

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Literaturas e Poéticas Comparadas

Maria Helena Satiro Gil Cavalheiro

Identidade Nacional e Memória Colectiva em Portugal e na Alemanha –

Um Estudo Comparativo de Manuais de Terceira Classe

Orientadora : Professora Doutora Maria de Fátima Nunes

Co-orientadora: Professora Doutora Cláudia Sousa Pereira

Évora 2009

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Literaturas e Poéticas Comparadas

Maria Helena Satiro Gil Cavalheiro

Identidade Nacional e Memória Colectiva em Portugal e na Alemanha –

Um Estudo Comparativo de Manuais de Terceira Classe

Orientadora : Professora Doutora Maria de Fátima Nunes

Co-orientadora: Professora Doutora Cláudia Sousa Pereira



171 839

Évora 2009

Resumo

Identidade Nacional e Memória Colectiva em Portugal e na Alemanha – Um Estudo Comparativo de Manuais de Terceira Classe

Este estudo propõe-se fazer uma análise comparativa de dois manuais de leitura do ensino primário, um em Língua Portuguesa e o outro em Língua Alemã. A pesquisa aponta afinidades e temas comuns na forma como em ambos os livros são abordados elementos representativos da identidade nacional e da memória colectiva.

O nosso trabalho procura evidenciar, através dos manuais analisados e de uma fundamentação teórica, a manipulação destes conceitos durante o período do Estado Novo e do Terceiro Reich, época a que se reportam os manuais escolares.

A nossa dissertação de mestrado insere-se no âmbito da Literatura Comparada, apoiando-se no que diz respeito à sua fundamentação teórica em estudos e autores trabalhados no contexto das disciplinas de Literatura e Cultura de Massas e de Literatura Infanto-Juvenil, investigações essenciais para estabelecer uma análise comparativa entre os dois manuais de leitura do ensino básico.

Abstract

National Identity and Collective Memory in Portugal and in Germany – A Comparative Study of School books of the Third Grade

This study aims at a comparative analysis of two primary textbooks, one in Portuguese and the other in German language. The research points out common topics, affinities as well as a similar approach to representative elements of the *National Identity and the Collective Memory in Portugal and in Germany*.

Based on the analysis of the schoolbooks mentioned and supported by a theoretical ground basis, our work tries to show the manipulation of these concepts during the years of the *Estado Novo* and the *Third Reich*, the period of time in which both schoolbooks were published and taught.

Our dissertation applies to the study field of Compared Literature, having its theoretical ground basis on studies and authors referred to in the scope of the disciplines of Literature and Culture of the Masses as well as Children's and Youth Literature which provided us essential knowledge for a comparative analysis of these two primary schoolbooks.

Prólogo

Julgo pertinente descrever, em traços largos, o percurso que me levou ao tema da dissertação de mestrado “ Identidade Nacional e Memória Colectiva em Portugal e na Alemanha – Um Estudo Comparativo de Manuais de Terceira Classe”.

O meu interesse por estas temáticas talvez se explique, em parte, pelo facto de ter iniciado os meus primeiros passos enquanto aluna numa escola primária na Alemanha, passando pelo segundo e terceiro ciclos nesse país e depois terminando os estudos secundários em Portugal, trajecto que espelha um pouco a ‘hibridez’ da minha formação escolar e até cultural. Por outro lado, a minha escolha profissional, a docência, conduz a um encontro diário com o complexo processo de ensino – aprendizagem, outro campo de interacção e reciprocidade.

Quiçá pelas razões atrás explanadas, se torne mais clara a convergência dos elementos “Alemanha – Portugal – Identidade Nacional – Ensino”, como ponto de partida para um trabalho de carácter comparatista. A língua e cultura interligam-se continuamente, criando espaços de identidade alternativos às fronteiras geográficas ou políticas: no caso germânico estamos perante cinco países de língua oficial alemã (Alemanha, Áustria, Suíça, os principados do Liechtenstein e do Luxemburgo) no caso do idioma português incluem-se, para além de Portugal e Brasil, os restantes países dos PALOP. A hipótese de problematizar os conceitos de “identidade nacional” e de “memória colectiva”, a partir dos textos reunidos em manuais, surgiu como um desafio, volvido algum tempo do curso de mestrado, principalmente através das disciplinas de Literatura e Cultura de Massas e de Literatura Infanto-Juvenil. Estas últimas despoletaram a curiosidade em procurar documentar, e no âmbito das Literatura Comparada, uma outra faceta ou dimensão da Literatura (aqui entendida num sentido mais lato), isto é, a manipulação de textos como recurso para um determinado objectivo – a criação de uma identidade nacional.

Apesar de, por um lado, os movimentos juvenis de carácter totalitarista e nacionalista terem raízes germânicas e, por outro lado, o meu percurso escolar se ter iniciado pela Alemanha, ao longo da minha dissertação, optei por principiar a exposição dos tópicos de enquadramento teórico pelo lado português. Creio, contudo, que esta metodologia não desvaloriza o papel essencial da componente alemã neste trabalho, nem lhe retira alguns momentos de protagonismo ao longo da análise comparativa.

Por fim, importa salientar um outro aspecto, a meu ver, muito apelativo, sobre as análises comparatistas que, ao envolverem fontes de diferentes países e culturas, estabelecem uma plataforma de diálogo entre os contextos objecto de estudo. Vivemos na época da Globalização, dominada por todo o tipo de progresso tecnológico. A par desta evolução e devido a ela, julgo fazer todo o sentido procurar as nossas matrizes identitárias e a sua estrutura, redescobrimo e partilhando a componente humanista que nos serve de traço de união.

Dito isto, cumpre-me, em seguida, manifestar o meu agradecimento às minhas orientadoras Professora Dra. Maria de Fátima Nunes e à Professora Dra. Cláudia Sousa Pereira pelo apoio e orientação na realização deste trabalho. Pelos reparos, sugestões e rigor científico ao longo da pesquisa e construção da dissertação, desejo expressar também o meu reconhecimento pelas palavras de alento e a disponibilidade nos momentos de hesitação.

Uma palavra de gratidão também às minhas amigas:

- à Luísa Limp pela sua disponibilidade e que me enviou, da Alemanha, os livros de que necessitava, nomeadamente o Livro de Leitura Alemão, sem o qual este trabalho não teria sido possível;

-à Filipa colega de mestrado;

-à Susana que me facultou fotografias e outros elementos relativos à Mocidade Portuguesa;

-à Fátima e ao Sérgio pelo seu apoio na área da Informática;

-à Nisa que sempre me incentivou ao longo do mestrado, pelas críticas construtivas e pelo apoio nos momentos mais difíceis;

-à São Pires, pelas sugestões pertinentes no decorrer deste trabalho, pelo estímulo e pela amizade com que sempre pude contar ao longo deste caminho;

-às minhas colegas de trabalho, pelas palavras de encorajamento neste período;

A todos cujos nomes não mencionei, mas que, de algum modo, me ajudaram a fazer este percurso de enriquecimento pessoal e profissional.

Finalmente, aos meus pais a quem dedico este trabalho.

Évora, Julho de 2009

Índice

Introdução.....	6
Capítulo 1	
1.1. Ideologia e contexto histórico na época do Estado Novo	14
1.2. Ideologia e contexto histórico na época do Terceiro Reich	18
1.3. O Ensino como instrumento de divulgação da identidade nacional	23
1.3.1. A Escola Alemã de Lisboa (EAL)	23
1.3.2. Principais medidas educativas durante o Estado Novo.....	28
1.3.3. Principais medidas educativas durante o Terceiro Reich	36
1.4. A Juventude Hitleriana e a Mocidade Portuguesa: Consolidação de ideais nacionalistas	52
<i>A Juventude Hitleriana</i>	52
<i>A Mocidade Portuguesa</i>	56
1.4.1. Afinidades e Divergências.....	61
Capítulo 2	
2. Estudo comparativo dos Manuais de Leitura: organização e distribuição temáticas	66
2.1. As temáticas em ambos os manuais: divergências e semelhanças.....	71
2.1.1. Divergências na distribuição temática.....	71
<i>A Religião</i>	71
<i>Escola e Movimentos Juvenis</i>	72
2.2. Afinidades: Temáticas comuns e temas ausentes	75
2.2.1. Temáticas ausentes: centros urbanos, industrialização, anti-semitismo, racismo, colónias	75
2.2.2. Temas comuns: Esfera Familiar e Meio Rural.....	79
<i>A Família</i>	79
<i>Os Animais</i>	80
<i>O Espaço Rural e as Tradições</i>	81
2.2.3. Temáticas Geradoras de uma Identidade Nacional.....	83
<i>Heróis e figuras históricas – a História nacional e o espaço geográfico</i>	83
<i>Traços distintivos e características identitárias</i>	88
<i>Educação cívica</i>	89
<i>Movimentos juvenis</i>	90
2.2.4. Cultura e Língua	93
2.2.5. Autores.....	97
2.2.6. Ilustrações e apresentação gráfica	99
Conclusão	108
Bibliografia	114
Anexos.....	121

Anexo 1	
Índice do Manual Português – Tabela de Conteúdos.....	i
Anexo 2	
Índice do Manual Alemão – Tabela de Conteúdos.....	vii
Anexo 3	
Ilustrações do Manual Português	xviii
Anexo 4	
Imagens relacionadas com o Estado Novo.....	xix
Anexo 5	
Ilustrações do Manual Alemão	xxi
Anexo 6	
Imagens relacionadas com o Terceiro Reich	xxiv
Anexo 7	
Imagens relacionadas com a Mocidade Portuguesa.....	xxv
Anexo 8	
Estrutura Comparativa – Juventude Hitleriana e Mocidade Portuguesa.....	xxvii
Anexo 9	
Divisões / Agrupamentos nos Movimentos Juvenis (MP; HJ).....	xxviii
Anexo 10	
Diploma de Quarta Classe (Documento autêntico)	xxix

Introdução

O trabalho que ora apresentamos sob o título “*Identidade Nacional e Memória Colectiva em Portugal – Um Estudo Comparativo de Manuais de Terceira Classe*” teve como ponto de partida o pressuposto de que, em geral, os conteúdos dos livros escolares espelham um conjunto de saberes e valores considerados fundamentais e que, por este motivo, este conhecimento deve ser preservado e transmitido às gerações vindouras. Assumindo esta afirmação como verdadeira, daqui resulta como hipótese provável que o teor dos manuais também sofrerá alterações, ao longo dos tempos, enquanto reflexo das mudanças operadas na sociedade, na ordem social e nos valores tidos como modelares. Na sequência disto, também as normas para a elaboração de manuais talvez não se circunscrevam exclusivamente aos critérios próprios das respectivas disciplinas, submetendo-se, de igual modo, às orientações políticas emanadas das instâncias responsáveis pela educação.

Através deste trabalho, que se insere no âmbito dos Estudos das Literaturas e Poéticas Comparadas investigámos acerca da possibilidade de existirem traços comuns – a identidade nacional e a memória colectiva – em dois livros escolares aparentemente díspares, pois este *corpus* de trabalho é constituído por dois manuais de terceira classe de língua e nacionalidade diferentes (um português, outro alemão): – *Livro de Leitura da Terceira Classe* (1951) e *Deutsches Lesebuch für Volksschulen Drittes und Viertes Schuljahr* (1939). Ao centrarmos o nosso trabalho no estudo comparativo dos textos das respectivas selectas de leitura, pretendemos, em primeiro lugar, identificar as temáticas recorrentes em ambos e, a partir destas, os elementos potenciais geradores de traços identitários supracitados. Numa etapa posterior, buscámos a presença de pontos convergentes ou divergentes para, na posse destes dados, tentar demonstrar a existência, não só de uma matriz comum à elaboração dos manuais, como também de mecanismos similares usados com a finalidade de instrumentalizar os conteúdos programáticos para transmissão de valores de teor nacionalista. O facto de, no *corpus* em causa, se tratar de compêndios escolares de um período histórico singular para cada um dos países – em Portugal, o Estado Novo; na Alemanha, o Terceiro Reich – coincidindo em ambos os casos com regimes totalitaristas e nacionalistas, parece-nos um contexto favorável a esta pesquisa.

No essencial, a nossa investigação comparativa envolve três passos: o primeiro, identificar e agrupar os elementos catalisadores da identidade e memória colectiva; a seguir, verificar a presença (ou não) de similitudes; por fim, em caso afirmativo, comprovar a existência de uma matriz comum e explicar os seus mecanismos. Só de referir que, para além do *corpus* de trabalho, estes manuais, contêm diversos tipos de texto, e desde logo encontram-se mais

ligados ao campo de investigação na área da Literatura (em especial da Literatura Infanto-Juvenil), mas julgamos necessário usar recursos de outras áreas de estudo, nomeadamente da História, para criar um enquadramento cabal, de modo a fundamentar, em termos mais teóricos, os resultados obtidos a partir do estudo comparativo dos textos e, assim o esperamos, podermos analisar os conteúdos sob uma perspectiva mais aprofundada.

Deste modo, o estudo encontra-se dividido em duas partes distintas mas interligadas: a primeira é constituída por um enquadramento histórico, em que abordaremos de forma breve os conceitos de *identidade e memória colectiva* enquanto catalisadores ao serviço de uma ideologia de cariz *nacionalista*. De seguida, tentaremos resumir as directrizes mais importantes relativas à ideologia de cada um dos regimes. Importa, no entanto, referir que se afigura claramente impossível no âmbito desta dissertação poder aprofundar as múltiplas dimensões quer do Estado Novo, quer do Terceiro Reich, regimes já estudados sob diferentes perspectivas ao longo de inúmeros trabalhos de investigação no decurso das últimas décadas. Por conseguinte, restringimos a investigação às medidas educativas tomadas pelos respectivos governos e suas repercussões no ensino de então (como, por exemplo, as orientações para a elaboração do material didáctico: os manuais de leitura). Faremos, de igual modo, um breve estudo dos traços que caracterizaram os movimentos juvenis [(Mocidade Portuguesa (MP) e *Hitlerjugend* (HJ))] e que aparecem referenciados nos manuais de leitura. A razão para integrar este tópico no trabalho justifica-se pelo papel desempenhado por estas organizações na esfera da educação, ao exercerem uma acção paralela e complementar em relação ao ensino oficial. Pretendemos pesquisar em que medida estes movimentos de jovens contribuíram para a transmissão da identidade nacional e para a consolidação de uma memória colectiva. Por outro lado, desejamos documentar pontos de contacto entre a MP e HJ, o modo como as suas estruturas e direcção estavam interligados aos órgãos de poder (em especial com os Ministérios da Educação) dos respectivos regimes.

Ressalvamos, contudo, que é sobre os Manuais de Terceira Classe que incide a nossa investigação, pelo que não dedicaremos uma atenção detalhada sobre os movimentos juvenis, outras variantes de ensino (para além do primário e em relação à escolaridade obrigatória) ou medidas educativas, que representam em si um sector meritório de investigação, mas que extrapolam o campo de investigação por nós delimitado.

Na segunda parte do trabalho, centrado na análise comparatista procuraremos, num primeiro momento, identificar temáticas e dar conta da forma como as mesmas se encontram organizados nos manuais. Para além de verificar os elementos ligados à identidade nacional

que, afinal, constituem o núcleo do nosso trabalho, é nosso intuito analisar também de forma comparatista os restantes conteúdos. É do conhecimento comum que existem elementos que se afirmam pela sua natureza própria no mundo e na vivência dos mais jovens, como tipologias de texto (a poesia, os contos, as fábulas) ou temas como a fauna ou a flora, pelo que tentaremos confirmar esta hipótese com base nos manuais em questão.

Relativamente aos elementos mais claramente conotados com a identidade nacional (tais como bandeira, hinos, a figura do chefe de estado), é nossa expectativa encontrar um forte paralelismo no que diz respeito aos símbolos nacionais e à abordagem das figuras históricas nos textos dos respectivos manuais. Pretendemos, através deste estudo, evidenciar a existência de uma certa transversalidade de alguns valores nacionalistas, comprovando, assim, o pressuposto inicial de que os conteúdos programáticos para o ensino, num maior ou menor grau, são seleccionados e condicionados pelas forças políticas coevas e pela ideologia vigente.

No que diz respeito à metodologia seguida, para além do atrás referido quanto à divisão em dois capítulos, resta acrescentar que, para facilitar a análise dos manuais, formámos e anexámos uma tabela de conteúdos temáticos para cada um dos livros (sendo a tabela do manual alemão traduzida por nós). De igual modo, procuraremos ilustrar os diversos pontos comparados nos dois manuais através de gráficos e percentagens que julgamos ser úteis para uma melhor visualização dos conteúdos. Não obstante a inspiração para este trabalho partir da fonte alemã, na exposição dos tópicos e das análises comparatistas, partiremos habitualmente do contexto português para o alemão, com excepção do tópico 1.4., relativo aos movimentos juvenis, dado nos primeiros tempos a MP ter seguido como exemplo modelar a HJ, movimento que já existia à época da fundação da MP. Pretendemos, assim, seguir como critério a ordem cronológica da criação destas duas organizações.

Julgamos ainda importante referir algumas dificuldades relativamente ao desenvolvimento deste trabalho. Assim, destacamos o acesso à bibliografia respeitante à componente alemã deste trabalho e nesta área, sublinhamos os contratempos na aquisição do manual alemão que constitui um elemento indispensável ao nosso estudo. Esta situação resultou em parte do facto de se tratar de um manual não disponível em Portugal e, por ser bastante antigo, também difícil de obter no país de origem. Pelo motivo de haver poucas fontes onde conseguir a bibliografia alemã especializada, tornou-se difícil manter um trabalho com um leque de dados relativamente equilibrado entre a componente portuguesa e a alemã. Dado não nos assumirmos com a mesma autoridade de um tradutor profissional, sentimos algumas dúvidas

quanto à tradução do texto alemão, em especial aquele que remetia para um campo mais literário ou para textos repletos de terminologia específica de determinadas disciplinas (História, Filosofia).

Esperamos poder provar que os manuais de leitura são tal como os manuais de História, as canções para crianças e jovens, a literatura infanto-juvenil de um determinado período histórico ou as exposições comemorativas são, entre outros exemplos, testemunhos de um tempo, instrumentos ao serviço dos “discursos de poder”, neles a função de transmitir valores fundamentais às gerações vindouras foi manipulada e completamente subvertida de acordo com os (assim proclamados!) interesses da Nação. É nosso objectivo mostrar que é possível através da leitura, interpretação e comparação dos exemplos de ‘testemunhos’ supracitados, descobrir uma espécie de matriz comum entre povos aparentemente tão diferentes, procurando evidenciar, de igual modo, que as estratégias usadas foram em dado momento da História transversais – em Portugal e na Alemanha.

Para terminar, julgamos de interesse referir os nomes de Gudrun Wilcke¹ e Melita Maschmann² que, em contextos diferentes, de professora e de jornalista respectivamente. Ambas contribuíram para alertar um público mais vasto para a eficácia da mensagem de cariz político e nacionalista, se habilmente entrelaçada noutros textos verbais e icónicos dos livros de literatura infanto-juvenil, manuais escolares ou outros suportes destinados aos mais jovens. Wilcke, enquanto pedagoga, chama a atenção para a necessidade de se desconstruírem esses mecanismos de doutrinação, fatalmente eficazes para toda uma geração de alemães.

Pretendemos, pois, ao longo deste trabalho, descodificar e desconstruir os elementos potenciadores da identidade nacional e da memória colectiva, tanto no caso português como alemão, tendo como ponto de partida o estudo comparado de dois livros escolares do ensino básico: *Livro de Leitura da Terceira Classe* e *Deutsches Lesebuch für Volksschulen Drittes und Viertes Schuljahr*.

¹ WILCKE, 2005,

Nascida em 1928, foi criada no seio de uma família nacional socialista, militante entusiasta na BDM (secção feminina da Juventude Hitleriana). Foi docente até 1989 e leccionou doze anos na América do Sul. Publicou a sua tese de doutoramento “A Literatura Infanto-Juvenil enquanto instrumento de influência Ideológica.”

² MASCHMANN, 1983,

Nasceu em 1918, entrou para a BDM aos quinze anos onde trabalhou sempre na área do jornalismo e da propaganda. A partir de 1943-45 foi comissária nacional dos Serviços de Informação da BDM a nível nacional. Depois de 1945 e internamento para re-educação, recomeçou a sua vida profissional como jornalista. Publicou a sua autobiografia sob título de *Fazit* em 1963.

1. Construção de uma Identidade Nacional: sua função na ideologia nacionalista.

Antes de iniciar o estudo comparativo dos manuais de leitura, procuraremos apresentar de forma breve algumas interpretações do conceito de “identidade nacional”, uma vez que será o elemento principal em torno do qual desenvolveremos a nossa análise comparativa, representando este, juntamente com os conceitos de nação, de pátria, de nacionalismo e de memória colectiva, entre outros, um conjunto de palavras-chave. A nossa breve exposição pretende apenas contextualizar o conceito de “identidade nacional”, não se prolongando num aprofundamento teórico a que a complexidade do mesmo convidaria.

Procuraremos, assim, um ponto de partida para a definição de “identidade”. Para além dos distintos quadros teóricos e temporais que direccionam a abordagem dessa definição, várias são as interrogações que se colocam, a saber: como definir um indivíduo, isto é, que traços serão considerados essenciais para o caracterizar da forma mais completa possível? Ou que critérios usar para seleccionar os elementos mais significativos?

Em relação aos critérios que poderão ser utilizados para explicitar a identidade de um indivíduo, enumeramos, em primeiro lugar, os elementos a nível biológico, tais como o género e as características físicas. Avançando para outros traços distintivos, referem-se aspectos que vão desde a família a que pertence ou o espaço geográfico em que vive, até aos elementos sócio-económicos, tais como a profissão que exerce, a que classe social pertence ou que religião professa. Ao transferir os mesmos critérios de definição de identidade para um plano colectivo, estaremos, então, já a designar ‘tipos’ de identidade: de etnia, de classe ou de religião, por exemplo.

A identidade nacional é, contudo, um conceito mais abrangente que os ‘tipos de identidade’. Mas, antes de mais, falta esclarecer o que deve ser entendido por ‘nação’. Segundo A. Smith, uma nação «pode ser definida como *uma determinada população humana, que partilha um território histórico, mitos e memórias comuns, uma cultura pública de massas, uma economia comum e direitos e deveres legais comuns a todos os membros*».³ Desde logo, percebemos a dificuldade em definir a identidade nacional, pois ela resulta do facto de o conceito de nação, englobar, em si, diferentes dimensões: «cívica e territorial» por um lado, e «étnica e genealógica» por outro. Assim, do mesmo modo que estas diversas dimensões interagem de forma diferente em cada caso, leia-se, em cada nação, também o conceito de identidade nacional, consequentemente, não é uma construção rígida e pode variar de nação

³ SMITH, 1997: 28.

para nação. Outra variável neste processo de construção da identidade nacional pode resultar na necessidade de uma caracterização por oposição a outras nações para, desta forma, se realçar a individualidade e, ao mesmo tempo, a autonomia.

Smith defende, igualmente, que o papel mais relevante da identidade nacional é, para além das suas funções territoriais e económicas, a sua função política. Assim o refere: «Mas a função política mais proeminente da identidade nacional é talvez a sua legitimação de direitos e deveres comuns de instituições legais, que definem o carácter e os valores peculiares da nação e reflectem os antiquíssimos costumes e práticas do povo. O apelo à identidade nacional tornou-se a principal legitimação para a solidariedade e a ordem social (...)»⁴ Segundo este autor, para se levar a cabo esta legitimação recorre-se a diversos elementos tais como «tradições, símbolos e valores partilhados», visando consolidar, através deles, o sentimento de «identidade e pertença comuns».

No seu estudo sobre a construção da identidade nacional⁵, também Luís Cunha salienta a questão da necessidade de o regime criar ou recriar uma identidade nacional para, dessa maneira, legitimar o seu poder. É do senso comum que o indivíduo é condicionado pelo meio em que nasce e cresce, no entanto, cabe aos órgãos do poder transformar um membro da sociedade em “cidadão” - alguém que se sente nacional porque comunga dessa identidade nacional, se revê e identifica com os seus símbolos. Neste processo de socialização, o sistema de ensino (de massas) tem um papel preponderante junto à geração mais jovem: ao longo dos anos da escolaridade obrigatória, cabe-lhe garantir a transmissão de um programa de cultura homogénea e de valores padronizados.⁶

Por outro lado, para além da escola, a História, a par das tradições e dos costumes da nação, assumem no contexto da construção da identidade um papel fundamental, verificando-se, não raras vezes, ‘a manipulação de realidades ou verdades num dado período histórico’. Desta forma, a bandeira nacional, o hino, os monumentos, as figuras históricas, as datas e as cerimónias comemorativas são os elos – elementos simbólicos – que unem os indivíduos, que lhes incutem um sentimento de identidade comum, independentemente da sua classe social. Ainda segundo Cunha, as instituições do poder procuram reforçar a sua legitimidade através do recurso a tais elementos simbólicos, ao mesmo tempo que os usam como meio de construção da identidade nacional, “moldando-os”, se necessário, de acordo com os objectivos do regime. Neste contexto, a História surge como um instrumento decisivo na

⁴ Smith, 1997: 31.

⁵ CUNHA, 2001.

⁶ SMITH, 1997.

construção da identidade nacional, pois o modo como os factos históricos são apresentados, a maneira como é feita uma descrição enaltecida dos heróis e dos santos da pátria, influenciam a forma como História nacional é interiorizada.⁷

Nesta reflexão sobre os elementos simbólicos, nomeadamente a História e o seu contributo para a construção da identidade nacional, é necessário reiterar que a importância não reside na narração dos factos históricos ou das figuras heróicas em si, mas antes, como Luís Cunha refere, «no sentido por detrás destas escolhas». Assim, o regime não destaca uma determinada figura ou episódio da História ao acaso, mas antes a selecciona de acordo com os critérios que servem os seus interesses, elevando o herói a figura histórica consoante as qualidades que o sistema considera modelares e que melhor representam o paradigma de identidade nacional que pretende construir ou consolidar – numa espécie de ‘efabulação da identidade nacional’. Segundo o pensamento do autor, outro sinal «do sentido por detrás destas escolhas» resulta de um olhar mais atento, não só para a galeria de santos, heróis, poetas, escritores, artistas celebrados, mas também para os que não foram incluídos no grupo de figuras canonizadas. Porém a História – se por esta entendermos o campo de estudo de todos os factos que acontecerem num período de tempo delimitado – representa uma tarefa dificilmente exequível.

Assim, entendemos que o estudo da História será sempre obrigatoriamente condicionado, pelo menos, por dois factores: por um lado, a delimitação do seu campo de trabalho ou escolha do seu objecto de estudo; por outro lado, os limites cronológicos em que esse estudo da História é realizado. Na verdade, ao longo das décadas ou até séculos, e à medida que os órgãos de poder político de diferente orientação ideológica se vão sucedendo, a interpretação da História sofre igualmente uma evolução, pois a abordagem dos factos históricos também se altera: quer a História, quer a identidade nacional, são, de acordo com o exposto, um produto de certo modo datado, resultado de uma convergência de factores num dado período histórico. É neste sentido que salientamos o facto de, tanto as presenças como as ausências de acontecimentos históricos ou figuras heróicas, serem reveladores, pois, mais do que reflectirem a identidade – a ‘alma’ nacional – representam a ideologia (os objectivos políticos) dos órgãos do poder. Será, portanto, nesta perspectiva que nos interessa analisar os conteúdos dos manuais escolares que seleccionámos – enquanto exemplos dos mecanismos ao serviço do poder político de um período histórico delimitado.

Resta-nos ainda referir que a distância entre as noções de “identidade nacional” e “nacionalismo” no caso específico dos regimes totalitários atrás apontados – em Portugal, o

⁷ A propósito deste assunto e da pedagogia da História *vide*, também, MATOS, 1990:121-133.

Estado Novo; na Alemanha, o Terceiro Reich – é ténue, dado que o regime, ao procurar legitimar o seu poder, fomenta o culto da ideia de nação, recorrendo para isso à exaltação da identidade nacional, ou seja, dos traços considerados característicos.

Tal como refere António Barreto⁸, «o nacionalismo é sempre a afirmação de uma cultura e de um “ego colectivo”», sendo em simultâneo «sempre um instrumento de poder». Por isso, nos regimes nacionalistas, verifica-se a necessidade imperiosa de transmitir uma versão mítica do passado, prestar culto às figuras heróicas da História nacional, omitindo-se factos e personalidades que, de algum modo, possam ofuscar o brilho da auto-imagem perfeita da nação. Uma outra característica da identidade nacional assim forjada prende-se com os traços distintivos da nação em relação a outras nações, em que a primeira se destaca por ser superior e resulta da necessidade de afirmar a sua independência e soberania. Por sua vez, o que se constata é que a exaltação da superioridade auto-proclamada dos movimentos nacionalistas degenera, maioritariamente, em racismo e xenofobia, cujo desfecho, no caso alemão, constitui um dos mais negros episódios da História Mundial. Por outro lado, nos regimes de cariz nacionalista fomentou-se paralelamente à efabulação da identidade nacional, o culto do “chefe” ou do “líder”, alguém em quem as massas depositam total confiança, uma personagem a que atribuem poderes quase messiânicos e a quem sentem dever total obediência.

Em suma, ao longo do que atrás foi explanado, tentámos abordar algumas das diferentes acepções dos termos *identidade nacional*, *nação* e *nacionalismo*, conscientes de que apenas afluímos esta tão rica e multifacetada problemática. Julgamos, contudo, ter atingido o nosso propósito: primeiro, demonstrando a complexidade semântica e a respectiva leitura de acordo com as suas diferentes dimensões; segundo, clarificando conceitos que serão instrumentos fundamentais na interpretação do estudo comparativo que constitui a segunda parte deste trabalho. Todavia, é de referir que, apesar de, no decorrer da nossa pesquisa, nos termos debruçado sobre alguns estudos com abordagens sobre a diferenciação entre os vocábulos *nacionalismo* e *patriotismo*⁹, não aprofundaremos este tópico, dado não se centrar sobre ele o nosso trabalho, nem as respectivas conotações divergentes serem significativas no âmbito do estudo comparativo a desenvolver na segunda parte desta dissertação.

⁸ BARRETO, 1992:39-40.

⁹ Vide MATOS, 1990: 122-125 e MEDINA, 2000: 81-82.

1.1. Ideologia e contexto histórico na época do Estado Novo

Se a longevidade fosse o critério usado para comprovar a eficácia da ideologia de um regime, como sugere Cunha no seu estudo,¹⁰ então poderíamos assumir que o Estado Novo, que se estendeu ao longo de quatro décadas, delineou com grande eficiência as suas directrizes para a nação. Por tal motivo, importa rever alguns dos mecanismos usados pelo regime para facilitar a aceitação e apropriação da ideologia que impôs à sociedade portuguesa de então, bem como observar a natureza dos símbolos usados na sua construção e legitimação.

Em 1936, no discurso “Grandes Certezas da Revolução Nacional”, Salazar proclama:

«Não discutimos Deus.

Não discutimos a Pátria.

Não discutimos a autoridade.

Não discutimos a família.

Não discutimos o trabalho.»¹¹

Em nossa opinião, estas afirmações breves, secas, imperativas e incontestáveis, quase que encerram em si a essência da ideologia do Estado Novo. Na verdade, é em torno do desenvolvimento destas frases-chave, e juntamente com a trilogia da Educação Nacional – «Deus, Pátria, Família» - por sucessivas gerações de alunos bem conhecida, e ainda noutro plano, com o «Decálogo» (uma espécie de versão resumo dos dez dogmas basilares da filosofia do Estado Novo), que se resume o espírito do regime. Em seguida, tentaremos reproduzir alguns dos traços principais da ideologia salazarista, sendo que a mesma já foi objecto de estudo exaustivo por parte de vários historiadores consultados, nomeadamente por Fernando Rosas ou João Medina, em cujo trabalho nos apoiámos mais amiúde nesta fase da dissertação.

Em primeiro lugar, será importante sublinhar o carácter autoritário do Estado Novo, cujas directrizes, aqui proferidas por Salazar em tom paternalista, deviam ser cumpridas sem contestação, pois qualquer opinião divergente das verdades do regime seria interpretada como atitude antinacional (ou antipatriótica).

¹⁰ CUNHA, 2001:21-22.

¹¹ Adaptação nossa do discurso “Grandes Certezas da Revolução Nacional”, discurso de Salazar em 1936, in SALAZAR, 2007: 84-86.

Os termos “Deus, Pátria, Família, Autoridade e Trabalho” constituem, portanto, os pilares sobre os quais o regime salazarista constrói a sua mundivisão dogmática e é através deles que exemplifica a sua “ordem natural” indiscutível. A ordem decrescente desta enumeração parece-nos igualmente significativa, pois a sequência encabeçada pelo divino (Deus) percorre o plano político e social (Pátria, Autoridade), para terminar na área mais individual (Família, Trabalho), denotando uma hierarquia cuidadosamente planeada onde todos os elementos encaixam no seu lugar pré-definido. A versão ainda mais concentrada, a trilogia «Deus, Pátria, Família», relaciona-se de imediato, como, aliás, Medina refere, com outras de cariz religioso como a trilogia “Pai, Filho, Espírito Santo”, constituindo um facto curioso mas demonstrativo de como os dois poderes, o secular e o religioso, se encontravam entrelaçados de forma quase “natural”.

De facto, o Estado Novo, apesar de se proclamar como um estado laico, caracterizou-se pela sua forte ligação à Igreja, à moral, à tradição de inspiração cristã católica. No plano político, podemos realçar a Concordata de 1940 entre Portugal e o Vaticano, que veio reforçar os laços entre a Santa Igreja e o Estado. É, por seu turno, também do conhecimento público a amizade pessoal entre o Chefe de Estado e o Cardeal Patriarca durante os longos anos do regime, pormenor que, não sendo de carácter vinculativo ou científico, decerto influiu nas relações entre o Estado e a Igreja portuguesa da época. Para terminar a nossa referência ao papel da religião durante o regime, relembramos o fenómeno religioso do Santuário de Fátima, local de referência em todo o mundo católico. Muito embora a sua criação fosse anterior à formação do Estado Novo, foi durante este período que o centro religioso se desenvolveu, dando origem a uma outra trilogia que caracterizou o regime salazarista e que os detractores do Estado Novo designaram ironicamente por trilogia dos «F», ou seja, «Fátima, Futebol e Fado».

Como já referimos anteriormente, uma parte significativa da noção de identidade nacional é construída a partir da História, dos feitos heróicos, com base nas tradições comuns. Na ideologia do Estado Novo, a coesão da nação assenta sobre o seu passado glorioso, digno da maior veneração, destacando-se nele a época dos Descobrimentos, «manifesto da grandeza da ‘alma nacional’»¹². Ao recriar o passado heróico, uma memória colectiva que exalta o sentimento nacionalista, o regime justifica desta forma a subordinação do indivíduo ao

¹² CUNHA, 2001:18.

colectivo, legitimando a obediência do mesmo aos superiores interesses da pátria.¹³ Um apontamento retirado de um *Manual de Instrução Cívica* ilustra bem como, na escola, bem cedo, se incute nos jovens este sentido de obediência «A nossa Pátria está acima de todas as famílias porque é a única união de todas as famílias (...) A Pátria é o posto de honra no qual cada cidadão sem esquecer o que lhe deve, trabalha para os benefícios da humanidade»¹⁴

O bom funcionamento do Estado e dos seus órgãos representativos, para bem de toda a sociedade, decorre do princípio da autoridade. Em Portugal, na época do Estado Novo, este é também um dos dogmas fundamentais que percorre todos os sectores da sociedade, tal como ilustram as frases seguintes destinadas ao ensino: (...) *na nação o chefe é o governo; na igreja o chefe é o padre; na escola o chefe é o professor; em casa o chefe é o pai (...)*¹⁵. Conforme alguns autores ¹⁶ de maneira eloquente descrevem, o espartilho da Ditadura mantinha-se omnipresente durante o regime salazarista, embora envolto num manto de paternalismo autoritário, típico de um país que se auto-descreve como “país de brandos costumes”, bem distinto de outros regimes nacionalistas europeus da época, como o próprio Salazar fez questão de sublinhar em diversas ocasiões.¹⁷ Na Itália fascista de Mussolini ou a Alemanha nacional-socialista de Hitler, por exemplo, o exercício da autoridade era levado a cabo de modo mais agressivo ou até bélico.

O quarto pilar da ideologia – a família – detém igualmente um lugar especial, facto comprovado no próprio texto da Constituição de 1933, que se refere à mesma «como fonte de conservação e desenvolvimento da raça, como base primária da educação, disciplina e harmonia social, como fundamento de toda a ordem política pela sua agregação e representação na freguesia e no município»¹⁸

Tal como na vida pública, também na vida privada, no seio da família modelar imaginada pelo regime, dominam a ordem e a autoridade. Existe disciplina e respeito pela hierarquia natural, ainda muito influenciados pela tradição patriarcal e cristã, “em casa o pai é o chefe de família”, assim como existe uma clara divisão na distribuição dos papéis sociais: o marido

¹³ Escolhemos propositadamente o termo “Pátria” em vez de “Nação” para salientar o aspecto afectivo (ilusório) com que a ideologia do Estado Novo, personificada na figura de Salazar, cedo se revestiu.

Vide também a propósito do tópico “paternalismo” MEDINA, 2000:81-82.

¹⁴ Excerto de um manual de Instrução Cívica apud MATOS, 1990:124.

¹⁵ Escola Portuguesa, n.º164, de 16-XII-1936 in MEDINA, 2000:55.

¹⁶ MEDINA, 2000; CUNHA, 2001; ROSAS, 1996, entre outros.

¹⁷ *Vide*, in SALAZAR, 2007.

¹⁸ In MEDINA, 2000:97.

trabalha fora e sustenta a casa e a esposa é responsável pelo lar e educação dos filhos. Esta mundivisão idílica encontra-se sintetizada ao pormenor num dos quadros – quiçá o mais conhecido - da colecção “Lição de Salazar”, onde, justamente, se reproduz uma família do meio rural. O quadro mostra uma cena quotidiana, a hora do regresso do “chefe de família” a casa. Desde a decoração da habitação em que se revêem diversos elementos simbólicos (altar, crucifixo, brinquedos adequados, instrumentos agrícolas, etc.), passando pelo vestuário (com destaque para o uniforme da Mocidade Portuguesa usado pelo filho), terminando na calorosa recepção ao pai que aqui é sugerida, tudo converge para a encenação da identidade da família portuguesa estereotipada, tal como o regime a idealiza. A família, enquanto núcleo a partir do qual a sociedade se organiza, ocupa um lugar de relevo na ideologia salazarista, sendo apontada pelo próprio Presidente do Conselho de Ministros nos seguintes termos: «A família faz parte do edificio social formado por grupos naturais necessários à vida, dos quais o primeiro é a família», ela é a «célula social por excelência».¹⁹ Recorrendo mais uma vez ao quadro da «Lição de Salazar» constatamos que a família é como que a sociedade civil em miniatura, nela se encontrando os mesmos princípios: a hierarquia natural, a autoridade paternalista, o sentido de dever e obediência, uma divisão dos papéis sociais, a subordinação dos interesses individuais de cada um dos membros ao bem da família enquanto um todo, entre outros.

¹⁹ SALAZAR, 2007.

1.2. Ideologia e contexto histórico na época do Terceiro Reich

„*Ein Volk, ein Reich, ein Führer*“

Sem pretensão de, neste contexto, podermos ir além de uma exposição breve dos traços norteadores da Ideologia Nacional-Socialista alemã e, por essa razão, este resumo ser necessariamente incompleto, tentaremos, contudo, reter os pontos mais significantes para em momento posterior, desenvolvermos a partir deles a análise comparativa.

À semelhança da tríade “Deus, Pátria, Família” no caso português, também na Alemanha, “*Ein Volk, ein Reich, ein Führer*” reproduz a essência da ideologia do regime e sintetiza os alicerces sobre os quais o partido de Hitler ergueu o seu reino de terror.

A trilogia, aqui usada como um *slogan* político, foi escolhida, mais uma vez, como instrumento poderosamente eficaz na transmissão de uma mensagem, pois é breve, ritmada e de fácil memorização pelas massas. Quanto ao seu conteúdo, quase toda a ideologia gira de forma obsessiva sobre o “nacionalismo, raça e racismo, misticismo teutónico, fanatismo em relação aos laços de sangue e ao território”.²⁰ O regime nacional-socialista fixou a sua acção de modo persistente na confirmação da hegemonia do povo germânico, bem como na consolidação do sentimento de comunidade (*Volksgemeinschaft*). Por detrás do *slogan* “*Ein Volk, ein Reich, ein Führer*“ existe todo um arsenal de preconceitos e ‘verdades’ que, construídas pelos mentores do regime e elevadas a ideologia, conseguiram seduzir e manipular as massas na Alemanha, despoletando anos depois um conflito que arrastaria a Europa para a Segunda Guerra Mundial.

Na ideologia hitleriana, as aspirações nacional-socialistas tinham por base a ficcionada pureza e natural superioridade da raça ariana (*Herrenvolk*). Esta teoria racial, que se alicerçava nos laços de sangue e nos laços de família, deu origem, por exemplo, a uma pseudo-ciência (*Rassenkunde*) cujo objectivo seria o de documentar cientificamente tal tese, debruçando-se para isso, de forma detalhada, sobre a descrição das características fisionómicas de cada raça; funcionava igualmente como disciplina obrigatória nas escolas para endoutrinamento das camadas mais jovens. Por sua vez, as ambições expansionistas do regime apoiavam-se também numa teoria racial e num apelo à camaradagem e união entre as tribos germânicas, pois o povo de raça ariana não se circunscrevia ao território alemão, pelo

²⁰ HAHN, 1998.

contrário vivia um pouco espalhado por regiões dos diversos países vizinhos, que a doutrina nacional-socialista denominou de “*Volksdeutsche*”, ou seja, pertencentes ao povo ariano e ao *Reich* através dos laços de sangue. Para além disto, e na perspectiva dos mentores da ideologia nazi, o sentimento de pertença à *Volksgemeinschaft* anulava as tradicionais divisões entre as diferentes classes sociais.²¹

Contudo, o regime não se limitou a criar, como fonte de identidade nacional, a pertença a uma raça ariana de características excepcionais; de facto, a fim de reforçar a coesão entre as diferentes classes sociais de alemães, forjou simultaneamente um inimigo comum pertencente a uma raça inferior, mas astuto e dissimulado – o povo judeu – enquanto ameaça para o nação germânica. É deste modo que os valores ideológicos de “*ein Volk*” se caracterizam pelo racismo e anti-semitismo.

A revolução nacional-socialista que criou na Alemanha o sonho de um Terceiro Reich apresentou-se inicialmente, para muitos alemães, como única e desesperada saída para o estado de decadência do país.²² As causas principais para esta crise remontavam a um passado recente conturbado, do qual se salientava a derrota sofrida pela Alemanha Imperial durante a Primeira Guerra Mundial e as restrições impostas pelo Tratado de Paz de Versailles. Na verdade, a instabilidade da economia na década de 20, desde o período de hiper-inflação em 1923, até à queda da bolsa de Wall Street em 1929, bem como a elevada taxa de desemprego, debilitaram também na Alemanha a classe média e a burguesia, cujas necessidades as reformas políticas da República de Weimar não conseguiram aliviar. Esta conjugação de factores, na Alemanha (e, afinal, um pouco por toda a Europa da época), é apontada por muitos historiadores como cenário ideal para a aceitação, sem resistência, de um regime totalitário de cariz nacionalista.

Por isso, o regime hitleriano serviu-se do ideal da (auto-proclamada) grandeza e união do povo ariano, da exaltação da raça germânica, para através destes elementos legitimar as suas directrizes nacionalistas e impor a supremacia do colectivo nacional sobre os interesses individuais. As mudanças a nível das instituições do poder, bem como as medidas legislativas, ditaram a progressiva mas segura incorporação ideológica (*Gleichschaltung*), não só a nível da política, como também em todas as esferas da vida social alemã. A partir do decreto oficial da “*Gleichschaltung*”, em 1933 (31 de Março), deu-se início à transformação do estado federado (*Bundesländer*) em estado centralizado (*Zentralstaat*), tendo a nova lei

²¹ A tapeçaria de Dallinger alude simbolicamente à união entre as diferentes classes sociais no seio da nova sociedade nacional-socialista, in BURNS, 1995:108.

²² WILL, 1995.

atribuído plenos poderes à *Reichsregierung* (ou seja, os representantes do Partido Nacional-Socialista) e ao *Reichspräsident* (Hitler). Em termos políticos e administrativos, estas mudanças significaram a anulação da autonomia dos diversos “*Länder*” (estados) e a sua submissão aos superiores interesses nacionais. Deste modo, “*ein Reich*” sintetiza simbolicamente os valores nacionalistas inspirados na grandeza da raça ariana e nos heróis germânicos do passado, representando o ideal do Terceiro Reich: uma nação una, renovada e de ambição imperialista.

No topo da tríade alemã (“*ein Führer*”) encontra-se Hitler, dirigente máximo dos destinos do *Reich*, figura ao redor da qual a propaganda nazi constrói um culto sem precedentes. Hitler é idolatrado como o grande salvador da nação e é na pessoa do líder do regime que se concentram todos os poderes de decisão. Escrita antes de chegar ao poder, a sua obra “*Mein Kampf*” é considerada por alguns como uma espécie de ‘testamento político’. O próprio regime, através do Ministério da Propaganda, contribui para a mitificação do *Führer*, alimentando um sentimento nacionalista que (quase) toma o lugar de religião.²³ Por outro lado, a veneração de que o chefe era objecto revela mais algumas das características de identidade tidas pelos nazis como tipicamente germânicas: o apego à ordem e disciplina, o sentido de hierarquia e obediência.

Anteriormente mencionámos a importância da identidade nacional, aludimos a alguns dos mecanismos de manipulação na construção da identidade por parte das instituições do poder que, desta forma, visam justificar a sua actuação, consolidar o seu poder ou fomentar a coesão da nação. No respeitante à ideologia do Terceiro Reich, será incontornável fazer referência à propaganda e à intimidação enquanto instrumentos de difusão da mesma.

Cedo, o Ministério da Propaganda, liderado de forma exímia por Goebbels, se encarregou de evocar a História do povo germânico, os seus heróis e as tradições, para realçar os seus traços de grandeza do povo alemão (*Herrenvolk*). A rádio foi nacionalizada (na época, o meio de comunicação de massas mais difundido)²⁴ com o intuito de a colocar ao serviço de difusão da ideologia e dos programas nacional-socialistas, passando a emitir apenas o que era considerado verdadeiramente germânico. A lei da *Gleichschaltung* visava a uniformização de uma comunidade cultural germânica (*Kulturgemeinschaft*). Assim, a ideologia impunha-se também nas diversas áreas da cultura (imprensa, rádio, música, cinema). A pretexto de retirar

²³ Rever esta temática in MATOS, 1990:12.

²⁴ A este propósito vide HORKHEIMER e ADORNO apud WILL, 1995:142.

elementos que comprometessem a superioridade e pureza germânicas, os artistas não-arianos foram afastados das suas funções. No campo da literatura, procedeu-se a uma listagem de obras e autores proibidos e, em Maio de 1933, a queima de milhares de livros em praça pública mostrava ostensivamente o poder da ideologia nazi.

Na difusão de elementos simbólicos e de rituais para exaltação do sentimento nacional, o Ministério da Propaganda desenvolveu vários instrumentos para sedução das massas, organizando pomposas cerimónias e ciclos comemorativos. Por um lado, criou um calendário de feriados nacional-socialistas,²⁵ datas cuja celebração servia como pretexto para grandiosas encenações como, por exemplo, a nível nacional, o *Reichsparteitag* (encontro anual do partido) em Nürnberg ou, a nível de projecção internacional,²⁶ os Jogos Olímpicos de Berlim, em 1936.

Os mentores do regime partiam do pressuposto que “o objectivo prioritário da propaganda era o saber interpretar as massas e a sua reacção de cariz emocional, para, recorrendo à psicologia mais adequada, chegar até elas e, deste modo, manipular e dominar as multidões”.²⁷ Efectivamente, Hitler e os seus partidários adaptaram os múltiplos mecanismos para difusão da ideologia nacional-socialista de forma a atingir todas as camadas sociais e todas as faixas etárias, não se coibindo de recorrer à intimidação caso a propaganda não revelasse êxito ou surtisse efeito. Assim, o líder do regime manipulou de forma hábil os interesses e receios das diferentes classes sociais, nomeadamente o medo do desemprego e do regresso às crises económicas, para deste modo as controlar. Os judeus e os comunistas, entre outros grupos de cidadãos alemães, representavam, segundo a ideologia nazi, uma ameaça à soberania do *Reich* e, em consequência disso, foram declarados inimigos da nação e considerados alvos prioritários. As campanhas contra os ‘inimigos’ do Estado (quer fossem reais, quer fossem produto da ideologia do regime),²⁸ orquestradas pela propaganda, visavam dois objectivos: o primeiro, unir o povo atrás de um inimigo comum e, desta forma, atenuar divisões sociais existentes que a ideologia (“*ein Volk*”) pretendia obliterar; o segundo,

²⁵ Calendário Nacional-Socialista: 30.01.- Dia da Tomada do Poder; 16.03.-Dia da Comemoração dos Heróis; 20.04.- Aniversário do *Führer*; 01.05.- Dia do Trabalho Nacional; 21.06. Solstício de Verão; Dia do Partido do Reich em Nürnberg; início de Outubro, Dia de Acção de Graças na colina de Bückeberg; 09.11- Dia do Movimento; 21. 12. Solstício de Inverno (tradução nossa) in WENDT, 1995:142.

²⁶ Ambas as cerimónias (1938:Reichsparteitag em “Triumph des Willens”; 1938: as Olimpíadas em “Fest der Schönheit und Fest der Völker”) foram filmadas por Leni Riefenstahl, considerada a realizadora preferida do regime nazi.

Vide, ainda, sobre este assunto WILL, 1995: 118-119.

²⁷Tradução (livre nossa) de «*Propaganda ist grundsätzlich emotional ausgerichtet. Sie muss die gefühlsmäßige Vorstellungswelt der grossen Masse begreifend, in psychologisch richtiger Form den Weg zur Aufmerksamkeit und weiter zum Herzen der breiten Masse finden*» apud WENDT, 1995:137-138.

²⁸ Sobre este tema vide citação de ARENDT apud WILL, 1995: 107.

justificar a necessidade do regime autoritário, bem como a necessidade de este intervir em todas as áreas da vida social.

Antes de terminar este ponto sobre a ideologia alemã, não podemos deixar de mencionar a criação de uma linguagem típica durante a época do Terceiro Reich, conforme é referido no estudo de Van der Will.²⁹ O uso da língua surge como mais um veículo de difusão daquela ideologia, como mais uma forma de marcar presença no quotidiano dos indivíduos, na ânsia de o regime se infiltrar em todas as esferas da vida, traduzindo-se aqui na criação de palavras para exprimir valores ligados à raça ariana e à comunidade germânica, a partir do vocábulo “Volk”. São exemplos disso, entre outros, *Volksgenossen*, *Volkstum*, *Volkwerdung*, *volkhaft*, ...; ou ainda, a partir de exemplos para outras áreas abarcadas pela ideologia do regime, tais como *rassegemäß*, *arteigen*, *arisch*, *Endlösung*, *lebensunwertes Leben*, etc.³⁰ Algumas destas palavras ou expressões caíram em desuso (*Volkwerdung*)³¹ com o desaparecimento do regime que as criou, outras (*Endlösung*)³² extrapolaram a língua alemã e tornaram-se sinónimas de facetas do Nacional-Socialismo.

Em jeito de conclusão, importa realçar, tal como aponta Wendt, a amplitude do carácter totalitário do regime nacional-socialista, cuja ideologia do regime impregnava todas as áreas da sociedade e, sempre que possível, também a organização da vida privada, como, por exemplo, através dos programas de ocupação dos tempos livres ou de férias.³³ O Estado é o Partido Nacional-Socialista, não existe espaço para a pluralidade: um povo, uma nação, um líder; o culto do líder e da nação quase assumem proporções de religião; a ideologia permite apenas uma leitura unívoca e intolerante da nação porque, ao defender e exaltar a superioridade germânica, promove a perseguição, quer aos grupos exteriores arianos, quer aos indivíduos não alinhados no compasso ideológico do regime.

²⁹ WILL, 1995, :142-144.

³⁰ Estas expressões apresentam alguma dificuldade na tradução por não haver (não ter havido) noutras línguas o mesmo contexto sócio-cultural e histórico e, conseqüentemente, não existirem expressões equivalentes; Ainda sobre a temática do regime nazi e a criação de novos vocábulos remetemos para uma obra do campo da Filosofia da Linguagem, em que Herder discursa sobre a interacção de linguagem e pensamento; in HERDER, 1987 *Vide* também sobre este tema da linguagem no Terceiro Reich (“Lingua Tertii Imperii”), in HEINEMANN, 1980:25-27.

³¹ “(o processo de) tornar-se (um) povo, génese de um povo” (tradução nossa).

³² “solução final” expressão eufemística para o Holocausto (tradução nossa).

³³ *Vide* também MARQUES; OPITZ; CLARA, 1996.

1.3. O Ensino como instrumento de divulgação da identidade nacional

1.3.1. A Escola Alemã de Lisboa (EAL)

„*Der deutschen Jugend zur Lehr, dem Deutschtum zur Ehr*“³⁴, 1930

Julgamos que a referência à Escola Alemã de Lisboa tem alguma pertinência no âmbito do nosso estudo, uma vez que, enquanto instituição de ensino, conjugava, na época sobre a qual incide o nosso trabalho, um conjunto de condições verdadeiramente singular. De facto, este estabelecimento de ensino, de início concebido para educar filhos de cidadãos alemães residentes no estrangeiro, acabou, enquanto colégio privado, por abrir as suas portas também a alunos de outras nacionalidades, formando este conjunto de alunos uma pequena elite. A EAL regia-se pelos princípios educativos do seu país de origem, assim, interessa procurar averiguar se as medidas educativas estabelecidas para o ensino na Alemanha eram seguidas, com maior ou menor rigor, na Escola Alemã de Lisboa (EAL), e através dos dados existentes sobre os alunos que frequentavam a EAL, tentar inferir o eventual envolvimento político desta instituição no que, assim o supomos, seria a reprodução, numa escala menor, do que se passava no contexto da sociedade alemã.

Tendo em conta que este tópico não é o núcleo do nosso trabalho, antes um contributo ilustrativo do ensino na época, as nossas observações visam dar conta de alguns aspectos paradigmáticos das directrizes educativas aplicadas³⁵, num contexto especial – o ensino alemão de cariz nacionalista no estrangeiro, neste caso concreto em Portugal, um país, à data, igualmente dominado por um regime nacionalista.

Ao que se sabe, a subida do Partido Nacional-Socialista ao poder, em 1933, rapidamente se faz sentir também entre os alemães radicados em Portugal. A “Região do Estrangeiro” (*Gau Ausland*) do partido fora criada com a finalidade de difundir a ideologia nacionalista, assim como as teorias racistas, entre os cidadãos que viviam além - fronteiras, sendo de interesse referir que, de acordo com as informações registadas no livro comemorativo dos cento e cinquenta anos da AEL, Portugal “foi um dos primeiros países da Europa Ocidental em que

³⁴Tradução (nossa) “*Ao ensino dos jovens e à honra do povo alemão.*” Ou numa versão mais livre “*Ensinar a juventude alemã é honrar a nação alemã*”, excerto do discurso de A. Baligand, um enviado especial na festa de inauguração do novo edifício da EAL, em Palhavã, no ano de 1930; in EAL, 1998:61.

³⁵ Informações recolhidas in EAL, 1998.

emergiram grupos locais do partido nazi.”³⁶. Relativamente ao ensino, às políticas educativas e aos seus mentores, destacavam-se, no período a que nos reportamos, para além do Ministro da Educação (Rust), o dirigente da Juventude Hitleriana (Schirach) e o chefe da organização do Reich (Ley).

O que se constata é que a partir da implementação do regime de Hitler, na Alemanha, também na EAL, tal como nas escolas em território alemão, é dada maior ênfase às disciplinas de Alemão, História, Educação Física e Biologia, com destaque, no caso desta última, para o estudo das raças e da hereditariedade. Um apontamento curioso e ilustrativo do nacionalismo alemão constitui a substituição, após o início da Segunda Guerra Mundial (seguindo as instruções vindas do Reich), da disciplina de Francês pela de Latim. Embora não venha claramente expresso, parece-nos de uma certa evidência que o regime alemão pretendia “eliminar” quaisquer ligações (mesmo que apenas culturais) à França, país inimigo durante as duas guerras mundiais. Além disto, pensamos poder inferir que a opção pela disciplina de Latim remetia, também, para o estudo das lendas da Antiguidade Clássica e do culto dos heróis tão ao gosto da ideologia nazi.

Por outro lado, tal como é apontado no livro comemorativo dos cento e cinquenta anos da EAL, a partir de 1935 “todas as actividades escolares, sobretudo os filmes de propaganda, são dominados pela doutrinação nazi”.³⁷ De facto, desde essa altura, as medidas educativas e a pressão nacional-socialistas fizeram-se notar, de igual modo, em outros aspectos da vida escolar, de que são referência, por exemplo, o pedido de demissão (na versão oficial da EAL) de uma professora ou a saída de alguns alunos de origem judaica, não constando, porém, qualquer elemento comprovativo deste caso nos arquivos da escola. Excepto os testemunhos, entre si contraditórios, de alunos da época, não existem mais dados sobre os motivos da partida desses estudantes.

Outro aspecto interessante referido no estudo a que nos reportamos, relaciona-se com a insistência na identidade tida como verdadeiramente alemã e no comportamento germânico adequado. Em 1940, uma aluna é repreendida por, num enquadramento escolar, ter cumprimentado a professora com um “beijinho”, atitude considerada tipicamente portuguesa e, por consequência, reprovável numa aluna de origem germânica. A direcção da escola censurou este tipo de saudação “não-alemã” e desaconselhou-a fora do círculo familiar. Parece-nos interessante salientar que este episódio controverso chegou ao conhecimento das mais altas instâncias alemãs em Portugal, isto é, até ao próprio embaixador, servindo-nos este

³⁶ EAL, 1998:65.

³⁷ EAL, 1998:77.

incidente, no contexto do nosso trabalho, como testemunho da inflexibilidade da ideologia germânica e do seu alcance muito para além das fronteiras geográficas da própria Alemanha. Acresce referir que os jovens alemães eram assediados pela ideologia nazi, não só na escola, como também no espaço extra-curricular. Por isso não admira que, em Lisboa, os estudantes da AEL tenham sido incentivados a participar na Juventude Hitleriana (HJ) e, assim, acabou por ser fundada, em 1935, uma secção feminina e outra masculina. Através de testemunhos escritos, comprova-se a colaboração existente entre esta organização e a escola alemã enquanto instituição. Existe também uma alusão à fundação do “Castelo” da Mocidade Portuguesa (MP) e à nomeação do aluno João Bravo como “Chefe do Castelo”. Para além disto, há referência aos exercícios feitos pela HJ e MP em conjunto, nas tardes de sábado, descritos como ‘momentos particularmente tocantes’.³⁸

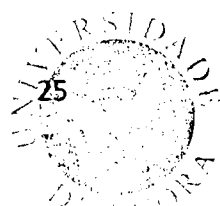
À semelhança do que acontecia no seu país, também em Lisboa os alunos alemães festejavam os dias especiais do calendário nacional-socialista, dos quais aparecem mencionados a celebração do aniversário de Hitler (20 de Abril), o dia do Desporto e o Solstício de Verão.³⁹

Conforme já aludimos, o regime alemão visou dominar, desde cedo, os diversos sectores germânicos estratégicos no estrangeiro, nomeadamente na área do ensino, começando por tentar conquistar os seus principais actores – o professorado. Esta determinação ideológica comprova-se, a nosso ver, pelo facto de o departamento “Região do Estrangeiro” organizar palestras para os docentes com a finalidade de os ‘doutrinar’ a nível político. Exemplo disto constitui a deslocação de alguns professores da EAL a Madrid, em Dezembro de 1933, para assistirem a uma acção de formação promovida pelo Partido Nacional-Socialista. A doutrina nazi e a sua fixação obsessiva no orgulho nacional e na pureza da raça, bem como na sua identidade enquanto povo, confirmam-se através de um excerto do relatório sobre essa viagem que a seguir transcrevemos:

«Neste seminário foi expressamente referido que constitui o dever de uma escola alemã no estrangeiro evitar tudo o que de alguma maneira possa contribuir para uma

³⁸ EAL, 1998:67.

³⁹ As celebrações, tal como Cunha aponta no seu estudo (já anteriormente referido), são um meio de consolidar elementos simbólicos, de (re-) criar uma memória colectiva partilhada por todos e, deste modo, legitimar o poder. Na celebração do aniversário de Hitler, certamente, o objectivo seria criar mais uma ocasião para prestar culto ao líder, divulgando-se dele uma imagem mítica forjada pela propaganda. Por sua vez, a perfeição física e culto do corpo atlético constituíam elementos distintivos da superioridade da raça ariana. Relativamente à celebração do Solstício, decerto estaria ligado aos antigos rituais germânicos, pré- cristãos.



‘desgermanização’ da escola ou mesmo incentivar qualquer tipo de identificação excessiva com o país onde está radicada.»⁴⁰

De igual modo, em sintonia com um movimento geral de alinhamento nacional-socialista por parte da grande maioria dos professores alemães (refere-se numa percentagem de adesão ao NSLB, a federação dos professores, perto dos 90%⁴¹ no território alemão), também alguns docentes da EAL passaram a deslocar-se à Alemanha para frequentarem reuniões de doutrinação nazi. Nos anos de 1935 e 1936, o director e os professores da EAL foram, sucessivamente, prestar juramento ao “*Führer* e ao *Reich*”. Por outro lado, a influência da pressão/repressão ideológica traduz-se também na eventual denúncia de colegas ‘menos alinhados’ quanto à exaltação da superioridade dos valores nazis.

Contudo, todas estas mudanças a nível do sistema da educação têm um fim abrupto quando, em Maio de 1945, a Alemanha assina a capitulação incondicional. Com o fim da guerra e a derrota do sistema nacional-socialista, a administração e professores da EAL, enquanto apoiantes do regime vencido, são forçados a abandonar o ensino, significando isto o encerramento da instituição. Depois de fechada a escola, o edifício e restante património são vendidos em hasta pública, terminando, deste modo inglório, o ciclo da EAL iniciado em 1922. Após alguns anos de negociações, a escola volta a abrir as suas portas no ano lectivo de 1952-1953, mantendo-se em funcionamento ininterrupto até à actualidade.

Numa espécie de conclusão, consideramos importante realçar a EAL enquanto instituição de ensino com uma existência de cerca de cento e cinquenta anos (apesar de algumas interrupções) em Portugal, bem como o seu contributo no panorama do ensino privado do país. Dito isto, é de sublinhar que as medidas educativas decretadas no *Reich* tenham sido aplicadas nas escolas espalhadas pelo estrangeiro, procurando o regime, através de uma forte e bem organizada máquina de propaganda, incutir nos responsáveis o fanatismo ideológico como, aliás, ressalta dos documentos em que nos baseámos.⁴² Conscientes de que não existe apenas uma leitura possível relativamente aos factos históricos em geral, parece-nos um procedimento compreensível e correcto, procurar ilustrar os mesmos à luz dos condicionalismos da época, justificando, em parte, o comportamento do corpo docente e da direcção escolar.

Por outro lado, julgamos também importante referir a preocupação demonstrada pelo então director escolar em evitar problemas a nível do bom funcionamento da instituição. Para tal,

⁴⁰ EAL, 1998:65

⁴¹ Existe entre os estudiosos deste tema a controvérsia relativamente aos motivos que levaram tão grande número a ingressar na federação de professores, se o medo, se convicção e entusiasmo ideológico.

⁴² EAL, 1998

tentou contornar, a nosso ver, de forma diplomática, uma maior ingerência do partido na vida escolar, chamando a atenção para a esfera social portuguesa que condicionava o ambiente de ensino, bem como para a existência de alunos de nacionalidade portuguesa que frequentavam esta instituição e que não estariam obrigados a subordinar-se às directrizes nazis vigentes para os alemães. Tanto quanto nós podemos entender através das informações veiculadas, a actuação do director da escola desenvolveu-se no sentido de procurar estabelecer um equilíbrio entre a rigidez do aparelho doutrinário alemão e a realidade escolar e social da EAL, ela própria inserida num país sob um governo de cariz nacionalista e autoritário.

Num apontamento final, sublinhamos o carácter singular desta instituição de ensino e o interesse de englobar este exemplo no nosso trabalho. De facto, em nosso entender, o caso da EAL permite estabelecer uma ligação entre os assuntos abordados nos tópicos anteriores relativos às ideologias dominantes e ao contexto histórico em Portugal e na Alemanha, respectivamente, e o tópico sobre o ensino enquanto instrumento ao serviço da divulgação da identidade nacional. A Escola Alemã ilustra, em termos práticos, os incidentes do quotidiano escolar que resultavam das medidas educativas alemãs em vigor na época, com a particularidade de estas se inserirem no espaço nacional português e serem aplicadas a todos os alunos frequentadores deste estabelecimento independentemente da sua nacionalidade. A integração dos alunos da EAL nos movimentos juvenis MP e HJ e o convívio entre ambas, a nosso ver, com algum interesse, interliga-se com os tópicos seguintes referentes a estes movimentos juvenis e à consolidação dos ideais nacionalistas.

1.3.2. Principais medidas educativas durante o Estado Novo

As políticas educativas ao serviço da ideologia não se limitaram ao ensino primário, contudo, relembramos que é sobre o manual de leitura da terceira classe que incide a nossa análise e, por essa razão, dedicaremos uma atenção mais detalhada ao ensino primário em Portugal e ao seu papel na construção (e divulgação) de uma identidade nacional idealizada. Assim, optámos por não aprofundar eventuais questões relativas às medidas educativas de teor nacionalista respeitantes a outras modalidades de ensino, nomeadamente ao ensino infantil, ao ensino secundário, ao ensino técnico, ao ensino superior ou até ao ensino privado, áreas que representam, sem dúvida, um campo de investigação de grande interesse.

Entremos, pois, num trajecto diacrónico em relação à política educativa seguida pelo regime do Estado Novo, tentando resumir as medidas mais significativas ao longo dessas quase cinco décadas. Nas consultas feitas, verificámos consenso entre os vários estudiosos desta temática⁴³ em relação à necessidade de subdividir a política educativa em várias etapas, não sendo, a nosso ver (e tendo em conta a natureza do nosso trabalho), significativas as ligeiras diferenças na divisão proposta por parte dos autores estudados.⁴⁴

O ensino e a respectiva política educativa representaram, para a ditadura do Estado Novo, um campo de vital interesse por diversas razões: havia que, por um lado, solucionar o grave problema do analfabetismo em Portugal que rondava os 63% da população,⁴⁵ calamidade sintomática do atraso do país, que urgia corrigir; por outro lado, e desde muito cedo, o regime sentiu a necessidade de implementar a sua ideologia através «da difusão dos novos valores nacionalistas e autoritários».⁴⁶ De igual modo, Salazar mostrou, durante o tempo que liderou os destinos da nação, uma especial atenção pelo ensino e sua importância enquanto “sector estratégico”⁴⁷ na construção de uma identidade nacional e nacionalista, facto que se reflecte nas seguintes palavras:

« (...) representa a primeira grande exigência do país para com a escola. Não compreenderíamos – não poderíamos admitir – que a escola, divorciada da nação, não

⁴³ Os autores consultados foram ROSAS, 1996; REIS, 1992; BARRETO, MÓNICA, 1992; CARVALHO, 1986. Este último não estabelece subdivisões.

⁴⁴ REIS, 1992, divide em três fases : 1ª 1926-1936; 2ª 1936-1948; 3ª 1948 -1958 ; ROSAS, 1996, divide também em três fases: 1ª 1930-1936; 2ª 1936-1947; 3ª 1947- 1960 ; BARRETO, MÓNICA, 1999, divide em quatro fases: 1ª 1926-1936; 2ª 1936-1947; 3ª 1947-1961; 4ª 1961-1974.

⁴⁵ Dados recolhidos in BARRETO, MÓNICA, 1999.

⁴⁶ REIS, 1992:271

⁴⁷ REIS, 1992:271

estivesse ao serviço da nação e não compreendesse o papel que lhe incumbe neste momento de renascimento, de educar os portugueses ensinando-os a compreender bem e a trabalhar bem (...),⁴⁸

Noutra passagem, o governante reitera o papel da educação na luta (diríamos quase cruzada) contra interesses que fossem uma ameaça para a nação:

«(...) Não compreenderíamos – não conseguiríamos admitir que a escola portuguesa fosse neutra neste litígio e ultrapassasse todos os limites permitidos se, abertamente ou na sombra, através de actos positivos ou por omissão dos seus deveres, trabalhasse contra Portugal e ajudasse os inimigos da nossa civilização. Tão longe quanto possamos ir na nossa tolerância em relação às divergências doutrinárias que, sobre diferentes pontos, dividem os homens, somos forçados a dizer que não reconhecemos liberdade contra a nação, contra o bem comum, contra a família, contra a moral. Queremos, pelo contrário, que a família e a escola imprimam nas almas em formação, de uma forma indelével, esses altos e nobres sentimentos que caracterizam a nossa civilização e o amor profundo da Pátria, semelhante ao amor daqueles que a fizeram e engrandeceram ao longo dos séculos.»⁴⁹

Através destas palavras, o Presidente do Conselho Nacional confirma a sua visão no que, em geral, diz respeito à função da escola e da educação no Estado Novo. O ensino era totalmente dominado pelo regime, sendo a sua tarefa a de transmitir conhecimentos científicos, mas (e não menos importante) também a de difundir os valores do regime, «atemporais e indiscutíveis»⁵⁰, entre eles, o da identidade nacional ou da construção da identidade e, deste modo, legitimar o poder instituído.

Pelo que atrás referimos sobre a determinação de Salazar, como representante máximo do poder político, em controlar a educação e, por consequência, condicionar a instrução de grande parte da população, será de todo o interesse analisar o que foi feito para alcançar este objectivo. Além de um breve resumo das principais medidas tomadas ao longo das diferentes fases do ensino no Estado Novo, será preciso, de igual modo, ter em conta que factores internos (de entre os mais significativos destacamos o crescimento demográfico, a deslocação da população rural para as cidades do litoral, o desenvolvimento da indústria, o início da

⁴⁸ SALAZAR, 2007: 58-59.

⁴⁹ SALAZAR, 2007:61-62.

⁵⁰ SERRÃO, MARQUES, 1992:456.

guerra colonial, e até a própria morte de Salazar) ou factores externos (conjuntura económica internacional, a Segunda Guerra Mundial, o fim da maioria dos regimes totalitários na Europa, entre outros) igualmente influíram no delinear dos percursos da política educativa nacional.

Numa primeira fase (1926 até 1936), o traço dominante apontado pelos historiadores atrás referidos prende-se com a preocupação da ditadura em se demarcar do regime anterior e romper com as políticas educativas iniciadas no período da Primeira República, dando, assim, os primeiros passos determinados em implementar os valores estruturantes do Estado Novo. O decretar do fim do sistema de coeducação (1926), a redução dos anos de escolaridade obrigatória, quer no ensino elementar, quer no ensino complementar, foram algumas medidas exemplificativas desta orientação. Por outro lado, reduziu-se a extensão dos programas de ensino e o ensino primário fixou-se, sem grande ambição, no simples “ aprender a ler, escrever e contar” (Decreto nº 14900 de 26 de Outubro de 1928). De igual modo, o (ainda) Ministério da Instrução optou por extinguir as Escolas Móveis de Alfabetização, criando, em 1928, a Escola Primária Complementar, para depois a voltar a extinguir em 1932.⁵¹

Em relação aos manuais, foi promulgado o Decreto (7 de Abril de 1932) que visava esclarecer os novos critérios segundo os quais deviam ser elaborados os livros escolares (com especial ênfase para uma ‘reinterpretação’ nacionalista na disciplina de História), bem como a inclusão obrigatória neles de um conjunto de máximas (publicadas em anexo ao decreto nº 21014 de 19 Março de 1932) e, por fim, o estabelecimento do livro único (11 de Abril de 1936) que, contudo, só se concretizaria em 1941.

No que diz respeito aos professores, também houve alterações significativas no estatuto e na formação dos profissionais do ensino, começando esta mudança pela extinção da Escola Normal Superior (1926). Com o objectivo de limitar o poder de intervenção das instituições associativas ligadas ao ensino, o Ministério da Instrução procedeu à extinção de associações como a União do Professorado Primário Oficial e da Instituição do Professorado Primário Oficial Português (1928). Em relação à rede escolar a consolidar e a desenvolver, foram criados os postos escolares (1931) onde as regentes, pessoas recrutadas para desempenhar a função do professor, ensinavam os alunos. Esta medida de substituição das escolas por postos escolares e da contratação de regentes em vez de professores, pretendia minimizar os efeitos do encerramento prévio de várias escolas nas terras pequenas, decisão que, à data, tinha sido justificada pela inexistência de número significativo de alunos. Na verdade e conforme Maria

⁵¹ Como se verifica, algumas medidas educativas ainda são anteriores à subida de Salazar ao poder.

Filomena Mónica também aponta, estas directrizes do Ministério visavam prioritariamente a redução dos custos com a educação.

A segunda fase da política educativa (1936-1947) pautar-se-ia, como é unânime entre os diversos estudiosos já supracitados, por um «esforço da construção nacionalista da educação»,⁵² ou «a edificação da escola nacionalista»⁵³. Como uma das frentes prioritárias de batalha no campo do ensino, demarca-se, nesta fase, a transmissão dos valores do Estado. Pretende-se inculcar nos jovens o amor à nação, fazer crescer neles este sentimento o mais cedo possível, através da partilha sistemática da identidade nacional e dos seus símbolos.⁵⁴ Relembramos, neste ponto, a mudança de nome a nível institucional de “Ministério da Instrução” para “Ministério da Educação” (Base IX da Lei de 11 de Abril de 1936), alteração que, tal como Rosas e Reis, entre outros historiadores, ressalvam, não é simplesmente uma alteração de nome, mas também uma mudança reveladora de uma nova orientação educativa. Assim, verifica-se uma deslocação da prioridade de transmitir saberes (ou seja, fornecer instrução) para valorizar, antes de mais, a educação da personalidade (o “moldar” do espírito patriótico com base nos valores tradicionais e morais definidos pelo regime). Como confirmação do acima referido, chamamos a atenção para o texto introdutório ao Decreto-Lei (24 de Novembro de 1936) que regulamenta os *curricula*, em cujo preâmbulo se declara o seguinte relativamente ao ensino primário: «É a razão do presente decreto-lei assente na ideia de que o ensino primário elementar trairia a sua missão se continuasse a sobrepor um estéril enciclopedismo, racionalista, fatal para a saúde moral e física da criança ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal.»⁵⁵ De facto, é durante este período que se acentua a interferência do aparelho do estado sobre o sistema educativo.

⁵²In BARRETO, MÓNICA, 1999:593.

⁵³In ROSAS, DE BRITO, 1996:287.

⁵⁴ Vide HITLER, 1998:335, vide também p. 40 desta dissertação

Excertos dos discursos de Hitler sobre a função e objectivo do ensino apontam para uma visão semelhante como, por exemplo: «No que diz respeito à educação pública (...) o ensino deverá fornecer ao Estado *volkisch* o meio de incrementar o orgulho nacional. Deste ponto de vista deverá partir o ensino da História universal e da História geral da civilização. (...) É necessário escolher entre os grandes nomes da história alemã os que foram os maiores, e, para que possam tornar-se os pilares de um sentimento nacional inabalável, fazê-los regressar à luz do dia e chamar insistentemente a atenção da juventude para eles. O ensino, tal como a educação, devem ser sistematicamente orientados segundo esse ponto de vista, de tal forma que o jovem que deixa a escola não se torne pacifista, democrata ou qualquer coisa do género, mas, acima de tudo, um alemão integral.»

⁵⁵ In BARRETO, MÓNICA, 1999:637.

A segunda frente de combate do ensino em Portugal, na época, visava a luta contra o analfabetismo, prendendo-se à necessidade de rapidamente inverter o número elevado de iletrados.⁵⁶ Já ministros anteriores tinham tentado implementar medidas visando reduzir este flagelo social e garantir a instrução mínima à maioria da população, verificando-se, em 1940, uma ligeira melhoria, pois a taxa de escolaridade subira de 37%, em 1930, para 58%, em 1940. Como alguns estudiosos apontam,⁵⁷ “sacrificou-se a qualidade à quantidade” do ensino quer a nível da duração da escolaridade obrigatória, quer na qualidade da formação científica e profissional do corpo docente, opção justificada pelos reduzidos meios económicos da nação e um espírito de «realismo pragmático» predominante nas políticas seguidas.⁵⁸ A apertada malha da ideologia, para além de estabelecer gradualmente alterações no que respeitava à formação dos professores, iria também definir o perfil desejável para o candidato adequado ao cargo de docente, estabelecendo, à partida, critérios subordinados aos valores nacionalistas de então, conforme ilustraremos mais adiante.

Nesta fase, verifica-se igualmente que o regime português, à semelhança de outros regimes totalitários europeus (Alemanha, Itália), criou associações de cariz nacionalista como a “Mocidade Portuguesa” (1936), a “Obra de Mães pela Educação” e a “Junta Nacional de Educação”⁵⁹, que passaram a funcionar como apoios importantes e complementares à escola na divulgação da identidade nacionalista, resultando desta acção conjunta um endoutrinamento mais eficaz dirigido à população jovem.

Numa terceira fase (1947-1960), destacam-se os primeiros resultados positivos da política educativa seguida a partir da década de trinta com vista à redução do analfabetismo e do absentismo escolar. De acordo com os dados estatísticos, estes objectivos foram, em parte, atingidos: 40,4% de analfabetos, em 1950, e a redução para 32,1%, em 1960.⁶⁰ Registou-se também um aumento significativo de alunos inscritos no ensino primário, número que duplicou em apenas trinta anos (de 1930 a 1960). Outro ponto positivo foi o alargamento da escolaridade obrigatória para quatro anos, inicialmente só para o sexo masculino (1956), mais tarde também para o sexo feminino (1960). Na verdade, depois do final da Segunda Guerra Mundial, a conjuntura económica internacional mudara. Tal como alguns dos investigadores já anteriormente mencionados sublinham o Estado Novo foi obrigado a iniciar algumas reformas educativas visando colmatar as crescentes necessidades sentidas a nível da

⁵⁶ Vide CARVALHO, 1986: 771-772; 791-793.

⁵⁷ Vide REIS, 1992; ROSAS, 1996; CARVALHO, 1986; BARRETO, 1999.

⁵⁸ ROSAS, 1996:287.

⁵⁹ *Ibidem* 1996:607-609 Mocidade Portuguesa; 1996:609-611 Mocidade Portuguesa Feminina; 1996:675-676 Obra das Mães para o Ensino Nacional.

⁶⁰ *Ibidem* 1996:303.

economia nacional, cujo desenvolvimento dependia de um reforço ao nível dos recursos humanos (mais) qualificados. Assim, pela primeira vez desde há muito tempo, as medidas educativas são guiadas em função do desenvolvimento económico, ao invés de se centrarem em directrizes de teor ideológico, cujos valores ainda insistiam num ruralismo idealizado e anacrónico, facto que é importante sublinhar. Em suma, decorrente da necessidade de «adaptar o sistema educativo às (novas) realidades sociais e económicas»,⁶¹ inicia-se também uma «orientação educativa que procura favorecer uma mobilidade social controlada».⁶²

Ainda, com o objectivo de combater a iliteracia, o Ministério da Educação iniciou duas acções: em 1952, “O Plano de Educação Popular” (27 de Outubro de 1952) e a “Campanha Nacional de Educação para Adultos”, esta última dirigida ao grupo etário entre os 14-35 anos. Destas iniciativas, sublinha-se como êxito uma grande adesão por parte dos visados, contudo os resultados qualitativos (leia-se conclusão da escolaridade) não foram proporcionalmente positivos, pois apenas um terço dos inicialmente inscritos conclui a instrução primária. O crescente número de indivíduos que se inscreveram nestas campanhas explica-se em parte, e de acordo com a análise proposta por R. Carvalho,⁶³ pelo facto de a legislação habilmente impor, como condição de acesso às diversas áreas da vida social, a obtenção do diploma da instrução primária.⁶⁴

Depois da sùmula das principais medidas educativas implementadas durante o Estado Novo, importa agora analisar algumas questões relativas ao corpo docente. Os professores foram actores importantes na divulgação da ideologia do Estado Novo, bem como instrumentos na tarefa de inculcar o sentimento nacionalista e de moldar o espírito dos seus alunos de acordo com o estereótipo da identidade nacional predefinido pelo regime.

Logo após a implementação da ditadura, o regime desencadeou políticas cujo objectivo era, como atrás referimos, a ruptura inequívoca com as doutrinas da Primeira República. Julgamos poder afirmar que, ao longo de todo o período do Estado Novo, o corpo docente

⁶¹ ROSAS, 1996:288.

⁶² SERRÃO, MARQUES, 1992:461.

⁶³ CARVALHO, 1986:786.

⁶⁴ Relativamente à quarta fase (1960-1974), dela faremos apenas uma exposição sucinta, dado este época já não ser tão pertinente para o desenvolvimento do nosso trabalho. Este período, que coincide com o final do Estado Novo, revelou-se bastante rico, na medida em que, ainda no final da década de sessenta (mais claramente após a morte de Salazar, em 1968), começaram a promover-se acções que rompiam com a tradicional mundivisão do regime. Sob orientação do Ministro Veiga Simão (1970-1974), foram tomadas medidas de profunda reestruturação do sistema educativo que, com o objectivo de subtrair Portugal ao seu tradicional atraso em relação ao resto da Europa, privilegiando, pela primeira vez (segundo os autores consultados), as necessidades do ensino e do desenvolvimento em detrimento dos interesses dos órgãos de poder (à época, ainda nacionalistas), agora sim, dando corpo a uma “democratização do ensino”.
Vide, também, anexo 10 (diploma da 4º classe)

nunca representou um parceiro de diálogo ou de consulta quanto às políticas educativas a seguir, pelo contrário as diversas medidas legislativas traduzem uma certa desconfiança face ao poder e à acção dos professores.⁶⁵ Além disso, essas medidas levadas a cabo pelo regime evidenciam, ao mesmo tempo, a preocupação constante em criar mecanismos para disciplinar e controlar os profissionais da educação, conforme a seguir ilustraremos.

Com efeito, desde o início, o novo regime afirmou a sua posição antidemocrática ao extinguir a União do Professorado Primário Oficial e a Instituição do Professorado Primário Oficial Português (1928)⁶⁶, bem como os seus órgãos de imprensa. Em seu lugar, seria criada a Associação de Educadores Portugueses (1931), instituição já em sintonia com o novo regime. O espírito independente e as origens destas instituições ainda ligadas à Primeira República representavam um obstáculo para a implementação dos ideais do regime, como decorre de alguns estudos publicados sobre o tema, entre eles, o de Rómulo de Carvalho.⁶⁷ De modo a eliminar possíveis equívocos quanto à subordinação de todos à autoridade do Estado e aos superiores interesses da nação, foram publicados diversos decretos e portarias que regulamentavam minuciosamente tudo o que respeitasse à classe dos professores.

A extinção, em 1926, da Escola Normal Superior e a criação das Escolas Normais Primárias e posterior substituição pelas Escolas do Magistério Primário (em 1936, também temporariamente encerrados) revela, a par da redução dos *curricula*, as prioridades do regime quanto à formação científica e profissional dos docentes. A desvalorização profissional instala-se em definitivo com a criação, em 1931, dos postos escolares sob orientação de regentes. Para além do já referido, promove-se (e controla-se) o espírito patriótico no exercício da profissão, critério prioritário em relação às aptidões pedagógicas e didácticas exigidas aos professores. Assim, o Decreto de 13 de Maio de 1935 visava a exclusão dos docentes “não adaptados” às funções, isto é, “não alinhados” sob a batuta nacionalista, legitimando o despedimento por motivos ideológicos. Por sua vez o Decreto - Lei nº 25315, convergia no mesmo sentido, estabelecendo como obrigatório, no ingresso para a função pública, a assinatura de uma declaração em que o candidato afirmava fidelidade ao regime e o não envolvimento com partidos ou associações antipatrióticas. Por outro lado, a Portaria nº 9015 (11 de Junho de 1938) definia o perfil do professor, estabelecendo rígidas normas de conduta que não só regulamentavam a atitude profissional desejável, como também se imiscuíam na esfera da vida privada, nomeadamente das professoras do ensino primário. É

⁶⁵ Nota nossa: talvez porque o professorado representasse um grupo que se destacava numa sociedade predominantemente analfabeta, uma *élite* com instrução e, por isso, mais difícil de manipular.

⁶⁶ Vide também FELGUEIRAS, 2008.

⁶⁷ CARVALHO, 1986.

disso exemplo a obrigatoriedade de aquelas terem de pedir autorização ao Ministério para contrair matrimónio e de o pretendente em causa ter de provar que possuía um bom comportamento civil e moral, e que os seus rendimentos estavam “em harmonia” com a remuneração da professora – situação que nos nossos dias parece algo caricata).⁶⁸ As restrições à autonomia das escolas traduziram-se, entre outras medidas, pela nomeação ministerial do director, assim como pela existência de “visitas” dos inspectores escolares que delimitavam as competências dos docentes. Dito isto, será, no entanto, importante registar que a figura do professor, era o seu estatuto social, gozou ininterruptamente de grande prestígio, lembrando, a este propósito, a máxima salazarista “Na escola o chefe é o professor.” Encerramos este ponto com uma espécie de “citação - síntese” ilustrativa da posição dos docentes na época do Estado Novo:

«...assiste-se à produção de um discurso laudatório sobre os professores, que não se traduz numa melhoria da sua situação socioeconómica»⁶⁹

Em suma, podemos concluir que durante os longos anos do Estado Novo, o acesso à educação constituiu, quase sempre, um privilégio alcançável apenas a um número restrito de pessoas. Apesar de conseguir reduzir a impressionante percentagem de analfabetos das décadas de trinta e quarenta, as medidas educativas do regime, para atingir essa meta, sacrificaram a qualidade pela quantidade no ensino. Isto traduziu-se na simplificação dos *curricula*, quer a nível do ensino básico, quer na área de formação de professores. A partir da década de cinquenta, dá-se novo impulso no sentido de melhorar o sistema que deriva das necessidades de formar mão-de-obra mais qualificada. Por outras palavras, parece-nos que o regime nunca assumiu a educação (ou investiu na instrução) como base para progresso da sociedade e do país, representando antes mais um factor de despesa para as reduzidas posses do estado. Assim, quase ‘por tradição’ as respostas em termos educativos chegavam sempre atrasadas e de modo insuficiente em relação às necessidades do país. Em contrapartida, o Estado Novo dedicou especial atenção ao ensino enquanto meio de difusão da sua ideologia centrada na trilogia «Deus, Pátria, Família», acompanhado de um forte controle em relação aos docentes, cujo alinhamento político se tornou tão ou mais importante que o desempenho profissional.

⁶⁸ REIS, 1992:275 e CARVALHO, 1986:672.

⁶⁹ SERRÃO, MARQUES, 1992:500.

1.3.3. Principais medidas educativas durante o Terceiro Reich

Tanto em Portugal como na Alemanha, também a educação e o sistema de ensino foram objecto de medidas educativas que visavam a implementação e divulgação dos ideais da política vigente, como tentaremos ilustrar.

A educação no Terceiro Reich foi, segundo alguns dos autores estudados⁷⁰ apontam, «anti-humanista e anti-intelectual, racista e nacionalista». Os jovens deviam ser educados de acordo com o ideário nacional-socialista, por conseguinte, o objectivo prioritário consistia em educá-los para servir a nação, obedecer sem hesitação e até sacrificar a sua própria vida em prol do povo germânico. Assim, os rapazes eram ensinados para serem futuros soldados e as raparigas eram educadas para o seu papel mais sagrado – o de mães arianas. Sob a máxima *mens sana in corpore sano*, enalteciam-se, ao longo de todo o percurso escolar, o exercício físico, em detrimento do intelectual, e a consciência da raça como elementos imprescindíveis na formação do carácter dos jovens arianos. Os pilares da educação nacional relacionavam-se essencialmente com a exaltação da superioridade da raça ariana e a supremacia da nação germânica em relação às outras nações e aos outros povos. De facto esta prioridade educativa focada no sentido da comunidade (*Volksgemeinschaft*) surge, desde muito cedo, claramente enunciada por Hitler em *Mein Kampf*:

“ (...) a educação e a instrução devem banir uma porção de erros que quase não foram tidos em conta até agora. Antes de mais, é necessário pôr no mesmo plano a educação intelectual propriamente dita e a educação física (...)»⁷¹

«O Estado *volkisch*⁷² terá cumprido a sua missão suprema de instrutor e educador quando tiver gravado no coração da nossa juventude a si confiada o espírito e o sentimento de raça. Nenhum rapaz ou rapariga abandonará a escola sem o conhecimento perfeito do que são a pureza de sangue e a sua necessidade. Será assim satisfeita a condição preliminar: conservação da raça, fundamento do nosso povo e, conseqüentemente, o posterior desenvolvimento da civilização.»⁷³

⁷⁰ KOCH, 1975; KLOSE, 1982; OTTWEILER, 1980; WENDT, 1995

⁷¹ HITLER, 1998:199

⁷² O termo *volkisch*, entre outros, não é traduzido (corresponderá à versão portuguesa de: do povo, segundo o povo ou próprio do povo)

⁷³ HITLER, 1998:336

«(...) No que concerne à raça, a educação encontrará o seu remate no serviço militar. Esse tempo de serviço deve ser considerado o último estágio da educação normal dada ao povo alemão (...)»⁷⁴

A 9 de Maio de 1933, pouco tempo após a ascensão de Hitler ao poder em 30 de Janeiro de 1933, o Ministro do Interior (*Reichsinnenminister*) Wilhelm Frick, dirigindo-se aos Ministros da Cultura dos diversos Estados (*Länder*), enumera os pontos principais da educação nacional socialista, tendo esta como base as áreas da História, o Ensino das Raças (*Rassenkunde*) e a Educação Física. A importância atribuída ao ensino e, desde logo, o estabelecimento de linhas mestras para a política educativa, deixavam antever o objectivo de concretização rápida das intenções de Hitler relativamente à educação, ideário, de resto, já conhecido e preconizado em *Mein Kampf*. As mudanças no ensino e a instrumentalização deste ao serviço da doutrina nacional-socialista assentavam no tripé de *Volkstum, Führertum e Rasse* - a teoria racial (*Volkstum*, povo germânico enquanto povo escolhido, e *Rasse*, a raça ariana como raça superior), e no princípio do líder forte (*Führertum*).⁷⁵

Na abordagem do ensino do Terceiro Reich, Scholtz⁷⁶ subdivide este período em três fases distintas, de acordo com a sua leitura relativamente ‘à escola como factor de afirmação do poder nacional-socialista’. Assim, segundo este autor, na primeira fase, de 1933 a 1935, (a “*Machtergreifung*” ou tomada do poder) predomina a preocupação não só com a centralização do poder (“*Gleichschaltung*”) do ensino em todo o território alemão, mas também com a propaganda da doutrina nazi através da criação dos movimentos e associações juvenis. Na segunda fase, de 1936 a 1940 (*Machtentfaltung* – desenvolvimento do poder), o ensino e a escola são o espaço privilegiado para a socialização e propaganda, pretendendo-se substituir a relação pedagógica existente por um ensino que enraizasse nos jovens o sentido de honra e obediência incondicional. É nesta fase que se consolidam as novas estruturas escolares e os *curricula*. Por fim, na fase de 1941 a 1945 (“*Machtausweitung*” ou expansão do poder), a educação nazi transcende o espaço escolar abrangendo, também, outras funções a nível da sociedade. Neste período, a instrução nas zonas de guerra era reduzida, já que, por sua vez, as escolas serviam como local de recrutamento de soldados, enviados para as frentes de combate cada vez mais jovens.

Bernard Rust foi, desde a sua nomeação em Maio de 1934 até ao final do Terceiro Reich, o único Ministro da Educação do regime (*Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung*). Apesar de ter tido um mandato longo, o seu domínio não foi de igual modo

⁷⁴ HITLER, 1998:337

⁷⁵ SCHAUSBERGER, 1980: 251.

⁷⁶ SCHOLZ, 1980:32.

abrangente, pois, de acordo a leitura de Wendt,⁷⁷ Rust foi sempre refém das lutas de poder dentro da hierarquia do Partido Nacional Socialista, encontrando-se também em permanente disputa com o líder da Juventude Hitleriana (HJ), von Schirach, relativamente ao exercício efectivo da autoridade dentro das escolas.

Após a subida ao poder, o governo nazi nomeou, em Maio de 1933, uma comissão especial constituída por representantes de todos os *Länder* incumbindo-os de elaborar um plano para o ensino nacional socialista. Este plano visava facilitar, por um lado, a implementação eficaz das mudanças pretendidas a nível do ensino que, para além de modificações nos programas curriculares e novas disciplinas (de acordo com a ideologia nacional-socialista), implicavam, de igual modo, alterações estruturais e organizacionais. Por outro lado, daria continuidade ao objectivo de uma centralização de poderes – a *Gleichschaltung* – também verificada noutros sectores da vida pública. A 1 de Maio de 1934, com a assinatura da legislação para a reconstrução do *Reich* e a decorrente criação do Ministério da Educação, a hegemonia nazi estabelece-se definitivamente na área do ensino, deixando este de estar sob a alçada dos vários *Länder*, para se reger pelas medidas políticas de unificação emanadas do novo ministério.

Como ponto de partida para a análise das medidas educativas a nível estrutural, importa esclarecer que a escolaridade obrigatória já existia na Alemanha no período da República de Weimar, embora não fosse cumprida em todo o território. Abrangia oito anos de escolaridade repartidos entre quatro anos de ensino primário e outros tantos de complementar, sendo a *Volksschule*, a variante escolar frequentada pela grande maioria dos alunos.⁷⁸ A partir de 1934, o novo ministério pretende introduzir algumas alterações ao nível da escolaridade obrigatória, bem como no campo da formação profissional ou especializada. Após alguma controvérsia, a redução do ensino primário obrigatório para três anos, proposta pelo ministério, acaba por não se impor, dada a forte oposição da associação de professores nacional socialistas (NSLB - *National Sozialistische Lehrer Bund*), optando-se, em 1937, por manter os quatro anos de obrigatoriedade. Na sequência desta decisão, é também oficialmente

⁷⁷ WENDT: 287.

⁷⁸ OTTWEILER, 1980:193.

Este autor estima que cerca 90% dos jovens em idade escolar frequentavam a *Volksschule* (literalmente “escola do povo”), existindo, contudo, outras variantes como a *Mittelschule* (ciclo de estudos de 4 anos) e *Gymnasium* (liceu) / *Höhere Schule* (Escola Superior, 4 anos).

regulamentada, em 6 de Julho de 1938, a escolaridade obrigatória de oito anos, compulsiva para as crianças a partir do sexto aniversário.

O regime nazi empenhou-se de forma particular no que respeita à obrigatoriedade da frequência de um ensino profissional (*Berufsschulpflicht*) após conclusão dos referidos oito anos. Esta formação era de três anos, no geral, ou de dois anos, no caso ser uma formação agrícola. De salientar a importância desta medida educativa por ter criado uma uniformização neste tipo de ensino que, anteriormente, por influências e interesses económicos regionais, variava de estado para estado.

Com a criação da *Hauptschule*, variante escolar que não existia anteriormente, o regime pretendia, segundo Ottweiler indica, “revolucionar” o ensino e, por outro lado, substituíria a já existente *Mittelschule* (ciclo de estudos a seguir ao ensino primário), constituindo uma alternativa à *Volksschule*, sobrelotada com jovens.⁷⁹ Por outro lado, esta escola era um meio encontrado pelo regime para combater o abandono escolar de muitos alunos, cerca de 40%, antes de completar o ensino obrigatório (8º ano), sendo ainda importante salientar que a selecção para a *Hauptschule* (por volta de um terço da totalidade da população escolar que frequentava o ensino primário) era feita por indicação dos professores, independentemente da vontade dos discentes ou da deliberação dos seus pais. Outro ponto não menos importante será a delegação, nas comunidades e nos municípios, da responsabilidade de garantir esta variante educativa sempre que existisse um número mínimo (quarenta) de alunos, bem como o dever de a escola participar ao dirigente local (*Kreisleiter*) a lista dos seleccionados para verificação. Deste modo, se revela a consolidação do domínio do poder político sobre a educação.⁸⁰

Em relação à composição da comunidade escolar, é ainda importante fazer referência às medidas xenófobas do regime nazi, decorrentes de uma ideologia que defendia a

⁷⁹ Esta decisão deu corpo ao vigésimo ponto do programa do partido, em que se defendia a igualdade de oportunidades entre jovens de diferentes classes sociais. Assim, depois dos quatro anos de ensino primário os alunos seguiam, sem pagar propinas, para a *Hauptschule* durante outros tantos anos, com a finalidade de adquirir uma formação profissional entre um leque de diversas áreas possíveis e que variavam desde a do comércio e indústria até às profissões tidas como mais femininas. Apesar de só entrar em pleno funcionamento no ano lectivo de 1942-1943, este tipo de escola, já em 1939, era considerado, nas directrizes para o ensino, “o local de formação do povo alemão”, logo parte “da vida do povo” (*Volkslebens*) e, por conseguinte, retrato da sua “unidade”.

⁸⁰ Por não se reportarem ao ensino básico, objecto do nosso estudo, não serão abordadas com maior detalhe outras variantes de escola, marcos do ensino no Terceiro Reich, tais como as *Adolf-Hitler-Schulen (AHS)* ou as *National Politische Anstalten (Napolas)*, escolas de *élite* cuja criação pelo regime nazi visava a formação de quadros superiores militares e de futuras gerações de dirigentes do partido. Os critérios de selecção para estas escolas baseavam-se essencialmente na raça, adequação física e carácter dos candidatos, mais do que nas suas aptidões intelectuais.

Um último apontamento diz respeito ao ensino superior cuja “pluralidade exagerada”, herdada da época da República de Weimar, é alvo de simplificação e uniformização durante o período considerado.

superioridade da raça ariana. Assim, foram introduzidas leis que, de modo progressivo, limitavam ou excluíaam quer alunos, quer professores não arianos das escolas e universidades. Em 1935 os *Nürnberger Gesetze*, leis racistas, anunciavam a extinção de leis anteriores relativamente ao estatuto de igualdade de judeus como cidadãos.

Em 15 Janeiro de 1935, Bernard Rust, o então Ministro da Educação e Formação (*Erziehung und Volksbildung*), aprova as directrizes para o ensino (da teoria) das raças (*Rassenkunde*). Entre outras medidas aprova-se a redução de crianças não arianas para 1,5% por turma (excluindo, por conseguinte, a maioria dos alunos judeus). Em Novembro de 1938, é completada a exclusão definitiva de crianças judias de escolas alemãs, passando estes jovens a frequentar apenas escolas judaicas. Em 30 de Junho de 1942, decreta-se a extinção dessas escolas, bem como a proibição terminante de esses jovens frequentarem o ensino; também às crianças de etnia cigana ou de origens não alemãs foram impostas limitações ou proibições da educação escolar.

No discurso de 9 de Maio de 1935, o então Ministro do Interior, Frick, dirigindo-se aos Ministros da Cultura dos diversos *Länder*, enumera os pontos principais da educação nacional socialista, directrizes que se baseavam essencialmente nas áreas da História, do Ensino das Raças e da Educação Física, de acordo com o que, anos atrás, Hitler tinha preconizado em *Mein Kampf* como a verdadeira missão do ensino:

«No que diz respeito à educação pública (...) o ensino deverá fornecer ao Estado *volkisch* o meio de incrementar o orgulho nacional. Deste ponto de vista deverá partir o ensino da História universal e da História geral da civilização. (...) É necessário escolher entre os grandes nomes da história alemã os que foram os maiores, e, para que possam tornar-se os pilares de um sentimento nacional inabalável, fazê-los regressar à luz do dia e chamar insistentemente a atenção da juventude para eles. O ensino, tal como a educação, devem ser sistematicamente orientados segundo esse ponto de vista, de tal forma que o jovem que deixa a escola não se torne pacifista, democrata ou qualquer coisa do género, mas, acima de tudo, um alemão integral.»⁸¹

O Ministério do Interior publica, em 22 de Julho de 1933, com aplicação imediata, as directrizes gerais para o ensino da disciplina de História, agora de acordo os princípios ideológicos nacional-socialistas. Um par de anos mais tarde, com o Decreto de 10 de Abril de 1937, terminam as medidas educativas de origem regional, passando para o Ministério da Educação todo o poder decisório, nomeadamente no que respeitasse à adaptação dos

⁸¹ HITLER, 1998:335

curricula à ideologia nacional-socialista, com especial destaque para as disciplinas de História, Alemão e Teoria das Raças (*Rassenkunde*). Pretendia-se que, nas aulas, não se transmitissem aos jovens alemães apenas conhecimentos, mas também orgulho na sua comunidade, no seu povo, na pátria e no líder (*Führer*). Por fim, a 15 de Dezembro de 1939 seriam aprovadas as normas que regulamentavam todo o ensino primário (*Volksschulen*), dando-se igualmente por concluídas as medidas para elaboração de manuais únicos para todos os níveis escolares.⁸²

Contudo, apenas no lectivo 1942-1943 é declarado como findo todo o processo que visava unificar a educação escolar no *Reich* mas, devido à guerra que dilacera o país e à pesada derrota e consequente capitulação em 1945, a ‘revolução do ensino’ não chega a ser posta em prática na sua totalidade.

Dito isto, analisemos com algum pormenor as regras que orientavam o ensino das disciplinas chave, começando pela disciplina de História. Segundo um dos mais aclamados teóricos do ensino nacional socialista, nomeadamente no que respeita à organização de aulas e de manuais de História, Dietrich Klagges⁸³, as aulas desta disciplina deviam ter como objectivo principal o suscitar nos alunos o ‘entusiasmo pelo movimento nazi’, ‘simples factos e conhecimentos – a objectividade – devia dar lugar à importância da acção’. Dito de outra forma, apenas as figuras e os episódios da História que tivessem sido relevantes para o desenvolvimento da pátria alemã e, por conseguinte, para o Nacional Socialismo, deviam ser incluídos como conteúdos programáticos. Todo o ensino da História deveria orientar-se pelas, máximas estabelecidas por Klagges, a saber:

- «1. A vida é luta.
2. Nós não somos nada sem o *Führer*.
3. O teu povo é o teu futuro.
4. Os camaradas do povo são (também) camaradas (com quem partilhas o) do destino.
5. O teu sangue é o teu bem mais valioso».⁸⁴

Estes princípios espelham a visão do mundo de acordo com a perspectiva nazi, destacando-se a convicção de que não existe igualdade entre os povos mas antes uma hierarquia, em que

⁸² A implementação do manual único, apesar de regulamentada e iniciada, não chegou a concretizar-se na prática em todo o território, apontando os estudiosos como motivo o início da guerra que remeteu os assuntos ligados à educação para um plano secundário.

⁸³ SCHAUSBERGER, 1980:255.

⁸⁴ Tradução nossa de :“1. Das Leben ist Kampf. 2. Wir sind nichts ohne den Führer. 3. Dein Volk ist deine Zukunft. 4. Volksgenossen sind Schicksalsgenossen. 5. “Dein Blut, dein höchstes Gut.” in SCHAUSBERGER, 1980:256.

domina a raça superior – a raça ariana. De resto, pertencer a ela é uma questão de destino. A questão da raça, por seu turno, assume ser, para este teórico, uma das chaves para a História Mundial. Assim, História e Raça encontravam-se entrelaçadas, de forma inseparável. Esta matéria é abordada com uma insistência obsessiva pelos Nacional Socialistas que impõem o ensino desta disciplina logo a partir do primeiro ano do ensino primário, através de uma selecção criteriosa de exemplos, destacando-se neles a figura do herói: heróis da pátria, da Guerra Mundial, das lendas ancestrais, do movimento nazi ou, até, o herói do quotidiano.

De igual modo, na disciplina de Alemão, a literatura escolhida devia exemplificar os laços que uniam todo o povo germânico, recorrendo-se para tal objectivo ao ensino dos clássicos e da mitologia, interpretados nas aulas segundo o ideário nazi. Como Koch⁸⁵ salienta, o uso dos clássicos era um recurso, uma forma de contornar a não existência de conteúdos de cariz nacional socialista na literatura de língua alemã.⁸⁶

Na disciplina de Geografia, as temáticas abordadas relacionavam-se, de igual modo, com a raça ariana e o seu espaço vital (*Lebensraum*), estudavam-se os movimentos demográficos ao longo dos tempos e aludia-se à necessidade da expansão rática (e comunidades alemãs além fronteiras - *Auslandsdeutschum*), à importância dos territórios coloniais, mentalizando os alunos para a necessidade natural de futuras incursões em territórios exteriores às fronteiras alemãs, em suma, preparando as gerações mais jovens para a política externa programada por Hitler.

A Biologia era também uma das disciplinas estruturantes, dado ser no seu âmbito que se explanava a teoria da raça e da hereditariedade, tal como era defendida por Hitler. Klose⁸⁷ refere que “pseudo-peritos”, defensores da ideologia nazi, ‘promoveram a doutrina sobre a raça e pureza da raça a verdade científica’ para legitimação do regime.

Outro dos pilares na educação era constituído pela Educação Física, como apontámos no início deste tópico. De facto, a destreza física e o culto do corpo foram bastante valorizados, o que se traduziu na obrigatoriedade desta disciplina, com aulas diárias, perfazendo estas um total de sete horas por semana. A importância atribuída pelo próprio *Führer* ao exercício físico justifica a criação de actividades de cariz desportivo desenvolvidas nas escolas ou nos

⁸⁵ KOCH, 1975:261.

⁸⁶ No entanto, é possível identificar alguns autores em cujas obras (anterior à chegada de Hitler ao poder) transparecem já alguns dos futuros ideais nacional socialistas, assim como há escritores, filósofos e outros teóricos que inspiraram o ideário nazi. Há ainda outros autores, de cuja obra ou ideias os detentores do poder político se apropriam indevidamente para tentar legitimar as suas doutrinas.

Por outro lado, existem estudos sobre autores tidos como “protegidos” e “defensores” deste regime cujas obras reproduzem de forma modelar os ideais políticos da época, contudo, nunca alcançando, posteriormente, estatuto de verdadeiro valor literário. Ver também WILCKE, 2005; WUCHERPFENNIG, 1997; CAEMMERER, DELABAR, 1996, entre outros.

⁸⁷ KLOSE, 1982:209.

grupos da Juventude Hitleriana; explica, também, o destaque dado aos campeonatos de desporto regionais, distritais e nacionais. A insistência na boa preparação física, segundo a máxima latina, *mens sana in corpore sano*, era tal que até estavam regulamentadas as possíveis admoestações, mesmo a nível da progressão de estudos, no caso de inadaptação do aluno aos exercícios físicos exigidos. Klose⁸⁸ ressalva que, no entanto, os professores, tanto quanto é conhecido, nunca aplicaram estas regulamentações na sua prática lectiva.⁸⁹

A omnipresença da ideologia nacional socialista era visível mesmo em disciplinas que, pela sua objectividade, lhe estariam, aparentemente, imunes, como seria o caso da matemática. Contudo, nos enunciados dos problemas desta disciplina recorria-se a exemplos que mencionavam judeus, deficientes e criminosos, reduzindo-os a equações relacionadas com gastos para a sociedade, conotando estes grupos minoritários como fardo para a comunidade e, por consequência, indesejáveis na sociedade ariana.⁹⁰

Depois de referirmos as medidas educativas mais relevantes no período nacional socialista quer a nível de mudanças estruturais e administrativas, quer a nível de conteúdos dos *curricula*, resta-nos ainda abordar as principais mudanças verificadas no que diz respeito ao professorado. Neste âmbito, merecem-nos particular atenção a selecção e formação dos docentes, bem como os critérios que definiam o perfil do professor modelo. Por último, importa relatar as repercussões das medidas educativas, não só sobre a acção dos docentes, como implicitamente sobre a qualidade do ensino no seu todo.

Refira-se que a publicação da Lei da Restauração da Função Pública (*Gesetz der Wiederherstellung des Berufsbeamtentums*), em 7 de Abril de 1933, revela, de forma clara, a política anti-semita traçada pelo regime, pois esta lei implica o despedimento dos docentes judeus de todos os estabelecimentos de ensino, desde o básico ao superior. Como Koch evidencia, neste primeiro ano de ditadura nazi foram despedidos cerca de 14,3 % do corpo docente, sendo que, entre estes, se encontravam alguns docentes universitários galardoados

⁸⁸ KLOSE, 1982:209.

⁸⁹ KOCH, 1975:246.

Houve, inicialmente, a vontade de introduzir exercícios paramilitares e desporto militarizado nas escolas, assim como se planeava uma maior colaboração entre as unidades da HJ e os oficiais do exército. Contudo, tais planos não se desenvolveram como previsto, dada a incompatibilidade pessoal entre os dois líderes de cada um dos lados: Rommel (exército alemão) e Schirach (HJ).

⁹⁰ KOCH, 1975:262.

Exemplos ilustrativos de exercícios de matemática de forte teor ideológico (tradução nossa): «Um deficiente mental custa à sociedade 4 *Reichsmark* por dia, um aleijado ou mutilado custa 5,50 *Reichsmark* e um criminoso preso 3,50 *Reichsmark*. Estimativas referem que, dentro das fronteiras do Reich, cerca de 300.000 pessoas são alimentadas em instituições públicas. Quantos subsídios para o casamento, de respectivamente 1000 *Reichsmark* por casal, podiam ser concedidos anualmente com as verbas dispendidas com as instituições públicas?» ou «Quantos filhos é que uma família tem de ter para assegurar a subsistência numérica do povo alemão?».

com o prémio Nobel.⁹¹ Dito isto, facilmente se compreende a repercussão de tal medida política em relação à qualidade do ensino nestas instituições.

O regime revelou, desde cedo, a sua determinação em reformular gradualmente a área da formação de professores, iniciando este percurso com a alteração oficial (através do decreto de 6 de Maio de 1933) do nome das Academias Pedagógicas (*Pädagogische Akademien*) para Escolas Superiores de Formação de Professores (*Hochschulen für Lehrerbildung*). No entanto, o acesso às mesmas e a duração do curso mantiveram-se inalterados. Até 1937, o ministério procede a uma reformulação gradual da formação de professores. Na verdade, o que se pretende é suprimir o espírito científico, democrático e liberal que predominara anteriormente no referente à formação dos professores.

As mudanças centram-se na criação de novas disciplinas (ligadas à teoria da raça, por exemplo) e na primazia dada às qualidades e carácter indispensáveis ao perfil do ‘novo educador,’ tais como sentimento patriótico, entusiasmo pela doutrina nacional socialista, adequação física e origem comprovadamente ariana. Em pouco tempo, a reforma da formação de docentes passou a ser também fortemente influenciada pela HJ que em conjunto com o Ministério da Educação (e, por vezes, esgrimindo poderes) delineavam o perfil do novo professor político, incumbido de representar, numa pessoa só, a imagem de professor e de *Führer* da HJ.

Esta mudança de ideologia espelha-se, de igual modo, na terminologia usada. Assim, A NSDL, a associação de professores, edita a revista “*Der deutsche Erzieher*” (o Educador alemão), substituindo-se intencionalmente a denominação *Lehrer* (professor) por *Erzieher* (educador).

Devido à crescente falta de professores, mais notória a partir de 1938, alguns mentores do partido (Goebbels, Göring, Bormann, entre outros), conseguiram, aos poucos, fazer vingar a ideia que a carência de professores seria solucionada com a simplificação da formação dos docentes. Deste modo, em 1940, foi decretada a extinção das Escolas Superiores de Formação de Professores e, em seu lugar, em 1941, surgiram as Instituições para Formação de Professores (*Lehrerbildungsanstalten*).⁹² Paralelamente à convicção defendida pela *élite*

⁹¹ KOCH, 1975:265-266.

⁹² KLOSE, 1992:202.

Este autor enuncia alguns exemplos relativos à carreira e formação dos professores: em termos comparativos a formação do professor até 1918 percorria as seguintes fases: os 8 anos de ensino obrigatório (*Volksschule*), e posteriormente de estudos pedagógicos e didáticos, sendo de 3 anos a *Präparandenanstalt* (Instituto Preparatório) e 3 anos de *Lehrerseminar* (Magistério). Por fim e com a grave carência de docentes, os candidatos a professores eram os alunos finalistas da Hauptschule (com 14 anos de idade) que concorriam a um lugar nas Instituições para Formação de Professores (*Lehrerbildungsanstalten*), podendo propor-se a exame logo

nazi de que um professor primário não necessitaria de uma formação superior, esta profissão passa a surgir também como uma boa alternativa de emprego para os milhares de antigos oficiais menos graduados (*Unteroffiziere*).

Assim, os candidatos a professores passaram a ser seleccionados entre os melhores alunos finalistas do ensino obrigatório (relembramos que este era de oito anos) que, depois de mais cinco anos de formação para a docência, eram enviados para as escolas. Decorrente das políticas educativas atrás descritas, a qualidade do ensino piorou significativamente, segundo Ottweiler refere, a tal ponto que alguns membros do partido nacional-socialista apelaram (sem sucesso) à inversão da mesma.

Também Koch⁹³ refere as habilitações dos docentes como factor da decadência do ensino, pois enquanto, entre 1918 e 1939, cerca de 30% dos professores tinha um grau académico, em 1939 havia apenas 10% e, em 1941, já só 5%. No que diz respeito à falta de professores, a título exemplificativo, menciona-se que, em 1943, por cada 100 professores necessários, existiam em média cerca de 35.

No que diz respeito às corporações profissionais, revela-se interessante a fundação da associação de professores nacional-socialistas (NSLB - *Nationalsozialistischer Lehrerbund*) em 1927, anterior portanto à subida de Hitler ao poder. Foi, no entanto, só após a consolidação do regime que o número de professores a aderir a esta federação aumentou significativamente, atingindo 90% de toda a classe docente (a eventual análise dos motivos que levaram a esta adesão tão expressiva seria outro ponto de interesse!). Em igual período estes números contrastavam se comparados com a filiação noutras associações profissionais, ou as de cariz religioso, que foram gradualmente proibidas e os seus elementos vigiados e perseguidos pelas forças da ditadura germânica.

Tendo em linha de conta os traços orientadores do ideário nacional socialista, as relações entre o estado totalitário e as duas confissões mais representativas na Alemanha, a Igreja Protestante (com as suas diversas ramificações) e a Igreja Católica, foram marcadas por fortes conflitos de interesses. Na verdade, apesar da Concordata assinada entre o *Reich* e o Vaticano, em 1933, e os acordos entre o estado alemão e a Igreja Protestante, na prática Hitler colocou a ideologia nazi acima das confissões religiosas, as quais, perante a demonstração de força bruta e militarizada, acabaram por ceder. O Decreto de Janeiro de

aos 19 anos, isto é, concluir a formação para professor, por vezes, até mesmo antes de entrar para o serviço militar.

⁹³ KOCH, 1975:264.

É evidente que o recrutamento dos professores durante a guerra foi também uma das razões que levou a esta manifesta falta de docentes.

1938 separa definitivamente a administração escolar da administração clerical, extinguindo-se as escolas confessionais em todo o *Reich*. A máxima «*Volksrecht bricht Kirchrecht*» (O direito do povo sobrepõe-se ao direito da Igreja)⁹⁴ resume de forma contundente as relações entre Hitler e os representantes religiosos. Outro exemplo ilustrativo prende-se com a obrigatoriedade da saudação germânica (*Hitlergruß*) entre professores e alunos, até nas aulas de Religião e Moral, demonstrando a omnipresença da doutrina nazi na sociedade.⁹⁵

Em alguns estudos⁹⁶ realizados sobre temática do ensino durante o *Terceiro Reich* surge, de forma recorrente, a questão sobre a colaboração (voluntária ou imposta) dos professores com o regime e, por consequência, o tentar determinar o grau de responsabilidade imputável à actuação dos docentes, enquanto elos fundamentais para uma eficaz transmissão da doutrina nazi e condução política dos jovens.

Alguns autores⁹⁷ defendem que, exceptuando os elementos nacional socialistas convictos e pertencentes às estruturas do partido, que executavam as ordens superiores com zelo, a maior parte do corpo docente se vergou às ordens superiores, de uma forma resignada ou por recear o despedimento. A adesão em massa dos professores à NSLB, após 1933, é interpretada mais como uma reacção de temor a represálias do que de genuína manifestação de entusiasmo. Impotentes perante as medidas educativas e a crescente desautorização dos professores, condicionados face à propaganda sobre ‘revolução no ensino’, os docentes limitaram-se a reproduzir os conteúdos programáticos à luz da doutrina nazi, tal como lhes era exigido e muitas vezes contra princípios científicos, nomeadamente na disciplina de Biologia (relembremos, a título de exemplo, a auto-proclamada superioridade da raça ariana). Em outras áreas, como na disciplina de Alemão, em que eram obrigatórias as composições com temas do ideário nazi, contornavam-se tais imposições cumprindo as tarefas compulsivas com a maior brevidade possível e refugiando-se, de seguida, em temas mais neutros como, neste exemplo, nos grandes clássicos da literatura.

A constante interferência da ideologia do regime na implementação do sistema de ensino ou, por outras palavras, o ensino prioritariamente como instrumento de divulgação da doutrina nacional socialista evidenciando uma clara tendência anti-intelectual, tal como aludimos no início deste tópico, deu os seus frutos. Apesar de os nazis exercerem o seu poder durante um

⁹⁴ KLOSE, 1982:208.

⁹⁵ Rever também, sobre esta temática, o ponto 1.3.1. A Escola Alemã de Lisboa (EAL).

⁹⁶ KOCH, 1975; KLOSE, 1982; OTTWEILER, 1980.

⁹⁷ KOCH, 1975:253; WENDT, 1995:300; KLOSE, 1982:211.

período relativamente curto – apenas doze anos – as medidas educativas contribuíram, como alguns estudiosos sublinham, para um impressionante decréscimo da qualidade do ensino.⁹⁸

A filosofia educacional nazi estava, no seu todo, condicionada por dois aspectos: o primeiro relacionava-se com a superioridade da raça ariana e, por conseguinte, também a superioridade do intelecto da raça ariana. Por sua vez, o culto do corpo superior e saudável era obtido através do exercício físico. O segundo aspecto prendia-se com a tarefa imperiosa de o estado salvaguardar toda a autoridade para o bem da comunidade e preservação da raça superior. Estes pressupostos explicam a necessidade de instrumentalizar o ensino para fins de doutrinação, justificam a urgência de formar ‘o novo educador’ para, desta forma, divulgar e impor, através dele, a ideologia aos mais jovens, de modo a “educá-los” para se tornarem membros “perfeitos” da comunidade e, deste modo, perpetuar um determinado sistema político.

No entanto, em termos do objectivo proposto de ‘revolucionar o ensino do país’, o ministério de Rust fracassou (em especial, se nos referirmos à qualidade do ensino): no que diz respeito às mudanças estruturais, a rede de novas variantes de escola não teve tempo de vingar nos escassos seis anos de paz deste regime. Exemplo disto são as *AH Schulen*, *Napolas* e, sobretudo, as *Hauptschulen* – marca revolucionária do novo ensino alemão⁹⁹ – que não se chegaram a implementar em todo o território por, uma vez iniciada a guerra, faltarem infra-estruturas e docentes. Por outro lado, visando a uniformização do ensino em todos os *Länder*, criaram-se inúmeras directrizes que definiam, em detalhe, os conteúdos, objectivos, metodologias e planos de aula para sua consecução. Esta regulamentação era de tal modo exaustiva que estrangulava qualquer tentativa de pretensão com vista à autonomia ou criatividade por parte de escolas e docentes, não mencionando, também, a desautorização dos educadores e a constante ingerência da HJ no espaço escolar, as frequentes solicitações feitas a estabelecimentos de ensino e aos professores para tarefas extracurriculares que incluíam trabalho de voluntariado. Durante a guerra, o regime esperava que os docentes, como prova de patriotismo, se envolvessem como oficiais na reserva.

Em suma, a imposição da ideologia nacional socialista ao ensino não resultou numa melhoria para a educação. Na verdade, o declínio na qualidade da educação já se instalara há algum tempo – senão mesmo desde o início do regime nazi, pelas razões enunciadas ao longo deste tópico. Por fim, os anos de guerra agravaram a situação existente – a de um sistema de ensino em colapso eminente – não sendo, contudo, a sua causa.

⁹⁹ OTTWEILER, 1980:202.

1.3.4.O Estado Novo e do Terceiro Reich - Análise comparativa das medidas educativas

Após uma breve exposição das medidas educativas implementados nos dois países, Portugal e Alemanha, ao longo do período temporal que delimitámos, julgamos necessário, neste estudo comparativo, examinar e sintetizar os múltiplos (a nosso ver) pontos de contacto. Na segunda parte deste trabalho, e dado que a dissertação se insere no âmbito dos Estudos das Literaturas e Poéticas Comparadas, procuraremos ilustrar através de exemplos de textos paradigmáticos dos manuais em análise, uma outra dimensão da escrita: constatar o modo como, no contexto dos livros escolares, a arte da palavra foi usada de forma hábil visando a criação da identidade nacional.

Retomemos, no entanto, o breve resumo das afinidades detectadas a nível das medidas educativas em cada um dos regimes analisados. Uma das semelhanças notórias foi, à partida, a especial atenção dedicada ao ensino, um sector-chave instrumentalizado pelo poder político com a finalidade de legitimar e difundir as respectivas ideologias. Em ambos os casos, como atrás referimos, houve a preocupação de deixar a marca do regime ou, por outras palavras, ‘revolucionar o ensino’. Para tal consecução, impunha-se a ruptura com os princípios orientadores do sistema educativo imediatamente anterior e suas tendências democráticas (no caso alemão, a República de Weimar; no caso português, a Primeira República). Ainda comum aos dois países era o domínio da educação nacionalista dos jovens para se tornarem futuros elementos zelosos e cumpridores submissos das ideologias dos respectivos regimes. A preocupação com a instrução surge apenas em segundo plano e quase sempre ligada à necessidade de desenvolvimento económico e interesses estratégicos de então. Por isso a escola deixa de ser o centro por excelência para transmissão de saberes, abandonando um pouco o seu espírito científico e intelectual, para desempenhar um papel de educação mais pragmática ao serviço do desenvolvimento do carácter dos jovens, sempre de acordo com as doutrinas nacionalistas.

Curiosamente, a preocupação por marcar a diferença evidencia-se em ambos os casos pela imposição de uma terminologia própria, verificando-se, por exemplo, a alteração das designações (Ministério da Instrução passa a Ministério da Educação e professor a educador). Para além destas medidas de teor mais simbólico, efectuem-se mudanças estruturais.

A Alemanha não se debatia com o grave problema de analfabetismo como Portugal, (relembremos que o ensino obrigatório, à data, era de oito anos nesse país e de quatro anos em Portugal). Contudo, e embora em níveis diferentes, a preocupação (comum aos dois países) dirigia-se ao número de alunos que não completava a escolaridade obrigatória.

Ambos os regimes usaram medidas correctivas para esta situação. Do lado alemão, criaram-se outras variantes de escolas que constituíssem uma alternativa (*Hauptschule*, *AHS*, entre outras); do lado português, reduziu-se a duração do ensino obrigatório.

No que diz respeito às disciplinas e aos conteúdos programáticos, verificámos que ambos os regimes deram destaque àquelas que levavam mais facilmente à exaltação do sentimento patriótico, ou seja, as disciplinas de História e de língua materna. Sublinhamos que, a este respeito, as orientações para a sua leccionação se revelaram muito próximas: a função do professor, neste contexto, seria a de evidenciar o carácter heróico das figuras nacionais da História e sublimar o espírito de missão imperialista do respectivo país. O caso germânico diferencia-se do luso no aspecto da teoria das raças que, na Alemanha, deu origem a uma deturpação da verdade científica na disciplina de Biologia e criação de uma nova disciplina designada por Estudo das Raças (*Rassenkunde*). Acrescentemos ainda que o relevo dado às diferentes disciplinas era visível pelo número de aulas semanais atribuídas.

Em ambos os países houve a determinação de centralizar e uniformizar os diversos aspectos do ensino. Um exemplo disto foi a criação dos manuais únicos, cujos critérios de elaboração foram minuciosamente definidos pelo Ministério da Educação. Por seu turno, na Alemanha proibem-se as revistas das associações escolares, substituindo-as por edições politizadas e fomentaram-se, tal como em Portugal, as publicações dos movimentos juvenis HJ e MP.

Outros aspectos desta centralização evidenciam-se na legislação que regulamenta, como atrás enunciámos, todas as áreas do ensino, deixando pouco espaço de autonomia. A escolha dos directores por parte do ministério ou a verificação do cumprimento das disposições através da figura do inspector espelham, de igual modo, esta política.

Também o espaço da escola sofreu alterações, tanto nos estabelecimentos de ensino alemães como portugueses. Comuns a ambos são os símbolos nacionais, tal como a bandeira e a imagem do líder. A filiação dos estudantes em movimentos de educação partidária (MP; HJ) torna-se obrigatória, abolindo-se outras associações estudantis pré-existentes, bem como os seus emblemas. A nível nacional, o resultado destas medidas foi uma empobrecedora uniformização do espaço escolar e a repressão de tradições académicas de algumas instituições.

Em relação aos professores, podemos verificar que as medidas tomadas não divergiram muito. De facto, houve, em ambos os regimes, a preocupação de proceder a alterações no que respeita à formação dos professores, fossem estas a nível estrutural (tempo de formação, deslocalização das instituições) ou ideológico. Em qualquer um dos casos, procurava-se moldar o professor de acordo com o perfil reformulado e de acordo com a ideologia vigente:

entusiasmo e alinhamento político passam a ser elementos tão (ou mais) credíveis como (do que) os conhecimentos científico - pedagógicos. Por outro lado, os dois regimes optaram por diminuir o tempo de formação dos professores e, até, reduzir alguns dos critérios para ingresso na profissão docente, de modo a colmatar a crescente falta de profissionais do ensino. Disto são exemplo, em Portugal, as Regentes Escolares e, na Alemanha, a possibilidade de oficiais do exército menos graduados exercerem esta profissão.

Na sequência do ideário dos regimes, as diversas associações de professores foram proibidas ou rebaptizadas de modo a serem integradas no novo sistema de ensino. No caso português, a União do Professorado Primário Oficial e a Instituição do Professorado Primário Oficial Português foram transformadas em Associação de Educadores Portugueses. No caso alemão, as diversas associações deram lugar à Federação de Professores Nacional-Socialistas (NSLB). Em ambos os países, existem publicações unívocas, únicas (como o manual único), dirigidas à classe docente.

Relativamente à questão da autoridade, os dois regimes convergem no que diz respeito à disciplina e à obediência enquanto virtudes imprescindíveis ao bom funcionamento de uma sociedade hierarquizada. Em Portugal, divulgam-se as máximas “*Na nação o chefe é o governo; na Igreja o chefe é o padre; na escola, o chefe é o professor; em casa, o chefe é o pai.*”,¹⁰⁰ reproduzindo o princípio de autoridade não contestada. No âmbito da educação (na escola e no seio da família), omitem-se quaisquer referências a outro tipo de doutrinação, embora a MP já existisse. Na Alemanha, a função de instruir e educar reparte-se pela escola (ensinar e educar jovens a ser bons patriotas), pela HJ, a quem incube a responsabilidade da educação partidária e, por fim, pela família a quem cabe criar os jovens. Decorrente do que atrás mencionámos, apercebemo-nos de uma maior interferência do Estado até nas competências modelares da família que, de modo gradual, é substituída pela HJ. Outro exemplo da desautorização parental revela-se na substituição das Associações de Pais e Representantes dos Pais nas escolas (*Elternbeirat*) por um novo organismo denominado de Comunidade Escolar (*Schulgemeinde*).

Os movimentos juvenis (HJ e MP), como meios de complementar a formação e consciência política dos adolescentes, foram comuns nos regimes totalitários estudados. Contudo, a HJ desempenhou um papel muito mais interveniente e mobilizado que a MP, sobretudo a nível do ensino, mas também na organização dos tempos livres, como no próximo tópico verificaremos.

¹⁰⁰ Vide ponto 1.1. Ideologia e contexto histórico do Estado Novo, p.16

Por fim, resta apontar para a existência, quer em terras lusas, quer em território germânico, de grupos não alinhados, dos quais, porventura, se destacará o movimento estudantil alemão denominado “Rosa Branca” (*Die Weiße Rose*), e em Portugal, o Movimento dos Estudantes Católicos.

Em suma, podemos, até este ponto do trabalho, concluir que, apesar de algumas diferenças a nível político e ideológico entre ambos os regimes autoritários, existem linhas orientadoras transversais aos dois países, verificam-se pontos de contacto notáveis no que se refere às políticas educativas. Estes traduzem-se em directrizes para as diversas áreas-chave que constituem o ensino de cada um dos países e que, como tentámos demonstrar, são usadas em benefício do poder político vigente.

1.4. A Juventude Hitleriana e a Mocidade Portuguesa: Consolidação de ideais nacionalistas

A Juventude Hitleriana

Na Alemanha, a Juventude Hitleriana (*Hitlerjugend*, HJ) já existia enquanto movimento organizado e politizado de jovens (*Jugendbewegung*) mesmo antes da subida de Hitler ao poder, em 1933. Na verdade, este grupo, fundado em 1926, abrangia também jovens de vários níveis de ensino: *HJ*, *BDM* (a *Bund Deutscher Mädel*, a secção feminina), *NS Schülerbund*, *Deutsche Jungvolk*¹⁰¹. Até 1932, segundo o estudioso Stachura¹⁰², Hitler não atribui demasiada importância a este movimento, apesar de estes jovens se terem empenhado nas eleições anteriores, tendo-se evidenciado pela sua natureza rude e conflituosa. Por outro lado, eram notórias algumas dificuldades a nível da organização e liderança que necessitavam ser revistas, facto que aconteceu logo após a conquista do poder pelo Partido Nacional Socialista (NSDAP), passando a estrutura da HJ, agora hierarquizada, a ser conduzida por Baldur von Schirach (o *Jugendführer*, isto é, líder da juventude).

Em pouco tempo, este movimento, sedento de poder, empenhou-se em três frentes: na organização interna, escolhendo e formando os líderes para os diversos níveis da estrutura; na expansão do número de filiados por forma a abranger toda a juventude alemã; e ainda iniciando a difusão da ideologia nacional socialista. Nos primeiros dois anos, a HJ conseguiu, de modo gradual e persistente, eliminar outras organizações juvenis independentes, quer incorporando essas associações e seus filiados, quer perseguindo os movimentos independentes.¹⁰³ Assim sendo, não admira que, em 1935, a HJ já contasse com seis milhões de associados! No ano de 1936, procede-se, pela primeira vez, à inscrição obrigatória na HJ de todos os jovens de dez anos de idade. No entanto, o decreto que estabeleceria esta filiação com carácter obrigatório só seria homologado mais tarde, em 1939. Dado o seu crescimento e ascendente sobre os jovens alemães, verifica-se a necessidade, por parte da HJ, de criar uma uniformização nos regulamentos, assim como uma reestruturação interna que culmina na nomeação de Schirach para *Reichsjugendführer*, sendo a estrutura da HJ oficialmente

¹⁰¹ KLOSE, 1982:285.

¹⁰² STACHURA, 1980.

¹⁰³ STACHURA, 1980:98.

O autor refere que, após 1934, para além da omnipresente HJ, restavam apenas as associações católicas e as filiações judaicas.

equiparada, a uma *Reichsbehörde*¹⁰⁴. Esta promoção coloca Schirach hierarquicamente apenas dependente de Hitler e permite à organização outros benefícios a nível do financiamento.

Em relação aos objectivos que moviam a Juventude Hitleriana e o papel que o partido lhe destinara, uma das máximas nazis citada por Wendt era a «*Wer die Jugend hat, hat die Zukunft*»¹⁰⁵. O Nacional Socialismo, enquanto regime totalitário, assumiu como tarefa prioritária a educação das gerações mais jovens visando fortalecer o poder, assegurando através da orientação ideológica da juventude a continuidade do domínio político. Assim, dotou de autoridade este movimento para, juntamente com a escola e a família, ser um dos pilares da educação. À HJ competia transmitir a instrução política e ideológica, como complemento à educação escolar. Por outro lado, devia colaborar na construção e desenvolvimento do novo sistema de ensino germânico, tarefa que, segundo a maioria dos estudiosos,¹⁰⁶ executou com excessivo zelo, ao interferir e desrespeitar quer a escola enquanto instituição, quer os professores. Este movimento devia alcançar todas as áreas e actividades dos jovens a que a escola não conseguia chegar e, deste modo, inculcar nos adolescentes os valores considerados tipicamente germânicos tais como a obediência, lealdade, disciplina ou espírito de sacrifício.¹⁰⁷ Em suma, prepará-los para, no futuro, garantirem a preservação do Terceiro Reich, seus princípios nazis e o culto do *Führer*.

No que diz respeito ao modo de actuar da HJ, Stachura e Wendt, entre outros, realçam a manipulação do tradicional conflito entre gerações para fins políticos. Desde os primórdios da sua existência, aquando das campanhas de mobilização para as eleições, que este grupo nazi contrapunha a “nova geração”, os nacional socialistas, à “velha geração”, a geração da República de Weimar.¹⁰⁸ Os argumentos a favor da ruptura com o passado e a necessidade de iniciar a renovação conquistavam os jovens mas, por outro lado, a juventude deixava-se mobilizar de forma ingénua pela convicção de fazer parte de um grupo eleito, testemunhas e protagonistas de um processo que levaria a Alemanha rumo a um período áureo, tudo isto pormenorizadamente orquestrado em torno do culto do líder.

¹⁰⁴ KLOSE, 1982:64 «Chef einer ‘Obersten Reichsbehörde’ und dem Führer direkt unterstellt» (Tradução nossa: chefe de uma repartição superior do *Reich* e directamente subordinado ao *Führer*).

¹⁰⁵ WENDT, 1995:282 «Quem tem a juventude, tem o futuro».

¹⁰⁶ KOCH, 1975; KLOSE, 1982; STACHURA, 1980; SCHAUSBERGER, 1980; WENDT, 1995.

¹⁰⁷ Sendo as qualidades muito conhecidas através a trilogia «*tüchtig, tapfer, treu*»(diligente, corajoso e leal).

¹⁰⁸ WENDT, 1995:283.

O autor remete para o duplo sentido da designação “jovem geração”, dada a idade dos principais líderes do partido nazi quando chegaram ao poder: Hitler, 43 anos; Heß, 38 anos; Goebbels 35 anos; Schirach, 25 anos!

Os jovens filiados na HJ encontravam-se agrupados por idades e separados segundo o sexo (rapazes HJ e raparigas BDM), numa estrutura cuidadosamente hierarquizada.¹⁰⁹ As actividades desenvolvidas pela HJ visavam, por um lado, seduzir e conquistar o espírito dos jovens filiados mas, por outro lado, destinavam-se sempre a incutir a educação nacional socialista, à cabeça da qual estavam as actividades de carácter paramilitar. Os populares acampamentos da Juventude Hitleriana proporcionavam oportunidade de desenvolver o aspecto físico, bem como o de potenciar o espírito de grupo entre os jovens, através de actividades que iam desde os jogos, a exercícios físicos e, até, a música, com canções cujas letras denotavam um forte pendor nacionalista. Será ainda de salientar que, para além dos encontros de carácter comemorativo (em desfiles, nos feriados nacionais, no aniversário de Hitler), existiam ainda as reuniões regulares entre os diversos (sub-) grupos em todo o território alemão, dos quais se destacavam os *Heimabende*, encontros semanais ao fim da tarde ou ao serão, para ensino doutrinário. Com o decorrer do tempo, a máquina de propaganda foi desenvolvendo meios mais sofisticados e apelativos também para os jovens. Além de uma rede bem estruturada de escritos panfletários, existiam pequenos cadernos práticos que abordavam as temáticas nazis mais importantes e que eram lidos nessas ocasiões. Na altura, existia uma larga variedade de publicações dirigidas especificamente a diferentes subgrupos da Juventude Hitleriana.¹¹⁰ Competia ao líder hierárquico do grupo local organizar as reuniões, tarefa que não era demasiado exigente, tendo em conta que os vários passos das sessões (leitura, música, tópicos para debate de acordo com a faixa etária dos jovens) tinham sido fixados, *a priori* e a nível nacional, pela estrutura da HJ. Outra possibilidade para dinamizar os *Heimabende* (serões caseiros) surgiu com o programa semanal de rádio "*Stunde der Deutschen Nation*" ("A hora da nação alemã") que se tornou muito popular, não só entre os mais jovens, mas cuja emissão, em horário nobre, foi interrompida com o início da guerra. Em 1934, as aulas foram abolidas ao sábado para dar lugar ao *Staatsjugendtag* (dia da juventude do estado), de modo a que este dia fosse completamente dedicado às actividades promovidas pela HJ.

Apesar da acção da Juventude Hitleriana se destinar, de forma prioritária, a complementar a educação dos jovens, como atrás referimos, o relacionamento entre o Ministério da Educação e esta organização foi sempre de luta de poder em vez de colaboração, desde o topo, com

¹⁰⁹ Vide Anexo 8 - Estrutura Comparativa: Juventude Hitleriana e Mocidade Portuguesa

Por HJ deve entender-se, neste tópico, todo o conjunto de jovens filiados, independentemente da subdivisão de acordo com o sexo ou a idade.

¹¹⁰ Exemplos de publicações: *Der Pimpf*, *Das deutsche Mädel*, *Junge Welt*, *Die Hitlerjugend*, *Das junge Deutschland* e *Wille und Macht*.

Rust (Ministro da Educação) e Schirach (HJ), até às bases, entre os docentes e os membros da HJ. Na verdade, desde o início que a organização juvenil se envolveu em conflitos com as instituições escolares e os professores, estes conotados com o regime anterior e, portanto, considerados como obsoletos. Em termos de educação, os objectivos da HJ e os das escolas pareciam divergir, salientando-se, mais uma vez, a atitude anti-intelectual da organização juvenil.¹¹¹ O movimento nazi explorou, também neste contexto, a estratégia do conflito entre as gerações, desta feita entre docentes e alunos. A desautorização professores foi em crescendo devido ao cada vez maior poder dos alunos filiados na HJ (no início do período do Nacional Socialismo, na maioria das vezes, até com a conivência dos docentes filiados na NSLB).¹¹² Esta era visível na interferência impune na vida escolar sendo que, deste modo, símbolos, jornais ou associações escolares foram abolidos e substituídos pelos da HJ. Durante o tempo lectivo, as acções relacionadas com o movimento juvenil passaram a ter prioridade sobre as tarefas escolares, razão pela qual os professores eram aconselhados a entrar ‘no espírito nacional socialista’ para serem sucedidos. Desde os conteúdos curriculares, passando pelos trabalhos de casa e, até, a atribuição das classificações e transição de ano, tudo foi objecto de intromissão por parte da juventude nazi. Uma afirmação de poder da HJ e do seu líder, Schirach, traduziu-se na colocação de, pelo menos, um professor representante da HJ em cada escola, abrindo caminho ao novo perfil do professor ideal, o ‘professor e líder’ (*Lehrer und Führer*).

Stachura¹¹³ resume os efeitos da intervenção da HJ no ensino afirmando que “a educação passou a ser uma espécie de pseudónimo para a divulgação eficaz da mundivisão de Hitler”. Das consequências graves de tal facto, o autor destaca a destruição do sector da educação tradicional, graças a uma atitude agressiva e anti-intelectual continuada por parte do regime e suas organizações, tornando-se um campo cada vez menos apelativo para os profissionais do ensino.

¹¹¹ «Für uns ist das Gefühl mehr als der Verstand. Ein Arbeiterjunge, dessen Herz heiß für unsern Führer schlägt, ist für Deutschland wesentlicher als ein hochgebildeter Ästhet, der jede Regung seines schwächlichen Gefühls mit verstandesmäßigen Überlegungen bekämpft» (Tradução nossa: Para nós, o sentimento é mais que a razão. Um rapaz da classe trabalhadora cujo coração bate forte pelo nosso líder é mais essencial à Alemanha que um esteta muito culto que combate cada movimento do seu fraco sentimento com reflexões segundo o sua razão). Schirach, 1934, p. 130 apud HEINEMANN, 1980:97.

¹¹² Um dos primeiros decretos assinados por Rust, o Ministro da Educação, anula os castigos por acções praticadas no âmbito do movimento nacional socialista, entre 1925 e 1933. Tal representa um exemplo da desautorização dos professores a nível das instâncias superiores, revelando um ministro fraco frente à autoridade e interesses políticos da HJ.

¹¹³ STACHURA, 1980:108-109.

Por fim, resta fazer referência ao poder persuasivo da Juventude Hitleriana em termos da actividade de doutrinação junto dos adolescentes.¹¹⁴ Entre outros, Wendt refere que o grau de influência do ideário nazi nos jovens dependia em parte do seu contexto familiar e social, isto é, da orientação política dos pais e do seu nível de instrução. Sublinha-se também, como factor relevante, a idade dos filiados, sendo que os mais velhos tinham vivido o desencanto da República de Weimar enquanto os mais novos apenas conheciam a Alemanha sob domínio nazi. Em ambos os casos, a guerra e o desmoronar do Terceiro Reich permitiram, por fim, desmascarar o (por alguns já há muito tempo intuído) vazio ideológico, a estagnação do regime e a forma como a HJ manipulava o sentimento patriótico e abusava do idealismo dos jovens.¹¹⁵

A Mocidade Portuguesa

Em oposição à sua congénere alemã, o movimento dos jovens portugueses teve a sua origem por ordenação superior. De facto, a Mocidade Portuguesa (MP) surgiu ‘em 1936, em cumprimento da Base XI da Lei nº 1941, de 19 de Abril de 1936’¹¹⁶. Anteriormente, já tinham existido algumas tentativas, sem sucesso duradouro, para constituir uma organização de jovens portugueses ligada ao regime, tal como, em 1933, a Liga da Mocidade Portuguesa ou, em 1934, a Acção Escolar Vanguarda.

Os autores consultados¹¹⁷ apontam como elemento impulsionador desta estrutura a existência de organizações juvenis noutros países europeus como a Alemanha, a Itália ou Espanha, dominados por regimes de cariz totalitário. De entre estes movimentos, destaca-se a Juventude Hitleriana como modelo mais próximo da futura Mocidade Portuguesa. O papel desta organização relativamente à juventude e a sua ligação ao poder político eram, segundo o Ministério da Educação Nacional, os de «uma organização nacional e pré-militar que estimule o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação de carácter e a devoção à Pátria e a coloque em condições de poder concorrer eficazmente para a sua defesa».¹¹⁸ Por outras palavras, pretendia-se criar um organismo que transmitisse os

¹¹⁴ Aos traços de carácter “tüchtig, tapfer, treu” (tradução nossa: diligente, corajoso, leal) exaltados por Hitler como tipicamente arianos e a que todos os jovens da HJ deviam aspirar, à época, alguns críticos da ideologia racista do regime e da HJ contrapunham para o movimento juvenil a adjectivação depreciativa “Jugend b³:blond, blauäugig, blöd” (tradução nossa - juventude b³: loura, de olhos azuis e estúpida).

¹¹⁵ Tornou-se famosa a expressão “verführt, verraten und verlassen” (“seduzidos, traídos e abandonados”) para descrever o sentimento dos soldados, ainda muito jovens, enviados para a frente de combate já no final da guerra. Estes tinham sido adolescentes no período nazi e educados/manipulados segundo os valores da HJ.

¹¹⁶ BARRETO, 1999: 607.

¹¹⁷ BARRETO, 1999; LEAL, 1993; ROSAS, 1996; PIMENTEL, 2008; VIEIRA, 2008.

¹¹⁸ MEDINA, 1993: 243 b) *História de Portugal*, vol. XIV.

princípios ideológicos do Estado Novo aos jovens, não só no espaço escolar, como também através da ocupação dos tempos livres, com actividades de carácter cívico e pré-militar que ajudassem a promover o sentimento patriótico e, em última análise, enraizar o mais possível a ideologia do regime na geração mais jovem. A Junta Nacional de Educação seria o órgão responsável para gerir quaisquer assuntos relacionados com a MP e a educação. Dito isto, de imediato se estabelecem paralelos entre a organização lusa e a HJ atrás descrita. Tal como na Alemanha, também em Portugal, a integração dos jovens no respectivo movimento era obrigatória (dos sete aos catorze anos). A estrutura da MP caracterizava-se, como a sua homóloga alemã, por uma forte hierarquia, ao topo da qual se encontrava o Comissário Nacional.¹¹⁹ Entende-se, no geral, a *Hitlerjugend* e a *Mocidade Portuguesa* como denominação para todo o conjunto de subgrupos que formavam estes dois movimentos. Contudo, não podemos esquecer os movimentos femininos, até pelo papel importante que desempenharam. No caso germânico, em 1930, deu-se a criação oficial da ala feminina da HJ – a *Bund Deutscher Mädel (BDM)*, organizada a partir de outros grupos formados por jovens raparigas na década de 1920 e que passou a ser integrada na HJ, em 1931. No caso português, a fundação da Mocidade Portuguesa Feminina (MPF) acontece em 1937, um ano após a criação da MP com o decreto-lei 28262 de 8 de Dezembro de 1937, sob organização e direcção da Obra de Mães pela Educação Nacional (OMEN).

Tendo em consideração a longa e duradoura presença da MP (1936-1974) na sociedade portuguesa, e para facilitar o estudo da evolução deste organismo, vários autores¹²⁰ subdividem a existência da MP em três fases distintas¹²¹. Na primeira fase, destaca-se a necessidade de afirmação deste novo movimento no contexto das instituições tradicionalmente ligadas à educação, quer a nível nacional, quer a nível internacional. Como exemplo da vontade de o seu perímetro de influência abranger a totalidade dos jovens, é estabelecida a obrigatoriedade de inscrição nesta organização (bem como a contribuição financeira no acto da matrícula), a que se segue, em 1939, a expansão da MP também para o território ultramarino. Em 1940, a atribuição do Palácio da Independência para sua sede sublinha a importância dada pelo estado a este movimento que, já em 1939, tinha organizado o seu I Congresso Nacional. A nível internacional, os autores citados realçam, nesta fase da

¹¹⁹ Vide Anexo 8 A Estrutura Comparativa: Juventude Hitleriana e Mocidade Portuguesa.

¹²⁰ BARRETO, 1999; MEDINA, 1993; VIEIRA, 2008.

¹²¹ A divisão destas três fases nem sempre coincide, existindo por parte dos diversos autores leituras diferentes, embora não muito distantes. MEDINA, 1993: primeira fase 1936-1940; segunda fase 1940-1966 (subdivisão 1940-1944; 1945-1949; 1950-1966); terceira fase 1966-1974.

BARRETO, 1999: Fase de expansão e consolidação de 1936-1945; fase de redefinição de 1945-1966; fase de declínio de 1966-1974.

MP, a sua maior proximidade à HJ do que a organizações de jovens de outros países totalitaristas, existindo referência a diversos episódios que, alegadamente, comprovam esta afinidade.¹²² De facto, houve alguns encontros, intercâmbios e estágios organizados entre a MP e a HJ, indicadores de uma tendência germanófila nos primeiros anos do movimento que também se caracterizaram por uma orientação mais militarista nas actividades desenvolvidas ainda sob orientação do primeiro Comissário Nacional, Nobre Guedes. Por seu turno, o seu sucessor, Marcello Caetano (Comissário Nacional de 1940-44), teve, segundo Ernesto Castro Leal,¹²³ uma acção determinante no desenvolvimento desta organização, impondo uma maior preocupação com a doutrina e a pedagogia no seio do movimento, e redireccionando a propensão militarista para uma maior proximidade ao escutismo. Estas opções na MP revelam, de igual modo, um certo recuar das posições nacionalistas mais extremadas, típicas da HJ, procurando-se prudência, em consonância, aliás, com a posição de neutralidade do governo português neste período de guerra.

Relativamente à segunda fase, quer optemos pela divisão proposta por Barreto ou pela de Castro Leal, comum a ambas as interpretações surge o ponto de viragem para a MP, facto desencadeado pelo fim da guerra e as derrotas da Itália e da Alemanha, os grandes inspiradores deste movimento da juventude. O novo contexto político-social permite o questionamento e alguma crítica face à obrigatoriedade dos jovens integrarem a MP e à respectiva quotização, tema que durante o II Congresso Nacional (em 1956) continuava a causar polémica. Logo no início da década de 1950, um deputado monárquico pedia à Assembleia Nacional esclarecimento sobre o financiamento e despesas quer da MP quer da MPF, ao mesmo tempo que questionava a falta de apoio a outras organizações independentes como, por exemplo, o Corpo Nacional de Escutas. Em suma, as sucessivas interrogações ao movimento juvenil e seu modo de actuar, juntamente com a certeza da necessidade de reorganização, levariam ao caminho para a reestruturação da MP, nos últimos anos da década de 1960.

Na última fase da MP, nem mesmo as celebrações dos vinte e cinco anos da organização (em 1963) conseguiam escamotear o crescente desfasamento do movimento em relação à nova realidade social. Ao longo dos anos sessenta, a expansão do sistema de ensino, por um lado, e

¹²² A título de exemplo, mencione-se que o primeiro acto público da MP foi uma delegação enviada aos Jogos Olímpicos de Berlim, em 1936, em que um curioso acaso, descrito por Armando Bacelar “Como se criou em Berlim o Uniforme da MP” (BACELAR, 1993:257-258), revela a ‘inspiração germânica’ dos uniformes da MP. *Vide* também o ponto 1.3.1 sobre a relação entre HJ e MP na Escola Alemã em Lisboa. Na nossa perspectiva, outro elemento a ter em consideração no desenvolvimento das relações luso – germânicas a nível escolar e de movimentos juvenis, seriam os intercâmbios e actividades desenvolvidas pela EAL, embora a um nível muito circunscrito.

¹²³ *Vide* LEAL, 1993:241-256.

as mudanças a nível da economia e do mercado de trabalho, por outro, exigiam uma reformulação da política educacional e, por consequência, actualizações na estrutura e funções da MP. Em 1964, surgiu um primeiro sinal com a criação da Subsecretaria de Estado da Juventude e Desportos pelo Ministro da Educação, Galvão Teles, que na prática, iria abranger áreas ainda no domínio da MP. O Decreto-Lei 47311 de 12 de Novembro de 1966 redefine as actividades circum - escolares e os centros da MP transformam-se em Centros de Actividades Circum Escolares (CACE). Por seu turno, a milícia na MP tornava-se facultativa, abandonando, deste modo, a sua dimensão militarista. Nos liceus, a extinção da obrigatoriedade de integração na MP representa mais um passo, até que, por fim, o Ministro da Educação Veiga Simão decreta o regime voluntário desta organização, em 1971. Em 1974, a MP e a MPF, organismos criados pelo Estado Novo, seriam extintos após a Revolução de Abril.

Dito isto, será ainda importante fazer um breve apontamento relacionado com as actividades desenvolvidas quer pela MP, quer pela MPF, ao longo das décadas da sua existência. Na verdade, verificou-se um ponto de viragem na MP no que diz respeito à abordagem e forma de difundir o ideário nacionalista junto dos jovens. Numa primeira fase, a organização portuguesa é fortemente influenciada pela HJ, movimento modelar e seu cariz paramilitar. Neste período, é dado grande destaque às actividades desportivas e de preparação física, o que se traduz na importância atribuída à organização de desfiles e acampamentos. Depois do final da guerra e alteração das forças geo-políticas, os dirigentes da MP procuram demarcar-se das afinidades com os grupos alemães cujo modelo de nacionalismo fracassara em toda a linha. Embora não menos vigilante e defensora dos ideais nacionalistas, a organização portuguesa, apesar de continuar a dominar sobre as acções escolares, procura outras vias para exaltar o patriotismo. Para tal, recorre a actividades relacionadas com as áreas artísticas, recreativas ou centradas no desporto e no escutismo. No caso particular da MPF, tenta-se moldar a mulher ideal portuguesa através do ensino de áreas como a Economia Doméstica, a Puericultura, a Costura e Corte, a Culinária e a Arte no Lar, entre outras. Apesar deste esforço de adaptação, de usar novos meios, como a Banda Desenhada dirigida aos escalões mais novos (ou, no caso da MPF, as revistas femininas de labores), para diversificar as formas de comunicação e, assim, cativar novos públicos, a Mocidade Portuguesa não consegue acompanhar a evolução dos tempos. Tal como Barreto frisa, «característica comum das três fases da evolução é a sua relação pouco pacífica com a sociedade em que se englobava»¹²⁴ acabando a MP por resistir até quase ao final do Estado Novo, em grande parte, senão

¹²⁴ BARRETO, 1999:608.

totalmente, graças à filiação obrigatória dos jovens, imposição que condenava este movimento a uma existência pouco entusiasmada e pouco entusiasmante.

1.4.1. Afinidades e Divergências

De acordo com os elementos explanados no tópico anterior (1.4.), afigura-se-nos útil proceder a uma comparação entre as duas organizações, destacando as similitudes, bem como as principais diferenças. A abordagem quer das afinidades, quer das divergências, poderá permitir uma melhor compreensão do papel destes movimentos altamente politizados na educação da juventude no período histórico que delimitámos.

Em primeiro lugar, reportamo-nos à estrutura e organização da HJ e da MP, cujas semelhanças passamos a salientar. Trata-se, em ambos os casos, de organizações fortemente hierarquizadas, constituídas por “células” com um número pré-definido de elementos coordenados por um comandante. Por sua vez, está também regulamentado de que forma estas células formam grupos maiores, num encadeamento ascendente, no topo do qual se encontra a figura poderosa do seu representante oficial (*Reichsjugendführer* e Comissário Nacional, respectivamente). Outro ponto comum à estruturação prende-se com os critérios de agrupamento dos adolescentes, feito de acordo com a idade e sexo dos jovens, criando dois grandes grupos (HJ e BDM; MP e MPF) que, por sua vez, se subdividem em escalões etários.¹²⁵ Será de salientar neste contexto que, em ambos os países, a filiação no movimento juvenil era obrigatória. Para o bom funcionamento deste tipo de estrutura, valores como a disciplina e a obediência foram fundamentais. Tanto a HJ como a MP usufruíram de uma ligação privilegiada aos respectivos Ministérios da Educação, pois os dois regimes totalitaristas em questão assumiam a educação como tripartida entre a família, a escola e o movimento juvenil ao qual era incumbida a função de educar os seus elementos segundo a ideologia do poder político vigente. Concluímos deste modo que, na sua essência, os princípios de estruturação são muito semelhantes, o que não é estranho se considerarmos que, no caso português, alguns dos primeiros elementos do Comissariado Nacional se deslocaram à Alemanha para estudar a HJ enquanto exemplo modelar.

Contudo, apesar das grandes semelhanças a nível da organização, a génese dos movimentos em cada um dos países foi diferente. Tal como referimos no tópico anterior, a HJ já existia (embora de forma menos organizada) antes da subida de Hitler ao poder, tendo “conquistado” o seu espaço político e dado provas da sua lealdade ao *Führer*. Em Portugal, é o regime que, inspirado nos movimentos existentes na Europa, cria por decreto a MP.

¹²⁵ Vide Anexo 8 - Estrutura Comparativa da Juventude Hitleriana e Mocidade Portuguesa.

Em relação à colaboração entre os movimentos juvenis e os respectivos Ministérios da Educação e ao poder das organizações dos jovens no contexto escolar, evidenciam-se claras divergências. Na Alemanha, existiu sempre um ambiente de luta pelo poder entre o líder da HJ e o Ministro da Educação, como atrás referimos, competição em parte devido ao facto de o representante máximo da HJ não estar hierarquicamente subordinado ao Ministério da Educação. Na prática, este estatuto especial da HJ, cujo líder, o *Reichsjugendführer*, só tinha de prestar contas a Hitler, criara dois órgãos dirigentes (HJ e Ministério da Educação) para o mesmo grupo de destinatários (jovens alemães), resultando disto uma conflitualidade latente. De facto, o movimento alemão desafiava a autoridade dos professores e tentava, sempre que possível, impor o seu poder dentro do sistema e espaço escolar, subordinando tarefas escolares às actividades da HJ. Já no caso português, pelo contrário, o relacionamento foi sempre mais pacífico quer a nível dos órgãos de decisão (competia ao Secretário Geral do Ministério da Educação desempenhar o cargo de Comissário Nacional da MP, não existindo, assim, dúvidas quanto à sua subordinação ao respectivo ministro), quer nas escolas, onde se mostrava respeito pela figura do professor (“Na escola o chefe é o professor”). Por seu turno, o regime nazi foi considerado como tendo uma orientação anti-intelectual, razão que explica a conviência do poder com as actuações da HJ em relação ao sistema de ensino e seus representantes. Em Portugal, à época, a preocupação do governo prendia-se com a elevada taxa de analfabetismo que urgia combater para que o país se pudesse aproximar dos restantes países europeus. Se, por um lado, não se desvalorizava o saber, por outro também era verdade que se apoiava mais um certo imobilismo social que um “excesso de estudos” podia atrapalhar.

No âmbito da divulgação da ideologia do regime encontramos a segunda grande afinidade entre os dois casos em análise. Na verdade, tanto Hitler como Salazar perceberam que, para a continuidade do poder, era necessário divulgar a ideologia do regime e persuadir os destinatários da excelência dos seus princípios. Para consecução deste objectivo propagandístico, os movimentos HJ e MP apresentavam-se como instrumento privilegiado para chegar aos jovens fora do espaço escolar, visto que eram um meio para, através de actividades e ocupação total dos jovens, os introduzir nos valores nacionalistas e lhes moldar o carácter. Relembremos que, apesar de algumas diferenças em termos de ideário, ambos os movimentos (embora, no caso português, isso fosse mais visível nos primeiros anos, diluindo-se essa faceta com o tempo) foram orientados segundo uma lógica paramilitar cujo objectivo último seria a preparação (física e mental) dos jovens para um cenário de guerra (em Portugal, a manutenção das colónias ultramarinas; na Alemanha a conquista do «espaço

vital» iniciado com a anexação da Áustria e invasão de outros países vizinhos). Será de notar que ambas as organizações serviam quase como um campo de recrutamento de futuros soldados escolhidos entre os elementos que mais se destacavam no grupo e a quem, no caso alemão, se facilitava o ingresso em academias militares.

Na sequência do que aqui foi mencionado no âmbito da divulgação do ideário dos regimes, salientamos, de igual modo, a sintonia mútua no que diz respeito à educação do sexo feminino sempre que possível separado do grupo masculino, quer nas escolas, quer no movimento juvenil. E assim, embora a propaganda enalteça o nobre papel da mulher enquanto esposa e mãe, o lugar dela é subalterno e está confinado à esfera do lar. Todas as actividades quer da BDM quer da MPF convergem no sentido de preparar as jovens para estes desempenhos sociais ou tarefas relacionadas com tais áreas e, por conseguinte, consideradas femininas (enfermagem, por exemplo). Por outro lado, as raparigas eram educadas para servir como retaguarda de apoio aos grupos paramilitares masculinos. Na MPF, por exemplo, a partir dos vinte e um anos, podiam integrar o Corpo de Serviço Nacional, organização destinada a apoiar a Legião Portuguesa.

Sobre os aspectos divergentes ao tipo de educação que estas organizações transmitiam aos jovens, julgamos interessante notar que, em Portugal, sempre se respeitou o espaço religioso, sob o lema «Deus, Pátria, Família», e nas escolas coabitavam os símbolos religiosos com os do movimento juvenil. Pode dizer-se que, depois da Concordata com o Vaticano (1940), a influência da religião católica terá aumentado, na escola e nos movimentos de jovens, facto que se traduziu, por exemplo, nas actividades organizadas pela MP e MPF. Na Alemanha, pelo contrário, o regime de Hitler tentou neutralizar e até eliminar organizações religiosas. A Concordata com o Vaticano (em 1933) e os diversos acordos estabelecidos posteriormente com a Igreja Protestante não foram cumpridos pelo regime nazi por este considerar que os interesses do povo germânico (leia-se do “regime nazi”) estariam acima das conveniências das confissões religiosas. Por outro lado, alguns dos princípios nacional socialistas, como a noção da superioridade da raça ariana, entravam em contradição com a crença religiosa e, como tal, o regime tentou enfraquecer o poder da Igreja e reacender um certo neopaganismo, para cujo efeito aboliu alguns feriados religiosos e reintroduziu outros dias de celebração relacionados com velhos cultos pagãos, no novo calendário nacional socialista.¹²⁶

Por fim, surge a questão polémica sobre a verdadeira influência destes movimentos, neste caso concreto, a HJ e a MP, sobre o mundo juvenil de então. Desde logo, o tempo de existência de cada uma das organizações em estudo indicia necessariamente diferenças:

¹²⁶ Vide tópico 1.2. Ideologia e Contexto Histórico no Terceiro Reich.

afinal, a MP ‘sobreviveu’ quase trinta anos mais em relação à sua congénere alemã. Contudo, nesses anos que se seguiram ao final da Segunda Guerra Mundial, o movimento português perdeu muito do seu fulgor inicial e, como apresentámos no tópico anterior, não recuperou, por um lado, do esvaziamento ideológico provocado pelas alterações políticas resultantes da transformação dos regimes totalitários europeus em governos democráticos e, por outro, não conseguiu sintonizar-se com as mudanças sociais provocadas pela evolução do contexto económico a partir do pós-guerra.

No caso germânico, em que os acontecimentos se condensaram em apenas uma dúzia de anos de existência do Terceiro Reich, vários testemunhos¹²⁷ atestam o seu entusiasmo inicial e total empenho nos ideais nazis, ao mesmo tempo que confirmam o crescente desapontamento, pois a disciplina e as actividades incessantes nesta organização não conseguiam disfarçar a rigidez e as limitações ideológicas do aparelho da HJ. Nem sempre os jovens assimilavam as mensagens transmitidas quer nos manuais escolares, quer nas publicações periódicas da HJ (ou da MP) por, já na altura, os considerarem exagerados, e logo, pouco verosímeis. Outros relatos contam como os alunos alemães tentavam criar espaços de liberdade tirando proveito da conflitualidade entre a direcção das escolas e os líderes locais da HJ. Por sua vez, a filiação obrigatória (quer em Portugal, quer na Alemanha) retirava qualquer possibilidade de opção, temendo-se represálias para os não integrados nestes grupos. O período de guerra foi decisivo para revelar a falta de congruência entre os princípios nazis e a realidade, conduzindo grande parte de uma geração alemã a um sentimento de vazio interior, ou pior, a uma frente de combate para lutar numa guerra já perdida.

Em suma, de acordo com os estudos feitos, podemos constatar que em ambos os países a influência dos movimentos juvenis dependeu em parte do contexto social, cultural e económico dos jovens, bem como da orientação política na família, isto, apesar de todas as diligências propagandísticas dos aparelhos da HJ e da MP. No caso português, houve, contudo, outros condicionalismos que contribuíram para uma menor abrangência do movimento juvenil. Segundo Irene Pimentel destaca¹²⁸, a implementação da MP e, em especial, a da MPF, não correspondeu à expectativa do regime. Na verdade, apenas os alunos em idade escolar estavam sujeitos à filiação imposta no movimento juvenil e dado que a escolaridade obrigatória se resumiu, durante muito tempo, ao ensino primário¹²⁹, muitos

¹²⁷ Gudrun Wilcke, Melita Maschmann, Sophie e Irene Scholl, entre outros.

¹²⁸ PIMENTEL, 2007:227-231.

¹²⁹ A Escolaridade obrigatória aumentou em 1956 para quatro anos (só para o sexo masculino!). Até essa data, limitava-se a apenas três anos de ensino primário, muito abaixo do ensino obrigatório alemão. Será ainda de sublinhar, a nível da instrução básica, as grandes diferenças entre os centros urbanos e as zonas mais pobres, no interior de Portugal.

jovens ficavam fora da esfera de influência da MP. Tal contrariedade era menor na Alemanha, onde a escolaridade obrigatória era de oito anos, sendo, por consequência, mais fácil à HJ “controlar” os jovens até um período mais tardio da adolescência.

O papel dos professores também foi referido como determinante, mencionando-se casos de docentes que se comportavam de forma inqualificável na denúncia e perseguição dos jovens não alinhados nos movimentos mas também existindo relatos sobre professores que, não obstante a sua própria falta de liberdade de acção, ajudaram a atenuar a rigidez doutrinária e o ambiente ditatorial naquele período.

2. Estudo comparativo dos Manuais de Leitura: organização e distribuição temáticas

Antes do início da análise comparativa, julgamos pertinente esclarecer os critérios que levaram à escolha dos dois manuais de leitura que constituem o nosso *corpus* de trabalho. O primeiro dos manuais é o *Livro de Leitura da 3ª classe*, livro único, que serviu de compêndio a várias gerações de alunos em território português; o segundo, *Deutsches Lesebuch für Volksschulen 3.und 4. Schuljahr*, foi guia dos alunos alemães durante o período nacional-socialista.

Embora os manuais não tenham sido publicados em anos muito próximos – a primeira edição do português data de 1951 e a edição do alemão é um pouco anterior a 1939, estamos convictos de que o distanciamento temporal não comprometeu o objectivo deste estudo comparativo, o qual se centra no reconhecimento e comparação de possíveis elementos geradores de uma identidade nacional. Tendo em conta que o Regime Nacional-Socialista alemão durou apenas doze (mas terríveis) anos e que o Estado Novo se estendeu ao longo de mais de quatro décadas, não seria possível orientar esta análise por um critério rigorosamente cronológico. Na verdade, embora cada um dos manuais tenha sido usado em décadas diferentes, ambos os livros correspondem, de facto, a um período em que governos de cariz ditatorial se encontravam no auge do poder nos respectivos países. Assim, procuramos, em ambos os manuais, elementos, alguns mais explícitos, outros menos, que convergem para a caracterização de uma identidade nacional, forjada de acordo com a ideologia totalitarista vigente na época a que nos reportamos.

De igual modo, parece-nos importante lembrar que a escolaridade obrigatória, circunstância que também influenciou a escolha do *corpus* do nosso trabalho, não ultrapassava, no caso português, a terceira classe, enquanto no contexto alemão já abrangia oito anos de frequência, aspecto referido anteriormente.¹³⁰ Por outro lado, a dificuldade em encontrar um manual de leitura de ensino básico, editado há tantos anos atrás num país estrangeiro, limitou a nossa escolha aos manuais ainda existentes e disponíveis; neste caso concreto, o livro possível foi o *Deutsches Lesebuch für Volksschulen 3.und 4. Schuljahr*.

¹³⁰ Vide pontos 1.3.1 Principais medidas educativas do Estado Novo e 1.3.2. Principais medidas educativas do Terceiro Reich.

Sem dúvida que a análise de cada um dos manuais seria mais completa e elucidativa se houvesse a possibilidade de, para além dos livros de língua materna, ter acesso aos restantes manuais escolares da terceira classe da mesma época (pensamos, sobretudo, no caso alemão). Por um lado, poder-se-ia aferir se alguns dos temas quase esquecidos no livro de leitura alemão – por exemplo, os monumentos ou as figuras mais marcantes da História e Cultura da Alemanha – são, de facto, deliberadamente omitidos ou se a sua inserção se tornava redundante no livro de leitura porque já teriam um lugar de destaque nos manuais de História. De igual modo, podemos lançar a hipótese de a inclusão de algumas temáticas no livro de leitura português, como é o caso de alguns textos relacionados com a área das Ciências Naturais, da Educação Cívica ou até da Educação Moral e Religiosa, se poder dever ao facto de se pretender concentrar num só manual diversos conteúdos considerados essenciais para a terceira classe – o último ano do ensino obrigatório¹³¹.

A inclusão de outras áreas de estudo, caso da Aritmética ou da Educação Moral e Religiosa, nos manuais de leitura já fora também critério adoptado para os livros únicos da primeira e segunda classes. Na verdade, julgamos que o factor económico será uma justificação possível para esta concentração de matérias num só livro. Os fracos recursos da maioria da população portuguesa, para quem a compra de um manual já representava uma grande despesa, levaria a que, a par com a baixa literacia, em muitos casos o livro escolar – o manual único – fosse, quiçá, o único livro lido em muitos lares.

Logo à partida, e numa abordagem apenas factual dos elementos que caracterizam os dois manuais, constatámos que apenas o livro alemão fornece informação detalhada quanto à proveniência dos textos e ilustrações, existindo para tal efeito três índices no final do livro: dois dizem respeito aos autores dos textos, sendo um organizado segundo a ordem cronológica dos textos no livro e o outro ordenado alfabeticamente por autores. O terceiro índice dá a conhecer o autor e o título das ilustrações, bem como informação adicional sobre a proveniência da obra/ilustração e se eventualmente se trata de uma ilustração original encomendada de propósito para este manual.

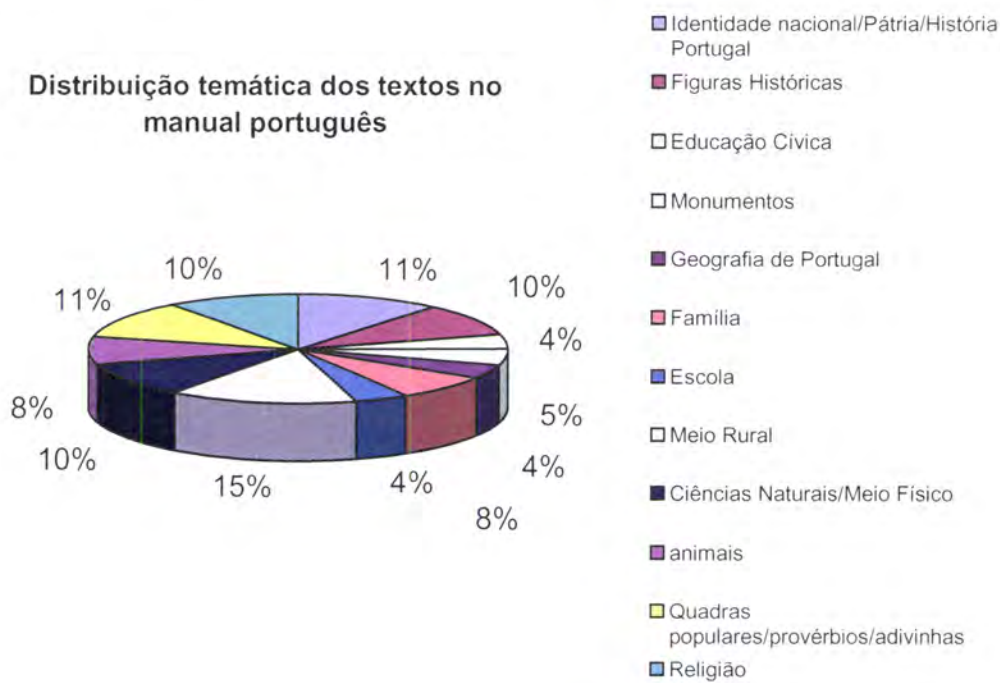
No caso do manual português, não existe qualquer tipo de índice e, relativamente à criação dos textos, apenas os poemas e as quadras têm autor identificado. De igual modo, não

¹³¹ Relembremos que, no Estado Novo, as medidas educativas se caracterizaram, entre outras, pela simplificação dos programas de ensino e redução do tempo da escolaridade obrigatória. Deste modo, o Ministério da Educação visava poder abranger um maior número de alunos e consequentemente, reduzir a taxa de analfabetismo.

Vide também tópico 1.3.1 Principais medidas educativas do Estado Novo.

existem referências quanto à origem das ilustrações, exceção feita às imagens criadas por Emmerico Nunes.¹³²

Distribuição temática dos textos no manual português

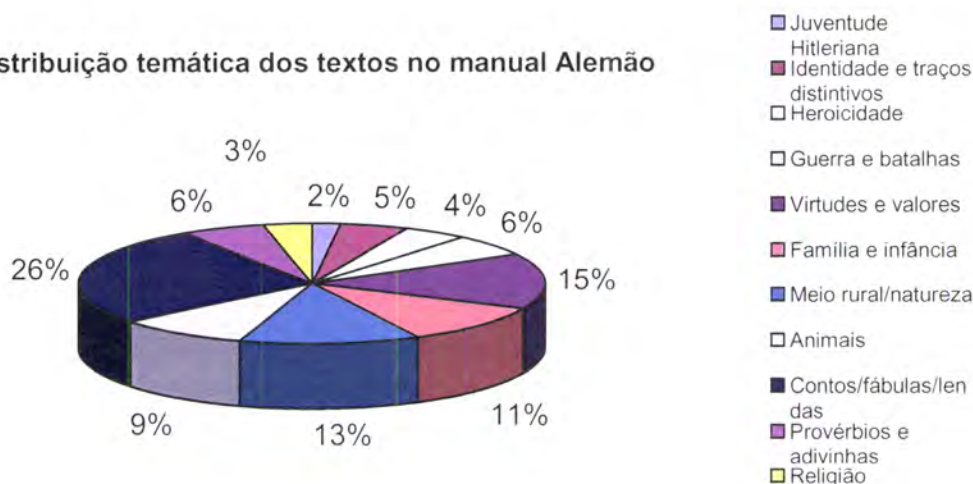


No que diz respeito à sua organização, verificámos que, no caso português, os textos com características e conteúdos diversos não estão organizados por temas, sucedendo-se pequenas narrativas, textos de índole moralizante, quadras, poemas, textos informativos, sem uma aparente divisão ou ordem pré-estabelecida. No entanto, sem pretender forçar a existência de paralelismos, julgamos poder estabelecer uma correspondência entre a trilogia «Deus - Pátria - Família» defendida pela ideologia do Estado Novo e a sequência temática dos primeiros cinco textos do manual de leitura. Assim, em destaque, surge em primeiro lugar o texto “Pátria”, em que se exalta o vasto império português e a sua História secular. No segundo, “A felicidade pelo estudo”, enaltecem-se as virtudes do trabalho, da obediência e da disciplina, qualidades reveladas pela personagem desse mesmo texto. O terceiro e quarto, “As Aldeias” e “Crepúsculo” respectivamente, remetem para um contexto rural com fortes características e tradições religiosas. No quinto texto, “Os anos da mãe”, é-nos apresentado um quadro da vida familiar em que se presta homenagem à figura da mãe, anjo protector e fada do lar. Será ainda de realçar a ligação natural entre estes valores da família e a religiosidade, por um lado,

¹³² Emmerico Nunes (1888-1968) foi ilustrador, caricaturista, desenhador humorístico e considerado um pioneiro da banda desenhada. Em 2008, celebrando os 120 sobre a data do seu nascimento a Hemeroteca de Lisboa organizou uma amostra documental e bibliográfica sob o título “Emmerico Nunes Colecção Hemeroteca de Lisboa: Obra Gráfica”. A criação do Centro Cultural Emmerico Nunes em Sines é testemunho do apreço desta cidade por este seu ilustre cidadão.

e o contexto rural, por outro. Em suma, poderíamos concluir que são abordados, nos primeiros textos, e numa sequência decrescente, a grande nação - Portugal - enquanto todo globalizante, passando pelos lugares da primeira socialização – a escola e a igreja – até ao núcleo familiar, os principais pilares do Estado Novo.

Distribuição temática dos textos no manual Alemão



133

No manual alemão, os textos encontram-se agrupados de acordo com quatro temáticas: “Camaradas e Heróis”; “Em Casa e lá Fora”; “No Campo e na Lavoura”; “Das Regiões Alemãs”.¹³⁴ Com efeito, a nosso ver, esta sequência espelha, tal como acontece no caso do livro português, uma hierarquia de valores basilares da ideologia nacionalista. Assim, na primeira parte Camaradas e Heróis, os textos de teor patriótico mais propagandístico são apresentados em primeiro lugar: “Das Gebet” (Oração), em que se invoca protecção e em que se pede força e lealdade para dar continuidade aos feitos gloriosos dos antepassados germânicos. No segundo texto, “Deutscher Rat” (Conselho Alemão), apela-se às jovens gerações para que vivam de acordo com as virtudes emblemáticas do povo alemão e para que sempre defendam a pátria. No terceiro, “Aus Hitlers Jugendzeit” (Dos tempos de juventude de Hitler) é narrado como Hitler ainda muito jovem já revelava características de líder e como já então sonhava com um grande *Reich* que unificasse todos os povos germânicos. O quarto texto, “Lied des Deutschen Jungvolks” (Canção do “Junkvolk” – escalão mais jovem da Juventude Hitleriana), é a letra de uma canção em que os jovens confirmam a sua devoção à Pátria e a sua determinação em defender as fronteiras e o futuro do *Reich*.

¹³³ Dado não existir nos manuais uma ordenação ou sequência rigorosa dos textos por temas, optámos por agrupá-los de acordo com os seus conteúdos. Tentámos usar, sempre que possível, categorias comuns para ambos os manuais, embora a diversidade de conteúdos nem sempre o permitisse. Esta divisão é de nossa responsabilidade e visou facilitar a análise comparativa.

¹³⁴ Vide anexo com o índice do livro alemão, listagem dos títulos originais e respectiva tradução (feita por nós).

De acordo com o tema geral sugerido pelos subtítulos “Camaradas e Heróis”, “Em Casa e lá Fora”, “No Campo e na Lavoura”, “Das Regiões Alemãs”, os conteúdos apresentam um fio condutor, não significando isto que todos os textos dos respectivos temas globalizantes atrás referidos remetam exclusivamente para essa temática.

Assim, no âmbito de «Em Casa e lá Fora», surgem textos ligados à esfera familiar, ao Natal e ao meio rural. São eles “Der “Muttersorgen” (Preocupações de mãe), “Der alte Großvater und der Enkel” (O velho avô e o neto), “Vor Weihnachten” (Antes do Natal), “Knecht Ruprecht” (o Pai Natal), “Das Kälbchen” (O vitelinho), “Lied des Landmanns beim säen” (A Canção do camponês durante a sementeira). Foca-se também o relacionamento entre os diferentes animais (domésticos mas também selvagens) e o ser humano, abundando exemplos da relação de especial sintonia entre as crianças e os animais: “Marianne und der Schimmel” (Marianne e o cavalo branco), “Aus der Kindheit” (Da infância).

Na temática apontada por «No Campo e na Lavoura», concentram-se escritos relacionados com os animais, frequentemente de teor moralizante, entre os quais algumas fábulas como “Vom Wolf und Lämmlein” (Do Lobo e do Borreguinho), “Der Löwe und die Maus” (O Leão e o Rato), textos em prosa e em verso sobre a natureza como “Das Liedlein vom Kirschbaum” (A pequena canção da cerejeira), sobre as aves com “Der Kuckuck” (O cuco) e sobre as estações do ano com o texto intitulado “Herbst” (Outono),

Subordinado ao subtítulo «Das Regiões Alemãs», agrupa-se um conjunto de textos, como lendas – “Die Sage von der Burg Hohenstaufen” (A lenda do Castelo de Hohenstaufen), pequenos episódios históricos – “Das Hornberger Schießen” (A salva de tiros de Hornberg) e contos tradicionais como “Die Kinder zu Hameln” (As crianças/O flautista de Hameln).

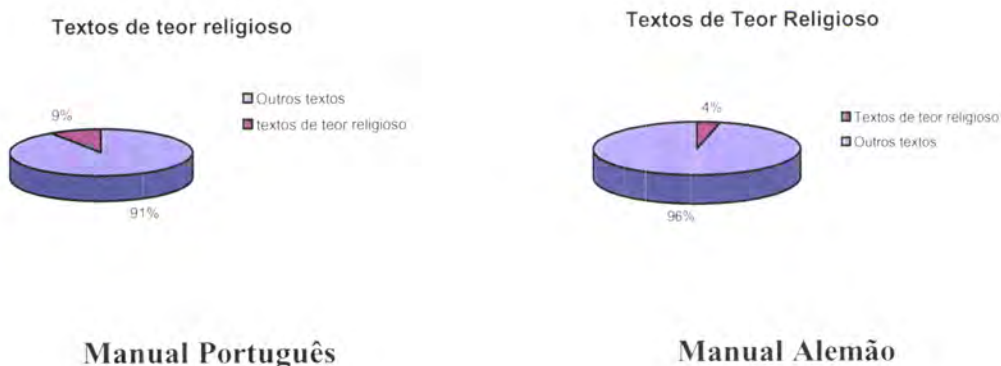
De salientar que a grande maioria dos textos remetem para um passado longínquo, de que são exemplo as lendas e os contos dos irmãos Grimm, ou as narrativas medievais sobre o conhecido brincalhão *Till Eulenspiegel*. Curiosamente, os conteúdos deste subgrupo são relatos de episódios, curiosidades, contos ou lendas das diversas regiões alemãs e não, como uma outra interpretação deste subtítulo poderia sugerir, textos sobre as diversas cidades ou zonas geográficas.¹³⁵

¹³⁵ Outro pormenor de interesse constitui a própria palavra “Gau”, significando originalmente área rural, zona, distrito. Apesar da expressão ser usada anteriormente para designar um círculo eleitoral, é durante o Regime Nacional-Socialista que se instituem as “Gauen”, uma nova divisão administrativa que subdivide o território do *Reich* em 43 Gauen, a que correspondem outros tantos dirigentes políticos, os “Gauleiter”, cargo político de relevo na hierarquia da NSDAP. Esta organização administrativa desapareceu totalmente após a Segunda Guerra mundial, sendo substituída nos Estados Federais (mantendo-se “gau” quando faz parte da toponímia).

2.1. As temáticas em ambos os manuais: divergências e semelhanças

2.1.1. Divergências na distribuição temática

A Religião



Existem, em ambos os manuais, textos de teor religioso, contudo a relevância deste elemento na construção de uma identidade nacional parece-nos claramente distinto, como tentaremos demonstrar. De facto, enquanto no livro português, a religião surge quase como um elemento natural ligado a diversos tópicos (família, História de Portugal, tradições), no caso germânico a referência ao sentimento religioso limita-se a alguns poucos contextos, como é o caso do Natal e outras tradições de cariz popular. A temática religiosa surge, de forma mais diluída nos versos sobre a natureza, sobre as estações do ano e sobre os animais o que, a nosso ver, poderá apontar para uma forma de Panteísmo.

Como já foi referido, Deus enquanto suporte temático da religião, é um dos pilares da trilogia salazarista, de que a assinatura da Concordata entre Portugal e Santa Sé, em 1940, dão testemunho. Não admira, pois, que nos livros de ensino estejam incluídos escritos de conteúdo marcadamente religioso, apresentando o manual português, em termos quantitativos, um maior número de textos que remetem para temas da fé católica (9%), em quantidade superior ao do seu congénere alemão (4%). Para além de alguns em prosa, por exemplo “A Procissão”, “Caridade”, “A Sentença de Salomão”, existem também outros em verso como “Jesus e a Tempestade”, “O Lavrador e a Arada”, “A Barca Bela” ou simples quadras populares e provérbios. Também se encontra no final do manual um subcapítulo inteiramente consagrado à doutrina cristã. Este último configura-se quase como um pequeno catecismo constituído por textos, perguntas e respostas modelo. A religião católica perpassa uma grande parte de outros textos, impondo-se de uma forma natural no quotidiano descrito,

em especial quando relacionada com a esfera da família ou com temas do meio rural. Por outro lado, as referências cristãs são transmitidas ao longo de todo o livro através das ilustrações (bandeira nacional, monumentos, caravelas, escudos) que incluem símbolos religiosos.

No livro de leitura alemão, os textos relacionados com a religião surgem ligados à quadra festiva do Natal, destacando-se entre estes “A Oração do Menino ao Sagrado Cristo” e “Antes do Natal”, ambos em verso. Os restantes, “O Pai Natal” e “A Antevéspera de Natal”, concentram-se nas tradições natalícias. Existem ainda “A Lenda da Ferradura” de teor moralizante, e poemas de conteúdo religioso relacionados com a lavoura, como sejam “Canção do camponês durante a sementeira”, “O Lavrador e o seu Filho”; assinala-se também um pedido de bênção e protecção divina em “A inscrição na casa” e “Pedido de Bênção dos Carpinteiros”. Embora não directamente ligados à doutrina cristã, alguns textos, como é o caso de “(Se) Algo de errado fizeste”, remetem para uma intenção moralizante. Não existem ilustrações ou símbolos religiosos ao longo do manual. Decorrente do acima mencionado e tal como já tinha sido enunciado anteriormente a propósito dos traços mais significativos da ideologia nacional-socialista, confirmamos que, no manual, a temática religiosa tem uma expressão reduzida, ocupando um lugar secundário enquanto elemento gerador de uma identidade germânica. Apesar de julgarmos que este ponto não constitui a razão decisiva no facto de a religião desempenhar, ou não, um elemento importante na criação da identidade nacional (no caso germânico), relembremos que a Fé dominante na Alemanha era o Protestantismo, por oposição a Portugal onde predominava o Catolicismo. Como é sabido, embora de raiz cristã comum, cada uma destas vertentes expressa-se em tradições e vivências religiosas diferentes. Por fim, não podemos esquecer que, de acordo com os princípios preconizados por Hitler, tudo estava subordinado aos supremos interesses da nação, incluindo a crença religiosa, não admira, pois, que se tentasse neutralizar a influência da religião. No caso concreto do manual, os textos remetem para as tradições religiosas mais populares (o Natal), sem que exista uma abordagem a um nível mais espiritual ou doutrinário como acontece no manual português.

Escola e Movimentos Juvenis

No manual alemão, de entre um universo de cento e noventa textos não se encontra um que se relacione directamente com o quotidiano escolar ou as aulas (!). Os poucos textos que aludem

à escola – “A tarde de quarta-feira”, “Preocupações de mãe” e “O Pai Natal” – contêm apenas referências em torno da mesma, tais como a alegria de uma tarde livre de aulas, a preocupação de preparar o farnel escolar para os petizes ou a questão de se saber se as crianças cumpriram com as suas obrigações na escola ao longo do ano (para merecer prenda de Natal). A razão desta quase ausência do tema “escola” no manual de leitura merece, a nosso ver, alguma reflexão.

Por oposição, o manual português apresenta vários textos relacionados quer com a escola e as aulas, quer com a importância da escola enquanto local de transmissão de conhecimentos e de preparação para vida adulta. Destacam-se: “A Felicidade pelo Estudo”, “Na Escola”, “Os Astros”, “Na Aula de Trabalhos Femininos”, “No fim da aula” e ainda, de forma indirecta, o texto “O Jorge”.

Sobre as organizações juvenis surgem destacados, no manual alemão, pequenos episódios que exaltam as experiências da HJ (Hitlerjugend) e do *Jungvolk*, sendo exemplo disto textos como “Canção do *Jungfolk*”, “Não foi em vão”, “Camaradagem”, “A festa de Solstício de Verão” e “O *Führer* fala à Juventude Alemã”.

Em contrapartida, a existência da MP (Mocidade Portuguesa) no livro português é assinalada apenas através das imagens e símbolos numa das contracapas do manual, não se mencionando a organização, nem actividades aí desenvolvidas.

Em suma, se, por um lado, o manual alemão pouco menciona a vida escolar, por outro lado, evidencia, no capítulo “Camaradas e Heróis”, episódios (supracitados) de experiências vividas pelos jovens alemães pertencentes à HJ. Assim, podemos concluir que o papel de formação do cidadão ariano, segundo o que acima relatámos, se transfere, em grande parte, para a HJ, apagando-se quase na totalidade o prestígio da figura do professor como educador e, por essa razão, interveniente directo no processo da formação da personalidade e da identidade dos jovens. Dos três pilares considerados fundamentais para a educação da juventude, a escola a família e a HJ, é esta última a destacada, de forma notória, no manual surgindo logo nos primeiros textos.¹³⁶ Ainda a propósito da função social da HJ, ressalve-se que, nos textos seleccionados, esta surge como meio privilegiado através do qual o *Führer* comunica directamente com os jovens eleitos, incutindo nas camadas mais jovens os valores nacional-socialistas, tais como o amor e a entrega total à pátria, o sentido de dever e obediência como garante do futuro glorioso do *Reich*.

¹³⁶ Vide também tópico 1.4. A Juventude Hitleriana.

Relembramos, neste ponto, uma das máximas desta organização juvenil “educação da juventude pela juventude” (*Erziehung der Jugend durch die [Hitler-] Jugend*).

Por seu turno, no manual de terceira classe português, a escola é apresentada como um local agradável, um ambiente de harmonia idealizada, onde os alunos se esforçam por ser estudiosos, obedientes, disciplinados, ávidos de saber. Na sala de aula e dado que não existia co-educação, os professores ou as professoras, parecem quase uma extensão da figura parental. Segundo a máxima “Na escola o chefe é o professor”, constrói-se a imagem do professor ou professora pincelada em tons de autoridade, de paternalismo ou de candura maternal.

2.2. Afinidades: Temáticas comuns e temas ausentes

2.2.1. Temáticas ausentes: centros urbanos, industrialização, anti-semitismo, racismo, colônias

Após leitura mais detalhada dos variados textos, depois de conferirmos que temas eram abordados em cada um dos manuais, de que modo estes podiam ser agrupados e relacionados, a fim de facilitar uma análise comparativa, verificámos afinidades na abordagem de várias temáticas, bem como coincidência na exclusão de certos tópicos.

Com efeito, a família, o meio rural, contos, lendas, símbolos nacionais, entre outros, constituem temas comuns que analisaremos mais adiante.¹³⁷ Por outro lado, não podemos deixar de registar a omissão de outros conteúdos que, a nosso ver, seriam de igual pertinência para a formação da personalidade dos alunos do ensino primário.

Assim, em ambos os manuais, é notória a ausência de referências, por exemplo, às grandes cidades, ao meio urbano, às indústrias ou ao mundo tecnológico. Supomos que esta omissão não será ocasional. No que respeita à Alemanha, já à época era um país industrializado, com várias cidades de grande dimensão, destacando-se a capital, Berlim, com uma população que rondava os três milhões de habitantes. Esta realidade alemã da década de trinta do século passado (época em que o manual foi produzido) contrasta largamente com a focalização sobre o meio rural apresentada pelo livro de leitura. Na verdade, nele são descritos quase exclusivamente ambientes bucólicos, excepção feita para o texto “Michel compra carvão” em que o protagonista da história vive no quarto andar de um prédio, o que nos remete presumivelmente para um contexto urbano. De igual modo, não há referências à indústria ou a meios de transporte que não os locomovidos por animais. Outros tópicos como o Mar do Norte e o Mar Báltico, as actividades piscatórias ou a importância do comércio marítimo e fluvial também não surgem mencionados em qualquer texto.

Quanto ao manual português, à semelhança do seu homólogo alemão, nele não aparecem textos ligados aos grandes centros urbanos, como Lisboa e Porto, ou referências a actividades ligadas à indústria. No compêndio de estudo luso, também se dá primazia a um ambiente rural, desta feita completamente idealizado e arcaico, sem que a tecnologia domine¹³⁸, o quotidiano agrícola. Contudo, excepção à regra e contrariando a tendência geral para a

¹³⁷ Vide subtema 2.1.2. Temas Comuns e ponto 2.2. Elementos geradores de uma Identidade Nacional

¹³⁸ Vide Temas Comuns, O Meio Rural

Nos manuais, em especial no português, narram-se apenas episódios do quotidiano rural em que se destaca o lado positivo da vida no campo. O único aspecto menos agradável parece ser o trabalho árduo, mas até esse é atenuado pelo “privilégio” de se estar no meio da natureza.

omissão de conteúdos relacionados com temáticas como a indústria ou o progresso tecnológico, surge o texto “O Automóvel, O Trem, O Avião”, um relato sobre a evolução nos meios de transporte. Em “Os Rios de Portugal”, ficamos a conhecer a crescente importância dos cursos de água, sua importância para a indústria (é das poucas vezes em que se tal menciona!) bem como o contributo das barragens para a produção de electricidade.

Em jeito de balanço, podemos talvez aventar a hipótese de que um dos motivos para a escolha de textos de cariz bucólico, em detrimento de outros temas mais actuais para a época em questão, fosse o de preservar a ideia de um espaço rural idílico, berço das tradições e da identidade, uma certa visão romântica do Homem integrado harmonicamente no espaço natural. Por outro lado, esta espécie de “cristalização” num tempo e num espaço idealizados teria sempre a vantagem de uma aparente neutralidade política, apresentando, além do mais, um elemento simbólico gerador de um sentimento de ligação e pertença ou, por outras palavras, um elemento cuja função fosse a recriar um ambiente evocador de um certo sentimento identitário.

Outra explicação possível para o predomínio de temáticas ligadas ao meio rural e em detrimento da indústria ou do mar, no caso específico do manual alemão, pode advir do facto de este ser o livro de leitura concebido para o Estado de Baden-Württemberg. O facto de este território alemão se situar longe da costa marítima alemã e se caracterizar por zonas maioritariamente agrícolas e florestais terá, a nosso ver, influenciado a selecção dos textos, procurando-se temas de interesse regional. Não obstante a escolha de alguns escritos de carácter mais local, de que são exemplo “O pardal de Ulm”,¹³⁹ “Como surgiu a rosquilha”,¹⁴⁰ “Dois tipos de relógio”,¹⁴¹ e “Provérbios de Schwaben”, na sua globalidade o livro de leitura demonstra, na nossa opinião, uma estruturação em sintonia com os princípios educativos do regime de Hitler.

Ainda no que concerne ao livro de leitura alemão, constatamos que vários textos que se relacionam com o *slogan* Nacional-Socialista «*Ein Volk, Ein Reich, Ein Führer*», nomeadamente os que se referem ao *Führer* e ao culto do líder, tais como “Dos Tempos de Juventude de Hitler” ou “O *Führer* fala à Juventude Alemã”. De igual modo, aparecem textos de pendor moralizante, alguns enaltecendo as virtudes e o comportamento do povo alemão, outros em que se apontam defeitos de carácter que conduzem, de forma incontornável a

¹³⁹ Uma das cidades históricas de Baden-Württemberg.

¹⁴⁰ Rosquilha ou “Bretzel”, uma especialidade de pastelaria muito conhecida e apreciada.

¹⁴¹ Texto em que se destacam as qualidades, os traços característicos dos suábios (população de Schwaben): a sua calma e ponderação.

algum tipo de punição. São disso exemplo títulos como “O Ramo da Cerejeira” ou “O Sapateiro no Pico do Rochedo”¹⁴².

Como já referido, um dos princípios basilares do Regime Nacional-Socialista assentava sobre a teoria racista da supremacia da raça ariana, o *Herrenvolk*¹⁴³. Paralelamente, o governo de Hitler desenvolveu um programa de intensa perseguição ao povo Judeu, processo que culminou na tragédia do Holocausto. Contudo, o manual de língua alemã não contém textos que incitem directamente contra os judeus, facto que nos parece um dado muito significativo e digno de registo, sabendo-se que, durante o período do Terceiro Reich, diversos autores de literatura infanto-juvenil escreveram obras claramente anti-semitas.¹⁴⁴ Apenas as histórias “O berço dá e a cova tira”¹⁴⁵ e “O ouriço junto à cerca”¹⁴⁶ espelham uma atitude preconceituosa que, a nosso ver, induzem de forma velada à xenofobia. No primeiro texto, a moral da história revela que as origens são determinantes e que nenhuma reeducação ou atitude bem intencionada pode corrigir o que “nasceu torto”. No segundo, insinua-se que um grupo de ciganos nómadas é responsável pelo desaparecimento dos ouriços numa dada localidade. Cria-se o estereótipo do cigano cruel e dissimulado, manipulando-se no jovem leitor a imediata empatia para com os animais (neste caso, os ouriços) visando fomentar um sentimento de desconfiança e repúdio em relação à etnia cigana. Neste caso, a insinuação torna-se tão ou mais eficaz que uma acusação directa.

A propósito de temáticas não abordadas nos manuais, resta-nos ainda apontar, no que concerne ao livro português, a ausência de textos relativos aos povos nativos, costumes e tradições das colónias portuguesas. Na verdade, a única referência por nós detectada aparece na primeira ilustração, no início do manual. Dois indivíduos nativos, talvez africanos, vestidos com trajes típicos, estão perante um missionário que lhes mostra a cruz de Cristo. A cena parece apontar para a submissão desses povos, ou é, tão só, uma referência clara à evangelização que acompanha a expansão marítima portuguesa e testemunha a “vocaçã universalista e missionária” do povo luso que levou à criação do Império Português.

¹⁴² No primeiro exemplo, um jovem é repreendido por ter mentido à mãe. No segundo exemplo, um sapateiro é castigado pela sua fanfarronice e falta de respeito às autoridades locais.

¹⁴³ Vide tópico 1.2. Ideologia do Terceiro Reich.

¹⁴⁴ In WILCKE, 2005:52 e 2005:88-89 e in SCHULZE, 1996:208-209.

¹⁴⁵ “*Angeboren bleibt unverloren*” no original, narra a história da adopção de um lobito por parte de um lavrador, julgando este que com uma educação adequada o lobito se comportaria como um cão. Apesar da aparente conversão, o lobo, já adulto, dominado pelos seus instintos originais, destrói o rebanho do seu dono e tem de ser abatido.

¹⁴⁶ A história descreve a relação entre a família de um pastor e dois ouriços que eles encontram junto a uma cerca, perto de casa. Ao longo de um ano, protegem e assistem com alegria à multiplicação dos ouriços com os quais estabelecem amizade. Os inocentes ouriços desaparecem para sempre, no dia em que ciganos, acampados nas imediações, vasculham todos os arbustos e cercas.

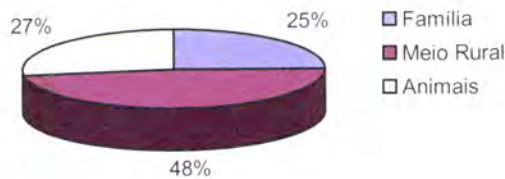
Tendo em conta a importância dos descobrimentos na História de Portugal, a vocação imperialista sempre lembrada nos discursos políticos do Estado Novo e a “Exposição do Mundo Português”, de 1940,¹⁴⁷ poder-se-ia esperar que o compêndio incluísse alguma informação sobre os povos dessas colônias portuguesas e o seu quotidiano à época (década de quarenta e cinquenta). Na verdade, o que surge neste âmbito são as figuras da História da pátria, com destaque para títulos como “O Infante D. Henrique”, “Vasco da Gama”, “Pedro Álvares Cabral”, “Afonso de Albuquerque” e “Portugal é Grande”.

¹⁴⁷ CUNHA: 2001.

2.2.2. Temas comuns: Esfera Familiar e Meio Rural

Manual português

Textos ligados à Esfera Familiar e ao Meio Rural

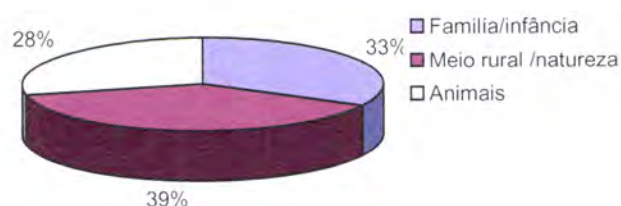


A Família

No que diz respeito às temáticas ligadas à família ou ao relacionamento especial entre crianças e animais, verificamos uma grande proximidade percentual entre os dois manuais. Tanto no caso português, com “Os anos da mãe”, “Orgulho de mãe” e “Canção da mãe”, como no alemão com “Preocupações de mãe”, “Amor de mãe” e “As mulheres de Weinsberg”, a figura feminina destaca-se no seu papel de mãe carinhosa, um ser frágil que, pelos filhos e pela família, demonstra um grau de coragem não antes imaginada. Em ambos os livros, a imagem feminina da esposa, da mãe ou da avó aparece sempre ligada às tarefas domésticas e, em alguns (raros) casos, às lides do campo. Por outro lado, o elemento masculino da família surge, no manual alemão, como um soldado e herói da guerra (“O pai conta um episódio da guerra”), no papel de chefe de família, (“O Pai Natal”) ou na figura do filho dedicado em “O capitão de cavalaria Kurzhagen” que, perante outros elementos de elevada posição social e militar, não esconde os seus pais, nem a sua origem humilde. Em relação ao papel do pai e chefe de família, encontramos, no exemplo português, o texto “A trovoadas”, enquanto em “O bom filho” se realça o sentimento de gratidão e dever para com o pai idoso.

Manual alemão

Textos ligados à Esfera Familiar e ao Meio Rural



Por esse motivo, julgamos pertinente referir dois aspectos: o primeiro reporta à clara distribuição dos papéis sociais e de hierarquia com a mãe a orientar o lar e o pai no papel de chefe da família ao qual todos devem respeito e obediência. O segundo aspecto realça os fortes laços da estrutura familiar: apresenta-se como dever das gerações mais novas ajudarem os familiares mais idosos e serem moralmente responsáveis por eles, como exemplificam o texto alemão “O velho e o neto” e seu congênere português “O bom filho”.

Os Animais

Outro dos temas comuns em ambos os livros de leitura remete para o relacionamento entre as crianças ou jovens e os animais, sendo que em alguns destes textos, esta ligação assume um carácter de amizade e até de sensibilidade de que os adultos não conseguem comungar. Disso são exemplo, no caso alemão, os textos “Mariana e o cavalo branco”, “O cabritinho” e “Da infância”. Nas três histórias, os animais são salvos dos maus tratos, das torturas ou até da morte, graças à interferência das crianças. No caso português, a história “A gata e a boneca” tem, por contraste, um desfecho menos harmónico, pois o animal sentindo-se ameaçado pelas investidas da menina, arranha-a. Um dado curioso que não podemos deixar de mencionar prende-se à figura do gato, animal de estimação que parece fascinar a imaginação infantil, pois é proporcionalmente o mais referido, quer em prosa, quer em verso, em ambos os manuais.

Ainda relacionado com este tópico, parece-nos interessante assinalar a diferente utilidade dos animais, enunciada nos livros de leitura. Assim, estes subdividem-se em vários grupos: em primeiro lugar, os chamados animais utilitários, como sejam o cavalo, os bois, o cão de guarda ou cão pastor nas histórias “O cavalo do exército”, “O vitelinho” “O velho sultão” (no caso alemão) e “Os bois teimosos”, “O cão”, “Os rebanhos” (no caso português); em segundo

lugar, animais de estimação, como o gato em “Da infância” e “O gato”, nos respectivos livros de nacionalidade diferente; e, por fim, os animais (aves e insectos) do campo ou selvagens mas que simbolizam algo agradável nos textos “Os animais da floresta”, “O melrozinho” (no livro alemão), “A borboleta” e “Canção da rola” (no português). Num âmbito distinto, o das fábulas, os animais personificam determinadas qualidades ou defeitos que são objecto de uma abordagem moralizante. É o caso das narrativas como “O leão e o rato”, “A lebre e o ouriço” (textos alemães), “O cavalo e o leão”, “O lobo” (textos portugueses), “A raposa e as uvas” (texto que aparece em ambos os manuais, embora no alemão em prosa e no português em verso).

O Espaço Rural e as Tradições

A lavoura bem como as tradições ligadas à vida do campo assumem um papel importante, tal como o elevado número de textos comprova. A vida do campo é retratada em ambos os manuais, com características ainda longe da produção massificada e do uso da maquinaria agrícola que, contudo já existia à época do manual alemão (1939) e que era já um recurso indispensável por toda a Europa por altura da publicação do manual português (1951). Apesar disto, a agricultura continua, no livro de instrução primária português, a ser retratada como área essencialmente dependente da mão-de-obra e de trabalho braçal em “As mondas”, “Os ceifeiros” e “As vindimas”. Também se constata que as ajudas para o trabalho fatigante eram as parelhas de bois ou os cavalos, como exemplifica o texto “Os bois teimosos”. Até as ilustrações existentes em qualquer um dos livros analisados se limitam a apresentar camponeses nas diversas tarefas da lavoura, surgindo na imagem cavalos ou bois puxando o arado.

Existe, a nosso ver, nesta forma de representação, o intuito de realçar a ligação quase idílica e bucólica do Homem à terra, como em “O lavrador e o seu filho”. Por um lado, pretende-se mostrar o trabalho duro mas nobre do camponês e, por outro, inculcar ao jovem leitor a noção de que só o sacrifício e o trabalho árduo darão frutos, certamente de acordo com o mandamento bíblico que preconiza «ganharás o pão com o suor do teu rosto». É o que se verifica em “Mattheis porque ages assim?”, “Os dois arados” (textos alemães), “A vida do campo”, “A oliveira” e “A azeitona” (textos em português). De facto, os ritmos da lavoura, em sintonia com o eterno ciclo da natureza em “O campo de espigas” e “Outono” são a fonte de muitas tradições ancestrais que moldaram a identidade e a cultura populares tal como

testemunham os exemplos “Antes da festa das colheitas” (caso alemão) e “As Aldeias” (manual português).

Finalmente, pensamos ser ainda oportuno referir que o homem do campo, especialmente nos textos do manual alemão, não é um indivíduo simples ou ingênuo; pelo contrário, revela a sabedoria (e também a astúcia) construída a partir da experiência em textos como “Provérbio do lavrador” e “As regra do lavrador”. E em textos como “Servos despachados”, “O diabo dentro da noz” e “O lavrador e o diabo”, narra-se a esperteza do lavrador que consegue ludibriar o próprio diabo.

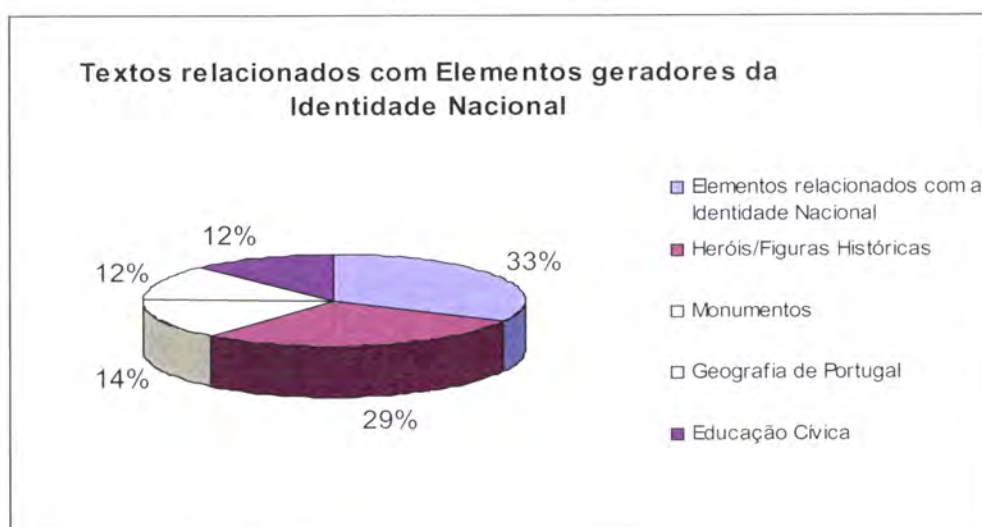
“ A vocação da cerejeira” (texto em prosa, da autoria de Guerra Junqueiro) existe também na versão alemã “Pequena canção da cerejeira” (texto em verso em verso da autoria de Johann Peter Hebel) e parece ser uma tradução adaptada para o Português.

2.2.3. Temáticas Geradoras de uma Identidade Nacional

Dos autores estudados¹⁴⁸ no âmbito da definição e génese do conceito de *nação*, Smith¹⁴⁹ define-a como “a partilha de um território histórico, mitos e memórias comuns”, englobando nesse conceito, ao mesmo tempo, as dimensões cívica e territorial, por um lado, e a étnica e genealógica, por outro. Ainda decorrente das afirmações anteriores, Smith refere que “as tradições, os símbolos e os valores partilhados” reforçam o sentimento de “identidade e pertença comuns”.¹⁵⁰

Heróis e figuras históricas – a História nacional e o espaço geográfico

Manual português



Foi com base nestas linhas orientadoras que procurámos criar critérios para agrupar os textos de cada um dos manuais em estudo. De acordo com os seus respectivos conteúdos, tentámos, sempre que possível, criar as mesmas categorias de modo a facilitar o trabalho de análise comparativa, tal como sucede com “Elementos relacionados com a “Identidade e Traços Distintivos” e “Heróis” (englobando quer as figuras destacadas da História, quer o comportamento heróico do cidadão comum). No entanto, constatámos que a maioria das categorias que estabelecemos, como “A Juventude Hitleriana”, “Guerras e Batalhas” e ainda

¹⁴⁸ Nomeadamente in CUNHA, 2001; SMITH, 1997 e MATOS, 1990; *vide* tópico1 – Construção de uma Identidade Nacional.

¹⁴⁹ SMITH, 1997:28

¹⁵⁰ SMITH, 1997:31

“Virtudes e Valores” (no caso alemão) ou “Educação Cívica”, “Monumentos” e “Geografia de Portugal” (na versão portuguesa), apenas existe num dos manuais, com exclusão de outro. Contudo, segundo a nossa interpretação, a existência de temáticas aparentemente diferentes não compromete o estudo comparativo, pois a intenção desses textos converge para o mesmo sentido, isto é, para “uma efabulação da identidade nacional”.

Decorrente do acima citado, distinguem-se claramente paralelismos no que diz respeito aos símbolos nacionais: a bandeira, datas comemorativas, figuras históricas e, sobretudo, a representação da imagem do líder da nação nos livros de leitura (quer através dos textos, quer o retrato do próprio).

No livro de leitura português, há um elevado número de textos dedicados à exaltação das figuras heróicas ou de episódios mais representativos dos períodos tidos como áureos da História de Portugal. Referimo-nos, em concreto, aos seguintes momentos históricos: a época da fundação do país, da consolidação das fronteiras e da independência da nação, de que os seguintes textos são exemplo: “D. Afonso Henriques”, “Deuladeu Martins”, “O alcaide do Castelo de Faria” e “D. João e o Condestável”; o ciclo dos descobrimentos e da expansão do império com textos como “O Infante D. Henrique”, “Vasco da Gama”, “Pedro Álvares Cabral”, “Afonso de Albuquerque” e “Conquistas e descobrimentos”. Por seu turno, há nesta selecção de textos também um espaço para os episódios de cariz mais místico ou emotivo, como são os casos de “A laranjeira de Santa Isabel”, “O Infante Santo”, “A morte da princesa”, “A bela infanta” e “A barca bela”.

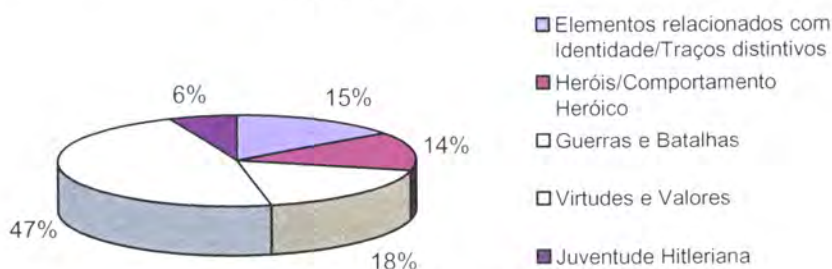
Por outro lado, relembrem-se, em breves linhas de algumas lições do livro, as três razões históricas para certas comemorações nacionais, tal como em “A Restauração” que explica os festejos do dia 1 de Dezembro e em que se mencionam, também com especial destaque, as celebrações do oitavo centenário da Independência, em 1940 (e na altura da primeira edição do livro, ainda relativamente recentes na memória dos portugueses).

Além destas figuras heróicas, escolhidas em função do seu vínculo ao passado glorioso da nação, existem ainda outros elementos simbólicos que recriam o cenário de uma ‘memória colectiva’. Disto são exemplo, no caso português, os monumentos a seguir referidos: “O Castelo de Guimarães” e seu simbolismo relativamente à cidade ser considerada ‘o berço da nação’; “O Castelo de S. Jorge”, pela razão de se situar na capital e ter sido o baluarte da defesa contra os Mouros; “O mosteiro de Alcobaça” por ter sido fundado pelo primeiro rei de Portugal – D. Afonso Henriques e por lá jazerem D. Inês de Castro e D. Pedro, o casal real cuja tragédia romântica Camões immortalizou. Em “A Batalha”, destaca-se a sua importância por comemorar a vitória na Batalha de Aljubarrota contra os Castelhanos, mas também por

ser o panteão da ‘Ínclita Geração’ e local de homenagem aos soldados portugueses falecidos na Primeira Guerra Mundial. “Os Jerónimos” são símbolo nacional pela sua imponência e ligação aos Descobrimentos, enquanto em “O Terreiro do Paço e os seus monumentos” surge, mais uma vez, um verdadeiro ‘desfile’ de nomes ilustres dos nossos anais lusos que, como celebrou o grande poeta épico português, ‘da lei da morte se vão libertando’¹⁵¹, como também comprovam as suas estátuas espalhadas pela capital e os nomes de ruas e praças atribuídos em sua homenagem. Na nossa perspectiva, se porventura ainda houvesse dúvidas quanto ao significado da inclusão dos diversos monumentos como elementos geradores da identidade nacional, estas desapareceriam perante a explicação dada ao jovem leitor num texto, do início do manual cujo título “O que nos dizem os nossos monumentos”, em jeito de pergunta retórica, claramente indicia o seu propósito. Como resposta e citando as palavras desse texto, os monumentos testemunham «pelos séculos fora, a vida do povo português, com o seu trabalho, a sua arte, o seu sacrifício e a sua fé».¹⁵²

Manual alemão

Textos relacionados com Elementos geradores da Identidade Nacional



Em oposição ao livro português, o seu congénere alemão não apresenta textos que centralizem o seu conteúdo nas figuras históricas. Porém, quando são mencionadas, estas surgem num contexto mais amplo, como acontece nos exemplos “A tarde de quarta-feira” e “Agradecimento de (uma) criança” em que se relatam breves episódios sobre o Rei Friedrich da Prússia, herói de guerra carinhosamente apelidado de ‘velho Fritz’, prevalecendo um tom de paternalismo em jeito de intimidade familiar. Existem outros textos relacionados com

¹⁵¹ CAMÕES, Luís, in *Lusiadas*.

¹⁵² PIMENTA, EVANGELISTA, 1951:38.

figuras cujo heroísmo não decorre da sua posição social, mas das suas atitudes de coragem e de abnegação enquanto pessoas singulares, tais como acontece em “O estribeiro Froben”, que oferece a sua vida pelo seu príncipe, em “O pequeno salvador”, um jovem que salva o seu amigo do afogamento, ou em “O aprendiz de alfaiate de Krippstedt”, um jovem conhecido pelas suas diabruras que se transforma em herói ao conseguir domar as chamas que ameaçavam consumir a torre da igreja. “Um episódio da juventude de Schlageter” constitui também uma história relacionada com um adolescente (Albert Schlageter) que ajuda a salvar uma casa do fogo e destruição, para depois prosseguir o seu caminho, mantendo silêncio sobre a sua acção valorosa até que um acaso dá a conhecer a todos o feito do jovem herói.¹⁵³ Para além das figuras protagonistas da História ou dos heróis do quotidiano, os textos do livro remetem para os heróis das lendas e contos. De entre estes, destaca-se a lenda de Siegfried, uma das personagens de culto de *O Anel dos Nibelungos*, mas também se mencionam outras lendas nórdicas, caso de “Como Thor ludibriou o anão Allwik”.

Daqui se conclui que a imagem do herói germânico não está tão frequentemente ligada à figura dos monarcas como no caso português. Uma possível justificação para este facto pode, assim o cremos, residir nas características da própria História da Alemanha, unificada apenas em 1871 sob Bismarck e, até então, um conjunto de principados independentes.

Por outro lado, não existem referências a monumentos em particular, como sejam castelos, palácios ou catedrais, existindo somente algumas gravuras de localidades identificadas, uma da cidade de Sigmaringen, outra da povoação rural de Kirchheim, um campo junto do (ou do que parece ser) Castelo de Hohenstaufen¹⁵⁴ e ainda de “Schwarzwald” (Floresta Negra).¹⁵⁵

Apesar de não configurar no manual alemão um número elevado de textos relativos à História da Alemanha ou a monumentos, a elaboração da identidade nacional é construída recorrendo a outros elementos identitários, tais como as virtudes e o carácter apontados como tipicamente germânicos. Isso sucede, por exemplo, em “Conselho Alemão”, uma exortação aos jovens. Neste âmbito, a selecção de alguns textos parece-nos de particular significado ideológico, como exemplifica uma lenda recolhida pelos Irmãos Grimm, nomeadamente em “O Conde Ludwig constrói uma muralha”, narrativa sobre o Imperador Friedrich Rotbart (Frederico Barba Ruiva) que, durante uma visita a Naumburg comenta com o seu anfitrião a

¹⁵³ Mais tarde Schlageter tornar-se-ia famoso enquanto militar destemido na Primeira Guerra Mundial e posteriormente pela sua luta em defesa do povo alemão durante a ocupação francesa do Ruhr. Foi símbolo do herói nacional muito celebrado durante o regime nacional-socialista.

¹⁵⁴ As ruínas do Castelo Hohenstaufen foram declaradas monumento nacional em 1871. Na Idade Média, várias figuras ilustres provinham da casa Stauffer, destacando-se, entre eles, Friedrich Barbarossa. Durante o Regime Nazi iniciaram-se campanhas arqueológicas no local do antigo castelo. Hohenstaufen foi um dos nomes usados para baptizar uma das unidades de *Panzer SS*, na Segunda Guerra Mundial.

¹⁵⁵ Todos os locais remetem para o estado de Baden-Württemberg.

falta de segurança do local, pois o palácio e parte do castelo não dispõem de uma muralha. Aquele aposta com o real convidado que será capaz de erguer a mais resistente muralha no prazo de três dias. Passado esse tempo, o Conde Ludwig, o anfitrião, convida o imperador a inspeccionar a muralha que, para espanto e admiração deste, era uma larga ‘muralha’ humana, um exército constituído por fileiras de homens fiéis ao conde. Parece-nos possível apontar, a partir desta narrativa, para um enaltecimento do sentimento de união e fidelidade do povo em volta do seu líder, neste caso particular, do Conde Ludwig. No entanto, este episódio, a nosso ver, integra-se com facilidade na ideologia nacional-socialista, segundo a qual o povo age enquanto colectivo, sempre poderoso quando unido na defesa da nação e na lealdade ao seu *Führer*, um grupo disposto a sacrificar-se até ao fim. Mencionámos ainda esta narrativa por entendermos que se interliga à temática dos monumentos e à sua importância enquanto símbolos nacionais – pois nesta história o verdadeiro ‘monumento’, a ‘muralha’ do castelo, é o próprio povo!

Numa última parte deste ponto sobre os elementos potenciais geradores da identidade nacional, resta pronunciarmo-nos sobre as temáticas (quase que nos atrevemos a afirmar ‘ostensivamente’) comuns: a exaltação da bandeira enquanto símbolo da nação, o culto do líder (mais notório no caso alemão), as estruturas militares, paramilitares ou de organização do Estado (leia-se regime nacionalista).

Assim, no que diz respeito à bandeira nacional, “A bandeira desaparecida” narra, em tom emotivo e nacionalista, um episódio da Primeira Guerra Mundial, em que os soldados alemães, vencidos, regressam do campo de batalha, lastimando o desaparecimento da sua bandeira nacional. Anos mais tarde, um agricultor francês, ao lavrar o campo, descobre os restos mortais de um soldado desconhecido que, pressentindo a morte e a aproximação do inimigo (francês), protegera a sua bandeira (alemã) com o próprio corpo. Outro exemplo da exaltação da bandeira verifica-se em “Não foi em vão”, onde se descrevem as marchas da Juventude Hitleriana (HJ) e a comoção de um antigo combatente, cego em consequência da sua participação na guerra, que, embora não podendo já ver a bandeira, presente a sua passagem pelas aclamações eufóricas e saudação alemã feitas pelas pessoas à sua volta.¹⁵⁶

¹⁵⁶ O amor à bandeira nacional era de tal modo inculcado nos jovens (como, por exemplo, através da saudação diária à bandeira e o cantar do hino nacional) que, tal como Gudrun Wilcke testemunha no seu livro, “ seria impensável fazer qualquer tipo de brincadeira ou cometer alguma falta de respeito em relação à bandeira, nem que se tratasse da bandeira inimiga” in WILCKE, 2005:31.

No âmbito das actividades paramilitares, lembremos não só o simbolismo centrado na bandeira nacional (durante o Terceiro Reich, a bandeira com a cruz suástica), mas também o hastear da bandeira, os desfiles da HJ, ou a figura do porta-bandeira.

No manual português, o texto “As cores da nossa bandeira” explica as alterações na bandeira nacional ao longo dos tempos e ao mesmo tempo que aclama este símbolo nacional, exorta como dever de qualquer ‘bom’ português o respeito e veneração do distintivo nacional. Embora não se encontrem mais escritos sobre a bandeira, existem ao longo do manual ilustrações – na capa, na contracapa, na primeira página do manual, ou ainda em imagens dispersas que mostram os símbolos nacionais gravados nos cruzeiros de pedra ou representados nas velas das naus lusas – que relembram a par e passo a insígnia portuguesa. Em nenhum dos manuais encontramos a letra do hino nacional, todavia existe, no caso português, referência à *Portuguesa* em “O hino”; no congénere alemão encontra-se “A canção do Jungvolk” que, a nosso ver, funcionaria para os jovens nacionalistas da época como o ‘seu’ hino.

Traços distintivos e características identitárias

Relativamente a outras exposições sobre as características da ‘alma nacional’, apresentam-se os textos “O povo português”, que sintetiza em breves linhas os estereótipos portugueses de norte a sul do país, e “O relógio da saudade”, em que se dá realce, em tom emotivo, ao tão divulgado *cliché* português – a saudade. De igual modo, existe uma preocupação em marcar a ideia do Império Português – a grandeza de Portugal e as suas colónias, facto já aludido em “A pátria” e reiterado no texto “Portugal é grande” que, para melhor visualização do descrito, é apresentado juntamente com um mapa mundial. Finalmente, a ideia de império e sua unidade são de novo retomadas em “O governo da nação”. No livro alemão, não são feitas referências ao Grande Império Alemão (*Großdeutschland*) e aos planos expansionistas do regime hitleriano.

Assim, a referência mais explícita que encontrámos no manual reporta-se ao texto “Dos tempos de juventude de Hitler” que termina com a frase «No seu (de Hitler) jovem coração despertava o anseio por uma grande nação que englobasse todos os Alemães.»¹⁵⁷ A ideia da dimensão étnica e da raça ariana, no povo alemão, é revelada no texto em verso “A terra dos antepassados”, e que é, na nossa perspectiva, um dos textos mais imbuídos de ideologia nacional-socialista e, porventura, menos adequado do ponto de vista pedagógico para a faixa etária a que, supostamente, era dirigido.¹⁵⁸ De facto, fazia apelo à forte ligação do povo à

¹⁵⁷ Tradução nossa do original “*Aus Hitlers Jugendzeit*” : « *In seinem jungen Herzen erwachte die Sehnsucht nach einem großen Reiche, das alle Deutschen umschließt* »

¹⁵⁸ Salientamos este aspecto, embora saibamos que na época os conceitos pedagógicos seriam diferentes. O aluno seria visto como “um pequeno adulto”. Recordemo-nos, também da elevada taxa de mão-de-obra infantil e das responsabilidades dos jovens em contribuir para o sustento da família.

ocupação do território enquanto direito inato e incitando, à defesa dessa terra como dever moral perante os antepassados. No entanto, instilar estes valores o mais cedo possível nos jovens corações, era uma forma, de, no futuro, poder mais facilmente manipular as suas mentes. Este texto é ainda acompanhado de uma ilustração, a nosso ver, de cariz eminentemente propagandístico, em que se apresentam diversas personagens cujos trajas regionais remetem para uma pluralidade de origens. Contudo, as pessoas representadas parecem unidas como uma grande família sob dois símbolos: um deles, a bandeira suástica e a saudação alemã que todos fazem; por outro lado, um conjunto de elementos onde se destacam frutos, flores, coroas de flores e até um galo. Naturalmente, estes reportam-se ao ambiente rural, a terra e a lavoura – tema que serviu de mote para este texto de cunho nacionalista.¹⁵⁹

Educação cívica

Para além destes conteúdos, existe, no caso português, um outro conjunto de textos também na linha de exaltação patriótica dos enunciados já citados. São eles “A pátria” e “O que nos dizem os monumentos” que direccionam a atenção do leitor para temas relacionados com a organização do Estado e que nós agrupámos sob o subtítulo de «Educação Cívica». Deste são exemplo “As contribuições”, “O dia de eleições”¹⁶⁰, “O Estado Novo”, “O chefe de Estado” e “O governo da nação”. No nosso entender, mais uma vez, estas temáticas estariam longe da esfera de compreensão ou de interesse dos alunos que frequentavam a instrução primária, isto, pelo menos segundo a perspectiva dos nossos dias. Contudo, à época, as concepções pedagógicas usadas entenderiam os jovens, a sua maturidade e o seu papel dentro da sociedade de forma diferente. Por outro lado, a terceira classe constituía o último ano da escolaridade obrigatória, quer para o estudante jovem, quer para o aluno adulto. O manual representava, por isso, um instrumento privilegiado para divulgar saberes tidos como essenciais para a formação cívica. Assim, mesmo que a imaturidade dos jovens de oito ou nove anos de idade não permitisse apreender esta temática na sua totalidade, aprendiam a familiarizar-se com determinado tipo de organização de Estado.¹⁶¹

¹⁵⁹ Vide Anexo 5, referente à imagem da p.100

¹⁶⁰ Algumas décadas volvidas e vivendo-se agora em Portugal num regime democrático, a inclusão deste tema durante a vigência do Estado Novo tem algum interesse, por se saber que, à data da edição do manual, isto é, durante o Estado Novo, apenas um grupo restrito de cidadãos tinha direito ao voto.

¹⁶¹ Vide ponto 1.3.1 Principais medidas educativas do Estado Novo;

Não esqueçamos que o manual foi editado em 1951 e, em 1952/1953, deu-se início à primeira grande campanha de alfabetização de adultos. Com o objectivo de combater a iliteracia, o Ministério da Educação lançou, em 1952, “O Plano de educação Popular” e a “Campanha Nacional de Educação para Adultos”, esta última dirigida

No que diz respeito ao manual alemão, constatámos uma tendência mais acentuada para narrativas com um contexto bélico (entre outros “Não foi em vão”, “Os Suecos em Dinkelsbühl”, “O estribeiro Froben”, “A canção do Soldado”, “O velho granadeiro”, “O provérbio de Temeswar”, “O mestre Ullrath”, “A lenda do Castelo de Hohenstaufen”, “As mulheres de Weinsberg”, “Inimigos perigosos”, “Hannes-Jakob de Hoppach”). Nas narrativas atrás referenciadas, existe quase sempre uma intenção moralizante, quer apresentando a recompensa pelas virtudes, quer o castigo pelo comportamento incorrecto. Por outro lado, estas histórias servem para evidenciar o carácter modelar de coragem, disciplina, altruísmo e patriotismo de que é feito o herói germânico (segundo a ideologia nazi), características decisivas quer para a vitória do povo alemão, quer para mostrar como a astúcia pode vencer a força bruta do inimigo (note-se que estes traços de personalidade serão usados como meio de instilar nos leitores um modelo de comportamento de acordo com os princípios nacional-socialistas). Em ambas as situações apontadas, a tenra idade ou a origem social (baixa) dos protagonistas em nada influencia a sua grandeza de carácter e seu estatuto de herói germânico, criando-se a ideia que ninguém é demasiado jovem ou demasiado humilde para se sacrificar pelo bem da nação.

Movimentos juvenis

Finalmente, cumpre ainda fazer alusão ao culto do líder, no livro de leitura alemã, onde Hitler surge como protagonista em vários textos, sempre reforçando a ideia da sua forte ligação à juventude, continuamente reafirmando o papel decisivo dos ‘seus’ jovens na construção e defesa do grande Reich alemão.¹⁶² A camaradagem e o sentimento de grupo, fortalecidos no espaço comunitário e proporcionados pelas actividades orquestradas pela HJ, foram conquistando as jovens gerações, de modo gradual e, para eles, de forma quase imperceptível, seduzindo-os para a causa nacional-socialista.¹⁶³ O manual alemão espelha a importância atribuída à HJ ao incluir nas suas primeiras páginas diversos textos relacionados com esta organização, como sejam “A canção do Jungvolk”, “Discurso de Hitler aos jovens”, “Não foi em vão”, “Camaradagem” (que relata um episódio de solidariedade demonstrada entre

ao grupo etário entre os 14-35 anos. Contudo, ressalvamos que não conseguimos confirmar se o manual utilizado era o mesmo – o livro único.

¹⁶² Manual alemão, p.9 (curiosamente esta página não é assinalada numericamente) “Denn ihr meine Jungen, ihr seid die lebenden Garanten Deutschlands, ihr seid das lebende Deutschland der Zukunft” (Porque vós meus rapazes sois o garante vivo da Alemanha, vós sois a Alemanha viva do futuro).

¹⁶³ In WILCKE, 2005: 40-45.

membros da HJ) e “Solstício de Verão” (que descreve uma das grandes celebrações da HJ de acordo com o calendário nacional-socialista.)

Por contraste, no livro de leitura de instrução primária português, as alusões à Mocidade Portuguesa (MP), também ela inicialmente inspirada na HJ, limitam-se, como já foi referido, às ilustrações. Julgamos que o distanciamento temporal, bem como os acontecimentos históricos entretanto ocorridos (a Segunda Guerra Mundial e a derrota total da Alemanha), possam ser apontados como prováveis razões para uma atitude diferenciada na inclusão de elementos da MP no manual, não se podendo afirmar com isto que houve igualmente uma grande mudança em relação a estas organizações estudantis fortemente tuteladas pelo regime político.

Para finalizar este ponto sobre os diversos elementos catalisadores da identidade nacional, tentaremos sintetizar os principais temas veiculados nos manuais que permitem ao leitor uma recriação (e interiorização!) dos traços identitários nacionais.

Assim, no caso do manual português, destaca-se a importância dos textos relacionados com os protagonistas dos momentos chave da História de Portugal (a sua fundação, o período das descobertas marítimas e as colónias ultramarinas), bem como o interesse pelas descrições dos vários monumentos que existem em Portugal Continental. Tanto uns como outros apontam, como Cunha refere, para «a evocação de um passado exemplar» e, ao mesmo tempo, relativamente ao Império Português, para «uma vocação de universalismo cristão»¹⁶⁴.

Decorrente do que foi dito, nas gerações de alunos portugueses certamente ficaria gravada a ideia da pátria como uma ancestral nação de longos séculos de existência e de fronteiras continentais definidas, cujas regiões (do Minho ao Algarve) e suas gentes se conheciam bem através das imagens estereotipadas fornecidas pelo manual. No caso do livro de instrução primária alemão, julgamos poder afirmar que a ênfase não se centra em torno de figuras históricas, embora ambos os manuais recorram com frequência a episódios de tempos medievais, mas focaliza, em vez disso, a ideia da grande Alemanha – O Terceiro Reich – como uma nação ‘jovem’¹⁶⁵. A ideologia do regime nacional-socialista assenta sobre a teoria

¹⁶⁴ CUNHA, 2001:77- 79 .

¹⁶⁵ KOCH, 1975.

A expressão ‘jovem’, no contexto do regime hitleriano, não estava restrita à definição de idade, ou exclusivamente relacionada com a importância e atenção dadas às camadas jovens das fileiras da HJ. Este termo estava conotado com o ‘novo’ alinhamento político das pessoas que, de modo entusiasmado, acolhiam os *slogans* e as ‘verdades’ habilmente difundidas pela máquina de propaganda do regime. O espírito jovem era aquele que abraçava uma nova era de (prometida) prosperidade do povo germânico. A ideia de ‘jovem’ afirmava-se em oposição ao ‘velho’ da República de Weimar e da sua ideologia política.

Vide também o tópico 1.4. A Juventude Hitleriana.

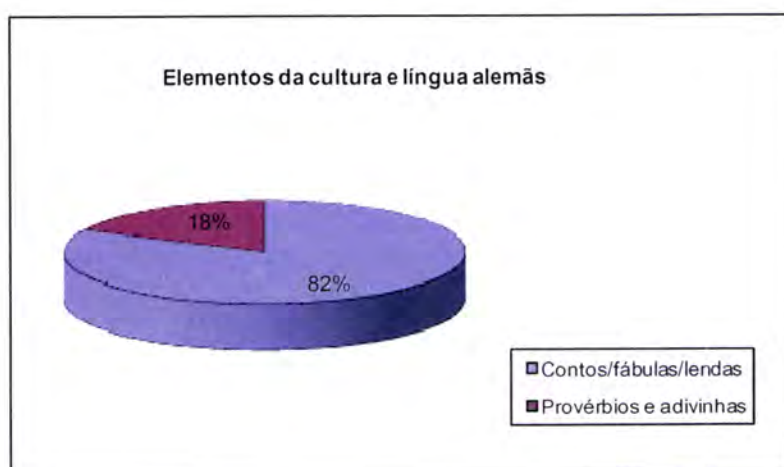
da raça ariana, proclamada por Hitler como raça superior (*Herrenvolk*). Por outras palavras, o povo germânico constitui a pedra angular daquilo que se entendia (ou os Nacional-Socialistas entendiam!) por nação. Consequentemente, o que sobressai com mais significado é a componente étnica e, em menor grau, a História ou até o território partilhado ao longo dos séculos. Por certo a imagem mais marcante que os jovens alunos alemães retinham, em termos de identidade nacional, seria a da pertença a um povo germânico, de características especiais (de que as lendas e tradições davam testemunho), ou seja, a ideia de uma nação que, apesar de constituída por pessoas provenientes de diversas regiões, estava unida pelo mesmo sangue ariano e pelo mesmo sentimento místico que os levava, tal como à HJ, a seguir, sob a mesma bandeira, o *Führer*.

2.2.4. Cultura e Língua

Podemos afirmar que os contos e as lendas sempre foram elementos excepcionais para a educação das crianças, pois neles se intersectam diferentes níveis de aprendizagem, já que, para além de constituírem, enquanto todo escrito, um produto encantatório e um instrumento para o treino da leitura, também representam um meio de transmitir valores ao seu público-alvo. Na grande maioria dos contos, há uma distinção entre “o Bem” e “o Mal”, representados através de diversas personagens, e o desenrolar da acção é, numa perspectiva simplificada, normalmente a luta entre estas duas forças antagónicas que termina, por regra, com a vitória do “Bem” e a punição do “Mal”. Nos contos, lendas e fábulas, as figuras principais geralmente personificam determinadas qualidades, virtudes ou defeitos que são usados com uma finalidade moralizante. Muitas destes subgéneros da narrativa têm as suas raízes nos contos populares de tradição oral, cuja forma final se fixou em épocas relativamente recentes no contexto, depois do movimento romântico, depois de recolhidos e escritos. Exemplos da publicação destas colectâneas de contos e lendas tradicionais são, entre os clássicos da literatura europeia, os Contos de Perrault e os Contos dos Irmãos Grimm.

Apesar de não ser nosso objectivo aprofundar algumas questões pertinentes, tais como a influência da cultura popular, da tradição oral, dos elementos populares ou popularizantes¹⁶⁶ relativamente à génese e evolução dos contos e das lendas, não podemos deixar de salientar aqui o seu papel fundamental na formação da identidade, no contexto que estamos a analisar.

Manual alemão



Desta feita, iniciaremos o estudo comparativo pelo manual alemão, porque para além de ter (como o gráfico revela) uma percentagem significativa de contos, lendas e fábulas no

¹⁶⁶ Vide FIALHO, 1993 e PARAFITA, 1999

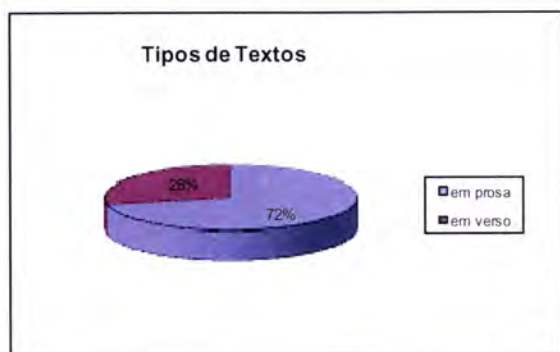
subtema (designado por nós) «Cultura e Língua Alemãs», contrasta, neste ponto, com o livro de leitura português, em que poucos textos aparecem identificados como lendas, contos populares ou fábulas, raramente existindo uma identificação quanto ao seu autor ou fonte.

De acordo com alguns estudiosos,¹⁶⁷ as medidas educativas do Regime Nacional-Socialista convergiam no sentido de privilegiar, não só o ensino das lendas nórdicas e contos como forma de introduzir o passado germânico, mas também para fomentar o ‘espírito bélico’ (*Kampfbereitschaft*) e o culto do herói nos espíritos juvenis. Deste princípio são exemplo o poema “A espada de Siegfried”, cinco excertos adaptados de *O Anel dos Nibelungos* – nomeadamente o conjunto de textos sobre o herói, do episódio “Siegfried torna-se invulnerável” a “Como Siegfried lutou contra o dragão” – e a lenda “Como Thor ludibriou o anão Allwik”.

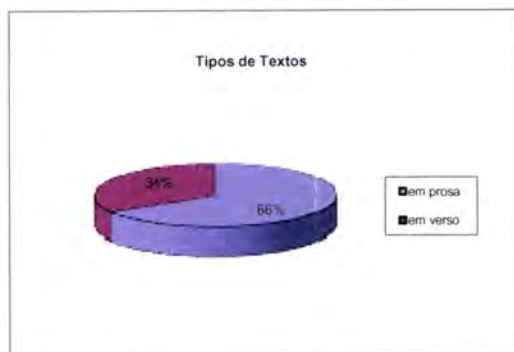
Os Irmãos Grimm são, porventura, os autores mais representativos neste manual, existindo entre lendas e contos, vinte e cinco textos. Embora em menor quantidade, as fábulas constituem também um grupo apreciável de escritos, destacando-se o autor clássico Esopo. Outras narrativas ao gosto popular e, simultaneamente, clássicos da literatura infanto-juvenil são os exemplos de “Eulenspiegel”, “Os cidadãos de Schilda” e “O barão de Münchhausen”. Destacam-se também os misteriosos duendes enquanto personagens em várias narrativas, tais como em “O anão e a espiga de cevada”, “Rumpelstilzchen”, “Os duendes” ou no poema “O homenzinho corcunda”.

De igual modo, julgamos interessante mostrar a relação percentual entre os textos em verso e os escritos em prosa, constatando-se que não se verificam diferenças muito significativas, embora o livro alemão apresente mais seis por cento de textos em verso que o seu congénere português, como se pode apreciar nos gráficos a seguir apresentados:

Manual Alemão



Manual Português



¹⁶⁷KOCH, 1975 e WILCKE, 2005;

Por outro lado, o livro de leitura alemão apresenta alguns versos em dialecto *Schwäbisch*, típico do Estado de Baden-Württemberg, sendo que a inclusão desta variante regional de língua alemã se faz, na sua maioria, através de pequenos poemas, com destaque para “Kitzle”, “Bênção”, “Viagem de trenó”, “Uma casinha junto ao rio Neckar” e alguns dos “Provérbios de Schwaben”.

No livro português, apesar da enumeração das diferentes províncias do país e suas características, não se alude a qualquer especificidade regional no que respeita à língua, omitindo-se a diversidade e a riqueza das variantes dialectais do Português. Esta divergência entre os dois manuais relativamente ao englobar (ou não) textos de um dialecto permite, segundo a nossa perspectiva, diversas leituras em aberto. No caso alemão, o livro em estudo é editado em Baden-Württemberg e destinado ao ensino primário desse estado, enquanto o seu congénere português é impresso pela Editora Nacional como livro único oficial, para todo o país. Contudo, julgamos que a questão do local de edição e do público - alvo não seriam os únicos factores determinantes para este tipo de opção. No caso alemão, poderia existir uma certa necessidade de afirmação de autonomia, mesmo que apenas expressa a nível cultural, do Estado Baden-Württemberg sobre o *Reich*, poderoso e centralizador. Certamente, subjacente à selecção acima referida, também se encontram princípios pedagógicos e linguísticos que apontam para o reconhecimento do valor da cultura regional. O dialecto está também ligado à identidade, na medida em que será a primeira língua assimilados pela criança no seio familiar. A língua padrão será aprendida, posteriormente e em contexto formal, na escola. Desta forma, os textos em *Schwäbisch* estabelecem, a nosso ver, uma ligação afectiva, quase uma relação lúdica, entre a língua da infância e a língua falada e escrita na escola, isto é, o alemão usado por todos os alemães do *Reich* (e dos países de língua oficial alemã como é o caso da Áustria e da Suíça). Por outro lado, a apologia da língua alemã assume um papel importante na educação, defendendo-se, assim, o uso do vocabulário germânico em todas as áreas (substituindo-se as palavras de outra origem até no campo das ciências). Segundo a ideologia proclamada, «ser alemão não era apenas pensar, agir e sentir, mas também falar alemão»; outra afirmação de similar conteúdo é que «o estrangeirismo separa e a língua materna une».¹⁶⁸

Como já foi mencionado, o livro português não enfatiza tão claramente contos e lendas, excepção feita, para este último caso, com os textos “O Tejo, o Douro e o Guadiana”, “A laranjeira de Santa Isabel” e “A bilha de água”. Outros estão sinalizados como sendo adaptações de romances ou contos populares, tais como “A bela infanta”, “A rainha e a sua

¹⁶⁸ KOCH, 1975:234-235

escrava”, “O cavalo e o leão” e “O lavrador da arada”, com temática que se centram em torno das figuras históricas ou das tradições populares.

Os provérbios e as adivinhas constituem um traço comum em ambos os livros: na versão alemã, surgem dispersos ao longo do livro (as adivinhas por três vezes e os provérbios por sete), ora de forma isolada entre outro tipo de textos, ora formando pequenos conjuntos. Mais uma vez, os temas dominantes estão relacionados, na sua maioria, com a vida no campo e a sabedoria popular.

No manual português, surge apenas uma adivinha, definida como tal sob o título de “Adivinha”, para além do texto “A azeitona” que também está relacionado com esta temática. Tal como acontece com as adivinhas, apenas um texto – um conjunto de três máximas – tem como título “Provérbios”. Além disto, há a realçar também um conjunto composto por algumas quadras, dispersas ao longo do manual, relativas a diversos temas (religião, pátria, música e natureza). Estas, dada a simplicidade da linguagem e a sua índole moralizante, desempenham, assim o julgamos, uma função semelhante à do provérbio. Algumas destas quadras (sem título) são da autoria de A. Correia de Oliveira e do Padre. Moreira das Neves, outras porém são anónimas ou de fonte não indicada, sendo as últimas, consequentemente, interpretadas como sendo de cariz popular.¹⁶⁹

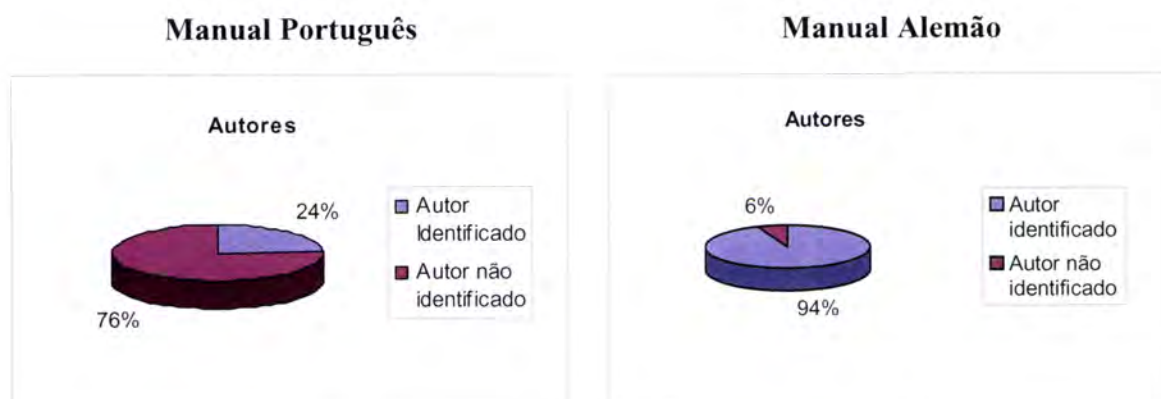
Os textos ligados à cultura e tradição do povo de que as adivinhas e os provérbios (bem como os contos) são exemplo estão habitualmente ligados a uma tradição popular considerada genuína porque reflecte uma memória colectiva cuja origem se perde no tempo e, por isso, representam um instrumento mais subtil para moldar a identidade nacional. Irene Fialho¹⁷⁰ problematiza os conceitos de «tradicional» e «tradicionalismo», «popular» e «popularismo» assim como as formas como a ideologia do Estado Novo se serve deles para difundir ‘a sua’ concepção da ‘verdadeira’ tradição nacional, ou, por outras palavras, ‘a cultura oficial do regime’, nomeadamente através dos manuais escolares. Assim, popularizam-se alguns textos de origem erudita ou textos de origem popular são adaptados para uma versão mais erudita, no manual. Em qualquer dos casos, a diversidade popular existente, a riqueza dos regionalismos, bem como a variedade de culturas no território continental e colonial português, são ignorados dando lugar a uma tradição normalizada e estanque.

¹⁶⁹ Vide FIALHO, 1993.

¹⁷⁰ FIALHO, 1993.

2.2.5. Autores

Tal como os gráficos claramente evidenciam, o número de textos com autor identificado no caso português é quase inversamente proporcional ao dos apresentados no manual alemão, marcando uma diferença expressiva em relação a outros pontos de afinidade ou distanciamento até agora analisados.



Neste contexto alemão, verificamos que quase todos os textos estão devidamente assinalados, quanto ao autor ou à fonte e aos editores (ou então é indicada fonte não identificada). Ao contrário, no caso português, apenas os textos em verso surgem com autor ou fonte definidos, porque os escritos em prosa, por regra, não mencionam a autoria, exceção feita para um número reduzido de textos redigidos por Afonso Lopes Vieira, Adolfo Portela, Augusto Gil e Guerra Junqueiro (este apenas com um texto). Os autores das quadras resumem-se a A. Correia de Oliveira e ao Padre Moreira das Neves. Um detalhe interessante relaciona-se com o texto “A vocação da cerejeira”, apontando-se, no caso português, Guerra Junqueiro como autor, embora a sua versão alemã (“A pequena canção da cerejeira”) seja atribuída a Johann Peter Hebel. Também “A raposa e as Uvas” tem como Bocage, autor designado enquanto no livro alemão (“Der Fuchs und die Weintrauben”) o escritor é Esopo. Outro aspecto curioso liga-se ao facto de se enaltecer Camões, poeta maior da língua portuguesa, num dos textos, apesar de não se incluir uma única estrofe da sua epopeia no manual.

No livro de leitura germânico, combinam-se escritos de autores considerados clássicos, com autores menos conhecidos, ou eventualmente mais conhecidos por serem escritores particularmente alinhados com o regime político de então. No caso português, excluindo os nomes já referenciados, não temos outros elementos que consolidem esta nossa hipótese.

Quanto ao manual alemão, evidenciam-se como autores consagrados os Irmãos Grimm, Esopo, Theodor Fontane, Goethe, Hoffmann von Fallersleben e Theodor Storm, entre outros. Em relação à autoria dos textos, será importante ter ainda em consideração, no caso português, segundo Irene Fialho¹⁷¹, a informação contraditória quanto à origem dos mesmos, motivo pelo qual nalguns manuais os mesmos textos aparecem assinados e noutros não.

No caso alemão existe, através do índice, a informação sobre as fontes, o que permite saber se a narrativa já tinha sido incluída em outros compêndios de estudo anteriores, facto que, por sua vez podia ser indicador do seu estatuto de autor consagrado e, por conseguinte, a sua obra considerada obrigatória na construção da memória colectiva.

Por seu turno, podemos interrogar-nos sobre o alinhamento ideológico dos autores mais referenciados nos manuais escolares (no caso dos autores já há muito desaparecidos esta questão torna-se redundante). Será importante ter em linha de conta que tal escolha, por certo, era feita pelos organizadores dos manuais, independentemente da vontade do próprio autor; pois o indispensável seria encontrar narrativas ou poemas cujos conteúdos pudessem servir os interesses da ideologia. Dito isto, não nos surpreende que os textos e sua interpretação tenham sido usados nos manuais de forma diferente daquela que o autor originalmente imaginara aquando da sua escrita.

Em jeito de conclusão, parece-nos legítimo apontar para a interacção entre autor, obra e poder político. Como confirmámos através dos temas escolhidos ou excluídos nos manuais analisados, os textos quer de origem erudita, quer popular, tal como outros elementos culturais, foram instrumentos ao serviço de uma ideologia, da sua difusão e consolidação. Começando pelas formas mais agressivas de imposição dos ‘valores’ nacionais, referimos esse acontecimento que foi a queima dos livros, em Maio de 1933, na Alemanha, passando pela proibição de publicar determinados escritores¹⁷² ou pela elaboração de listas negras de autores e obras em qualquer um dos regimes totalitários, até chegar às formas mais subtis: o inculcar de ‘verdades’ através da recriação de tradições e memórias colectivas reproduzidas, de forma apelativa, nos manuais escolares.

¹⁷¹ FIALHO, 1993.

¹⁷² Vide HAHN, 1998; CAEMMERER, DELABAR, 1996, sobre os autores de língua alemã exilados .

2.2.6. Ilustrações e apresentação gráfica¹⁷³

Como se sabe, as ilustrações, a apresentação e o destaque concedido aos títulos dos textos, bem como o tipo de letra em que estão impressos, são elementos que, num primeiro contacto, seduzem (ou não) o leitor a que se destinam. Por outro lado, são pensados para criar habilmente uma expectativa acerca do possível conteúdo do texto, funcionando a imagem como uma espécie de cristalização da mensagem. Por esse motivo, pensámos analisar as ilustrações dos manuais segundo duas vertentes da retórica: informar e seduzir. Nesse sentido, começamos por comparar as capas de cada um dos livros.



No manual alemão, a capa¹⁷⁴ contém o título, que ocupa cerca de metade da página, e, abaixo, uma gravura representando um veado que ocupa um quarto de página. A superfície da capa e contracapa do livro é em tecido de tom laranja já as letras e gravura, a preto, parecem ter sido impressas, pois o relevo dos seus contornos também é perceptível ao tacto, o que nos leva a considerar a hipótese de se tratar de uma metalo-gravura. Dito isto, importa realçar a sobriedade dos traços que recriam o veado.¹⁷⁵ Por outro lado, será relevante mencionar que o título é escrito em letra gótica, sendo que o tamanho das letras vai diminuindo gradualmente desde “Livro de Leitura de Alemão”, em caracteres maiores, “para as escolas básicas” em letras menores e, “para o terceiro e quarto anos” ainda mais pequenas que a anterior. Tal como acontece no livro português, não existe qualquer decoração para a contracapa. Numa primeira abordagem e exceptuando o subtítulo, nada no manual indicia tratar-se de um livro para crianças, o que na nossa perspectiva de cidadãos do século XXI pode parecer

¹⁷³ Dada a impossibilidade de reproduzir todas as imagens/gravuras, optámos por incluir no corpo do texto apenas as (a nosso ver) mais paradigmáticas. Em anexo, encontram-se mais ilustrações de ambos os manuais.

¹⁷⁴ Ver anexos sobre as ilustrações.

¹⁷⁵ Vide CHEVALIER, Jean, GHEERBRANT, Alan: 185-186, 678 sobre os diversos significados simbólicos da figura do veado (ou cervo). Para além das interpretações apontadas, o veado também faz parte do antigo escudo heráldico de Württemberg (que mais tarde se juntou a principado de Baden e formaram o estado Baden-Württemberg) região para a qual foi editado este manual escolar.

desadequado, mas segundo os conceitos pedagógicos de então (década de trinta do século XX) possivelmente não suscitaria qualquer reparo.

Relativamente às ilustrações ao longo do livro, informa-se, logo na primeira página que o mesmo contém quarenta e três gravuras, mais concretamente xilogravuras¹⁷⁶, e um quadro colorido. No final, aparece um índice para as gravuras com informação detalhada indicando conteúdo, artista e proveniência (qual a fonte ou trabalho original concebido de propósito para o manual).

Além do já referido, julgamos ser importante chamar a atenção para uma ilustração que, a nosso ver, muito mais do que sóbria, resulta pesada devido aos traços rígidos e de cariz quase militar de algumas gravuras, dos corpos e também rostos estilizados, as poses estáticas e os movimentos pouco fluidos. Acresce a este panorama a ausência de cor em todas as ilustrações, excepto no quadro que representa uma cena em que Siegfried, o herói, luta com o dragão. Contudo, nestes a combinação da muito reduzida paleta de cores (predomina o verde e alguns tons de laranja e castanho) faz com que, também ela, destaque a artificialidade do quadro¹⁷⁷.



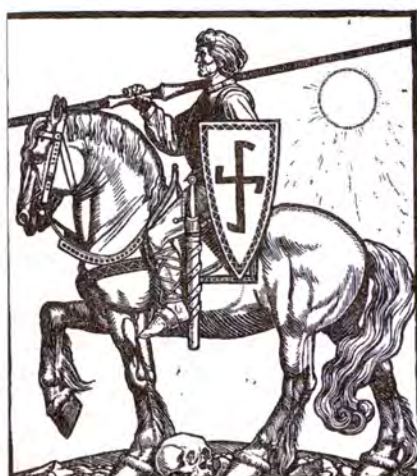
Os grandes temas veiculados através das gravuras aparecem ligados à vida no campo (paisagens rurais, colheitas das searas, vindimas, animais domésticos) ou são alusivos aos contos e lendas (predominando animais, duendes ou o diabos), e ainda se aborda, com algum destaque (até devido à dimensão das próprias gravuras em relação ao tamanho da página),a

¹⁷⁶ A xilogravura é feita a partir de um processo de gravação em relevo que utiliza a madeira como matriz, requerendo um grande trabalho de pormenor para que se possam reproduzir detalhes da paisagem ou das figuras assim representadas.

¹⁷⁷ Este quadro (xilogravura) foi concebido propositadamente para este manual pelo artista Willi Harweth, em 1937

temática nacionalista. Desta última, escolhemos quatro exemplos paradigmáticos que nos merecem especial atenção.

Na primeira delas, a imagem na página de abertura¹⁷⁸ representa um cavaleiro em pose altaneira e pronto para o combate, conforme a lança, a espada e o escudo indicam. Na gravura aparece em posição destacada este escudo cujo emblema é a cruz suástica, e para a qual incide de imediato o nosso olhar, por este se situar no centro da gravura e em torno do qual a restante imagem parece construir-se. O símbolo nacional-socialista é representado quase como uma estrela que é carregada com altivez pelo cavaleiro de olhar inexpressivo mas focado no horizonte. O cavaleiro monta um imponente cavalo aos pés do qual se encontra uma caveira, simbólica referência à morte, todavia ignorada, tal parece ser a determinação do cavaleiro e do cavalo. Tendo em linha de conta que se trata da primeira gravura do livro, parece sintetizar pictoricamente o título “Camaradas e heróis”, com o cavaleiro medieval interpretando o herói intemporal e as características modelares: a bravura, determinação e raça.



Igualmente relacionadas com o imaginário nacional-socialista e sua representação, encontramos (entre as mais significativas) a imagem do jovem fardado a rigor que toca tambor, evidente alusão à HJ e às marchas paramilitares. Também nesta imagem se repete o olhar fixo no horizonte, como que, diríamos nós, atento ao *Führer* ou a imaginar o futuro tal como este era inculcado no imaginário individual e colectivo.

¹⁷⁸Vide o anexo sobre ilustrações do manual alemão



Para além das já mencionadas, surgem ainda duas gravuras que interligam as temáticas da lavoura e da identidade, o que equivale a dizer que se entrecruzam com a simbologia nacional-socialista. Assim, o camponês que caminha lançando a semente à terra parece muito mais um soldado a marchar, quer pela configuração física musculada, quer, mais uma vez, pelo olhar posto num horizonte longínquo, sob um chapéu cerrado sobre o rosto qual capacete de militar. Ousamos dizer que não se trata de um camponês que espalha as sementes sobre o terreno lavrado, mas antes o soldado que caminha pelos campos para “plantar” a causa nacional-socialista. A terra, o território, é alemão por direito de raça, é chão dos antepassados e, por isso, sagrado. O ‘campo’ da lavoura será também o ‘campo’ de batalha. Cabe aos soldados e aos camponeses, cada qual na sua função, defender esse torrão germânico. Esta mensagem parece-nos, de igual modo, patente na gravura seguinte, separada da imagem do ‘camponês-soldado’ (denominação nossa) pelo poema “A terra dos antepassados”, de forte cariz nacionalista¹⁸⁰ que espelha toda a vontade expansionista do Terceiro Reich e a determinação de conquistar o ‘espaço vital’ para a raça superior.

¹⁷⁹ Tradução (livre nossa) de um excerto de um discurso de Hitler; já referido anteriormente, “Porque vós, meus rapazes, vós sois o garante vivo da Alemanha, vós sois a Alemanha viva do futuro”.

Julgamos oportuno salientar, neste ponto, a semelhança com outras imagens de propaganda, desta feita, da MP, em que também é o rapaz que toca tambor um dos elementos de destaque.

¹⁸⁰ Poema que termina com «und sollt’ ein Feind es wagen, du sollst ihm trotzig sagen: “hinweg, das Land bleibt mein”» (tradução nossa: „e caso algum inimigo se atreva, deves dizer-lhe altivamente: “fora, a terra permanece minha”)

¹⁸¹ Tradução (livre nossa) de uma máxima de Kleist “Reinar livres sobre o solo alemão seguindo a tradição dos nossos antepassados, e ter a sua bênção: ou (então) que ele seja nosso túmulo ”



frei auf deutschem Grunde wohnen laßt uns nach dem Brauch der
Ältern, seines Segens selbst uns freun: Oder unter Stroß ihn freun! 181
H. K. G. S. T.



Também nesta imagem surgem homens e mulheres de diferentes origens geográficas, facto que se pode inferir da riqueza do pormenor dos trajes regionais. Todos parecem ser camponeses, conforme alguns elementos pictóricos aludem, flores, frutos e até pela presença de um galo. A união deste grupo aparentemente dispar é visível através da saudação nazi que todos executam e pelas bandeiras com a cruz suástica em pano de fundo.

Por fim, e ainda no referente às ilustrações no manual de alemão, julgamos importante salientar o facto de todas elas resultarem de uma mesma técnica – a xilogravura e a sua apresentação a preto e branco. As ilustrações não nos parecem muito apelativas ou sedutoras, sublinhando um tom solene e até político de alguns textos (de que são exemplo as imagens, em geral, do primeiro tema do manual). As figuras relativas ao contexto rural também nos parecem muito estilizadas no que respeita à representação das lides do campo. Este tom geral pouco imaginativo é um pouco quebrado pela representação de flores, animais ou criaturas do mundo da fantasia (gnomos, duendes, diabos), muito embora, mesmo estas representações de carácter mais lúdico, não nos transmitam espontaneidade ou o espírito lúdico que hoje esperamos de uma ilustração infanto-juvenil (como o facto de, à excepção de um quadro, não haver imagens coloridas ao longo de todo o livro), mas que estariam, certamente, de acordo com os paradigmas e as formas de representação da época.

Finalmente, reiteramos que apenas tentámos sintetizar traços gerais das gravuras, sem pretensão de uma análise artística detalhada. Por outro lado, este tópico do nosso estudo

pretende apenas registar como, neste marco histórico, se representavam pictoricamente, nos manuais de estudo, determinados temas. Apesar da omnipresente tentação de perspectivar alguns aspectos de acordo com a actualidade, sabemos que qualquer juízo de valor seria deslocado em termos de metodologia.

Depois de enunciados alguns dos principais aspectos da ilustração, passemos à apresentação gráfica do manual alemão que contém alguns pormenores de interesse a nível do grafismo. Enquanto curiosidade apresenta-se o uso da letra gótica e da letra de imprensa latina no mesmo manual. Esta variante alemã de letra gótica (*Frakturschrift*) do manual sofreu, durante a época nacional-socialista, uma espécie de revivalismo por ser considerada pelos ideólogos do regime o grafismo mais genuinamente germânico. Decorrente da afirmação anterior, seria legítima a dúvida sobre o objectivo que levou à inclusão de dois tipos de letras ou grafismos no mesmo manual ou, então, tentar verificar se os textos apresentados em *Frakturschrift* são de cariz mais nacionalista que os outros. Na verdade, não nos foi possível criar nenhum paralelismo, pois tanto quanto à sua forma em verso ou em prosa, apresentam sem critério perceptível ora uma, ora outra forma. O mesmo acontece em relação aos temas, mesmo no caso dos textos relacionados com Hitler, alguns surgem escritos em letra usual de imprensa.¹⁸²

Pode dizer-se que a síntese dos conteúdos do manual do Estado Novo está ‘logo ali’, perceptíveis ao primeiro olhar, condensados na capa do manual: meninos e meninas correndo e sorrindo com as suas pastas escolares, acenando cada qual com a sua bandeira; ao centro, um menino, vestindo uniforme, segura o estandarte da Mocidade Portuguesa, claramente destacado (com símbolos da bandeira nacional: os castelos, as quinas, as chagas de Cristo) e maior que as restantes bandeiras. A imagem – que aparece completada na parte superior, por pombas brancas, numa provável alusão à paz ou à inocência em número de três (a unidade perfeita) – surge-nos com uma tão grande carga simbólica que, por si só, justificaria um trabalho de investigação e não apenas um simples apontamento, como sucede neste trabalho.

¹⁸² Em todo o caso, convém chamar a atenção para o facto de a ortografia da língua alemã não ser igual à actual, bem como algumas letras como o caso do “s” que, hoje em dia, se escrevem de forma diferente.

Em 1941, M. Bohrmann assina a lei “*Frakturverlass*” que termina com a primazia dada à *Frakturschrift*, certamente por questões de pragmatismo e pela necessidade de comunicação num território internacional em guerra. A partir dessa data, é imposta, em textos oficiais e na imprensa, a escrita *Antiqua*, (também *Letra Latina*).

Na época do Terceiro Reich, a grafia manuscrita ensinada nas escolas era a “*Sütterlinschrift*” (segundo o seu inventor Sütterlin), assumindo a particularidade de ser a grafia de eleição em livros infanto-juvenis e, em especial, da época nacional-socialista e de cariz anti-semita como, por exemplo, o já referido «*Trau keinem Fuchs auf grüner Heid und keinem Jud auf seinem Eid*».



O mesmo acontece com as páginas que ligam a capa ao livro, as quais exibem, ao centro, o escudo de Portugal numa dimensão que ocupa metade do espaço disponível. Este símbolo nacional é ladeado por cenas com jovens alunos, alguns de bibe, sempre num contexto escolar (quadro, tinteiros, carteira, livros, papel, sacolas), representando a imagem idílica de alunos modelo, estudiosos e cordiais. No final do livro, fazendo ligação com a contracapa, perfilam-se meninos em idade escolar a praticar exercícios físicos ao ar livre, em acampamentos ou a marchar, fardados com uniformes da Mocidade Portuguesa. Estas imagens apontam nitidamente para a máxima “mens sana in corpore sano” e para a apologia de uma educação física de carácter quase paramilitar, ideais certamente inspirados no modelo da HJ da Alemanha nazi.

Ao longo de todo o manual, as ilustrações a cores representam maioritariamente figuras históricas, monumentos, símbolos nacionais ou religiosos; há também a representação de cenas rurais ou envolvendo animais.

Das ilustrações do manual português acima referidas, destacamos quer pela sua carga simbólica, quer até pela sua diferenciação a nível do intenso colorido, a imagem da primeira página do livro. Esta parece querer sintetizar o maior número de elementos alusivos à História de Portugal e, por consequência, à identidade nacional. Na verdade, à volta do escudo de Portugal, representado no ‘coração da imagem’, surgem diversas figuras da História, caracterizadas de modo a serem perfeitamente identificáveis (por exemplo, D. Afonso Henriques, O Infante D. Henrique, Camões). Da mesma forma, aparecem cenas representativas dos episódios marcantes dos anais portugueses (a nau- descobrimentos; o cruzeiro e a cruz – colónias e cristianização). De um lado, surgem militares fardados de acordo com as diferentes épocas, segurando a bandeira portuguesa (eventualmente uma alusão à Guerra da Restauração, às guerras napoleónicas, e à Primeira Guerra Mundial). Finalmente, completando o quadro e ocupando a maior área da parte inferior da gravura,

encontra-se uma cena rural (seara, vinha, bois com arado) cujos protagonistas são a família: o homem, pai e trabalhador do campo, a mulher no seu papel de mãe com o filho ao colo. Na base do quadro, perfilam-se duas pombas brancas e uma flor, símbolos de paz e harmonia. Em suma, consideramos este quadro uma espécie de síntese pictórica da máxima «Deus, Pátria, Família», tal como acontecia em «A Lição de Salazar»¹⁸³. Ao mesmo tempo, esta ilustração parece ser quase o índice do manual feito em imagens, pois as figuras aqui tipificadas vão aparecer repetidas ao longo do livro (como é o exemplo de Vasco da Gama, do missionário, da mãe com a criança ao colo, ou do camponês).



As imagens são, na sua grande maioria, coloridas, no entanto com uma combinação de cores que se repete ao longo do livro: ilustrações em que dominam os tons verdes, castanhos ou alaranjados e o preto. Por outro lado, apresentam-se imagens em cuja coloração se combinam matizes de azul, preto e tons cinza. Julgamos que o critério para a escolha de determinado conjunto de cores se prende, em grande parte, a questões técnicas e de cariz económico na produção do manual. Curiosamente, os poemas e as quadras, quanto a nós, espaço de maior criatividade, raramente têm imagens, encontrando-se separados dos outros textos por pequenos elementos gráficos em preto (flores, aves, pequenos animais, uma espécie de separadores estilizados).

No que diz respeito aos caracteres, verifica-se que, em geral, os títulos são destacados apenas através de letras de tamanho diferente (maior) mas com o mesmo tipo de grafia. No entanto, surgem, em menor número, alguns textos em que os caracteres do título e o restante texto são

¹⁸³ LEAL, 1993:15-27

A propósito de ilustrações e de gravuras, julgamos pertinente recordar a já referida série “Lição de Salazar” constituída por sete quadros da autoria de Emmerico Nunes (ilustrador da capa do manual em análise) e por Martins Barata, entre outros.

diferentes. Este é o caso, entre outros, de “O rei D. Dinis”, cujo título aparece em letra gótica ou em “A vocação da cerejeira”, em que este parece manuscrito.

Depois de descrever alguns elementos relativos à ilustração que considerámos mais significativos, em cada um dos manuais analisados, importa relacionar eventuais temas comuns e a sua relevância para a construção da identidade nacional. Tanto num como noutro livro as ilustrações são exemplos paradigmáticos do recurso à ilustração e à gravura como meio ao serviço da transmissão da ideologia do regime.

Assim, verificamos um forte paralelismo em relação aos temas mais destacados ao longo dos manuais: em primeiro lugar, o elevado número de imagens (em ambos livros) ligados ao meio rural, ao trabalho do campo e a diversos animais. Em segundo, as imagens relacionadas com os símbolos nacionais cujos elementos pictóricos foram, certamente, planeados ao mínimo detalhe. Referimo-nos a exemplos como a capa do livro português, as páginas que ligam a capa ao livro e ainda à ilustração da primeira página do livro, entre outras. No caso alemão, salientamos, de igual modo, a imagem da primeira página do livro (o cavaleiro com símbolos nacional-socialistas), do jovem da HJ, bem como as ilustrações (também já mencionadas) do ‘camponês-soldado’ e da imagem dos camponeses a fazerem a saudação alemã. Curiosamente, enquanto no manual português o líder da nação – Salazar – é representado com algum destaque, não existe uma única imagem de Hitler no livro de leitura alemão.

Embora não tenhamos estudado com maior detalhe todos os temas que são trabalhados nos dois manuais, pensamos ser oportuno ressaltar algumas ideias que consideramos fundamentais. Em primeiro lugar, é possível constatar que, a partir de um segundo olhar para os textos dos manuais escolares, estes nos revelam muito mais do que efectivamente aí está escrito (ou desenhado); em segundo lugar, que os seus conteúdos e sua apresentação (embora através de diferentes técnicas de expressão plástica e de correntes artísticas distintas) são instrumentalizados para a criação de uma determinada mundividência, transmissão de valores e construção de memórias colectivas que, deste modo, elaboram os traços de uma identidade colectiva, na mente dos jovens, evoluindo posteriormente para a construção de uma ideia de identidade nacional.

Conclusão

Foi nosso propósito, através deste estudo, procurar demonstrar a existência de elementos potenciais geradores da identidade nacional e da memória colectiva nos dois manuais de ensino primário – *Livro de Leitura da Terceira Classe e Deutsches Lesebuch für Volksschulen Drittes und Viertes Schuljahr* – que nos serviram de *corpus* para este trabalho. O objectivo desta pesquisa foi provar a existência de pontos de contacto entre os manuais em causa, não obstante os livros escolares serem provenientes de países diferentes, como é o caso de Portugal e da Alemanha, com língua e cultura distintas. Tentámos, ao mesmo tempo, identificar a presença de uma matriz comum subjacente à sua elaboração que fosse, por consequência, reveladora dos modos de construção da identidade nacional em conformidade com a ideologia defendida pelos órgãos do poder de uma determinada época.

Numa primeira parte da investigação, tentámos, através de um breve enquadramento histórico, destacar os traços fundamentais da ideologia política de cada um dos regimes, o Estado Novo (1926-1974) e o Terceiro Reich (1933-1945) respectivamente. Decorrente desta contextualização evidenciaram-se, desde logo, muitos pontos comuns a nível da ideologia nacionalista, embora também se constatassem algumas diferenças. De igual modo, elaborámos um resumo das principais medidas a nível da educação em ambos os países. Este conhecimento permitiu entender e comparar, de forma mais completa, as políticas educativas encetadas, na época, em cada um dos países e até que ponto estas espelhavam a ideário do regime nacionalista e totalitarista.

No âmbito deste trabalho, pretendemos demonstrar que as diferenças óbvias, em termos de duração de cada um dos regimes ou da sua localização geográfica e História, não constituíram obstáculos impeditivos a uma análise comparatista. A nosso ver, importava, em cada um dos casos pesquisados, ‘desconstruir’ os elementos simbólicos usados num encadeamento bem planeado e que convergem para a criação ou recriação da identidade nacional, para a ‘efabulação’ de uma memória colectiva cujo propósito não é o da fidelidade aos factos históricos, mas antes a sua manipulação de acordo com os objectivos da ideologia vigente.

Nesta primeira parte do nosso estudo, mencionámos alguns mecanismos através dos quais se apelava ao sentimento patriótico e se exaltavam os valores nacionais. Entre outras manifestações, destaca-se a comemoração de datas históricas, o celebrar de centenários e a

mobilização de concentrações religiosas¹⁸⁴. Estas acções eram desencadeadas visando consolidar uma certa visão do que é (ou devia ser) a cultura nacional.

No entanto, para além dos recursos acima referidos, é o ensino que constitui um dos meios mais significativos para a divulgação dos valores que norteiam a vida em sociedade. A nosso ver, seria errado condenar, em si, estes objectivos de transmissão de saberes, valores e de salvaguarda de uma memória colectiva, dado que tudo isto é necessário numa sociedade organizada. Porém, a importância da educação torna-se ainda mais perceptível, quando esta é manipulada ou até intencionalmente subvertida pelos órgãos do poder. No caso dos regimes sobre os quais incidiu o nosso campo de pesquisa, as semelhanças nos mecanismos de controlo do ensino e as medidas educativas tomadas mostraram maiores afinidades do que nós inicialmente esperávamos.

Assim, enumerámos as diversas medidas comuns nos dois países em questão tais como: a redução dos programas na maioria das disciplinas e do tempo de aprendizagem (na Alemanha, em relação à transição de um tipo de escola para outro; em Portugal tal sucede em termos de diminuição de anos na escolaridade obrigatória). Também os conteúdos das disciplinas, como é o caso da História e da língua materna, são manipulados de modo a espelhar os valores do regime, criando-se algumas disciplinas novas (no caso português, a Educação Cívica; no caso alemão, o Estudo das Raças (*Rassenkunde*) sendo que à disciplina de Educação Física é atribuído um papel fundamental, passando a constar diariamente no horário escolar). Paralelamente à alteração dos *curricula*, fomenta-se nos dois países o ensino tecnológico e, em terras lusas, são criados programas especiais dirigidos aos adultos para combater o analfabetismo.

Além do já referido, são tomadas medidas que geram profundas alterações a nível do professorado e da organização das escolas. Em ambos os países é alterado o *currículo* e a formação profissional dos docentes, em geral reduzindo esse tempo de formação ou os pré-requisitos para ingressar nos estudos. De igual modo, a avaliação dos professores passa a incluir aspectos de cariz político para além do saber científico dos mesmos. Isto para não mencionar no caso específico alemão, a expulsão dos estabelecimentos de ensino de todos os docentes de origem judaica, bem como a gradual restrição da frequência (que terminou em exclusão) de alunos judeus nas escolas germânicas (até em escolas alemãs fora do território do Terceiro Reich, como foi o caso da EAL). Por outro lado, verifica-se que, em ambos os países, o poder decisório passou a estar fortemente centralizado através de uma

¹⁸⁴ Vide MINEIRO, 2004 : 56-57

hierarquização das estruturas: em Portugal, pela nomeação ministerial dos directores e dos reitores; na Alemanha, pelo ingresso compulsivo na organização nacional-socialista do professorado (*Deutscher Lehrerbund*), à qual pertenciam cerca de noventa por cento dos docentes, números representativos do alcance do poder totalitarista do *Reich*.

Parece-nos igualmente significativa a criação, nos dois países, de movimentos juvenis para educação das gerações mais novas, a HJ e a MP: na Alemanha assumidamente politizadas, enquanto em Portugal a MP e MPF (estruturas criadas pelo Ministério da Educação e inspiradas no modelo alemão), se tentavam apresentar como movimentos menos envolvidos com o poder do Estado Novo, em especial depois da derrota germânica, no final da Segunda Guerra Mundial. Conforme tentámos ilustrar, em ambos os países, estas estruturas tinham como tarefa formar o carácter dos jovens, de modo a completar a doutrinação nacionalista nas áreas não abrangidas pelo ensino escolar e dar aos adolescentes, ao mesmo tempo, uma formação paramilitar. Apesar de a MP se manter muito tempo após a extinção da sua congénere alemã, em 1945, a evolução do movimento juvenil luso ficou aquém das mudanças necessárias ditadas pelo natural progresso ocorrido na sociedade ao longo do tempo (1936-1974) e, em consequência, esgotada a mensagem nacionalista do regime, a MP foi perdendo dinamismo e carisma. Entre outros dos múltiplos pontos comuns, destacámos a filiação obrigatória dos alunos em idade escolar, de modo a abranger a totalidade dos jovens, a hierarquização dentro da estrutura e a separação rígida dos papéis sociais para os rapazes e para as raparigas.

Das poucas divergências detectadas a nível da educação e dos movimentos juvenis, salienta-se o papel da religião. Pois, enquanto o *Führer* tentou reduzir ou até extinguir a influência das Igrejas (católica e protestante) e das suas organizações juvenis, apesar da Concordata de 1933 assinada por si e pelo Papa, Salazar aceitou o papel da Igreja Católica, na sociedade e na educação, colaboração selada através da Concordata de 1940, entre Portugal e o Vaticano.

Numa segunda parte do nosso trabalho, fizemos um levantamento minucioso dos textos¹⁸⁵ dos manuais que nos permitisse agrupá-los por temas, de modo a facilitar a análise e posterior comparação. Para além de abordarmos os textos sob a perspectiva dos seus eventuais conteúdos geradores da 'identidade nacional' e da 'memória colectiva', conforme nos tínhamos proposto no início desta investigação, procurámos razões explicativas para determinada organização temática e sequência dos textos. A análise comparativa dos livros escolares permitiu detectar que os mecanismos subjacentes à sua organização se assemelham

¹⁸⁵ Vide anexos com as tabelas de conteúdos dos respectivos manuais

nos pontos essenciais, ou seja, que em ambos é visível o recurso a textos (a narrativas, a poemas, a fábulas e a contos tradicionais, entre outros), em nosso entender, numa ordem hierarquizada, como forma de reprodução de temas e valores nacionalistas. Por outras palavras, o herói, seja ele figura da História ou elemento do povo, é sempre apresentado com as qualidades que se pretendem modelares. Os monumentos, a paisagem e, sobretudo, o meio rural idílico constituem referências que apelam ao sentimento de pertença e incentivam, tal como a bravura dos antepassados, ao dever de protecção e defesa desse mesmo território. Igualmente em ambos está presente o sentido de missão: no caso germânico, a conquista do *Lebensraum* (espaço vital) é justificada pela superioridade da raça ariana; no caso português, a grandeza do passado histórico legitima a preservação do domínio sobre as colónias ultramarinas, ‘herança’ do antigo Império português.

Para além disto, assistimos, em ambos os manuais, a uma tipificação dos papéis sociais, nomeadamente numa hierarquização que se inicia no seio familiar e se estende por toda a organização da estrutura social. Assim, quer o papel da mulher, quer o do homem (ou mesmo o do rapaz e o da rapariga), encontram-se definidos e com eles um conjunto de valores morais. Destes destacaríamos a lealdade, humildade e submissão, a nosso ver, as qualidades a desenvolver, o mais precocemente possível, nos jovens, no sentido de os educar para serem elementos obedientes e fiéis ao regime.

Nos dois países cedo se percebeu que manipular a massa juvenil significaria garantir a perpetuação do poder e, por essa razão, para além da instituição escola, onde se controlavam as mentes dos jovens, criaram-se as organizações para os jovens, estendendo-se a influência totalitarista também à esfera dos tempos livres. O espaço concedido aos movimentos juvenis varia nos manuais analisados pois, enquanto no livro português a referência à MP é feita apenas de modo implícito, através de imagens apelativas, não existindo nenhum texto sobre este agrupamento juvenil, o manual alemão inclui uma abordagem mais directa (quer através de textos, quer através de imagens), num tom quase de exaltação solene (excerto do discurso de Hitler à HJ) ou recorrendo a poemas e à narração de experiências de camaradagem. A escolha de uma presença menos manifesta da MP no livro parece-nos coerente com as medidas educativas em vigor à época da primeira edição do manual, em 1951. Relembremos que o militantismo entusiasmado do movimento português se alterou, de forma significativa, após a estrondosa derrota do regime nazi e de todas as suas estruturas.

No que diz respeito aos elementos nacionalistas ligados à sublimação da bandeira e ao culto do líder, verificamos que, no caso português, estes surgem de forma mais explícita, factual e,

a nosso ver, num tom mais paternalista. O livro alemão caracteriza-se pela repetição de temáticas que incitam ao espírito de bravura e do sacrifício do elemento individual pela sua comunidade.

Em suma, julgamos poder afirmar que as afinidades que um primeiro olhar sobre os manuais revela não são apenas fruto de conceitos pedagógicos vigentes em determinado período histórico. Da mesma forma a existência de coincidências no modo de sublimar o sentimento patriótico nos textos analisados não surge por acaso, facto que o estudo do contexto histórico e político da época em causa confirmou.

A linha divisória entre a criação de denominadores comuns de uma sociedade com intuítos educativos – e que, afinal, constituem a memória colectiva de um povo ou de um país – e o uso (ou abuso) desses elementos com a finalidade de manipular as massas nem sempre é muito clara, já que nos regimes totalitários este tipo de objecção de consciência não tem lugar. Decorre do que atrás referimos que o ensino, cuja importância e necessidade é algo de incontornável em qualquer sociedade, pode ser transformado num instrumento perigoso de doutrinação, convertendo-se intencionalmente a ‘educação’ em ‘manipulação’ de toda uma geração, alvo fácil pela sua imaturidade e menor capacidade para exercer um espírito crítico face à propaganda do regime. Em suma, o ensino subdividia-se em dois conceitos distintos mas complementares: de um lado, o de “instruir” e transmitir conhecimentos reservado às elites; do outro lado, o de “educar” dirigido às massas, ao povo, para quem se considerava ser suficiente saber ler, escrever e fazer contas. Tal como em Portugal, também na Alemanha nazi, se assistiu a uma desvalorização do ensino e até à implementação de uma política educativa de características anti-intelectuais decorrente da convicção do *Führer* que defendia que «o excesso de intelectualidade criava pacifistas e cobardes».¹⁸⁶ Assim, em ambos os países a educação foi instrumentalizada para “normalizar” os futuros cidadãos, mantendo-os se não entusiastas, pelo menos submissos à ideologia instalada.

Por fim, lembrando a complexidade do tema e os diversos tópicos abordados neste trabalho, parece-nos evidente que muitos caminhos de pesquisa ficaram por explorar, podendo, assim, ser retomados como futuros campos de investigação. A metodologia comparatista, no nosso caso concreto, inserida no âmbito das Literaturas e Poéticas Comparadas, permitiu analisar e contrapor os conceitos de identidade nacional e memória colectiva a partir de contextos (o

¹⁸⁶ Rever tópico 1.3 Principais medidas educativas durante o Terceiro Reich

português e o alemão) diferentes e, tal como fora nosso objectivo, cristalizar os pontos de afinidade entre as duas obras (leia-se manuais escolares).

Desde logo, e a partir da amostra de textos compilados nos manuais, fica o interesse em explorar esta mesma temática da identidade nacional em algumas obras (ou outras temáticas) infanto-juvenis mais paradigmáticas do mesmo período histórico em Portugal e na Alemanha. O tipo de propaganda usado no seio da MP e HJ, representam também uma possibilidade de investigação, partindo das letras das canções típicas, percorrendo as publicações periódicas infanto-juvenis até à Banda Desenhada, então editadas, para estes movimentos de jovens.¹⁸⁷ A Escola Alemã de Lisboa, mencionada neste estudo pelo seu carácter singular no contexto do ensino – uma espécie de ponte entre o contexto germânico e o português – seria um excelente desafio para um *case-study* sobre a identidade nacional a nível do ensino.

Na verdade, julgamos que as temáticas da génese da identidade nacional e da memória colectiva, constituem um tópico apaixonante, intemporal e quiçá inesgotável se atendermos à sua importância na forma como estes elementos se encontram interligados à História, à Literatura e à Cultura, ao longo dos tempos. Como exemplo, observemos a época actual, a era da Globalização: nos países do chamado mundo ocidental, com destaque para os países membros da União Europeia, as sociedades tendem a tornar-se cada vez mais multirraciais e multiculturais, em resultado da crescente facilidade de comunicação e de deslocação típicas da economia global. Este fenómeno social caracteriza-se por uma comunidade em evolução que irá, a partir de uma amálgama de identidades iniciais, (re-)criar uma nova memória colectiva.

¹⁸⁷ WILCKE, 2005 representa um trabalho de investigação nesta área, do lado alemão.

Bibliografia

Fontes

PIMENTA, Romeu, EVANGELISTA, Domingos, 1951, *Livro de Leitura da Terceira Classe*, s.d., s.n., Editora Domingos Barreira, Porto.

Deutsches Lesebuch für Volkshochschulen 3. und 4. Schuljahr, 3. Auflage.,1939, Union Druckerei G.m.b.H., Stuttgart.

Referências

AGUIAR e Silva, Vítor Manuel de, 1990, *Teoria da Literatura*, 8ª edição, Almedina, Coimbra.

ALLEN, Graham, 2000, *Intertextuality*, Routledge, London and N.Y.

AMARAL, Rosa, „Fernando Dacosta fala de Salazar“ in “Magazine Grande Informação”, n.º 14 - Quem foi Salazar? - , Janeiro 2007, Lisboa.

A.P.H. – Associação de Professores de História, 2001, 3.º *Encontro de História Regional e Local do Distrito de Portalegre – Actas – História e Memória da Escola*, 1.º vol., A.P.H., Lisboa.

ARAÚJO, Helena Costa, 2000, *Pioneiras na Educação, As Professoras Primárias na Viragem do Século 1870-1933*, Instituto de Inovação Educacional, Afrontamento Edições, Lisboa.

BACELAR, Armando, 1993, “Como se criou em Berlim o uniforme da MP” in MEDINA, João, (dir.), *História de Portugal*, vol. XII, Ediclube, Amadora.

BARRETO, António, 1992, *Os Silêncios do Regime, Ensaios*, Editorial Estampa, Imprensa Universitária, Lisboa.

BARRETO, António, MÓNICA, Maria Filomena, (coord.), 1999, *Dicionário de História de Portugal*, Livraria Figueiredo, Lisboa.

BEUTIN, Wolfgang, EHLERT , Klaus, EMMERICH, Wolfgang ,HOFFACKER, Helmut, LUTZ, Bernd, MEID, Volker, SCHNELL, Ralf, STEIN, Peter, STEPHAN, Peter, 1993, *História da Literatura Alemã*, Vol. I e II, Apáginastantas Edições Cosmos, Lisboa.

BÍVAR, Maria de Fátima, 1971, *Ensino Primário e Ideologia*, Coleção Estudos Portugueses, Publicações D. Quixote, Lisboa.

- BENZ, Wolfgang, GRAML, Hermann, WEISS, Hermann (Hrsg.), 1999, *Enzyklopädie des Nationalsozialismus*, Digitale Bibliothek, Klett –Cotta, Berlin.
- BLOCKEEL, Francesca, 2001, *Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade*, Editorial Caminho, Lisboa.
- BRAVO-VILLASANTE, Cármen, 1977, *História da Literatura Infantil Universal*, vol. I, Vega, Lisboa.
- BULLIVANT, Keith, RICE, C. Jane, 1995, “Reconstruction and Integration: The Culture of West German Stabilization 1945-1968”, in BURNS, Rob (ed.), *German Cultural Studies, an introduction*, Oxford University Press, New York.
- BURNS, Rob (ed.), 1995, *German Cultural Studies, an introduction*, Oxford University Press, New York.
- CAEMMERER, Christiane, DELABAR, Walter (Hrsg.), 1996, *Dichtung im Dritten Reich? Zur Literatur in Deutschland 1933-1945*, Westdt. Verlag, Opladen.
- CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de, 1989, *A Literatura Infantil, Visão Histórica e Crítica*, 6ª ed., Global Universitária, São Paulo.
- CARVALHO, Rómulo de, 1986, *História do Ensino em Portugal, Desde a Fundação da Nacionalidade até ao Fim do Regime de Salazar-Caetano*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- CHEVALIER, Jean, GHEERBRANT, Alan, 1994, *Dicionário dos Símbolos*, trad. Cristina Rodrigues e Artur Guerra, Editorial Teorema, Lisboa.
- CUNHA, Luís, 2001, *A Nação nas Malhas da sua Identidade: O Estado Novo e construção da identidade nacional*, Coleção Biblioteca Ciências do Homem/Sociologia Epistemologia, 37, Edições Afrontamento, Porto.
- DACOSTA, Fernando, [1997], 2007, *Máscaras de Salazar*, coleção Ficção Portuguesa, (20.ª ed.), Casa das Letras, Cruz Quebrada.
- DOMINGOS, Nuno, 2006, *A Ópera do Trindade, O papel da Companhia Portuguesa de Ópera na “política social do Estado Novo”*, ASA Editores, Lisboa.
- FELGUEIRAS, Margarida Louro, 2008, *Para uma História Social do Professorado Primário em Portugal no Século XX*, Coleção Campo da Educação, Vol. 1, Campo das Letras Editores, Porto.
- FIALHO, Irene, 1993, *Popular e popularizante nos manuais escolares do Estado Novo*, Tese de Mestrado em Literaturas Comparadas, s.n., Lisboa.
- GEARY, Patrick J., 2008, *O Mito das Nações, A Invenção do Nacionalismo*, trad. Herbert Ballmann, Revisão científica de Mário de Gouveia, Gradiva, Lisboa.
- GÓES, Lúcia Pimentel, 1991, *Introdução à Literatura Infantil e Juvenil*, 2ª ed., Livraria Pioneira Editora, São Paulo.

- GOMES, José António, 1998, *Para uma história da Literatura Portuguesa para a Infância e Juventude*, 1ª ed., Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, Lisboa.
- GREBING, Helga, 1978, “Nachwort” in MASCHMANN, Melita, 1983, *Fazit- Mein Weg in der Hitlerjugend*, 5. Auflage, dtv, München.
- GUILLORY, John, “Canon” in LENTRICCHIA, Frank and MCLAUGHLIN, Th., 1995, *Critical Terms for Literary Study*, 2ª ed, UCP, Chicago and London.
- HAAS, Gerhard, (Hrsg.), 1984, *Kinder und Jugendliteratur, Ein Handbuch*, 3. Auflage, Reclam, Stuttgart.
- HAHN, H. J., 1998, *Education and Society in Germany*, Berg, Oxford and New York.
- HEINEMANN, Manfred, (Hrsg.), 1980, *Erziehung und Schulung im Dritten Reich, Teil 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung*, 1. Auflage, Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 4.1, Klett-Cotta, Stuttgart.
- HERDER, Johann Gottfried, 1987, *Ensaio Sobre A Origem da Linguagem*, trad. José M. Justo, Edições Antígona, Lisboa
- HITLER, Adolf, 1998, *Mein Kampf, A minha Luta*, trad. António Carlos Rangel, Hugin Editores, Documentos do Século XX, Camarate.
- JESUALDO, 1993, *A Literatura Infantil*, 9ª ed., Editora Cultrix, São Paulo.
- KERMODE, Frank, 1983, *Essays on Fiction 1971-1982*, Routledge & Kegan Paul, Melbourne and Henley.
 _____ 1990, *Poetry, Narrative, History*, Basil Blackwell, Oxford, London.
- KLOSE, Werner, 1982, *Generation im Gleichschritt, Die Hitlerjugend, ein Dokumentarbericht*, 2. Auflage, Stalling Verlag, Oldenburg, Hamburg, Berlin.
- KOCH, Hannsjoachim W., 1975, *Geschichte der Hitlerjugend, Ihre Ursprünge und ihre Entwicklung, 1922-1945*, Übersetzung Helmut Kossoso und Ulrich Riemerschmiedt, Verlag R.S. Schulz, s.l.
- LAMB, Stephen, PHELAN, Anthony, 1995, “Weimar Culture: The Birth of Modernism“ in BURNS, Rob (ed.), *German Cultural Studies, an introduction*, Oxford University Press, New York.
- LEAL, Ernesto, Costa, 1983, “Mocidade Portuguesa” in MEDINA, João, (dir.), *História de Portugal*, vol. XII, Ediclube, Amadora.
- LE BON, Gustave, [1985], 2005, *Psicologia das Massas*, trad. de Rosário Morais da Silva, Prefácio e Revisão científica da trad. Nelson Lima Santos, col. Psykhé, Esquilo, Edições & Multimédia, Lisboa.

- MARQUES, A. H. de Oliveira, OPITZ, Alfred, CLARA, Fernando (coord.), 1996, *Portugal - Alemanha – África: Do Colonialismo Imperial ao Colonialismo Político, Actas do IV Encontro Luso-Alemão*, Edições Colibri, Coleção Actas & Colóquios, Lisboa.
- MASCHMANN, Melita, 1983, *Fazit- Mein Weg in der Hitlerjugend*, 5. Auflage, dtv, München.
- MATOS, Helena, 2004, *Salazar – A Propaganda 1934-1938*, Temas e Debates, Lisboa.
- MATOS, Sérgio Campos, 1990, *História, Mitologia, Imaginário Nacional – A História no Curso dos Liceus (1895-1939)*, Livros Horizonte, Lisboa.
- MATTOSO, José, (dir), 1994, *História de Portugal*, vol. 8, Editora Estampa, s.l.
- MEDEIROS, Maria Amália, 1975, *As Três Faces da Pedagogia*, 2ª ed., Livros Horizonte, Lisboa.
- MEDINA, João, (dir.), 1993, a) *História de Portugal*, vol. XII, Ediclube, Amadora.
1993 b) *História de Portugal*, vol. XIV, Ediclube, Amadora.
_____, 2000, *Salazar, Hitler e Franco, Estudos sobre Salazar e a Ditadura*, Livros Horizonte, Lisboa.
- MINEIRO, Adélia, 2004, *Ensino primário e valores no Estado Novo: análise dos manuais únicos (1.ª, 2.ª e 3.ª classes)*, Tese de Mestrado, Salamanca.
- MÓNICA, Maria Filomena, *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*, Coleção AS, Editorial Presença, Gabinete de Investigações Sociais, Lisboa, s.d.
- NOGUEIRA, Franco, “Retrato” (excertos de “As Crises e os Homens”, Porto Civilização, 2000), in “Magazine Grande Informação”, n.º 14, Janeiro 2007, Lisboa.
- OLIVEIRA, Maria José, “Uma relação embaraçosa”, in “Revista Ípsilon”, 2 Janeiro 2009, Lisboa.
- ORWELL, George, 2008, “Literatura e Totalitarismo” in *Por Que Escrevo E Outros Ensaio*, 1ª ed., trad. Desidério Murcho, Antígona, Lisboa.
- OTTWEILER, Ottwilm, 1980, “Die Nationalistische Schulpolitik im Bereich des Volkswesens” in HEINEMANN, Manfred, (Hrsg.) *Erziehung und Schulung im Dritten Reich, Teil 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung*, 1. Auflage, Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 4.1, Klett-Cotta, Stuttgart.
- PAÇO, António Simões do, (Ed. e coord.), 2008, a) *Os Anos De Salazar*, vol. I, Planeta Agostini, s.l.
2008, b) *Os Anos De Salazar*, vol. II, Planeta Agostini, s.l.
2008, c) *Os Anos De Salazar*, vol. IV, Planeta Agostini, s.l.
2008, d) *Os Anos De Salazar*, vol. V, Planeta Agostini, s.l.
2008, e) *Os Anos De Salazar*, vol. XIX, Planeta Agostini, s.l.

- PARAFITA, Alexandre, 1999, *A Comunicação e a Literatura Popular*, col. Plátano Universitária, Plátano, Lisboa.
- PEREIRA, Sara Marques (coord.), 2002, *Memórias da Escola Primária Portuguesa*, Livros Horizonte, Lisboa.
- PÉREZ, Manuel Asensi, 2003, *Historia de la teoria de la literatura (el siglo XX asta los años setenta) Vol. II*, col. Humanidades Literatura, Tirant Lo Blanch, Valencia.
- PIMENTEL, Irene Flunser, 2008, *Mocidade Portuguesa Feminina*, 2ª ed., Esfera dos Livros, Lisboa.
- REIS, Carlos, 1999, *Conhecimento da Literatura*, 2ª edição, Almedina, Coimbra.
- REIS, António, (dir.), 1992, *Portugal Contemporâneo*, vol. 6, Publicações Alfa, Lisboa.
- ROSAS, Fernando, BRITO, J.M. de, Brandão, 1996, *Dicionário de História do Estado Novo*, vol. I, Bertrand Editora, Venda Nova.
- RUSSEL, Bertrand, 1982, *Educação e Sociedade* (trad, s/n), Livros Horizonte, Lisboa.
- SALAZAR, António de Oliveira, 2007, *Como se reergue um Estado*, (bilingue), Esfera do Caos Editores, Lisboa.
- SARAIVA, António José, “Portugal Antes e Depois” (excertos), Expresso, 22 Abril 1989, in “Magazine Grande Informação”, n.º 14, Janeiro 2007, Lisboa.
- SCHAUSBERGER, Norbert, 1980, “Intentionen des Geschichtsunterrichts im Rahmen der nationalsozialistischen Erziehung” in HEINEMANN, Manfred, (Hrsg.), *Erziehung und Schulung im Dritten Reich, Teil 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung*, 1. Auflage, Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 4.1, Klett-Cotta, Stuttgart.
- SCHOLZ, Harald, 1980, “Die Schule als Erziehungsfaktor” in HEINEMANN, Manfred, (Hrsg.), *Erziehung und Schulung im Dritten Reich, Teil 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung*, 1. Auflage, Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 4.1, Klett-Cotta, Stuttgart.
- SCHULZE, Hagen, 1996, *Kleine Deutsche Geschichte*, Verlag C.H. Beck, München.
- SERRÃO, Joel, MARQUES, A. H. de Oliveira, 1992, *Nova História de Portugal - Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*, Coord. Fernando Rosas, Editorial Presença, Lisboa.
- SHAVIT, Zohar, 2003, *Poética da Literatura para Crianças*, Col. Universitária, Caminho, Lisboa.
- SILVA, Manuela, TÁMEN, M. Isabel, (coord.), 1981, *Sistema de Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

- SMITH, Anthony D., 1997, *A Identidade Nacional*, Gradiva, Lisboa.
_____ 1999, *Nações e Nacionalismo Numa Era Global*, Celta Editora, s.l.
- STACHURA, Peter D., 1980, “Das Dritte Reich und Jugenderziehung: Die Rolle der Hitlerjugend 1933-1945” in HEINEMANN, Manfred, (Hrsg.), *Erziehung und Schulung im Dritten Reich, Teil 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung*, 1. Auflage, Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Band 4.1, Klett-Cotta, Stuttgart.
- TOFAHRN, Klaus W., 2003, *Chronologie des Dritten Reiches, Ereignisse – Personen – Begriffe*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- TRABULO, António, “Discurso Directo” (excertos de *Diário de Salazar*), 7.^a ed., Parceria A. M. Pereira, in “Magazine Grande Informação”, n.º 14, Janeiro 2007.
- VARGA, A. Kibédi, 1991, *Teoria da Literatura*, Editorial Presença, Lisboa.
- VIEIRA, Joaquim, 1999, a) *Portugal Século Vinte, Crónica em Imagens 1930-1940*, Círculo de Leitores, s.l.
b) *Portugal Século Vinte, Crónica em Imagens 1940-1950*, Círculo de Leitores, s.l.
c) *Portugal Século Vinte, Crónica em Imagens 1950-1960*, Círculo de Leitores, s.l.
_____ 2008, *Mocidade Portuguesa*, 1.^a ed., Esfera dos Livros., Lisboa.
- WENDT, Bernd Jürgen, 1995, *Deutschland 1933-1945. Das Dritte Reich, Handbuch zur Geschichte*, Fackelträger, Hannover.
- WILCKE, Gudrun, 2005, *Die Kinder und Jugendliteratur des Nationalsozialismus als Instrument ideologischer Beeinflussung*, col. Kinder- und Jugendkultur, -literatur und – medien, Theorie-Geschichte-Didaktik Band 40, Peter Lang - Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt / Main.
- WILL, Wilfried Van Der, 1995, “Culture and the Organization of National Socialist Ideology 1933 to 1945” in BURNS, Rob (ed.), *German Cultural Studies, an introduction*, Oxford University Press, New York.
- WUCHERPFENNIG, Wolf, 1997, *Geschichte der Deutschen Literatur - Von Anfängen bis zur Gegenwart*, 2. Auflage, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart, Düsseldorf, Berlin, Leipzig.
- YVANCOS, José Pozuelo, 2001, “O Cânone na Teoria Literária Contemporânea”, in Helena Buescu et alii, (orgs), *Floresta Encantada, Novos caminhos da Literatura Comparada*, Dom Quixote, Lisboa.

.....

História Universal, 1992, Símbolo – Gabinete de Criação Editorial, Lda., (Org. e trad.), Grupo Editorial Oceano, co-edição da Liarte, Lda. E da Intercultura, Lda., Lisboa.

Magazine Grande Informação, n.º 14, Janeiro 2007, [a.d.], *Quem foi Salazar*, Lisboa.

Revista Visão História, nº 2, Julho 2008, “*A Queda de Salazar E A Primavera Marcelista*”, Lisboa.

Vorstand des Deutschen Schulvereins Lissabon (Hrsg), 1998, Deutsche Schule Lissabon - Escola Alemã de Lisboa 1948-1998, „Die Deutsche Schule Lissabon während der Weimarer Republik und der nationalsozialistischen Diktatur 1922-1945“ – „A Escola Alemã de Lisboa durante a República de Weimer e a Ditadura do Nacional Socialismo 1922-1945“, Deutsche Schule, Lisboa.

Anexos

Anexo 1

1. Índice do Manual Português - Tabela de Conteúdos

Página	Tema / Título	Autor
	Figuras da História Portugal	
19	D. Afonso Henriques	(lenda)
45	Rei D. Dinis	
54	Laranjeira de Santa Isabel	
61	Deuladeu Martins	
69	O Alcaide do castelo de Faria	
75	D. João I e o Condestável	
95	O infante D. Henrique	
107	O Infante Santo	
125	Vasco da Gama	
141	Pedro Alvares Cabral	
143	Afonso de Albuquerque	
153	Camões	
	Temática relacionada com História de Portugal - Ideia de Pátria - Identidade Nacional	
5		
27	Pátria	
63	Conquista de Lisboa (em verso)	
91		
121	O Povo Português	
147	Conquistas e Descobrimentos	
157	A morte da princesa	
159	O Relógio da saudade	
161	O significado da nossa bandeira	
179	A Restauração	
	O Estado Novo	
	AS CORES DA BANDEIRA NACIONAL	
	Educação Cívica	
123	As contribuições	
150	O dia das Eleições	
174	O Chefe do Estado	
175	Contra – Almirante AMÉRICO TOMAZ	

176 177	Presidente da República O Governo da Nação SALAZAR Presidente do Conselho	
179	AS CORES DA BANDEIRA NACIONAL	
	Textos sobre os Monumentos	
13 25 29 37 79 131 165	Castelo de Guimarães Castelo de São Jorge Mosteiro de Alcobaça O que dizem os nossos monumentos A Batalha Os Jerónimos O Terreiro do Paço e os seus monumentos	
	Textos sobre Geografia de Portugal	
17 23 35 44 51 106	Portugal é grande Serras de Portugal Rios de Portugal A Serra da Estrela O Tejo, o Douro, o Guadiana O Mar	(Lenda)
	Textos sobre a Família	
9 11 43 111 113 133 136 163 181	Os anos da mãe A Joaninha Orgulho de Mãe Luar de Agosto À Lareira A Trovoada I A Trovoada II Canção da Mãe O bom filho	Afonso Lopes Vieira Augusto Gil
	Textos sobre a Escola	
6 22	A Felicidade pelo Estudo O Jorge	

24 109 149 167	Na escola Os Astros Na aula de trabalhos femininos No fim da aula	Adolfo Portela
7 12 15 39 56 57 73 97 103 114 145	Textos sobre o Meio Rural Aldeias A vida do campo As mondas Os Rebanhos As regas Os ceifeiros As vindimas A vocação da cerejeira A Azeitona Serões na Aldeia Os bois teimosos	Guerra Junqueiro
33 32 55 65 66 81 83 88 89 90 127 115 99 171	Temática das Ciências Naturais/ Meio Físico O Automóvel, O Trem, O Avião O estado dos Corpos De que se faz o vestuário Cuidemos do nosso corpo A higiene da casa A terra e as Águas A Queima das Geadas Água Doce e Água Salgada A Alimentação A Acção do Calor sobre os Corpos Nuvens, Nevoeiros, neve e granizo As estações do ano Os movimentos da Terra Fases da Lua	
10 16 53	Textos com e sobre Animais A Raposa O Lobo A libelinha e as folhas do	

58 119	nenúfar A raposa e as uvas O Cavalo e o Leão	Bocage (da tradição popular, adaptado)
	• Poesia / Versos	
8	Crepúsculo	A. Correia de Oliveira
14	Jesus e a Tempestade	Maria de Carvalho
21	A borboleta	Lopes Vieira
30	Meu pai (prosa poética)	D. Luísa Vilhena
31	Portugal	A. Correia de Oliveira
41	O cão	Lopes Vieira
49	A Bela Infanta	(romance popular, adaptação)
59	O gato	Lopes Vieira
67	Destino da Árvore	Maria Lúcia
71	A gata e a boneca	Acácio de Paiva
74	Terra da Pátria	Adolfo Portela
77	Os passarinhos	Lopes Vieira
84	A rainha e sua escrava Infanta	(romance popular, adaptação)
93	Vozes de animais	Pedro Dinis
101	A casa do Lavrador	António Correia de Oliveira
105	A Oliveira	Afonso Lopes Vieira
108	A vida	João de Deus
128	Trovas	A. Correia de Oliveira
138	O Lavrador e a Arada	(da tradição popular)
156	A barca bela	(popular)
118	Canção da candeia acesa	A. Correia de Oliveira
151	Canção do Linho	Afonso Lopes Vieira
155	Canção da Rola	Afonso Lopes Vieira
163	Canção da Mãe	Augusto Gil
169	Os bois	Afonso Lopes Vieira
172	A açucena	Adolfo Portela
173	A neve	Augusto Gil
180	A Procissão	Adolfo Portela
182	Quadra	Pe. Moreira das Neves
	• Quadras/cantigas populares	
20	Quadra (à Pátria)	A. Correia de Oliveira
46	Quadra (sol)	A. Correia de Oliveira
76	Quadra (moralizante)	A. Correia de Oliveira
96	Quadra (música)	A. Correia de Oliveira
98	Quadra (moralizante; religioso)	Anónimo
100		Anónimo
120	Quadra (moralizante)	Anónimo
122	Quadra; provérbio	Pe. Moreira das Neves
142	Quadra (religioso)	Pe. Moreira das Neves

158 162 164 168	Quadra (nacionalista) Cantigas populares Quadra (nacionalista) Quadra (religiosa) Quadra (Aveiro)	Anónimo A. Correia de Oliveira
18 140	<ul style="list-style-type: none"> • Adivinhas /Provérbios Adivinha tradicional Provérbio	
47 62 129	Textos de cariz moralizante Bom Conselho Caridade A sentença de Salomão	
187 187 188 189 190 191 192 193 193 195	Capítulo sobre Doutrina Cristã <ul style="list-style-type: none"> • Nascimento, infância , vida oculta de Jesus Cristo I- A Anunciação II- A Mãe de Deus III- O nascimento de Jesus e QUESTIONÁRIO IV- Os pastores e os Magos V- A apresentação no templo VI- A vida oculta e QUESTIONÁRIO <ul style="list-style-type: none"> • Vida pública de Jesus Cristo I- O Baptismo de Jesus Cristo e QUESTIONÁRIO II- Jesus é o Filho de Deus	Nota introdutória, fazendo ligação aos conteúdos religiosos no livro da Segunda Classe

¹ a) A organização dos conteúdos por temas é de autoria nossa.

b)O uso de letra maiúscula ou minúscula nos títulos está conforme o original no livro de leitura.

198	Acto de Fé Acto de Esperança Acto de Caridade	
200	III -Lições do Divino Mestre A CARIDADE e QUESTIONÁRIO	
203	O VALOR DA ALMA E SEU DESTINO e QUESTIONÁRIO	
203		
205	IV O amor de Deus O Perdão dos pecados e QUESTIONÁRIO	
207	O ALIMENTO DA ALMA e QUESTIONÁRIO	
207	<ul style="list-style-type: none"> • Vida gloriosa de Nosso Senhor Jesus Cristo 	
208	I- A Ressureição	
208		
211	II- A Ascensão O Espírito Santo e QUESTIONÁRIO	
211	<ul style="list-style-type: none"> • Paixão e morte de Jesus Cristo 	
212	I- O mistério da Redenção	
	II- O sacrificio da Missa e QUESTIONÁRIO ¹	

Anexo 2
Índice do Manual Alemão - Tabela de Conteúdos

Deutsches Lesebuch für Volksschulen 3. und 4. Schuljahr (3ª ed.) 1939, Stuttgart

Páginas (269) /textos (190)	Título Original em Alemão	Tradução	Tema
Textos:39 Verso: 8 Prosas:31	Kameraden und Helden	Camaradas e Heróis	Conteúdos
5*	Gebet	Oração	Imagem e poema à pátria/povo/Führer
6	Deutscher Rat	Conselho Alemão	Virtudes germânicas
6	Aus Hitlers Jugendzeit	Dos tempos de juventude de Hitler	Identidade do povo alemão (várias nações)
7*	Lied des Deutschen Jungvolks	Canção do “Jungvolk” alemão (juventude hitleriana)	Pátria, HJ e Jungfolk- futuro da nação Letra da canção
8	Nicht umsonst	Não foi em vão	Heróis da guerra; 1ª guerra mundial, bandeira
9	Denn ihr meine Jungen.....	Porque vós, meus rapazes.....	Excerto de discurso de Hitler à HJ
10	König Olafs Brüder	Os irmãos do rei Olaf	Virtudes; capacidade de liderança
11*	Siegfrieds Schwert	A espada de Siegfried	lenda, imaginário medieval
12	Der hörnerne Siegfried:wie Siegfried Kriemhilden suchte; wie Siegfried den Riesen besiegte; wie der Riese wegen seiner Treulosigkeit getötet ward; wie Siegfried gegen den Drachen kämpfte	Siegfried torna-se invulnerável; como Siegfried procurou Kriemhild; como Siegfried venceu o gigante; como o gigante morreu devido à sua infidelidade; como Siegfried lutou contra o Dragão	Lenda medieval (Anel dos Nibelungos)
19	Sechse kommen durch die ganze Welt	Seis passeiam pelo mundo	Conto
24	Märchen vom Fürchtenlernen	Contos do aprender a ter medo	Contos de Grimm
32	Das tapfere Schneiderlein	O alfaiate corajoso	Contos de Grimm
39*	Der Schneiderjunge von Krippstedt	O aprendiz de alfaiate de Krippstedt	Aprendiz torna-se herói

41	Schnelle Knechte	Os servos (criados) despachados	Conto, rábula? (lavrador vs diabo) esperteza
42	Der Teufel in der Nuss	O diabo dentro da noz	Conto, rábula? (lavrador vs diabo) esperteza
43	Der Bauer und der Teufel	O lavrador e o diabo	Contos Grimm
43	Die gesottenen Eier	Os ovos cozidos	História popular
45	Landgraf Ludwig baut eine Mauer	O conde Ludwig constrói uma muralha	Contos de Grimm
46	Die Schweden in Dinkelsbühl	Os Suecos em Dinkelsbühl	Um episódio da Guerra dos 30 anos
47	Stallmeister Froben	O estribeiro Froben	Episódio da Batalha de Fehrberin, heroísmo
47	Es war nicht das meinige	Não era meu	Episódio de guerra; esperteza
48	Rittmeister Kurzhagen	Capitão de cavalaria Kurzhagen	Episódio militar; virtudes; (bom filho)
49*	Mittwochnachmittag	A tarde de quarta-feira	Poema; herói da guerra e crianças
50	Kindesdank	Agradecimento de (uma) criança	Friedrich da Prússia; virtudes (episódio entre o rei e o lavrador)
51	Der kleine Lebensretter	O pequeno salvador	Jovem heróis (salvar do afogamento)
52	Ein Erlebnis aus Schlageters Jugend	Um episódio do tempo da juventude de Schlageter	Jovem herói (salvar do fogo)
52	Kameradschaft	Camaradagem	HJ camaradagem, laços de união, virtudes
54	Sonnenwendfeier	Festa de solstício	Celebração da HJ
55	Ein Baum in der großen Stadt	Uma árvore na grande cidade	Boa acção, virtude
56	Das Soldatenpferd	O cavalo do exército – O cavalo-soldado	Comportamento exemplar (do cavalo)
58*	Soldatenlied	(A) Canção do soldado	Poema
58	Der Vater erzählt ein Kriegserlebnis	O pai conta um episódio da guerra	Episódio da 1ª Guerra Mundial
60	Die verlorene Fahne	A Bandeira desaparecida	Herói da guerra, simbologia da bandeira nacional
60*	Der alte Grenadier	O velho granadeiro	Poema
61	Meister Ullrath	Mestre Ullrath	Homenagem a um soldado morto em combate
62	Der Führer spricht zur deutschen Jugend	O “Führer” fala à juventude alemã	Virtudes germânicas: obediência e

			honra. Juventude é o futuro do povo alemão (missão)
62*	Deutscher Spruch aus Temeswar	Provérbio alemão de Temeswar	Virtudes: tenacidade e fidelidade
63	Hilf mit am Winterhilfswerk!	Colaborem com a obra de assistência de Inverno	Imagem e slogan: participar e ajudar é um dever moral
64	Sparsamkeit ist nicht Geiz	Moderação não é avareza	Virtudes: poupar para partilhar

Textos:67 Verso:37 Prosa: 30	Daheim und Draußen	Em casa e lá fora	Conteúdos
65	Die sieben Stäbe	As sete varas	Rábula? Unidade faz a força
65	Der Kirschzweig	O ramo da cerejeira	História moralizante (roubo, mentira)
66	Marianne und der Schimmel	Marianne e o cavalo branco	Quotidiano, amizade, criança-animais
67*	Hast Schlechtes du getan...	(Se) Algo de errado fizeste....	Virtudes,
67*	Der Hahn	O galo	Vaidade,
68	Das Kälbchen	O vitelinho	Nascimento do vitelo-
70*	's Kitzle	O cabritinho	Amizade criança-animais
70*	Frühlingsmahnung	Advertência da primavera	Respeito para com a natureza-moralizante
71*	Morgenlied	Canção da manhã	Dar os bons-dias
71*	Wiegenlied	Canção de embalar	Canção de embalar
72*	Muttersorgen	Preocupações de mãe	Louvor à mãe
72	Die Rechnung	A conta	Família (mãe -filho)
73	Sprichwörter	Provérbios	Família, união, nação
73	Mutterliebe	Amor de mãe	Família, sacrifício, morte heróica (animais)
74	Der alte Großvater und der Enkel	O velho avô e o neto	Família, hierarquia, dever (Grimm)
74	Was Großmutter oft sagt	O que avó diz muitas vezes	Provérbios populares -conselho à virtude
75*	Kniereiterliedchen	Pequena Canção do “cavaleiro de colo”	Lenga-lenga infantil
75*	Heilspruch	Bênção	Bênção
76	Wie Thor den Zwerg Allwik überlistete	Como Thor ludibriou o anão Allwig	Lenda nórdica
77*	Das bucklichte Männlein	O homenzinho corcunda	Poema, sobre um duende
78	Das Hirsekorn	A semente de milho múido	Conto
80	Die drei Brüder	Os três irmãos	Contos de Grimm (união familiar)
82	Der Spritzenkönig	O rei das mangueiras	Episódios de infância
84	Vor dem Küchenschrank	Frente ao armário da cozinha	Histórias de animais

86*	Aus der Kindheit	Da infância	Amizade criança – animais
88	Wer hängt der Katze die Schelle um?	Quem coloca o guiso na gata?	Histórias de animais
89*	Spitzbuben	Malandrecos*	Sobre animais
89	Vom Storch und der Maus	Da cegonha e do rato	Fábula
90	Der alte Sultan	O velho sultão	Fábula (fidelidade)
92*	Hausinschrift	A inscrição na casa	Provérbio religioso
92	Der Zwerg und die Gerstenähre	O anão e a espiga de cevada	conto moralizante, duendes
97*	Lied des Landmanns beim Säen	A canção do camponês durante a Sementeira	A vida no campo
97*	Vor dem Erntefest	Antes da festa das Colheitas***	As colheitas - vida do campo
99*	Bauernspruch	Provérbio do lavrador	Versos moralizantes
99*	Alter Spruch	Provérbio /ditado antigo	Versos moralizante
99*	Der Väter Land	A terra dos antepassados	Pátria, antepassados, defesa da pátria
101*	Die beiden Pflüge	Os dois arados	Vida do campo, virtude do trabalho
101	Der gestiefelte Kater	O Gato das Botas	Contos de Grimm
105*	Schnauz und Miez	Tareco e Miau	Poema para crianças sobre animais
106*	Des Mondes Reisegelesen	Os companheiros de viagem da lua	A lua e as estrelas
106	Die sieben Raben	Os sete corvos	Contos de Grimm
108	Das Waldhaus	A casa da floresta	Contos de Grimm
113	Märchen von der Unke	Contos do sapo	Contos de Grimm
114	Die drei Burschen und der Riese	Os três moços e o gigante	Conto (militar)
116*	Wie es im Land der Riesen zugeht	O que acontece na terra dos gigantes	Em verso (popular)
116*	Wie es im Lande der Zwerge ist	Como é a terra dos anões	Em verso (popular)
117	Rumpelstilzchen	Rumpelstilzchen	Contos de Grimm
119*	Schneewittchen	Branca de Neve	Em diálogo para representação
124	Michel kauft Kohlen	Michel compra carvão	História moralizante; respeitar o trabalho dos outros
125*	Spar!	Poupa!	Conselho
125	Winters Ankunft	A chegada do Inverno	Poema
126	Allerlei Lustiges	Várias coisas divertidas	Família, jogos
127*	Schlittenfahrt	Viagem de trenó	Em verso

127*	Die Blumen im Winter	As flores no Inverno	Natureza no Inverno
128*	Das Meislein	O melrozinho	Em verso Melro no Inverno
128*	Vor Weihnachten	Antes do Natal	Prendas de Natal
128*	Vorweihnacht	Antevéspera de Natal	Árvore de Natal
128	Der Schlitten	O trenó	Família, noite de Natal, prendas
134*	Knecht Ruprecht	O Pai Natal	Diálogo entre o Pai Natal o pai
136	Die Tiere im Walde	Os animais na floresta	Uma árvore de Natal na floresta; festa da família
138*	Gebet eines Knaben an den heiligen Christ	Oração de um menino ao sagrado Cristo	Oração de Natal (em verso)
138*	Der Winter	O Inverno	Paisagem/natureza no Inverno
140*	Rätsel	Adivinha	Sobre o gelo
141	Der Arme und der Reiche	O pobre e o rico	Contos de Grimm (moralizante)
144*	Legende vom Hufeisen	A lenda da ferradura	História moralizante (pecado da preguiça)
146*	Das Schlaraffenland	O país das delícias	Os valores/virtudes subvertidas
148*	Rätsel	Adivinhas	Várias adivinhas

Textos:34 Verso:17 Prosa:17	In Feld und Flur	No Campo e na Lavoura	Conteúdos
150*	Das Liedlein vom Kirschbaum	Pequena canção da cerejeira	Natureza; religiosidade
151	„Mattheis, warum tust du so?“	„Mattheis, porque ages assim?“	Vida do campo; necessidade do sacrifício para futuro bem
152	Der Fuchs und die Weintrauben	A raposa e as uvas	Fábula
152	Der Vogelsprache kund	(entender) A linguagem das aves	História crianças-animais; liberdade
153*	Es fing ein Knab ein Vögelein	Um rapaz apanhou um passarinho	Poema, canção(?) Animais – crianças
154	Der Zaunkönig und der Bär	A carriça e o urso	Contos de Grimm
157*	Kuckuk	O cuco	natureza
157*	Rätsel	Adivinha	adivinha
157	Löwenzähnhens Reise	A viagem do dentinho-de-leão	Natureza
159	In der Frühe	Pela manhã cedo	Natureza, nascer do dia
159	Vom Wolf und Lämmlein	Do lobo e do borreguinho	Animais, fábula?
159	Der Löwe und die Maus	O leão e o rato	Fábula
160	Vom Hund im Wasser	Do cão na água	Animais, história moralizante
160	Angeboren bleibt unverloren	“o berço dá e a cova tira”	Animais: exemplo da influência das origens
161	Das Abenteuer im Walde	A aventura na floresta	História: insectos
164*	Die Kröte	O sapo	Auto-caracterização
165	Die Eichel und der Kürbis	A bolota e a cabaça	Natureza, hist. moralizante
166*	Das Ährenfeld	O campo de espigas	Natureza
167*	Der Bauer und sein Kind	O lavrador e o seu filho	A ceara; hist. moralizante ; religioso
168*	Bauernregel	A regra do lavrador	Sabedoria popular- o campo
168*	Stadt und Land	Cidade e campo	Ditos populares
168*	Gefunden	Encontrado	Natureza
169	Der Hase und der Igel	A lebre e o ouriço	Fábula
172*	Sprichwörter	Provérbios	Provérbios moralizantes
172	Der arme Müllerbursch und das Kätzchen	O pobre aprendiz de moleiro e o gatinho	Contos de Grimm
175*	Einkehr	Repouso	Episódio bucólico

175*	Herbst	Outono	Outono no campo
177*	Der Apfel am Baum	A maçã na árvore	Comendo a maçã
177	Wiegenlied im Herbst	Canção de embalar de Outono	Canção, natureza
179	Der Zaunigel	O ouriço junto à cerca***	História de uma família de ouriços; ciganos
186*	Die Gäste der Buche	Os convidados da faia	Natureza
186*	Lügenmärchen	Contos de mentiras	Histórias impossíveis com animais
187*	Das Häslein	A lebrezinha	animais
188	Der Wolf und der Mensch	O lobo e o homem	Contos (fábulas) de Grimm
189	Der Frosch und der Ochse	A rã e o boi	rábula

Textos:50 Verso:8 Prosa 42	Aus deutschen Gauen	Das Regiões Alemãs	Conteúdos
190*	E Häusle am Neckar*	A casinha junto ao (rio) Neckar	Casa/paisagem idílica
190*	Des Knaben Berglied	A canção da montanha do rapaz	Paisagem; natureza na montanha
192	Sage von der Burg Hohenstaufen	A lenda do castelo Hohenstaufen	Lenda medieval; castelo; cerco
195	Die Weiber von Weinsberg	As mulheres de Weinsberg	Coragem feminina; textos de Grimm
195	Der Schuster auf der Felsnadel	O sapateiro no pico do rochedo	História; castigo para vaidade, maledicência
196	Das wilde Heer bei Winterhausen	O exército selvagem perto de Winterhausen	Episódio estranho numa barcaça (ferry)
197	Ein schweres Rätsel	Uma adivinha difícil	Transporte do lobo, da cabra e da hortaliça
197	Wie die Brezel entstanden ist	Como “nasceu” a rosquilha (Brezel)	Origem de um bolo típico
198	Der Ulmer Spatz	O pardal de Ulm	A ave dá exemplo de como construir
200*	Zimmerspruch	Pedido de bênção dos carpinteiros	Bênção para a casa em construção
201	Die Gründung des Klosters Maulbronn	A fundação do convento Maulbronn	Construção do mosteiro, astúcia dos monges
201	Der böse Knappe von Wildenstein	O mau escudeiro de Wildenstein	Vingança e maldição
202	Die Sibylle auf der Teck(?)	A Sibila em Teck	Lenda
204	Eine leicht gewonnene Wette	Uma aposta facilmente ganha	Aposta ganha pelo mais fraco através da astúcia
205	Gefährliche Feinde	Inimigos perigosos	Colheita tradicional amedronta soldados inimigos
206*	Schwäbische Heimsprüche	Provérbios de Schwaben	Provérbios moralizantes (trabalho, honradez, dificuldades)
208	Das Nebelmännchen	O homenzinho do nevoeiro	História medieval (honra, palavra)
209	Das Holzweiblein	A mulherzinha de madeira	Conto; (partilha, bondade)
210	Das Hornberger Schießen	A salva de tiros em Hornberg	Uma recepção falhada
211	Zweierlei Uhren	Dois tipos de relógio	História moralizante; defeitos e qualidades
213	Der Holländer-Michel	O Michel holandês	Lenda do madeireiro Michel

216*	Vom Bäumlein, das andere Blätter hat gewollt	Da pequena árvore que queria (ter) outras folhas	Texto moralizante (insatisfação)
218	Das Riesenspielzeug	O brinquedo do gigante	Contos de Grimm
219	Der Steinerner Mann zu Augsburg	O homem de pedra de Augsburg	O padeiro – herói de Augsburg
220	Die Kinder zu Hameln	As crianças de Hameln	Contos de Grimm
221*	Die Heinzelmännchen	Os Heinzelmännchen (os duendes)	A curiosidade arruína colaboração entre os humanos e os duendes
224	Der Hannes-Jacob von Hoppach	Hannes-Jacob de Hoppach	Lenda medieval; cerco; resistência e astúcia
226	Seltsamer Spazierritt	Estranho passeio a cavalo	O velho, o rapaz e o burro; história moralizante
227	Bessere beizeiten!	Antes que seja tarde! (Corrige a tempo)	Moralizante: tudo feito a seu tempo poupa dissabores
227	Das seltsame Rezept	A receita estranha	Episódio divertido (criatividade)
228	Die beiden Fuhrleute	Os dois cocheiros	Episódio divertido entre dois cocheiros (teimosia)
228	Das Mittagessen im Hof	O almoço no pátio	Astúcia vence arrogância
229	Das Unglaubliche	O incrível	Lavrador vence o nobre pela astúcia
230	Der wilde Mann	O homem selvagem (e não é mentira?)	Lengalenga
231	Die drei Diebe	Os três ladrões	História (amizade entre ladrões; os maus acabam mal)
234*	Der Fuchs und der Igel	A raposa e o ouriço	Animais
234	Die Hasenjagd zu Wasser	Caça à lebre sobre as águas	Lebre vence lavrador pela astúcia
236	Das Gegengeschenk	A prenda em troca	Simplicidade e lealdade –ganância
237	Der Schmied zu Jüterborg	O ferreiro de Jüterbog	Ferreiro engana a morte e o diabo
239	Hans im Glück	“João cheio de sorte”	Contos de Grimm
244*	Sprichwörter	Provérbios	(preguiça – trabalho)
244	Frau Holle und der treue Eckart	Frau Holle e o fiel Eckart	Contos de Grimm
245	Vom Holunder	Do sabugueiro	Lenda
246	Frau Hütt	Frau Hütt	Lendas de Grimm (profanação e

			castigo)
246	Der ewige Jäger	O eterno caçador	Lendas de Grimm
247	Rübezahl	Rübezahl	Histórias do espírito da montanha
252	Eulenspiegel	Eulenspiegel (O Bôbô)	Histórias medievais
256	Von den Schildbürgern	Dos cidadãos de Schilda	Histórias de <i>nonsense</i>
259	Münchhausen	(O Barão de) Münchhausen	Aventuras
265	Tischchen deck dich, Goldesel und Knüppel aus dem Sack!	“Toalha põe-te mesa”, “o burro de ouro” e “pau –sai-do-saco”!	Contos de Grimm ²

² a) O asterisco junto ao número da página assinala os textos em verso.

b) A tradução para o Português foi feita para este trabalho e é uma adaptação nossa.

c) A descrição/resumo feita na última coluna destina-se a facilitar o agrupar dos textos de acordo com sub-temas.

Anexo 3.

Ilustrações do Manual Português



p.154



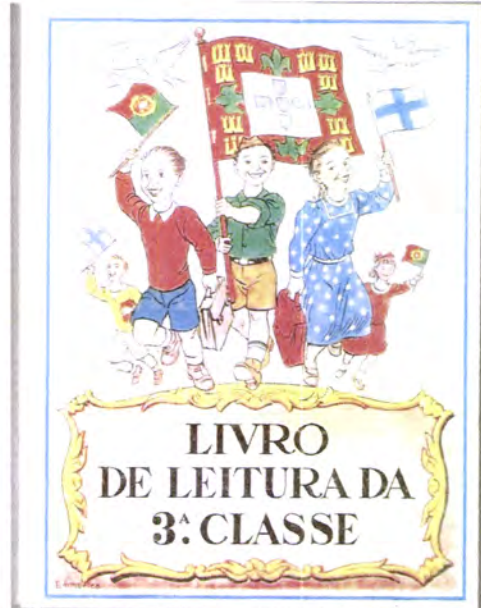
SALAZAR

PRÉSIDENTE DO CONSELHO

p.177



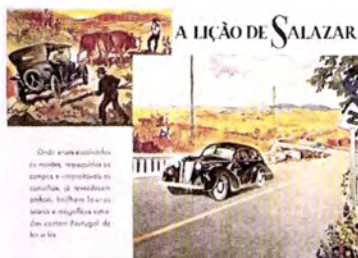
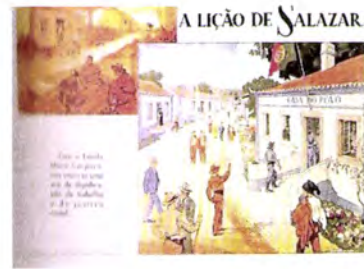
1ª página (sem numeração)



Capa do livro

Anexo 4

Imagens relacionadas com o Estado Novo

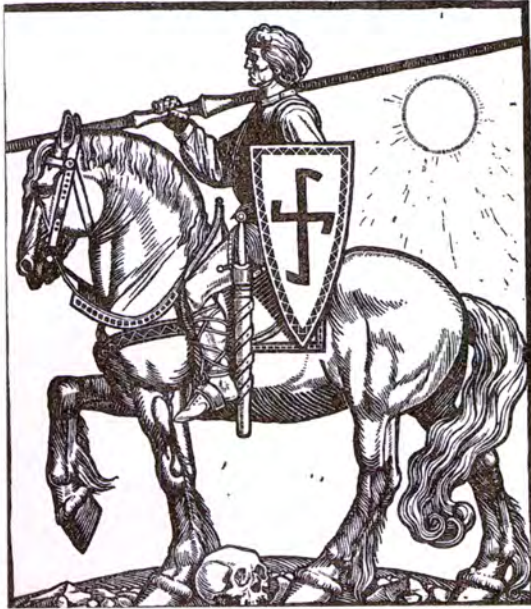


DECÁLOGO do ESTADO NOVO

- 1.^o O **ESTADO NOVO** representa o acerto e a síntese de tudo o que é permanente e de tudo o que é novo, das tradições vivas da Pátria e dos seus impulsos mais avançados. Representa, numa palavra, a harmonia moral, social e política.
- 2.^o O **ESTADO NOVO** é a garantia da independência e unidade da Nação, do equilíbrio de todos os seus valores orgânicos, da fecunda aliança de todas as suas energias criadoras.
- 3.^o O **ESTADO NOVO** não se subordina a nenhuma classe. Subordina, porém, todos os classes à sua supremacia harmónica do interesse Nacional.
- 4.^o O **ESTADO NOVO** repudia as velhas formulações: Autoridade sem Liberdade, Liberdade sem Autoridade — e substitui-as por esta: *Autoridade e Liberdade*.
- 5.^o No **ESTADO NOVO** o indivíduo existe, socialmente, como fazendo parte dos grupos naturais (família), profissionais (sindicatos), territoriais (municípios) — e a mesma qualidade não lhe são reconhecidos todos os necessários direitos. Para o **ESTADO NOVO**, não há direitos abstractos. In *homine*, há direitos concretos dos homens.
- 6.^o Não há Estado Parte, onde o Poder Executivo e o Parlamento existam lado a lado e se dêem a tirania do assembly politics, através da dilatoria irresponsável e tumultuária dos partidos. O **ESTADO NOVO**, perante a existência do Estado Parte, pela segurança, independência e continuidade do chefe do Estado e do Governo.
- 7.^o Dentro do **ESTADO NOVO**, a representação nacional não é de ficções ou de grupos efémeros, e dos elementos vivos e actualizados da vida nacional: famílias, municípios, associações, corporações, etc.
- 8.^o Todos os portugueses têm direito a uma vida livre e digna — mas deve ser atendida, antes de mais nada, em conjunto, a *liberdade de Portugal* — a mesma vida livre e digna. O bem geral suplanta — e contém — o bem individual. Salazar disse: Temos obrigação de sacrificar tudo por todos; não devemos sacrificar nos todos por alguns.
- 9.^o O **ESTADO NOVO** quer reconstituir Portugal na sua grandiosa história, na plenitude da sua civilização universalista de todos os tempos. Quer voltar a fazer de Portugal uma das maiores potências espirituais do mundo.
- 10.^o Os inimigos do **ESTADO NOVO** são inimigos da Nação. Ao Serviço da Nação — isto é, do ordenamento de interesse comum e da justiça para todos — pode e deve ser usada a *força*, que realiza, neste caso, a legítima defesa da Pátria.



Anexo 5
 Ilustrações do Manual Alemão



p.5



¶ **O**er ihr meine Jünger, ihr seid die
 lebenden Bewarter Deutschlands,
 seid das lebende Deutschland der Zukunft.

sem paginação.



frei auf deutschem Grunde walten laßt uns nach dem Brauch der
 Ältern, seines Segens selbst uns freun: Oder unser Stab ihn sein!
 H.V.K. 1937

sem paginação



p.100



p.92



p.94



p.152



p. 168



p. 166

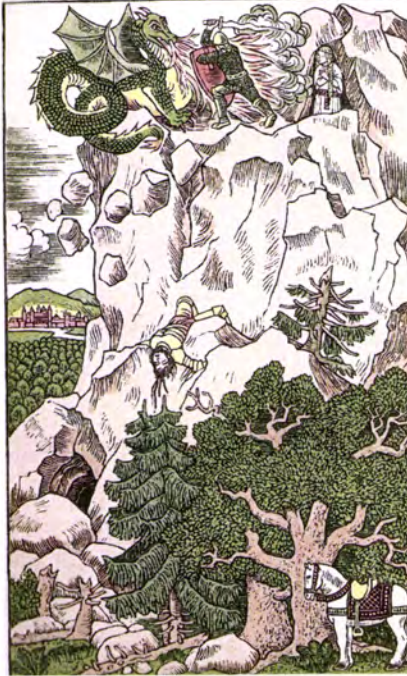


p. 194



Sigmaringen

Sem paginação



sem paginação



Eulenspiegel und die Hengsthebe

p. 254



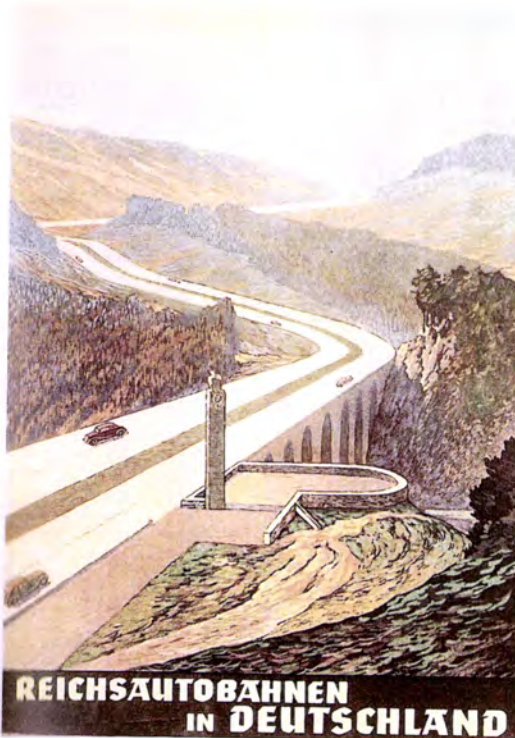
Capa do manual



História infantil de cariz anti-semita

Anexo 6

Imagens relacionadas com o Terceiro Reich



Anexo 7

Imagens relacionadas com a Mocidade Portuguesa

Mocidade Portuguesa: Acampamentos³



³ Divisão da Mocidade Portuguesa Évora no início da década de sessenta



Anexo 8

Estrutura Comparativa
Juventude Hitleriana e Mocidade Portuguesa

	Rapazes		Raparigas	
	Alemanha (HJ)	Portugal (MP)	Alemanha (BDM)	Portugal (MPF)
7-10 anos	-	Lusitos	-	Lusitas
10-14 anos	Deutsche Jungvolk (DJ) (<i>Pimpfe</i>)	Infantes	Jungmädel (JM)	Infantas
14-17 anos	Hitlerjugend (HJ) (14-18 anos)	Vanguardistas*	Bund Deutscher Mädel (BDM)	Vanguardistas
17-25 anos		Cadetes**		Lusas
		*Os elementos com maior habilitação seguem para a Escola de Graduados **Integram a Milícia pré-militar da MP	A partir dos 17 e até aos 21 anos integravam a organização BDM <i>Glaube und Schönheit</i> .	A partir dos 21 anos integram o Corpo de Serviço Nacional.
		Comissário Nacional	<i>Reichsreferentin</i>	Comissária Nacional
	1926-1931 Kurt Gruber 1933-1940 Baldur von Schirach 1940-1945 Arthur Axmann	1936-1940 Francisco Nobre Guedes 1940-1944 Marcello Caetano 1944-1946 José Soares Franco 1946-19 51 Luis Pinto Coelho 1951-1956 António Gonçalves Rodrigues 1956-1960 Baltazar Rebelo de Sousa 1960-19 61 Raul Pereira de Castro 1961-1965 Carlos Gomes Bessa 1965-1971 Melo Raposo 1971-1974 Manuel da Silva Antunes	1930-1937 Trude Mohr 1937-1945 Dr. Jutta Rüdiger	1937-1968 Maria Baptista Guardiola 1968-1974 Maria Ana Luz Silva

ANEXO 9

Divisões / Agrupamentos nos Movimentos Juvenis (MP; HJ)

Portugal - Divisão da MP/MPF	Constituição dos grupos
Províncias	
Regiões (/Alas)	
Falanges	2 Bandeiras e um comandante
Bandeiras	12 Castelos e um comandante
Castelos	5 Quinas e um comandante
Quinas	5 Elementos e um chefe

Alemanha – Divisão da HJ /BDM				Constituição dos grupos
Deutsches Jungvolk	Hitlerjugend	Jungmädels	Bund Deutscher Mädels	
Gebiet (região)		Obergau (região)		Constituído por 20 Bannen/Untergauen
Bann (estandarte)		Untergau (subregião))		Constituído por 4 a 6 Stämme/Mädelsringe/....
Jungstamm (jovens quadros)	Stamm (quadros)	Jungmädelsring (círculo de jovens raparigas)	Mädelsring (círculo de raparigas)	4 grupos da divisão imediatamente abaixo, por exemplo, 1 Stamm agrupa por 4 Gefolgschaften/....; 1 Jungmädelsring por 4 Jungmädelsgruppen
Fähnlein (bandeirinha)	Gefolgschaft (partidários)	Jungmädelsgruppe (grupo de jovens raparigas)	Mädelsgruppe (grupo de raparigas)	Constituído por 4 Scharen/Mädelscharen/...
Jungzug (pelotão jovem)	Schar (bando)	Jungmädelschar (bando de jovens raparigas)	Mädelschar (bando de raparigas)	Constituído por 4 Kameradschaften/Mädelschaften/...
Jungenschaft (jovem esquadra)	Kameradschaft (esquadra)	Jungmädelschaft (jovem mocidade)	Mädelschaft (mocidade)	Constituída por 10 raparigas

Diploma de Quarta Classe (Documento autêntico)



Diploma

DE HABILITAÇÃO NO EXAME DE 4.^a CLASSE
DO
ENSINO PRIMÁRIO

Certifico que

.....
filho de
nascido em de de 19....., natural da fre-
guesia d....., cancelho d.....
....., concluiu as provas de exame de 4.^a classe do
ensino primário em de de 19..... e

Foi aprovado

..... de de 19.....

O Director do Distrito Escolar,

500

.....

Ch. FL

193