

## História de Portugal no 1º ciclo do ensino básico: Os programas, os manuais e a voz dos alunos

Maria Luísa Amaral Varela de Freitas

Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança  
[luisavf@iec.uminho.pt](mailto:luisavf@iec.uminho.pt)

Ao replicar, em 2004, um estudo desenvolvido em 1998 sobre manuais de Estudo do Meio, fui confrontada com significativas alterações nesses manuais em relação aos conteúdos e metodologias de aprendizagem de história de Portugal. Não se tratou apenas da introdução de muitos conteúdos mas da forma como são apresentados e a concepção de história tradicional, factual, que evidenciam. Na análise que as crianças fizeram dos manuais que estavam a usar, através de questões sobre o que gostavam e não gostavam e da selecção de páginas preferidas ou não e das justificações para essas escolhas, foram surpreendentes as reacções, umas de verdadeira repulsa por esse tipo de história e da maneira como foi ensinada mas também outras de apreço. Assim, numa primeira secção reflecte-se sobre a natureza da História e brevemente sobre a História de Portugal proposta nos programas do Ensino Básico do 1º ciclo nas últimas décadas e sobre o papel dos manuais escolares na difusão e implementação, ou não, dessas orientações. Numa segunda secção analisa-se a posição de um grupo de crianças perante o tipo de história apresentada nos manuais actuais e a forma como o seu ensino terá sido promovido.

### **Enquadramento teórico**

Embora sem qualquer pretensão de exaustividade, antes fazendo uma escolha de autores muito pessoal, inicia-se esta comunicação com algumas considerações sobre concepções de história. Pretendo evidenciar qual a concepção de história que fui construindo e defendo que seja a história em que se iniciem os alunos no ensino básico, com as indispensáveis adaptações.

### **Historiografia internacional, sobretudo Francesa**

Paul Veyne, nos anos 70 do século XX, justificando que se tornava necessário repensar o que era a história, acaba, com uma afirmação algo provocadora, afirmando que “a resposta à questão não mudou desde que os sucessores de Aristóteles a levantaram há dois mil anos: os historiadores narram acontecimentos verdadeiros que têm o homem como actor; a história é um romance verdadeiro” (1983, p. 10). É evidente que embora não perfilhando a tese de que a história é uma “ciência”, e tudo deve fazer para o demonstrar, apresenta características da história que a diferenciam da história do final do século XIX. A concluir defende a obra “histórica” do conceituado sociólogo Max Weber como exemplo de história que pode fazer com que a história se torne completa, isto é, com as potencialidades e sobretudo sem as limitações que ao longo de mais de 300 páginas lhe veio a apontar, e que resume em três: 1) oposição entre o contemporâneo e o histórico; 2) a convenção do *continuum*; e 3) a perspectiva acontecimental.

Considero, ainda, que é de salientar mais duas ideias de Veyne. Uma é a que se liga ao conceito de quotidianidade. Ligando-o a seriação e a normalidade, considera que

na visão que as pessoas têm da sua própria época, esta ideia de norma tem uma grande importância: ela dá ao seu mundo ambiente o ar de familiaridade de quotidianidade; e esta consciência de quotidianidade vem-lhe do mesmo método de seriação que praticará face a ele o futuro historiador: a indução ensinou-lhe a distinguir no que as envolve, os fenómenos banais das singularidades que recortam (1983, p. 211).

É essa ideia de quotidianidade que as crianças devem descobrir ao estudar a vida quotidiana de um certo período, será essa descoberta e não o considerarem a forma como se vivia noutros tempos como algo bizarro algo que foge à norma do seu tempo que pode fazer crescer a empatia, que pode mesmo ajudar a descobrir a quotidianidade de diferentes grupos no presente e assim a melhor os compreender.

Uma outra ideia, ou conjunto de ideias, liga-se ao que o autor aborda sob o título genérico “O prolongamento do questionário”. Questiona sobre se efectivamente a história tem propriamente um método, sugerindo que tem uma crítica e sobretudo o historiador tem uma cultura. Referindo-se à história acontecimental e à história estrutural dá um exemplo que de uma forma simples as diferencia. Para a história acontecimental colocar-se-ia a questão: Quem foram os favoritos de Luís XIII? Enquanto para a história estrutural a primeira questão a colocar seria: O que é um favorito? Acha ainda que não é uma visão diferente do tempo que caracteriza a *Escola dos Anais*, que produziu obras tão diferentes como as de história quantitativa e história das mentalidades, mas a forma como se olha para as fontes. Muito sugestiva também a ideia de que o conhecimento histórico não progride propriamente como o conhecimento “científico”, alarga-se; “o que não significa que ela não perde para trás o terreno que conquistou para a frente” (p. 273).

De F. Furet, na obra com o significativo título *A Oficina de história*, pretende-se salientar algumas ideias. Sendo um fervoroso adepto da *Escola dos Anais* em especial da história quantitativa, económico-social, começa por dizer que opõe a história-restituição, a história a que depois chamará história-narrativa, a uma história-interpretação a que virá a chamar história-problema. Apresenta quatro mudanças que conduziram de uma a outra sucessivamente. 1) O ter rompido com a indeterminação do seu objecto de estudo: o tempo. Já não procura contar o que se passou, nem sequer o que de importante se passou. Assim deixa de ser uma narrativa. 2) Como consequência rompe com o acontecimento único. 3) É o historiador que em cada caso define o seu objecto de estudo tendo para isso que procurar as suas fontes, não se encontram como era habitual, no “arquivo”. Tem de as procurar, organizar, conceptualizar. 4). Logo a profissão de historiador muda-se. Os resultados do seu

trabalho dependem dos procedimentos, ou seja, como que realiza esse trabalho. E após uma longa análise deste último ponto o autor reflecte sobre as encruzilhadas a que este novo tipo de abordagem conduz já que a história nunca será como as outras ciências. Porém considera que

[o] preço a pagar para essa reconversão é o estilhaçar da história em histórias, a renúncia do historiador a um magistério social. Mas o ganho em conhecimento merece talvez abdições: a história oscilará provavelmente sempre entre a arte da narrativa, a inteligência do conceito e o rigor das provas; mas se essas provas forem mais seguras, os conceitos mais explicitados, o conhecimento ganhará com isso e a arte da narrativa nada perderá. (Furet, s.d., p. 98).

Na obra colectiva de alguns dos mais significativos historiadores franceses intitulada *A Nova História*, é outra história que está em análise, a *nova história*, não já a dos Anais, Alguns dos participantes da mesa redonda, de que se faz o relato na maior parte do livro, salientam as preocupações com a apropriação da nova história a nível do ensino secundário. Ariès salienta a importância do conhecimento de um sistema cronológico, ainda que elementar, para que os alunos possam compreender uma simples visita a um museu ou a um antiquário. Certeau, por outro lado, manifesta preocupação por uma mudança de uma história política para uma história cultural ou económica não ser acompanhada por uma mudança de metodologia, continuando o manual a ser autoritário, não se promovendo o aluno como produtor de história. Interessa-me ainda salientar a intervenção de Le Goff sobre a enorme alteração a nível de documentos, de fontes. De notar ainda a aproximação que referem entre a aproximação do discurso histórico de um discurso ficcional como por exemplo o que faz Duby na *Batalha de Bouvines*. Este autor desenvolve um pouco o tema de forma individual e explica que, por um lado, a forma como organiza os textos é resultado de uma certa humildade, tenta apresentar de forma ficcional aquela parte da realidade que não pode apreender na sua pesquisa. Por outro, acha que para atingir o grande público a forma narrativa articulada a partir de uma intriga é a mais eficaz mas que só o pode fazer porque já deu provas como historiador.

Dos restantes seis curtos comentários sobre outras dimensões da nova história merece um referência o de Jean-Didier Wolfromm, *Quarenta anos de vida quotidiana*, embora seja mais para dar notícia sobre uma colecção de obras com esse título do que para tecer considerações teóricas, excepto através de uma espécie de definição de história do quotidiano que antecede o comentário propriamente dito: “Uma das novidades da historiografia actual é a de mostrar como viviam os homens no dia-a-dia. Os desconhecidos, aqueles de quem nunca

se fala, que não são célebres.”<sup>1</sup> (p. 65). São escassas as referências teóricas a este género de história, a história da vida quotidiana, que é considerado, por vezes, um primeiro passo para o estudo das estruturas sociais, ou integra-se no estudo da cultura material e perde-se entre outros aspectos da história da cultura ou das mentalidades que têm merecido mais atenção. Parece-me que se encontra para a história social, a história da cultura e a história das mentalidades, como a etnografia foi considerada em relação à etnologia durante grande parte do século XX. E assim sendo, não deixa de fazer sentido privilegiar a história da vida quotidiana nos primeiros anos de escolaridade. Em Portugal as referências teóricas também não existem. E quanto a publicações seguindo essa perspectiva, para além de *A Sociedade Medieval Portuguesa* de Oliveira Marques publicada em 1961, só nos anos 80 e 90 do século passado se voltam a publicar obras como *Arqueologia dos Hábitos Alimentares* ou *Cidade Espaço e Quotidiano*. Ainda mais significativa talvez seja a inclusão de um capítulo intitulado *A Vida Quotidiana* na maior parte dos volumes de uma *História Geral de Portugal*<sup>2</sup>.

### **A situação em Portugal**

Para os aspectos relativos a Portugal, procurando não repetir ideias já expressas sigo principalmente Torgal, Mendes e Catroga (1996) na mais recente e completa síntese sobre historiografia portuguesa, *A História da História em Portugal Sécs. XIX-XX*.<sup>3</sup> Mendes afirma mesmo “que há ainda vários sectores da história cultural onde pouco se tem investido”, (1996, p. 402) entre os quais salienta a cultura material. E acrescenta que isso talvez se deva a alguma resistência por parte de certos investigadores mas que “é bem possível que o que se perde em termos de ortodoxia (ou tradicionalismo da investigação), se ganhe em interesse e motivação pelo nosso passado colectivo, do qual os múltiplos aspectos fazem parte integrante” (1996, p. 402). Também analisa brevemente a mudança na história das instituições, outra das áreas incluída na história do ensino primário, sobretudo a nível local e regional, que é um dos cinco tipos de instituições que considera. A abordagem actual não é já uma abordagem política tradicional integrando por exemplo o estudo de instituições fabris de alguma forma ligada à arqueologia industrial. Nas novas tendências inclui a renovação da

---

<sup>1</sup> Grande parte dos volumes foram publicados em Portugal pela editora Europa-América e foi ainda publicada a obra *A vida quotidiana no tempo do Marquês de Pombal*, mas não houve continuidade.

<sup>2</sup> *A Nova História de Portugal*, da Editorial Presença, dirigida por Joel Serrão e A. H. de Oliveira Marques,.

<sup>3</sup> Nos capítulos *Caminhos e problemas da historiografia Portuguesa* de J. Amado, *Ensino da História* de L. Torgal e *História Divulgação e Ficção*, também de Torgal, abordam aspectos que aqui não se exploram mas são significativos para muitas das posições que defendo sobre o ensino da história, o tipo de história a privilegiar na escola primária actualmente e em que medida se afasta de abordagens anteriores, respectivamente a passagem da história tradicional, positivista, para a nova história.

história política e nesse ponto Fátima Bonifácio tem sido uma das vozes que mais se tem feito ouvir. Normalmente assume também um carácter narrativo um dos outros géneros de “história” que Mendes (1996) aborda e que também assume especial importância na escola primária, a biografia. Esta além de já não ter um carácter laudatório, antes muito comum, procura usar diversos tipos de fontes, entre elas as orais, ter uma abordagem interdisciplinar em especial psicológica e sociológica, e uma diversificação de metodologias, entre elas a prosopografia. De alguma forma é um certo tipo de prosopografia quando os alunos depois de fazerem a biografia de um familiar tentam fazer a biografia do grupo de familiares de toda a turma.

Torgal (1996) analisa a evolução da historiografia no ensino. Embora dedique mais atenção ao ensino secundário não deixa de referir o ensino primário e vou segui-lo com dois objectivos, o primeiro como fonte para a evolução do ensino da história e o segundo como leitura exterior ao meio universitário, ou não ligado ao ensino básico.

O ensino de história surge formalmente em documentos da Reforma de Rodrigo da Fonseca, no “Regulamento Geral da Instrução Primária” de 7 de Setembro de 1835. No ano seguinte volta a ser apresentado um “Plano da Instrução Primária em que se acrescentam noções de Constituição. Para Torgal para além das referências à história sagrada este plano mantém-se até à República quando se introduziu uma preocupação laicizante. Com o Estado Novo as matérias curriculares não se alteram significativamente, aparecendo a história de forma sistemática na 4ª classe, o que se altera é a orientação ideológica desses conteúdos. A partir de 1960 há sinais de algumas alterações no ensino de história nos quatro primeiros anos de escolaridade e acaba por se estabilizar na reforma de 1990 em que a história se integra na área “Estudo do Meio” incluindo o estudo do «passado do meio local», o «passado nacional» e os «símbolos nacionais». “Não há, portanto, um estudo sistematizado e cronológico da história de Portugal” (1996, p. 435). Nos anos 60 do século passado há mesmo uma preocupação, por parte de alguns autores de manuais, de integrar de alguma forma uma história do quotidiano.

Também a história local, que deve ser a primeira abordagem de história na escola primária, não tem merecido especial atenção em termos teórico-conceituais e metodológicos. Uma das obras de conceptualização e metodologia da história já claramente integrada na nova historiografia é a *Escrita da História Teoria e Métodos* de J. Mattoso numa primeira edição de 1988, embora inclua comunicações anteriores, em que entre os quais se encontra o intitulado *Novos Rumos da Historiografia* em que considera que G. Barraclough continua a ser um bom guia realçando que também desacredita “a factologia política como historicamente significativa em si mesma” (Mattoso, 1988, p. 45). Segue-o sobretudo para

apresentar aspectos relacionados com métodos, em particular os quantitativos, mas realçando também muitos aspectos que ressaltam da sua própria investigação dos quais saliento, como sempre, o que mais interessa no contexto em que escrevo. De alguma forma na esteira do que realcei de Paul Veyne, Mattoso salienta que para reconstruir

os mecanismos sociais do passado, torna-se necessário observar não apenas o extraordinário e o único, mas, sobretudo, o normal, isto é, as condições materiais da vida humana, as crenças fundamentais, as relações sociais. Só a partir daí se pode detectar o que é singular e accidental. Para isso, não podemos ter como referência os conceitos e padrões de comportamentos actuais. Temos de reconstruir os do passado. Por outro lado, os documentos históricos raramente explicitam o que é normal e quotidiano. É preciso, pois, uma revisão completa das fontes, para aí descobrir aquilo que nos interessa e só aí se encontra de forma implícita. (p. 45).

Refere ainda os contributos da antropologia e sociologia para as novas abordagens. Max Weber é também uma referência teórica, no domínio dos modelos de análise. O panorama em Portugal era menos animador do que o que é descrito por Torgal, Mendes e Catroga (1996).

Outro dos capítulos que me merece destaque é o intitulado *História Regional e Local*. Começa-se por salientar que a história local e regional “devem partir de um estudo da relação entre o homem e o espaço habitado que o rodeia”. (Mattoso, 1988, p. 169). Assim, a terra e a sua ocupação é um dos seis primeiros pontos que assinala num estudo regional e local. Os outros são: os poderes, as unidades espaciais que não se podem dissociar desses poderes, a cultura, incluindo as manifestações dessas culturas mas também as formas de transmissão, a periodização e a diacronia, e os documentos. Aborda ainda um novo género, *A mulher e a família*, que ainda estava a dar os primeiros passos. A história da família tem também especial relevo para a história na escola primária. Associar-lhe-ia, isto é, daria especial relevo à criança, ao seu quotidiano, na família, na escola mas também nas brincadeiras.

Ainda em relação à história local é de mencionar um dos primeiros contributos mais sistemáticos de Alarcão (1987), mas que se debruça sobretudo sobre as fontes para a história local. Embora integrado numa obra de ensaios sobre a Idade Média, quase todos com um cariz de história local, é de salientar o capítulo intitulado *Cidades medievais portuguesas Algumas bases metodológicas gerais* de Oliveira Marques publicado em 1988.

Os manuais e a legislação ainda são as fontes privilegiadas para analisar as alterações curriculares, muitas vezes responsáveis pela mudança da memória. No entanto, estão a surgir novas formas de analisar o que se passou nas escolas, por exemplo através de documentos como trabalhos realizados por alunos ou jornais escolares, muitos deles encontrados quando se procurava montar um museu escolar. Torgal (1996) considera que antes do 25 de Abril de

1974 “há essencialmente dois modelos de interpretação da “história pátria”, e complementarmente da história universal: uma anterior ao Estado Novo e outro posterior” (p. 448).

Desde o princípio do século XX há introduções aos manuais em que se salientam os objectivos patrióticos do ensino da história com uma valorização até ao período dos descobrimentos, a crítica à acção de D. João III, o silêncio quase total sobre o domínio filipino mas a exaltação da Restauração. Críticas à opulência de D. João V e louvor ao Marquês de Pombal. Novamente realce da saga nacionalista de luta contra os franceses, a defesa da revolução liberal e da afirmação do Brasil. Com a República pouco se altera a não ser a justificação desta. Com o Estado Novo essa visão não sofre grandes modificações até aos Descobrimientos mas a crise do século XVI é vista de modo diferente, realçando-se o heroísmo de D. Sebastião. O marquês de Pombal nem sempre é encarado da mesma forma assim como também há diferentes tons na apreciação, mais ou menos crítica, da revolução liberal e mesmo da República. E como é evidente a apologia do Estado Novo. Torgal salienta ainda a forma exemplar como no decreto-lei 21 103 de 7 de Abril de 1932, o ministro da Instrução Pública Gustavo Cordeiro Ramos promove uma história institucionalizada. O autor nota ainda que o carácter tão marcadamente ideológico se foi aligeirando com o decorrer do tempo.

Após o 25 de Abril as representações da história aproximam-se do paradigma liberal republicano com uma acentuada orientação para o presente, a democracia. Considera, porém, que não se pode caracterizar devido à já referida inexistência de uma história sistemática e acrescenta ainda que “as referências do programa à história local tenham levado à aprendizagem de pequenas histórias e lendas do passado, afastando a criança do “presente” (Torgal, 1996, p. 454).

O autor interroga-se ainda sobre os professores, parecendo agrupá-los de uma forma com a qual concordamos. Os novos professores que tiveram uma formação num período de uma certa indefinição e que terão lacunas de conhecimentos básicos e os professores mais antigos, e não só, que têm uma certa nostalgia da história do passado. É nesse contexto que refere uma história que também já me intrigou, uma história de C. Figueiredo Lopes, publicada em 1986, com um cariz factual e cronológico. É a seguir a estas constatações que Torgal termina a sua análise sobre a história na escola primária manifestando precisam ante as mesmas preocupações que se avolumaram ao contactar com os manuais em uso em 2004.

Certos traços nacionalistas, a ausência de referências minimamente elucidativas sobre certos períodos, o que não permitia uma correcta avaliação do seu significado, como acontecia com o Estado Novo, a reposição de certos clichés de

antigos manuais, leva-nos à ideia de que no contexto de um quase vazio pedagógico da história na “escola primária” se deu, consciente ou inconscientemente, e de maneira informal (ou seja para além dos programas ou contrariando-os) a tentativa de reaparecimento de certas representações e de métodos pedagógicos do passado. (p. 454).

Também noutros países se tem discutido esse retorno a uma história tradicional, uma história nacionalista. Anyon defende que “os manuais são produtos que podem ser examinados no contexto do seu tempo, lugar e função” (1979, p. 361). Brophy e Alleman (1992/93) salientam os clamores de vários grupos por os manuais não incluírem suficientes conteúdos nem os adequados. Parece haver alguns sinais evidentes de um progressivo retorno nas escolas do ensino básico a uma concepção de história política e factual. No Canadá e na Austrália, Osborne (2003) e Clark (2004), abordam o assunto de um ponto de vista académico e salientam sinais evidentes do regresso desse tipo de história.

Como se continuou a processar ou não esse ressurgimento referido acima por Torgal e o seu grau de intensidade foi o que se procurou analisar na investigação que se relatará na secção seguinte.

### **Perspectivas dos alunos – atitudes perante a história**

#### **Descrição do estudo**

Este estudo é apenas uma das dimensões de um estudo mais amplo. Em 1996-97 realizei uma investigação sobre manuais de Estudo do Meio do Ensino Básico 1º ciclo em todas as turmas da Prática Pedagógica IV do Instituto de Estudos da Criança (IEC) da Universidade do Minho (UM) que contemplou as perspectivas dos professores cooperantes, alunos estagiários, pais e alunos do ensino básico (Freitas, 1999). Os resultados mais interessantes e que constituíram um desafio para a sua coerente organização e interpretação, surgiram do questionamento aos alunos. Não se tinha colocado explicitamente como hipótese a testar mas tornou-se evidente que umas das dimensões a que atribuíam mais importância eram situações que implicavam com valores, com comportamentos cívicos, portanto genericamente com educação para a cidadania (Freitas, 2000a).

Assim, tendo em conta a apresentação realizada numa Conferência de um Projecto Europeu *Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network* (Freitas, 2000b) decidiu-se, em 2004, replicar apenas o estudo que envolvia as crianças pelo interesse particular dos seus resultados. Utilizou-se o mesmo questionário que tinha sido elaborado em 1997, com base em muitas horas de observação de aulas, na Prática Pedagógica IV, e de conversas informais com crianças que terminavam as tarefas antes de outros e começavam a ver os



manuais. Um dia uma menina dizia para a colega, olhando para as folhas do manual de Estudo do Meio: *sim, não*. Interrogada sobre o que significava o *sim, não* explicou que “sim gostava da página e não não gostava”. Foi deste modo que surgiu a ideia para uma das secções do “questionário” informal da recolha de dados com as crianças. Após as crianças lerem uma curta história relacionada com manuais respondiam às duas questões seguintes: Como gostariam que fossem os manuais de Estudo do Meio para o ano? O que gostariam que os manuais de Estudo do Meio não tivessem para o ano? A secção seguinte continha frases para completarem identificando páginas começando pela identificação de páginas de que gostavam ou não (três de cada), que fossem fáceis ou difíceis (duas de cada). Em todos os casos se pedia para justificarem a escolha. Rudduck (2003) apresenta uma útil síntese sobre como ouvir a voz das crianças. O questionário usado poderá ser considerado uma forma mediada de consulta de acordo com a sua classificação de formas de consultar as crianças.

Tal como em 1997 as crianças empenharam-se muito na realização da tarefa, mostraram que vale a pena tentar compreender a sua cultura, as suas opiniões, que “mesmo crianças pequenas são tão credíveis e importante serem ouvidas como o são os adultos” (Näsman & von Gerber, 1999, p. 231).

Ao iniciar-se a análise dos manuais fui confrontada com uma alteração drástica nos manuais do 4º ano no que se refere à componente de História de Portugal, o que me levou a decidir pedir a mais uma professora do 4º ano, de uma das escolas, o preenchimento do questionário pelos seus alunos.

Na parte do estudo considerado nesta comunicação os objectivos são: 1) Identificar atitudes dos alunos perante a aprendizagem de História de Portugal; 2) Identificar temas e tópicos mais e menos preferidos; 3) Verificar se existirá alguma diferença de atitudes perante a aprendizagem de História de Portugal entre rapazes e raparigas, entre uma e outra das escolas que participam no estudo; 4) Compreender se os alunos relacionam a aprendizagem de História com educação para a cidadania.

Participaram neste estudo 69 alunos do 4º ano do ensino básico (1º ciclo), sendo 36 raparigas e 37 rapazes. Pertenciam a duas escolas da cidade de Braga com alunos de uma grande heterogeneidade em vários aspectos. Em Monte Belo (MB)<sup>4</sup> participaram 24 alunos de uma turma (10 raparigas e 14 rapazes) e em Bela Vista (BV) participaram 45 alunos de duas turmas (26 raparigas e 19 rapazes)<sup>5</sup>. Nenhuma das turmas tinha a mesma professora de 1996-97, nem

---

<sup>4</sup> Os nomes das escolas, como é evidente são fictícios assim como o das crianças; mas estes respeitam o género e iniciam-se pela mesma letra do nome verdadeiro.

<sup>5</sup> Não se tinham informações nem antes da organização dos dados, nem depois, que aconselhassem a uma análise dos resultados dos alunos das duas turmas desta escola separadamente.

eram cooperantes da Prática Pedagógica IV. Não tinha um conhecimento prévio das práticas pedagógicas destas professoras.

As duas escolas utilizavam o mesmo manual. Em ambas os alunos revelaram, sobretudo através de várias referências à realização de fichas, que o usavam e o conheciam muito bem. Tem 144 páginas organizadas em cinco blocos de acordo com o programa. A História de Portugal, apresentada isoladamente, pois há alguma integração em vários outros blocos, está organizada em três tópicos: *A formação de Portugal*; *A expansão de Portugal* e *Portugal no século X*.

### Análise dos dados

No quadro seguinte, o quadro nº 1, apresenta-se uma síntese, de carácter quantitativo, das respostas dos alunos.

No entanto, a análise de conteúdo de carácter qualitativo é mais significativa e será apresentada à medida que se comenta o quadro. Globalmente verifica-se que apesar de ser muito menos nítida ainda parece que há uma atitude positiva em relação à história. Nas respostas abertas há 24 referências a aspectos positivos e apenas 10 a negativos em relação à história, ou assuntos relacionados, como museus ou monumentos, a que há sete referências, uma das quais

Quadro nº 1 – Síntese quantitativa das questões abertas e fechadas

Escolas	Género	Nº	Questões Abertas		Gostam	Não Gostam	Fácil	Difícil	Nº Esc. em Quest fechadas
			Pos.	Neg.					
Monte Belo	Raparigas	10	0	0	4	3	1	2	10
	Rapazes	14	11	2	12	6	0	2	20
	<b>Total</b>	24	11	2	16	9	1	4	30
Bela Vista	Raparigas	26	4	4	17	35	2	14	68
	Rapazes	19	11	4	11	7	9	6	33
	<b>Total</b>	45	15	8	28	42	11	20	101
TOTAL	Raparigas	36	4	4	21	38	3	16	78
	Rapazes	33	22	6	23	13	9	8	53
	<b>Total</b>	69	26	10	44	51	12	24	131

do Paulo, que diz apenas que “queria que falasse mais de monumentos” (MB, 8)<sup>6</sup>. Há os verdadeiramente entusiastas como o Mário que escreve:

Eu queria que o meu livro só *falasse* sobre “História de Portugal” porque é a matéria que eu mais gosto e que eu mais sei é de História de Portugal também gostava que fosse bem ilustrada com imagens de reis e alguns castelos, mas eu gostava mais de ver a imagem de D. Dinis e o seu castelo (BV, 41).

O Nelson é mais eclético e inclui também metodologias ao referir que o manual devia ter “temas divertidos e interessantes para discutir na turma como: História de Portugal, o 10º planeta solar “. Como acontece em muitos casos dos que mencionam a história nas questões abertas, também as páginas de que gostam são de história, por exemplo: a 41 que é sobre “os descobrimentos e os descobrimentos são um assunto interessante; a 34 “porque fala dos romanos, visigodos e muçulmanos”; ou ainda a 30 porque fala do primeiro rei de Portugal D. Afonso Henriques, também conhecido pelo “conquistador”. Uma das que não gosta, a 45, também é de história (BV, 27). Merece que se faça uma análise de algumas dessas páginas. Novamente o Nelson é eclético. A página 30 é uma das páginas de introdução ao tema e, certamente por decisão editorial, é totalmente preenchida com uma gravura com duas pequenas caixas de texto; já a 34 é paradigmática da preocupação com a informação, pois tem três mapas (o que contestamos não é o uso de mapas embora estes não sejam propriamente adequados para estes alunos), uma linha de tempo<sup>7</sup>, e três parágrafos de texto, dois deles com vários pontos, sobre generalidades dos romanos, visigodos e muçulmanos; a página 45, que em abstracto pode ser considerada das melhores, é uma das páginas de *fazer e pensar*. O que acontece é que para *pensar* é necessário mais do que fornecer informação compactada e para *fazer* era necessário que fossem ensinados a fazer, não se faz sem se aprender a fazer. Além disso esta actividade, ligar no friso os acontecimentos históricos referidos, e são vários dos descobrimentos e as datas da aclamação de D. João I e da morte de D. Sebastião, faz pensar que devem decorar todas as datas dos vários frisos cronológicos como tantos alunos referiram. Uma das actividades de *pensar* inclui uma gravura de africanos com breves comentários sobre a cor da pele e vestuário e como a legenda: “*Imagina que eras um navegador dessa época. Conta o que farias se observasses pela primeira vez um povo tão diferente*” (Gonçalves, 2003, p. 45). Sem a discussão em sala de aula destes aspectos multiculturais não será fácil a muitos alunos abordá-los.

---

<sup>6</sup> A seguir às transcrições dos questionários incluem-se as iniciais da escola e o número que foi atribuído ao aluno, escola a escola.

<sup>7</sup> Esta, é das menos correctas embora todas elas funcionem quase meramente como cronologias.

Não é pouco comum não gostarem de páginas em que têm de dar a opinião, como refere a Júlia a propósito da página 47, que diz ser difícil porque tem de “dar a opinião e dizer um acontecimento do século XX.” Porém, gosta das já referidas páginas 34 e 35 porque “fala dos povos que habitaram a Península Ibérica .... fala do Condado Portucalense” (BV, 32). Não gosta da página 43, uma das páginas mais seleccionadas, tanto como preferida, como de que não gostam ou acham difícil. O Jordão é um dos que gosta porque pode “ver a cara dos reis os seus *cognomes*<sup>8</sup> e também .... saber como se chamam. (BV, 39). Também a Alexandra (BV, 21) refere os cognomes (bem escrito) embora esse termo não venha escrito no manual.

Apesar de nas questões abertas as referências negativas serem em menor número são muito afirmativas. A Alice diz:

Eu detestava que o meu livro de Estudo do Meio falasse só sobre História pois eu detesto história e nunca vou gostar porque é muito chato e cansativo. Eu também não gosto de história porque tenho de saber quem foram os reis, e as datas dos acontecimentos mais importantes que aconteceram em Portugal. (BV, 20)

Coerentemente não gosta da página 49 “porque fala dos presidentes” e da 34 e 43 acima mencionadas.

As respostas da Judite são bastante representativas. Na questão aberta diz apenas que não gostava que no manual houvesse muitas páginas de História de Portugal. Não gosta da página 40 “porque fala sobre a dinastia de Avis e achei complicada”, da 48 “porque fala sobre guerras e tem muitas datas” e da 35 “porque faz muita confusão por causa dos reis<sup>9</sup>”; e acha difícil a página 47 porque “fala do 25 de Abril e tivemos de decorar muitas datas complicadas” (BV, 25).

Muitos, tal como a Judite, referem o assunto para justificarem o gostarem ou não e também o ser necessário decorar muitas datas ou outras coisas. “Decorar” é um dos termos que mais aparece nas respostas, e não é exclusivo, de modo algum, dos tópicos de história, é muito comum para vários outros tópicos que não são de história. Por vezes não sabemos bem as razões pois são muito económicos nos argumentos como a Sónia (BV, 26) que nas três páginas escreve apenas “fala sobre história”. Não há, portanto, com a quantidade e variedade de respostas possibilidade de detectar tópicos preferidos.

Em relação aos alunos da outra escola a frase decorar é exclusiva do Hélder que a usa para justificar tanto o fácil “tem poucas coisas para decorar” como o difícil e então é porque

---

<sup>8</sup> Quando as palavras estão incorrectamente escritas colocam-se em itálico, mas respeitou-se a sintaxe e pontuação.

<sup>9</sup> Deve estar a referir-se aos reis dos vários reinos.

“tem muitas coisas para decorar” Aparecem termos diferentes e páginas diferentes como a 47 e vários escrevem algo semelhante ao Marcos que diz que não gosta porque “tem muitas perguntas de actividades” (MB, 13). Este aluno e o colega Manuel (MB, 12) indicam a página 32, em que se abordam assuntos como a contagem do tempo, as fontes e a história local e justificam a escolha com a frase: “tem coisas muito importantes para mim”. Não se utiliza, pelo menos em relação a história o termo decorar, mas o Delfim que até gosta de história, em relação à página 43 diz: “temos de aprender tudo nessa página” (MB, 18). No entanto, vários alunos desta turma gostam de muita informação. O Marcos e o Manuel gostaram da página que trata das fontes mas é confrangedor verificar o conceito, de documento que é veiculada: “As fontes documentais<sup>10</sup> são informações obtidas nos documentos escritos que existem nos livros e nos arquivos” (Gonçalves, 2003, p. 32). Esta concepção é definidora da concepção de história que se evidencia claramente.

As respostas do Filipe (BV; 6) são, neste estudo quase únicas, isto é, gostar ou não por razões que não têm a ver com o assunto mas com as gravuras. Também estão ausentes os sentimentos de patriotismo ou de especial empatia ou a carinho como existiam no estudo anterior. Mesmo quando dizem gostar de uma página porque tem as bandeiras, nada leva a crer que esteja presente qualquer sentimento. Contudo a Vânia escreve: “Também gostava que *falasse* mais *acerca* de monumentos e histórias dos antepassados. Mas só os antepassados de Portugal” (BV, 9). Em relação ao estudo anterior é evidente que o valor formativo da história, a sua contribuição para o desenvolvimento da identidade, de valores está completamente ausente. Tal como no estudo anterior houve uma grande diversidade de respostas, não se pode esquecer que a história tem apenas três dos 16 temas que se abordam no manual. No entanto, globalmente nenhum outro tema obteve um tão elevado número de respostas. Não há porém base para se interpretar este dado a não ser que para a grande maioria dos rapazes, a história não lhes é indiferente.

Quer através do quadro nº 1, isto é da contagem e agrupamento das respostas, quer das transcrições, é evidente que as raparigas quase ignoram a história como na escola de Montes Belos, onde 11 de 14 rapazes a referem nas respostas abertas e indicam páginas de que gostam, o que dá para ver a preferência nítida em relação aos outros temas no geral, ou não gostam em maior número e intensidade do que os rapazes como é o caso da escola das turmas da Bela Vista. É também evidente que nesta há um grupo que gosta muito e outros pouco e não são de turmas diferentes, a explicação da influência do professor não se aplica.

---

<sup>10</sup> Por oposição às orais.

## Considerações finais

- É evidente, quer pela análise directa do manual usado pelos alunos, quer pela forma como se pode deduzir que ele é usado, que se está em presença de um nítido ressurgimento de uma “velha história”.
- Isso pode contribuir para afastar “definitivamente” alunos de virem a gostar de história com todas as implicações que isso acarreta em relação a um desenvolvimento de uma identidade social e participarem de uma memória colectiva.
- Deveria ser encontrado um equilíbrio entre a inclusão de informação e outras actividades, pois muitas crianças gostam indubitavelmente de “saber”, gostam que os livros incluam muitos conhecimentos. É intrigante como se verifica que não gostam muito de uma abordagem construtivista da aprendizagem.
- A influência das professoras para a promoção de atitudes positivas sobre a história não é muito clara, mas, atendendo também ao estudo anterior, pode talvez detectar-se um *ethos* muito mais favorável numa das escolas.
- É muito nítida a diferença de atitudes perante a história por parte dos rapazes e das raparigas com uma muito nítida preferência por história pelos rapazes em ambas as escolas.
- A história tradicional, de memorizar, parece que reentrou em força nas escolas básicas do 1º ciclo.
- Se alguns alunos gostam de história como lhes é apresentada neste manual, quanto mais não gostariam se fosse outro tipo de história, suponho... Não há a mínima referência à vida quotidiana, e a história local é também ignorada. Não há qualquer referência a forais, nem a instituições locais comuns a várias localidades.
- Para terminar, visto que merece atenta reflexão, a mensagem do Diogo: “Eu no livro de Estudo do Meio não gostava de ter democracia, porque eu odeio democracia, e também eu não gostava de ter experiências porque ocupa espaço e podia ter coisas mais interessantes” (BV, 11) A educação para a cidadania parece estar mesmo dissociada da aprendizagem de história.

## Referências

- Alarcão, J. (1987). *Introdução ao estudo da história e do património locais*. Coimbra: Instituto de Arqueologia – Faculdade de Letras.
- Anyon, J. (1979). Ideology and United States History Textbooks. *Harvard Educational Review*, 49(3), 361-386.

- Barraclough, G. (1987). *A história*. Venda Nova: Bertrand.
- Brophy, J. & Alleman, J. (1992/93). Elementary Social Studies Textbooks. *Research Quarterly*, 8(4), 12-23.
- Clark, A. (2004). Whose History? Teaching Australia's contested past. *Journal of Curriculum Studies*, 36(59), 533-541.
- Freitas, M. L. A. V. de (1999). Funções dos manuais de Estudo do Meio do 1º ciclo do ensino básico. In R.V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. D. de Sousa (Org.), *Manuais Escolares: Estatuto, funções, história*. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares (pp. 241-254). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Freitas, M. L. A. V. (2000a) Os manuais de Estudo do Meio vistos pelos alunos que os usam. In: *Actas/Proceedings – II Volume Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*. Braga: CESC/IEC, pp. 30-37.
- Freitas, M. L. A. V. de (2000b) Textbooks and citizenship education. In A. Ross (Ed.), *Developing Identities in Europe: Citizenship education and higher education*. Proceedings from the second Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network (pp. 253-256). London: A Cice Publication.
- Freitas, M. L. (2004). Children's perspectives on citizenship education in primary education textbooks. In P. Papoulia-Tzelepi, & S. Hegstrup (Eds.) *Emerging Identities among Young Children: European Issues* (pp. 115-130). Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books
- Le Goff, J. et al. (1984). *A nova história*. Lisboa : Edições 70.
- Madureira, N. L. (1992). *Cidade: espaço e quotidiano*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, A. H. de Oliveira (1988). *Novos ensaios de história medieval*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, J. H. de Oliveira (1971). *A sociedade medieval portuguesa*. Lisboa Sá da Costa.
- Mattoso, J. (1988). *A escrita da história teoria e métodos*. Lisboa: Estampa.
- Mendes, J. A. (1996). Caminhos e problemas da historiografia portuguesa. In L. R. Torgal, J. A. Mendes, & F. Catroga, *História da história em Portugal Sécs. XIX-XX* (pp. 372-429). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Näsman, E. & von Gerber C. (1999). To share Children's Thoughts and Experiences. In A. Ross (Ed.), *Children's and Young People's Social, Political and Economic Learning and Understanding within the European Context – Proceedings of the Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network* (pp. 231-240). London: CICE.
- Osborne, K. (2003). Teaching history in schools: A Canadian debate. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 585-626.
- Torgal, L. R. (1996a). Ensino da História. In L. R. Torgal, J. A. Mendes, & F. Catroga, *História da história em Portugal Sécs. XIX-XX* (pp. 430-489). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Torgal, L. R. (1996b). História, divulgação e ficção. In L. R. Torgal, J. A. Mendes, & F. Catroga, *História da história em Portugal Sécs. XIX-XX* (pp. 490-545). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Torgal, L. R., Mendes, J. A. & Catroga, F. (1996). *História da história em Portugal Sécs. XIX-XX*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Veyne, P. (1983). *Como se escreve a história*. Lisboa: Edições 70.

Manual analisado

Gonçalves, A. (2003) *Estudo do Meio: Quarto Ano*. Carnaxide: Constância.