorete (2004) — *As Fontes Históricas Propostas no Manual e a Construção do Conhecimento Histórico*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.
- MORGADO, José Carlos (2004) — *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- MUSTEAȚĂ, Sergiu (2011) — *How to Analyze Textbooks. An Essay on Research approaches and Possible Consequences of Research*. «Analele Universității de Vest din Timișoara. Seria științe filologice» n.º 49, p. 41-53.
- PINGEL, Falk (2010) — *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. 2.^a ed. Paris/Braunschweig: UNESCO/Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- POTH, Joseph (1997) — *La conception et la réalisation des manuels scolaires: initiation aux techniques d'auteurs*. Paris: UNESCO.
- REGO, António Manuel Cerqueira (2014) — «*Vamos aprender com o Manual?*» *Perceções de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico sobre o(s) uso(s) do Manual Escolar em História e em Geografia*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Relatório de Estágio.
- RÜSEN, Jörn (2010) — *O Livro Didático Ideal*. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; RESENDE, Estêvão, orgs. — *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, p. 109-127.
- SEGUIN, Roger (1989) — *L'élaboration des manuels scolaires: guide méthodologique*. Paris: UNESCO.
- SIKOROVA, Zuzana (2005) — *The textbook selection in primary and secondary schools*. In BRUILLARD, Éric; AAMOTSBAKKEN, Bente; KNUDSEN, Susanne V.; HORSLEY, Mike, eds. — *Caught in the web or lost in the textbook?* [S.l.: s.n.], p.341-348.
- TOIPA, Helena Costa (1999) — *João de Barros, o pedagogo*. «Máthesis», n.º 8, p. 55-80.
- VIEIRA, Helena (2015) — *A disciplina de História no ensino técnico*. Porto: CITCEM.
- WARMING, Eloise; BABER, Elizabeth (1980) — *Touchstones for Textbook Selection*. «Phi Delta Kappan», vol. 61, n.º 10, p. 694-95.
- YOUNG, M. Jean; REIGELUTH, Charles (1988) — *Improving the Textbook Selection Process*. [S.l.]: ERIC.



MANUAIS ESCOLARES PRESENÇAS E AUSÊNCIAS

COORD.
CLÁUDIA PINTO RIBEIRO
LUÍS ALBERTO ALVES
RAQUEL PEREIRA HENRIQUES



CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA



Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



U. PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Cofinanciado por:



UNIÃO EUROPEIA
Fundo Europeu
de Desenvolvimento Regional