

REFERENCIA: Solé, G.: "O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático", en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Nº 29-1, 2014. (Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

O MANUAL ESCOLAR NO ENSINO PRIMÁRIO EM PORTUGAL: PERSPETIVA HISTÓRICA E ANÁLISE DO ENSINO DA HISTÓRIA ATRAVÉS DESTE RECURSO DIDÁTICO

EL MANUAL ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA PRIMARIA EN PORTUGAL: PERSPECTIVA HISTÓRICA Y ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA A TRAVÉS DE ESTE RECURSO DIDÁCTICO

Glória Solé

Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal)

Recibido: 30/05/2014

Aceptado: 14/07/2014

Resumen:

Este artículo comienza por relacionar la política educativa, las reformas y los programas en la enseñanza primaria en Portugal desde finales del siglo XIX hasta a la actualidad, integrando el manual escolar en el cuadro legislativo del sistema educativo. Se sistematiza alguna investigación realizada en Portugal relacionada con manuales escolares, con especial enfoque en estudios sobre manuales de historia de la enseñanza primaria (1.º ciclo de la Educación Básica), en la línea de investigación en Historia de la Educación y, más recientemente, en Educación Histórica. Se presenta también un estudio exploratorio de análisis de manuales escolares de "Estudio del Medio" (Conocimiento del medio natural, social y cultural) del 1.º CEB en que se buscó averiguar, por la comparación de tres manuales escolares de épocas diferentes, las influencias de los sistemas educativos de las últimas tres décadas respecto a los cambios conceptuales en términos de contenidos programáticos, objetivos de aprendizaje y estrategias de enseñanza.

Palabras clave: manuales escolares; programas; enseñanza de la historia; Conocimiento del medio natural, social y cultural; Educación Primaria

Abstract:

This paper relates educational policy, reforms and primary education curricula in Portugal since the end of the nineteenth century till nowadays, integrating textbooks within the statutory framework of educational system. It presents a systematization of some Portuguese research related to textbooks, focusing studies on history textbooks for primary education (1st cycle of basic education), within the research area of History of Education, and most recently in the area of History Education. It also describes an exploratory study analyzing Natural and Social Studies textbooks for primary education, comparing three textbooks from different periods, trying to identify the effects of educational systems throughout the last three decades in conceptual changes concerning contents, learning outcomes and teaching strategies.

Keywords: textbooks; curricula; history teaching; Social Studies; primary education

Introdução

O manual escolar tem sido apresentado aos contemporâneos sob uma multiplicidade de denominações (Chopin, 2009): manual escolar, livro escolar, livro didático e livro de texto, e diferentes conceptualizações em relação com os aspetos envolvidos nessas denominações. Na atualidade o manual escolar continua a desempenhar um papel preponderante no contexto educativo enquanto recurso pedagógico a ser usado quer por alunos, quer por professores, embora com funções diferentes.

Apesar da enorme explosão de suportes de ensino, informatizados, audiovisuais, Internet e outros, o manual escolar continua a ser de longe o suporte de aprendizagem mais difundido e o mais usado pelos professores, presente em todas as salas de aula. Nas últimas décadas o manual escolar tem-se mantido como um objeto que preserva as suas características de livro, embora recentemente as editoras tenham já lançado o “manual digital” adotado em experiências piloto, a sua função e o seu papel no processo pedagógico evoluíram consideravelmente.

Segundo Gérard & Roegiers (1998) “tradicionalmente, o manual servia sobretudo para transmitir conhecimentos e constituir um reservatório de exercícios e tinha também uma função implícita de veicular valores sociais e culturais” (p. 19). O manual surge assim como “um instrumento impresso intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia” (p.19). Para estes autores, na perspetiva do aluno, o manual tem como função essencial transmitir aprendizagens que permitam adquirir conhecimentos que lhes possibilitem relacionar-se com o meio envolvente e uma melhor inserção na sociedade. Hoje, estas funções continuam atuais, mas os manuais escolares devem igualmente dar respostas a novas necessidades: desenvolver nos alunos hábitos de trabalho, propor métodos de aprendizagem, integrar os conhecimentos adquiridos no dia-a-dia, desenvolver capacidades e competências, consolidar conhecimentos e promover a avaliação das aquisições. Algumas destas funções são especificamente orientadas para as aprendizagens escolares; outras permitem estabelecer uma ligação entre estas aprendizagens escolares e a vida quotidiana ou ainda com a (futura) vida profissional.

Este instrumento pode ser mais ou menos concebido em função do aluno, ou em função do professor. Na perspetiva do professor, segundo Gérard & Roegiers (1998), o manual escolar pode desempenhar o papel de formador, possibilitando ao docente um desenvolvimento mais eficaz das suas funções de ensino-aprendizagem, renovação de métodos e estratégias de ensino, atualização de conhecimentos científicos e pedagógicos, contribuindo para a introdução de inovações pedagógicas.

Para Tormenta (1996) o manual escolar

“assume as funções de informação, de estruturação e de organização da aprendizagem e de guia do aprendente. Concebido para o aluno, surge muitas vezes em função do próprio professor. E é a partir dos manuais que o professor planifica as suas aulas e organiza as actividades dos alunos. Por vezes, os manuais funcionam como fossem o próprio programa da disciplina” (p.9).

Justino de Magalhães (1999) sustenta também que o manual escolar aborda interpretativamente o programa de uma disciplina para determinado ano de escolaridade em termos conceptuais, metodológicos e ainda políticos, culturais e sociais. Surge como espelho do próprio programa, do saber escolar que deve ser adquirido pelos alunos, tendo contribuído para a formação de sucessivas gerações. Considera ainda o autor que o manual escolar, enquanto objeto representa e contém opções culturais mais ou menos explícitas, mais ou menos assumidas e, como tal, valoriza determinados conteúdos em detrimento de outros. Nesta mesma linha Morgado (2004) aponta quatro especificidades que dão ao manual escolar um estatuto singular: “é um produto de consumo, suporte de conhecimentos escolares, veículo transmissor de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura e, por último, um instrumento pedagógico” (p.37). Os manuais escolares surgem como instrumentos pedagógicos e científicos relevantes, estruturam os conteúdos programáticos a lecionar, veiculam uma conceção de ensino pelos métodos e estratégias de ensino que preconizam, “interferem significativamente ainda na organização dos modernos sistemas educativos como disseminadores de uma cultura científica”(p. 26), veiculando as políticas e ideologias dominantes. No entanto, é preciso destacar o papel relevante que o professor tem na sala de aula e na própria utilização do manual escolar, pois como refere Tormenta (1996) “o tipo de utilização do manual está, sobremaneira, dependente das suas características e também das escolhas pedagógicas do professor” (Tormenta, 1996, p. 9).

Atendendo a esta relevância dos manuais escolares no sistema educativo em Portugal procuramos neste texto relacionar a política educativa que caracterizou o nosso país desde finais do séc. XIX até à atualidade, articulando-a com a legislação em torno dos manuais escolares. Procuramos salientar alguns estudos que se têm realizado em Portugal relacionados com manuais escolares, com destaque para os do ensino primário, na área do ensino da História, na linha de investigação em História da Educação e mais recentemente a na área da investigação em Educação Histórica, focalizada na ótica da sua utilização pelos alunos e professores. Apresenta-se ainda um estudo exploratório de análise de manuais escolares de Estudo do Meio do 1.º ciclo do ensino básico (ensino primário) em que se procurou averiguar pela comparação de manuais de diferentes épocas (nos últimos 30 anos), mudanças conceptuais em termos de conteúdos programáticos, métodos e estratégias de ensino, perspetivas pedagógicas e influências dos sistemas educativos. Procuraremos verificar em que medida os manuais analisados tendem a contribuir para o desenvolvimento da compreensão histórica nos alunos, pelos temas abordados, metodologias e atividades pedagógicas propostas.

Política Educativa, Reformas e Programas no ensino primário em Portugal

A frequência do Ensino Primário tornou-se obrigatória em Portugal a partir de Maio de 1878. Na I República, em 29 de Março de 1911 o Governo provisório publicou um decreto que remodelava o Ensino Primário. Segundo este decreto o ensino dividia-se em Infantil e Primário. O Ensino Primário subdividia-se em três graus: elementar,

complementar e superior. Em relação aos conteúdos programáticos, durante a I República foi abolido o ensino da doutrina cristã nas escolas. Os programas do Ensino Primário oficial de 15 de Fevereiro de 1921 (foram os primeiros elaborados após a proclamação da República), nas suas considerações preliminares, condenam as leituras que exprimam coisas ignoradas pelos alunos, conceitos abstratos ou frases vazias de sentido. A instabilidade governamental, o desejo de substituir reformas ainda não experimentadas, antes mesmo de serem postas integralmente em execução, concorreu para que também esta reforma fracassasse, não produzindo os frutos desejados.

Durante o Estado Novo (1933-1974) a escola foi considerada a instituição privilegiada para a formação do homem “submisso” que os novos princípios exigiam. Ela visou a doutrinação dos valores defendidos pelo Estado Novo: Deus, Pátria, Família e Autoridade. Os professores do ensino Primário iriam ser as peças fundamentais deste processo. Até 1964, a escola primária foi a única obrigatória em Portugal. Durante o Estado Novo foi instituído o livro único, inspirado no modelo italiano, típico de um sistema de ensino altamente centralizador. Nos anos sessenta, e decorrente do chamado *Projeto Regional do Mediterrâneo* que procurou analisar o sistema educativo português e a escola em Portugal em cooperação com a O.C.D.E, o livro único foi gradualmente abandonado, autorizando o Ministério de Educação a existência de um número reduzido de manuais de disciplinas, mantendo-se no entanto para o ensino primário o livro único até à revolução de Abril (25 de abril de 1974). Os programas das três primeiras classes vigoraram em Portugal durante 23 anos (de 1937 a 1960) e o da 4.ª classe durante 31 anos (de 1929 a 1960). O ensino obrigatório, que era de 5 anos na 1.ª República, reduziu-se a 3 anos no período do estado Novo, e só com o ministro de Educação Francisco Leite Pinto se estendeu à 4.ª classe. Em 1964, a escolaridade passa de 4 para 6 anos pelo Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de Junho de 1964. O Ministro da Educação Veiga Simão, em 25 de Julho de 1973, convidado por Marcelo Caetano, realiza a Reforma do Sistema Educativo em Portugal, destacando-se nesta reforma a institucionalização da educação pré-escolar, o alargamento da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos, proliferação do Ensino Secundário alargado a mais um ano, cursos de pós-graduação e criação de universidades. Pode-se afirmar que com a reforma de Veiga Simão se inicia o processo de democratização do ensino em Portugal (Diniz, 1994).

Com a Revolução de Abril, profundas alterações surgem no ensino, reformulando-se a escola e os programas. Dá-se a democratização do ensino, procura-se romper com o passado. Procurou-se construir uma nova escola, que rompesse com o ensino tradicional, meramente reprodutor e transmissivo de um saber estático e previamente estabelecido, dando voz aos alunos e valorizando-o como agente educativo da sua própria aprendizagem. A nova escola não devia ter como principal função a transmissão de um saber organizado e previamente estabelecido, antes o aluno devia tornar-se agente da sua própria aprendizagem. A escola devia ajudá-lo a desenvolver o sentido crítico, a criatividade e aprender a trabalhar em grupo.

Após a Revolução de Abril (25 de abril de 1974) foram elaborados novos programas para o ensino primário, preparatório e secundário. Uma nova conceção de ensino era defendida pelos programas de ensino, visando a formação de cidadãos críticos e

interventivos na sociedade, onde o lúdico e o jogo desempenha uma função no processo de aprendizagem, como é referido no primeiro programa do Ensino Primário elaborado após o 25 de Abril de 1974.

Segundo Magalhães (2013) a estabilização do sistema educativo português, depois de uma fase conturbada do processo político pós abril, dá-se só com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), da reforma dos planos de estudos e dos programas, consubstanciado pelo Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto. A partir de 1986, o ensino básico - universal, obrigatório e gratuito - alarga-se a nove anos, compreendendo três ciclos de escolaridade sequenciais: do 1.º ao 4.º ano, corresponde ao 1.º ciclo; os 5.º anos e 6.º anos, correspondem ao 2.º ciclo e os 7.º, 8.º e 9.º anos correspondem ao 3.º ciclo do ensino básico. Com esta Lei de Bases o conceito de “ensino primário” foi ultrapassado passado a designar-se 1.º ciclo do ensino básico, e transformou também o “conceito de ensino secundário”, que corresponde agora só ao 10.º, 11.º e 12.º ano. A revisão curricular, realizada pelo Ministério de Educação, que se inicia no ano letivo de 1996/1997, visa lançar o debate sobre o currículo, que designa de *reflexão participada sobre currículos do ensino básico*.

Estas reflexões e debates, promovem uma mudança na conceção de currículo para o ensino básico, substituindo-se o currículo nacional prescritivo por um currículo flexível, que se consubstancia em novas práticas de ensino e na introdução da noção de “competências”. O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro procede à reorganização do ensino básico, procurando promover uma maior articulação entre os três ciclos, em termos curriculares e das avaliações das aprendizagens, que é posta em prática a partir de 2001/2002 para o 1.º e 2.º ciclos e de 2002/2003 para o 3.º ciclo do ensino básico. Nesse mesmo ano, em 2001, é publicado o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (DEB), que propõe uma nova gestão dos conteúdos programáticos e uma nova abordagem metodológica, mantendo os programas até à atualidade. Com este documento promove-se um ensino por competências, em que a lógica do ensino se centra na aquisição de “um saber em ação ou em uso” pela promoção de competências específicas e transversais (Perrenoud, 2001, Roldão, 2010). Este documento esteve na base de um outro documento, o das Metas de Aprendizagem, publicado em 2010, e cuja elaboração tinha a intenção de operacionalizar e avaliar as competências evidenciadas pelos alunos, tornando as competências definidas no currículo nacional operacionalizáveis para os professores. No caso das metas de aprendizagem de História, elaboradas pela equipa coordenada por Isabel Barca, procurou-se que estas se fundamentassem em resultados de investigações e estudos empíricos em Educação Histórica, realizados em contextos escolares, com alunos portugueses. Segundo Barca e Solé (2012) estes estudos “apoiam-se em perspectivas epistemológicas atualizadas quanto ao saber de referência, dando por isso relevância à construção de noções de mudança, evidência, empatia e explicação em História” (p.92).

Com a mudança de governo, o atual Ministério de Educação revogou o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (DEB) como

“obrigatório” no decurso do ano letivo 2011/2012¹. Na sequência deste, também as Metas de Aprendizagem publicadas *online* em 2010, que deixaram de estar visíveis no portal do Ministério de Educação, foram substituídas pelas Metas Curriculares para as várias disciplinas do 2.º e 3.º ciclo, tendo sido realizadas até ao momento para o 1.º ciclo (ensino primário) apenas para o Português e Matemática, encontrando-se um enorme vazio em relação ao Estudo do Meio, área menos valorizada no atual sistema educativo.

O manual escolar no quadro das políticas educativas em Portugal

A conceção de manual não é estática, mas sujeita a mudanças estruturais dependentes de vários fatores: alterações políticas e ideológicas, dos programas, das conceções de ensino e das expectativas da sociedade, que cada vez é mais interventiva. Apresentamos de seguida, uma breve resenha da evolução do conceito de manual escolar em Portugal, nas últimas quase quatro décadas de regime democrático, atendendo às mudanças políticas educativas, programas e currículos, produção livreira e expectativas da sociedade em relação à Escola.

Em Portugal, durante o Estado Novo vigorou durante longos anos o sistema de livro único, livro escolhido pelo Ministério de Educação para cada disciplina e ano de escolaridade, adotado em todas as escolas do país. Para o ensino primário o livro único da 1.ª classe é publicado pela primeira vez em 1941. O da 2.ª classe em 1944 e o da 3.ª classe em 1951. Os livros únicos do ensino primário transmitem apenas os valores defendidos pelo Estado Novo, dedicam especial atenção à vida do campo em detrimento da vida citadina, aos heróis e figuras da História de Portugal, aos Governantes (ao chefe de estado Salazar), aos símbolos nacionais (bandeira e hino), à família e à igreja. Os livros únicos foram usados em regime de exclusividade durante duas décadas. Foram remodelados pelo Decreto-Lei n.º 43 618 de 22 de Abril de 1961, pelo então Ministro da Educação Francisco Leite Pinto para os adaptar aos novos programas adotados em 1960. O novo livro único da 1.ª classe surge em 1967, o da 2.ª classe, em 1972 e o da 3.ª classe, *Caminhos*, em 1973.

Com a instauração da democracia em Portugal o livro único é abolido, dando lugar à produção livre de manuais, que começam a proliferar no mercado livreiro, iniciando-se um período de mercantilização do livro didático, com o aparecimento de várias editoras no mercado nacional (Tormenta, 1999; Claudino, 2011).

A conceção de manual escolar e a sua regulação em termos legislativos, surge a par com as revisões curriculares (Tormenta, 1999; Afonso, 2014). Em 1979, surge pela primeira vez legislação que define o que é o manual escolar no sistema educativo em Portugal: [...] *o instrumento de trabalho que permita a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e atitudes inerentes aos objetivos definidos e aos*

¹ O referido documento foi revogado pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro que determina: a) O documento supracitado deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal; b) As orientações curriculares desse documento deixam de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente para os programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais; (...)

conteúdos programáticos (Claudino, 2011). Em 1980, este conceito de manual escolar é dilatado com a introdução do livro auxiliar (Tormenta, 1999). Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro), que regulamenta o alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos, indica um conjunto de recursos materiais a serem usados no ensino, surgindo o manual escolar em primeiro lugar. Segundo Tormenta (1999) a definição de manual escolar sofre profundas transformações, não se limitando a indicar os objetivos e conteúdos programáticos, mas integra já a própria organização do processo de ensino aprendizagem como se depreende pela sua definição:

Todo o instrumento de trabalho impresso e estruturado que se destina ao processo de ensino - aprendizagem, apresentando uma progressão sistemática quanto aos objetivos e conteúdos programáticos e quanto à sua própria organização da aprendizagem (p. 63).

Segundo Afonso (2014) a conceção de manual nos últimos 30 anos sofreu profundas alterações, ajustando-se às novas exigências da sociedade e do ensino podendo afirmar-se que “aparentemente, as mudanças na definição de manual escolar, deslocam a centralidade do professor para o aluno como principal utilizador desse instrumento educativo e denunciam uma preocupação com a aplicação de metodologias de ensino ativas” (p.26).

Com a reforma curricular que se inicia na década de 90 do século passado e posta em prática a partir de 2001/2002 para o 1.º e 2.º ciclos e de 2002/2003 para o 3.º ciclo do ensino básico, os documentos preparatórios da reforma definem o manual escolar como um recurso individual, promovendo a aquisição de conhecimentos/informação básica para o desenvolvimento de capacidades e atitudes, integrando atividades de aplicação e de avaliação. O Decreto-Lei n.º 369/90, que atravessa todo o período designado de “reforma curricular”, promove profundas alterações em relação às definições do manual que passa a ser dirigido ao aluno. Podem assinalar-se algumas alterações em relação a definições anteriores: o manual escolar não é referido como *instrumento de trabalho individual*; é explicitamente *dirigido ao aluno*; privilegia-se em primeiro as competências e em segundo plano os conteúdos. O manual escolar pode conter atividades de aplicação de conhecimentos e de avaliação. Este diploma estabelece também o período de vigência dos manuais escolares para os vários ciclos e prevê um sistema de apreciação e controlo dos manuais para garantir a qualidade científica e pedagógica dos mesmos, mediante a nomeação de comissões constituídas para o efeito, mas que na prática não foram contudo aplicadas.

Ainda no decurso da “Reforma curricular” e de acordo com o Decreto – Lei n.º 176/96, apesar de se continuar a valorizar o desenvolvimento de capacidades e atitudes, dá-se maior relevância aos conteúdos. Reforça este diploma as orientações e critérios para a seleção dos manuais pelos professores e escolas, com base nos seguintes itens: adequação ao Programa/Orientações Curriculares; a qualidade

científica e adequação ao nível etário dos alunos. Em 2001, na sequência da reorganização curricular do ensino básico, é publicado o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências essenciais*, que propõe uma nova gestão dos conteúdos programáticos e uma nova abordagem metodológica, em que o conceito de competência ganha protagonismo, consubstanciado numa abordagem de ensino construtivista.

A conceção de manual é alterada na sequência das reformas explicitadas e regulamentada no Decreto-Lei 47/2006, explicitamente considerado como um recurso didático pedagógico, que deve ser concebido segundo o princípio da gestão flexível do currículo, sendo um recurso entre outros que o professor e aluno devem usar. Defende-se a autonomia do aluno, através de propostas de atividades que visem a construção do conhecimento, em tarefas sugeridas e propostas nos manuais escolares. Curiosamente, o estudo realizado por Freitas (2005) revelou que nem sempre as propostas construtivistas são aquelas que obtêm maior receptividade e agrado pelos alunos do 1.º ciclo (ensino primário), justificadas por terem que pensarem mais e serem eles a realizar as tarefas de construção do conhecimento, isto em relação à história que se encontra integrada na área de Estudo do Meio.

O Ministério de Educação foi criando ao longos dos tempos mecanismos legais de controlo da qualidade dos manuais em circulação, divulgando critérios e procedimentos a adotar pelas escolas para a escolha dos manuais escolares. A acreditação e avaliação dos manuais escolares passa a ser também uma preocupação do Ministério da Educação, pela sucessiva legislação emanada a partir de 2006 (Decreto-Lei 47/2006; Decreto- Lei n.º 261/2007), com o objetivo de garantir a qualidade pedagógica e científica destes, inicialmente realizada por comissões de peritos escolhidas pelo Ministério de Educação, atualmente por entidades creditadas para o efeito, como sejam as Instituições de Ensino Superior, após Despacho n.º 29 864/2007, de 27 de dezembro.

A investigação sobre manuais escolares de história em Portugal

Nas últimas décadas têm sido desenvolvidos vários estudos relacionados com a temática dos manuais escolares a nível nacional e internacional, que têm demonstrado a sua importância como recurso didático pedagógico. O seu reconhecimento como um recurso didático pedagógico, parece ser consensual entre os especialistas neste campo de estudo. O que justifica a ampla atenção que lhe é dada pela comunidade académica, mas também pela sociedade, procurando escrutinar esse instrumento educativo a vários níveis. A diversidade de abordagens em torno desta temática tem promovido estudos muito disparem em vários países, uns centrados na análise dos seus conteúdos ideológicos, outros nas dimensões epistemológicas, outros mais focados nos processos de produção e circulação, e a sua presença em sala de aula (Garcia, Schmidt, Valls, 2013). Segundo Chopin (2004, citado por Shmildt, 2013) revela-se uma tarefa impossível realizar uma revisão exaustiva e abrangente de toda a investigação produzida sobre esta temática.

Em Portugal vários estudos têm sido realizados, alguns propiciados na área da História da Educação, em que se salientam autores como Rómulo de Carvalho, António da Nóvoa e M. Cândida Proença. Destacam-se diversos estudos, alguns destes relacionados com análise de valores e ideologia Salazarista nos manuais escolares de História e de leitura (Bivar, 1975; Mónica, 1979; Matos, 1990), dois estudos relativos ao ensino nos primeiros anos de escolaridade, o de Diniz (1994) sobre tradição de expressão oral nos manuais escolares de primária e o estudo aprofundado de manuais de história no ensino primário de Radich (1979). Recentemente salienta-se a investigação de Freitas (1999, 2005) que procura analisar as vozes de alunos, professores e encarregados de educação sobre os usos dos manuais escolares de Estudo do Meio.

Muitos outros estudos têm sido já realizados com manuais escolares de História, mas relativos ao ensino do 3.º ciclo e Secundário, como o estudo de Torgal (1989) que procura discutir as relações da História com a ideologia, focalizando a sua atenção no período do Estado Novo e o de Amado Mendes (1999) que estudou a relação entre o conceito de identidade nacional e ideologia em manuais escolares do 3.º ciclo no período de 1796-1992. Na área da Educação História, em cognição situada, salientam-se vários estudos empíricos com alunos e professores, como o de Moreira (2004) em que procurou investigar como alunos do 8.º ano utilizam as fontes históricas do manual, o de Magalhães (2013) que procura analisar como os professores selecionam os manuais escolares de História e o de Afonso (2014) que analisa o papel do manual escolar de História no desenvolvimento de competências de alunos e professores.

A história nos manuais escolares de ensino primário em Portugal

Torgal (1996) na grandiosa obra *História da História em Portugal sécs XIX-XX* (Torgal, Mendes & Catroga, 1996) um dos capítulos da sua autoria intitulado “O ensino da História na «Escola» e no «Liceu» procura sistematizar o ensino da História em Portugal numa perspetiva diacrónica. Embora dedique mais atenção ao ensino secundário não deixa de referir o ensino primário, e é a partir desta que irei aqui apresentar as linhas desta evolução no que se refere ao ensino primário.

É a partir das reformas da instrução pública de 1830 que começa a parecer a referência ao ensino da história, quer para as escolas primárias quer para os liceus. A Reforma de Rodrigo da Fonseca, no “Regulamento Geral da Instrução Primária” de 7 de setembro de 1835, refere no artigo 1.º “noções de História e Geografia” como matérias a serem ensinadas no ensino primário. Incluem-se ainda neste período a integração de noções de constituição e história sagrada, plano que se irá manter até à República quando se introduziu uma preocupação laicizante. Durante o Estado Novo não se verificam grandes mudanças estruturais em relação aos conteúdos de História a ensinar, que se concentram na 3.ª e 4.ª classe, alterando-se sim a orientação ideológica desses conteúdos. Segundo Torgal (1996) no Estado Novo não há grandes diferenças no que diz respeito da Formação de Portugal até aos Descobrimentos, mas a crise do século XVI é vista de modo diferente, exaltando-se o papel de D. Sebastião, e quase anulando a dinastia Filipina, e de D. João V exalta-se a sua ação mecenática em

relação às artes, oscilando a imagem do Marquês de Pombal, entre estadista forte e integralista destruidor, culminado com atitudes críticas em relação à revolução liberal e à República.

O Estado Novo surge como o período corolário da resolução dos problemas da nação, amplamente exaltado nos manuais escolares do ensino primário. No entanto, mesmo durante o Estado Novo os programas foram sendo modificados e os próprios manuais escolares aligeiraram a carga ideológica “Salazarista” e traços nacionalistas que os caracterizavam, isto na década de 60. Nos finais dos anos 60 assistimos a algumas alterações fundamentais no ensino da história de Portugal no ensino primário, abandonando-se a história dita “tradicional” centrada na memorização de factos, acontecimentos, nomes e datas. Segundo Freitas (2005) neste período, “há mesmo uma preocupação, por parte de alguns autores de manuais escolares, de integrar de alguma forma uma história do quotidiano” (p. 2139).

Após o 25 de Abril as representações da história aproximam-se do paradigma liberal-republicano, que tende a valorizar a democracia e banir os princípios ideológicos defendidos pelo Estado Novo, em relação mesmo a determinados factos e personalidades, apostando-se na história local. Estas alterações acabam por se estabilizar na reforma de 1990 em que a história se integra na área de “Estudo do Meio”, área de interceção de outras áreas, integrando as Ciências Sociais (História, Geografia e Antropologia) e as Ciências Naturais (Biologia e Química). O programa de Estudo do Meio procura levar a criança à procura de si, dos outros, das instituições, do meio natural e social, etc., sendo no bloco 2 “À Descoberta dos outros e das instituições” que se estuda o «passado do meio local», o «passado nacional» e os «símbolos nacionais». Constata-se que não há propriamente no ensino do 1.º ciclo (ensino primário) um estudo sistematizado e cronológico da história de Portugal, que só se verifica no 2.º ciclo (5.º e 6.º anos) na disciplina de História e Geografia de Portugal.

A análise dos programas do 1.º ciclo (ensino primário) em Portugal tem revelado que os conteúdos de história tem-se vindo a reduzir no ensino primário desde a década de 70 até aos anos 90, passando a estar integrados na área de Estudo do Meio (Roldão, 1995), no entanto temos vindo a constatar atualmente o inverso nos manuais mais recentes, como adiante veremos.

No caso português, o facto de os conteúdos relativos ao passado, ou seja, à História, terem vindo a reduzir-se cada vez mais, desde os programas de 1974 (vulgarmente conhecidos como «programas laranja»), passado pelos de 1980, que incluíam uma rubrica designada por «Perspectiva Histórica», incidindo nos grandes momentos da História de Portugal (formação da nacionalidade, expansão do sec. XV e XVI, e evolução política dos séculos XIX), até que nos programas de Estudo do Meio lançados pela Reforma Curricular de 1990, se limita o estudo do passado- para além do passado individual e familiar - à referência a acontecimentos relacionados com vestígios locais ou que ocorreram na região, e ao conhecimento de factos históricos associados aos feriados nacionais (Roldão, 1995, pp. 14-15).

A história surge presente no programa do Estudo do Meio, em vigor com a Reforma Curricular de 1990, logo a partir do 1.º ano, no Bloco 1 “À descoberta de si mesmo” com o estudo do seu “passado próximo”, no 2.º ano com o estudo do “passado mais longínquo”, mas é essencialmente no Bloco 2 “À descoberta dos outros e das instituições” que se evidencia com o estudo da família, através das genealogias (árvores e esquemas genealógicas) que se vão complexificando do 1.º ao 3.º ano e com desenvolvimento na unidade “O passado próximo familiar” no 2.º ano e “o passado familiar mais longínquo” no 3.º ano. É partir do 3.º na, neste mesmo bloco, que é abordado o passado local, na unidade “O passado do meio local” aprofundado no 4.º ano com uma vertente investigativa. A pretensão de uma história multicultural, surge nas unidades “Conhecer os costumes e tradições de outros povos” e “Outras culturas da sua comunidade”. Ainda no 3.º ano, são valorizados os símbolos locais e nacionais a estudar na unidade “Reconhecer símbolos locais (Bandeiras e Brasões) e “Conhecer símbolos Regionais (Bandeiras e hinos). É só no 4.º ano que se alarga o estudo da história à nação na unidade “O passado nacional” valorizando-se fatos históricos relacionados com os feriados nacionais e personalidade e acontecimentos da história local relacionadas com a história nacional, dando-se relevância também a aspetos da vida quotidiana de tempo em que ocorreram esses factos.

Segundo Torgal (1996) após o 25 de Abril as representação da história aproximam-se do paradigma liberal republicano com uma acentuada orientação para o presente, no entanto considera que “as referências do programa à história local tenham levado à aprendizagem de pequenas histórias e lendas do passado, afastando as crianças do “presente” (p. 454). O autor termina esta sua sistematização sobre o ensino da história no ensino primário com uma visão crítica dos recentes manuais escolares do 1.º ciclo, de um certo revivalismo do nacionalismo e de certos traços de um ensino tradicional que apela aos conhecimentos factuais da história nacional.

Certos traços nacionalistas, a ausência de referenciais minimamente elucidativos 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 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)

Partindo deste repto, procurámos analisar nos manuais escolares de Estudo do Meio (1.º ciclo) as representações da história neles expressas, assim como as alterações pedagógicas e didáticas que se foram modificando ao longo dos últimos 30 anos.

Estudo exploratório- A história nos manuais escolares do 4.º ano (1985-2013) de Estudo do Meio

Este estudo exploratório é apenas uma das dimensões de um estudo mais amplo que estamos a realizar com alunos da Unidade Curricular de Iniciação à Didática de Estudo do Meio (2013-2014) do Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMinho, Portugal), que visou a exploração de manuais escolares de Estudo do Meio do Ensino Básico do 4.º ano. Procurou-se que, por grupos, analisassem dois manuais escolares de Estudo do Meio do 4.º ano, que fossem da mesma editora mas de épocas diferentes, com o objetivo de verificar mudanças em termos de abordagem dos conteúdos programáticos, estruturação, influências de documentos legislativos orientadores e metodologias de ensino. Ao todo foram analisados 30 manuais escolares de Estudo do Meio do 4.º ano de 8 editoras diferentes num período cronológico de 1985 a 2014.

Na impossibilidade de em tão curto espaço de tempo podermos apresentar o estudo que que ainda está em processo, decidimos apresentar apenas uma parte deste, que se circunscreve a um estudo de carácter exploratória. Procedemos então à seleção de apenas três manuais escolares de uma mesma editora, a Porto Editora, uma das maiores e mais antigas editoras portuguesas, manuais esses editados em 1985, 1998 e 2013, analisados por dois grupos² que integraram este projeto desenvolvido na Unidade Curricular de Iniciação à Didática de Estudo do Meio.

Metodologia de investigação

Neste estudo exploratório de natureza qualitativo, procedemos uma análise de conteúdo (Bardin, 2003) de três manuais escolares da editora Porto Editora, de épocas diferentes. Procuramos inicialmente analisar e comparar os manuais ao nível da sua estrutura, organização, conteúdos substantivos de história e adequação ao programa, e eventuais mudanças, que permitam compreender a sua evolução. Seguidamente, procedemos à análise da tipologia de fontes presentes nos manuais escolares, das atividades propostas e tipologias de questões. Identificamos o que consideramos ser os principais aspetos positivos e negativos dos manuais, relacionando com a aprendizagem da história.

Amostra

Selecionamos, de entre os vários manuais analisados, três da mesma editora, para garantir uma certa linha editorial e evitar o enviesamento à partida os resultados pretendidos ao escolher-se editoras diferentes:

² Agradecemos o trabalho de recolha de dados realizado pelo grupo: Ana Almeida; Fátima Cunha; Isabel Carvalhosa; Joana Couto; Mariana Silva; Sandra Pereira; Sara Vale, que analisou o manual: Miranda, A. e Lopes, C. F. (1998). *Retintim- Estudo do Meio 4*. Porto: Editora.

Agradecemos o trabalho de recolha de dados realizado pelo grupo: Ana Antunes; Ana João Oliveira; Maria João Mota; Maria Laura Oliveira; Marta Silva; Patrícia Gomes; Patrícia Couto, que analisaram os manuais: Ramiro, M. e Mariz (1985). *A Janela para o Futuro*. Porto: Porto Editora.
Lima, E. Barrigão, N. Pedroso, N. e Rocha V. (2013). *Estudo do Meio 4*. Porto: Porto Editora.

-Ramiro, M. e Mariz (1985). *A Janela para o Futuro*. Porto: Porto Editora.

-Miranda, A. e Lopes, C. F. (1998). *Retintim- Estudo do Meio 4*. Porto: Editora.

-Lima, E. Barrigão, N. Pedroso, N. e Rocha V. (2013). *Estudo do Meio 4*. Porto: Porto Editora.

Para facilitar a identificação dos manuais de agora em diante estes serão denominados respetivamente por: Manual de 1985; Manual de 1998; Manual de 2013.

Questões de investigação

Serão apresentadas algumas questões de investigação que servirão de guia a este estudo exploratório e para as quais tentaremos encontrar resposta, seguidos dos objetivos pretendidos com este estudo.

1- Que mudanças estruturais se verificam nos manuais escolares de Estudo do Meio, do 4.º ano em relação ao ensino de história nos últimos 30 anos?

1.1. Qual a conceção de história que veiculam?

1.2. Que perspetiva de ensino de história estes manuais escolares evidenciam?

1.3. Os manuais estarão de acordo com os programas e as orientações vigentes à data da sua edição?

2- Como estão estruturados?

2.1. Como se organizam ou conteúdos?

2.2. Quais as tipologias de fontes usadas nesses manuais escolares?

2.3. Que tipo de propostas de atividades e tipologia de questões dominam nesses manuais escolares?

Objetivos

São vários os objetivos propostos com este estudo:

-Identificar mudanças estruturais (formal e didática) nos manuais escolares de Estudo do Meio do 4.º ano em relação ao ensino de História a partir da comparação de manuais escolares de uma mesma editora de diferentes épocas (1985, 1998, 2013).

-Analisar potenciais diferenças nos manuais escolares de Estudo do Meio do 4.º ano ao nível da conceção de história, conteúdos substantivos valorizados e as propostas metodológicas de ensino de história existentes nesses períodos em análise.

-Avaliar a adequação dos manuais escolares do Estudo do Meio, na área de História, em relação ao programa em vigor e às orientações ministeriais.

-Analisar os manuais escolares como a fonte historiográfica e as influências das correntes historiográficas que manifestam.

Breve descrição dos manuais escolares

O manual escolar *A Janela para o Futuro* (1985) apresenta uma organização temática diferente dos outros dois mais recentes, justificada por ser uma edição anterior à Revisão Curricular de 1991. Está estruturado por temas: *Tema I- Sociedade-* tópico 8 Organização do poder; *Tema V- Perspectiva histórica-* tópico 1- Formação de Portugal; tópico 2- Expansão marítima; tópico 3- Actualidade.

No *tema I Sociedade- tópico 8- Organização do poder*, o texto de autor começa por apresentar os objetivos gerais e sugestões de atividades. Apresenta os vários órgãos do poder local, distinguindo-os do poder central. Apresenta um esquema síntese e uma pequena recapitulação dos conteúdos com duas questões acerca da temática. Este tópico, integra-se na visão democrática, que os programas pós-Abril pretendiam divulgar, dando a conhecer aos alunos do 4.º ano os órgãos de poder e soberania. No *tema V- Perspectiva histórica*, o tópico da Formação de Portugal começa por apresentar os objetivos gerais. Faz uma breve contextualização da localização da Península Ibérica em relação à Europa fazendo ainda referência a diversos povos que a habitaram, até ser invadida pelos muçulmanos. Refere-se ao processo da reconquista e à constituição dos reinos cristãos: Leão, Castela, Navarra e Aragão e a referência ao condado portugalense. Em relação à Formação do reino é dado relevo ao papel do Conde D. Henrique, D. Teresa e D. Afonso Henriques, primeiro rei de Portugal, e ao tratado de Zamora em 1143. Em quadro sistematiza as grandes conquistas dos primeiros reis de Portugal. Este tópico termina com algumas sugestões de atividades, uma recapitulação das aprendizagens/conceitos abordadas e ainda algumas questões acerca da temática do tópico, no sentido de consolidar aprendizagens.

O *tópico 2- Expansão marítima* inicia-se com os objetivos desta temática. O texto de autor destaca os antecedentes que levaram à expansão marítima e o papel de várias personalidades nesta epopeia (D. João I, Infante D. Henrique, D. João II e D. Manuel). Realça as várias descobertas e navegadores responsáveis (Gil Eanes, Diogo Cão, Vasco da Gama e Pedro Alvares Cabral), e os benefícios económicos do comércio. Associa-se também a expansão portuguesa à difusão da língua e cultura portuguesa no mundo. São ainda ilustrados, através de imagens, aspetos da vida quotidiana em Portugal, na época dos descobrimentos. Este tópico termina com algumas sugestões de atividades, uma recapitulação das aprendizagens/conceitos abordadas e ainda algumas questões acerca da temática do tópico, no sentido de consolidar aprendizagens.

O *tópico 3- Actualidade*, tal como nos anteriores começa por apresentar os objetivos. Centra-se na história mais recente, destacando o fim da monarquia, a instauração da República (5 de outubro de 2010), o Estado Novo (1933-1974) e a Revolução de Abril (25 de Abril de 1974). Clarifica posteriormente o conceito de Democracia. Por, último são destacadas as colónias portuguesas também designados de “Províncias Ultramarinas” e o processo de descolonização após o 25 de abril. Termina o tópico com algumas sugestões de atividades e recapitulação das aprendizagens e algumas questões de consolidação das aprendizagens.

No manual escolar intitulado de «Retintim» (1998), cada tema apresenta um pequeno texto explicativo, sustentado por fontes icónicas e escritas e finalizado por

questões de registo ou sugestões de atividades. No final de cada etapa do manual, é proposto aos alunos a resolução de questões de revisão e de avaliação dos assuntos tratados. Este está organizado segundo as diretrizes do Programa e a orientações Curriculares (1991), estando o Bloco 2- “À descoberta dos outros e das instituições” organizado em três Unidades: Unidade 1- O passado do meio local; Unidade 2- O passado nacional e Unidade 3- Símbolos Nacionais: Bandeira e Hino. O manual escolar inicia com imagens relacionadas com instituições locais, tradições e costumes, isto na unidade 1. A Unidade 2, mais extensa divide-se por várias etapas da formação de Portugal, focalizando em personagens e factos relacionados com a primeira dinastia. Dedicar um tópico ao sistema convencional de medição do tempo: o século; num outro tópico realça os acontecimentos mais importantes dos descobrimentos portugueses, dedicando um tema aos acontecimentos que deram origem aos feriados nacionais, sistematizando em cronologia acontecimentos históricos ocorridos em Portugal entre 1290 e 1997, e terminando com a exploração de dois símbolos nacionais: o hino e a bandeira nacional.

No manual mais recente, *Estudo do Meio 4* (2013) a história integra-se no Bloco II – “À Descoberta dos outros e das instituições” que se desdobra em 17 tópicos: tópico 1- O passado do meio local; tópico 2- O século- sistema convencional de medição do tempo a. C e d. C; tópico 3- A Península Ibérica no mundo; tópico 4- Os primeiros povos; tópico 5- Os romanos e os povos bárbaros; tópico 6- Os muçulmanos; tópico 7- a Reconquista Cristã e o Condado Portucalense; tópico 8- A Formação de Portugal; tópico 9- A Primeira Dinastia- Afonsina; tópico 10- A segunda Dinastia- Avis-; tópico 11- A terceira Dinastia- Filipina; tópico 12- A Quarta Dinastia- Bragança; tópico 13- O fim da monarquia e a implantação da República; tópico 14- O 25 de Abril; tópico 15- A Democracia; tópico 16- Os símbolos Nacionais; tópico 17- A Bandeira nacional e o hino nacional.

Concluimos que o livro de 2013 aborda mais conteúdos que o manual de 1985 e mesmo até em relação ao de 1998, com uma estrutura mais dividida, organizando a perspectiva histórica da formação de Portugal por dinastias, apresentando os conteúdos de forma mais detalhada e pormenorizada e por ordem cronológica.

Análise e discussão dos resultados

Procurámos perceber como se processa o objeto de aprendizagem nos manuais de *Estudo do Meio* e o papel das fontes nesse processo. Constatámos que o texto de autor é predominante em todos os manuais escolares e na maioria das vezes as fontes icónicas surgem mais como exemplos de ilustração do texto de autor, desempenhando um papel estético ou atrativo como mera ilustração, outras funcionam como meios passíveis de tornar claro o objeto de aprendizagem, ou seja os conteúdos históricos. Procedemos a um exercício de averiguação das tipologias de fontes mais frequentes em termos de linguagem (escrita e icónica) e em termos de estatuto (pinturas/gravuras, fotografias, sítios/monumentos, objetos, escultura, esquemas/tabelas e quadros, mapas e linhas de tempo), quer ao nível de frequência apresentadas no quadro n.º 1, mas também no plano qualitativo, a nível da sua ação

pedagógica, avaliando-se o seu papel no processo de ensino-aprendizagem da história, como evidência histórica para compreender o passado.

Quadro n.º 1- Tipologia de fontes nos manuais escolares

| Linguagem das fontes | Estatuto das fontes | Manual de 1985 | Manual de 1998 | Manual de 2013 | Total |
|--------------------------------|--------------------------|----------------|----------------|----------------|-------|
| Escrita | Primária | 1 | | 2 | 3 |
| | Secundária | | 2 | | 2 |
| Fontes icónicas/Imagens | Pinturas/gravuras | 10 | 14 | 9 | 33 |
| | Fotografias | 3 | 6 | 6 | 15 |
| | Sítios/Monumentos | 7 | 15 | 10 | 33 |
| | Objetos | | 1 | 3 | 4 |
| | Escultura | 1 | 9 | 1 | 11 |
| | Desenhos | 5 | 3 | 7 | 15 |
| | Esquemas/Tabelas/Quadros | 7 | | 5 | 12 |
| | Mapas | 9 | 2 | 9 | 20 |
| | Linhas de tempo | | | 1 | 2 |
| Total | | 43 | 43 | 54 | |

Pela análise dos dados constatamos que nos manuais de Estudo do Meio Social as fontes escritas, secundárias ou primárias, são quase inexistentes, estas últimas quando presentes são usadas mais como fontes ilustrativas, como por exemplo a presença de frontispício do foral concedido por D. Manuel a Freixo de Espada a Cinta ou a Bula *Manifestis Probatum* (Manual de 2013), ou associadas a narrativas de tradição oral, como a presença de lendas (Deuladeu Martins e a Rainha Santa Isabel) presentes no Manual de 1998, tal como tinha sido já salientado por Torgal (1996) na análise efetuada aos manuais escolares do ensino primário.

As fontes icónicas dominantes são as relacionadas com pinturas ou gravuras da época (ex.: casamento de D. João I e de D. Filipa de Lencastre; retrato do Infante D. Henrique; de D. Sebastião; de Luís de Camões) ou de reinterpretações de acontecimentos históricos (ex. Batalha de S. Mamede, 1128). Curiosamente as pinturas são mais frequentes em detrimento do uso dos desenhos, o que denota a sua relevância como evidência histórica. As fotografias existentes estão relacionadas com figuras e acontecimentos contemporâneas associadas maioritariamente ao 25 de abril ou a instituições locais. É dada relevância também a fontes relacionadas com monumentos e sítios, relativos ao património local e nacional, temática lecionada neste ano de escolaridade.

A localização espacial é uma preocupação mais presente, pela uso frequente de mapas, do que a localização temporal, pelas poucas linhas de tempo encontradas (só existentes nos manuais mais recentes), apesar de ser recorrente encontrarmos cronologias, com as datas dos principais acontecimentos associados à história política nacional, organizadas por dinastias. As fontes materiais, objetos e esculturas, são

pouco expressivas, surgem como meras ilustrações da informação do texto. Constatámos que raramente os manuais escolares propõem atividades que impliquem competências ao nível do uso e exploração de fontes icónicas, cabendo ao professor esta tarefa a realizar com os seus alunos.

Procurando responder à questão: *Que tipo de propostas de atividades e tipologia de questões dominam nesses manuais escolares?* Procedemos ao levantamento das questões que categorizamos em tipologias de acordo com a taxonomia de Bloom, apresentadas no quadro n.º 2.

Quadro n.º 2- Tipologias das questões dos manuais escolares

| Tipologia das questões | Manual de 1985 | Manual de 1998 | Manual de 2013 |
|------------------------|----------------|----------------|----------------|
| Conhecimento | 31 | 15 | 47 |
| Compreensão | 1 | 5 | 8 |
| Aplicação | 1 | 1 | 6 |
| Análise | | | 5 |
| Síntese | | | 1 |
| Avaliação | 1 | 3 | |
| Total | 34 | 24 | 67 |

Pela análise do quadro constatámos que em todos os manuais escolares predominam as questões que apelam ao conhecimento dos factos históricos, de mera reprodução e memorização dos conteúdos, o nível mais baixo em termos cognitivos de acordo com a taxonomia de Bloom. Constatámos, no entanto que, nesta categoria, as questões do manual mais recente apresentam uma maior diversidade e grau de complexidade. De entre as questões mais frequentes nesta tipologia apresentamos alguns exemplos ilustrativos:

Quem tornou possível a independência do Condado Portucalense e foi, depois, o primeiro rei de Portugal? (Manual de 1985, p. 87)

Quem foi o iniciador dos descobrimentos m marítimos? (Manual de 1998, p. 35)

Refere as medidas tomadas pelos reis da primeira dinastia para atraírem as populações para as regiões acabadas de conquistar (Manual de 2013, p. 46).

Os dois manuais escolares mais recentes evidenciam, embora de forma pouco expressiva, a inclusão de questões mais elaboradas, que apelam à compreensão histórica, como por exemplo:

A que se destinavam as cartas de foral? (Manual de 1998, p. 28)

Justifica a importância do tratado de Alcanises para Portugal. (Manual, 2013, p. 44)

Apenas o manual de 2013 apresenta outras questões mais complexas em termos cognitivos que implicam a mobilização de conhecimentos históricos e sua aplicação a novos conhecimentos adquiridos, a proceder a análises e a sínteses como podemos constatar pelos seguintes exemplos de questões:

O que levou os portugueses a procurarem novos territórios? (Manual de 2013, p. 48).

Dialoga com os teus colegas e com o professor sobre as mudanças que a bandeira nacional foi sofrendo ao longo dos tempos (Manual de 2013, p. 61)

Pesquisa sobre sítios da tua localidade onde a bandeira nacional costuma ser hasteada? (Manual de 2013, p. 61)

Como conclusão, este estudo exploratório permitiu constatar que os manuais escolares evoluíram em termos científicos e pedagógicos. Verifica-se uma evolução positiva ao nível gráfico e estético, ou seja a nível para-textual, o que facilita a sua utilização pelos alunos. O manual de 2013 apresenta uma sequência cronológica mais coerente e diacrónica, do que os manuais anteriores, principalmente em relação ao manual de 1985, em que ocorrem avanços e recuos temporais, o que dificulta a perceção da cronologia dos eventos relatados. Predominam nos três manuais uma visão de história tradicional, uma história político/factual, focalizada em datas, acontecimentos e personalidades, batizada por François Simiand como *História episódica* ou *História dos acontecimentos* (Braudel, 1986). Esta perspetiva historiográfica dos manuais do ensino primário tinha sido já identificada por Torgal (1996) e Freitas (2005) que refere “A história tradicional, de memorização, parece que reentrou em força nas escolas básicas do 1.º ciclo” (p. 2148).

Tal como Freitas (2005) havia constatado, também nestes manuais escolares não há referência à vida quotidiana, com exceção do manual de 1985, e a história local é ignorada, nos manuais mais recentes. Em termos pedagógicos, ao nível de propostas de atividades, o manual de 2013 é o único que estimula a pesquisa e a criatividade, propondo temas de pesquisa que permitam aos alunos alargar os conhecimentos acerca dos temas, promovendo o confronto de ideias entre pares e com o professor e apresentando esquemas com sínteses dos conteúdos trabalhados para permitir a organização de ideias e a sua consolidação. Nos três manuais escolares analisados encontramos fichas de trabalho, no final de cada tópico, para a avaliação das aprendizagens e verificar a compreensão histórica dos conteúdos aprendidos pelos alunos.

Conclusão

O manual continua a ser um instrumento ao serviço dos professores e alunos, fazendo parte do quotidiano das escolas. Se é repudiado por uns (autores) é no entanto defendido por outros e parece que a sua abolição é uma realidade que se

mantém no limiar da utopia. No entanto, é necessário repensar o papel dos manuais escolares no atual sistema de ensino.

Continua a ser o instrumento pedagógico mais usado pelos professores como o revelam vários estudos nacionais e internacionais, embora não seja o exclusivo, sendo recorrente o recurso às novas tecnologias, que os professores dizem usar. Tem-se verificado que nos últimos anos outros suportes didáticos (digitais, cadernos de atividades, mapas, livros de exame, etc.) são já comercializados pelas editoras, com o objetivo de garantir maior diversidade de recursos educativos, que podem influenciar professores, na hora de escolherem os manuais escolares.

O sector livreiro de produção de manuais escolares é bastante rentável e competitivo, pois em Portugal os manuais escolares não são gratuitos, como acontece noutros países, como por exemplo no Brasil e Equador, pois só os mais carenciados beneficiam de apoios, daí que a oferta seja muita, e a necessidade de controlo da qualidade pedagógica e científica seja premente e fundamental. É no entanto essencial que os professores desempenhem um papel importante na escolha do manual escolar que melhor se adequa ao contexto educativo. Tormenta (1996) sobre este assunto destaca que “na maior parte das vezes, a escolha do manual obedece já a critérios concordantes com as práticas pedagógicas mais em uso no momento” (p.10) mas nem sempre é possível estabelecer-se uma relação direta entre as propostas dos manuais escolares e as práticas dos professores. Também é importante salientar-se, tal como refere Tormenta (1996), que “[a] própria concepção do manual nem sempre obedece a princípios pedagógicos inovantes, pois é enviada pela conjugação dos interesses das editoras com as referidas práticas pedagógicas mais usadas” (p. 10), verificando-se isso atualmente em alguns manuais recentes de Estudo do Meio.

Como refere Freitas (2005) “os manuais escolares e a legislação ainda são as fontes privilegiadas para analisar as alterações curriculares, muitas vezes responsáveis pela mudança da memória” (p.214). Não podemos deixar de referir que neste processo é importante também atendermos à história dos currículos e dos programas do ensino da história, para percebermos as mudanças no sistema educativo.

Os manuais escolares são fontes historiográficas que nos permitem perceber como os seus autores incorporam as correntes historiográficas preponderantes em cada época, assim como as perspetivas didáticas teóricas aplicadas no ensino aprendizagem. Muito há a fazer ainda neste campo de investigação, embora em Portugal se tenham já iniciado estudos empíricos que procuram analisar também as “vozes” dos alunos e professores em relação ao uso do manual escolar em sala de aula, como anteriormente os referimos, estes ainda são poucos em relação ao 1.º ciclo.

Os manuais escolares podem desempenhar um papel da renovação das práticas dos professores, no entanto estudos realizados em outras áreas concluem que os manuais escolares que propõem práticas mais inovadoras em termos pedagógicos, são preteridos em favor daqueles que evitam as ruturas. Também “não podemos estabelecer uma ligação direta entre propostas do manual e as práticas do professor, conquanto, muitas vezes, as opções deste se cinjam a representações de um ideal ou

de um discurso teórico” (Tormenta, 1996, p. 10). O inverso pode ocorrer, o de limitar a criatividade quer dos professores, quer dos alunos. Considero ser importante uma atitude pedagógica como preponderante no processo de ensino-aprendizagem, quer seja esta acionada pelos manuais escolares ou pelos professores.

Referências Bibliográficas

Afonso, I. (2014). *O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação Especialidade de Educação em História e Ciências Sociais. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

Barca, I. & Solé, M. G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros anos de escolaridade. *REIFOP*, 15 (1): 91-100. (enlace web: WWW.aufop.com)

Bardin, L. (2003). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Bivar, M. de F. (1975). *Ensino Primário e Ideologia* (2.ª ed.). Lisboa: Seara Nova.

Braudel, F. 1986). *História e Ciências Sociais*. 5.ª edição. Lisboa: Editorial presença.

Chopin, A (2009). O manual escolar: uma falsa evidência histórica (pp 9-75). In *Revista História da Educação*. Pelotas, v. 13 (n. 27, jan./abr)

Claudino, S. (2011). Os Manuais Escolares da 1.ª República à Atualidade. Os Insubmissos. In Duarte, José B. (org.) *Manuais Escolares: mudança nos discursos e nas práticas. 3.º Colóquio Internacional Manuais Escolares*, Lisboa: Coleção Ciências da Educação. Edições Universitárias Lusófona.

Departamento de Ensino Básico (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: ME- DEB.

Diniz, M A. (1994). *As Fadas não foram à escola. A literatura de expressão oral em manuais escolares do ensino primário (1901-1975)*. Porto: Edições Asa.

Freitas, M. L. (1999). Funções dos manuais de estudo do meio do 1.º ciclo do ensino básico. In Rui Vieira de Castro et al (Org.). *Actas do I Encontro Internacional de Manuais escolares: Manuais Escolares- estatuto funções e História* (pp. 241- 254). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Freitas, M. L. (2005). História de Portugal no 1.º ciclo do ensino básico: Os programas, os manuais e as vozes dos alunos. In B. Silva, Bento; L. Almeida (coord.). *Actas do 8.º Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 2135-2149). Braga: Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. [CD-ROM].

Garcia, T. y Schmidt, M. A. (2013). Os manuais escolares em pesquisa :significados da experiência escolar aprendendo. In T. Garcia; M. A. Schmidt & R. Valls (org.) *Didática, História e manuais escolares: contextos ibero-americanos* (pp. 11-30). Ijuí: Editora Unijuí.

- Garcia, T., Schmidt, M. A. y Valls, R. (2013) (org.) *Didáctica, História e manuais escolares: contextos ibero-americanos*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Gérard, F-M y Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Coleção Ciências das Educação. Porto: Porto Editora.
- Magalhães, J. P. (1999). Um apontamento para a História do manual escolar – Entre a produção e a representação. In R. V. de Castro, et al. (org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, História* (pp. 279-302). Braga: Universidade do Minho.
- Magalhães, O. (2013). Em torno da escolha do manual escolar: opções de professores. In T. Garcia; M. A. Schmidt y R. Valls (org.) *Didáctica, História e manuais escolares: contextos ibero-americanos* (pp. 231-246). Ijuí: Editora Unijuí.
- Matos, S. C. (1990). *História, Mitologia, Imaginário Nacional: A história no Curso dos Liceus (1895-1939)*. Lisboa: Livros horizonte.
- Mendes, J. A. (1999). Identidade Nacional e ideologia através dos manuais de História. In Castro, R. V. et al (org.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, história* (pp. 343-354). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença/Gabinete de Investigações Sociais.
- Moreira, G. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico. Um estudo com alunos do 3.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado não publicada apresentada na Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares- Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Cadernos do CRIAP (28). Porto: Asa Editores
- Radich, M. C. (1979). *Temas de História em Livros Escolares*. Porto: Afrontamento.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º ciclo. Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino*. Vila nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Torgal, L. R. (1989). *História e Ideologia*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.
- Torgal, L. R. (1996). 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; Mendes, J. A, & Catroga, F. (1996). *História da História em Portugal Sécs. XIX-XX* (pp. 430-489). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Tormenta, J. R. (1996). *Manuais escolares: Inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Tormenta, J. R. (1999). *Os professores e os manuais escolares. Um estudo centrado no uso dos manuais de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Legislação

Decreto-Lei 43 618/61, de 22 de abril

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto

Decreto - Lei n.º 369 / 90, de 26 de novembro

Decreto - Lei n.º 176 / 96, de 21 de setembro

Decreto - Lei n.º 6 / 2001, de 18 de janeiro

Lei n.º 47/2006 de 28, de Agosto

Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de julho

Despacho n.º 29 864/2007, de 27 dezembro

Manuais analisados

Ramiro, M. e Mariz (1985). *A Janela para o Futuro*. Porto: Porto Editora.

Miranda, A. e Lopes, C. F. (1998). *Retintim- Estudo do Meio 4*. Porto: Editora.

Lima, E. Barrigão, N. Pedroso, N. e Rocha V. (2013). *Estudo do Meio 4*. Porto: Porto Editora.