

92

Cristina Maria Mesquita Gomes Pires  
Elza da Conceição Mesquita  
Maria do Céu Ribeiro

# A iconografia nos manuais escolares do Estado Novo

SÉRIE

*Estudos*

Escola Superior de Educação

EDIÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

Cristina Maria Mesquita Gomes Pires  
Elza da Conceição Mesquita  
Maria do Céu Ribeiro

# **A iconografia nos manuais escolares do Estado Novo**



92

Cristina Maria Mesquita Gomes Pires  
Elza da Conceição Mesquita  
Maria do Céu Ribeiro

# A iconografia nos manuais escolares do Estado Novo

SÉRIE

*Estudos*

EDIÇÃO DO INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA

---

Título: A iconografia nos manuais escolares do Estado Novo  
Autores: Cristina Mesquita Gomes Pires; Elza da Conceição Mesquita e  
Maria do Céu Ribeiro  
Edição: Instituto Politécnico de Bragança · 2009  
Apartado 1038 · 5301-854 Bragança · Portugal  
Tel. 273 331 570 · 273 303 200 · Fax 273 325 405  
<http://www.ipb.pt>  
Execução: Serviços de Imagem do Instituto Politécnico de Bragança  
(grafismo: Atilano Suarez; paginação: Luís Ribeiro; montagem e  
impressão: António Cruz; acabamento: Isaura Magalhães)  
Tiragem: 200 exemplares  
Depósito legal n.º 289778/09  
ISBN 978-972-745-104-3  
Aceite para publicação em 2007

---

*Temos de aprender a decifrar as linguagens silenciosas  
com tanta facilidade como as comunicações  
escritas ou faladas.*

(Edward T. Hall, 1995)



# Índice

---

<b>Introdução</b>	<b>9</b>
<b>1 · Educação nacionalista</b>	<b>13</b>
1.1 · Construção do espírito nacionalista	13
1.2 · O livro único: veículo norteador da política educativa salazarista	19
1.3 · O poder da imagem na sociedade salazarista	23
<b>2 · Metodologia</b>	<b>25</b>
2.1 · Orientações metodológicas	25
2.2 · Escolha das fontes e recolha de dados	26
2.3 · Análise e interpretação dos resultados	28
<b>Considerações finais</b>	<b>53</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	<b>57</b>



# Introdução

---

O Estado Novo foi a experiência autoritária, do século XX, mais longa da Europa Ocidental. Passadas três décadas da conquista democrática e de alguns exageros que os momentos de revolução implicaram podemos ter hoje uma visão interpretativa, menos mítica e menos sentimentalista das razões que motivaram o povo português a encontrar-se comprometido com um governo que, ideologicamente, coarctava a liberdade e os direitos de cidadania. Esse distanciamento permite compreender, de forma mais clara, as articulações da trama político-ideológica e os sustentáculos necessários à sua legitimação.

No emaranhado de acontecimentos e tomadas de posição, que transformaram a vida mental e política do país, esquecem-se, muitas vezes, as questões quase imperceptíveis, implícitas no jogo social. Cada período histórico é marcado pelo determinismo ideológico das forças políticas que procuram legitimar o poder. O estudo da escola, no Estado Novo, revela-se como um elemento importante para a compreensão das relações entre poder, elites sociais e sociedade.

No jogo Escola/Sociedade existem elementos que permitem “observar os movimentos recíprocos de reforço ou de deslegitimação” (Castro, Rodrigues, Silva & Sousa, 1999, p. X), entre eles destacam-se os manuais escolares. Através destes podem analisar-se diferentes interações sociais, culturais e ideológicas que legitimam a função

da escola. Neste sentido, o manual escolar constitui-se como um veículo potenciador de formas de estar e de ser, revelando-se um importante instrumento na construção de imagens sociais. Tal como refere Magalhães (1999) foi “o progressivo reforço da identidade de instrução e escolarização, nas primeiras décadas do Estado Novo, tendo por objectivo uma lógica basista e minimalista da escolarização elementar” que converteu o “manual escolar em livro único e numa verdadeira antropologia” (p. 286).

Os *livros únicos* assumem esse propósito antropologizante, aspirando à moldagem dos alunos através de conteúdos centrados numa axiologia hierarquizadora tendo em vista a harmonia social. Ao haver uma cultura escolar de “ritualização, gestualidade, socialização” e formação vertida do manual, como aconteceu durante o Estado Novo, existe uma propensão para a homogeneização, contextualização e meta-projecção do que nele se veiculava (Magalhães, 1999, p.285).

Diferentes estudos (Chiapetta, Fillman & Sethna; Yore, citados por Leite, 1999) sustentam que o manual escolar tem uma grande influência sobre a prática pedagógica dos professores, sobrepondo-se frequentemente ao currículo. No entanto, nem todas as práticas escolares permitem a utilização integral dos manuais, pelo que um conhecimento mais profundo sobre a concepção educacional do Estado Novo necessite de “complexificar e sobretudo instrumentalizar os olhares” utilizando diferentes focagens (Magalhães, 1999, p.289). Neste sentido, a análise que emerge da leitura e interpretação das imagens dos *livros únicos* e que procura compreender se as mensagens, nelas implícitas, eram portadoras de valores que serviam os interesses ideológicos da classe dominante, apresenta-se como mais uma visão.

Para a consecução dos objectivos deste trabalho utilizaram-se os quatro *livros únicos* que vigoraram em Portugal durante o período de 1940 a 1966, da Série Escolar. A questão de partida do estudo implicou algumas linhas de pesquisa teórica que se centraram na compreensão das relações Escola/Estado/Sociedade e que permitiram clarificar os elementos estruturantes que conduziram à orientação educacional da época.

Tendo em conta as características do estudo privilegiou-se, como suporte metodológico, uma abordagem qualitativa, por ser aquela que reunia uma base conceptual de suporte à operacionalização e análise das imagens. A partir da leitura vertical das grelhas analisaram-se as categorias emergentes em cada livro, enquanto que uma análise horizontal possibilitou comparar números de ocorrências nos manuais escolares estudados.

Os *livros únicos* ocuparam um lugar privilegiado nas escolas, assumindo o currículo prescrito, limitado e pouco elaborado, que a elite política pretendia implementar. As suas imagens, cumprindo o

objectivo de modelação de consciências, encerram parte do vazio de criatividade que caracterizava a escola nesse período. Elas induziram a representações da realidade que transcendem o sujeito, tanto numa perspectiva diacrónica como sincrónica.

É complexa a interpretação dos múltiplos significados que delas derivam, mas reconhece-se que produziram imagens pessoais e idiossincráticas nas histórias de vida dos sujeitos. Associam-se às imagens dos manuais muitas das vivências que identificam e afirmam as pessoas no jogo social. E as memórias, individuais e colectivas, evidenciam, como cada um, com as marcas que recebeu, foi delineando o seu projecto de vida.



# 1 · Educação nacionalista

---

## 1.1 · Construção do espírito nacionalista

As mudanças políticas ocorridas a partir de 1926 transformaram por completo a concepção de educação de que estava imbuído o espírito republicano. Uma leitura pelas revistas *Lusitânia*, *Portugália* ou o *Arqueólogo Português* manifesta, implicitamente, os princípios do *Decálogo do Estado* salazarista de 1934. Estes princípios refletem, na sua maior concisão e definição, a forma como seria possível manter a ordem na sociedade, valorizando o indivíduo social (inserido em famílias, corporações profissionais e municípios), o Estado forte, a conciliação da autoridade com a liberdade e a dimensão imperial (Leal, 1999). A implementação da educação nacional em Portugal foi faseada e cumpriu os objectivos deste ideário político.

Procuraremos compreender a forma como a ordem política conseguiu passar de um projecto social que defendia a formação cívica dos cidadãos para um projecto de cariz conservador que tinha em vista a formação de um espírito nacionalista, tendo, para tal, seguindo um modelo pedagógico completamente diferente do que estava estabelecido.

De facto, a ideologia educacional republicana assentava em princípios discordantes da ideologia educacional salazarista. Como afirmam Stöer e Araújo (1987) “foi a exaustão, e o esvaziamento

resultante, desta ideologia educacional republicana (a sua crescente natureza retórica) e, em parte, a ênfase conseqüente da contribuição económica da educação para o processo de modernização, numa conjuntura de rápida concentração ao nível industrial, que contribuiu para que a transição da República para o Estado Novo fosse relativamente não explosiva” (p.127).

Apesar da propaganda republicana ter como *bandeira* a luta contra o analfabetismo e de se ter observado a publicação de diversas medidas legislativas, na prática, a concretização destas boas intenções foi quase inexistente.

Percebe-se a inoperância das medidas republicanas ao viajar mentalmente pelo Portugal dos anos 30. Deparamo-nos com a imagem de um país ruralizado, pobre, do português simples, honesto e trabalhador.

*É o Portugal profundo das aldeias isoladas, sem estradas, sem água, sem luz, sem esgotos, ainda por muitos anos, onde a educação teimava em não se afirmar. Terras de agricultura pobre e pouco produtiva, onde sobre a massa dos pequenos camponeses e dos camponeses pobres ou sem nada, tutelando a sua existência de indizível pobreza, se perpetua o poder do grande proprietário-cacique e do pároco, de quem eles dependem para ganhar uma parcela de terra arrendada ou de parceria, a jorna ou até a salvação das almas num mundo menos mau do que este (Rosas, 1994, p.33).*

A grande massa trabalhadora era constituída por assalariados e camponeses pobres que possuíam minúsculas parcelas de terra. Havia uma obediência quase sacralizada dos camponeses aos proprietários das grandes terras de quem dependiam para o sustento próprio e familiar, pois “o patrocínio e a deferência eram os métodos habituais de controle social” (Mónica, 1978, p.71).

A segregação social era visível. Identificava-se a classe de pertença de um indivíduo pelo vestuário, tratamento, discurso oral e, sobretudo, pelas relações de servilidade. “Tudo se passa nos limites desse universo geográfica e culturalmente fechado e longínquo que é a comunidade aldeã, onde ainda se queimavam feiticeiras nos anos 30, se excomungavam demónios e é vivaz a crença nos lobisomens” (Rosas, 1994, p.33).

A sociedade portuguesa rural era mais vincadamente marcante no interior do país, a terra pedregosa e madrasta, obrigava o transmontano, o beirão e o douricense a conhecer apenas o que a sua vista alcançava. As expectativas de futuro cingiam-se apenas a umas quantas terras que pudessem ser cultivadas e ao desejo de um bom ano de colheitas. Havia ainda a consciência clara de que os filhos seriam os seguidores dos pais e que só o casamento os dispensava

de produzir para aquela família.

Apesar de haver um grande esforço no sentido de manter a *ignorância popular*, o ideário Salazarista considerava também necessário proporcionar ao povo uma informação mínima (reduzindo por isso o tempo de estudo e os conteúdos). Em 1926 foi proposta a redução curricular para o ensino primário, sendo justificada como a possibilidade de “facultar um saber mínimo, que [nesses] tempos, cumpr[ia] dar aos filhos das camadas populares, das classes mais humildes”, legitimando posteriormente que se ensinasse o que era “essencial e geral, sem transportar o espírito da criança a subtis lucubrações científicas e demonstrações de máximo rigor” (Decreto n.º 14417 de 12 de Outubro de 1927). Para afirmar política e socialmente estes princípios foram tomadas medidas restritivas ao ensino: extinguiram-se algumas escolas móveis; o ensino primário elementar passou a ser considerado básico, encerraram-se algumas escolas rurais que não tivessem pelo menos 40 a 50 alunos e em 1930 já só era obrigatória a frequência do 1.º grau que compreendia a 1.ª, 2.ª e 3.ª classes.

Nesta fase tomam-se numerosas medidas no sentido de consubstanciar a instrução sobre as mesmas bases de uma educação generalizada, cujas normas seriam estabelecidas pelo Estado. Uma das primeiras medidas vem expressa no Decreto n.º 16077 de 26 de Outubro de 1928, que inclui o programa de Moral e Educação Cívica, tendo como objectivo “disciplinar consciências, formando o carácter (...) uma das mais formosas obras da escola primária”, mencionando também “a limpeza, a ordem, a pontualidade, a delicadeza, etc.”, o amor à família, à escola, a aceitação/repúdio das “virtudes/pecados capitais do catecismo católico (fé, esperança, gula e avareza)”, o “culto da bandeira nacional, no valor moral e material das nossas colónias”. Estas mensagens foram claramente pensadas e aparecem bem definidas nos manuais escolares. As mensagens iconográficas que servem de suporte aos textos revelam a poesia da vida rural, incentivam à obediência, à ordem, à pontualidade e procuram limitar as aspirações de promoção social. Considerava-se que a felicidade não estava relacionada com a instrução. Dizia-se mesmo que o povo era por natureza tradicional e religioso, pelo que, o objectivo principal do ensino seria o de “incentivar essas características e ser o principal veículo civilizador” (Barros & Henriques, 1987, p.149).

A escola primária passa a ser uma instituição privilegiada para a formação de pobres. A doutrinação dos valores em torno da tríade Deus, Pátria e Família, iriam ser as peças fundamentais neste processo. Adota-se um modelo de ensino menos elaborado, onde apenas se aprende a técnica básica da leitura, da escrita e do cálculo, realizada por um professor com poucas habilitações. Assim, a 30 de Novembro de 1931 criava-se o posto de ensino, o sistema da regente sem habilitações (só em 1935 se lhe exigiu um exame de aptidão (...)).

Estava lançado o que, em 1932, Salazar chamava o ‘método dos pobres’, um ensino singelo, barato, tradicional, tal como se imaginava fossem os pobres a quem ele se dirigia (Ferro, citado por Ramos, 1993, p.56).

Estas mudanças, no Sistema Educativo, ficaram marcadas pelas tomadas de posição de uma ala conservadora que considerava “o analfabetismo como uma necessidade à manutenção dos bons hábitos tradicionais portugueses” (Barros & Henriques, 1987, p.149). Uma das militantes dessa ala extremista foi Virgínia de Castro Almeida. Numa das suas preleções referia que ao povo

*sabendo ler e escrever, nascem-lhes ambições: querem ir para as cidades ser marçanos, caixeiros, senhores; querem ir para o Brasil. Aprenderam a ler! Que lêem? Relações de crimes; noções erradas de política; livros maus; folhetos de propaganda subversiva. Largam a enxada, desinteressam-se da terra e só têm uma ambição: serem empregados públicos. Que vantagens foram buscar à escola? Nenhumas. Nada ganharam. Perderam tudo. Felizes os que esquecem as letras e voltam à enxada. A parte mais linda, mais forte, e mais saudável da alma portuguesa reside nesses 75 por cento de analfabetos (Almeida, citada por Mónica, 1978, p.119).*

Também Marcelo Caetano revela uma posição conservadora. O seu discurso em 1928 sintetiza toda a ideologia nacionalista e manifesta o seu total desagrado pela escola única, referindo que era absurda e completamente impossível de concretizar porque a hierarquia social é rígida e imutável. Defendia ainda que a capacidade intelectual é hereditária e não aleatória porque cada facção social tem a sua origem e conseqüentemente as suas necessidades específicas (Mónica, 1978).

O ensino constituirá um dos suportes para a reprodução da hierarquia social, valorizando-se a formação das elites por se considerar que a anarquia do país era consequência da falta de uma elite dirigente (Ramos, 1993). Neste sentido refere Salazar (1933) que seria “mais urgente a constituição de vastas elites do que ensinar o povo a ler. É que os grandes problemas nacionais têm de ser resolvidos, não pelo povo, mas pelas elites enquadrando as massas” (citado por Mónica, 1978, p.116).

Em 1933 o Decreto n.º 22:241 de 22 de Fevereiro promulga o Projecto de Constituição Política da República Portuguesa referindo, no seu artigo 42º, que a “educação e instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos oficiais ou particulares em cooperação com ela”. Desta forma, a família passa a ser considerada como a “base primária de educação, da disciplina e harmonia social, e como fundamento de toda a ordem política...” (artigo 11º) omitindo em todo o Decreto a gratuidade do ensino, que havia sido uma das bandeiras da legislação educativa da 1.ª República.

Incentiva-se o ensino particular e os conteúdos assumem um carácter eminentemente moral. Apesar de referir que “o ensino ministrado pelo Estado é independente de qualquer culto religioso...” (Artigo 3º) a Igreja vai, progressivamente, controlar o ensino primário e há quem afirme que “a geral educação não pode deixar de ser antes de mais nada religiosa. E quando digo religiosa, digo católica, porque nunca podemos esquecer que só há uma religião verdadeira – a católica” (Pimenta, citado por Cortesão, 2000, pp.72-73).

A necessidade de instrução surge aliada à visão de um trabalho honrado e compensador, procurando desmotivar as massas populares para pretensões que pudessem perturbar a ordem social. Desta forma “o ensino não fará mais do que contribuir para a reprodução da estrutura de relação de classe” (Barros & Henriques, 1987, p.150).

Em 1932, no Decreto n.º 21:014, de 21 de Março, pode ler-se no preâmbulo: “é de manifesto interesse pedagógico, proporcionar à leitura das populações escolares ensinamentos de ordem moral e patriota contidos em frases curtas, fáceis de compreender e reter”. São publicadas 113 frases imbuídas do espírito nacionalista e que passam a ser obrigatórias nos manuais escolares, adoptados oficialmente. O seu teor é bastante esclarecedor dos princípios que mostram a política educativa do Estado Novo, entre elas destacamos: “Obedece e saberás mandar.”; “Honra em tudo e por tudo teu Pai e tua Mãe [sic].”; “Na família, o chefe é o Pai; na escola, o chefe é o Mestre; no Estado, o chefe é o Governo [sic].”; “A tua Pátria é a mais linda de todas as Pátrias: merece todos os teus sacrifícios.” e “Não invejes os que te são superiores, porque estes têm responsabilidades e deveres que tu ignoras”. Tendo reconhecido, certamente, o valor pedagógico desta medida, em 28 de Dezembro de 1932, o Governo decretou que algumas destas frases estivessem afixadas nas paredes das escolas, bibliotecas, corredores, etc. (Decreto n.º 22:040 de 28.12.1932, Diário do Governo, 1.ª Série).

De 1932 a 1934 a legislação sobre o ensino revela uma linha pela consolidação dos sentimentos patrióticos e nacionalistas. A partir de 1934 começa a existir uma preocupação com as questões relacionadas com o ensino primário rural, a educação feminina e a reforma dos programas.

Em 1935 a lei n.º 1918 de 27 de Maio, especifica a necessidade de existir um ensino próprio para as escolas rurais que fixe o camponês à terra. Vão sendo cada vez mais evidentes os estereótipos sexistas, veiculados pelas imagens dos manuais escolares e, sedimentados em decretos que propiciam a separação entre homens e mulheres, referindo a existência de deveres sociais bem diferenciados para cada um dos sexos (Lei n.º 1904 de 21 de Maio de 1935 e Decreto n.º 25946, de 15 de Outubro de 1935). Às mulheres estava vedado o direito a

aceder a tudo aquilo que ultrapassasse o “universo da casinha branca, florida, limpa e honesta, dos filhinhos e do marido fiel e obediente (...). Alargar-lhe os horizontes, seria destruir esse equilíbrio familiar, que era também uma das bases da nação, não o esqueçamos” (Barros & Henriques, 1987, p.150).

No ano de 1936, sob a direcção de Carneiro Pacheco, inicia-se uma nova fase na construção nacionalista da educação. A escola nacionalista apresenta-se como formadora de consciências, fortemente marcada pela inculcação ideológica e doutrinação moral. Segundo Nóvoa (1992) “a imagem educativa do Estado Novo ficou associada a esta fase e a algumas medidas então tomadas: a adopção da designação de Ministério da Educação Nacional, imposição do livro único, criação da Mocidade Portuguesa e da Obra das Mães pela Educação Nacional” (p.459).

Esta raiz autoritária marcou todo o período de 1930-1960 e assentava, essencialmente, numa concepção doutrinária da educação, que perpassa muito além da escola, sendo chamadas ao dever de educar as famílias e a comunidade.

O regime soube utilizar “um projecto doutrinário totalizante para a Sociedade Portuguesa”, moldar todos os níveis da sociedade civil de acordo com os novos valores e inculcar uma “unicidade político-ideológica”, utilizando um conjunto de instrumentos como a Escola e as Organizações Juvenis (Rosas, 1992). Com o decorrer do tempo assistimos à criação de um conjunto de organizações como a Legião Portuguesa e a Mocidade Portuguesa, que tinham como objectivo uma *integração total* dos jovens dos 7 aos 14 anos (Martins, 1998).

Filomena Mónica (1978) concluiu que o Salazarismo presenciou “da doutrinação ideológica total” e que apesar de se basear na coerção, a política educativa do Estado Novo provocou resistências e deixou “muitas áreas da vida privada virtualmente” libertas de doutrina política. Segundo a autora ao “contrário de certos regimes totalitários, o Estado Novo adoptou voluntária e entusiasticamente a ideologia religiosa tradicional embora não tenha utilizado a escola como agência de transmissão de conhecimentos (*instrução*), mas de formação de consciências (*educação*)” (p.355).

A condução da política educativa, em favor da noção salazarista de que a criança é um objecto a ser moldado a uma ordem preestabelecida, é assumida com firmeza por Carneiro Pacheco ao referir que: “o mestre não é um burocrata, mas um modelador de almas e de portugueses”; “o professor do ensino primário, ao receber em suas mãos, para a primeira moldagem, é erguido à nobilíssima condição de apóstolo dos rumos novos e da eternidade da nossa pátria” (citado por Nóvoa, 1992, p.459).

O perfil dos professores do ensino primário foi, neste sentido,

critériosamente pensado. Importava mais que estes fossem modeladores de consciências do que veículos de transmissão de conhecimentos. Revelava-se um certo descrédito em relação aos professores republicanos, iniciando-se a destruição da sua imagem por se considerarem “rebeldes insubmissos, eternamente insatisfeitos, inimigos da ordem social e da dissolução nacional” (Alocações do Director Geral do Ensino Primário, 1934, citado por Nóvoa, 1992, p.499).

Segundo Nóvoa (1992) o modelo educativo foi o suporte que possibilitou a interiorização da ideologia conservadora e nacionalista “como dimensão totalizante das representações sociais” e como discurso legitimador das decisões políticas e programáticas. Refere ainda que a ideologia Salazarista limitava “as expectativas de mobilidade alimentadas pela detenção de uma mais-valia escolar, canalizando os investimentos pessoais para a fertilização do lugar que cada um ocupa” (pp.509-510). Neste sentido, Nóvoa (1992) afirma que:

*a explicitação de novos sentidos no seio da educação nacional é possível graças aos consensos sociais que se estabelecem entretanto. A legitimidade social de que o Estado Novo se encontra investido transfere-se do exterior para o interior da educação. A política educativa apropria-se desta fonte exógena de legitimação, deixando claro que o universo escolar é mais totalizado do que totalizador (p.459).*

As práticas educativas passam a ser o sustentáculo para a legitimação do poder das classes dominantes, havendo uma preocupação pela criação de *consensos sociais*, baseados nos valores veiculados pelo poder político. Desta forma, “o sistema educativo contribui largamente para a interiorização de um modelo de sociedade que traduz projectos unificadores no plano político, simbólico e cultural” (Nóvoa, 1992, pp.456-457).

Os governantes do período do Estado Novo cedo perceberam a importância dos manuais escolares na sedimentação do projecto político-ideológico que pretendiam implementar. Foi neste sentido que pensaram criteriosamente os seus conteúdos, escritos e icónicos, como instrumentos modeladores da mente das crianças para a nova ordem social. No ponto seguinte procuraremos reflectir sobre o percurso efectuado e as opções legislativas e doutrinárias assumidas ao longo deste período e que resultam na adopção dos *livros únicos* para a escola primária.

## **1.2 · O livro único: veículo norteador da política educativa salazarista**

Os manuais escolares apresentam-se como um meio eficaz de inculcar a ideologia nascente, tornando-se, por tal motivo, im-

prescindível o controle do seu conteúdo por parte dos organismos oficiais que surgem com os decretos: n.º 20741 de 11 de Janeiro de 1932; n.º 23982 de 8 de Junho de 1934; n.º 24610 de 24 de Outubro de 1934; n.º 25447 de 1 de Junho de 1935; e a Portaria 8210 de 28 de Agosto de 1935.

A forte ideologização presente na política educativa do Estado Novo é evidenciada no estudo realizado por Barros e Henriques (1987) que compara os conteúdos de dois manuais: *Portugal, terra Bendita* de Teresa Leitão de Barros (1931) e *A Nossa Língua* de Abel Guerra (1934, 1940). As autoras chegaram à conclusão que a grande diferença entre os dois manuais era que o primeiro pretende informar e o segundo “formar a criança num clima religioso, acentuado por um amontoado de notas vivas, de uma morte que espreita em lances trágicos, patéticos” (Barros & Henriques, 1987, p.154). Neste sentido o Manual *Portugal, terra Bendita* foi rejeitado por não seguir as directrizes do regime salazarista como referiu mais tarde Carneiro Pacheco (Barros & Henriques, 1987, p.155).

A aprovação do livro único esteve relacionada com a crescente politização dos conteúdos educativos. A preocupação do Governo com a *falta de patriotismo dos autores portugueses* levou a que, em 1937, se abrisse um concurso para a apresentação dos manuais escolares, que sustentariam a uniformização nacional dos conteúdos a ensinar. No entanto, deste concurso não saiu aprovado nenhum manual, por se considerar que os originais recebidos não eram dignos de serem adoptados (Sanchez & Wong, 1999). Em 1940 foi nomeada uma comissão especial para escrever e ilustrar os novos manuais de leitura que tiveram como principal fonte de inspiração os livros escolares italianos (Carvalho, 1986). Surgem, assim, os livros da série escolar da 1.ª à 4.ª classes. Os seus conteúdos assentavam na ideia da *harmonia social*, veiculando um sentimento de amor à pátria que tinha como referência o Chefe de Estado e o Presidente da República.

Num estudo sobre os valores do quotidiano do Estado Novo, realizado por Silveira (1987), onde são analisados manuais escolares entre 1850 e 1968, refere-se que “até 1930 os livros mostram uma variação mínima nos textos e temas adoptados”. Com o Estado Novo sentiu-se uma modificação e introduziram-se alguns “textos de elogio às realizações do regime”. Da análise emerge a ideia que o Estado Novo, ao conceber os manuais escolares, pretendia que eles se destinassem a todos os “indivíduos, sem quaisquer distinções económicas, religiosas, de nascimento ou outras” (Silveira, 1987, p.304). Foi a *cosmogonia* presente no ideário do Estado Novo que exigiu uma redefinição dos valores, expressa nos livros escolares, através dos quais, se pretendeu “colonizar toda a população” (Silveira, 1987, p.307). Esta *cosmogonia*, segundo a autora, assenta em duas vertentes contraditórias, mas

complementares entre si: “é simultaneamente voluntarista e libertadora quando põe na mão do indivíduo o seu destino, e é fortemente enquadrativa quando prega a paciência, a esperança de melhores dias, o conformar-se com a sorte” (Silveira, 1987, p.308). As linhas de força encontradas inscrevem-se nos princípios de enquadramento institucional e das ações do cidadão, criando as bases da *harmonia* e da *ordem social*, através da cosmogonia da *soberania da Nação*.

Esta *harmonia social* era mantida, segundo Silveira (1987), através das novas famílias (Escola, Empresa e Nação/Pátria/Estado) e das novas fontes de riqueza (Trabalho, Poupança e Instrução). Desta forma, “toda a arte do Estado Novo consistiu em aproveitar com mestria as aspirações de liberdade, estabilidade dos grupos sociais da época, aspirações essas devidamente balizadas pelos livros de leitura da escola primária” (Silveira, 1987, p.320).

Nos livros aprovados oficialmente aparecem explícitos os valores que norteavam a política educativa salazarista e que reflectiam os factores fundamentais para a manutenção da *ordem e harmonia social*. Em primeiro plano era considerada a “família, como cédula social, a fé como unidade e solidariedade nacional, o princípio da autoridade como sendo o sustentáculo do progresso, a firmeza do Governo, representando a espinha dorsal da vida política do país, o respeito pela hierarquia, condição básica para a cooperação e a cultura.” (Decreto n.º 21103, de 17 de Abril de 1932). A sacralização da nação encontrava-se bem presente nos textos e imagens dos manuais escolares. Neles se aludia aos grandes heróis e feitos históricos nacionais, bem como o culto pelos símbolos do país. Esperava-se, desta forma, cultivar o verdadeiro patriotismo e os conteúdos são apresentados como promotores de atitudes de *defesa da Pátria, lealdade e honradez* (Stöer & Araújo, 1987).

Os textos e as imagens dos manuais escolares eram veículos facilitadores de um modelo de ensino de cariz memorístico, repetitivo, onde tudo era aprendido decore. O ritual iniciava-se de manhã, os alunos, em frente ao quadro preto, por cima do qual se encontrava o crucifixo, ladeado pelos retratos de Salazar e de Carmona, entoavam o hino nacional, à entrada do professor na sala. Ao longo do dia era possível ouvir os alunos, em uníssono, recitarem com alma patriótica, os rios, as cidades, as linhas dos caminhos-de-ferro. Aprendiam-se canções que falavam da obediência, do amor à pátria, dos feitos nacionais, da diferença entre os ricos e os pobres e da idilização do meio rural.

Os professores tiveram um papel decisivo na estimulação da obediência e na limitação da criatividade dirigindo os alunos no sentido de realizarem as tarefas escolares, exactamente como eram sugeridas por eles. Refere Mónica (1978) que:

*as relações entre professores e alunos caracterizam-se, como é natural pelo autoritarismo. Ao professor cabia o papel de sujeito activo, ao aluno o de objecto passivo (...). Inteiramente dependentes do professor, socializadas a obedecerem, a curvarem-se, a lisonjearem, a solicitarem, a submeterem-se, as crianças, ao atingirem a idade adulta, mais facilmente se converteriam nos indivíduos humildes e respeitosos que o Estado Novo pretendia criar (p.311).*

Em registos como os que se seguem, podemos verificar as preocupações pela regulação das aspirações sociais, na educação popular:

*Minha terra quem me dera  
Ser humilde lavrador  
Ter o pão de cada dia  
E a graça do Senhor*

Ou ainda:

*Tudo podem ter os nobres  
Ou os ricos algum dia  
Mas quase sempre o lar dos pobres  
Tem mais alegria (citado por Cortesão, 2000, p.89).*

Estas concepções alicerçadas nos *consensos sociais* que foram sendo legitimados durante este período conduziram a um progressivo empobrecimento da educação nacional e, conseqüentemente, a um enfraquecimento do espírito crítico português (Nóvoa, 1992).

Os *livros únicos* (1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> classes) tiveram uma longa permanência no tempo. No entanto, e com o surgir de uma nova concepção pedagógica, que considerava o aluno como um elemento fundamental no seu processo de aprendizagem, dá-se, em 1966, aquilo a que Adriano Vasco Rodrigues apelida de “uma verdadeira revolução pedagógica” – cessando o regime do livro único (citado por Sanches & Wong, 1999).

Em síntese podemos considerar que os manuais escolares do Estado Novo assumem uma orientação ideológica mais vincada, reforçando o seu carácter formativo. Não se valorizam as noções nem os conceitos, a sua secundarização vai dar lugar à primazia do simbólico, do conhecimento abstracto, das generalizações e dos valores. Como afirma Magalhães (1999) “a escola controla o simbólico e o imaginário” (p.296), sustentada em recursos gráficos utilizados nos manuais escolares e que descodificam e conformam, no sentido da ideologia vigente, os textos escritos.

As mensagens implícitas, quer no texto icónico, quer no texto escrito revelam muito rigor e um cuidado extremo na sua organização. Predomina o modo pedagógico *enformador* onde as crianças aprendiam, apenas, o que o mestre e os manuais lhe ensinavam. Os livros, no seu todo, revelam uma visão de mundo, de aluno, de criança e de mestre que os seus autores idealizaram (Magalhães, 1999).

### 1.3 · O poder da imagem na sociedade salazarista

Ao observar os manuais escolares no período do Estado Novo percebe-se o interesse que os criadores de imagens conferiam às alterações que estas podiam provocar no *imaginário social*, em especial no campo da produção cultural. Trata-se de questionar os efeitos sobre a prática social e sobre os paradigmas culturais, da mutação propiciada pelas representações não verbais e nas condições do exercício do pensamento que modela o real. Tal mutação manifesta-se na conduta ética e política, na experimentação educacional e científica, nas rupturas que marcam a reflexão filosófica e as concepções de mundo. As imagens, contextualizadoras de um espaço e de um tempo, afectam a condição, o imaginário social e o próprio modo de vida das populações (Sousa, 1995). Qualquer registo visual traz sempre implícito um certo grau de interpretação do facto representado, pois ele é um recorte subjectivo dessa realidade. Porém, do ponto de vista do espectador, uma imagem estática está aberta a múltiplas interpretações e não é capaz, por ela mesma, de gerar um sentido unívoco, mas articulada com outras imagens ou com textos gera narrativas intencionais. Os manuais escolares – *livros únicos* do Estado Novo – souberam fazer a articulação entre o texto e a imagem propiciando uma clarificação dos conteúdos e facilitando, às crianças, uma interiorização mais conformada, rápida e objectiva dos ideais que se pretendiam inculcar.

A filosofia inerente ao livro único manifesta duas funções fundamentais. Uma relaciona-se com a duração que deveria ter um manual escolar, enquanto instrumento ao serviço das classes populares e que passaria de irmão para irmão, outra expressa os valores considerados fundamentais da ordem e organização social. A primeira função está presente na dureza dos materiais usados na confecção da capa. A segunda relaciona-se a ideologização dos conteúdos, pois tal como referem Neto e Santos (s.d.), “o livro escolar, exactamente por ser escolar, é uma obra ideológica. Reflecte, implicitamente ou explicitamente, as ideias vigentes à época e veiculadas pelos currículos explícitos ou ocultos” (p.7). No Estado Novo a imagem nos manuais escolares perspectivava o condicionalismo comportamental tendo em conta a tríade *Deus, Pátria e Família*.

No campo da comunicação não verbal considera-se a pro-

dução das mensagens que lhe estão inerentes, assim como o comportamento dos indivíduos na relação tempo/espaço sob o ponto de vista curricular, cultural e geográfico. A grande maioria das imagens presentes nos *livros únicos* estavam impregnadas de controle social, mas apresentavam-se de modo simpático, doce, figurado na graciosidade das crianças e explicitavam estereótipos sociais, como os papéis representados por raparigas e rapazes, pelas diferenças entre as classes sociais, pelo forte enaltecimento da ruralidade e pela marca acentuada do dever de *amar a Pátria*. Segundo Baudrillard todos os ícones têm um “poder diabólico” pois cada imagem, qualquer que seja a sua natureza, é uma prova, uma evidência, um intermediário das aprendizagens. Sendo assim, temos que lhe conferir um lugar primordial em toda a cultura escolar (citado por Calado, 1994, p.12).

As imagens funcionam como um caminho, uma janela aberta para aceder à realidade invisível que se oculta. Reconhecem-se as suas potencialidades pedagógico-didáticas, sendo necessário analisá-las sob o ponto de vista da informação que podem conter, como também perceber como transmitem essa informação. A cor, só por si, transmite simbologias, daí a importância da sua utilização nas imagens. A escolha da cor esteve dependente do desenvolvimento tecnológico, “só a impressão por policromia, a duas e a três cores (cores primárias), permitiu colorir o mundo descrito nas páginas dos livros impressos...” (Neto & Santos, s/d). Os manuais escolares do período do Estado Novo utilizam já a quadricromia (magenta, azul ciano, amarelo limão e o preto) como processo de impressão, podendo, por tal, ser perceptível uma certa intencionalidade no uso das cores das imagens.

Sintetizando podemos considerar que a imagem é um texto que expressa intencionalmente ideias. Ela não é apenas investida de configurações estruturais linguísticas do exterior (papel da legenda que acompanha as imagens impressas, dos diálogos e dos comentários no cinema e na televisão), mas também do interior e na sua própria visualidade. Ela é inteligível porque as estruturas que a compõem são, parcialmente, não visuais. Assim a imagem é um texto em sentido mais amplo: ela não existe sem os jogos da figura e do discurso implícito. Ela só existe pelo que nela se lê. A imagem não é outra coisa senão a leitura que dela se faz. Porque não é o reflexo de um objecto, mas do trabalho de produção, campo de força atravessado por múltiplas configurações, sejam elas linguísticas ou não.

## 2 · Metodologia

---

### 2.1 · Orientações metodológicas

Tendo como objectivo analisar a forma como as imagens dos manuais escolares reproduzem valores sociais e culturais esta investigação estrutura-se em torno das ideologias dominantes, das políticas do Estado Novo e do valor da iconografia em educação.

Depois de identificarmos as áreas de estudo, procurámos rever as contribuições das teorias sobre as relações entre a escola, o Estado e a sociedade, de forma a compreender o processo pelo qual foram *desenhadas* determinadas políticas educativas. Esta análise implicou, ainda, que se explicitassem as políticas adoptadas no sentido de apreender de que forma o Estado Novo, depois de ter conquistado o poder, o soube legitimar e perpetuar ao longo dos anos.

Tornou-se, por isso, necessário escolher um quadro conceptual que nos permitisse abordar estas questões sem nos dispersarmos dos propósitos iniciais e que, de forma recursiva, nos ajudasse a responder ao seguinte problema: *de que forma as imagens dos manuais escolares reproduzem valores sociais, culturais e políticos da ideologia da classe dominante?*

Inicialmente definiram-se os conceitos que possibilitassem uma reflexão sobre a forma como o Estado Novo consolidou o poder

e qual o papel da escola como centro difusor das políticas de Estado. Após esta breve revisão bibliográfica, realizámos um estudo empírico com o propósito de perceber se há valores representativos implícitos, nas imagens dos manuais escolares, mais concretamente nos *livros únicos* adoptados a partir de 1940, da Série Escolar: *O livro de leitura da primeira classe*; *O livro de leitura da segunda classe*; *Livro de leitura da 3.ª classe*; *Livro de leitura para a 4.ª classe*.

## 2.2 · Escolha das fontes e recolha de dados

Para estudar o papel da imagem em educação tentámos encontrar fontes que representassem uma força social abrangente. Elegemos os manuais escolares por considerarmos que funcionam como um instrumento uniformizador das aprendizagens, no sentido que refere Silveira (1987), “um livro da escola é um resumo dos valores mais básicos inculcados aos indivíduos e muito provavelmente aprendidos por este” (p.304).

No processo de recolha de dados procurámos, num primeiro momento, ler as imagens e distribuí-las por famílias temáticas para compreender quais seriam os assuntos que predominavam em cada manual. Seguidamente, e para fundamentar o nosso estudo, fizemos uma selecção de imagens dos quatro manuais e solicitámos a uma amostra constituída por oito colaboradores que apresentassem, em texto, as suas concepções interpretativas.

Partindo destes dados estabelecemos categorias de acordo com os textos produzidos e aplicámos a análise quantitativa das imagens criada por Osgood, através da qual, é possível medir a quantidade de conotações presentes numa determinada mensagem visual (Bardin, 1977). Partimos dos indicadores expressos nas interpretações efectuadas por nós e pela amostra fazendo uma análise indutiva das mensagens. A *leitura* deste tipo de imagens, sendo sensorial, implicou um exercício estruturado de capacidades de codificação/descodificação, envolvida em actos de comunicação com vista a entender o que elas pretendiam comunicar. No entanto, e procurando fundamentar a escolha das categorias, adaptámos o modelo de *análise de valores* definido por White (1947, 1949, 1967) e o modelo seguido por Isambert-Jamati (1970) num estudo sobre *A evolução dos valores pregados pela instituição escolar entre 1860 e 1965*. Nos quadros I e II apresentam-se as categorias e subcategorias sugeridas pelos autores que considerámos pertinentes para o nosso estudo:

Quadro I – Modelo de White

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Valores fisiológicos	Alimentação
	Repouso
	Saúde
	Segurança
	Conforto
Valores sociais	Amor familiar
	Amizade
Valores relativos ao Ego	Independência
	Cumprimento
	Reconhecimento
	Amor próprio
	Dominação
Valores que exprimem o medo (segurança emocional)	Agressão
Valores de jogo e de alegria	Experiência nova
	Excitação/Emoção
	Beleza
	Humor
	Auto-expressão criativa
Valores práticos	Sentido prático
	Possessão
	Trabalho
Valores cognitivos	Conhecimento
Diversos	Felicidade
	Valor em geral

*Fonte: Bardin, 1977: 121*

Quadro II – Modelo de Isambert-Jamati

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Os objectos a conhecer	Os homens do passado e as suas obras
	Os homens contemporâneos
	A natureza humana e universal
	A natureza
Objectos da educação moral	Lealdade em relação ao estabelecimento
	Valor educativo da disciplina
	Acção dos pares na formação do carácter
	Exemplo moral dos professores
Os valores de referência	Ascendente voluntário dos professores
	Moral individual de perfeição ou de imperativo categórico
	Moral individual de solidariedade
	Exortação ao trabalho
	Exaltação do progresso
	Exaltação da juventude
	Exaltação da família
	Exaltação da Pátria
Exaltação da paz	

*Fonte: Bardin, 1977, pp. 122-123*

Com estes modelos de suporte elaborámos uma grelha de análise que possibilitou a apresentação dos dados em quadros e tabelas, para posterior interpretação.

### 2.3 · Análise e interpretação dos resultados

As expressões contidas nos manuais escolares reflectem os sentimentos de quem os elabora, bem como as ideologias do poder e dos grupos sociais dominantes.

Considerando ainda que, durante o Estado Novo, havia uma concepção de educação popular fortemente marcada por um carácter moralizador e uma preocupação pelo combate ao analfabetismo, os manuais escolares afiguram-se-nos, assim, como uma fonte de estudo ainda mais válida.

Procurámos recolher os *livros únicos* da série escolar da 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup>, 3.<sup>a</sup> e 4.<sup>a</sup> classes, que manifestam as intenções do poder político em relação à consolidação da Educação Nacional. A principal característica destes manuais é a longa permanência no tempo.

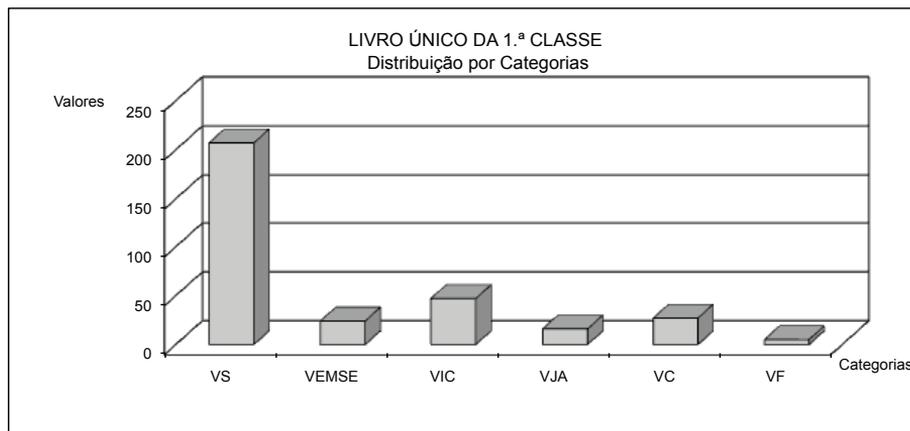
Como referimos anteriormente, estes manuais foram publicados em 1940 e permaneceram nas escolas até 1966, quando o Estado Novo entrou naquilo que Rosas (1992) designa como “a lenta crise agónica do regime” (p.18). Impermeáveis às mudanças, os manuais escolares mantiveram ao longo dos anos os mesmos conteúdos, expressavam os mesmos valores, apresentavam o mesmo arranjo gráfico e procuravam, como já havíamos salientado, cimentar a tríade ideológica Deus, Pátria e Família.

As categorias e subcategorias encontradas distribuem-se da seguinte forma pelos quatro manuais escolares:

Quadro III – Distribuição por Categorias

CATEGORIAS	SIGLAS	1. <sup>a</sup> CLASSE	2. <sup>a</sup> CLASSE	3. <sup>a</sup> CLASSE	4. <sup>a</sup> CLASSE	TOTAL
Valores sociais	<b>VS</b>	207	82	105	68	462
Valores que exprimem o medo ou segurança emocional	<b>VE MSE</b>	24	37	18	12	91
Valores ideológico-culturais	<b>VIC</b>	47	16	94	92	245
Valores de jogo e de alegria	<b>VEJA</b>	16	32	7	7	62
Valores cognitivos	<b>VC</b>	27	25	4	5	61
Valores fisiológicos	<b>VF</b>	5	3	2	4	14
<b>TOTAL</b>		<b>324</b>	<b>195</b>	<b>230</b>	<b>188</b>	<b>937</b>

Gráfico I



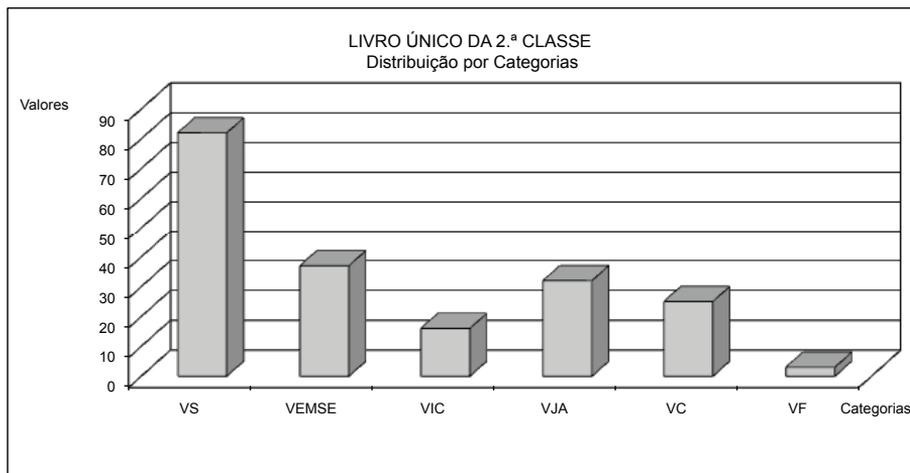
Da leitura do quadro III e do gráfico I podemos verificar dois aspectos importantes: o primeiro diz respeito à distribuição das imagens por categorias, onde se destaca uma maioria relacionada com os *valores sociais* que representam 33,3% dos indicadores; um segundo aspecto mostra-nos que o livro da 1.<sup>a</sup> Classe é o que possui maior número de imagens, 38,5% em relação ao total. Estes dois factores podem estar associados à intencionalidade de *formação de consciências* presente em toda a ideologia salazarista.

A existência de tão elevado número de imagens no manual escolar da 1.<sup>a</sup> Classe poderá relacionar-se com o facto de os destinatários ainda não dominarem bem a leitura. Quando o sujeito inicia o processo de aprendizagem da leitura existe, quase sempre, associado ao suporte escrito, um suporte iconográfico. A imagem facilita a leitura das palavras e, a sua apropriação pelo sujeito, traduz-se numa memorização mais rápida, pelo efeito de associação imagem/palavra.

As imagens dos livros da 1.<sup>a</sup> e da 3.<sup>a</sup> Classes são mais coloridas e apresentam representações mais realistas, os contornos são bem definidos e as figuras bem proporcionadas.

O livro da 1.<sup>a</sup> Classe (L1) apresenta nas primeiras cinquenta e três páginas mais imagem do que texto diminuindo a proporção da imagem em relação ao texto nas restantes páginas. Também a intensidade do colorido vai diminuindo, sendo possível verificar que da pág. 55 à pág. 112 se utiliza apenas o preto/cinza e o magenta. O assunto mais presente em todo o manual está relacionado com a família e os deveres do cidadão.

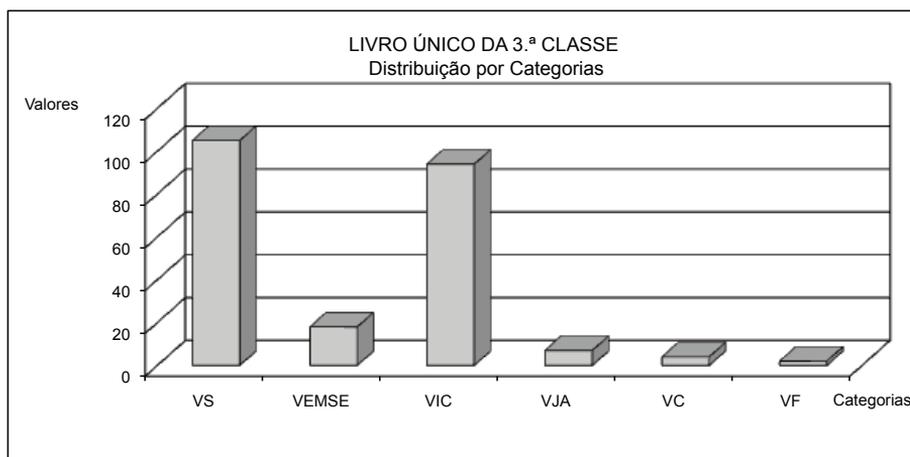
Gráfico II



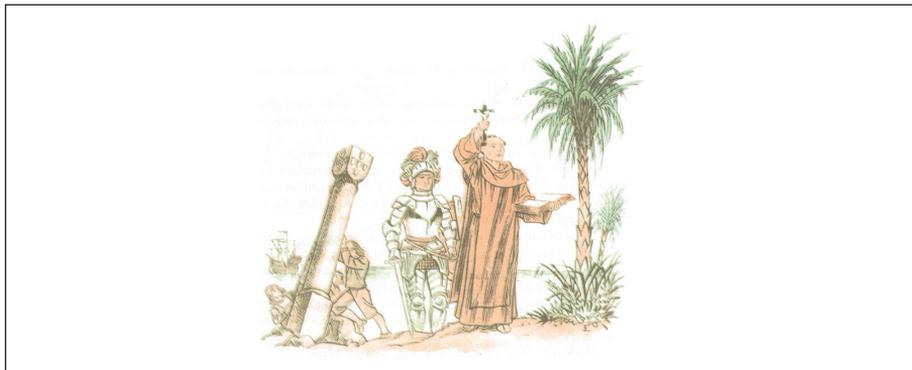
O livro da 2.<sup>a</sup> Classe (L2) apresenta duas características distintas: usa os tons fortes nas representações relacionadas com o mundo rural, as tradições, romarias e festas, e a instrução; e cores mais suaves, como o azul e o branco, nas imagens que representam a relação mãe/filho, a Virgem Maria e a oração, remetendo para um mundo de sonho, de felicidade. O contorno das figuras é menos delimitado e o colorido mais bizarro.

Ao longo de todo o livro destacam-se algumas imagens pelo espaço que ocupam em relação ao texto. Depois de uma análise verificámos que as imagens relacionadas com o *papel social da mulher*, a *exaltação do mundo rural/exortação ao trabalho* e *exaltação da religião*, estão mais presentes em todo o manual.

Gráfico III

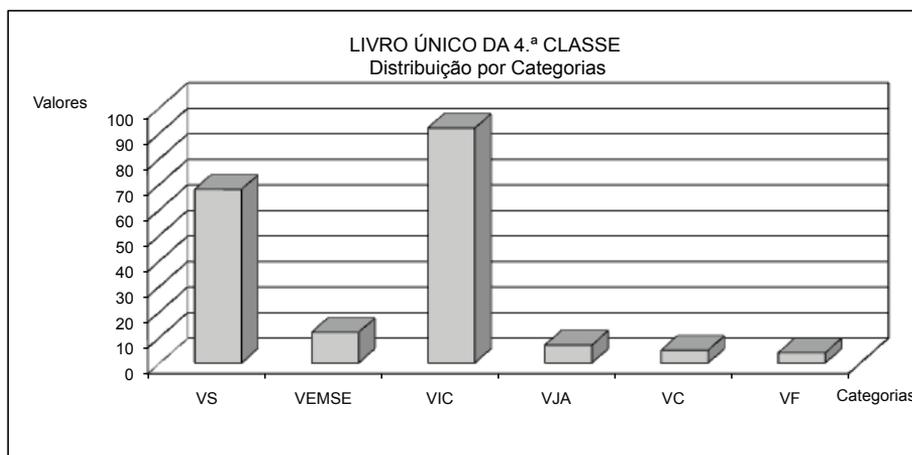


Em nosso entender o livro da 3.<sup>a</sup> Classe (L3) é aquele que melhor cumpre os objectivos para os quais foi elaborado. As imagens têm graciosidade, são apelativas e quase todas elas contam uma história para além do texto apresentado.



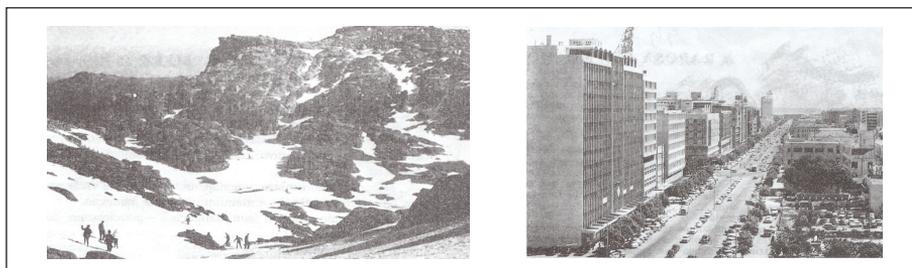
O livro da 3.<sup>a</sup> Classe apresenta, além de conteúdos iconográficos relacionados com os valores sociais, imagens representativas dos valores *ideológico-culturais* expressos através da *exaltação da Pátria*.

Gráfico IV



O livro da 4.<sup>a</sup> Classe (L4) apresenta um maior número de imagens relacionadas com a *exaltação da Pátria*: feitos heróicos dos portugueses; os homens do passado; a organização do Estado; não deixando de apresentar também uma valorização do mundo rural, do trabalho agrícola e do valor da família.

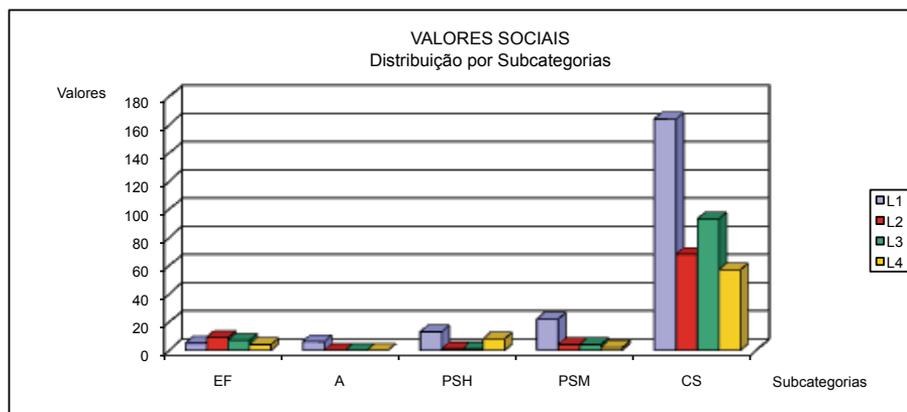
As imagens representadas nestes manuais são bastante realistas apresentando já algumas fotografias.



Quadro IV – Subcategoria *Valores Sociais*

SUBCATEGORIAS	SIGLAS	L1	L2	L3	L4	TOTAL
Exaltação da Família	<b>EF</b>	5	9	7	4	25
Amizade	<b>A</b>	6	0	0	0	6
Papel Social do Homem	<b>PSH</b>	13	1	1	8	23
Papel Social da Mulher	<b>PSM</b>	22	4	4	2	32
Classes Sociais	<b>CS</b>	164	68	93	57	382

Gráfico V



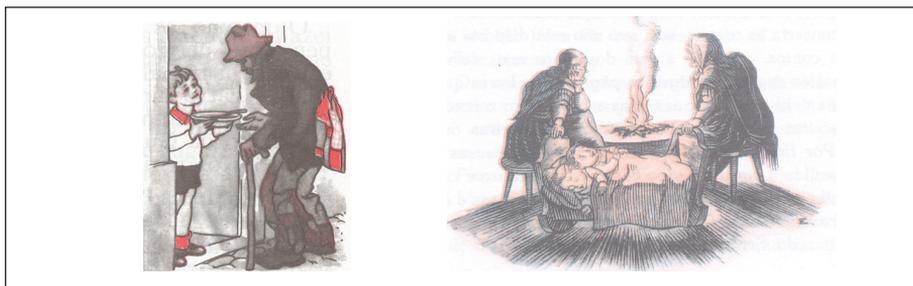
Da leitura do gráfico V podemos verificar que os *valores sociais* estão presentes em todos os manuais escolares manifestando, no entanto, uma maior incidência na posição social que cada um deverá ocupar na sociedade.

As roupas e habitações representam o tipo de classe social a que cada um pertence e onde deverá permanecer, coarctando qualquer tipo de aspiração em relação à elevação do *status* social dos mais pobres.



Estas imagens apresentam ainda uma harmonia social entre ricos e pobres, que convivem em relações de amizade, ocupando cada um, um lugar diferenciado na sociedade, mas que aos olhos da Igreja, de Deus e da Virgem são iguais.

A pobreza volta a ser um dom e o dever de caridade uma obrigação social.



A família é a instituição privilegiada para desenvolver os valores, de obediência, respeito e gratidão – dos filhos para com os pais – de obrigação, sacrifício, protecção e autoridade – dos pais para com os filhos – fraternidade e cooperação – entre irmãos.



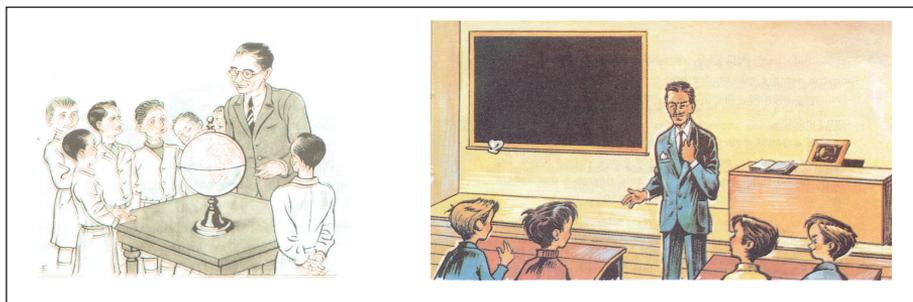
Segundo Silveira (1987) as relações que se estabelecem no seio familiar são sempre desiguais, das quais ressalta sempre uma dívida a pagar dos filhos para com os pais, pelo sacrifício de os educar e manter.

Verifica-se, através das imagens, que existe uma definição clara dos papéis estabelecidos para os pais e para os filhos. É no seio da família que se deve assegurar o melhor desenvolvimento do futuro cidadão.



Ser cidadão implica que se aprenda e, por isso, torna-se necessário ir à escola, mesmo que seja entendido como um sacrifício.

A ordem começa na família através da obediência, passando para a escola onde as crianças, através do cumprimento de regras, aprendem a forma como deverão relacionar-se em sociedade, para que esta funcione harmoniosamente.



A relação entre irmãos e amigos é de igualdade, manifestando-se nas imagens através dos valores de solidariedade e inter ajuda.



Percebe-se ainda nas imagens a existência de deveres sociais complementarmente diferentes entre o homem e a mulher. Ao homem ficam acometidas as responsabilidades de governo da casa, sendo por isso necessário trabalhar fora para o sustento da família.



À mulher são vedadas todas as actividades que estejam fora do universo da casinha branca, florida, limpa e honesta.





As raparigas brincam às mães e aos filhos, ajudam a mãe e são responsabilizadas para as tarefas domésticas, como passar a ferro, limpar a roupa dos homens, arrumar a casa, etc.

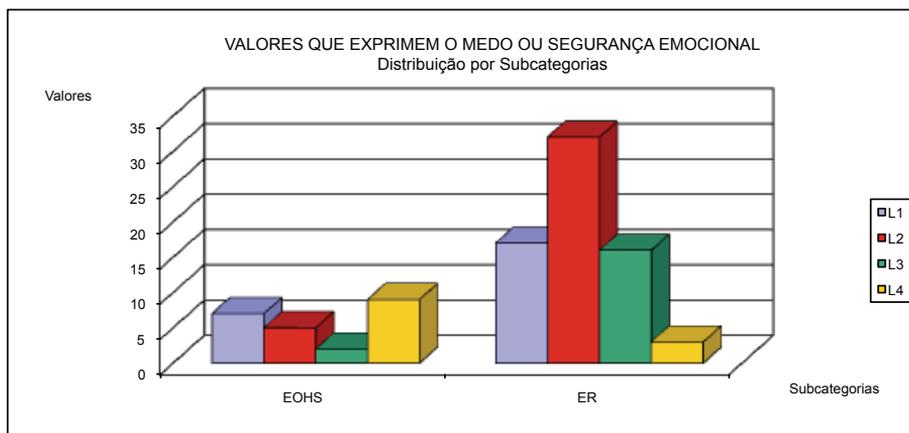


Aos rapazes é-lhes dada a possibilidade de terem tarefas fora do âmbito estritamente familiar, podendo ter alguns momentos de lazer como ler, ir à pesca etc.

Quadro V – Subcategoria *Valores que Expressam o Medo ou Segurança Emocional*

SUBCATEGORIAS	SIGLAS	L1	L2	L3	L4	TOTAL
Exaltação da Ordem e da Harmonia Social	EOHS	7	5	2	9	23
Exaltação da Religião	ER	17	32	16	3	68

Gráfico VI

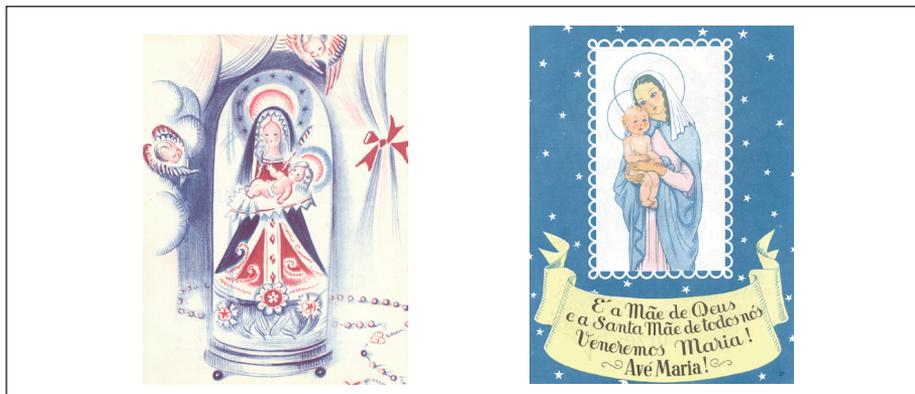


No gráfico VI aparecem representadas as duas subcategorias, da *exaltação da ordem e da harmonia social* e *exaltação da religião*, acentuando-se a presença de um maior número de imagens mais conotadas com a religião. É bem visível o objectivo que havia em formar as crianças num clima religioso.

As imagens descrevem homens devotos, crédulos e submissos a uma cruz de agonia. O Jesus é representado com pureza e deverá ser o modelo que as crianças deverão seguir.



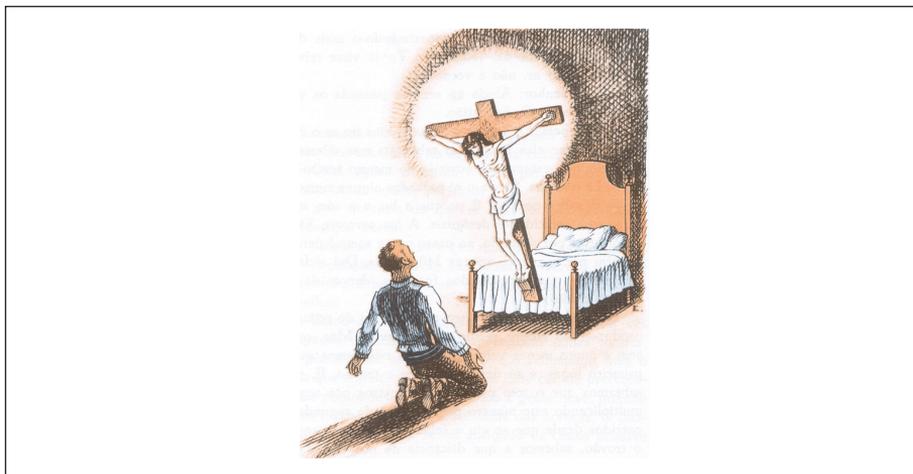
Maria aparece envolta em beleza e castidade, são utilizados tons suaves como o azul e o branco, como que a transmitir serenidade e admiração.



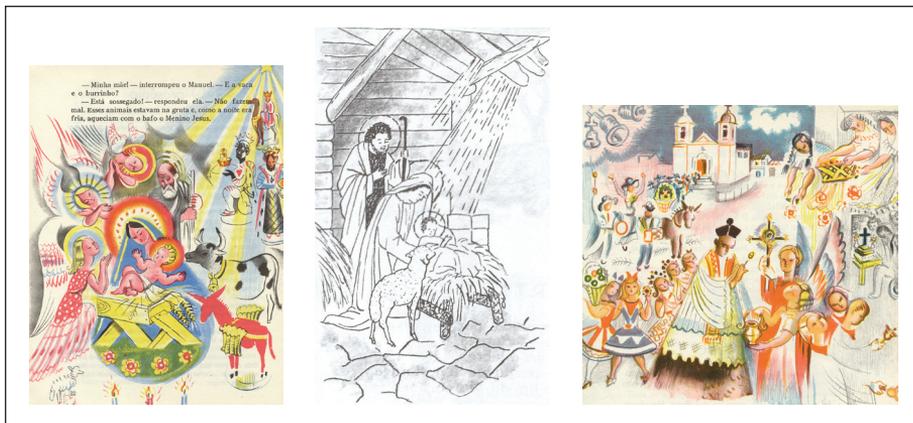
A Religião aparece descrita como uma necessidade para os homens que, seguindo os seus ensinamentos, poderão alcançar a recompensa no final da vida – a *eternidade nos céus*.

É visível, da leitura das imagens, a presença do *Temor a Deus*, representada por figuras que enfatizam a impotência humana, ou o desvio para os caminhos do mal e onde Deus aparece como um

orientador. O infortúnio, por desconhecimento, é descrito como um exemplo de que é impossível opormo-nos ao destino traçado por mão divina.

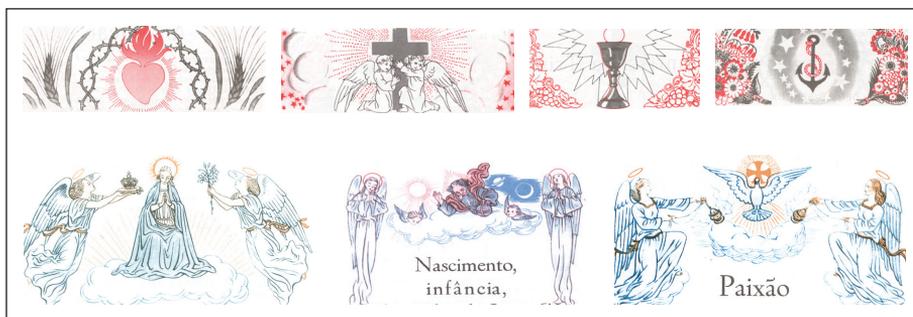


Outras imagens representam acontecimentos da vida religiosa, sobretudo os que fazem parte do repertório de tradições e hábitos regionais como o compasso ou a celebração das festas natalícias.

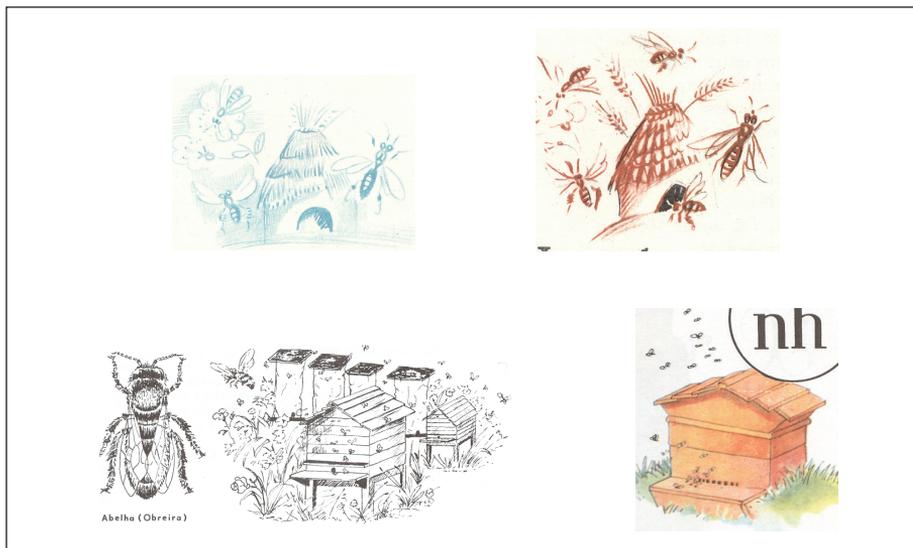


Os livros da 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> Classes contêm um capítulo destinado à catequese que se intitula *Doutrina Cristã*. Nele podemos observar que cada lição é acompanhada por algumas imagens que representam a Cruz, símbolo do sacrifício, e para a qual todos devemos olhar com gratidão, uma vez que Cristo morreu para nos salvar; o Sagrado

Coração de Jesus, símbolo do amor infinito de Deus pelos homens, e que os homens devem seguir; os anjos como guardiães e observadores atentos das acções dos homens na terra; a pomba símbolo do Espírito Santo que se encontra em toda a parte e, como tal, nos observa quando pecamos e a âncora que representa o elemento sustentador que gera estabilidade e segurança no percurso de vida de cada um.



A subcategoria da *exaltação da ordem e harmonia social* está presente em imagens de animais que possuem uma organização muito ordenada, como por exemplo as abelhas.



Em todas estas imagens está expressa uma sociedade voltada para a ordem, sendo por isso necessário que esteja muito organizada, com o tempo bem estruturado na ordem sequencial

dos acontecimentos, onde os cidadãos sejam pessoas trabalhadoras, úteis à *Pátria*. Esta *Pátria*, que define claramente, através da sua autoridade, a função de cada um, e que, subtilmente, possibilita o funcionamento harmonioso dos homens e das coisas na relação com os restantes elementos da sociedade.

Os animais apresentados transmitem os valores familiares de zelo, cuidado, subsistência, conforto e bem-estar de todos os elementos da família. Tudo é apresentado como funcionando de forma ordeira, tendo em vista o bem comum, como refere Silveira (1987):

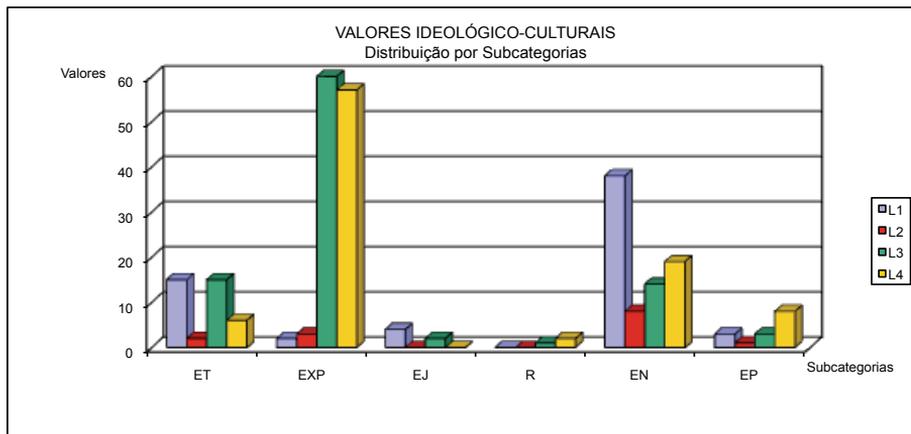
*O ideal expresso é o de uma sociedade de formigas, iguais perante a lei, extremamente bem organizada, com tudo nos seus lugares tudo com ordem, um tempo para cada coisa, um lugar para cada coisa, de pessoas muito trabalhadoras, úteis ao seu país, fraternais, bem integradas nos seus deveres para com os seus grupos de pertença – família, escola, profissão – e para com a pátria (p.307).*



Quadro VI – Subcategoria *Valores Ideológico-Culturais*

SUBCATEGORIAS	SIGLAS	L1	L2	L3	L4	TOTAL
Exortação ao Trabalho	ET	15	2	15	6	38
Exaltação da Pátria	EXP	2	3	60	57	122
Exaltação da Juventude	EJ	4	0	2	0	6
Raça	R	0	0	1	2	3
Exaltação da Natureza	EN	38	8	14	19	79
Exaltação do Progresso	EP	3	1	3	8	15

Gráfico VII



O maior número de imagens representadas no gráfico VII está relacionado com a *Exaltação da Pátria*. Entre elas encontram-se a Bandeira Portuguesa, o mapa do Império, Homens do passado e suas obras. Aparecem valorizados os aspectos históricos que vão desde a Fundação até aos Descobrimentos. A Nação, a Raça, o Império identificam-se com personagens míticas que estão fora do processo histórico.



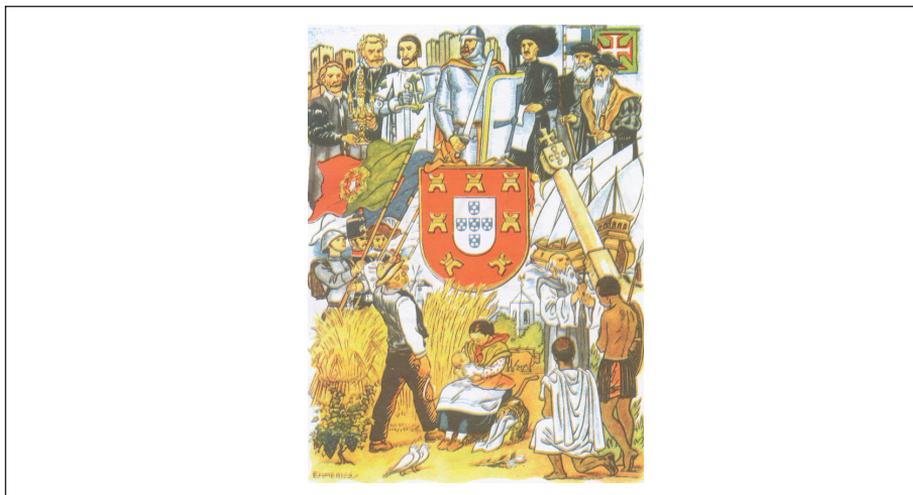
*Terra por Deus é bendita:  
- Não tem no mundo rival! –  
É ter ventura infinda  
Ser filho de Portugal!*

(In Livro 4.<sup>a</sup> classe, p.9)

As imagens apresentam uma glorificação e exaltação de todos os feitos e foram expurgadas de todas as sugestões “derrotistas” ou “negativistas”, para que as crianças aprendessem que Portugal era a Nação mais bela e mais nobre (Stöer & Cortesão, 1987).



Na condução dos desígnios da Nação está sempre a fé que levou os portugueses a conquistar mundo. A imagem do frontispício interior do livro da 3ª Classe simboliza a História da Pátria, “os heróis da nacionalidade, a missão católica, o povo simples e trabalhador ligado pelo ideal da família” (Torgal, 1996, p.436).



A exaltação do progresso surge também como uma forma de glorificar a Nação, dando principal relevo aos feitos urbanísticos e arquitectónicos mais extraordinários que se executaram durante o período do Estado Novo, no sentido de inculcar a ideia de que a Nação é promotora de bens essenciais para garantir toda a ordem social.

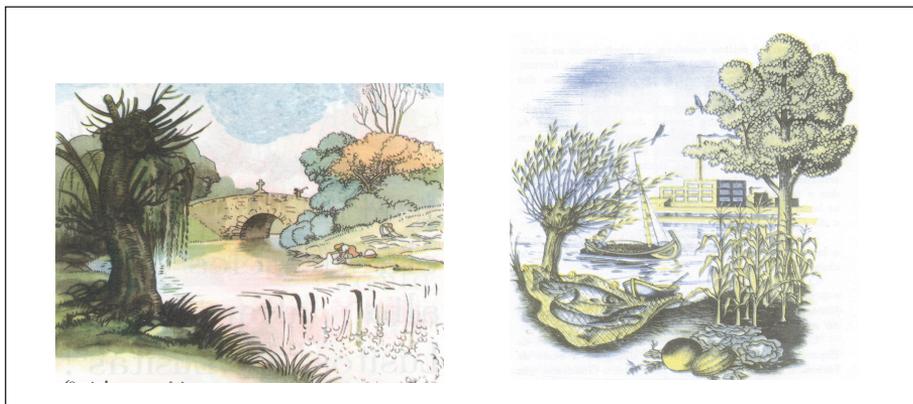


As crianças são entusiasmadas ao cumprimento dos deveres de cidadão através das magníficas imagens de ordem que representam a Mocidade Portuguesa, lembrando sempre a “máxima de Juvenal: *mente sana in corpore sano*”.



A exaltação da natureza é a categoria que aparece em 2.º lugar, não deixando de estar associada ao trabalho agrícola. Elogia-se a vida do campo, tudo aparece como ordenadamente perfeito, exalta-se

a beleza das montanhas e a limpidez dos rios. Portugal é uma nação rica porque possui a diversidade cultural das diferentes províncias onde se trabalha duramente, mas onde se aprende a ser útil à Pátria.



As imagens que representam a natureza e o campo reflectem paz, calma, alegria, segurança e tornam-se mais convidativas do que a cidade, que era caracterizada como um espaço confuso, violento, conflituoso e de risco (veja-se a diferença das cores utilizadas).

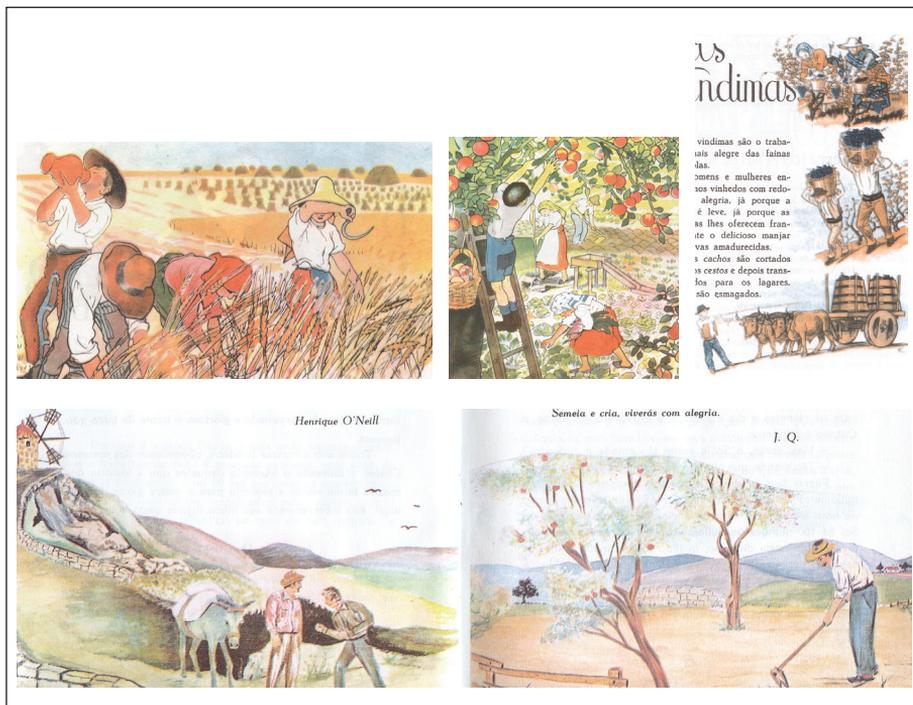


Este discurso reflecte a concepção do Estado Novo, de protecção agrícola associado à noção de autarcia. Além disso, manter a população no campo significava afastá-los da vontade de trabalhar no sector industrial, onde se poderiam tornar mais reivindicativos e menos obedientes.

As imagens de felicidade e de harmonia que representam as actividades agrícolas apresentam o trabalho, seja ele qual for, como meritório. Trabalhar arduamente é a única forma que o português terá para saldar a sua dívida para com a pátria, porque a pátria, através

das riquezas da natureza, garante uma sobrevivência honrada a todos, como se refere no livro da 4.<sup>a</sup> Classe:

Trabalhai, dobrai o corpo  
Se quereis ter algum bem.  
Olhai que nas eras de hoje  
Quem não trabalha não tem.



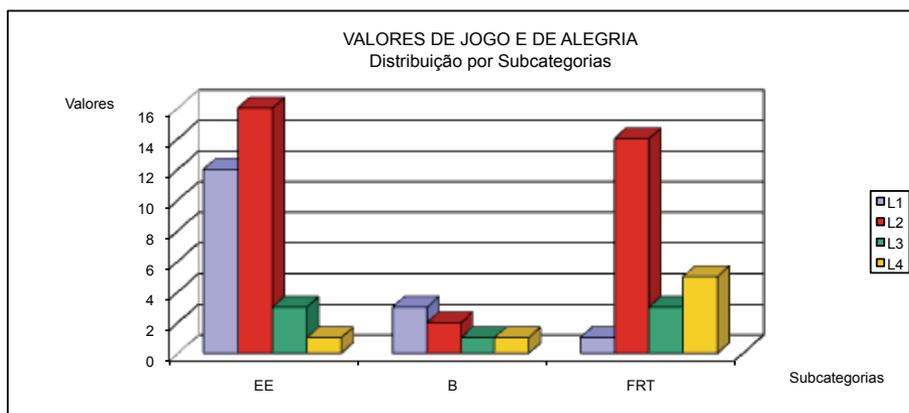
O trabalho rural é apresentado nas imagens como sendo árduo, mas como é feito no campo, representa a possibilidade de se ter uma vida mais saudável. Trabalhar era considerado como fonte de felicidade, porque quem trabalha, é mais respeitado pelos outros. Valoriza-se a capacidade de trabalho e apela-se ao exercício das atividades laborais, desde a madrugada até ao anoitecer. Contraria-se todo o ócio e condena-se a preguiça. As imagens apresentam uma organização temporal harmoniosa: de dia trabalha-se e à noite descansa-se.



Quadro VII – Subcategoria *Valores de Jogo e de Alegria*

SUBCATEGORIAS	SIGLAS	L1	L2	L3	L4	TOTAL
Excitação/Emoção	EE	12	16	3	1	32
Beleza	B	3	2	1	1	7
Festas/Romarias e Tradições	FRT	1	14	3	5	23

Gráfico VIII



Nesta categoria, *Valores de Jogo e de Alegria*, incluem-se subcategorias como a *excitação/emoção* e as *festas/romarias e tradição*.

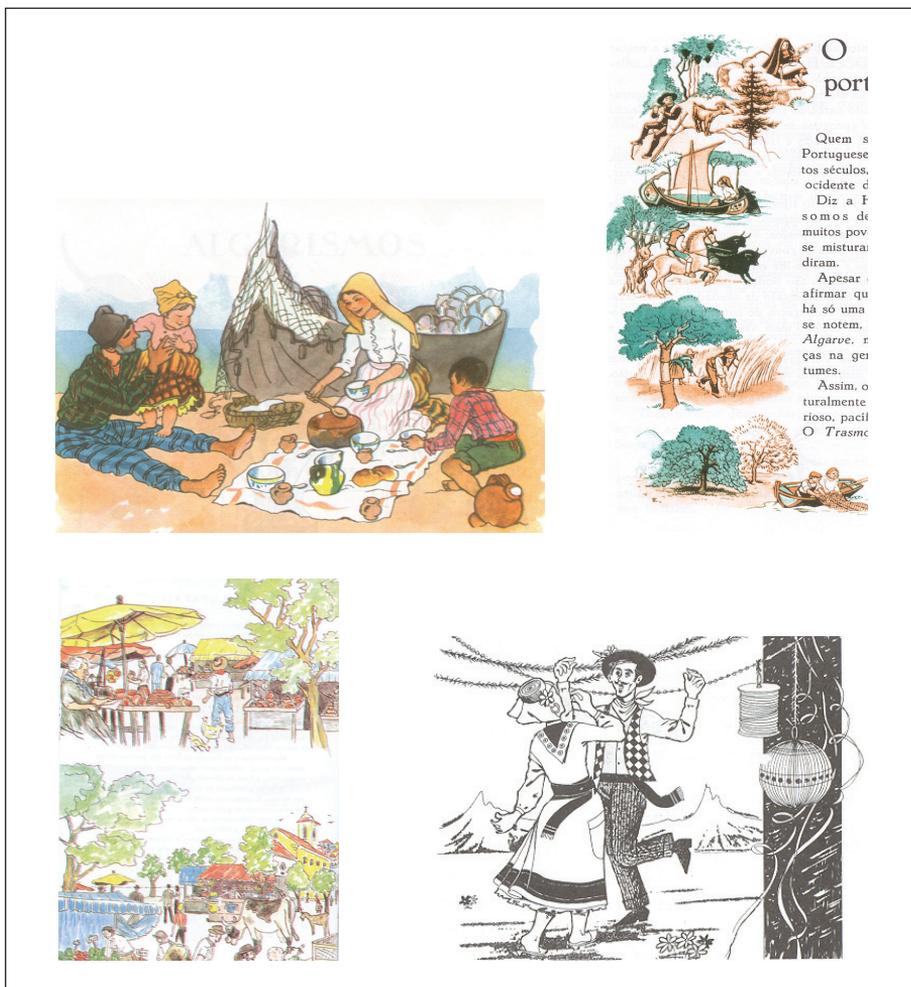
Estas imagens apresentam cores fortes, transportando-nos para um clima de alegria e vivacidade.



Nas actividades de *excitação/emoção* aparecem essencialmente crianças e, relacionam-se com o prazer de aprender na escola ou aprender uma arte. No entanto, na contracapa do livro da 2.<sup>a</sup> Classe aparecem imagens onde é possível observar desportos de Verão, que poderão estar associadas à ideia de que Portugal é um país maravilhoso, *à beira mar plantado*.



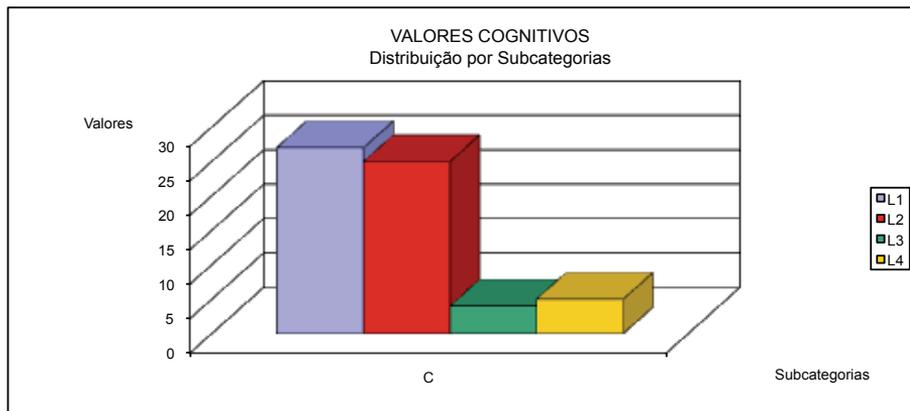
As imagens de *festas/romarias e tradição* valorizam o Portugal provinciano e os locais onde os homens do mundo rural podem ter um pouco de lazer.



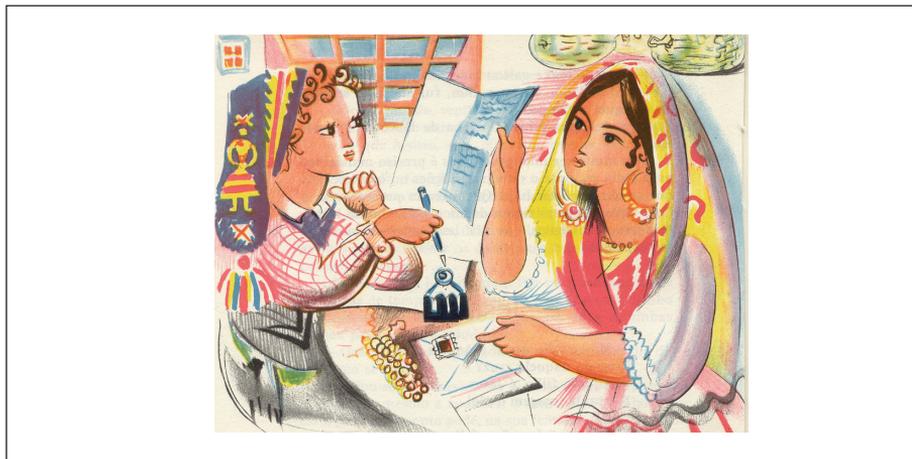
Quadro VIII – Subcategoria *Valores Cognitivos*

SUBCATEGORIAS	SIGLAS	L1	L2	L3	L4	TOTAL
Conhecimento	C	27	25	4	5	61

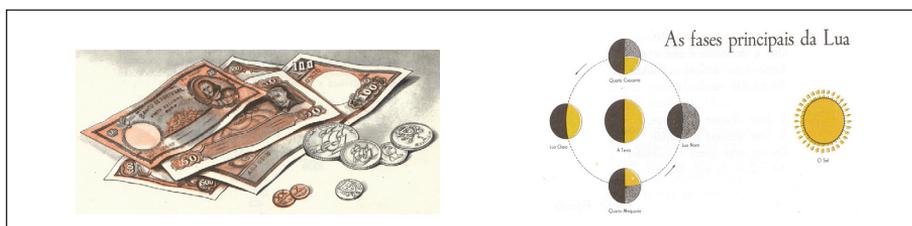
Gráfico IX



As imagens incluídas na subcategoria *Conhecimento*, gráfico IX, representam maioritariamente uma relação com o desejo de aprender ou inserem-se no capítulo de matemática. A instrução passa a ser concebida como uma necessidade. Quem sabe ler e escrever beneficia social e pessoalmente, passando também a ser útil a todos quantos não sabem ler. Desta forma a instrução é também um modelador de cultura.



O número de imagens informativas é muito reduzido, podendo incluir nelas apenas o “dinheiro” (C7) e o “Sistema Solar” (C9).

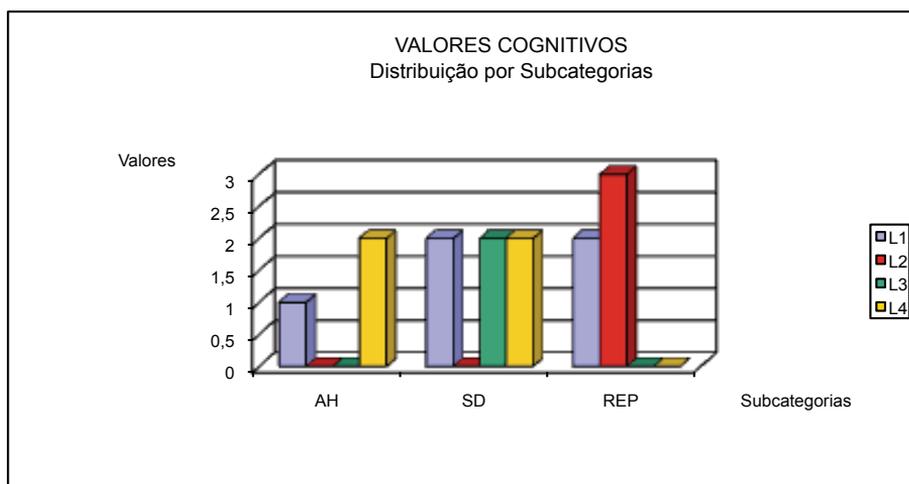


As informações de carácter técnico-científico colidiam com a estrutura ideológica fechada que o patriotismo exigia.

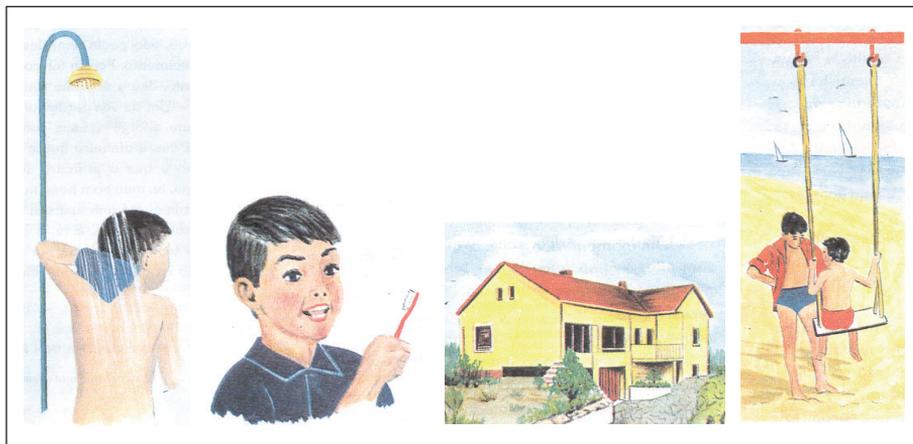
### Quadro IX – Subcategoria *Valores Fisiológicos*

SUBCATEGORIAS	SIGLAS	L1	L2	L3	L4	TOTAL
Asseio e Higiene	AH	1	0	0	2	3
Saúde/Doença	SD	2	0	2	2	6
Repouso	REP	2	3	0	0	5

### Gráfico X



Nesta categoria, *Valores Fisiológicos*, incluem-se imagens relacionadas com o asseio/higiene, saúde/doença e repouso. Nos manuais aparecem algumas imagens específicas sobre a higiene, a doença e o repouso. Os *valores fisiológicos* podem estar associados ao controle dos desvios à ordem.



Ser limpo e asseado era ser mais saudável e com possibilidade de trabalhar mais em prol da sociedade, evitando a doença e a miséria. A doença porque inspira a caridade e a inter ajuda pode ser também uma forma de inculcar valores que possibilitam a manutenção da ordem social.



A caridade, seja ela pública ou privada, é considerada como a melhor forma de agradecer a Deus e é uma obrigação social.

## Considerações finais

---

Os *Livros únicos*, adoptados no Estado Novo (1940-1966), revelam o carácter ideológico e ideologizante que marcou as esferas política, económica, social e cultural, em Portugal. Este carácter ideologizante percebe-se nas mensagens escritas e icónicas, insinadoras de valores, atitudes, comportamentos e conceitos, conducentes a um modelo social que a ordem política aspirava.

Este estudo sobre a iconografia dos manuais escolares permite confirmar que as imagens desses livros reproduziam os valores sociais, culturais e políticos da classe dominante. A forma calculada como se apresentam as imagens reflecte esses mesmos valores e a intencionalidade de inculcar na população a Ideologia Nacionalista.

O carácter educacional assumido para o ensino primário emerge na análise categorial realizada, que evidencia uma maior preponderância de mensagens icónicas, expressando valores sociais.

Percebe-se a marca intencional na estrutura organizativa dos manuais, onde se assume a força da imagem associada ao texto, induzindo os alunos a descortinar os sentidos visíveis e invisíveis que as mensagens pretendiam veicular.

Na apresentação gráfica surge, de forma consciente e determinada, uma relação entre o texto escrito, o texto icónico e a mensagem a transmitir. Quanto mais ideológica é a mensagem mais mancha icónica apresenta. Existem subcategorias como: *o papel social da mulher*; *a exaltação do mundo rural/exortação do trabalho* e *exaltação da religião* que ocupam espaços destacados nas páginas. Sucede, também, uma relação entre o ano de escolaridade, a quantidade de imagens e a intensidade da cor. Observa-se uma diminuição gradual do texto icónico nos livros da 1ª para a 4ª classes, e um conseqüente aumento do texto escrito. As imagens são graciosas, apelativas e predicativas. Muitas delas *entrecontam* histórias que evocam comportamentos sociais conformados e conformadores.

Nos livros da 1ª e 2ª classes evidenciam-se mensagens icónicas revestidas de valores sociais onde se desenham os papéis a desempenhar pelo aluno, filho, cidadão do futuro, consonantes com a ordem e harmonia social. Por seu turno, nos livros da 3ª e 4ª classes destacam-se os *valores ideológicos* e culturais expressos sobretudo pela *exaltação da Pátria*. A Pátria, representada como bem supremo de todo o cidadão, porque lhe permitia viver em paz, trabalhar e sustentar os filhos, era o garante máximo da Ordem Social. Pela Pátria deveriam criar-se sentimentos de obediência, gratidão, amor e estar disposto a defendê-la, nem que fosse com o próprio sangue. Esta *exaltação da Pátria*, presente em todos os manuais analisados, manifesta um dos objectivos do Estado Novo: de formar na criança uma consciência cívica e histórica de acordo com o que havia sido definido no Decreto n.º 21 103, de 17 de Abril de 1932. Assumia-se que os acontecimentos, as instituições e os homens do passado deveriam ser julgados dentro da sua época e dos seus objectivos e nunca transportando-os para os sentimentos particulares do presente, referindo que todo o feito que significasse esforço da Nação, desde o início da História Pátria, deveria ser exaltado como bom e digno (Decreto n.º 21 103, de 17 de Abril de 1932, art. 2º).

Nas imagens não estavam representados conflitos sociais, tudo era silenciado e intencionalmente escondido. Os alunos eram remetidos para um país de *Faz de Conta* onde tudo era estratificado e amargamente sereno. Enaltecia-se a vida rural, a pobreza, a caridade e, sobretudo, o trabalho. Valorizava-se a condição humilde e os trabalhadores rurais, arquitectos de uma imagem de subserviência magnificamente explorada pelo Estado. Tudo funcionava de forma equilibrada e cada um tinha um papel claramente definido: a mulher tratava da casa e dos filhos e o homem contribuía com o seu trabalho, fora de casa,

para o sustento da família.

Esta sociedade harmónica era também assumida na escola. O espaço escolar representado nos manuais, nas memórias individuais e colectivas, estava organizado como se de uma sociedade em ponto pequeno se tratasse, como se fosse uma família ampliada através da qual se obtinham conhecimentos necessários para a vida em sociedade.

Parece, no entanto, contraditória esta metáfora da *comunidade escolar*, já que ela apresentava uma estrutura rígida e disciplinante que hierarquizava as funções escolares e fomentava estereótipos sociais e relações subordinantes/dicotómicas entre mestre/aluno; pais/filhos; homem/mulher; patrão/assalariado; rico/pobre; urbano/rural...

Dos *entreditos* emergentes, dos *livros únicos*, ressalta o modelo educativo vertical, directivo, autoritário, vertebrado sobre a sapiência e conduta do professor. Este modelo reproduz a ideia de organização social presente no discurso ideológico de Salazar que, encontrou, na escola e nos manuais, poderosos aliados para a consecução dos seus propósitos. A normatividade presente nas mensagens icónicas dos manuais escolares reflecte a minuciosidade das obrigações, comportamentos e atitudes do aluno, face à escola e, como futuro cidadão, perante uma sociedade hierarquizada, imutável e ordenada. A iconografia conduzia os seus destinatários a uma realidade invisível, intencionalmente apresentada pelos seus mentores. Tornaram-se símbolos de memória que marcaram uma geração e que representaram o veículo de transmissão de valores que servia a ideologia nacionalista, reflexo de uma prodigiosa engenharia política.



## Referências bibliográficas

---

- Amaro, A. *et al.* (1989). “Ensino da História: que conhecimento e que memória”. In *Revista da História das ideias* (Vol. XI). Lisboa: Círculo de Leitores, 641-680.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, J. & Henriques, R. (1987). A educação do Estado Novo nos anos 30 - com base na rejeição de uma proposta de livro de 1933. In F., Rosas (coord.) *O Estado Novo das origens ao fim da autarcia (1926-1959)* (Vol. II) (pp. 149-158). Lisboa: Fragmentos.
- Betti, G. (1981). *Escuela, educación y pedagogia en Gramsci*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca, S.A.
- Bogdan, R. & Bilken, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Calado, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, R. (1986). *História do ensino em Portugal, desde a Fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar – Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Castro, R.; Rodrigues, A.; Silva, J. & Sousa, M. (1999). Apresentação. In R. V. Castro; A. Rodrigues; J. L. Silva & M. L. D. Sousa (Orgs.), *Manuais escolares. Estatuto, funções, história* (pp. ix-xii). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Correia, A. & Ramos, M. (2002). *Representações de género em manuais escolares – Língua Portuguesa e Matemática: 1.º Ciclo*. Coleção Mudar as Atitudes N.º 14. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para o Direito das Mulheres, Presidência do Conselho de Ministros.
- Cruz, M. (1988). *O partido e o Estado no salazarismo*. Lisboa: Presença.
- Leal, E. (1998). “A cruzada nacional D. Nuno Álvares Pereira”. In *Análise social*, 4.ª Série, Vol. XXXIII 148- 170.
- Leite, L. (1999). O ensino laboratorial de “o som e a audição”. Uma análise das propostas apresentadas por manuais escolares do 8.º ano de escolaridade. In R. V. Castro; A. Rodrigues; J. L. Silva & M. L. D. Sousa (Orgs.), *Manuais escolares. Estatuto, funções, história* (pp.255-266). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Magalhães, J. P. (1999). Um apontamento para a história do manual escolar: entre a produção e a representação. In R. V. Castro; A. Rodrigues; J. L. Silva & M. L. D. Sousa (Orgs.), *Manuais escolares. Estatuto, funções, história* (pp.277-301). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Martins, H. (1998). O Estado Novo. In *Classes, status e poder* (pp. 19-51). Lisboa: Imprensa das Ciências Sociais.
- Mónica, M. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Neto & Santos (n.d.). *Homo sapiens videns*. Retrived Julho 06, 2002, from the Universidade de Évora. Minerva: <http://www.minerva.uevora.pt/simposio/comunicacoes/freches/HomoSapiens.html>.
- Nóvoa, A. (1992). A educação nacional. In J., Serrão e A., Marques *Nova História de Portugal: Vol. XII. F., Rosas (coord.) Portugal e o Estado Novo (1930-1960)* (1ª Ed.), (pp. 455-519). Lisboa: Editorial Presença.
- Pimentel, I. (2000). *História das organizações femininas no Estado Novo*. Rio de Mouro: Círculo de Leitores.

- Pinto, J. (1995). *O fim do Estado Novo e as origens do 25 de Abril*. Linda-à-Velha: Difel.
- Ramos, R. (1993). “O Método dos pobres: educação popular e alfabetização em Portugal”. In *Colóquio Educação e Sociedade*, 2, 41-68.
- Rosas, F. (1994). O Estado Novo (1926-1974). In J. Mattoso (dir.) *História de Portugal* (Vol. VII). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Rosas, F. (1994). A grei agrária. In J. Mattoso (dir.), *História de Portugal* (Vol. VII) (pp. 31-59). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Sanches & Wong (1999). *O regime explicado às crianças*. Retrieved Fevereiro 04, 2002, from de Instituto Camões Web Site:  
<http://www.instituto-camoes.pt/bases/25abril/regimeexplicd.htm>.
- Silveira, P. (1987). Os valores do quotidiano no Estado Novo: ruptura ou continuidade? In F., Rosas (coord.) *O Estado Novo das origens ao fim da autarquia (1926-1959)* (Vol. II), (pp. 303-320). Lisboa: Fragmentos.
- Sousa, R. (coord.), (1995). *Didáctica da educação visual*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Stöer, S. & Araújo, H. C. (1987). A contribuição da educação para a formação do Estado Novo: continuidades e rupturas 1926 - 1933. In F., Rosas (coord.), *O Estado Novo das origens ao fim de autarquia (1926-1959)* (Vol. II), (pp. 125-148). Lisboa: Fragmentos.
- Torgal, L. (1996). Ensino da história. In *História da História em Portugal sécs. XIX-XX*, (pp. 431-487). Lisboa: Círculo de Leitores.

### **Manuais Escolares**

- O livro de leitura da primeira classe* (n. d.). Ministério da Educação Nacional. Porto: Editora a Educação Nacional, Lda.
- O livro de leitura da segunda classe* (6th Ed.) (1958). Ministério da Educação Nacional. Lisboa: Editora Empresa Nacional de Publicidade.
- Livro de leitura da 3.ª classe* (n. d.). Ministério da Educação Nacional. (s/l).
- Livro de leitura para a 4.ª classe* (n. d.). Ministério da Educação Nacional. Porto: Editora a Educação Nacional, Lda.

**Legislação**

Lei n.º 1941 de 11.04.1936. Diário do Governo (1.ª Série).

Lei n.º 1904 de 21.05.1935. Diário do Governo (1.ª Série).

Lei n.º 1918 de 27.05.1935. Diário do Governo (1.ª Série).

Decreto n.º 14417 de 12.10.1927. Diário do Governo (1.ª Série).

Decreto n.º 16077 de 26.10.1928. Diário do Governo (1.ª Série).

Decreto n.º 16077 de 26.10.1928. Diário do Governo (1.ª Série).

Decreto n.º 20741 de 11.01.1932. Diário do Governo (1.ª Série).

Decreto n.º 21103 de 17.04.1932. Diário do Governo (1.ª Série).

Decreto n.º 22:040 de 28.12.1932. Diário do Governo (1.ª Série).

Decreto n.º 22241 de 22.02.1933. Diário do Governo (1.ª Série).

Decreto n.º 23982 de 08.06.1934. Diário do Governo (1.ª Série).

Decreto n.º 24610 de 24.10.1934. Diário do Governo (1.ª Série).

Decreto-Lei n.º 25447 de 01.06.1935. Diário do Governo (1.ª Série).

Decreto n.º 25946 de 15.10.1935. Diário do Governo (1.ª Série).

Portaria n.º 8210 de 28.08.1935. Diário do Governo (1.ª Série).

Portaria n.º 7932 de 19.11.1935. Diário do Governo (1.ª Série).

## Títulos publicados:

- 1 · **A agricultura nos distritos de Bragança e Vila Real**  
Francisco José Terroso Cepeda – 1985
- 2 · **Política económica francesa**  
Francisco José Terroso Cepeda – 1985
- 3 · **A educação e o ensino no 1º quartel do século XX**  
José Rodrigues Monteiro e Maria Helena Lopes Fernandes – 1985
- 4 · **Trás-os-Montes nos finais do século XVIII: alguns aspectos económico-sociais**  
José Manuel Amado Mendes – 1985
- 5 · **O pensamento económico de Lord Keynes**  
Francisco José Terroso Cepeda – 1986
- 6 · **O conceito de educação na obra do Abade de Baçal**  
José Rodrigues Monteiro – 1986
- 7 · **Temas diversos – economia e desenvolvimento regional**  
Joaquim Lima Pereira – 1987
- 8 · **Estudo de melhoramento do prado de aveia**  
Tjarda de Koe – 1988
- 9 · **Flora e vegetação da bacia superior do rio Sabor no Parque Natural de Montesinho**  
Tjarda de Koe – 1988
- 10 · **Estudo do apuramento e enriquecimento de um pré-concentrado de estanho tungsténio**  
Arnaldo Manuel da Silva Lopes dos Santos – 1988
- 11 · **Sondas de neutrões e de raios Gama**  
Tomás d'Aquino Freitas Rosa de Figueiredo – 1988
- 12 · **A descontinuidade entre a escrita e a oralidade na aprendizagem**  
Raul Iturra – 1989
- 13 · **Absorção química em borbulhadores gás-líquido**  
João Alberto Sobrinho Teixeira – 1990

- 
- 14 · **Financiamento do ensino superior no Brasil – reflexões sobre fontes alternativas de recursos**  
Victor Meyer Jr. – 1991
  - 15 · **Liberalidade régia em Portugal nos finais da idade média**  
Vitor Fernando Silva Simões Alves – 1991
  - 16 · **Educação e loucura**  
José Manuel Rodrigues Alves – 1991
  - 17 · **Emigrantes regressados e desenvolvimento no Nordeste Interior Português**  
Francisco José Terroso Cepeda – 1991
  - 18 · **Dispersão em escoamento gás-líquido**  
João Alberto Sobrinho Teixeira – 1991
  - 19 · **O regime térmico de um luvissole na Quinta de Santa Apolónia**  
Tomás d'Aquino F. R. de Figueiredo - 1993
  - 20 · **Conferências em nutrição animal**  
Carlos Alberto Sequeira - 1993
  - 21 · **Bref aperçu de l'histoire de France – des origines à la fin du II<sup>e</sup> empire**  
João Sérgio de Pina Carvalho Sousa – 1994
  - 22 · **Preparação, realização e análise / avaliação do ensino em Educação Física no Primeiro Ciclo do Ensino Básico**  
João do Nascimento Quina – 1994
  - 23 · **A pragmática narrativa e o confronto de estéticas em *Contos de Eça de Queirós***  
Henriqueta Maria de Almeida Gonçalves – 1994
  - 24 · **“Jesus” de Miguel Torga: análise e proposta didáctica**  
Maria da Assunção Fernandes Morais Monteiro – 1994
  - 25 · **Caracterização e classificação etnológica dos ovinos churros portugueses**  
Alfredo Jorge Costa Teixeira – 1994
  - 26 · **Hidrogeologia de dois importantes aquíferos (Cova de Lua, Sabariz) do maciço polimetamórfico de Bragança**  
Luís Filipe Pires Fernandes – 1996

- 
- 27 · **Micorrização in vitro de plantas micropropagadas de castanheiro (*Castanea sativa* Mill)**  
Anabela Martins – 1997
- 28 · **Emigração portuguesa: um fenómeno estrutural**  
Francisco José Terroso Cepeda – 1995
- 29 · **Lameiros de Trás-os-Montes: perspectivas de futuro para estas pastagens de montanha**  
Jaime Maldonado Pires; Pedro Aguiar Pinto; Nuno Tavares Moreira – 1994
- 30 · **A satisfação / insatisfação docente**  
Francisco Cordeiro Alves – 1994
- 31 · **O subsistema pecuário de bovinicultura na área do Parque Natural de Montesinho**  
Jaime Maldonado Pires; Nuno Tavares Moreira – 1995
- 32 · **A terra e a mudança – reprodução social e património fundiário na Terra Fria Transmontana**  
Orlando Afonso Rodrigues – 1998
- 33 · **Desenvolvimento motor: indicadores bioculturais e somáticos do rendimento motor de crianças de 5/6 anos**  
Vítor Pires Lopes – 1998
- 34 · **Estudo da influência do conhecimento prévio de alunos portugueses na compreensão de um texto em língua inglesa**  
Francisco Mário da Rocha – 1998
- 35 · **La crise de Mai 68 en France**  
João Sérgio de Pina Carvalho Sousa – 1999
- 36 · **Linguagem, psicanálise e educação: uma perspectiva à luz da teoria lacaniana**  
José Manuel Rodrigues Alves
- 37 · **Contributos para um estudo das funções da tecnologia vídeo no ensino**  
Francisco Cordeiro Alves – 1998
- 38 · **Sistemas agrários e melhoramento dos bovinos de raça Mirandesa**  
Fernando Jorge Ruivo de Sousa – 1998

- 
- 39 · **Enclaves de clima Cfs no Alto Portugal – a difusa transição entre a Ibéria Húmida e a Ibéria Seca**  
Ário Lobo Azevedo; Dionísio Afonso Gonçalves; Rui Manuel Almeida Machado – 1995
- 40 · **Desenvolvimento agrário na Terra Fria – condicionantes e perspectivas**  
Duarte Rodrigues Pires – 1998
- 41 · **A construção do planalto transmontano – Baçal, uma aldeia do planalto**  
Luísa Genésio – 1999
- 42 · **Antologia epistolográfica de autores dos sécs. XIX-XX**  
Lurdes Cameirão – 1999
- 43 · **Teixeira de Pascoaes e o projecto cultural da “Renascença Portuguesa”**  
Lurdes Cameirão – 2000
- 44 · **Descargas atmosféricas – sistemas de protecção**  
Joaquim Tavares da Silva
- 45 · **Redes de terra – princípios de concepção e de realização**  
Joaquim Tavares da Silva
- 46 · **O sistema tradicional de exploração de ovinos em Bragança**  
Carlos Barbosa – 2000
- 47 · **Eficiência de utilização do azoto pelas plantas**  
Manuel Ângelo Rodrigues, João Filipe Coutinho – 2000
- 48 · **Elementos de física e mecânica aplicada**  
João Alberto Sobrinho Teixeira
- 49 · **A Escola Preparatória Portuguesa – Uma abordagem organizacional**  
Henrique da Costa Ferreira – 2002
- 50 · **Agro-ecological characterization of N. E. Portugal with special reference to potato cropping**  
T. C. Ferreira, M. K. V. Carr, D. A. Gonçalves – 1996
- 51 · **A participação dos professores na direcção da Escola Secundária, entre 1926 e 1986**  
Henrique da Costa Ferreira – 2002

- 
- 52 · A evolução da Escola Preparatória – o conceito e componentes curriculares**  
Henrique da Costa Ferreira – 2003
- 53 · O Homem e a biodiversidade (ontem, hoje... amanhã)**  
António Réffega – 1997
- 54 · Conservação, uso sustentável do solo e agricultura tropical**  
António Réffega – 1997
- 55 · A teoria piagetiana da equilibração e as suas consequências educacionais**  
Henrique da Costa Ferreira – 2003
- 56 · Resíduos com interesse agrícola - Evolução de parâmetros de compostagem**  
Luís Manuel da Cunha Santos – 2001
- 57 · A dimensão preocupacional dos professores**  
Francisco dos Anjos Cordeiro Alves – 2001
- 58 · Análise não-linear do comportamento termo-mecânico de componentes em aço sujeitas ao fogo**  
Elza M. M. Fonseca e Paulo M. M. Vila Real – 2001
- 59 · Futebol - Referências sobre a orientação do jogo**  
João do Nascimento Quina – 2001
- 60 · Processos de cozedura em cerâmica**  
Maria Helena Pires César Canotilho – 2003
- 61 · Labirintos da escrita, labirintos da natureza em "As Terras do Risco" de Agustina Bessa-Luís**  
Helena Génésio – 2002
- 62 · A construção da escola inclusiva - um estudo sobre a escola em Bragança**  
Maria da Conceição Duque Fernandes Ferreira – 2003
- 63 · Atlas das aves nidificantes da Serra da Nogueira**  
Domingos Patacho
- 64 · Dialecto rionorês: contributo para o seu estudo**  
Dina Rodrigues Macias – 2003

- 
- 65 · **A aquisição e o desenvolvimento do vocabulário na criança de 4 anos - Estudo de um caso**  
Dina Rodrigues Macias – 2002
- 66 · **Barbela, um trigo escravo - a cultura tradicional de trigo na terra fria bragançana**  
Ana Maria Carvalho
- 67 · **A língua inglesa, uma referência na sociedade da globalização**  
Eliane Cristine Raab Pires – 2002
- 68 · **Etnobotânica das aldeias da Moimenta da Raia e Rio de Onor**  
Ana Maria Carvalho; Ana Paula Rodrigues
- 69 · **Caracterização Biofísica da técnica de Mariposa**  
Tiago Barbosa – 2004
- 70 · **As inter-relações turismo, meio-ambiente e cultura**  
Eliane Cristine Raab Pires – 2004
- 71 · **Avaliação do impacte dos cursos de jovens empresários agrícolas em Trás-os-Montes**  
Maria da Graça Ferreira Bento Madureira – 2004
- 72 · **Do pai ao pior – 4 conferências**  
Acílio da Silva Estaqueiro Rocha; José Manuel Rodrigues Alves; José Martinho; J. Gaglianone
- 73 · **Alguns deícticos de lugar: Análise pragmática**  
Dina Rodrigues Macias – 2004
- 74 · **Fórum de psicanálise, sonho e criatividade – 100 anos sobre a ciência dos sonhos de Freud**  
Vários autores organizados por José Manuel Rodrigues Alves
- 75 · **Perspectiva pictórica**  
Luís Manuel Leitão Canotilho – 2005
- 76 · **Ética e psicanálise em Lacan: o desejo, o bem e a condição humana**  
José Manuel Rodrigues Alves
- 77 · **Oscar Wilde: a tragicidade da vida de um escritor**  
Eliane Cristine Raab Pires – 2005

- 
- 78 · **Diário MS9: Dilemas de uma professora principiante**  
Francisco Cordeiro Alves – 2005
- 79 · **O estudo do meio social como processo educativo de desenvolvimento local**  
Maria do Nascimento Esteves Mateus – 2008
- 80 · **A voz dos professores na primeira pessoa**  
Francisco Cordeiro Alves – 2006
- 81 · **Língua e Cultura**  
Eliane Cristine Raab Pires – 2006
- 82 · **Ciclo de Conferências 2003: Estudos e Literatura**  
Escola Superior de Educação - Departamento de Português – 2006
- 83 · **Pedregosidade dos solos em Trás-os-Montes: importância relativa e distribuição espacial**  
Tomás d'Aquino Freitas Rosa de Figueiredo
- 84 · **Uma panorâmica sobre os recursos pedológicos do Nordeste Transmontano**  
Tomás d'Aquino Freitas Rosa de Figueiredo
- 85 · **Erosão hídrica dos solos em Trás-os-Montes: avaliação e avaliações**  
Tomás d'Aquino Freitas Rosa de Figueiredo
- 86 · **Beginning teachers and diversity in school: A European Study**  
Hugh Gash (editor) – 2006
- 87 · **Formação profissional e a promoção do desenvolvimento local e regional. Uma problematização**  
Maria Patrocínia Correia Ferreira – 2006
- 88 · **Reflexões sobre empresas virtuais**  
Luís Carlos Magalhães Pires – 2007
- 89 · **O intertexto camoniano na poesia de Manuel Alegre**  
Dina Rodrigues Macias – 2008
- 90 · **Ciclos de vida das famílias agrícolas**  
Maria da Graça Ferreira Bento Madureira – 2008
- 91 · **A organização do processo de ensino em Educação Física**  
João do Nascimento Quina – 2009

- 
- 92 · A iconografia nos manuais escolares do Estado Novo**  
Cristina Maria Mesquita Gomes Pires; Elza da Conceição  
Mesquita; Maria do Céu Ribeiro – 2009

## A publicar brevemente:

### **A iconografia nos manuais escolares do Estado Novo**

Cristina Maria Mesquita Gomes Pires;  
Elza da Conceição Mesquita; Maria do Céu Ribeiro

### **Da toxicodependência à depressão: consumos, significações e prevalências**

António Ribeiro Alves; Leonel Preto; Augusta Mata;  
Inês Corredeira, Mário Escudeiro

### **Do quadrado ao Ponto da Bauhütte**

Luís Manuel Leitão Canotilho