

cultura: imagens e representações

ESTUDOS DO SÉCULO

XX

número 8 . 2008

**Manuais escolares
'a ponte e a porta' da vida e da cultura**

Clara Isabel Serrano

Clara Isabel Serrano. Mestre em História Contemporânea pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Bolseira de Doutoramento da FCT. Investigadora do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra – CEIS20.

Introdução

Os manuais escolares desempenharam, desde sempre, um papel fundamental no processo de ensino e de aprendizagem. Ao longo dos tempos, a sua definição, o seu estatuto, as suas funções conheceram diversas mudanças, sofreram (re)interpretações mais ou menos favoráveis. Os seus processos de estruturação, de organização e de difusão foram evoluindo e adaptando-se às necessidades das diferentes épocas e regimes.

No entanto, eles nunca deixaram de ser guias de aprendizagem, de se dirigir ao seu público-alvo – os alunos –, de procurar facilitar e organizar o trabalho dos seus promotores – os professores. Mas também de assegurar e cumprir objectivos, de se conformar às pedagogias e aos programas oficialmente instituídos. De garantir à sociedade e ao Estado a transmissão de saberes e valores, considerados de apropriação obrigatória.

Os manuais foram, assim, cumprindo o seu papel de difusores de conhecimentos, de catalizadores de atitudes e de comportamentos, de guias, enfim, de ‘pontes e portas’ da vida e da cultura.

1. História, estatuto e funções

Desde há muito que o manual escolar, suporte tradicional de conteúdos educativos, assim como de um conjunto de saberes considerado útil por parte da sociedade e de necessária assimilação, se constituiu como «objecto fascinante» para estudos de índole diversa, por parte de pedagogos, sociólogos, antropólogos e historiadores das ideias e das mentalidades¹. Este interesse pelo livro escolar, particularmente de História, tem múltiplas motivações: determinar e definir as suas funções e o seu estatuto, avaliar o poder, as fontes, os limites e a pedagogia que reflecte, bem como os valores ideológicos e culturais que veicula. No entanto, este empreendimento não se revela tarefa fácil de efectuar, porque, como refere Alain Choppin, “contrairement à ce que sa familiarité pourrait laisser supposer, le manuel n’est pas un objet facile à définir: ses aspects sont divers, ses fonctions multiples et son statut ambigu”².

Etimologicamente, manual, significa de fácil manuseamento; logo ele é, necessariamente, de formato e peso reduzidos. No século XIX, designava genericamente um guia prático, uma recolha de conselhos ou de regras. Até há algumas décadas atrás, o compêndio conservava este significado, que era, no entanto, empregue com uma conotação pejorativa, para designar as obras dos autores do «livro único», que gozavam de grande credibilidade e, por conseguinte, o ensino tradicional e as suas rotinas³.

No século XX, o termo manual conhece uma reinterpretação favorável no domínio, sempre complexo, da educação. Os dicionários definem-no como uma obra

¹ Veja-se MATOS, Sérgio Campos – “O manual de história como lugar de memória”. In: *O Estudo da História, Boletim da APH*. Lisboa: Associação de Professores de História/APH, 1988 – 1989, III série, números 7, 8 e 9, p. 134.

² CHOPPIN, Alain - *Les Manuels Scolaires: Histoire et Actualité*. Paris: Hachette, 1992, p. 5.

³ Veja-se CHOPPIN, Alain - ob. cit., p. 12.

didáctica que apresenta, sob uma forma manejável, as noções essenciais de uma ciência, de uma técnica e, especialmente, os conhecimentos exigidos pelos programas escolares⁴.

A mesma ideia é partilhada por alguns pedagogos, tais como Marguerite Puget, que define manual como um livro que expõe as noções essenciais de uma dada disciplina, de um dado nível. Ele corresponde a um curso, destina-se a uma classe⁵.

As diferenças na definição de manual reflectem mutações ligadas às diversas épocas, mudanças nas concepções de livro escolar, na sua natureza e nas suas funções. Apesar dessas variações, o manual foi, desde sempre, um objecto datado, determinado histórica e geograficamente, pois ele é o produto condensado da sociedade que o produz, e transitório – ainda que a transitoriedade nalguns casos se tenha cristalizado. Numa palavra, um elemento de formação a longo prazo, objecto de consumo, que será irremediavelmente posto de lado.

É, também, um objecto pedagógico – o manual é um instrumento inseparável das condições e dos métodos de ensino da sua época. Reflecte as tradições, as inovações e, até mesmo, as utopias pedagógicas do seu tempo⁶, sendo perito em dissimular, desde logo, a origem das suas informações, bem como a forma como o seu discurso foi construído.

O manual esconde a maneira como a historiografia se constrói. Camufla o modo de produção das representações que fornece, a sua relação com os arquivos. Impede o estudante de ver como tudo se origina, de ser ele próprio produtor da História e da historiografia⁷.

Na sua curta intervenção, na mesa redonda *A História uma Paixão Nova*, sobre a dissimulação do carácter histórico dos manuais, Michel Certeau propõe a efectuação de mudanças profundas na elaboração dos manuais a fim de se introduzir “o estudante como actor, na cidade historiográfica para que possa então o manual de História ser o cavalo de Tróia de um fazer a História”⁸.

Para além disso, dissimula a própria relação com o poder instituído de quem depende e com a sociedade em que se insere. O manual é o depositário dos conhecimentos⁹ e das técnicas, cuja aquisição a sociedade julga necessária para a perpetuação dos seus valores. Os próprios programas oficiais constituem o plano ao qual os manuais escolares se devem conformar estritamente.

De certa forma, o manual escolar é o espelho no qual se reflecte a imagem que a sociedade quer dar de si própria. Através da escolha da linguagem, do estilo, da selecção dos assuntos e dos textos, da organização e da hierarquização dos conteúdos, que obedecem a objectivos políticos, morais, religiosos, estéticos e, até mesmo

⁴ Vide CHOPPIN, Alain - ob. cit., p. 12.

⁵ Para além desta, vejam-se outras definições de manual escolar referidas por CHOPPIN, Alain – ob. cit., p. 14.

⁶ Vide CHOPPIN, Alain – ob. cit., p. 20.

⁷ DUBY, Georges; LE GOFF, Jacques; LADURIE, Le Roy (dir. de) – *A Nova História*. Lisboa: Edições 70, 1984, p. 13.

⁸ Idem – *Ibidem*.

⁹ O manual é revelador do estado de conhecimentos de uma época, bem como dos principais aspectos e estereótipos de uma sociedade. Vide CHOPPIN, Alain – ob. cit., p. 19.

ideológicos, ele é o transmissor dos valores que a instituição escolar e, em última análise, o poder instituído pretendem veicular.

Por tudo isto, é pertinente admitir que, ainda que de forma dissimulada, eles exprimam mentalidades colectivas, não apenas as dos seus autores¹⁰, mas também das instituições políticas que os legitimam¹¹.

Menos consensual é a avaliação dos seus efeitos sobre a população a que se destinam. Georg Eckert, referindo-se aos manuais escolares no período da Alemanha Nazi, defende que, utilizados nas fases de desenvolvimento decisivas, os compêndios exercem uma influência durável sobre o imaginário histórico e o universo de valores dos mais jovens, chegando mesmo a formá-los para a vida¹². Uma condicionante há, no entanto, a introduzir no seu discurso: o período por si analisado, ou seja, o apogeu de um regime totalitário, no qual o manual participa estreitamente não só dos processos de socialização e de aculturação, mas também de doutrinação do jovem público ao qual se destina¹³.

Mas a opinião de Georg Eckert, ainda que condicionada temporalmente, é partilhada por outros autores, como Sheila Grant Duff que, em *Five Years to War*, refere que os manuais de História adoptados nas escolas são instrumentos que trabalham silenciosamente, mas de modo poderoso, no sentido de formar o pensamento de gerações, até mesmo de nações inteiras, e de dirigir as suas simpatias¹⁴.

Diferente é a opinião expressa por Brunschwing, que considera que é muito antes da idade escolar e diante da escola, que a consciência histórica se forma e, bem mais por influência das impressões emotivas, do que pela leitura dos manuais.

Outros autores há, nos quais podemos incluir o caso de Rainier Riemenschneider¹⁵, que defendem que os manuais só produzem um efeito seguro quando se adequam às vivências quotidianas, quando podem servir de referência aos mais jovens para dar vida à abstracção dos textos, ou seja, quando o real vivido e a mensagem do manual se fundem no mesmo universo de normas afectivas e cognitivas.

Seja como for, a eventual influência que o discurso dos manuais pode exercer sobre a população escolar apresenta-se como uma questão bastante complexa: é que os vários factores sociais, culturais, psicológicos, entre outros, podem levar ao registo de comportamentos muito diversos e, até contrários, perante os mesmos enunciados. Para além disso e, como salienta Jacqueline Freyssinet Dominjon, os manuais, enquanto género literário internacional, não constituem *a priori* senão um capital cultural, que é colocado à disposição, mas ao qual nem sempre se recorre¹⁶.

¹⁰ Na opinião de Jacqueline Freyssinet Dominjon, os manuais reflectem, desde logo, o meio social, político e cultural em que os seus autores estão inseridos, bem como o seu nível de conhecimentos. Consulte-se, a este propósito, RIEMENSCHNEIDER, Rainier – “La Confrontation Internationale des Manuels. Contribution au Problème des Rapports entre Manuels d’Histoire et Mémoire Collective”. In: MONIOT, Henri, *Enseigner l’Histoire-Des manuels à la mémoire*. Berne: Peter Lang, 1984, p. 133.

¹¹ Segundo Jacqueline Freyssinet Dominjon, os autores não são mais do que intérpretes de certas facções da classe dirigente. Vide Idem, *Ibidem*.

¹² Vide Idem – ob. cit., p. 129.

¹³ Vide CHOPPIN, Alain - ob. cit., p. 20.

¹⁴ Vide RIEMENSCHNEIDER, Rainier – ob. cit., p. 129.

¹⁵ Vide Idem, ob. cit., p. 132.

¹⁶ Vide Idem, ob. cit., p. 133.

Lugar funcional da memória colectiva (tipologia estabelecida por Pierre Nora, que a considera “globalizante e sem fronteira, que não assimila senão aquilo que a fortalece a ela mesma”¹⁷) ou veículo de transmissão da memória nacional, (os manuais transmitem aos mais jovens aquilo que os adultos têm por imagem conveniente do passado colectivo), o livro escolar cristalizou, durante muito tempo, um saber histórico que frequentemente estava desfasado das conquistas das ciências suas contemporâneas. Uma das razões para o atraso dos conteúdos científicos foi a longevidade de alguns manuais escolares, que resistiram tenazmente às diversas reformas curriculares¹⁸. Muitos eram exemplos de uma estratégia nacionalista de fixação da memória colectiva, mas também da credibilidade que gozavam alguns autores de livros escolares.

Porém, nas últimas décadas do século XX, a situação alterou-se por completo. Os manuais passaram a contemplar não só os avanços científicos da sua época, como a propor o estudo do contemporâneo¹⁹. Assistiu-se, ainda, a uma proliferação de títulos no mercado, o que veio provocar uma muito preocupante desregulação do sector e impossibilitar o controlo da qualidade por parte das autoridades educativas, dos estabelecimentos de ensino e dos docentes²⁰.

Numa sociedade sujeita às regras do consumo, os manuais passaram também a ter um período de vigência extremamente reduzido, o que leva a que, hoje em dia, sejam cada vez mais os que se insurgem “contra a precocidade da morte do livro escolar, que se arruma no canto do armário, ou no sótão, no final do ano lectivo”²¹, sem possibilidade de uso para as gerações seguintes.

2. Concepção, difusão e apropriação

Os manuais escolares são instrumentos importantes, valiosos e imprescindíveis ao processo de ensino e de aprendizagem. Uma vez que mantêm o estatuto de suporte por excelência das práticas lectivas, condicionando, entre outros aspectos, os conteúdos a adquirir e as formas da sua transmissão; proporcionam dados para a leitura e para a interpretação da realidade; clarificam objectivos e transmitem valores e princípios,

¹⁷ NORA, Pierre - “Memória Colectiva”. In: DUBY, Georges; LE GOFF, Jacques; LADURIE, Le Roy (dir. de) - *A Nova História*. Lisboa: Edições 70, 1984, p. 401.

¹⁸ Vide MATOS, Sérgio Campos – ob. cit., p.137.

¹⁹ No entanto, o relegar para a parte final dos programas, já em si bastante extensos e acentuadamente descritivos e particularizados, leva a que, na prática, o estudo dos avanços alcançados, sobremaneira na época contemporânea, não seja cumprido. No terceiro e, último ponto, deste artigo abordaremos esta questão com maior profundidade.

²⁰ No caso português, só no dia 28 de Agosto de 2006, o XVII Governo Constitucional aprovou o novo regime dos manuais escolares, que institui a certificação prévia dos livros por parte de comissões de peritos. De acordo com a Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto, é criado um sistema de avaliação dos manuais escolares, antes destes serem adoptados pelas escolas, um processo que começará a ser aplicado progressivamente a partir de 2007/2008.

²¹ BRITO, Ana Parracho – “A problemática da adopção dos manuais escolares”. In: CASTRO, Rui Vieira de; RODRIGUES, Angelina; SILVA, José Luís; SOUSA, Maria Lourdes Dionísio (org.) – *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História. I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1999, p. 143.

eles continuam a desempenhar um papel insubstituível numa educação, cada vez mais institucionalizada em todo o globo. Por outro lado, os compêndios tendem, como já referimos, a veicular as ideologias e as perspectivas dominantes, “ao mesmo tempo que ajudam a fixar e a moldar memórias, inclusive a própria memória histórica e mesmo a(s) identidade(s)”²².

Assim, o estudo dos compêndios “permite obter uma imagem adequada do passado colectivo, no que se refere a sentimentos, amores, crenças e atitudes”²³. O manual tende a fomentar ódios e a despertar amores que perduram para todo o sempre, ou seja, provoca reacções positivas e/ou negativas.

Neste sentido, a análise, de modo criterioso e exaustivo, dos manuais escolares, feita a partir de factores internos, como os conteúdos, constitui uma condição essencial para compreender as premissas e os fundamentos da vida política da época, para caracterizar as teorias e os modelos educacionais, para apreender os traços da cultura do passado recente e, portanto, também do presente²⁴.

Todavia, a observação dos compêndios proporciona, de igual modo, o estudo a partir de factores externos, como autor(es), editor(es), processos e mecanismos de produção²⁵. A análise destes factores reveste-se de grande importância, uma vez que “les évolutions que connaît le manuel s’inscrivent donc aussi dans une logique de marché”²⁶.

É do conhecimento geral que, desde sempre, existiu uma tensão entre autor(es) e editor(es), que é “factor de relevo na historiografia dos manuais – sobre o primeiro recai um primado da informação e da textualidade e sobre o segundo o da difusão”²⁷. O autor dos livros escolares procura organizar os conteúdos, tendo em consideração a especificidade do meio sócio-económico²⁸, as características dos alunos e a exigência dos diversos níveis de ensino. A estratégia dos editores, por seu lado, desenvolve-se segundo uma lógica completamente distinta, em conformidade com os interesses do mercado.

²² MENDES, José Amado – “Identidade nacional e ideologia através dos manuais de história”. In: CASTRO, Rui Vieira de; RODRIGUES, Angelina; SILVA, José Luís; SOUSA, Maria Lourdes Dionísio (org.) – *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História. I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1999, p. 343.

²³ Idem, *Ibidem*.

²⁴ Os manuais, enquanto objectos de cultura, “representam e contêm opções culturais mais ou menos explícitas, mais ou menos assumidas e, como tal, valorizam e prescrevem como verdade e como ciência determinado conhecimento, mas silenciam, negligenciam, marginalizam muitos outros saberes”. MAGALHÃES, Justino Pereira de – “Um apontamento para a história do manual escolar. Entre a produção e a representação”. In: CASTRO, Rui Vieira de; RODRIGUES, Angelina; SILVA, José Luís; SOUSA, Maria Lourdes Dionísio (org.) – *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História. I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1999, p. 285.

²⁵ Consulte-se a propósito da problemática suscitada pelo mercado escolar e pelas editoras CHOPPIN, Alain – “Les manuels scolaires. De la production aux modes de consommation”. In: CASTRO, Rui Vieira de; RODRIGUES, Angelina; SILVA, José Luís; SOUSA, Maria Lourdes Dionísio (org.) – *Manuais Escolares. Estatuto, Funções, História. I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1999, p. 6-10.

²⁶ Idem – ob. cit., p. 6.

²⁷ MAGALHÃES, Justino Pereira de – ob. cit., p. 283.

²⁸ Os autores procuram transformar o discurso científico num discurso didáctico compreensível e acessível a todos os alunos, independentemente do meio sócio-económico em que estes se inserem.

Assim, o estudo destes factores reveste-se de extrema importância, tanto mais que possibilita um conhecimento aprofundado dos modos de produção, da pressão a que o(s) autor(es) está(ão) sujeito(s), mas também dos interesses a que as editoras são permeáveis, uma vez que, enquanto empresas, visam essencialmente o lucro.

Certificados por entidades acreditadas, após a sua aprovação pelas autoridades educativas, depois de assegurada a sua qualidade pedagógica e científica. Recomendados pelos órgãos de gestão das escolas, que consideram os mais adequados ao seu projecto educativo. Seleccionados por professores²⁹, que “analisam, discutem e avaliam o conteúdo, a metodologia e toda uma série de características”³⁰, os manuais destinam-se a serem apropriados pelos alunos. No entanto, esta apropriação é condicionada, já que os discentes, enquanto «consumidores», não escolhem o produto de consumo e, durante todo o processo, são apoiados pelos professores.

Contudo se, por um lado, é pertinente admitir que durante os processos de difusão, a cargo dos editores, e de apropriação, sustentado pelos docentes, há uma relativa secundarização do leitor, por outro lado, não deixa de ser verdade que os manuais são pensados e elaborados em função dos alunos. Assim, como refere Justino Pereira de Magalhães, autores e editores procuram uma definição aproximada do seu perfil, para que seja possível, não só uma adaptação às suas características (idade, género, proveniência, ano de escolaridade, número de retenções), mas também às suas expectativas e à forma como pretendem utilizar os compêndios³¹.

Este procedimento é fundamental, tanto mais que os manuais são “a principal porta de entrada na vida e na cultura”³². São portas abertas que anunciam que os alunos estão ligados, estabelecem uma ponte que os envia para outros lugares, que lhes permite transmitir e, simultaneamente, receber outras informações, outras imagens e outras vozes.

São portas que falam, pois permitem um duplo sentido: o abrir e o fechar. Isto é, possibilitam, não só, o isolamento do aluno sobre si mesmo, tal como a parede, mas também a supressão desse mesmo limite e o colocar-se fora dele, bastando-lhe para isso sair. São estas portas, com o seu abrir e fechar, o seu entrar e sair, que ordenam e possibilitam ao aluno a construção de “uma visão sobre o mundo e do mundo”³³.

Esta é, inegavelmente, uma dimensão que se reveste de grande interesse e actualidade. Os manuais colocam o aluno em contacto com o mundo exterior, com a realidade por eles descrita, apresentada como a única, a original, a verdadeira. No entanto, é preciso não esquecer que eles favorecem, mas também omitem conhecimentos e pontos de vista; apoiam uma visão de e sobre a realidade, mas também proporcionam o olhar, sob um ângulo previamente determinado; estimulam, mas também substituem a imaginação, o pensamento e as palavras.

²⁹ A escolha dos manuais pelos professores, que deve obedecer a critérios previamente definidos pelas autoridades educativas e pelos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino, nem sempre está isenta de tensão. Vide BRITO, Ana Parracho – ob. cit., p. 141 e 144.

³⁰ Idem, ob. cit., p. 141.

³¹ Vide MAGALHÃES, Justino Pereira de – ob. cit., p. 284.

³² Idem, ob. cit., p. 285.

³³ Idem, ob. cit., p. 287.

Por isso, os compêndios transmitem uma imagem parcial do mundo, uma imagem que é reflexo dos diversos condicionalismos do seu tempo.

Assim, o estudo das formas de construção, de difusão, de utilização e de apropriação das mensagens pedagógicas e didácticas constitui um dos principais desafios da historiografia dos manuais escolares. É fundamental que esta análise se cumpra, para que seja possível determinar a sua influência sobre os alunos, o seu público-alvo, que obrigatoriamente os utilizam, os “enchem de sublinhados ou os riscam, pintam de várias cores, amarrotam, despedaçam, esmagam contra os outros materiais que carregam na mochila. Enfim, estimam-nos mal, ou bem, mas não se separam deles”³⁴.

3. Objectivos, programas e indicadores pedagógicos

O manual, enquanto recurso indispensável à prática lectiva, tem diversos objectivos a cumprir: a aquisição de conhecimentos; o desenvolvimento de competências, tais como a capacidade de resolução de problemas, de comunicação, de negociação de conflitos, de trabalho em grupo, de abertura à aprendizagem permanente; e a descoberta de novos interesses e aptidões profissionais.

Para atingir os seus desígnios, o livro escolar procura propor situações de aprendizagem diversificadas e actividades de aplicação e de avaliação dos conhecimentos efectuados, individualmente ou em grupo.

O compêndio deve, ainda, estimular o aluno a ir mais além, a não se conformar com os saberes e as práticas propiciadas por este. Deve proporcionar-lhe a oportunidade de almejar novos conhecimentos, de os procurar e de os estruturar.

Porém, muitas vezes, este intuito não é alcançado, porquanto os conteúdos veiculados são insuficientes, em quantidade e em qualidade, e as actividades propostas encorajam o aluno a restringir-se ao manual, não promovendo a pesquisa individual e o sentido de descoberta, a utilização de outros recursos para encontrar respostas a questões em aberto. A flexibilidade e abertura nem sempre estão presentes: o discente não é estimulado na sua criatividade. O manual contém apenas a informação básica, não provoca a reflexão do destinatário, diminuindo assim as possibilidades de potenciar o desenvolvimento das suas competências a um nível mais elevado.

Deste modo, é indispensável que as entidades educativas promovam, cada vez mais, o uso de outras fontes e de outros meios de informação facilitadores do processo de ensino e de aprendizagem. Numa sociedade em que educação marcha, também ela, rumo à globalização, o manual não pode continuar a “ser utilizado como único recurso, único guia da prática lectiva, único transmissor e promotor de capacidades, atitudes e valores”³⁵. A manutenção desta prática revelar-se-á altamente redutora e pouco lisonjeira para o sistema educativo.

Uma outra questão importante, que deve ser considerada a propósito dos manuais, é a da sua adequação aos currículos, ou seja, a apresentação da informação básica

³⁴ BRITO, Ana Parracho – ob. cit., p. 142.

³⁵ Idem – ob. cit., p. 144.

correspondente às diversas rubricas programáticas. Os programas, oficialmente instituídos, constituem o plano ao qual os manuais escolares se devem conformar estritamente.

Ao longo dos tempos, os livros escolares revelaram-se “úteis, não só para facilitar e organizar o trabalho do professor, mas também para garantir ao Estado o cumprimento dos programas e, deste modo, coadjuvar na eliminação do poder crítico que o professor possa ter”³⁶.

Assim, podemos concluir que os programas mais não são do que uma fina peneira de conteúdos, “que cada sociedade considera útil transmitir, em nome de estratégias identitárias”³⁷. Centrais na construção da noção de Estado-nação, as estruturas programáticas são paradigmas, através dos quais o Estado se arroga o direito de impor a «sua concepção», o «seu modelo de ensino».

Ao desempenharem uma função central na construção da identidade nacional, na formação da cidadania e na consolidação da memória colectiva, programas e manuais podem suscitar ressentimentos e amores que perduram no tempo. Como refere António Simões Rodrigues, os manuais “por vezes, exaltam um nacionalismo irracional nada propiciador das boas relações entre povos, acentuando as rivalidades”³⁸. Recorde-se, a este propósito, o caso dos manuais franceses e alemães do ensino primário dos finais do século XIX, inícios do século XX, considerados como instigadores dos antagonismos e da violência franco-alemã em vésperas da Primeira Grande Guerra.

Os programas continuam assim, com frequência, a propor a construção de uma história com base na afirmação de uma identidade contra outra, a colocar a tónica nas nações, enquanto actores heróicos e distintos, a apresentar temas tipicamente «patrióticos»³⁹.

Mas, também, acentuadamente europeístas. Mesmo a história universal é estruturada e apresentada a partir de uma perspectiva marcadamente eurocentrista⁴⁰. “A história dos outros continentes é muito pouco leccionada – e quando é, é-o com «efeito secundário» do conhecimento de actividades de «descobrimento e colonização» protagonizadas por povos europeus”⁴¹. Com os actuais programas e, consequentemente, com os manuais contemporâneos as memórias nacional e europeia não correm o risco de se extinguir ou diluir.

³⁶ TORMENTA, José Rafael – *Manuais escolares. Inovação ou tradição?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1996, p. 55.

³⁷ CALDEIRA, Arlindo Manuel – “Algumas notas sobre os programas de História no ensino básico, em tempo de revisão curricular”. In: PROENÇA, Maria Cândida (coord. de) – *O sistema de ensino em Portugal. Séculos XIX – XX*. Lisboa: Edições Colibri, 1998, p. 141.

³⁸ RODRIGUES, António Simões – “Um manual de História da Europa. A construção de uma utopia? In: *Estudos do Século XX. Europa-Utopia/Europa-Realidade*. Coimbra: Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX/CEIS20, 2002, número 2, p. 218.

³⁹ Veja-se a este propósito o estudo elaborado por AMARO, António Rafael; e outros – “Ensino da História: que conhecimento e que memória(s)?”. In: *Revista de História das Ideias*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 1989, volume 11, p. 652-654.

⁴⁰ Esta perspectiva acentuadamente europeísta pode justificar-se pelo facto de que até ao século XX a Europa ter sido o palco das grandes decisões. É curioso verificar que os próprios manuais dos países não europeus, dos continentes americano ou africano, não conseguiram escapar a esta linha europeísta. Veja-se a este propósito RODRIGUES, António Simões – ob. cit., p. 221.

⁴¹ AMARO, António Rafael; e outros – ob. cit., p. 653.

As diversas rubricas programáticas tendem, ainda, a privilegiar, ao longo do estudo da evolução da humanidade, as grandes estruturas sócio-económicas, que se enquadram na *longue durée*, segundo o paradigma dos *Annales*. A situação só se inverte quando os programas retêm, ainda que por muito pouco tempo, o seu olhar sobre o século XX. Destacam então a história política, factual, fazendo recair a sua atenção sobre os grandes homens, reis, estadistas, ditadores, militares, estratégias de guerra, generais, que alcançaram «grandes feitos», essencialmente pela força das armas.

Mas, num tempo em que a sociedade e a cultura se tornam globais, assiste-se à identificação de novos conteúdos de ensino, que são considerados necessários para um mundo mais homogéneo. Os currículos devem mirar, cada vez menos, os Estados, os sistemas sociais e económicos, os indivíduos, para centrarem a sua atenção “nas minorias, nas mulheres, nas crianças, nas etnias e nas regiões”⁴².

Assim, a reorientação dos currículos, no sentido de uma sociedade mais global do que nacional, envolve alterações, novas perspectivas curriculares, nomeadamente, a eliminação de algumas realidades do passado e a construção de um «novo mundo».

Por último, importa destacar, como já referimos, a escassa atenção atribuída à época contemporânea pelos programas e, conseqüentemente, pelos manuais escolares. A pouca valorização, o apagamento da contemporaneidade traduzem uma relação ainda difícil de estabelecer com a memória histórica mais recente, nomeadamente ao nível da abordagem dos acontecimentos e do retrato das figuras.

Só a partir de meados do século XX é que as estruturas programáticas demonstram uma maior atenção pelo estudo do contemporâneo. No entanto, o relegar para a parte final programas, já em si bastante extensos e acentuadamente descritivos e particularizados, leva a que, na prática, esse estudo não seja cumprido.

“O pouco relevo dado à história contemporânea poderá significar que continua a predominar uma atitude de reserva em relação a uma história problematizante e mais direccionada para a compreensão das sociedades humanas (as actuais e as passadas)”⁴³. Ocorre-nos que esta situação só poderá ser alterada se a elaboração dos programas e dos manuais for repensada, se eles forem o produto da história de hoje em dia, ou seja, o programa e manual-método, construído sobre uma história actual, problema, social e globalizante⁴⁴.

Para além dos programas e da adequação dos manuais importa ainda considerar o rigor e a qualidade do discurso científico apresentado pelos livros escolares nos diversos níveis de ensino. Por rigor e qualidade entendemos a clareza, a compreensibilidade, a objectividade, a corroboração das afirmações, mas também a ausência de qualquer termo, conceito ou imagem ambíguo ou equívoco.

O rigor e a qualidade pedagógica do manual implicam o uso de uma linguagem clara na informação veiculada e nas actividades propostas, objectiva, correcta e adequada à faixa etária dos alunos. Sem esquecer, claro está, o respeito pelas convenções internacionais em matéria de simbologia científica.

⁴² MEYER, John W. Meyer – “Globalização e currículo. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (eds.) – *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa, 2000, p. 25.

⁴³ AMARO, António Rafael; e outros – ob. cit., p. 654.

⁴⁴ Vide LAVILLE, Christian - “Le Manuel d’Histoire pour enfinir avec la version de l’équipe gagnante”. In: MONIOT, Henri - *Enseigner l’histoire-Des manuels à la mémoire*. Berne: Peter Lang, 1984, p. 88.

Estes dois aspectos emergem ainda da consideração de elementos relacionados com a sua coerência externa e interna e ainda dos instrumentos e dos meios que, permitindo tirar o melhor proveito possível da obra e incentivando a sua utilização das mais variadas formas, facilitam e incentivam a aprendizagem. De entre estes salientam-se os indicadores pedagógicos referentes a normas de utilização, resumos, glosários, listas de termos e de símbolos utilizados, ilustrações, referências bibliográficas, exercícios, actividades de auto-avaliação, notas de rodapé, indicações sobre a organização e a calendarização das actividades propostas, etc.

De igual modo, os critérios de natureza técnico-tipográfica são também decisivos. Se, por um lado, o número de linhas, o espaçamento entre parágrafos, a mancha tipográfica, o tipo e o tamanho de letra podem, numa escolha adequada, facilitar a organização conceptual do que se está a transmitir, por outro, podem também, quando as opções feitas não são as mais apropriadas, (des)motivar para o processo de ensino e de aprendizagem.

Mas a qualidade dos manuais decorre igualmente da ausência de qualquer termo, conceito ou imagem duvidoso ou ambíguo. Enganos e incorrecções podem anular o esforço pedagógico mais bem intencionado e, por isso, a elaboração dos materiais pedagógicos deve centrar-se no objectivo (óbvio) do rigor, neutralizando erros, imprecisões e imagens cientificamente incorrectas e culturalmente distorcidas, que, por vezes, ainda surgem no oceano de informação que hoje nos rodeia.

Os manuais escolares devem evitá-los a qualquer custo. É que, para além da grande dependência dos professores em relação aos compêndios, eles são também, para muitos discentes, o único meio de contacto com o passado histórico colectivo e, conseqüentemente, com o presente e, logo, tomam como «verdades dogmáticas» o que neles está descrito.

Conclusão

O manual escolar tem demonstrado, ao longo dos últimos séculos, a sua utilidade, não só para facilitar e organizar o trabalho do professor e do aluno, mas também para garantir à sociedade e ao Estado o cumprimento de objectivos, de programas e, logo, a transmissão de conteúdos considerados de necessária assimilação por parte das gerações vindouras. Ao serviço destes, tem desempenhado um papel fundamental na e para a construção da memória histórica colectiva.

No entanto, é necessária uma reflexão, uma problematização e uma avaliação das suas funções, do seu estatuto, do seu poder, dos seus efeitos, dos seus processos de concepção, de difusão e de apropriação. É importante que esse estudo se cumpra, para que mudanças reais, efectivas e prementes se possam introduzir na sua elaboração. Para que cesse o tão temido poder dos manuais escolares, “cujo controlo foi tentado ao longo dos últimos séculos por tantos tipos de poder político”⁴⁵. Para que deixe de ser um produto acabado e se constitua como o resultado de uma história em movimento, relativa, aproximada, provisória⁴⁶. Para que deixe de conter e ser ele

⁴⁵ TORMENTA, José Rafael – ob. cit., p. 11.

⁴⁶ Vide RODRIGUES, António Simões – ob. cit., p. 222.

mesmo representado e interpretado como sendo a verdade⁴⁷. E se constitua, à semelhança da História, como de resto referiu o historiador Lucien Febvre, “como uma verdade de ensaio, destinada a ser posta em prova, em confronto com outras verdades”⁴⁸.

⁴⁷ Vide MAGALHÃES, Justino Pereira de – ob. cit., p. 283.

⁴⁸ Vide RODRIGUES, António Simões – ob. cit., p. 222.