

«SALAZAR É QUE ERA BOM»?

A TEMÁTICA DO ESTADO NOVO NOS MANUAIS ESCOLARES PORTUGUESES DO 9.º ANO DE ESCOLARIDADE

NELSON JORGE DE CASTRO ARAÚJO*

Resumo: Tema controverso, de tratamento melindroso em contexto do diálogo geracional em Portugal, as visões do Estado Novo enquanto regime continuam a ser díspares e assentes na dualidade entre o «bem» e o «mal». Enquanto meios de transmissão de ideologia e de valores, os manuais escolares de História têm um papel importante na forma como este regime é entendido pelas novas gerações. De que forma contribuem os manuais para um posicionamento crítico sobre este regime é a questão central deste artigo.

Palavras-chave: Estado Novo; salazarismo; fascismo; manuais escolares.

Abstract: A controversial and difficult discussion topic in the context of generational dialogue in Portugal, the visions of the New State as a political regime continue to be disparate and based on the duality between «good» and «evil». Functioning as a way of transmitting ideology and values, History textbooks play an important role in the way this regime is understood by the new generations. How textbooks contribute to a critical position on this political regime is the central issue of this paper.

Keywords: New State; salazarism; fascism; textbooks.

1. INTRODUÇÃO

Desculpe, Professor! A minha avó diz que Salazar é que era bom.

Declaração de um aluno do 9.º ano de escolaridade

Enquanto professor do Ensino Básico e Secundário, o ensino assume-se para mim como um trabalho quase a tempo inteiro com a preparação das aulas, dos materiais didáticos e o preenchimento da numerosa burocracia que me é incumbida no cumprimento das minhas funções. Não pretendia, portanto, escrever este artigo.

O dia em que me decidi a escrevê-lo era mais um dia de trabalho. Nonos anos; matéria: introdução ao Estado Novo. Numa das turmas a meu cargo, na exposição inicial da matéria, defini o Estado Novo, expus as suas características fundamentais, referindo António de Oliveira Salazar como o principal dirigente do regime durante grande parte da sua vigência; falei da censura e da PIDE como meios de controlo da opinião pública e da atividade da oposição política — e os alunos iam ouvindo e interiorizando; até que um deles, nos lugares fronteiros da

* Email: nelson.j.c.araujo@gmail.com.

fila central — lábios semiabertos de espanto, olhar estático, questionamento surdo de uma conceção esbarrondada naquele momento — pediu a palavra, assenti que falasse; e simplesmente, convictamente, disse de feição a que todos escutassem a sua posição: «Desculpe, professor! A minha avó diz que Salazar é que era bom».

Ao refletir posteriormente sobre a intervenção deste aluno, questionei-me acerca do papel do professor e do manual escolar para a alteração das imagens do passado elaboradas pelos alunos. Claro que as palavras e frases proferidas por cada professor em sala de aula são apreendidas consoante a capacidade de compreensão de cada aluno, e são irrepetíveis na medida em que não há, em geral, registo visual ou auditivo gravado das aulas. Sendo o manual escolar um dos principais meios de aquisição de conhecimento por parte do aluno¹, encerrando nas suas páginas um conjunto de textos e imagens cuja consulta é voluntariamente repetível, qual o seu papel para alterar conceções ou, mais concretamente, qual a *memória histórica* sobre o período do Estado Novo que este veicula e que transmite aos discentes do 9.º ano de escolaridade?

A resposta a esta questão implica a análise de documentos emanados de autoridades centrais e dos manuais em vigor — tendo de ser definida, antes de tudo, uma nova gestão do meu tempo disponível para proceder à elaboração deste estudo.

2. OS ESTUDOS SOBRE MANUAIS ESCOLARES

A utilização dos manuais escolares, enquanto objetos de estudo e investigação, principiou com as iniciativas levadas a cabo pela Sociedade das Nações «com o objetivo de terminar com a propaganda xenófoba nos livros escolares»², definindo-se até um conjunto de princípios para a construção de manuais de História, que não foram aplicados³.

Em 1946, a UNESCO criou o *Programme for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids in Developing International Understanding*, cuja primeira iniciativa de maior alcance foi a publicação, em 1949, de um conjunto de indicações que deveriam ser seguidas na construção de qualquer manual escolar⁴. Os resultados imediatos desta iniciativa da UNESCO ficaram aquém do esperado, tendo de se esperar pelo ano de 1974 para esta mesma organização emitir a *Recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*,

¹ Daí que José Duarte considere o manual «companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber». Ver DUARTE, 2010: 119-123.

² ARAÚJO, 2017: 27.

³ MAIA, 2010: 107; PINGEL, 2010: 9-10.

⁴ MAIA, 2010: 107; PINGEL, 2010: 11.

que surge no seguimento da declaração deste organismo internacional de que deveriam ser promovidas, no seu âmbito organizativo, investigações comparativas acerca da temática dos manuais escolares⁵. Anos mais tarde, em 1988, uma conferência promovida por esta organização teve lugar no Georg Eckert Institut, tendo dela resultado um relatório com um conjunto de orientações de abordagem «de dados acontecimentos e assuntos sensíveis»⁶ contidos nos manuais escolares⁷.

O final da Guerra Fria implicou a construção de novos manuais e alterações curriculares em vários países. Aproveitando o ensejo a UNESCO publicou, em 1995, a *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy*⁸, em que uma das orientações plasmadas nesse documento instava a que os manuais escolares não contivessem apenas uma visão unívoca acerca das matérias neles contidas, mas várias⁹; e, atualmente, tanto a UNESCO como o Conselho da Europa e organismos nacionais em vários países do mundo têm dado destaque aos manuais escolares, sendo elaborados estudos sobre estes¹⁰.

Estes acontecimentos, entre outros¹¹, culminaram no surgimento de várias dimensões investigativas da manualística escolar, «umas ligadas às questões científicas do ME, outras sobre o seu design, outras que atendem à análise do seu conteúdo escolar e [...] outras que se detêm numa análise da sua natureza metodológico-didáctica»¹², adicionando-se as investigações que se relacionam com a história da evolução dos manuais escolares¹³ e os estudos sobre os seus utilizadores principais — professores e alunos¹⁴. No que concerne a este artigo, os estudos centrados no *conteúdo* dos manuais escolares de História têm incidido principalmente sobre a construção de memória histórica/conhecimento histórico. Neste âmbito, a tese de doutoramento de Cristina Maia¹⁵, as monografias de Sérgio Campos Matos¹⁶ e de Emilio Castillejo Cambra¹⁷ são paradigmáticas.

Já quando se intenta estudar o conteúdo dos atuais manuais de História no que respeita especificamente ao Estado Novo, os estudos são bastante mais escassos. O mais recente estudo que foi possível encontrar neste domínio, da autoria

⁵ PINGEL, 2010: 13.

⁶ ARAÚJO, 2017: 28.

⁷ PINGEL, 2010: 12-13.

⁸ MAIA, 2010: 108.

⁹ ARAÚJO, 2017: 28; MAIA, 2010: 108; PINGEL, 2010: 15-16.

¹⁰ MAIA, 2010: 108.

¹¹ Para mais pormenores consultar MAIA, 2010; PINGEL, 2010.

¹² MAIA, 2010: 113.

¹³ MAIA, 2010: 113.

¹⁴ ARAÚJO, 2017: 30.

¹⁵ MAIA, 2010.

¹⁶ MATOS, 1990.

¹⁷ CASTILLEJO CAMBRA, 2008.

de Clara Isabel Serrano¹⁸, assenta essencialmente na *quantificação de ocorrências*, sendo a amostra bibliográfica selecionada demasiado heterogénea para a realização de operações comparativas.

De modo a ultrapassar estas fragilidades, o estudo realizado neste artigo assenta em operações comparativas realizadas tendo como objetos de estudo os manuais escolares de História do 9.º ano que se encontram atualmente em vigor, pretendendo-se perceber qual a visão do Estado Novo que estes transmitem aos alunos realizando-se, para isso, uma análise qualitativa do texto de autor de cada um dos manuais (analisando-se, também, os exercícios e documentação existente que acompanham esse texto de autor) de modo a verificar, simultaneamente, se é feito o cumprimento do que se encontra postulado nas Metas Curriculares e nas Aprendizagens Essenciais de História para o 9.º ano de escolaridade.

3. ANTES DO MANUAL...? O CURRÍCULO

*Curriculum is the «permanent» subjects that embody essential knowledge.
Curriculum is those subjects that are most useful for contemporary living.
Curriculum is all planned learnings for which the school is responsible¹⁹.*

Qualquer investigação que implique a utilização de um manual escolar enquanto objeto de estudo obriga a considerar os condicionamentos a que este se encontra sujeito devido às «mutações sociais, económicas, políticas e culturais, quer nos tipos de saberes (que são e como são) representados, quer nos valores que explícita ou implicitamente veicula»²⁰. É erróneo entender esses condicionamentos como exclusivos do manual escolar, uma vez que o próprio currículo se encontra condicionado por um conjunto de decisores.

É extremamente complicado encontrar uma definição unívoca e consensual para o termo *currículo*. Prova disso são as definições díspares desse conceito retiradas da obra de Marsh²¹: as disciplinas que se consideram «essential knowledge», as disciplinas que englobam o conhecimento «most useful for contemporary living». Apesar de diferentes naquilo que consideram ser o currículo, há subliminarmente uma questão que se coloca a ambas: quem define as disciplinas cujo conhecimento é considerado essencial ou útil para a formação de cada indivíduo? Não será certamente o professor de cada disciplina escolar, nem será evidentemente o aluno, na atual conceção construtiva e diretiva do sistema de

¹⁸ SERRANO, 2008.

¹⁹ MARSH, 2009: 5.

²⁰ ALVES, 2014: 9-10.

²¹ MARSH, 2009: 5.

ensino. Até porque *ambos seriam suspeitos*: poderia cada professor definir primeiramente a sua disciplina como fundamental e com o máximo de carga horária possível — para garantir o seu emprego e maiores rendimentos —, e cada aluno definiria o conjunto disciplinar de forma variada, podendo englobar interesses tão diversificados como a Matemática, a História, as Ciências, bem como o treino intensivo de jogos tão diversos quanto o *Counter Strike*, o *Fortnite* ou o *FIFA*, durante várias horas do dia, na companhia dos amigos mais próximos. Neste aspeto, as estruturas ligadas ao poder político têm-se tornado fundamentais neste processo de definição das disciplinas, matérias a adquirir e valores a desenvolver²² (pois na esmagadora maioria dos Estados, são os responsáveis governativos que têm a missão principal de criar e fornecer as diretrizes para a condução dos currículos)²³. Mas não são apenas os poderes públicos a intervir nesta construção: como a última definição deixada em efeméride deixa subentendido, os conhecimentos que se «planeiam» transmitir não são apenas os conteúdos definidos pelas instâncias políticas — são também os saberes transmitidos pelos funcionários das escolas (de que se destacam os professores)²⁴, editoras de manuais, entre outros²⁵.

Estes considerandos levam a refletir sobre um outro aspeto: os agentes principais associados ao currículo ou, mais concretamente, a abrangência da definição daquilo que é o currículo. Neste sentido, Vic Kelly²⁶ procura organizar a explicação do currículo tendo em conta a abrangência (currículo educativo e currículo total), a interação entre agentes (currículo planeado e currículo recebido), e a formalidade das atividades curriculares desenvolvidas (currículo formal e currículo informal).

O currículo educativo, segundo os pressupostos de Kelly, pode ser entendido como «what teaching and instruction is to be offered and sometimes also what its purposes, its objectives, are»²⁷. Por esta definição, o agente principal neste tipo de currículo é claramente o Estado e as suas várias instituições; já no que respeita ao currículo total este implica, para além da participação estatal, uma maior intervenção das escolas — pois o currículo deixa de ser entendido apenas

²² MARSH, 2009: 10.

²³ Tendo por base o caso inglês, Michael Young mostra-se preocupado com o problema da crescente *nacionalização* que se tem vindo a verificar atualmente — ou seja, um controlo cada vez mais apertado exercido pelas instâncias governativas às atividades ligadas ao ensino e à investigação, obrigando-as ao cumprimento cada vez mais estrito de objetivos estatais. YOUNG, 2006: 26.

²⁴ Tendo os professores um papel posterior na condução prática do currículo, que alguns especialistas entendem reduzido, uma vez que os docentes têm que cumprir escrupulosamente as diretivas curriculares definidas centralmente pelo Estado. MARSH, 2009: 10.

²⁵ MARSH, 2009: 10.

²⁶ KELLY, 2004: 2-8.

²⁷ KELLY, 2004: 2.

como o conjunto disciplinar associado ao tempo letivo — é antes «the overall rationale for any educational programme»²⁸.

No campo da interação entre agentes, por «official or planned curriculum is meant what is laid down in syllabuses, prospectuses and so on»²⁹, considerando-se também o que é estatalmente definido pelos programas e pelos regulamentos escolares, ou seja, a *teoria*³⁰; no polo oposto, o currículo recebido «is the reality of pupils» experience»³¹, ou seja, o desenvolvimento prático da teoria, justificando-se esta distinção pelo facto de que «teachers and pupils are human, the realities of any course will never fully match up to the hopes and intentions of those who have planned it»³². Finalmente, por currículo formal entendem-se todas as atividades escolares consideradas letivas, sendo o currículo informal «many informal activities that go on, usually on a voluntary basis, at lunch-times, after school hours, at weekends or during holidays»³³, englobando o currículo formal a ação das autoridades centrais e das escolas, enquanto o currículo informal implica a interação do aluno com realidades que não se compaginam com o ambiente escolar.

Na confluência destas perspetivas, o manual escolar estaria associado claramente aos currículos educativo, planeado e formal. No entanto, o manual insere-se também no currículo total, tendo afinidades com o currículo recebido — que nada mais é que o resultado da interação dos alunos e outros agentes escolares com o currículo formal levado à prática — e com o currículo informal (uma vez que o estudo, atividade para a qual os alunos se podem socorrer do manual escolar, decorre maioritariamente fora do horário escolar). Deste modo, qualquer que seja a tipologia aqui apontada, o manual escolar encontra-se na confluência dos vários modos em que se pode conceber o currículo³⁴.

Atualmente, qualquer manual escolar surge concretamente por influência de documentos conexos criados para a concretização e operacionalização do currículo: os programas das várias disciplinas.

4. PROGRAMAS ESCOLARES: DEFINIÇÃO OPERATIVA

Buscando uma definição clara, concreta e operativa para o que deve ser entendido por programa, utilizo a fornecida por Zabalza:

²⁸ KELLY, 2004: 4.

²⁹ KELLY, 2004: 6.

³⁰ ORNSTEIN, HUNKINS, 2018: 32.

³¹ KELLY, 2004: 6.

³² KELLY, 2004: 7.

³³ KELLY, 2004: 7.

³⁴ José Duarte refere claramente que o manual faz a ligação «entre os currículos oficiais e as práticas escolares». DUARTE, 2010: 120.

*Por Programa podemos entender o documento oficial de carácter nacional ou autonómico em que é indicado o conjunto de conteúdos, objetivos, etc. a considerar em um determinado nível*³⁵.

Especificando o que implica este entendimento, Zabalza salienta que o programa tem como «uma das suas características [...] a prescrição, o carácter normativo e obrigatório das suas previsões»³⁶, o que deriva do seu carácter oficial — visto ser emanado por uma autoridade central³⁷. O que o próprio programa encerra são os «conhecimentos, habilidades, valores e experiências comuns desejados por todo um povo»³⁸, tendo o papel fundamental de integrar conteúdos recentes com outros já tradicionais (mas não ultrapassados), de modo a permitir uma adaptação mais harmoniosa do corpo docente a novas exigências — pois o programa é fundamental para que o docente se encontre informado do conteúdo e das formas de ação que tem de tomar para a transmissão de conteúdos e valores³⁹.

Atentando na realidade portuguesa, o programa de História para o 3.º ciclo do Ensino Básico tem sido atualizado e operacionalizado para cumprir esse objetivo. Essas operações de atualização e operacionalização concretizaram-se nas Metas Curriculares e nas Aprendizagens Essenciais.

5. O PROGRAMA, AS METAS CURRICULARES E AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS DE HISTÓRIA NO 3.º CICLO

O Programa para a disciplina de História do 3.º ciclo do Ensino Básico, atualmente em vigor, publicado em 1991 no primeiro volume da coletânea *Organização curricular e Programas*⁴⁰, contém as finalidades, objetivos gerais, a breve delimitação dos conteúdos programáticos e as aptidões, valores e capacidades a desenvolver, estando a operacionalização e a definição deste programa contida num segundo volume, intitulado *Programa de História — plano de organização do ensino-aprendizagem* onde, para cada ano de escolaridade, se especificam conhecimentos e valores/attitudes transversais e específicos a desenvolver consoante os vários conteúdos definidos⁴¹. Esses conteúdos englobam um período temporal

35 ZABALZA BERAZA, 1999: 12.

36 ZABALZA BERAZA, 1999: 13.

37 Neste sentido, Zabalza refere ainda a função de controlo conferida a qualquer programa pelas autoridades centrais. ZABALZA BERAZA, 1999: 16.

38 ZABALZA BERAZA, 1999: 13.

39 ZABALZA BERAZA, 1999: 13-14.

40 PORTUGAL. Direção-geral dos Ensinos Básico e Secundário, 1991: I, 121-148.

41 PORTUGAL. Ministério da Educação, 1991: II, 5.

alargado, que principia na Pré-História e termina com a integração de Portugal na CEE⁴².

Surgidas em 2013, as Metas Curriculares da disciplina de História baseiam-se (como indica a sua introdução) no Programa de 1991, e têm como objetivo principal «definir conteúdos fundamentais, atualizados cientificamente, que devem ser ensinados aos alunos»⁴³. A sua estruturação segue a seguinte divisão hierárquica: domínios, subdomínios e objetivos. São quatro os domínios definidos por ano de escolaridade, «correspondentes aos temas definidos pelo Programa»⁴⁴; os subdomínios «visam tornar mais visíveis os conteúdos considerados essenciais»⁴⁵, ou seja, uma subdivisão de matérias dentro dos temas principais; finalmente, os objetivos são definidos por subdomínio e «implicam na maior parte das vezes operações relacionadas com a aquisição de informação (conhecer) e com a integração e elaboração dessa informação (compreender)»⁴⁶, sendo estes objetivos respeitantes a cinco áreas do saber essenciais:

*(a) Aspectos políticos; (b) Aspectos económicos e sociais; (c) Aspectos culturais, artísticos; (d) O processo histórico português; (e) Ligações com o presente ou reflexões em torno de uma problemática específica relacionada com a formação para a cidadania*⁴⁷.

Algo por demais evidente, comparando o Programa com as Metas Curriculares, é o conjunto de novas matérias atualizadas e que pormenorizadamente passam a ser abordadas no 3.º ciclo do Ensino Básico, sendo de destacar neste âmbito o domínio *O após Guerra Fria e a Globalização*, lecionado ao 9.º ano de escolaridade.

Por seu turno, as Aprendizagens Essenciais foram, como refere a sua introdução, construídas tendo em consideração «o Programa e as Metas Curriculares que se mantêm em vigor»⁴⁸. Elas são «o documento curricular base para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, contribuindo para a consecução do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*»⁴⁹.

⁴² Segundo o Programa de História para o 3.º ciclo, existe a possibilidade de temas opcionais relacionados com o avanço do conhecimento científico e da tecnologia, e com a massificação e novas manifestações culturais. PORTUGAL. Ministério da Educação, 1991: II, 80-81.

⁴³ NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 1.

⁴⁴ NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 1.

⁴⁵ NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 1.

⁴⁶ NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 1.

⁴⁷ NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 1.

⁴⁸ PORTUGAL. Ministério da Educação, 2013: 3.

⁴⁹ PORTUGAL. Ministério da Educação, 2013: 1. O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* «configura o que se pretende que os jovens alcancem no final da escolaridade obrigatória». MARTINS et al., 2017: 9.

Documentos curriculares de referência os Programas, as Metas Curriculares e as Aprendizagens Essenciais assentam num conjunto de escolhas, de decisões sobre o conhecimento a transmitir, configurando o conhecimento «of most worth»⁵⁰.

6. «KNOWLEDGE OF MOST WORTH»⁵¹ — INTERESSES DIFUSOS E FUNÇÕES DA HISTÓRIA ENSINADA

Respeitando os ditames dos decisores curriculares, os manuais de História, para Lintner e MacPhee⁵², constituem-se como «contested texts in which omission offsets contribution and uniformity is touted to the exclusion of diversity»⁵³, referindo que vários investigadores têm entendido que, por um lado, a seleção do conhecimento nos manuais contribui para a criação de generalizações baseadas em eventos considerados importantes, excluindo questões fraturantes como a igualdade de género ou a discriminação racial; por outro lado, os decisores curriculares são acusados de elaborar o currículo da disciplina de História com a finalidade de construir uma identidade nacional⁵⁴, processo que implica omissões e, vastas vezes, a «emphasis on the winner's perspective» — o que conduz a entendimentos incompletos da realidade por parte dos alunos —, e a manutenção da ideia de que «history is clean, concise, and above all neutral»⁵⁵. Tais posicionamentos são claramente sustentados no facto de que todos os que intervêm direta ou indiretamente no processo de construção de manuais escolares têm «real interests» no que neles é veiculado⁵⁶, pois os manuais encerram o conhecimento, valores e atitudes que a sociedade pretende que sejam valorizados e veiculados⁵⁷.

Enquanto Ciência Humana, ao definir-se a própria História como «o conhecimento do passado humano»⁵⁸, tal implica conferir-lhe veracidade, objetividade e imparcialidade. Sobre esta tríade Jacques Le Goff, utilizando as palavras de Génicot, acabou por, indiretamente, subordinar a veracidade ao grau de objetividade e imparcialidade dos historiadores, pois «a imparcialidade é deliberada, a objetividade inconsciente», encontrando-se a imparcialidade ligada à argumentação utilizada para defender as teorias, enquanto a objetividade implica as «concepções de homem» do historiador no momento de conferir importância a determinados factos ou acontecimentos⁵⁹. Será o resultado das relações entre

50 APPLE, CHRISTIAN-SMITH, 1991: 1.

51 APPLE, CHRISTIAN-SMITH, 1991: 1.

52 LINTNER, MACPHEE, 2012.

53 LINTNER, MACPHEE, 2012: 259.

54 LINTNER, MACPHEE, 2012: 259-260.

55 LINTNER, MACPHEE, 2012: 260.

56 APPLE, CHRISTIAN-SMITH, 1991: 1-2.

57 APPLE, CHRISTIAN-SMITH, 1991: 4.

58 MARROU, 1978: 28.

59 GÉNICOT *apud* LE GOFF, 1990: 29-30.

imparcialidade e objetividade que configura a *verdade* dos historiadores, que *supostamente* se pretende transmitir também nas escolas com, pelo menos, dois intuítos principais: por um lado, corrigir os erros e anacronismos da memória coletiva transmitida aos alunos⁶⁰ em contextos diferenciados, e constituir «uma ideia global de sociedade»⁶¹ que, como afirmou Marc Ferro, vai sendo construída desde tenra idade através da oposição entre o *nós* e o *outro*⁶², tendo o ensino da História o papel fundamental de fornecer aos alunos os conhecimentos e ferramentas para que possam «agir intencionalmente»⁶³ na sua vida futura. Estas duas funções são, implicitamente, incumbidas ao manual escolar da disciplina de História enquanto meio para essa construção⁶⁴.

Prost é categórico ao afirmar que «la historia del siglo XX [...] ha ejercido una función eminentemente política»⁶⁵. Essa função estendeu-se ao ensino através dos manuais escolares, uma vez que os regimes ditatoriais do século XX os utilizaram com intuítos legitimistas da política e dos valores propugnados pelos respetivos ditadores; e, durante a Guerra Fria, a adesão a um ou a outro dos blocos antagónicos significou a construção e justificação pelas esferas estatais de posicionamentos e atuações em prol de um dos blocos, em detrimento do outro⁶⁶. Atualmente, num contexto internacional diferente, a politização da História tem-se mantido em vários países democráticos, tais como a França e os Estados Unidos da América, estendendo a sua ação ao ensino⁶⁷, onde as *imagens do outro* trazidas pelos alunos do seu contexto social deveriam ser clarificadas. A constituição de uma «ideia global de sociedade»⁶⁸ não é, por isso, isenta de derivas nacionalistas, pelo que o papel dos manuais escolares não é despreciando, o que justifica o elevado interesse investigativo que, presentemente, lhes tem sido conferido.

7. O ESTADO NOVO NOS MANUAIS ESCOLARES: METODOLOGIA

O presente artigo tem por base a análise de todos os manuais escolares do 9.º ano de escolaridade em vigor para o ano letivo 2018/2019⁶⁹, assentando na análise do

⁶⁰ LE GOFF, 1990: 29.

⁶¹ RIBEIRO, 2012: 41.

⁶² FERRO, 1981: 7.

⁶³ RÜSEN, 2014: 82.

⁶⁴ RÜSEN, 2010: 110-111.

⁶⁵ PROST, 2001: 290.

⁶⁶ MUSTEAȚĂ, 2011: 41-42.

⁶⁷ PROST, 2001: 290-291.

⁶⁸ RIBEIRO, 2012: 41.

⁶⁹ Os manuais escolares em análise são: AMARAL, ALVES, TADEU, 2015; BARREIRA, MOREIRA, RODRIGUES, 2015; CIRNE, HENRIQUES, 2015; LAGARTIXA *et al.*, 2015; NETO *et al.*, 2015; OLIVEIRA *et al.*, 2015; RIBEIRO, MAIA, AFONSO, 2015; TAVARES *et al.*, 2015.

texto de autor que os constitui e incluindo, também, os documentos e os exercícios de aplicação que o acompanham. Optou-se por utilizar a metodologia de análise do discurso usada por Fairclough⁷⁰ (com algumas nuances) e que se baseia em quatro fases:

Stage 1: Focus upon a social wrong, in its semiotic aspects.

Stage 2: Identify obstacles to addressing the social wrong.

Stage 3: Consider whether the social order «needs» the social wrong.

Stage 4: Identify possible ways past the obstacles⁷¹.

A temática em estudo neste artigo tem como «social wrong» (entendido na aceção de *tema controverso*) o Estado Novo na forma como é apresentado nos manuais escolares, o que constitui a fase 1, enquanto a fase 2 implica, neste caso específico, a análise dos manuais escolares⁷² e a utilização de categorias de análise⁷³. A 3.^a fase consiste em identificar a mensagem transmitida no discurso utilizado; a 4.^a fase, que consistiria em perceber a forma como o discurso oficial transmitido tem sido posto em causa por novas posições historiográficas, não será aqui elaborada devido à necessidade de leituras de monografias históricas variadas e de maior espaço que o permitido para a escrita deste artigo.

8. OBJETIVOS, DESCRITORES E FORMAS DE ABORDAGEM

8.1. CONHECER E COMPREENDER A EMERGÊNCIA E CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO NOVO EM PORTUGAL

De modo a atingir este objetivo, as Metas Curriculares definem um conjunto de quatro descritores, assentando os dois primeiros na referência às dificuldades

⁷⁰ FAIRCLOUGH, 2012.

⁷¹ FAIRCLOUGH, 2012: 13.

⁷² Uma vez que a expressão «social wrong» não é aqui entendida como «aspects of social systems, forms or orders that are detrimental to human well-being and could in principle be ameliorated if not eliminated, though perhaps only through major changes in these systems, forms or orders» não se procura, como a 2.^a fase implica, o que «prevents the social wrong from being addressed», uma vez que o Estado Novo é, de facto, abordado nos manuais escolares. O que está em causa neste estudo é a abordagem utilizada. FAIRCLOUGH, 2012: 13-14.

⁷³ A especificidade deste estudo obrigou a considerar quais seriam as categorias de análise construídas. Ao verificar-se que todos os manuais analisados estão obrigados a respeitar as Metas Curriculares, decidiu-se que as categorias seriam os objetivos respeitantes à temática abordada, para melhor estruturação do trabalho e inteligibilidade de abordagem — esta opção permite uma análise mais pormenorizada dos conteúdos de cada manual. De modo a oferecer uma visão mais completa do assunto em estudo, irá refletir-se brevemente sobre o cumprimento das Aprendizagens Essenciais definidas como forma de aferir se o incumprimento de certas Metas Curriculares implica o incumprimento de algumas Aprendizagens Essenciais.

vividas durante a Ditadura Militar e na ascensão de Salazar a chefe de governo⁷⁴. Verificou-se que o primeiro descritor se encontra de modo um tanto vago num dos manuais analisados, sendo ele o *Viagem na História 9*⁷⁵ — todos os restantes referem, de forma inequívoca, existir dificuldades durante a Ditadura Militar com maior ou menor pormenor: uns optam apenas por referir a existência de instabilidade política e económica sem grandes especificações (casos do *História Nove*, *Missão História 9* e *O Fio da História 9*); outros aprofundam um ou mais que um desses motivos (*Hora H 9*, *Páginas da História 9*, *Viva a História 9*), existindo ainda um único caso, o do *História 9.º ano*, que remete o aluno para outra página do manual (onde se referem as dificuldades da 1.ª República), referindo apenas acerca da Ditadura Militar que «o Estado continuou endividado»⁷⁶.

A ascensão de Salazar a Ministro das Finanças e o seu sucesso a resolver os problemas económicos do país são factos incontornáveis em todos os manuais analisados. Já no respeitante à ascensão a chefe de governo, há três formas de abordar este assunto: por um lado, o sucesso no equilíbrio das contas públicas é visto como a justificação para a subida a este cargo cimeiro (*Páginas da História 9* e, de certo modo, *Viagem na História 9*⁷⁷ e *Missão: História 9*) e, por outro lado, o sucesso na gestão das contas públicas e outras motivações são apontados pelo *Hora H 9*, em que se referem o papel de Salazar e dos seus apoiantes (que «iam gradualmente hegemonizando a ditadura em termos políticos»⁷⁸) e o apoio conferido pelo Presidente da República; finalmente, *História Nove*, *O Fio da História 9*, *História 9.º ano* e o *Novo Viva a História! 9* não estabelecem uma relação/justificação causal claramente perceptível para a ascensão de Salazar a chefe de governo.

Já a referência à consolidação do poder por parte de Salazar é feita em vários manuais tendo por base a promulgação da Constituição de 1933 (*Missão: História 9*, *História Nove*⁷⁹, *O Fio da História 9*⁸⁰, *Viagem na História 9*, *Novo Viva a*

⁷⁴ NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 26.

⁷⁵ No caso deste manual, não é especificado no texto de autor constante da página 106 (para o qual a questão 2 da página 109 remete) o período temporal a que corresponde o «défice financeiro» referido. Ver CIRNE, HENRIQUES, 2015: 106-109.

⁷⁶ NETO *et al.*, 2015: 92.

⁷⁷ Este manual, na página 109, impele os alunos a descrever «o percurso de Oliveira Salazar até chegar à Presidência do Conselho de Ministros, em 1932». Dos documentos para que se remete o aluno a fim de responder à questão, um deles (o documento 2) refere as ações tomadas por Salazar enquanto Ministro das Finanças. No final, José Roberto (o autor do texto do documento) termina, dizendo: «nascera o mito do *mago das finanças* e estava lançada a primeira pedra da fundação do Estado Novo». Este procedimento por parte dos autores deste manual remete para uma perspetiva construtivista de aquisição do conhecimento pelos alunos embora seja um tanto difícil de perceber, sem esta integração com a questão e os documentos, a relação causal entre o sucesso financeiro e a chegada de Salazar a chefe de governo. Ver CIRNE, HENRIQUES, 2015: 106-109.

⁷⁸ LAGARTIXA *et al.*, 2015: 98.

⁷⁹ Refere-se, neste manual, que os direitos fundamentais dos cidadãos não eram respeitados e que não existiam eleições livres, num claro atropelo ao definido na Constituição. TAVARES *et al.*, 2015: 94.

⁸⁰ Neste manual é ainda acrescentado o facto de que «Salazar foi concentrando em si todos os poderes, não respeitando a Constituição». Ver OLIVEIRA *et al.*, 2015: 97.

História! 9, Páginas da História 9), enquanto o *História 9.º ano* acrescenta a este facto o controlo da liberdade de expressão, a formação da União Nacional e o controlo político das eleições; por seu turno, o *Hora H 9* refere a Constituição de 1933, a criação da União Nacional e o Ato Colonial de 1930.

O terceiro descritor definido para este objetivo implica uma comparação entre o Estado Novo e os regimes fascistas italiano e alemão, especificando semelhanças e diferenças. Neste sentido, a comparação de semelhanças é feita de modo diferenciado: o manual *Missão: História 9* refere no seu texto de autor, como semelhança face aos restantes regimes fascistas, o culto do chefe⁸¹; o *História Nove* refere a organização corporativa e a criação de associações paramilitares da juventude⁸²; o *Hora H 9* assenta essa comparação no carácter «antidemocrático, antiparlamentar e autoritário»⁸³ dos regimes fascistas; o *Fio da História 9* destaca, no seu texto de autor, as organizações paramilitares da juventude, a censura e o corporativismo⁸⁴; o *Páginas da História 9* opta por organizar a comparação numa tabela, na página reservada aos documentos, em que se comparam várias características de cada um dos três regimes fascistas europeus; o *História 9.º ano* destaca o corporativismo, o controlo da imprensa e a «política de modernização e obras públicas»⁸⁵; o *Novo Viva a História 9* refere ser «comum a todos os regimes ditatoriais a criação de mecanismos que mais facilmente controlassem a população»⁸⁶, referindo as organizações paramilitares da juventude, a censura e a polícia política sem, no entanto, estabelecer nestas páginas quaisquer relações de comparação com as organizações existentes nos outros

81 AMARAL, ALVES, TADEU, 2015: 93. O documento 1C, constante da página 92, transcreve um discurso de Salazar em que o próprio refere que a ditadura portuguesa é semelhante à italiana no carácter autoritário, antidemocrático e nacionalista; como diferenças fundamentais, são apontadas a legislação com severidade inferior; «os nossos costumes menos policiados»; «o Estado, esse, é menos absoluto»; o uso indiscriminado da violência não se verifica, segundo Salazar, em Portugal. Ver Salazar *apud* AMARAL, ALVES, TADEU, 2015: 92.

82 TAVARES *et al.*, 2015: 96.

83 LAGARTIXA *et al.*, 2015: 102. O exercício 1, da página 103, pede ao aluno: «refere as semelhanças entre os princípios ideológicos do salazarismo e os das ditaduras nazi e fascista». A perspetiva construtivista adotada permite, através da análise dos documentos apresentados, considerar ainda as organizações paramilitares da juventude, o tradicionalismo e a existência de polícia política como outras semelhanças. De salientar a necessidade de intervenção do docente para que o aluno consiga retirar estas conclusões. LAGARTIXA *et al.*, 2015: 103.

84 OLIVEIRA *et al.*, 2015: 97-101. Em tabela constante da página 100 deste manual referem-se várias características dos regimes ditatoriais italiano, alemão e português. Em termos de semelhanças, acrescentam-se às definidas pelo texto de autor as seguintes: o facto de todas serem ditaduras em que existe um partido único e um ditador que governa; nacionalismo; imperialismo (embora de cariz diferenciado no caso português, porque «não defende a ocupação de novos territórios»); «culto da personalidade»; controlo estatal sobre a economia (embora esse controlo não seja absoluto no caso do Estado Novo); «culto da personalidade»; e o papel da mulher, tida como «mãe e dona de casa». Deve ser salientado que esta tabela não estabelece as diferenças e semelhanças *per se* — tem de ser o aluno, coadjuvado pelo professor, a fazê-lo, uma vez que o exercício 5 dessa página apela a que o aluno encontre, nessa tabela, «uma palavra comum ao fascismo, ao nazismo e ao salazarismo», o que exclui características comuns que não sejam enunciadas por uma única palavra. Ver OLIVEIRA *et al.*, 2015: 101

85 NETO *et al.*, 2015: 94.

86 RIBEIRO, MAIA, AFONSO, 2015: 98.

países fascistas; o *Viagem na História 9* não estabelece qualquer comparação no texto de autor apresentado — contudo, a questão 5 da página 109 remete o aluno a procurar por essas semelhanças tendo por base o conteúdo da página 101, que se reporta aos regimes fascistas⁸⁷. No respeitante às diferenças entre esses regimes ditatoriais, apenas o *Páginas da História 9* e o *História 9.º ano* se debruçam claramente sobre elas⁸⁸.

Todos os manuais analisados caracterizam «as organizações repressivas e os mecanismos de controlo da população criados pelo Estado Novo»⁸⁹, cumprindo o quarto descritor definido para este objetivo.

8.2. CONHECER E COMPREENDER OS EFEITOS DA NOVA «ORDEM MUNDIAL» DO APÓS GUERRA EM PORTUGAL

De modo a cumprir-se este objetivo, os primeiros dois descritores implicam que se relacione a «aparente abertura do Estado Novo no imediato após Guerra, destacando as eleições legislativas de 1945»⁹⁰ com a derrota dos regimes fascistas alemão e italiano na 2.ª Guerra Mundial. Neste âmbito, os manuais que claramente estabelecem esta relação são o *História 9.º ano*, *Hora H 9*, o *Viagem na História 9* e o *Novo Viva a História! 9* — todos os restantes não estabelecem essa relação de forma inequívoca, optando no seu texto de autor por factos dispersos relacionáveis que não conferem, de modo algum, o cumprimento total deste descritor⁹¹.

O segundo descritor deste objetivo obriga a que se relacione a manutenção dos regimes fascistas português e espanhol como resultado do clima de Guerra Fria. Neste aspeto, todos os manuais analisados cumprem na íntegra este parâmetro geral, cumprindo ainda os descritores seguintes, que se relacionam com a

⁸⁷ Essa informação encontra-se numa síntese esquemática constante dessa página.

⁸⁸ No caso do manual *O Fio da História 9*, as diferenças entre as três ditaduras têm de ser detetadas pelos alunos em tabela constante da página 100. As diferenças mais facilmente detetáveis são: ausência de um controlo absoluto sobre a área económica e, no âmbito do imperialismo, o Estado Novo «não defende a ocupação de novos territórios». Pode ainda acrescentar-se, pelo que se depreende da tabela, a falta do tópico «racismo e antissemitismo» como outra diferença encontrada entre o Estado Novo e as ditaduras fascistas, pois apenas está associado ao caso alemão — a meu ver, abusivamente, pois o racismo existia, velada e explicitamente, no discurso e políticas destes regimes ditatoriais. Este tópico não deveria integrar os dois conceitos, devendo estes ser antes autonomizados. Ver OLIVEIRA *et al.*, 2015: 101.

⁸⁹ NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 26.

⁹⁰ NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 28.

⁹¹ O manual *História Nove* é, de todos os que não cumprem o descritor referido, o que mais se aproxima deste ao referir que «Salazar procurou criar, para o estrangeiro, a imagem de um regime respeitador dos direitos e liberdades individuais» sem, no entanto, especificar ter sido essa necessidade criada pela derrota do Eixo. TAVARES *et al.*, 2015: 144. O manual *Páginas da História 9* refere, na legenda do documento 2 da página 151, que «nas décadas de 1950 e 1960, a ideologia antidemocrática do Estado Novo foi muito criticada no estrangeiro» não se estabelecendo, assim, qualquer relação causal como exigido nas Metas Curriculares. Ver BARREIRA, MOREIRA, RODRIGUES, 2015: 151.

«entrada de Portugal na OTAN (como membro fundador) e na ONU»⁹², e com a forma como o MUD e Humberto Delgado mostraram a sua oposição ao regime.

Finalmente, o último descritor deste objetivo implica que se caracterize o modelo que, a partir da década de 50, o Estado Novo aplicou de modo a tentar obter crescimento económico, sendo por si só um vago descritor pois não há propriamente especificação dos elementos que devem constar para o cumprir: alguns manuais optam por, no seu texto de autor, referir a situação em Portugal durante a 2.^a Guerra Mundial, centrando-se geralmente no aumento das exportações e das divisas, e/ou no elevado peso da agricultura na economia (*Missão História* 9⁹³, *História Nove*, *Hora H* 9, *O Fio da História* 9, *Viagem na História* 9, *Páginas da História* 9). O *Novo Viva a História!* 9 refere como dificuldades estruturais o peso e atraso da agricultura, falta de trabalhadores qualificados, pequeno investimento estatal nas atividades económicas e infraestruturas, e a aceitação tardia da ajuda do Plano Marshall; ao invés, o *História* 9.^o ano não elabora propriamente uma visão geral da situação económica do imediato pós-guerra incidindo a sua explicação, maioritariamente, nas dificuldades em obter crescimento económico registadas nos anos 50 e 60 do século passado.

A explicação do novo rumo económico feito pelo Estado Novo implica, para muitos destes manuais, a referência e especificação das conquistas dos Planos de Fomento, de modo mais ou menos pormenorizado. Quase todos explicitam o conceito de plano de fomento, excetuando o *Páginas da História* 9 que não especifica o que foram os planos de fomento — apenas refere a existência do I Plano de Fomento a propósito dos fundos do plano Marshall recebidos por Salazar, e os investimentos realizados nos transportes, indústria e eletricidade⁹⁴. A nova orientação económica implica a referência, por todos os manuais, em termos económicos, da adesão de Portugal à EFTA, o que implicou uma maior abertura da economia portuguesa ao investimento externo.

8.3. CONHECER E COMPREENDER AS CONSEQUÊNCIAS DA POLÍTICA DO ESTADO NOVO PERANTE O PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO DO APÓS GUERRA

O cumprimento deste objetivo implica conhecer as «alterações introduzidas na política colonial do Estado Novo»⁹⁵, relevando a pressão internacional e os movi-

⁹² NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 28.

⁹³ No documento constante da página 146, extraído de um do volume 7 da *História de Portugal* dirigida por José Mattoso (o volume 7 é coordenado por Fernando Rosas), refere-se que o setor produtivo nacional, apesar da prosperidade económica manifestada, não tinha efetuado um qualquer «processo de modernização dos diversos setores de atividade». Ver ROSAS *apud* AMARAL, ALVES, TADEU, 2015: 146.

⁹⁴ BARREIRA, MOREIRA, RODRIGUES, 2015: 152.

⁹⁵ NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013.

mentos de descolonização que surgiram após a 2.ª Guerra Mundial. A respeito da pressão internacional e da recusa do Estado Novo em descolonizar os territórios coloniais portugueses, todos os manuais estão em consonância, com maior ou menor pormenor. No entanto, no concernente às alterações efetuadas pelo Estado Novo para legitimar a posse de colónias, existem duas posições distintas: a referência, sem grandes pormenores, à criação da designação de *províncias ultramarinas* para legitimar a posse de territórios coloniais (*Missão História 9, O Fio da História 9, Páginas da História 9, História 9.º ano*⁹⁶, *Viagem na História 9*), enquanto outros manuais optam por incluir também a revogação do Estatuto dos Indígenas (*História Nove, Hora H 9, Novo Viva a História! 9*⁹⁷).

O segundo descritor obriga a estabelecer uma relação de causalidade entre os movimentos de libertação e a recusa do Estado Novo em descolonizar. Todos os manuais analisados cumprem este descritor, o mesmo acontecendo com o cumprimento do terceiro descritor, que implica que se conheçam as razões para o «isolamento internacional de Portugal nas décadas de 60 e 70»⁹⁸, algo que é feito com maior ou menor detalhe, de manual para manual.

O quarto e último descritor para este objetivo pressupõe «avaliar os efeitos humanos e económicos da Guerra Colonial na metrópole e nas colónias»⁹⁹. O manual *Páginas da História 9* não o cumpre na totalidade, uma vez que apenas refere as consequências do conflito para Portugal sem especificar qualquer consequência para as colónias¹⁰⁰; por sua vez, os manuais *Hora H 9 e História 9.º ano* não referem as consequências humanas do conflito para as colónias, enquanto o manual *Viagem na História 9* não refere as consequências económicas para os antigos territórios coloniais portugueses.

8.4. CONHECER E COMPREENDER A DESAGREGAÇÃO DO ESTADO NOVO

A desagregação do Estado Novo, pelo que se depreende das Metas Curriculares, implica que se reflita acerca do atraso português, dos movimentos migratórios e

⁹⁶ Este manual acrescenta à alteração da designação atribuída às colónias portuguesas que «os seus habitantes adquiriram um estatuto de cidadãos portugueses», não sendo perceptível que tal se deveu a outras alterações legislativas conexas. Ver NETO et al., 2015: 174.

⁹⁷ Este último opta por não se referir à expressão Estatuto dos Indígenas, dizendo apenas que se «alterou o estatuto das populações africanas». Ver RIBEIRO, MAIA, AFONSO, 2015: 148.

⁹⁸ NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 29.

⁹⁹ NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 29.

¹⁰⁰ No caso do manual *Páginas da História 9*, a análise dos documentos referentes ao tema e os exercícios de aplicação relacionados com esta parte da matéria demonstram a ausência de qualquer referência às consequências da Guerra Colonial para as colónias. A questão 4 da página 159 inquire apenas acerca das consequências do conflito para Portugal, pedindo aos alunos que atentem numa fotografia que mostra soldados portugueses em paragens africanas, acompanhados por africanos que com os portugueses colaboraram. Ver BARREIRA, MOREIRA, RODRIGUES, 2015: 159.

do Marcelismo como continuação de várias das políticas salazaristas, mas empreendendo também «políticas de modernização económico-social e educativa»¹⁰¹. Em todos os manuais analisados, os movimentos migratórios internos são enfatizados, embora seja de destacar a total ausência, em alguns manuais, da expressão «êxodo rural»¹⁰².

Atentando nos vários descritores para este objetivo, o primeiro deles implica que se relacione «o atraso do mundo rural português com o intenso movimento migratório para as grandes áreas urbanas nas décadas de 50 e 60»¹⁰³. Neste sentido, a relação estabelecida por quase todos é de causalidade: as más condições de vida nos campos impulsionaram a população a deslocar-se para as grandes cidades em busca de melhores condições de existência¹⁰⁴. O descritor seguinte, por seu turno, implica que se busquem as causas para a emigração registada «nas décadas de 60 e inícios dos anos 70»¹⁰⁵. O cumprimento deste descritor é feito por todos os manuais analisados, mas são díspares as motivações apresentadas pelos autores, bem como a sua quantidade. Os manuais *Missão: História 9* e *História 9.º ano* referem como motivos para este surto migratório a busca de melhores condições de vida e a fuga para o estrangeiro para evitar o recrutamento para a Guerra Colonial¹⁰⁶; outros, como o *Hora H 9*, acrescentam aos fatores descritos a fuga a perseguições políticas, enquanto o *Fio da História 9* e o *Viagem na História 9*¹⁰⁷, para além de todos estes fatores, adicionam a dificuldade do tecido económico português em absorver a mão de obra excedentária dos campos e a existência de emprego no estrangeiro como outra motivação para os migrantes; por sua vez, o *História Nove* refere os altos salários no estrangeiro como atrativos para os emigrantes portugueses¹⁰⁸; o *Novo Viva a História! 9*¹⁰⁹ e o *Páginas da História 9*, além deste motivo, consideram as perspetivas para a melhoria das condições de vida como outro grande atrativo.

101 NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 29.

102 Esta expressão não se encontra definida como fundamental no Programa de História para o 9.º ano. Os manuais em que este conceito surge são apenas *Hora H 9*, *História 9.º ano* e o *Páginas da História 9*. O último destes não possui qualquer definição para o conceito, apesar de o referir.

103 NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 29.

104 O único manual que não estabelece qualquer relação neste aspeto é o *História 9.º ano*, não havendo sequer uma explicação clara para o êxodo rural (a forma como a explicação é efetuada conduz os alunos à ideia de que esse movimento não teve qualquer causa em concreto, levando a crer que o êxodo rural terá sido espontâneo, uma resolução inexplicável). Deste modo, não posso considerar o cumprimento deste objetivo por parte deste manual. Ver NETO *et al.*, 2015: 176.

105 NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 29.

106 O manual *História 9.º ano* é um tanto ambíguo, na medida em que refere que a emigração portuguesa teria «causas económicas», sem as especificar propriamente. Ver NETO *et al.*, 2015: 176.

107 Ao invés de se referir às más condições de vida no campo, o *Viagem na História 9* refere em seu lugar o atraso da agricultura portuguesa. Ver CIRNE, HENRIQUES, 2015: 170.

108 A fuga do recrutamento para a Guerra Colonial é referida de modo um tanto velado por este manual, através do recurso ao documento 3 da página 181 (em que se referem as condições da emigração clandestina) sem se especificar o porquê do medo sentido pelos emigrantes durante a viagem. Ver NAMORA *apud* TAVARES *et al.*, 2015: 181.

109 Este manual refere, também, a fuga do recrutamento para a Guerra Colonial.

O descritor subsequente implica que se indiquem «os efeitos dos movimentos migratórios» em Portugal. No que respeita às consequências negativas, o *Páginas da História 9*, o *Viagem na História 9* e o *Novo Viva a História! 9*¹¹⁰ destacam a redução da população portuguesa, enquanto o *História 9.º ano* considera essencialmente o despovoamento do interior de Portugal, a que acrescenta «a perda de alguma mão de obra qualificada e de jovens formados»¹¹¹, salientando o *Missão: História 9* o agravamento da crise económica verificada em Portugal e o estagnar do crescimento populacional, a que o *Hora H 9*, o *História Nove* e o *Fio da História 9* adicionam o aumento das importações de bens do exterior; por seu turno, no âmbito das consequências positivas, todos destacam a importância económica das remessas de dinheiro enviadas do exterior pelos emigrantes¹¹², acrescentando-se outros fatores em alguns manuais (tais como os lucros do turismo¹¹³).

Por último, o quarto descritor para este objetivo implica que se caracterize o Marcelismo, se refira a sua recusa em democratizar e em descolonizar, bem como as suas «políticas de modernização económico-social e educativa»¹¹⁴. Todos os manuais analisados salientam a recusa de uma deriva democrática do regime e a manutenção da Guerra Colonial, cumprindo a primeira parte deste descritor. A segunda parte deste descritor encontra-se nos vários manuais de modo diferenciado: o *Missão História 9* refere como principais realizações nestes domínios a construção da refinaria de Sines, a assinatura de um acordo de comércio com a CEE, «o desenvolvimento das cooperativas agrícolas e do projeto do Alqueva»¹¹⁵ e a reforma de Veiga Simão no ensino; o *Fio da História* salienta também a reforma do ensino de Veiga Simão, referindo ainda a industrialização do país e o «alargamento da Segurança Social aos trabalhadores rurais»¹¹⁶, acrescentando o *História Nove* a estas realizações a «abertura ao investimento estrangeiro»¹¹⁷; o *Hora H 9* salienta a refinaria de Sines e o projeto da barragem do Alqueva, a «abertura ao investimento estrangeiro»¹¹⁸, a extensão dos apoios sociais aos trabalhadores rurais e a reforma de Veiga Simão¹¹⁹; o

110 Estes dois últimos relacionam a redução da população jovem com o envelhecimento da população portuguesa. Ver CIRNE, HENRIQUES, 2015: 170; RIBEIRO, MAIA, AFONSO, 2015: 168.

111 NETO *et al.*, 2015: 176.

112 Pormenorizado no âmbito das consequências positivas da emigração, o *Fio da História 9* refere também «a aceleração da mecanização agrícola [...] o aumento dos salários e a modernização gradual de algumas aldeias e vilas». Ver OLIVEIRA *et al.*, 2015: 173.

113 Os lucros do turismo são referidos pelos manuais *História Nove* e *História 9.º ano*.

114 NUNES, RIBEIRO, CUNHA, 2013: 29.

115 AMARAL, ALVES, TADEU, 2015: 173.

116 OLIVEIRA *et al.*, 2015: 177.

117 TAVARES *et al.*, 2015: 182.

118 LAGARTIXA *et al.*, 2015: 174.

119 Este manual opta ainda por referir um conjunto de alterações introduzidas por Marcelo Caetano, tais como a alteração do nome da polícia política (de PIDE para DGS), transformações em alguns «ministérios e secretarias de

Páginas da História 9 salienta a abertura ao investimento externo, o desenvolvimento industrial e a expansão de serviços ligados à indústria, entre eles os bancos e as seguradoras, referindo no campo social e educativo o alargamento da «assistência na doença aos funcionários públicos»¹²⁰, o alargamento dos apoios sociais e a reforma do ensino de 1973 (Veiga Simão); o *História 9.º ano* destaca a reforma do ensino e várias iniciativas tomadas no âmbito da previdência social; o *Viagem na História 9* refere a abertura ao capital estrangeiro, a criação da escolaridade mínima obrigatória e o alargamento dos apoios sociais aos trabalhadores rurais; finalmente, o *Novo Viva a História! 9* refere os apoios à industrialização, o apoio a grandes obras públicas, o alargamento dos apoios sociais aos trabalhadores do campo, a atribuição do 13.º mês aos trabalhadores, os apoios aos estudantes universitários mais carenciados, o surgimento de novas universidades e o aumento da escolaridade obrigatória para oito anos.

9. OS MANUAIS ESCOLARES E AS APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

Considerando o aqui exposto acerca do cumprimento das Metas Curriculares pelos manuais escolares analisados, atentou-se nas Aprendizagens Essenciais definidas para a matéria da disciplina de História respeitante ao 9.º ano de escolaridade. Por uma questão de espaço, atentar-se-á nas duas Aprendizagens cujo cumprimento é discutível: «explicar o processo de implementação do Estado Novo em Portugal, destacando o papel de Salazar»¹²¹ e «analisar a guerra colonial do ponto de vista dos custos humanos e económicos, quer para Portugal quer para os territórios coloniais, relacionando-a com a recusa em descolonizar»¹²².

Quanto ao papel de Salazar na implementação do Estado Novo, é claro em todos os manuais a sua competência na resolução dos problemas económicos à época vividos em Portugal; contudo, apenas os manuais *Páginas da História 9*, *Viagem na História 9* e *Missão História 9* estabelecem uma direta e clara relação de causalidade entre o prestígio obtido enquanto Ministro das Finanças e a sua ascensão a chefe de governo, algo que considero fundamental no âmbito do cumprimento desta Aprendizagem Essencial, respeitando a causalidade entre os dois factos exigida pelas Metas Curriculares.

Estado», bem como uma «diminuição da atividade da censura» e a volta de alguns exilados políticos. Ver LAGARTIXA *et al.*, 2015: 174.

¹²⁰ BARREIRA, MOREIRA, RODRIGUES, 2015: 178. Na cronologia presente na página 179 é possível destacar duas outras realizações da governação de Marcelo Caetano: a mudança da designação da PIDE e o início da construção do porto de Sines. BARREIRA, MOREIRA, RODRIGUES, 2015: 179.

¹²¹ PORTUGAL. Ministério da Educação, 2013: 7.

¹²² PORTUGAL. Ministério da Educação, 2013: 10.

No que concerne à segunda Aprendizagem Essencial aqui em análise, há um conjunto de manuais que não a cumprem de modo satisfatório: *Hora H 9*, *História 9.º ano* e *Viagem na História 9* têm lacunas no âmbito das consequências da Guerra Colonial para as colónias portuguesas. Mas o mais preocupante é a existência de um manual — *Páginas da História 9* — que nem sequer enuncia quaisquer consequências do conflito para as colónias remetendo, quer o texto de autor, quer os exercícios e documentos, para uma visão centrada apenas em Portugal e nas consequências do conflito para este país.

10. CONCLUSÕES

O presente estudo demonstrou, de forma clara e inequívoca, a existência de alguns manuais escolares de 9.º ano que têm falhas no cumprimento de algumas Metas Curriculares e Aprendizagens Essenciais definidas para a disciplina, principalmente no que diz respeito aos efeitos da Guerra Colonial verificando-se a inexistência, num destes manuais, das consequências/impacto deste conflito para os habitantes das antigas colónias portuguesas. A ausência de uma abordagem comparativa neste âmbito é preocupante, na medida em que as Metas Curriculares não são cumpridas na totalidade (o que se reflete no incumprimento da totalidade de uma das Aprendizagens Essenciais definidas) e, além disso, o incumprimento da totalidade deste objetivo implica que não sejam transmitidas ao aluno múltiplas perspetivas relevantes acerca da visão do conflito, o que conduz a uma visão inquinada da história da Guerra Colonial com base na posição de apenas um dos contendores: Portugal.

Outra conclusão extraída da globalidade deste estudo prende-se com o carácter um tanto vago das Metas Curriculares, o que permite em muitos momentos uma interpretação plural destas pelos construtores de manuais. A título exemplificativo, os motivos referidos para a emigração portuguesa diferem em quantidade de manual para manual, uma vez que não são definidas nem a quantidade, nem os motivos específicos que devem obrigatoriamente constar neste âmbito. Tal conclusão impele à abertura de um debate específico sobre a liberdade ou regulação apertada da conceção de manuais em Portugal, cujo resultado mais provável será a queda num ou noutro extremo e no enfrentamento inconclusivo entre os apoiantes de cada uma das posições em disputa, naquele que se constituiria como mais um *fait divers* educativo.

A abrangência do estudo realizado neste artigo e as conclusões que podem ser dele retiradas servirão certamente para o aperfeiçoamento, pelas várias editoras, dos seus respetivos manuais escolares para o 9.º ano de escolaridade. Mas, mais que isso, serve para alertar os responsáveis pela revisão científica e aprovação para adoção de manuais escolares que é essencial um maior rigor no que, no

caso específico da disciplina de História, concerne. A justificação da longevidade dos projetos editoriais não pode constituir subterfúgio impeditivo de correções e mudanças ao nível quer do texto de autor, quer dos exercícios e documentação constantes dos manuais escolares de modo a cumprir com os diplomas normativos em vigor — pois há períodos para preparação de candidaturas para aprovação de manuais passíveis de adoção, alturas em que essas correções devem ser efetuadas sem prejuízo dos prazos estipulados.

As perspetivas de estudos semelhantes a este, incidindo noutros conteúdos programáticos, são enormes — e os temas fraturantes, tendo em conta o avançar do conhecimento histórico, são inesgotáveis e passíveis de estudos aprofundados. No entanto, considerando as resistências encontradas, terão de ser indivíduos isentos e afastados de centros de investigação de maior nomeada a fazer a diferença neste campo investigativo.

FONTES E BIBLIOGRAFIA

FONTES

- MARTINS, Guilherme d'Oliveira *et al.* (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- NUNES, João Paulo Avelãs; RIBEIRO, Ana Isabel; CUNHA, Pedro José Paiva da (2013). *Metas curriculares de História: 3.º ciclo do Ensino Básico*. [Consult. 27 nov. 2020]. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_hist_3_ciclo.pdf>.
- PORTUGAL. Direcção-geral dos Ensinos Básico e Secundário (1991). *Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Direcção-geral dos Ensinos Básico e Secundário, vol. I.
- PORTUGAL. Ministério da Educação (1991). *Programa de História*. 4.ª ed. Lisboa: Departamento da Educação Básica, vol. II.
- PORTUGAL. Ministério da Educação (2013). *Aprendizagens Essenciais de História (9º ano)*. [Consult. 10 ago. 2019]. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf>.

MANUAIS ESCOLARES ANALISADOS

- AMARAL, Cláudia; ALVES, Bárbara; TADEU, Tiago (2015). *Missão: História 9*. Porto: Porto Editora.
- BARREIRA, Anibal; MOREIRA, Mendes; RODRIGUES, Teresa (2015). *Páginas da História 9*. Alfragide: ASA Editores.
- CIRNE, Joana; HENRIQUES, Marília (2015). *Viagem na História 9*. Porto: Areal Editores.
- LAGARTIXA, Custódio *et al.* (2015). *Hora H 9*. Lisboa: Raiz Editora.
- NETO, Helena *et al.* (2015). *História 9.º ano*. Carnaxide: Santillana.
- OLIVEIRA, Ana Rodrigues *et al.* (2015). *O Fio da História 9*. Lisboa: Texto Editores.
- RIBEIRO, Cláudia Pinto; MAIA, Cristina; AFONSO, Isabel (2015). *Novo Viva a História! 9*. Porto: Porto Editora.
- TAVARES, Adérito *et al.* (2015). *História nove*. Lisboa: Raiz.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Luís Alberto Marques (2014). *O manual escolar no quadro da história cultural*. In DUARTE, Sónia; OUTEIRINHO, Fátima; PONCE DE LEÓN, Rogelio, org. *Dos Autores de Manuais aos Métodos de Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras em Portugal*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto; Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp. 9-20.
- APPLE, Michael; CHRISTIAN-SMITH, Linda (1991). *The politics of the textbook*. In APPLE, Michael; CHRISTIAN-SMITH, Linda, ed. *The politics of the textbook*. Nova Iorque: Routledge, pp. 1-21.
- ARAÚJO, Nelson Jorge de Castro (2017). *Os manuais escolares de História: preferências e perspetivas futuras*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Dissertação de Mestrado.
- CASTILLEJO CAMBRA, Emilio (2008). *Mito, legitimación y violencia simbólica en los manuales escolares de Historia del franquismo*. Madrid: UNED.
- DUARTE, José (2010). *Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber*. «Revista Lusófona de Educação». 16:16, 119-130.
- FAIRCLOUGH, Norman (2012). *Critical discourse analysis*. In GEE, James Paul; HANDFORD, Michael, ed. *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. Nova Iorque: Routledge, pp. 1-20.
- FERRO, Marc (1981). *Comment on raconte l'histoire aux enfants: à travers le monde entier*. Paris: Payot.
- KELLY, Albert Victor (2004). *The curriculum: theory and practice*. 5.ª ed.. Thousand Oaks: SAGE.
- LE GOFF, Jacques (1990). *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp.
- LINTNER, Timothy; MACPHEE, Deborah (2012). *Selecting History: What Elementary educators say about their Social Studies Textbook*. In HICKMAN, Heather; PORFILIO, Brad, ed. *The New Politics of the Textbook: Problematizing the portrayal of marginalized groups in Textbooks*. Boston: Sense Publishers, pp. 259-270.
- MAIA, Cristina (2010). *Guerra Fria e manuais escolares: distanciamentos e aproximações: um retrato em duas décadas de manuais escolares europeus (1980-2000)*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tese de doutoramento.
- MARROU, Henri-Irenée (1978). *Sobre o Conhecimento Histórico*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- MARSH, Colin (2009). *Key concepts for understanding Curriculum*. 4.ª ed.. Londres: Routledge.
- MATOS, Sérgio Campos (1990). *História, mitologia, imaginário nacional: a História no curso dos liceus (1895-1939)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MUSTEAȚĂ, Sergiu (2011). *How to Analyze Textbooks. An Essay on Research approaches and Possible Consequences of Research*. «Analele Universității de Vest din Timișoara. Seria științe filologice». 49, 41-53.
- ORNSTEIN, Allan; HUNKINS, Francis (2018). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Essex: Pearson.
- PINGEL, Falk (2010). *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. 2.ª ed. Paris: UNESCO; Braunschweig: Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- PROST, Antoine (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- RIBEIRO, Gabriel Mithá (2012). *O ensino da história*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- RÜSEN, Jörn (2010). *O Livro Didático Ideal*. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora et al., ed. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, pp. 109-127.
- RÜSEN, Jörn (2014). *História Viva — Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

- SERRANO, Clara Isabel (2008). *O Estado Novo: (Re)visitando os manuais de História Portugueses*. In TORGAL, Luís Reis; PAULO, Heloísa, ed. *Estados autoritários e totalitários e suas representações*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- YOUNG, Michael (2006). *Education, Knowledge and the role of the state: the «nationalization» of educational knowledge*. In MOORE, Alex, ed. *Schooling, society and curriculum*. Nova Iorque: Routledge.
- ZABALZA BERAZA, Miguel (1999). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA Editores.