

OS MANUAIS ESCOLARES DE HISTÓRIA: UM ESTUDO

NELSON JORGE DE CASTRO ARAÚJO*

O MANUAL ESCOLAR: BREVE RESENHA HISTÓRICA

Falar da História do manual escolar é perceber a origem do conceito de «livro escolar». Segundo Alain Choppin, o conceito de «livro escolar» surgiu apenas após a Revolução Francesa¹; no entanto, tal constatação não impediu o florescer de argumentos que procuravam datar o aparecimento dos primeiros «manuais escolares»: Samuel Noah Kramer considera que os primeiros «manuais escolares manuscritos»² teriam surgido na Suméria em 2500 a. C., antecédidos quinhentos anos por simples listagens de palavras destinadas ao treino da escrita³. Por sua vez, Henri-Irénée Marrou considera o papiro Guéraud-Jouguet como o primeiro manual, justificando essa posição com a organização e disposição dos conteúdos; já Pierre Riché apenas considera que o aparecimento dos primeiros manuais teria ocorrido «au début de l'ère chrétienne»; discordando destas posições, Henri-Jean Martin considera que os primeiros manuais teriam surgido no século XIII, em paralelo com a expansão das universidades⁴.

* Licenciado em História e Mestre em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. nelson.j.c.araujo@gmail.com.

¹ CHOPPIN, 2008: 9.

² CHOPPIN, 2008: 11.

³ KRAMER, 1981: 3.

⁴ CHOPPIN, 2008: 37.

Como o afirma Justino Magalhães, «a historiografia dos manuais escolares integra a história geral do livro e da leitura»⁵, pelo que se compreenderá a abordagem regional dessa História dos manuais escolares, que se justifica ainda com a progressão da produção desse tipo de livros e com o avanço na alfabetização da população, feitos evidentemente a ritmos diferentes consoante as zonas. Deste modo, passar-se-á em seguida a abordar com maior pormenor a situação portuguesa.

É sabido através de uma referência documental que a existência de cartilhas em Portugal data de 1512, e foi provado que por 1534 circulavam cartilhas de autores estrangeiros e nacionais pelo reino de Portugal⁶. Sobre a produção de cartilhas nacionais é incontornável a referência da *Grammatica da língua portuguesa com os mandamentos da santa madre igreja*, da autoria de João de Barros, publicada em 1539⁷. Não se furtando a considerações de ordem religiosa, esta obra destinava-se a ensinar a leitura e a escrita de uma forma inovadora, uma vez que eram utilizadas imagens de objetos cuja designação se iniciava pela letra que era apresentada a seu lado. Esta obra possuía ainda a particularidade de uma gradação de complexidade, passando do treino silábico à construção de palavras, culminando na leitura de textos⁸.

O século XVI português foi também o do controlo do ensino pelos jesuítas, impondo um método de ensino desadequado aos desenvolvimentos na observação anatómica⁹. A chegada do movimento iluminista a Portugal trouxe consigo a contestação aos métodos jesuítas pela pena de, entre outros, Luís António Verney no seu livro *O Verdadeiro Método de Estudar* (1746)¹⁰. Apesar das recomendações deixadas por este intelectual, continuavam a ser instituições religiosas e membros da Corte portuguesa os principais produtores de textos para o ensino, sendo a sua feitura controlada¹¹.

O advento da Revolução Francesa trouxe a ideia de uma promoção estatal da educação, educação que deveria ser acessível a todos¹². Com a pacificação que se seguiu ao final dos confrontos armados da Revolução Liberal, Passos Manuel aplica-se na concretização de reformas na área do ensino, de que a mais saliente foi a que efetuou no ensino secundário¹³; em 1844, a reforma do ensino primário de Costa Cabral torna-se a mais estável reforma deste nível de ensino após Pombal¹⁴,

⁵ MAGALHÃES, 2006: 8-9.

⁶ REGO, 2014: 19-20.

⁷ TOIPA, 1999: 55.

⁸ TOIPA, 1999: 56-60. Contudo, apesar do grande número de cartilhas que iam circulando nesta altura, os professores continuavam a utilizar «textos de tabeliães» para o ensino da língua portuguesa (TOIPA, 1999: 62).

⁹ REGO, 2014: 20.

¹⁰ FERNANDES, 1985: 139-140.

¹¹ MAGALHÃES, 2006: 10.

¹² GAL, 1985: 92.

¹³ FERNANDES, 1998: 34-36.

¹⁴ FERNANDES, 1998: 37; ALVES, 2001: 56.

surgindo apenas em 1878 a descentralização deste nível de ensino com a reforma de Rodrigo Sampaio¹⁵.

Foi neste conturbado século XIX que, em Portugal, apareceu «o manual escolar moderno»¹⁶, que era tido como um guia que encerrava nas suas páginas os conteúdos fundamentais para cada nível de ensino¹⁷, o que lhe merecia redobrado controlo por parte das instâncias governativas¹⁸. Os finais deste século e o início do século XX trariam a multiplicação de editores e edições de livros didaticamente preparados para o ensino das crianças¹⁹; e, durante a vigência da Primeira República Portuguesa, mantém-se a tendência de aumento da quantidade de livros escolares registada desde o início do século XX, a que se adiciona a especialização em áreas específicas do conhecimento²⁰.

À Ditadura Militar seguiu-se, em 1933, o Estado Novo. Os decisores estado-novistas, ao refletirem sobre o rumo que deveriam dar à educação, decidiram-se pela instituição de «um *minimum* escolar» quer na obrigatoriedade escolar (que já desde 1927 era de apenas três anos), quer nas matérias²¹ e nos agentes de ensino²². O controlo estatal era de tal modo intenso que nas escolas passou a ser utilizado o célebre «livro único»²³, fonte principal do conhecimento para uma população maioritariamente iletrada que, desde os anos 50²⁴ do século passado, se queria a todo o custo alfabetizar. No entanto, não era um auxiliar estático, tendo sido provado, num estudo recente, o caráter didático inovador que encerravam as suas páginas²⁵.

O regime democrático instaurado com o 25 de Abril de 1974 motivou alterações várias. Entre elas, aquela que na minha dissertação de mestrado designei (abusivamente, talvez) de uma nova fase da presença dos manuais escolares em Portugal, iniciada com as experiências pedagógicas de finais dos anos 60 do século passado²⁶, caracterizada pelo fim do livro único²⁷ e por se manter o controlo estatal «dos conteúdos e dos próprios métodos de ensino»²⁸, com a ressalva de serem as escolas, nomeadamente os grupos de professores, a efetuarem a seleção dos manuais para adoção²⁹.

¹⁵ ALVES, 2001: 57.

¹⁶ REGO, 2014: 23.

¹⁷ CHOPPIN, 1992: 24-25.

¹⁸ Sobre o controlo estatal e as instâncias criadas para o efeito durante o século XIX, ver sobretudo: MAGALHÃES, 2011: 48-56.

¹⁹ REGO, 2014: 24.

²⁰ REGO, 2014: 25; MAGALHÃES, 2011: 125-126.

²¹ MAGALHÃES, 2010: 403.

²² CARVALHO, 1986: 765-766.

²³ CARVALHO, 1986: 743-744.

²⁴ CARVALHO, 1986: 785-813.

²⁵ VIEIRA, 2015: 211.

²⁶ MAGALHÃES, 2011: 141.

²⁷ REGO, 2014: 27.

²⁸ JUSTINO, 2010: 79.

²⁹ JUSTINO, 2010: 80.

A tudo isto se deve adicionar ainda a informatização progressiva em que apostam as principais editoras de manuais a nível nacional³⁰ e que poderá marcar futuramente as novas gerações.

O MANUAL ESCOLAR ATUAL: DEFINIÇÃO

Parece absurdo, um contrassenso, definir um objeto aos nossos olhos tão banal. Mas a verdade é que não é assim tão simples definir e distinguir um manual escolar de outros tipos de livros didáticos. Perguntando a um dicionário da língua portuguesa, parte da definição de *manual* refere tratar-se de um «livro de pequeno formato, que contém as noções de uma ciência ou arte; compêndio [...]»³¹. Esta definição obriga a uma distinção importante entre manual escolar e compêndio.

Sobre tipologias de manuais, Roger Seguin criou duas categorias onde se podem agrupar quase todos os tipos de manuais: os ditos *manuais de referência* e os manuais que «présentant une organisation et une progression systématiques»³². Manuais de referência são todos aqueles que pretendem transmitir conhecimentos sobre determinado domínio científico ou artístico e que «ne présentent ni une organisation ni une structure applicables à l'apprentissage»³³, enquanto os manuais «que présentent une organisation et progression systématiques» são todos aqueles que se destinam ao «processus enseignement-apprentissage», tendo uma organização didática³⁴. Por esta classificação, os compêndios são considerados manuais de referência exatamente por poderem abster-se do cumprimento de exigências didáticas, enquanto os manuais escolares, por terem de respeitar exigências didáticas e uma ordem de progressão no desenvolvimento das matérias, se inserem na categoria dos *manuais que apresentam uma organização e progressão sistemáticas*.

Distinguido o manual escolar do compêndio, não é possível ainda definir concretamente o que é um manual escolar à luz desta classificação, uma vez que qualquer livro didático pode apresentar esse tipo de organização e progressão das matérias. O próprio Seguin, como forma de o distinguir dos restantes livros didáticos, refere que o manual escolar tem de cumprir três funções principais: *funções de informação*, de *estruturação e organização da aprendizagem*, e de *guia da aprendizagem*³⁵. A função de informação pressupõe a seleção do conhecimento a transmitir consoante o tema e o ano de escolaridade, o que implica a simplificação necessária para o público ao qual esse conhecimento vai ser transmitido; a função de estruturação e organização

³⁰ REGO, 2014: 28.

³¹ *Dicionário da Língua Portuguesa 2011*, 2010: 1021.

³² SEGUIN, 1989: 21.

³³ SEGUIN, 1989: 21.

³⁴ SEGUIN, 1989: 21.

³⁵ SEGUIN, 1989: 22-23.

da aprendizagem diz respeito à própria estrutura do manual, que se divide em «blocs successifs d'unités d'enseignement»³⁶; finalmente, a função de guia da aprendizagem é definida como tendo por objetivo «guider l'élève dans la perception et l'appréhension du monde extérieur [...]»³⁷.

Atualmente, o manual escolar não resume a sua ação nestas três funções. Jonnaert referiu, num relatório da sua autoria, um conjunto mais vasto de funções do que as referidas por Seguin:

- Contribuir para a «implantation d'un programme d'études»;
- Apoiar o ensino e a aprendizagem do aluno;
- Autonomizar a aprendizagem;
- Exercitar os conhecimentos;
- Diferenciar pedagogicamente (o aluno pode progredir na aprendizagem de acordo com os seus conhecimentos e interesse pessoal, desde que cumpra o mínimo de competências específicas da disciplina);
- Conservar os vestígios das realizações dos alunos (podendo recorrer-se a um portfólio para melhor organização)³⁸;
- Ajudar à avaliação (propondo meios de avaliação ao professor, e permitindo ao aluno, após a correção dos exercícios em aula, perceber a sua situação perante as matérias);
- «Aide au suivi» (acompanhamento do aluno);
- Cumprir a função «d'ancrage culturel»³⁹.

Este conjunto de funções tem em mente dois destinatários do manual escolar: o professor e o aluno. Mas cada qual exige do manual o cumprimento de funções diferenciadas — as duas primeiras funções desta listagem são comuns tanto a professor como ao aluno. Do manual, o professor valoriza ainda as funções de ajuda à avaliação e de guia (não da aprendizagem, mas da ordem e importância das matérias que tem de lecionar), ao passo que o aluno exige o cumprimento da função de informação⁴⁰, bem como as de estruturação e organização da aprendizagem e a de «ancrage culturel»⁴¹.

Mais do que o cumprimento de um conjunto de funções destinadas a dois públicos específicos, o manual escolar é ainda «condicionado pelas mutações sociais, económicas, políticas, culturais, quer nos tipos de saberes (que são e como são)

³⁶ SEGUIN, 1989: 22.

³⁷ SEGUIN, 1989: 23.

³⁸ Tal função, cumprida do modo descrito por Jonnaert, adequa-se a meu ver aos manuais com fichas de exercícios destacáveis ou aos «livros de fichas» auxiliares do manual.

³⁹ JONNAERT, 2009: 10.

⁴⁰ SEGUIN, 1989: 22-23.

⁴¹ JONNAERT, 2009: 10-11.

representados, quer nos valores que explícita ou implicitamente veicula»⁴². É principalmente por este último motivo que os manuais escolares têm merecido a atenção dos investigadores, devido a um grande motivo que será revelado nas conclusões deste artigo.

ESTADO DA ARTE DA INVESTIGAÇÃO EM MANUAIS ESCOLARES — BREVE PANORÂMICA

Tendo em consideração as dimensões investigativas definidas por Weinbrenner e referidas por Cristina Maia⁴³, podemos agrupar os vários investigadores dos manuais escolares com base na abordagem tomada a respeito do manual escolar: o manual em termos de conteúdo; o processo construtivo; os valores contidos no discurso; a «sua natureza metodológico-didática»⁴⁴; a História dos manuais escolares.

Sobre a História dos manuais escolares, é incontornável a referência aos trabalhos de Alain Choppin⁴⁵ na História dos manuais em França e a nível mundial; para a História dos manuais em Portugal, Justino Magalhães tem elaborado contributos quer sobre essa História⁴⁶, quer sobre a historiografia dos manuais em Portugal⁴⁷. Sobre a conceção de manuais escolares, a predominância é para os autores francófonos, como Seguin⁴⁸ e Poth⁴⁹ (com estudos feitos para a UNESCO), a que se adicionam os trabalhos de François-Marie Gerard e Xavier Roegiers⁵⁰, o relatório de Jonnaert⁵¹ e o estudo feito para a UNESCO pelo alemão Falk Pingel⁵². Em Portugal, nesta vertente, destacam-se os trabalhos de José Morgado⁵³ e de Marianela Cabral⁵⁴.

As investigações relacionadas com o conteúdo do manual têm incidido em questões curriculares, didáticas, de transmissão de valores e relativas a implicações científicas, políticas e sociais na construção dos manuais escolares. No que respeita à disciplina de História, em termos de transmissão de valores, salienta-se a tese de doutoramento de Cristina Maia⁵⁵ sobre o tema da Guerra Fria. Quanto às questões

⁴² ALVES, 2014: 9-10.

⁴³ MAIA, 2010.

⁴⁴ MAIA, 2010: 113.

⁴⁵ CHOPPIN, 1980; CHOPPIN, 1992; CHOPPIN, 2002; CHOPPIN 2008.

⁴⁶ MAGALHÃES, 2011.

⁴⁷ MAGALHÃES, 2006.

⁴⁸ SEGUIN, 1989.

⁴⁹ POTH, 1997.

⁵⁰ GERARD & ROEGIERS, 2009.

⁵¹ JONNAERT, 2009.

⁵² PINGEL, 2010.

⁵³ MORGADO, 2004.

⁵⁴ CABRAL, 2005.

⁵⁵ MAIA, 2010.

didáticas relacionadas com o «aprender História», são de destacar os estudos de Maria Moreira⁵⁶, Maria Costa⁵⁷ e o de António Rego⁵⁸.

Outra dimensão investigativa que deve ser adicionada às referidas por Weinbrenner é aquela que concerne a este estudo: abordar o manual escolar centrando-se a análise nos seus utilizadores quotidianos (professores e alunos). Sobre esta visão simultânea de professores e alunos os referenciais teóricos diretamente relacionados são mais escassos se comparados quer com os estudos que pretendem apenas «ouvir os professores», quer com os que procuram «auscultar os alunos» sobre o manual escolar. Esta simultaneidade de abordagem encontra-se nos breves apontamentos de Maria da Conceição Bento⁵⁹ e na tese de Isabel Afonso⁶⁰.

Deste modo, o que se pretende com este artigo é transmitir as conclusões de um estudo que contou com a participação de professores e de alunos de uma escola do norte de Portugal continental em que se procurou em última instância, através do uso de uma metodologia diferente de muitos estudos elaborados, perceber como devem ser os manuais de História no futuro para cumprir as exigências dos alunos e dos professores de modo simultâneo.

O ESTUDO

As opiniões dos alunos de 11.º ano de História A

De modo a poder aferir a opinião dos alunos sobre o seu manual escolar, entendeu-se que a melhor forma de obter os dados necessários seria através da realização de um inquérito por questionário, constituído por um conjunto de 12 questões (sete de resposta fechada e cinco de resposta aberta). Para a sua construção seguiram-se os pressupostos definidos por Foody⁶¹, nomeadamente os respeitantes à clareza na formulação das questões⁶². Após verificado este parâmetro, procedeu-se à testagem do inquérito⁶³ tendo como inquiridos um conjunto de 23 alunos do 11.º ano de escolaridade do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais (o facto de não terem a disciplina de História A levou a que, nesta fase de testagem, se optasse por perguntar no inquérito distribuído sobre o manual de História da Cultura e das Artes).

A testagem do inquérito teve lugar na Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida, a 14 de março de 2017. Contabilizou-se o tempo de resposta ao inquérito

⁵⁶ MOREIRA, 2004.

⁵⁷ COSTA, 2007.

⁵⁸ REGO, 2014.

⁵⁹ BENTO, 1999.

⁶⁰ AFONSO, 2013.

⁶¹ FOODY, 1996.

⁶² FOODY, 1996: 203-204.

⁶³ FOODY, 1996: 204-205.

por cada um dos participantes, obtendo-se a média global de 11 minutos. No final do preenchimento do inquérito, os alunos foram inquiridos sobre se tinham tido dificuldades na compreensão ou na leitura de qualquer questão do inquérito⁶⁴. Todos afirmaram não ter experienciado qualquer destas dificuldades, pelo que se considerou segura a aplicação do instrumento de recolha de dados ao público-alvo — um conjunto de alunos de História A, do 11.º ano de escolaridade. A aplicação do inquérito a esse público ocorreu a 15 de março de 2017, tendo como sujeitos um conjunto de 42 alunos de duas turmas de 11.º ano na disciplina de História A. Para assegurar um maior anonimato das respostas, todos os inquéritos foram numerados consecutivamente e as turmas inquiridas designadas de α e β . Por questões de espaço, apenas se irá incidir sobre as questões mais importantes para a investigação efetuada⁶⁵.

A amostra em estudo era constituída por um conjunto de 42 alunos que, na sua maior parte, têm 16 anos de idade (29 efetivos, 69% da amostra), existindo ainda 8 inquiridos com 17 anos, 3 com 18 anos e apenas 1 com 19 anos, registando-se ainda um indivíduo que se absteve de revelar a sua idade. Utilizadores, na sua maioria, do manual escolar como ferramenta para o estudo (95,2% da amostra, ou seja, 40 inquiridos; apenas 2 não estudam por ele, pelo que não tinham de responder às questões sobre a frequência do estudo e a utilidade do texto de autor), supõe-se que têm do seu manual um conhecimento bastante bom do seu conteúdo (15 dos 40 inquiridos que disseram utilizar o manual para estudo afirmaram estudar por ele duas vezes por semana. A média dos dados obtidos na questão sobre a frequência do estudo pelo manual é de 2,71, ou seja, em termos médios os alunos que utilizam o manual frequentemente em casa estudam por ele 3 vezes por semana), afirmando também estes 40 indivíduos ser útil ao seu estudo o texto de autor.

Após as questões introdutórias, a questão 8: «o que deveria, na tua opinião, ter o manual de História A para te poder ajudar mais no teu estudo?» pretendia compreender o que querem os alunos que seja melhorado no seu manual de História A, para facilitar o seu estudo. Por ser uma questão de resposta aberta, obrigou à aplicação da metodologia da análise de conteúdo como forma de permitir a quantificação das respostas dadas pelos alunos. Como sustentáculos teóricos, foram utilizadas a obra de Laurence Bardin⁶⁶ e a contribuição de Manuela Esteves⁶⁷ numa obra coletiva.

Após a «leitura flutuante» (fase posterior à «definição dos objetivos e da metodologia geral da investigação» e à «constituição do *corpus* documental»), seguindo os passos propostos por Manuela Esteves, numeraram-se os questionários (de 1 a 21 em cada turma), atribuiu-se a designação da turma (α e β), e finalmente foi decidida

⁶⁴ FOODY, 1996: 205.

⁶⁵ O inquérito a que aqui se faz referência consta de ARAÚJO, 2017: 93-94.

⁶⁶ BARDIN, 2004.

⁶⁷ ESTEVES, 2006.

a forma de categorizar as respostas dadas à questão 8⁶⁸; constituíram-se indicadores, «inferências ainda muito próximas do conteúdo manifesto das comunicações»⁶⁹. Concluídos estes procedimentos, constituíram-se as seguintes categorias: *texto de autor* (engloba todos os aspetos relacionados com o texto de autor); *resumos, esquematização e sínteses* (inclui todas as respostas que referem resumos, sínteses e esquemas); *exercícios de aplicação* (abrange as respostas que incidem sobre os exercícios contidos no manual e sobre propostas de solução dessas atividades); *atividades de enriquecimento e curiosidades* (reporta-se às atividades de enriquecimento e a todas as respostas relacionadas com a inserção de curiosidades); *sem necessidade de melhorar* (todas as respostas que entendem que não há necessidade de melhoria no manual adotado⁷⁰).

Analisados os dados, verificou-se que 22 inquiridos entendiam não ser necessário melhorar o manual adotado; contudo, o elevado total de respostas registadas nesta categoria é enganador, uma vez que pode incluir um conjunto de indivíduos que não possuem opinião sobre o assunto. As restantes categorias registaram os seguintes totais: *resumos, esquematizações e sínteses* — 8 respostas; *exercícios de aplicação* — 5 respostas; *atividades de enriquecimento e curiosidades* — 3 respostas; e, finalmente, *texto de autor*, com 2 respostas. Deve ainda referir-se que dois inquiridos não responderam à questão, pelo que foram validadas 40 respostas à questão 8.

Se excluirmos os 22 inquiridos que entendem não serem necessárias melhorias no manual para os auxiliar no seu estudo, verificamos que dos 18 alunos que entendem ser necessário melhorar o seu manual, a grande maioria refere os *resumos, esquematizações e sínteses*. Dentro desta categoria, 4 inquiridos incidiram no indicador «mais esquemas/resumos», enquanto 3 inquiridos referem respostas de acordo com o indicador «sínteses no final da matéria respetiva», insistindo 1 inquirido na inclusão de «mais páginas síntese».

Estas respostas, mais que mostrarem o que entendem os alunos que deve ser melhorado no manual para ajudar no seu estudo, foram também utilizadas para compreender os motivos intrínsecos ao manual para os alunos estudarem/não estudarem por ele. Para responder a esta segunda interrogação, tiraram-se inferências de modo indutivo: os alunos referem, por esta ordem, *resumos, esquematização e sínteses, exercícios de aplicação, atividades e curiosidades, e texto de autor*. Ou seja, é principalmente pelos resumos, esquematizações e sínteses e pelos exercícios de aplicação que os alunos utilizam o seu manual para estudo.

A nona questão do inquérito incidia sobre o gosto dos alunos pelo seu manual. Apenas um aluno respondeu negativamente, havendo uma abstenção. Os 40 alunos

⁶⁸ BARDIN, 2004: 95-112; ESTEVES, 2006: 112-120.

⁶⁹ ESTEVES, 2006: 116.

⁷⁰ O manual adotado por esta escola é *Um Novo Tempo da História 11*.

que responderam afirmativamente à questão 9 tinham, devido à arquitetura do inquérito, de responder à questão 10 — «o que mais te agrada nele [no manual]». Por ser da mesma tipologia que a questão 8, para o tratamento dos dados da questão 10 utilizou-se a análise de conteúdo, criando-se as seguintes categorias: *documentos* — engloba todas as referências aos documentos do manual adotado pela escola, em termos de tipologia, organização e importância para a aprendizagem; *organização interna e externa* — integra as referências a aspetos relacionados com o conteúdo, a forma e a portabilidade do manual adotado; *texto de autor* — relaciona-se com as opiniões sobre a compreensão e organização do texto de autor do manual, bem como as definições de conceitos constantes do manual; *resumos, esquematização e sínteses* — integra todas as respostas relacionadas com toda e qualquer sistematização esquemática e resumos dos conteúdos; *agrado geral* — todas as respostas que reforçam o sentimento de agrado para com o manual. Quarenta e um inquiridos tinham, obrigatoriamente, de responder a esta questão; no entanto, um deles absteve-se de responder.

Após agrupar as respostas nas várias categorias criadas, constatou-se existirem 52 «respostas» categorizadas, o que se explica pelo facto de um mesmo indivíduo referir aspetos relacionados com mais que uma categoria de análise, pelo que se dividiram as respostas nesta situação pelas categorias a que se reportavam. Contabilizados os dados, 23 respostas inseriam-se em *documentos*, 9 em *organização interna e externa*, 8 em *texto de autor*, e 5 tanto em *resumos, esquematização e sínteses* como em *agrado geral*.

Relembre-se que a questão 8 pretendia saber o que valorizavam os alunos *para o seu estudo*; já a questão 10 pretende compreender o que valorizam os alunos *no manual em termos gerais*. Comparando as respostas dadas, verifica-se que o que os alunos mais valorizam num manual para o seu estudo (questão 8) são *resumos, esquematização e sínteses* (8 respostas) e *exercícios de aplicação* (5 respostas), enquanto os *documentos* (23 respostas), *texto de autor* (10 respostas) e a *organização interna e externa* (9 respostas) são os aspetos que mais lhes agradam, concluindo-se que o que é mais útil para o estudo dos alunos inquiridos não é aquilo que mais lhes agrada num manual.

A última questão do inquérito, a décima segunda, incidia sobre o que mudariam os inquiridos no seu manual, se lhes fosse possível. Seguido o mesmo procedimento efetuado para as questões 8 e 10, obtiveram-se as seguintes categorias: *nada deve ser mudado*, que agrêmia as respostas que consideram que o manual não precisa de alterações; *design*, para todas as respostas que incidam sobre mudanças em elementos gráficos do manual adotado; *conteúdo/matéria* engloba as respostas que incidem sobre o conteúdo do manual (elementos textuais, glossário e curiosidades); *exercícios de aplicação*, refere-se a todas as respostas relacionadas com atividades de consolidação de conhecimentos; *propostas de atividades* agrupa as respostas que sugerem

atividades multimídia e a realização de outras em grupo; *resumos, esquematização e sínteses* diz respeito a todas as respostas relacionadas com a síntese de conteúdos.

Subdivididas as várias respostas pelas categorias respetivas, notou-se que 22 se inseriam em *nada deve ser mudado*, seguida de *conteúdo/matéria* (7), *resumos, esquematização e sínteses* (5), *exercícios de aplicação* (4), *design* (2) e *propostas de atividades* (2). Embora o total de 22 respostas que entendem não ser necessário mudar o manual da disciplina possa englobar um conjunto de indivíduos que não possuem opinião sobre o que querem modificar no seu manual, podemos dizer que, em geral, os alunos estão contentes com o seu manual.

Se se verificar as categorias criadas para as questões 8 e 12, nota-se a existência de duas categorias de associação que lhes são comuns: «resumos, esquematização e sínteses» e «exercícios de aplicação». Se somarmos as respostas constantes destas categorias por questão, obtém-se a soma de 11 na questão 8, e de 9 para a questão 12. Podemos, com base nesta constatação, concluir que as mudanças que os alunos fariam ao seu manual estariam relacionadas com o que valorizam para o estudo. Deste modo o manual, para estes alunos, deve cumprir a função de «guia de aprendizagem», tal como definida por Seguin⁷¹.

O POINT DE VUE DOS PROFESSORES

Ouvidos os alunos, procurou-se obter a opinião dos professores de História. Para que tal fosse possível, entendeu-se submeter cada um dos quatro professores a uma entrevista individual alicerçada num guião estruturado constituído por um conjunto de 20 questões, 9 delas introdutórias, incidindo as restantes sobre os processos de seleção e adoção de um manual, bem como sobre as opiniões respeitantes quer ao manual de História A de 11.º ano adotado pela escola, quer sobre a generalidade dos manuais de História. A vigésima questão inquiria sobre as perspetivas futuras para os manuais da disciplina.

Realizaram-se as entrevistas a 13, 14 e 20 de março de 2017, sendo os professores designados, como forma de manter o anonimato, por Professor A, B, C e D. Neste artigo apenas se fará referência às respostas às questões mais importantes para a investigação realizada. Para a recolha dos dados da resposta a cada uma dessas questões, optou-se apenas por selecionar os elementos/aspectos mais importantes referidos pelos docentes.

Das questões mais importantes da entrevista efetuada, a n.º 14 pretendia saber o que mais valorizavam os professores no manual de História 11.º ano adotado na escola (*Um Novo Tempo da História*). Todos os professores apontaram os documentos contidos no manual como fator motivador para a adoção desse manual, a que se

⁷¹ SEGUIN, 1989: 23.

segue o texto de autor (referido por 3 professores). Esta constatação mostra que tanto a alunos como aos professores estes dois elementos (documentos e texto de autor) são o que mais lhes agrada no manual.

A questão n.º 16 da entrevista realizada enunciava-se: «que aspetos/qualidades valoriza num manual de História de ensino secundário para o considerar adequado a ser adotado?». Pelas respostas a esta questão, verificou-se que todos os docentes valorizam o texto de autor, a que se seguiam os documentos (75% das respostas, ou seja, 3 docentes).

A questão n.º 17 incidia sobre os aspetos a melhorar nos manuais de História A. Todos os professores entrevistados acentuaram a tónica nos documentos como aspeto a necessitar de melhoria urgente, a que se seguia o texto de autor (referido por 50% dos professores entrevistados). Sobre os documentos, constata-se diferenças naquilo que neles deve ser melhorado: apostar na qualidade dos recursos (Professor A); maior quantidade de documentos (Professor C); melhorar a integração entre texto de autor e documentos (Professor D); o Professor B não refere o que pretende ao certo melhorar a respeito dos documentos.

A questão seguinte, a n.º 18, inquiria apenas quais os aspetos a melhorar nos manuais de História A de 11.º ano. As respostas a esta questão acentuam a tónica novamente nos recursos contidos no manual, variando novamente o que entendem os professores que deve ser melhorado a esse respeito: o Professor A prefere documentos com mais informação à elevada quantidade de recursos; o Professor B, que lecionava também História da Cultura e das Artes, pretendia mais recursos iconográficos; o Professor C volta a frisar que pretende mais documentos, enquanto o Professor D pretende uma melhor integração dos documentos com o texto de autor.

Analisando-se as respostas a estas questões, conclui-se que os elementos mais valorizados pelos professores de História na escolha de um manual da disciplina são sem dúvida os documentos e o texto de autor, embora não haja uma uniformidade transversal aos quatro professores entrevistados no que deve ser melhorado nestes elementos do manual, virtude da diversidade de critérios pelos quais cada professor se rege na avaliação dos documentos e do texto dos autores do manual.

A questão n.º 19 da entrevista efetuada pretendia saber quais os aspetos a melhorar no manual adotado pela escola onde os professores lecionavam (que era *Um Novo Tempo da História*, da Porto Editora). Três dos quatro entrevistados, em resposta a esta questão, colocaram a tónica nos documentos contidos no manual, diferindo no que nestes elementos devia ser melhorado — colocar documentos de onde se possa extrair informação abundante (Professores A e B, entendendo ainda o primeiro dos docentes que poderia haver melhorias no grafismo desses documentos), acentuando novamente o Professor C a tónica na inserção de maior quantidade de documentos. Se se compararem estas respostas com o que referem os alunos em resposta à questão

12 do inquérito efetuado, constata-se que os alunos que querem melhorar algo no seu manual assentam nas categorias *conteúdo/matéria* e em *resumos, esquematização e sínteses*, mostrando uma clara discrepância face ao que os professores entendem dever ser melhorado no manual.

A vigésima e última questão da entrevista pretendia saber o que deverão ter os manuais do futuro para irem ao encontro das necessidades dos professores de História. Em resposta, os Professores A, C e D entendem que deve ser modificado o programa da disciplina de História; e, a par desta constatação, os documentos voltam a ser referidos como aspetos a melhorar (referidos pelos Professores A, B e C).

Com a perspetiva dos professores termina o conjunto de opiniões subjetivas sobre os manuais escolares. Registemo-las, antes de avançarmos para a análise criterial aos manuais escolares de 11.º ano da disciplina de História A.

A QUALIDADE DOS MANUAIS ESCOLARES DE 11.º ANO

Uma questão de semântica

Efetuar uma análise rigorosa costuma implicar um conjunto de critérios, critérios esses que procuram mensurar ou facilitar a quantificação de determinada realidade. O que tentaremos quantificar nos manuais escolares? Simplesmente, a *qualidade* a eles inerente. Tal constatação implica definir sumariamente o que se entende por *qualidade*.

Parece fácil descortinar uma definição para este vocábulo, mas tal é enganador: descortinar este termo implica, segundo David Garvin⁷² — opinião sustentada também por Kenyon e Sen⁷³ —, cinco formas de o definir: as perspetivas transcendente; baseada no produto; baseada no utilizador; baseada no processo de produção; baseada no valor (custo de mercado)⁷⁴. Para melhor entendimento, simplifiquemos!

Uma perspetiva transcendente é extremamente imprecisa para qualquer tipo de quantificação sobre a qualidade de qualquer objeto, pelo simples facto de que a qualidade do objeto depende não só das suas características, mas também de aspetos que são exteriores a ele⁷⁵. A abordagem centrada no produto, por sua vez, mede a qualidade de um produto com base na maior quantidade de determinados elementos que ele possui (por exemplo, um comprador pode entender que um candeeiro de quarto com três casquilhos o pode servir melhor do que um candeeiro

⁷² GARVIN, 1984.

⁷³ KENYON & SEN, 2015.

⁷⁴ GARVIN, 1984: 25-29; KENYON & SEN, 2015: 1-5.

⁷⁵ GARVIN, 1984: 25. No relatório de estágio em que se baseia este artigo, dei como exemplo a avaliação de um candeeiro de quarto. Segundo esta perspetiva, a combinação desse objeto com a cor do quarto é também fator valorativo para a sua compra — ou seja, o objeto não «vale só por si» e pelas suas características estruturais. Para maior detalhe, ver ARAÚJO, 2017: 60-61.

com apenas um casquilho, simplesmente porque o primeiro pode suportar mais lâmpadas acesas em simultâneo)⁷⁶.

Como será possível perceber, uma avaliação da *qualidade* feita com base nos utilizadores de um produto foi aquilo que se fez anteriormente a respeito das perspetivas de alunos e de professores sobre os manuais escolares — esta abordagem entende que um qualquer bem de consumo tem qualidade se satisfizer as necessidades do consumidor⁷⁷. Esta definição de qualidade, embora não o pareça à primeira vista, não permite uma avaliação totalmente rigorosa da qualidade de um produto, uma vez que cada consumidor tem preferências e necessidades específicas, que divergem de cliente para cliente; ao mesmo tempo, tal abordagem leva muitas vezes a confundir «those product attributes that connote quality from those that simply maximize consumer satisfaction»⁷⁸.

É no sentido de minimizar a subjetividade deste tipo de abordagens que surge a perspetiva de qualidade baseada no processo de produção, o que significa uma avaliação sustentada em critérios derivados de especificações que o objeto ou serviço tem de cumprir. Quanto mais especificações essenciais cumprir um produto/serviço, e melhor as cumprir, maior qualidade terá⁷⁹. Este tipo de abordagem, pela sua maior objetividade face às anteriores, foi entendida como indispensável ao relatório de estágio por mim elaborado. Mas surge a dúvida: como implementar uma avaliação da qualidade deste género? Com que critérios?

CRITÉRIOS ESTATAIS E A MINHA PROPOSTA

Ao interrogar-me sobre os critérios a utilizar numa avaliação de qualidade deste género, recordei imediatamente que o Estado português delega em comissões avaliativas e outras entidades a avaliação dos manuais escolares. Caso estas entidades e comissões emitam parecer desfavorável sobre dado manual impedem que este possa ser adotado para uso nas escolas⁸⁰. A avaliação que estas entidades e comissões avaliativas devem fazer aos manuais escolares é coadjuvada por um conjunto de critérios avaliativos definidos centralmente pelo Estado português como obrigatórios nessa aferição da qualidade, e que se encontram no artigo 11.º da Lei 47/2006 de 28 de agosto:

1. Na avaliação para a certificação dos manuais escolares, as comissões consideram obrigatoriamente os seguintes critérios:

⁷⁶ GARVIN, 1984: 25; KENYON & SEN, 2015: 3.

⁷⁷ GARVIN, 1984: 27.

⁷⁸ GARVIN, 1984: 27.

⁷⁹ GARVIN, 1984. A abordagem baseada no custo de produção supõe «performance at an acceptable price or conformance at an acceptable cost» (GARVIN, 1984: 28).

⁸⁰ CARVALHO & FADIGAS, 2007: 8.

- a) *Rigor científico, linguístico e conceptual;*
 - b) *Adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional;*
 - c) *Conformidade com os objetivos e conteúdos dos programas ou orientações curriculares em vigor;*
 - d) *Qualidade pedagógica e didática, designadamente no que se refere ao método, à organização, a informação e a comunicação;*
 - e) *Possibilidade de reutilização e adequação ao período de vigência previsto;*
 - f) *A qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso;*
2. *As comissões de avaliação atendem também aos princípios e valores constitucionais, designadamente da não discriminação e da igualdade de género;*
3. *As comissões de avaliação atendem também à diversidade social e cultural do universo de alunos a que se destinam os manuais escolares, bem como à pluralidade de projetos educativos das escolas*⁸¹.

Estes critérios costumam surgir em despachos normativos para a avaliação, certificação e adoção de manuais, onde são subdivididos em subcritérios. Para o que diz respeito a este estudo, observou-se o conjunto de critérios referidos e definidos no Anexo I do Despacho n.º 14788-A/2013 de 14 de novembro⁸², notando-se que muitos dos critérios nele constantes eram demasiado genéricos, pelo que podem ser aplicados a um qualquer tipo de manual escolar de qualquer disciplina (somente os tópicos *rigor científico, linguístico e conceptual* e a *conformidade com os programas e orientações curriculares* permitem uma avaliação de acordo com características específicas para os manuais de cada disciplina curricular). Deve ainda salientar-se a maior quantidade de critérios relacionados com a avaliação do conteúdo do manual, havendo alguns critérios que englobam mais que um aspeto a analisar⁸³; ao mesmo tempo, verificou-se a ausência de critérios que permitissem analisar o manual no que concerne às formas de trabalho específico de cada disciplina.

De modo a superar estas dificuldades foi criada uma grelha de análise baseada em estudos de teóricos da avaliação de manuais. Tal grelha é constituída por um conjunto de critérios que, na sua esmagadora maioria, foram simplesmente traduzidos dos critérios definidos pelos estudiosos como essenciais na avaliação de manuais escolares.

⁸¹ LEI n.º 47/2006. «D. R., Série I», 165 (2006-08-28), p. 6215.

⁸² DESPACHO n.º 14788-A/2013. «D. R., Série II», 175, (2014-09-11), p. 23666.

⁸³ Tal é o caso de «usar conceitos corretos, precisos e em contexto adequado, no âmbito da respetiva disciplina» (DESPACHO n.º 14788-A/2013. «D. R., Série II», 175, (2014-09-11), p. 23666.), o que leva à subjetividade da análise, pois pode ser dada maior importância ao uso dos conceitos em contexto adequado em detrimento da sua correção e precisão, e vice-versa.

A estrutura formal da grelha de análise construída seguiu de perto a organização por grupo de critérios que se encontra no trabalho de Young e Riegeluth⁸⁴, traduzindo-se muitas das designações de grupos de critérios — *Conteúdo Sujeito-Matéria; Conteúdo Social; Facilidade de Leitura; Design e Qualidade do manual, em termos físicos* são divisões de critérios presentes na obra de Young e Riegeluth que foram traduzidos ou adaptados do original, procedimento que se seguiu para muitos dos critérios constantes destas divisões⁸⁵. Na secção *Design*, alguns critérios nesse grupo foram traduzidos do trabalho acima referido, enquanto os restantes foram traduzidos e adaptados do trabalho de Hemmings e Battersby⁸⁶. Por sua vez, os critérios presentes em *Adequação Autoral e Curricular* foram também traduzidos mas dos critérios constantes de Warming e Baber⁸⁷, com influências ainda dos existentes na monografia de Gerard e Roegiers⁸⁸. Para os critérios específicos para os manuais de História, constantes da grelha de análise criada, a influência do trabalho de Falk Pingel⁸⁹ e o artigo de Musteață⁹⁰ foram fundamentais (do trabalho de Musteață constam da grelha construída adaptações e traduções de critérios elaborados por este autor).

Embora a grelha criterial elaborada assente principalmente na avaliação do conteúdo do manual, a novidade encontra-se na inserção de critérios que avaliam a importância da editora e dos autores (tidos por todos os teóricos suprarreferidos como essenciais numa análise deste género), inserindo-se ainda um outro critério (também ele referido pelos teóricos), da *adequação do manual ao que os professores entendem por essencial a ensinar*⁹¹.

Para além da grelha construída, foi construída uma base de dados em *FileMaker* onde foram registados, em campos próprios elaborados, erros de texto de autor, deficiências na estrutura e incorreções em documentos, falhas de cariz científico, criando-se também campos destinados à contagem do tipo de documentos, necessários para verificar a variedade de recursos documentais.

OS RESULTADOS DA ANÁLISE AOS MANUAIS DE 11.º ANO

Como objetos da análise nesta fase do estudo, tomaram-se os manuais escolares de História A, de 11.º ano, em vigor no ano letivo de 2016/2017. Após verificar-se a listagem de manuais passíveis de adoção para esta disciplina e para o ano de escolaridade referido, verificou-se a existência de quatro manuais, dois pertencentes a

⁸⁴ YOUNG & RIEGELUTH, 1988: 34-37.

⁸⁵ Cf. YOUNG & RIEGELUTH, 1988: 34-37.

⁸⁶ HEMMINGS & BATTERSBY, 1989: 73-74.

⁸⁷ WARMING & BABER, 1980: 695.

⁸⁸ GERARD & ROEGIERS, 2009: 142-143.

⁸⁹ PINGEL, 2010: 69-79.

⁹⁰ MUSTEAȚĂ, 2011: 47-51.

⁹¹ Este é o único critério de toda a grelha que avalia a qualidade tendo em conta a perspetiva do utilizador.

editoras do grupo Porto Editora (Areal e Porto Editora), e os dois restantes pertencentes ao grupo Leya (ASA e Texto Editores):

- *Um Novo Tempo da História 11*, publicado pela Porto Editora⁹²;
- *Linhas da História 11*, publicado pela Areal Editores⁹³;
- *O Horizonte da História 11*, publicado pela Texto Editores⁹⁴;
- *História em Perspetiva 11*, publicado pela ASA Editores⁹⁵.

Ao invés de verificar apenas o cumprimento dos critérios definidos, quis-se ainda medir o grau de cumprimento de cada critério, pelo que foi preenchida uma grelha para cada um dos manuais analisados, atribuindo-se a cada critério uma escala graduada de classificações que foram convertidas em pontos, de modo a contabilizar os resultados. Definiram-se cinco designações classificativas (*Insuficiente*, *Suficiente*, *Bom*, *Muito Bom* e *Excelente*) a que se atribuíram a cotação de 1 ponto, 2 pontos, 3 pontos, 4 pontos e 5 pontos, respetivamente⁹⁶. Tendo em consideração a existência na grelha construída de 43 critérios avaliáveis de modo quantitativo, esperam-se classificações gerais entre os 43 e os 215 pontos, sendo o valor de 129 pontos o que se encontra equidistante das classificações totais mínimas e máximas. De modo a atribuir-se intervalos classificativos à totalidade dos critérios, considera-se que os manuais cuja pontuação se encontre entre os 43 e os 85 pontos recebem a classificação de *insuficiente*; os que obtêm classificação no intervalo compreendido entre 86 e 128 pontos recebem a classificação de *suficiente*; entre 129 e 171 pontos, é atribuída o nível *bom*; o nível *muito bom* é aquele que se encontra entre os 172 e os 214 pontos, sendo o valor 215 o único qualificado de *excelente*.

Submetidos os quatro manuais a analisar à grelha criterial elaborada, construiu-se a seguinte tabela para melhor visionamento dos dados relacionados com a distribuição de pontuação por grupo de critérios.

⁹² ROSAS & COUTO, 2014.

⁹³ FORTES *et al.*, 2014.

⁹⁴ COSTA *et al.*, 2014.

⁹⁵ VERÍSSIMO *et al.*, 2014.

⁹⁶ Foi adicionada ainda uma coluna em quase todos os critérios designada por *Não observado*, onde é assinalado se determinado critério não pode ser avaliado por não se encontrar a sua presença no manual, não sendo por isso atribuída pontuação em critérios que se encontrem classificados com *Não Observado*. Deve ainda referir-se que ao critério *conhecimentos prévios necessários à leitura* não foi atribuída classificação por ser eminentemente de cariz qualitativo.

Tabela 1. Pontuação atribuída por manual (por grupo de critérios)

Grupo de critérios	Manuais escolares de 11.º ano			
	Texto Editores	Areal Editora	ASA Editores	Porto Editora
Adequação autoral e curricular	10	13	9	14
Adequação de conteúdo	34	37	27	36
Valores e matérias	20	20	20	20
Conteúdo textual	24	27	25	27
Recursos contidos no manual	21	20	17	21
Design	15	16	18	17
Qualidade do manual, em termos físicos	12	10	11	11
Outros critérios formais	6	7	4	5
Crítérios específicos para os manuais de História	27	27	25	26
Totais	169	177	155	177

Somando-se as cotações de cada manual para cada grupo de critérios, o manual *Um Novo Tempo da História 11* obteve 177 pontos e a consequente classificação de «Muito Bom». Em segundo lugar, o manual *Linhas da História 11*, com os mesmos 177 pontos, mas que foi colocado em segundo lugar em virtude da utilização da opinião dos professores entrevistados como fator de desempate (o manual *Um Novo Tempo da História* foi considerado por três deles superior ao *Linhas da História*); em terceiro lugar, o manual *O Horizonte da História 11*, com 169 pontos, seguido pelo *História em Perspetiva*, com 155 pontos⁹⁷.

As respostas dadas pelos professores sobre o que deveria ser melhorado nos manuais de História A de 11.º ano frisam a informação transmitida pelos documentos para a resolução das questões (Professor A), a tipologia de documentos (Professor B) e a quantidade insuficiente de documentos (Professor C); mas, se compararmos os manuais em termos de interligação de questões com os documentos, verificamos também a necessidade de melhorias: o manual da Texto Editores peca por um coloquialismo excessivo na formulação das questões («considera, ou não; na sua opinião pode, ou não»...), bem como a quantidade a meu ver excessiva de questões opinativas (um total de 164 questões no conjunto dos três volumes), além de questões que não necessitam do uso de nenhum documento para serem respondidas, e que se encontram nas rubricas de trabalho com documentos; o manual da ASA Editores regista o

⁹⁷ Em virtude do pouco espaço permitido, remetem-se os leitores para a análise mais detalhada constante de ARAÚJO, 2017: 60-75.

mesmo tipo de redundância na formulação de questões, mas em quantidade inferior; contudo, ao falar-se dos manuais da Areal e da Porto Editores, deve referir-se a existência de um conjunto volumoso de documentos que não possuem questões associadas (algo que remete para as afirmações do Professor A), registrando-se no manual da Porto Editora algumas questões que remetem para o uso de dado documento para a sua resposta, mas que não serve de modo algum para responder à questão, no que parece ser resultado de sucessivas gralhas tipográficas. Apesar de todas estas particularidades, é transversal a todos os manuais analisados a existência de documentos sem questões associadas e que poucas informações relevantes transmitem para os assuntos em estudo, o que corrobora as afirmações do Professor A sobre os documentos. As afirmações do Professor C sobre a necessidade de uma melhor formulação de questões também são pertinentes, mediante o que acima se expôs.

Recordando as respostas dos professores relacionadas com os pontos a melhorar, a respeito dos manuais, quer nos manuais de 11.º ano de História A, quer no manual de 11.º dessa disciplina adotado pela escola, verifica-se que a observação do Professor B sobre a necessidade de documentos iconográficos apropriados para análise não é pertinente, visto todos os manuais terem documentos iconográficos pertinentes para atividades de análise de imagens pelos alunos. Como tal, tendo em mente as observações do Professor C, equacionemos a questão da quantidade de documentos: contabilizou-se a quantidade de recursos documentais presentes em todos os manuais. Contabilizaram-se apenas os recursos documentais colocados na proximidade do texto dos autores do manual, sendo considerado documento escrito todo o texto em barras temáticas próprias, com delimitação própria e identificação do autor, contabilizando-se as imagens, mapas, cronologias e outros recursos quando estes possuísem pelo menos 50% dos elementos formais exigidos para a sua identificação, estivessem ou não em barras temáticas próprias. Nestas circunstâncias, verificou-se que o manual com mais recursos documentais nestas condições era o da ASA Editores (806), seguido de perto pelo da Porto Editora (804), ficando os manuais da Texto Editores e da Areal Editores na terceira e quarta posição, respetivamente, por aquele possuir 633 e este 480 documentos. É evidente que o Professor C utiliza na sua escola um dos manuais com mais recursos documentais (se se contabilizasse os documentos constantes dos «dossiers documentais», *Um Novo Tempo da História* teria mais recursos documentais do que todos os outros concorrentes), e ainda assim considera serem necessários ainda mais.

Sobre os recursos iconográficos, referidos pelo Professor B como a necessitar de melhoria nos manuais de 11.º ano de escolaridade, constatou-se que o manual adotado possui 342 imagens consideradas na contagem, sendo aquele que mais recursos iconográficos possui, sendo o único manual em que a quantidade de recursos iconográficos ultrapassa a dos escritos — nos restantes manuais analisados, os

documentos escritos estão sempre em quantidade superior a todos os outros recursos. No entanto, convém atentar-se na observação feita pelo Professor B da necessidade de documentos escritos e iconográficos mais incisivos no manual adotado pela escola, e que é corroborada por existirem vários documentos sem questões associadas, havendo muitos documentos sobranes que se reportam a ideias referidas por outros documentos conexos.

Não há, como é possível depreender, um manual de 11.º ano que consiga satisfazer todos os docentes. Mas, se tivermos em conta que os documentos e o texto de autor são os aspetos mais valorizados pelos docentes, podemos afirmar que o manual que mais se aproxima do cumprimento das exigências dos professores nestes aspetos é o *Linhas da História*, da Areal Editora, pois foi o que obteve melhor classificação na soma desses dois aspetos (conferir Tabela 1).

Relembre-se os aspetos referidos pelos alunos que deveriam ser melhorados no manual adotado pela escola: apesar de a maioria das respostas se inserir na categoria *sem necessidade de melhorar*, os alunos que pretendem alterar algo no seu manual referiram aspetos que se centram maioritariamente nas categorias *resumos, esquematização e sínteses* e em *exercícios de aplicação*. Sobre as sínteses de conteúdo, os manuais que mais apostam neste aspeto são o *Linhas da História* e *Um Novo Tempo da História* (com 55 e 30 páginas de resumos e sínteses de conteúdo, respetivamente), ficando os seus concorrentes da Texto Editores e da ASA Editores com 20 e 19 páginas, respetivamente. Contudo, a situação inverte-se ao referir-se a quantidade de questões presentes no manual (1048, para *Horizonte da História 11*; 852 para *História em Perspetiva*; 719 para *Um Novo Tempo da História*, e 518 para *Linhas da História*). Em resultado destes dados, não é possível apresentar um manual que satisfaça completamente os alunos e, na confluência de perspetivas, é impossível referir um manual que satisfaça completamente ambos os públicos-alvo em simultâneo.

PERSPETIVAS FUTURAS E CONCLUSÕES GERAIS

Pode concluir-se este artigo com uma citação de Sikorova: «the idea of an optimum textbook is false»⁹⁸, pois não se consegue agradar em simultâneo a todos. Mas, apesar de não se ter conseguido encontrar esse «manual ideal» entre os que se encontram em vigor para o 11.º ano, a investigação realizada fez com que se elevasse na mente um conjunto de questões: «quando as editoras fazem um manual, quem procuram agradar? O professor ou o aluno?»; ou ainda, «como se realiza a adoção de um manual efetivamente (ou seja, os bastidores do processo)?».

Mas talvez a maior questão seja «como devem ser os manuais do futuro»? A 12.ª questão do inquérito realizado aos alunos mostrou — além de 24 respostas que

⁹⁸ SIKOROVA, 2005: 341.

referem *nada dever ser mudado* — que 9 respostas se inseriam em *conteúdo/matéria*, o que revela que, para os alunos que deram respostas constantes desta categoria, as matérias deviam ser mais desenvolvidas; 5 respostas referem querer mais quantidade de *resumos, esquematização e sínteses*, enquanto 4 respostas apontam para o aumento da quantidade de *exercícios de aplicação*. Quanto aos professores, a última questão da entrevista mostrou que todos os docentes concordam que o problema fundamental não reside no manual, mas na necessidade de se reduzir o programa em vigor para a disciplina de História. A imprevisibilidade da obtenção de uma resposta deste género levou a que uma pergunta fundamental ficasse por enunciar e responder: «quais os conteúdos que retiraria ao programa da disciplina?». Possivelmente a resposta seria, como me afixou um professor universitário meu, um silêncio geral, pois ele próprio tinha colocado esta questão a docentes que levantavam este mesmo problema, e o vazio de palavras, o silêncio mudo, eram as respostas que lhe forneceram.

É notória, nestes anos de contínuo aperfeiçoamento dos sistemas informáticos, a virtualização de conteúdos. Os manuais escolares têm sido transformados em objetos digitais com outros recursos a eles conexos, possivelmente como tentativa de cativar um público diferente, alunos que se inserem «dans une société de l'image dynamique et virtuelle»⁹⁹, algo que foi sustentado em entrevista pelo Professor C ao referir que, para os alunos «nenhum [manual escolar] é apelativo. [...] Porque é um livro». Mas será que esta transformação do manual escolar em objeto digital cativará os alunos, motivando-os para a aprendizagem? Só o tempo o poderá confirmar ou desmentir.

Para já, virtuais ou não, os manuais escolares de 11.º ano de História A necessitam de melhorias e, ao mesmo tempo, «orientar [a] perspectiva [dos alunos] em direção aos temas históricos»¹⁰⁰. A grande questão prende-se com a forma como essa orientação deve ser feita: para Rüsen, tal resultaria se fossem estabelecidas relações «com a construção da identidade dos alunos, ativando, desta forma, o potencial de aprendizagem»¹⁰¹, implicando a construção de «juízos de valor» com os alunos — o que significa um papel ativo do professor como coadjuvante nesse processo de criação de juízos de valor¹⁰²; por outro lado, tendo em conta o conceito de *literacia histórica*, Peter Lee refere a ideia rüseniana de consciência histórica como uma das três características da literacia histórica, a que adiciona mais duas: «1. conhecer a história como uma forma de ver o mundo [...]; 2. adquirir disposições que derivam e impulsionam a compreensão histórica»¹⁰³. O pensamento de Peter Lee, ao contrário do rüseniano,

⁹⁹ GERARD, 2004: 27.

¹⁰⁰ RÜSEN, 2010: 125.

¹⁰¹ RÜSEN, 2010: 125-126.

¹⁰² RÜSEN, 2010: 125-126.

¹⁰³ LEE, 2016: 121.

considera a construção autónoma de juízos de valor por parte dos alunos, sem uma intervenção ativa do docente nesse processo¹⁰⁴.

Ambas as perspetivas têm os seus riscos: a rüseniana, a manipulação da História ao sabor dos interesses dos coadjuvantes do aluno na construção de valores; a de Peter Lee, pelo elevado grau de autonomia que entende dever conceder aos alunos, corre o risco da indefinição no tipo de valores construídos pelos alunos, bem como o da diferente hierarquização que cada aluno lhes poderá dar em termos de importância. Como no relatório de estágio de que este artigo é reflexo, cabe-me voltar a afirmar que «a História não é assim tão inofensiva como apregou um dia Paul Veyne...»¹⁰⁵.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS FUNDAMENTAIS¹⁰⁶

Legislação

LEI n.º 47/2006. «D. R., Série I», 165 (2006-08-28), 6213-6218.

DESPACHO n.º 14788-A/2013. «D. R., Série II», 175, (2014-09-11), 23666

Manuais escolares analisados

COSTA, Alice; GAGO, Marília; PEIXINHO, Paula (2014) — *O Horizonte da História 11*. Gaia: Texto Editores.

FORTES, Alexandra; GOMES, Fátima Freitas; FORTES, José (2014) — *Linhas da História 11*. Lisboa: Areal Editora.

ROSAS, Maria Antónia Monterroso; COUTO, Célia Pinto do (2014) — *Um Novo Tempo da História 11*. Porto: Porto Editora.

VERÍSSIMO, Helena; LAGARTO, Mariana; BARROS, Miguel (2014) — *História em Perspetiva 11*. Lisboa: ASA Editores.

Bibliografia

DICIONÁRIO da Língua Portuguesa 2011. Porto: Porto Editora, 2010.

AFONSO, Maria Isabel (2013) — *O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário*. Braga: Universidade do Minho. Tese de Doutoramento.

ALVES, Luís Alberto (2001) — *O ensino na segunda metade do século XIX*. «Revista de História da Faculdade de Letras» n.º 2, p. 53-92.

____ (2014) — *O manual escolar no quadro da história cultural*. In *Dos autores de manuais aos métodos de ensino das línguas e literaturas estrangeiras em Portugal (1800-1910)*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Centro de Linguística da Universidade do Porto, p. 9-20.

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.

BARDIN, Laurence (2004) — *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

¹⁰⁴ LEE, 2016: 100-112.

¹⁰⁵ ARAÚJO, 2017: 82.

¹⁰⁶ A bibliografia constante neste espaço é apenas aquela que permitiu a construção deste artigo. Para uma lista bibliográfica mais extensa consultar ARAÚJO, 2017: 82-87.

- BENTO, Maria da Conceição Reis Lima (1999) — *Concepções de alunos e professores sobre o manual escolar de língua materna*. In CASTRO, Rui Vieira de; RODRIGUES, Angelina; SILVA, José Luís; SOUSA, Maria Lourdes Dionísio, coord. — *Manuais Escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho.
- CABRAL, Marianela (2005) — *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editora.
- CARVALHO, Adalberto Dias; FADIGAS, Nuno (2007) — *O Manual Escolar no Século XXI – Estudo Comparado da Realidade Portuguesa no Contexto de alguns Países Europeus*. Disponível em <http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/EstudoORE_ManuaisEscolares_OUT2007.pdf>. [Consulta realizada em 12/10/2017].
- CARVALHO, Rómulo de (1986) — *História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CHOPPIN, Alain (1980) — *L'Histoire des Manuels Scolaires: une Approche Globale*. «Histoire de l'éducation» vol. 9, n.º 1, p. 1-25.
- _____ (1992) — *Les manuels scolaires: histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- _____ (2002) — *O historiador e o livro escolar*. «History of Education Journal» vol. 6, n.º 11, p. 5-24.
- _____ (2008) — *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique*. «Histoire de l'éducation» n.º 117, p. 7-56.
- COSTA, Maria Alice Alves da (2007) — *Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: um estudo no 3.º ciclo do ensino básico*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de mestrado.
- ESTEVES, Manuela (2006) — *Análise de conteúdo*. In LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto, coord. — *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, p.105-126.
- FERNANDES, Rogério (1985) — *A Educação em Portugal*. In GAL, Roger — *História da Educação*. Lisboa: Vega, p. 135-158.
- _____ (1998) — *Génese e Consolidação do Sistema Educativo Nacional*. In PROENÇA, Maria Cândida, coord. — *O Sistema de Ensino em Portugal: séculos XIX - XX*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto de História Contemporânea da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, p. 23-46.
- FOODY, William (1996) — *Como perguntar? Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- GAL, Roger (1985) — *História da Educação*. 2.ª ed. Lisboa: Vega.
- GARVIN, David (1984) — *What Does "Product Quality" Really Mean?* «Sloan management review» n.º 1, p. 25-39.
- GERARD, François-Marie (2004) — *Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage*. «Option», n.º 4, p. 27-28.
- GERARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier (2009) — *Des manuels scolaires pour apprendre: concevoir, évaluer, utiliser*. 2.ª ed. Bruxelas: De Boeck.
- HEMMINGS, Brian; BATTERSBY, David (1989) — *Textbook selection: evaluative criteria*. «Higher Education Research and Development», vol. 8, n.º 1, p. 69-78.
- JONNAERT, Philippe (2009) — *Élaborer et évaluer des manuels scolaires*. Ndjaema: CUDC-UQAM/OIE.
- JUSTINO, David (2010) — *Difícil é educá-los*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- KENYON, George; SEN, Kabir (2015) — *The perception of quality*. Nova Iorque: Springer.
- KRAMER, Samuel Noah (1981) — *History begins at Sumer: thirty-nine firsts in recorded history*. 3.ª ed. Filadélfia: University of Pennsylvania Press.
- LEE, Peter (2016) — *Literacia histórica e história transformativa*. «Educar em Revista», n.º 60, p. 107-146.

- MAGALHÃES, Justino (2006) — *O Manual Escolar no Quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal*. «Sísifo. Revista de Ciências da Educação», n.º 1, p. 5-14.
- ____ (2010) — *Da cadeira ao banco. Escola e modernização (séculos XVIII-XX)*. Lisboa: Educa - Unidade de I&D de Ciências da Educação.
- ____ (2011) — *O Mural do Tempo. Manuais Escolares em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri/Instituto de Educação da Universidade de Lisboa/UIDEF.
- 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.
- MOREIRA, Maria Gorete (2004) — *As Fontes Históricas Propostas no Manual e a Construção do Conhecimento Histórico*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Mestrado.
- MORGADO, José Carlos (2004) — *Manuais escolares: contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- 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» n.º 49, p. 41-53.
- PINGEL, Falk (2010) — *UNESCO guidebook on textbook research and textbook revision*. 2.ª ed. Paris/Braunschweig: UNESCO/Georg Eckert Institute for International Textbook Research.
- POTH, Joseph (1997) — *La conception et la réalisation des manuels scolaires: initiation aux techniques d'auteurs*. Paris: UNESCO.
- REGO, António Manuel Cerqueira (2014) — «*Vamos aprender com o Manual?*» *Perceções de alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico sobre o(s) uso(s) do Manual Escolar em História e em Geografia*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Relatório de Estágio.
- RÜSEN, Jörn (2010) — *O Livro Didático Ideal*. In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; RESENDE, Estêvão, orgs. — *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, p. 109-127.
- SEGUIN, Roger (1989) — *L'élaboration des manuels scolaires: guide méthodologique*. Paris: UNESCO.
- SIKOROVA, Zuzana (2005) — *The textbook selection in primary and secondary schools*. In BRUILLARD, Éric; AAMOTSBAKKEN, Bente; KNUDSEN, Susanne V.; HORSLEY, Mike, eds. — *Caught in the web or lost in the textbook?* [S.l.: s.n.], p.341-348.
- TOIPA, Helena Costa (1999) — *João de Barros, o pedagogo*. «Máthesis», n.º 8, p. 55-80.
- VIEIRA, Helena (2015) — *A disciplina de História no ensino técnico*. Porto: CITCEM.
- WARMING, Eloise; BABER, Elizabeth (1980) — *Touchstones for Textbook Selection*. «Phi Delta Kappan», vol. 61, n.º 10, p. 694-95.
- YOUNG, M. Jean; REIGELUTH, Charles (1988) — *Improving the Textbook Selection Process*. [S.l.]: ERIC.