

# A HISTÓRIA NOS MANUAIS ESCOLARES DO ENSINO PRIMÁRIO EM PORTUGAL: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE(S)\*

*History in primary school textbooks in Portugal: social  
representations and the construction of identities.*

**La Historia en los libros de texto de primaria en Portugal:  
representaciones sociales y construcción de identidades**

**Maria Glória Sole<sup>º</sup>**

Fecha de recepción: 02/09/2016 • Fecha de aceptación: 14/12/2016

**Resumo.** O manual escolar continua a ser de longe em Portugal o suporte didático mais difundido e o mais usado pelos professores e pelos alunos, no contexto educativo atual, também no ensino da História. Os manuais escolares, entendidos como mediadores entre programas, escolas historiográficas, políticas educativas, sistemas normativos e perspetivas pedagógicas de ensino, refletem necessariamente representações sociais, num determinado contexto promovem a construção de identidades sociais e políticas, que podem ser mais ou menos homogêneas, problemática que será discutida na primeira parte deste texto. Pretende-se analisar as representações sociais (mulher, homem, criança, sociedade, etc.), bem como a construção de identidades múltiplas (sociais, políticas, culturais), em livros de leitura e manuais escolares de História de primária em Portugal, numa perspetiva histórica. Proceder-se-á a uma sistematização de vários estudos que se debruçam sobre esta temática em Portugal. Apresenta-se também um estudo em que se analisaram e compararam livros de leitura e manuais escolares de ensino de

\* Este trabalho é o resultado do projecto de investigação «La evaluación de las competencias y el desarrollo de capacidades cognitivas sobre historia en Educación Secundaria Obligatoria» (EDU2015-65621-C3-2-R), financiado pelo Ministerio de Economía y Competitividad (Espanha).

Este trabalho é financiado pelo CIED - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

<sup>º</sup> Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão (DEILDS). Instituto de Educação. Universidade do Minho. Campus de Gualtar. 4710-057 Braga. Portugal. [gssole@ie.uminho.pt](mailto:gssole@ie.uminho.pt).

história na escola primária de diferentes épocas: a Primeira República com alguns contributos; o Estado Novo com maior enfoque nos livros de leitura e nos manuais de História da 4.<sup>a</sup> classe em que se procurou identificar mudanças ao nível das representações sociais e na construção de identidades, mudanças essas que se operam muito lentamente.

**Palavras-chave:** *Manuais escolares; Representações sociais; Identidades; Historiografia escolar; História da Educação.*

**Abstract.** *The textbook continues to be by far the most widely recognized didactic tool as well the most used by teachers and students in Portugal in the current educational context and in the teaching of history. Textbooks, understood as mediators between programs, historiographical schools, educational policies, normative systems and pedagogical perspectives of teaching, necessarily reflect social representations and in a given context promote the construction of social and political identities. These identities can be more or less homogeneous and are themes that will be discussed in the first part of the text. We intend to analyze social representations (women, men, children, society, etc.), as well as the construction of multiple identities (social, political, cultural) in reading books and textbooks of history in Portugal, within a historical perspective. In our paper, we systematize several studies that have addressed this issue in Portugal. We also present a study in which we analyze and compare reading books and textbooks for teaching history in primary school at different times: there are some texts from the First Republic and others from The Estado Novo (New State), with a greater focus, in this period, on reading books and fourth-year History textbooks. By studying these documents, we seek to identify changes in social representations and in the construction of identities, changes which operate very slowly.*

**Key Words:** *Textbooks; Social representations; Identities; School historiography; History of Education.*

**Resumen.** El libro de texto sigue siendo, con mucho, el apoyo didáctico más divulgado y el más utilizado por los profesores y por los estudiantes en Portugal en el contexto educativo actual y también en la enseñanza de la Historia. Los libros de texto, entendidos como mediadores entre programas, escuelas historiográficas, políticas educativas, sistemas normativos y perspectivas pedagógicas de enseñanza, reflejan necesariamente las representaciones sociales y, en un contexto dado, promueven la construcción de identidades sociales y políticas, que pueden ser más o menos homogéneas, temas que se discutirán en la primera parte del texto. Tenemos la intención de analizar las representaciones sociales (mujer, hombre, niño, sociedad, etc.), así como la construcción de las identidades múltiples (sociales, políticas, culturales) en libros de lectura y libros de texto de Historia en Por-

tugal, en una perspectiva histórica. Se establece una sistematización de varios estudios que han abordado esta temática en Portugal. Se presenta también un estudio en el que se analizan y comparan los libros de texto de la enseñanza de la Historia en la escuela primaria, en diferentes épocas: la Primera República con algunos aportes; el Estado Novo, con mayor enfoque, en este período, centrado en los libros de lectura y en los libros de texto de Historia de cuarto curso, en el que se busca identificar cambios en las representaciones sociales y en la construcción de identidades, cambios estos que se llevan a cabo muy lentamente.

**Palabras clave:** Libros de texto; Representaciones sociales; Identidades; Historiografía escolar; Historia de la educación.

## INTRODUÇÃO

O manual escolar (ME)<sup>1</sup> tem sido apresentado aos contemporâneos sob uma multiplicidade de denominações a que subjazem diferentes conceptualizações: manual escolar, livro escolar, livro didático e livro de texto.<sup>2</sup> Na atualidade, o ME continua a desempenhar um papel preponderante no contexto educativo enquanto recurso pedagógico a ser usado por alunos e professores, embora com funções e intencionalidades diferentes, persistência que ocorre tanto em Portugal<sup>3</sup> como em outros países, como por exemplo em Espanha.<sup>4</sup>

Segundo Justino de Magalhães, o ME continua a ser um objeto cultural que permite analisar as opções culturais, educativas, curriculares e políticas de um sistema educativo, na medida em que contém opções culturais mais ou menos explícitas, mais ou menos assumidas, valorizando e prescrevendo alguns conhecimentos, e desvalorizando e ou mesmo silenciando outros.

<sup>1</sup> Doravante, serão usadas a sigla ME (no singular) e a MEs (no plural) ao referir o manual escolar. O livro de leitura terá a sigla LL (no singular) e LLs (no plural).

<sup>2</sup> Alain Choppin, «O manual escolar: uma falsa evidência histórica», *Revista História da Educação*, 13 (2009): 9-75.

<sup>3</sup> Isabel Afonso, «O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário» (Tese de doutoramento, Universidade do Minho, 2014); Glória Solé, «O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático». *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29 (1), (2014):43-64.

<sup>4</sup> Rafael Valls, R., *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI* (Madrid: UNED, 2007); Joaquín Prats, «Criterios para la elección del libro de texto de historia». *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, (2011): 7-13; Ramón López Facal, «Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional», *Clío y asociados: la historia enseñada*, 14 (2010): 9-33.

Através dos MEs podemos analisar o curriculum prescrito, o programa de uma disciplina para determinado ano de escolaridade em termos conceituais, metodológicos, pedagógicos e ainda políticos, culturais e sociais, pois eles são instrumentos que materializam estas opções e mudanças na educação. Surge como espelho do saber escolar que deve ser adquirido pelos alunos, tendo contribuído para a formação de sucessivas gerações.<sup>5</sup>

Ao longo de várias décadas os MEs sofreram grandes mudanças, devido a opções políticas, exigências da sociedade, políticas educativas e da própria função da escola. No entanto, continua a ser o recurso mais utilizado por estudantes e professores, considerado por muitos como um organizador das atividades e conteúdos que o professor deve lecionar. Apesar de poder ser pensada esta função como prescritiva, ele pode funcionar como meio de formação pelas inovações pedagógicas, científicas e historiográficas ao serviço do professorado,<sup>6</sup> e como um recurso didático que ajuda a resolver a diversidade cultural e os desequilíbrios formativos de muitos jovens.<sup>7</sup>

O estudo da *historiografia escolar* (através dos MEs de primária e secundária) possibilita compreender as distintas interpretações historiográficas nacionais e da história universal que se foram incorporando e socializando, tornando-se uma fonte historiográfica relevante, tendo despertado nas últimas décadas o interesse de investigadores da História da Educação de vários países, como seja de Espanha no âmbito de vários projetos,<sup>8</sup> em

<sup>5</sup> Justino Magalhães, «Um apontamento para a História do manual escolar. Entre a produção e a representação», in *Manuais Escolares: estatuto, funções, História*, orgs. R. V. Castro de et al. (Braga: Universidade do Minho, 1999), 279-302.

<sup>6</sup> J. R. Tormenta, *Manuais escolares: Inovação ou tradição?* (Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996); F. M. Gerard y X. Roegiers, *Concevoir et évaluer des manuels scolaires* (Bruxelas: De Boeck-Wesmael, 1993); Valls, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*.

<sup>7</sup> Veja-se sobre esta temática o estudo de Prats, «Criterios para la elección del libro de texto de historia».

<sup>8</sup> Rafael Valls na sua obra já anteriormente referida de 2007 destaca vários projetos que se realizaram em Espanha desde os anos 80 até a atualidade que contribuíram para a afirmação científica desta linha de investigação sobre a historiografia escolar em Espanha. O contributo da investigação desenvolvido por López-Facal anteriormente citado é uma referência na investigação nesta linha. Destacamos ainda os contributos da investigação desenvolvida por Jorge Sáiz, «La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2º ESO». *Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 70, (2012): 67-77; e J. Sáiz y J. C. Colomer, «¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad». *Clío. History and History Teaching*, 40 (2014). Consultado 27 de junho de 2016, URL: <http://clio.rediris.es>

Portugal,<sup>9</sup> no Brasil e México.<sup>10</sup> É impossível aqui enunciar a vastidão de estudos já realizados, mas cuja expansão terá contribuído certamente para a existência de numerosos projetos nacionais e internacionais financiados.

Este texto coloca-se claramente numa linha de investigação reconhecida por historiografia escolar, mas sendo também permeável aos contributos da área da Educação Histórica em que mais nos situamos. Procuramos, pois, analisar as mudanças e permanências que se mantiveram nos MÊs de História/Livro de Leitura (LL) de primária em Portugal desde a 1.<sup>a</sup> República (1910) ao fim do Estado Novo (1974). As dimensões privilegiadas foram: o conteúdo programático, ideológico-político, cultural; e a didático-pedagógico, embora neste artigo esta tenha uma menor incidência. Em termos ideológicos analisam-se as representações sociais e identidades que estes veicularam e possíveis repercussões nas várias gerações de diferentes épocas até aos nossos dias.

## UMA ABORDAGEM HISTÓRICA DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS E PROGRAMAS DO ENSINO PRIMÁRIO EM PORTUGAL

Para compreendermos o estatuto da História no Currículo Nacional de Portugal a nossa análise incide exclusivamente sobre o Ensino Primário, designação que utilizaremos numa aceção genérica e que corresponde à faixa etária dos 6/7anos aos 10/11 anos. Ao longo do século XX a designação de Ensino Primário teve outras derivações em termos de denominação (Ensino Primário Elementar, Ensino Primário Geral, Ciclo Elementar) e atualmente designado de 1.<sup>o</sup> Ciclo, integrado no Ensino Básico, sendo o primeiro de três ciclos.

Tendo presente os contributos de Torgal,<sup>11</sup> Carvalho<sup>12</sup> e Diniz<sup>13</sup> procederemos a uma breve revisão das importantes reformas do ensino primário.

<sup>9</sup> Destacam-se alguns desses estudos e que várias vezes serão citados neste artigo pelos contributos destes na investigação subordinada ao manual escolar em Portugal, para além do estudo de Isabel Afonso, Glória Solé e Justino Magalhães destacamos como referência clássica o estudo J. R. Tormenta, *Manuais escolares: Inovação ou tradição?* (Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996).

<sup>10</sup> Veja-se sobre o assunto a obra: Tânia Garcia, Maria A. Schmidt y Rafael Valls (orgs.), *História e Manuais escolares: contextos ibero-americanos* (Ijuí: Editora Unijuí, 2013).

<sup>11</sup> Luís Reis Torgal, «Ensino da História», in *História da História em Portugal Sécs. XIX-XX*, eds. Luís Reis Torgal; J. A. Mendes e F. Catroga (Lisboa: Círculo de Leitores, 1996), 430-489.

<sup>12</sup> Rómulo Carvalho, *História do Ensino em Portugal*, 2<sup>a</sup> Edição, (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996).

<sup>13</sup> Maria Augusta Diniz, *As fadas não foram à escola* (Porto: Edições Asa, 1994).

rio em Portugal. A frequência do ensino primário tornou-se obrigatória em Portugal a partir de Maio de 1878. A 24 de dezembro de 1901, surge uma reforma do ensino primário, sendo publicado a 20 de outubro de 1902 o texto programático. Este programa vigorou até à reforma de Leonardo de José Coimbra (Decreto n.º 5.787-B Sup. 18.ª de 10 de Maio de 1919), sendo aprovado um novo programa em 1921. Na 1.ª República (1910-1926), o Governo provisório publicou um decreto (29 de Março de 1911) onde este ciclo passou a estar dividido em Infantil e Primário. Na reforma de 1919, o ensino era dividido em três escalões: o ensino infantil (dos 4 aos 7 anos); o primário geral (obrigatório; dos 7 aos 12 anos); e o primário superior (dos 12 aos 15 anos, estando dividido em três classes). A instabilidade governativa que caracterizou os 16 anos da 1.ª República, e o desejo de substituir reformas ainda não experimentadas antes mesmo de serem postas integralmente em execução, concorreu para que também esta reforma fracassasse, não produzindo os frutos desejados.

Após o Golpe Militar de 1926 e a instauração da Ditadura militar (1926-1933) uma das primeiras medidas tomadas pelo novo regime foi a separação dos sexos nas escolas primárias (8 de junho de 1926), com exceções, onde isso não fosse de todo possível, medida que viria a perdurar até ao fim do regime (1974). A 17 de maio de 1927, é aprovado um novo programa do ensino primário que entraria em vigor no ano letivo seguinte (1927-28), que vigorará durante todo o período do Estado Novo. Na reforma do ensino primário de 1927, além de ver o número de anos reduzidos, o mesmo aconteceu com os programas. Após 1927, o ensino primário passa a designar-se de «elementar», continuando a ser obrigatório, mas só até aos 11 anos, e o primário superior passa a designar-se de «complementar», reduzindo-se a obrigatoriedade para os 14 anos.

Em 1929, com a reforma de Cordeiro Ramos (Decreto-Lei de 13 de abril de 1929), o ensino elementar obrigatório passa a reduzir-se a 3 anos (1.ª, 2.ª e 3.ª classe) com um exame final, e a 4.ª classe seria apenas complementar, vindo a determinar-se a partir do decreto de 22 de março de 1930, a divisão do ensino elementar em obrigatório (3 anos) e complementar (mais um ano, a 4.ª classe).

Durante o Estado Novo (1933-1974), a partir de 24 de Novembro de 1936 foi instituído o *livro único*, inspirado no modelo italiano, típico de um sistema de ensino altamente centralizador. O artigo 2.º do De-

creto-lei n.º 27/279 decretava que «a cada classe escolar corresponderá um único livro, compreendendo as matérias de todas as disciplinas». No artigo 15.º pode ler-se que foi decretada «a imediata caducidade de aprovação oficial de todos os livros do Ensino Primário». Estas medidas visavam, de acordo com o decreto-lei de 21 de Julho de 1937 acabar com a anarquia pedagógica do demo-liberalismo de vários autores desconhecidos, bem como, as ideias contrários à ação formativa dos valores da Nação. O concurso público dirigido aos escritores portugueses em 1937 para a elaboração destes manuais acabou por revelar-se um fracasso, por as propostas apresentadas não corresponderam aos interesses ideológicos do regime. Por isso, em 1940 «a elaboração dos textos e a sua ilustração colorida são confinadas a uma comissão de técnicos, escolhidos de entre os de reconhecido mérito pedagógico, literário e artístico». <sup>14</sup> Resultado do trabalho desta comissão, viria a ser publicado em 1941 o primeiro livro único destinado à 1.ª classe, em 1944 o da 2.ª classe e em 1951 o da 3.ª classe e o da 4.ª classe obrigatório mais tarde a partir de 1955. Estes livros serão analisados em termos de conteúdo na segunda parte deste artigo, subordinados à investigação que realizamos sobre as representações sociais e identidade neles veiculados (Figuras 1, 2, 3 e 4).



**Figura 1.** Livro de Leitura da 1.ª classe, 1.ª ed., 1941



**Figura 2.** Livro de Leitura da 2.ª classe, 1.ª ed., 1944

<sup>14</sup> Adélia Carvalho Mineiro, *Valores e ensino no estado novo: análise dos livros únicos* (Lisboa: Edições Sílabo, 2007), 177.



Figura 3. Livro de Leitura da 3.ª classe, 1.ª ed., 1958



Figura 2. Livro de Leitura da 2.ª classe, 1.ª ed., 1961

Estes *livros únicos* (LLs) tinham um papel explícito de carácter ideológico, e a função de transmissão de valores e ideais defendidos pelo Estado Novo, com os quais

ter-se-á em breve unificada a ação educativa da escola elementar, obtendo-se com esta unificação não só um mais perfeito instrumento de ensino, mas igualmente a uniformização de um compêndio que importa transformar em veículo de cultura nacionalizadora.<sup>15</sup>

O *livro único*, segundo Justino de Magalhães representa uma «lógica basista minimalista da escolarização elementar [...] e numa verdadeira antropologia».<sup>16</sup> Esta mesma perspetiva é reforçada por Pires, Mesquita e Ribeiro ao defenderem que este surge como «propósito *antropologizante*, aspirando à moldagem dos alunos através de conteúdos centrados numa axiologia hierarquizadora tendo em vista a harmonia social».<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Mineiro, *Valores e ensino no estado novo...*, 177.

<sup>16</sup> Magalhães, «Um apontamento para a História do manual escolar. Entre a produção e a representação», 286.

<sup>17</sup> C. M. Pires; E. Mesquita y M. C. Ribeiro, «A iconografia nos manuais escolares do estado novo», *Estudos*, 92 (2009): 10.



Os *livros únicos* manter-se-ão, em regime de exclusividade durante duas décadas, até 1967 o da 1.<sup>a</sup> classe, 1972 o da 2.<sup>a</sup> classe e 1973 o da 3.<sup>a</sup> classe. Foram remodelados pelo Decreto-Lei n.º 43 618 de 22 de Abril de 1961, pelo então Ministro da Educação Francisco Leite Pinto para os adaptar aos novos programas de 1960. Assim, o novo livro único da 1.<sup>a</sup> classe é publicado em 1967, o da 2.<sup>a</sup> classe em 1972, e da 3.<sup>a</sup> classe em 1973.

Os programas das três primeiras classes vigoraram em Portugal durante 23 anos (de 1937 a 1960) e o da 4.<sup>a</sup> classe durante 31 anos (de 1929 a 1960). O ensino obrigatório, que era de 5 anos na Primeira República, reduziu-se a 3 anos no período do Estado Novo, e só com o Ministro de Educação Francisco Leite Pinto se estendeu à 4.<sup>a</sup> classe em 1955. Em 1964, a escolaridade passa de 4 para 6 anos pelo Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de Junho de 1964. O Ministro da Educação Veiga Simão, em 25 de Julho de 1973, convidado por Marcelo Caetano, realiza a Reforma do Sistema Educativo em Portugal, iniciando-se com esta reforma a democratização do ensino em Portugal. Esta reforma institucionaliza a educação pré-escolar, o alargamento da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos, a proliferação do Ensino Secundário alargado a mais um ano, cursos de pós-graduação e a criação de mais universidades.

Após a Revolução de Abril (25 de abril de 1974) profundas alterações surgem no ensino, reformulando-se a escola e os programas, cumprindo um dos seus objetivos -a democratização do ensino. Foram elaborados novos programas para o ensino primário, preparatório e secundário. Uma nova conceção de ensino era defendida pelos programas e novas metodologias de ensino, visando a formação de cidadãos críticos e interventivos na sociedade.

A estabilização do sistema educativo português, depois de uma fase conturbada do processo político pós abril, dá-se só com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), da reforma dos planos de estudos e dos programas, consubstanciado pelo Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto. A partir de 1986, o ensino básico —universal, obrigatório e gratuito— alarga-se a nove anos, compreendendo três ciclos de escolaridade sequenciais: a) do 1.º ao 4.º ano corresponde ao 1.º ciclo; b) o 5.º ano e o 6.º ano correspondem ao 2.º ciclo; o 7.º, 8.º e 9.º ano correspondem ao 3.º ciclo do ensino básico. Com esta Lei de

Bases o conceito de «ensino primário» foi substituído passando a designar-se 1.º Ciclo do Ensino Básico, e transformou também o «conceito de ensino secundário», que corresponde agora só ao 10.º, 11.º e 12.º ano. A revisão curricular, realizada pelo Ministério de Educação, que se inicia no ano letivo de 1996/1997, visa lançar o debate sobre o currículo, que designa de *reflexão participada sobre currículos do ensino básico*.

Estas reflexões e debates promovem uma mudança na conceção de currículo para o ensino básico, substituindo-se o currículo nacional prescritivo por um currículo flexível, que se consubstancia em novas práticas de ensino e na introdução da noção de «competências». Em 2001, é publicado o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais*, que propõe uma nova gestão dos conteúdos programáticos e uma nova abordagem metodológica. Com este documento promove-se um ensino por competências, em que a lógica do ensino se centra na aquisição de «um saber em ação ou em uso» pela promoção de competências específicas e transversais.<sup>18</sup> Este documento esteve na base de um outro documento, o das *Metas de Aprendizagem* e cuja elaboração tinha a intenção de operacionalizar e avaliar as competências evidenciadas pelos alunos, tornando as competências definidas no currículo nacional operacionalizáveis para os professores, referencial normativo substituído pelas *Metas Curriculares* no ano letivo de 2012/2013.<sup>19</sup>

## A HISTÓRIA NO ENSINO PRIMÁRIO EM PORTUGAL<sup>20</sup>

O ensino da história em Portugal começa a aparecer, no período do Liberalismo (início em 1820), a partir das reformas da instrução pública

<sup>18</sup> Sobre o ensino por competências veja-se as obras: Maria do Céu Roldão, *Estratégias de Ensino* (Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010); Philippe Perrenoud, *Porquê construir competências a partir da escola?* (Porto: Asa Editores, 2001).

<sup>19</sup> I. Barca y G. Solé, «Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridade». *REIFOP*, 15 (1), (2012): 91-100.

<sup>20</sup> Neste tópico apenas nos iremos centrar nos conteúdos de história dos programas de ensino primário, para um alargamento da temática para outros anos de escolaridade já nos debruçamos sobre o assunto em outros textos cuja leitura recomendamos: Glória Solé, «O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático»; Raimundo Rodríguez y Glória Solé, «Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria». *ARBOR* (Revista General del Consejo Superior de Investigaciones Científicas sobre ciencia, pensamiento y cultura). Artigo aceite, no prelo que sairá em 2017.

de 1830 que focaram os projetos educativos das escolas primárias e dos liceus, que se se manterão até à 1.<sup>a</sup> República. Neste período (1910-1926) surgem significativas alterações quer em termos de conteúdos, ideologia, bem como em termos metodológicos. Em relação aos conteúdos programáticos, durante a 1.<sup>a</sup> República foi abolida o ensino da doutrina cristã nas escolas. A conceção de uma história nacionalista e municipalista é dominante, o ensino foi marcado por valores essencialmente morais e patrióticos, com o estudo de biografias de figuras nacionais relevantes (navegadores, conquistadores, exploradores, revolucionários, etc.), bem como um interesse pela história local considerada fundamental para a formação do espírito municipalista.

Durante o Estado Novo (1933-1974) não se verificam grandes mudanças estruturais em relação aos conteúdos da História a ensinar, que se concentram na 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> classe, alterando-se sim a orientação ideológica desses conteúdos. Segundo Torgal<sup>21</sup> no Estado Novo não há grandes diferenças no que diz respeito aos conteúdos da Formação de Portugal até aos Descobrimentos. Eis alguns exemplos que mudaram: a crise do século XVI é vista de modo diferente, exaltando-se o papel de D. Sebastião, e quase anulando a dinastia Filipina; exalta-se a ação mecénica em relação às artes de D. João V, oscilando a imagem do Marquês de Pombal, entre estadista forte e integralista destruidor; culminado com atitudes críticas em relação à Revolução Liberal e à República; o Estado Novo surge como o período corolário da resolução dos problemas da nação, amplamente exaltado nos manuais escolares do ensino primário.

Nos finais dos anos 60 assistimos a algumas alterações fundamentais no ensino da História de Portugal no ensino primário, abandonando-se a história dita «tradicional» centrada na memorização de factos, acontecimentos, nomes e datas. Segundo Freitas neste período, «há mesmo uma preocupação, por parte de alguns autores de Manuais Escolares, de integrar de alguma forma uma história do quotidiano».<sup>22</sup>

<sup>21</sup> Torgal, «Ensino da História», in *História da História em Portugal Sécs. XIX-XX*, 430-489.

<sup>22</sup> Freitas, «História de Portugal no 1.º ciclo do ensino básico: Os programas, os manuais e as vozes dos alunos», in *Actas do 8.º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, coords. B. Silva, Bento e L. Almeida (Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005), 2135-2149. [CD-ROM].

Radich tinha já constatado que nos MEs da 4.<sup>a</sup> classe posteriores a 1968

o estudo da história é empreendido partindo de elementos desagregados da vida quotidiana, de que a criança tem um conhecimento imediato Comunicações, transportes, habitação, alimentação, vestuário, atividades profissionais [...], e remontando depois no tempo à procura do aspeto que esses elementos assumiam em diferentes épocas.<sup>23</sup>

No entanto, segundo a autora, só a primeira parte dos livros remetem para este tipo de história do quotidiano, que se preocupa com o nível de compreensão das crianças, já que a segunda parte converge para uma história tradicional feita de grandes figuras heroicas da história nacional, numa sequência temporal. Após o 25 de abril, as representações da História aproximam-se do paradigma liberal-republicano, que tende a valorizar a democracia e banir os princípios ideológicos defendidos pelo Estado Novo, em relação mesmo a determinados factos e personalidades, apostando-se na história local. Estas alterações acabam por se estabilizar na reforma de 1990 em que a História no 1.<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico se integra na área de «Estudo do Meio». A análise dos programas do ensino primário em Portugal tem revelado que os conteúdos históricos tem vindo a ser reduzidos desde a década de 70 até aos nossos dias,<sup>24</sup> presentes apenas no 4.<sup>o</sup> ano com temas de História de Portugal, acentuando-se um certo revivalismo do nacionalismo e certos traços de um ensino tradicional que apela aos conhecimentos factuais da história nacional.<sup>25</sup>

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDEOLÓGICAS NOS MANUAIS DE LEITURA E DE HISTÓRIA DE ENSINO PRIMÁRIO: PERSPETIVA HISTÓRICA

Os manuais escolares (MEs) e os livros de leitura (LL) não são apenas um instrumento de trabalho, um material pedagógico e didático, são

---

<sup>23</sup> Maria Carlos Radich, *Temas de História em livros escolares* (Porto: Edições Afrontamento, 1979), 13.

<sup>24</sup> Maria do Céu Roldão, *O Estudo do Meio no 1.<sup>o</sup> ciclo. Fundamentos e estratégias* (Lisboa: Texto Editora, 1995).

<sup>25</sup> Torgal, «Ensino da História», in *História da História em Portugal Sécs. XIX-XX*, 454.

também «obras de cultura, representativas de um meio cultural e portadoras de valores e imagens específicos».<sup>26</sup> Eles representam a ideologia social, política e cultural de uma época, é um instrumento utilizado por grupos sociais para que certas ideias, valores, tradições e culturas sejam propagados e perpetuados.<sup>27</sup> Segundo Radich, a função ideológica dos manuais escolares não se restringe apenas ao conteúdo das suas páginas, expressa-se também na seleção dos temas escolhidos ou na omissão intencional de outros, «nos valores culturais que são propostos, nos métodos que se utilizaram, nas tradições que se constituíram no âmbito da historiografia escolar».<sup>28</sup> Os manuais são considerados também «poderosos veículos de transmissão das representações sociais dominantes, podendo contribuir para a reprodução e o reforço dos estereótipos sobre a feminilidade e a masculinidade».<sup>29</sup> Radich no estudo sobre manuais escolares de História para o ensino primário que realizou (de meados do século XIX a 1974) constatou alguns estereótipos recorrentes:

um ódio profundo ao espanhol; uma prudente desconfiança perante o inglês, sempre pronto a esbulhar-nos de qualquer coisa; o desprezo pelo galego; a familiaridade com o Império, onde colhemos um orgulho confortável, a consciência de uma qualidade antiga e genuína, para criarmos grandes coisas.<sup>30</sup>

Durante o Estado Novo (1933-1974) os manuais escolares do ensino primário serviram de propaganda política, ao serviço do regime, defendendo valores como «Deus, Pátria e Família», veiculando uma boa imagem do Estado Novo e da política colonial do regime. A escola seria, portanto, um poderoso instrumento ao serviço da formação do «homem novo»<sup>31</sup> que o Estado Novo procurava conceber, cabendo aos professores primários auxiliados pelos «livros únicos» o papel de modelar as consciências das crianças (futuros adultos), tal como afirma o ministro da Edu-

<sup>26</sup> Maria Fátima Bivar, *Ensino primário e ideologia* (2.<sup>a</sup> ed.), (Lisboa: Publicações D. Quixote, 1971), 21.

<sup>27</sup> Choppin, «História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte», 549-566.

<sup>28</sup> Radich, *Temas de História em livros escolares*, 13.

<sup>29</sup> Maria Teresa A. Nunes, «Género e cidadania nas imagens de história. Estudos de manuais escolares e software educativo», *Cadernos Condição Feminina*, 64, (2007): 8.

<sup>30</sup> Radich, *Temas de História em livros escolares*, 6.

<sup>31</sup> Fernando Rosas, «O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo». *Análise Social*, XXXV (157), (2001): 1031-1054.

cação Nacional à época Carneiro Pacheco, comunicando aos professores o que deles esperava

ajudar os pais a modelar o futuro homem português na cera sensível e plástica que é o cerebrosinho da criança»; «só educadores com espírito novo podem formar homens novos»; e considerava os professores primários «a tropa de linha na benemérita ofensiva pela educação nacional.<sup>32</sup>

Sem dúvida, no Estado Novo os livros de leitura e os manuais escolares foram um dos meios utilizados para o ensinamento e transmissão de ideologias, veiculando estes «um sistema de representações —ideias, imagens, mitos, valores e práticas— que se procura impor, *convencendo*, e assim alcançar um espaço hegemónico, se não mesmo totalizador».<sup>33</sup>

Fernando Rosas considerava que o discurso ideológico e propagandista do Estado Novo se encontrava já definido em meados dos anos 30, inspirado em valores nacionalistas de cariz integralista, no catolicismo, e com fortes influências dos regimes fascistas e no hitlerismo dominantes na Europa. Este historiador identifica no projeto ideológico totalizante do Estado Novo sete mitos ideológicos fundadores do Estado Novo: o *mito palíngénético*; o *mito do novo nacionalismo*; o *mito imperial*; o *mito da ruralidade*; o *mito da pobreza honrada*; o *mito da ordem corporativa*; o *mito da essência católica da identidade nacional*) que serão de seguida explicitados.<sup>34</sup>

## O ESTUDO

### Metodologia

Para a realização deste estudo procedemos a uma análise apurada de vários Livros de Leitura (LLs) e manuais de História (MEs) do período do Estado Novo, cruzando esses dados com outros estudos já realizados sobre esta temática.<sup>35</sup>

---

<sup>32</sup> Pacheco referido por Rosas, «O salazarismo e o homem novo», 1032.

<sup>33</sup> L. R. Torgal, *História e Ideologia* (Coimbra: Livraria Minerva Editora, 1989), 21.

<sup>34</sup> Rosas, «O salazarismo e o homem novo», 1032-1037.

<sup>35</sup> M. F. Bivar, *Ensino primário e ideologia* (2.<sup>a</sup> ed.), (Lisboa: Publicações D. Quixote, 1971); L. Cunha, «Entre ideologia e propaganda: a construção do herói nacional», in *Jornadas Interdisciplinares Poder*

Em *termos metodológicos*, procedemos a um estudo de natureza essencialmente qualitativa<sup>36</sup> tendo por base o paradigma interpretativo,<sup>37</sup> centrado na análise de conteúdo<sup>38</sup> dos vários LLs e MEs ao nível dos textos verbais e dos textos pictóricos (imagens) que os integram. Apresentam-se alguns dados quantitativos apenas como ilustrativos de indicadores de frequência de categorias identificadas na análise de conteúdo dos manuais, exclusivamente na análise dos LLs do Estado Novo.

No que diz respeito à *amostra*,<sup>39</sup> o estudo centra-se essencialmente na análise de conteúdo dos LLs do Estado Novo (livros únicos), incidindo para este período na análise de 4 manuais escolares de Leitura do ensino primário, nomeadamente: o Livro da Primeira Classe;<sup>40</sup> o Livro da Segunda Classe,<sup>41</sup> o Livro de Leitura da Terceira Classe<sup>42</sup> e o Livro de Leitura da Quarta Classe.<sup>43</sup> Dos manuais de História de Portugal analisamos dois manuais: *A História de Portugal* de Tomás de Barros da Editora Educação Nacional<sup>44</sup> e *História para a Quarta Classe do Ensino Primário Elementar* de António Figueirinhas, Editora Educação Nacional.<sup>45</sup>

*Os objetivos* do presente estudo de investigação que aqui se descreve são: a) Analisar de que forma é que o Estado Novo se serviu da educação, mais concretamente do livro único, para inculcar um conjunto de valores, princípios ideológicos e conceitos morais, necessários à criação

---

e *Sociedade*, org. Maria José F. Tavares (Lisboa: Universidade Aberta, 1995); M. A. Diniz, *As fadas não foram à escola*; L. Feio, «Um cartaz na aula de História: «A lição de Salazar»», in *Imagens na aula de História*, org. Maria do Céu Melo (Mangualde: Edições Pegado, 2008), 189-206; Radich, *Temas de História em livros escolares*.

<sup>36</sup> L. Cohen; L. Manion y K. Morriison. *Research Methods in Education* (5<sup>th</sup> ed.) (London and New York: Routledge/Falmer, 2001).

<sup>37</sup> F. Erickson, «Qualitative Methods in Research on Teaching», in *Handbook of Research on teaching*, ed. M. Wittrock (3<sup>th</sup> Edition), (New York: Macmillan, 1986), 119-161.

<sup>38</sup> L. Bardin, *Análise de Conteúdo* (Lisboa: Edições 70, 2003).

<sup>39</sup> No âmbito da historiografia escolar os LLs e MEs que indicamos correspondem às fontes (primárias) do nosso estudo, constituindo-se numa amostra intencional selecionada para o presente estudo, pois corresponde aos livros de primária em vigor para o período do Estado Novo.

<sup>40</sup> *O Livro da Primeira Classe* (Ministério da Educação, 1.<sup>a</sup> edição, 1941).

<sup>41</sup> *O Livro da Segunda Classe* (Ministério da Educação, 6.<sup>a</sup> edição 1958).

<sup>42</sup> *Livro de Leitura da Terceira Classe* (Ministério da Educação, 6.<sup>a</sup> edição 1958).

<sup>43</sup> *Livro de Leitura da Quarta Classe* (Ministério da Educação, edição 1968).

<sup>44</sup> Tomás de Barros, *História de Portugal* (Porto: Editora Educação Nacional, 24.<sup>a</sup> edição, 1958).

<sup>45</sup> António Figueirinhas, *História para a 4.<sup>a</sup> classe do Ensino Primário* (Porto: Editora Educação Nacional, 1952).

de uma sociedade que, acima de tudo, respeitasse o regime; b) Identificar os valores, representações sociais e ideológicas implícitos e explícitos veiculados nos manuais escolares (de Leitura e de História) em vários períodos, nomeadamente no período do Estado Novo. As questões de investigação às quais pretendemos dar resposta são as seguintes: Que valores, princípios ideológicos e conceitos morais estão presentes nos livros únicos do Estado Novo? Que valores, representações sociais e ideológicas veiculam os manuais escolares?

### Análise e discussão dos dados

#### *Representações sociais nos Livros de Leitura de Ensino Primário no Estado Novo (1933-1974)*

Em relação ao período do Estado Novo (1933-74) procurámos perceber como os livros únicos (LLs) na época serviram para inculcar um conjunto de valores necessários para garantir a harmonia social, o respeito pelo regime e a formação de um «homem novo» que o Estado Novo pretendia para a sociedade portuguesa. Para tal, procurámos identificar nos textos verbais como nos textos pictóricos (imagens) como se expressa a ideologia do Estado Novo e os mitos fundadores do Estado Novo que Fernando Rosas identifica como sendo: o mito *Palingenético*; o *Novo Nacionalismo*; *Imperialismo*; *Ruralidade*; *Pobreza honrada*; *Ordem Corporativa*; *Catolicismo*.<sup>46</sup>

**Quadro 1.** Mitos ideológicos fundadores do Estado Novo (Rosas, 2001) e seus descritores (Feio, 2008)

Mitos	Descritores
<i>Palingenético</i>	O mito <i>palingenético</i> expressa-se na apologia esperançosa de um recomeço, de retorno às origens e ao passado, reconhecível nos textos verbais e pictóricos que expressem a ideia de algo que recomeça, como o alvor da madrugada, o regresso das andorinhas, ou em símbolos do Estado Novo como a esfera armilar, as paradas ou fotografias de governantes.

<sup>46</sup> Rosas, «O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo», 1031-1054.



Mitos	Descritores
<i>Novo Nacionalismo</i>	O presente mito expressa o espírito da nação, consubstancia-se em textos verbais e pictóricos onde há referência a símbolos nacionais (como a bandeira, as «quinas», a caravela, os castelos, o galo de Barcelos), a heróis da nacionalidade (como D. Afonso Henriques, D. João I, D. Manuel, Infante D. Henrique e D. João V) e a tradições regionais (como trajes, festas, romarias, touradas e jogos).
<i>Imperialismo</i>	O mito <i>imperialismo</i> contempla a colonização e a evangelização e encontra-se em textos verbais e pictóricos que referenciam o expansionismo (como as naus, os padrões portugueses, territórios colonizados), a evangelização (como missionários a ensinar e cerimónias religiosas), navegadores e as suas viagens (Vasco da Gama-Índia, Pedro Álvares Cabral-Brasil) e o colonialismo (como imagens de fauna e flora tropicais, plantação, aldeias indígenas e cidades portuguesas nas colónias).
<i>Ruralidade</i>	Os textos verbais e pictóricos que traduzem o mito <i>ruralidade</i> apresentam atividades (sementeiras, colheitas, mondas, vindimas) e profissões agrícolas mas também piscatórias, bem como arquitetura, decoração, paisagens, trajes, acessórios e ritos rurais, contrapondo-se à cidade/urbano e às atividades que lhe estão associadas e à instabilidade que lhe era associada (desordem social e migrações).
<i>Pobreza honrada</i>	A felicidade, as virtudes (caridade, generosidade, honra, abnegação, súplica, humildade), a habitação modesta e roupas pobres mas limpas, a família do «pobre honrado», presentes em textos verbais e pictóricos, traduzem o presente mito que anda muito associado ao mito da ruralidade.
<i>Ordem corporativa</i>	Textos verbais e pictóricos que ilustrem uma ordem e autoridade indiscutível, quer na família (como autoridade do pai, submissão da mãe e dos filhos, valorização do papel da mãe na família), quer no trabalho (em qualquer profissão valorização do trabalho e da ordem), na escola (autoridade do professor, o ambiente escolar de ordem, a presença do crucifixo e do retrato de Salazar ou do Presidente da República) e em espaços públicos (ordem social, apaziguamento), representam o mito <i>ordem corporativa</i> .
<i>Catolicismo</i>	Ostentam o <i>mito do catolicismo</i> elementos de culto (cruzes, terços, imagens religiosas, andores custódias), igrejas, campanários, festas religiosas (como procissões, Natal, Presépio, última ceia), biografias de santos e factos históricos associados ao cristianismo, presentes em textos verbais e pictóricos.

Apresenta-se de seguida no quadro 1 o sistema de categorização construído para a análise dos LLs, tendo como categorias os mitos fundadores do Estado Novo e os respetivos descritores que incorporam não só

os indicadores que lhe correspondem, mas também exemplos concretos da sua evidência quer nos textos verbais quer nos textos pictóricos (imagens).<sup>47</sup>

Não sendo possível apresentar a análise de conteúdo exaustiva de todos os textos verbais e pictóricos presentes nos quatro LLs analisados, após uma leitura e análise cuidada dos mesmos procedemos à sua classificação de acordo com o sistema de categorização dos Mitos ideológicos fundadores do Estado Novo que elaboramos a partir de Rosas e adaptado de Feio que se apresenta nos Quadros 2 e 3. Alertamos para o facto de alguns textos verbais e pictóricos analisados integrarem mais do que um mito fundador do Estado Novo, e isso expressa-se na distribuição e frequência absoluta nas respetivas categorias.

**Quadro 2.** Mitos ideológicos fundadores do Estado Novo (Rosas, 2001) nos textos verbais dos «Livro de Leitura» da 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> classes

<b>Mitos</b>	<b>1.<sup>a</sup> Classe</b>	<b>2.<sup>a</sup> Classe</b>	<b>3.<sup>a</sup> Classe</b>	<b>4.<sup>a</sup> Classe</b>
<i>Palingenético</i>	6	6	15	10
<i>Novo Nacionalismo</i>	6	3	43	34
<i>Imperialismo</i>	–	–	13	17
<i>Ruralidade</i>	30	22	37	26
<i>Pobreza honrada</i>	10	4	17	16
<i>Ordem corporativa</i>	21	23	19	20
<i>Catolicismo</i>	8	12	14	4
Total de textos verbais com mitos	<b>54</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>92</b>
Total de textos verbais	61	55	119	113

Tendo por base os mitos ideológicos fundadores do Estado Novo já descritos (Categorias e seus descritores, Quadro 1) procedeu-se a uma análise dos textos verbais, tendo-se verificado que dos 61 textos verbais do Livro da Primeira Classe 54 apresentavam pelo menos um mito; em relação ao Livro da Segunda Classe em 55 textos surgem presentes em 49

<sup>47</sup> Este sistema de categorização foi adaptado de um estudo anterior: Leandro Feio, «Um cartaz na aula de História: «A lição de Salazar»», tendo por base a obra de Rosas, «O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo».

textos; no Livro da Terceira Classe dos 119 textos em 100 textos os mitos estão presentes, e finalmente no Livro da Quarta Classe dos 113 textos em 92 encontrámos pelo menos um dos mitos.

Fazendo uma leitura transversal aos quatro LLs, o mito mais frequente é o da *ruralidade*, no Livro da Primeira Classe em 30 textos, no da Segunda Classe com 22 textos, apenas suplantado nos 37 textos pelos 43 textos do Mito *Novo Nacionalismo* no Livro da Terceira Classe, o mesmo acontecendo em relação ao Livro da Quarta Classe em que o mito da *ruralidade* apresenta 26 textos contra 34 do *Novo Nacionalismo*. Curiosamente o mito da *pobreza honrada* que está diretamente relacionado com o mito da *ruralidade* é mais recorrente nos textos verbais dos Livros da Terceira e Quarta Classe, estando presente respetivamente em 17 e 16 textos. A ruralidade e a pobreza honrada são dois dos mitos presentes nos livros únicos do Estado Novo com grande expressividade. Associada a este *mito da ruralidade* surgem valores como felicidade, virtudes e família do «pobre honrado». Não é de estranhar que o *mito da ruralidade* seja o mais presente nos textos dos livros únicos, pois estes visavam transmitir um dos grandes valores do Estado Novo, a apologia e exaltação do meio rural (mito da ruralidade) e a aceitação do modo de vida pobre (mito da pobreza honrada). Surgem textos que descrevem os trabalhos agrícolas (searas, as mondas, as colheitas, as vindimas), as profissões (agricultor, o pastor), a descrição das aldeias e serras, a arquitetura das casas e do seu recheio, passando pelas festas, romarias e gastronomia. Nos textos são recorrentes paisagens que expressam a aceitação da pobreza honrada, sustentada por um excerto do Evangelho S. Mateus (5.3): «Bem-aventurados os pobres, porque deles é o reino dos Céus», ou como se depreende no seguinte extrato do texto do Livro da Segunda Classe: «-Gostei tanto de ir à escola minha mãe! A Senhora professora estava muito contente, porque inaugurou uma cantina, onde os meninos pobres podem almoçar de graça». <sup>48</sup> São frequentes os textos de conotação religiosa, desde a simples evocação de «Deus», a textos dedicados a celebrações, como o Natal, a Última Ceia, a Páscoa, os Santos populares. Nesta análise dos textos verbais dos manuais escolares não se teve em conta a última rúbrica que toda ela é dedicada à Doutrina Cristã, o que evidentemente alteraria o número absoluto da Categoria *Catolicismo*.

<sup>48</sup> O Livro da Segunda Classe, 68.

O *mito da Ordem Corporativa* surge como um dos mais recorrentes nos textos, presente em 21 textos no Livro da Primeira Classe, 23 no da Segunda Classe, 19 no da Terceira Classe e 20 no da Quarta Classe. Um dos grupos corporativos mais frequentes nos textos é o da família, célula base do estado corporativo, com descrições de ambientes familiares, outros dedicados exclusivamente ao papel da mãe, do pai, ou a outros familiares como os avós. A exaltação do trabalho, da obediência, da humildade, da honestidade são valores que transbordam na mensagem destes textos, para que a ordem social não fosse posta em causa, dando-se a anulação do indivíduo em detrimento do grupo social e profissional.

Os Mitos *Novo Nacionalismo*, *Palingenético* e *Imperialismo* interrelacionam-se, visando glorificar o passado nacional e os seus heróis, principalmente das épocas áureas nacionais, ou seja, o da fundação da nação (Séculos XII-XIII) e a época da expansão ultramarina portuguesa (Séculos XV-XVI). Surge neste âmbito o apelo a heróis nacionais no sentido de reconciliação com o passado, como se de um processo de regeneração se tratasse para superar a crise em que se vivia, em que a sua «evocação faz-se de resto, no sentido de reforçar a nação, afirmando a sua singularidade e unidade e definindo o seu exterior isto é, os espaços e agentes que ameaçam a sua identidade».<sup>49</sup> O Mito *Novo Nacionalismo* é expressivo principalmente nos LLs da Terceira e Quarta Classe, presente respetivamente em 43 e 34 textos verbais, com referência exhaustiva a «heróis», alguns dos considerados «grandes reis de Portugal» como D. Afonso Henriques, D. João I, D. João II, D. Manuel I ou o próprio Infante D. Henrique. Outras figuras relevantes da História de Portugal surgem nos textos de diferentes épocas, como Egas Moniz (aio de D. Afonso Henriques), Nuno Álvares Pereira, importantes navegadores como Bartolomeu Dias, Vasco da Gama, Pedro Álvares Cabral, e escritores como seja Camões. O *Mito do Imperialismo*, associa duas vertentes, a colonização e evangelização, a sua presença surge apenas nos textos verbais dos livros da Terceira e Quarta classe, aludindo-se ao império português e suas riquezas, expresso em textos exhaustivos dessas colónias (Angola, Moçambique, S. Tomé, Guiné-Bissau, Timor). O *mito palingenético*, também surge com alguma expressividade nos LLs da Terceira e da Quarta classe, em 15 e 10 textos respetivamente, explicitado em segmentos do texto que remetem para o

<sup>49</sup> L. Cunha, «Entre ideologia e propaganda: a construção do herói nacional».

recomeçar de uma nova época, visando a regeneração do passado em relação a períodos considerados responsáveis pela crise na época de Portugal, nomeadamente o Liberalismo e a República, períodos praticamente omissos nestes manuais.

Os LLs eram compostos também por textos pictóricos (imagens) que, na sua maioria, continham mensagens com o intuito de controlar a sociedade. Para encobrir a ideologia do Estado Novo utilizavam-se ilustrações simpáticas e carinhosas, baseadas «na graciosidade das crianças e explicitavam estereótipos sociais, como os papéis representados por raparigas e rapazes, pelas diferenças entre as classes sociais, pelo forte enaltecimento da ruralidade e pela marca acentuada do dever de «*amar a Pátria*».<sup>50</sup>

Assim, tal como realizamos para os textos verbais, procedemos de igual modo para os textos pictóricos (imagens), categorizando-as de acordo com os mitos ideológicos fundadores do Estado, como se pode ver no Quadro 3.

**Quadro 3.** Mitos ideológicos fundadores do Estado Novo (Rosas, 2001) nos textos pictóricos dos «Livro de Leitura» da 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> classes

Mitos	1. <sup>a</sup> Classe	2. <sup>a</sup> Classe	3. <sup>a</sup> Classe	4. <sup>a</sup> Classe
<i>Palingenético</i>	7	6	11	3
<i>Novo Nacionalismo</i>	10	5	31	31
<i>Imperialismo</i>	–	–	6	18
<i>Ruralidade</i>	38	22	23	21
<i>Pobreza honrada</i>	10	3	7	7
<i>Ordem corporativa</i>	19	11	8	15
<i>Catolicismo</i>	5	6	7	2
Total de textos pictóricos com mitos	<b>88</b>	<b>41</b>	<b>62</b>	<b>76</b>

Embora ligeiramente com um menor número de frequência do que nos textos verbais, estas surgem em número mais significativo no 1.º ano (88 textos pictóricos), obviamente como seria espectável por ser um ano

<sup>50</sup> C. M. Pires; E. Mesquita y M. C. Ribeiro, «A iconografia nos manuais escolares do estado novo», *Estudos*, 92 (2009): 24.

de iniciação à leitura, em que a imagem tem um peso maior que o texto. Também alertamos, como já o fizemos para os textos verbais, que algumas imagens incorporam mais do que um mito. O mito da *ruralidade* é o que ocorre com maior frequência, em dois dos manuais escolares, presente em 38 textos pictóricos de um universo de 88 textos no Livro da Primeira Classe e em mais de metade dos textos pictóricos no Livro da Segunda Classe, num total de 22 imagens. Este mito é suplantado apenas nos Livros da Terceira e Quarta Classe pelo mito do *Novo Nacionalismo*, em que os temas de história são mais frequentes tal como tínhamos já verificado em relação aos textos verbais, funcionando as imagens como ilustração da maioria desses textos. O mito da *Ordem Corporativa* assume também relevância a nível pictórico, sendo frequentes representações da família (cenas em família, o pai, a mãe ou outros membros como sejam os avós, a habitação modesta), representações estereotipadas de papéis em diferentes contextos, em casa e no trabalho.

Na impossibilidade de neste texto apresentarmos uma análise de várias das imagens destes manuais escolares, escolhemos apenas uma a título ilustrativo, que por sinal integra todos os mitos ideológicos do Estado Novo (Figura 5).

A imagem acima reproduzida é um excelente exemplar —síntese da ideologia do Estado Novo—, já que nela se pode constatar a presença de todos os mitos do Estado Novo. O mito do *Novo Nacionalismo* e do *Palingenético* surge como central na figura, pelo destaque que o escudo nacional ocupa na imagem a par de outros símbolos nacionais, como a caravela, o padrão, o castelo, que apelam ao nacionalismo e à evocação do passado nacional glorioso, em que personagens importantes como D. Afonso Henrique e D. Nuno Álvares Pereira expressam essa intenção. O *Mito do Imperialismo*, na sua dupla vertente

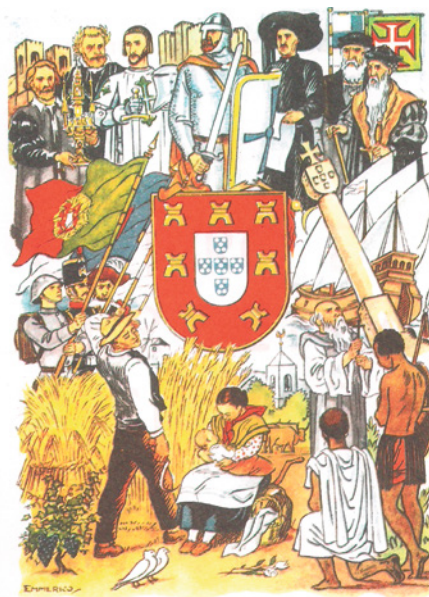


Figura 5. Imagem da contracapa do Livro de Leitura da Terceira Classe, ed. 1958, p. 3.

pode ser identificado na figura do Infante D. Henrique, Vasco da Gama e de outros navegadores, e de símbolos como a caravela e o padrão, símbolos nacionais. Está também presente um missionário a evangelizar os habitantes das colónias retratados por negros ajoelhados perante a cruz. O enaltecimento da *ruralidade* (da vida do campo) está presente na ceifa do trigo e no trabalho da vinha, onde sobressai pelos trajas de trabalho a simplicidade das vestes, expressão dos valores da «pobreza honrada». Surge na imagem também um dos pilares do Estado Novo, associado à *ordem Corporativa*, a célula familiar, com a presença da mãe, do pai como chefe da família e dos filhos, família idealizada no Estado Novo, em que o pai seria o sustento da família, mas também a autoridade. O *Mito do Catolicismo* surge com forte pendor na imagem, observável na igreja com a sua torre e sino, a custódia, as pombas, a espada de Nuno Álvares Pereira, a cruz de Avis, no missionário e na Sé de Lisboa.

Procurámos incidir a nossa análise nos quatro LLs do Estado Novo, cruzando essa análise com a revisão de literatura relacionada com a temática em estudo<sup>51</sup> debruçando-nos com especial enfoque nas *representações sociais* presentes em vários períodos da história, em Portugal. A partir da análise dos textos pictóricos e verbais dos LLs da época identificam-se estereótipos sociais, nomeadamente a conceção de família, de mãe, pai, criança, rapaz/rapariga, numa sociedade onde era valorizada essencialmente a família do mundo rural, que vive no campo, daí um dos mitos mais frequentes ser o da ruralidade como anteriormente constatamos (Quadros n.º 2 e n.º 3).

Segue uma análise e discussão sobre as representações sociais nos LLs, identificando-se vários estereótipos.

**A família** representada surge com diferentes facetas, tema de reflexão moralizante a ser exaltada, como modelo privilegiado na sociedade, a simples relatos da vida quotidiana. É concebida, de forma mais ou menos lírica, como o seio de toda a afetividade e amor, assim «como uma unidade de religação ao passado, tendo como base fundamental a educação e subsistência dos filhos, que porém serão criados sob dupla égide transcendente dos valores religiosos e patrióticos».<sup>52</sup> A família e o lar

<sup>51</sup> Bivar, *Ensino primário e ideologia*.  
Diniz, *As fadas não foram à escola*.  
Radich, *Temas de História em livros escolares*.

<sup>52</sup> Bivar, *Ensino primário e ideologia*, 32.

são paradoxalmente apresentados, como lugar de segurança, conforto, de serviço, de educação dos filhos e de preocupação permanente. No seio da família, a infância e a velhice são etapas inerentes a esta instituição social, considerando-se os filhos uma bênção para os pais apesar das canseiras que estes lhes dão: «Os filhos e as canseiras que eles nos dão é que são a nossa riqueza. É por eles que nós somos felizes». <sup>53</sup> «E que eu esteja junto dele, quando já for velhinho, para o poder amparar, com amor e com carinho». <sup>54</sup> O conceito de família que a criança tem e da hierarquia nela existente servirá para explicar o que é a Pátria, sendo constante o paralelismo destes dois conceitos, aparecendo a expressão «Pátria-Mãe» em vários textos dos livros únicos como o exemplo que se segue:

A nossa Pátria é uma grande família formada por todos os portugueses, sem distinção de lugares e raças.

Como todas as famílias, tem também um chefe que superiormente a dirige e representa- é o Chefe do Estado, que hoje se chama Presidente da República.

Numa família digna, o chefe, que é o pai tem de ser querido, respeitado e obedecido pelos filhos. Também numa nação cônica dos seus deveres, o Chefe tem de ser estimado e honrado pelos que a constituem. <sup>55</sup>

No seio da família as crianças têm um papel essencial, procura-se que nada lhes falte, condicionam a vida dos pais e alteram radicalmente a sua vida. Assim, nos livros únicos surgem textos verbais que exprimem esta ideia: «Nasce um menino e parece que nada lhe falta não há mimo que não tenha. Todos à sua volta lhe dão carinhos». <sup>56</sup> «Pois eu com tanto trabalho e tantos filhos, sinto-me muito feliz, minha senhora. Os filhos e as canseiras que eles nos dão é que são a nossa riqueza. É por eles que somos felizes». <sup>57</sup> A responsabilidade para com os filhos é uma constante, por vezes uma canseira e sacrifício, mas procura-se que a estes nada lhes falte: «Sim, trabalhei muito e venho cansado. Mas pensava em vós e dizia comigo é para os meus filhos

---

<sup>53</sup> *Livro de Leitura da Terceira Classe*, 43.

<sup>54</sup> *O Livro da Primeira Classe*, 100.

<sup>55</sup> *Livro de Leitura da Terceira Classe*, 174.

<sup>56</sup> *O Livro da Segunda Classe*, 17.

<sup>57</sup> *Livro de Leitura da Terceira Classe*, 43.



que eu trabalho».<sup>58</sup> A infância é condição de dívida permanente e indissolúvel para com os seus pais, devendo os filhos valorizar os sacrifícios que estes fazem por eles. Bivar constatou que num total de 338 textos escritos em 69 a posição da criança na família é de extrema dependência, de obediência e de respeito para com os pais e os mais velhos, enfatizando-se também a capacidade afetiva, de carinho e amor recíproco entre pais e filhos.<sup>59</sup>

**A criança** retratada nos textos escritos e pictóricos do Estado Novo é submissa, humilde, educada, respeitadora e cumpridora dos seus deveres sem deixar de ser brincalhona e divertida como é próprio das crianças. Surgem textos que relatam os seus jogos e brincadeiras, sendo estes jogos coletivos em espaço aberto, nomeadamente a cabra-cega, a bola, o berlinde, etc. Por vezes estes jogos são subvalorizados e reprimidos pelo professor quando são realizados fora do recreio da escola, pois podem pôr em causa a segurança das crianças se brincarem na rua, embora nos pareça que na época os perigos da rua não fossem os mesmos da atualidade. Assim, aparentemente o jogo coletivo infantil é condenado e recusado. Num dos textos a moralidade impera ao valorizar-se a abnegação de uma criança que deixa de jogar para tomar conta da irmã, e de alertar por isso os seus colegas dos perigos que corriam quando passou por eles uma camioneta quando brincavam à cabra cega. Esta visão é premiada pela virtude dos jovens da Mocidade Portuguesa<sup>60</sup> e pelos valores, presentes em ilustrações de vários textos.<sup>61</sup> Na escola, o grupo escolar é retratado várias vezes no processo de aprendizagem que vai para além dos saberes académicos, onde sobressaí estereótipos em relação ao género, as raparigas devem aprender a serem boas mães e donas de casa e os rapazes a serem trabalhadores dignos nas suas futuras profissões, em que o pai é um modelo a seguir (Figuras 6 e 7). Veja-se também o exemplo do texto: «Na aula de trabalhos femininos» onde as meninas da 3.<sup>a</sup> classe conversam com a professora sobre tudo que as preocupava para serem umas boas donas de casa: «Como estavam já a poucos dias do exame,

<sup>58</sup> *O Livro da Primeira Classe*, 87.

<sup>59</sup> Bivar, *Ensino primário e ideologia*.

<sup>60</sup> Mocidade Portuguesa (MP) é uma organização juvenil do Estado Novo fundada em 1936 e extinta em 1974. Pretendia abranger toda a juventude —escolar ou não— e atribuíam-se, como fins, estimular o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria, no sentimento da ordem, no gosto da disciplina, no culto dos deveres morais, cívicos e militares.

<sup>61</sup> Veja-se *O livro da Primeira Classe* na p. 21 e na p. 48; *O Livro da Segunda Classe* na p. 66 e *Terceira Classe* na capa e na contracapa.

dizia uma delas naquela tarde: — O leite-creme é o doce de que eu mais gosto. Até já aprendi a fazê-lo». <sup>62</sup>



**Figura 6.** Guardas do *Livro de Leitura da Primeira Classe*, 1.<sup>a</sup> ed. 1941



**Figura 7.** Guardas do *Livro de Leitura da Primeira Classe*, 1.<sup>a</sup> ed. 1941.

<sup>62</sup> *O Livro de Leitura da Terceira Classe*, 149.

Vários textos retratam o ambiente escolar, a relação ente alunos e professor, o significado do trabalho escolar, apregoa-se a moral do aluno trabalhador, a relação escola-família. Premeia-se o estudo e a dedicação aos livros, procurando-se transmitir a importância da escola e do trabalho na escola tal como na sociedade o trabalho deve ser valorizado e recompensado: «Mãezinha-gritou a Rita, ao entrar em casa –já sei ler! A professora deu-me um livro muito lindo». <sup>63</sup> Sobressaí a passividade da criança no processo de aprendizagem, que é modelada aos interesses do Estado Novo, valorizando-se virtudes como a obediência, a disciplina e o esforço do trabalho:

Maria de Fátima [...] na escola desde a primeira classe que tem merecido a simpatia da professora pela pontualidade com que todos os dias comparece, pela prontidão com que faz os exercícios, pela boa vontade com que escuta os seus conselhos e pelo arranjo e asseio dos livros e cadernos [...] Não é muito inteligente mas é das que mais sabem. <sup>64</sup>

Por vezes, alguns dos discursos das crianças nos textos não são mais do que o pensamento dos adultos, com um discurso moralizante: «Gostei muito deste pobrezinho. Quando lhe levo alguma coisa que o consola, vou tão depressa que nem sinto os pés tocar no chão. Ando sempre contente nos dias em que posso visitá-lo e dar-lhe esmola». <sup>65</sup>

A figura do *pai* surge em vários textos escritos, depreendendo-se a sua autoridade que assenta na sua função primordial, a de sustento da família, apenas relacionada com o meio rural, pois outras formas de sustentação não são referidas: «Meu pai trabalha desde manhã até à noite para que em nossa casa não falte o pão nem o conforto». <sup>66</sup> Tal como em relação à mãe, surgem manifestações de carinho e de amor para com o pai: «amo o meu Paizinho,/ como não amei, não amo, não amarei/ pessoa alguma a não ser a minha Mãe. Amo o meu querido Pai. Sempre ... ama-lo-ei...». <sup>67</sup> O pai é fonte de saber e conhecimento, fruto da expe-

<sup>63</sup> *O Livro da Primeira Classe*, 77.

<sup>64</sup> *O Livro de Leitura da Terceira Classe*, 6.

<sup>65</sup> *O Livro da Segunda Classe*, 62.

<sup>66</sup> *O Livro da Segunda Classe*, 11.

<sup>67</sup> *Livro de Leitura da Terceira Classe*, 30.

riência de vida dura no campo, conhecimento que mobiliza quando os seus filhos lhe pedem explicações sobre fenómenos da natureza, embora nem sempre os mais científicos e corretos. É também juiz, premeia o comportamento dos filhos incentivando os filhos ao sucesso escolar, pelo esforço do trabalho sabendo recompensá-los, mas quando necessário assume atitudes moralizantes: «E o paizinho leva-nos ao circo? — se tiverem bom aproveitamento na escola, podemos ir!».<sup>68</sup> O pai é modelo do projeto de vida, sendo exemplo de vida para os seus filhos que lhe deverão seguir os seus passos, na dedicação ao trabalho e à família.

**A mãe** é a figura mais frequente nos manuais de leitura ultrapassando a do pai. A mãe, representada na exclusividade como doméstica, cujo trabalho é tomar conta da casa e dos filhos, sem qualquer referência a trabalho profissionalizado: «Minha querida mãe! Como ela olha por tudo, como ela parece estar ao mesmo tempo em toda a casa». <sup>69</sup> A mãe surge como elemento ordenador e omnipresente na casa, iniciadora da educação aos filhos e no zelo do cumprimento por estes da ordem moral que lhes incute:

A mãe pega nas mãos da Olga, examinando-as e olha demoradamente para a filha. Esta compreende os olhares da mãe e diz-lhe: Minha Mãe! Desculpe. Eu vou já lavá-las [...] E a verdade diz-se sempre.<sup>70</sup>

A mãe é o garante da ordem e segurança do lar, protetora e cuidadora dos filhos: «Não te queimaste nada meu filho?». <sup>71</sup> A mãe é a total abnegação, pelos seus filhos é capaz de se sacrificar, recebendo em troca o amor dos filhos: «Ninguém no mundo tem mais amor que a nossa mãe. Quereis vê-la sempre contente? Não custa nada: Sede carinhosa para com ela. Ajuda-a nos seus trabalhos». <sup>72</sup> A mãe é modelo para as suas filhas, ensinando-as a serem boas donas de casa, substituindo-a nestas funções quando tem que se ausentar, como o expressa um dos textos vocacionais infantis: «Mal chega a casa, a Toneca vai ajudar a mãezinha: varre a casa, põe a

<sup>68</sup> *O Livro da Primeira Classe*, 89.

<sup>69</sup> *O Livro da Segunda Classe*, 6-7

<sup>70</sup> *O Livro da Primeira Classe*, 74.

<sup>71</sup> *O Livro da Segunda Classe*, 6-7.

<sup>72</sup> *O Livro da Primeira Classe*, 63.

mesa. Parece uma mulherzinha». <sup>73</sup> Num dos textos uma menina quanto ao seu futuro diz querer ser como a sua mãe, dona de casa, enquanto outras indicam profissões como professora ou missionária. As tias, embora pouco frequentes nos textos escritos, são por vezes extensões da própria mãe, também elas domésticas, ajudam a mãe a tomar conta dos filhos, contam-lhes histórias, dão-lhes prendas nos aniversários:

Os pequenos gostavam de ir sentar-se à lareira, depois de jantar. A tia Alice costurava ou fazia meia e, ao mesmo tempo, conta-va-lhes histórias [...]. E a tia continuava com muita paciência, a falar-lhes dos pastorinhos, das ovelhinhas, da flores e dos frutos, até que chegava a hora de deitar. <sup>74</sup>

Também as avós, contadoras de histórias ajudam as mães na educação dos seus filhos e nas lides domésticas e fazem o encanto dos netos contando-lhes histórias à lareira. <sup>75</sup>

A visão da **sociedade** no Estado Novo nos LLs do Estado Novo é coesa na sua imagem, expressando os vários textos três dos mitos ideológicos fundadores do Estado Novo, o da *Ruralidade*, da *Pobreza Honrada* e da *Ordem Corporativa*. Partindo da família será interessante analisar-se a sua integração na sociedade da época e no agregado nacional. Bivar no estudo que realizou verificou que de um total de 388 textos escritos, 91 ocorrem em ambiente rural valorizando-se acima de tudo a ruralidade <sup>76</sup> (que comprovamos também no nosso estudo ver quadro n.º 2 e n.º 3), o trabalho no campo como fonte de riqueza do país: «A agricultura é fonte de riqueza, aquela que produz as coisas mais essenciais à vida humana». <sup>77</sup> A referência à cidade é esporádica, sendo associada ao ruído e à poluição em oposição ao ambiente saudável do campo. A alusão à sociedade urbana relaciona-se com a indicação de profissões que lhe não são exclusivas, como a de médico e professor, várias vezes referidas. É severamente denegrada a emigração, justificada apenas pela ambição da riqueza, em que procuram no estrangeiro melhores condições de vida,

<sup>73</sup> *O Livro da Primeira Classe*, 101.

<sup>74</sup> *O Livro da Primeira Classe*, 104

<sup>75</sup> Ver ilustração do texto «À Lareira» no *Livro de Leitura da Terceira Classe*, 113.

<sup>76</sup> Bivar, *Ensino primário e ideologia*.

<sup>77</sup> *Livro de Leitura da Quarta Classe*, 114-115.

que aparentemente poderiam encontrar no país se para tal quisessem trabalhar:

Não há no mundo gente mais amiga da sua Pátria que os Portugueses. Por isso, não se sabe de onde lhes vem o grande desejo de embarcar para longes terras [...]. Muitos vêm mais pobre e com menos saúde do que partiram. E alguns nunca mais voltam.<sup>78</sup>

*Representações sociais nos manuais de História do Ensino Primário  
— de meados do século XIX ao fim do Estado Novo (1974)*

Nesta rúbrica do texto a nossa análise irá centrar-se exclusivamente nos conteúdos programáticos de História de Portugal que os MEs de História de Portugal da 4.<sup>a</sup> classe, procurando-se perceber que representações sociais e identidade nacional promovem numa perspetiva histórica, atendendo aos diferentes períodos desde a República até ao fim do Estado Novo. A 1.<sup>a</sup> República (1910-1926) define contextos ideológicos distintos dos períodos que antecedem e que virão a refletir-se nas respetivas orientações historiográficas, bem como as orientações historiográficas do Estado Novo refletem a ideologia do regime, suprimindo-se determinados períodos da História de Portugal e enaltecendo-se outros. Assim, o Estado Novo constrói uma representação da sociedade tendo em vista a exaltação do passado nacionalista para a construção do «homem novo». É neste sentido que procurámos que homens e mulheres são nestes livros evocados, quem são e que papel tiveram na História de Portugal, bem como a representação do povo, a grande massa anónima a que a História pouca atenção lhe tem prestado, situação alterada com os contributos da *Escola dos Annales*.<sup>79</sup> A *Escola dos Annales*, a uma história positivista e factual, contrapõe uma História de homens, de populações, que privilegia a vida quotidiana das sociedades, apanágio de uma *História Total*, de uma *História Nova* despoletada por *Lucien Febvre* em 1958.<sup>80</sup>

A presença das **mulheres** nos MEs de História para o ensino primário não é tão significativa como a dos homens que na sua maioria são reis ou

---

<sup>78</sup> Livro de Leitura da Terceira Classe, 147-148.

<sup>79</sup> Lucien Febvre, *Combates pela História*. 3.<sup>a</sup> edição (Lisboa: Editorial Presença, 1989).

<sup>80</sup> M. L. Freitas; G. Solé y S. Pereira, *Metodologia de História* (Luanda: Plural Editores, 2010).

heróis. Na *História de Portugal* de Tomás de Barros<sup>81</sup> as mulheres citadas são rainhas e regentes, esposas de reis, heroínas, mulheres de armas ou nobres que tiveram um papel de salvaguarda da nacionalidade em momentos decisivos da História de Portugal (crise de 1383-85; restauração de Portugal; Liberalismo). Das rainhas e regentes são nomeadas: D. Teresa esposa do Conde D. Henrique e mãe do primeiro Rei de Portugal, D. Afonso Henriques; D. Catarina de Áustria, regente na menoridade de D. Sebastião; D. Luísa de Gusmão, regente na menoridade de D. Afonso VI; e as rainhas D. Maria I e D. Maria II. As esposas de reis também têm o seu protagonismo nesta História de Portugal, mas só as virtuosas, sendo elas D. Isabel de Aragão, esposa de D. Dinis, canonizada em 1625 com o nome de rainha Santa Isabel; D. Filipa de Lencastre casada com D. João I e mãe da ínclita geração; D. Leonor, esposa de D. João II e fundadora das Misericórdias. Destaca-se um exemplo de anti-rainha, D. Leonor Teles viúva de D. Fernando e amante do Conde Fernandes Andeiro, foi rainha entre 1383 e 1384, no período da crise dinástica. Sobressaí ainda uma figura feminina, D. Inês de Castro, nobre galega e amante de D. Pedro I, mandada assassinar por D. Afonso IV, tendo sido coroada rainha póstuma por D. Pedro I.

Outras mulheres que tiveram um papel de armas na defesa da nacionalidade, consideradas como figuras heroínas portuguesas e lendárias são também referidas nomeadamente: Deuladeu Martins, personagem lendária que pôs cobro ao cerco de Monção pelas tropas castelhanas durante as guerras fernandinas entre D. Fernando e Henrique de Castela; Brites de Almeida (padeira de Aljubarrota) figura associada à vitória dos portugueses contra os castelhanos, na batalha de Aljubarrota (1385); Maria da Fonte, figura popular de Póvoa de Lanhoso (Fontarcada) instigadora de motins populares em 1846 contra o governo cartista de Costa Cabral, movimento que se propagou ao resto do país, na luta contras as medidas impostas, nomeadamente do aumento dos impostos e da proibição de sepultar os mortos no interior das igrejas. Esta insurreição, por ter uma forte componente feminista liderado por mulheres do campo, entre as quais uma suposta Maria da Fonte, acabou por ser esse o nome dado à revolução.

<sup>81</sup> Barros, *História de Portugal*.

Destacam-se duas mães célebres que se tornaram símbolos do patriotismo, D. Filipa de Vilhena, nobre portuguesa, Duquesa de Atouguia e D. Mariana de Lencastre, que armaram os seus filhos cavaleiros e que combateram pela Restauração de Portugal (1640), tendo apenas a primeira ficado na memória nacional, embora os manuais de primária refiram a segunda também. Surgem mais três mulheres citadas neste manual: D. Maria, filha de D. Afonso IV, maltratada pelo marido, D. Afonso XI, rei de Castela, tendo sido estes comportamentos violentos para com sua esposa uma das causas de guerra com o seu sogro D. Afonso IV de Portugal; a Duquesa de Mântua, de seu nome Margarida de Saboia, exerceu as funções de vice-rainha de Portugal, sendo a última governante de Portugal e nome da dinastia filipina, estando às ordens de Filipe III; e a princesa Joana, cujo nome é apenas citado, foi regente no ano de 1471, e viria a ingressar no Convento de Jesus de Aveiro, embora nunca chegasse a professar votos por ser princesa real e potencial herdeira do trono. Veio a ser beatificada em 1693 pelo Papa Inocêncio XII.

A historiografia escolar privilegiou ao longo de décadas *os homens*, mas acima de tudo os chefes de todos os tempos: os *Reis* e os *Heróis*. É essencialmente uma história político factual organizada por dinastias e reinados, onde os protagonistas são os reis de Portugal e heróis. Radich no seu estudo que abarca o período de meados do século XIX a 1974 constatou linhas de continuidade significativas, a presença dos heróis é uma constante, bem como a maneira de dividir o tempo, mas são evidentes momentos de rutura, adstritos a contextos ideológicos distintos, como por exemplo entre a República e o Estado Novo, e que terão reflexos nas respetivas orientações historiográficas.<sup>82</sup> Constata-se uma relação entre esta historiografia centrada nos «grandes homens», na história política e factual e na divisão da História por dinastias e reinados, como se toda a história fosse apenas a vida e obra dos reis de Portugal e tudo girasse à sua volta.<sup>83</sup> Esta visão historiográfica não é exclusiva do século XIX prolongando-se no tempo.<sup>84</sup> Para além dos textos escritos organizados por dinastias e reinados em torno dos reis

<sup>82</sup> Radich, *Temas de História em livros escolares*.

<sup>83</sup> Vitorino Magalhães Godinho, *Ensaios de História de Portugal, vol. II, 4.ª edição*, (Lisboa: Edições Sá da Costa, 1968).

<sup>84</sup> Esta visão historiográfica está bem presente nas duas obras analisadas: *História de Portugal* de Tomás de Barros, 1958; *História de Portugal* de António Figueirinhas, 1952.



e dos seus feitos, reflete-se também na iconografia (textos pictóricos). Na obra de Tomás de Barros, num universo de 75 imagens, 54 são reis, chefes, heróis e um grande poeta. Para além dos reis das várias dinastias, que se inicia com D. Afonso Henriques (1109-1185) e termina com D. Manuel II (1889-1932)<sup>85</sup> na dinastia dos Bragança, último rei de Portugal, destacam-se várias personalidades a quem lhes foi atribuído o rótulo de «herói nacional».

Radich comparou o texto de dois MEs de História, um de 1912 (1.<sup>a</sup> República) e outro de 1937 (Estado Novo), encontrou diferenças ideológicas relevantes, nomeadamente sobre o enaltecimento ou desprezo por determinado período da História, como aconteceu em relação à historiografia do Estado Novo que sobre o período republicano é lúgubre, denegrindo este período da História de Portugal, bem como o período do liberalismo. A referência aos reis é abundante nos dois livros, mas na segunda versão (1937) não se admitem considerações menos abonatórias, reparos ou análises críticas ao seu carácter ou modo de atuar.<sup>86</sup>

Na apertada rede de biografias reais a que se reduz a história, **o povo** é quase inexistente em alguns manuais, e surge esporadicamente noutros, e ainda como mera solução de recurso em situações de conflito (crise de 1383-85; domínio Filipino; invasões francesas; revolta da Maria da Fonte). A referência ao povo surge como um dos quatro elementos da sociedade: rei, clero, nobreza e povo e a sua participação nas cortes (1254 em Leiria). O que se obtém é apenas um retrato modelo do «tipo e do carácter dos portugueses», ou surge designado por «cidadãos portugueses» no período da República e Estado Novo.

## CONCLUSÃO

A investigação historiográfica em torno de manuais escolares tem revelado que estas fontes historiográficas<sup>87</sup> são socialmente muito re-

<sup>85</sup> D. Manuel II foi o último rei de Portugal reinando apenas de 1908 a 1910, tendo-se exilado após a implantação da República em Portugal.

<sup>86</sup> Radich, *Temas de História em livros escolares*.

<sup>87</sup> Veja-se sobre esta temática os seguintes autores anteriormente citados: Choppin, «O manual escolar: uma falsa evidência histórica». Facal, «Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional». Valls, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Tormenta, *Manuais escolares: Inovação ou tradição?*

levantes pelo número de pessoas /gerações que os leram, e que de um modo mais abrangente estiveram mais próximas de toda a sociedade, independente do país e da política adotada em diferentes épocas e espaços geográficos. Como refere Freitas «os manuais escolares e a legislação ainda são as fontes privilegiadas para analisar as alterações curriculares, muitas vezes responsáveis pela mudança da memória»,<sup>88</sup> mas também as representações sociais de uma determinada época. Não se pode investigar o mundo mental ou representacional da sociedade, sem ter em conta um fator essencial, o do *imaginário histórico*, construído em grande medida no ensino primário, e com recurso aos manuais escolares. Por isso, como refere Valls,<sup>89</sup> eles não podem ser considerados como produtos de segunda ordem ou terceira ordem, como por vezes são considerados de forma simplista. A socialização da ideologia e dos valores defendidos por diferentes opções políticas nos últimos 150 anos estão presentes nos manuais de Espanha como também em Portugal<sup>90</sup> e as similitudes entre os dois países são enormes, em pelo menos alguns períodos históricos, como é o caso do período das Ditaduras de Franco e de Salazar.<sup>91</sup>

Não podemos deixar de referir que neste processo de investigação centrado nos LLS e MEs, para além da análise dos conteúdos programáticos e das opções didático-pedagógicas que os incorporam é importante também atendermos à história dos currículos e dos programas do ensino da História, para percebermos as mudanças no sistema educativo e na conceção de sociedade. Este texto procurou de certa forma atender a estas dimensões para compreendermos as mudanças operadas em termos educativos nos últimos 100 anos, em que as mudanças políticas tiveram repercussões significativas na educação e no ensino em Portugal e obviamente os manuais escolares são disso reflexo.

<sup>88</sup> Freitas «História de Portugal no 1.º ciclo do ensino básico... », 2140.

<sup>89</sup> Valls, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Facal, «Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional», 9-33.

<sup>90</sup> Tormenta, *Manuais escolares: Inovação ou tradição?*. J. A. Mendes, «Identidade Nacional e ideologia através dos manuais de História», in *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*, org. R. V. Castro et al. (Braga: Universidade do Minho, 1999), 343-354. Solé, «O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático».

<sup>91</sup> Rodríguez y Solé, «Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria».

Apesar das enormes mudanças no desenho dos manuais escolares, sobretudo a partir da década de 70, após a ditadura de Salazar que tinha imposto o livro único para o ensino primário, a par de reformas educativas na década de 90 com a reforma curricular em Portugal, prolifera o mercado livreiro que se vai ajustando às necessidades dos alunos e exigências e solicitações dos professores<sup>92</sup> que de certa forma vão integrando novas formas didático-pedagógicas, que procuram aliar o conhecimento histórico com novos procedimentos que apelam às competências históricas que os normativos como as *Metas de Aprendizagem* e apelam ao desenvolvimento cognitivo e à resolução de problemas a par do conhecimento histórico, mais evidenciado pelas *Metas Curriculares*.

Apesar destas mudanças significativas alcançadas nas duas últimas décadas, tem-se vindo a constatar em Portugal, tal como em outros países como Espanha e Inglaterra, um retorno da história tradicional, uma história factual, nacionalista, que privilegia certas personalidades políticas, como reis ou homens influentes, um pouco há semelhança de outras épocas em que o herói ressurgue como um mito de exaltação nacionalista, embora com carácter diferente de outros tempos.<sup>93</sup>

A visibilidade ou desvanecimento dos heróis ou de certos períodos históricos nos manuais escolares é fruto da circunstância histórica, «o que significa dizer que se constrói socialmente a adequação de determinado *modelo* de herói à especificidade das *representações sociais* dominantes». <sup>94</sup> Pela análise dos manuais do ensino primário de várias épocas constatámos que o herói nacional é uma construção moldada e ajustada a novas necessidades, justificações e interesses nacionais e políticos de cada momento histórico, evocado no quadro de legitimação e sua naturalização, à luz de discursos políticos específicos.

Investigações reiteradas e aprofundadas em termos epistemológicos e metodológicos poderão procurar clarificar de que modo e em que profundidade os manuais de história, não só de primária como de se-

<sup>92</sup> Afonso, «O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário».

<sup>93</sup> Rodríguez y Solé, «Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria».

<sup>94</sup> Cunha, «Entre ideologia e propaganda: a construção do herói nacional».

cundária, condicionam ou influenciam tanto o *imaginário individual do aluno* como a criação de uma *memória pública* ou *coletiva* e de estereótipos culturais, tal como defende Valls.<sup>95</sup> Deixamos aqui o repto para futuros investigadores procurarem debruçar-se sobre estas temáticas que carecem de estudos sistemáticos, aprofundados e ampliados quer em termos temporais, como de dimensão das amostras estudadas. ■

### **Nota sobre o autora:**

GLÓRIA SOLÉ é Professora Auxiliar da Universidade do Minho, docente do Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didática e Supervisão (DEILDS), da área de História e Estudo do Meio e sua Didática. Doutorada em Estudos da Criança, na área de Estudos do Meio Social, pela Universidade do Minho com a tese *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico: a Conceção do Tempo e a Compreensão Histórica das crianças e os Contextos para o seu Desenvolvimento*. Tem várias publicações de livros, capítulos de livros, artigos e comunicações relacionadas com o ensino da história a crianças, a história nos manuais escolares do ensino primário, Educação Histórica e Educação Patrimonial. Membro da Comissão organizadora do Congresso Internacional de Educação Histórica e do Seminário Internacional de Educação Patrimonial (desde 2010) em Portugal. É membro do Centro de Investigação em Educação (CIEd) da Universidade do Minho e faz parte do grupo History Educators International Research Network (HEIRNET), International Research Association for History and Social Sciences Education (IRAHSSSE) e Children's Identity and Citizenship in Europe (CiCe) Thematic Network Project. Membro de vários projetos internacionais: Membro da equipa de Portugal integrada na *Ação Cost- The digital literacy and multimodal practices of young children* e *La evaluación de competencias y el desarrollo de habilidades cognitivas sobre historia*. Projecto Djunta Mon – Programa de Cooperação com a Guiné-Bissau (FEC)- Ensino de qualidade em Português, 2013-2016. Integra a equipa do projeto de reforma curricular da Guiné-Bissau, elaboração dos programas e manuais escolares (2015-2017).

---

<sup>95</sup> Valls, *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*.

**Referências:**

- AFONSO, Isabel. «O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário». PhD diss., Universidade do Minho, 2014.
- BARCA I. and G. SOLÉ. «Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridade». *REIFOP* 15 (1) (2012).
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2003.
- BARROS, Tomás de. *História de Portugal*. Porto: Editora Educação Nacional, 24.<sup>a</sup> edição, 1958.
- BIVAR, M. F. *Ensino primário e ideologia* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote, 1971.
- CARVALHO MINEIRO, Adélia. *Valores e ensino no estado novo: análise dos livros únicos*. Lisboa: Edições Sílabo, 2007.
- CARVALHO, Rómulo. *História do Ensino em Portugal*, 2.<sup>a</sup> Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.
- CHOPPIN, Alain. «O manual escolar: uma falsa evidência histórica». *Revista História da Educação* 13 (2009): 9-75.
- COHEN, L., L. MANION and K. MORRISON. *Research Methods in Education* (5<sup>th</sup> ed.). London and New York: Routledge/Falmer, 2001.
- CUNHA, L. «Entre ideologia e propaganda: a construção do herói nacional». In *Jornadas Interdisciplinares Poder e Sociedade*, edited by Maria José F. Tavares. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.
- DINIZ, Maria Augusta. *As fadas não foram à escola*. Porto: Edições Asa, 1994.
- ERICKSON, F. «Qualitative Methods in Research on Teaching». In *Handbook of Research on teaching*, edited by M. Wittrock (3<sup>th</sup> Edition), 119-161. New York: Macmillan, 1986.
- FÈBVRE, Lucien. *Combates pela História*. 3.<sup>a</sup> edição. Lisboa: Editorial Presença, 1989.
- FEIO, L. «Um cartaz na aula de História: «A lição de Salazar» ». In *Imagens na aula de História*, edited by Maria do Céu Melo, 189-206. Mangualde: Edições Pegado, 2008.
- FIGUEIRINHAS, António. *História para a 4.<sup>a</sup> classe do Ensino Primário*. Porto: Editora Educação Nacional, 1952.
- FREITAS, M. L. «História de Portugal no 1.<sup>o</sup> ciclo do ensino básico: Os programas, os manuais e as vozes dos alunos». In *Actas do 8.<sup>o</sup> Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, edited by B. Silva, Bento y L. Almeida, 2135-2149 [CD-ROM]. Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2005.
- FREITAS, M. L., G. SOLÉ and S. PEREIRA. *Metodologia de História*. Luanda: Plural Editores, 2010.

- GARCIA, Tânia, Maria A. SCHMIDT and Rafael VALLS. *História e Manuais escolares: contextos ibero-americanos*. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- GERARD, F. M. and X. ROEGIERS. *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 1993.
- LÓPEZ FACAL, Ramón. «Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional». *Clío y asociados: la historia enseñada* 14 (2010): 9-33.
- MAGALHÃES GODINHO, Vitorino. *Ensaio de História de Portugal, vol. II. 4.ª edição*. Lisboa: Edições Sá da Costa, 1968.
- MAGALHÃES, Justino. «Um apontamento para a História do manual escolar. Entre a produção e a representação». In *Manuais Escolares: estatuto, funções, História*, edited by R. V. Castro de et al., 279-302. Braga: Universidade do Minho, 1999.
- MENDES, J. A. «Identidade Nacional e ideologia através dos manuais de História». In *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*, edited by R. V. Castro et al. Braga: Universidade do Minho, 1999.
- NUNES, Maria Teresa A. «Género e cidadania nas imagens de história. Estudos de manuais escolares e software educativo». *Cadernos Condição Feminina* 64 (2007).
- PERRENOUD, Philippe. *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Asa Editores, 2001.
- PIRES, C. M. E. Mesquita and M. C. RIBEIRO. «A iconografia nos manuais escolares do estado novo». *Estudos* 92 (2009).
- «A iconografia nos manuais escolares do estado novo». *Estudos* 92 (2009).
- PRATS, Joaquín. «Criterios para la elección del libro de texto de historia». *Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia* 70 (2011): 7-13.
- RADICH, Maria Carlos. *Temas de História em livros escolares*. Porto: Edições Afrontamento, 1979.
- RODRÍGUEZ, Raimundo and Glória SOLÉ. «Los manuales escolares de historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria». *ARBOR* (Revista General del Consejo Superior de Investigaciones Científicas sobre ciencia, pensamiento y cultura). Artigo aceite, no prelo que sairá em 2017.
- ROLDÃO, Maria do Céu. *Estratégias de Ensino*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.
- *O Estudo do Meio no 1.º ciclo. Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora, 1995.
- ROSAS, Fernando. «O salazarismo e o homem novo: ensaio sobre o Estado Novo e a questão do totalitarismo». *Análise Social* 35 (157) (2001): 1031-1054.

- SÁIZ, Jorge. «La Península Ibérica medieval y las identidades en los actuales libros de texto de historia de 2.º ESO». Íber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia 70 (2012): 67-77.
- SÁIZ, J. and J. C. COLOMER. «¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad». *Clio. History and History Teaching* 40 (2014). Accessed June 27, 2016. <http://clio.rediris.es>.
- SOLÉ, Glória. «O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático». *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete* 29 (1) (2014): 43-64.
- TORGAL, L. R. *História e Ideologia*. Coimbra: Livraria Minerva Editora, 1989.
- «Ensino da História». In *História da História em Portugal Sécs. XIX-XX*, edited by Luís Reis Torgal, J. A. Mendes and F. Catroga, 430-489. Lisboa: Círculo de Leitores, 1996.
- TORMENTA, J. R. *Manuais escolares: Inovação ou tradição?*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996.
- VALLS, Rafael. *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: UNED, 2007.