

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NOS MANUAIS ESCOLARES DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL E HISTÓRIA

O manual escolar continua a ser um dos principais instrumentos de trabalho de alunos e professores. Mediador entre o programa e os alunos, o manual conserva a sua centralidade nas práticas pedagógicas.

Muitas vezes constitui o único utensílio de aprendizagem utilizado nas aulas. Muitas vezes é ele que orienta e regula as actividades de ensino – aprendizagem. Serve de referência ao professor como suporte de um método tantas vezes exacerbadamente expositivo e de referência aos alunos que, através da sua leitura, se apropriam da informação nele veiculada, sistematizam e avaliam conhecimentos.

Para muitos professores a aula é indissociável da omnipresença do manual escolar – determina os conteúdos de aprendizagem, estrutura o ritmo de trabalho entre o tempo de explicação das matérias e a realização de tarefas de aplicação e/ou desenvolvimento de conhecimentos e define os instrumentos de avaliação do aprendido.

Evidentemente que esta posição hegemónica do manual escolar nas metodologias de ensino tem também os seus opositores – instrumento de valor relativo, recurso didáctico com estatuto igual ou semelhante a outros (livros de texto, filmes, videotextos, etc.) e, por vezes, a sua subalternização como simples instrumento de aprendizagem.

Em qualquer dos casos, a forma como o professor utiliza o manual escolar influencia decisivamente a percepção que o aluno tem da sua centralidade na aprendizagem escolar. A estas divergentes perspectivas de utilização do manual escolar estão associadas, naturalmente, diferentes opções metodológicas, distintos métodos de ensino – aprendizagem e, a um outro nível de análise, opostas correntes pedagógicas.

Do ângulo da nossa investigação, seria um paradoxo alinharmos por uma perspectiva de abordagem do conteúdo dos manuais escolares em que estes se constituíssem como instrumentos menores da aprendizagem escolar. Tanto mais que, no caso da aprendizagem da História, a centralidade do manual escolar parece-nos ser

consensual. Por isso também o conjunto das nossas reflexões ao longo do presente capítulo não poderá deixar de tomar como referência importante a nossa prática docente em associação estreita com a relevância do manual escolar.

1. O Manual Escolar Como Recurso Didáctico

Num mundo em constante mudança, um dos traços mais marcantes é sem dúvida a proliferação das fontes de informação e a melhoria das condições de acesso às mesmas. Significa isto que o manual escolar convive cada vez mais num universo de linguagens e meios de informação que se vai ampliando e diversificando. A esta expansão permanente dos meios e condições de acesso à informação, associa-se a concorrência entre grupos económicos pelo domínio de quotas de um mercado com um potencial extraordinário. Por isso, todos os anos se assiste às “guerras editoriais” no mercado de oferta dos livros escolares. Cada grupo editorial, à sua maneira, procura afirmar as suas preferências junto dos docentes, apostando na renovação da imagem dos seus produtos editoriais através de processos de inovação técnica, oferta de novos materiais e promoção de sessões públicas ou abordagens individuais para divulgação dos “novos” manuais – as editoras têm consciência de que o mercado se ganha ou se perde, em grande medida, como efeito das acções promocionais realizadas junto das escolas e dos docentes. Tudo isto porque o livro escolar preenche uma fatia muito importante do mercado editorial¹.

Esta é uma questão a que regressaremos mais adiante quando nos debruçarmos sobre a questão da selecção e adopção de manuais escolares.

Por agora, iremos definir o nosso conceito de manual escolar, o qual partilhamos Gérard e Roegiers: “Um manual escolar pode ser definido como um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de

¹ No caso português, seria suficiente apreciarmos a importância e expansão crescente de algumas editoras desde a sua origem ligadas à produção e comercialização do livro escolar (Ex.: Porto Editora, Edições ASA, Texto Editora, entre outras). Na estratégia de expansão editorial e ampliação das quotas de mercado, estas editoras dirigem-se para áreas editoriais que até há pouco pareciam reservadas a outro tipo de casas editoriais, praticando edições de obras de autores clássicos e/ou actuais, a preços mais reduzidos e em livros de formato do tipo “livro de bolso” (romances, novelas, contos, ficção científica, obras de divulgação, etc.).

aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia”². Trata-se, obviamente, de entender o manual escolar como um instrumento destinado a assegurar uma aprendizagem bem sucedida, sendo certo que ao manual escolar estão reservadas outras funções.

Para Gérard e Roegiers, um manual escolar pode desempenhar diferentes funções, variáveis em função do respectivo utilizador, da disciplina e do contexto em que o manual é elaborado; as diferentes funções variam consoante o destinatário é o aluno ou o professor³.

No caso do destinatário ser o aluno, as funções do manual podem ser relativas à “aprendizagem” ou de “interface” com a vida quotidiana e profissional.

Quando as funções são relativas à “aprendizagem”, elas visam: a) a “transmissão de conhecimentos”, sendo esta a função tradicionalmente mais conhecida e a que motiva mais críticas; não se trata, obviamente, de repetir apenas esses saberes mas também de ser capaz de exercer, em certos casos, “um saber – fazer cognitivo” sobre esses mesmos saberes, utilizando-os em determinado contexto de aprendizagem, sobretudo em contexto escolar; b) o “desenvolvimento de capacidades e competências”, ou seja, a aprendizagem de métodos e atitudes ou, até mesmo, de “hábitos de trabalho e de vida” – ora, neste particular, o que se nos oferece afirmar é que esta perspectiva da função do manual nem sempre corresponde à prática da sua concepção e organização – quantas vezes os manuais se revelam incapazes de funcionar como instrumentos ao serviço de uma aprendizagem que o aluno possa construir (auto-construir) de forma autónoma e livre⁴; c) a “consolidação das aquisições”, função igualmente tradicional nos manuais escolares que visa exercitar o aluno tendo em vista o reforço dos conhecimentos adquiridos; d) a “avaliação das aquisições”, sendo uma função indispensável em qualquer aprendizagem, visa sobretudo saber se o nível de aquisição

² GÉRARD, François-Marie e ROEGIERS, Xavier (1998). *Como Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora, p. 19.

³ Idem, ibidem, p. 74 e ss.

⁴ E sabemos que nem sempre os manuais são organizados na perspectiva do desenvolvimento de atitudes e competências, no reforço do trabalho autónomo do aluno. No caso da educação para a cidadania o distanciamento é ainda maior. Seria irrealista depositar nos manuais escolares um potencial de expectativas no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia do aluno, só realizável mediante o papel do professor, uma vez que este é o principal mediador entre o manual e o aluno.

do aluno é suficiente e deve ter um carácter essencialmente formativo, levando o aluno a determinar quais as actividades mais adequadas à superação das suas dificuldades.

Quando as funções dizem respeito ao manual como “interface com a vida quotidiana e profissional”, elas visariam: a) “ajuda na integração das aquisições” – é uma das funções essenciais segundo aqueles autores: “Com efeito, a ineficácia mais marcante nas aprendizagens escolares, especialmente no caso das populações mais desfavorecidas, manifesta-se muitas vezes na incapacidade de um aprendiz em utilizar os saberes escolares numa situação apenas um pouco diferente das que se encontram na escola”⁵; a integração pode ser “vertical” quando a “conexão dos saberes” e do saber – fazer estão a “montante” e a “jusante” de uma mesma disciplina; a integração é “horizontal” quando se trata da combinação de capacidades e de competências adquiridas através de diversas disciplinas; b) função de “referência” – o manual pode ser o instrumento a que o aluno recorre para referenciar uma informação exacta e precisa, quer se trate de uma fórmula química, de uma data histórica, de uma regra ortográfica e, assim sucessivamente; c) função de “educação social e cultural” – esta função diria respeito a todos os deveres ligados ao comportamento, às relações interpessoais, à vida na sociedade em geral – é evidente para nós que, em regra, muito remotamente os manuais se encaminhem nesse sentido, o que, de resto, é sublinhado pelos autores: “Com efeito, praticamente todos os manuais visam esta função de maneira secundária, salvo alguns que estão essencialmente orientados para aspectos técnicos ligados à disciplina, como é o caso da maior parte dos manuais de Matemática de ensino secundário”⁶.

Quanto às funções do manual escolar relativas ao professor, no entender dos autores referidos a função deveria ser essencialmente uma função de “formação”, entendido o manual como instrumento que permitiria ao professor um melhor desempenho do seu papel profissional no processo de ensino – aprendizagem, sendo, então, um factor de desenvolvimento e inovação pedagógica. As funções de formação poderiam assim ser tipificadas da seguinte forma: a) função de “informação científica geral” – fornece ao professor conhecimentos indispensáveis sobre matérias

⁵ GÉRARD, François-Marie e ROEGIERS, Xavier. Op. cit., p. 81.

⁶ Idem, ibidem, p. 83.

disciplinares, complementos de informação, etc.; b) função de “formação pedagógica” ligada à disciplina, contribuindo para a formação contínua do professor com vista à sua actualização didáctica e renovação pedagógica; c) função de “ajuda nas aprendizagens e na gestão das aulas”, propondo orientações para a concretização das aprendizagens ou sugerindo “pistas” para a exploração de novos percursos de aprendizagem; d) função de “ajuda na avaliação” das aquisições – trata-se de um instrumento que deve abarcar uma prática de avaliação formativa, ajudando, por exemplo, na análise de erros e propondo, em função desses erros, pistas de remediação.

Poderíamos considerar estas como as funções essenciais que o manual escolar pode cumprir, sendo certo que as várias funções, quer do ângulo do aluno quer do ângulo do professor, podem e com frequência aparecem conciliadas num mesmo manual. Poderíamos afirmar até que a “riqueza” de um manual escolar reside na forma como as várias funções são integradas, de forma equilibrada e articulada.

A proposta adiantada pelos autores referidos relativa às várias funções que o manual escolar pode cumprir, naturalmente que se não esgota nesta perspectiva, por assim dizer, “instrumental”, do uso do manual. Poderíamos, então, avançar outras perspectivas da sua função.

O manual escolar, enquanto instrumento de informação e divulgação, veicula uma determinada cultura, um conjunto de valores e modelos que emanam dos objectivos do currículo e da forma como os autores dos manuais interpretam este. Nesta medida, o manual pode induzir um conjunto de representações do mundo e modelar decisivamente a forma como o aluno assimila a cultura, tal como ela é objectivada no manual escolar. Constitui-se, assim, como um agente poderosíssimo no processo de socialização e formação da identidade de crianças e jovens. Este é sem dúvida um dos aspectos que mais tem motivado a investigação dos especialistas e suscitado acesas críticas em relação a alguma falta de cuidado na elaboração dos manuais escolares, nomeadamente em relação a questões como raça, género e classe na educação⁷.

⁷ Referiremos aqui de passagem e a título meramente exemplificativo dois textos: o livro de APPLE, Michael (2002). *Manuais Escolares e Trabalho Docente. Uma Economia Política de Relações de Classe e de Género na Educação*. Lisboa: Didáctica Editora. (Trata-se da tradução e edição do original “TEACHERS AND TEXTS – A Political Economy of Class and Gender Relations in Education”, datado de 1986). Entre outras coisas, o autor chama a atenção para o facto de os manuais escolares e outros materiais disponibilizados para a utilização escolar terem o aspecto que têm “(...) profundamente relacionados não só com as características de classe, mas também de género (e de raça), do grupo de

Outro aspecto importante a reter diz respeito à função “uniformizadora” do manual enquanto veículo de cultura. Apesar das preocupações em que constantemente se insiste quanto à necessidade de “dar voz” à diversidade étnica e cultural, cada vez mais presentes no meio social e no interior da instituição escolar, o manual escolar tem enorme dificuldade em escapar aos determinismos da cultura “oficial” formatada no currículo prescrito, sendo que este emana das finalidades da educação. Por esse motivo, o manual não deixa de se apresentar como um dispositivo pedagógico inseparável dos métodos de ensino e das condições de recepção na época em que foi produzido.

Pela sua transcendência, o manual escolar adquiriu um destaque inegável no processo educativo e no conjunto dos materiais de suporte pedagógico. Fonte de conhecimento e revelador de métodos pedagógicos de transmissão do saber, o manual escolar pode revelar a forma como a escola reproduz e/ou transforma o capital cultural e as diferenças sociais dos agentes que nela e por ela actuam⁸, sobretudo se pensarmos no peso institucional que o livro escolar desempenhou no processo de escolarização ao longo dos séculos XIX e XX.

A influência do manual, enquanto instrumento de aprendizagem, naturalmente que possui uma dimensão variável, dependendo da amplitude da sua utilização como recurso educativo na escola ou fora dela e, até, do peso relativo que possui (ou não

peçoas que publica, de facto, os materiais, bem como com as características de classe e de género dos professores para quem os materiais curriculares e os manuais são produzidos” – (op. cit., p. 63). O outro texto é um artigo de PINTO, Teresa (1999). “A Avaliação dos Manuais Escolares Numa Perspectiva de Género”. In CASTRO, Rui et al (Org). *I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares. Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 387-395. O que a autora pretende evidenciar, surge desde logo a abrir o texto: “(...) é a constatação de um desfasamento entre a importância, assinalada pela investigação, da influência que os manuais escolares e as distorções sexistas por eles veiculadas exercem no processo de socialização e de construção da identidade de crianças e jovens e a ausência de uma real preocupação com a necessidade de modificar esses materiais pedagógicos, de forma a garantir a sua adequação em matéria de igualdade de oportunidades.” (p. 387).

⁸ Para Ana Brito, os manuais, além de fornecerem elementos de leitura e descodificação do real, esclarecem objectivos de aprendizagem e transmitem valores, configurando significativamente as práticas pedagógicas. E acrescenta ainda: “(...) ultrapassando as delimitações do território escolar, no concerto ideológico do aparelho de Estado, o manual escolar tende a veicular a ideologia dominante e, embora nem sempre se preste muita atenção à sua “música”, porque é, demasiado silenciosa, a verdade é que ela é “ouvida” e “divulgada”, sensitivamente, na Escola, instituição que, neste processo, desempenha um papel predominante”. BRITO, Ana (1999). “A Problemática da Adopção dos Manuais Escolares. Critérios e Reflexões”. In CASTRO, Rui et al (Org). *I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares. Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, p. 139.

possui) no conjunto dos livros existentes no lar do aluno⁹. A outro nível, a sua influência insere-se numa matriz de análise que diz respeito a uma historiografia do livro, em geral, e a uma historiografia do livro escolar, em particular¹⁰. Por isso, o manual possui um estatuto variável, função da sua amplitude de utilização e mercê dos contextos sócio-históricos em que é produzido, enquanto objecto de ensino e de consumo.

O livro escolar acompanhou nas últimas décadas do século XX as profundas transformações tecnológicas verificadas ao nível da produção e edição livreira, de tal forma que, como sublinha Alain Choppin, “os pais já não encontram hoje nos livros dos seus filhos os saberes, os métodos e até certos valores que eram veiculados pelos manuais da sua juventude”¹¹. Esta transformação radical do livro escolar é também visível ao nível da sua apresentação, grafismo, ilustração e organização interna. É uma metamorfose profunda que se deve a razões de vária natureza: social, económica, demográfica, institucional, regulamentar, técnica¹². Não é certamente estranha a esta metamorfose a inevitabilidade de o livro escolar ter de competir num mundo em que a frequência da imagem visual se sobrepõe aos efeitos de outros tipos de mensagens, nomeadamente a do texto escrito.

Ora, esta mutação tão substancial leva-nos a colocar a seguinte questão: será que o manual escolar já não é o suporte básico dos conteúdos educativos? Se entendermos aqui a expressão “conteúdos educativos” por programa de uma determinada disciplina, poderíamos confrontar-nos com o ponto de vista de Gérard e Roegiers acerca do projecto de elaboração de um manual escolar, enquanto proposta de um determinado autor ou conjunto de autores. Com efeito, segundo Gérard e Roegiers, “(...) conceber

⁹ Quantas vezes os manuais escolares não são praticamente os únicos (e poucos) livros existentes no lar e a que os alunos têm acesso ao longo dos sucessivos anos de escolaridade!...

¹⁰ Acerca da historiografia do livro e do livro escolar, em particular, parece-nos interessante a leitura do artigo de MAGALHÃES, Justino (1999). “Um Apontamento Para a História do Manual Escolar”. In CASTRO, Rui et al (Org). *I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares. Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, pp. 279-301.

¹¹ CHOPPIN, Alain (1999). “Les Manuels Scolaires. De la Production aux Modes de Consommation”. *I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares. Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, p. 3.

¹² Idem, ibidem, p. 4 e ss.

um manual escolar está longe de ser um mero processo de tradução fiel de um qualquer programa de ensino; é, antes, a concretização de um projecto pessoal que é posto ao serviço do processo de ensino - aprendizagem”¹³. Mais: os dois autores em referência consideram que, na constituição de um primeiro “índice” de um manual se tem de evitar que este seja inspirado directamente no programa, por duas razões: a primeira porque é necessário que cada autor se aproprie da estrutura que vai desenvolver, que a faça sua; a segunda porque tem a ver com o carácter inovador de que se deve revestir o projecto de manual¹⁴.

Parece-nos que este “divórcio” entre manual escolar e programa tem um significado mais aparente que real e diz respeito sobretudo à necessidade de se não perder de vista uma concepção de manual enquanto projecto inovador de um autor ou conjunto de autores; caso contrário, não haveria justificação para uma tão vasta e diversificada oferta de manuais escolares existentes no mercado. Com efeito, não podemos dissociar o estatuto do manual escolar, enquanto suporte essencial dos conteúdos de aprendizagem, da própria natureza específica do “saber” que pretende transmitir, ou seja, da disciplina ou área disciplinar a que se refere. Assim, por exemplo, seria impensável um projecto de manual de História à margem dos programas em vigor, ignorando uma fatia, por pequena que fosse, dos conteúdos programáticos a transmitir. São conhecidos, de resto, os projectos de edição de manuais que foram abandonados ou condenados ao fracasso, precisamente por apresentarem lacunas mais ou menos graves relativamente a aspectos dos programas considerados essenciais.

Muitas vezes, infelizmente, não é o programa que orienta a organização do trabalho docente na sala de aula, com o professor a erguer o manual ao estatuto de orientador da prática pedagógica e organizador básico do trabalho escolar. Trata-se, em muitos casos, de assumir uma centralidade do manual no quotidiano escolar que pode retirar a possibilidade de outras utilizações e, inconscientemente, estimular nos alunos alguma aversão à sua onnipresença.

É importante também não perder de vista que o estatuto que o manual escolar desempenha no conjunto dos processos educativos deve ser analisado a partir do papel

¹³ GÉRARD, François-Marie e ROEGIERS, Xavier. Op. cit., p. 36.

¹⁴ Idem, ibidem, p. 37.

que lhe é conferido na organização da vida escolar. Por exemplo, em relação aos Estados Unidos da América diz-nos Michael Apple: “Quer se queira, quer não, na maioria das escolas americanas não se define o currículo por disciplinas nem por programas sugeridos, mas sim através de um determinado artefacto – o manual estandardizado e específico para cada nível de matemática, leitura, estudos sociais, ciências (quando se ensinam), entre outros”¹⁵.

Se pensarmos agora no estatuto do manual escolar no processo de escolarização, sobretudo a partir da emergência dos sistemas escolares actuais, desde o século XIX, é evidente o papel central por ele desempenhado como recurso pedagógico. Relativamente ao processo de escolarização em Portugal, para os séculos XVIII, XIX e XX, segundo Magalhães, genericamente o estatuto do manual escolar “(...) oscilou numa dialéctica triangulada: a) o manual escolar identifica-se com a escola, como método e disciplina e posteriormente como enciclopédia; b) o manual escolar constitui uma iniciação, uma conceptualização, uma remissão; c) o manual escolar, enquanto livro único constituiu-se como uma antropologia, uma visão total e organizada sobre o mundo”¹⁶. Segundo este autor, esta visão do estatuto do manual escolar assenta numa “dialéctica evolutiva” mas também “recursiva”, em boa parte, podendo ser referenciada ao próprio enquadramento legal e à história da escola: “a primeira fase arrasta-se até ao terceiro quartel do século XIX; a segunda fase marca os finais do século XIX e a Primeira República; a terceira fase marca o Estado Novo até a década de sessenta, quando se observa uma progressiva tensão sobre o livro único”¹⁷.

Cabe agora uma referência ao papel desempenhado pelo professor enquanto mediatizador entre o manual e o aluno. Dizia Magalhães que “o estudo das formas de utilização e de apropriação das mensagens pedagógicas e didácticas constitui provavelmente o principal desafio da historiografia dos manuais escolares”¹⁸. Ora, é preciso não perder de vista que o manual escolar é produzido segundo uma lógica, um projecto-base, em que se afirma uma determinada concepção e representação do leitor.

¹⁵ APPLE, Michael. Op. cit., p. 65.

¹⁶ MAGALHÃES, Justino. Art. cit., p. 286.

¹⁷ Idem, ibidem, p. 286.

¹⁸ Idem, ibidem, p. 285.

A organização da aprendizagem subordina-se a um processo de antecipação dos percursos ou roteiros de aprendizagem a que subjazem opções pedagógicas fundamentais - há um “perfil” de aluno que permanece oculto para lá da materialidade do manual. O papel do professor deveria ser, então, o de “facilitador” do percurso de aprendizagem consagrado no manual. Se pensarmos agora nas divergentes e até opostas formas de utilização do manual na actualidade, seremos forçados a admitir que uma historiografia do livro escolar é impossível de desenvolver sem a sua associação prévia às distintas formas como é utilizado em contexto escolar e nas práticas docentes.

Independentemente da sua maior ou menor centralidade no processo de aprendizagem, o manual escolar desempenha um papel importante no sucesso educativo dos alunos. Daí que o processo de selecção e adopção de manuais escolares se deva revestir de especiais cuidados.

A adopção do manual escolar deve ser um acto pedagógico que deve exigir rigor, competência e afirmação da responsabilidade profissional dos professores. Rigor, na medida em que a adopção do manual deve ser um momento de especial atenção na análise de um recurso didáctico com efeitos determinantes na formação dos alunos; competência, porque no acto de selecção e adopção do manual escolar se exprimem opções pedagógico - didácticas dos professores face a modelos de aprendizagem diversos, veiculados por diferentes manuais; afirmação da responsabilidade profissional dos docentes, porque um acto pedagógico tão relevante produz consequências sobre a forma como se vão realizar as aprendizagens. A escolha de um manual deve ser, por outro lado, uma decisão na qual os professores devem demonstrar serem profissionais reflexivos, capazes de transformar o pensamento em acção: agir para intervir na escola como espaço social e educativo.

O facto de vivermos num tempo marcado pela multiplicação das fontes de informação não pode arrastar-nos para a banalização ou desvalorização de formas estruturantes e enquadradoras do conhecimento. Tanto mais que, nas condições actuais, o horizonte temporal de validade do manual escolar (quatro anos) deve merecer a necessária atenção e especial critério na sua escolha e adopção. Neste particular, a

elaboração de manuais escolares nem sempre se tem pautado pelas melhores preocupações. Silva enumera alguns dos reparos a fazer nesta matéria¹⁹:

- i. “São livros “obrigatórios” e “impostos”, o que leva a anular, para o livro em geral, o prazer da descoberta e os aspectos formativo, informativo e de ocupação dos tempos livres, afastando o gosto e o interesse pelo livro e pela leitura (...).
- ii. São, por vezes, feitos, não a pensar na utilidade, em termos pedagógicos – didácticos, mas em função de lucros fáceis e imediatos (...).
- iii. Enfermam, muitas vezes, de deficiências liminares graves (...)²⁰.
- iv. São muitas vezes elaborados de modo a substituírem-se aos professores, ou a torná-los passivos e dependentes, e, mesmo que bem feitos, nem sempre são correctamente aproveitados por eles (...).
- v. Não lhes é prestado a devida atenção por parte do Ministério da Educação.
- vi. São escolhidos de forma precipitada pelas escolas, para o que concorre a ocasião do ano em que tal escolha é feita e as pressões, cada vez mais fortes, de certos editores, que agem na base de motivações alheias às estruturas do ensino e à procura do sucesso educativo (...).

¹⁹ SILVA, Lino (1999). “Manuais Escolares e Frequência de Bibliotecas”. In CASTRO, Rui Vieira et al (Org). *I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares. Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, p. 477 e ss.

²⁰ Neste vasto conjunto de deficiências liminares graves, o autor atrás citado refere as seguintes: não dão indicação de bibliografia (não só da que serviu de fundamentação ao que foi feito, mas também, e sobretudo, da que poderá ser consultada por alunos e professores caso desejem aprofundar o que foi tratado); não são rigorosos; não apresentam sugestões metodológicas adequadas (nomeadamente com ligação a projectos com viabilidade na escola); não se estruturam com base em objectivos que apelem à construção do sucesso educativo; não propõem uma gestão equilibrada de conteúdos programáticos; não deixam espaço à diversidade e à individualidade; não respeitam as regras de citação; apresentam a transcrição pura e simples de passagens de outros autores, sem indicação de proveniência (incorrendo em plágio); abusam das gravuras e fotografias (desvalorizando, quantas vezes sem justificação, os textos verbais escritos, infantilizando o livro e encarecendo-o); não se empenham na elaboração de índices cuidados (por autores, assuntos, etc.); não utilizam uma linguagem clara e concisa, motivadora sobretudo para os alunos; não são reflexivos na arte de questionar (sobretudo em fichas que apresentam, muitas vezes elaboradas sem rigor); nem sempre seguem as melhores fontes; não respeitam muitas vezes as regras do bem escrever em Português. Idem, *ibidem*, p. 478.

- vii. São olhados numa perspectiva dogmática e acrítica, por alunos, professores, comunidade educativa em geral e até pelo próprio sistema de ensino (...).”.

Se observarmos o manual escolar do ângulo das condições de produção, constatamos que ele não obedece a nenhuma restrição ministerial, o mercado funciona de forma aberta e concorrencial, as editoras produzem mais em função dos supostos interesses do público-alvo do que no respeito pelos programas e recomendações ministeriais. Daí que, muitas vezes, na avaliação da utilização pedagógica do manual, a questão de identificar o que, nos progressos ou nos maus desempenhos dos alunos, provém da contribuição do manual e o que provém de outros elementos (nível de desenvolvimento inicial dos alunos, motivação do professor, etc.), muito raramente se apresenta como uma preocupação dos editores.

Será que os professores estão preparados para utilizar eficazmente o manual como ferramenta pedagógico - didáctica? Ou deveremos formular a pergunta de outra forma: que formação deverão ter os docentes para utilizar eficazmente o manual?

Já antes tivemos oportunidade de afirmar que as profundas mudanças na forma de elaboração dos manuais, desde há algumas décadas, fizeram dele um utensílio hoje completamente diferente. Os manuais são chamados a desempenhar funções diversas, complementares. O manual escolar tornou-se um utensílio “polifónico”: “deve permitir avaliar a aquisição de conhecimentos; deve apresentar uma documentação compósita utilizando suportes variados; deve facilitar a apropriação pelos alunos de um certo número de métodos transferíveis para outras situações, outros contextos; (...) deve permitir leituras plurais”²¹. Está demonstrado que não é o alargamento desmesurado das fontes de informação que assegura a qualidade do conhecimento - a mesma asserção se poderia aplicar ao universo dos manuais escolares. Seguindo as palavras de Choppin, “(...) os professores enfrentam cada vez mais dificuldades na utilização dos manuais que lhes são propostos”²², opinião também partilhada pelos delegados pedagógicos

²¹ CHOPPIN, Alain. Art. cit., p. 8.

²² Idem, ibidem, p. 10.

responsáveis pela promoção e divulgação junto dos professores de manuais propostos pelas editoras.

Na nossa perspectiva, o processo de escolha e adopção do manual escolar para a implementação de um determinado curso, programa, disciplina ou currículo deve ser apoiado sobretudo por uma reflexão e análise atentas que pondere, entre outros, os seguintes aspectos:

- i. Grau de fidelidade do manual relativamente aos objectivos, conteúdos, matérias prescritas no programa ou currículo a implementar.
- ii. Que recursos educativos dispõe a escola/instituição onde o manual vai ser utilizado (equipamentos – informático, áudio, vídeo, multimédia, etc; materiais pedagógicos disponíveis e que podem ser utilizados com vantagem relativamente ao manual).
- iii. Em que contexto educativo vai ser utilizado, ou seja, que características da população escolar (capital cultural dos alunos, nível de desenvolvimento individual) e quais as prioridades educativas definidas no Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola e de Turma.

Naturalmente que são variáveis que devem ser dialecticamente ponderadas e integralmente observadas – o processo de adopção de um manual impõe uma concepção holística da educação e um conhecimento profundo dos contextos em que o processo de ensino – aprendizagem se irá desenvolver.

Talvez não seja despicienda a ideia de inserir como obrigatória na formação pedagógica inicial dos futuros docentes uma componente vocacionada para uma maior eficácia educativa na utilização do manual escolar – a atenção que é dada a outros componentes formativas (informática, hipertextualidade, etc.) parece ignorar, majestaticamente, o papel central e tradicionalmente reservado ao manual escolar.

Evidentemente que existe uma tensão permanente entre aquilo que é entendido como um “bom” manual para os seus autores e professores (e quantas vezes entre autores e professores) e os interesses das empresas de edição. Confirma-o a afirmação de Magalhães quando refere que “uma observação cruzada a algumas dezenas de manuais publicados ao longo dos séculos XIX e XX, revela que enquanto aos autores

assiste uma lógica de produção bibliográfica em sentido vertical, aos editores assiste uma lógica monopolista e transversal. Os professores enquanto autores constroem manuais gradualmente organizados, enquanto os editores contratam autores que lhes permitem cobrir todas as áreas disponíveis, diversificando os espécimes em oferta”²³. Daí ser necessário soluções que possam, em certa medida, ultrapassar esta tensão permanente entre opções de elaboração dos autores e interesses editoriais. Neste sentido se inscreve a perspectiva de Choppin, assente em duas ideias essenciais: “(...) a primeira é a de que uma formação para a utilização do manual deve colocar *momentaneamente* fora – de – jogo tudo o que tem a marca da didáctica da disciplina para fazer emergir os parâmetros transversais; a segunda é que uma tal formação não se pode fazer sem a colaboração efectiva dos produtores de manuais, a saber, os editores escolares”²⁴.

É necessário então que sejam encontradas soluções de formação dos docentes que assegurem os seguintes requisitos fundamentais:

- i. Capacitar os docentes para fazerem uma selecção de manuais articulando integralmente e ponderando os aspectos por nós referidos anteriormente (fidelidade ao currículo, conhecimento dos recursos técnicos e materiais disponíveis na escola, conhecimento dos contextos sócio-educativos dos alunos e prioridades de educação/formação definidos para a escola e a turma).
- ii. Desenvolver hábitos de reflexão e confrontação dos manuais com outros utensílios, equipamentos e meios com os quais no futuro os professores terão de operar (informática, multimédia, hipertexto, etc.)²⁵ por forma a evitar duas radicalidades: ou usar o manual de forma esmagadora por comodidade ou incapacidade de o compatibilizar com outros materiais de apoio didáctico, ou relegar o manual para a subalternidade, quantas vezes sob o desígnio de um vanguardismo educativo inconsistente.

²³ MAGALHÃES, Justino. Art. cit., p. 283.

²⁴ CHOPPIN, Alain. Art. cit., p. 13.

²⁵ Idem, *ibidem*, p. 12.

- iii. Estabelecer mecanismos de avaliação regular e periódica dos manuais, associando a eficácia destes ao trabalho de colaboração com autores e editores, colocando a lógica do mercado em parcial dependência das necessidades de actualização de conhecimentos e inovações técnicas.

Em suma, desenvolver uma lógica de utilização equilibrada do manual ao serviço do sucesso educativo dos alunos.

2. Manual Escolar e Ensino da História

Um inquérito realizado no final da década de noventa do século passado acerca do significado e importância atribuídos pelos jovens europeus (e portugueses, em particular) ao estudo da História registava o “entusiasmo generalizado e recorrente que os jovens portugueses manifestam em relação à História” em contraste com a opinião expressa pelos professores desta disciplina que, segundo o mesmo estudo, são, a nível europeu, dos que mais referem “a falta de interesse por parte dos estudantes” em relação à História como um dos principais problemas que têm de enfrentar, problema apenas superado pela “carência de apoios e materiais de ensino” e “problemas financeiros/vencimentos baixos”²⁶.

Esta divergência entre o entusiasmo dos estudantes pelo estudo da História e a, por assim dizer, meta-percepção desse menor interesse por parte dos professores, levanta todo um conjunto de questões inerentes aos métodos, técnicas e formas de abordagem da História como disciplina do currículo.

Reconhece-se, hoje, que o processo de ensino-aprendizagem não pode ser compreendido se o desligarmos dos factores (de ordem política, administrativa e social) e dos actores (docentes, alunos, famílias, agentes da administração central e local, instituições) que, interagindo, desenvolvem contextos específicos favoráveis ao alargamento da capacidade de intervenção dos agentes educativos, particularmente dos professores, tendo em vista o sucesso educativo dos alunos. A consciência e a

²⁶ Cf. PAIS, José (1999). *Consciência Histórica e Identidade. Os Jovens Portugueses num Contexto Europeu*. Oeiras: Celta Editora, pp. 184 – 185. A obra aqui referida apresenta os resultados de um estudo realizado a nível europeu e a que já fizemos referência detalhada na “Introdução” ao nosso estudo (nota de referência número dois).

compreensão dessa rede ampla de interações subjacente ao processo de ensino–aprendizagem pode contribuir, de facto, para facilitar uma outra dinâmica da escola e favorecer a construção de atitudes e valores social e eticamente relevantes, tendo em vista o exercício de uma cidadania activa e responsável.

Vem isto a propósito da necessidade de reconhecermos que a acção prática dos professores – a actividade de ensino – surge enquadrada por todo um conjunto de factores que importa, pelo menos de passagem, abordar. No que ao professor de História particularmente diz respeito, convém registar que a prática docente se desenvolve numa teia complexa de factores profissionais, comunitários ou sociais e culturais. Centraremos muito brevemente a nossa análise sobretudo nos factores de ordem profissional porquanto são estes os que mais directamente aparecem associados à actividade docente na escola.

O professor desenvolve a sua actividade sobretudo a partir da sua experiência profissional e pessoal. É com ela que desenha a sua *praxis*, que se orienta no processo de mediação entre os objectivos educacionais e os alunos, sujeitos e objecto do processo educativo. A acção do professor é desenhada em função dos objectivos educacionais de âmbito nacional definidos pelo currículo. Enquanto professor de História, aborda conteúdos/temas de estudo a propósito dos quais os alunos adquirem conhecimentos (saberes), desenvolvem competências (modos de saber e de fazer), promovem atitudes e valores (modos de saber e de viver com os outros) que visam a construção de um perfil (antecipado) de competências à saída da educação básica. A acção prática do professor envolve igualmente processos de avaliação, particularmente a avaliação de antecipação ou diagnose, instrumento que vai permitir adequar o seu plano de ensino àqueles a quem ensina para que a aprendizagem seja bem sucedida; quando este diagnóstico é feito de forma explícita, desenvolve um projecto (curricular) que tem por âmbito os saberes da sua disciplina, sendo esta uma das componentes de um projecto que se vai alargando em espiral, plasmado sucessivamente no projecto curricular de turma, de escola e no “projecto educativo” implícito no currículo nacional – neste particular, impõe-se uma atenção especial à informação produzida no âmbito da didáctica da História: “Na sua acção educativa o professor deve ainda estar atento à dimensão político-social da didáctica, pois a prática lectiva não decorre no vácuo, mas desenvolve-se num meio social concreto, integrada numa política educativa e envolve

alunos provenientes de estratos sociais específicos. Temos assim uma multidimensionalidade da didáctica, no caso presente a Didáctica da História, que implica a confluência na acção educativa das vertentes, científica, técnica, humanista e político – social. Donde se conclui que também na acção didáctica se reflecte a globalidade das acções humanas que a História busca incessantemente explicar²⁷. Por outro lado, o professor enquanto membro de um Conselho de Turma, desenvolve a sua prática docente em função da experiência no seio dessa equipa de trabalho e do ambiente de trabalho existente (de maior ou menor cooperação entre docentes, de variável grau de coesão existente, de dinâmica – maior ou menor – estimulada pelo Director de Turma em resultado da capacidade de liderança e motivação deste, de partilha de expectativas quanto ao sucesso dos alunos). Enquanto membro de um conselho de grupo disciplinar ou de departamento curricular, o professor parte das competências essenciais definidas para a sua área disciplinar, descobrindo as possibilidades de articulação do saber histórico com outros campos do saber, estabelece as sequências de ensino–aprendizagem, promovendo a interdisciplinaridade e contribuindo para o desenvolvimento das chamadas competências transversais (métodos de trabalho e de estudo, tratamento da informação, comunicação, estratégias cognitivas, relacionamento interpessoal). Por último, o professor desenvolve a sua actividade recorrendo a instrumentos didácticos entre os quais o manual da disciplina assume especial relevo.

Convirá não perder de vista que ao ensino da História estão subjacentes princípios curriculares importantes que apontam no sentido de promover situações de aprendizagem que: contribuam para que o aluno alargue a sua compreensão da realidade social e espaço–temporal em que se integra; criem o gosto pela aprendizagem, pela descoberta, pela pesquisa de diferenças entre o passado e o presente, a evolução dos acontecimentos, os costumes, hábitos, tradições; facilitem a adopção de valores social e eticamente relevantes através da comparação e avaliação crítica de situações sociais, de direitos e deveres, de normas ou do debate em torno dos seus interesses e condições de vida, em contraste com as de outros grupos humanos e/ou outros povos/civilizações. O manual de História deve, neste particular, definir-se

²⁷ PROENÇA, Maria (1989). *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta, p. 33.

com um “lugar” de aprendizagem em que se fomente a possibilidade da convivência e tolerância de distintas formas de viver e de pensar, de diferentes povos e culturas.

Talvez mais que nenhum outro, o manual de História assemelha-se a uma “enciclopédia”, um conjunto de saberes considerados fundamentais, cobrindo uma determinada época histórica ou apresentando a informação considerada relevante sobre um determinado facto, tópico ou assunto. O manual veicula um conjunto de informações relevantes e define-se segundo um critério de verdade: “O livro escolar não apenas contém um critério de verdade como ele próprio representa e é interpretado como, sendo a verdade”²⁸. Neste ponto de reflexão é oportuno recordar de passagem os riscos potenciais de instrumentalização do manual de História ao serviço de uma ideologia, de um regime político ou de um processo de dominação cultural. Trata-se obviamente, de recusar uma abordagem sectária, distorcida e redutora dos factos históricos. E isto apesar de sabermos que, como sublinhava Ferro, “(...) não só este passado não é o mesmo para todos, como ainda a sua recordação se modifica para cada um de nós ao correr do tempo: tais imagens mudam à medida que se vão transformando os saberes, as ideologias, à medida que se altera, nas sociedades, a função da história”²⁹. No caso português, durante o Estado Novo o “bom” manual era o livro único aprovado centralmente por uma comissão mandatada pelo Ministério da Educação Nacional. O manual, em particular o manual de História, era “totalitário”: zelava pelos valores pátrios, estabelecia a “verdade histórica” necessária ao regime, orientava a consciência religiosa; apoiava o método expositivo, subentendia a autoridade incontestável do professor, minorizava a implicação directa dos alunos na realização do trabalho escolar. Em suma, assumia uma centralidade tal que praticamente dispensava todo e qualquer tipo de materiais e/ou percursos alternativos de formação e aprendizagem. Tratava-se, no fim de contas, de um processo de endoutrinação tal como o definiu Reboul: “Endoutrinar, é tratar aqueles que se ensina como os

²⁸ MAGALHÃES, Justino. Art. cit., p. 283.

²⁹ FERRO, Marc (s/d). *Falsificações da História*. Lisboa: Publicações Europa – América, p. 15. (A edição original, em francês, data de 1981).

instrumentos de uma causa e pela mesma via reprimir neles tudo o que o verdadeiro ensino deve desenvolver em primeiro lugar e sempre: o pensamento”³⁰.

Evidentemente que a Revolução de Abril de 1974 haveria de registar uma ruptura profunda nas práticas educativas verificadas até então. No caso do ensino da História, procurou-se fazer a transição de uma pura e simples transmissão – memorização de factos do passado, seleccionados ao serviço de um processo de endoutrinamento e inculcação de valores bem definidos e ao serviço de uma ideologia, para uma abordagem disciplinar mais assente em critérios científica e metodologicamente válidos. Experimentaram-se metodologias mais activas, centradas na participação do aluno, propõe-se um trabalho mais directo recorrendo às fontes históricas e utilizam-se textos e materiais alternativos para a aprendizagem. Tratava-se, no fundo, do recurso a metodologias mais activas, do tipo ensino pela descoberta, que nem sempre produziram resultados muito satisfatórios, abrindo caminho para novos percursos na aprendizagem da História – a aprendizagem por objectivos assente nas técnicas behavioristas³¹.

Do que fica dito, parece ressaltar a ideia de que as três últimas décadas têm sido um tempo de sucessivas (mas também complementares) tentativas de ensaiar percursos alternativos na aprendizagem da História. Os tempos mais recentes parecem apontar para uma perspectiva construtivista da aprendizagem: “O aluno, encarado como sujeito interpretativo, constrói – reconstrói activamente os seus conhecimentos em função das suas experiências, ideias e valores próprios. Da informação transmitida pelo professor, cada sujeito selecciona a que lhe é relevante e reestrutura-a dentro do seu quadro próprio de representação do mundo”³². Este modelo de aprendizagem tem subjacentes os princípios construtivistas inerentes aos trabalhos de investigação de Piaget e Bruner, acentuando o papel activo do sujeito na construção do conhecimento. Nos últimos anos,

³⁰ REBOUL, Olivier (1977). *L'endoctrinement*. Paris: PUF, p. 191.

³¹ Cf. BARCA, Isabel (1995). “Aprender História, Reconstruir o Passado.” In, CARVALHO, Adalberto (Org.). *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora, pp 332-333.

³² Idem, *ibidem*, p. 334.

fruto desta nova perspectiva, a investigação em ensino–aprendizagem da História tende a desenvolver-se ao redor dos seguintes tópicos fundamentais³³:

- i. Exploração dos significados que os alunos adolescentes atribuem à explicação provisória em História.
- ii. Os alunos adolescentes tenderão a raciocinar em História em bases substantivas, de acordo com os pressupostos do seu próprio quotidiano.
- iii. Atenção para os cuidados a tomar na utilização de novos conceitos na aula de História, tendo em conta o nível da estrutura cognitiva dos alunos.
- iv. Especial atenção aos métodos utilizados na aula e à familiaridade dos conteúdos, que parecem ser mais importantes que o nível de maturação e inteligência dos alunos.
- v. Abordagem da disciplina através do conceito de *educação histórica*, ou seja, através da aquisição de competências de análise, de crítica, de argumentação, a par da aquisição de informação.
- vi. Uma atenção renovada à temática da história local.

No conjunto, é um núcleo de preocupações que visa atribuir novos sentidos à educação histórica, mais centrada no conceito de *competência histórica*. É uma perspectiva mais próxima também dos princípios enunciados na reorganização curricular do ensino básico, generalizada a partir do ano lectivo 2001/2002 e que, como já foi referido no capítulo anterior, enfatiza a noção de competência como “saber em acção”.

Estas novas preocupações no campo da investigação em ensino da História não deixam de se intersectar com as funções do manual escolar ao nível da chamada função de educação social e cultural que, como já atrás referimos, segundo Gérard e Roegiers

³³ Sobre este assunto parece-nos oportuno remeter para os seguintes textos: BARCA, Isabel, artigo citado na nota 31 deste capítulo; BARCA, Isabel (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: Universidade do Minho; entrevista a Isabel Barca publicada no jornal *Página da Educação*, (Janeiro/2003, Porto: Profedições – Sindicato dos Professores do Norte, pp 35-37), sob o título “A História é o Estudo da Vida”; BARCA, Isabel (2001). “Concepções de Adolescentes Sobre Múltiplas Explicações em História”. In, BARCA, Isabel (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, pp. 29-43.

“diz respeito a todos os saberes ligados ao comportamento, às relações com o outro, à vida na sociedade em geral”³⁴, e, em último instância, diríamos nós, à educação para a cidadania. Para que o manual de História possa contribuir para uma educação social e cultural, é necessário que o professor utilize o manual preferencialmente como suporte no desenvolvimento do saber – ser e menos como plataforma para a reconstituição de comportamentos prescritos (saber - redizer). Importante também que o manual, quando devidamente utilizado pelo professor, contribua para o desenvolvimento de uma componente fundamental da aprendizagem: a meta - cognição, entendida esta como a capacidade do aluno reflectir (auto – reflectir) sobre a forma como aprende (sobre o que sabe e o que não sabe) e como conseguir tornar mais eficaz a sua aprendizagem.

As potencialidades didácticas de um manual escolar realizam-se sobretudo graças à intervenção do professor. Manual, professor e aluno inserem-se numa espécie de “relação triangulada” que levanta numerosas questões a partir de qualquer um dos vértices de análise desta relação. Em primeiro lugar, há que reconhecer o papel mediador do manual entre o programa e o professor e entre este e os alunos. Tal papel desenvolve-se em função de cada contexto educativo, tanto em função dos modos como é utilizado e trabalhado quanto em relação ao tipo de projecto pedagógico que lhe está subjacente. O manual tem, pois, um papel central na relação programa – professor – aluno. Naturalmente que cada manual constitui uma leitura possível dos conteúdos programáticos da disciplina, que se reflectirá no processo de ensino – aprendizagem a concretizar na escola e na sala de aula. Por outro lado, a diversidade de manuais decorre da selecção e organização da informação e seu tratamento gráfico, da diversidade de explorações que potencia face aos imperativos programáticos; deste modo, o manual desempenha um papel relevante no desenho da acção docente e na aprendizagem dos alunos, tornando-se no mediador por excelência entre os programas, quer a nível do conhecimento científico, quer do ângulo do seu tratamento pedagógico. O manual condiciona, então, a acção docente e a aprendizagem dos alunos, quer pelo tipo de informação que contém, quer pela forma como ela se organiza e se diversifica – daí a especial relevância de uma abordagem metodologicamente cuidada e equilibrada do manual: “É exactamente esta orientação tendencialmente normativa e normalizadora do

³⁴ GÉRARD, François-Marie e ROEGIERS, Xavier. Op. cit., p. 83.

manual face aos seus receptores que coloca em causa a sua adequação perante a pluridimensionalidade dos contextos da sua utilização”³⁵. Depois, é evidente que o manual escolar (e em particular o manual de História) por ter sido adoptado e lhe ter sido atribuído o papel de livro de uma disciplina, torna-se livro do aluno, isto é, na sua fonte privilegiada (às vezes, como já antes referimos, a única) de informação escrita, documental e iconográfica – o manual é, pois, um instrumento de trabalho importante para o aluno, em casa e na aula.

A qualidade da informação do manual e o modelo pedagógico que tem subjacente contribuem, efectivamente, para a qualidade e tipo de aprendizagem que veicula. Se um manual incentiva à memorização pura e simples de um saber feito e indiscutível, outro pode incentivar o aluno a ler e a interpretar a informação, a construir sínteses, a descobrir ideias e palavras – chave para a compreensão dos conteúdos: o manual pode, assim, ser (ou não ser) instrumento de desenvolvimento de competências essenciais, disciplinares e/ou transversais, como são o domínio progressivo de técnicas de leitura e interpretação.

Convirá insistir que a “leitura” que o aluno faz do manual é, em contexto de sala de aula, uma leitura (mais ou menos) mediatizada pelo professor; a formação científica, pedagógica e didáctica do professor e a sua experiência profissional definem uma prática de utilização do manual que influenciará decisivamente a apropriação que o aluno fará dos conteúdos programáticos: há uma “visão” do manual e, até, uma “ideia” da História que o aluno constrói em consequência dessa abordagem. Em contrapartida, as influências do contexto sócio-familiar do aluno (cultura e formação escolar dos pais, interesses pela leitura e estudo, diversidade e facilidade de utilização de outros suportes informacionais e comunicacionais – televisor, vídeo, computador, etc.) são também factores de importância na percepção que o aluno tem da centralidade do manual escolar.

Parece-nos agora oportuno abordar a questão da formação dos professores para um ensino da História que englobe a utilização do manual escolar como um instrumento pedagógico fundamental. Procuraremos nessa abordagem ter em conta dois

³⁵ VIEIRA, Flávia, MARQUES, Isabel e MOREIRA, Maria (1999). “Para o Desenvolvimento da Autonomia com o Manual Escolar”. In CASTRO, Rui et al (Org). *I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares. Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História*. Braga: Universidade do Minho, p. 527.

vectores que, a nosso ver, são essenciais: as orientações propostas pela reforma curricular iniciada em 1989 e prosseguida com a reorganização curricular de 2001 e as tendências mais recentes no domínio da cognição histórica.

Recordando muito brevemente aquilo que dissemos no capítulo anterior sobre os novos programas de História e Geografia de Portugal (2ºciclo) e História (3ºciclo) resultantes de reforma curricular (1989), saliente-se:

- i. A definição de objectivos a atingir ao longo do ensino básico, de forma progressiva e espiralada, em que cada ciclo aprofunda os objectivos definidos anteriormente e abre caminho à sua clarificação e concretização no ciclo seguinte.
- ii. De uma forma geral, os programas do ensino básico põem o enfoque mais significativo nos objectivos atitudinais, no saber - ser, na promoção de atitudes e valores, acentuando-se assim a vertente formativa da História.
- iii. Do ponto de vista metodológico, apela-se a um modelo curricular de inspiração piagetiana, com desenvolvimento das aprendizagens centradas no aluno e no aprender executando.
- iv. Os novos programas, sem abandonar de todo a perspectiva cronológica, procuram fazer a “ponte” entre uma abordagem cronológica e uma abordagem temática, entendida esta como o estudo dos temas mais relevantes do ponto de vista do conhecimento do passado, de potencial maior interesse dos alunos e promotores de uma verdadeira formação pessoal e social.
- v. No que diz respeito a sugestões metodológicas e didácticas, em qualquer dos ciclos concedeu-se um papel importante à selecção de estratégias e de actividades que auxiliassem o professor na abordagem dos conteúdos, imprimindo aos novos programas um cariz mais pragmático, centrando a aprendizagem no aluno e apelando às suas experiências do mundo real, do concreto e do vivido.

A reorganização curricular, generalizada nas escolas a partir do ano lectivo 2001/2002, no domínio do ensino da História, orientou-se na perspectiva de uma gestão curricular mais equilibrada e aberta dos programas em vigor e mais consentânea com a nova conceptualização, cuja configuração genérica foi dada pelo perfil de competências gerais do ensino básico e respectiva operacionalização transversal; as competências específicas no domínio da História foram definidas a partir daquilo que se considerou como os três grandes núcleos que estruturam o saber histórico: *o tratamento da informação/utilização das fontes, a compreensão histórica e a comunicação em História*; neste quadro genérico assume uma importância fundamental a noção de gestão flexível do currículo e sua operacionalização.

Quanto às tendências mais recentes no campo da investigação e ensino da História, elas trazem subjacente o modelo construtivista de inspiração piagetiana, com preocupações insistentes na estrutura cognitiva dos alunos, nos seus conhecimentos de base, nas ideias que possuem acerca da História, de onde provêm e quais as fontes de conhecimento que influenciam a sua percepção dos factos históricos - em suma, uma atenção maior aos processos segundo os quais o aluno aprende do que aos conteúdos de aprendizagem propriamente ditos.

Relativamente à formação dos professores, a primeira referência dirige-se para uma gestão do currículo de forma flexível.

O currículo prescrito é de âmbito nacional. Integra, contudo, uma margem de liberdade, quer relativamente às componentes regionais quer relativamente às dimensões da escola e da sala de aula; ao nível da escola, o currículo pode corresponder ao projecto de escola (finalidades para determinada escola, percebidas pelos professores, alunos e comunidade escolar; inter-relação com o meio, expectativas sociais e locais); ao nível da sala de aula, o currículo corresponderá ao desenho de um projecto de turma, implicando os professores, grupos de docentes ou equipas educativas. A gestão flexível do currículo poderá permitir, mesmo com limitações, introduzir espaços de autonomia e, ao nível da escola, equipas educativas e/ou cada professor poderão equacionar o seu posicionamento face à actualização do currículo prescrito. Recordemos que ao nível da elaboração dos novos programas de História e Geografia de Portugal e História houve a preocupação de reduzir a extensão dos mesmos, até porque os programas anteriores a 1989 (História de Portugal) enfermavam

de uma excessiva extensão que, praticamente, inviabilizava o seu cumprimento integral. Um estudo realizado pelo Instituto de Inovação Educacional, no início da década de noventa, sobre a forma como estava a ser implementado o programa de História e Geografia de Portugal nas escolas portuguesas evidenciava, mais uma vez, a quase impossibilidade, revelada pelos professores, em conseguirem cobrir todo o programa³⁶. Faz então pleno sentido que a gestão do programa de História e Geografia de Portugal e História seja feita de forma flexível: tendo em conta os “núcleos programáticos” estruturantes da formação dos alunos que assegurem o contributo da História para a concretização das competências gerais e o desenvolvimento das competências transversais; dando atenção à inserção da formação histórica específica na mais vasta formação pessoal e social dos alunos; salvaguardando a especificidade dos contextos em que se concretiza o projecto curricular de escola e de turma. E neste ponto impõe-se uma chamada de atenção: o que falta muitas vezes aos professores é uma visão global do currículo da educação básica para colocarem a sua disciplina – área de formação no eixo da formação geral dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento das competências gerais e transversais e uma efectiva interdisciplinaridade – nenhuma formação, nenhuma educação, nenhum aluno se “faz” pela via da atomização do conhecimento, seja ele científico, seja ele disciplinar ou técnico; é um processo que deve ser recorrente – a ele deve o professor regressar com a necessária regularidade e frequência.

Outro aspecto importante da formação prende-se com a diversidade dos recursos didácticos, de entre os quais o manual é, sem dúvida, um dos mais importantes. A inovação científica e tecnológica contribuiu decisivamente para alargar o leque de possibilidades de recursos materiais utilizados na aula de História, passando-se da exclusividade do livro único, do ensino tradicional, a uma panóplia de materiais didácticos diversificados que acompanham, não só a evolução da aprendizagem dos conteúdos, mas também as metodologias respectivas. Esta diversidade comporta, porém, os seus riscos: o professor pode ser induzido a seleccionar os recursos e os materiais sem considerar adequadamente as estratégias, tornando-os mais importantes aqueles que a própria metodologia de ensino-aprendizagem a que deveriam servir de

³⁶ Cf. FREITAS, Maria (1998). “The 1990 History and Geographic Curriculum in Portugal: A Case Study of Implementation”. In, ESTRELA, Albano (Org.). *Investigação e Reforma Educativa*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, p. 109.

suporte. Esta necessidade de reflectir sobre os recursos didácticos, tendo em conta a sua adequação aos contextos educativos, é tanto mais pertinente quanto se deve enveredar por uma gestão flexível e descentralizada do currículo. Quanto às novas tecnologias da informação e da comunicação, nomeadamente o computador e os equipamentos informáticos, há que referir que, só por si, estes recursos não representam inovação didáctica: sem o planeamento adequado das actividades a desenvolver corre-se o risco de fomentar a passividade dos alunos, favorecer a superficialidade da aprendizagem e perder rapidamente o potencial de inovação que comportam; há, sobretudo, que explorar o potencial que a informática representa ao nível dos procedimentos de tratamento da informação, em projectos de pesquisa e investigação individual e/ou em grupo, na resolução de problemas, nas aprendizagens interactivas e no desenvolvimento de competências específicas no campo da aprendizagem da História. Convirá recordar que existem outros recursos didácticos alternativos (mas complementares) na aprendizagem da História: museus, património histórico – cultural, o meio local. Toda esta diversidade concorre com o manual escolar, parecendo desfavorecer a centralidade deste como recurso didáctico e, até, revelar menor interesse para os alunos como instrumento de aprendizagem³⁷.

A diversidade dos recursos deveria servir de veículo à inovação e a novas práticas pedagógicas. Nem sempre os professores são receptivos à mudança – o novo induz sempre sentimentos contraditórios – entusiasmos, receios, expectativas, ansiedades. O inquérito levado a cabo a nível europeu no final da década de noventa sobre o ensino da História e a que temos vindo a fazer referência, parece deixar bastante claro que a prática pedagógica nas aulas de História, segundo os alunos da maior parte dos países inquiridos, concentra-se nos tradicionais “livros e fichas escolares”³⁸; por outro lado, verifica-se que recursos como “visionamento de filmes” e “actividades de grupo, envolvendo visitas de estudo a museus, monumentos, etc.” são instrumentos “residuais” no ensino da História³⁹. Naturalmente que a inovação

³⁷ Nesta afirmação, baseámo-nos mais uma vez no estudo realizado no final da década de noventa e envolvendo a nível europeu jovens de cerca de trinta países em idade escolar, estudo por nós já referido na nota número dois da Introdução ao nosso estudo. Cf. PAIS, José (1999). *Op. cit.*, p. 37.

³⁸ *Idem*, *ibidem*, p. 42.

³⁹ *Idem*, *ibidem*, pp 42-44.

pedagógica e a ruptura com as práticas rotineiras e tradicionais implica questionar adequadamente a questão do cumprimento dos programas e a existência de equipamentos disponíveis na escola (o que nem sempre acontece); contudo, as constatações a que fizemos referência não podem deixar de confrontar os professores com aquilo que são as práticas docentes, no caso presente, o ensino da História.

Em relação ao manual de História, este deveria constituir-se como uma verdadeira obra de referência para o aluno, capaz de o orientar independentemente do contexto educativo em que é utilizado, ser rico de informação e suficientemente aberto e flexível para possibilitar o seu uso por diferentes tipos de utilizador. Para a utilização do manual de História, impõe-se uma qualificação do professor que seja próxima da que foi sugerida no ponto anterior deste capítulo para a generalidade dos docentes. E desde logo uma advertência: “Muitas vezes currículos oficialmente abertos ou flexíveis são “fechados” pelas opções/gestão apresentadas pelos autores do manual, pondo cobro a qualquer inovação curricular ou flexibilização da parte do professor”⁴⁰. Daí a importância de o manual apresentar equilibradamente os conteúdos e as actividades de aplicação e desenvolvimento.

Outra questão pertinente diz respeito às opções metodológicas e estratégias adoptadas pelo professor em contexto de sala de aula para a apresentação dos conteúdos de aprendizagem.

É fundamental a existência de estratégias que conjuguem a natureza conceptual e metodológica da História com os processos psicológicos dos alunos, entendidos estes numa perspectiva construtivista: “(...) a aprendizagem não é nem uma simples repetição, nem uma descoberta, mas sim uma reelaboração cognitiva”⁴¹. Cabe naturalmente ao professor ser o estruturador da aprendizagem de um conhecimento que o aluno reorganizará à sua maneira, fruto das suas estruturas cognitivas. Por isso, só faz sentido que o professor tenha em conta os pré-requisitos, as ideias e conhecimentos prévios dos alunos: “É importante que, antes de começarem a apresentar a matéria, os professores despendam algum tempo com os alunos e procurem compreender o que

⁴⁰ FÉLIX, Noémia (1998). *A História na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação (Departamento da Educação Básica), p. 51.

⁴¹ Idem, *ibidem*, p. 43.

eles já sabem, ir ouvindo o que os alunos têm a dizer, fazendo com que eles ganhem auto-estima e percebam que as suas ideias são importantes, ganhando estímulo para trabalhar e ir mais longe nesta disciplina”⁴². Um bom exemplo da diversidade das estruturas cognitivas dos alunos diz respeito à forma como estes operam com o conceito de explicação provisória em História, a partir da análise de diversas versões e de uma variedade de fontes históricas: ideia de provisoriedade que pode estar associada à ideia que o aluno tem da forma como a informação foi agregada; pode resultar da concentração da atenção do aluno nos dados ou na lógica da história ou numa explicação correcta associada a uma preocupação fundamental com a verdade dos factos; pode ainda resultar de um pensamento mais elaborado em que aplica critérios de verificação, de plausibilidade com o contexto histórico e de neutralidade não perspectivada⁴³. Por isso, do ponto de vista da educação histórica dos alunos há que trazer para o primeiro plano algumas preocupações fundamentais: encorajar os alunos a pensar acerca de diversas explicações do passado em vez de seguir a rotina habitual de pergunta - resposta; diagnosticar como os alunos resolvem questões do tipo “porquê” como primeiro passo antes de se propor a execução de tarefas de “explicação”; fazer a abordagem ao desenvolvimento de um raciocínio crítico, conduzindo-a progressivamente, de acordo com os níveis de desenvolvimento cognitivo dos alunos; ter em conta que os alunos adolescentes tendem a raciocinar em História – assim parece – em bases substantivas, de acordo com os pressupostos do seu próprio quotidiano, e convertem informação substantiva num esquema operativo que é frequentemente mal compreendido pelos professores⁴⁴.

A questão da linguagem e da comunicação constitui também outro factor importante na aprendizagem da História. A História, como qualquer outra disciplina científica ou área do saber, utiliza uma linguagem que lhe é específica e socorre-se de uma terminologia de significação que só lenta e progressivamente é dominada pelos alunos. Por conseguinte, a falha no domínio da linguagem e da terminologia mais vasta

⁴² BARCA, Isabel. Referimo-nos à entrevista dada por esta investigadora em cognição histórica ao jornal “*A página da educação*” (ver nota de referência número 33 do presente capítulo), p. 37.

⁴³ BARCA, Isabel (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Op. cit., p. 248.

⁴⁴ Idem, *ibidem*, pp. 249-250.

da História pode constituir um óbice a uma aprendizagem bem conseguida. Segundo Guedes, o problema da comunicação no ensino – aprendizagem da História resulta de três dificuldades que se inter-relacionam: em primeiro lugar, os requisitos linguísticos da História; em segundo lugar, a linguagem do professor; por último, os requisitos exigidos ao aluno no uso da linguagem⁴⁵. A História apoia-se numa grande diversidade de termos e conceitos cuja significação pode ser tremendamente subjectiva e divergente, mercê dos contextos sócio-históricos em que for integrada; são disso exemplos termos como “subdesenvolvimento”, “progresso”, “classe operária”, ou até expressões (tão simples para o professor) como “Idade Média”, “progresso social”; muitos dos conceitos utilizados em História derivam, por diversas vias, de outras disciplinas ou áreas do saber (ex: “positivismo”) ou possuem uma pluralidade de significados (ex.: “liberalismo”). A questão a ser posta será então “como equacionar a aprendizagem da História com o domínio da linguagem?” Segundo Guedes, não há nenhum método infalível para ensinar o que quer que seja: “O professor deve, no seu discurso, ter em conta o estágio de desenvolvimento psicológico do aluno e definir claramente os objectivos da aula, de modo a fazer uma exposição com um encadeamento lógico das ideias que serão expressas em frases de sintaxe simples e deve também evitar abstracções”⁴⁶. No processo de desenvolvimento da linguagem no ensino da História, devem ser mobilizadas estratégias educativas e actividades múltiplas que concorram para esse fim, nunca perdendo de vista que o desenvolvimento da linguagem mobiliza outras áreas de formação/disciplinas, como é o caso da língua portuguesa e estrangeira, e deve ser um processo integrado com o recurso a outras formas de comunicação/expressão: a observação, a apreciação estética, a descrição de fotografias, objectos, locais históricos, monumentos.

No conjunto das estratégias que têm vindo a ser mobilizadas para o ensino da História, vai ganhando importância o recurso ao meio local: “O melhor laboratório de trabalho para professor e aluno é o meio onde está inserida a escola, e, sobretudo, do ponto de vista histórico, a localidade, urbana ou rural, que é um documento de grande

⁴⁵ Cf. GUEDES, Rosa (1992). “A Linguagem no Ensino da História”. In VVAA. *Primeiro Encontro Sobre o Ensino da História*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 235.

⁴⁶ Idem, *ibidem*, p. 237.

importância e muitas vezes passa despercebido ao docente⁴⁷. O recurso ao meio local como veículo de aprendizagem da História pode ter várias funções: realização de trabalho de pesquisa para introduzir a abordagem de determinado assunto e/ou conteúdo; ilustração de um tema estudado; desenvolvimento de conhecimentos sobre assuntos já abordados. Em qualquer dos casos, a interacção com o património histórico – cultural possibilitará o desenvolvimento de atitudes de empatia e respeito pelo passado e a defesa de valores comuns à comunidade em que a escola e o aluno se inserem. A história local e regional desempenha, no plano pedagógico, um papel insubstituível de ligação entre o passado e o presente, de contacto com a realidade próxima e concreta, o palpável, o visível, que estão no interior do estudo do passado. O meio local pode ser único para realizar as pontes entre a teoria e a realidade que o aluno pode ver, olhar, tocar, ouvir, em suma, observar para compreender e apreciar. Os factos do quotidiano, da economia, da política e da cultura que atravessam o passado nacional deixaram registos no espaço comunitário local. É neste contexto que o aluno poderá encontrar os exemplos e experiências cognitivas que poderão ajudar a construir novos conceitos e saberes. O espaço local poderá ser o ponto de partida para uma abordagem estreita da História com a Geografia, particularmente no caso do segundo ciclo do ensino básico em que estas duas áreas de formação são estudadas simultaneamente – as acções humanas concretizam-se em associação directa com as condições naturais dos espaços em que o homem vive. Uma gestão flexível do currículo encontra assim mais um ponto de apoio, justificação e referência. O ensino/aprendizagem da História, através do recurso ao meio, permite também que os alunos desenvolvam métodos e técnicas de trabalho e de pesquisa, facilita a estruturação das noções espaço – temporais e contribui para a aquisição estruturada da informação. Finalmente, a utilização dos recursos históricos da comunidade local tem ainda um forte carácter motivador porque estimula nos alunos o envolvimento afectivo, num sentimento de afinidade com uma realidade que lhe é próxima e familiar.

Algumas questões que até aqui abordámos (gestão flexível do currículo, metodologias e estratégias no ensino da História, o meio local como recurso didáctico) podem trazer ao de cima um outro tópico que, com inusitada frequência, questiona a

⁴⁷ FABREGAT, Clemente e FABREGAT, Maria (1991). *Como Preparar uma Aula de História*. Porto: Edições ASA, p. 79.

prática docente em História: “dar ou não dar” a totalidade do programa. Esta parece ser uma das questões que tem constituído grande preocupação dos professores – na prática, é frequente ver-se professores e alunos a percorrerem no início do ano lectivo seguinte boa parte do programa não leccionado até final do ano lectivo anterior. Ora, uma boa forma de ultrapassar esta dificuldade poderia passar, segundo Barca, por uma abordagem mais orientada para a selecção cuidada dos conceitos essenciais a trabalhar durante o ano, em detrimento de um perpassar por toda a informação veiculada pelo manual escolar⁴⁸. Importa recordar que a reorganização curricular, generalizada a partir do ano lectivo de 2001/2002, apontava para a formação em História as seguintes competências essenciais – tratamento da informação/utilização de fontes, comunicação em História, compreensão em História (temporalidade, espacialidade, contextualização). O reforço destas competências, mais que a sua articulação com o programa, intersecta-se com os contextos educativos em que o professor actua: projecto curricular de escola, projecto curricular de turma e conhecimento do nível de desenvolvimento dos alunos em matéria de competência cognitiva em História. Portanto, o que dá sentido a uma gestão equilibrada do programa de História é a articulação “virtuosa” de três componentes: identificação dos núcleos/matérias estruturantes da formação dos alunos; conhecimento das prioridades de formação definidas no projecto curricular de turma, para o conjunto e, se possível, para cada um dos alunos; diagnóstico do nível de desenvolvimento dos alunos em matéria de competência cognitiva em História.

3. A Cidadania nos Manuais Escolares de História e Geografia de Portugal (2.º Ciclo) e História (3.º Ciclo)

3.1. Considerações gerais

Ao iniciarmos a abordagem da cidadania nos manuais escolares de História e Geografia de Portugal e História, impõe-se que façamos algumas considerações gerais para um enquadramento adequado da problemática em estudo.

⁴⁸ BARCA, Isabel (1995). Art. cit. na nota 31 deste capítulo, p. 341.

Quando no início deste trabalho⁴⁹ enunciámos o conceito de cidadania que iria nortear em permanência as nossas reflexões, realçámos a necessidade de educar para uma cidadania democrática, que compreenderia os seguintes vectores: *educar para os valores e a ética de responsabilidade, educar para a autonomia e educar para a participação e a cooperação*. São linhas de orientação derivadas de um conceito de educação que visa a afirmação do indivíduo como ser autónomo, responsável e solidário. São também preocupações que, implicitamente, estarão presentes na análise que fizermos dos manuais escolares.

A nossa prática profissional e o exercício da docência na disciplina de História no ensino básico por certo não deixarão de informar boa parte das nossas considerações e observações. Procuraremos, contudo, seguir uma trajectória que não prejudique o rigor de análise e a objectividade requerida ao trabalho científico.

Os manuais escolares, enquanto instrumentos de recontextualização do saber, possuem hoje características muito distintas do passado. O manual de História, tal como a maior parte dos manuais, apresenta-se estruturado segundo a chamada “dupla página”: “Esta dupla página acolhe não um texto único e algumas reproduções, como era ainda recentemente o caso, mas uma série de “quadros” de textos, de fotos, de esquemas, de gráficos... repartidos sobre a dupla página. É a disposição espacial, a “tipografia” (...) e/ou uma sinalética particular (símbolos, pictogramas...) que conferem a cada elemento, seja ele textual ou icónico, uma função específica e inalterável, recorrente no manual (...). Assim, num manual, a tipografia e a paginação participam no discurso didáctico: elas constituem um código que é próprio e exclusivo para este tipo de utensílio”⁵⁰. O manual apresenta-se assim como um objecto em que convivem linguagens comunicacionais diversas (mas complementares) num contexto próximo dos ambientes hipertextuais. A apropriação que o aluno faz do conteúdo do manual é mediatizada sobretudo pelo professor: a forma como o professor “aproxima” o aluno do manual, as metodologias de ensino-aprendizagem e as estratégias a que recorre são sobredeterminantes em relação à qualidade das aprendizagens conseguidas. Nesta matéria poderíamos afirmar que à diversidade dos manuais escolares se

⁴⁹ Veja-se: Capítulo I, ponto 5 – “Educar para uma cidadania democrática”.

⁵⁰ CHOPPIN, Alain. Art. cit., p. 8.

emparelha uma pluralidade de formas de utilização. Trata-se de um campo de pesquisa em educação de suma importância que fica para lá dos limites do nosso trabalho mas que é tanto ou mais importante que os estudos centrados exclusivamente sobre os modos e condições de produção e características do manual escolar.

Os manuais escolares conservam uma centralidade nos processos de ensino-aprendizagem que tem motivado o crescente interesse pelo estudo das múltiplas formas de utilização, pela sua implicação na aprendizagem dos alunos e pelas influências na organização da cultura escolar e dos sistemas de ensino. A nossa perspectiva irá centrar-se essencialmente no papel dos manuais de História como instrumentos de educação para a cidadania, segundo os vectores anteriormente definidos.

3.2. Metodologia e procedimentos adoptados

O estudo que iremos desenvolver seguidamente, com base nos manuais de História e Geografia de Portugal (HGP) e História (H), cobrindo os dois ciclos do ensino básico (do quinto ao nono de escolaridade), visa essencialmente avaliar até que ponto os manuais de HGP e H se podem definir como instrumentos que contribuam para a aprendizagem da cidadania. Desta forma, muito esporadicamente adoptaremos linhas de avaliação no sentido de estabelecer normas ou princípios sobre o que os manuais “deveriam ser” para uma “verdadeira” aprendizagem da cidadania.

Iremos centrar a nossa análise sobretudo na textura discursiva dos manuais: o texto do manual, da responsabilidade dos seus autores, organizado hierarquicamente com títulos, subtítulos, rubricas e seu desenvolvimento, visa conduzir o aluno no acesso a um conjunto de informação sobre os conteúdos de aprendizagem, no caso vertente, o conhecimento dos factos da História e da Geografia. São textos de natureza essencialmente informativa em que a linguagem possui uma função predominantemente referencial: apresentar os factos e o conhecimento da História e da Geografia, de forma objectiva e sem ambiguidades. Naturalmente que no processo de análise não poderemos deixar completamente de fora aquilo que designamos de “material de apoio” (mapas, gráficos, ilustrações, pequenos textos e extractos de documentos) e que vai acompanhando profusamente o texto dos manuais: trata-se de um conjunto de acessórios que podem servir para ilustrar um facto, suportar uma afirmação,

documentar uma observação ou apoiar a introdução de um assunto. Portanto, material que possui sobretudo uma função coadjuvante – completa e reforça o conteúdo e o sentido da mensagem do texto do manual.

Esperar que através da textura discursiva dos manuais de HGP e H se encontre a matriz de um “discurso” sobre e para a cidadania poderia ser tarefa sem sentido e conduzirmos a nossa análise segundo um pressuposto que temos vindo a recusar amiúde: sobretudo a História, independentemente do seu valor formativo, não pode constituir-se como o contexto ou o pretexto para um processo de endoutramento, inculcação de uma ideologia ou de determinado tipo de valores. Convirá, porém, não perder de vista que a perspectiva de educação para a cidadania é assumida como uma componente forte nos *Objectivos Gerais* das duas disciplinas, embora centrada quase exclusivamente no domínio dos *Valores/Atitudes*, e que o programa de História do terceiro ciclo amplia essa dimensão da formação, aparecendo ainda no *Domínio dos Conhecimentos* a referência ao carácter relativo dos valores culturais e à simultaneidade de valores e culturas⁵¹. Tal perspectiva informa também, de resto, a Lei de Bases do Sistema Educativo ainda em vigor, nomeadamente no seu artigo sétimo⁵². Daí que as questões de análise do conteúdo, do ponto de vista da educação para a cidadania, apareçam intrinsecamente associadas às questões da História e da Geografia, tendo o manual como instrumento parcial de aprendizagem destas duas disciplinas (como se sabe, apenas no segundo ciclo a História surge associada à Geografia).

Convirá precisar que o nosso estudo, embora centrando-se na textura discursiva dos manuais, não se dirige a uma leitura “total” dos mesmos, entendida esta como a busca na globalidade do texto dos autores de uma trama discursiva que permitisse inferências de sentido na perspectiva da educação para a cidadania. Por isso, centraremos a nossa leitura nos temas/subtemas que possuem maior valor formativo e que apareceram já parcialmente assinalados nos quadros e análise feitos no final do capítulo III do nosso trabalho.

Outro aspecto no qual centraremos também a nossa atenção diz respeito às recomendações para trabalho pedagógico. A aprendizagem da cidadania não se limita a

⁵¹ Cf. Com o ponto 6 – “Temas de Cidadania nos Programas Escolares” – Capítulo III do presente trabalho.

⁵² Idem, ponto 6 do Capítulo III.

uma teoria, à aprendizagem de um conjunto de saberes; implica também um *modus operandi*, um saber - fazer, uma competência – “saber em acção”. Provavelmente, mais importante que a assimilação de um conjunto de conhecimentos e normas para ser “bom cidadão” é a possibilidade do seu exercício, a criação de contextos e oportunidades para que o aluno possa desenvolver essas competências. Daí a relevância que os manuais de HGP e H possam dar a actividades que sejam oportunidade de aprender de “outras maneiras” e que possuam potencial de formação para a aprendizagem de uma cidadania democrática e participativa.

Considerámos também importante na formação de jovens cidadãos a possibilidade de estes poderem confrontar-se com visões distintas dos factos históricos e perspectivas diferentes de análise da realidade. Tal aproximação à abordagem histórica permite desenvolver a capacidade de suportar racional e objectivamente uma opinião pessoal, desenvolver hábitos de confrontação positiva de ideias e concepções, fomentar a capacidade argumentativa e promover os valores de tolerância, respeito e solidariedade em relação ao outro (individual ou colectivo) e à sua cultura. Daí também prestarmos atenção ao facto de os manuais poderem apresentar enunciados discursivos ou situações que potenciem esta abordagem dos factos e conhecimento do passado histórico ou da realidade física e social.

Dirigimos ainda a nossa atenção à existência nos manuais de rubricas estruturadas expressamente no âmbito da educação para a cidadania. Entendemos que a explicitação desta formação no âmbito dos manuais de HGP e H não deturpa as finalidades intrínsecas ou as funções do manual nem o princípio da imparcialidade, antes pelo contrário, podem ser oportunidades de enriquecimento da formação geral dos alunos, desde que devidamente orientadas e contextualizadas.

Considerando então os aspectos sobre os quais incidirá a nossa análise e tendo em conta o que expressámos no final do capítulo anterior, os objectivos do nosso estudo centrar-se-ão sobretudo nos seguintes pontos:

- i. Em que medida serão os manuais de HGP e H instrumentos de aprendizagem de uma educação para a cidadania?

- ii. Estarão os manuais escolares destas duas disciplinas, na sua estrutura, organização e orientação metodológica, em coerência com os objectivos gerais definidos nos programas?
- iii. O igual ou desigual tratamento dos temas/subtemas corresponde ao grau de relevância que lhes é atribuído ao nível dos objectivos gerais?

Para o nosso estudo adoptámos o método de análise de conteúdo em que os dados quantitativos se prestam à obtenção de inferências, cruzando-os com os dados de natureza qualitativa. A metodologia seguida socorrer-se-á então da complementaridade quantitativo/qualitativo.

Para a análise dos manuais socorremo-nos de uma grelha que contemplou os seguintes itens:

- 1) Manual escolar:
 - Título:
 - Autor (es):
 - Editora /Ano de edição:
 - Número de páginas:
 - Materiais de apoio (caderno do aluno/caderno de actividades/friso cronológico/outro (s)):
- 2) Características gerais (como está organizado, sua apresentação, como se estruturam os subtemas, etc.):
- 3) Recomendações para trabalho pedagógico (cuja orientação se centre numa perspectiva de educação para a cidadania, segundo os princípios que enunciámos anteriormente):
- 4) Análise dos subtemas cuja articulação com os objectivos gerais expressos nos programas possuem maior potencial formativo (na perspectiva da educação para a cidadania, segundo os princípios que enunciámos e tendo em conta os aspectos que referimos atrás):
- 5) Outro(s) item(s) de análise (especificar) (neste ponto procurámos identificar aspectos do manual incidindo sobre a forma de enunciação do discurso,

extensão da frase e/ou parágrafo, natureza do discurso – enunciado com recurso a vocabulário simples ou complexo):

A grelha adoptada, como se pode verificar, possui um carácter extremamente “aberto”: na nossa análise procuraremos também dar atenção a aspectos do manual – ao nível geral e no tratamento dos subtemas – que pela sua natureza e singularidade possam ser elementos que contribuam para uma melhor clarificação de ideias, apresentem contributos ou contemplem propostas na perspectiva da educação para a cidadania. São dados de natureza qualitativa que provirão de conteúdos semânticos – valem sobretudo pela sua significação no contexto em que são produzidos. Muitas vezes as análises estatísticas, aparentemente mais rigorosas, ignoram problemas que são função de enunciados que se matizam na ideologia dos seus autores.

O *corpus* da nossa análise incidiu sobre os manuais de HGP e H do ensino básico, do quinto ao nono de escolaridade, num total de cem exemplares, representando praticamente a totalidade das editoras que operam nesta área; embora a nossa amostra não se distribua uniformemente por todos os anos de escolaridade, é suficientemente representativa para assegurar a fiabilidade do nosso estudo⁵³. Percorremos os manuais editados desde 1992 até aos publicados mais recentemente (ano de 2002), sendo certo que o período de adopção, de acordo com a legislação em vigor, é de quatro anos após o que poderá haver lugar a nova adopção, a decidir pelas escolas.

Ano de escolaridade	Número de manuais analisados
5º ano	27
6º ano	19
7º ano	26
8º ano	17
9º ano	11

A fim de facilitar a nossa análise dos manuais e dispensar, sistematicamente, o recurso à referência da respectiva “ficha bibliográfica”, sempre que nos reportarmos a

⁵³ A lista de manuais analisados encontra-se em anexo ao nosso trabalho.

um manual de que seja necessário apresentar referência em nota de rodapé para a sua identificação, utilizaremos sempre a sua designação através de um código em que se associa um número a uma letra. (Exemplo: quando nos referimos ao manual 7D, estamos a designar um manual de *sétimo ano* identificado com a letra *D* e que consta da lista de manuais por nós consultados, em anexo ao presente trabalho – ver em “Manuais escolares analisados”).

3.3. Manuais Escolares de História e Geografia de Portugal e História – Características gerais

Neste ponto de análise iremos centrar a nossa atenção sobretudo nos aspectos de carácter geral que enformam os manuais, realçando, quando se julgar necessário, um ou outro ponto, pormenor ou sinal particular, distintivo na forma de organizar ou apresentar o manual.

A maior parte das editoras, além do manual propriamente dito, faz acompanhar este de um vasto conjunto de materiais de apoio que podem surgir, ora apensos ao manual ora organizados separadamente. São materiais que cumprirão um conjunto de tarefas diversificadas: apoio ao aluno na realização das aprendizagens, consolidação do aprendido, aprofundar conhecimentos, sugestões para aprender de forma lúdica e criativa, orientações para organizar tarefas e aprendizagens de forma autónoma, avaliação/auto-avaliação de conhecimentos. Quando organizados separadamente, estes materiais constituem uma panóplia de sugestões/propostas/orientações que parcialmente iremos elencar de seguida, pese embora a sua exaustividade: *atlas de aula, friso cronológico, barra cronológica, mapas-base, quadros e esquemas, questionários, fichas de trabalho, fichas formativas, fichas de avaliação/auto-avaliação, técnicas de trabalho* (“*como fazer...*” *um mapa, um gráfico, uma tabela estatística, um trabalho de História; “como analisar...” um mapa, um gráfico, um documento histórico, um documento escrito e/ou iconográfico; “como organizar...” uma visita de estudo, um trabalho escrito, uma representação/dramatização*), *jogos didácticos, sugestões de leituras, filmes, vídeos, DVD’s, CD – Rom’s, sítios na Internet, museus a visitar, e assim sucessivamente.*

É importante registar que relativamente a estes materiais de apoio há uma tendência para se ir reduzindo progressivamente a apresentação de sugestões/orientações do tipo “como fazer...” (um mapa, um gráfico, um trabalho escrito) ou “como organizar...” (uma visita de estudo, um debate, uma exposição) à medida que o aluno vai progredindo ao longo dos sucessivos anos do ensino básico. Este tipo de sugestões/orientações vai desaparecendo dos manuais e materiais de apoio: - muito frequentes nos manuais de quinto e sexto anos, reduzem-se muito substancialmente nos manuais de História do terceiro ciclo. Trata-se certamente de uma tendência que não deixa de se associar à ideia de que o aluno se tornou mais autónomo e capaz na planificação e execução das tarefas de aprendizagem. Igualmente digno de registo é o facto de materiais como “friso cronológico” (cronologia a elaborar ao longo do ano com os principais factos históricos e datas a eles associados) e o “Atlas da Aula” ou “Atlas de História” (conjunto de mapas e/ou quadros e esquemas a completar) praticamente estarem ausentes também dos manuais do terceiro ciclo. As explicações para esta variação poderão ser diversas: pode tratar-se de mero acaso, os autores partirem do pressuposto de que a noção de tempo histórico atingiu um grau de maturação que dispensará o recurso a actividades sistemáticas de estruturação ou radicar nos pressupostos que nortearam a elaboração dos programas do ensino básico em que a História e a Geografia aparecem como disciplinas autónomas no terceiro ciclo. Dentro da mesma tendência se verifica também que a produção de materiais de apoio organizados separadamente do manual (“caderno de actividades”, “caderno de apoio”, etc.) vai diminuindo drasticamente do segundo para o terceiro ciclos⁵⁴.

A produção de outros materiais, agora de apoio ao planeamento das tarefas de ensino – aprendizagem e orientação pedagógica – didáctica do professor, que no início da década de noventa não era ainda muito significativa, passa agora a acompanhar a elaboração dos manuais dos alunos com a produção, até, de um manual com determinadas características mais específicas para apoiar o professor na organização do trabalho escolar. Exemplos de outros materiais de apoio destinados ao professor, temos os “*Apontamentos de Didáctica*”, “*Guião do Professor*”, “*Planificação de Ensino*–

⁵⁴ Podemos afirmar *grosso modo* que, relativamente a esta tendência, enquanto no segundo ciclo apenas cerca de quinze por cento das editoras não apresenta materiais de apoio organizados separadamente, já no terceiro ciclo essa tendência sobe até cerca de quarenta e cinco por cento.

Aprendizagem”, “*Caderno do Professor*”, entre outros. Estas novas propostas fazem-se acompanhar também com frequência de bolsas de acetatos, CD-Rom’s de apresentação do manual e/ou outros materiais. Certamente que não se trata apenas de desenvolver instrumentos que facilitem o trabalho do professor. Tais propostas inserem-se também numa estratégia concorrencial entre as editoras, com campanhas promocionais em que aos “novos” materiais se associa a realização de encontros e contactos directos junto dos docentes, num objectivo claro de disputa de fatias do mercado de edição do manual escolar.

A partir de meados da década de noventa, com a expansão do recurso à Internet e uma vez que o Ministério da Ciência e Tecnologia através da Fundação para a Computação Científica Nacional (FCCN) promoveu um plano de instalação e ligação das Escolas à Internet, a maior parte dos manuais começam a apresentar sugestões de “sítios” a que os alunos podem aceder para consulta, recolha ou troca de informação.

Registo também para o facto de algumas editoras, sobretudo a partir de meados da década de noventa, apostarem em figuras de relevo ligadas à historiografia portuguesa para assegurarem a coordenação e supervisão científica dos seus manuais de HGP e H⁵⁵. Trata-se certamente de um esforço de recredibilização do conteúdo científico dos manuais, a que não é estranha alguma polémica gerada no início da década de noventa, em que eram apontados a alguns manuais erros científicos que desprestigiavam autores e editores e punham até em causa a “autoridade” do manual escolar.

Outras tendências ressaltam da nossa análise levada a cabo sobre os manuais de HGP e H, do ponto de vista das características gerais.

Em termos de organização, naturalmente que a quase totalidade dos manuais abre com o *índice* e a *apresentação* do manual⁵⁶. Já a existência da *bibliografia* que serviu de suporte à elaboração do manual ou pode permitir ao aluno pistas para aprofundar conhecimentos ou satisfazer o gosto pela investigação é quase nula – menos de dez por cento dos manuais optou pela sua apresentação. Também a inserção de um

⁵⁵ Referimos aqui, a título de exemplo, apenas alguns desses manuais: 5X (Professor Doutor Fernando Rosas); 6M (Professor Doutor Oliveira Marques); 7Q (Professor Doutor Baquero Moreno).

⁵⁶ Recorre-se, neste caso, a expressões diversificadas, do tipo: “*como utilizar o teu manual*”, “*como está organizado*”, “*como funciona*”, “*reconhece o teu manual*”, etc.

glossário ou *dicionário de termos* relativos à História e/ou Geografia é uma preocupação parcialmente ausente – apenas cerca de um terço dos manuais analisados procede à sua inserção no final da obra; diga-se de passagem que, apesar de tudo, a maior parte das obras apresenta definição dos novos termos/conceitos à medida que vão surgindo na abordagem dos conteúdos do programa, pese embora nem sempre o façam numa linguagem inteiramente compatível com o nível de desenvolvimento dos alunos. A apresentação de uma nova disciplina – a História e Geografia de Portugal ou a História – numa rubrica específica (sob as mais variadas designações – “*O que é a História e Geografia de Portugal*”, “*Acerca da História*”, “*A ti aprendiz de História*”, etc) surge nos anos iniciais de ciclo (quinto e sétimo anos), mas apenas em cerca de vinte por cento dos manuais analisados. Por sua vez, nos manuais de sexto, oitavo e nono anos surge-nos a rubrica “*Diagnóstico da Situação*” ou “*É bom recordar*” – avaliação de diagnóstico das aprendizagens realizadas no ano anterior – mas também neste caso em apenas cerca de vinte e cinco por cento dos manuais. Quanto à existência de uma “*cronologia geral*” em final ou início do livro, apenas encontramos esta preocupação em manuais de quinto, sétimo e nono anos, mas em menos de um terço dos que consultámos; a inserção de uma cronologia não deixa, porém, de ser preocupação da quase totalidade das obras consultadas, aparecendo no início da abordagem dos subtemas e circunscrita a estes. Já a existência de uma rubrica do tipo o “*Programa da disciplina*” ou “*Roteiro de conteúdos*” constitui uma raridade – encontrámo-la em dois manuais de quinto, dois de sexto e três do oitavo ano de escolaridade.

Seguidamente iremos fazer uma breve referência à forma como é feita a apresentação, introdução ou abertura das unidades temáticas ou subtemas.

Quase todos os manuais analisados apresentam no início dos subtemas um conjunto de “marcadores” que visam orientar o aluno numa primeira aproximação aos conteúdos a abordar. Esses marcadores podem ser, desde um simples sumário dos assuntos a tratar até um vasto conjunto de elementos – *síntese do subtema, cronologia, gravura(s) elucidativa(s) dos conteúdos a abordar, mapa(s), objetivos, conceitos/noções básicas, nota introdutória, especificação das aprendizagem, esquema de desenvolvimento do subtema/unidade*, entre outros. Contudo, a sua utilização é variável: os manuais de quinto quase se limitam à apresentação breve dos conteúdos a

tratar e num ou noutro caso a acrescentar uma cronologia, objectivos e/ou esquema da unidade – apenas encontramos um manual em que aparece na abertura dos subtemas a especificação dos objectivos, nestes incluídos os que se orientam na perspectiva da educação para a cidadania⁵⁷; a associação de vários “marcadores” na abertura dos subtemas é uma preocupação cada vez mais visível, em particular nos manuais de terceiro ciclo⁵⁸.

Estendemos ainda a nossa análise descritiva sobre a forma como vários manuais tratam o “encerramento” dos subtemas. Característica comum a quase todos os manuais é a existência de uma ficha ou questionário de avaliação de conhecimentos (“*ficha de avaliação da aprendizagem*”, “*ficha formativa*”, “*ficha de auto-avaliação*”, etc.) – quando não aparece, é remetida para os materiais de apoio organizados separadamente (“*caderno do aluno*”, “*caderno de apoio*”, “*caderno de actividades*”, etc). Aparece também com frequência a síntese das matérias abordadas (“*Sumário do subtema*”, “*Recordando...*”, “*Síntese de conteúdos*”, etc.). Uma boa parte das recomendações para trabalho pedagógico também aparece frequentemente no conjunto das rubricas de encerramento dos subtemas, assunto que abordaremos mais à frente. No âmbito da função de “consolidação das aquisições”, de aprofundamento de conteúdos relevantes ou de simples curiosidade por assuntos relativos a personagens ou factos históricos, aparecem rubricas do género: “*Aprender de outras maneiras*”, “*Informação complementar*”, “*Saber mais...*”, “*Saber mais com histórias da História*”, “*O outro lado da História*”, “*Jornal da História*”, “*A Vida Quotidiana*”, “*Histórias e lendas*”, “*Pausa para pensar*”, “*Dossier*”, e tantas outras. Em regra, praticamente todos os manuais apresentam uma ou mais destas rubricas.

Reservámos para o fecho deste ponto de análise uma referência aos manuais que contêm uma rubrica específica relacionada com a educação para a cidadania ou que apresentam textos cujo conteúdo pode ser considerado similar dessa perspectiva.

⁵⁷ Trata-se do manual 5C.

⁵⁸ A definição clara dos objectivos de aprendizagem no início de cada subtema deveria ser uma preocupação sempre presente. Segundo GÉRARD e ROEGIERS, “o facto de se comunicar aos alunos, antes do início de uma aprendizagem, o que no final se espera deles, permite-lhes saber para onde vão, ainda que desconheçam qual o caminho a percorrer. Esta transmissão dos critérios é uma ajuda fundamental para os alunos, pois permite-lhes criar expectativas que são uma autêntica motivação intrínseca para aprender”. GÉRARD, François-Marie e ROEGIERS, X. Op. cit., p. 63.

Em todos os manuais em que foi possível identificar essa rubrica, a mesma aparece sempre inserida no final dos subtemas.

Podemos subdividir estes textos em dois grupos:

- i. Os que aparecem organizados especificamente sob uma designação afim da educação para a cidadania.
- ii. Os que apresentam uma temática cujo conteúdo pode permitir abordagens formativas ou reflexões críticas, indirectamente associáveis à educação para a cidadania.

No primeiro grupo integrámos os manuais em que aparecem as seguintes rubricas: “*Participa na Educação Para a Cidadania*” (manuais 5T e 6P), “*Ser Cidadão Ontem e Hoje*” (manual 6O) e “*A Propósito de Formação Cívica*” (manual 7U)⁵⁹.

Em relação aos manuais em que aparece a rubrica “*Participa na Educação Para a Cidadania*” (manuais 5T e 6P), esta aparece apenas por duas vezes no manual de quinto ano (manual 5T): no primeiro caso, surge-nos subordinada ao tema “*Tolerância Religiosa*” e relacionada com a presença árabe na Península Ibérica (página 70); no segundo caso, sob a designação “*A Expansão Portuguesa – Encontro de Culturas*”, referem-se os contextos em que ocorreu a expansão portuguesa e a forma como os portugueses se relacionaram com os povos e culturas das várias partes do mundo (páginas 156 e 157). Em quaisquer destas propostas de textos está subjacente a problemática da diversidade de povos, culturas, crenças, religiões, apelando-se à tolerância e ao convívio de povos, religiões e culturas. Já o manual de sexto ano (manual 6P) passa a inserir regularmente a rubrica “*Participa na Educação Para a Cidadania*” no final da maior parte dos subtemas, tratando-se as seguintes temáticas: “*Direitos Humanos*” (necessidade da sua garantia a todos os cidadãos, os vários direitos – à dignidade, à vida, à integridade física e moral, igualdade perante a lei, etc.), “*Os Símbolos Nacionais*” (a bandeira e o hino nacional – breve história e explicação da sua significação), “*A Vida Democrática*” (o voto, os partidos políticos, o que é a

⁵⁹ Coincidência ou não, todos estes manuais são da mesma editora (Porto Editora), embora de autores diferentes; os manuais 5T e 6P – 5º e 6º anos – são também dos mesmos autores.

democracia, quem tem direito a voto, etc.), “*Violação dos direitos humanos em Timor – Leste*” (breve história dos factos e apelo à luta pela defesa dos direitos humanos), os “*Símbolos Locais e Regionais*” (bandeiras das regiões autónomas dos Açores e da Madeira, bandeiras de algumas vilas, cidades e concelhos portugueses e brasões de algumas vilas e cidades de Portugal) e “*A Poluição – Um Problema da Vida Actual*” (gravuras, diálogo de crianças e adolescentes com referência à irresponsabilidade dos agentes económicos pelos casos dramáticos de poluição e apelos à necessidade de fazer cumprir a lei e intervir para que se ponha termo a estas situações).

A rubrica “*Ser Cidadão Ontem e Hoje*” surge-nos no manual 6O, regularmente no final dos subtemas, associando-se textos e gravuras. Tratam-se inúmeros assuntos: “*Nasceram os Direitos do Homem*”, “*A Liberdade tem símbolos*”, “*Quem Deve Votar*”, “*Abaixo a Poluição*”, “*E lá vem a praga dos acidentes!*”, “*O que é a cidadania, pai?*”, “*E por todo o lado há sinais da República*”, e muitos outros.

No caso do manual 7U, aparece-nos uma rubrica no final de dois subtemas (páginas 59 e 133) sob a designação “*A propósito de formação cívica*”: trata-se de um conjunto de pequenos textos de autores diversos; referimos aqui alguns: “*As crianças e as mulheres do Paleolítico*”, “*A união faz a força*”, “*Ricos e pobres*”, “*Dominadores e dominados*”, “*A vida de um escravo*”, “*A educação dos jovens atenienses*”.

No segundo grupo de textos considerámos aqueles que estão agrupados segundo temáticas diversificadas:

- i. “*A Mulher na História*” (manuais 5L, 5Y, 6M, 6T) – trata-se de evidenciar o papel relevante desempenhado pela mulher em vários momentos da História de Portugal (nos manuais 5Y e 6T aparece esta referência no final de dois e apenas um subtema, respectivamente; já nos manuais 5L e 6M, esta rubrica aparece regularmente).
- ii. “*A Mulher e a Criança...*” (“... nas primeiras sociedades”, “... na Grécia e em Roma”, “... no mundo islâmico”, “... na Idade Média”) – manual 7O – este conjunto de textos, distribuídos por quatro subtemas, faz referências à condição da mulher e da criança nas civilizações referidas.

- iii. Encontrámos no manual 7Y, no final de dois subtemas (páginas 42 e 154) textos subordinados às seguintes temáticas: “*O Papel da Mulher na Revolução Neolítica*” e “*A Mulher no Mundo Muçulmano*” (neste caso “denuncia-se” o estatuto inferior da mulher no mundo islâmico).
- iv. No manual 9A encontrámos no final de dois subtemas (páginas 70-73 e 244-247) conjuntos de textos agrupados segundo os seguintes assuntos: “*A condição da mulher e a sua emancipação...*” e “*O 25 de Abril e as mudanças verificadas...*”.

Registe-se, finalmente, um traço comum a estes dois grupos de propostas/rubricas que aparecem no final dos subtemas e a que acabámos de fazer referência: genericamente, deles estão ausentes sugestões de análise ou actividades que pudessem fazer apelo a um debate/reflexão sobre os mesmos; apenas no caso dos manuais 5T e 6P (“Participa na Educação Para a Cidadania”) se procura apelar, através do texto dos autores, a uma atitude activa face à defesa dos direitos humanos ou ao combate aos factores e agentes de degradação ambiental; no restante, a apresentação dos textos/gravuras preenche uma função essencialmente informativa ou, quando muito, exemplificativa.

3.4. As recomendações para trabalho pedagógico (rtp)

Entendemos por *recomendações para trabalho pedagógico (rtp)* as propostas de actividades apresentadas no interior dos subtemas ou no final destes e que, articulando-se com os conteúdos/matérias em estudo, fornecem propostas/sugestões de actividades que o(s) aluno(s), individualmente, em grupo ou em colaboração com os professores ou outros membros da comunidade educativa, podem realizar e que possuem uma dimensão formativa na perspectiva da educação para a cidadania, segundo os vectores que enunciámos.

E a primeira dificuldade com que nos deparámos foi naturalmente a seguinte: que critério objectivo adoptar para identificar como *rtp* (na perspectiva da educação para cidadania) as propostas de trabalho adicional apresentadas nos manuais? Exemplificando: uma proposta de trabalho do tipo – “Com base no texto de Aristóteles

(“Política” – adaptado – sobre a indispensabilidade do trabalho de escravos na Grécia Antiga), explica porque são chocantes as opiniões expressas por Aristóteles no texto...” - não possuirá maior valor formativo que uma outra que, aparentemente, parece revestir-se de maior potencial formativo? Por isso, entendemos que a solução mais adequada seria adoptar uma grelha de análise, por assim dizer, de “malha larga” – aceitarmos como *rtp* um leque amplo de propostas, tão abrangente quanto possível. E esta opção, sustentámo-la num pressuposto fundamental: o valor formativo destas propostas de trabalho depende, decisivamente, das formas como o professor organiza o trabalho escolar – serão assumidas como uma componente essencial do trabalho escolar ou serão apenas consideradas actividades “marginais”?

Uma outra dificuldade que tivemos de enfrentar referiu-se à categorização das propostas, ou seja, uma proposta *x* deve ser classificada em que categoria de análise? Exemplo: “Elabora com a ajuda do professor de Português um inquérito dirigido às pessoas da vossa localidade sobre os problemas mais prementes a resolver. Com base no material recolhido, elaborem, com o apoio do professor de Matemática, um quadro estatístico e um gráfico com as conclusões a que chegaram. Seguidamente, poderão debater este assunto a nível de turma e/ou escola ou, até, escrever uma carta à autarquia (Câmara Municipal ou Junta de Freguesia), sensibilizando para a resolução do problema central identificado.” Em que categoria(s) integrar uma proposta desta natureza? Como trabalho multidisciplinar, apenas? Como proposta para organizar um debate? Do género – participar activamente na defesa do património local? A nossa opção foi, neste como noutros tipos de propostas/actividades, distribuí-las segundo várias categorias porque possuidoras de potencial valor formativo.

Considerando os critérios referidos, deixámos de fora da nossa análise as propostas de trabalho que eram apresentadas na maior parte das vezes sob a forma de questionários ou perguntas avulsas sobre as matérias em estudo e sem possibilidades formativas intrinsecamente associáveis à dimensão da cidadania.

Apesar da grande amplitude de registo que adoptámos para a selecção das *rtp*, confrontámo-nos, mesmo assim, com um número não desprezível de manuais em que

essa preocupação estava praticamente ausente e que representam catorze por cento dos manuais consultados⁶⁰.

Da nossa análise resultou o quadro que a seguir apresentamos.

Recomendações para trabalho pedagógico (rtp)
Quadro de análise

Tipos de propostas/sugestões	Ano	Manuais em que aparecem
<u>1-Investigar/pesquisar na localidade/região:</u> vestígios de comunidades antigas; património arquitectónico, cultural, artístico, etnográfico, toponímia, gastronomia, etc., com ligação aos conteúdos/matérias em estudo; sensibilização para os problemas do meio local (segurança, recursos naturais, fogos florestais); figuras ou factos históricos relevantes ligados à localidade/região; junto da autarquia (Junta, Câmara) sobre determinado assunto com interesses local ou outro; actividades económicas relevantes na localidade/região; empenhar-se na defesa do património local.	5º	5A, 5B, 5D, 5E, 5F, 5G, 5H, 5I, 5K, 5L, 5M, 5P, 5Q, 5R, 5S, 5T, 5W, 5X, 5Y, 5Z1
	6º	6A, 6B, 6C, 6D, 6E, 6F, 6G, 6H, 6I, 6J, 6L, 6M, 6Q, 6R, 6S, 6T
	7º	7A, 7B, 7C, 7D, 7E, 7F, 7G, 7H, 7I, 7J, 7L, 7O, 7Q, 7T, 7U, 7V, 7W, 7X
	8º	8A, 8B, 8C, 8F, 8G, 8H, 8I, 8J, 8L, 8N, 8O, 8P
	9º	9C, 9E, 9I, 9H, 9J
<u>2-Recriar/dramatizar:</u> um episódio histórico relevante; dramatizar um texto referente a factos históricos com importância.	5º	5A, 5B, 5C, 5D, 5E, 5G, 5R
	6º	6B, 6F
	7º	7A, 7C, 7F, 7G, 7H, 7J, 7U, 7V
	8º	8A, 8C, 8G, 8J, 8O
	9º	9A, 9E, 9J
<u>3-Debater:</u> em grupo, na aula, na escola ou outro contexto – temas/assuntos com interesse/actualidade; debater um tema/assunto após o visionamento de um filme.	5º	5A, 5C, 5D, 5E, 5G, 5K, 5Q, 5R
	6º	6A, 6B, 6C, 6D, 6F, 6G, 6I, 6J, 6L, 6M, 6N, 6S, 6T
	7º	7B, 7C, 7E, 7G, 7H, 7J, 7U, 7V, 7W, 7X
	8º	8A, 8D, 8G, 8H, 8I, 8J, 8L, 8N, 8O, 8P
	9º	9A, 9B, 9D, 9E, 9I, 9J

⁶⁰ A ausência de preocupações com propostas de trabalho adicional, além da simples função de consolidação das aquisições, encontrámo-la nos manuais a seguir referenciados: 5N, 5O, 5U, 5V, 5Z2; 6K; 7K, 7M, 7N, 7P, 7R, 7S; 8E, 8K (num total de 14 manuais).

<p><u>4-Elaborar um trabalho individual:</u></p> <p>redigir um texto de reflexão sobre um tema/assunto determinado; traçar uma biografia de uma figura histórica de relevo; elabora um cartaz, dossier, painel, etc., relativo a um determinado tema/assunto; elaborar um inquérito; imaginar-se uma figura histórica ou reviver uma situação do passado e redigir um texto sobre esse assunto; comentar um texto de um autor/escritor.</p>	5º	5A, 5B, 5E, 5G, 5K, 5M, 5R, 5S, 5T
	6º	6A, 6B, 6C, 6D, 6H, 6I, 6J, 6L, 6M, 6Q, 6T
	7º	7A, 7B, 7C, 7D, 7E, 7F, 7G, 7H, 7J, 7L, 7O, 7Q, 7T, 7U, 7V, W, 7X, 7T
	8º	8A, 8B, 8C, 8D, 8F, 8G, 8H, 8I, 8J, 8L, 8M, 8N, 8O, 8P
	9º	9A, 9B, 9C, 9D, 9E, 9H, 9I, 9J
<p><u>5-Correspondência com outras escolas/instituições:</u></p> <p>sobre património local/regional; com outros países/regiões sobre modos de vida, costumes, tradições; para organizar um trabalho (ex.: exposição), recolhendo material.</p>	5º	5F, 5Q
	6º	6F, 6L
	7º	7H
	8º	8A, 8H
	9º	9E
<p><u>6-Participar/empenhar-se na defesa dos direitos humanos/direitos fundamentais:</u></p> <p>defesa dos direitos humanos; combate à discriminação (étnica, cultural, religiosa, sexual, etc.); reflectir sobre diferenças culturais e relatividade das diferenças civilizacionais; defesa do meio ambiente; liberdade de imprensa, de opinião, de expressão, de reunião; defesa da paz; defesa dos direitos das minorias; defesa da tolerância religiosa</p>	5º	5H, 5W, 5T
	6º	6A, 6C, 6D, 6G, 6L, 6Q, 6S
	7º	7B, 7D, 7F, 7U, 7V, 7W
	8º	8C, 8G, 8J, 8L
	9º	-----
<p><u>7-Organizar visitas de estudo:</u></p> <p>quando possuidoras de ligação a questões relacionadas com a defesa do meio local, a preservação do património ou a protecção do meio ambiente.</p>	5º	5B, 5C, 5D, 5E, 5T
	6º	6A, 6C, 6D, 6F, 6H, 6L, 6S
	7º	7G, 7H, 7J, 7V, 7W
	8º	8A, 8B, 8D, 8F, 8G, 8H, 8I, 8J, 8L, 8O, 8P
	9º	9A, 9B, 9E, 9J
<p><u>8-Elaborar um trabalho de grupo sobre:</u></p> <p>levantamento de dados sobre determinado tema/problema; condições de vida na região onde o aluno vive; formas de o grupo/turma organizar actividades de ocupação dos tempos livres; organizar em grupo um jornal de parede; organizar uma exposição temática.</p>	5º	-----
	6º	6A, 6C, 6I, 6L, 6M
	7º	7C, 7D, 7G, 7V, 7W
	8º	8B, 8G, 8I, 8L, 8M, 8O

	9º	9A, 9B, 9H, 9J
<u>9-Trabalho inter/multidisciplinar - trabalho de projecto:</u> em colaboração com várias disciplinas/áreas curriculares.	5º	-----
	6º	6D, 6J, 6S
	7º	7C, 7D, 7F, 7I, 7U, 7V
	8º	8D, 8F, 8G, 8O
	9º	-----
<u>10-Entrevistas/património oral:</u> sobre temas com interesse/actualidade; depoimentos de familiares, vizinhos, conhecidos, que tenham vivido ou presenciado episódios, factos situações da História Portuguesa mais próxima da actualidade; práticas de superstição na época actual, lendas, sinais de paganismo, etc.	5º	-----
	6º	6B, 6D, 6F, 6G, 6I, 6J, 6L, 6M, 6S, 6T
	7º	7D, 7H, 7O, 7V, 7X
	8º	8A, 8D, 8G, H, 8N
	9º	9A, 9C, 9E, 9H, 9J,
<u>11-Participar de forma activa e democrática na vida da Escola:</u> apresentando propostas para resolver problemas e intervir para mudar	5º	-----
	6º	6A, 6I, 6N
	7º	-----
	8º	8F
	9º	-----

<i>Manuais escolares em que não aparecem quaisquer recomendações para trabalho pedagógico</i>	5º	5N, 5O, 5U, 5V, 5Z2
	6º	6K
	7º	7K, 7M, 7N, 7P, 7R, 7S
	8º	8E, 8K
	9º	-----

As propostas de *rtp*, como se pode ver, foram agrupadas em onze rubricas. Em cada uma destas fizemos incluir um conjunto de possibilidades de trabalho com base

num leque muito amplo de sugestões veiculadas pelos manuais. Em alguns casos adoptou-se uma designação genérica para certas actividades, do tipo “organizar uma exposição”, “elaborar um inquérito”, ou “redigir um texto” de forma a simplificar a linguagem e facilitar a compressão do conteúdo das propostas de trabalho. O facto de um determinado manual aparecer referido várias vezes em rubricas diferentes, tanto pode significar que apresenta propostas inclusíveis em várias rubricas, como uma mesma proposta, por conter várias sugestões, se possa distribuir por várias rubricas.

Da análise do quadro se podem extrair algumas conclusões genéricas:

- i. Propostas do tipo “*elaborar um trabalho de grupo*”, “*trabalho multidisciplinar/trabalho de projecto*” e “*entrevistas/recolhas do património oral*” parecem estar ausentes dos manuais de quinto ano.
- ii. A quase totalidade dos manuais consagra preocupações relacionadas com a ligação entre os conteúdos/matérias e a problemática do meio local.
- iii. Actividades do tipo “*correspondência com outras escolas/instituições*” parecem estar muito ausentes das preocupações da generalidade dos manuais.
- iv. Actividades relacionadas com a “*defesa dos direitos humanos/direitos fundamentais*” estarão ausentes dos manuais de nono ano, assim como as relativas a “*trabalho multidisciplinar/trabalho de projecto*”.
- v. A problemática da “*defesa dos direitos humanos/direitos fundamentais*” não parece dominar grandemente as preocupações da generalidade dos manuais, à excepção, talvez, dos de sexto e sétimo anos.
- vi. A realização de “*debates*” e “*trabalho individual*” (sobre as mais variadas formas) ocupam uma fatia importante das propostas de *rtp* apresentadas na generalidade dos manuais.
- vii. O apelo à participação activa e democrática na vida da escola não constituiu preocupação da generalidade dos manuais analisados, à excepção dos referidos no quadro.

Convém ainda alertar para um aspecto que nos parece fundamental: certas *rtp* podem surgir com maior frequência nos manuais de um determinado ano de escolaridade (e raramente noutros) pelo simples facto de se associarem directamente com os conteúdos/matérias em estudo, ou seja, as propostas de *rtp* terão certamente muito a ver com programa da disciplina leccionada em cada ano de escolaridade.

3.5. Temas de cidadania nos manuais escolares

A análise que iremos realizar sobre os manuais escolares de História e Geografia de Portugal e História centrar-se-á agora particularmente sobre os subtemas cujo conteúdo poderá comportar maior valor formativo do ângulo da educação para a cidadania. A selecção desses subtemas obedeceu a um critério que se nos afigurou como sendo o mais adequado: que subtemas possuiriam maior valor formativo, tendo em conta os *objectivos gerais* definidos nos programas de HGP e H, sobretudo no domínio dos *valores/attitudes*. Assim, confrontando o critério enunciado com os dados dos **Quadros VI - A e B** – Análise do “*Plano de Organização do Ensino - Aprendizagem*”- **TEMAS/Subtemas e sua articulação com os objectivos gerais numa perspectiva de educação para a cidadania - História e Geografia de Portugal – 2º ciclo e História – 3º ciclo**, do Capítulo III, elegemos como subtemas sobre os quais centrámos a nossa análise, os seguintes:

➤ **5º ano**

TEMA 1 – A Península Ibérica – Lugar de Passagem e Fixação

- Subtema: *Os Muçulmanos na Península Ibérica – Convivência e Confronto*

TEMA 2 – Portugal no Passado

- Subtema: *Portugal nos Séculos XV e XVI*

➤ **6º ano**

TEMA 3 – Portugal Hoje

- Subtema: *Os Lugares Onde Vivemos*

- Subtema: *Como Ocupamos os Tempos Livres*

➤ **7º ano**

TEMA 2 – A Herança do Mundo Antigo

- Subtema: *O Mundo Romano no Apogeu do Império*

TEMA 3 – A Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica

- Subtema: *A Península Ibérica: Dois Mundos em Presença*

➤ **8º ano**

TEMA 5 – Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI

- Subtema: *Os Novos Valores Europeus*

TEMA 6 – Portugal no Contexto Europeu dos Séculos XVII e XVIII

- Subtema: *A Cultura em Portugal Face aos Dinamismos da Cultura Europeia*

➤ **9º ano**

TEMA 11 – Do Segundo Após – Guerra aos Anos Oitenta

- Subtema: *As Transformações do Mundo Contemporâneo*

TEMA 12 – Os Desafios Culturais do Nosso Tempo

- Subtema B: *Massificação e Pluralidade na Cultura Contemporânea*

Antes de avançarmos, algumas observações se impõem relativamente à selecção dos subtemas:

- i. No que se refere à selecção de subtemas do programa do sexto ano de escolaridade, embora os que foram privilegiados, do ponto de vista dos objectivos gerais na perspectiva da educação para a cidadania, tenham sido os atrás referidos, contudo há subtemas que pela sua natureza e

contexto histórico não deixam de possuir igual potencial formativo: “*Os Anos da Ditadura*” e “*O 25 de Abril e a Construção da Democracia*”.

- ii. Idêntico juízo se poderia aplicar ao programa de sétimo ano: o subtema “*Os Gregos no Século V a.C. – o Exemplo de Atenas*”, possuirá certamente igual ou maior valor formativo do que qualquer um dos outros dois subtemas eleitos.
- iii. Relativamente ao programa do nono ano e uma vez que o subtema “*Portugal: do Autoritarismo à Democracia*” é apresentado com as mesmas possibilidades formativas que o subtema “*As Transformações do Mundo Contemporâneo*”, a nossa opção dirigiu-se para este último por várias razões: primeira, porque se trata de um subtema “novo” no conjunto do programa do ensino básico, depois, pela proximidade da época actual, finalmente, porque o subtema “*Portugal: do Autoritarismo à Democracia*” já havia sido abordado no sexto ano de escolaridade.

No nosso périplo investigativo iremos centrando a nossa atenção sobre questões que já levantámos anteriormente e que agora voltarão a estar presentes:

- i. Que grau de coerência entre os objectivos gerais consubstanciados nos programas, na perspectiva da educação para a cidadania, e a sua concretização no tratamento dos subtemas?
- ii. O igual/desigual tratamento dos subtemas corresponde (ou não corresponde) à relevância que lhes é atribuída ao nível dos objectivos gerais?
- iii. Aparecerão ao longo dos subtemas abordagens em que é visível a preocupação de sustentar o aluno no confronto com distintas visões dos factos históricos?

Mais que uma análise de conteúdo em sentido estrito, aplicada aos conteúdos dos subtemas, iremos seguir um percurso que recorre também ao método descritivo em que uma análise empírica procurará evidenciar os aspectos qualitativos mais relevantes.

5º ano

Tema I – A Península Ibérica – Lugar de Passagem e Fixação

Subtema: Os Muçulmanos na P. Ibérica – Convivência e Confronto

- *Objectivos gerais definidos para o subtema na perspectiva da educação para a cidadania (domínio dos valores/attitudes):*

1.4 – Reconhecer a existência de valores éticos patentes em acções humanas;

2.1 – Revelar hábitos de convivência democrática;

2.2 - Demonstrar atitudes de respeito e de solidariedade para com pessoas e povos de diferentes culturas;

2.4 – Interessar-se pela preservação do património natural e cultural.

O subtema em questão refere-se à *presença árabe na P. Ibérica no período compreendido entre os séculos VIII e XV – do início da ocupação muçulmana até ao termo da reconquista cristã, concluída em 1492, quando os muçulmanos são definitivamente afastados do território peninsular.*

Como o próprio título explicita, o tratamento do subtema deveria centrar-se não só nas questões de natureza política e militar mas também ter em conta os aspectos que dizem respeito à “convivência” de povos, culturas e religiões diferentes.

O que constatámos na totalidade dos manuais foi a centralidade dos factos de natureza política e bélicos, que ocupam o essencial do discurso dos autores. Não significa isto que a maior parte dos manuais não faça referências ao convívio e, até, à interpenetração de povos/culturas. De qualquer forma, a referência a essa convivência muitas vezes limita-se a um pequeno parágrafo⁶¹, às vezes um pouco mais. Em regra é tratada, a título de exemplo, da seguinte forma: “Cristãos e Muçulmanos não estavam continuamente em guerra. Houve também períodos de paz em que o confronto guerreiro era posto de lado. Nesses períodos a convivência entre os dois povos era maior.

⁶¹ Referimo-nos aos manuais 5D, 5F, 5H, 5I, 5N, 5P, 5X.

Contribuiu para essa convivência a tolerância religiosa e o respeito pelos costumes e tradições praticados tanto pelos cristãos como pelos Muçulmanos”⁶². Mas também há manuais em que não é feita qualquer referência ao convívio pacífico e construtivo de povos e culturas, em clara contradição com o enunciado do subtema e os objectivos propostos⁶³, o que não é compreensível e demonstra alguma falta de cuidado dos autores na elaboração do texto de desenvolvimento dos conteúdos.

Há manuais que fazem uma abordagem das questões em referência duma forma, por assim dizer, algo “original”⁶⁴. Temos um bom exemplo na referência ao convívio entre cristãos e muçulmanos desenvolvida sobretudo com base nos interesses económicos: “Apesar das lutas e da mudança de senhores, a população camponesa permanece nas suas terras.

E, ao longo dos séculos de existência simultânea entre cristãos e muçulmanos, sempre se mantêm bons contactos, sob o ponto de vista económico e social”⁶⁵. Mas encontramos também num dos manuais uma abordagem quase exclusivamente focada no ângulo político – militar⁶⁶: referem-se as alianças pontuais entre governantes locais árabes e cristãos para combater e disputar territórios de cristãos ou árabes; as alianças ou relações pacíficas que se verificaram em determinados períodos são justificadas mais como uma necessidade do que como um facto natural. Podemos ilustrá-lo assim: “A história de Afonso VI (rei de Leão) mostra bem como eram, nessa época, as relações entre as pessoas que viviam na Península e pertenciam a religiões diferentes. Por vezes combatiam-se, por vezes tinham relações de amizade e até de casamento, chegando a mudar de uma para outra religião”⁶⁷.

Em contrapartida, aquilo que poderemos considerar como a “herança muçulmana” resultante dos longos séculos da sua permanência na P. Ibérica, surge-nos

⁶² Manual 5A, p. 73.

⁶³ São disso exemplos os manuais 5B, 5E, 5O, 5Z2.

⁶⁴ Iremos referir-nos aos manuais 5C e 5J.

⁶⁵ Manual 5J, p. 69.

⁶⁶ Manual 5Q.

⁶⁷ Idem, ibidem, p. 67.

bem documentado na generalidade dos manuais consultados, havendo até manuais que lhe dão um realce muito significativo, assinalando pormenorizadamente as várias vertentes ou marcas da presença do Islão⁶⁸ e apresentando mesmo breves enunciados elucidativos da importância do seu papel: “(...) eram hábeis artesãos (...)” ou “(...) fizeram crescer grandes cidades (...)”⁶⁹. Mas também há manuais que praticamente não atribuem qualquer relevância a este aspecto particular da presença árabe, limitando-se a dois pequenos parágrafos explicativos⁷⁰ ou à apresentação de um mapa do império muçulmano, um pequeno esquema e um texto⁷¹.

Encontrámos ainda num dos manuais uma referência a uma das facetas da diferença da cultura árabe em relação à forma como eram tratados os escravos: a questão da escravatura na sociedade muçulmana é marcada pela abertura, sentido prático em relação ao papel do escravo e à importância do seu trabalho e, até, aos casamentos de senhores árabes com escravas⁷².

Do ponto de vista da possibilidade de se confrontarem perspectivas diferentes dos factos históricos, encontrámos apenas num dos manuais uma proposta digna de registo, a saber: apresentam-se duas “crónicas” da batalha de Covadonga, uma da autoria do Rei Afonso III, o Magno, e a outra do cronista árabe Al Maqqari, versões diferentes do mesmo episódio: solicita-se aos alunos que se reúnam em grupo e façam um trabalho de análise, confrontando versões distintas do mesmo facto histórico e discutam as conclusões a que chegaram⁷³.

Analísámos ainda a forma como era documentada ou ilustrada a questão da convivência dos dois povos peninsulares. A presença de textos e/ou extractos de documentos e/ou gravuras ilustrativas surge na maior parte dos manuais – cerca de cinquenta e cinco por cento destes – mas também é elevado o número dos que não

⁶⁸ Referimo-nos aqui muito especialmente aos manuais 5R, 5T e 5Z1.

⁶⁹ Manual 5Z1, pp. 68 e 69, respectivamente.

⁷⁰ Manual 5H.

⁷¹ Manual 5E.

⁷² Veja-se o manual 5C, p. 71.

⁷³ Trata-se também do manual 5C.

revelam qualquer preocupação com esse aspecto documental ou exemplificativo – os restantes quarenta e cinco por cento.

Tema II – Portugal no Passado

- Subtema: Portugal nos Séculos XV e XVI

- Objectivos gerais definidos para o subtema na perspectiva da educação para a cidadania (domínio dos valores/attitudes):

- 1.1 - Manifestar espírito crítico, a partir da análise de actuações concretas de indivíduos ou grupos;
- 1.4 – Reconhecer a existência de valores éticos patentes em acções humanas;
- 2.2 - Demonstrar atitudes de respeito e de solidariedade para com pessoas e povos de diferentes culturas;
- 2.4 – Interessar-se pela preservação do património natural e cultural.

O conteúdo deste subtema refere-se ao período da expansão marítima portuguesa nos séculos XV e XVI, desde a conquista da cidade de Ceuta no Norte de África, em 1415, até ao domínio português do Oriente. Compreende este subtema um conjunto vasto de assuntos: *condições iniciais da expansão, as várias fases do expansionismo português (exploração da costa africana, passagem do cabo da Boa Esperança, chegada à Índia, descoberta do Brasil) colonização das ilhas dos arquipélagos atlânticos, domínio do Oriente, organização do comércio com a costa africana e o Oriente, os territórios na África, Ásia e América, a diversidade étnica e cultural, a vida urbana na Lisboa quinhentista.*

Centrámos a nossa atenção sobretudo em dois pontos deste subtema que nos pareciam ser aqueles em que melhor se poderia evidenciar uma abordagem equilibrada (ou não) dos factos históricos do expansionismo português: *os territórios na África, Ásia e América; a diversidade étnica e cultural – contactos com povos/culturas das várias partes do mundo.*

A primeira observação que se nos afigura claramente diz respeito ao papel de colonos, mercadores e missionários enquanto “agentes civilizacionais”⁷⁴ e difusores da nossa língua, cultura e religião: é uma perspectiva que domina quase setenta por cento dos manuais, com particular relevância atribuída ao papel dos missionários nesse papel difusor do cristianismo, de divulgação da nossa língua, cultura e tradições, e como agentes de ensino; encontrámos ainda em dois manuais o reforço da importância da acção dos missionários na defesa dos nativos (particularmente dos índios do Brasil) contra as tentativas de escravização dessas populações⁷⁵.

Um segundo registo integra a “visão” do expansionismo português como um “acto civilizacional”, enfatizando a forma como se organizou o comércio português nas várias partes do “império” – é uma perspectiva que domina, exacerbadamente, cerca de um quarto dos manuais⁷⁶; é também nestes manuais que praticamente não é possível encontrar qualquer referência à presença, convívio e interpenetração de culturas – a dos portugueses e a dos povos com que contactámos. Contudo, encontrámos um número significativo de manuais que trata o confronto de povos e de culturas equilibradamente, ou seja, refere como “recíprocas” as vantagens desses contactos – perspectiva algo lisonjeira, certamente, porque tem também subjacente a necessidade de inconscientemente justificar o acto expansionista e colonizador – encontrámo-la evidenciada igualmente em cerca de vinte e cinco por cento dos manuais⁷⁷.

Encontrámos também alguns manuais que são exemplos da amostragem do “outro lado da História”, do papel negativo do colonizador – o português – embora sejam sempre referências feitas de passagem, limitando-se a um breve parágrafo ou nota: “No entanto, Portugal também deixou marcas negativas nessas terras. A procura de lucros levou muitos portugueses a cometer excessos, utilizando abusivamente a superioridade das suas armas de fogo, roubando, capturando africanos para os vender como escravos ou para utilizar como mão-de-obra barata nos serviços domésticos, em

⁷⁴ Manual 5C, p. 201.

⁷⁵ Manuais 5L e 5P.

⁷⁶ São disso exemplo os manuais: 5A, 5B, 5E, 5K, 5I, 5W, 5Z2.

⁷⁷ Registámos alguns exemplos de manuais em que essa perspectiva está presente: 5D, 5F, 5G (este manual considera inclusivamente que estes contactos foram “enriquecedores” para “ambas” civilizações – p. 188), 5N, 5R, 5S, 5X (o mesmo aspecto “enriquecedor” dos contactos recíprocos).

Lisboa, ou nos engenhos do açúcar do Brasil”⁷⁸; ou então: “Porém, estes contactos também tiveram aspectos negativos. Muitos povos foram escravizados, sujeitos a maus -tratos e arrancados da sua terra”⁷⁹. Dois outros manuais apresentam, respectivamente, um extracto de um documento relatando “o desespero dos africanos ao serem capturados”⁸⁰ e um texto de referência à forma como eram transportados os escravos⁸¹. E ainda: “A partir do século XV, os Europeus começaram a ter uma visão mais alargada do mundo. Tomaram conhecimentos da existência de uma grande diversidade de povos e etnias, alguns com civilizações muito mais antigas do que a europeia e que ficavam, por vezes, escandalizados com os modos rudes e pouco civilizados dos portugueses”⁸². Finalmente, um dos manuais analisados aborda a “diversidade étnica e cultural” inserindo-a na perspectiva de que os territórios colonizados se foram tornando progressivamente independentes⁸³: associa-se uma cronologia demonstrativa e também foi este o único manual em que encontramos uma referência clara ao problema do território de Timor: “O sacrifício do povo timorense e os atentados aos direitos humanos neste território, têm vindo a consternar a opinião pública mundial, pelo que se impõe urgentemente uma consciencialização para os abusos que ainda hoje se verificam em determinadas zonas do globo”⁸⁴.

A maior parte dos manuais faz acompanhar a abordagem dos conteúdos do subtema de material textual ou iconográfico: trata-se quase sempre de material que desempenha apenas uma função coadjuvante, de exemplificação de factos ou de suporte de afirmações. O material iconográfico, na maior parte das vezes, refere-se a gravuras que mostram o “primitivismo” dos povos indígenas da África e da América ou, então, às diferenças facilmente identificáveis em povos orientais (Japoneses e Chineses, sobretudo) em relação a vestuário, hábitos sociais ou, até, o tom de pele. O material

⁷⁸ Manual 5D, p. 134; o manual 5G apresenta um texto semelhante.

⁷⁹ Manual 5F, p. 174.

⁸⁰ Manual 5N, p. 178.

⁸¹ Manual 5A.

⁸² Manual 5N, p. 184.

⁸³ Manual 5O.

⁸⁴ Idem, ibidem, p. 199.

documental compreende quase sempre extractos de textos e/ou documentos que exemplificam a forma como os portugueses “viam” outros povos e vice-versa, num registo retirado a partir desses primeiros contactos civilizacionais – mas também neste caso a maioria dos extractos de textos/ documentos inseridos nos manuais diz respeito à forma (manifestando estranheza, por vezes) como os portugueses viam e descreviam hábitos, costumes, tradições e modos de vida desses povos.

6º ano

Tema III – Portugal Hoje

Subtema: Os Lugares Onde Vivemos

Subtema: Como Ocupamos os Tempos Livres

- Objectivos gerais definidos para os dois subtemas na perspectiva da educação para a cidadania (domínio dos valores/attitudes):

- 2.1 – Revelar hábitos de convivência democrática;
- 2.2 - Demonstrar atitudes de respeito e de solidariedade para com pessoas e povos de diferentes culturas;
- 2.3 – Interessar-se pela melhoria da qualidade de vida da comunidade;
- 2.4 – Interessar-se pela preservação do património natural e cultural;
- 2.5 - Intervir na resolução de problemas concretos da comunidade em que está inserido, devidamente enquadrado em esquemas de apoio.

Trataremos estes dois subtemas em conjunto uma vez que se referem ao domínio da geografia humana e para eles são definidos os mesmos objectivos gerais na perspectiva da educação para a cidadania. São temáticas mais ou menos afins e dizem respeito a domínios do conhecimento respeitantes à realidade humana e social, temas actuais e familiares aos alunos.

No primeiro subtema tratam-se sucessivamente os seguintes assuntos: *os campos – vestígios do passado e as mudanças (tipos de povoamento, condições de*

vida); os centros urbanos – áreas de atracção da população (dimensões e crescimento, condições de vida); problemas na vida quotidiana das cidades e dos campos.

Em relação ao segundo subtema, são tratados os seguintes pontos: *o turismo e o lazer; importância das áreas de protecção da natureza.*

O primeiro registo vai para a quase completa uniformidade em relação à forma como praticamente a totalidade dos manuais aborda os dois subtemas.

Em relação ao subtema – *os lugares onde vivemos* - segue-se uma linha de informação em que se procura evidenciar vantagens/inconvenientes da vida no campo e na cidade, problemas do meio urbano nos tempos actuais e progressiva aproximação dos níveis de conforto no campo aos do meio urbano; mas também a progressiva descaracterização das nossas aldeias (mais visível nos modelos de construção da habitação e no desaparecimento duma certa riqueza da nossa cultura popular e rural), fruto desse esbatimento progressivo das fronteiras entre o mundo rural e a urbe. A única tónica que pode ser distintiva em alguns manuais diz respeito à separação entre dois períodos da nossa História – antes e depois do 25 de Abril de 1974 - com realce para o efeito positivo das mudanças trazidas pela revolução de Abril e o reforço do papel (positivo, obviamente) das autarquias; eis um exemplo: “Após o 25 de Abril, a atribuição de mais poderes às autarquias permitiu-lhes melhorar as condições de vida da população. Assim, têm vindo a ser alargadas as redes de esgotos, abastecimento de água e electricidade. Igualmente têm sido feitos esforços no sentido de satisfazer as necessidades das populações na educação, saúde, no desporto, na assistência à terceira idade e a infância, etc.”⁸⁵; e um outro: “Durante muitos anos as cidades cresceram desordenadamente, sem qualquer plano. Actualmente compete às Câmaras Municipais fazer um *Plano de Urbanização*, no qual se definem o traçado das ruas e avenidas, os locais onde se podem construir fábricas, hipermercados, residências, parques e jardins, etc.”⁸⁶. Esta tónica está presente em cerca de metade dos manuais analisados.

Relativamente ao segundo subtema, a linha geral dominante no tratamento dos conteúdos orienta-se no sentido de evidenciar a importância do turismo na nossa economia e o papel do lazer num estilo de vida saudável; referem-se as várias

⁸⁵ Manual 6C, p. 158.

⁸⁶ Manual 6B, p. 156.

modalidades e os espaços de lazer dispersos pelo nosso país. A maior parte dos manuais alinha por uma abordagem essencialmente descritiva. Já em relação ao ponto referente ao *Impacte do turismo sobre o ambiente*, praticamente a totalidade dos manuais alerta para os perigos de degradação ambiental resultantes da acção dos agentes poluidores, a construção desordenada de habitações e os riscos em que se encontram algumas áreas protegidas⁸⁷. Mas a sensibilização, em tom apelativo, para a defesa e intervenção activa sobre os problemas da qualidade de vida e do património ambiental não surge na totalidade dos manuais – em cerca de um terço dos mesmos o discurso apelativo está literalmente ausente.

Registe-se ainda que dois manuais de sexto ano que consultámos não fazem a abordagem do subtema *Como ocupamos os tempos livres*⁸⁸.

Quanto ao material de natureza textual/documental e/ou iconográfico que acompanha o texto dos autores na abordagem dos subtemas, cumpre essencialmente uma função coadjuvante, de exemplificação de afirmações ou suporte de opinião; apenas no que se refere ao ponto *Impacte do turismo sobre o ambiente* é que surge um ou outro pequeno texto ou gravura com função apelativa.

7º ano

Tema 2 – A Herança do Mundo Antigo

Subtema 2.2: O Mundo Romano no Apogeu do Império

- *Objectivos gerais definidos para o subtema na perspectiva da educação para a cidadania (domínio dos valores/attitudes e domínio dos conhecimentos):*

DOMÍNIO DOS VALORES/ATTITUDES

2.3 – Empenhar-se na defesa dos direitos humanos, manifestando atitudes de solidariedade em relação a outros indivíduos, povos e culturas;

⁸⁷ Mesmo assim, encontrámos alguns manuais em que é dirigido um tom fortemente crítico, com a referência a “verdadeiros atentados ambientais” – a título de exemplo, referimos os manuais 6H, 6I, 6O.

⁸⁸ Referimo-nos aos manuais 6S e 6T.

2.4 – Interessar-se pela construção da consciência europeia, valorizando a identidade cultural da sua região e do seu país;

2.5 – Manifestar interesse pela intervenção nos diferentes espaços em que se insere, defendendo o património cultural e a melhoria da qualidade de vida.

DOMÍNIO DOS CONHECIMENTOS

(...)

4.1 – Reconhecer a simultaneidade de diferentes valores e culturas;

4.2 – Compreender o carácter relativo dos valores culturais em diferentes tempos e espaços históricos.

Este subtema é abordado com base nos seguintes tópicos gerais: *Roma antes do Império (a sociedade, as regiões, a organização política, os órgãos e a estrutura governativa); a formação do Império (as lutas, etapas de avanço das conquistas expansionistas, a resistência dos povos à ocupação romana); características do Império Romano (áreas dominadas e factores de integração, uma economia urbana, comercial e monetária, a sociedade e o poder no tempo do Império, as instituições e os órgãos do poder político); a civilização romana (importância do direito como factor de integração, a arte, o urbanismo, a cultura, as crenças religiosas); a decadência e queda de Roma; a romanização da P. Ibérica.*

A tónica que domina a totalidade dos manuais é a “esmagadora” uniformidade na forma de abordagem dos conteúdos: bastaria, quase aleatoriamente, escolher um dos manuais para se ter uma noção clara dos tópicos abordados, da forma de os tratar e do seu conteúdo semântico – numa expressão trivial dir-se-ia “todos diferentes, todos iguais”. A uniformidade vai quase ao ponto de encontrarmos, repetidamente, o mesmo tipo de material coadjuvante, extractos de textos/documentos e/ou gravuras – o que varia, em regra, é a forma da sua inserção na chamada “dupla página”.

Podemos afirmar, face à forma como o subtema é abordado na generalidade dos manuais analisados, que o valor formativo na perspectiva da educação para a cidadania resulta de:

- i. A forma como determinados tópicos são abordados: desigualdades sociais (patrícios *versus* plebeus), possibilidade (restrita) de acesso às magistraturas, estratificação social (em que domina um número elevado

de escravos que são o suporte da vida económica produtiva), na subalternidade do papel da mulher, na vida urbana (as *villa* dos grandes senhores em contraste com as *insulae* onde a plebe se amontoa e sobrevive em condições miseráveis)⁸⁹.

- ii. A importância do legado histórico, cultural, artístico e institucional da civilização romana – mais evidente na língua, na organização política e administrativa, no direito e no urbanismo.

Questões mais concretas atinentes à cidadania ou à extensão dos direitos de cidadania, aparecem nos manuais consultados algumas referências, normalmente resumindo-se a um pequeno parágrafo ou nota de passagem, do género: “Os Romanos entenderam que a organização de um império tão vasto e a integração dos diferentes povos na civilização romana só era possível por meio de leis muito sábias e justas; nesse sentido, a lei mais importante foi a concessão da cidadania romana a todos os habitantes do Império”⁹⁰. Refere-se depois a origem da extensão deste direito com a publicação do Édito de Caracala (ano de 212) em que são considerados cidadãos romanos todos os homens livres do império. Mas se este é o traço comum presente em cerca de setenta por cento dos manuais, há ainda um número significativo que não faz qualquer referência às questões da cidadania, associadas (ou não) ao Édito de Caracala, à organização do império ou a qualquer outro aspecto: foi o que constatámos em cerca de quinze por cento dos manuais consultados. Registe-se também que a referência de passagem ao progressivo alargamento dos direitos de cidadania surge normalmente no tópico que diz respeito aos “factores de integração” de todos os povos no Império.

Encontrámos alguns manuais (poucos) que, apesar de tudo, dão mais atenção a estas questões, de variadas formas: apresentando no início do subtema um pequeno texto (“*extraído de Prudêncio*” – sem mais referências) e um extracto do Édito de Caracala, com outras referências no tratamento do subtema a propósito da integração

⁸⁹ Neste particular, a ênfase colocada nas desigualdades e contradições aparentes e visíveis na sociedade e organização do Império, emergem regularmente em cerca de um terço dos manuais, apenas; encontrámos uma boa referência a este tipo de tratamento dos tópicos do subtema com uma certa tónica na apresentação de diferentes perspectivas dos factos históricos, a título de exemplo, no manual 7N.

⁹⁰ Manual 7H, p. 125.

dos povos conquistados na organização do Império e da importância do direito Romano na unificação e sua consolidação⁹¹; algumas referências quando da abordagem de tópicos como “factores de integração”, o papel do direito, a passagem de escravos à situação de libertos⁹²; ou ainda a referência ao reforço da autonomia local com surgimento de numerosos municípios dotados da possibilidade de os seus cidadãos poderem eleger os magistrados locais, à imagem de Roma⁹³.

Já atrás referimos alguns aspectos que dizem respeito ao material iconográfico ou linguístico, ou seja, encontrámos amiúde o mesmo tipo de extractos de textos/documentos e/ou imagens para documentar/exemplificar tópicos abordados. São raros os manuais em que se procura através destes materiais apresentar distintas visões dos factos históricos ou confrontar os alunos com essas mesmas concepções divergentes. São raros, mas apesar de tudo apresentámos aqui alguns (poucos) exemplos que encontrámos:

- i. Manual com um pequeno texto em que se relata a forma como os romanos são vistos pelos vencidos e um extracto de um texto de Séneca (“Carta a Lucílio”) em que se exalta o valor do trabalho do escravo, se evidencia a sua humanidade e se assume a sua defesa⁹⁴.
- ii. Outro manual procura através de recomendações para trabalho pedagógico motivar o aluno para a análise de pontos de vista opostos: apresentam-se extractos de dois documentos (Doc.1 - “Cláudio Claudino, poeta romano” + Doc.2 – Mitríades, rei do Ponto, derrotado no século I a – C. – documento com o título de “Roma Mãe e Madrasta”) e propõe-se ao aluno um conjunto de questões a saber:

⁹¹ Manual 7H. A este propósito, refere-se ainda na página 125: “O direito romano, que ainda hoje é estudado em muitas universidades europeias, tinha como principais objectivos a administração do Império e a criação de uma sociedade justa na qual o cidadão pudesse usufruir dos seus bens e da sua liberdade”. Perspectiva muito lisonjeira, parece-nos...

⁹² Manuais 7J e 7M.

⁹³ Manuais 7A, 7L, 7T, 7Y.

⁹⁴ Manual 7J.

- “Qual é a opinião do autor do Doc.1 sobre a forma como Roma agiu para com os povos vencidos?
 - E a opinião do autor do Doc. 2?
 - Como explicas pontos de vista tão diferentes?”⁹⁵; apresenta-se mais adiante um texto sobre a “Vida Quotidiana em Roma” e solicita-se que o aluno identifique as desigualdades presentes no texto⁹⁶; e ainda uma outra proposta com um texto sobre “Hierarquia Social em Roma” para o aluno identificar igualmente desigualdades nele presentes⁹⁷.
- iii Dois outros manuais apresentam a generalização da cidadania romana a todos os homens livres do Império como o culminar de um processo que há muito vinha sendo preparado pelos factos: a necessidade de reforçar as receitas imperiais com o aumento do número de cidadãos tributáveis⁹⁸.

Tema 3 – A Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica

Subtema 3.4: A P. Ibérica: Dois Mundos em Presença

- Objectivos gerais definidos para o subtema na perspectiva da educação para a cidadania (domínio dos valores atitudes e domínio dos conhecimentos):

DOMÍNIO DOS VALORES/ATITUDES

- 1.2 – Desenvolver o raciocínio moral a partir da análise das acções dos agentes históricos.
- 2.4 – Interessar-se pela construção da consciência europeia, valorizando a identidade cultural da sua região e do seu país;
- 2.5 – Manifestar interesse pela intervenção nos diferentes espaços em que se insere, defendendo o património cultural e a melhoria da qualidade de vida.

⁹⁵ Manual 7O, p. 91.

⁹⁶ Idem, ibidem, p. 99.

⁹⁷ Idem, ibidem, p. 97.

⁹⁸ São os manuais 7A e 7I.

DOMÍNIO DOS CONHECIMENTOS

(...)

4.1 – Reconhecer a simultaneidade de diferentes valores e culturas;

4.2 – Compreender o carácter relativo dos valores culturais em diferentes tempos e espaços históricos.

Também neste caso, o traço que domina a generalidade dos manuais consultados se caracteriza por uma abordagem do subtema assente numa grande uniformidade.

Mas refira-se antes o conjunto dos assuntos abordados: *Ocupação muçulmana e resistência cristã; contrastes civilizacionais e formas de relacionamento entre os dois mundos; a herança muçulmana; a formação dos reinos cristãos no processo da reconquista; do Condado Portucalense ao Reino de Portugal.*

Dirigimos a nossa atenção sobretudo para as rubricas: *contrastos civilizacionais; formas de relacionamento entre os dois mundos.* Em regra, o enunciado genérico presente nos manuais sobre este subtema é o seguinte: “Apesar das diferenças civilizacionais - religião, língua, costumes, etc. – a convivência com os muçulmanos foi relativamente pacífica e caracterizada pela tolerância. Parte da população converteu-se ao islamismo; a restante conservou a sua religião, língua e hábitos herdados dos visigodos.

A prolongada convivência com os muçulmanos marcou o modo de vida da população peninsular – a influência árabe é notória na economia, na língua e na cultura”⁹⁹. O que varia então é a extensão da sua abordagem e realce atribuído a uma ou outra faceta dos contrastes civilizacionais e do relacionamento entre os “dois mundos”.

Se há manuais que tratam com a necessária extensão e detalhe esses aspectos, outros há que a eles se referem menos detalhadamente. Podemos dizer, *grosso modo*, que se repartem numa relação de cinquenta sobre cinquenta por cento¹⁰⁰. Mas há também uma parte não insignificante de manuais que trata estes tópicos muito

⁹⁹ Manual 7B, p. 217.

¹⁰⁰ Dentro desta relação de proporcionalidade, podemos considerar que tratam estes assuntos de forma muito substancial e pormenorizadamente os manuais: 7G, 7K, 7N, 7O, 7R.

sinteticamente, resumindo a informação a um ou dois parágrafos de texto – representam cerca de vinte e cinco por cento dos manuais analisados.

Quando o subtema é tratado mais pormenorizadamente, evidenciam-se os seguintes aspectos:

- i. Na economia os contrastes eram profundos: o Norte da P. Ibérica (cristão) - essencialmente rural e agrícola; o Sul (muçulmano) - essencialmente urbano, cosmopolita e comercial;
- ii. Na cultura, arte, ciência – além da diversidade de línguas, também são evidentes outras diferenças assinaláveis: “Era nítido o avanço do mundo muçulmano, famoso pelas suas escolas e bibliotecas, enquanto no mundo cristão, apenas os membros do clero tinham alguma formação, e, mesmo assim, apenas rudimentar”¹⁰¹.

A esta superioridade evidenciada nos aspectos económicos, culturais e artísticos do mundo peninsular sob influência árabe, também corresponde, nos manuais que tratam mais pormenorizadamente estas questões, uma maior atenção à “herança muçulmana”, que surge bem ilustrada e documentada, normalmente em cerca de duas páginas, em perto de metade dos manuais¹⁰². Por outro lado, é evidente que os manuais que tratam estes tópicos de forma mais deficiente, as referências ao convívio de povos/culturas dilui-se, em regra, no interior dos tópicos de abordagem.

Convém referir que uma caracterização detalhada do mundo muçulmano surge abordada nos manuais de sétimo ano num subtema anterior a este, sob o título “O Mundo Muçulmano em Expansão”, referindo-se as origens e princípios doutrinários da religião islâmica, a expansão militar a partir do século VII, a expansão comercial (do Mediterrâneo ao Oceano Indico e ao Extremo Oriente) e características da civilização islâmica (intercâmbios entre as diferentes regiões e as realizações culturais).

¹⁰¹ Manual 7G, p. 208.

¹⁰² Há até manuais que tratam a herança muçulmana com alguma exaustividade – veja-se especialmente os manuais 7F e 7J.

Recorde-se que este subtema referente à “P. Ibérica – Dois Mundos em Presença” havia já sido tratado no quinto ano. Se compararmos as abordagens feitas nos manuais de quinto e sétimo anos sobre os dois subtemas, encontramos naturalmente traços comuns: ao nível da “herança muçulmana”, os manuais de sétimo praticamente repetem os tópicos enunciados nos manuais de quinto ano: as influências muçulmanas na língua, na arte, nas técnicas agrícolas, na matemática e na ciência; a alternância de períodos de paz (em que foi possível a aproximação frutuosa dos dois mundos e a tolerância e convívio dos povos/culturas) com os períodos de confrontação guerreira. As diferenças que encontramos agora nos manuais de sétimo ano centram-se sobretudo na ênfase posta na superioridade do Sul muçulmano: mais urbano, cosmopolita e comercial; interesse e admiração despertados em muitos cristãos pela diferença e superioridade da cultura islâmica, documentada em alguns manuais¹⁰³.

Do ponto de vista da possibilidade de os alunos poderem confrontar diferentes possibilidades de entendimento dos factos históricos, podemos afirmar que o subtema enuncia essa possibilidade, que ela é intrínseca à sua abordagem, tendo em conta o que acabámos de referir.

Ao nível do material de natureza linguística/textual e/ou iconográfico que acompanha os subtemas, verificámos também uma situação congénere da identificada no subtema anterior do sétimo ano: certo tipo de materiais aparece, repetidas vezes, em manuais de editoras, autores e anos diferentes (exemplo: gravura que apresenta um nobre visigodo e um chefe árabe jogando xadrez; texto do acordo feito entre o nobre visigodo Teodomiro e o Chefe Abdal-Aziz); são materiais que já apareciam nos manuais de quinto ano na abordagem do subtema similar. Os materiais apresentados desempenham tão só uma função coadjuvante no tratamento deste subtema.

Registámos finalmente uma situação única na abordagem deste subtema e que nos parece digna de realce: trata-se de um manual em que os autores desenvolvem em duas páginas a abordagem do subtema, sob a forma de texto e gravuras e, seguidamente, em outras duas páginas sob a rubrica “Descobrir”, apresentam uma breve nota de abertura, várias gravuras, extractos de textos e documentos e propõe depois actividades de análise comparativa, elaboração de trabalho de síntese e, até,

¹⁰³ Referimo-nos aqui a dois dos poucos manuais que documentam bem esse interesse dos cristãos pela cultura islâmica: 7G e 7K.

debate de opiniões. É, no nosso entender, uma boa forma (original, também) de tratar um assunto que possui uma dimensão formativa evidente baseada nos contrastes civilizacionais, até pela actualidade da temática num tempo em que o “choque de civilizações” parece mais próximo do que nunca. Infelizmente, esta perspectiva de trabalho e abordagem dos contextos históricos escasseia no conjunto dos manuais analisados.

8º ano

Tema 5 – Expansão e Mudança nos Séculos XV e XVI

Subtema 5.2: Os Novos Valores Europeus

- Objectivos gerais definidos para o subtema na perspectiva da educação para a cidadania (domínio dos valores/atitudes e domínio dos conhecimentos):

DOMÍNIO DOS VALORES/ATITUDES

- 1.2 – Desenvolver o raciocínio moral a partir da análise das acções dos agentes históricos;
- 2.3 – Empenhar-se na defesa dos direitos humanos, manifestando atitudes de solidariedade em relação a outros indivíduos, povos e culturas;
- 2.4 – Interessar-se pela construção da consciência europeia, valorizando a identidade cultural da sua região e do seu país;
- 2.5 – Manifestar interesse pela intervenção nos diferentes espaços em que se insere, defendendo o património cultural e a melhoria da qualidade de vida.

DOMÍNIO DOS CONHECIMENTOS

(...)

- 4.1 – Reconhecer a simultaneidade de diferentes valores e culturas;
- 4.2 – Compreender o carácter relativo dos valores culturais em diferentes tempos e espaços históricos.

Constituem tópicos de abordagem deste subtema os seguintes pontos: *1 - O Renascimento e a formação da mentalidade moderna: principais focos de difusão cultural, o humanismo e a renovação literária no Renascimento, alargamento da*

compreensão da natureza, a arte da Renascença, persistência do gótico em Portugal; 2 - O Tempo das Reformas Religiosas: crise na Igreja – contestação e ruptura, a expansão das ideias reformistas – a Europa dividida, a reacção católica, o caso peninsular.

A primeira referência vai para o amplo valor formativo deste subtema, particularmente no que diz respeito ao Renascimento e à formação da mentalidade moderna, sobretudo se tivermos em conta que as novas concepções do homem e do mundo representam a afirmação da superioridade da condição humana, do indivíduo enquanto ser e a ruptura com o teocentrismo medieval; antropocentrismo então que se exprime sobretudo na arte, no progresso das ciências (como é o caso da medicina e os avanços no estudo da anatomia humana) e na literatura – neste particular um essencial destaque para a valorização e afirmação das línguas nacionais, contributo decisivo para a ascensão e consolidação dos modernos Estados – Nações.

Refira-se, por outro lado, que em termos de linguagem este subtema tem subjacente um vasto leque de vocábulos e expressões, ricos de conteúdo semântico, intrínsecos ao subtema, o que torna algo difícil a apresentação dos assuntos: *racionalismo, individualismo, antropocentrismo, naturalismo, classicismo, mecenato, doutrina da predestinação, calvinismo, indulgências*, e outros; nestas condições, os manuais socorreram-se da apresentação de um glossário de termos que aparece em regra na “dupla página”, ao lado do texto dos autores, em rodapé, no final do subtema ou, até, no final do manual: tudo recomendaria, no entanto, no caso específico deste subtema, que o léxico, glossário ou vocabulário aparecesse associado ou próximo do texto dos autores, por razões óbvias, o que nem sempre se verifica¹⁰⁴; para não referir as situações em que a explicitação de conceitos constitui para o aluno uma autêntica aventura semântica¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Embora a maior parte dos manuais – cerca de sessenta por cento – apresente o léxico ou glossário ao lado do texto dos autores, os restantes apresentam-no no final do subtema ou, pior ainda, no final do manual, o que complica decisivamente a compreensão do texto, face ao efeito desmotivador que tem para o aluno a procura, no final do manual, do significado de determinado termo ou conceito.

¹⁰⁵ Eis um exemplo: *racionalismo*: “Corrente filosófica de pensamento que confere à razão a primazia na solução ou tentativa de solução de problemas do conhecimento, de metafísica, da moral e da religião”. Manual 8A, p. 117.

No tratamento deste subtema, a tónica dominante vai para a uniformidade constatada ao nível da abordagem do essencial dos conteúdos, aspecto que, apesar de tudo, merece um registo positivo. Contudo, foi possível identificar alguns tópicos ou rubricas que são tratados diferentemente pelo conjunto dos manuais. Vejamos então:

- i. Sobre a relação entre o Renascimento e a génese do Estado moderno, apenas encontramos três manuais que tratam este assunto sob a forma de rubrica específica, explicitando o contributo de João Botero e Nicolau Maquiavel, além de outros aspectos¹⁰⁶.
- ii. Em relação ao alcance e significado do termo Renascimento, apenas encontramos um manual que, à guisa de advertência inicial, apresenta uma breve nota à margem do texto dos autores, acentuando a ausência de consenso entre os especialistas quanto ao alcance do termo Renascimento – seria este, sobretudo, não um renascimento da cultura clássica, mas antes a atitude do Homem que mudou perante essa cultura¹⁰⁷.
- iii. Quanto ao papel desempenhado pelos Jesuítas e pela Inquisição durante a chamada Contra-Reforma Católica e os seus efeitos nos países ibéricos (particularmente em Portugal), encontramos alguma disparidade de abordagens: se há manuais que referem equilibradamente o papel dos jesuítas na expansão do ensino mas também na sua estagnação e obstáculo à inovação, há, em contrapartida, alguns manuais que apresentam esta questão com particular reforço do ângulo positivo - encontramos esta tendência em três manuais¹⁰⁸; sobre o papel profundamente negativo desempenhado pela Inquisição no atraso cultural do país e como entrave ao progresso científico e, até, no papel

¹⁰⁶ São os manuais 8B, 8J e 8K.

¹⁰⁷ Referimo-nos ao manual 8C, que regista o seguinte na página 50: “Contudo, o termo Renascimento é contestado por alguns especialistas, na medida em que a Idade Média não deve ser entendida como um período de ruptura entre a época clássica e os tempos modernos, uma vez que as obras clássicas nunca deixaram de ser estudadas em determinados círculos culturais. Daí não ser a cultura clássica que renasceu mas a mentalidade do Homem que mudou perante aquela cultura”.

¹⁰⁸ Referimo-nos aos manuais 8E (especialmente este), 8G e 8P.

cerceador do dinamismo económico, a generalidade dos manuais não trata com grande uniformidade esta questão: há manuais que evidenciam muito claramente esse papel negativo (representam cerca de sessenta e cinco por cento), mas também os há que a esse papel se referem sucintamente (são os restantes trinta e cinco por cento); já em relação às motivações económicas que terão estado subjacentes à restauração da Inquisição (1536 - reinado de D. João III), os manuais que a elas se referem objectivamente representam cerca de quarenta por cento do total de manuais analisados.

No que se refere ao material textual ou iconográfico que acompanha o texto dos autores no tratamento dos conteúdos do subtema, ele cumpre uma função única e exclusivamente centrada na exemplificação ou demonstração de conceitos, princípios ou argumentos. Naturalmente que muito desse material permite a apresentação dos vectores das mudanças verificadas no período renascentista, contrapondo os “antigos” e os “modernos”, contrastando a época moderna com o período medieval. Não aparece então qualquer espécie de texto, extracto de texto/documento ou material iconográfico que procure evidenciar aspectos ou registos positivos da época medieval. Assim sendo, a possibilidade de fazer emergir explicações divergentes dos factos ou contextos históricos está definitivamente afastada por todos os manuais neste subtema; até porque, como já se disse, a temática em estudo não facilita esse tipo de aproximação.

Tema 6 – Portugal no Contexto Europeu dos Séculos XVII e XVIII

Subtema 6.3: A Cultura em Portugal Face aos Dinamismos da Cultura Europeia

- Objectivos gerais definidos para o subtema na perspectiva da educação para a cidadania (domínio dos valores/attitudes e domínio dos conhecimentos):

DOMÍNIO DOS VALORES/ATTITUDES

1.2 – Desenvolver o raciocínio moral a partir da análise das acções dos agentes históricos;

- 2.3 – Empenhar-se na defesa dos direitos humanos, manifestando atitudes de solidariedade em relação a outros indivíduos, povos e culturas;
- 2.4 – Interessar-se pela construção da consciência europeia, valorizando a identidade cultural da sua região e do seu país;
- 2.5 – Manifestar interesse pela intervenção nos diferentes espaços em que se insere, defendendo o património cultural e a melhoria da qualidade de vida.

DOMÍNIO DOS CONHECIMENTOS

(...)

- 4.1 – Reconhecer a simultaneidade de diferentes valores e culturas;
- 4.2 – Compreender o carácter relativo dos valores culturais em diferentes tempos e espaços históricos.

Trata-se de um subtema cujo conteúdo é consonante com o subtema atrás analisado. Num tempo diferente – os séculos XVII e XVIII -, vai de encontro a um contexto histórico-cultural que possui pontos de contacto com a época da Renascença.

Vejamos os tópicos de abordagem: *1 - A Revolução Científica na Europa e a Permanência da Tradição: o nascimento do método científico, os avanços da ciência moderna, as sociedades científicas ou academias, o desenvolvimento da técnica, o alargamento do conhecimento do mundo, resistência à inovação (a Inquisição e o ensino tradicional); 2 - O Iluminismo na Europa e em Portugal: a crença na razão e no progresso, iluminismo e racionalismo, a difusão das novas ideias, as novas ideias em Portugal (os estrangeirados), desenvolvimento e laicização do ensino (as ideias de Verney), as reformas pombalinas das instituições de ensino.*

O valor formativo do subtema resulta, obviamente, dos conteúdos de abordagem em que, paralelamente às mudanças ao nível do pensamento científico e filosófico e aos progressos da ciência, se contrapõe um mundo – particularmente no ensino – em que os métodos tradicionais e a resistência à inovação provêm de agentes poderosos: a Inquisição e o papel dos jesuítas no ensino; a estes pode ainda associar-se uma cultura popular imersa num catolicismo e conservadorismo centenários.

O que se nos oferece afirmar, em primeiro lugar, é a grande uniformidade presente na totalidade dos manuais quanto à forma como tratam os tópicos de abordagem: desde a apresentação das novas tendências ao nível das concepções científicas até às resistências à inovação, passando pelo papel negativo da Inquisição e

dos jesuítas como obstáculos à mudança, a uniformidade significa também que a generalidade dos manuais trata o subtema equilibradamente, embora colocando sempre a tónica do lado do progresso da ciência, da difusão das novas ideias, do iluminismo como momento de chegada do homem à maioria intelectual. A uniformidade e o equilíbrio também estão presentes na abordagem referente à expansão das ideias iluministas em Portugal, no papel dos “estrangeirados” e na análise feita à acção do Marquês de Pombal em matéria de reforma e laicização do ensino.

No conjunto dos manuais, encontramos dois exemplos de abordagem que, sem se constituírem como notas dissonantes da homogeneidade ou equilíbrio no tratamento do subtema, apresentam desenvolvimentos diferentes de determinados tópicos:

- i. Um dos manuais dedica um espaço amplo à abordagem dos traços da “cultura popular”, evidenciando, além das resistências à inovação, o lançamento no mercado editorial da chamada “literatura de cordel” e a circulação de pequenas obras (brochadas) sobre higiene, boas maneiras e actividades práticas (agronomia, carpintaria e outros)¹⁰⁹.
- ii. Um outro dedica uma rubrica específica sob o título “A crítica ao Antigo Regime – novas concepções sobre o poder, o liberalismo político, a difusão das novas ideias”, com referências detalhadas às ideias de Montesquieu e Rousseau¹¹⁰.

Mas são apenas dois registos dissonantes num universo homogéneo, desenvolvendo determinados tópicos para além do habitual.

O material textual e iconográfico que acompanha o texto dos autores ao longo do subtema tem traços coincidentes com os que foram referidos para o subtema anterior do oitavo ano: a mesma função de apoio, exemplificação, ilustração ou documentação: não há quaisquer dissonâncias ou enfoques em perspectivas alternativas de análise dos contextos históricos – tudo acontece como se a História caminhasse inexoravelmente rumo a um futuro sempre afirmativo, num “campo de batalha” em que já se conhece

¹⁰⁹ Manual 8F, p. 166.

¹¹⁰ Manual 8Q, pp. 130 e 131.

antecipadamente o vencedor, apesar dos contendores – ciência, razão e progresso *versus* Inquisição, jesuítas e cultura popular.

9º ano

Tema 11 – Do Segundo Após-Guerra aos Anos Oitenta

Subtema 11.2: As Transformações do Mundo Contemporâneo

- Objectivos gerais definidos para o subtema na perspectiva da educação para a cidadania (domínio dos valores/attitudes e domínio dos conhecimentos):

DOMÍNIO DOS VALORES/ATTITUDES

- 1.2 – Desenvolver o raciocínio moral a partir da análise das acções dos agentes históricos;
- 2.3 – Empenhar-se na defesa dos direitos humanos, manifestando atitudes de solidariedade em relação a outros indivíduos, povos e culturas;
- 2.4 – Interessar-se pela construção da consciência europeia, valorizando a identidade cultural da sua região e do seu país;

DOMÍNIO DOS CONHECIMENTOS

(...)

- 4.1 – Reconhecer a simultaneidade de diferentes valores e culturas;
- 4.2 – Compreender o carácter relativo dos valores culturais em diferentes tempos e espaços históricos.

Trata-se de um subtema de grande extensão que se reporta ao período compreendido entre o final da Segunda Guerra Mundial e a década de oitenta. Compreende as seguintes rubricas: *O Dinamismo Económico dos Países Capitalistas (três décadas de crescimento, os factores de crescimento, a afirmação do poderio americano, os Estados Unidos nos anos sessenta, o “milagre japonês”, a Europa – do ressurgimento à unidade, a Comunidade Europeia, travagem do crescimento económico); As sociedades Ocidentais em Transformação (as novas estruturas sociais, a sociedade do bem – estar, os problemas da sociedade do bem – estar); O Mundo*

Comunista – Desenvolvimento, Bloqueios e Rupturas (a evolução da URSS até à década de setenta, a URSS – do imobilismo à renovação, unidade e diversidade dos países socialistas, a crise do leninismo); O Terceiro Mundo – Independência Política e Dependência Económica (o processo de descolonização, o difícil desenvolvimento do Terceiro Mundo, diversidade do Terceiro Mundo); As Novas Relações Internacionais – a caminho da paz?

Todos os manuais tratam estas rubricas e o seu desenvolvimento com maior ou menor exaustividade. Em regra, como se poderá verificar pelo conjunto das rubricas que compõem o subtema, a abordagem está excessivamente centrada sobre as questões económicas, políticas, institucionais e no domínio das relações internacionais. Embora abordadas equilibradamente pela generalidade dos manuais, as questões que têm a ver com as *transformações da sociedade ocidental* no período em referência e *as novas relações internacionais – a caminho da paz?* assumem uma descentralidade que certamente deverá ser imputada basicamente às orientações definidas para os programas do nono ano. Ou seja, surgem bem evidenciadas nos manuais analisados as contradições do mundo contemporâneo (o Norte mais rico e o Sul mais pobre); já o tratamento dos problemas da juventude e da situação das minorias e a necessidade de um diálogo entre o Norte e o Sul para a defesa e promoção de uma paz duradoura, parecem ter menor relevância.

O tratamento deste subtema proporciona claramente a abertura a possibilidades de análise dos contextos históricos, sob perspectivas ou ângulos distintos: por um lado, mercê da própria natureza dos factores históricos e do *facies* da sociedade contemporânea; por outro, porque os próprios manuais, através da sua textura discursiva, fazem eco dessas contradições.

Do ponto de vista do material de apoio – linguístico ou iconográfico – o que vai aparecendo ao longo do subtema, na generalidade dos manuais, cumpre quase exclusivamente uma função de suporte do discurso dos autores; mesmo assim, encontrámos alguns manuais que, num ou noutro caso, apresentam extractos de textos/documentos que permitem confrontar a dualidade de perspectivas dos contextos

históricos e das contradições da sociedade contemporânea – representam estes manuais apenas cerca de vinte por cento do total de manuais analisados¹¹¹.

Tema 12 – Os Desafios Culturais do Nosso Tempo

Subtema B: Massificação e Pluralidade na Cultura Contemporânea

- Objectivos gerais definidos para o subtema na perspectiva da educação para a cidadania (domínio dos valores atitudes e domínio dos conhecimentos):

- 1.2 – Desenvolver o raciocínio moral a partir da análise das acções dos agentes históricos;
- 2.3 – Empenhar-se na defesa dos direitos humanos, manifestando atitudes de solidariedade em relação a outros indivíduos, povos e culturas;
- 2.4 – Interessar-se pela construção da consciência europeia, valorizando a identidade cultural da sua região e do seu país;
- 2.5 – Manifestar interesse pela intervenção nos diferentes espaços em que se insere, defendendo o património cultural e a melhoria da qualidade de vida.

DOMÍNIO DOS CONHECIMENTOS

(...)

- 4.1 – Reconhecer a simultaneidade de diferentes valores e culturas;
- 4.2 – Compreender o carácter relativo dos valores culturais em diferentes tempos e espaços históricos.

No encerramento do programa de História do nono ano, aparece o tema genérico “Os Desafios Culturais do Nosso Tempo”, podendo ser abordado com o tratamento de um destes dois subtemas, mas de forma opcional,

Subtema A • O Império da Ciência e da Tecnologia

Subtema B • Massificação e Pluralidade da Cultura Contemporânea

Isto significa, desde logo, caso a opção do professor (e dos alunos, naturalmente) se dirija para o subtema A, que a dimensão da formação na perspectiva da educação para a cidadania acabará por sair prejudicada, tanto mais que o subtema A possuirá menor valor formativo face aos objectivos gerais.

¹¹¹ Podemos referir como bons exemplos os manuais 9E, 9H e 9I.

Centrando a nossa análise sobre o subtema B, verificámos que o tratamento deste se desdobra em duas rubricas: *Civilização Tecnológica e Difusão da Cultura; Diversidade Cultural no Mundo de Hoje*.

O que podemos dizer, em primeiro lugar, da totalidade dos manuais analisados, é que este subtema, por ser opcional, parece ter caído numa quase total marginalidade: os manuais dedicam-lhe escassas páginas (tal como ao subtema A), a maior parte das vezes sem qualquer introdução, nota de abertura ou apresentação das rubricas por parte dos autores, limitando-se a apresentar os assuntos, por assim dizer, “a seco”, reunindo um conjunto de textos e/ou gravuras, mais ou menos elucidativos e nem sempre de fácil leitura/compreensão – foi o que pudemos constatar em cerca de quarenta por cento dos manuais analisados. Os restantes manuais vão apresentando uma pequena nota de apresentação ou breve síntese introdutória dos tópicos a abordar.

Nestas condições, o que faria sentido, seria a apresentação de um conjunto de orientações (espécie de “roteiro de aprendizagem”) que pudesse sugerir ao professor ou guiar os alunos numa adequada definição de um percurso de aprendizagem do subtema - também neste particular, apenas cerca de vinte por cento dos manuais analisados se limita a apresentar um conjunto de propostas de trabalho com base no material inserido no subtema.

Registámos finalmente um caso único de um manual que apresenta os tópicos do subtema sob a forma de texto dos autores, fazendo-se acompanhar de um conjunto de gravuras elucidativas, em escassas quatro páginas, num esforço de síntese abarcando o conjunto dos tópicos em análise, o que não nos pareceu ser uma boa forma de abordagem do subtema¹¹².

3.6. Manuais escolares e questões de linguagem

Embora o manual escolar seja hoje um instrumento de aprendizagem em que se combinam diferentes tipos de linguagem – textual e iconográfica, sobretudo - não podemos perder de vista o facto de a apropriação que o aluno faz da mensagem, ou seja, o conhecimento adquirido, se produz basicamente a partir da leitura realizada sobre o texto dos autores do manual: é a natureza linguística do conhecimento

¹¹² Referimo-nos ao manual 9B.

transmissível que vai impregnar fortemente a aprendizagem mediatizada pelo manual escolar, reforçada pelo carácter essencialmente exemplificativo ou elucidativo desempenhado pelo material iconográfico que acompanha o texto. Naturalmente que a questão da adequação dos códigos linguísticos aos instrumentos de aprendizagem não deixa, pelo menos indirectamente, de ter influência na eficácia do discurso de aprendizagem da cidadania.

Há, para além do texto, um conhecimento histórico que é formatado no manual. Este baseia-se num critério de verdade e, como tal, está implícito no texto apresentado. Assim, natureza textual e conhecimento científico confundem-se, dando origem a um discurso sobre a História segundo princípios de verdade e objectividade.

Assumindo-se que o texto dos autores do manual obedece aos princípios atrás enunciados, coloca-se então a questão não menos pertinente que é a da acessibilidade e clareza da linguagem utilizada na construção do discurso sobre o conhecimento histórico. Para isso, dirigimos o nosso olhar sobre os subtemas possuidores de maior potencial formativo na perspectiva da educação para a cidadania e que foram os que acabámos de analisar. O nosso percurso investigativo, neste particular, socorreu-se essencialmente do método inquisitivo, procurando tendências que pudessem ser traços relevantes no conjunto dos manuais analisados.

O primeiro traço dominante no conjunto dos manuais de todos os anos de escolaridade diz respeito a um discurso quase ou praticamente sempre enunciado na terceira pessoa (“ele” “ou” “eles”), marca de um discurso que se pretende afirmar segundo um critério de verdade, independentemente do tempo ou lugar em que é produzido – traço comum nos discursos de e sobre as ciências – marca também da cientificidade do discurso histórico. O recurso à segunda pessoa – o “tu” ou o “nós” – aparece com alguma frequência nos manuais de quinto e sexto anos, mas apenas nos subtemas referentes à Geografia ou quando se pretende “convocar” o aluno para que associe a sua experiência à realidade circundante, recorde factos ou conhecimentos anteriores ou dirija a sua atenção para determinado tópico, ideia ou sentido: trata-se da função apelativa da linguagem cujo principal objectivo é recentrar a atenção do educando sobre as matérias/conteúdos em estudo¹¹³.

¹¹³ Recorre-se com frequência a expressões introdutórias do género: “Como sabes ...”, “Recorda que ...”, “Quando estudámos ..., verificaste que ...”, “Repara que ...”, “Observa que ...”, etc.

Evidentemente que o discurso histórico está impregnado de uma forte componente de narratividade, intrínseca à natureza factual do conhecimento do passado. O tom predominantemente narrativo surge acentuadamente nos manuais de quinto e sexto anos, o que é bastante aceitável e compreensível, sendo certo que nestas idades é recomendável que se recorra a um discurso sobre a História que desperte a curiosidade natural dos alunos e o facto de estes se encontrarem num nível etário em que as figuras históricas de relevo desempenham um papel referencial, exemplos a seguir (às vezes, a rejeitar, também!). Já nos manuais do terceiro ciclo, a tendência narrativa vai-se esbatendo, ao mesmo tempo que vai emergindo um discurso em que o descritivo e o explicativo se associam mais regularmente ao factual, esboçando um perfil de texto sobre o conhecimento histórico mais próximo das características do discurso científico.

O domínio de conceitos e de um léxico afim do conhecimento histórico deve ser um processo de aprendizagem desenvolvido de forma progressiva e espiralada ao longo dos sucessivos anos de escolaridade e constitui também um contributo decisivo para o domínio das competências específicas em História. Deve ser um processo desenvolvido tendo em conta as capacidades dos alunos no início da abordagem dos conteúdos/matérias, o grau de complexidade de que estas se revestem e ponderar equilibradamente o nível de complexidade da linguagem e o estágio de desenvolvimento intelectual dos alunos. Assumimos, desde logo, como tendência que deveria enformar a produção do texto dos autores do manual, que a natural e crescente complexidade da linguagem que produz e enuncia o conhecimento histórico deve respeitar esses diferentes ritmos de aprendizagem. Neste aspecto, a nossa análise associou também a questão da extensão da frase/período/parágrafo e, mais remotamente, a questão do espaço preenchido na página do manual com o texto dos autores. A nossa análise conduziu-nos a alguns registos relevantes.

Podemos afirmar, genericamente, que se verifica uma evolução da complexidade da linguagem nos manuais que progride do segundo para o terceiro ciclo. Complexidade à qual é dada resposta parcial pelo aparecimento de um léxico ou glossário de temas/conceitos associado ao texto dos autores, sob as mais variadas formas: ao lado do texto, em rodapé de página, no final do subtema/unidade ou no final do manual. Contudo, a clarificação de termos nem sempre se pauta por um enunciado

de todo esclarecedor, havendo casos, até, em que parece estarmos perante uma autêntica “aventura” semântico–filosófica, se consideremos a idade cronológica e o nível de desenvolvimento dos alunos¹¹⁴.

Nota importante também é o que se refere aos manuais de quinto ano: encontrámos uma percentagem significativa de manuais – cerca de trinta por cento – em que é visível um esforço de simplificação de linguagem ao qual se associa o período/parágrafo predominantemente de menor extensão, sobretudo nos enunciados de cunho mais narrativo ou factual. É um esforço louvável atendendo à idade dos alunos, ao seu ainda inferior domínio do texto escrito e à menor atracção que as mensagens verbais escritas podem oferecer¹¹⁵. Mas também encontrámos manuais em que o “peso” do texto dos autores é excessivo na apresentação das matérias e/ou desenvolvimento dos conteúdos, com um período/parágrafo demasiado longos, nem sempre de fácil compreensão e numa linguagem que não prima pela clareza; são poucos os casos, apesar de tudo¹¹⁶. Nos restantes, o equilíbrio parece ser a nota dominante: desde a extensão do parágrafo/período até ao nível de linguagem adoptada, parecendo-nos que o texto dos autores não constitui um óbice à assimilação dos conteúdos.

Já o mesmo não poderá ser dito em relação aos manuais de sexto ano: esse esforço de enunciação do discurso, em condições de fácil compreensão da mensagem, parece ter sido deixado para segundo plano: são poucos os manuais em que se persegue essa preocupação – encontrámo-la apenas em três dos dezanove manuais analisados¹¹⁷. Em contrapartida, uma forte progressão na complexidade da linguagem encontrámo-la em quatro dos manuais analisados, pondo em causa a sua adequação ao nível de desenvolvimento dos alunos, se tivermos ainda em conta que os conteúdos programáticos, pela sua maior densidade, talvez exigissem um esforço redobrado – é como se fosse um dado adquirido o domínio, por parte dos alunos, da língua materna

¹¹⁴ Veja-se, a título de exemplo, esta definição de maoísmo: “Maoísmo: regime marxista-leninista instaurado na China e chefiado por Mao Tsé-Tung, diferenciado pelo seu carácter rural (camponês) e pela Revolução Cultural, que foi uma tentativa radical de passagem rápida à fase comunista do socialismo”. Manual 9E, p. 193.

¹¹⁵ Este esforço de produção de texto do manual consentâneo com o nível de desenvolvimento e a idade dos alunos é particularmente evidente nos manuais 5G, 5J, 5M, 5N, 5S, 5Y, 5Z1 e 5Z2.

¹¹⁶ Referimo-nos aqui a dois manuais que se revestem destas características: 5B e 5U.

¹¹⁷ Referimo-nos aos manuais 6C, 6D, 6E.

em níveis altamente satisfatórios; o que talvez não corresponda à realidade presente do nosso sistema educativo como se tem verificado através dos dados provenientes dos vários estudos e relatórios sobre a literacia da população escolar. A maioria dos manuais de sexto ano adopta, então, níveis de linguagem e padrões de explicação das matérias/conteúdos em condições aceitáveis que não parecem comprometer, de todo, uma aprendizagem bem sucedida, com as reservas atrás referidas.

Relativamente aos manuais do terceiro ciclo e em particular no que se refere aos manuais de sétimo ano, confrontámo-nos com uma mudança muito substancial que pode ser evidenciada na presença nos manuais de um nível e complexidade do texto que questiona decisivamente a sua adequação à população escolar a que se destina – esta é a nota dominante na quase totalidade dos manuais consultados. E não pode servir de todo a justificação que, hipoteticamente, poderia ser adiantada e que se basearia no facto de as matérias em estudo, agora do domínio específico da História, não ajudarem nessa tarefa de simplificação e clarificação - quantas vezes o léxico e o glossário de apoio servem apenas para “sedimentar” as dúvidas e a incompreensão, como já antes referimos. É uma tendência, de resto, que prossegue nos manuais de oitavo e nono anos. Encontrámos, até, no caso dos manuais de sétimo ano, uma percentagem significativa de manuais em que o texto é de grande extensão, quantas vezes numa linguagem pouco atractiva e às vezes pouco clara – representam estes cerca de um terço dos manuais analisados. De resto, as tendências referenciadas para os manuais de sétimo surgem-nos exacerbadas nos manuais de oitavo e nono anos.

Como nota final, parece-nos pertinente registar que as questões da adequação dos códigos linguísticos e da natureza das mensagens às características do discurso sobre a História presente nos manuais, centram-se sobretudo na eficácia do discurso pedagógico enquanto factor-chave da aprendizagem. Partilhamos, assim, da ideia de que “(...) o manual não é só veículo de conteúdo, mas também estrutura uma linguagem de comunicação em que os efeitos empáticos podem ser activados de forma positiva, ou, pelo contrário, gerar efeitos opostos e, inclusive, não activar este processo de comunicação/empatia”¹¹⁸.

¹¹⁸ ARGIBAY, M., CELORIO, G, e CELORIO, J. J. (1991). *La Cara Oculta de los Textos Escolares. Investigación Curricular em Ciencias Sociales*. Bilbao: Universidad del País Vasco, p. 85.

4. Os Manuais Como Instrumentos de Aprendizagem da Cidadania

Experimentámos até aqui um percurso de análise em que procurámos evidenciar aspectos relevantes dos manuais de História e Geografia de Portugal e História que pudessem ser contributos para uma aprendizagem da cidadania. É tempo agora de extrairmos algumas conclusões pertinentes, que são também, até certo ponto, o nosso pequeno contributo para o aprofundamento de uma temática tão abrangente e complexa quanto fecunda, como é o caso da investigação sobre os manuais escolares.

Quando confrontamos os objectivos gerais enunciados nos programas de HGP e H, aos quais fizemos referência no capítulo III e de forma breve também no presente capítulo, com as abordagens dos subtemas concretizadas nos manuais, há questões que merecem a nossa observação. Embora os programas do ensino básico para estas duas disciplinas ponham um enfoque significativo nos objectivos atitudinais (no saber – ser), na promoção de atitudes e valores, procurando-se acentuar a vertente formativa da História e da Geografia, o que se constata nos manuais nem sempre confirma as intenções expressas nos programas. Veja-se, por exemplo, como são tratados os dois subtemas do quinto ano “Os Muçulmanos na Península Ibérica – convivência e confronto” e “Portugal nos Séculos XV e XVI”. No primeiro caso, o que se constatou foi a centralidade dos factos de natureza política e militar em detrimento de abordagens dirigidas para o convívio e interpenetração de povos/culturas, tal como o próprio título do subtema permitia antecipar. No segundo caso, o enfoque é posto essencialmente no papel dos colonos, mercadores e funcionários enquanto “agentes civilizacionais”, no papel de difusores da nossa língua, cultura e religião: perspectiva que domina quase setenta por cento dos manuais; outro registo neste subtema centra-se na visão do expansionismo português como “acto civilizacional” focalizado sobretudo na forma como se organizou o “império” e a actividade comercial – é uma perspectiva que domina fortemente cerca de um quarto dos manuais e é também nestes que praticamente não é possível encontrar referências à presença, convivência e interpenetração de povos/culturas; raras são também, como constatámos, as referências ao papel negativo do colonizador (o português).

Há subtemas cujo valor formativo resulta essencialmente do seu conteúdo, menos da forma como são abordados do que do período histórico a que se reportam: é o

caso dos subtemas do oitavo ano “Os Novos Valores Europeus” e “A Cultura em Portugal Face aos Dinamismos da Cultura Europeia”. Curiosamente, a forma como estes dois subtemas são abordados na generalidade dos manuais põe em evidência uma esmagadora uniformidade no seu tratamento, que diz respeito não só aos tópicos de abordagem mas também à forma de enunciação do discurso e, até, ao tipo de material de apoio apresentado (textual e/ou iconográfico).

Nos programas das duas disciplinas apelava-se, do ponto de vista metodológico, a um modelo curricular de inspiração piagetiana, com o desenvolvimento das aprendizagens centrado no aluno e no aprender executando. A forma como as abordagens dos vários subtemas se concretizam na generalidade dos manuais evidencia um desfasamento entre as intenções e as práticas. São escassas ou nulas as propostas de abordagem em que aos alunos sejam dadas oportunidades de empreender o processo de aprendizagem de forma autónoma e criativa. Tivemos oportunidade de referir algumas dessas (escassas) oportunidades ao tratarmos os vários subtemas. O quadro geral aponta claramente para uma exposição dos conteúdos rematada com propostas de actividades ou questionários sobre os manuais. Raramente surgem propostas que permitam, dialecticamente, estabelecer um percurso de aprendizagem alternativo em que a iniciativa do aluno tomara a dianteira. Os manuais apresentam-se, assim, como instrumentos de uma aprendizagem mais ou menos passiva, salvaguardadas as excepções que referimos.

Idêntico juízo de valor poderia ser aplicado às intenções consignadas nos programas no que diz respeito às sugestões metodológicas e didácticas. Relembre-se que o caminho apontado ia no sentido de, em qualquer dos dois ciclos, conceder um papel importante à selecção de estratégias e actividades que auxiliassem o professor na abordagem de conteúdos, imprimindo aos novos programas um cariz mais pragmático, centrando a aprendizagem no aluno e apelando às suas experiências do mundo real, do concreto e do vivido. A não ser no segundo ciclo em que a História surge associada à Geografia, parece-nos ser grande a dificuldade em os manuais poderem progredir nesse sentido. Certamente porque os conteúdos da disciplina de História emanam de um contexto que dificilmente se pode aproximar da experiência concreta dos alunos, quer pelas referências ao passado histórico – um tempo diferido - quer pelas dificuldades que

os alunos enfrentam nestas idades em progredir para formas mais elaboradas e abstractas de pensar.

As novas tendências no âmbito da investigação histórica insistem numa perspectiva construtivista da aprendizagem, que se cruza com a função social e cultural que deve estar presente nos manuais de História – esta, por sua vez, intersecta-se com a dimensão da formação para a cidadania. Este conjunto de novas preocupações no campo da investigação em didáctica da História aponta, como vimos, para o desenvolvimento do conceito de *competência histórica*, ou seja, para uma abordagem da História através de competências de análise, de crítica, de argumentação, a par da aquisição da informação. Ora, como vimos, a generalidade dos manuais estrutura a apresentação dos conteúdos/matérias de forma marcadamente expositiva em que os extractos de textos e/ou documentos e o material iconográfico desempenham quase sempre uma função coadjuvante: muito raramente tal material permite confrontar distintas perspectivas dos factos históricos ou abordar as matérias apelando à capacidade de análise crítica, de argumentação, de construção activa da aprendizagem. Desta forma, raramente os manuais se constituem como instrumentos que potenciem diferentes formas de pensar e compreender os factos históricos.

Verificámos que os objectivos gerais definidos para a generalidade dos subtemas se centravam no domínio dos valores/atitudes e, no caso do terceiro ciclo em que a disciplina de História aparece autónoma, também no domínio dos conhecimentos. Se tivermos em conta a textura discursiva dos manuais na abordagem dos subtemas, o papel desempenhado pelo material de apoio (textual e/ou iconográfico) e as escassas situações em que há abertura para que os alunos possam construir de forma autónoma a aprendizagem ou confrontar diferentes perspectivas dos factos históricos, o que poderemos afirmar é que a concretização dos objectivos gerais nos surge como remetendo para uma dimensão implícita do currículo, ou seja, no final da abordagem de um determinado subtema o aluno terá atingido esses objectivos independentemente da forma como os conteúdos foram abordados. Ora, não é este o nosso entendimento. A aprendizagem da cidadania envolve sobretudo uma “praxis”, implica a oportunidade de o aluno experimentar, vivenciar situações que possam ter um cunho marcadamente formativo. Assim, objectivos gerais como “desenvolver o raciocínio moral a partir da análise das acções dos agentes históricos”, “manifestar interesse pela intervenção nos

diferentes espaços em que se insere, defendendo o património cultural e a melhoria da qualidade de vida”, “interessar-se pela construção da consciência europeia, valorizando a identidade cultural da sua região e do seu país” ou “empenhar-se na defesa dos direitos humanos, manifestando atitudes de solidariedade em relação a outros indivíduos, povos e culturas”, não é pelo simples facto de esses objectivos gerais surgirem subjacentes ao tratamento dos vários subtemas que a sua concretização é um dado adquirido. Esta subsiste mais condicionada pela forma como o professor estrutura a aprendizagem dos subtemas do que pela natureza discursiva do manual, a riqueza semântica dos conteúdos ou a objectividade do conhecimento que veicula.

Outras questões se oferecem como motivo para a nossa reflexão.

Como vimos, a explicitação dos objectivos gerais a atingir com o tratamento de determinado subtema pode ser um contributo para uma aprendizagem bem sucedida e reforçar a motivação do aluno, criando expectativas para o percurso de aprendizagem que vai realizar. Ora, incompreensivelmente, apenas um manual de quinto ano inclui no início dos subtemas os objectivos que se orientam na perspectiva da educação para a cidadania. É, pois, uma omissão generalizada desses objectivos o que constatámos na totalidade dos manuais.

A existência de rubricas específicas relacionadas com a educação para a cidadania é outra das questões que merece a nossa observação. Verificámos que eram escassos os manuais em que uma rubrica do género aparecia no final dos subtemas, explicitando questões ou abordando problemas afins dessa temática; de forma explícita, esta preocupação aparece apenas em quatro manuais – um de quinto, dois de sexto e um de sétimo ano; já uma abordagem ainda que “marginal” das questões atinentes à cidadania surge num grupo um pouco mais significativo de manuais (sete) – dois de quinto, dois de sexto, dois de sétimo e um de nono ano. No conjunto, parece-nos tratar-se de uma omissão inaceitável: surpreende que seja tão escasso o número de manuais que, de forma mais ou menos explícita (ou implícita), se preocupe com a dimensão de formação para a cidadania, já que esta subsume um núcleo tão importante dos objectivos de aprendizagem da História e da Geografia.

Paradoxal não deixa de ser igualmente a situação que pode potencialmente ocorrer com alguns subtemas. Referimo-nos aos subtemas de sexto ano – “Os Lugares Onde Vivemos” e “Como Ocupamos os Tempos Livres”, e ao subtema B de nono ano –

“Massificação e Pluralidade na Cultura Contemporânea”. Em qualquer dos casos, são subtemas com grande valor formativo, sendo que o subtema de nono ano atrás referido é, para o conjunto do programa de nono ano, o que possui maiores potencialidades formativas na perspectiva da educação para a cidadania. Por força da estrutura organizativa dos programas, os subtemas de sexto ano e o subtema B de nono encerram os programas das disciplinas, ou seja, na prática serão sempre tratados no final do ano lectivo (se chegarem a sê-lo) e também no final de ciclo. Se recordarmos o que antes foi referido sobre a questão do não cumprimento integral dos programas de História e Geografia de Portugal e aquilo que é a mesma prática na disciplina de História no terceiro ciclo, concluímos que esta situação prejudica, decisivamente, as possibilidades formativas que as disciplinas de História e Geografia de Portugal e História poderiam proporcionar. Mas a questão, a nosso ver, não se esgota aqui: qualquer destes subtemas requer dos professores uma formação geral, por assim dizer “eclectica”, que mobilize saberes de várias áreas do conhecimento, particularmente o subtema de nono ano, o que pode, de certa forma, induzir no professor menor interesse no seu tratamento, até porque são subtemas que, de certa forma, escapam ao domínio específico da História. Parece, assim, que o conjunto destes subtemas estará condenado a cair numa espécie de marginalidade face aos programas das duas disciplinas, em prejuízo claro da formação para a cidadania.

Um último olhar agora sobre as recomendações para trabalho pedagógico.

No processo de categorização destas recomendações, encontrámos duas dificuldades: que critério objectivo adoptar para identificar como *rtp* as propostas de trabalho adicional presentes nos subtemas e como categorizar essas propostas. Salvaguardas as observações que oportunamente fizemos, o processo de categorização conduziu-nos ao “quadro de análise” apresentado atrás. Algumas das conclusões sobre esta matéria já foram avançadas nessa altura. Contudo, parece-nos pertinente acrescentar algo mais.

Recorde-se que a percentagem de manuais que não apresenta qualquer tipo de recomendações para trabalho pedagógico na perspectiva da educação para a cidadania é substancial – representa cerca de catorze por cento dos manuais analisados.

A articulação dos conteúdos/matérias com a problemática do meio local surge-nos, como se pôde verificar, bem identificada na generalidade dos manuais de todos os

anos de escolaridade. Com efeito, são diversas as propostas de trabalho, que podem ir da pesquisa na localidade/região de vestígios de comunidades ancestrais até às acções de defesa do património local. Fica, assim, salvaguardada uma componente essencial na formação dos alunos que é a articulação da História geral com a história local. As sugestões de realização de debates e a elaboração de trabalho individual surgem-nos, também, consubstanciadas na generalidade dos manuais.

Contudo, o que constatámos em última análise é que recomendações para trabalho pedagógico que possuem um potencial formativo de valor superior às anteriormente referidas, acabam por ser uma raridade e estão ausentes da generalidade dos manuais: referimo-nos a propostas do género “empenhar-se na defesa dos direitos humanos/direitos fundamentais”, “elaborar um trabalho de grupo”, “elaborar um trabalho inter/transdisciplinar - trabalho de projecto”. E o que dizer de propostas para reflexão sobre a vida da escola e apelo à participação activa na sua organização? Estas, foram literalmente esquecidas. Será que uma cidadania activa, democrática e participativa não pode (e deve) começar na Escola?