

2º CICLO DE ESTUDOS – Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Os Manuais escolares de História: Preferências e Perspetivas Futuras

Nelson Jorge de Castro Araújo

M

2017

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

junho de 2017



Nelson Jorge de Castro Araújo

Os manuais escolares: preferências e perspetivas futuras

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no Ensino Básico e Secundário, orientado pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Orientador de Estágio, Professor Jorge Luís Bandeira Vieira

Supervisor de Estágio, Professor Doutor Luis Alberto Marques Alves

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

junho de 2017

Nelson Jorge de Castro Araújo

Os Manuais Escolares de História: Preferências e Perspetivas Futuras

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário orientado pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Orientador de Estágio, Dr. Jorge Luís Bandeira Vieira

Supervisor de Estágio, Luís Alberto Marques Alves

Membros do Júri

Professora Doutora Raquel Pereira Henriques
Faculdade de Letras – Universidade Nova de Lisboa

Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: 18 valores

Recomendações gerais: Menu destinado apenas para a fome intelectual: recomenda-se a sua degustação após a refeição.

Os manuais escolares de História: preferências e perspectivas futuras

Resumo

A presente investigação foca-se nas considerações que estão presentes na escolha dos manuais de História e nas perspectivas futuras para os manuais desta disciplina. Este estudo foi efetuado numa escola secundária da região norte de Portugal Continental, tendo por base um inquérito efetuado a uma amostra de 42 alunos de 11.º ano, e entrevistas realizadas a um conjunto de quatro professores de História de ensino secundário procurando perceber aquilo que estes dois grupos de indivíduos mais valorizam num manual escolar de História. Uma análise aos manuais de 11.º ano de História A em vigor foi ainda efetuada, auxiliada por uma grelha construída com base em observações de teóricos, chegando-se à conclusão da existência de dois bons manuais de 11.º para esta disciplina; mas, tendo em conta as declarações dos professores e as respostas dos alunos ao inquérito, não é possível indicar um manual que satisfaça completamente os dois públicos a que se destina – alunos e professores.

Palavras-chave: manuais escolares; seleção de manuais; disciplina de História; ensino secundário

History textbooks: preferences and perspectives

Abstract

This investigation focuses itself on the considerations that motivate the choose and the future perspectives for History textbooks. This study was made in a Portuguese secondary school, located in the northern region, and was based on a survey made to a sample of 42 students from the 11th grade, and in interviews made to a group of four secondary grades History teachers, aiming to know what this two groups of individuals most appreciated in an History textbook. An analysis was also made to the 11th grade History A textbooks, using a grid build regarding the views of experts on this matter, that led me to conclude the existence of two good 11th grade textbooks for this subject; however, the answers of the teachers and the responses given by the students to the survey, it isn't possible indicate a textbook that please completely the two groups to which a textbook is made to – students and teachers.

Keywords: textbooks; selection of textbooks; History; secondary grade.

Remerciements

Merci: vocábulo francês que se traduz vulgarmente por “obrigado”, é devido agradecimento comum após uma gentileza, um serviço prestado, uma palavra amiga, um gesto carinhoso, um favor. *Remercier*, por seu turno, refere-se ao ato de proferir um “obrigado”, ou seja, significa “agradecer”. Se ignorássemos o verdadeiro significado de *remercie* (conjugação na primeira e terceira pessoas do singular do verbo “agradecer” – *eu agradeço; ele agradece*), e aplicássemos a regra da língua portuguesa relativa a muitos prefixos *re-* poderíamos dizer, incorretamente, que *remercie* significaria *tornar a agradecer*. Porque é isso que aqui será feito, desta vez por escrito.

Gostaria de *voltar a agradecer* à minha orientadora de tese, a Professora Cláudia Pinto Ribeiro, pela disponibilidade em me acompanhar e aconselhar nesta etapa final de um ciclo que, com este documento e a respetiva apresentação pública, se fecha; novos agradecimentos ao professor Luís Alberto Marques Alves que, embora esteja na comissão avaliadora deste relatório de estágio, deve encarar este meu novo obrigado como o agradecimento pelo acompanhamento que me prestou ao longo de cerca de quatro anos dos cinco que passei nesta faculdade.

Novo agradecimento a toda a comunidade escolar do Agrupamento de Escolas Manuel Gomes de Almeida; ao meu orientador de estágio, o Professor Jorge Vieira, por ter tido, em maior quantidade e dispêndio de tempo, aturado com inaudita paciência as aulas por mim lecionadas (a ele peço que me perdoe por essa maçada); torno a agradecer ao meu colega de estágio, Hugo Faustino, pelas suas observações pertinentes, pelo companheirismo durante o período de estágio, e pela amizade; novamente agradeço aos meus alunos, a todos eles, e especialmente àqueles que se disponibilizaram a dar o seu contributo para o presente trabalho, indispensável para o levar a bom porto.

Os únicos que se poderão lastimar e protestar por não receberem agradecimentos em duplicado são os restantes membros do júri da comissão avaliadora, e os demais leitores. Só lhes poderei agradecer, para já, uma única vez: por serem obrigados (no caso dos membros do júri), por quererem simplesmente ou porque a função exige (no caso dos leitores) a lerem este relatório de estágio. Com esse meu obrigado os convido agora a penetrar pelo ábdito aberto, a embrenharem-se na leitura deste relatório de estágio. Aos que o tornarem a ler, redobrados “obrigados”.

Índice

Introdução.....	1
1. O manual escolar: razão de ser e de existir.....	3
1.1. Pequena incursão pela História.....	3
2. O manual escolar: definição.....	16
2.1. Palavra dos decisores.....	23
2.2. Estado da Arte.....	26
2.3. A História – os seus usos e funções.....	32
3. O estudo.....	35
3.1. Dois contextos: o dos alunos e o dos professores.....	35
3.2. Objetivos distintos para grupos distintos.....	37
3.2.1. Os alunos sobre os manuais de História adotados pela escola.....	37
3.2.2. Quais os motivos para os alunos estudarem/não estudarem pelo manual de História A?.....	39
3.2.3. A escolha pelos professores: critérios e justificações.....	49
3.2.4. Manuais escolares de História A de 11.º ano – qual deles o melhor?.....	60
4. Perspetivas futuras.....	76
Referências bibliográficas.....	82
ANEXOS.....	88
Índice de anexos.....	89

Introdução

“*O manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber*”(Duarte, 2010). Estas palavras, colocadas nesta ordenação frásica, não são (nem podem ser) minhas – são as utilizadas por José Duarte no título de um seu artigo escrito há cerca de sete anos. Mas estas palavras facilmente adquirirão imagens significativas em todos os leitores: certamente alguns recordarão aquele manual de ciências naturais, com aquelas formas estranhas, mas claramente desenhadas ou fotografadas da máquina “Homem”; outros recordarão o manual da primeira ou segunda classes, os seus textos construídos e organizados com um ritmado de palavras... os manuais escolares acompanharam-nos desde a entrada no sistema de ensino, continuaram conosco durante a nossa juventude, quando a leitura dos conteúdos neles constantes podia significar a “nota positiva no ponto”, mais ainda, o “muito bom” na ficha de avaliação; ou até ajudar a garantir a nota de entrada na Universidade.

Como podemos definir sem subjetividade o que é um *bom manual*? Quais os critérios que os professores utilizam para a escolha de um manual para adotar? O que valorizam os alunos num manual (quer para ajudar ao estudo, quer para uso quotidiano)? Estas são as três principais questões a que este estudo procura responder.

O presente estudo teve como sujeitos um conjunto de 42 alunos do 11.º ano de História A correspondentes a duas turmas cuja designação, garantindo o anonimato conveniente quer a uma investigação científica, quer aos desejos das próprias turmas enquanto coletivo, se decidiu que seriam doravante designadas 11.º α e 11.º β , não implicando esta designação qualquer tipo de classificação valorativa ou grau de preferência/importância de uma turma face à outra; e um conjunto de quatro professores de História com responsabilidades letivas no ensino secundário (História A), aos quais foi assegurado o anonimato.

A estruturação do presente relatório de estágio encontra-se organizada de forma quadripartida: após esta introdução, segue-se uma abordagem teórica com uma definição de manual escolar e com o estado da arte da investigação. A terceira parte engloba a investigação *per se*, enquanto a rubrica “perspetivas futuras” corresponde à quarta e última parte, servindo de conclusão geral. Para este estudo estabeleceram-se os seguintes objetivos:

- Definir o que é um manual escolar e de que modo se distingue/assemelha aos mais importantes tipos de manual (compêndios e manuais de instruções);
- Analisar as condicionantes e funções próprias de qualquer manual escolar;
- Perceber quais são as funções específicas dos manuais de História, bem como mostrar quais as que derivam do “fazer História”;
- Compreender os motivos (intrínsecos ao manual) que levam os alunos a gostar/detestar e a estudar/não estudar pelo manual de História adotado pela escola, inquirindo-se também o que entendem que deve alterar-se no manual da disciplina;
- Identificar os critérios para a escolha de dado manual pelos professores de História, e o que mudariam nos manuais dessa disciplina;
- Analisar de modo independente o manual adotado pela escola (a fim de confirmar as razões apontadas pelos professores para a sua escolha, e para compreender as razões dos alunos para gostarem ou não de estudar pelo seu manual);
- Analisar os restantes manuais vigentes e que foram rejeitados pelos professores à altura da seleção, a fim de verificar se haveria algum que superasse as críticas dos alunos e, ao mesmo tempo, verificar se haveria algum que fosse mais adequado que o adotado pelos professores;
- No caso de se verificar haver um manual mais adequado do que o adotado, descortinar as razões para ter sido preterido;
- Perspetivar como deverão ser concebidos os manuais escolares de História, de modo a harmonizar os desejos dos alunos e os critérios de escolha para o professor.

Os três primeiros objetivos do estudo serão cumpridos através dos pontos de vista dos especialistas. Os seis objetivos que lhes sucedem são os que presidirão à parte relacionada com a investigação por mim realizada no terreno.

Uma observação simples desses seis objetivos permite concluir pela sua subdivisão quadripartida, que se coaduna com quatro vertentes: uma centrada no aluno; outra no professor; a terceira, no manual; a quarta, naquilo que o manual poderá ser/cumprir. Deste modo, o quarto objetivo reporta-se ao aluno; o quinto ao professor; o sexto, sétimo e oitavo ao manual nas suas características fundamentais; e, finalmente, o nono objetivo reporta-se àquilo que o manual escolar poderá ser ou cumprir no futuro.

1. O manual escolar: razão de ser e de existir.

1.1. Pequena incursão pela História

Não é defensável que isto não tenha História.

Friedrich Nietzsche, *Sobre a Genealogia da Moral*. Citado no original alemão por Alain Choppin no artigo intitulado: *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique*¹.

Principiar um capítulo ou barra temática utilizando efemérides é prática corrente para alguns intelectuais, investigadores, escritores, estudantes universitários, entre outros. Não é a sua utilização uma novidade – o que se deve salientar desta barra temática é a utilização da mesma efeméride usada por um autor, neste caso Alain Choppin (2008, p. 7). Não foi a falta de ideias a obrigar a esta escolha (aliás, ideias é o que não falta quando se inicia a escrita de um qualquer texto). Esta verificável falta de originalidade é defensável se se atender a que esta simples frase resume uma posição comum que todo o vulgar mortal toma sobre as coisas banais: desconsidera a sua possível história. Quantas vezes o óbvio nos passou despercebido, até se verificar a sua ausência? Exatamente por ser extremamente óbvio ou garantido é que tal ausência se torna mais chocante.

O “demasiado evidente” deste relatório de estágio é o objeto de estudo – o manual escolar –, e pode ser “demasiado evidente” por um conjunto imenso de motivos, mas apenas um deve ser destacado: para praticamente todos nós o manual escolar representou um dos meios privilegiados² para a aprendizagem das matérias das várias disciplinas durante o percurso escolar. Não é de estranhar que José Duarte o designe de “companheiro” (Duarte, 2010, p. 119), destacando a sua importância no processo de formação intelectual do jovem (Duarte, 2010, p. 119).

Como tudo o que é humano ou de sua criação, é evidente que o manual escolar tem História, embora durante vastas décadas tal não tenha sido notado. Esse esquecimento, que só a partir da década de 1960 foi sendo debelado (Choppin, 2008, p. 7), tem em si várias causas. A primeira relaciona-se com a imbricação deste objeto transmissor de conhecimento no dia-a-dia das famílias e da escola, banalização esta para a qual também concorreu a atividade editorial com a enorme diversidade. A segunda causa relaciona-se com aquilo que os historiadores designam de “caráter perecível das fontes de informação” – cada livro escolar, como todas as formas de vida e objetos, vai-se paulatinamente degradando fisicamente, até finalmente desaparecer no pó do tempo. Para esta rápida

¹ A presente tradução foi feita a partir da tradução francesa livre elaborada por Alain Choppin.

² O outro meio, evidentemente, é o professor.

deterioração concorrem as mudanças do conhecimento (que podem impor correções nas matérias), do currículo e dos métodos de ensino, que levam a que se descarte o dito manual pela “desatualização dos conhecimentos”. A estas duas causas soma-se a “produção editorial cada vez mais massiva” (Choppin, 2002, p. 7) fruto das exigências de um sistema educativo que, nos países mais desenvolvidos, se foi abrindo a todos com a obrigatoriedade de frequência da escola, a que se deve adicionar os longos anos de escolarização, o que exige por si só uma quantidade imensa de manuais escolares cuja produção se reparte e alarga consoante o ano de escolaridade. Essa elevada quantidade de produção justifica o desinteresse na sua catalogação e tratamento arquivístico, pelo simples facto de que *o que é raro tem mais valor, logo deve ser guardado*, sofrendo as poucas coleções de manuais que existem da “incompletude e sua dispersão” (Choppin, 2002, pp. 5-8), o que não impediu a constituição de acervos significativos tais como os do projeto MANES, Emmanuelle e do Georges Eckert Institut.

Quando os primeiros trabalhos sobre a história dos manuais apareceram na década de 60 do século XX, a sua autoria coube aos países anglo-saxónicos, a países europeus (RFA, França, Países Nórdicos) e, na Ásia, ao Japão. Até à década de 1980 os estudos sobre os manuais escolares centraram-se maioritariamente em análises de conteúdo de manuais de dadas disciplinas e em estudos sobre a imagem da sociedade que transmitem (Choppin, 2002, pp. 10-11). Um estudo pioneiro a respeito das potencialidades do manual escolar surge em 1978, escrito por Hilde Coeckelberghs, e sublinhava a utilidade destes instrumentos de aprendizagem como fontes para a História das mentalidades (Choppin, 2002, pp. 11-12).

A partir do momento em que o interesse nos manuais e livros escolares foi aumentando e os investigadores empreenderam as primeiras pesquisas, depararam-se com o carácter relativamente recente do conceito de “livro escolar”, que apenas passou a existir, *grosso modo*, no pós-Revolução Francesa (Choppin, 2008, p. 9). Até essa altura, para todos os países ocidentais várias eram as designações para este tipo de livros, centrando-se em características a eles inerentes – organização de conteúdo, sintetização das matérias, “son rôle directeur”, o “*méthode d’apprentissage*” (Choppin, 2008, p. 10), e em “*caractéristiques matérielles*” (Choppin, 2008, p. 11)³. Vários historiadores afirmaram a existência de “manuais escolares manuscritos” em tempos remotos (Choppin, 2008, p. 11): Samuel Noah Kramer (1981) entende que existiam já na Suméria, com ligação ao

³ Sobre as designações atribuídas antes do surgimento do conceito de livro escolar, veja-se (Choppin, 2008, p. 10).

desenvolvimento da escrita, tendo sido encontrado um conjunto de listas de palavras em Erech, datadas cerca de 3000 a. C., e cujo intuito seria servirem como modelo para a aprendizagem da escrita, aparecendo os “school textbooks” cerca de 2500 a. C., datação efetuada para um conjunto de textos surgidos numa escavação em Shuruppak (Kramer, 1981, p. 3); Henri-Irénée Marrou identifica em *papyrus* da Antiguidade conteúdos relacionados com a aprendizagem da escrita e da leitura, cuja hierarquização dos conteúdos numa ordem crescente de complexidade permite vê-los como espécies de manuais. Pierre Riché, por seu turno, entende o nascimento do manual “au début de l’ère chrétienne”, enquanto Henri-Jean Martin o situa no século XIII, altura em que as Universidades se vão constituindo como realidades aglutinadoras (Choppin, 2008, p. 37). Durante o espaço que mediou entre estas conquistas e o aparecimento da imprensa, melhorias na disposição gráfica e tipográfica foram sendo feitas a um ritmo lento. O aparecimento do novo invento possibilitou, além de outros arranjos de *design*, uma maior rapidez de cópia dos textos, suplantando a importância e o número de livros manuscritos (Febvre & Martin, 1976, p. 248). No entanto, os leitores eram em número extremamente reduzido não sendo de estranhar que se registre, no final do século XVI, uma predominância na impressão de textos sagrados e ligados aos ofícios divinos, visto grande parte dos possíveis leitores serem religiosos (Febvre & Martin, 1976, pp. 249-250).

Como o diz Justino Magalhães (2006), “a historiografia dos manuais escolares integra a história geral do livro e da leitura, pelo que a sua particularização não dá lugar a uma historiografia a dois níveis – o da generalidade e o da especificidade” (J. Magalhães, 2006, pp. 8-9). No entanto, considerar o manual escolar como inserido no âmbito da História do livro e da leitura implica, por questões de ordem prática, uma autonomização regional dessa História dos manuais escolares devido às especificidades do desenvolvimento e progressão da sua produção e da alfabetização em termos regionais. Nesse sentido, atente-se na realidade portuguesa.

A rapidez de cópia de livros possibilitada pela imprensa foi a responsável em Portugal por propiciar a impressão acelerada de cartilhas, cuja primeira referência à sua existência se reporta ao ano de 1512⁴. Por 1534 circulavam pelo reino várias cartilhas de autores anónimos, nacionais e estrangeiros, cujo conteúdo era essencialmente composto

⁴ Podemos dizer que estas cartilhas poderiam ser também já impressas, em virtude de, segundo Febvre e Martin (1976), já existir atividade de impressão pelo método criado por Gutenberg cerca de finais do século XV. Conferir mapa constante de: (Febvre & Martin, 1976, pp. 184-185).

por orações destinando-se, por isso mesmo, maioritariamente a um público religioso. Das mais difundidas neste período, de um afamado autor português (João de Barros) (Rego, 2014, pp. 19-20), a *Grammatica da lingua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja* (Toipa, 1999, p. 55) publicada em 1539, “terá sido o primeiro manual para a aprendizagem da língua portuguesa” (Rego, 2014, p. 20). Constituída por quatro partes (intituladas, respetivamente, *Cartinha*, *Grammatica da língua Portuguesa e Ortografia*, *Diálogo em louvor da nossa linguagem*, e *Diálogo da Viçiosa Vergonha*), esta obra merece ser considerada um “manual” uma vez que se podem observar, pela leitura da sua primeira parte, a *Cartinha*, preocupações pedagógicas por parte do seu autor: a forma de ensinar o alfabeto baseia-se na apresentação de cada uma das letras que o constituem com recurso a imagens de objetos – cujo nome se inicia pela letra apresentada, com uma progressão assumida que passava do treino silábico da construção de palavras para a leitura de textos simples, ou seja, mostrava-se uma gradação de dificuldade – o treino intensivo de construção de palavras de modo silábico *preparava* para a leitura de pequenos textos (Toipa, 1999, pp. 56-60). É por estes motivos, relacionados com as preocupações pedagógicas, que se pode considerar esta obra de João de Barros como inovadora no seu tempo embora, tal como outras obras coevas destinadas ao mesmo fim, a *Grammatica da lingua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja* não se furtasse a considerações de teor religioso (tal como anuncia o seu título) visíveis, sobremaneira na última parte da obra, o *Diálogo da Viciosa Vergonha* (Toipa, 1999, p. 60)⁵. No entanto, apesar do número avultado de *Cartinhas* dos mais diversos autores, destinadas ao ensino da língua portuguesa e que circulavam no Portugal quinhentista, a verdade é que os professores tendiam a utilizar “textos de tabeliães” (Toipa, 1999, p. 62) para ensinar a leitura e a escrita aos seus alunos, “o que, além do mais, era pouco pedagógico” (Toipa, 1999, p. 62).

A existência da Inquisição plena desde 1547 (J. R. Magalhães, 1997, p. 453), tinha como objetivo principal, até meados do século XVIII, julgar os acusados de judaísmo (N. G. Monteiro, 2009, p. 239). Contudo, o seu âmbito de atuação estendia-se até à vida prática, principalmente no campo dos comportamentos sociais e, com o *Índex* (criado

⁵ Outra das afirmações importantes de João de Barros no que concerne ao ensino das mais variadas matérias é que tal só seria frutífero através do uso de “artifícios”, ou seja, “expor a matéria de forma aliciante, [...] cativar as atenções infantis, brincando” (Toipa, 1999, p. 66). Por isso também o cuidado que colocou ao expor a matéria a ensinar, sem demasiados floreios lingüísticos ou linguagem complexa, para mais fácil entendimento (Toipa, 1999, p. 67). Consciência precoce da singularidade da criança e da necessidade de uma nova forma de ensiná-la?

poucos anos após a instituição do Tribunal do Santo Ofício) pôde ainda atuar sobre a vida intelectual. Os jesuítas, senhores do ensino, impuseram um método de ensinar que não se coadunaria com o desenvolvimento progressivo da observação e dissecação anatómicas. Tais circunstâncias em paralelo contribuíram para impedir “o desenvolvimento de novas correntes culturais e científicas e conduziram ao exílio muitos letrados e homens do conhecimento” (Rego, 2014, p. 20)⁶.

O advento do Iluminismo, no século XVIII, trouxe uma renovada crença no Homem e na ideia de Progresso pelo uso da Razão. Em França, polo cultural do movimento, o conhecido intelectual Jean-Jacques Rousseau escreveria uma célebre obra respeitante à educação da criança, intitulada *Emílio ou da Educação* (1762), e que se constitui como a exposição aturada e amplificada de ideias constantes de uma sua outra obra, intitulada *La Nouvelle Heloise*⁷ (Lawton & Gordon, 2002, p. 94). Com *Emílio*, Rousseau expõe posições revolucionárias sobre a criança enquanto indivíduo central do processo de ensino e diferente do adulto (Gal, 1985, p. 85), pelo que a sua educação deveria ser feita em outros moldes (Rego, 2014, p. 22). No “século das luzes”, era essencialmente dentro das estruturas de instituições religiosas e da Corte que, em Portugal, eram produzidos textos destinados ao ensino (essencialmente manuais, cartilhas e compêndios), cuja feitura e difusão passou a ser controlada (J. Magalhães, 2006, p. 10), não se perspetivando uma mudança brusca nos métodos de ensino utilizados.

O desejo de uma equiparação à Europa culta da época foi um dos motivos que levou Luís António Verney a escrever o *Verdadeiro Método de Estudar*⁸, em 1746. A dedicatória nele feita à Companhia de Jesus assume o mesmo carácter irónico e provocador que a própria obra encerra ao denunciar as deficiências do ensino jesuítico, propondo-se formas de as solucionar. Apesar da tentativa pela apreensão de impedir a sua circulação, a obra foi objeto de análise e debate nas estruturas da Corte portuguesa. Recolhendo de vários estrangeirados as ideias em voga sobre a educação, Pombal debruça-se na reforma dos estudos menores (6 de Maio de 1772) (R. Fernandes, 1985, pp. 139-140). A fundação de “escolas de *ler, escrever e contar*” (Rego, 2014, p. 23) e a expulsão dos Jesuítas têm um significado político evidente: a afirmação da autoridade

⁶ Convém, contudo, não se esquecer o papel dos jesuítas na introdução de uma metodologia de ensino baseada em “intervenções doces e individualizadoras” (F. Santos, 2011, p. 86), ao mesmo tempo que implantaram “uma séria programação dos conteúdos” (F. Santos, 2011, p. 86).

⁷ Esta obra adquire um carácter de romance, incidindo maioritariamente na imagem da criança enquanto “naturally good” (Lawton & Gordon, 2002, pp. 94-95).

⁸ Título completo: *Verdadeiro Método de Estudar: para ser útil à República, e à Igreja: proporcionado ao estilo, e necessidade de Portugal*.

pombalina e, por extensão, da autoridade régia sobre um dos corpos mais importantes dentro do reino de Portugal (a Igreja, nomeadamente a congregação jesuíta) – e, inclusive, uma oportunidade para a renovação do ensino (de que a Reforma da Universidade de Coimbra é outro exemplo flagrante) e para o início da sua laicização, que abortariam de algum modo com as vicissitudes da *Viradeira* (R. de Carvalho, 1986, pp. 423-520).

Os finais do século XVIII, à escala europeia, presenciaram mutações políticas de vulto: a Europa de Antigo Regime, marcada em muitos Estados pelo poder absoluto dos soberanos, imitadores cada qual à sua maneira da pompa e magnificência de Luís XIV (adicionando às justificações do seu poder o carácter racional que supostamente neles residia, ainda que justificado por sua vez enquanto dádiva divina), assistirá àquilo que Catroga, de modo sagaz e provocador, designou de “subida ao cadafalso do corpo místico do rei” (Catroga, 2011, p. 84), algo que ocorreria com o guilhotinar de Luís XVI pelos revolucionários franceses em 1793, pois com a execução deste rei, por um lado, *morria a sua pessoa física*; por outro, devido aos crimes a ele imputados, *morria a ideia da instituição monárquica absoluta* enquanto garante da estabilidade, da justiça e da retidão (Catroga, 2011, pp. 85-86). O povo tornar-se-ia o detentor do poder, sendo-lhe conferido o carácter *místico* de justo e bom, passando muitas das qualidades outrora detidas pelo monarca absoluto para si, justificando-se teoricamente a necessidade do povo, através da sua representação junto do poder político (do rei), se constituir como o órgão máximo do Estado, dele emanando a autoridade dos monarcas (Catroga, 2011, pp. 90-104). A Revolução Francesa traria consigo a consciência de que todos os indivíduos são iguais perante a lei, pelo que em termos educativos seria às entidades estatais que caberiam as responsabilidades com a educação dos cidadãos, com preocupações para além de práticas no que concerne a dadas profissões, também cívicas pela ideia de *todos*, sem exceção, deverem ter acesso à educação (Gal, 1985, p. 92).

As revoluções liberais que pulularam pela Europa do século XIX, mais do que exigirem uma separação de poderes que se obtém pelo refreamento do poder régio por via de conjuntos de leis fundamentais e pela divisão de poderes propugnada por Montesquieu (que deu lugar à criação, em muitos casos, de parlamentos eleitos por sufrágio, e que detinham o poder legislativo), em grande medida fizeram apologia sua a ideia educativa da Revolução Francesa (Gal, 1985, p. 97). Portugal, semelhantemente a muitos Estados europeus, viu-se a braços com a invasão e ocupação napoleónicas; a resistência interna ao invasor motivou mobilizações entre o corpo académico e professoral da universidade de Coimbra durante quase quatro anos (1807-1811) (R. de

Carvalho, 1986, p. 523), causando a instabilidade na área do ensino. Poucos anos volvidos após a libertação, duas facções se estabelecem, cada qual apoiando o seu contendor: D. Pedro, rei liberal; e D. Miguel, regente com tendências para o absolutismo (Ramos, 2009a, pp. 460-486). Apesar da disputa interna que se vivenciou entre os apoiantes da Carta Constitucional de 1826 e os da Constituição de 1822, ambas as partes “consideravam o ensino como um dos pilares da moral e do desenvolvimento económico” (Rego, 2014, p. 23). No entanto, a Constituição de 1822 é demasiado ambígua nesta matéria para se supor a extensão do ensino elementar a toda a população, facto que tem sido apontado como “a convicção de que o Estado não dispunha de meios financeiros que lhe permitissem suportar a generalização do ensino público” (R. Fernandes, 1998, p. 33), deixando-se indiretamente a cargo de privados e da restante *sociedade civil*⁹ o provimento de soluções para essa falha (R. Fernandes, 1998, p. 33); por seu turno, as políticas educativas de D. Miguel enquanto ainda no leme dos destinos de Portugal basearam-se na coerção de professores e estudantes, com confiscações *à la carte* (R. de Carvalho, 1986, pp. 541-542). A pacificação do reino com a vitória liberal final possibilitou um quadro de reformas estruturais no ensino, de âmbito alargado. Antecedidas por Rodrigo da Fonseca Magalhães e por Luís Mouzinho de Albuquerque, as medidas tomadas por Passos Manuel identificam-se com as dos seus predecessores pelo âmbito alargado das suas propostas, diferindo das reformas dos que o precederam pela concretização ainda que parcial daquilo que Passos entendia ser o essencial para o ensino: embora o ensino primário fosse, para ele, fundamental para o desenvolvimento do cidadão, as suas medidas baseiam-se na formulação ambígua da obrigatoriedade escolar, centrando-se as suas políticas em conferir ao ensino secundário um estatuto de excelência em termos de formação cultural (R. Fernandes, 1998, pp. 34-36)¹⁰. Com o fontismo, apesar de um conjunto de reformas efetuadas no ensino primário, a mais significativa e estável em termos aplicativos foi feita anos antes de Fontes Pereira de Melo se assumir como homem forte do Estado: foi feita a 20 de setembro de 1844 por Costa Cabral, enquanto ditador,

⁹ Por *sociedade civil* entende-se aqui “o conjunto de associações voluntárias existentes a dada altura num regime político [...]. Os tipos de organização da sociedade civil são variados e heterogéneos. Mas incluem organizações como movimentos e grupos políticos, sindicatos, organizações não-governamentais, comissões de moradores, organizações de defesa dos direitos humanos, associações recreativas, associações mercantis e comerciais, de produtores, de patrões, ordens profissionais, câmaras de comércio, clubes sociais de elites ou movimentos de cidadãos”, tendo a *sociedade civil* relativa autonomia face ao Estado e outros corpos sociais como a família e a Igreja (T. Fernandes, 2014, pp. 23-24).

¹⁰ Como o salienta Luís Reis Torgal, basta a leitura do “preâmbulo do decreto de 17 de Novembro de 1836” para se perceber a primazia de atenções concedida por Passos Manuel ao ensino secundário. Para maiores esclarecimentos ver também Torgal (1998, pp. 527-528).

vigorando as medidas educativas por ela propugnadas até 1878 (Alves, 2001, p. 56; R. Fernandes, 1998, p. 37). Nesse ano de 1878, Rodrigues Sampaio reforça a descentralização do ensino primário já antes referida (e não concretizada) por D. António da Costa, mas deixando Rodrigues Sampaio a cargo das estruturas municipais o provimento dos recursos humanos, salariais e materiais das escolas primárias (Alves, 2001, p. 57).

“Reforma”: o vocábulo em si simboliza velhice, decadência (pedido de *reforma*), supõe mudanças, transformações – que podem significar a passagem de um estado de regozijo para outro melhor, de um melhor para outro pior, ou (e este é o sentido maioritário) a tentativa de abandono de um estado de coisas conformista, insatisfatório ou deplorável em busca de atingir aquilo que, em dado momento, se pode considerar inovador, bom ou maravilhoso. No caso do ensino, a última aceção é sobremaneira aplicável: algo não se encontra conforme um dado referencial do que é bom e inovador, por isso convém proceder-se a estruturações, reestruturações, novas estruturações para sanear as imperfeições. Poderemos dizer, metaforicamente, existir um cilício vultoso no quadro das reformas do ensino: o analfabetismo que, pela sua importância, merece uma integração neste périplo histórico. Qual a taxa de analfabetismo em Portugal em meados do século XIX? 20, 32, 60%...? Cerca de 1850, Portugal teria 15% da população alfabetizada, pelo que aproximadamente três quartos da população poderá encontrar-se num ou noutro grau de analfabetismo (Candeias, Paz, & Rocha, 2004, p. 34)¹¹. Nos inícios do século seguinte as taxas mantêm-se elevadas, demonstrando apenas um ligeiro recuo do analfabetismo por entre a população portuguesa (Candeias et al., 2004, p. 34).

Neste século XIX, mormente nos seus meados, surge em Portugal “o manual escolar moderno” (Rego, 2014, p. 23), vivenciando os manuais escolares em França, pela mesma altura, o período de “*triomphe des éditeurs (1833-1865)*”, que se caracterizou pela multiplicação das editoras de manuais e pela multiplicação da sua distribuição nas escolas (Choppin, 1992, p. 30). Para o caso português, o livro escolar passou a deter uma importância fundamental visto ser por esta altura entendido como *o maestro* responsável

¹¹ A bibliografia consultada não refere os critérios com que foram elaboradas as percentagens de alfabetização, apenas as fontes, pelo que não sabemos se a população analfabeta foi tida pelos autores do estudo como aquela que não sabe nem ler, nem escrever, ou se engloba também os casos em que só uma destas duas competências é detida pelos indivíduos. Se entendermos esta última circunstância como residual na população, podemos ter como base aproximada os 75% de taxa de analfabetismo. Conferir: Candeias, Paz e Rocha (2004, p. 34).

por harmonizar curricularmente quer a instrução primária, quer a secundária, ao conter dentro das suas páginas os conteúdos considerados fundamentais para o nível de instrução respetivo, motivo fundamental para que as instituições governativas detentoras de funções de âmbito ligado à instrução se preocupassem cada vez mais com a fiscalização dos manuais escolares, quer ao nível do seu conteúdo, quer ao da produção e distribuição, algo similar ao que desde 1793 se tinha vindo a implementar em França (Choppin, 1992, pp. 24-25).

Desde finais do século XVIII que tal interesse em fiscalizar e aprovar os livros escolares era manifesto: com Pombal, desde 1771 e durante um período de cerca de dezasseis anos, coube à Real Mesa Censória essa função enquanto fiscalizadora de todo o escrito que, à altura, se publicava em Portugal. Com D. Maria, um novo organismo com as mesmas funções que a Real Mesa Censória, e que ficou designado de Tribunal da Real Mesa da Comissão Geral sobre o exame e Censura de Livros, laborou até 1794, ano em que foi criada a Junta da Diretoria Geral dos Estudos e Escolas do Reino, que funcionou na dependência da Universidade de Coimbra até 1835. Nesse ano de 1835 este organismo foi substituído pelo Conselho Superior de Instrução Pública, sito em Lisboa, terminando funções nesse mesmo ano; em 1844, em substituição de um organismo criado durante o governo setembrista, surge o Conselho Nacional de Instrução Pública, em Coimbra, com funções específicas para a definição dos currículos de estudos, o tabelamento de preços e a aprovação/reprovação de livros escolares, funções semelhantes às detidas pelo Conselho Superior de Instrução Pública em 1835 (J. Magalhães, 2011, pp. 48-50), aparecendo em 1884 um órgão homónimo do Conselho de 1835, com atribuições destacadas e aperfeiçoadas no concernente à análise e aprovação dos livros escolares (J. Magalhães, 2011, p. 56). Apesar destas iniciativas, e tendo como exemplo os manuais escolares oitocentistas de História estantes na Biblioteca Pública Municipal do Porto e que foram analisados por Luís Grosso Correia e Sérgio Campos Matos (2008), tais fiscalizações não significaram nem a atualização das matérias contidas nos manuais devido à renovação do conhecimento, nem muitas vezes um carácter mais prático, menos “enciclopédico” (Correia & Matos, 2008, pp. 55-56). Na transição para o século XX, contudo, presenciaram-se progressos na impressão que permitiam a inserção de ilustrações, multiplicaram-se editores e edições de livros de pequeno tamanho e diferenciáveis em termos de matérias abordadas e nas formas didáticas de as abordar, a que se aliou uma revolução de conhecimento desencadeada pelo advento da psicologia, ditando a necessidade de novas formas de construir os manuais (adaptados àqueles que

seriam os seus principais destinatários, as crianças)(Rego, 2014, p. 24), ainda que em certas disciplinas, como o caso da História, o manual escolar se tenha em muito condenado a um enciclopedismo que cultivaria ainda durante grande parte do século XX, muito culpa de condicionamentos resultantes das posições metodológicas dos seus autores, mas principalmente por condicionamentos dos programas curriculares emanados centralmente pelo Estado (Correia & Matos, 2008, pp. 55-57).

Com a instauração da República, em 1910, o objetivo educativo propugnado era a criação de um “homem novo” imbuído dos ideais cívicos do novo regime, algo que os republicanos entendiam possível através da educação escolar, o que pressupôs, por conseguinte, o combate ao analfabetismo (J. Magalhães, 2010, p. 363), flagelo esse que, segundo o censo de 1911, se infere que atingiria cerca de 69% da população (Candeias et al., 2004, p. 120)¹². A primeira Constituição da República, emanada no ano seguinte, continha em si um conjunto de medidas fundamentais que, por constrangimentos económicos e sociais, se ficariam pelo papel (Rego, 2014, pp. 24-25). O tempo que durou a Primeira República ficou marcado por um aumento do número de livros escolares produzidos, tendência que já se vinha a registar desde o início do século XX, e por um movimento de especialização do próprio livro escolar, adquirindo essa especificidade consoante o tipo de área de estudos (por exemplo, o livro de desenho conteria um conjunto de imagens representativas de técnicas e outras para reprodução manual pelo aluno, enquanto do livro de leitura se esperaria um conjunto de textos escritos, permeados por uma ou outra imagem) (J. Magalhães, 2011, pp. 125-126; Rego, 2014, p. 25).

A Ditadura Militar, logo no ano de 1927, tratou de proceder à redução da escolaridade obrigatória, que passou para três anos em vez dos quatro definidos pelos republicanos (Rego, 2014, p. 25); e nos círculos intelectuais e governativos discutiu-se qual o rumo a dar à educação, optando-se por um de dois caminhos: uma elitização conducente à manutenção da esmagadora maioria da população na ignorância da leitura e da escrita, algo com o qual António de Oliveira Salazar, em 1933, teria concordado; ou, por outro lado, poderia ensinar-se à população aquilo que o Estado entendesse “não apenas enquanto crianças, na escola, mas depois como adultos, pela vida fora, até à hora

¹² O que de facto é contabilizado nos censos é o número de pessoas alfabetizadas. Sabendo que, segundo este censo, corresponderiam a cerca de 31% da população total à época (a população total seria de 5.960.056 habitantes). O valor para a população analfabeta supôs-se tendo por base os 31% da população que respondeu saber ler, fazendo-se uma subtração simples: $100 - 31 = 69$. Convém ainda salientar que Candeias (2004) considerou os dados respeitantes aos indivíduos com mais de sete anos, por entender serem mais seguros. Ver Candeias (2004, p. 119).

da morte” (R. de Carvalho, 1986, pp. 726-728). A segunda orientação, essa, seria a que o Estado Novo seguiria, estabelecendo “um *minimum* escolar” em termos de matérias de ensino e no que respeita à obrigatoriedade – “a instrução primária até à terceira classe deveria ser universal, única e obrigatória” (J. Magalhães, 2010, p. 403). A imposição deste tipo de orientação exigiu um controlo estatal autoritário quer das matérias, quer dos modos de ensino. A implantação de um livro único¹³ para ser usado nas escolas, aprovado e com feitura controlada pelo Estado, concorria para o que se pretendia¹⁴; e o controlo da História ensinada (legalmente e taxativamente explícito desde 15 de Abril de 1931) foi também fundamental, estando ideologicamente eivados os compêndios dessa disciplina de um patriotismo e um nacionalismo tendentes a valorizar o regime ditatorial e a incutir os seus valores (R. de Carvalho, 1986, pp. 743-744; Rego, 2014, p. 26). Além disso, não convinha aos dirigentes do Estado Novo que os professores tivessem uma formação demasiado boa – convinha que soubessem apenas o essencial para a sua prática profissional (R. de Carvalho, 1986, pp. 765-766).

O intento de debelar o analfabetismo na população portuguesa não era inicialmente prioridade – era antes motivo de “orgulho”, “uma das virtudes do povo português” (R. de Carvalho, 1986, p. 785); contudo, estatísticas e estudos internacionais (como os da OCDE) mostraram o enorme atraso português em termos de alfabetização da população, deixando Salazar e os seus apoiantes claramente envergonhados com tal situação, que rebaixava o regime (Nóvoa, 2005, p. 113). Como tal, seria com base neste contexto que se procederia a uma construção acelerada de escolas e à criação do Plano de Educação Popular (1952) e todo um conjunto de legislação conducente a obrigar à frequência da escola (R. de Carvalho, 1986, pp. 785-813) de forma a baixar acentuadamente o analfabetismo que, segundo o censo de 1950, se pode estimar em cerca de 42% da população (Candeias et al., 2004, p. 176)¹⁵.

O regime democrático instituído com o 25 de Abril de 1974 alteraria todo um estado de coisas existente. Para o manual escolar, a nova conjuntura política significará

¹³ A adoção do livro único não significou a manutenção estática do seu conteúdo: os manuais de História (do ensino liceal e industrial), por exemplo, são tidos como palco de “uma grande evolução no que respeita aos recursos neles constantes, à sua quantidade, diversidade de tipologias e funções” (Vieira, 2015, p. 211).

¹⁴ No entender de Magalhães, a imposição do Livro Único pelo regime salazarista corresponde ao início da terceira grande fase dos manuais escolares em Portugal, que vigorou durante grande parte do século XX, e que se caracterizou por um desinvestimento editorial neste tipo de livros ao mesmo tempo que outros auxiliares (como os livros de problemas de geometria, ou os cadernos de redação, por exemplo), foram proliferando (J. Magalhães, 2011, p. 126).

¹⁵ Nessa estimativa utilizou-se o mesmo processo constante da nota de rodapé 12.

transformações que, talvez de forma um tanto abusiva¹⁶, penso poder considerar como pertencentes a uma “quarta fase” da existência dos manuais escolares em Portugal, que se teria iniciado com as experiências pedagógicas de finais dos anos 60 (J. Magalhães, 2011, p. 141), e que se caracteriza pelo fim do regime de livro único (Rego, 2014, p. 27) e a manutenção, tal como em épocas anteriores, do “poder de seleção e definição dos conteúdos e dos próprios métodos de ensino” nas mãos do Estado, mais concretamente nas “estruturas burocráticas do Ministério da Educação” (Justino, 2010, p. 79), residindo a escolha de um manual para adoção nas decisões tomadas pelas escolas e nos professores de modo independente face a instâncias governativas (Justino, 2010, p. 80). Com o desenvolvimento que se tem vindo atualmente a registar na área da informática, aliado ao proliferar progressivo das Tecnologias da Informação e da Comunicação nos lares das famílias, grandes editoras nacionais de manuais têm apostado em plataformas informáticas, criando manuais escolares digitais interativos e com recursos virtuais diferenciados (Rego, 2014, p. 28), conferindo uma maior vivacidade e dinamismo a um auxiliar que tem de adaptar-se, tal qual camaleão, a um público proveniente de “une société de l’image dynamique et virtuelle” (Gerard, 2004, p. 27), que espera que o seu manual seja, além de útil em termos de conhecimento transmitido, apelativo. Virtual ou em papel (suporte este que ainda não passou de moda nas escolas portuguesas), o manual escolar veio para ficar.

Que o manual escolar existe, tal é facto consumado (Justino, 2010, p. 80). A questão óbvia e que deve ser enunciada é *porque existe?*

A respeito do nascimento da imprensa, um professor universitário, a cujas aulas tive o privilégio de assistir, fez uma afirmação lapidar que, arrogou, servia para todo o tipo de construção humana: “tudo o que o Homem cria surge da necessidade social”. Tem de haver um lapso, uma falha e, sobretudo, tem de haver a consciência de que tal é uma necessidade a ser preenchida em prol do desenvolvimento da sociedade. Essa necessidade, passível de verificação ao longo do percurso da História, é de um modo geral conferir indicações, conselhos, conhecimentos necessários para a formação das gerações mais jovens através da reunião do essencial desse conhecimento num livro (o “manual”), evitando a necessidade de cada indivíduo em formação se munir de um conjunto volumoso de textos, muitas vezes inacessíveis (excluem-se desta generalização as

¹⁶ Nesta altura, faltam ainda estudos que permitam delimitar e definir concretamente uma “quarta fase” para os manuais escolares em Portugal. Ver sobretudo Justino Magalhães (2011, p. 126).

conquistas no campo da leitura e da edição feitas desde inícios do séc. XX, e que hoje se espelham numa maior acessibilidade de consulta graças aos arquivos e bibliotecas virtuais).

Os objetivos principais que foram detetados acima correspondem a um conjunto de três funções gerais definidas por Seguin¹⁷ para os manuais escolares e que, sem grandes reservas, podem ser aplicadas ao longo da sua evolução: funções de informação, estruturação/organização da aprendizagem, e de guia de aprendizagem (Seguin, 1989, pp. 22-23)¹⁸. A função de informação relaciona-se com uma “sélection des connaissances” que se querem transmitir, o que pressupõe a sua filtragem consoante uma “certaine idéologie de la connaissance”, isto é, consoante o que se entende ser essencial saber de determinado assunto; a função de estruturação/organização da aprendizagem refere-se à gradação contínua de aprendizagem do conhecimento, enquanto a função de guia se reporta ao auxílio para a aquisição do conhecimento, “pour guider l’élève dans la perception et l’appréhension du monde extérieur [...]” (Seguin, 1989, pp. 22-23).

Ligado a essa função de “sélection des connaissances” encontramos o manual escolar transformado, “a partir da segunda metade do século XIX, como um produto editorial específico: instrumento para configurar o currículo e organizar a prática escolar” (A. J. Monteiro, 2010, p. 345). “O manual foi mais um instrumento na organização do sistema de instrução pública” disse-o Augusto Monteiro (2010, p. 345), e terá sido este o maior objetivo delegado pelo poder político nos manuais escolares por meados do século XIX, do qual a função de guia de aprendizagem (referente e destinada aos alunos) podemos entender como a consequência deste processo de estruturação dos sistemas de ensino. Nos nossos dias, o manual não configura o currículo das várias disciplinas – antes é dele o seu espelho, visto as matérias a ensinar serem definidas pelos programas das várias disciplinas – emanados pelo Ministério da Educação.

¹⁷ Essas funções foram aqui simplesmente traduzidas, respeitando os termos utilizados pelo autor.

¹⁸ Estas três funções são as consideradas gerais para qualquer tipo de manual. Outras funções devem ser adicionadas e essas serão analisadas em rubrica posterior.

2. O manual escolar: definição

Manual *adj. unif.* 1 que diz respeito à mão 2 feito à mão; que se faz com as mãos 3 que se manuseia facilmente. *n. m.* 1 livro de pequeno formato que contém as noções de uma ciência ou arte; compêndio; sumário 2 folheto com indicações úteis à utilização de um mecanismo ou equipamento; livro de instruções 3 ritual (Do lat. *manuale*-, «id»).

Dicionário da Língua Portuguesa 2011, p. 1021.

De um relatório elaborado durante o estágio e que utilizou o terreno, ou seja, a participação de alguns dos alunos e professores da escola para a investigação pretendida, não se espera certamente que encete com considerações teóricas sobre um objeto de estudo de tal modo banal aos olhos do leitor. De modo algum se espera, também, que se delongue nem que seja uma meia dúzia de páginas somente a descortinar os sentidos, os usos e as características do manual escolar. Contudo, antes de se abordar especificamente o que de facto é o manual escolar, convém fazer a interrogação primeira: o que é tido, genericamente, como sendo um manual? Esta questão motivará muitos leitores a abandonarem a leitura deste relatório, procurando alternativas que lhes pareçam mais tendentes a engrandecer o seu conhecimento ou a preencher o seu gosto pessoal (ou mesmo o tempo livre). Estes terão uma resposta pronta, certamente, para o que é o manual escolar. Mas a questão elaborada é mais abrangente – nesse sentido, considera-se todo o tipo de manual, não só estritamente o escolar.

A virtude eminentemente prática dos verbetes de dicionário é a garantia de definições prontas e maioritariamente claras. No início desta rubrica, a definição dada pelo *Dicionário da Língua Portuguesa 2011* remete, tomando a aceção geral, para duas direções distintas: para os ditos “manuais de instruções” e para os ditos “compêndios” artísticos e científicos (*Dicionário da Língua Portuguesa 2011*, 2010, p. 1021), sendo estes últimos, na terminologia de Seguin, incluídos na categoria dos *manuais de referência* (Seguin, 1989, p. 22). Não haverá dúvidas ao formar-se uma ideia do que de facto são: já todos nós, numa ou outra altura da vida, tivemos de ler um manual de instruções, fosse para a montagem de uma qualquer peça de mobiliário, para compreender como utilizar uma simples máquina de lavar roupa, ou até para entender entre as várias opções, o manusear do telemóvel; um “compêndio de anatomia”, de biologia ou de qualquer outra área do conhecimento ou da arte também não se constitui como objeto estranho. Enquanto *objetos físicos*, temos a exata noção daquilo a que aqui se faz

referência. Mas e na sua *essência* e, diríamos filosoficamente, *virtude*?¹⁹ Poder-se-á restringi-los a dois únicos géneros?

A essência de um manual pode dizer-se que é a sua estruturação básica. Num manual de instruções de qualquer aparelho elétrico ou eletrónico, após a legendagem de todos os botões e alavancas, surge sempre a descrição de *como fazer* determinada ação (por exemplo, colocar a máquina de lavar para a função *torcer*), descrevendo-se passo a passo todos os procedimentos, cuidados a ter e botões ou alavancas que se devem acionar. Todo o comum manual de instruções se apresenta universalmente deste modo. Já o compêndio científico ou artístico funciona de outro modo.

A fim de se entender as especificidades de um compêndio, vou utilizar um exemplo: Diante de mim tenho o volumoso *Sabiston Textbook of Surgery* (Townsend, Beauchamp, Evers, & Mattox, 2012)²⁰, compêndio de cirurgia geral cuja organização é paradigmática deste outro tipo de manual. Olhando-se para o índice, temos uma primeira secção consignada à História da Cirurgia e a considerações relacionadas, por exemplo, com o funcionamento celular e com a cicatrização de feridas de modo natural. A segunda secção refere-se a procedimentos relacionados com a anestesia e infeções pré-operatórias. A parte seguinte tem como objeto necessidades operatórias de pacientes que chegam ao hospital em estado grave (podemos dizer que tal secção se destina maioritariamente a profissionais das Urgências). As secções que se seguem, uma dedicada ao transplante, e as restantes a áreas corporais e aos problemas mais comuns que nelas se têm de resolver por intervenção cirúrgica. Neste sentido, não podemos distinguir uma gradação de complexidade das matérias, são antes na sua maioria secções dedicadas a áreas de especialização. Num compêndio de marcenaria (se de facto tal tipo de livro existe) é expectável que a primeira parte se dedique a considerações sobre os tipos de madeira, aos instrumentos utilizados e para que fins, partindo-se depois para a análise de técnicas e de peças de mobiliário onde estas se apliquem. Esperar-se-ia, em termos organizativos, uma similitude com o compêndio médico – divisões temáticas, que não respeitam uma ordem de complexidade. Como tal, podemos dizer seguramente que qualquer que seja a ciência ou arte abordada em dado compêndio, a sua organização é sensivelmente a mesma quer se trate de uma disciplina científica, ou de uma arte – o que muda é o conteúdo, que tem em conta as especificidades e modos de trabalhar da disciplina/área específica.

¹⁹ Por *virtude* usa-se aqui o entendimento de Aristóteles – a virtude é a função para a qual dada coisa existe no mundo físico, dizendo-se que é *virtuosa* toda a coisa que cumpra a função para a qual se destina.

²⁰ “Textbook” é um dos vocábulos ingleses que podem significar compêndio e/ou manual.

Pelo mesmo dicionário, *compêndio* é: “resumo; síntese; epítome; sumário; livro de texto para as escolas” (*Dicionário da Língua Portuguesa 2011*, 2010, p. 387). Diante esta definição, não fica claro que *tipo de conhecimento* encerra um compêndio que o permita distinguir-se de outro tipo de manual: em que difere o compêndio (científico ou artístico) dos manuais de instruções?

Um compêndio, diante um manual de instruções, difere imediatamente pelo tipo de conhecimento que transmite: é um conhecimento intelectual abrangente, enquanto o manual de instruções se preocupa com as instruções necessárias (essencialmente procedimentais) para a montagem e manutenção de dado objeto. De comum a ambos, um objetivo: transmitir informação útil do modo mais simples e resumido possível, que ajude o leitor a completar com sucesso dada tarefa.

Poder-se-á afirmar com segurança a existência de outros manuais? Serei provocador – serão um livro de cozinha, um folheto informativo de um medicamento e uma pauta musical tipos de manual?

Não o parecendo, podemos considerar o vulgar livro de cozinha um manual – é um livro de instruções, onde se listam os ingredientes necessários à confecção de determinado manjar, com as respectivas quantidades, secundados em fase posterior por uma explicação de todos os passos e tempos essenciais para uma correta confecção do prato. Os restantes, apenas se aparentam com os manuais de instruções. Sim, os dois: se ao folheto informativo podemos atribuir características de manual de instruções²¹ (“como tomar o medicamento”, “dosagem recomendada”) e de compêndio científico (pela descrição das substâncias ativas presentes, pelas considerações sobre efeitos secundários, por exemplo), é difícil entender como pode uma pauta musical ter características típicas de um manual. Mas não são todas as pautas musicais – as mais elaboradas, sobre cada nota, possuem um número – compreendido entre 1 e 5 – que mais não é do que a designação da dedilhação recomendada – nesse sentido, há uma ténue semelhança com o manual de instruções o que não implica o uso deste ou daquele dedo para executar dada nota: cada qual o pode fazer de outro modo e é completamente lícito fazê-lo, desde que se chegue ao mesmo resultado.

²¹ Mas não o são concretamente.

E o manual escolar? Pode considerar-se um tipo à parte pelo hibridismo entre estes dois tipos – mais aparentado com o compêndio que propriamente com o livro de instruções, tem características próprias a ele inerentes. A introdução de um estudo de Luís Alberto Marques Alves (2014) mostra algumas delas:

O livro escolar, ou manual, por contraposição ao livro, enquanto mercadoria e produto editorial, representa e configura uma ordem cognoscente e uma marca autoral. Significando uma aproximação à realidade pedagógica e didática, o livro escolar é o principal ordenador da cultura, da memória e da ação escolar. Esta componente permite a sua inscrição na cultura escrita (Alves, 2014, p. 9).

Pode dizer-se que um compêndio responderia a quase todas estas funções, excetuando-se o papel de “ordenador da cultura, da memória e da ação escolar” (Alves, 2014, p. 9), bem como o de respeitar exigências didáticas (um compêndio pode abster-se desta exigência, embora possa haver preocupação dos autores com questões didáticas, principalmente em compêndios escolares e universitários). As exigências didáticas que se impõem ao manual escolar justificam-se pela sua pertença à outra categoria de manuais definida por Seguin, a dos manuais que “présentant une organisation et une progression systématiques”, categoria que engloba todo o tipo de livros cuja estrutura está *preparada para a aprendizagem*, diferindo neste aspeto dos *manuals de referência* (Seguin, 1989, p. 21).

Um artigo da autoria de Justino Magalhães (2006) estabelece algumas características próprias do manual escolar: em primeiro lugar, há a possibilidade dos manuais escolares se reportarem a uma única área do saber. Por isso se multiplicam os sufixos, consoante a área do conhecimento a que se reportam: manual “de História”, manual “de Biologia”, manual “de Filosofia”²². Em segundo lugar, as “marcas de adequação (configuracional, gnoseológica, discursiva) ao destinatário, e inscrevendo-se de forma operacional num momento específico do processo de ensino/aprendizagem” – este aspeto é o relacionado com a adequação do conhecimento, da organização e grafismo do livro e do texto que transmite à idade e maturidade do aluno: acrescenta-se o ano de escolaridade. Neste aspeto, temos uma grande diferença face ao compêndio e ao manual de instruções (porque o manual de instruções baseia a sua explicação na ideia de que cada indivíduo tem já um conhecimento geral que evita acentuar certas funções ou

²² Neste aspeto, não há diferença para com os compêndios pois estes também podem referir-se a áreas específicas do conhecimento.

características para a montagem ou uso de determinado aparelho)(J. Magalhães, 2006, p. 7).

Disse-se anteriormente existir um “hibridismo” inerente ao manual escolar, apesar das diferenciações para com os compêndios e os manuais de instruções. A principal semelhança para com o compêndio é a transmissão de conhecimento intelectual abrangente; quanto à semelhança para com o manual de instruções essa é menos visível, mas facilmente detetável: é constituída por um conjunto de procedimentos metodológicos de cada área do conhecimento que são transmitidos ao aluno como as instruções de montagem de um qualquer objeto de mobiliário. Num manual de Físico-Química, os materiais e os procedimentos para a realização de determinada atividade laboratorial; num de História, procedimentos para leitura e análise documental, ordenadamente dispostos e com exemplificação. As secções dedicadas a “problemas resolvidos” são outro bom exemplo concernente a este carácter instrutivo.

O manual escolar, na plêiade de categorias em que se pode dividir²³, difere ainda dos dois grandes tipos de manuais destrinchados neste estudo por se encontrar “condicionado pelas mutações sociais, económicas, políticas e culturais, quer nos tipos de saberes (que são e como são) representados, quer nos valores que explícita ou implicitamente veicula” (Alves, 2014, pp. 9-10). Estas condicionantes podem estar presentes em qualquer manual escolar, de qualquer disciplina. No que respeita aos valores transmitidos, não é raro num manual de Biologia, numa das suas secções finais, encontrar-se a descrição de desastres ambientais (derrames de crude no oceano) e o impacto causado sobre o meio ambiente, tal como há nos manuais de História (principalmente quando dizem respeito à época Contemporânea) uma parte dedicada, por exemplo, ao terrorismo – numa clara tentativa de transmitir o respeito pelo ambiente (caso primeiro) e inculcar os valores da paz e da tolerância (caso segundo).

Os restantes condicionamentos encontram-se muitas vezes interligados entre si. Fale-se dos condicionamentos políticos: se os entendermos como resultantes da necessidade de legitimar um regime político (por exemplo, ditatorial), um veículo para lhe atribuir uma durabilidade superior pode ser o de inculcar os valores do regime (muitos deles inclusive inerentes aos promovidos pela sociedade e pela cultura a ela subjacente) e legitimar a ordem económica que propagandeia através dos livros escolares,

²³ “Podem ainda os manuais ser ordenados/ hierarquizados, tomando como referência a natureza e o estatuto epistémico do texto, ou seja, no quadro da enciclopédia universal do saber: tratados, súmulas, *mementos*, rudimentos, cartilha, caderno” (J. Magalhães, 2006, p. 7).

constituindo-se manuais como os de História ou da língua materna os principais representantes dessa prática. Esta sua faceta de transmissores de ideologia foi por demais evidente no século XIX e no século XX, procurando cada regime político e económico propagandear e inculcar os seus ideais (no século XX, tal facto é comprovado tendo por base o fosso cavado entre os dois grandes polos político-económicos em que se dividiu o mundo durante a Guerra Fria, procurando cada Estado justificar e implicar no pensamento das massas uma posição – ainda que assente em argumentos débeis – consonante com o próprio pensamento das esferas políticas estatais) (Musteață, 2011, pp. 41-42). Neste sentido, podemos falar também dos fatores económicos que condicionam a feitura do manual, em grande medida resultantes da atitude dos decisores políticos, se entendermos que os governantes podem exigir uma espécie de tabelamento de preço; ou ainda os fatores culturais, quer tidos como um conjunto de valores que dado regime político pretende transmitir, quer os valores que determinada sociedade entende como seus e que quer ver passados para as novas gerações, quer os que são impostos pelas próprias transformações da sociedade e pelas novas visões do mundo (caso da ecologia e do respeito pelo ambiente)²⁴ (Alves, 2014, p. 10). Muitas vezes, tais valores e ideias estão já subjacentes aos currículos oficiais, ao definir-se esta ou aquela matéria como de maior relevo, ou simplesmente pela sua ausência. Devendo o manual ter uma certa adequação curricular, terá inclusive de cumprir o estipulado pelos decisores curriculares (Choppin, 1992, pp. 22-23; João, 2009, p. 45)²⁵.

Do exposto pode definir-se atualmente o manual escolar como o livro aglutinador dos recursos e textos de apoio necessários a dada disciplina, com adequação ao ano de escolaridade a que se destina, possuindo uma estrutura didática para melhor interiorização das matérias por parte do aluno. A esta definição devem seguir-se as características já escrutinadas: apresentação de valores que devem ser promovidos, condicionados pela sociedade vigente e por aquela que se pretende construir através de aperfeiçoamento contínuo, e por fatores económico-políticos e culturais.

²⁴ No que concerne à ecologia, Yves Bertrand e um conjunto de investigadores, referem numa obra coletiva a necessidade, no mundo atual, de uma educação que valorize o ambiente e os valores da ecologia. Para que tal educação seja possível, subentende-se a necessidade de adequação dos conteúdos programáticos definidos centralmente e dos próprios manuais. Veja-se Bertrand, Valois, Jutras e Coelho (1998).

²⁵ Tal controlo do currículo e dos programas por parte de estruturas estatais levou a considerações sobre o “pouvoir du manuel” enquanto meio de difusão, através do seu texto, das ideias e ideologias dos regimes políticos. O controlo exercido pelos organismos estatais ao seu conteúdo (através de documentos designados de “programas”) permite a manutenção desta ideia ao falar-se nas políticas sobre o manual em estados democráticos. Veja-se Choppin (1992, pp. 22-23)

Poderíamos dizer (com razão) que tal definição é amputada. Um dos aspetos em falta, e que é de uma importância fundamental, reporta-se às funções inerentes ao manual escolar nos tempos atuais. As funções gerais, grosso modo aplicáveis a todos os livros considerados como “manuais escolares” independentemente da época histórica, podem ser aquelas que Seguin (1989) referiu, e que foram expostas anteriormente. Contudo, atualmente os manuais escolares cumprem um conjunto mais alargado de funções para além das três propostas por Seguin, e que Jonnaert (2009) referiu²⁶. São elas:

- Contribuir para a “implantation d’un programme d’études”;
- Apoiar o ensino e a aprendizagem do aluno;
- Autonomizar a aprendizagem;
- Exercitar os conhecimentos;
- Diferenciar pedagogicamente (o aluno pode progredir na aprendizagem de acordo com os seus conhecimentos e interesse pessoal, desde que cumpra o mínimo de competências específicas da disciplina);
- Conservar os vestígios das realizações dos alunos (podendo recorrer-se a um portfólio para melhor organização)²⁷;
- Ajudar à avaliação (propondo meios de avaliação ao professor, e permitindo ao aluno, após a correção dos exercícios em aula, perceber a sua situação perante as matérias);
- “Aide au suivi” (acompanhamento do aluno);
- Cumprir a função “d’ancrage culturel” (Jonnaert, 2009, p. 10)²⁸.

A definição do manual escolar, apesar de elencadas as funções, não se encontra completa. Falta a especificação das funções mais importantes para dois públicos-alvo que com ele contactam e trabalham: os professores e os alunos. Philippe Jonnaert, mais uma vez, responde à questão, destacando que as duas primeiras funções da listagem acima são de extrema importância tanto para o professor quanto para o aluno. Contudo, das restantes funções listadas, ao professor interessa ainda essencialmente no manual a ajuda que dá à avaliação e a função de guia (neste caso, da ordem e importância das matérias a ensinar).

²⁶ Como o refere o próprio Jonnaert, esta lista “n’est donc pas exhaustive” (Jonnaert, 2009, p. 11).

²⁷ Tal função, cumprida do modo descrito por Jonnaert, adequa-se a meu ver aos manuais com fichas de exercícios destacáveis ou aos “livros de fichas” auxiliares do manual.

²⁸ As restantes três funções do manual escolar referidas por Jonnaert e que não o foram nesta listagem elencadas correspondem, *grosso modo*, às três funções gerais do manual escolar propostas por Seguin.

Já o aluno, por sua vez, pressupõe-se que exige do manual a função de informação referida por Seguin, a que se adiciona a de estruturação e organização da aprendizagem, e a de “ancrage culturel” (Jonnaert, 2009, pp. 10-11; Seguin, 1989, pp. 22-23).

2.1. Palavra dos decisores

A definição que aqui se apresentou do manual escolar, construída com base nas observações de teóricos e especialistas, pretende constituir-se como o verbete que servirá para o julgamento daquilo que os principais decisores estatais entendem por manual escolar.

A publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, teve como objetivo estabelecer “o quadro geral do sistema educativo”, segundo o primeiro ponto do seu artigo 1.º (“Lei nº 46/86 de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo,” 1986, p. 3067). No cumprimento deste seu objetivo, definiram-se nela a organização dos vários graus de ensino, não se alheando sequer do respeitante a recursos humanos e materiais. É na secção legislativa consignada aos recursos materiais que se encontra o artigo 41º, que presta a sua atenção aos recursos educativos. No seu primeiro ponto refere constituírem “recursos educativos todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da actividade educativa”, referindo no seu segundo ponto serem tidos como “recursos educativos privilegiados, a exigirem especial atenção: a) os manuais escolares” (“Lei nº 46/86 de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo,” 1986, p. 3077).

Tendo como sustentáculos as conclusões de Pires, Maria Moreira refere que a ordenação dada por este segundo ponto do artigo 41º, colocando os manuais escolares em primeiro lugar, revela com este alcandorar sobre os restantes recursos didáticos o maior destaque e importância que lhe são conferidos (Pires cit. Moreira, 2004, p. 15).

Os manuais escolares, ainda antes da publicação da LBSE, já mereciam redobrada atenção dos responsáveis governativos da ordem democrática surgida com o 25 de Abril de 1974. O Decreto-Lei 108/86, de 21 de Maio, publicado antes da própria Lei de Bases, veio reunir todo um conjunto de diplomas legais previamente existentes e promover “uma nova política de manuais escolares que garanta a qualidade e diminua os custos” (“Decreto-Lei nº 108/86 de 21 de Maio do Ministério da Educação,” 1986, p. 1230). O artigo 2º deste diploma define, nos termos que se seguem, “manual escolar” e “livro auxiliar”:

- a) Manual escolar, todo o instrumento de trabalho impresso e estruturado que se destine ao processo de ensino-aprendizagem, apresentando uma progressão sistemática quanto aos objetivos e conteúdos programáticos e quanto à própria organização da aprendizagem;
- b) Livro auxiliar, todo o instrumento que, propondo um conjunto de informação, vise a aplicação e avaliação da aprendizagem efetuada, podendo não implicar qualquer organização do processo ensino-aprendizagem ("Decreto-Lei nº 108/86 de 21 de Maio do Ministério da Educação," 1986, p. 1231)²⁹.

A presente definição de manual escolar, comum ao Decreto-Lei 57/87, de 31 de Janeiro ("Decreto-Lei nº 57/87 de 31 de Janeiro do Ministério da Educação e Cultura," 1987, p. 399), remete para um tipo de suporte físico (em papel) e para uma estruturação que cumpra um conjunto de "objetivos e conteúdos programáticos" ("Decreto-Lei nº 108/86 de 21 de Maio do Ministério da Educação," 1986, p. 1231). Desta forma, pode dizer-se que, grosso modo, a presente definição estatal remete para as funções do manual enquanto guia e estruturador da aprendizagem (Seguin, 1989, pp. 22-23), pelo facto de se lhe exigir uma progressão sistemática e pela "organização da aprendizagem" que demanda.

A definição de manual escolar para os poderes públicos é alterada de modo significativo com o Decreto-Lei 369/90. Este decreto, cuja publicação veio revogar o Decreto-Lei 57/87, continha no seu artigo 2º a seguinte definição de manual escolar:

Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por manual escolar o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostas nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo ainda conter elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada ("Decreto-Lei nº 369/90 de 26 de Novembro do Ministério da Educação," 1990, p. 4836)³⁰.

Tal definição de manual escolar apresenta-se mais completa e sem dúvida menos lacunar que a anterior. A primeira dessas grandes alterações regista-se logo a seguir à especificação do suporte físico: o manual deve ser "dirigido ao aluno", ou seja, entende-

²⁹ Optou-se por, em todas as transcrições de documentos legislativos portugueses, atualizar a grafia para a do acordo ortográfico atualmente em vigor.

³⁰ A definição constante do Decreto-Lei nº176/96 de 21 de Setembro, embora redigida de outra forma, reflete as mesmas ideias expressas pelo Decreto-Lei nº 369/90 de 26 de Novembro. A única diferença registada no Decreto-Lei nº176/96 face ao Decreto-Lei nº 369/90 reporta-se ao facto de ser considerado manual "o instrumento de trabalho individual, constituído por um livro em um ou mais volumes" ("Decreto-Lei nº 176/96 de 21 de Setembro do Ministério da Cultura," 1996, p. 3310). Deste modo, considerou-se redundante uma análise mais pormenorizada do Decreto-Lei nº176/96.

se aqui explicitamente um público-alvo para o qual tal livro é destinado, com a clara intenção de apoiar o aluno (Jonnaert, 2009, p. 10).

Semelhantemente à definição do decreto-lei anterior, existe a ideia de “desenvolvimento de capacidades”, ou seja, relacionada com a função de guia de aprendizagem definida por Seguin (1989, p. 23). No entanto, há a clara e expressa noção de que deve obedecer a um “programa em vigor” (tal consideração, embora subentendida no Decreto-Lei 108/86 e no Decreto-Lei 57/87, é aqui taxativamente deixada). Neste aspeto é referida a função do manual como meio para a “implantation d’un programme d’études” (Jonnaert, 2009, p. 10). Além destas funções, o manual escolar tem ainda que, segundo esta definição, ajudar à avaliação (Jonnaert, 2009, p. 10), ao entender que pode “conter elementos para o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efetuada” (“Decreto-Lei nº 369/90 de 26 de Novembro do Ministério da Educação,” 1990, p. 4836) numa clara alusão ao auxílio avaliativo que qualquer manual deve cumprir, segundo Jonnaert, sendo esta uma função que, para além de ser de interesse para o aluno, acaba por também interessar ao professor (para este último, enquanto forma de avaliar as aprendizagens que potenciou durante a(s) aula(s) dada(s), podendo assim aferir da sua *performance*) (Jonnaert, 2009, p. 10).

Tal definição constata um facto: todo o manual, direta ou indiretamente, incute valores – e tal é visível ao referir-se que deve “contribuir [...] para a mudança de atitudes” (“Decreto-Lei nº 369/90 de 26 de Novembro do Ministério da Educação,” 1990, p. 4836), que é em si a consciência do poder transformador da educação através de um seu meio privilegiado de transmissão de conteúdos programáticos – o manual.

O advento da Lei nº 47/2006, de 28 de agosto, revogando o Decreto-Lei 369/90, traz consigo uma definição de manual em grande medida diferente daquela que se encontrava no Decreto-Lei 369/90. Na redação da Lei nº47/2006, encontra-se a seguinte definição:

Artigo 3º

[...]

- b) «Manual escolar» o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor; [...] (“Lei nº 47/2006 de 28 de Agosto,” 2006, p. 6213).

Nesta definição mantém-se em destaque, tal como nas definições anteriores, o respeito pelos programas definidos centralmente pelo Estado. Tal como na definição do Decreto-Lei 369/90 surge novamente a ideia de que é destinado ao aluno, mais precisamente com a função de “apoio ao trabalho autónomo do aluno” (“Lei nº 47/2006 de 28 de Agosto,” 2006, p. 6213), função esta identificada por Jonnaert (2009, p. 10) no seu estudo.

Mas as maiores diferenças face às outras definições legislativas de manual escolar aqui apresentadas reportam-se às “propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens”, reportando-se em si à função de *avaliação da aprendizagem* que Jonnaert refere como essencial ao aluno, mas inclusive ao professor, residindo aqui a outra diferença fundamental – um novo destinatário, beneficiador da *avaliação da aprendizagem* que os manuais acabam por exercer através dos exercícios neles constantes (Jonnaert, 2009, pp. 10-11), servindo as respostas dos alunos a estas atividades como “orientações de trabalho para o professor” (“Lei nº 47/2006 de 28 de Agosto,” 2006, p. 6213) enquanto espelho das aprendizagens dos alunos, o que pode indicar alterações a efetuar pelo professor na sua prática pedagógica.

Em resumo, podemos entender que a legislação estatal portuguesa, desde meados da década de 80 do século passado, procurou definir concretamente o que é o manual escolar. Nas sucessivas alterações legislativas que tal definição foi sofrendo até ao presente século, encontra-se patente um conjunto de transformações resultantes da consciência da pluralidade de funções que podem assumir os manuais escolares, concorrendo para a ideia do manual enquanto “instrument poliphonique” (Choppin cit. Rego, 2014, p. 28) que, tal como orquestra bem conduzida e cumpridora estrita do ritmo imposto pelo maestro, apenas cumprirá estes pressupostos não apenas por sua própria ação mas sempre com o concurso da atitude e habilidade do seu “condutor” – o professor.

2.2. Estado da Arte

De facto, o estudo dos ME [manuais escolares] presta-se a pesquisas de natureza diferente, o que demonstra a complexidade deste tipo de estudo. Weinbrenner (1992) afirma que a investigação em ME é de natureza interdisciplinar e que pode ser subdividida em diferentes dimensões, umas ligadas às questões científicas do ME, outras sobre o seu *design*, outras que atendem à análise do seu conteúdo escolar e, ainda, outras que se detêm numa análise da sua natureza metodológico-didáctica.

Cristina Maia, *Guerra Fria e Manuais Escolares – Distanciamentos e Aproximações*, p. 113.

O Estado da Arte no que respeita à literatura produzida sobre os manuais escolares tem sido abordado em Relatórios de Estágio e Teses de Mestrado em Educação de modo bastante exaustivo, mas descurando-se por vezes a dimensão da investigação, nomeadamente a referência aos principais projetos ainda hoje em laboração³¹; ou então, quando é feito o levantamento dessa dimensão investigativa tal é feito de modo deficitário, referindo-se alguns autores célebres e os estudos que têm realizado, deixando de lado a filiação desses autores em equipas mais vastas³². Esperando escapar às desadequadas partições entre a investigação e a publicação dos seus resultados, procurar-se-á nesta secção um entrosamento dessas duas dimensões da ciência – nomeadamente, um périplo pela busca do conhecimento científico, e pelos seus objetos palpáveis: monografias, teses e artigos – que se consideram a base teórica para a aplicação da ciência.

A investigação tendo por objeto os manuais escolares é consensualmente apontada como iniciada no âmbito da Sociedade das Nações com o objetivo de terminar com a propaganda xenófoba nos livros escolares. Os princípios para a construção de manuais de História, com os quais vinte e seis Estados concordaram em 1937 não se mostraram viáveis na prática quer pela inaceitável intromissão de entidades de estados exteriores nos assuntos educacionais nacionais, quer pelo princípio democrático da liberdade com o qual se escudavam muitos países democráticos, o que concorria para a manutenção da autonomia de escolha por parte do corpo docente do manual a adotar e permitia a construção livre do livro escolar (Maia, 2010, p. 107; Pingel, 2010, pp. 9-10).

No ano imediato ao do final da Segunda Guerra Mundial, a recém-criada UNESCO toma a dianteira na investigação, com o designado *Programme for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids in Developing International Understanding*, a qual lança em 1949 um conjunto de *standards* para a construção de manuais escolares (Pingel, 2010, p. 11). Não houve à época transformações de vulto para gáudio dos mais pessimistas e para desconsolo dos otimistas. Contudo, em 1974 a UNESCO declarou ser sobremaneira necessária a promoção, no quadro das suas iniciativas educativas, de investigações comparativas no respeitante aos manuais escolares³³. Em 1988, o Georg

³¹ A exemplo dessa circunstância, remete-se o leitor para a dissertação de mestrado de Joana Peixinho (2012).

³² Exemplo desse tipo de procedimento pode encontrar-se no relatório de estágio de Carlos Nunes (2013).

³³ Essa declaração resultou na *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms* (Pingel, 2010, p. 13).

Eckert Institut recebe uma conferência promovida por este organismo, da qual resulta um relatório onde existem orientações para o ensino de dados acontecimentos e assuntos sensíveis através dos manuais (Pingel, 2010, pp. 12-13).

Com o final da Guerra Fria, a investigação sobre os manuais escolares surge como a área privilegiada para auxiliar à construção de manuais escolares, na medida do possível, isentos de nacionalismos tendentes a um ressurgimento da desconfiança internacional e de uma política de blocos não explicitamente declarada. Nesse sentido, surge a *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy*, dando a UNESCO deste modo ênfase a essa preocupação, apelando a que a construção dos livros escolares seja feita tendo em conta várias perspetivas (Pingel, 2010, pp. 15-16). No quadro do mundo atual, a UNESCO tem desenvolvido iniciativas com o intuito de sensibilizar os construtores de manuais para a realidade multicultural³⁴ (Pingel, 2010, p. 16). A este interesse na pesquisa pela melhoria dos manuais escolares juntam-se, entre outros organismos, o Conselho da Europa e, em alguns países, organismos nacionais na alçada dos ministérios tutelares da área educativa.

Tal necessidade de melhoria dos manuais escolares a nível nacional impôs e potenciou a necessidade da formação de núcleos de investigação constituídos por equipas dedicadas ao estudo dos manuais na perspetiva da História da Educação. Nesse sentido, destacam-se vários projetos e centros de investigação: o Centro de Investigação Manes, a funcionar em Madrid, cujo objetivo principal é o estudo de manuais escolares ibéricos e latino-americanos oitocentistas e do século XX; o projeto francês de investigação EMMANUELLE, em funcionamento desde 1980, tem em Alain Choppin o líder e figura de charneira, realizando trabalhos maioritariamente relacionados com a História dos manuais escolares; em Portugal, o projeto “Manuais, e-manuais e atividades dos alunos” sediado na Universidade Lusófona, incide os seus trabalhos sobre os manuais escolares e os programas escolares, e o *Projeto eme* sediado no Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, cuja figura principal é Rui Vieira de Castro, tem desenvolvido trabalhos respeitantes ao carácter pedagógico-didático dos manuais escolares (Maia, 2010, pp. 108-109). Grandes associações a nível internacional, como o Georg Eckert Institut (onde se encontra sediado o projeto da UNESCO “International Textbook Research Network on Educational Resources”) agremiam outros projetos de investigação de relevo, como “Migration in Textbooks: A Comparative Research Project”, e “Europe

³⁴ Nesse sentido, publicou em 2006: *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*.

in Textbooks”, encabeçados por Hanna Schissler e Falk Pingel, respetivamente; e o IARTEM, sediado em Utrecht, que se dedica a investigações relacionadas com os manuais e as novas tecnologias. Para o caso português, destaca-se o Observatório dos Recursos Educativos cujo âmbito se foca nos estudos comparativos de recursos educativos (Maia, 2010, p. 111), e que agrêmia investigadores como Nuno Fadigas e Adalberto Carvalho, autores de um importante estudo comparativo sobre políticas de vários estados europeus sobre os manuais escolares (A. D. Carvalho & Fadigas, 2007)³⁵.

Mediante o que se pôde concluir, âmbitos diferentes estão subjacentes aos referidos projetos e centros de investigação no concernente aos manuais escolares em geral. Tal se manifesta, por conseguinte, nos trabalhos dos investigadores. Nesse sentido, podemos agrupá-los segundo uma estrutura organizativa construída tendo por base os focos investigativos definidos por Weinbrenner³⁶, com algumas *nuances*: abordagem do manual em termos de conteúdo, nomeadamente o caráter científico que possui; o processo construtivo; os valores inerentes ao seu discurso; a “sua natureza metodológico-didática” (Maia, 2010, p. 113); o manual enquanto detentor de uma história própria, que se cruza com a própria História da Educação.

Os estudos e artigos sobre a evolução histórica dos manuais escolares são maioritariamente franceses, muitos deles elaborados por Alain Choppin (1980, 1992, 2002, 2008), a que se podem adicionar pela sua relevância as considerações sobre uma futura historiografia dos manuais escolares, para o caso português, tecidas por Justino Magalhães (2006), que se consubstanciarão numa obra pioneira sobre a História dos manuais escolares em Portugal (J. Magalhães, 2011)³⁷. Sobre a conceção de manuais escolares nota-se novamente a predominância francesa, com os estudos realizados para a UNESCO por Seguin (1989) e Poth (1997), a que se devem adicionar o de François-Marie Gerard e Xavier Roegiers (2009), o relatório elaborado por Jonnaert (2009), e o estudo realizado para a UNESCO pelo alemão Falk Pingel (2010). Investigadores portugueses

³⁵ Sobre outros projetos e centros de investigação de dimensão reduzida ou de âmbitos restritos ao território dos respetivos países, remete-se o leitor para a abordagem concisa constante no doutoramento de Cristina Maia (2010, pp. 112-113).

³⁶ Por impossibilidade alheia ao autor no que concerne ao acesso ao trabalho de Weinbrenner, o qual teria a enunciação das dimensões investigativas aqui referidas, remete-se os leitores para a sua enunciação constante da tese de doutoramento de Cristina Maia (2010).

³⁷ Justino Magalhães é ainda autor de uma outra obra, intitulada *Da Cadeira ao Banco: Escola e Modernização (Séculos XVIII a XX)*, cujo intuito é oferecer um panorama sobre o processo de instituição da escola em Portugal, ao qual são também interligados os processos de expansão da escrita e o aparecimento e desenvolvimento dos manuais escolares. Ver Justino Magalhães (2010).

têm também envidado esforços nesta área de estudos, destacando-se as monografias de José Morgado (2004) e de Marianela Cabral (2005).

A abordagem centrada no manual de História tem-se acentuado sobre o conteúdo transmitido (que engloba quer questões curriculares, políticas, sociais, científicas e de transmissão de valores e cultura) e sobre o cariz metodológico-didático (“aprender História pelo manual”), tal como o comprova a quantidade relevante de artigos, relatórios de estágio e teses de mestrado (a nível nacional) que têm surgido em anos recentes. Na dimensão do conteúdo, destaca-se a tese de doutoramento de Cristina Maia (2010) a respeito do ensino da temática da Guerra Fria em manuais escolares, analisando a transmissão de valores, análise à qual relacionou os aspetos curriculares, políticos, científicos, sociais. No respeitante “ao aprender História” podem referir-se os estudos realizados por Maria Moreira (2004), Maria Costa (2007) e, mais recentemente, o de António Rego (2014).

Um outro ramo que deve ser acrescentado às dimensões investigativas que refere Weinbrenner³⁸ e que tem uma relação umbilical com o presente relatório de estágio reporta-se a uma análise do manual escolar centrada primeiramente nas pessoas que com ele contactam com uma frequência quotidiana (professores e alunos). O primeiro pilar do estudo, relacionado com a posição do professor, reporta-se à sua seleção do manual escolar (neste caso particular, o de História). Muitos são já os trabalhos que procuraram estabelecer os critérios de seleção que devem ser seguidos para a escolha de manuais escolares, principalmente os de autores anglo-saxónicos – de que são exemplos os trabalhos realizados por Heloise Warming e Elizabeth Baber (1980); Larry Zenke e Marguerite LaPota (1983); Jean Young e Charles Riegeluth (1988); Brian Hemmings e David Battersby (1989) –; do alemão Charles Hummel (1988); e francófonos, dos mais importantes os já citados trabalhos de Gerard e Roegiers (2009), e de Jonnaert (2009)³⁹. No caso português, destacam-se os supracitados estudos de Morgado (2004), Cabral (2005), e a colaboração de Graça Simões de Carvalho em conjunto com investigadores franceses (Bernard, Clément, & Carvalho, 2007) para uma obra coletiva editada por Monique Lebrun (2007).

³⁸ Remete-se para a nota de rodapé 36.

³⁹ Deve ainda ser adicionada uma obra recente, com contribuições de investigadores de várias nacionalidades, que se dedica à análise e ao estabelecimento de critérios de seleção de manuais escolares de ciências, editada por Myint Swe Khine (2013).

Tais estudos sobre os critérios de seleção dos manuais escolares procuram antes estabelecer os pressupostos teóricos para a escolha de manuais que devem ser seguidos pelos professores, não se preocupando com a visão destes últimos sobre essa escolha na sua realidade quotidiana, não lhes dando “voz ativa” em prol das considerações dos teóricos de manuais. Para o caso português, a tese de mestrado de Tormenta (1999) a respeito dos manuais de língua portuguesa, ainda que não se centrando apenas no processo de escolha dos manuais, impõe-se como um dos trabalhos fundamentais neste âmbito a que se devem acrescentar os trabalhos de Cristiana Costa (2010), principalmente a sua tese de doutoramento em Geografia, na qual inquire um conjunto de professores de Geografia sobre os manuais da disciplina (C. M. M. O. F. da Costa, 2011) e, a nível internacional, destaca-se um relativamente recente artigo de Zuzana Sikorova (2005) sobre os critérios tomados pelos professores para a seleção de manuais. Neste campo dos critérios de seleção tem havido um esforço por parte de investigadores portugueses, embora centrados em aspetos particulares de seleção de recursos existentes no manual, surgindo neste sentido a tese de mestrado de Maria Costa (2007) no que respeita às fontes históricas. Se as perspetivas relacionadas com a seleção do manual se encontram ainda incipientemente estudadas, as relativas às considerações do aluno sobre o próprio manual têm sido ainda mais negligenciadas, embora se registre para o caso português o estudo de António Rego (2014) para os manuais de História e Geografia no 3º ciclo. Sobre as preferências de professores e alunos para, respetivamente, selecionarem e gostarem de estudar pelo manual, sobre os seus critérios de escolha/gosto (algo sobremaneira relacionado com o âmbito do Relatório de Estágio que aqui se apresenta) devem destacar-se os breves apontamentos de Maria da Conceição Bento (1999) para o caso dos manuais de língua portuguesa, e a tese de Isabel Afonso (2013).

Tendo por base os considerandos anteriores, o que se procura no presente Relatório de Estágio é “dar a palavra” aos professores de História sobre os seus critérios de escolha e explorar a visão que os alunos têm sobre os manuais de História, procurando harmonizar as exigências de professores e os desejos dos alunos para o manual da respetiva disciplina. Como tal, o presente trabalho debruçar-se-á sobre uma temática para a qual os referentes teóricos relacionados diretamente são bastante escassos.

2.3. A História – os seus usos e funções

O que é, pois, a história? Proporei uma resposta: *A história é conhecimento do passado humano*. A utilidade prática de tal definição é resumir numa fórmula concisa a contribuição das discussões e glosas que ela tiver provocado. Comentemo-la.

Henri-Irenée Marrou, *Sobre o Conhecimento Histórico*, p. 28.

Mesmo que julgássemos a história incapaz de outros serviços, seria certamente possível alegar em seu favor que ela distrai.

Marc Bloch, *Introdução à História*, p. 77.

Tratar num relatório de estágio, sobre um tema relacionado com a Educação, de abordar ainda que brevemente assuntos do âmbito da Teoria da História parece um contrassenso uma vez que parece constituir um afastamento injustificado e repreensível ao cerne de um relatório deste género – os resultados no terreno, centrados na prática profissional em ambiente de estágio. A sua pertinência justifica-se pela necessidade de se distinguir de modo claro os limites e especificidades do ofício de historiador face ao que de facto é a “História ensinada”.

Iniciámos este capítulo com duas efemérides, que pela importância dos eruditos seus autores padecem imediatamente da concórdia que os não conhecedores reservam para os intelectuais e especialistas. A primeira dessas efemérides, de uma obra de Henri-Irenée Marrou (1978) difundidíssima entre os que procuram especializar-se no “fazer História” ou nos que se interessam pela História, centra-se em definir o que é essa disciplina. Definir e delimitar o campo dos estudos históricos, e imiscuir-me no opinar pantanoso sobre a cientificidade da História não são os propósitos a que me irei dedicar. O que se procurará primeiramente é uma resposta (possivelmente incompleta e parcial) à questão pertinentemente levantada por Marc Bloch várias décadas passadas, e que deste modo se enuncia: “Pai, diga-me lá para que serve a história?” (Bloch, 2010, p. 75).

Se a História é, como o diz Henri-Irenée Marrou, o “conhecimento do passado humano” (Marrou, 1978, p. 28), a primeira função que lhe poderemos imputar relaciona-se com o facto de ser um relato escrito do passado e que se quer que seja verídico, objetivo e imparcial⁴⁰. Se esse relato escrito é o passado *totalmente apreendido*, tal não pode ser afirmado pois mesmo seguindo as mais imparciais ordens de razão o carácter perecível das fontes significa amputações a que, dificilmente, se consegue a colocação de uma prótese

⁴⁰ Sobre a objetividade e imparcialidade histórica, ver sobretudo Jacques Le Goff (1990, pp. 29-33).

adequada e funcional⁴¹. O facto de ser um relato escrito do passado significa que a sua principal função é a de preservar a memória coletiva de cada povo e, numa aceção superior, da própria Humanidade. Porque a queremos preservada? A atentarmos em Paul Veyne (1998), tal é justificável pelo “fato de pertencermos a um grupo nacional, social, familiar [...]”, e o passado do grupo a que pertencemos pode ter um “atrativo particular”. A segunda razão apontada por Veyne prende-se com a simples curiosidade humana em conhecer (Veyne, 1998, p. 69).

Uma outra grande função da História, e que permite justificar ainda mais quer a sua constituição como disciplina curricular, quer a sua utilidade, liga-se àquilo que podemos designar por “projeção do conhecimento histórico na atividade quotidiana do presente”. Não, tal não se relaciona com qualquer tipo de produção historiográfica caída na armadilha do anacronismo. É aquilo que Jörn Rüsen (2014) entende como o papel da História enquanto útil para a formação da identidade dos indivíduos, para que estes possam “agir intencionalmente” (Rüsen, 2014, p. 82). Tal relaciona-se com a função social da História enquanto disciplina curricular: “a concretização de uma ideia global de sociedade” (Ribeiro, 2012, p. 41). O problema principal no ensino da História prende-se exatamente com essa função social que lhe é reclamada. Visto ser uma função que resulta da interação da imagem apreendida do objeto na transformação das estruturas do sujeito cognoscente – isto numa perspetiva fenomenológica – podemos subdividir o problema em dois pontos principais, relacionados respetivamente com o *sujeito* e com o *objeto*: como deve ser a História ensinada? E, por sua vez, para que é usada a História?

O ensino da História, visto por alguns dos mais brilhantes historiadores franceses, mereceu uma atenção redobrada desde a década de 80 do século passado. Marc Ferro (1981) preocupou-se principalmente com as crianças de tenra idade com o seu livro *Comment on raconte l'Histoire aux enfants: à travers le monde entier*⁴². O seu prefácio sublinha imediatamente que é desde a infância que são construídas as imagens do “outro” entendido como aquele que é diferente do *standard* que consideramos. É o conjunto dessas representações “qu’il faut connaître ou retrouver, les nôtres celles des autres [...]” (Ferro, 1981, p. 7)⁴³. Neste sentido, o conhecimento que temos de nós mesmos corresponde às representações que nos são transmitidas inclusive pelo conhecimento da

⁴¹ O carácter perecível das fontes significa a perda pelo tempo e outras catástrofes de documentação, o que significa que os documentos que temos à disposição são os que conseguiram chegar até nós.

⁴² Para os menos hábeis na leitura em língua francesa, remetem-se os lentes e outros leitores para a tradução anglo-saxónica, fiel no conteúdo mas não tanto ao título original: (Ferro, 1984).

⁴³ Na edição anglo-saxónica: (Ferro, 1984, p. vii).

História do nosso povo, mas também pelas ideias que ela nos pode transmitir sobre sociedades e povos diferentes do nosso – é a ideia da identificação pela semelhança face à diferença – por isso se entende que a História deve ser ensinada tendo em conta diversas perspetivas. Jaques Le Goff e Jean-Louis Schlegel (2007), por seu turno, entendem que os jovens – e todos em geral – devem “conocer el pasado para comprender mejor el presente, para saber en qué lo prolongamos y qué es lo que nos distancia de él” (Goff & Schlegel, 2007, p. 11).

Estes dois grandes objetivos do ensino da História justificam-se e compreendem-se se se considerar alguns *usos* que se fazem do passado filtrado através de supostas perspetivas históricas e pseudo-históricas com implicações na vida prática. Seria insensato tomar-se *avant la lettre* a afirmação de Paul Veyne⁴⁴ na realidade quotidiana. O aproveitamento do boato (como o caso do “avião de Nuremberga”)(Bloch, 2010, pp. 135-136) ou a pretensa justificação de procedimentos com o recurso a uma suposta História pátria (amiudadas vezes amputada de veracidade e deslocada do contexto) não é estratégia estranha à realidade portuguesa – veja-se o exemplo maior do Estado Novo e da sua doutrinação da população⁴⁵. Tais considerandos são por demais importantes se atentarmos na politização e no moralismo adotados pela História enquanto disciplina curricular a ser ensinada (Prost, 2001, p. 291). Contudo, não esqueçamos a dimensão particular do *uso histórico*, entre cidadãos individuais e pequenos grupos, na sua escala respetiva.

Podemos dizer, atendendo aos *usos* da História no dia-a-dia, que a principal função da História ensinada é o desenvolvimento do espírito crítico – o que deve levar à não-aceitação acrítica de afirmações infundadas – e, pelo conhecimento da narração da História pátria, a identificação das manipulações subtis que dela são feitas: é o “contributo para a cidadania” (Barca, 2004, p. 382) que se lhe exige. Muitos poderão discordar de tais argumentos, e para estes indivíduos o certo no que a ela concerne é que pelo menos “distrai” (Bloch, 2010, p. 77).

Neste processo, os manuais escolares de História, enquanto meio de contacto primordial dos alunos com a dita disciplina⁴⁶ integram em si (como de resto os restantes

⁴⁴ “A história é um produto dos mais inofensivos que a química do intelecto jamais elaborou” (Veyne, 1998, p. 69).

⁴⁵ O cariz doutrinal da História encontra-se presente em qualquer regime político, seja democrático ou ditatorial. Ver Mithá Ribeiro (2012, p. 41).

⁴⁶ Pese embora a concorrência que, atualmente, a imprensa e os demais meios de comunicação lhe têm feito (Choppin, 1992, p. 23).

tipos de manuais) o conhecimento científico que se pretende transmitir e um conjunto de valores sociais e cívicos que se querem inculcar (Choppin, 1992, pp. 18-20). E o próprio conteúdo que encerram, a própria escolha e aprovação por parte dos profissionais e dos altos responsáveis ligados à área educativa reflete em si um conjunto de valores norteadores quer da conceção do manual enquanto “meio pedagógico” (Magalhães cit. Rego, 2014, p. 114), quer como “veículo ideológico” (Maia, 2010, pp. 101-102).

3. O estudo

3.1. Dois contextos: o dos alunos e o dos professores

Transformações: realizam-se e consubstanciam-se. O tempo avança e a mudança faz-se. Num passado relativamente recente, uma Revolução, a de 25 de Abril de 1974, operação levada a cabo por um conjunto de militares (Ramos, 2009b, p. 710) pôs fim ao regime ditatorial instituído desde 1926. Muitos professores se lembrarão ainda desse acontecimento, porque *tinham vivido* parte da sua existência no Estado Novo. Terão presenciado as transformações ocorridas em Portugal – entre elas a adesão à CEE em 1986; terão visto a queda do muro de Berlim e o fim da URSS; terão assistido à entrada dos meios informáticos de um modo progressivamente mais profundo nas nossas vidas e, acima de tudo, terão sentido a velocidade das mudanças na ciência e na tecnologia; outros professores, nascidos em finais da década de 1970 ou na de 1980, já não presenciaram evidentemente a mudança de um regime ditatorial para um democrático, por não terem nascido sob a égide da Ditadura, mas antes num Portugal democrático e que se tornou europeu, espectadores do final do regime soviético, das mudanças da ciência e da técnica, da expansão dos meios informáticos e de um aumento de velocidade das vidas.

São estes os dois tipos de professores maioritários que encontramos na Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida, dos quais me excludo quer por não ser professor de pleno direito à altura que escrevo estas linhas, mas um aspirante a sê-lo; mas principalmente me excludo deste cenário por ser bastante mais novo em termos etários. Nascido em 1993, lembro-me vagamente das comemorações da passagem para o novo milénio, da transição monetária do escudo para o euro, da introdução de meios tecnológicos (computadores, de quadros interativos) durante os meus tempos de ensino básico e secundário, e da informatização progressiva da sociedade. O que conheço e escrevo sobre o 25 de Abril de 1974, sobre a queda da URSS é algo que apenas aprendi em livros, é algo que me é externo pois não assisti a essas mudanças, pelo que não tenho

emoções ou sentimentos profundos associados quando escrevo ou penso sobre estes acontecimentos – *porque não os vivi por impossibilidade biológica e cronológica*.

Nem os alunos que atualmente frequentam o ensino básico e secundário. Nasceram já em meio de uma sociedade digital⁴⁷, pelo que o avanço progressivo da tecnologia lhes é menos estranho do que para mim; a distância para acontecimentos como o fim do Estado Novo ou da Guerra Fria é já bastante significativa. Conhecem as mais recentes músicas e artistas, as sonoridades digitalmente processadas por computador – por isso, por vezes alguns deles estranham a idade de *I'm not in Love*, da autoria dos 10cc, ou até de *Only Happy when it Rains*, dos Garbage. Não faz parte propriamente do seu universo imediato e cronológico.

É esta geração de alunos que com os tipos de professores referidos acima frequenta a Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida. Convivem num mesmo espaço – a escola –, espaço definido e delimitado. O espaço *escola*, termo que deixado aqui adquire a significação abrangente de “instituição que tem o encargo de educar, segundo programas e planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades da sua formação; [...] conjunto formado por alunos, professores e outros funcionários de um estabelecimento de ensino [...]” (*Dicionário da Língua Portuguesa 2011*, 2010, p. 641). É curioso como tanto a instituição de ensino em si, como quem a constitui, adquiram a mesma designação. Na sua orgânica encontramos duas funções definidas: a de *ensinar* (que cabe ao professor) e a de *aprender* (responsabilidade do aluno).

Como qualquer disciplina curricular, a História vive da dualidade funcional desta relação de dependência entre professor e aluno (diríamos até, biologicamente falando, de uma relação de simbiose), bem como o manual escolar desta disciplina, visto e interpretado diferentemente consoante o sujeito cognoscente, quer seja pela diferença de funções que deve cumprir relativamente a alunos, por um lado, e aos professores, por outro. Mas, mais que indivíduos num ou noutro lado da relação de ensino-aprendizagem, são acima de tudo gerações diferentes com perceções diferenciadas sobre um mesmo objeto de trabalho e de estudo – o manual escolar de História A.

⁴⁷ Utilizando a terminologia de Prensky, designaríamos estes alunos de “digital natives” (nativos digitais), ou seja, indivíduos que nasceram em meio de um mundo digital. Prensky designa por “digital immigrants” todos aqueles que nasceram num mundo em que ainda não havia acesso massificado à internet, mas que se esforçaram por adaptar e integrar num mundo virtualizado (Prensky, 2001, pp. 1-3).

3.2. Objetivos distintos para grupos distintos

3.2.1. *Os alunos sobre os manuais de História adotados pela escola*

A fim de se aferir a perspectiva dos alunos sobre o manual adotado pela escola entendeu-se adequado o uso de um inquérito por questionário que foi aplicado à amostra indicativa de 42 alunos. O uso deste método de investigação justifica-se pela quantidade avultada de informações que se pretende extrair de um conjunto volumoso de indivíduos (Macdonald & Headlam, 2008, p. 11).

A maior dificuldade encontrada para a implementação deste método de investigação reportou-se à sua calendarização, de modo a não tomar tempo essencial para os docentes das respectivas turmas poderem lecionar as matérias programadas para essa aula. No entanto, o trabalho de bastidores merece referência, mormente a construção do questionário, de modo a conseguir-se quer a sua adequação aos objetivos do estudo, quer em termos estruturais e conceptuais.

O questionário construído é constituído por um conjunto de doze questões. Dessas doze questões, sete são de resposta fechada, enquanto as outras cinco não possuem alternativas de resposta, obrigando os inquiridos a redigirem a sua resposta (David & Sutton, 2004, p. 13). Se o primeiro conjunto de questões pode ser facilmente tratado utilizando de imediato métodos quantitativos de análise, o segundo grupo de questões merecerá uma análise qualitativa, com criação de categorias de associação que permitam que se consiga uma quantificação de determinados parâmetros, que adiante serão elucidados.

Grandes cuidados teve a feitura deste instrumento de investigação. Na linha do defendido por Foody (1996), a construção das questões do presente inquérito por questionário procurou a clareza em cada questão, tentando-se que cada pergunta seja claramente percebida pelo inquirido. Para que tal seja possível, procurou-se eliminar qualquer tipo de linguagem demasiado complexa ou passível de interpretações dúbias (Foody, 1996, pp. 203-204). No entanto, apesar de relido e revisto, todo o questionário necessita de ser testado a fim de se confirmar o cumprimento dos pressupostos enunciados, analisando-se os resultados da testagem do instrumento de recolha de dados como forma de aferir a sua aplicabilidade ao conjunto de indivíduos que se pretende estudar (Foody, 1996, pp. 204-205).

Para se efetuar a testagem do questionário foi crucial encontrar-se uma turma da mesma faixa etária (ou próxima da) dos sujeitos que serão objeto de estudo. Nessa demanda, foi possibilitada a testagem do inquérito numa turma do 11.º ano do Curso

Científico-Humanístico de Artes Visuais. Mas o uso desta turma para a testagem colocava uma grande condicionante à investigação: esta turma de artes visuais não tinha a disciplina de História A – em seu lugar tinha a de História da Cultura e das Artes –, pelo que não estariam em condições de avaliar um manual de uma disciplina com a qual tinham pouco ou nenhum contacto. Isto pressupôs imediatamente a mudança do objeto sobre o qual se iria inquirir na testagem. Analisadas as várias questões do inquérito, concluiu-se que a alteração do objeto de análise – o manual de História A – para o manual de História da Cultura e das Artes, nesta fase de testagem, não ofereceria problemas pelo carácter das questões do instrumento de recolha de dados, gerais o suficiente, em meu entender, para poderem ser aplicadas a qualquer manual escolar. Substituiu-se, no inquérito da testagem, o manual de História A pelo de História da Cultura e das Artes.

Superada, de modo relativamente fácil, esta adversidade, passou-se concretamente à testagem do inquérito. Essa testagem ocorreu na Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida, a 14 de março de 2017, abrangendo uma turma constituída por 23 alunos do 11.º ano de História da Cultura e das Artes (HCA). Após informados sobre o carácter do estudo e garantindo-se a manutenção do seu anonimato, foi entregue a cada um dos alunos de HCA um inquérito ([Anexo 1](#)), que foi por eles preenchido⁴⁸. Não se registaram, no decurso do preenchimento, quaisquer dúvidas. Um cronómetro portátil foi utilizado para contabilização do tempo de resposta a todas as questões por parte de cada um dos inquiridos de modo a poder estimar-se, através de cálculos, o tempo médio de resposta ao questionário que será necessário para o público-alvo executar essa mesma tarefa⁴⁹. Após a finalização da resposta às questões, perguntou-se a cada um individualmente em parte da sala afastada do restante conjunto de alunos, na linha do entendido por Foody (1996), se existiram quaisquer dificuldades de leitura das questões, ou se necessitaram de ler qualquer questão mais do que uma vez por não a compreenderem (Foody, 1996, p. 205). Todos os alunos de História da Cultura e das Artes responderam não terem vivenciado quaisquer destas situações, pelo que se tomou como segura a aplicação do inquérito, devidamente alterado no objeto (manual de História A) ao público-alvo.

⁴⁸ Os alunos separaram as carteiras, como se de um teste se tratasse, visto ser impossível logisticamente reservar uma sala na escola para inquirir cada um dos alunos sobre as suas dificuldades a preencher o questionário. Foram ainda advertidos para, em momento algum, questionarem os seus colegas sobre quaisquer dúvidas durante a resposta às questões, sendo referido que o deveriam fazer apenas ao investigador.

⁴⁹ Desse cálculo, obteve-se a média de 11 minutos.

A aplicação do inquérito por questionário às turmas de 11.º ano de História A ([Anexo 2](#)) ocorreu a 15 de março de 2017, ressaltando-se o caráter anónimo e confidencial das respostas dadas. Após a recolha dos inquéritos, verificou-se que na turma β a esmagadora maioria dos alunos tinha respondido a todas as questões do inquérito (mesmo aquelas que não precisavam responder pela arquitetura do instrumento de recolha de dados, como o caso das questões 7 e 11). Face a esta circunstância, entendeu-se por bem explicar a dinâmica do inquérito à turma α , como forma de evitar este tipo de situação que, apesar das explicações prévias, tornou a ocorrer, de modo inexplicável.

3.2.2. *Quais os motivos para os alunos estudarem/não estudarem pelo manual de História A?*

Os 42 alunos que voluntariamente aceitaram preencher este inquérito são na sua maioria jovens de 16 anos (total de 29 efetivos, o que equivale a 69% da amostra), existindo ainda 8 jovens com 17 anos, 3 indivíduos com 18 anos e apenas 1 com 19, salientando-se ainda que um dos inquiridos não referiu a sua idade. A média de idades da amostra é 16,19 anos ([Anexo 3](#)). Estes 42 indivíduos são, na sua maioria, do sexo feminino (25 inquiridos, face a 17 do sexo masculino) ([Anexo 4](#)).

Questionados sobre se era frequente a utilização do manual nas aulas de História A, todos responderam que sim. Quando inquiridos sobre se costumavam estudar pelo manual de História A, verificou-se que 95,2% da amostra referiu utilizá-lo para o seu estudo, registando-se 4,8% que responderam negativamente a esta questão ([Anexo 5](#)). Dos 4,8% (2 inquiridos) que não utilizam o manual como auxiliar de estudo, um deles refere recorrer a sites de internet, enquanto o outro refere estudar por outros materiais, nomeadamente o caderno diário. Apesar destes dois casos excecionais, é justo dizer que o manual da disciplina continua a ser um dos suportes utilizados e consultados pelos alunos

A respeito da frequência com que, por semana, estudavam pelo manual, dos 40 indivíduos que tinham de responder a esta questão notou-se que 15 (35,7% da amostra) afirmaram estudar duas vezes por semana pelo seu manual, registando-se nove inquiridos que referiram estudar uma vez e três vezes por semana, respetivamente; 7 indivíduos responderam estudar pelo seu manual mais de três vezes por semana⁵⁰ ([Anexo 6](#)). Face a estes dados, podemos considerar que dos 40 inquiridos que afirmaram estudar pelo manual, em termos médios estudam cerca de 3 vezes por semana (média de 2,71). A

⁵⁰ Dois dos 42 inquiridos não tinham que responder a esta questão, nem à seguinte a respeito da utilidade do texto de autor.

totalidade destes 40 indivíduos respondeu que o texto de autor é útil ao seu estudo ([Anexo 7](#)), algo que vai de encontro aos resultados obtidos por Rego (2014), que obteve para um conjunto de 18 alunos do 3º ciclo a mesma similitude de respostas afirmativas sobre a utilidade do texto dos autores do manual (Rego, 2014, p. 98).

Dos dados acima referidos, pode considerar-se que os alunos têm, em geral, um conhecimento bastante bom do seu manual de História A. Questionados sobre se gostavam do seu manual, 40 indivíduos responderam afirmativamente, registando-se somente um aluno que respondeu negativamente, enquanto outro não respondeu à questão. É interessante constatar que, dos dois inquiridos que responderam não estudar pelo manual da disciplina, um deles (o único nessa situação que respondeu à questão relativa ao gosto pelo manual) respondeu afirmativamente, enquanto o outro inquirido não respondeu sequer à questão; por outro lado, um dos inquiridos que respondeu estudar pelo manual, respondeu negativamente quando lhe foi perguntado se gostava do seu manual. Isto leva a inferir que o facto de estudar/não estudar pelo manual não está, nestes casos específicos, associado ao facto de o aluno gostar/não gostar do seu manual. Tal discrepância ténue leva a concluir, no que a estes aspetos está relacionado, não haver uma associação direta entre a resposta às duas questões, apesar de os que responderam “sim” na questão 4 tenderem na sua maioria a responder afirmativamente na questão 9. Como tal, para se perceber os motivos que levam os alunos a estudarem ou não pelo manual de História A, tomaremos como “barómetro” as respostas dadas às questões 8 e 10 de modo a poderem tirar-se conclusões sobre este aspeto.

Considerações devem ser tecidas a respeito das questões 8, 10, 11 e 12 do inquérito distribuído e preenchido pelos alunos. Nenhuma destas é de resposta fechada, são antes questões de resposta aberta propositadamente assim construídas pois foi previsto que poderiam ser abordados múltiplos aspetos por parte dos inquiridos que não se coadunariam, pela sua diversidade, com um conjunto fechado de alternativas de resposta. E a análise das respostas fornecidas exigiu uma outra preparação antes de ser tratada quantitativamente. Essa outra preparação significou a utilização da análise de conteúdo das respostas dadas pelos alunos⁵¹. Para se efetuar este tipo de análise de dados socorri-me de uma das grandes referências da análise de conteúdo, Laurence Bardin (2004),

⁵¹ Por análise de conteúdo entende-se “um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida. Os dados a sujeitar a uma análise de conteúdo podem ser de origem e de natureza diversas” (Esteves, 2006, p. 107).

usando principalmente as observações de Manuela Esteves (2006) sobre este tipo de metodologia, por serem mais sucintas e fáceis de entender.

Dentro das várias modalidades da análise de conteúdo, optou-se por uma análise categorial das respostas abertas do questionário, o que implica uma operação de categorização. Para efetuar a categorização das respostas dadas, optou-se por construir as categorias de associação através de “procedimentos abertos”, o que pressupõe que as várias categorias de associação não são estabelecidas previamente, resultando antes das informações fornecidas pelas respostas dadas a questões de resposta aberta (Esteves, 2006, p. 110). Para esse fim, convém que os dois primeiros passos necessários a uma análise categorial estejam definidos – ou seja, “a definição dos objetivos e da metodologia geral da investigação” e a “constituição do *corpus* documental” (Esteves, 2006, p. 112), algo efetuado anteriormente, como podem os distintos leitores corroborar – passa-se para uma “leitura flutuante” do conteúdo das respostas, com o fito de saber-se quais as denominações, âmbitos e possíveis limites das categorias de análise a construir, sendo a penúltima fase a “decisão sobre o tipo de categorização” (Bardin, 2004, pp. 95-132; Esteves, 2006, p. 113). A última fase de todo o processo é a “interpretação dos resultados” (Esteves, 2006, p. 120).

Centremo-nos na fase de categorização propriamente dita. Seguindo-se o exemplo fornecido por Esteves (2006, pp. 118-119), atribuiu-se uma numeração iniciada em 1 e finda em 21, numeração atribuída aleatoriamente aos questionários dentro de cada turma. Ao mesmo tempo, para identificar a turma correspondente, foram adicionadas as designações α e β após o número. Como tal, cada unidade de categorização (designada pela abreviatura UC) corresponde a um inquérito, o qual é identificado pelo número atribuído e pela letra grega correspondente à turma. Foram constituídos indicadores, “inferências ainda muito próximas do conteúdo manifesto das comunicações” (Esteves, 2006, p. 116) e que configuram razão de ser às categorias criadas (Esteves, 2006, p. 116).

Para a questão 8 do inquérito por questionário foi feito o processo descrito acima, chegando-se a um conjunto de cinco categorias, constantes da tabela do [Anexo 8](#):

- Texto de autor;

É a categoria que integra referências relacionadas com o texto de autor, quer na simplicidade de linguagem, quer na exigência de auxiliares para sua compreensão, como dicionários e glossários;

- Resumos, esquematização e sínteses;

Categoria que engloba as observações relacionadas com a quantidade de resumos, síntese e esquemas, bem como a sua organização dentro do manual;

- Exercícios de aplicação;

Estão abrangidas por esta categoria as respostas que frisam a necessidade de mais exercícios e da inclusão de propostas de solução a essas atividades de consolidação de conhecimentos.

- Atividades de enriquecimento e curiosidades;

Engloba todas as referências a propostas de atividades de complemento e enriquecimento do conhecimento transmitido nas aulas, bem como todas as referências a mais curiosidades que o manual podia conter.

- Sem necessidade de melhorar;

Reúne todas as respostas que entendem que o manual adotado pela escola não tem aspetos a necessitar de melhoria.

As respostas dadas pelos alunos a esta questão foram distribuídas pelas categorias criadas, notando-se imediatamente que dois dos inquiridos não responderam a esta questão, pelo que se obtiveram apenas 40 respostas válidas para a operação de categorização. A distribuição das respostas pelas categorias é aquela que está representada no gráfico do [Anexo 9](#).

A distribuição revelou que a grande maioria dos inquiridos entende que o manual de História A que atualmente utilizam se encontra “sem necessidade de melhorar”, com um total de 22 respostas⁵². Este número, bastante elevado (corresponde a pouco mais de metade dos inquiridos), tem de ser visto com cautela, uma vez que é possível que muitas das respostas tendentes a considerar o manual como não precisando de nada mais para ajudar ao estudo possam integrar um conjunto de indivíduos que não possuem opinião sobre o assunto, e que podem querer ocultar este facto ao investigador. No entanto, pela ambiguidade das respostas desta categoria, não se pode inferir com segurança o número de inquiridos que não têm opinião sobre esta matéria.

⁵² Foi pedido, ao entregar-se o inquérito, que todos os que respondessem algo do género “não há aspetos a melhorar” deveriam justificar esta resposta. Na sua esmagadora maioria, nenhum dos que referiu aspetos relacionados com a categoria “sem necessidade de melhorar” não justificou a sua resposta. Apenas dois inquiridos nesta situação justificaram a sua resposta.

Centremo-nos nos 18 inquiridos cujas respostas ultrapassaram o carácter vago das incluídas na categoria “sem necessidade de melhorar”. Dessas 18 respostas, 8 inserem-se na categoria “resumos, esquematização e sínteses”; 5 na categoria “exercícios de aplicação”; 3 em “atividades de enriquecimento e curiosidades”; e finalmente 2 inquiridos referem, sobre esta resposta, aspetos relacionados com a categoria “texto de autor”⁵³. Se formos ainda ao ponto de esmiuçarmos as respostas dentro de cada categoria ([Anexo 8](#)), constatamos que esses alunos entendem que o manual de História A, que atualmente utilizam, deveria ter “mais esquemas/resumos” (4 inquiridos), incidindo outros três inquiridos dessa categoria em respostas relacionadas com o indicador “sínteses no final da matéria respetiva”⁵⁴. Já os que se encontram na categoria “exercícios de aplicação” referem querer “maior quantidade de questões de interpretação de documentos” (2 alunos) e “soluções das atividades” (2 inquiridos), encontrando-se uma resposta que pretende a “inclusão do caderno de atividades”. No que concerne à categoria “atividades de enriquecimento e curiosidades”, dois inquiridos gostariam de “maior quantidade de curiosidades”, enquanto o terceiro pretendia “sugestões de atividades de enriquecimento”. Finalmente, os dois inquiridos que responderam algo relacionado com o “texto de autor” repartem-se equitativamente nos indicadores “exigências de glossário” e “exigência de simplicidade de linguagem” (um para cada, respetivamente).

Analisadas as respostas a esta questão, sabemos concretamente o que os alunos querem que o seu manual tenha para poder auxiliá-los melhor no seu estudo. No entanto, uma das questões desta investigação, numa das suas vertentes, inquiria sobre os motivos intrínsecos ao manual para os alunos “estudarem/não estudarem” pelo seu manual. Não possuo referências diretas a essas razões, para o qual aponto dois motivos explicativos: em primeiro lugar, poderia ter adicionado uma questão que perguntasse diretamente os motivos para os alunos estudarem/não estudarem pelo seu manual, algo que prevejo talvez não pudesse obter dados significativos para responder a esta questão de investigação; em segundo lugar, o facto de os alunos discorrerem pouco nesta resposta sobre o porquê de quererem que dado aspeto seja melhorado.

⁵³ Dos elementos mais referidos pelos inquiridos da turma de História no estudo realizado por Rego quando inquiridos sobre “que outros aspetos gostarias de ver no teu manual” foram exatamente os resumos e sínteses de conteúdo. Ver Rego (2014, p. 100). É interessante que alunos de 3º ciclo do ensino básico refiram também este aspeto, pelo que me parece interessante a possibilidade de estudos comparativos sobre os manuais escolares e as perspetivas dos alunos para anos de escolaridade diferentes.

⁵⁴ O último desta categoria que falta referir insistiu em “mais páginas síntese”.

A falta de dados diretos fornecidos pelos alunos obrigou à retirada de inferências desta resposta de modo indutivo. Como perceber os motivos dos alunos, que na sua maioria responderam estudar pelo manual, para de facto estudarem por ele? Nada mais simples: o que querem eles que o manual tenha para os ajudar no seu estudo? Em primeiro lugar, referem-se a “resumos, esquematização e sínteses”; em seguida “exercícios de aplicação”; depois, “atividades e curiosidades” e “texto de autor”. Podemos inferir que sejam estes os motivos que fazem os alunos querer estudar pelo manual, pois são aqueles que estes apontam. É o que se subentende das suas respostas a esta questão, de modo indutivo. Quanto aos dois alunos que referem não estudar pelo manual, um deles não respondeu sequer à questão 8 (inquirido nº 15, da turma α), enquanto o outro (inquirido nº 13, da turma β) respondeu: “eu acho que o manual de história A é ótimo, tem documentos, tento⁵⁵ de autor fácil de entender e ainda tem uma síntese de cada unidade que é uma ótima ajuda”, o que faz pressupor que os motivos que tem para não estudar pelo manual não se relacionam com este, mas com outras ordens de razão e fatores que não se podem aqui descortinar (o facto do inquirido 13 β ter assinalado “sim” à questão 9 do inquérito contribui também para sustentar esta conclusão sobre a sua resposta à questão 8).

Aferidas indutivamente as razões para os alunos estudarem pelo seu manual, importa responder à outra parte do objetivo de investigação: os alunos gostam/não gostam do seu manual, e quais as razões para gostarem/não gostarem dele.

Como dito anteriormente, a resposta dada à questão 9 (relativa exatamente ao gosto pelo manual de História A) foi na sua esmagadora maioria, afirmativa; apenas o aluno 18, da turma β , referiu não gostar do manual adotado, embora tenha respondido afirmativamente quando inquirido se estudava pelo manual (questão 4), e tenha ainda havido um aluno que nem sequer deu a sua resposta à questão 9. Temos, portanto, um conjunto de 40 alunos que deveriam responder à questão 10 do inquérito (reservada apenas àqueles que respondessem afirmativamente à questão 9). Para tratar os dados da décima questão, adotou-se o mesmo procedimento utilizado para a questão 8, chegando-se às seguintes categorias, contantes do [Anexo 10](#):

⁵⁵ Nesta transcrição, o vocábulo “tento” poderá ter resultado de erro ortográfico do inquirido, pelo que se pode depreender que pode ser substituído por “tanto” ou “texto”, de modo a conferir sentido à resposta.

- Documentos;

Categoria que engloba todas as respostas que referem as tipologias de documentos (escritos, iconográficos, entre outros), bem como aspetos relacionados com a sua quantidade, organização dentro do manual e importância para o processo de ensino-aprendizagem;

- Organização interna e externa

Reporta-se ao tipo de organização em termos de conteúdo e da forma do manual adotado, inserindo-se nesta categoria ainda os aspetos relacionados com a “portabilidade” (facilidade de transporte pelo aluno);

- Texto de autor

Engloba as opiniões relacionadas com a organização formal e com a simplicidade de compreensão das ideias transmitidas no texto dos autores do manual, incluindo ainda as respostas que remetem para conceitos e definições importantes que a redação das autoras do manual transmite;

- Resumos, esquematização e sínteses;

Integra as respostas que expressam ideias relacionadas com toda e qualquer sistematização esquemática e resumo de conteúdos lecionados;

- Agrado geral

Inserem-se nesta categoria todas as respostas que referem haver agrado com o manual adotado, bem como itens relacionados com a variedade de informação que transmite.

Responderam a esta questão 40 inquiridos⁵⁶. Agrupados os dados nas respetivas categorias, resultou o gráfico constante do [Anexo 11](#)⁵⁷. Observando os resultados obtidos, registam-se 23 respostas que se integram na categoria “documentos”, 9 relacionadas com “organização interna e externa”, 8 referentes a “texto de autor”; e, cada uma com 5 respostas, “resumos, esquematização e sínteses” e “agrado geral”. Se esmiuçarmos as categorias por indicador, dentro da categoria documentos constatamos que 12 inquiridos referem respostas relacionadas com o indicador “referência aos documentos, bem como a sua importância para a compreensão dos conteúdos”, seguidos das respostas dadas ao indicador “texto de autor (simplicidade)” (respeitante à categoria “texto de autor”), com

⁵⁶ Um dos 41 inquiridos que deveriam responder à questão não lhe respondeu sequer. Outro inquirido não tinha que responder à questão (o que perfaz o total de 42 inquiridos).

⁵⁷ O total de 52 “respostas” é superior ao total de inquiridos. Tal número explica-se se tivermos em conta que há inquiridos cuja resposta teve de ser repartida nos seus constituintes por mais que uma categoria, visto parte da resposta poder ser enquadrada numa categoria, e a outra parte noutra.

7 respostas. Respostas relacionadas com os indicadores “organização”, “tipo de documentos (escritos, iconográficos...)”, “quantidade dos documentos”, aparecem equiparados com 4 respostas cada, o mesmo número de respostas para o único indicador de “resumos, esquematização e sínteses”. Neste sentido, podemos dizer que em termos específicos, os alunos valorizam quer os documentos (principalmente pela sua importância), bem como o texto de autor, na sua simplicidade. Podemos desta resposta tirar imediatamente uma ilação: enquanto para o seu estudo (questão 8) os alunos referem ideias relacionadas com as categorias “resumos, esquematização e sínteses” (8 respostas) e “exercícios de aplicação” (5 respostas), o que mais lhes agrada no seu manual (questão 10) está relacionado com as categorias “documentos” (23 respostas), “texto de autor” (10 respostas) e “organização interna e externa” (9 respostas). Ou seja, na sua utilização diária do manual são os “documentos” e o “texto de autor” os aspetos mais valorizados (questão 10), o que significa que o que mais agrada aos alunos no manual não corresponde ao que lhes é mais útil para o estudo. Se ainda compararmos as categorias da questão 10 com as categorias de associação construídas para a questão 8 naquelas que são semelhantes, podemos observar que da questão 8 para a questão 10 aumentou a quantidade de respostas que salientam a importância de aspetos relacionados com o “texto de autor”⁵⁸, e que diminuiu a frequência e importância de “resumos, esquematização e sínteses”.

A respeito da questão 11, que se referia ao que menos agradava no manual, apenas o inquirido 18, da turma β , lhe tinha de responder visto ter sido o único, como dito anteriormente, que respondeu negativamente à questão 9. A sua resposta à 11ª questão do inquérito foi a seguinte: “penso que as vezes é muito extenso e cansativo, em termos de estudo pois tem muito texto e poucas sínteses”. O que desta resposta se pode concluir é que o único inquirido que não gosta do seu manual aponta a elevada quantidade de texto de autor face à menor quantidade de sínteses como fator de desagrado para com o manual, contradizendo os inquiridos 9, 14 e 21 da turma β , e os inquiridos 1, 6, 9 e 21 da turma α , cujas respostas à questão 10 (“o que mais te agrada no teu manual?”) se encontravam associadas ao indicador “texto de autor (simplicidade)” por referirem que o texto das autoras do manual é de fácil entendimento. Podemos aferir que o aluno 18 β , pelos erros ortográficos, de gramática e de acentuação existentes na sua resposta, à partida será um aluno com sérias dificuldades de escrita o que pode significar, pela resposta que forneceu,

⁵⁸ Embora, como visto anteriormente, os aspetos mais salientados nas respostas à questão 8 ser relaciona com a categoria “documentos”, surgindo os relacionados com o “texto de autor” em 2º lugar, em termos de frequência de resposta.

possíveis dificuldades de leitura (daí o facto de valorar as sínteses de conteúdo, que contêm menor quantidade de texto).

A questão final de todo o inquérito, a questão 12, incidia sobre o que os inquiridos queriam modificar no seu manual, se o pudessem fazer. As respostas a esta questão foram agrupadas (tal como sucedeu com as respostas às questões 8 e 10), obtendo-se as seguintes categorias de associação constantes do [Anexo 12](#).

- Nada deve ser mudado

Categoria de associação que engloba todas as respostas em que é referido que o manual não necessita de ser mudado;

- Design

As respostas desta categoria incidem sobre a alteração de elementos gráficos do manual adotado;

- Conteúdo/matéria

Engloba as respostas que incidem em considerações sobre o conteúdo do manual, no que respeita a elementos textuais, tais como os glossários e as curiosidades;

- Exercícios de aplicação

Enquadra as respostas que salientam aspetos relacionados com atividades de consolidação de conhecimentos;

- Propostas de atividades

Refere-se a todas as respostas que dizem respeito a sugestões de atividades multimédia ou trabalhos de grupo;

- Resumos, esquematização e sínteses

Incidência em aspetos relacionados com sínteses de conteúdos.

Integradas as respostas dadas nas categorias respetivas, trataram-se graficamente os dados, resultando o gráfico e a tabela de dados do [Anexo 13](#).

Do gráfico criado, nota-se um conjunto volumoso de inquiridos cujas respostas se inserem na categoria “nada deve ser mudado” (22 respostas, o que equivale a 55% das respostas), a que se seguem as 7 respostas relacionadas com “conteúdo/matéria”, as 5 de “resumos, esquematização e sínteses”, as 4 de “exercícios de aplicação” e, finalmente, “design” e “propostas de atividades”, com 2 respostas cada uma⁵⁹. O facto de existirem

⁵⁹ O número total de respostas é de 44, o que é superior ao número de inquiridos visto algumas respostas terem sido subdivididas pelas categorias criadas devido a conterem elementos pertencentes a mais que uma

22 respostas na categoria “nada deve ser mudado”, número bastante elevado, leva a inferir que alguns dos inquiridos que forneceram respostas enquadradas nesta categoria podem não ter opinião sobre aspetos a serem mudados no seu manual. No entanto, face a estes dados e com esta precaução, pode considerar-se que os alunos, em geral, estão contentes com o seu manual⁶⁰, pelo que não vêem como o podem melhorar.

Atentemos nas restantes categorias, pois apenas delas se podem extrair os aspetos a melhorar no atual manual da disciplina de História A, 11.º ano. Dessas categorias, a que tem maior número de elementos é “conteúdo/matéria” (7), seguida de “resumos, esquematização e sínteses” (5) e “exercícios de aplicação” (4). Com base nestes dados destas três categorias, podemos dizer seguramente que o “manual ideal” segundo os inquiridos deve estar preparado para o estudo. Se verificarmos que “resumos, esquematização e sínteses” e “exercícios de aplicação” são categorias de associação que existem tanto na distribuição das respostas às questões 8 e 12, nota-se imediatamente que, em ambas as questões, estas duas categorias têm um número de respostas significativo (isto se excluirmos os que entendem nada haver a acrescentar ou melhorar). Somadas as respostas integradas nessas duas categorias, obtemos o total de 11 para a questão 8, e a soma de 9 para a questão 12. Tal leva a concluir que os alunos que entendem que, se pudessem, fariam mudanças no seu manual (questão 12), essas mudanças iriam incidir maioritariamente em aspetos relacionados com aquilo que valorizam para o seu estudo (questão 8). Podemos assim concluir que o que mais interessa aos alunos é um manual que seja cumpridor essencialmente da função de guia de aprendizagem, uma vez que tanto os exercícios de aplicação como as sínteses e resumos se destinam a “la répétition, la mémorisation, l’imitation de modèles” (Seguin, 1989, p. 23) com o intuito de apreender a matéria.

Registemos a opinião dos alunos sobre o seu manual, e vejamos em seguida o *point de vue* dos professores.

categoria. Deve ainda salientar-se que 41 dos 42 inquiridos responderam a esta questão 12, dado um deles não ter sequer respondido à questão.

⁶⁰ Tirou-se esta conclusão em virtude de se ter registado exatamente o mesmo número de respostas para a categoria homónima criada para a questão 8.

3.2.3. *A escolha pelos professores: critérios e justificações*

O método de investigação que se considerou inicialmente mais adequado para obter o ponto de vista dos professores foi o “grupo de discussão”, designado vulgarmente por *focus group* (Macdonald & Headlam, 2008, p. 43). Este método de investigação foi pela primeira vez claramente aplicado numa investigação de Paul Lazarsfeld e Robert Merton realizada em 1941, embora a sistematização da metodologia e condução de *focus group* tenha vindo em 1956 numa monografia da autoria de Robert Merton⁶¹, Patricia Kendall e Marjorie Fiske (Puchta & Potter, 2004, pp. 4-5), designando Merton este método de *focalized interview*, terminologia entretanto substituída pela de *focus group* (Corbetta, 2003, p. 276). Podemos definir sumariamente a investigação baseada em *focus group*, evitando considerandos demorados, como toda a que tem por base dois elementos fulcrais: por um lado, o *moderador*, responsável por elaborar as questões a efetuar; por outro, um ou mais grupos de participantes que se pretende que revelem os seus “feelings, attitudes and perceptions about a selected topic” (Puchta & Potter, 2004, p. 6).

Antes de se prosseguir, como compete, à descrição da condução de *focus group* e a sua aplicabilidade à presente investigação, convém proceder-se a uma distinção fundamental que entendo dever estabelecer entre o que é o *focus group* (em português designado de “grupo focal”) e a *focused interview*, também designada de *guided interview* (em português, “entrevista focada” ou “conduzida”). Este tipo de entrevista baseia-se num conjunto de tópicos para a condução do diálogo com o entrevistado, dando-se a este grande liberdade de resposta, permitindo-se-lhe um tempo indefinido para a resposta a cada questão (Bell, 2010, p. 165). As grandes diferenças perante a prática de *focus group* residem no facto da entrevista focada poder ser feita individualmente e por haver uma maior liberdade de resposta às questões pelo inquirido face ao *focus group* (segundo os especialistas em investigação com grupos focais, o *moderador* deve intervir caso se esteja a extrapolar para lá dos limites estabelecidos, devendo reconduzir os inquiridos de novo para o tópico que se pretende ver esclarecido) (Kind, 2004, p. 130).

A respeito do número de elementos constitutivos de cada grupo focal, Corbetta aponta para um máximo de dez indivíduos (Corbetta, 2003, p. 276), embora haja especialistas que considerem um mínimo de 6 e um máximo de 15 indivíduos, enquanto outros investigadores entendem que entre 5 a 7 participantes por grupo focal seria o número adequado para manter uma conversa mais fluída e permitir ao moderador gerir

⁶¹ Devido a ter sistematizado a metodologia de *focus group*, Robert Merton é considerado o “pai” deste método (Puchta & Potter, 2004, p. 4).

melhor o diálogo entre os elementos do grupo, possibilitando que todos os participantes tenham voz ativa (Kind, 2004, p. 128). A esse grupo de indivíduos (que convém serem reunidos em simultâneo em lugar tranquilo, familiar e confortável), será colocado pelo *moderador* um conjunto de questões que partem de um grau maior para um grau menor de abrangência sobre o assunto objeto de estudo, esperando-se que os elementos do grupo conversem entre eles, partilhando os seus pontos de vista sob o olhar atento do *moderador* e do *observador*, registando o gravador de voz ou a câmara de filmar⁶² (durante cerca de uma hora, uma hora e meia⁶³) as interações que se estabelecem entre indivíduos dentro do grupo focal (Macdonald & Headlam, 2008, pp. 42-46).

Explicados os pressupostos teóricos da utilização de *focus group*, importa perceber o porquê da sua escolha inicial como método de investigação a utilizar para esta etapa de investigação do presente relatório de estágio. Essas razões relacionam-se com as vantagens de tal técnica, que se seguem:

- Sensação de segurança relacionada com a pertença a um grupo pode levar os inquiridos a relaxarem, o que facilita a interação com os vários membros do grupo focal e com o *moderador*;
- A presença de um grupo de pessoas num mesmo espaço e na mesma sessão possibilita a recolha de variadas opiniões e pontos de vista num espaço de tempo relativamente curto (Macdonald & Headlam, 2008, p. 43);
- O investigador, pelo seu conhecimento teórico do que pretende investigar, pode selecionar e controlar os tópicos de discussão;
- Os indivíduos constituintes do grupo focal são selecionados pelo investigador (Macdonald & Headlam, 2008, pp. 44-46).

Os professores participantes deste estudo seriam *selecionados* por mim enquanto investigador, tendo por base um critério perfeitamente justificável – e não posições pessoais. Estamos na presença não de um grupo de indivíduos estranhos uns aos outros, mas de um grupo de pessoas que convivem entre si com uma frequência praticamente

⁶² Em alternativa ao uso de dispositivos de filmagem ou gravação, o moderador pode tirar notas das interações verbais e sobre observações relacionadas com a postura dos indivíduos. (Macdonald & Headlam, 2008, pp. 45-46).

⁶³ Luciana Kind (2004) considera que a duração média deve ser de 90 até um máximo de 120 minutos. Se “a informação desejada for demasiadamente específica”, Kind aponta para o limite de 40 minutos para a duração máxima de uma sessão de *focus group*. Ver (Kind, 2004, p. 129).

diária. Temos assim um *pre-existing group*, ou seja, um conjunto de indivíduos de determinado grupo social ou classe profissional (no caso desta investigação, os professores) que têm conhecimentos relativos ao assunto em estudo (neste caso, critérios de qualidade de manuais escolares) (Bloor, Frankland, Thomas, & Robson, 2001, p. 22).

Contudo, durante o decorrer da investigação, entendeu-se abandonar o uso da metodologia de *focus group* devido à falta de disponibilidade horária de alguns docentes, o que impedia a calendarização de uma data e horário para a reunião do grupo focal. Como tal, atendendo a este fator, optou-se pela realização de entrevistas a cada um dos quatro professores de História A. Esta mudança de método implicou considerar-se quer o tipo de entrevista, quer o tipo de entraves que a utilização da entrevista pode colocar à obtenção de dados.

Considerando-se os vários estilos de entrevista, decidiu-se que o mais apropriado para a obtenção de informação aos professores seria a entrevista estruturada, o que significa a utilização de um conjunto de questões pré-definidas de modo a poder comparar-se as várias respostas dadas pelos inquiridos (Macdonald & Headlam, 2008, p. 40)⁶⁴. Este estilo de entrevista pressupõe uma seleção pelo investigador dos indivíduos que serão entrevistados, selecionando-se os que “por sus características y rol social pueden proporcionar información valiosa” (Uribe, 2007, p. 25). O uso deste estilo de entrevista obrigou a pensar-se num conjunto de questões específicas de modo a cobrirem todos os objetivos a abordar nesta fase da investigação; ao mesmo tempo, impede que se possam explorar outras possibilidades e facetas do tema em estudo (isto se comparado com os estilos estruturado e semiestruturado) (Corbetta, 2003, p. 283). A entrevista estruturada, como o refere Corbetta (2003), pela estrutura bastante rígida do seu questionário, não pode ser entendida como uma abordagem totalmente qualitativa por este mesmo motivo, nem pode ser por oposição elencada como passível de um tratamento puramente quantitativo pelo facto de se permitir ao entrevistado que forneça a resposta que entender à questão, com a extensão que entender, demorando o tempo que quiser. É antes a confluência das duas abordagens (Corbetta, 2003, p. 269).

⁶⁴ A utilização de um estilo de entrevista não estruturado foi imediatamente descartado devido a não se procurar explorar a total dimensão de ideias conexas à investigação em manuais escolares – aqui apenas abordamos a perspectiva qualitativa. Já o estilo de entrevista semiestruturado foi equacionado, mas acabaria por não ser utilizado devido ao grau elevado de flexibilidade que poderia conduzir os inquiridos a uma dispersão sobre o tema em estudo, deixando de lado as questões fundamentais. Sobre estilos de entrevista, ver Macdonald e Headlam (2008, p. 40).

Semelhantemente à investigação com o uso de grupos focais, muito do sucesso de uma entrevista depende de quem coloca as questões (no caso da entrevista, o *entrevistador*). As qualidades que um bom entrevistador deve ter foram enunciadas por Steinar Kvale (2011):

- Deve **estar bem informado** sobre o assunto em estudo;
- Deve **estruturar** o procedimento (significa, neste caso, informar o entrevistado dos propósitos da entrevista e esclarecer as suas dúvidas);
- Deve ser **claro** (as perguntas devem ser compreensíveis, sem linguagem rebuscada);
- Deve ser **cortês** (permite que o entrevistado exponha as suas opiniões, mesmo as mais controversas, mantendo com este último um trato amável);
- Deve ser **sensível** (“escucha activamente el contenido de lo que se dice, oye los numerosos matices de significado en una respuesta y trata de que se describan de manera más completa” (Kvale, 2011, p. 112));
- Deve ser **aberto** (observa atentamente o que o entrevistado considera importante para a resposta às questões);
- Deve ser **“capaz de guiar”** (Kvale, 2011, p. 112) (conduz a entrevista sem receios, mas sem interromper o raciocínio e o discurso do entrevistado);
- Deve ser **crítico** (a não credulidade cega a todas as informações que os entrevistados transmitem);
- Deve ter **“buena memoria”** (Kvale, 2011, p. 113)(deve ter presente as declarações feitas pelo entrevistado, pedindo-lhe que elabore aquelas que sejam mais sugestivas ou apresentam dúvidas);
- Deve ter uma **boa capacidade de interpretação** (vai interpretando as informações do entrevistado durante o decurso da entrevista, fornecendo amíúde interpretações de declarações do entrevistado para que este as confirme ou não, justificando porque considera incorretas determinadas interpretações) (Kvale, 2011, pp. 112-113).

Se o entrevistador pode, pela sua falta de habilidade, condicionar a entrevista, o mesmo se pode dizer do guião de tópicos/questões que pretende abordar. Nesse sentido, convém a construção de um guião de tópicos/questões que sejam “breves y simples”,

princiando-se por algumas questões introdutórias, passando-se posteriormente para questões cada vez mais aprofundadas (Kvale, 2011, p. 88). Foi isso que se procurou fazer no guião de entrevista anexo a este relatório de estágio ([Anexo 14](#)), constituído por um total de vinte questões principais, que têm uma evolução progressiva: de um conjunto de 20 questões, 9 delas são introdutórias e exploratórias no que respeita quer ao processo de adoção de manuais (etapas), quer às próprias vivências de cada professor enquanto membro participante deste processo. As restantes 11 incidem sobre os manuais escolares em concreto e os critérios de seleção, inquirindo-se sobre os critérios de adoção de cada professor para a escolha de um manual (questão 16) e os aspetos que devem ser melhorados quer nos manuais de História em geral, quer nos de 11.º ano, e inclusive no adotado pela escola (questões 16, 17, 18 e 19 respetivamente). A vigésima questão centra-se nas perspetivas futuras para os manuais escolares de História em geral, de qualquer ano de escolaridade, de modo a compreenderem os desejos dos professores desta disciplina.

As entrevistas foram realizadas a 13, 14 e 20 de março de 2017 a um conjunto de quatro professores de História com responsabilidades letivas atribuídas no ensino secundário. Desses quatro professores, dois são do sexo feminino e os restantes dois do sexo masculino. Como forma de preservar o seu anonimato, serão designados por Professor A, Professor B, Professor C e Professor D. No dia 13 de março foram entrevistados os Professores A e B, no dia 14 o Professor C e, no dia 20, o Professor D. Todas as entrevistas foram gravadas com recurso a um gravador de voz de modo a que fosse possível, para efeitos de tratamento de dados, possuir integralmente as respostas às questões, libertando o entrevistador da tarefa da tomada de notas das respostas dadas. A todos os entrevistados foi pedido consentimento verbal para a aceitação da realização da entrevista, o qual ficou registado em formato multimédia no início de cada entrevista gravada. As suas transcrições encontram-se nos [Anexos 15, 16, 17 e 18](#)⁶⁵.

Todos os quatro professores entrevistados, em termos etários, têm entre cinquenta e sessenta anos, e muitos anos de carreira como professores de História – Professor A: 29 anos; Professor B: 25 anos; Professor C: cerca de 30 anos; Professor D: 31 anos. Ou seja, estamos na presença de profissionais que, pelas várias décadas enquanto membros da classe docente, têm tido contacto com diversos manuais ao longo dos anos enquanto

⁶⁵ Para facilitar a análise, foi adicionada em anexo uma tabela sistematizadora dos elementos e aspetos referidos pelos professores entrevistados, que corresponde ao [Anexo 19](#) deste relatório de estágio.

profissionais do ensino. Três destes quatro professores possuem uma larga experiência na lecionação da disciplina de História ao nível do ensino secundário (Professor B: 25 anos; Professor C: cerca de 16/17 anos, de modo descontínuo; Professor D: terá começado a lecionar no ensino secundário há 20 anos não contínuos)⁶⁶. Apesar de uma exceção a este panorama, pode supor-se com alguma segurança que todos os professores entrevistados têm um conhecimento bastante sólido no que concerne ao ensino de História ao nível de ensino secundário. Já no que respeita à presença em momentos de seleção para adoção de manuais escolares de História (inclusive de ensino secundário), todos são já veteranos neste processo (Professor A: desde 1993 ou 1994, ou seja, há cerca de 23 ou 22 anos; Professor B: desde 1999, ou seja, há 17 anos; Professor C: desde os anos 80 do século passado; Professor D: desde há 25 anos, embora só estivesse envolvido na escolha do manual de ensino secundário há cerca de 22 anos). Ao inquirir-se o Professor A sobre as etapas do processo de seleção do seu primeiro manual, e que afiançou em resposta a outra das questões efetuadas ter-se mantido até hoje sem alterações (aspeto referido igualmente pelos professores B e C), descreveu-o como iniciando com a receção dos manuais, enviados pelas editoras, quer para a escola quer para a sua residência⁶⁷. Após receberem os manuais, “cada professor faz um trabalho individual de análise” (Professor A), a que se seguirá depois uma reunião com os restantes professores da disciplina, que decorre dentro do prazo legal definido pelo Ministério da Educação. Nessa reunião, os professores costumam levar os manuais que entendem mais adequados, transmitindo os professores os aspetos que consideram positivos e negativos a respeito “de cada manual” (Professor A)⁶⁸. Os professores B e C, embora com menor detalhe, remetem igualmente para um processo conjunto de decisão; no entanto, deve dar-se alguma importância a uma consideração tecida pelo Professor C: embora este docente tenha sempre feito a seleção de manuais, para qualquer ano de escolaridade, em conjunto com todos os professores da disciplina, salienta que sabe que em algumas escolas “a adoção de manual de secundário era cingida aos professores que dão secundário” (Professor C), pelo que não se pode

⁶⁶ Apenas o Professor A tem uma carreira em termos de ensino secundário mais curta, tendo atribuições no ensino secundário há 5 anos de modo contínuo.

⁶⁷ O Professor C, a este respeito, referiu que atualmente não é fornecido o manual aos professores, mas apenas ao coordenador da disciplina. Contudo, devo salientar não acreditar na perspetiva deste professor no que a este aspeto concerne, visto três dos quatro manuais que foram analisados na rúbrica seguinte me terem sido facultados por professores (nenhum deles o coordenador da disciplina) da escola, manuais que “lhes tinham sido enviados para casa pelas editoras, por correio”. É sabido que é ilegal a oferta de manuais pelas editoras *aos professores*, devendo apenas ser enviados *para a escola* os manuais necessários para análise por parte dos docentes (A. D. Carvalho & Fadigas, 2007, p. 11).

⁶⁸ O professor A referiu ainda ações de apresentação do manual atualmente adotado para o 11.º ano da disciplina de História A, que foram feitas na escola por parte das editoras, que desmente em seguida.

generalizar e considerar que em todos os estabelecimentos de ensino a seleção de manuais engloba a totalidade dos professores de dado grupo disciplinar, pelo que pode restringir-se apenas àqueles que serão os docentes utilizadores do manual a adotar.

Inquiridos sobre quem apresenta propostas de manuais a adotar, tanto o Professor A como o D reconhecem que é o coordenador da disciplina que o faz (sendo o Professor D o coordenador da disciplina atualmente). Já o Professor B refere ser algo feito em conjunto com os outros professores, enquanto o Professor C refere que as editoras têm um papel importante ao mostrarem a sua oferta através do convite aos professores para irem assistir a sessões de apresentação dos seus manuais. Sendo assim, pode dizer-se que o coordenador da disciplina, dentro da escola, tem um papel de relevo no processo de adoção, pelo facto de 50% da amostra reconhecer que é ele que apresenta as propostas de manuais a adotar; no entanto, os outros professores da disciplina têm, para a escola em questão, também um papel de relevo, visto também o Professor D ter admitido que apenas após “auscultar o grupo” é que ele, enquanto coordenador, avança para a proposta de dado manual para adotar. E não podemos esquecer a influência das editoras neste processo, através das suas ações de divulgação (facto referido claramente pelo Professor C e que se encontra subjacente a parte do discurso do Professor D)⁶⁹.

Inquiridos sobre a sua presença na última reunião de adoção de manual para o 11.º ano, de História A, todos responderam afirmativamente e em consonância; já quando inquiridos sobre há quantos anos tinha ocorrido essa adoção, as respostas variaram – Professor A: cerca de quatro anos; Professor B: quatro anos; Professor C: três anos ou mais; Professor D: cerca de dois ou três anos. É interessante notar-se estas diferenças em termos de perceção de tempo de vigência do atual manual adotado, que o foi há mais de dois anos (possivelmente três), visto ter sido o Ministério da Educação, através de despacho a anunciar a necessidade de alterar o manual, isto em 2013⁷⁰. Mas não houve disparidades entre todos ao responderem que participaram ativamente na reunião para se decidir qual o manual a adotar para o 11.º ano de História A, nem qual escolheram – todos escolheram para ser adotado na escola, para este ano de escolaridade, o manual *Um Novo Tempo da História*, da Porto Editora. Quando inquiridos se algum fator externo ao manual influenciou a decisão de cada um nessa reunião de seleção, os Professores A, B e C referem que a sua opinião não foi condicionada/influenciada por ninguém; já o Professor D refere não ter sido condicionada a sua escolha pelo facto de conhecer pessoalmente as

⁶⁹ Principalmente quando refere a influência de algumas editoras na própria escola.

⁷⁰ ("Despacho nº 14788-A/2013 de 14 de Novembro," 2013)

autoras do manual presentemente adotado, mas antes por conhecer a forma de trabalho das autoras. Pode considerar-se, ainda assim, que nenhum destes docentes foi influenciado por ninguém na sua decisão, embora a resposta do Professor D seja demasiado sugestiva para não esquecermos que possa existir uma possível amizade pessoal com as autoras e que isso possa ter também influenciado a sua escolha.

Se nenhum destes docentes foi influenciado por ninguém a escolher o presente manual outra das questões, a décima quarta, pretendia saber que motivos levaram cada um dos entrevistados a considerarem o atual manual de 11.º ano, de Historia A, o mais adequado face a todos os restantes candidatos. De modo a poder comparar-se as respostas dadas pelos professores, optou-se por seleccionar os aspetos/elementos fundamentais que referem em resposta a esta questão⁷¹.

A respeito das respostas à questão 14, é interessante notar que o que todos os professores entrevistados mais valorizam no manual adotado para o 11.º ano são os documentos que contém. Segue-se o texto de autor como motivador para a escolha, apontado por 75% dos inquiridos (3 professores). Se cruzarmos estes dados com os obtidos com as respostas dos alunos à questão 10 do inquérito efetuado, encontramos esta mesma semelhança: também para os alunos os documentos (em primeiro lugar) são o que mais lhes agrada no manual, a que se segue o texto de autor. Podemos concluir que o que mais agrada tanto a alunos como a professores num manual são exatamente estes dois elementos: documentos e texto de autor. Será que a coincidência de perspetivas se manterá?

A questão número 16 enunciava-se da seguinte forma: “que aspetos/qualidades valoriza num manual de História de ensino secundário para o considerar adequado para ser adotado?”. Esta questão, ao contrário da anterior, pretendia uma panorâmica geral sobre os aspetos fundamentais que levavam os professores a escolher adotar algum qualquer manual de História A (de qualquer um dos três anos de ensino secundário do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades). Analisados os elementos referidos na resposta a esta questão pelos vários inquiridos, o elemento que todos eles valorizam é sem dúvida o texto de autor, a que se seguem os documentos (75% dos inquiridos ou seja, 3 professores). Em termos individuais, podemos dizer que o Professor A valoriza também a integração com os recursos digitais, enquanto o Professor B atenta no grafismo.

⁷¹ O mesmo procedimento foi adotado para as questões 16 a 20 do guião de entrevista.

É interessante constatar que o aspeto comum referido por todos os professores inquiridos em resposta à questão 16 é o texto de autor, enquanto as suas respostas à questão 14 se relacionam com os documentos do manual. Se nos lembrarmos que a questão 16 se refere aos aspetos ou qualidades que os professores consideram na altura de adotar um manual de ensino secundário, e que a questão 14 se reporta a um manual de ensino secundário (do 11.º ano), podemos supor que, apesar de o texto de autor ser importante na ponderação de um manual a adotar, aquilo que na prática todos os professores atentam são os recursos documentais, visto ter sido isto que mais pesou na adoção do manual de 11.º ano. Mas esta discrepância pode ainda ser explicada por um outro fator: visto a questão 16 englobar os manuais de História A de todos os três anos de ensino secundário, pela experiência e atividade docente recente muitos dos entrevistados lecionaram quer em terceiro ciclo do ensino básico, quer em ensino secundário, e o seu trabalho com os manuais desses anos de escolaridade pode ter influenciado a resposta a esta questão.

A questão n.º 17 do guião de entrevista foi a seguinte: “nos manuais de História A, em geral, considera haver aspetos a melhorar?”. A análise das respostas obtidas mostrou que os documentos, enquanto elementos constituintes do manual, são os mais apontados como precisando de ser melhorados por quase todos os professores entrevistados. Segue-se o texto de autor (apontado pelos Professores B e D). Apesar de quase todos referirem aspetos relacionados com os documentos do manual, todos eles diferem no tipo de melhoria que pretendem em termos de documentos: o Professor A entende que se deve apostar na qualidade dos recursos, devendo estes ser melhor selecionados; por seu turno, o Professor C entende que deve haver mais documentos; por fim, o Professor D considera que deve haver melhor integração entre texto de autor e documentos.

A questão n.º 18, respeitante exatamente aos manuais de 11.º ano de História A, de qualquer editora, pretendia que os professores especificassem quais os aspetos a melhorar nos manuais deste ano de escolaridade. Procedendo-se da mesma forma que nas questões 14, 16 e 17, detetaram-se os elementos constituintes do manual referidos pelos professores, e chegou-se à conclusão de que todos os docentes colocam a tónica nos documentos contidos no manual e, tal como na resposta à questão anterior, os aspetos que os docentes querem ver melhorados em termos de documentos são variados: o Professor A prefere que haja documentos com muito mais informação, de modo a reduzir a sua quantidade, enquanto o Professor B, talvez por lecionar também História da Cultura e das Artes, acentua a necessidade de recursos iconográficos para análise pelos alunos; o

Professor C frisa novamente que pretende mais documentos; e o Professor D considera a integração de documentos com texto de autor como algo a precisar de melhoria. O segundo aspeto que mais referem os professores entrevistados é exatamente o texto de autor (Professores A, B e D), diferindo no que querem que seja melhorado neste aspeto (os Professores A e B consideram que deve ter a informação necessária ao aluno, enquanto o Professor D refere a necessidade de uma melhor integração entre texto de autor e documentos).

Com base nas respostas dadas pelos professores a estas questões, foi possível compreender que os aspetos a que mais prestam atenção ao escolherem um manual de História A, neste caso de 11.º ano, são exatamente os documentos e o texto de autor. Pelo que foi possível compreender das suas respostas, há uma diversidade de critérios utilizados pelos professores para avaliação destes elementos do manual, não se podendo apontar critérios comuns a todos⁷²: o que é avaliado em termos de documentos relaciona-se com a sua pertinência, informação e integração com o texto de autor, enquanto para com o texto de autor se valoriza a linguagem simples, correta e com a informação essencial aos alunos. Outros elementos a valorizar, mas com menos importância, são o preço (considerado elevado pelo Professor C), os conteúdos digitais (referidos pelo Professor A) e a enunciação de questões (referido pelo Professor C), algo que se obteve nas respostas à questão 18.

As duas questões da entrevista que se seguiam, a n.º 19 e a n.º 20, são de extrema importância para este trabalho. A primeira destas duas reporta-se aos aspetos que devem ser melhorados no manual de História A adotado para o 11.º ano na escola onde atualmente lecionam, enquanto a segunda se reporta exatamente ao que os manuais devem ser/ter para irem de encontro às necessidades dos professores. Sobre as respostas à questão 19 foi referido por 3 dos 4 entrevistados que o manual adotado deveria ter uma melhoria em termos de documentos. Os Professores A e B concordam que é essencial que se coloquem documentos que permitam extrair muita informação, enquanto o Professor A entende ainda ser necessária uma melhoria de grafismo de alguns documentos; já o Professor C considera que deviam ser colocados mais documentos. Mas um aspeto novo, que sobressai face às respostas à questão n.º 18 é sem dúvida a referência a aspetos

⁷² Tal vai de encontro às observações de Sikorova para a seleção de manuais na República Checa, introduzindo o seu artigo transmitindo as conclusões principais do estudo que levou a cabo: “it is only the particular teacher who knows the particular conditions under the textbook will work in the class”, pelo que a seleção de um manual é feita por cada professor de acordo com os seus métodos e formas de trabalho em aula (Sikorova, 2005, p. 341).

relacionados com as curiosidades, que os Professores C e D julgam que deve ser uma melhoria a efetuar no manual adotado. Será que os alunos consideram isto como aspetos a necessitar de melhoria?

Se analisarmos as respostas obtidas na questão 12 do inquérito efetuado aos alunos, os que entenderam referir aspetos em concreto a melhorar no seu manual, excluem por completo os documentos como necessitando de melhoria, assentando a maioria dessas respostas (de que se excluem as 24 que referem “nada haver a melhorar”) nas categorias de associação “conteúdo/matéria” e em “resumos, esquematização e sínteses”. Só duas respostas de “conteúdo/matéria” assentam na necessidade de mais curiosidades o que mostra, a respeito do que os professores referem, que há uma certa discordância entre o que os professores e os alunos pretendem que seja melhorado. Enquanto os professores se centram em aspetos relacionados com a motivação e a construção do conhecimento, os alunos pretendem sistematização do conhecimento *já feita* (basta ler-se as respostas dadas em “conteúdo/matéria” e em “resumos, esquematização e sínteses” para os leitores ficarem elucidados).

As respostas à questão n.º 20 da entrevista efetuada aos professores mostraram um facto interessante: o que os Professores A, C e D referem em comum é a necessidade de modificar o programa para a disciplina de História, em geral; e, a par desta informação, novamente surgem os documentos, referidos pelos Professores A, B e C como algo que os manuais de História devem ter para responder às suas necessidades. Podemos inferir que estes aspetos têm de ser não mudados, mas melhorados, sendo de destacar que os Professores B e C entendem que os manuais de História devem diversificar o leque de fontes.

Ouvidos os alunos, ouvidos os professores, resta agora o trabalho individual e solitário do investigador, entrevistador e mestrando numa análise independente do manual adotado pela escola, para perceber o porquê da maioria dos alunos estudarem pelo seu manual e para verificar as razões apontadas pelos professores para a sua escolha para adoção, bem como analisar os restantes manuais aprovados para adoção de modo a apontar o manual que melhor cumpre as exigências dos professores e melhor preenche as necessidades dos alunos.

3.2.4. *Manuais escolares de História A de 11.º ano – qual deles o melhor?*

A entrada neste tópico constitui a antecâmara antes do *hall* por onde os distintos leitores tinham entrado. Antes de irmos, delonguemo-nos com um cálice de Porto e alguma boa conversa, porque a chegada à presente rubrica constitui-se como o penúltimo ponto antes do balanço final de todo este relatório de estágio, pretendendo-se com esta “análise independente” uma análise quer ao manual escolar adotado pela escola para o 11.º ano da História A, quer a outros manuais considerados como hipóteses no momento da seleção pelo grupo disciplinar de História, quer a outros manuais de 11.º ano da dita disciplina existentes no mercado. Este conjunto de procedimentos tem em si um propósito fundamental: avaliar da *qualidade* do próprio manual adotado, entrecruzando-se essa avaliação com os parâmetros/critérios referidos pelos professores e com as respostas dos alunos a algumas questões específicas sobre os manuais escolares.

Nesta altura, antes de se partir para as considerações metodológicas/procedimentais indispensáveis a tal intento, convém definir o que se entende por *qualidade*. Certamente todos os leitores (profundos intelectuais, entusiastas, curiosos ou simplesmente leitores *não-especialistas* nos meandros da manualística escolar) terão já de modo valorativo, apreciado determinada peça de vestuário, determinado aparelho tecnológico, relógio, qualquer tipo de objeto. Embora tal ato de valorar e apreciar em termos de qualidade pareça algo simples, fácil, instintivo, não é assim tão simples definir *a qualidade*. Se perguntássemos a um qualquer cidadão, após expressar a sua opinião qualitativa sobre determinado objeto “o que é para si a *qualidade*?” – convenhamos que tal questão seria demasiado generalista e abstrata para ser incluída em qualquer tipo de questionário – além do embasbacamento inicial, é de esperar um conjunto de pelo menos cinco respostas possíveis que se relacionam com cinco grupos de definições para o vocábulo *qualidade*, segundo David Garvin (1984) e referidas por Kenyon e Sen (2015): as abordagens transcendente; baseada no produto; baseada no utilizador; baseada no processo de produção; baseada no valor (custo de mercado) (Garvin, 1984, pp. 25-29; Kenyon & Sen, 2015, pp. 1-5). Uma resposta de um tipo de abordagem transcendente seria simplesmente “*não consigo definir concretamente o que é. Sei que existe neste objeto* (pensemos num candeeiro de quarto) *porque não tem imperfeições, porque combina bem em termos de cor com o quarto, porque o design é bonito...*” ou seja, temos uma definição imprecisa da qualidade e que supõe um conjunto de observações quer sobre o objeto em si nas suas características fundamentais, quer sobre aspetos desligados em si da estrutura do objeto,

como a “boa combinação” com a cor do quarto, neste caso. Não é neste sentido que a qualidade do manual será abordada, pelo simples facto de tal tipo de abordagem entender a qualidade como algo de universal, inato e indefinido (Garvin, 1984, p. 25). Diferentemente da abordagem anterior, uma resposta que se insere numa definição baseada no produto, tendo ainda em consideração o candeeiro de quarto como exemplo, poderia ser algo do género: “este candeeiro é de boa qualidade porque tem três casquilhos para lâmpadas”. Neste caso, é possível *medir* a qualidade do produto (“tem três casquilhos”) (Garvin, 1984, p. 25; Kenyon & Sen, 2015, p. 3).

A terceira definição aqui deixada a respeito do termo *qualidade*, baseada no utilizador, tem em si implícita a ideia de que um produto possui qualidade se satisfizer as preferências/necessidades do consumidor (Garvin, 1984, p. 27). Esta vertente será de suma importância, uma vez que a esmagadora maioria desta investigação reside exatamente na visão dos utilizadores principais do manual escolar de História A (professores e alunos), como se viu nas rubricas anteriores relacionadas quer com a aplicação do inquérito aos alunos, quer com as entrevistas aos professores. Contudo, é impossível basear-se numa investigação sobre a qualidade de determinado produto ou serviço apenas tendo em conta uma visão baseada no utilizador, devido a dois grandes problemas que se apresentam prementes devido à subjetividade inerente: a dificuldade em “aggregate widely varying individual preferences” (Garvin, 1984, p. 27), e o problema de aferir “those product attributes that connote quality from those that simply maximize consumer satisfaction” (Garvin, 1984, p. 27).

É no sentido de minimizar a subjetividade de uma posição baseada no utilizador que surge a perspectiva da qualidade tendo em mente o processo de produção. Uma abordagem deste género avalia a qualidade tendo em conta o preenchimento de determinadas especificações que o objeto/serviço deve ter. A boa qualidade de um objeto mede-se pelo cumprimento de um maior número de especificações definidas como essenciais (Garvin, 1984, p. 28)⁷³. É este tipo de perspectiva que presidirá, esmagadoramente, na análise independente de manuais escolares que se fará nesta rubrica.

⁷³ A abordagem baseada no valor (custo de mercado) não será utilizada na análise dos manuais escolares pelo simples facto de que tal definição entende a qualidade de um produto/serviço como “performance at an acceptable price or conformance at an acceptable cost” (Garvin, 1984, p. 28). Tal tipo de definição apenas teria interesse neste estudo se o preço dos manuais escolares fosse livremente feito pelas editoras e não tabelado centralmente por organismos centrais do governo português.

Entendendo, tal como referido, a qualidade do manual escolar como passível de ser avaliada de um modo criterial, baseada maioritariamente no processo de produção, convém compreender que critérios gerais presidem à sua construção e posterior certificação. Neste sentido, não há a necessidade de inquirir editora por editora, nem autor a autor, uma vez que o Estado português define que qualquer manual escolar deve ser analisado e aprovado para adoção, o que significa que os manuais que obtêm parecer negativo pelas comissões avaliativas e outras entidades responsáveis pela análise⁷⁴ não podem ser adotados (A. D. Carvalho & Fadigas, 2007, p. 8). Para que essas comissões ou outras entidades avaliadoras possam atuar, foram aprimorados pelo Estado português, através do artigo 11.º da Lei 47/2006 de 28 de Agosto, os critérios gerais que devem orientar as comissões e entidades avaliadoras ao apreciar a *qualidade* dos manuais escolares⁷⁵:

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

- a) Rigor científico, linguístico e conceptual;
- b) Adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional;
- c) Conformidade com os objetivos e conteúdos dos programas ou orientações curriculares em vigor;
- d) Qualidade pedagógica e didática, designadamente no que se refere ao método, à organização, a informação e a comunicação;
- e) Possibilidade de reutilização e adequação ao período de vigência previsto;
- f) A qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso.

2—As comissões de avaliação atendem também aos princípios e valores constitucionais, designadamente da não discriminação e da igualdade de género.

3—As comissões de avaliação atendem também à diversidade social e cultural do universo de alunos a que se destinam os manuais escolares, bem como à pluralidade de projetos educativos das escolas ("Lei nº 47/2006 de 28 de Agosto," 2006, p. 6215).

Demasiado gerais, ainda que bastante claros na sua enunciação, tais critérios são inseridos sempre que existe um despacho normativo para se proceder à avaliação, certificação e adoção de manuais escolares, e subdivididos em subcritérios de análise que

⁷⁴ Para mais esclarecimentos, remete-se o leitor para o diploma legal: ("Lei nº 47/2006 de 28 de Agosto," 2006, pp. 6213-6215). Deve referir-se que, pelo que foi possível apurar, nenhum manual de 11º ano de História A consta das listas de avaliação e certificação publicacadas no site da Direção Geral de Educação. Conferir as listagens constantes de: <http://www.dge.mec.pt/listas-dos-manuais-escolares-avaliados-e-certificados>

⁷⁵ A Lei 47/2006, de 28 de Agosto veio revogar, entre outros diplomas, o Decreto-Lei 369/90, de 26 de Novembro. O dito Decreto-Lei, no seu artigo 7º, ponto 1, referia que "os critérios de seleção para apreciação dos manuais escolares [...] terão em consideração não só a sua qualidade e adequação pedagógica mas também a sua robustez, o seu preço e a possibilidade da sua reutilização" ("Decreto-Lei nº 369/90 de 26 de Novembro do Ministério da Educação," 1990, p. 4837).

têm por fim, essencialmente, informar os autores e editores dos parâmetros a que as comissões e entidades avaliadoras atendem para aprovar um manual para adoção. Deste modo, para o que interessa neste estudo, convém ter-se em mente o Despacho nº 14788-A/2013 de 14 de Novembro que, além de definir prazos para avaliação e certificação de manuais escolares para os anos letivos de 2013/2014⁷⁶ e 2014/2015, refere também o conjunto de critérios e subcritérios que serão seguidos para a avaliação de manuais escolares destinados a vários anos e disciplinas, entre eles o 11.º ano de História A⁷⁷. Por questões de espaço relegaremos os ditos critérios de avaliação de manuais escolares para os anexos do presente relatório de estágio⁷⁸.

Uma constatação óbvia e rápida se se observar ainda que superficialmente os critérios constantes do anexo I desse despacho, é o seu carácter genérico: quase todos os critérios são gerais, podendo aplicar-se indiscriminadamente a qualquer manual – apenas os tópicos relativos ao *rigor científico, linguístico e conceptual*, e o da *conformidade com os programas e orientações curriculares* permitem uma autonomização e tratamento consoante algumas características específicas do manual escolar para cada disciplina curricular. A outra constatação imediata é a da primazia dada na avaliação de manuais escolares à análise do conteúdo do próprio manual (principalmente a redação do texto). Apesar de considerar o conteúdo como o aspeto mais importante de um manual escolar, entendeu-se a necessidade nos critérios enunciados da autonomização de certos parâmetros⁷⁹, bem como foi notada a falta de critérios específicos para uma análise específica do manual relativamente ao método e formas de trabalho nas várias disciplinas.

A fim de se proceder a uma avaliação mais aprofundada quanto possível aos vários manuais escolares de História A do 11.º ano tendo em conta uma perspectiva baseada no processo de produção, e para tentar superar as falhas encontradas nos critérios de avaliação definidos estatalmente, elaborou-se uma grelha de análise ([Anexo 21](#) deste relatório de estágio). A sua construção baseou-se nas considerações e nas próprias grelhas de análise de livros escolares por esses intelectuais elaboradas, pelo que muitos dos

⁷⁶ Neste caso, segundo o ponto 2.1, para os manuais “no regime de já adotados e em utilização” (“Despacho nº 14788-A/2013 de 14 de Novembro,” 2013, p. 2)

⁷⁷ Anexos II (referente aos anos e disciplinas com manuais a adotar) e III (critérios de avaliação de manuais do dito despacho normativo).

⁷⁸ [Anexo 20](#)

⁷⁹ Pode referir-se, a título de exemplo, o critério “usar conceitos corretos, precisos e em contexto adequado, no âmbito da respetiva disciplina” (“Despacho nº 14788-A/2013 de 14 de Novembro,” 2013, p. 3), que poderia estar dividido em “uso de conceitos corretos e precisos” e “uso de conceitos em contexto adequado”, o que nesta medida evitaria o sopesar pelo avaliador da importância dos conceitos sobre a adequação do seu uso, limitando-se deste modo uma certa subjetividade na avaliação.

critérios constantes da grelha elaborada são baseados ou simplesmente traduzidos (à falta de uma enunciação mais compreensível) dos critérios definidos pelos teóricos como fundamentais na avaliação de manuais escolares.

Sobre a estrutura formal da dita grelha, seguiu-se a organização constante do trabalho de Young e Riegeluth (1988, pp. 34-37) (*Conteúdo Sujeito-Matéria; Conteúdo Social; Facilidade de Leitura; Design e Qualidade do manual, em termos físicos* são divisões de critérios constantes em Young e Riegeluth e que foram simplesmente traduzidos ou adaptados do original anglo-saxónico, havendo muitos critérios constantes dessas divisões cujo procedimento foi o mesmo⁸⁰). Contudo, principalmente na secção que se reporta ao *Design*, existem critérios relacionados com a organização da mancha gráfica que são o resultado quer de traduções de critérios do trabalho já citado, quer de critérios constantes de Hemmings e Battersby (1989, pp. 73-74). Sobre a *adequação autoral e curricular*, os critérios constantes foram simplesmente traduzidos de um conjunto de critérios constantes do trabalho de Warming e Baber (1980, p. 695). Outras influências para a construção do instrumento de análise foram os trabalhos de Gerard e Roegiers (2009, pp. 142-143), de Falk Pingel (2010, pp. 69-79) – o principal contributo deste último trabalho foram os seus considerandos sobre a construção de categorias de análise para manuais escolares, muito útil para a construção dos critérios específicos para os manuais de História (que se entendeu em falta nos referentes teóricos), para os quais concorreu ainda a influência dos critérios definidos por Musteață (2011, pp. 47-51), havendo deste último trabalho adaptações e traduções parciais de critérios. A este rol de obras deve ainda adicionar-se a da autoria de Poth (1997), cuja leitura serviu de contrapeso aos teóricos da avaliação de manuais, visto o trabalho de Poth tratar principalmente do processo de concepção de manuais escolares.

Como se pode depreender dos critérios observados no instrumento criado, a grande maioria deles reporta-se a dimensões relacionadas com o conteúdo do manual escolar, podendo dizer-se que apenas os três critérios de *qualidade do manual, em termos físicos* são os únicos relacionados com a *forma* do manual. Neste sentido, face à grelha de critérios emitida no diploma legislativo constante do [Anexo 20](#), existe como anteriormente anunciada uma primazia da análise sobre o conteúdo do manual face à forma. No entanto, convém destacar um conjunto de critérios que, não tendo a ver com o conteúdo nem com a forma do manual, são tidos pelos teóricos como fundamentais – são

⁸⁰ Conferir Young e Riegeluth (1988, pp. 34-37)

os relacionados com o prestígio da editora e dos autores, bem como a *adequação do manual ao que os professores entendem por essencial a ensinar*. É o critério que aqui se deixou a itálico o único de toda a grelha construída que se pode considerar como tendo por base uma avaliação de *qualidade* baseada no utilizador, por se referir exatamente à opinião dos professores. Todos os outros pretendem uma avaliação de *qualidade* baseada no processo de produção.

De modo a coadjuvar a análise foi criada uma base de dados em filemaker, cujos campos incidem na procura de erros de texto de autor, de estrutura e de redação de documentos escritos, erros científicos, e onde se deixou várias contagens da quantidade de dado tipo de documentos (como forma de ajudar a aferir a variedade de documentos existente).

Apresentado sumariamente o instrumento de análise resta anunciar os objetos de estudo, pressuposto que, se não existissem, todo o trabalho de construção da grelha de critérios e (posso asseverar) quase toda a investigação deste Relatório teriam sido em vão. Deste modo, seguindo uma ordem de enunciação baseada no sujeito, seguem-se os manuais escolares de História A de 11.º ano que foram considerados para adoção por parte dos professores com funções docentes atribuídas no ensino secundário e que se encontravam em vigor no ano letivo 2016/2017:

- *Um Novo Tempo da História 11* (2014), publicado pela Porto Editora, da autoria de Célia Pinto do Couto e Maria Antónia Monterroso Rosas;
- *Linhas da História 11* (2014), publicado pela Areal Editora, da autoria de Alexandra Fortes, José Fortes e Fátima Freitas Gomes;
- *O Horizonte da História 11* (2014), publicado pela Texto Editores, da autoria de Alice Costa, Marília Gago e Paula Marinho;
- *História em Perspetiva 11* (2014), publicado pela ASA Editores, da autoria de Helena Veríssimo, Mariana Lagarto e Miguel Barros.

Temos em nossa presença, claramente, um conjunto de quatro manuais que se podem dividir de acordo com o grupo editorial a que pertencem: os dois primeiros, de editoras pertencentes ao grupo Porto Editora; os dois últimos, pertencentes a editoras do grupo LEYA. No entanto, a presente análise será efetuada não em termos de grupo editorial, mas tendo em conta o trabalho de cada editora na sua especificidade – pois a

pertença a um grupo editorial mais vasto não significa, por conseguinte, uma uniformização central pelo grupo editorial de preceitos e recursos a utilizar na construção de todos os manuais da mesma disciplina, pelo que pode existir uma descentralização e delegação de determinadas competências em cada editora pelo grupo que a detém.

Para se conseguir efetuar uma contabilização dos resultados, preencheu-se uma grelha individual para cada manual e transformaram-se os dados de cada grelha em valores numéricos, graduando-se as classificações dadas para cada critério da seguinte forma: *Insuficiente* = 1 ponto; *Suficiente* = 2 pontos; *Bom* = 3 pontos; *Muito Bom* = 4 pontos; *Excelente* = 5 pontos. Os critérios considerados como tendo *Não Observado* não foram contabilizados em termos quantitativos, visto não se poder valorar nenhum critério com esta classificação⁸¹. Face a este modo de classificação e tratamento quantitativo dos dados da análise independente aos manuais, estão em jogo valores compreendidos entre um mínimo quantitativo expectável de 43 pontos (apenas 43 dos 45 critérios presentes na grelha podem ser avaliados quantitativamente) e um total de 215 pontos, considerando-se como valor equidistante destas duas classificações a soma de 129 pontos. Como tal, os manuais que obtiveram uma pontuação de 43 e até 85 pontos, inclusive, atribuiu-se a classificação de *Insuficiente*; os que obtêm 86 e até 128 pontos são classificados com *Suficiente*; os que obtêm 129 e até 171 pontos são classificados com o nível *Bom*; os classificados com 172 e até 214 pontos recebem a atribuição de *Muito Bom*; o valor de 215 é o único a que se atribui a qualificação de *Excelente*⁸².

Tendo em mente estes considerandos, a contabilização de resultados demonstrou que o manual *Um Novo Tempo da História 11*, ([Anexo 22](#)) editado pela Porto Editora, e que é utilizado nos 11.º anos da disciplina de História A na escola frequentada pelas turmas estudadas, obteve a classificação global de 177 pontos de um total possível de 215 pontos, pelo que podemos atribuir-lhe a classificação de “Muito Bom”. No entanto, o manual *Linhas da História 11*, ([Anexo 23](#)) da Areal Editora, obteve a mesma classificação

⁸¹ Tal acontece com o critério *conhecimentos prévios necessários à leitura*, tal como referido na nota constante de todas as grelhas anexas, pelo seu caráter eminentemente qualitativo.

⁸² O cálculo destes valores efetuou-se da seguinte forma: fez-se a diferença entre 215 e 43, resultando no valor 172. Estes 172 são divididos por 5 (valor correspondente ao número de divisões classificativas). Este valor foi equitativamente dividido em intervalos de 42 pontos, resultando nos valores descritos acima. A classificação de *excelente* é atribuída quando o manual não apresenta qualquer falha visível no cumprimento de dado critério; *muito bom* engloba um número de falhas compreendido entre 1 e 3; *Bom*, entre 4 e 6; *Suficiente*, entre 7 e 9; *Insuficiente*, com 10 ou mais erros e falhas. No entanto, os critérios relacionados com a bibliografia são mais apertados: cada erro significa a descida na classificação. Quanto ao critério *design* não foi possível estabelecer o mesmo tipo de critérios classificativos, sendo utilizado um critério comparativo com algum grau de subjetividade.

de 177 pontos, o que em termos de avaliação resultante da grelha de avaliação de manuais significa um empate técnico, sendo colocado em segundo lugar devido às opiniões expressas pelos professores entrevistados, que o consideraram à altura da seleção para adoção como inferior ao manual *Um Novo Tempo da História*, da Porto Editora. Em terceiro lugar, encontramos *O Horizonte da História 11*, ([Anexo 24](#)) da Texto Editores, com 169 pontos; e, finalmente, o *História em Perspetiva*, da ASA Editores, com 155 pontos ([Anexo 25](#)).

Tais resultados refletem, em certa medida, uma afirmação transmitida pelos Professores C e D: há atualmente um equilíbrio qualitativo entre os manuais de 11.º ano de História A; é uma afirmação que não se pode, perante as classificações globais acima atribuídas, considerar abrangente aos quatro manuais analisados (apenas a posso considerar válida para os três manuais melhor classificados neste estudo, ficando o da ASA Editores um tanto arredado na globalidade da classificação).

A análise que a seguir se efetuará será um tanto abreviada devido a restrições relacionadas com os limites de páginas para um Relatório de Estágio, pelo que se incidirá principalmente numa análise por grupo de categorias, destacando-se alguns aspetos específicos relacionados com as opiniões dos professores e dos alunos. De modo a poder-se tratar com eficiência e clareza os dados fornecidos pela grelha de análise, optou-se nesta fase pelo uso do software *Microsoft Office Excel 2016*, software para tratamento de dados de forma gráfica com a potencialidade de se poder construir tabelas e selecionar dados dentro dessas tabelas.

Como primeira parte do processo de análise de dados, optou-se por ver os resultados por grupo de categorias. Dessa opção, resultou o gráfico constante do [Anexo 26](#), em que podemos verificar a existência, no que toca à “adequação autoral e curricular”, de 14 pontos de 15 possíveis atribuídos ao manual da Porto Editora, classificação na qual pesou essencialmente a reputação dos autores (já há longos anos envolvidos na criação de manuais de ensino secundário, como atesta um conjunto de edições sucessivas dos seus manuais) e o prestígio da editora que publica este manual, obtendo o critério da adequação ao que deve ser ensinado a classificação de Muito Bom. Segue-se em termos classificativos o manual da Areal Editora, com 13 pontos, ligeiramente atrás do da Porto Editora, seguindo-se-lhe o da Texto Editores e o da ASA Editores, com 10 e 9 pontos respetivamente. Nota-se uma ligeira diferença entre o manual da Porto Editora e o da Areal Editora neste agrupamento de critérios.

Uma análise mais aprofundada deve ser efetuada no que concerne à “adequação de conteúdo”. Tendo por base os valores globais para este grupo, o manual da Areal Editora obtém 37 pontos, seguido de forma próxima pelo da Porto Editora, com 36 pontos e pelo da Texto Editores (34 pontos), ficando mais afastado destes números o da ASA Editores (26 pontos). Mais uma vez, assiste-se a uma espécie de equilíbrio de pontuação no que respeita aos três manuais melhor classificados. Contudo, se subdividirmos a classificação pelos critérios respetivos obtém-se o gráfico do [Anexo 27](#), em que se verifica que em quase todos os critérios desse grupo o manual da Areal Editora obtém a pontuação máxima, excetuando-se o critério “cobertura harmoniosa dos conteúdos a lecionar”, ultrapassado neste caso pelo manual da Porto Editora, e em “correção científica do conteúdo” onde obtém a mesma pontuação que os restantes concorrentes de outras editoras. No que respeita a valores e matérias, todos os manuais obtiveram a classificação máxima.

O grupo de categorias “conteúdo textual” é aquele que mais incide sobre o texto dos autores do manual. Realizado o mesmo procedimento efetuado para os grupos de critérios anteriores verificou-se que há um equilíbrio pontual em termos de total por grupo de critérios entre os manuais da Areal Editora e o da Porto Editora (27 pontos), a que se lhes seguem os manuais da Asa e da Texto Editores, com respetivamente 25 e 24 pontos ([Anexo 28](#)). Se a esta classificação se acrescentar a obtida no critério “correção científica do conteúdo” não existiria qualquer mudança em termos classificativos, apresentando os manuais melhor classificados o total de 31 pontos, e os outros dois 29 e 28 pontos, respetivamente. Mas se adicionarmos as classificações obtidas no critério “desenvolvimento dos objetivos do tema no texto dos autores”, o manual da Areal Editora encontrar-se-ia no primeiro lugar, com um total de 36 pontos, seguido pelo da Porto Editora com 35 pontos, ficando os manuais da Texto e da ASA Editores com os mesmos 33 pontos.

Lembremo-nos das opiniões dos professores entrevistados sobre o que valorizam num manual de ensino secundário⁸³ – constatou-se que o texto de autor é o elemento mais referido. O facto de não ter sido possível estabelecer critérios universais para o conjunto dos professores entrevistados no que valorizam no texto de autor impele a que as conclusões sobre este âmbito sejam retiradas da pontuação obtida pelo conjunto de critérios das grelhas de avaliação de manuais. Face a isto, e tendo em conta os dois

⁸³ Apesar de não ter sido o fator comum a ter mais relevância na escolha do atual manual de História A de 11.º ano.

critérios adicionados aos constituintes de “conteúdo textual”, o manual da autoria da Areal Editora é ligeiramente superior ao da Porto Editora. De modo a podermos responder às exigências em termos de texto de autor por parte de todos os professores inquiridos, teremos de atentar a critérios singulares: para o Professor A, o manual de História A deve ter um texto simples – se atentarmos no critério “conhecimentos prévios necessários à leitura”, os manuais que necessitam de menor conhecimento de vocabulário da língua materna e que possuem estrutura frásica mais simples são os da ASA e da Texto Editores; para o Professor B, o critério de qualidade no que concerne ao texto de autor é demasiado abrangente, pelo que podemos afirmar que o manual da Areal Editora seria para este docente o que melhor iria satisfazer as suas necessidades; o Professor C não esclarece o que valoriza no texto de autor de um manual, pelo que podemos considerar o manual da Areal Editora mais adequado que o adotado para o 11.º ano, se tivermos em consideração apenas este aspeto; quanto ao Professor D, a articulação entre texto de autor e documentos é valorizada. Embora não tenha sido um aspeto contemplado pela grelha de análise, uma observação de todos os manuais em vigor para o 11.º ano de História A revela que, se tomarmos de modo literal esta afirmação, qualquer manual possui essa integração visto os documentos se encontrarem perto do texto de autor a que se reportam; no entanto, tal pode ser ainda entendido em termos de *Design* e de apresentação dos documentos.

No que respeita ao *Design*, tratados os dados obtiveram-se o gráfico e a tabela constantes do [Anexo 29](#), que mostram que em termos de *Design* gráfico, nas categorias avaliadas, o manual da ASA Editores obteve a melhor pontuação, com um total de 18 pontos, a que se lhe seguem os manuais da Porto Editora, da Areal e da Texto Editores, com 17, 16 e 15 pontos, respetivamente. Se o Professor D, por integração entre texto de autor e documentos entende o alinhamento e a construção “harmoniosa” de gráficos e tabelas, os manuais que melhor desempenho obtiveram foram o da Areal, o da ASA Editores e o da Porto Editora, com 4 pontos neste critério. Resta, adiante, abordar-se os aspetos relacionados com os documentos para tentar compreender a posição a respeito do texto de autor tomada pelo Professor D.

Passemos, antes disso, ao conjunto de critérios designado “qualidade do manual, em termos físicos”. Tratados os dados graficamente, obtiveram-se o gráfico e a tabela de dados constantes do [Anexo 30](#), que mostram a Texto Editores com a melhor classificação global deste grupo com 12 pontos, a que se seguem os manuais da ASA Editores e da Porto Editora, com 11 pontos, ficando em último lugar o da Areal Editora com 10 pontos. No entanto, convém observar aspetos individuais desse grupo de categorias para atentar

num aspeto referido pelo Professor C como a necessitar de melhoria nos manuais de 11.º ano: o preço, que deveria ser mais baixo. Nesse aspeto, foi dada a mesma pontuação a todos os manuais em virtude de todos os três custarem exatamente o mesmo valor (sem incluir o caderno de atividades)⁸⁴, obtendo todos a classificação de *Bom* se tivermos em conta um casal em que ambos ganham o salário mínimo nacional à época da seleção de manuais a adotar para 11.º ano⁸⁵; no entanto, se tivermos em consideração uma família monoparental com um filho, cujo valor mensal do trabalho do progenitor é o salário mínimo nacional, a classificação seria de *Insuficiente*, no sentido de serem muito caros⁸⁶. Em termos de facilidade de transporte, os manuais melhor classificados são os da ASA Editores e o da Porto Editora, classificação obtida de *Excelente* em virtude do menor peso por volume registado face aos da Areal e da Texto Editores. Mas se falarmos de resistência do papel e da capa, o manual com melhor classificação é sem dúvida o da Texto Editores. Mas ao falarmos de outros critérios formais, a história é outra: a esse respeito, o manual da Areal Editora obtém a melhor classificação no grupo de critérios, como atesta o [Anexo 26](#); contudo, se analisarmos cada um dos critérios desse grupo, verificamos uma igualdade pontual entre o manual da Texto Editores e o da Areal Editora, mas se falarmos em termos de bibliografia corretamente feita e atualizada, apenas o da Areal Editora não obteve classificação negativa, em virtude de ter menos incorreções bibliográficas face aos restantes manuais avaliados.

Deixou-se para a parte final da descrição dos resultados obtidos exatamente o que se refere aos documentos do manual. Propositadamente por um grande motivo: por terem sido, nas respostas dadas pelos professores às questões da entrevista efetuada, maioritariamente referidos os documentos como aspeto principal a melhorar transversalmente em todos os manuais de ensino secundário, a melhorar nos manuais de ensino secundário e, inclusive, o elemento mais valorizado no manual adotado, mas que ainda assim foi o mais referido pelos professores que devia ser melhorado no manual adotado. Os documentos foram ainda o segundo elemento mais valorizado pelos professores para a escolha para adotar de um manual de ensino secundário. Na grelha criada, entendeu-se fazer uma subdivisão em dois grupos categoriais dos aspetos

⁸⁴ Esse valor é €38,62.

⁸⁵ O salário mínimo nacional, em 2014, era de €485,00. Sobre a evolução do salário mínimo nacional, consultar os dados estatísticos fornecidos online, no portal *Pordata*, pela Fundação Francisco Manuel dos Santos (2017).

⁸⁶ O custo de um qualquer dos manuais de História analisados, sem incluir o caderno de atividades ou outros materiais do projeto, equivale a cerca de 7,96% do salário de um progenitor que auferisse do salário mínimo nacional à data da adoção do manual de História A de 11.º ano.

relacionados com os documentos: o primeiro deles, designado *recursos contidos no manual* resulta de traduções de critérios de vários dos autores referidos como fundamentais para a construção da grelha de análise, enquanto o grupo *critérios específicos para manuais de História* resultou essencialmente das observações de Falk Pingel (2010) e de Musteatã (2011) e reporta-se a aspetos em particular relacionados com os documentos dos manuais de História.

Começamos pelo grupo de critérios *recursos contidos no manual*. Construída a tabela de dados respetiva, obteve-se o gráfico constante do [Anexo 31](#) em que, se somarmos a pontuação obtida por critério e por manual, verificamos que neste grupo de critérios o manual atualmente adotado para o 11.º ano, na escola frequentada pelas turmas em questão, bem como o da Texto Editores, obtiveram 21 pontos, classificação superior aos concorrentes da Areal Editora (com 20 pontos) e da ASA (com 16 pontos). Se atendermos a que os professores entrevistados valorizaram principalmente os documentos contidos no manual de 11.º ano da Porto Editora quando o adotaram, podemos dizer que neste grupo de critérios esse manual é superior aos dos seus concorrentes da Areal e da ASA, e tão bom quanto o da Texto Editores nesses aspetos. Com a análise destes indicadores notou-se que, de facto, todos os manuais avaliados necessitam de melhorar no que respeita à estrutura formal de cada tipo de documento e, nesse ponto, o manual da Porto Editora necessita de aperfeiçoamentos, principalmente no respeito a elementos de mapas (visto nenhum referir a fonte, um dos cinco elementos que devem constituir qualquer mapa). No caso do manual da Areal Editora, o pior classificado neste ponto, os erros em termos de documentos escritos e de estrutura de mapas são os mais comuns, havendo ainda incorreções em tabelas, estrutura de gráficos e de imagens, padecendo o manual da ASA Editores do mesmo tipo de males. Apenas o da Texto Editores obteve uma classificação que impele a que se considere a correção de defeitos pontuais⁸⁷. É interessante constatar que o desrespeito pela estrutura formal dos recursos não foi referido por nenhum dos professores entrevistados como aspeto a melhorar nos manuais de 11.º ano de História A, o que leva a colocar como hipóteses que os docentes possam não estar devidamente informados no que concerne a aspetos formais de cada recurso, ou então que não valorizam a correção estrutural dos recursos na escolha do manual, parecendo-me esta última hipótese a mais provável.

⁸⁷ Para confirmação do que foi dito sobre os aspetos a necessitar de melhoria, confirmam-se os anexos 21 a 24, respeitantes às grelhas classificativas de cada manual referido.

Passemos aos *critérios específicos para os manuais de História*. Tratados os dados graficamente como até aqui tem sido feito, obteve-se o gráfico constante do [Anexo 32](#), e na tabela desse mesmo anexo constatamos que, em termos globais, o manual da Areal Editora é o que melhor desempenho obteve neste grupo de critérios, com 30 pontos, seguido do da Texto Editores, com 27, e pelos da Porto Editora e ASA Editores, com 26 e 25 pontos, respetivamente. Se somarmos com as pontuações totais obtidas nos critérios de *recursos contidos no manual*, obtém-se 50 pontos para o manual da Areal Editora, 48 para o manual da Texto Editores, e 46 e 42 para os manuais da Porto Editora e da ASA Editores, respetivamente. Se se atender a este somatório, em termos globais o manual da Areal Editora é o que melhor classificação total obteve no respeitante a documentos contidos no manual.

Atentemos nas respostas dos professores sobre o que deveria ser melhorado nos manuais de História A de 11.º ano. O que é apontado pelos professores a respeito dos documentos relaciona-se com a informação que transmitem (Professor A), com o tipo de documentos, em específico os iconográficos (Professor B) e a quantidade de documentos, que deveria ser maior (Professor C), algo que este docente frisa ainda no respeitante ao manual adotado. Se compararmos os manuais nestes aspetos, podemos concluir imediatamente que, em termos de interligação entre documentos e questões, se notou que há ainda muito a fazer transversalmente a todos os manuais. No caso do manual da Texto Editora, o coloquialismo de colocação das questões (“considera, ou não; na sua opinião pode, ou não”...), além de ter bastantes questões de opinião (contagem de 164 questões de opinião no total dos três volumes do manual), e ainda questões que são feitas nas rubricas documentais e que não necessitam de nenhum dos documentos apresentados para a sua resposta; no caso do manual da ASA Editores, aparecem algumas redundâncias na formulação das questões, do mesmo género que o registado para o manual da Texto Editores, mas em menor quantidade. Mas se nos referirmos aos manuais da Porto Editora e da Areal Editora o que mais se detetou em termos de erros em questões foi exatamente aquilo a que o Professor A parece querer remeter com as suas afirmações: muitos documentos existem nos manuais sem questões associadas para resposta sobre o seu conteúdo. Nesse aspeto os manuais da Areal Editora e o da Porto Editora têm essas incorreções, a que se deve acrescentar que o manual da Porto Editora, algumas vezes, refere nas questões a necessidade de recorrer a um documento que não serve de modo algum para responder às questões (naquilo que parece ser gralha tipográfica), e é

preocupante constatar em todos os manuais que a maioria dos documentos sem questões associadas poucas informações relevantes transmite para os assuntos em estudo, o que realmente vai de encontro à opinião do Professor A, quer no que deve ser melhorado no manual adotado, quer nos outros manuais de 11.º ano atualmente em vigor em termos de documentos. Esta constatação sobre as questões efetuadas no manual vai também de encontro à opinião do Professor C que reclama uma melhor formulação das questões quer no manual adotado, quer para os restantes manuais de 11.º ano⁸⁸.

Falemos de seguida sobre os pontos a melhorar, a respeito dos documentos, apontados pelos Professores B e C sobre os manuais de 11.º ano de História A e sobre o manual de História A para esse ano de escolaridade adotado na escola onde lecionam estes docentes. Em termos do que deve ser melhorado nos manuais de 11.º ano de História A, apontou o Professor B que deviam existir documentos iconográficos apropriados para a análise. Em todos os manuais analisados os recursos iconográficos eram apropriados para serem analisados pelos alunos, pelo que a questão se coloca possivelmente na quantidade de documentos iconográficos presentes nos manuais, algo que teria de ser aferido também a propósito das observações do Professor C.

Foi feita uma contagem dos recursos presentes em cada um dos manuais, por volume e na totalidade dos três volumes. Foram contados os documentos presentes junto do texto de autor do manual, sendo considerado como documento todo o tipo de texto nas barras temáticas de documentos, devidamente delimitado e identificado com referência ao autor respetivo, e também todo o tipo de imagens, mapas e outros recursos quando entendido que possuem mais de 50% dos elementos formais exigidos para sua identificação (no caso das imagens, considerou-se ainda todas aquelas que possuem uma legenda com informação complementar, mesmo não estando integradas nas áreas destinadas às fontes documentais). Na contagem total de documentos por manual, constantes das grelhas de critérios elaboradas para cada manual⁸⁹, constatou-se que o manual que mais documentos/recursos apresentava, face a todos os outros, era o da ASA Editores, com um total de 806, seguido pelo da Porto Editora (com 804) e pelos da Texto Editores e da Areal Editora (com 633 e 480, respetivamente). Em termos de quantidade de documentos, podemos dizer com segurança que o Professor C tem na sua posse um

⁸⁸ E se falarmos também da opinião do Professor C a respeito da colocação das questões na página onde se encontram os documentos respetivos, tal apenas deve ser melhorado no manual adotado de 11.º ano e não no dos restantes concorrentes.

⁸⁹ Anexos 21 a 24.

dos melhores manuais (se se adicionasse a esta contagem o número de recursos contidos nos “dossiers documentais” do manual *Um Novo Tempo da História*, seria sem dúvida o que mais documentos coloca à disposição dos professores). Se falarmos em termos de documentos e recursos iconográficos, o manual adotado é sem dúvida o que mais destes recursos possui, com 342 imagens consideradas na contagem efetuada e todas elas adequadas a ser analisadas pelos alunos. Ainda no aspeto da contabilização de documentos deve deixar-se por escrito uma observação curiosa: o manual *Um Novo Tempo da História* é aquele que mais recursos iconográficos possui, com 342 imagens no total dos três volumes, enquanto o que menos documentos iconográficos possui é o manual *Linhas da História*, com 125 documentos iconográficos. Se compararmos o número de documentos iconográficos que contém o manual *Um Novo Tempo da História* com os documentos escritos constatar-se-ia que os documentos iconográficos se encontram em quantidade superior aos escritos. Tal facto não ocorre em mais nenhum dos manuais analisados, estando sempre o número de documentos escritos superior ao número de recursos iconográficos, o que mostra haver na maioria dos manuais de 11.º ano de História A analisados um primado do documento escrito sobre todos os outros tipos de documentos, sejam eles tabelas, gráficos, imagens, mapas ou cronologias.

Agora, considerando a afirmação do Professor B a respeito da elevada quantidade de documentos que possui o manual adotado, tal observação é sustentada pelo elevado número apresentado, devendo ainda dizer-se que a afirmação da necessidade de documentos “mais incisivos” feita pelo Professor B é corroborada por existirem documentos que não têm questões associadas, sendo muitos desses documentos sobranes um tanto redundantes por se reportarem a ideias que outros documentos já faziam referência.

Pelo aqui exposto, não é possível designar um manual em exclusivo capaz de satisfazer por completo as necessidades dos professores entrevistados dado haver aspetos valorizados por cada professor que são melhor correspondidos por este, ou por aquele, manual. No entanto, se tivermos em consideração que os elementos que os professores mais valorizam são os documentos e o texto de autor, podemos com segurança dizer que o manual que nos grupos de critérios relacionados com o texto de autor e com os documentos obteve melhor pontuação foi sem dúvidas o manual *Linhas da História*, da Areal Editora.

Ao referirmo-nos aos alunos, convém principiar-se por lembrar que os aspetos que estes consideravam que deviam ser melhorados no manual adotado, para poder auxiliá-los a realizar o seu estudo referindo-se a maior quantidade de respostas (se excluirmos as relacionadas com a categoria “sem necessidade de melhorar”) às categorias “resumos, esquematização e sínteses” e a “exercícios de aplicação”. Seguramente podemos dizer que todos os manuais analisados possuem uma secção, no final de cada unidade temática, com sínteses de conteúdo. No entanto, os manuais que mais apostam nas sínteses de conteúdo são claramente o *Linhas da História*, da Areal Editora (com 55 páginas de sínteses de conteúdo) e *Um Novo Tempo da História* (com 30 páginas), a que se seguem *Horizonte da História*, da Texto Editores (com 20 páginas), e *História em Perspetiva*, da ASA Editores (19 páginas)⁹⁰. Mas se falarmos em termos de questões efetuadas, os manuais com mais questões são, por esta ordem *Horizonte da História*, da Texto Editores (1048 questões no total dos três volumes), *História em Perspetiva*, da ASA Editores (852 questões no total), a que se seguem os manuais *Um Novo Tempo da História* e *Linhas da História* (o primeiro destes dois com 719 questões, o segundo com 518), respetivamente da Porto e da Areal Editora⁹¹. Como tal, para se conseguir harmonizar somente as necessidades dos alunos é impossível apresentar um manual que as consiga satisfazer e, pela dispersão resultante da tentativa de apresentar um manual que corresponda totalmente às necessidades dos alunos para o seu estudo, não é possível apresentar um manual de 11.º ano de História A atualmente em vigor que satisfaça as necessidades tanto de professores como de alunos. O facto de não existir nenhum outro manual aprovado para poder ser adotado para esta disciplina e ano de escolaridade, nem existir um outro qualquer manual que tenha obtido parecer negativo para poder ser adotado pelas escolas, conclui-se esta rubrica com a certeza de não existir um manual capaz de acomodar todos os principais desejos, tanto de alunos como de professores.

⁹⁰ Os números aqui referidos são os totais obtidos na contagem total, ou seja, no conjunto dos três volumes de cada manual analisado.

⁹¹ Nenhum dos manuais analisados apresenta propostas de solução para a totalidade das questões e exercícios neles constantes (isto na versão para o aluno) pelo que, a atendermos nessa exigência feita pelos alunos, todos os manuais teriam de melhorar nesse aspeto.

4. Perspetivas futuras

L'évolution formelle [do manual] est liée à des éléments sociologiques et techniques. L'élève d'aujourd'hui, utilisateur principal du manuel scolaire, n'est plus le même qu'il y a quelques années encore: il baigne dans une société de l'image dynamique et virtuelle. Plus question de lui proposer un ouvrage statique, en noir et blanc, limité principalement à du texte. Il lui faut de la couleur, des images, des entrées multiples, des *hypertextes*...

François-Marie Gerard – *Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage*.

Em toda a sua estrutura, o livro didático tem que levar em conta as condições de aprendizagem dos alunos e alunas. Tem que estar de acordo com sua capacidade de compreensão, e isto vale, acima de tudo, no que se refere ao nível de linguagem utilizado.

Jörn Rüsen – O Livro Didático Ideal. In *Jörn Rüsen e o Ensino de História*, p.116.

O presente trabalho, que com esta rubrica se encerra, mostrou não existir ainda um manual de 11.º ano de História A que consiga corresponder às exigências de dois grupos de pessoas que o utilizam: professores e alunos. Como o dizia Sikorova, “the idea of an optimum textbook is false” (Sikorova, 2005, p. 341), pelo simples facto de não se poder *agradar a toda a gente*, a todos os seus utilizadores, quer sejam alunos, quer sejam professores na sua individualidade.

Após acabar as secções anteriores deste Relatório de Estágio obtive o panorama global de algumas das suas debilidades. A primeira delas reporta-se a um dos objetivos traçados para esta investigação: querer saber porque estudam ou não estudam os alunos pelo seu manual de História A, neste caso, quais os motivos intrínsecos ao manual para os alunos estudarem/não estudarem por ele. A utilização de um inquérito por questionário serviu, como se viu anteriormente, para se obter uma resposta cabal a este objetivo; contudo, essa resposta foi obtida por um raciocínio indutivo acerca das respostas dadas pelos alunos à questão n.º 8 do inquérito. Em futuras investigações que tenham por óbice saber as razões para os alunos estudarem/não estudarem pelo seu manual, seja de que disciplina for, se se utilizar a recolha de dados através de realização de inquérito por questionário, poderia existir uma questão que seja direta, do género: “O que te leva a estudar pelo manual para a disciplina de [designação da disciplina]?”. Reconheço que esta não será certamente a melhor enunciação da questão e admito que, qualquer que seja a enunciação mais correta para uma pergunta direta deste género, as respostas possam não fornecer dados que permitam perceber esses motivos intrínsecos para os alunos

utilizarem/não utilizarem o manual para o seu estudo pela própria abrangência de uma questão deste género.

Outro aspeto a corrigir seria certamente a grelha de análise. Os critérios dela constantes basearam-se nas observações genéricas de vários teóricos sobre o que deve ser analisado num manual escolar, para qualquer disciplina. Quando tal grelha foi construída, ainda não se tinham realizado nem os inquéritos aos alunos, nem a entrevista aos professores – tal foi propositadamente assim feito para que a dita grelha de análise não fosse contaminada por demasiada subjetividade resultante das opiniões de professores e de alunos, quer em termos de construção de critérios, quer em termos da análise independente dos manuais (efetuada antes da resposta dos alunos aos inquéritos e muito antes das entrevistas facultadas pelos professores). Os teóricos da análise de manuais nos quais se sustentou todo este trabalho não se reportam a qualquer critério tendente a avaliar a quantidade e a pertinência das sínteses e resumos de conteúdo, localizados em todos os manuais no final de cada unidade, nem em termos de quantidade de questões que estes devem ter (preocupam-se antes com a qualidade destas). E sobre os documentos/recursos do manual também não possuem nenhum critério que permita avaliar a “quantidade de informação” transmitida por cada documento. Não quero com esta observação lamentar uma falha grave – pois tal não existiu, em virtude de se terem adotado outros procedimentos para combater essa lacuna, como a contagem de documentos, a contagem de questões e a relação documentos do manual com as questões que lhes são efetuadas. Por se terem observado estas lacunas em termos de critérios, definidos por especialistas, para a avaliação de manuais, verificou-se a necessidade de que estes aspetos devem ser tidos em conta na avaliação de qualquer manual.

Mas a presente investigação possibilitou ainda um conjunto de possíveis pistas para futuras investigações. Uma dessas possíveis direções ocorreu-me após ter aferido o manual mais adequado para os professores (nos elementos por eles referidos), chegando-se à conclusão que não há um manual que consiga abarcar de modo satisfatório todos os desejos dos alunos. Tal conclusão levou-me a perguntar: quando as editoras fazem um manual, quem é que elas procuram agradar? Será o professor, um dos vários intervenientes no processo de adoção de manuais pela escola, ou será o aluno, o seu outro principal utilizador?

Outra investigação passível de ser feita terá a ver com “os bastidores” do processo de adoção de manuais pelas escolas. Como referido anteriormente, há um processo definido para a seleção de qualquer manual para adoção. Tal processo foi descrito pelos

professores entrevistados e, durante essa descrição, alguns docentes falaram do papel das editoras na divulgação dos seus manuais. Será interessante perceber qual a influência que de facto estas têm, saber se de facto condicionam/influenciam a decisão dos professores em adotar dado manual (e de que modo o fazem, ou seja, quais as estratégias que utilizam).

Para além das indicações de possíveis direções e investigações que possam ser realizadas por investigadores mais afoitos, importa agora perspetivar como devem ser os manuais futuramente de modo a harmonizar os desejos tanto de professores como de alunos. Para se obter as suas perspetivas neste âmbito, tanto no inquérito feito aos alunos, como na entrevista feita aos professores havia uma questão final que remetia exatamente para essa realidade futura. Ao falarmos nas respostas dos alunos à questão n.º 12 do inquérito efetuado, regista-se uma elevada quantidade de respostas relacionadas com a categoria “nada deve ser mudado” (24 respostas). No entanto, tal como referido anteriormente para a questão n.º 8, muitos destes alunos podem não ter opinião sobre o que mudariam no manual de História A se lhes fosse dada essa oportunidade. Os que entenderam que, se pudessem, mudariam algo no seu manual, referem aspetos relacionados com as categorias “conteúdo/matéria”, (9 respostas), “resumos, esquematização e sínteses” (5 respostas) e “exercícios de aplicação” (4 respostas). As 9 respostas de “conteúdo/matéria” giram em torno da ideia de que seria necessário mais desenvolvimento das matérias, podendo ser acrescentadas curiosidades e um glossário de conceitos e palavras da língua portuguesa; as respostas constantes de “resumos, esquematização e sínteses” apontam para que se aposte numa maior quantidade de resumos e sínteses das matérias; e as inseridas em “exercícios de aplicação” remetem para o aumento do número de questões de interpretação de documentos. Como vimos anteriormente analisando estes elementos do manual, não há ainda um manual de 11.º ano de História A que seja capaz de, por completo, satisfazer todos estes pedidos dos alunos. Ao inquirir-se os vários professores sobre o que deveriam ter os manuais para satisfazerem as suas necessidades, as respostas foram heterogéneas, podendo dizer-se que a referência às questões como algo a melhorar, por parte do Professor A, se constitui como um elemento de algum contacto entre as perspetivas dos alunos e a dos professores (neste caso, apenas de um dos professores entrevistados), embora as melhorias em termos de questões que são pedidas por este docente se afastem dos desejos dos alunos⁹².

⁹² O outro elemento de contacto entre as perspetivas dos alunos e a dos professores tem a ver com o design, embora tal contacto seja menos significativo (apenas duas respostas à questão n.º 12 se reportam a este

Um dos aspetos mais referido pelos professores relaciona-se com os documentos. Enquanto os Professores B e C querem mais diversidade de documentos, o Professor A quer que os documentos sejam mais adequados. O facto de se terem perspetivas tão díspares sobre o que é necessário que os manuais possuam futuramente para satisfazerem as suas necessidades poderá dever-se às diferentes formas e métodos de trabalho de cada um (pode até dizer-se o mesmo para a divergência existente entre os usos e a importância dos recursos digitais existente entre o Professor A e o Professor C). No entanto, algo em que quase todos os docentes concordam é na necessidade de reduzir a dimensão do programa em vigor para a disciplina de História. A este respeito, um outro professor universitário a cujas aulas assisti, sobre as queixas continuadas e transversais dos professores de ensino básico e secundário a respeito da necessidade de reduzir o programa da disciplina, me disse ele próprio ter questionado alguns professores da seguinte forma: “quais os conteúdos que retiraria ao programa?”, obtendo como resposta um silêncio geral. Esta mesma questão ficou neste relatório de estágio por efetuar, pelo que uma investigação relacionada com o currículo da disciplina de História e a perspetiva dos professores sobre ele não seria de modo algum descabida.

O caminho que atualmente se tem seguido em termos de transformações nos manuais escolares tem sido o da sua virtualização, transformados em objetos digitais com uma panóplia de recursos ao dispor do docente (algo apreciado pelo Professor A), mas visto com algumas reservas pelo Professor C. Essa transformação, que prevejo ser aperfeiçoada ao longo dos anos e acompanhando a evolução dos meios informáticos e tecnológicos, será essencial hoje, como o dizia François-Marie Gerard (2004), porque os alunos atuais se inserem “dans une société de l’image dynamique et virtuelle” (Gerard, 2004, p. 27), e o que se procura é atrair esse público, que deve ser o principal destinatário de qualquer manual escolar, a querer aprender os conteúdos programáticos, a motivá-lo a “querer conhecer”. O grafismo dos manuais escolares em papel, como o refere Gerard, necessitou de alterações para assim tentar captar os alunos e cativá-los a querer conhecer. Contudo, como o dizia o Professor C, “nenhum [manual escolar] é apelativo. [...] Porque é um livro”, dizendo mais à frente “comparando com o tempo, que manuais tão giros que

elemento, e apenas o Professor B o aponta como aspeto que deve modificar-se futuramente). Não é possível saber-se ao certo o que alteraria o Professor B em termos de *design*, pelo que apenas se pode apontar uma concordância de perspetivas no que tem de ser modificado, não a direção nem a forma que essa mudança deve seguir.

agora há, e não havia no meu tempo. E até eles [alunos] lhes são indiferentes” o que mostra que, treze anos passados das afirmações de François-Marie Gerard, o manual em papel tem perdido a sua importância em cativar os alunos para o conhecimento. Mas será que a evolução (que parece efetuar-se a passos largos) na transformação dos manuais escolares em objetos digitais contribuirá para captar o aluno e motivá-lo para a aprendizagem? Precisaremos de tempo para poder confirmar tal evolução e responder cabalmente a esta interrogação.

O que este estudo comprovou foi a necessidade de melhorias no conteúdo dos manuais escolares de História de 11.º ano. A passagem progressiva dos manuais para plataformas digitais não deve olvidar a correção de deficiências no seu conteúdo, em termos de questões e documentos históricos (caso dos professores), e em aumentar os exercícios de aplicação, as sínteses e aperfeiçoar o conteúdo, podendo acrescentar curiosidades (caso dos alunos). Estas são exigências que devem ser feitas aos manuais de História do futuro. E além de correções há ainda um objetivo a cumprir para os manuais de História: “o livro didático [...] não somente deveria orientar sua perspectiva em direção aos temas históricos, mas deveria relacioná-los com a construção da identidade dos alunos, ativando, desta forma, o potencial de aprendizagem” (Rüsen, 2010, pp. 125-126). Nesse sentido, Jörn Rüsen aconselha que o ensino da História se pautar pela construção com os alunos de “juízos de valor” nunca desligados dos factos e acontecimentos históricos a que se reportam, ao mesmo tempo que devem ser feitas “referências ao presente” necessárias para “ilustrar a singularidade do passado, quer dizer, utilizar a ilustração do presente através do espelho do passado para medir a diferença temporal entre o passado e o presente” (Rüsen, 2010, p. 126). A ideia moderada de Jörn Rüsen para a construção dos manuais escolares de História não é de todo descabida, se não nos esquecermos da ideia de consciência histórica na qual este teórico fundou muito do seu pensamento. Mas até que ponto podemos deixar aos Homens esta tarefa, que quando sub-repticiamente, transposta a linha do dever, não se transformará num modo de regimes políticos fundarem a adesão às suas ideologias por uma construção do passado histórico e do currículo com base no ideário que lhes subjaz? Para um ensino da História eficaz e consciencioso poder-se-ia apostar em proporcionar *literacia histórica* aos alunos, na terminologia de Peter Lee (2016). Segundo este autor, a literacia histórica baseia-se em três pressupostos:

- “1. Conhecer a história como uma forma de ver o mundo [...];
2. Adquirir disposições que derivam e impulsionam a compreensão histórica [...];
3. Desenvolver uma imagem do passado que permita que os alunos se orientem no tempo [...]” (Lee, 2016, p. 121).

Como entender a História como forma de ver o mundo? Aprendendo a “testar afirmações, explicar eventos e processos e fazer relatos do passado” (Lee, 2016, p. 121); o segundo pressuposto implica ter capacidade de construção argumentativa e relacional baseada em análises de fontes históricas, devendo ser inculcado nos alunos “o reconhecimento da importância das pessoas do passado” (Lee, 2016, p. 121), pressupostos que devem ser suficientes para evitar o uso e a construção da História de modo conveniente aos interesses do poder político e de demagogos populistas. O terceiro pressuposto é uma outra enunciação da ideia rüseniana de consciência histórica.

Embora pareçam em tudo semelhantes as observações de Peter Lee sobre a *literacia histórica* com as ideias de Jörn Rüsen (2010), a diferença fundamental reside na construção dos *valores* que os alunos devem obter pela aprendizagem da História. Para Rüsen, deve haver uma interação entre o docente e os alunos na construção de juízos de valor; por aquilo que refere Peter Lee (2016), a construção de valores através da História, coadjuvada pelos docentes da disciplina ou pela integração de matérias relacionadas com a História noutras disciplinas enquanto modo de inculcar os valores que uma dada sociedade, no presente, veicula, é um modo de deturpação da História e propicia a sua construção aos gostos e interesses particulares, não como realmente deve ser contada (Lee, 2016, pp. 110-112). Para Lee, o seguimento dos três pressupostos enunciados significa uma autonomização do aluno no processo de construção de valores tendo por base a aquisição de *literacia histórica*. Mas se, por um lado, foi apontado como risco à construção de valores feita ao modo rüseniano a potencialidade de manipulação da História pelos coadjuvantes do aluno nessa construção, às considerações sobre a *literacia histórica* tecidas por Lee tem-se a salientar o risco de uma construção valorativa totalmente autónoma do aluno, pois cada aluno tem a sua forma e capacidade específicas de ser e de apreender o mundo, pelo que tal implicaria uma indefinição no tipo de valores que construirá, bem como na hierarquização que cada aluno lhes daria em termos de relevância.

Uma e outra posição têm, como visto, os seus riscos. Tal como ocorreu com Einstein, uma ideia pode ser aplicada para o bem (e era esse o intento do cientista), como

se pode tornar um mal a combater⁹³. Num mundo em que as ideologias totalitárias e de intolerância para com o outro parecem querer tudo submeter, aconselha-se cautelas na construção do manual ideal sob pena de poder ser um meio para os mais terríveis males. A História não é assim tão inofensiva como apregoou um dia Paul Veyne...

Referências bibliográficas

Manuais escolares analisados

- Costa, A., Gago, M., & Peixinho, P. (2014). *O Horizonte da História 11*. Gaia: Texto Editores.
- Fortes, A., Gomes, F. F., & Fortes, J. (2014). *Linhas da História 11*. Lisboa: Areal Editora.
- Rosas, M. A. M., & Couto, C. P. d. (2014). *Um Novo Tempo da História 11*. Porto: Porto Editora.
- Veríssimo, H., Lagarto, M., & Barros, M. (2014). *História em Perspetiva 11*. Lisboa: ASA Editores.

Legislação

- Decreto-Lei nº 57/87 de 31 de Janeiro do Ministério da Educação e Cultura, 26 C.F.R. § Diário da República: I Série (1987).
- Decreto-Lei nº 108/86 de 21 de Maio do Ministério da Educação, 116 C.F.R. § Diário da República: I série (1986).
- Decreto-Lei nº 176/96 de 21 de Setembro do Ministério da Cultura, 220 C.F.R. § Diário da República: I Série (1996).
- Decreto-Lei nº 369/90 de 26 de Novembro do Ministério da Educação, 273 C.F.R. § Diário da República: I Série (1990).
- Despacho nº 14788-A/2013 de 14 de Novembro, 221 C.F.R. § Diário da República: 2ª Série (2013).
- Lei nº 46/86 de 14 de Outubro: Lei de Bases do Sistema Educativo, 237 C.F.R. § Diário da República: I Série (1986).
- Lei nº 47/2006 de 28 de Agosto, 165 C.F.R. § Diário da República: I Série (2006).

Bibliografia

- Aczel, A. (1999). *God's equation: Einstein, relativity and the expanding universe*. Nova Iorque: Delta
- Afonso, M. I. (2013). *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, Braga).
- Alves, L. A. M. (2001). O ensino na segunda metade do século XIX. *Revista de História da Faculdade de Letras*, 2, 53-92. Acedido de <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2309.pdf>
- Alves, L. A. M. (2014). O manual escolar no quadro da história cultural. *Dos autores de manuais aos métodos de ensino das línguas e literaturas estrangeiras em*

⁹³ Refiro-me à célebre fórmula $E=mc^2$, constante da célebre Teoria da Relatividade de Einstein, que relaciona a energia (E) com a multiplicação entre a massa (m) e a velocidade da luz (c) ao quadrado. Foi esta relação teórica que permitiu a construção da Bomba Atómica. Sobre Einstein e as suas teorias, ver o fascinante roteiro da sua vida e obra, escrito pelo matemático Amir Aczel (1999).

- Portugal (1800-1910)* (pp. 9-20). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- Barca, I. (2004). Os jovens portugueses: Ideias em História. *Perspectiva*, 22(2), 381-403.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (2010). *Doing Your Research Project* (5.^a ed.). Berkshire: Open University Press.
- Bento, M. de C. R. L. (1999). Concepções de alunos e professores sobre o manual escolar de língua materna. In R. V. de Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva, & M. L. D. de Sousa (Orgs.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho.
- Bernard, S., Clément, P., & Carvalho, G. S. de (2007). Méthodologie pour une analyse didactique des manuels scolaires, et sa mise en œuvre sur un exemple. In M. Lebrun (Ed.), *Le manuel scolaire: d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec: Presses Universitaires de l'Université du Québec.
- Bertrand, Y., Valois, P., Jutras, F., & Coelho, M. C. F. (1998). *A ecologia na escola: inventar um futuro para o planeta*. Lisboa: Piaget Editora.
- Bloch, M. (2010). *Introdução à História*. (2.^a ed.). Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. Londres: Sage Publications.
- Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editora.
- Candeias, A., Paz, A. L., & Rocha, M. (2004). *Alfabetização e escola em Portugal nos séculos XIX e XX: os censos e as estatísticas* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, A. D., & Fadigas, N. (2007). *O manual escolar no século XXI – estudo comparado da realidade portuguesa no contexto de alguns países europeus*. Acedido de http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/EstudoORE_ManuaisEscolares_OU_T2007.pdf
- Carvalho, R. de (1986). *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Catroga, F. (2011). *Ensaio republicano*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Choppin, A. (1980). L'Histoire des Manuels Scolaires: une Approche Globale. *Histoire de l'éducation*, 9(1), 1-25. Acedido de http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1980_num_9_1_1017
- Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Choppin, A. (2002). O historiador e o livro escolar. *History of Education Journal*, 6(11), 5-24.
- Choppin, A. (2008). Le manuel scolaire, une fausse évidence historique. *Histoire de l'éducation*(117), 7-56. Acedido de doi:10.4000/histoire-education.565
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods and techniques*. Londres: Sage.
- Correia, L. G., & Matos, S. C. (2008). Memória, identidade e poder: os manuais de História. *Manuais Escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto/Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Costa, C. M. M. O. F. da (2010). Inquéritos a Professores (Estagiários) de Geografia: uma reflexão metodológica e uma oportunidade de reflexão e de desenvolvimento de práticas de ensino em Didáctica das Ciências Sociais. *Cadernos do Doutoramento em Geografia*, 2, 87-115.

- Costa, C. M. M. O. F. da (2011). *A formação do cidadão geograficamente competente - aspectos da mudança de paradigma pedagógico em Didáctica da Geografia*. (Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto).
- Costa, M. A. A. da (2007). *Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: um estudo no 3.º ciclo do ensino básico*. (Tese de Mestrado, Universidade do Minho, Braga).
- David, M., & Sutton, C. D. (2004). *Social research: The basics*. Londres: Sage.
- Dicionário da Língua Portuguesa 2011*. (2010). Porto: Porto Editora.
- Duarte, J. B. (2010). Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber. *Revista Lusófona de Educação*, (16), 119-130. Acedido de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n16/n16a10.pdf>
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. Á. de Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Febvre, L. P. V., & Martin, H.-J. (1976). *The coming of the book: the impact of printing 1450-1800*. Londres: N.L.B.
- Fernandes, R. (1985). A Educação em Portugal. In R. Gal, *História da Educação* (2.ª ed., pp. 135-158). Lisboa: Vega.
- Fernandes, R. (1998). Génese e Consolidação do Sistema Educativo Nacional. In M. C. Proença (Ed.), *O Sistema de Ensino em Portugal: séculos XIX - XX*. Lisboa: Edições Colibri; Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Fernandes, T. (2014). *A sociedade civil*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ferro, M. (1981). *Comment on raconte l'histoire aux enfants: à travers le monde entier*. Paris: Payot.
- Ferro, M. (1984). *The use and abuse of history, or, How the past is taught*. Londres; Nova Iorque: Routledge & Kegan Paul.
- Foody, W. (1996). *Como perguntar? Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Gal, R. (1985). *História da Educação* (2.ª ed.). Lisboa: Vega.
- Garvin, D. A. (1984). What does "product quality" really mean? *Sloan management review*, 1, 25.
- Gerard, F.-M. (2004). Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage. *Option*(4), 27-28.
- Gerard, F.-M., & Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre: concevoir, évaluer, utiliser* (2.ª ed.). Bruxelas: De Boeck.
- Goff, J. L. (1990). *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Goff, J. L., & Schlegel, J.-L. (2007). *La Edad Media explicada a los jóvenes*. Barcelona: Paidós.
- Hemmings, B., & Battersby, D. (1989). Textbook selection: evaluative criteria. *Higher Education Research and Development*, 8(1), 69-78.
- Hummel, C. (1988). *School textbooks and lifelong education: an analysis of schoolbooks from three countries*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- João, F. M. M. (2009). *Manuais Escolares do 1º ciclo, entre Currículo e Programas*. (Dissertação de Mestrado Universidade de Aveiro, Aveiro).
- Jonnaert, P. (2009). *Élaborer et évaluer des manuels scolaires*. Acedido de <https://cudc.uqam.ca/upload/files/20.%20Manuels%20scolaires.pdf>
- Justino, D. (2010). *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Kenyon, G. N., & Sen, K. C. (2015). *The perception of quality*. Nova Iorque: Springer.

- Khine, M. S. (2013). *Critical analysis of science textbooks: evaluating instructional effectiveness*. Dordrecht; Nova Iorque: Springer.
- Kind, L. (2004). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, 10(15), 124-136.
- Kramer, S. N. (1981). *History begins at Sumer: thirty-nine firsts in recorded history* (3.^a ed.). Filadélfia: University of Pennsylvania Press.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Lawton, D., & Gordon, P. (2002). *A history of western educational ideas*. Londres: Woburn Press.
- Lebrun, M. (2007). *Le manuel scolaire: d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Québec: Presses Universitaires de l'Université du Québec.
- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, (60), 107-146.
- Macdonald, S., & Headlam, N. (2008). *Research methods handbook: Introductory guide to research methods for social research*. Manchester: Centre for Local Economic Strategies.
- Magalhães, J. (2006). O manual escolar no quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*(1), 5-14.
- Magalhães, J. (2010). *Da cadeira ao banco. Escola e modernização (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Educa - Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- Magalhães, J. (2011). *O Mural do Tempo. Manuais Escolares em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/UIDEF.
- Magalhães, J. R. (1997). *História de Portugal: No alvorecer da modernidade*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Maia, C. (2010). *Guerra fria e manuais escolares: distanciamentos e aproximações: um retrato em duas décadas de manuais escolares europeus (1980-2000)*. (Dissertação de Doutoramento), Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.
- Marrou, H.-I. (1978). *Sobre o conhecimento histórico*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Monteiro, A. J. (2010). A (re)valorização de outras fontes históricas - a problemática dos manuais escolares. In M. M. T. Ribeiro (Ed.), *Outros combates pela História* (pp. 343-380). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Monteiro, N. G. (2009). Idade Moderna (séculos XV-XVIII). In R. Ramos (Ed.), *História de Portugal* (pp. 199-435). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Moreira, M. G. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. (Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga).
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Musteață, S. (2011). How to analyze textbooks. An essay on research approaches and possible consequences of research. *Analele Universității de Vest din Timișoara. Seria științe filologice*, 49, 41-53.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: histórias da educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Nunes, C. A. R. (2013). *Os manuais escolares de história e de geografia do secundário face ao desafio das tecnologias na educação*. (Relatório de Estágio, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Instituto de Educação, Lisboa).
- Peixinho, J. P. (2012). *O processo de avaliação e certificação dos manuais escolares. Área curricular e disciplinar de estudo do meio do 1º ano de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro).

- Pingel, F. (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision* (2.^a ed.). Paris/Braunschweig: UNESCO/Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- Poth, J. (1997). *La conception et la réalisation des manuels scolaires: initiation aux techniques d'auteurs*: UNESCO.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On The Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Puchta, C., & Potter, J. (2004). *Focus group practice*: Londres: Sage.
- Ramos, R. (2009a). *História de Portugal*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Ramos, R. (2009b). Idade Contemporânea (sécs. XIX a XXI). In R. Ramos (coord.), *História de Portugal* (pp. 437-777). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Rego, A. M. C. (2014). «Vamos aprender com o Manual?» *Perceções de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico sobre o(s) uso(s) do Manual Escolar em História e em Geografia*. (Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto). Acedido em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/74627/2/98033.pdf>
- Ribeiro, G. M. (2012). *O ensino da história*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Rüsen, J. (2010). O livro didático ideal. In M. A. Schmidt, I. Barca, & E. Resende (Orgs.), *Jörn Rüsen e o ensino de História* (pp. 109-127). Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Rüsen, J. (2014). *História Viva - Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Santos, F. (2011). A inovação pedagógica da Companhia de Jesus na modernidade. *Finis Mundi*(4), 75-90.
- Santos, F. F. M. d. (2017, 5 jan. 2017). Salário mínimo nacional. Acedido de <http://www.pordata.pt/Portugal/Sal%C3%A1rio+m%C3%ADnimo+nacional-74>
- Seguin, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires: guide méthodologique*: UNESCO.
- Sikorova, Z. (2005). The textbook selection in primary and secondary schools. *Caught in the Web or Lost in the Textbook*, 341-348.
- Toipa, H. C. (1999). João de Barros, o pedagogo. *Máthesis*, (8), 55-80. Acedido de <http://hdl.handle.net/10316.2/23761>
- Torgal, L. R. (1998). A Instrução Pública. In L. R. Torgal & J. L. Roque (coord.), *História de Portugal: o Liberalismo*. Lisboa Editorial Estampa.
- Tormenta, J. R. B. (1999). *Os Professores e os manuais escolares: um estudo centrado no uso dos manuais de Língua Portuguesa*. (Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto).
- Townsend, C. M., Beauchamp, R. D., Evers, B. M., & Mattox, K. L. (2012). *Sabiston textbook of surgery: the biological basis of modern surgical practice* (19.^a ed.). Philadelphia: Elsevier Saunders.
- Uribe, F. G. O. (2007). *La entrevista de investigación en las ciencias sociales*. Cidade do México: Limusa.
- Veyne, P. (1998). *Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história* (4.^a ed.). Brasília: Universidade de Brasília.
- Vieira, H. (2015). *A disciplina de História no ensino técnico*. Porto: CITCEM - Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória».
- Warming, E. O., & Baber, E. C. (1980). Touchstones for textbook selection. *Phi Delta Kappan*, 61(10), 694-695.

- Young, M. J., & Riegeluth, C. M. (1988). Improving the textbook selection process. *Fastback 275*: ERIC.
- Zenke, L., & LaPota, M. (1983). School book selection: Procedures, challenges, and responses. *The English Journal*, 72(4), 36-38.

ANEXOS

Índice de anexos

Anexo 1 – Inquérito efetuado à turma de História da Cultura e das Artes (versão de teste)	91
Anexo 2 – Inquérito efetuado às duas turmas de História A (α e β) na sua versão definitiva	93
Anexo 3 – Idade dos alunos.....	95
Anexo 4 – Sexo.....	96
Anexo 5 – Estudo pelo manual.....	97
Anexo 6 – Frequência do estudo pelo manual.....	98
Anexo 7 – Utilidade do texto dos autores do manual.....	99
Anexo 8 – Categorias, indicadores, unidades de registo e de categoria para as respostas à questão 8 do inquérito aos alunos.....	100
Anexo 9 – O que deve ter o manual para poder ajudar mais no estudo?.....	103
Anexo 10 – Categorias, indicadores, unidades de registo e de categoria para as respostas à questão 10 do inquérito aos alunos.....	104
Anexo 11 – Resposta à questão 10: “o que mais te agrada nele [manual de História A]?”	107
Anexo 12 – Categorias, indicadores, unidades de registo e de categoria para as respostas à questão 12 do inquérito aos alunos.....	108
Anexo 13 – Resposta à questão 12: “Se pudesses, o que mudarias no teu manual?” (gráfico e tabela de dados).....	110
Anexo 14 – Guião da entrevista feita aos professores.....	111
Anexo 15 – Entrevista ao professor A: transcrição.....	113
Anexo 16 – Entrevista ao professor B: transcrição.....	119
Anexo 17 – Entrevista ao professor C: transcrição.....	122
Anexo 18 – Entrevista ao professor D: transcrição.....	130
Anexo 19 – Tabela que sistematiza os elementos do manual referidos pelos professores entrevistados.....	135
Anexo 20 – Despacho n.º 14788-A/2013, do Ministério da Educação e Ciência.....	137
Anexo 21 – Grelha construída para avaliação de manuais escolares.....	140
Anexo 22 – Grelha de análise, notas e tabela de totais por grupo de critérios respeitantes ao manual <i>Um Novo Tempo da História</i> , da Porto Editora.....	143

Anexo 23 – Grelha de análise, notas e tabela de totais por grupo de critérios respeitantes ao manual <i>Linhas da História</i> , da Areal Editora.....	148
Anexo 24 – Grelha de análise, notas e tabela de totais por grupo de critérios respeitantes ao manual <i>Horizonte da História</i> , da Texto Editores.....	154
Anexo 25 – Grelha de análise, notas e tabela de totais por grupo de critérios respeitantes ao manual <i>História em Construção</i> , da ASA Editores.....	160
Anexo 26 – Pontuação atribuída por manual (por grupo de critérios) – gráfico e tabela de dados.....	165
Anexo 27 – O grupo de critérios “adequação de conteúdo” com as respetivas pontuações por critério e por manual.....	166
Anexo 28 – Critérios do grupo “Conteúdo Textual”.....	167
Anexo 29 – Pontuação obtida no grupo de critérios <i>Design</i>	168
Anexo 30 – Qualidade do manual em termos físicos.....	169
Anexo 31 – Recursos contidos no manual – gráfico e tabela de dados.....	170
Anexo 32 – Critérios específicos para os manuais de História – gráfico e tabela de dados.....	171

Questionário

O presente questionário é fundamental para um estudo que procura perceber as preferências dos alunos no que diz respeito ao manual da disciplina de História da Cultura e das Artes (tal **não inclui** cadernos de atividades e outros materiais conexos ao manual desta disciplina). As tuas respostas às questões deste questionário serão de extrema importância para a realização deste estudo.

A participação neste estudo é **voluntária e anónima**. Como tal, não serão pedidos nem o nome, nem quaisquer outros dados de cariz pessoal, garantindo-se por esta via o anonimato das respostas.

Lê atentamente todas as questões. Qualquer dúvida que tenhas, não hesites em colocar.

1. Idade: _____

2. Género:

Masculino

Feminino

3. O manual da disciplina de HCA é utilizado frequentemente nas aulas?

Sim

Não

4. Costumas estudar pelo teu manual? (Se **sim**, responde às questões 5 e 6. Se **não**, passa à questão 7)

Sim

Não

5. Com que frequência, por semana, estudas utilizando o teu manual?

1 vez

2 vezes

3 vezes

mais de 3 vezes

6. Entendes que o texto feito pelos autores do teu manual é útil ao teu estudo?

Sim

Não

7. Que materiais utilizas para o teu estudo?

Livros

Manuais de outras editoras

Sites na internet

Outro(s): _____

8. O que deveria, na tua opinião, ter o manual de HCA para te poder ajudar mais no teu estudo?

9. No geral, gostas do teu manual de HCA? (se sim, responde à questão 10, se não, avança para a questão 11)

Sim

Não

10. O que mais te agrada no teu manual?

11. O que menos te agrada nele?

12. Se pudesses mudar alguma coisa no teu manual (em termos de conteúdo, design, propostas de atividades...), o que mudarias?

Questionário

O presente questionário é fundamental para um estudo que procura perceber as preferências dos alunos no que diz respeito ao manual da disciplina de História A (tal **não inclui** cadernos de atividades e outros materiais conexos ao manual desta disciplina). As tuas respostas às questões deste questionário serão de extrema importância para a realização deste estudo.

A participação neste estudo é **voluntária e anónima**. Como tal, não serão pedidos nem o nome, nem quaisquer outros dados de cariz pessoal, garantindo-se por esta via o anonimato das respostas.

Lê atentamente todas as questões. Qualquer dúvida que tenhas, não hesites em colocar.

1. Idade: _____

2. Género:

Masculino

Feminino

3. O manual da disciplina de História A é utilizado frequentemente nas aulas?

Sim

Não

4. Costumas estudar pelo teu manual? (Se **sim**, responde às questões 5 e 6. Se **não**, passa à questão 7)

Sim

Não

5. Com que frequência, por semana, estudas utilizando o teu manual?

1 vez

2 vezes

3 vezes

mais de 3 vezes

6. Entendes que o texto feito pelos autores do teu manual é útil ao teu estudo?

Sim

Não

7. Que materiais utilizas para o teu estudo?

Livros

Manuais de outras editoras

Sites na internet

Outro(s): _____

8. O que deveria, na tua opinião, ter o manual de História A para te poder ajudar mais no teu estudo?

9. No geral, gostas do teu manual de História A? (se sim, responde à questão 10, se não, avança para a questão 11)

Sim

Não

10. O que mais te agrada no teu manual?

11. O que menos te agrada nele?

12. Se pudesses mudar alguma coisa no teu manual (em termos de conteúdo, design, propostas de atividades...), o que mudarias?

Anexo 3 – Idade dos alunos

Estatísticas

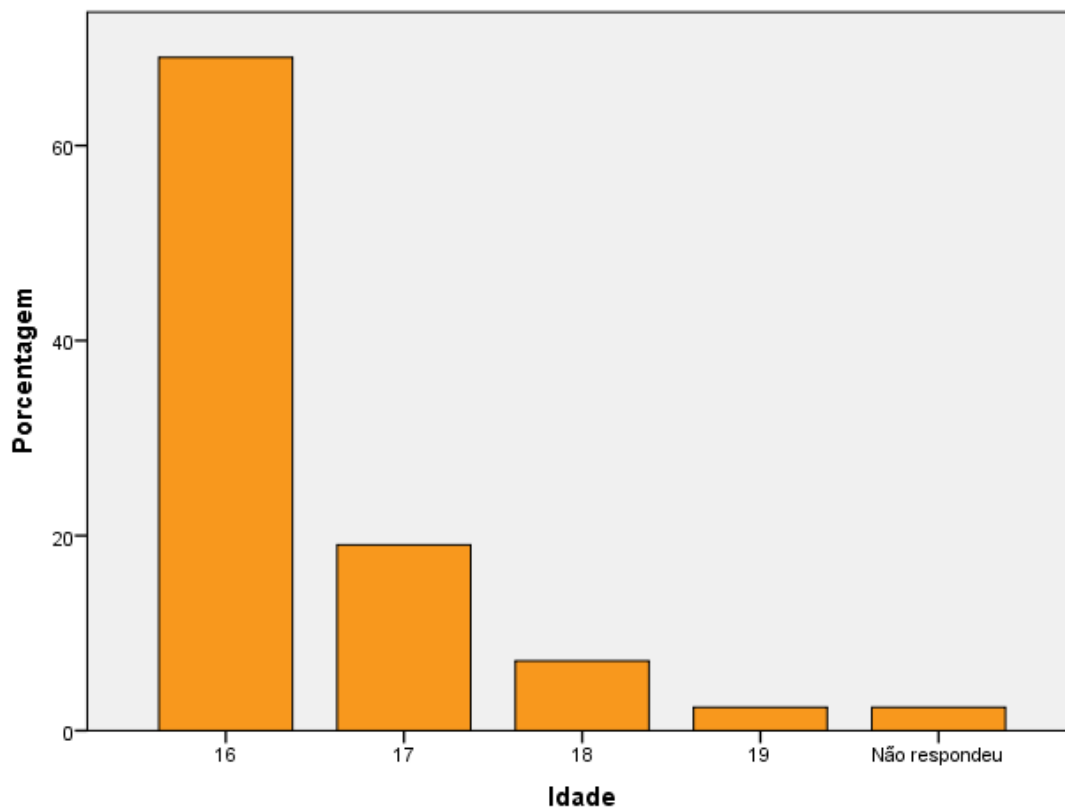
Idade

N	Válido	42
	Omisso	0
Média		16,19
Mediana		16,00
Moda		16

Idade

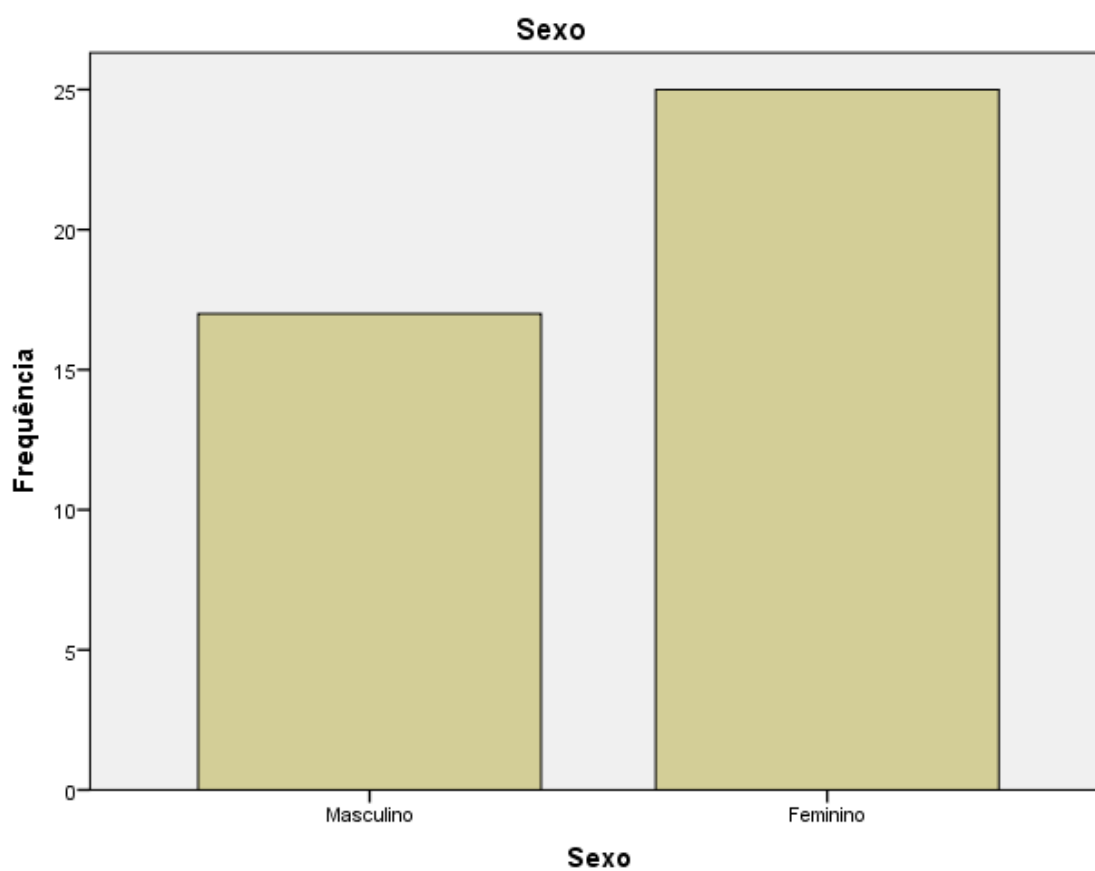
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Não respondeu	1	2,4	2,4	2,4
	16	29	69,0	69,0	71,4
	17	8	19,0	19,0	90,5
	18	3	7,1	7,1	97,6
	19	1	2,4	2,4	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Idade



Anexo 4 – Sexo

		Sexo			
		Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida	Porcentagem cumulativa
Válido	Masculino	17	40,5	40,5	40,5
	Feminino	25	59,5	59,5	100,0
	Total	42	100,0	100,0	



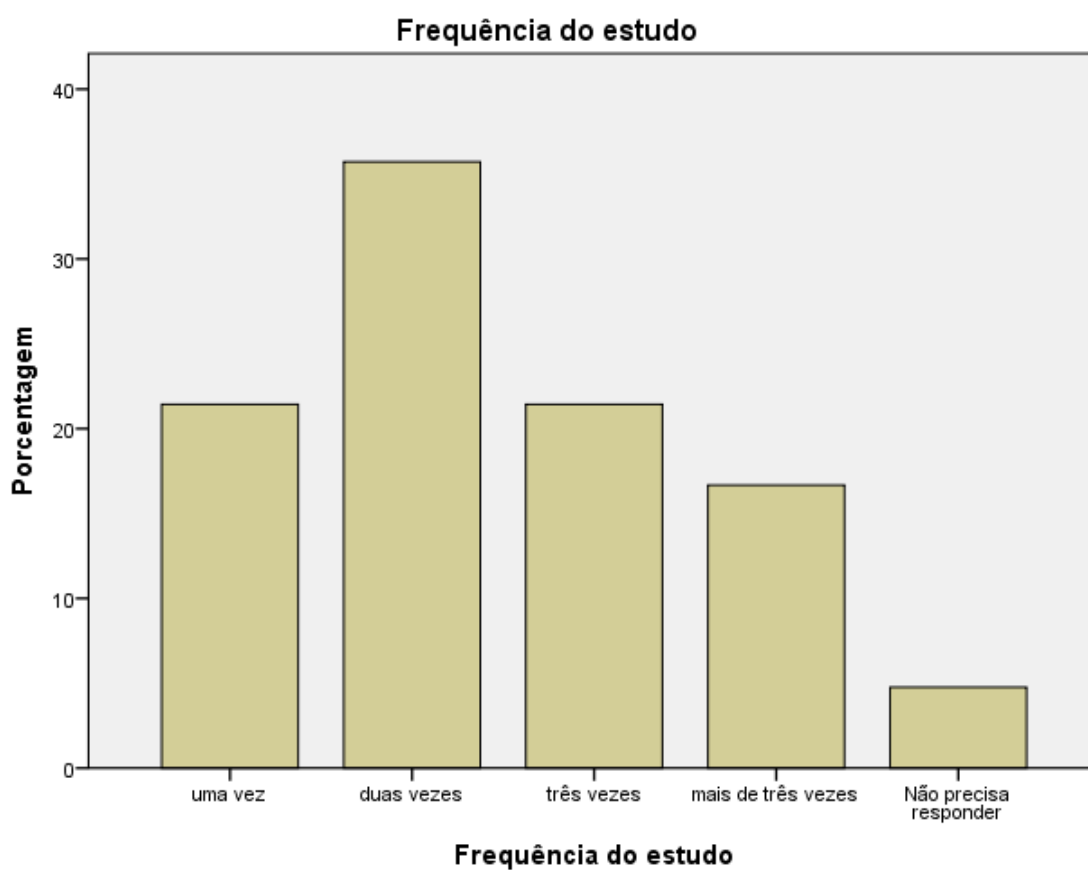
Anexo 5 – Estudo pelo manual

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Sim	40	95,2	95,2	95,2
	Não	2	4,8	4,8	100,0
	Total	42	100,0	100,0	



Anexo 6 – Frequência do estudo pelo manual

		Frequência do estudo			
		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	uma vez	9	21,4	21,4	21,4
	duas vezes	15	35,7	35,7	57,1
	três vezes	9	21,4	21,4	78,6
	mais de três vezes	7	16,7	16,7	95,2
	Não precisa responder	2	4,8	4,8	100,0
	Total	42	100,0	100,0	



Anexo 7 – Utilidade do texto dos autores do manual

		Frequência	Percentagem	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Válido	Sim	40	95,2	95,2	95,2
	Não tinha que responder	2	4,8	4,8	100,0
	Total	42	100,0	100,0	



Anexo 8: Categorias, indicadores, unidades de registo e de categoria para as respostas à questão 8 do inquérito aos alunos

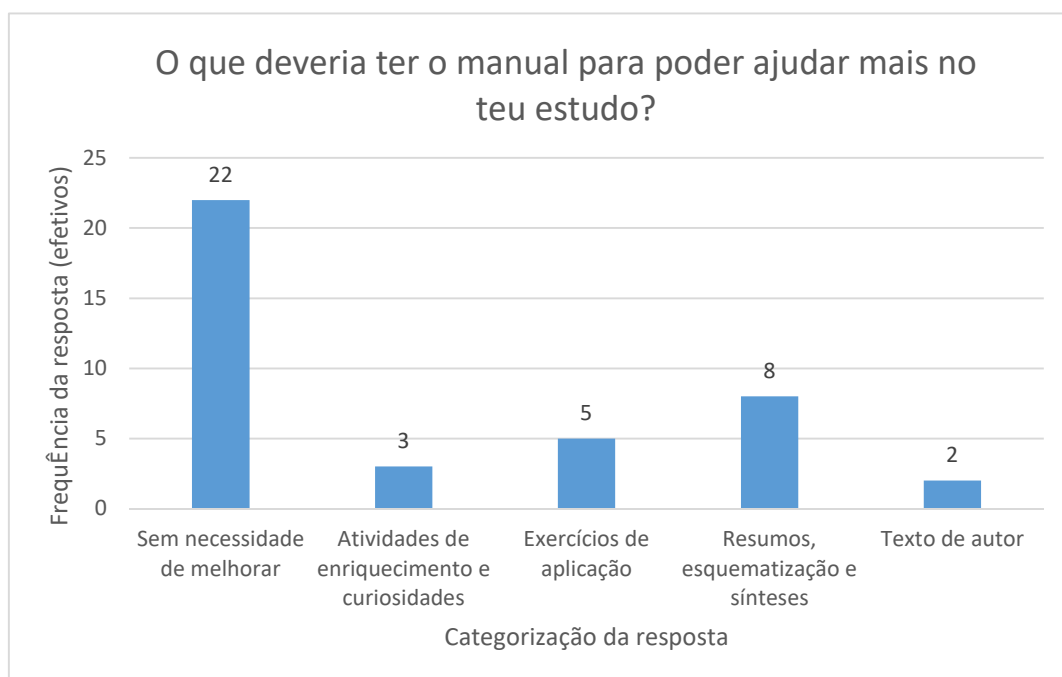
Categorias	Indicadores	Unidades de registo	UC
<i>Texto de autor</i>	Exigências de glossário	“Um glossário para conceitos básicos”.	5β
	Exigência de simplicidade de linguagem	“Uma coisa que acho que me ia ajudar era a utilização de linguagem mais simples nos textos de autor”.	7α
<i>Resumos, esquematização e sínteses</i>	Exigência de mais esquemas/resumos	“O manual de História A devia ter mais esquemas”; “Penso que deveria ter mais sínteses e esquemas porque ajuda-nos a compreender melhor a matéria”; “Mais esquemas-síntese”; “Mais resumos e explicações sintetizadas dos documentos”;	9β 18β 11α 16α
	Mais páginas-síntese	“Mais páginas-sínteses, pois auxiliam muito o meu estudo”;	14β
	Sínteses no final da matéria respetiva	“No final de cada matéria ter um resumo mais completo”; “Resumos no final de cada unidade mais completos”; “Resumos no final da matéria para nos podermos guiar”.	8α 9α 17α
<i>Exercícios de aplicação</i>	Maior quantidade de questões de interpretação de documentos	“Apenas devia ter mais perguntas de análise para aprofundar o nosso estudo argumentativo”; “Para me ajudar mais no meu estudo deveria de ter mais exercícios de interpretação”.	4β 17β
	Inclusão de caderno de atividades	“[...] mas se o caderno de atividades viesse incluído, teria mais matéria para estudar”.	10β
	Soluções das atividades	“Poderia ter soluções de modo que sempre que estivesse a estudar e realizasse questões do manual conseguisse depois ter uma correção para verificar que o que realizei estava certo”; “Deveria ter as soluções dos exercícios, para quando estivéssemos a fazer sozinhos termos uma noção do que estaríamos a fazer”.	19β 20β

<i>Atividades de enriquecimento e curiosidades</i>	Maior quantidade de curiosidades	“[...] a única coisa que poderia ser melhorada é ter mais curiosidades”; “Mais curiosidades sobre alguns temas”;	2β 6α
	Sugestões de atividades de enriquecimento	“Indicações/recomendações de outros livros, documentários ou filmes relacionados ao assunto”	18α
<i>Sem necessidade de melhorar</i>	O manual “está bem” (possui o essencial em termos de conteúdo e organização)	<p>“Na minha opinião, ele já tem tudo o necessário para um bom estudo”;</p> <p>“Acho que o manual tem o necessário, por isso acho que nada”;</p> <p>“Na minha opinião, o manual de História A está muito bem organizado [...]”;</p> <p>“Eu considero que o manual tem tudo o que é necessário para me ajudar no meu estudo”;</p> <p>“Na minha opinião, acho que o manual, em si, tem tudo para me ajudar no estudo [...]”;</p> <p>“Acho que o conteúdo do manual já é suficiente para a preparação de um teste ou mesmo do estudo em geral”;</p> <p>“Acho que o manual de História A já é completo o suficiente para meus estudos”;</p> <p>“Eu acho que o manual de história A é ótimo, tem documentos, tento de autor fácil de entender e ainda tem uma síntese de cada unidade que é uma ótima ajuda”;</p> <p>“Já está bem”;</p> <p>“Na minha opinião, o manual de História A é muito completo e tem tudo o que é preciso para me ajudar no meu estudo”;</p> <p>“Na minha opinião, o manual de História A tem tudo o que é necessário para o meu estudo”;</p> <p>“Cativar o aluno à pesquisa e à aprendizagem. Por outro lado, este manual já cumpre o sei objetivo com sucesso, no meu ponto de vista”;</p> <p>“Penso que o meu manual tem tudo aquilo que é necessário para uma aprendizagem cuidada e com qualidade”;</p> <p>“Não tenho nada a acrescentar”;</p> <p>“Não há nada a acrescentar”;</p> <p>“Não tenho nada a acrescentar”;</p>	<p>1β</p> <p>3β</p> <p>6β</p> <p>8β</p> <p>10β</p> <p>11β</p> <p>12β</p> <p>13β</p> <p>15β</p> <p>16β</p> <p>21β</p> <p>1α</p> <p>2α</p> <p>3α</p> <p>4α</p> <p>5α</p>

		<p>“Na minha opinião, o manual está muito bem estrutura, não me estou a lembrar de algo que possa melhorar”;</p> <p>“Não tenho nada a acrescentar”;</p> <p>“Tem tudo o essencial não preciso mais nada”;</p> <p>“Acho que está tudo bem”;</p> <p>“Acho que o livro é bastante completo”;</p> <p>“Está tudo bem”.</p>	<p>10α</p> <p>13α</p> <p>14α</p> <p>19α</p> <p>20α</p> <p>21α</p>
--	--	--	---

Anexo 9 – O que deve ter o manual para poder ajudar mais no estudo?

Categorias	freqüência
Sem necessidade de melhorar	22
Atividades de enriquecimento e curiosidades	3
Exercícios de aplicação	5
Resumos, esquematização e sínteses	8
Texto de autor	2



Anexo 10: Categorias, indicadores, unidades de registo e de categoria para as respostas à questão 10 do inquérito aos alunos

Categorias	Indicadores	Unidades de registo	UC
Documentos	Referência aos documentos, bem como a sua importância para a compreensão dos conteúdos;	<p>“Os documentos apresentados [...]”;</p> <p>“O que mais me agrada no meu manual são os documentos históricos, visto que nos ajuda a perceber melhor o assunto a ser tratado”;</p> <p>“O que mais me agrada é os documentos, pois, melhoramos a nossa interpretação ao analisá-los”;</p> <p>“Os documentos”;</p> <p>“O que me agrada mais no manual é o facto de ter muitos documentos que nos ajudam a perceber a matéria e não se torna cansativo”;</p> <p>“O que mais me agrada no manual de História A, é o facto de ter muitos documentos, que me ajudam a consolidar melhor a matéria e a perceber-la melhor”;</p> <p>“Os documentos históricos e historiográficos pois ajudam-nos a perceber melhor a matéria”;</p> <p>“O que mais me agrada no meu manual é os documentos históricos”;</p> <p>“[...] assim como tem disponível a utilização de vários documentos históricos e historiográficos”;</p> <p>“É ter variados documentos para entender melhor a matéria [...]”</p> <p>“Os documentos e as legendas dos mesmo e das gravuras”</p> <p>“Os documentos [...]”</p>	<p>1β</p> <p>2β</p> <p>3β</p> <p>4β</p> <p>6β</p> <p>7β</p> <p>16β</p> <p>17β</p> <p>1α</p> <p>12α</p> <p>13α</p> <p>19α</p>
	Tipos de documentos (escritos, iconográficos...);	<p>“[...] e apresenta para além de documentos, várias imagens ilustrativas”;</p> <p>“O facto de haverem várias ilustrações, não ser apenas um livro com o texto do autor, também havendo documentos para aprofundar os conhecimentos acerca da disciplina”;</p> <p>“O conteúdo dos documentos, o significado das imagens, etc.”;</p> <p>“Documentos e imagens e encontra-se tudo muito explícito”;</p>	<p>8β</p> <p>11β</p> <p>3α</p> <p>10α</p>

	Referência aos dossiers documentais.	“Os documentos históricos e os dossiers”; “[...] o facto de ter um dossier com muitos documentos que nos ajudam a entender melhor a matéria”; “Os dossiers [...]”	12β 19β 5α
	Quantidade dos documentos	“A quantidade de documentos que tem”; “O facto de ter bastantes documentos para analisarmos” “A simplicidade e a disponibilidade de muitos documentos para analisar. Também são mais práticos pois estão divididos por partes” “A quantidade de documentos, que é elevada [...]”	20β 8α 17α 20α
Organização interna e externa	Organização	“Está bem organizado [...]”; “A maneira que o mesmo está estruturado”; “O facto de este estar bem organizado [...]” “A organização em geral, a nível de textos e argumentos [...]”	8β 15β 19β 7α
	Integração texto de autor/documentos	“Os documentos e o texto de autor, temos o documentos acima, e, na parte de baixo, conta-nos “a historia”, justificando/explicando os documentos”; “Tem tanto documentos como explicações da matéria”	10β 16α
	Portabilidade	“[...] e o facto de estar dividido em três partes o que permite que não seja necessário andar com um livro muito pesado” “[...] e o facto de estar dividido em três partes [...]” “e também o facto de estar dividido em três unidades”	6α 19α 20α
Texto de autor	Texto de autor (organização)	“[...] o texto bem organizado”;	1β
	Texto de autor (simplicidade)	“A forma com que o conteúdo é explícito. Os textos ajudam-nos a compreender melhor a matéria” “Os textos de autor simples e fácil de compreender”; “O que mais me agrada no manual é o facto dos textos estarem escritos de maneira clara e completa e é, por isso, facil de entender a matéria” “Apresenta a informação de uma forma simples e relativamente detalhada”;	9β 14β 21β 1α

		<p>“O facto do livro se encontrar bem resumido, e apresenta a informação necessária [...]”</p> <p>“O facto de o texto de autor ser claro e preciso acessível e fácil de entender”</p> <p>“O manual é muito sintetizado”</p>	<p>6α</p> <p>9α</p> <p>21α</p>
	Conceitos e definições	<p>“Palavras e definições simples e diretas”</p> <p>“[...]tem alguns conceitos importantes”</p>	<p>11α</p> <p>12α</p>
<i>Resumos, esquematização e sínteses</i>	Sínteses, esquemas e resumos	<p>“[...] principalmente das sínteses”;</p> <p>“As sínteses explicativas no final de cada unidade”</p> <p>“[...] as ideias fundamentais”</p> <p>“[...] também a presença de pequenos resumos no final de cada unidade”</p> <p>“[...] e os esquemas-sínteses”</p>	<p>13β</p> <p>2α</p> <p>5α</p> <p>7α</p> <p>19α</p>
Agrado geral	Variedade de informação	<p>“A variedade de informação (textos, documentos...)”;</p> <p>“Tem uma grande variedade de conteúdo, é explícito e clarificador”</p>	<p>5β</p> <p>4α</p>
	Tudo agrada no manual	<p>“Gosto de tudo em geral [...]”;</p> <p>“Tudo”</p>	<p>13β</p> <p>14α</p>
	Nada agrada mais em particular	<p>“Nada em particular”</p>	<p>18α</p>

Anexo 11 – Resposta à questão 10: “o que mais te agrada nele [manual de História A]?”

Categorias	freqüência
Documentos	23
Organização interna e externa	9
Texto de autor	10
Resumos, esquemas e síntese de conteúdos	5
Agrado geral	5
Total	52



Anexo 12 – Categorias, indicadores, unidades de registo e de categoria para as respostas à questão 12 do inquérito aos alunos

Categorias	Indicadores	Unidades de registo	UC
<i>Nada deve ser mudado</i>	Nada precisa ser mudado	“Na minha opinião não há nada que precise de ser mudado”;	1β
		“Não mudaria nada”;	2β
		“Acho que o manual tem o necessário para termos uma boa aprendizagem nesta disciplina, por isso não mudaria nada”;	3β
		“Não mudaria nada, tem boas imagens, boas recolhas de documentos históricos, boas informações e propõem atividades enriquecedoras por isso está tudo bem organizado”;	4β
		“Não mudaria nada”;	5β
		“Na minha opinião eu não mudava nada porque acho que está organizado e da maneira que está cativa-me e faz-me estar atenta”;	6β
		“Na minha opinião acho que o conteúdo do livro, é bastante acessível e esclarecedor, portanto não mudaria nada”;	7β
		“Não mudaria nada pois o manual já é bastante completo”;	8β
		“Não mudaria nada, gosto do manual (nesses termos) como está”;	10β
		“Não mudaria nada em concreto[...], de resto não mudava mais nada”;	11β
		“Penso que não mudava nada”;	19β
		“Não mudaria nada, acho que está bem como está”;	20β
		“Eu acredito que o manual de uma forma bastante boa e tem, por isso, tudo o necessário para um bom estudo por isso eu não acho que mudaria alguma coisa”;	21β
		“Nada”;	2α
		“Nada”;	3α
“Nada”;	8α		
“Não tenho nenhuma ideia que pudesse melhorar o livro (manual)”;	10α		
“No geral, penso que não mudaria nada”;	11α		
“Não mudaria nada”;	12α		

		<p>“Não mudaria nada”;</p> <p>“Nada”;</p> <p>“Nada me vem à mente”;</p> <p>“Não mudaria nada”;</p> <p>“Não mudaria nada”.</p>	<p>13α</p> <p>14α</p> <p>18α</p> <p>19α</p> <p>21α</p>
Design	Alteração de design	<p>“Eu mudaria o design, pois é muito pesado ver tantos textos”</p> <p>“[...] menos tons amarelos”</p>	<p>9β</p> <p>16α</p>
Conteúdo/matéria	Mais conteúdo	<p>“[...] talvez mais conteúdo”</p> <p>“Acrescentaria mais informação sobre alguns tópicos [...]”.</p> <p>“Apenas colocava mais algum conteúdo de cultura geral”</p>	<p>11β</p> <p>1α</p> <p>17α</p>
	Dicionário e glossário	<p>“Adicionaria um dicionário para as palavras mais complicadas encontrada em alguns documentos”;</p> <p>“Metia um glossário”.</p>	<p>12β</p> <p>15β</p>
	Curiosidades	<p>“[...] curiosidades interessantes”</p> <p>“Por mais curiosidades[...];</p>	<p>1α</p> <p>6α</p>
Exercícios de aplicação	Exercícios de aplicação de conhecimentos	<p>“Apenas propunha questões mais a volta da matéria e não tanto á volta dos documentos”;</p> <p>“Acrescentaria páginas de atividades por conteúdo”;</p> <p>“Se pudesse mudar alguma coisa no meu manual era adicionar mais exercícios de interpretação”;</p> <p>“Talvez faria perguntas + importantes e não só relativas a documentos”.</p>	<p>13β</p> <p>14β</p> <p>17β</p> <p>7α</p>
Propostas de atividades	Atividades multimédia	<p>“Introduziria propostas de atividades multimédias e sugestões de sites para complementar o estudo dos alunos”.</p>	16β
	Trabalhos de grupo	<p>“Por mais [...] actividades de grupo propostas em actividades do manual”</p>	6α
Resumos, esquematização e sínteses	Sínteses	<p>“por mais sínteses”;</p> <p>“Mais secções com a matéria resumida”;</p> <p>“Acrescentaria resumos mais completos no final de cada unidade”;</p> <p>“Mais resumos no final de cada capítulo [...]”;</p> <p>“Talvez mudaria os esquemas síntese para algo um pouco mais completo”.</p>	<p>18β</p> <p>5α</p> <p>9α</p> <p>16α</p> <p>20α</p>

**Anexo 13 – Resposta à questão 12: “Se pudesses, o que mudarias no teu manual?”
(gráfico e tabela de dados)**

Categorias	Frequência de resposta
Nada deve ser mudado	24
Design	2
Conteúdo/matéria	7
Exercícios de aplicação	4
Propostas de atividades	2
Resumos, esquematização e sínteses	5



Anexo 14 – Guião da entrevista feita aos professores

- 1 - Há quantos anos, sensivelmente, dá aulas de História?
- 2 - Há quantos anos dá aulas de História no ensino secundário?
- 3 - Lembra-se em que ano e estabelecimento de ensino se encontrava quando participou pela primeira vez num momento de seleção de manuais de História para adoção (qualquer nível de escolaridade)?
- 4 - Em que ano esteve pela primeira vez envolvido na escolha de manuais escolares a adotar para a disciplina de História (a nível de ensino secundário)?
- 5 - Descreva o processo a que obedece a escolha de um manual de História (de qualquer ano de escolaridade).
- 6 - Quem é que normalmente costuma apresentar propostas de manuais a adotar para a disciplina de História A na escola onde atualmente leciona?
- 7 - O professor esteve presente no último momento de seleção para adoção do manual de 11.º ano de História A atualmente utilizado nesta escola?
- 8 - Em que ano se deu essa adoção?
- 9 - Descreva o processo a que obedeceu a escolha do manual de História A, do 11.º ano, atualmente em vigor.
- 10 - Quais dos manuais aqui presentes [mostro todos os manuais em vigor a nível nacional para o 11.º ano de Hist. A] foram considerados no momento de escolha para adoção do manual de 11.º ano de História A?
- 11 - O professor teve “voz ativa” na decisão de escolha do manual de 11.º ano, ou seja, expressou a sua opinião sobre qual o mais adequado para adotar no momento da tomada de decisão?
- 12 - O manual que entendeu ser o mais adequado à altura é um dos aqui presentes?
- 13 - Qual o manual de História A 11.º ano que o professor considerou que devia ser adotado pela escola no momento de escolha de manual para adoção para esse ano de escolaridade?
- 14 - Quais os motivos que teve para considerar esse manual o mais adequado face aos restantes manuais ponderados?
- 15 - Houve algum fator externo que, à altura da seleção para adoção, condicionado de algum modo a sua opinião?
- 16 - Que aspetos/qualidades valoriza num manual de História de ensino secundário para o considerar adequado para ser adotado?
- 17 - Nos manuais de História A, em geral, considera haver aspetos a melhorar? Pode dizer quais? Porque considera que devem ser melhorados?

18 - Nos manuais de História A, de 11.º ano, considera haver aspetos a melhorar? Pode dizer quais? Porque considera que devem ser melhorados?

19 - Entende que, no manual de História A do 11.º ano atualmente em vigor nesta escola, há aspetos a melhorar? Pode dizer quais? Porque considera que devem ser melhorados?

20 - Futuramente, o que considera que os manuais de História em geral devem possuir para irem de encontro às suas necessidades enquanto professor?

Anexo 15– Entrevista ao professor A: transcrição

Entrevistador: Vou começar com umas considerações prévias. [O entrevistador aponta para o gravador] Está a gravar. Isto é uma entrevista que vai ser utilizada apenas para meu uso pessoal (esta gravação). Os dados serão tratados de forma anónima; ou seja, você terá um pseudónimo na tese, não terá o seu nome próprio associado às afirmações que fizer. Queria saber se concorda realizar esta entrevista nestas condições.

Professor A: Concordo

Entrevistador: Então, começaremos. Primeira pergunta:

Entrevistador: Há quantos anos, sensivelmente, dá aulas de História?

Professor A: Dou há 29 anos. Este ano faço 29 anos.

Entrevistador: E há quantos anos dá aulas de História no ensino secundário? Mais ou menos.

Professor A: Dou há cinco.

Entrevistador: Lembra-se em que ano e estabelecimento de ensino se encontrava quando participou pela primeira vez num momento de seleção de manuais de História para adoção (qualquer nível de escolaridade)?

Professor A: De qualquer nível... desde mil... não tenho bem a certeza. Humm... eu já estive a selecionar para os vários níveis em Vale de Cambra. Portanto, estávamos a falar em 93 (1993) ou 94 (1994). Aí já fazíamos a análise de todos eles.

Entrevistador: Em que ano esteve pela primeira vez envolvido na escolha de manuais escolares a adotar para a disciplina de História mas a nível de ensino secundário?

Professor A: Só a nível de ensino secundário?

Entrevistador: Sim, só a nível do ensino secundário (10º a 12º ano).

Professor A: Sim, mas nunca, nunca... nós nunca fazemos isso de forma parcelar. Fazemos para todos os níveis de ensino.

Entrevistador: Ou seja, desde sempre fazia para todos os níveis de ensino naqueles momentos de seleção [de manuais]...

Professor A: Sim. Embora... depende. Mas sim, quando se faz a seleção há determinados anos... é o oitavo, é o decimo... nós não distinguimos se é ensino básico ou secundário. Quando se fazia a análise fazia-se em conjunto.

Entrevistador: Eu agora pedia-lhe que me descrevesse o processo a que obedece a escolha de um manual de História (de qualquer ano de escolaridade). De forma geral

Professor A: De forma geral: verificação de erros científicos, a qualidade dos materiais, portanto materiais não só em papel, como também materiais digitais. A qualidade dos textos, dos documentos, se também, às vezes, vamos analisar o preço do manual.

Entrevistador: O que eu queria saber era em termos de processo dentro da escola. Como é feita a escolha entre os professores, não os critérios que se utilizam.

Professor A: Isso é outra coisa!

Entrevistador: O processo de seleção, não os critérios

Professor A: Nós recebemos os manuais, e temos-os em casa e na escola. Alguns são entregues na escola e cada professor faz um trabalho individual de análise; e depois fazemos uma reunião quando tivermos de decidir, dentro do prazo legal. Nessa altura nós fazemos..., portanto: levamos os manuais que achamos que estão em melhores condições para serem escolhidos e nessa altura é que vamos ponderar, portanto cada um... as suas opiniões [dos professores] são os aspetos positivos e negativos de cada manual.

Entrevistador: Quem é que normalmente costuma apresentar propostas de manuais a adotar para a disciplina de História A na escola onde atualmente leciona?

Professor A: É o Delegado. É o responsável da área disciplinar, é o Professor D.

Entrevistador: O professor esteve presente no último momento de seleção para adoção do manual de 11.º ano de História A atualmente utilizado nesta escola?

Professor A: Sim.

Entrevistador: Em que ano se deu essa adoção?

Professor A: Isso agora... mas já aí há uns quatro anos. Mas não lhe sei precisar. Mas já vigora há pelo menos uns quatro anos

Entrevistador: Vou pedir-lhe que descreva o processo a que obedeceu a escolha do manual de História A, do 11.º ano, atualmente em vigor. Ou seja, o processo através do qual fazem a seleção para apresentar na reunião.

Professor A: Nós tivemos... também tivemos divulgação do manual por parte dos produtores do manual, por parte das editoras, onde também nos foi falado de garantias de “acompanhamento”, do processo... nomeadamente através da vinda à escola das autoras do manual.

Entrevistador: Ou seja, vieram à escola apresentar ...

Professor A: As autoras não vieram mas houve na altura uma... uma informação no sentido em que teríamos acompanhamento por parte da editora, do manual que tinha sido aqui adotado, embora isso depois na prática não se tenha concretizado.

Entrevistador: Ou seja, o processo foi mais ou menos o mesmo que existiu para a seleção do primeiro manual que você selecionou na outra escola? Não houve alterações?

Professor A: Não variou muito.

Entrevistador: Agora vou fazer-lhe uma pergunta muito simples, que tem mais a ver com as suas preferências: Gostaria de saber quais dos manuais aqui presentes [mostro todos os manuais em vigor a nível nacional para o 11.º ano de Hist. A] é que foram considerados no momento de escolha para adoção do manual de 11.º ano de História A?

Professor A: Eles foram todos tidos em consideração, mas depois achamos que a escolha estava entre o da Porto Editora e o da Areal. Nunca ponderámos o da... a experiência com o da ASA, o anterior projeto com a construção da História [referência ao manual *História em Construção*] foi tão negativa que quisemos ver-nos livres desse manual. Apesar de até reconhecer que houve algumas melhorias nós nem tivemos grande (risos) nem tivemos grande análise do manual tal era o trauma que trazíamos. A escolha foi entre dois praticamente: Areal e o da Porto Editora.

Entrevistador: Pelo que me deu a entender, O professor teve “voz ativa” na decisão de escolha do manual de 11.º ano, ou seja, expressou a sua opinião sobre qual o mais adequado para adotar no momento da tomada de decisão?

Professor A: Sim

Entrevistador: Qual foi o manual que entendeu (ou que entendia) ser o mais adequado à altura? É um dos aqui presentes?

Professor A: Achei sempre como melhor o da Porto Editora. No entanto, neste momento, também com a evolução em termos de recursos digitais, acho que a Areal me parece – não propriamente do manual digital ou em papel – em termos de recursos digitais a Areal está a melhorar e acho que [neste aspeto] até está um tanto acima do da Porto Editora.

Entrevistador: Essa sua observação vai de encontro a uma outra pergunta que lhe queria fazer: Quais os motivos que teve para considerar esse manual o mais adequado face aos restantes manuais ponderados?

Professor A: Gosto dos recursos, dos documentos. Gosto do texto das autoras, que é um texto acessível e não... um texto nem um bocado enroscado e que pode levar a dispersão do aluno. Acho que é sobretudo esta questão. Uma boa ordenação de documentos e texto de autor coerente, segue um fio condutor lógico e simples de perceber pelos alunos.

Entrevistador: Queria perguntar-lhe também se na altura em que houve a seleção desse manual, se houve algum fator externo que, à altura da seleção para adoção, condicionado de algum modo a sua escolha?

Professor A: Portanto, na conversa de bastidores nós vamos falando entre colegas, embora se calhar também haja algumas simpatias pelas pessoas que vinham cá da Porto Editora, nomeadamente: tínhamos aqui uma colega mas que não estava associada ao secundário, mas que era autora de manuais do ensino básico e da História B, e portanto nós em conversa de bastidores tivemos algum contacto em que valorizávamos este manual.

Entrevistador: E nessa conversa de bastidores houve alguma influência, ou seja, houve alguém que falasse consigo e tivesse influenciado a sua opinião?

Professor A: Eu já tinha a minha opinião. Embora se formos a falar depois no ensino básico, já é diferente...

Entrevistador: O que me interessa é o ensino secundário, o 11.º ano.

Entrevistador: A próxima pergunta vai de encontro a uma outra pergunta que fiz anteriormente. Que aspetos/qualidades valoriza num manual de História de ensino secundário para o considerar como adequado para adoção nesta escola?

Professor A: Eu, aspetos mais importantes para mim são ter documentos pertinentes, com uma boa qualidade nomeadamente em termos de recursos de imagem e um texto simples, não muito extenso porque ao ser um manual com um programa muito extenso e acho que... acho que se houver muitos recursos acaba por haver dispersão. Além disso, eu acho que também atualmente o suporte digital é muito importante. Acho que é necessário, até por uma questão de atualização e de motivação dos alunos para este tipo de recursos.

Entrevistador: Nos manuais de História A, em geral, considera haver aspetos a melhorar?

Professor A: Sim

Entrevistador: E pode dizer-me quais esses aspetos e porque considera que devem ser melhorados?

Professor A: Alguns documentos estão ali e acabam por encher o manual e muitas vezes nós... devia haver uma procura de documentos que sejam mesmo pertinentes. Acho que outros que ali estão, aos quais se vai buscar pouca informação é desnecessário. Enchem. Ficam ali, de certa forma, a encher as páginas e depois não os utilizamos. O texto de autor é importante, é importante a análise de documentos, mas devia haver uma melhor seleção de documentos no sentido de ir buscar aqueles que são pertinentes. Aqueles onde o aluno vai extrair pouca informação são desnecessários. Penso que de certa forma é maçudo – três manuais [três volumes]. Não sei, parece-me... mas isso dada a quantidade de matéria também é difícil. Mas pronto. É apenas uma... não sei como resolver isso. Isso já nos coloca noutros patamares. Eu penso que nós devíamos cativar mais os alunos, nomeadamente no ensino secundário, para a disciplina. No entanto, como temos que concretizar um programa, estamos sempre, sempre muito aflitos para o cumprir e muitas vezes nesse objetivo de cumprimento do programa acabamos por não motivar o aluno para alguns aspetos curiosos da História, que podiam ser abordados. Como temos essa pressão do cumprimento... estamos um bocadinho aflitos, e acho que nesse aspeto devia haver uma reformulação do programa no sentido de procurar... penso que no ensino básico conseguimos fazer com que os alunos estejam mais motivados para a História do que com esta dimensão do programa. Isto é mais um lamento.

Entrevistador: Já me foi respondendo quase à pergunta seguinte. Esta tinha a ver com os manuais de 11.º ano, se considerava que havia aspetos a melhorar. Entendi que o que me quer dizer é que serão muito os que indicou para outros anos...

Professor A: Sim. Acho que dispensava alguns recursos, onde se extrai pouca coisa. Estão lá e acabam por se tornar... é muita informação para o aluno e se calhar desnecessária. Preferia menos informação e que seja pertinente, que vá ao essencial. Agora muita informação que leva à dispersão do aluno... e o aluno atualmente se vir muita informação cansa-se porque estão habituados sobretudo ao uso do telemóvel

(Risos) e o papel é uma coisa que lhes diz pouco, nós temos que utilizar recursos de papel aquilo que é essencial. Outra coisa que também... penso que os de 12º ano estão bem, os de 11.º ano não estão tão bem desenvolvidos, os de 12º ano em termos de recursos digitais têm bastante acessibilidade face aos do 11.º ano.

Entrevistador: Entende que, no manual de História A do 11.º ano atualmente em vigor nesta escola, há aspetos a melhorar?

Professor A: Só na parte em papel, suporte papel, ou...

Entrevistador: Pode falar no que entender: digital ou em papel.

Professor A: Eu volto a frisar: acentuar a tónica do digital. Acho que houve... ainda não é trabalhado a esse nível, bem trabalhado. Acho que este (o da ASA) em termos de complemento digital está superior

Entrevistador: E em termos de manual em papel da Porto Editora, há algo a salientar?

Professor A: Vou repetir-me: acho que há documentos pertinentes, mas às vezes há alguns que eu olho para eles e extrai-se pouca coisa. Em geral, são pertinentes mas...

Entrevistador: Tem a ver com a informação que transmitem para as questões...?

Professor A: Por vezes, só se pode tirar um aspeto para aquilo que estamos a abordar. Temos que olhar também a questão gráfica: há documentos que em termos de grafismo podiam ser melhores. De resto, também (já agora), uma melhor articulação quando há documentos aqui e há outros num suporte digital, uma melhor integração entre eles. Para que quando o próprio aluno for estudar possa ter isso presente e possa ver aqui, mas depois possa fazer comparação com o suporte digital, e isto estar bem vincado – que aqui muitas vezes não está. Às vezes há documentos [o Professor A folheia o manual adotado]... fala-se aqui do Absolutismo em Inglaterra, e pode haver um vídeo que aborde essa temática e nessa altura devia estar aqui indicado.

Entrevistador: Convinha estar indicado o suporte digital quando exista...

Professor A: É a tal integração de todos os recursos do projeto.

Entrevistador: Futuramente, o que considera que os manuais de História em geral devem possuir para irem de encontro às suas necessidades enquanto professor?

Professor A: Vou repetir ideias: Não ser maçador, portanto, ter uma linguagem bastante acessível ao tipo de alunos que cada vez mais encontramos atualmente, nos quais coisas básicas se tem de explicar constantemente. Êxodo rural, apesar de eu lhes ter dito várias vezes, continuam sem saber. Não sabem alguma linguagem... para nós é linguagem corrente, para eles é complexa. Uma linguagem acessível; documentos adequados e não exagerar no documento só para preencher folha, para completar a página põe-se lá mais algum documento que é desnecessário. Só os documentos necessários.

Uma boa articulação com os conteúdos digitais, isso é importante. Outras questões: eu acho que facilita ao professor, que – nos manuais e 12º ano temos isso – a editora quando faz questões (há algumas que são pertinentes e têm todo o sentido), há outras em que não se sabe o que os autores pretendem. Não é que o professor não saiba responder às questões, acho que... algumas questões devem ser melhor enunciadas, porque às vezes o

que o autor pretende não é bem o que está a ser questionado, e também acho que é... facilita um pouco o trabalho ter o professor a solução dos autores, para saber... não é dizer que o professor não saiba. Eu estou a lidar com o manual de 12º ano, que evoluiu nesse aspeto, e facilita o trabalho do professor, porque às vezes há muita subjetividade nestas questões. Pretendemos saber qual o ponto de vista dos autores... acho que isso é interessante.

E depois, talvez na dimensão dos módulos. No final de cada módulo acho interessante ter aqui as ideias fundamentais.

É difícil a análise do dossier no final de determinado tema. Parece um dossier... e o facto de aparecer aqui no meio quase que nos obriga a ter de analisar isso.

Entrevistador: Está a referir-se ao manual da Porto editora?

Professor A: Sim. Esses dossiers ficariam como facultativos no final do tema, ou do próprio manual.

Entrevistador: Ou seja, se um manual tiver um dossier este tem de estar junto ao texto dos autores...

Professor A: Sim, pois o aluno pergunta: “então, não vamos analisar este dossier?”. Nós até vamos, mas isto depois implica mais uma aula ou duas para analisar o dossier, que até pode ser muito pertinente, mas depois andamos com aquela pressão do cumprimento do programa. Apesar de termos a carga horária que temos, a dimensão da matéria não permite que a pessoa disperse muito a atenção. Acho que devem fazer-se manuais no sentido de orientar o aluno para o que é o essencial da História. E também para que ele esteja motivado para a História. Eu penso que a atual dimensão do programa, a quantidade de informação, não permite essa circunstância. Temos alunos bons; mas com alunos como os que tenho este ano isto acaba por ser maçador para eles. Eles não querem é ler. Nós temos de ter aqui informação que seja relevante e com documentos sugestivos.

Entrevistador: Muito obrigado pelo seu contributo, professor. Fico-lhe agradecido. A sua entrevista fez-me refletir e me fará pensar muito sobre a conclusão do meu trabalho.

Anexo 16 – Entrevista ao professor B: transcrição

Entrevistador: Bom dia mais uma vez, professor. Esta entrevista, como pode reparar, está a ser gravada. Esta gravação será apenas para meu uso pessoal para obter dados a respeito do tema dos manuais escolares para o meu relatório de estágio. Concorda em conceder esta entrevista?

Professor B: Sim.

Entrevistador: Será mantido o seu anonimato na tese através de um pseudónimo que eu darei. Primeira questão: há quantos anos é que o professor sensivelmente dá aulas de História?

Professor B: Há 25.

Entrevistador: E no ensino secundário, há quantos anos é que dá aulas.

Professor B: 25.

Entrevistador: E lembra-se em que ano e estabelecimento de ensino se encontrava quando participou pela primeira vez num momento de seleção de manuais para adoção (qualquer ano de escolaridade)?

Professor B: Foi quando eu estive no Olival, em 99 (1999).

Entrevistador: e em que ano esteve pela primeira vez envolvido na seleção de manuais para História A?

Professor B: 99 (1999).

Entrevistador: Descreva-me o processo que normalmente segue, os procedimentos adotados para a escolha de um manual para adoção, de forma geral.

Professor: O texto de autor, os documentos, a qualidade de documentos

Entrevistador: mas o procedimento de seleção...?

Professor: O procedimento de seleção? É em conjunto com os outros colegas.

Entrevistador: Quem é que normalmente costuma apresentar propostas de manuais a adotar para a disciplina de História A na escola onde atualmente leciona?

Professor B: A escolha dos manuais?

Entrevistador: Apresentar propostas para adoção...

Professor: As editoras!

Entrevistador: O que eu queria saber era quem dentro do grupo de História costuma dizer “Eu tenho aqui este manual, queria que fosse analisado”?

Professor: nós vamos analisando e comentando uns com os outros. Depois em conjunto vemos qual o melhor.

Entrevistador: O professor esteve presente no último momento de seleção de manuais?

Professor B: Sim.

Entrevistador: lembra-se em que ano foi adotado o manual de História A, 11.º ano?

Professor B: Há coisa de quatro anos, não sei precisar.

Entrevistador: à altura que foi feita essa escolha, qual foi o processo a que obedeceu a escolha deste manual?

Professor B: Foi o que lhe disse há pouco: os documentos, a variedade de documentos, o texto de autor.

Entrevistador: Foi em sede de grupo? Fez-se uma reunião?

Professor B: Sim, Sim. Viu-se os manuais que estavam disponíveis, e estivemos a ver todos.

Entrevistador: O professor está a ver aqui este conjunto de manuais. Eu queria que me dissesse quais dos manuais aqui presentes é que foram considerados no momento de escolha para adoção do manual de 11.º ano de História A?

Professor B: Nós vimos todos, mas foram considerados o Linhas da História e o Tempo da História.

Entrevistador: Ou seja, Areal Editores e Porto Editora?

Professor B: Sim.

Entrevistador: E, o professor teve voz ativa na decisão de escolha?

Professor B: Sim.

Entrevistador: E qual dos manuais é que entendeu que era mais adequado, dos aqui presentes, para adoção?

Professor B: O adotado.

Entrevistador: O da Porto Editora?

Professor B: O da Porto Editora.

Entrevistador: Quais os motivos que teve para considerar esse manual mais adequado face aos restantes presentes na reunião?

Professor B: Na minha opinião, uma das coisas que é muito importante é o tipo informação e o tipo de documentos: já que os manuais são feitos para os alunos, eu penso que isso deve ter sido muito... foi tido em conta. E depois, é o tipo de explicação que se faz da matéria.

Entrevistador: E houve algum fator externo que tivesse condicionado a sua decisão de considerar este...

Professor B: Não.

Entrevistador: Que aspetos ou qualidades é que valoriza num manual de História de ensino secundário para o considerar para ser adotado?

Professor B: A própria imagem.

Entrevistador: O grafismo?

Professor B: O grafismo. E depois a informação, a qualidade de informação.

Entrevistador: E nos manuais de História A, em geral, considera haver aspetos a melhorar?

Professor B: Há sempre.

Entrevistador: Pode dizer-me quais, os que se lembre, em geral?

Professor B: Textos, por exemplo. Obviamente que há matérias que se predispõem a uns textos um pouco mais maçudos, outros um pouco mais leves, sei lá... a História é uma área infundável, em que há sempre coisas a melhorar.

Entrevistador: E nos manuais de 11.º ano, considera que há algum aspeto a melhorar? Os de 11.º ano em concreto, de História A.

Professor B: Voltamos ao mesmo, penso que sim. Mas é... lá está: o tipo de texto, imagens que até são elucidativas; há outras, por exemplo, que não se adequam a análise por parte dos alunos; outros [manuais] que têm informação muito iconográfica.

Entrevistador: E agora pergunto acerca do próprio manual adotado: Qual é o aspeto que o professor notou que pudesse ser melhorado, que aspetos devem ser melhorados?

Professor B: Penso que, às vezes, há textos ou documentos a mais, que muitas vezes deveriam ser selecionados. Por exemplo: em algumas áreas ou determinadas temáticas, ter menos documentos, mas mais incisivos.

Entrevistador: compreendo o que está a querer dizer. E agora, última questão: futuramente, o que considera que os manuais de História em geral devem possuir para irem de encontro às suas necessidades enquanto docente?

Professor B: Diversidade de documentos, informação correta (acho que isso acontece frequentemente, e para bem); o grafismo; a própria divisão temática, para evitar que o livro seja muito grande e tenha muito volume; a divisão, que é algo que se está a fazer em todas as editoras, e que eu acho muito bem: três livros para evitar que o aluno tenha... até no Parlamento se discute muito hoje em dia o peso das mochilas. O facto de dividir ajuda também os alunos.

É curioso: uma das coisas que eu noto é que quando se acaba um manual ou caderno... quando há um caderno novo, parece que vamos voltar ao início, e acho que motiva os alunos – porque mudou-se de livro, mudou-se de grafismo, e isso suscita um bocadinho a curiosidade para a nova matéria que vem. Também é útil, não só pelo peso, mas também pelo interesse e pela motivação.

Entrevistador: Dou por encerradas as hostilidades. Muito obrigado mais uma vez professor, por se ter disponibilizado.

Anexo 17 – Entrevista ao professor C: transcrição

Entrevistador: Está a gravar. Vou fazer umas considerações prévias que têm a ver com a entrevista. Como lhe expliquei anteriormente, é uma entrevista por base o tema dos manuais escolares, sobre a preferência dos professores e determinados processos de escolha de manual. Isto vai ser utilizado apenas para a minha tese de mestrado. Todos os dados que fornecer serão tratados de forma anónima. Dar-lhe-ei um pseudónimo a si para uso das suas afirmações dentro da tese, e esta gravação não irá constar de maneira alguma de qualquer documentação. Por isso posso trata-la pelo primeiro nome, bem como pode fazer o mesmo comigo. Como não tenho de o fazer, esteja à sua vontade. Eu queria perguntar se concorda que seja gravada esta entrevista.

Professor C: Sim.

Entrevistador: Então começaremos.

Entrevistador: Eu queria perguntar-lhe, em primeiro lugar, há quantos anos dá aulas de História de qualquer ano de escolaridade?

Professor C: Há trinta, trinta e um anos.

Entrevistador: E ao ensino secundário, há quantos anos dá aulas de História

Professor C: Isso não foi uma sequência, portanto. Mas aqui na escola posso dizer que secundário, aí há uns 16, 17 anos.

Entrevistador: E lembra-se em que ano e estabelecimento de ensino se encontrava quando participou pela primeira vez num momento de seleção de manuais de História, de qualquer ano de escolaridade

Professor C: Isso desde que comecei a dar aulas. Desde que comecei a dar aulas, nas escolas que andei, mesmo em situação provisória, isso era feito habitualmente no prazo que era pedido, eu colaborava na seleção de manuais.

Entrevistador: Ou seja, e em que ano é que você começou a colaborar nessa seleção?

Professor C: Eu comecei a dar aulas... em 80... ou 81...

Entrevistador: e o estabelecimento de ensino

Professor C: O primeiro ano, não. Dei um ano na preparatória, mas a partir da escola de Vagos.

Entrevistador: Em que ano é que esteve pela primeira vez envolvida na escolha de manuais escolares para adotar para a disciplina de História, mas a nível do ensino secundário

Professor C: Desde... mesmo não tendo secundário, na adoção de manual todos participavam. Uns mais que outros. Os que lecionavam, mas os que não lecionavam também tinham voto.

Entrevistador: Nessas reuniões essas seleções eram feitas em conjunto, para todos os anos?

Professor C: Eu trabalhei dessa forma, mas eu sei que em alguns casos a adoção de manual de secundário era cingida aos professores que dão secundário. De uma maneira geral, eu trabalhei em escolas... assim... talvez por serem escolas pequenas. E colaborava na escolha.

Entrevistador: Agora vou fazer-lhe uma pergunta: de maneira geral qual é o processo, quais é que são os procedimentos tomados antes de se adotar um manual

Professor C: Antes de se adotar um manual, começa por haver aquele prazo em que as editoras nos enviavam... agora as coisas são um bocadinho diferentes. Enviavam-nos e iam enviando os manuais que tinham de oferta para aquele ano

Entrevistador: Para a escola ou para si?

Professor C: Para mim. Isso funcionava certa... para os professores. Anos houve que foi para os professores... houve anos em que foi a delegada de grupo. Mas, na generalidade dos casos, eles enviavam para o quadro da escola, daquele grupo, um manual. A única coisa que tenho a dizer é que isso por vezes vinha em cima da hora. E as pessoas não têm tempo para ver, manual a manual. Acaba muitas vezes por ser uma vista de olhos e avançamos para a seleção de qual manual. E aí adotamos critérios, e critérios variados: por vezes, por ser o manual habitual; outras vezes, porque na primeira impressão nos dava a sensação de ser mais fácil de manusear, ou os documentos pareciam interessantes... era mais apelativo; também o caso do preço (isso também era um fator), o peso... portanto, ser funcional, mais prático. Isto por exemplo de dividirem – estamos a falar de secundário – surgiu este hábito de repartir unidades, o que foi um fator que também teve peso. Houve um manual que tinha bastante peso, era pesado... este não [Porto Editora].

Entrevistador: Pelo que percebi da sua resposta, vocês têm um prazo para analisar o manual. Sabe dizer-me qual era o prazo

Professor C: Isso variava, dependia da altura. Lembro-me que muitas vezes não era... um mês, por vezes menos. Na altura temos muito trabalho, muitas coisas para fazer. E o tempo vai passando. Na altura da decisão não foi assim tanto...

Entrevistador: A respeito do processo de escolha do manual, essa escolha é então feita em sede de reunião, depois da análise...

Professor C: Depois de cada professor ter tempo de ver cada manual. Depois quando se passava para reuniões de grupo, já se tomava uma decisão ou era muito próxima a decisão do manual.

Entrevistador: Uma outra questão: Quem é que normalmente costuma apresentar propostas de manuais a adotar para a disciplina de História A na escola em que está atualmente a lecionar.

Professor C: O processo começa por virem das editoras alguém (que eles têm) que vem entrar em contacto. É evidente que as coisas têm mudado ao longo deste tempo. Atualmente, é mais a entrega ao delegado. Não fornecem o manual ao professor, às vezes é o delegado que fica na posse. Depois há aquele processo de convidar... há um prazo em que as editoras convidam os professores – sobretudo os do quadro – a ir ao lançamento dos manuais. E normalmente os autores fazem a apresentação do seu manual. Vão a uma unidade, sobre uma unidade, sobre um tema, que eles exploram... o que para quem está presente nessas sessões acaba por ter já uma noção do tipo de manual com o qual gosta mais de trabalhar. Claro que por vezes... às vezes logo à partida já há a decisão: “Este de facto não é um manual que interesse”.

Entrevistador: O professor, pelo que percebi, esteve presente no último momento em que houve a adoção do manual de História A, para 11.º ano?

Professor C: Sim. Estive presente também nesses lançamentos, de alguns. O caso do da Porto Editora, estive no da ASA e no da Texto também.

Entrevistador: Em que ano foi adotado o manual atualmente em vigor para o 11.º ano de História A?

Professor C: Já está aqui há uns tempitos. Pelo menos há três anos, ou mais. Como ele é um manual que já usamos continua a ser o adotado, continuamos a dar preferência, porque de uma maneira geral as pessoas estão satisfeitas. Em termos de texto continua a ser o melhor... tirando aquela fase da tal interrupção em que mudamos para aquele [ASA], que já foi há alguns anos, atualmente tem sido este [apontou para o da Porto Editora].

Entrevistador: A respeito do processo de adoção deste manual, foi aquele que me descreveu anteriormente? Análise, depois reunião...

Professor C: Sim, foi.

Entrevistador: Uma outra questão que tenho a fazer, tem a ver com os manuais aqui presentes, e outros que nem estejam. Queria saber quais dos aqui presentes – ou outro que nem esteja que foram considerados no momento de escolha para adoção para o manual de História A 11.º ano.

Professor C: Todos estes estiveram presentes. O da Texto, o da ASA também, e outros até...

Entrevistador: desses outros, pode precisar-me a editora e o título

Professor C: Não sei se a Porto Editora te outro...

Entrevistador: Pode ter havido algum que não tenha sido aprovado pelo Estado.

Professor C: Posso estar a fazer confusão com o de História B. Provavelmente. Porque estes são os que conheço melhor. Mas estava com a ideia de ter havido outro qualquer.

Entrevistador: Já agora, quais aqueles para que se estava mais tendentes a adotar na reunião. Quais aqueles que estavam na calha para serem adotados.

Professor C: Vou ser-lhe sincera, este, depois de termos visto os outros e depois de termos visto a apresentação. Tanto o *Linhas* como o *Horizonte da História* têm aspetos...; este [ASA], pela experiência que tivemos, achamo-lo mais complexo. Ele foi revisto, tem aspetos que foram ultrapassados, mas mesmo assim este foi à partida...

Entrevistador: Ou seja, o *História em Perspetiva* da ASA foi à partida excluído.

Professor C: Foi logo à partida excluído. Depois, este foi logo o preferido

Entrevistador: O da Porto Editora?

Professor C: Sim. Porque há esta experiência. Tivemos até aqui um outro olhar... ir buscar documentos dos outros. Não vou dizer “são maus”. Mas acho que há razão para dar preferência a este.

Entrevistador: O da Texto e o da Areal foram postos de lado?

Professor C: Eles foram todos postos de lado. Se este não tivesse sido adotado, se estivéssemos face a estes três, o da ASA era o que estaria em último. O da Texto... penso que o da Texto seria a segunda escolha, apesar do Linhas ajudar o professor. Eles [Areal editores] têm um livro... que traz as questões de escolha múltipla, e isso para o professor ajuda. Para o aluno, este provavelmente não tem vantagens em relação àquele [Porto Editora].

Entrevistador: Pelo que percebi, você esteve na reunião e teve voz ativa nessa escolha?

Professor C: Sim

Entrevistador: Você deu a sua opinião na altura? E que manual entendeu à altura ser o mais adequado?... Pelo que me deu a entender o da Porto Editora.

Professor C: Sim. Este há uns anos que trabalhamos com ele. As autoras são credíveis, é um manual que merece confiança. Porque até é bom a nível gráfico e de documentos.

Entrevistador: Sobre o grafismo, refere-se ao da Areal Editores?

Professor C: Sim, este também tem. Mas este, visualmente será mais atrativo. Quer o da Texto, quer o da Areal. O *Horizonte* mais [atrativo] que o *Linhas*. Em termos de material, de ajuda aos professores na elaboração de testes e fichas este [Areal] é o melhor. Para

trabalho de professor. Para trabalho de aluno, talvez este [Porto Editora]. Mas nenhum... quem dá o secundário... todos trabalhamos com este. É credível... é aquela coisa: pode surgir um bom, mas se estamos satisfeitos com o que trabalhamos, não vemos necessidade de estar a mudar. É sempre um risco. Nós já o conhecemos trabalhamos com ele. Este [Texto] pode ser mais atraente..., não digo que não seja “tão bom”... é difícil dizer. Poderá ficar com a ideia errada que o manual tem alguma... mas vamos dizer que sim. Que não damos preferência porque estamos satisfeitos com o outro. Eles até se aproximam muito. É o documento, a forma em que se explora...

Entrevistador: E na altura da seleção do manual, houve algum fator externo que condicionasse a sua opinião a respeito desse manual? Houve alguém que influenciasse para essa escolha?

Professor C: Não

Entrevistador: E que aspetos/qualidades é que valoriza num manual de História A para o considerar adequado para ser adotado

Professor C: O texto; a seleção dos documentos, se está bem documentado (porque a nível de secundário é muito importante a análise de documentos)

Entrevistador: E o que quer dizer com bem documentado?

Professor C: Quero dizer: para todas as unidades, todos os temas, ser acompanhado de vários tipos de documentos para serem explorados, serem trabalhados e eles exercem essa competência, que no exame é essencial. Na escolha de um manual de História A não se pode esquecer que no final do ciclo eles têm um exame. Não se pode esquecer que há um modelo de exame. Ele incide na exploração do documento, não na memorização... uns poderão ter mais textos, mas a seleção de documentos dos manuais é importante. É o fator prioritário.

Entrevistador: A próxima questão tem a ver com os manuais de História A em geral (tanto estes como os que foi conhecendo ao longo do tempo. Entende que há aspetos a melhorar?

Professor C: Sim. Há sempre aspetos a melhorar

Entrevistador: E em termos gerais, quais são e porque?

Professor C: Há sempre a hipótese de encontrarem mais documentos. Às vezes a única coisa que, de uma maneira geral, que eu acho é que as questões que colocam sobre os documentos não são muito felizes. Em termos gerais. Acho isso de uma forma geral

Entrevistador: E mais aspetos que ache que devem ser melhorados?

Professor C: Não vejo assim... pontualmente, um ou outro documento a substituir algum que foi escolhido; depois... mas isso tem a ver com a mudança que tem havido... quer

dizer, o grau que o livro vai modificando. O grau de exigência, talvez o texto vá ser simplificado. Não sei se posso interpretar isso como um bem ou como um mal. Isso a nível de secundário, ser simplificadas não me parece muito correto, mas... são realistas. Uma coisa é eles vão aperfeiçoando. Eu acho que há sempre aspetos que podem ser aperfeiçoados e quem trabalha nisto poderá, por exemplo: uma coisa que eu acho neste [Porto Editora]: remete para o documento e este não está na página da pergunta. Mas olhe que esse defeito também acontece noutros.

Entrevistador: Agora vou passar para uma questão a respeito dos manuais de 11.º ano. Estamos a aprofundar a questão. De História A, de 11.º ano. Os manuais que estão em vigor: falou-me nos aspetos a melhorar em geral de secundário. Devemos acrescentar algum aspeto mais a ser melhorado nos de 11.º ano de História A.

Professor C: No preço. Porque são caros. No geral, tem-se isso em atenção. Tratar-se de manuais, claro que vou dizer “compra-se um livro e custa tanto”. Claro que são manuais, têm de comprar. Não é um livro qualquer.

Entrevistador: Podemos considerar os aspetos gerais a melhorar aplicáveis aos de 11.º ano?

Professor C: Sim. Eles preocupam-se com a concorrência, com o lado estético. Isso encarece se calhar o livro. Haverá maneira de os imprimirem e realizarem com menos...com um custo mais baixo. Mas eles trazem sempre um livrinho. Não sei se é pago à parte, em alguns casos vem incluído no manual. Outras vezes, não. Isso às vezes... há alguns que dizem que o próprio conjunto inclui. Às vezes isso devia ser – e nem sempre – acho que esse material de suporte... acho que devia estar... não é exigir o caderno de atividades. Devia estar incluído no manual. Sem custos, e sem ser material à parte. Às vezes eles põem os dossiers, as curiosidades. Mas se calhar tirarem essa parte, ou selecionarem só uma coisa, depois meterem uma ficha no fim de cada unidade, para ser mais funcional, mais prático.

Entrevistador: A respeito deste manual a ser adotado, aspetos a melhorar? Falou no aspeto de colocar os exercícios do caderno de atividade no manual

Professor C: E as questões a colocar que fossem mais de encontro àquilo que realmente são o tipo de questões que lhes fazem em exame: ter escolhas múltiplas, as comparações com documentos, as diferentes perspetivas. Devia ter aquele lado das curiosidades, penso que sim.

Entrevistador: Entendia que as questões não deviam estar desligadas dos documentos

Professor C: Isso devia estar mais em sequência, para o aluno ganhar mais autonomia com o próprio manual

Entrevistador: E agora vamos à última questão: O que é que de futuro os manuais de História devem possuir para irem de encontro às suas necessidades enquanto professor?

Professor C: Isso é muito abrangente. Não se sabe o futuro. Fala-se nesta forma. Não se sabe. Mais carga horária, menos. Se é uma disciplina semestral. Se isso avançar, tem de haver uma grande alteração. Se a disciplina tiver mais tempo, e for considerada uma disciplina até obrigatória – devia de ser. E estender-se a todas as áreas do conhecimento e podia haver uma revisão mas não e tanto dos manuais, isso passa por uma revisão dos currículos.

Entrevistador: Do próprio programa?

Professor C: Do próprio programa. Do que se pretende: se é um manual para preparar o aluno para o exame, ou se pretende que o aluno tenha conhecimentos mais abrangentes e ,aos alargados ou se quer aproveitá-lo para o conhecimento de determinadas unidades... e isso

Entrevistador: Tem a ver com a própria seleção feita pelo programa?

Professor C: Sim. Acho que aí só com o manual eles perdem... reformas do Ministério, currículo. Outra coisa que lhe posso dizer é que na realidade eu acho que as editoras se aproximam muito atualmente do trabalho que fazem. Acabam por perder alguma originalidade. E depois Às vezes documentos... eles tem acesso... encontramos o mesmo documento em todos os manuais. Já há alguns que vão metendo documentos que só encontramos neles. A Texto tem feito isso... mas acaba por atualmente as coisas... cada vez mais... a globalização, o acesso que eles têm, os sites onde vão buscar... e acabam por ser os mesmo. E depois, acabamos por ter uma oferta que, ao fim ao cabo – é o que lhe digo – o texto do autor tem muito peso. O rigor científico. E eu acho que eles disputam muito a imagem... claro que os alunos poderão falar de outra forma. Mas a minha perspetiva acaba por se centrar muito aí. Eles serem apelativos, até são. Para nós. Para os alunos, às vezes, nenhum é apelativo. Não querem saber de nada.

Entrevistador: E porque considera que nenhum possa ser apelativo para os alunos?

Professor C: Porque é um livro.

Entrevistador: Quer dizer que estão habituados ao digital?

Professor C: Ao digital sim, mas eu não acho que se deva substituir o manual pelo digital. Que eles têm [editores] essa tendência, nós vamos entrando na tendência deles. Foi-lhes criada. Como foi criada [às editoras] e que vai de encontro a isso. E depois a internet. Não me parece que seja lógico dar-lhes [alunos] um manual num telemóvel. É o que estão habituados. Sendo um manual, sendo um texto, são outras opções que não as que eles procuram. São os jogos [as opções que os alunos procuram]. Não sei até que ponto... é tanta imagem que isso talvez não seja o ideal. O escrito, a capacidade de abstração – que eles têm pouca e que a imagem lhes restringe. Numa sequência que nos dá tempo de imaginar a situação. Claro que eu compreendo: as editoras têm um mercado. Tratam de disputar e um manual só, sem ter recursos nem nada é uma desgraça completa. Nota-se nos alunos: comparando com o tempo, que manuais tão giros que agora há, e não havia

no meu tempo. E até eles [alunos] lhes são indiferentes. Não sei o que irá constatar nas respostas dos alunos, mas eles não devem ter consciência disso.

Entrevistador. Muito obrigado pela sua entrevista. O seu contributo foi muito útil.

Anexo 18 – Entrevista ao professor D: transcrição

Entrevistador: Neste momento este gravador encontra-se a gravar. Pelo que pode ver, esta entrevista vai ser gravada. No entanto, o ficheiro de áudio não será enviado junto com a tese. Os seus dados serão tratados de forma anónima. Nada será associado ao seu nome, pelo que criarei um pseudónimo. Concorda com a realização desta entrevista?

Professor D: Sim.

Entrevistador: Então começaremos: há quantos anos sensivelmente dá aulas de História (qualquer ano de escolaridade)

Professor D: 31.

Entrevistador: E ao ensino secundário, sensivelmente

Professor D: É difícil contar um número exato. Houve anos que dei, outros que não, mas mais de 20 talvez. Comecei com o ensino secundário há 20 e muitos anos, assim de uma forma muito genérica, pois houve ocasiões em que não tive secundário, enquanto não estava efetiva. São mesmo muitos anos.

Entrevistador: Lembra-se em que ano e estabelecimento de ensino se encontrava quando participou num momento de seleção de manuais de História para adoção, para qualquer ano de escolaridade?

Professor D: Foi aqui [Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida], talvez há uns 25 anos.

Entrevistador: E em que ano é que esteve envolvida na escolha de manuais escolares para a disciplina de História A?

Professor D: Provavelmente quando fui delegada de disciplina, e talvez há 22 anos. Que eu me lembre, há 22 era delegada de disciplina. Não sei se à 25 o era. Mas pelo menos há 22 anos atrás. Digamos que o delegado tinha funções que se centravam um bocadinho na sua pessoa. Depois há 23 anos para cá e sobretudo nos últimos 10 anos atuou-se mais no coletivo. A escolha dos manuais é uma coisa apreendida pelo grupo. E eu, por uma questão de feitio e de caráter, trabalho muito com base no coletivo seja do que for que diga respeito à disciplina que eu coordeno. Já há muitos anos que, sobretudo os professores que têm secundário, se debruçam comigo sobre os manuais. Até levamos bastante tempo na escolha.

Entrevistador: Ou seja, o processo a que obedece a escolha de um manual de História de qualquer ano de escolaridade, é muito com base numa análise individual e depois numa reunião...

Professor D: Sim. Troca de impressões, debatemos e eliminamos alguns. Depois ficam dois ou três. Tem-se vindo a notar, e ainda bem: durante muito tempo a escolha não era

muito difícil, porque os manuais com qualidade, com equilíbrio, texto dos autores, documentos, fonte históricas... o manual que oferecia essa qualidade era... o número de manuais nessas condições era redutor, às vezes resumia-se a um. Nos últimos anos esse monopólio começa a deixar de se fazer sentir porque há sobretudo dois, três manuais com muita qualidade até no ensino básico.

Entrevistador: Está a dizer-me que há um equilíbrio...

Professor D: Há um equilíbrio crescente. Nos últimos sete/oito anos, eu tenho vindo a notar que é mais difícil a escolha muito embora a pessoa às vezes adquire hábitos e esteja mais presa, porque está mais habituada na utilização de um manual, e isso também tem o seu peso. O hábito. Porque estamos tão habituados a trabalhar e a forma como nos articulamos com os recursos e o manual decorre naturalmente. Quando temos de nos habituar a outro temos de começar o trabalho de base.

Mas em termos de qualidade – a qualidade, na nossa disciplina, tem muito a ver com as fontes históricas que são elencadas e reunidas e com o texto dos autores. Depois há aqueles pormenores da imagem, que cativa, do volume, do peso... tudo isso é considerado – do preço. Porque o preço nos últimos anos tem sido uma preocupação. Mas acho que tem havido uma melhoria da qualidade e isso é crescente entre algumas editoras.

Entrevistador: quem é que normalmente costuma apresentar propostas de manuais a adotar para a disciplina de História A na escola onde atualmente leciona

Professor D: As entidades?

Entrevistador: Quem dentro da escola apresenta essas propostas? Quem é o professor que apresenta propostas de manual para adoção na disciplina de História?

Professor D: É o coordenador, auscultado o grupo. Pensei que estava a perguntar quem se fazia ouvir dentro da escola, das editoras. De uma maneira geral é a Porto Editora, porque no ensino secundário tem uma tradição ímpar, e depois Texto Editores, Raiz Editora.

Entrevistador: O professor D esteve presente no último momento em que se adotou o manual de 11.º ano de História A?

Professor D: Sim. Normalmente vamos sempre ouvir algumas apresentações, exteriores à escola. Mas também já cá vieram apresentar.

Entrevistador: Em que ano se deu a adoção do atual manual de História A, 11.º ano? Tem uma ideia?

Professor D: Sim, tenho uma ideia. Há cerca de dois, três anos.

Entrevistador: O processo a que obedeceu a escolha deste manual foi semelhante ao que me descreveu, ou houve alguma alteração (alteração de etapas, novas etapas no processo)?

Professor D: Não [houve alteração]. Nós normalmente não deixamos isso para fazer em cima do joelho e às vezes há algumas dúvidas..., mas não no ensino secundário. Onde se tornou mais difícil este ano, se é que posso falar disso, foi o 2º ciclo, porque é uma novidade aqui na escola. O segundo ciclo é recente. E a adoção de manuais torna-se um bocadinho mais difícil porque... por exemplo: eu não tenho experiência no segundo ciclo, ela resume-se a um ano no início da minha carreira. Por isso, tenho de pedir a colaboração aos professores que têm mais experiência no segundo ciclo, e este ano mudamos de manual talvez porque já lidamos com o segundo ciclo com outro à vontade que não tínhamos. Isso levou... por acaso, foi um processo de adoção mais moroso, mais delicado. Esse sim requereu mais um tempo para se escolher. Quando não estamos tão familiarizados com o nível de ensino, a responsabilidade é maior: porque vou escolher um manual que não vou usar nem os meus alunos, porque não tenho ensino básico.

Entrevistador: Por falarmos em manuais, e escolhas... como pode ver tem aqui os manuais em vigor atualmente para o 11.º ano de História A. O que lhe quero perguntar é qual ou quais os manuais considerados para possível adoção na reunião?

Professor D: O primeiro é o da Porto Editora. Continua a reunir consenso que é o melhor manual. Em segundo lugar, muito pelos recursos que apresenta, é o *Linhas da História*. Nós neste momento trabalhamos muito com base em dois manuais: um que é o manual de uso diário e obrigatório na aula, o outro pelos recursos que possui. Estamos a combinar...há uma relação de complementaridade entre os dois manuais.

Entrevistador: E o professor teve voz ativa na escolha, pelo que percebi?

Professor D: Sim

Entrevistador: E qual o que entendeu ser o mais adequado para ser adotado para o 11.º ano, nesta escola?

Professor D: O da Porto Editora. Continua a ser.

Entrevistador: Que motivos teve para o considerar o mais adequado para adoção?

Professor D: Como já disse, é o equilíbrio, que acho que é a parte mais difícil. Equilíbrio no geral, entre recolha das fontes históricas, depois a articulação entre essas fontes e o texto das autoras, autoras que eu conheço muito bem, porque uma delas fez estágio estava eu no antigo sétimo ano, era aluna. Vi-a só duas vezes, mas a última vez que a vi foi quando saíram os manuais. Acho que foi este mesmo. Trocámos cumprimentos, mas nunca nos esquecemos, nem eu dela como professora estagiária, nem ela de mim, que era aluna que já queria seguir história. Mas não foi isso que pesou na escolha. Até porque eu fui aluna de outro professor, e houve uma altura que usava os manuais dele e de outra... estava a achar que precisava de uma lufada de ar fresco, e mudei. Acho que o manual consegue ser equilibrado, original e é motivador. E eu noto que os alunos o utilizam como instrumento quase obrigatório, quando há outros manuais em que não se consegue fazer isso.

Há aqui uma experiência muito grande de trabalho das autoras. O facto de eu as conhecer só renova a minha confiança porque, por exemplo, também já fiz formação com elas...

Entrevistador: Pelo que percebi, não é condicionado por conhecer as autoras do manual atualmente adotado, mas por saber a maneira delas trabalharem...

Professor D: Sim, pois procuram dar resposta às necessidades de professores e de alunos.

Entrevistador: Ou seja, podemos dizer que não houve nenhum fator externo que a fizesse considerar este manual como o melhor.

Professor D: Não. É um conjunto de fatores que pesam na minha decisão, auscultados outros elementos do grupo (os que têm secundário).

Entrevistador: Pelo que percebi, os aspetos e qualidades que valoriza num manual de ensino secundário são os relacionados com o seu equilíbrio, em geral. Há mais alguns aspetos que queira salientar?

Professor D: Por exemplo, os recursos e o prolongamento que fazem do manual, que pode ser complementado por um trabalho de pesquisa pelos alunos; os recursos e a ponte com a escola paralela, com o conhecimento que encontram fora da escola. Acho que é importante que o manual lhes abra esse horizonte.

Entrevistador: Considera que deve haver aspetos que têm de ser melhorados?

Professor D: Na História A, 11.º ano. Por isso estamos a fazer articulação com o *Linhas*. Este manual [Areal], em termos de recursos, de ferramentas de trabalho, está um bocadinho mais à frente. Agora, o manual em si não.

Entrevistador: Entende que no ensino secundário, o manual teria de ser melhorado em termos de recursos. Mantém esse ponto de vista no 11.º ano?

Professor D: Mantenho. A conclusão que lhe estou a dar resulta do meu trabalho no 11.º. Os manuais novos com que estamos agora a trabalhar são os de 12º

Entrevistador: O que entende que, futuramente, os manuais de história têm de ter para responderem às suas necessidades enquanto professor? Já me falou sobre os recursos. Podemos considerar que isso é algo que devem de ter?

Professor D: Sim. Não me ocorre um exemplo mais prático para além do que lhe disse. O que penso é que a disciplina precisava de ser revista de uma forma profunda em termos de conteúdos programáticos. Não é o manual. Porque há aqui temas que devem ser privilegiados e outros que – ou porque até são abordados noutras disciplinas – é mais do mesmo e impede que se faça um estudo com os alunos num aprofundamento do conhecimento históricos com mais – passo a redundância – com mais aprofundamento, mais interesse e depois satisfazendo a curiosidade deles, que é algo que o professor de

História tem dificuldade em fazer. Não tem a ver com o manual – tem a ver com os conteúdos que este tem de ter.

Entrevistador: Esta era a última questão. Agradeço desde já o seu contributo para este trabalho.

Anexo 19 – Tabela que sistematiza os elementos do manual referidos pelos professores entrevistados⁹⁴

Questões	Professor A	Professor B	Professor C	Professor D
14 - <i>Quais os motivos que teve para considerar esse manual o mais adequado face aos restantes manuais ponderados?</i>	- documentos; - texto de autor (coerência). “boa ordenação de documentos e texto de autor coerente”	- documentos; - texto de autor “tipo de informação e o tipo de documentos”	- documentos - grafismo	- articulação texto de autor e documentos/recursos “equilíbrio no geral, entre recolha de fontes históricas, depois a articulação entre essas fontes e o texto das autoras”.
16 - <i>Que aspetos/qualidades valoriza num manual de História de ensino secundário para o considerar adequado para ser adotado?</i>	- “documentos pertinentes”; - “recursos de imagem” - texto [de autor] simples - “o suporte digital é muito importante”	- “grafismo” - “qualidade da informação” (texto de autor)	- texto de autor - documentos (de variado tipo)	- texto de autor e documentos (articulação)
17 - <i>Nos manuais de História A, em geral, considera haver aspetos a melhorar? Pode dizer quais? Porque considera que devem ser melhorados?</i>	- Devia haver melhor seleção documental (para colocar apenas os necessários) “alguns documentos estão ali e acabam por encher o manual”	- texto de autor menos maçudo “há matérias que se predispõem a uns textos um pouco mais maçudos, outros um pouco mais leves”	- colocação de mais documentos - melhor enunciação de questões; - colocação do documento na página onde é efetuada a questão sobre ele.	- texto de autor e documentos (articulação)
18 - <i>Nos manuais de História A, de 11.º ano, considera haver aspetos a melhorar?</i>	- “dispensa de alguns recursos”/documentos (os que têm pouca informação);	- texto dos autores; - documentos iconográficos apropriados para análise.	- colocação de mais documentos - melhor enunciação de questões;	- texto de autor e documentos (articulação)

⁹⁴ As frases e observações entre aspas foram transcritas do conteúdo da entrevista, ou seja, são as afirmações dos docentes entrevistados tal como os próprios as proferiram.

<p><i>Pode dizer quais? Porque considera que devem ser melhorados?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apenas a informação essencial (texto de autor): “menos informação e que seja pertinente” - “recursos digitais” 		<ul style="list-style-type: none"> - colocação do documento na página onde é efetuada a questão sobre ele; - preço mais baixo 	
<p>19 - Entende que, no manual de História A do 11.º ano atualmente em vigor nesta escola, há aspetos a melhorar? Pode dizer quais? Porque considera que devem ser melhorados?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - melhorar nos recursos digitais; - retirar documentos de onde se extrai pouca coisa - melhoria do grafismo de alguns documentos “olhar a questão gráfica” - “integração com todos os recursos do projeto” 	<ul style="list-style-type: none"> - “textos [de autor] e documentos a mais”. Referência a que alguns documentos deviam de ser “mais incisivos” 	<ul style="list-style-type: none"> - mais documentos - melhor enunciação de questões(“questões [...] mais de encontro [...] às de exame” - colocação do documento na página onde é efetuada a questão sobre ele; - preço mais baixo; - inserir curiosidades “deia ter aquele lado das curiosidades” 	<ul style="list-style-type: none"> - revisão curricular - satisfazer a curiosidade dos alunos
<p>20- Futuramente, o que considera que os manuais de História em geral devem possuir para irem de encontro às suas necessidades enquanto professor?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - linguagem mais simples; - documentos adequados; - articulação com recursos digitais; - melhoramento da enunciação das questões e inclusão de soluções para o professor; - incluir questões do dossier documental junto da matéria respetiva; -reduzir a dimensão do programa 	<ul style="list-style-type: none"> - “diversidade de documentos”; - “informação correta”; - Grafismo; - divisão em partes para facilidade de transporte. 	<ul style="list-style-type: none"> -reduzir a dimensão do programa; - diversificar o leque de fontes documentais; - Não tornar demasiado digitais os manuais. 	<ul style="list-style-type: none"> - “reduzir a dimensão do programa”

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Gabinete do Ministro

Despacho n.º 14788-A/2013

A Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, veio definir o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e em-préstimo dos mesmos.

Para além do reconhecimento de que a avaliação e certificação dos manuais escolares é um processo particularmente exigente, a experiência da aplicação da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, e de toda a legislação regulamentar posterior, evidencia especificidades em função das disciplinas e dos anos de escolaridade que devem ser salvaguardadas no processo de avaliação, certificação e adoção.

O Decreto-Lei n.º 258-A/2012, de 5 de dezembro, e o Despacho n.º 95-A/2013, de 28 de dezembro de 2012, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 2, de 3 de janeiro de 2013, criaram condições para a avaliação e certificação dos manuais escolares das disciplinas de Matemática dos 1.º, 3.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade e de Português dos 1.º, 3.º, 4.º, 5.º, 7.º e 9.º anos de escolaridade, os quais foram avaliados e certificados em 2013 de acordo com as metas curriculares homologadas. Pelos mesmos normativos foram ainda atualizados, respetivamente, os critérios de avaliação para a certificação e o calendário de adoções dos manuais escolares para o ano letivo 2013-2014.

A homologação das metas curriculares das disciplinas de Matemática e de Português do ensino básico implica, do mesmo modo, a atualização dos manuais escolares em vigor das disciplinas de Matemática dos 2.º, 4.º, 6.º e 8.º anos de escolaridade e de Português dos 2.º, 6.º e 8.º anos de escolaridade, com a aconselhável avaliação e certificação. As metas curriculares, entretanto publicadas, nomeadamente, das disciplinas de Geografia dos 7.º e 8.º anos de escolaridade e de Inglês do ensino básico implicarão, necessariamente, em maior ou menor grau, a atualização dos manuais escolares em vigor destas disciplinas do 7.º ano de escolaridade.

Torna-se necessário, ainda, proceder à avaliação e certificação dos manuais escolares de Geografia e Inglês do 8.º ano de escolaridade, a adotar no ano letivo de 2014-2015, de acordo com a atualização do calendário de adoção de manuais escolares para este ano letivo.

Visando dar continuidade à avaliação e certificação de manuais escolares estabelecida no Despacho n.º 95-A/2013, de 28 de dezembro de 2012, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 2, de 3 de janeiro de 2013, a aplicar aos manuais escolares a avaliar e certificar no ano letivo 2013-2014, com efeitos a partir do ano letivo 2014-2015, no regime de avaliação prévia e no regime de já adotados e em utilização, o presente despacho contempla não só os manuais a submeter àqueles dois regimes, bem como os procedimentos a respeitar no respetivo modelo de avaliação.

A homologação das metas curriculares, nomeadamente para as disciplinas acima referidas, torna ainda necessária a atualização dos calendários de avaliação, certificação e adoção na sequência de idênticas atualizações efetuadas no ano anterior.

O presente despacho mantém, assim, as medidas adotadas para a avaliação e certificação de manuais escolares no ano letivo de 2012-2013, prévia à sua adoção e no regime de já adotados e em utilização, no que diz respeito a disciplinas e anos de escolaridade abrangidos pelos efeitos da aprovação das respetivas metas curriculares e atualiza o calendário de avaliação, certificação e adoção de manuais escolares, bem como os critérios de avaliação para a respetiva certificação.

Assim, ao abrigo do estabelecido nos artigos 9.º, 11.º, 12.º, 34.º e 35.º da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, e ainda do disposto nos n.ºs 4 e 5 do artigo 2.º, no n.º 1 do artigo 3.º, nos artigos 9.º, 12.º, 16.º e 21.º do Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de julho, determino o seguinte:

1 — Os n.ºs 1, 2, 8, 9, 10, 11 do Despacho n.º 95-A/2013, de 28 de dezembro de 2012, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 2, de 3 de janeiro de 2013, passam a ter a seguinte redação:

«1 — O presente despacho cria e regulamenta procedimentos simplificados de avaliação e certificação de manuais escolares, estabelece os critérios de avaliação para certificação, os prazos, os encargos e os manuais das disciplinas e anos de escolaridade a avaliar e certificar

e fixa o calendário de adoções para os anos letivos de 2013-2014 e 2014-2015, nos termos previstos nos Anexos I e II ao presente despacho, do qual fazem parte integrante.

2 — Os procedimentos de avaliação e certificação dos manuais escolares, referidos no número anterior, devem iniciar-se:

2.1 — Até 25 de janeiro de 2013 e ter a sua conclusão em 31 de maio de 2013, para os manuais a avaliar no regime de já adotados e em utilização, com efeitos a partir do ano letivo de 2013-2014;

2.2 — A partir de 15 de novembro de 2013 e ter a sua conclusão em 28 de fevereiro de 2014, para os manuais a avaliar no regime de avaliação prévia à sua adoção, com efeitos a partir do ano letivo de 2014-2015;

2.3 — A partir de 16 de dezembro de 2013 e ter a sua conclusão em 30 de maio de 2014, para os manuais a avaliar no regime de já adotados e em utilização, com efeitos a partir do ano letivo de 2014-2015.

8 — No processo de avaliação e certificação de manuais escolares a que se referem os n.ºs 2.2 e 2.3, as equipas científico-pedagógicas das entidades avaliadoras devem respeitar os critérios definidos no artigo 11.º da Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto, com as especificações constantes do Anexo III ao presente despacho, do qual faz parte integrante.

9 — Concluídos os procedimentos de avaliação e certificação, as entidades avaliadoras remetem à Direção-Geral da Educação (DGE), por carta registada com aviso de receção, com conhecimento ao editor respetivo, até às datas da conclusão dos procedimentos referidas no n.º 2 do presente despacho, designadamente:

9.1 — Para os manuais a avaliar no regime de já adotados e em utilização, com efeitos no ano letivo de 2013-2014, referidos no ponto 2.1, o relatório final de avaliação e uma declaração formal, assinada pelo responsável máximo da entidade avaliadora e pelo coordenador da equipa científico-pedagógica respetiva, da qual conste explicitamente que o manual escolar avaliado contempla a inserção correta e integral das retificações e recomendações consideradas indispensáveis para a respetiva certificação;

9.2 — Para os manuais a avaliar no regime de avaliação prévia à sua adoção e no regime de já adotados e em utilização, com efeitos no ano letivo de 2014/2015, referidos nos pontos 2.2 e 2.3, uma declaração formal nos termos dos n.ºs 9.3 e 9.4, assinada pelo responsável máximo da entidade avaliadora e pelo coordenador da equipa científico-pedagógica respetiva;

9.3 — Da declaração a que se refere o n.º 9.2 deve constar explicitamente que o manual escolar avaliado mereceu a menção de *Certificado* ou *Não Certificado* ou de *Favorável* ou *Desfavorável*, consoante se trate, respetivamente, de avaliação de manual escolar novo ou de manual já adotado e em utilização;

9.4 — A declaração mencionada no n.º 9.2 do presente despacho deve referir, explicitamente, se a versão disponibilizada do manual escolar avaliado, após audiência prévia, contempla, ou não, a inserção correta e integral das retificações e recomendações consideradas indispensáveis para a respetiva certificação.

10 — Concluídos os procedimentos de avaliação e certificação referidos nos n.ºs 2.2 e 2.3 do presente despacho, os editores enviam à DGE uma declaração de compromisso formal relativamente ao cumprimento das características físicas e materiais a que devem obedecer os manuais escolares e, ainda, à inserção correta e integral, no manual escolar, na versão do aluno, das retificações e recomendações consideradas indispensáveis para a respetiva certificação.

10.1 — Antes da sua comercialização, os autores, editores e outras entidades legalmente habilitadas para o efeito devem enviar à DGE um exemplar do manual escolar, na versão do aluno, que já contemple o previsto no número 10.

11 — Sem prejuízo de poderem ser pedidos esclarecimentos adicionais, o dirigente máximo da DGE decide, sobre parecer do respetivo serviço, no prazo máximo de 15 dias úteis a contar da receção das declarações formais das entidades avaliadoras e, ainda, das declarações de compromisso formal dos editores relativamente ao cumprimento dos requisitos a que se referem os n.ºs 9 e 10 do presente despacho, sobre a certificação ou não certificação, com a subsequente homologação das menções finais sobre os manuais avaliados pelas entidades avaliadoras, dando conhecimento dessas decisões aos interessados.»

2 — O Anexo do Despacho n.º 95-A/2013, de 28 de dezembro de 2012, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 2, de 3 de janeiro de 2013, passa a designar-se «Anexo I».

3 — São aditados ao Despacho n.º 95-A/2013, de 28 de dezembro de 2012, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 2, de 3 de janeiro de 2013, os Anexos II e III, com a seguinte redação:

«ANEXO II

(a que se refere o n.º 1)

Adoção de manuais escolares em 2014, com efeitos no ano letivo de 2014-2015

Ano de escolaridade	Disciplina
1.º	Educação Moral e Religiosa Católica
5.º	Educação Moral e Religiosa Católica
7.º	Educação Moral e Religiosa Católica e Tecnologias de Informação e Comunicação
8.º	Todas as disciplinas, com exceção de Educação Moral e Religiosa Católica, Educação Visual, Língua Estrangeira I (Alemão, Espanhol e Francês), Língua Estrangeira II (Inglês), Matemática e Português
10.º	Educação Moral e Religiosa Católica
11.º	Todas as disciplinas dos cursos científico-humanísticos, com exceção dos manuais de Biologia e Geologia, Física e Química A, Matemática A, Matemática B, Matemática Aplicada às Ciências Sociais e Português
12.º	Educação Moral e Religiosa Católica

Avaliação e certificação de manuais escolares novos, prévia à sua adoção, com efeitos a partir do ano letivo de 2014/2015

Ano de escolaridade	Disciplina
8.º	Geografia e Inglês (Língua Estrangeira I)

Avaliação e certificação de manuais escolares já adotados e em utilização, com efeitos a partir do ano letivo de 2014/2015

Ano de escolaridade	Disciplina
2.º	Matemática* e Português
4.º	Matemática*
6.º	Matemática* e Português
7.º	Geografia* e Inglês (Língua Estrangeira I) *
8.º	Matemática* e Português

*Os manuais escolares destas disciplinas e anos de escolaridade, para as quais foram homologadas as respetivas Metas Curriculares, foram já avaliados e certificados em anos anteriores.

ANEXO III

(a que se refere o n.º 8)

Critérios de avaliação para certificação

Na avaliação para a certificação dos manuais escolares, as entidades avaliadoras consideram obrigatoriamente os seguintes critérios e especificações:

1 — Rigor linguístico, científico e conceptual:

a) *Rigor linguístico:*

i) Usar corretamente a língua portuguesa (sem erros ou incorreções

de carácter morfológico ou sintático, obedecendo às regras consolidadas de funcionamento da língua);

ii) Usar vocabulário apropriado e linguagem adequada e inteligível;

iii) Construir um discurso articulado e coerente.

b) *Rigor científico:*

i) Transmitir a informação correta e atualizada de acordo com o conhecimento consolidado na disciplina em causa;

ii) Transmitir a informação sem erros, equívocos ou situações que prejudiquem a compreensão dos enunciados.

c) *Rigor conceptual:*

i) Empregar terminologias corretas ou que sejam de uso corrente na disciplina em causa;

ii) Usar conceitos corretos, precisos e em contexto adequado, no âmbito da respetiva disciplina.

2 — Conformidade com os programas e orientações curriculares:

a) Apresentar os conteúdos da disciplina no respeito pelos programas e metas curriculares homologadas ou orientações curriculares oficiais em vigor;

b) Corresponder de forma integral e equilibrada aos objetivos e conteúdos dos programas e metas curriculares homologadas ou orientações curriculares oficiais em vigor. Em caso de conflito entre os programas e metas curriculares, deve prevalecer o documento mais recente;

c) Proporcionar a integração transversal da educação para a cidadania;

d) Valorizar a língua e a cultura portuguesas;

e) Promover a utilização das tecnologias de informação e comunicação.

3 — Qualidade didático-pedagógica:

a) Apresentar a informação adequada em linguagem adaptada ao nível etário dos alunos a que se destina;

b) Apresentar uma organização coerente;

c) Apresentar as imagens (fotografias, gráficos, figuras, mapas, tabelas, diagramas, etc.) estritamente necessárias, sem erros ou sem situações que induzam ao erro, adequadas ao nível etário dos alunos.

4 — Valores:

a) Não fazer referências a marcas comerciais de serviços e produtos, desde que possam constituir forma de publicidade indutora da utilização ou do consumo por parte dos alunos do nível etário a que se destina o manual, com exceção das informações relativas a produtos e serviços de natureza educativa próprios do editor. Excecionam-se, ainda, as marcas patentes em fotografias ou em textos relevantes para a exploração didática dos conteúdos, mesmo que constem em painéis publicitários visíveis no ambiente retratado;

b) Respeitar os valores e os direitos e deveres fundamentais consagrados na Constituição;

c) Não constituir veículo de propaganda ideológica, política ou religiosa.

5 — Reutilização e adequação ao período de vigência previsto:

a) Não incluir espaços livres para a realização de atividades e de exercícios, com exceção dos manuais escolares destinados ao 1.º ciclo do ensino básico e dos manuais escolares de Língua Estrangeira dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico;

b) Consideram-se «espaços livres» quaisquer campos visuais (espaço aberto, linha, figura, mapa, tabela, gráfico, diagrama, etc.) explicitamente destinados ao preenchimento pelo utilizador, enquanto resposta a perguntas e atividades ou enquanto resolução de determinadas propostas de trabalho (por exemplo: sublinha, riscar o que não interessa, pinta), ou seja, os espaços que o utilizador pode preencher com a resposta final ou intermédia em cada questão, item ou alínea proposta;

c) Nos manuais escolares não são considerados «espaços livres» os seguintes espaços:

i) Margens de página;

ii) Espaços entrelinhas, independentemente da composição do texto;

iii) Espaço circundante dos textos e das ilustrações, seja qual for a sua natureza;

iv) Manchas e barras desprovidas de texto e imagem, independentemente da sua cor e arranjo gráfico;

v) Imagens (fotografias, gráficos, figuras, mapas, tabelas, diagramas, etc.) de carácter estritamente informativo;

Quaisquer espaços abertos, junto de figuras, quadros, imagens, esquemas, diagramas, enunciados e ou propostas de trabalho com a menção explícita e inequívoca de que não devem ser preenchidos nem utilizados,

nomeadamente na resolução de quaisquer propostas de trabalho, através da introdução de ícones ou de etiquetas como, por exemplo, «não es-crevas», «não preenchas», ou «copia/transcreve para o caderno diário».

6 — Qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso:

- a) Apresentar robustez suficiente para resistir à normal utilização;
- b) Ter formato, dimensões e peso (ou cada um dos volumes que constituem o manual escolar) adequados ao nível etário do aluno, designadamente:
 - i) Usar papel com peso entre 70 g/m² e 120 g/m²;
 - ii) Ter dimensões entre o formato A5 e 25 cm x 31 cm ou 31 cm x 25 cm;

iii) Ter um peso máximo por volume de 500 g (para o 1.º ciclo de escolaridade), 600 g (para o 2.º ciclo de escolaridade), 650 g (para o 3.º ciclo de escolaridade) e 750 g (para o Ensino Secundário).»

4 — É revogado o n.º 12 do Despacho n.º 95-A/2013, de 3 de janeiro. 5 — O disposto no presente despacho produz os seus efeitos no dia seguinte ao da sua publicação.

14 de novembro de 2013. — O Ministro da Educação e Ciência,
Nuno Paulo de Sousa Arrobas Crato.

207400032

Anexo 21 – Grelha construída para avaliação de manuais escolares

Tópicos de Análise ⁹⁵	Classificação valorativa						Observações/Comentários
	Insuficiente	Suficiente	Bom	M. Bom	Excelente	Não Disponível	
Conteúdo Sujeito-Matéria							
➤ Adequação autoral e curricular							
Os autores têm grande reputação							
Editora que o publica é prestigiada							
Adequação ao que os professores entendem essencial a ensinar							
➤ Adequação de conteúdo							
Cobertura harmoniosa dos conteúdos a lecionar							
Correção científica do conteúdo							
Sequenciação do desenvolvimento das matérias							
Apresentação e definição adequada de conceitos							
Glossário de termos é adequado (se tiver)							
Desenvolvimento dos objetivos do tema no texto dos autores							
Referência a várias perspetivas sobre o tema abordado							
Adequação ao conteúdo dos recursos e documentos utilizados							
Conteúdo Social							
➤ Valores e matérias							

⁹⁵ A presente grelha de análise foi construída tendo por base os critérios para avaliação definidos por Hemmings e Battersby (1989), Warming e Baber (1980), Young e Riegeluth (1988), Zenke e LaPota (1983), Poth (1997), Gerard e Roegiers (2009), Pingel (2010) e Musteata (2011), havendo por vezes critérios de análise simplesmente traduzidos do original por falta de melhor modo de enunciação.

Valores implícitos/explicitos no manual correspondem aos defendidos pela escola							
Transmissão dos valores defendidos pela Constituição vigente							
Referência e adequação de temas controversos							
Tratamento de questões de género, raça, religião e orientação sexual sem estereótipos							
Facilidade de leitura							
➤ Conteúdo textual							
Uso de linguagem apropriada							
Nível de vocabulário							
Coesão textual							
Adequação do texto aos objetivos e ao tema							
Qualidade do texto (verificar se existem frases cortadas, erros, perda de sentido da frase, confusão e/ou repetição de ideias e frases, ...)							
Conhecimentos prévios necessários à leitura ⁹⁶							
Apropriado em termos culturais							
Recursos contidos no manual							
Possui recursos diversificados							
Linguagem dos recursos é apropriada ao nível de escolaridade							
Coesão textual entre recursos							
Nível de vocabulário							
Respeito pela estrutura formal de cada tipo de recurso/documento							
Design							
Segmentação tipográfica de tópicos							

⁹⁶ A não adequação à classificação valorativa definida para os restantes itens desta grelha levou à supressão das divisórias correspondentes a cada nível, deixando-se espaço em branco destinado a referir se são necessários muitos ou poucos conhecimentos prévios para a leitura e sobre que assuntos.

Adequação da mancha gráfica							
Atratividade do <i>design</i> gráfico							
Tabelas, gráficos e imagens construídos e alinhados de modo harmonioso							
Qualidade do manual, em termos físicos							
Capa e papel resistentes							
Preço acessível							
Facilidade de transporte pelo aluno							
Outros Critérios Formais							
Bibliografia corretamente feita e atualizada							
Disponibilização de recursos multimédia (<i>pendrive</i> , <i>cd</i> , <i>passé</i> para sítios na internet...)							
Critérios específicos para os manuais de História							
Possui documentos de tipologia variada							
Os documentos são corretamente apresentados, respeitando todos os elementos fundamentais							
Os documentos encontram-se sem erros ortográficos e bem-apresentados graficamente							
Os documentos escritos, pictóricos e estatísticos apresentados são legíveis e compreensíveis e estão de acordo com o texto de autor apresentado							
Os documentos contribuem para desenvolver o pensamento crítico							
Os documentos presentes encontram-se adequados às questões efetuadas							
Conclusões que se pretende que os alunos retirem dos documentos adequam-se à matéria constante do texto de autor							
A rubrica que ensina como analisar cada tipo de documento é útil							

Tópicos de Análise	Classificação valorativa						Observações/Comentários	
	Insuficiente	Suficiente	Bom	M. Bom	Excelente	Não Disponível		
Conteúdo Sujeito-Matéria								
➤ Adequação autoral e curricular								
Os autores têm grande reputação					x		<p>Erro científico: "Nas vésperas da Primeira Guerra Mundial, depois de quase 150 anos de supremacia económica, vê-se ultrapassada pelos EUA, sua antiga colónia" (p.26, do volume 3).</p> <p>- Significados de conceitos feitos em caixa de texto, junto ao texto de autor respetivo.</p> <p>- Não são referidos os significados de palavras mais difíceis, apenas de conceitos históricos.</p>	
Editora que o publica é prestigiada					x			
Adequação ao que os professores entendem essencial a ensinar				x				
➤ Adequação de conteúdo								
Cobertura harmoniosa dos conteúdos a lecionar					x			
Correção científica do conteúdo				x				
Sequenciação do desenvolvimento das matérias					x			
Apresentação e definição adequada de conceitos				x				
Glossário de termos é adequado (se tiver)					x			
Desenvolvimento dos objetivos do tema no texto dos autores				x				
Referência a várias perspetivas sobre o tema abordado				x				
Adequação ao conteúdo dos recursos e documentos utilizados					x			
Conteúdo Social								
➤ Valores e matérias								
Valores implícitos/explicitos no manual correspondem aos defendidos pela escola					x			

Transmissão dos valores defendidos pela Constituição vigente					x		
Referência e adequação de temas controversos					x		
Tratamento de questões de género, raça, religião e orientação sexual sem estereótipos					x		
Facilidade de leitura							
➤ Conteúdo textual							
Uso de linguagem apropriada					x		- Saliente-se o vocabulário exigente, ao nível do ensino universitário. - embora não se tenham detetado erros em termos de texto de autor, o facto de haver matérias em que a redação causa ao leitor algumas dúvidas (caso da implantação do Liberalismo em Portugal) levou a que esses três parâmetros tivessem avaliação de “Bom”.
Nível de vocabulário					x		
Coesão textual				x			
Adequação do texto aos objetivos e ao tema				x			
Qualidade do texto (verificar se existem frases cortadas, erros, perda de sentido da frase, confusão e/ou repetição de ideias e frases, ...)				x			
Conhecimentos prévios necessários à leitura	Conhecimentos de ensino secundário/universidade						
Apropriado em termos culturais					x		
Recursos contidos no manual							
Possui recursos diversificados				x			- Nenhum mapa possui a respetiva fonte (em todos os volumes) - Erros em estrutura de imagens - No vol.2, troca das estações do ano em documento (p. 48)
Linguagem dos recursos é apropriada ao nível de escolaridade					x		
Coesão textual entre recursos				x			
Nível de vocabulário					x		
Respeito pela estrutura formal de cada tipo de recurso/documento			x				
Design							
Segmentação tipográfica de tópicos				x			- Letra dos textos com uma dimensão um tanto inferior à de outros manuais, embora dentro dos limites legais definidos.
Adequação da mancha gráfica				x			
Atratividade do <i>design</i> gráfico					x		
Tabelas, gráficos e imagens construídos e alinhados de modo harmonioso				x			

Qualidade do manual, em termos físicos						
Capa e papel resistentes			x			
Preço acessível			x			
Facilidade de transporte pelo aluno					x	
Outros Critérios Formais						
Bibliografia corretamente feita e atualizada	x					
Disponibilização de recursos multimédia (<i>pendrive</i> , cd, passe para sítios na internet...)				x		
Critérios específicos para os manuais de História						
Possui documentos de tipologia variada				x		
Os documentos são corretamente apresentados, respeitando todos os elementos fundamentais				x		
Os documentos encontram-se sem erros ortográficos e bem-apresentados graficamente				x		
Os documentos escritos, pictóricos e estatísticos apresentados são legíveis e compreensíveis e estão de acordo com o texto de autor apresentado				x		
Os documentos contribuem para desenvolver o pensamento crítico			x			
Os documentos presentes encontram-se adequados às questões efetuadas			x			
Conclusões que se pretende que os alunos retirem dos documentos adequam-se à matéria constante do texto de autor				x		
A rubrica que ensina como analisar cada tipo de documento é útil						x

- **Peso:** Vol.1: 480 gr Vol.2: 420 gr
Vol. 3: 460 gr

- Falta de citação de páginas web onde foram retirados certos textos impeliu a esta classificação negativa.

- Referência a questões que não existem nas páginas especificadas;
- Documentos sem ligação às questões efetuadas (erro em questões mais frequente neste manual), havendo ainda alguns documentos que não têm utilidade para a resposta às questões efetuadas.

- por vezes, existem documentos sem questão associada, sempre redundantes face a outros existentes.

Notas:

Contagem de documentos por volume (acompanhando o texto de autor, não inclui *dossier*):

- **94** imagens no vol.1; **109** imagens no volume 2; **139** imagens no volume 3
- **9** gráficos vol.1; **5** no vol. 2; **16** no vol. 3
- **14** tabelas vol.1; **9** tabelas no vol. 2; **23** tabelas no vol. 3
- **116** documentos escritos no vol.1 (contando com alíneas de documentos); **102** documentos escritos no vol.2; **110** documentos escritos no vol.3.
- **11** mapas no volume 1; 6 mapas no volume 2; 10 mapas no volume 3
- Outros:
 - Esquemas: **3** esquemas no volume 1; **3** esquemas no volume 2; **5** esquemas no volume 3.
 - Cronologias: **9** cronologias no vol.1; **6** cronologias no vol.2; **5** cronologias no volume 3.

Número total de questões

vol.1: 284 (incluindo dossier)

vol.2: 200 (incluindo dossier)

vol.3: 235 (incluindo dossier)

Total: 719

Páginas contendo sínteses

vol.1: 11

vol.2: 9

vol.3: 10

Total: 30

Grupo de critérios	Total máximo de pontos possíveis de obter por grupo de critérios	Totais obtidos por grupo de critérios
Adequação autoral e curricular	15	14
Adequação de conteúdo	40	36
Valores e matérias	20	20
Conteúdo textual	30	27
Recursos contidos no manual	25	21
Design	20	17
Qualidade do manual, em termos físicos	15	11
Outros critérios formais	10	5
Critérios específicos para os manuais de História	40	26
Total global	215	177

Anexo 23 – Grelha de análise, notas e tabela de totais por grupo de critérios respeitantes ao manual *Linhas da História*, da Areal Editora

Tópicos de Análise	Classificação valorativa						Observações/Comentários
	Insuficiente	Suficiente	Bom	M. Bom	Excelente	Não Disponível	
Conteúdo Sujeito-Matéria							
➤ Adequação autoral e curricular							
Os autores têm grande reputação				x			- Autores com reputação no meio editorial de manuais escolares de História. - Considerado pelos professores um dos melhores manuais para 11.º ano.
Editora que o publica é prestigiada					x		
Adequação ao que os professores entendem essencial a ensinar				x			
➤ Adequação de conteúdo							
Cobertura harmoniosa dos conteúdos a lecionar				x			- Erro científico: Sebastião de José Carvalho e Melo (p.187 do volume 1) - Termos definidos em espaço próximo dos conteúdos (não em glossário separado). As definições são adequadas.
Correção científica do conteúdo				x			
Sequenciação do desenvolvimento das matérias				x			
Apresentação e definição adequada de conceitos					x		
Glossário de termos é adequado (se tiver)					x		
Desenvolvimento dos objetivos do tema no texto dos autores					x		
Referência a várias perspetivas sobre o tema abordado					x		
Adequação ao conteúdo dos recursos e documentos utilizados					x		
Conteúdo Social							
➤ Valores e matérias							
Valores implícitos/explicitos no manual correspondem aos defendidos pela escola					x		

Transmissão dos valores defendidos pela Constituição vigente					x		
Referência e adequação de temas controversos					x		
Tratamento de questões de gênero, raça, religião e orientação sexual sem estereótipos					x		
Facilidade de leitura							
➤ Conteúdo textual							
Uso de linguagem apropriada					x		
Nível de vocabulário				x			
Coesão textual					x		
Adequação do texto aos objetivos e ao tema				x			
Qualidade do texto (verificar se existem frases cortadas, erros, perda de sentido da frase, confusão e/ou repetição de ideias e frases, ...)				x			
Conhecimentos prévios necessários à leitura	Conhecimentos ao nível do ensino secundário						
Apropriado em termos culturais					x		
Recursos contidos no manual							
Possui recursos diversificados				x			- Atropelos aos elementos estruturais fundamentais de cada tipo de recurso. Existem ainda erros em determinadas palavras estrangeiras (por exemplo, “South Sea Buble” – legenda da imagem do documento 14, p.125 do volume 1). - Grafias diferentes em documentos. Falta de coerência (p.50, doc.4, vol.1)
Linguagem dos recursos é apropriada ao nível de escolaridade					x		
Coesão textual entre recursos				x			
Nível de vocabulário					x		
Respeito pela estrutura formal de cada tipo de recurso/documento		x					
Design							
Segmentação tipográfica de tópicos				x			
Adequação da mancha gráfica					x		
Atratividade do <i>design</i> gráfico			x				
Tabelas, gráficos e imagens construídos e alinhados de modo harmonioso				x			

Qualidade do manual, em termos físicos							
Capa e papel resistentes			x				- O preço, embora tabelado, não se mostra acessível (se comprado em conjunto o caderno de atividades o preço equivale a perto de 10% do salário de um trabalhador que aufera o salário mínimo nacional).
Preço acessível			x				
Facilidade de transporte pelo aluno				x			
Outros Critérios Formais							
Bibliografia corretamente feita e atualizada		x					- Referenciação de dicionários e de alguma bibliografia geral não se encontra corretamente elaborada (conferir páginas 204-206 parte 1; 170-175 parte 2; 234-276 parte 3). Uso de primeiras letras do nome próprio dos autores das obras, ao invés de manter a designação completa do nome próprio como feita anteriormente (ex: DUROSELLE, J. B.; HOBBSAWM, E. J.); uso indevido de itálico na referenciação (conferir, p. 207, parte 1, BARZUN, Jacques (2003)). - Disponibiliza informação de <i>site</i> onde constam recursos do projeto, além de informar que se pode adquirir outros recursos digitais, desde que pagando.
Disponibilização de recursos multimédia (<i>pendrive</i> , <i>cd</i> , <i>passé</i> para sítios na internet...)					x		
Critérios específicos para os manuais de História							
Possui documentos de tipologia variada				X			

Os documentos são corretamente apresentados, respeitando todos os elementos fundamentais			x				- Erros na estrutura de documentos transversais a todos os volumes.
Os documentos encontram-se sem erros ortográficos e bem-apresentados graficamente					x		
Os documentos escritos, pictóricos e estatísticos apresentados são legíveis e compreensíveis e estão de acordo com o texto de autor apresentado					x		
Os documentos contribuem para desenvolver o pensamento crítico				x			
Os documentos presentes encontram-se adequados às questões efetuadas				x			
Conclusões que se pretende que os alunos retirem dos documentos adequam-se à matéria constante do texto de autor					x		
A rubrica que ensina como analisar cada tipo de documento é útil						x	- Muitos documentos não têm questões associadas ou são inúteis para a resposta a questões.

Notas:

Contagem de documentos por volume (acompanhando o texto de autor):

- 49 imagens no vol.1; 33 imagens no volume 2; 43 imagens no volume 3
- 15 gráficos vol.1; 2 no vol. 2; 12 no vol. 3
- 12 tabelas vol.1; 1 tabela no vol. 2; 17 tabelas no vol. 3
- 97 documentos escritos no vol.1 (contando com alíneas de documentos); 72 documentos no vol.2; 82 documentos no vol.3
- 17 mapas no volume 1; 9 mapas no volume 2; 12 mapas no volume 3

- Outros:

- Esquemas: 6 esquemas no volume 1; 5 esquemas no volume 2; 4 esquemas no volume 3

- Cronologias: **3** cronologias no volume 3

Número total de questões

vol.1: 201

vol.2: 138

vol.3:179

Total: 518

Número de páginas contendo sínteses de conteúdo:

vol.1: 17

vol.2: 16

vol.3: 22

Total: 55

Grupo de critérios	Total máximo de pontos possíveis de obter por grupo de critérios	Totais obtido por grupo de critérios
Adequação autoral e curricular	15	13
Adequação de conteúdo	40	37
Valores e matérias	20	20
Conteúdo textual	30	27
Recursos contidos no manual	25	20
Design	20	16
Qualidade do manual, em termos físicos	15	10
Outros critérios formais	10	7
Critérios específicos para os manuais de História	40	27
Total global	215	177

Anexo 24 – Grelha de análise, notas e tabela de totais por grupo de critérios respeitantes ao manual *Horizonte da História*, da Texto Editores

Tópicos de Análise	Classificação valorativa						Observações/Comentários
	Insuficiente	Suficiente	Bom	M. Bom	Excelente	Não Disponível	
Conteúdo Sujeito-Matéria							
➤ Adequação autoral e curricular							
Os autores têm grande reputação				x			- Marília Gago é doutorada pela Universidade do Minho (2007)
Editora que o publica é prestigiada			x				
Adequação ao que os professores entendem essencial a ensinar			x				
➤ Adequação de conteúdo							
Cobertura harmoniosa dos conteúdos a lecionar				x			- Sequenciação cronológica. - Erros no texto de autor: Vol.1 "[...]a existência de uma alimentação mais completa, maiores cuidados de higiene e os avanços na medicina afirmou-se um novo período [...]" (p. 15); "No plano político, o rei passou a a dirigir pessoalmente a ação do governo" (p. 39); "Esta segunda revolução - a Revolução Gloriosa - representou a recusa do
Correção científica do conteúdo				x			
Sequenciação do desenvolvimento das matérias					x		

Apresentação e definição adequada de conceitos					x		<p>poder centralizado na pessoa do rei a vitória da aristocracia rural e da burguesia sobre o absolutismo régio, os principais opositores do absolutismo (p. 47);</p> <p>"Franceses" ao invés de franceses (p.58).</p> <p>- Um único erro científico descoberto no texto de autor:</p> <p>"agrupados em dois blocos de países europeus: França, Áustria, Saxónia, Rússia, Suécia e Espanha; e Inglaterra, Portugal, Prússia e Hanôver (p.55, erro científico e de escrita)".</p> <p>- Glossário de termos adequado no final de cada parte do manual. Contudo, falta indicação no texto de autor dos conceitos no glossário. Repetição de conceitos definidos junto ao texto de autor, por vezes, no glossário, o que o torna inútil.</p>
Glossário de termos é adequado (se tiver)			x				
Desenvolvimento dos objetivos do tema no texto dos autores				x			
Referência a várias perspetivas sobre o tema abordado				x			
Adequação ao conteúdo dos recursos e documentos utilizados					x		
Conteúdo Social							
➤ Valores e matérias							
Valores implícitos/explicitos no manual correspondem aos defendidos pela escola					x		
Transmissão dos valores defendidos pela Constituição vigente					x		
Referência e adequação de temas controversos					x		
Tratamento de questões de género, raça, religião e orientação sexual sem estereótipos					x		

Facilidade de leitura						
➤ Conteúdo textual						
Uso de linguagem apropriada					x	
Nível de vocabulário			x			
Coesão textual				x		
Adequação do texto aos objetivos e ao tema				x		
Qualidade do texto (verificar se existem frases cortadas, erros, perda de sentido da frase, confusão e/ou repetição de ideias e frases, ...)			x			
Conhecimentos prévios necessários à leitura	Conhecimentos de língua portuguesa ao nível de ensino básico					
Apropriado em termos culturais					x	
Recursos contidos no manual						
Possui recursos diversificados			X			
Linguagem dos recursos é apropriada ao nível de escolaridade					x	
Coesão textual entre recursos				x		
Nível de vocabulário					x	
Respeito pela estrutura formal de cada tipo de recurso/documento				x		
Design						
Segmentação tipográfica de tópicos				x		
Adequação da mancha gráfica					x	
Atratividade do <i>design</i> gráfico			x			
Tabelas, gráficos e imagens construídos e alinhados de modo harmonioso			x			
Qualidade do manual, em termos físicos						
Capa e papel resistentes					x	
Preço acessível			x			
Facilidade de transporte pelo aluno				x		
<p>- Embora o vocabulário seja adequado, as estruturas construtivas de frases são em grande medida muito inferiores às esperadas num manual de secundário, principalmente nas questões.</p> <p>- Por vezes, não fica totalmente claro o desenvolvimento de objetivos do tema da unidade.</p> <p>- Primado do documento escrito e da imagem, contendo gráficos, tabelas e esquemas. Em termos de gráficos, possui 31; tabelas, em número de 16. Possui também cronologias, sempre uma à entrada de cada nova unidade temática.</p> <p>- Separação de tópicos em parágrafos, colocando-se a negrito os conceitos o grupo dentro das ordens (caso p. 23, do clero), com as suas características a seguir.</p> <p>- capa resistente devido a ser dobrada para o interior do livro.</p> <p>- Peso: P1= 520 gr P2= 480 gr P3= 600 gr</p>						

Outros Critérios Formais							
Bibliografia corretamente feita e atualizada	x						- Sem listagem bibliográfica final, o que levou a esta classificação negativa. Embora se refira a proveniência da maior parte dos documentos historiográficos, com correção, tal é descuidado nos documentos históricos, faltando a edição das obras. Ou seja, falta uniformidade. - Disponibilização de recursos online e de recursos digitais no livro acessíveis através de leitor de qr code.
Disponibilização de recursos multimídia (<i>pendrive</i> , cd, passe para sítios na internet...)					x		
Critérios específicos para os manuais de História							
Possui documentos de tipologia variada			x				- Maioritariamente documentos escritos. Destacam-se os erros em termos estruturais em mapas (mapa sem legenda na página 34, e outro com legenda colocada de modo errado, na página 54 – vol.1. - Existem questões de opinião, tornando os documentos inúteis por falta de referência a estes, servindo estes antes para decoração.
Os documentos são corretamente apresentados, respeitando todos os elementos fundamentais				x			
Os documentos encontram-se sem erros ortográficos e bem-apresentados graficamente				x			
Os documentos escritos, pictóricos e estatísticos apresentados são legíveis e compreensíveis e estão de acordo com o texto de autor apresentado					x		
Os documentos contribuem para desenvolver o pensamento crítico				x			
Os documentos presentes encontram-se adequados às questões efetuadas		x					
Conclusões que se pretende que os alunos retirem dos documentos adequam-se à matéria constante do texto de autor					x		
A rubrica que ensina como analisar cada tipo de documento é útil						x	

Notas:

- Imensas questões de opinião (contagem de 43 no volume 1; 70 no volume 2; 51 no volume 3) 164 no total
- Redundância na enunciação das questões (considera, ou não; na sua opinião, pode ou não...)

Contagem de documentos por volume:

- **49** imagens no vol.1; **71** imagens no volume 2; **74** imagens no volume 3.
- **14** gráficos vol.1; **3** no vol. 2; **16** no vol. 3.
- **2** tabelas vol.1; **1** vol 2; **13** vol. 3.
- **135** documentos escritos no vol.1 (contando com alíneas de documentos); **95** documentos escritos no vol.2; **119** documentos escritos no vol.3.
- **6** mapas no volume 1; **10** mapas no volume 2; **11** mapas no volume 3.
- Outros:
 - Esquemas: **5** esquemas no volume 2; **2** esquemas no volume 3.
 - Cronologias: **4** cronologias no volume 1; **1** cronologia no volume 2; **3** cronologias no volume 3.

Número de questões

vol.1: 359

vol.2: 308

vol.3: 381

Total: 1048

Sínteses (número de páginas)

vol.1: 6

vol.2: 6

vol.3: 8

Total: 20

Grupo de critérios	Total máximo de pontos possíveis de obter por grupo de critérios	Totais obtido por grupo de critérios
Adequação autoral e curricular	15	10
Adequação de conteúdo	40	34
Valores e matérias	20	20
Conteúdo textual	30	24
Recursos contidos no manual	25	21
Design	20	15
Qualidade do manual, em termos físicos	15	12
Outros critérios formais	10	6
Crítérios específicos para os manuais de História	40	27
Total global	215	169

Anexo 25 – Grelha de análise, notas e tabela de totais por grupo de critérios respeitantes ao manual *História em Construção*, da ASA Editores

Tópicos de Análise	Classificação valorativa						Observações/Comentários
	Insuficiente	Suficiente	Bom	M. Bom	Excelente	Não Disponível	
Conteúdo Sujeito-Matéria							
➤ Adequação autoral e curricular							
Os autores têm grande reputação			x				- O manual da ASA é visto pelos professores como o pior de todos os manuais de 11.º ano de História A.
Editora que o publica é prestigiada				x			
Adequação ao que os professores entendem essencial a ensinar		x					
➤ Adequação de conteúdo							
Cobertura harmoniosa dos conteúdos a lecionar			x				- Conteúdos com menor espaço a eles dedicado.
Correção científica do conteúdo					x		
Sequenciação do desenvolvimento das matérias				x			- Poucos conceitos são esclarecidos em caixas de texto junto do texto de autor, e muitos são “exercícios” para os alunos encontrarem a definição, se esta existir de modo completo no livro, cabendo ao professor obrigatoriamente, fazer esses exercícios com os alunos.
Apresentação e definição adequada de conceitos		x					
Glossário de termos é adequado (se tiver)	x						
Desenvolvimento dos objetivos do tema no texto dos autores					x		
Referência a várias perspetivas sobre o tema abordado			x				
Adequação ao conteúdo dos recursos e documentos utilizados				x			
Conteúdo Social							
➤ Valores e matérias							
Valores implícitos/explicitos no manual correspondem aos defendidos pela escola					x		
Transmissão dos valores defendidos pela Constituição vigente					x		

Referência e adequação de temas controversos					x		
Tratamento de questões de gênero, raça, religião e orientação sexual sem estereótipos					x		
Facilidade de leitura							
➤ Conteúdo textual							
Uso de linguagem apropriada					x		- Vocabulário relativamente simplista; - Perde em coesão textual por falta de alguma interligação com os documentos apresentados.
Nível de vocabulário				x			
Coesão textual			x				
Adequação do texto aos objetivos e ao tema				x			
Qualidade do texto (verificar se existem frases cortadas, erros, perda de sentido da frase, confusão e/ou repetição de ideias e frases, ...)				x			
Conhecimentos prévios necessários à leitura	Conhecimentos ao nível do ensino básico						
Apropriado em termos culturais					X		
Recursos contidos no manual							
Possui recursos diversificados		x					- coexistência de documentos escritos em grafia da época e de outros respeitando o acordo ortográfico. Falta de uniformidade. - Erros em estrutura de imagens: legenda da imagens deficientes (p.56, fonte 5); fonte separada da imagem a que reporta (p.69, fonte 4); le Seur ao invés de Lesueur (fonte 4, p.45 do vol.2) - Erros em mapas:
Linguagem dos recursos é apropriada ao nível de escolaridade					x		
Coesão textual entre recursos		x					
Nível de vocabulário				x			
Respeito pela estrutura formal de cada tipo de recurso/documento			x				
Design							
Segmentação tipográfica de tópicos					x		
Adequação da mancha gráfica					x		
Atratividade do <i>design</i> gráfico				x			

Tabelas, gráficos e imagens construídos e alinhados de modo harmonioso				x			
Qualidade do manual, em termos físicos							
Capa e papel resistentes			x				- Peso: Vol. 1: 480 gr Vol. 2: 420 gr Vol. 3: 440 gr
Preço acessível			x				
Facilidade de transporte pelo aluno					x		
Outros Critérios Formais							
Bibliografia corretamente feita e atualizada	x						- A falta de uma listagem bibliográfica final em todos os manuais impeliu a esta classificação negativa. Além disso, principalmente nos recursos online, - Indica site na internet com recursos
Disponibilização de recursos multimédia (<i>pendrive</i> , cd, passe para sítios na internet...)			x				
Critérios específicos para os manuais de História							
Possui documentos de tipologia variada			x				- Recursos diversificados, notando-se em todas as três partes do manual uma primazia do documento escrito face a todos os outros. Segue-se-lhe a imagem, depois os gráficos (25 no total do manual) e as tabelas (15 no total do manual).
Os documentos são corretamente apresentados, respeitando todos os elementos fundamentais		x					
Os documentos encontram-se sem erros ortográficos e bem-apresentados graficamente					x		
Os documentos escritos, pictóricos e estatísticos apresentados são legíveis e compreensíveis e estão de acordo com o texto de autor apresentado				x			
Os documentos contribuem para desenvolver o pensamento crítico			x				
Os documentos presentes encontram-se adequados às questões efetuadas			x				
Conclusões que se pretende que os alunos retirem dos documentos adequam-se à matéria constante do texto de autor					x		
A rubrica que ensina como analisar cada tipo de documento é útil						x	

Notas:

Contagem de documentos por volume (acompanhando o texto de autor):

- 75 imagens no vol.1; 48 imagens no volume 2; 87 imagens no volume 3
- 6 gráficos vol.1; 4 gráficos no vol. 2; 5 gráficos no vol. 3
- 7 tabelas vol.1; 2 tabelas no vol. 2; 14 tabelas no vol. 3
- 165 documentos escritos no vol.1 (contando com alíneas de documentos); 157 documentos no vol.2; 157 documentos no vol.3.
- 20 mapas no volume 1; 23 mapas no volume 2; 19 mapas no volume 3
- **Outros:**
 - Esquemas: 1 esquema no volume 1; 1 esquema no volume 3
 - Cronologias: 3 cronologias no volume 1; 7 cronologias no volume 2; 5 cronologias no volume 3

Número de exercícios/questões

vol.1: 346

vol.2: 259

vol.3: 247

Total: 852

Número de páginas contendo sínteses

vol.1: 5

vol.2: 7

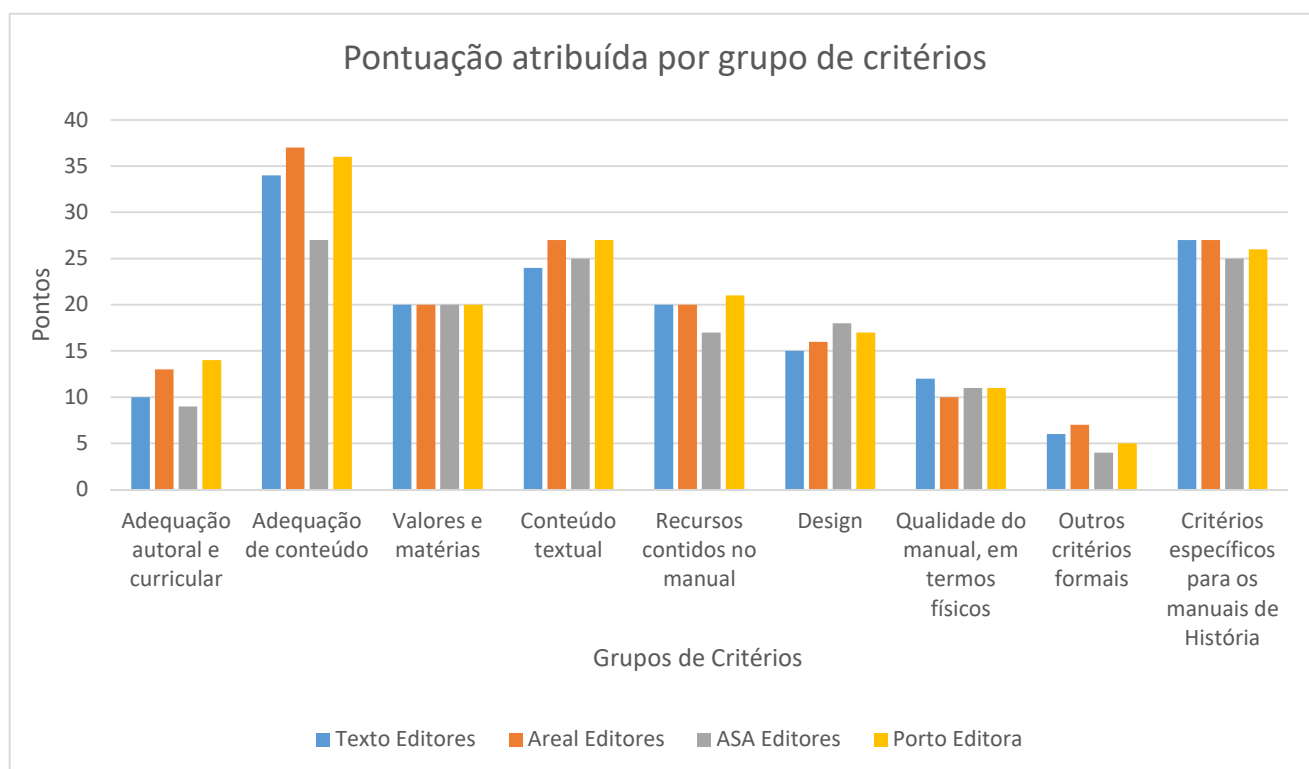
vol.3: 7

Total:19

Grupo de critérios	Total máximo de pontos possíveis de obter por grupo de critérios	Totais obtido por grupo de critérios
Adequação autoral e curricular	15	9
Adequação de conteúdo	40	26
Valores e matérias	20	20
Conteúdo textual	30	25
Recursos contidos no manual	25	17
Design	20	18
Qualidade do manual, em termos físicos	15	11
Outros critérios formais	10	4
Crítérios específicos para os manuais de História	40	25
Total global	215	155

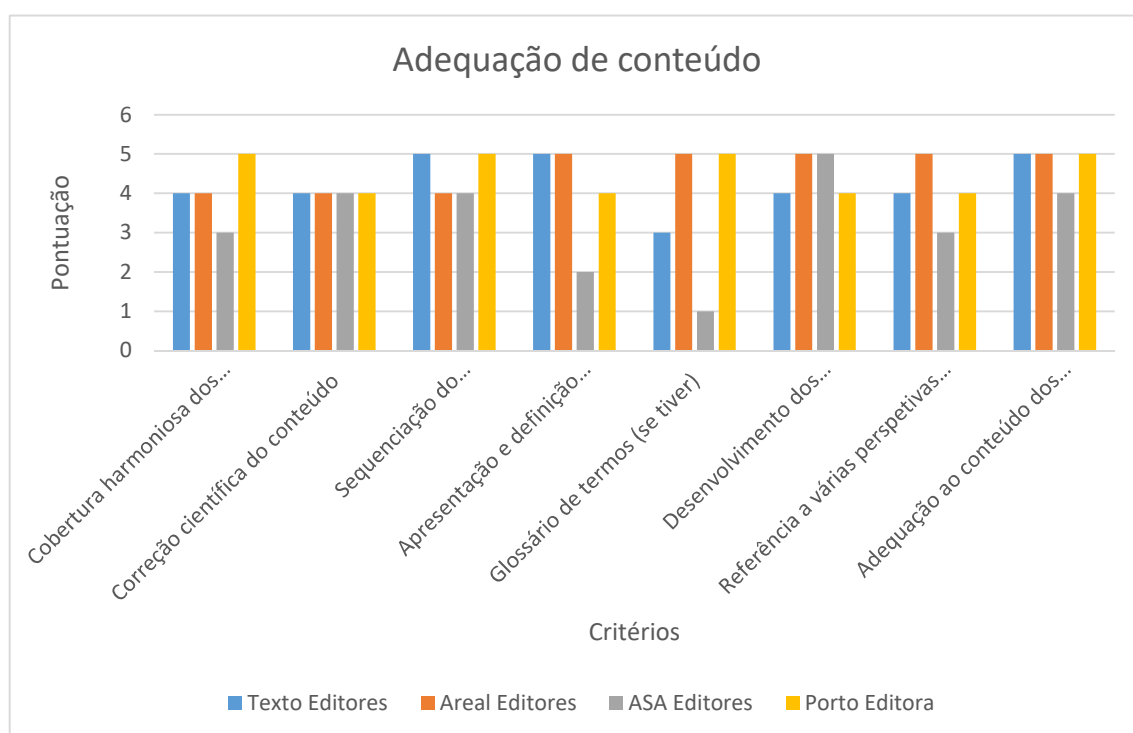
Anexo 26 – Pontuação atribuída por manual (por grupo de critérios) – gráfico e tabela de dados

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



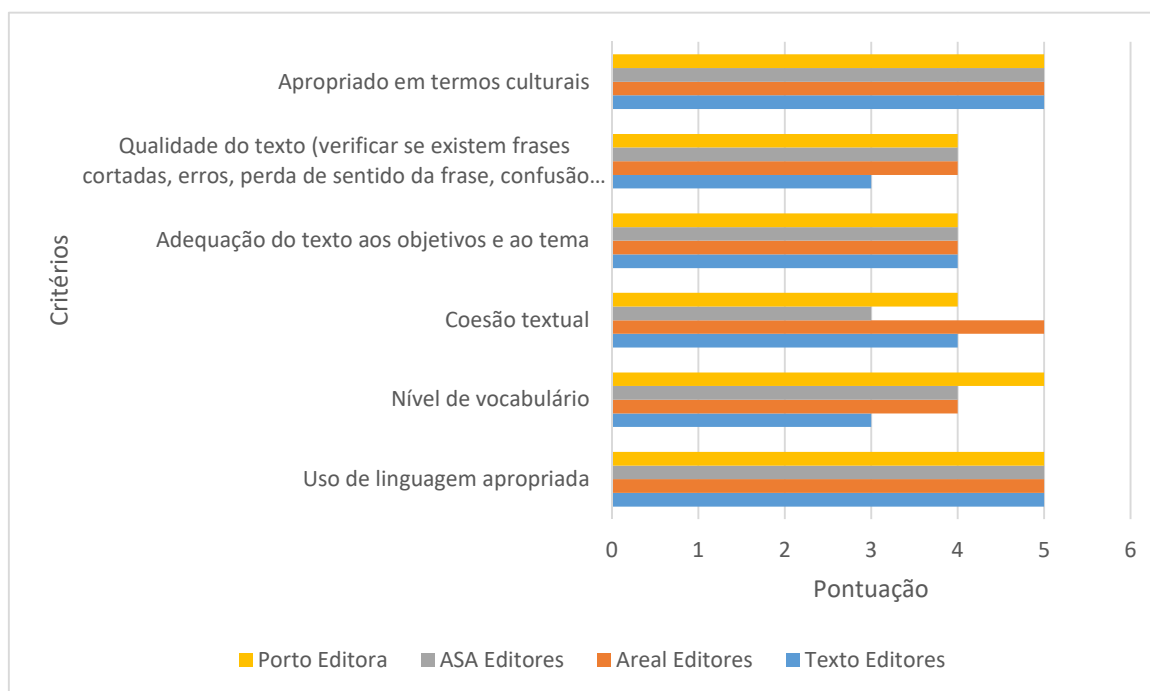
Anexo 27 – O grupo de critérios “adequação de conteúdo” com as respetivas pontuações por critério e por manual

Adequação de conteúdo	Texto Editores	Areal Editores	ASA Editores	Porto Editora
Cobertura harmoniosa dos conteúdos a lecionar	4	4	3	5
Correção científica do conteúdo	4	4	4	4
Sequenciação do desenvolvimento das matérias	5	4	4	5
Apresentação e definição adequada de conceitos	5	5	2	4
Glossário de termos (se tiver)	3	5	1	5
Desenvolvimento dos objetivos do tema no texto dos autores	4	5	5	4
Referência a várias perspetivas sobre o tema abordado	4	5	3	4
Adequação ao conteúdo dos recursos e documentos utilizados	5	5	4	5
Totais	34	37	26	36



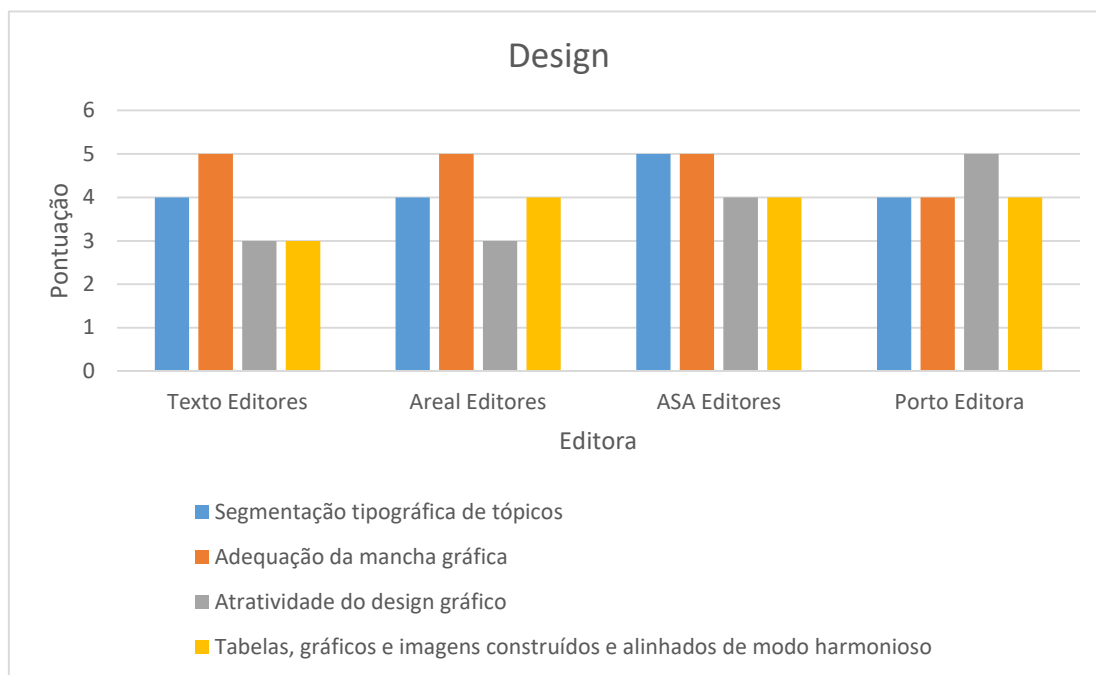
Anexo 28 – Critérios do grupo “Conteúdo Textual”

Conteúdo textual	Texto Editores	Areal Editora	ASA Editores	Porto Editora
Uso de linguagem apropriada	5	5	5	5
Nível de vocabulário	3	4	4	5
Coesão textual	4	5	3	4
Adequação do texto aos objetivos e ao tema	4	4	4	4
Qualidade do texto (verificar se existem frases cortadas, erros, perda de sentido da frase, confusão e/ou repetição de ideias e frases, ...)	3	4	4	4
Apropriado em termos culturais	5	5	5	5
Totais	24	27	25	27



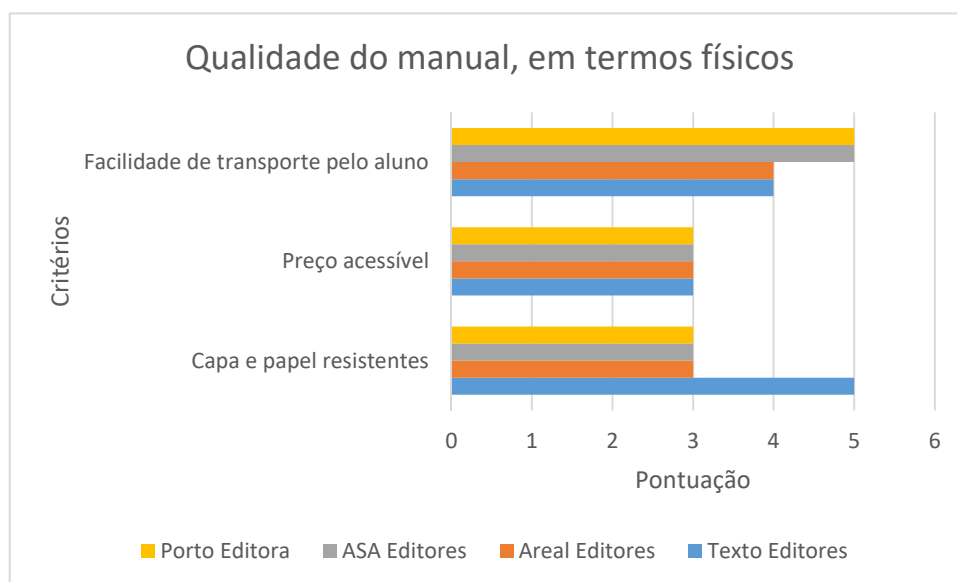
Anexo 29 – Pontuação obtida no grupo de critérios *Design*

<i>Design</i>	Texto Editores	Areal Editora	ASA Editores	Porto Editora
Segmentação tipográfica de tópicos	4	4	5	4
Adequação da mancha gráfica	5	5	5	4
Atratividade do <i>design</i> gráfico	3	3	4	5
Tabelas, gráficos e imagens construídos e alinhados de modo harmonioso	3	4	4	4
Total	15	16	18	17



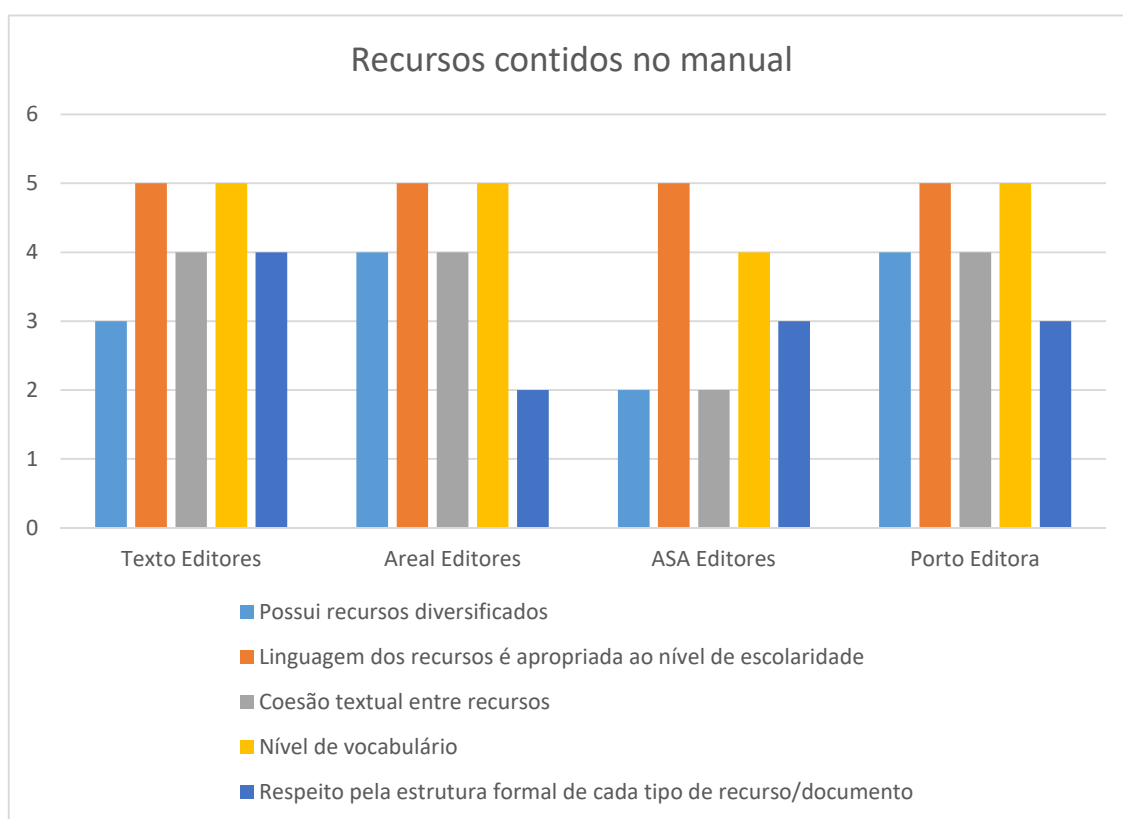
Anexo 30 – Qualidade do manual em termos físicos

Qualidade do manual, em termos físicos	Texto Editores	Areal Editora	ASA Editores	Porto Editora
Capa e papel resistentes	5	3	3	3
Preço acessível	3	3	3	3
Facilidade de transporte pelo aluno	4	4	5	5
Total	12	10	11	11



Anexo 31 – Recursos contidos no manual – gráfico e tabela de dados

Recursos contidos no manual	Texto Editores	Areal Editores	ASA Editores	Porto Editora
Possui recursos diversificados	3	4	2	4
Linguagem dos recursos é apropriada ao nível de escolaridade	5	5	5	5
Coesão textual entre recursos	4	4	2	4
Nível de vocabulário	5	5	4	5
Respeito pela estrutura formal de cada tipo de recurso/documento	4	2	3	3
Total	21	20	16	21



Anexo 32 – Critérios específicos para os manuais de História – gráfico e tabela de dados

Critérios específicos para os manuais de História	Texto Editores	Areal Editores	ASA Editores	Porto Editora
Possui documentos de tipologia variada	3	4	3	4
Os documentos são corretamente apresentados, respeitando todos os elementos fundamentais	4	3	2	4
Os documentos encontram-se sem erros ortográficos e bem-apresentados graficamente	4	5	5	4
Os documentos escritos, pictóricos e estatísticos apresentados são legíveis e compreensíveis e estão de acordo com o texto de autor apresentado	5	5	4	4
Os documentos contribuem para desenvolver o pensamento crítico	4	4	3	3
Os documentos presentes encontram-se adequados às questões efetuadas	2	4	3	3
Conclusões que se pretende que os alunos retirem dos documentos adequam-se à matéria constante do texto de autor	5	5	5	4
Total	27	30	25	26

