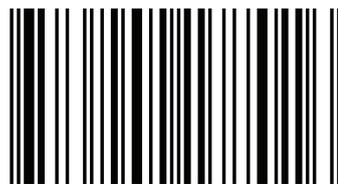


Globalização, Escola e Ensino Intercultural da História e da Geografia

Este livro encontra-se dividido numa componente teórica e numa componente de investigação empírica. A primeira componente analisa os impactes dos processos de globalização, em especial na área da educação. Defende-se que a escola, de modo a trabalhar para a construção de uma sociedade mais coesa e global, tenha a educação intercultural como uma das suas principais orientações. Neste sentido, na segunda componente do trabalho, como necessidade de aferição sobre a realidade educativa portuguesa, são analisadas, num plano principal, as representações de diferentes grupos culturais nos manuais da disciplina de História e Geografia de Portugal do sistema educativo português. O objetivo principal de tal análise consiste em saber, se pelo menos neste particular, as práticas educativas em Portugal estão em consonância com os princípios da visibilidade e da igualdade entre culturas.



João Maia, é doutorando em Estudos Contemporâneos na Universidade de Coimbra. É mestre, com o presente trabalho, em Ciências da Educação, na área de Educação e Desenvolvimento Social, pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Como investigador pertence ao CIJVS e ao CTEC-UFP.



978-620-2-17701-6

Globalização e Ensino Intercultural

Maia



João Maia

Globalização, Escola e Ensino Intercultural da História e da Geografia

Análise da realidade educativa portuguesa

 Novas Edições
Acadêmicas

João Maia

Globalização, Escola e Ensino Intercultural da História e da Geografia

João Maia

**Globalização, Escola e Ensino
Intercultural da História e da
Geografia**

Análise da realidade educativa portuguesa

Novas Edições Acadêmicas

Imprint

Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this work is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: www.ingimage.com

Publisher:

Novas Edições Acadêmicas

is a trademark of

International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

17 Meldrum Street, Beau Bassin 71504, Mauritius

Printed at: see last page

ISBN: 978-620-2-17701-6

Copyright © João Maia

Copyright © 2018 International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

All rights reserved. Beau Bassin 2018

INDICE

	Pág.
Introdução	4
Primeira Parte – Enquadramento teórico	8
1 – Globalização, educação e diversidade cultural	8
1.1 – O modelo de desenvolvimento neoliberal	8
1.1.1 – Dinâmicas	8
1.1.2 – Problemáticas	16
1.2 – Um novo modelo de desenvolvimento humano e social e o papel da escola	22
1.2.1 – A cidadania: um novo conceito	24
1.2.2 – Um novo modelo de escola	30
1.2.3 – Recomendações das Instituições Internacionais	35
2 – Currículo e Gestão Multicultural	42
2.1 – Definições e conceitos de currículo	42
2.2 – Modelos de educação entre culturas	45
2.3 – Retrospectiva das práticas no sistema educativo português	47
2.4 – Currículo Intercultural	56
2.5 – Os manuais escolares e a interculturalidade no ensino da História e da Geografia	62
Segunda Parte – Investigação Empírica	68
1 – Problemática e Métodos	68
1.1 – Contexto	68
1.2 – Objetivos Gerais	71

1.3 – Fundamentos da análise de conteúdo	74
1.4 – Processo de Investigação	78
1.4.1 – Problema	78
1.4.2 – Seleção dos manuais escolares	79
1.4.3 – Dimensões de análise	80
1.4.4 – Unidades de análise	84
1.4.5 – Categorias de análise	89
2 – Análise dos dados	95
2.1 – Representação dos grupos culturais	95
2.1.1 – Subtema – Os Muçulmanos na Península Ibérica	96
2.1.1.1 - Problemática A1: Caraterização da ação dos Muçulmanos no contexto da sua presença na Península Ibérica	96
2.1.1.2 - Problemática A2: Visibilidade da mulher muçulmana no contexto da presença muçulmana na Península Ibérica	104
2.1.2 - Subtema – A formação do Reino de Portugal	107
2.1.2.1 - Problemática B1: Caraterização da ação dos partidários da independência do Condado Portucalense e da ação dos partidários de Leão no contexto da formação do Reino de Portugal	107
2.1.3 - Subtema – Portugal nos séculos XV e XVI	122
2.1.3.1 - Problemática C1: Caraterização da ação dos portugueses e da ação dos não-europeus no contexto da expansão marítima portuguesa	122
2.1.3.2 - Problemática C2: Caraterização da ação dos grupos/classes sociais portuguesas no desencadeamento e no desenvolvimento da expansão marítima portuguesa	137
2.1.4 - Subtema – Estado Novo	146
2.1.4.1 - Problemática D1: Caraterização dos elementos do Regime e dos elementos da oposição no contexto do Regime do Estado Novo	146
2.1.4.2 - Problemática D2: Caraterização dos católicos no contexto do regime do Estado Novo	165
2.1.5 - Subtema – Portugal nos dias de hoje – Sociedade e Geografia Humana	174
2.1.5.1 - Problemática E1: Caraterização da sociedade	

rural e da sociedade urbana no contexto do Portugal dos dias de hoje	174
2.1.5.2 - Problemática E2: Caraterização da ação da mulher no contexto do Portugal dos dias de hoje	187
2.1.5.3 - Problemática E3: Caraterização da ação dos grupos etários no contexto do Portugal dos dias de hoje	196
2.1.6 – Conclusões Gerais	206
2.2 – Formulações linguísticas	210
a) Universal	211
b) Plural	211
c) Terminologia	213
d) Enunciação das caraterísticas	214
e) Nomeação dos indivíduos	215
f) Designação dos papéis sociais/profissões	217
g) Autoria dos Textos	217
2.2.1 – Recomendações	219
Reflexões Finais	220
Bibliografia	225

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surge no seguimento da crescente preocupação na área das Ciências da Educação com o delineamento de respostas educativas adequadas às novas realidades sociais caracterizadas pela pluriculturalidade. Como refere Antonio Perotti (1994) na sua *Apologia do Intercultural*, cada vez mais se fala numa “sociedade nodal” onde as pessoas fazem parte de múltiplas redes que acentuam o carácter dinâmico e relacional, consequentemente complexo, do meio em que o indivíduo se forma. A escola evidentemente que não poderá estar à parte desta realidade. A instituição escolar, como espaço de promoção democrática e de igualdade de oportunidades, deverá proporcionar aprendizagens significativas a todos, ao mesmo tempo que coloca em evidência a interdependência entre todos os seres humanos e realça a necessidade de formar para uma identidade global e de construir um futuro comum a toda a humanidade.

Na base das ideias supra-referidas, procuramos, por um lado, numa abordagem descritiva, falar das dinâmicas que estão impressas no actual modelo global de desenvolvimento e que são fundamentais na caracterização das actuais realidades sociais bem como das problemáticas que estas integram em si, nomeadamente no campo da educação. Por outro lado, este trabalho envolve uma abordagem prescritiva na medida em que ensaia sobre formas de desenvolvimento alternativas e as suas relações com a escola, em particular. O texto que acabamos por desenhar orienta-se, assim, por três vectores fundamentais: (1) modelo de desenvolvimento e os processos de globalização (2) a escola (3) gestão intercultural do currículo escolar e o ensino da História e Geografia.

Na primeira parte deste trabalho estabelecemos um enquadramento teórico onde, no primeiro capítulo, começamos por falar da génese e natureza dos actuais processos de globalização e do modelo de desenvolvimento a eles associado. Como identifica Boaventura Sousa Santos (2001), sobre esta questão existe uma acesa discussão entre os hiperglobalistas e os críticos do actual sistema económico mundial. Não é nosso interesse entrar nesse debate, em particular. Na verdade, não negamos, em absoluto, a existência de processos de globalização em épocas remotas. O que fazemos questão de aqui salientar é que os actuais movimentos (económicos, sociais, culturais) que se

verificam por todo o globo têm a sua origem bem identificada no chamado “Consenso de Washington” realizado no rescaldo do fim da Guerra-Fria (Stiglitz, 2002). As lógicas de competitividade económica e de empresarialização que a partir daí se reforçaram, dentro de uma ideologia claramente neoliberal, não deixaram de entrar também no campo educativo como descreve, muito bem, Andy Green (2002). A problemática aqui trazida refere-se ao facto de estarmos perante um modelo de desenvolvimento, perpetrado por organizações internacionais, que origina, um pouco por todo lado, graves assimetrias a nível económico, social, ambiental e mesmo cultural. A complexidade a que hoje assistimos nas sociedades actuais toma, segundo muitos, contornos de crise social, fundamentados em acontecimentos recentes envolvendo conflitos com minorias étnicas e religiosas.

Neste sentido, no seguimento do primeiro capítulo, apoiando-nos em vários autores, procuramos sugerir novos processos de desenvolvimento que salvaguardem os processos democráticos. Perante a normatividade em que os Estados-nação estão fundados, cada vez mais se defende a necessidade de reinventar o conceito de cidadania o que consequentemente terá alicerçado uma nova perspectiva sobre a natureza das identidades. Neste particular, costumam a concorrer, entre si, uma visão essencialista, impregnada no senso comum, que respeita e deixa acomodadas as especificidades culturais e sociais praticando uma espécie de multiculturalismo benigno com uma visão neo-marxista, representada por autores como McLaren, Alcoff e Torres, que coloca, por sua vez, a ênfase sobre a origem da diferença nas desigualdades materiais e nas relações de poder (May, 2002). Nós, à semelhança daquilo que já é feito no discurso mais recente e que é assumido por autores inicialmente provenientes da corrente neo-marxista, como o próprio McLaren (idem), pretendemos estar um passo à frente dessa confrontação e tomar como referência as interrelações entre os aspetos simbólicos e os aspetos materiais na formação identitária e na formação dos grupos socioculturais.

Dentro de um novo paradigma de desenvolvimento humano e social, a escola obviamente não se poderá alhear destas questões. É nossa intenção, ainda neste capítulo, descrever os princípios orientadores de uma nova escola envolvida num projecto comunitário a favor da coesão e da pluralidade social. São dados que já deixarão explícitas as necessidades da escola trabalhar para a formação pessoal e vocacional do indivíduo e para criação neste de uma identificação cultural global. Daremos, inclusive, como exemplo, recomendações para a educação, de instituições como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e a OCDE

(Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), que representam bons guilhões em termos da aplicação dos princípios orientadores por nós defendidos.

Aludindo àquilo que têm sido as práticas escolares dominantes, de forma geral, os princípios defendidos para um novo modelo de escola implicam uma reordenação nos vários pontos do plano educativo: objectivos, práticas pedagógicas, recursos, conteúdos e avaliação. Enfim, é a própria organização escolar, tal como a conhecemos, e nessa medida todo o currículo escolar, que está em causa. As mudanças a fazer passam, em parte fundamental, por uma gestão intercultural do currículo escolar. Na salvaguarda da democraticidade na escola, é imperioso atender aos perfis e às necessidades dos alunos. No capítulo II, do enquadramento teórico, introduziremos o leitor aos vários conceitos de currículo e aos modelos de educação entre culturas praticados até aqui. Neste particular, merecerão especial destaque as práticas verificadas ao longo das últimas décadas no sistema educativo português. Por fim, chegaremos ao tema central da organização do currículo intercultural e da sua ligação com os manuais escolares de História e Geografia.

A escolha deste tema prende-se com o facto de na segunda parte deste trabalho se desenvolver uma investigação empírica. Tal investigação surge como um elemento de aferição da realidade educativa portuguesa em relação aos princípios de organização intercultural do currículo escolar estabelecidos no segundo capítulo do enquadramento teórico. A este respeito havia várias hipóteses em termos de problema e de metodologia a adoptar. Dada a grande importância que atribuímos à escola no processo de formação identitária do aluno, preferimos analisar, segundo os diferentes modelos de educação entre culturas, os conteúdos incorporados nos manuais escolares da disciplina de História e Geografia de Portugal dos 5º e 6º anos de escolaridade, correspondentes ao 2º ciclo do ensino básico. Ou seja, perante a relevância que o relato histórico e geográfico assume no sentimento de pertença do aluno ao grupo A ou ao grupo B e na forma como aprende a situar-se e a relacionar-se em relação a outros grupos culturais, que não o seu de origem, queremos saber se o ensino da História e da Geografia em Portugal, através das imagens e representações que passa nos manuais escolares, está de acordo com a visão de uma escola que forma para a tolerância e compreensão entre culturas. Na metodologia definida está presente a preocupação de ir ao encontro de uma análise multidimensional que leve em linha de conta um vasto leque de redes socioculturais nas quais a identidade pessoal se forma. Falamos de dimensões culturais usualmente mais abordadas como o género, a nacionalidade ou a religião, mas também falamos de outras

dimensões para as quais só mais recentemente os autores têm chamado a atenção como o caso de ser do meio urbano ou ser do meio rural. É que na análise de todos estes espectros culturais, encontraremos nós uma narrativa histórica portuguesa etnocêntrica? Darão os conteúdos escolares de Geografia uma perspectiva limitada sobre os elementos presentes no Portugal dos nossos dias? Ou pelo contrário, já estamos a contribuir, nestes domínios, para uma visão racional, diversa e tolerante em relação ao outro? É com este problema empírico que nos debatemos na presente obra.

Primeira Parte – Enquadramento Teórico

1 – Globalização, educação e diversidade cultural

Neste capítulo iremos começar por nos debruçar sobre as características do atual modelo global de desenvolvimento. Exporemos as similaridades que este modelo tem produzido nos sistemas educativos, um pouco por todo o mundo e tiraremos ilações acerca das potencialidades que a globalização encerra em termos da educação virada para a promoção da paz e da convivência entre todos os povos. Seguidamente identificaremos, de forma resumida, as problemáticas que os atuais processos de globalização têm originado nos vários campos: económico, social, cultural e ambiental. Neste sentido, desenvolveremos de maneira mais aprofundada os desequilíbrios que se têm vindo a verificar em específico na área da educação. Como alternativa ensaiaremos sobre as características gerais de um novo modelo de desenvolvimento que garanta melhores resultados, e processos, em termos da construção de uma sociedade coesa e plural. Dentro desta perspetiva debateremos as questões relacionadas com a diversidade cultural e o conceito de cidadania pretendido. Por fim falaremos do modelo de escola enquadrado dentro deste paradigma de desenvolvimento tal como das recomendações das instituições internacionais, que se inserem dentro deste plano teórico.

1.1 – O Modelo de desenvolvimento neoliberal

1.1.1- Dinâmicas

Está a tornar-se num lugar comum dizer-se que vivemos num mundo em aceleradas transformações científicas e tecnológicas que põem em circulação, num ritmo e numa dinâmica nunca antes vistos, pessoas, bens e informação à escala global – a chamada globalização. Dizem aqueles que se debruçam sobre o assunto que, como resultado destas transformações, se assiste a uma cada vez maior imprevisibilidade na mudança e a um choque entre sistemas culturais que até aqui se perspetivavam como

monolíticos. Estes fenómenos trazem, ainda segundo os críticos, entre outras coisas, a confusão ao ser humano, visível nas sociedades atuais (C.I.E.S.XXI, 1996).

De facto, desde há umas décadas para cá, tendo por base fatores como a redução de custos da energia e de transporte, o avanço no desenvolvimento das tecnologias de informação e das telecomunicações e o impacto da liberalização financeira e comercial, temos vindo a assistir à intensificação de um processo que possibilita de forma cada vez mais acelerada o movimento entre fronteiras, à escala global, de pessoas, capitais, bens, trabalho, serviços e informação (Green, 2002). No entanto, tendo em conta uma multiplicidade de situações que se observam por todo o mundo, no âmbito deste trabalho importa sobre a natureza deste fenómeno, colocar algumas questões bastante relevantes. Será que a globalização se dá de forma equilibrada e consensual? Será que a globalização significa a criação de um mundo culturalmente homogéneo e a imposição de um modelo estandardizado de educação? Ou, por outro lado, será que é o atual modelo de desenvolvimento que tende a agudizar conflitos, que sendo incontornáveis, poderiam ser tratados de outra forma?

A partir do final da II Guerra Mundial, nos países ocidentais, estabeleceu-se uma ideologia desenvolvimentista que colocava a ênfase no crescimento económico e no aproveitamento do capital humano. Para além do processo de reconstrução que era necessário empreender nos países europeus devastados pela guerra, estávamos perante um paradigma de desenvolvimento que dava extrema importância à adaptação das economias, e dos próprios sistemas produtivos, às novas tecnologias, algo que não era estranho à Guerra-fria e à corrida ao espaço. Na coordenação e na discussão das políticas implementadas por vários países, já nesta altura era bem visível o papel preponderante desempenhado por organizações internacionais como a OCDE que estavam especialmente vocacionadas para a cooperação e desenvolvimento económicos a nível internacional (Teodoro, 2001). Tendo em conta a grande relevância dada ao factor económico, a maioria dos países ocidentais consolidou um modelo socioeconómico que permitiu a compatibilização do capital com preocupações de natureza social – o chamado Estado-providência.

É já nas décadas de 80/90 com a crise do Estado-providência nas suas várias vertentes (burocrática, fiscal, administrativa e ideológica) e com a queda do bloco soviético que se acentua a mundialização da economia neoliberal. Agora o desenvolvimento é cada vez mais dependente de um gerencialismo global imposto a partir do chamado “Consenso de Washington” e perpetrado por organizações

internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Na base deste paradigma estão dez princípios de ação fundamentais: disciplina fiscal, prioridades na despesa pública, reforma fiscal, liberalização financeira, taxas de câmbio, liberalização do comércio, investimento estrangeiro direto, privatização, desregulação e direitos de propriedade (Stiglitz, 2002; Santos B.S, 2001; Teodoro, 2001). Em função disto, como identifica Jessop (Santos B.S, 2001), o poder do Estado altera-se em três tendências gerais. Por um lado, ocorre a “desnacionalização do Estado” decorrente do esvaziamento do aparelho estatal em função da reorganização de velhas e de novas capacidades, tanto territorial como funcionalmente, aos níveis subnacional e supranacional. A segunda tendência está relacionada com a “desestatização dos regimes políticos” em que o Estado passa de uma posição central em termos de regulação social e econômica para um modelo caracterizado pelas parcerias e outras formas de associação entre organizações governamentais, para-governamentais e não-governamentais, “*nas quais o aparelho de Estado tem apenas tarefas de coordenação enquanto primus inter pares*” (Santos B.S, 2001, pp.44). Por fim, também se desenvolve a tendência para um aumento na atuação do Estado em termos de impacto estratégico no contexto internacional, podendo envolver a expansão do campo de ação do Estado nacional de modo a adequar as condições internas às exigências extraterritoriais ou transnacionais – a “internacionalização do Estado nacional”.

A globalização, geralmente definida “*como a intensificação das relações sociais que ligam localidades distantes de tal forma que acontecimentos locais são influenciados por acontecimentos que ocorrem em pontos muito distantes*” (Giddens, in Seixas, 2001), é um processo que se estende para além do campo econômico. No entanto, no quadro atrás referido, dada a natureza hierárquica do sistema mundial, são os *lobbys* mais poderosos do ponto de vista econômico e político que têm a capacidade de definir uma agenda a nível global, ou seja, são determinados grupos, classes, interesses e Estados que definem as culturas parciais enquanto culturas globais – os “localismos globalizados”. Já os países periféricos, semiperiféricos ou os grupos não-dominantes muitas vezes veem-se obrigados a assistir ou a adaptar as suas culturas e meios aos imperativos transnacionais decorrentes dos localismos globalizados. Sendo estas culturas e meios desintegrados, desestruturados e por vezes reestruturados – os “globalismos localizados” (Santos B.S, 2001). O que em algumas situações pode acontecer é uma afirmação da cultura como a afirmação do local, verificando-se a

hibridização das culturas locais ou mesmo a afirmação de “particularismos locais” (idem). Ainda assim verificamos a existência de uma globalização cultural em que a capacidade das culturas parciais de sobreviverem e de se afirmarem, para além do seu contexto natural, está indissociada da relação de forças com que a globalização económica ocorre.

Perante tais processos de globalização, hoje cada vez mais assistimos à emergência de uma comunidade internacional integrada. Neste âmbito, é usual ser colocada na retórica dos Estados ênfase no progresso, quer individual quer coletivo. Embora sendo uma ideia discutível, defende-se que a educação está em estreita interdependência com o funcionamento político e económico. Nesta lógica, bons sistemas educativos são essenciais para o aperfeiçoamento da sociedade. Tendo por base uma preocupação que visa não perder vantagens competitivas, face às forças económicas internacionais, têm vindo a ser difundidos nas várias sociedades modelos ou esquemas *standard* de educação. Organizações internacionais como a UNESCO, o Banco Mundial e a OCDE fornecessem guiões estandardizados para o desenvolvimento educacional fundamentados e ligados a conhecimento que, no limite, é científico ou profissional. As formas de ação que contribuem para a aplicação destes guiões vão desde a assistência concreta (ex.: financiamento de projetos) à deslocação de consultores internacionais para o terreno ou ainda à atribuição de maior *status* a administradores e educadores que participem no processo (Meyer, 2000). Este conhecimento, que é passado das esferas internacionais para as esferas locais, encontra o seu estatuto de autoridade num conjunto de ciências e profissões inter-relacionadas sendo os consultores das organizações internacionais vistos como os representantes do verdadeiro conhecimento científico. Perante esta influência nos sistemas educativos por parte das organizações internacionais, aqueles refletem leis, princípios e trajetórias potenciais similares entre si (idem). Embora haja sempre uma adaptação às condições locais, não admira, portanto, que um pouco por toda a parte se verifiquem determinados isomorfismos nas políticas educativas e nos sistemas de ensino, dos quais temos como exemplos mais notórios os seguintes pontos (Guthrie, 1997):

- Aumento da institucionalização escolar: face à aposta dos países na formação e qualificação dos indivíduos, com o objectivo de aproveitar o seu capital humano, verificamos que cada vez mais gente passa mais tempo na escola. É um processo que começa cada vez mais cedo com a expansão das redes do pré-escolar, a que não serão

estranhas, também, preocupações de igualdade no acesso e uso dos bens escolares para os vários grupos sociais.

- Maior controlo dos governos centrais na definição dos currículos: com o intuito de credibilizar os sistemas de ensino, os governos centrais têm assumido um papel mais ativo na definição dos conteúdos curriculares bem como nas diretrizes para a condução das aulas.

- Maior ênfase na matemática, ciência e tecnologia: com a justificação de que as economias modernas evoluem através da inovação tecnológica e científica, a escola é usada no sentido de promover a capacidade nacional para a investigação científica e para o desenvolvimento tecnológico. Nesse sentido, dá-se cada vez maior ênfase a conteúdos curriculares relacionados com a matemática, ciência e tecnologia. Da mesma forma, estas áreas do conhecimento constituem requisitos cada vez mais pedidos aos alunos para a progressão escolar.

- Expansão da avaliação e monitorização a nível central: numa posição de gestão estratégica, os Estados centrais assumem um papel de avaliadores de modo a salvaguardarem a qualidade do sistema de ensino e a responsabilização ou prestação de contas por parte dos intervenientes “subalternos”. Nesta lógica, é cada vez mais usual a criação de gabinetes, direções, delegações ou agências ligadas ao Estado com funções de coleta, tratamento e apresentação da informação sobre as performances quer de áreas geográficas de ensino, quer de escolas, quer de alunos. Muitas vezes estes dados, obtidos através de provas estandardizadas, servem para comparação com dados de outros países numa lógica de competitividade. A própria avaliação dos alunos, para efeitos de progressão académica, já é muitas vezes feita através de provas oriundas das instituições intermédias como forma a colmatar possíveis deficiências na avaliação levada a cabo pelos docentes, salvaguardando, também desta forma, a credibilidade do sistema de ensino.

- Aumento da autonomia das escolas: numa lógica mercantilista, cabe cada vez mais às escolas definirem as estratégias para irem de encontro às preferências e às necessidades dos alunos e dos pais sem esquecer os critérios de racionalização e eficiência. Se por um lado cabe ao Estado central definir os objetivos prioritários da escola, já a esta caberá a tarefa de definir como vai atingir esses objetivos, sendo depois avaliada pelos resultados. É neste contexto que surge a criação de entidades intermédias que servem de elo de ligação entre a escola e o poder central. No leque de competências que adquire, é de todo o interesse que a escola estabeleça parcerias e protocolos com

outras entidades sociais no sentido de efetivar uma administração e gestão próprias dos recursos e das atividades. A escola fica ela própria cada vez mais aberta a uma vasta série de agentes sociais e profissionais que são chamados a interferir no processo educativo.

- Privatização dos estabelecimentos escolares e opção de escolha para os alunos: na mesma lógica mercantilista, assiste-se ao aumento da rede escolar privada em paralelo com o direito de escolha da escola que é dado aos alunos. Para além do argumento que defende a competição entre escolas para levar à oferta de melhores serviços também existe uma razão económica de supressão de custos por parte do Estado.

- Profissionalização dos docentes: na perspetiva de melhorar a qualidade da educação é cada vez mais comum os países apostarem na qualificação dos docentes, formando-os em vários domínios: académico; pedagógico; autonomia na seleção e condução das atividades escolares. Aliás, numa altura em que a escola se abre cada vez mais à comunidade e à sociedade em geral, é exigido aos professores que façam uso de todo um leque de competências que transcende o âmbito estrito académico.

Há que realçar que o registro destes isomorfismos nos sistemas educativos nacionais é próprio de alguns países centrais que tradicionalmente apresentavam estruturas escolares descentralizadas. Já, por oposição, outros países, até por condicionantes de ordem histórica e cultural, que apresentavam estruturas escolares centralizadas encetam mudanças nos seus sistemas educativos em direção oposta à dos países anteriormente referidos, embora tendo por base a mesma lógica de regulação mercantil. Em Portugal, por exemplo, tradicionalmente verifica-se a existência de um currículo nacional muito regulamentado e aplicado de forma muito rígida nas escolas. Nas últimas duas décadas, respondendo a pressões internas e externas à escola, encetaram-se algumas tímidas iniciativas no sentido de flexibilizar esse mesmo currículo, como são os casos da criação dos chamados “currículos alternativos” e do estabelecimento de escolas profissionais com planos curriculares próprios e com modos de gestão distintos das escolas secundárias tradicionais (Afonso, 2003). Também se verifica a existência de outros dispositivos que garantem algum espaço de autonomia às escolas e aos professores. Falamos da possibilidade de escolha dos manuais escolares por parte das escolas e do predomínio de dispositivos internos de avaliação contínua dos alunos. Outros fenómenos, no quadro do reforço da regulação mercantil, como a gestão dos quadros docentes, a escolha parental das escolas, a avaliação externa e controlo

social, a flexibilização da provisão de recursos financeiros e a participação social no governo das escolas têm sido introduzidos no contexto escolar português de forma muito atenuada em grande parte devido ao Estado burocrático e a uma sociedade civil pouco sensibilizada para este tipo de questões (idem; Seixas, 2001).

Muitas são as vozes que se levantam, um pouco por todo o lado, reclamando que este sistema internacional de educação, que se vem estabelecendo, acima de tudo acaba por reproduzir a hegemonia dos poderes e interesses dominantes. Mais especificamente falamos dos E.U.A que nas últimas décadas tem assumido uma posição de liderança na construção de um sistema internacional liberal assente na economia capitalista e em formas políticas de sociedades de livre associativismo. São estes modelos que, tendo por base os tais conjuntos de saberes e profissões inter-relacionados, ao serem difundidos facilitam a penetração económica e política do mundo capitalista. Organizações como a OCDE, o Banco Mundial e, em parte, a UNESCO são geralmente acusadas de obedecerem a estes interesses e de ajudarem a propagar um modelo de ensino que na verdade está longe de poder ser considerado universal.

No entanto, há autores, como Meyer (2000), que chamam a atenção para as novas perspetivas que estes processos abrem, nomeadamente em termos de educação multicultural. Na verdade, falar de globalização educacional sobre o mero ponto de vista de dominação política e cultural implica uma visão redutora que impossibilita o reconhecimento das potencialidades que estes processos encerram em termos de formação do indivíduo para um mundo mais tolerante e consciencioso. Os currículos que são construídos a pensar numa sociedade mundial poderão ser precisamente o passaporte para a construção nos diferentes países de uma cultura menos etnocêntrica e menos nacionalista pois as influências hegemónicas são elas próprias mudadas e formatadas através do processo de globalização. Não é crível que no mundo globalizado de hoje um país consultor ou dador vá a um país receptor criar currículos que glorifiquem culturas bélicas, xenófobas ou racistas. Da mesma forma, os países que recebem ajuda, ao quererem preparar os seus cidadãos para se moverem com apetência na sociedade global, com certeza que também privilegiam outro tipo de formação. Tanto para uma parte como para a outra, viver numa sociedade globalmente estruturada implica determinado tipo de competências e de saberes muito diferentes daqueles que seriam requisitados num mundo de Estados-nação autónomos em extrema competição política e militar.

Segundo Meyer (idem), o reconhecimento da interdependência que caracteriza o nosso mundo deve traduzir-se em mudanças significativas na construção dos currículos, das quais destacamos:

O Estudo do Passado: no sentido de formar para um mundo onde todas as pessoas e países são considerados membros com igual legitimidade, a História deverá alargar o seu espaço de estudo para as histórias regionais e mundiais focando prioritariamente os aspetos culturais e sociais de modo a salientar toda a diversidade cultural e social presente nas sociedades, incluindo grupos habitualmente desfavorecidos como as mulheres e as minorias étnicas. Nas artes, também o etnocentrismo e o nacionalismo cultural deverão dar lugar a uma amostra alargada das várias tradições culturais de forma a reforçar uma visão eclética que, essa sim, está na base dos diferentes legados civilizacionais. O próprio estudo da língua deve promover esta como um meio de comunicação e não tanto como um marco de uma cultura elevada e sagrada sendo que os próprios vocabulários também mudarão de formas demasiado rebuscadas, pretensiosas e elaboradas para as estruturas sintáticas preferidas e funcionais.

Os Princípios: como já fizemos referência, um currículo adequadamente globalizado requer o reconhecimento da interdependência, unidade e cooperação que existe ou deve existir entre os seres humanos. No entanto, não existe nenhum Estado-mundial ou uma cidadania dessa dimensão que nos oriente para o sentido de comunidade humana. *“O novo mundo globalizado será melhor descrito em termos de leis naturais, enfatizando várias forças naturais geradoras de interesses comuns e solidariedades, em detrimento de uma atenção centrada na distintividade do actor humano por oposição a um mundo natural”* (idem, 2000, pp.27).

As Referências: as referências curriculares deverão colocar a ênfase em instituições políticas de solidariedade global, como as Nações Unidas, que refletem valores de sensatez, compreensão partilhada e cooperação em detrimento das imagens do poder de Estados nacionais dominantes. As forças naturais mais uma vez realçarão a interdependência existente no nosso mundo chamando a atenção, por um lado, para o problema da pobreza numa perspectiva que exige regulação, redistribuição e solidariedade e, por outro lado, para as ameaças ambientais cuja sensibilização exige a descrição do ser humano como elemento comum na natureza e não como elemento opositor ou dominador desta.

Conteúdos Relevantes: neste âmbito, os currículos darão destaque a ciências que descrevam os seres humanos numa ordem natural e que descrevam perspectivas que os coloquem a todos em comum (ex. pré-história da espécie humana e da sua linguagem, histórias geológicas acerca da evolução da Terra, exploração do universo). Ainda na lógica da conceção de ser humano enquanto ser da natureza, também deverá receber maior relevância curricular a educação para a saúde, acentuando processos naturais, em vez de processos artificiais e médicos bem como a educação física natural e saudável por oposição a exercícios meramente competitivos. Por fim há que contar com o contínuo tratamento e defesa dos direitos humanos nomeadamente em relação àqueles que têm sido mais desfavorecidos: mulheres, crianças, idosos e outros casos especiais.

1.1.2- Problemáticas

Na educação, tal como noutras áreas, a globalização pode abrir as portas para aquilo a que muitos ao longo dos tempos descreveram como a utopia dos povos a viverem lado a lado em paz e prosperidade. A ideia de uma comunidade global assente no intercâmbio (de pessoas, informação, trabalho, bens, capitais) e na solidariedade tem um potencial enorme. No entanto, a oportunidade comporta consigo os riscos. Se não atendermos aos moldes em que os fenómenos de globalização se dão, então o sonho arrisca-se a tornar-se numa aventura muito perigosa de consequências imprevisíveis.

Em termos gerais, o modelo de desenvolvimento actual é um modelo predominantemente centrado nos aspetos económicos e assente no grande capital multinacional. Neste sentido, perante uma série de situações que se observam por todo o globo, há inúmeras críticas que se podem assacar a este modelo. A crescente regulação da atividade económica e financeira a nível global perpetrada por organizações como o F.M.I e a O.M.C., tendo por base um abatimento dos entraves nacionais à livre circulação (e especulação!) de capitais e o investimento transnacional directo, tem levado ao enfraquecimento das redes de protecção social e à privatização de sectores estatais até aqui chaves como é o caso da educação (Stiglitz, 2002; Santos B.S., 2001) Aliás, o pragmatismo de algumas instituições internacionais e a ânsia desenfreada de lucro por parte de interesses privilegiados, para além de descuidarem os processos

democráticos (Stiglitz, 2002), têm feito com que este modelo de desenvolvimento revele grandes deficiências em relação aos mecanismos de distribuição de riqueza bem como uma insensibilidade gritante em relação às especificidades sociais, económicas, culturais e ambientais presentes nas diferentes sociedades. No plano territorial vemos um crescimento cada vez maior das zonas urbanas feito, muitas vezes, de forma não planeada e que tende a desumanizar a vida das pessoas. As zonas rurais, por sua vez, ficam entregues à desertificação e a cultura tradicional que nelas se encerra tem tendência a ser suplantada pela cultura da globalização hegemónica (Santos A.A, 2000; Canário, s/d). No plano ambiental o cenário chega a ser alarmante. O ritmo a que a Humanidade explora os recursos naturais tem levado ao seu rápido esgotamento conjuntamente com uma atividade industrial que vai exterminando a flora e a fauna e alterando o clima do globo. Um último exemplo, no plano socioeconómico, as medidas de desproteção das economias nacionais que muitas vezes se exigem aos países em vias de desenvolvimento não são na maior parte das vezes executadas pelos países desenvolvidos. Os países em vias de desenvolvimento perante tais medidas ficam em situação de grande desvantagem em termos de competitividade económica e o seu tecido empresarial, já de si atrasado, tem grandes dificuldades para resistir ao avanço do grande capital multinacional. São ainda outros os factores que impedem o progresso das economias destes países, mas isto é só para demonstrar como a actual dinâmica económica internacional não favorece tal progresso e por arrasto acaba por levar a instabilidade política e social a estes países (Stiglitz, 2002).

Na verdade, apesar de muitas vezes, no discurso, ser enfatizada a importância da construção de um futuro comum a toda a Humanidade, estamos perante um conceito de cidadania que não garante a prossecução desse fim. Este conceito de cidadania encontra a sua base ideológica no paradigma liberal moderno. Como explica Carlos Amaral (2003), o indivíduo orienta a sua ação de cidadania exclusivamente para a estrita defesa racional dos interesses que mais lhe convêm. Está posta em causa a própria ideia de que a cooperação com os outros, em sociedade, cria condições para a melhoria geral de vida. O interesse particular é visto cada vez mais como desligado do interesse geral e a sociedade assume de forma integral um carácter mercantilista sendo que a ideia de justiça perde o seu lugar pois o contrato social que é estabelecido, nestas circunstâncias, entre o Estado e a sociedade prevê a associação de indivíduos perspectivados de forma estritamente atomística e racional (idem).

Este conceito de cidadania, presente actualmente nas sociedades ocidentais, traduz a condição de cidadão como entidade abstracta igual a todos os outros indivíduos levando a maior parte das pessoas a uma incapacidade de actuação política significativa e originando-lhes um sentimento de impotência tendo em conta a distância que as separa das instituições políticas e sociais e da dinâmica em que estas funcionam. Também como consequência disto, é cada vez maior a perda da noção de cidadania como pertença a uma comunidade em termos de partilha dos seus valores, objectivos e identidade. A sociedade da racionalidade do negócio e da homogeneização ameaça levar à alienação da vida comunitária nas populações ocidentais, que cada vez mais sentem bem vincado o seu distanciamento dos órgãos de soberania. Estamos perante processos que asseguram formalmente princípios abstractos de igualdade mas que não têm em conta as diferentes realidades sociais nem a implementação efectiva da igualdade de oportunidades nos diferentes grupos. Neste quadro, é natural que sejam os mais poderosos que façam prevalecer de forma mais proveitosa a sua cidadania uma vez que podem recorrer a mecanismos que lhes garantem vantagem nas mais diversas esferas do domínio social (trabalho, educação, saúde, participação política, etc.). Outra questão a ter em conta é a das novas realidades culturais presentes nas sociedades actuais. Tal fenómeno deve-se principalmente aos fluxos migratórios mas também à partilha de informação à escala global e à progressiva integração dos sistemas sociais e económicos. No entanto, as sociedades ditas desenvolvidas muitas vezes, na normatividade que as caracteriza, não reúnem as condições adequadas (do ponto de vista do trabalho, segurança social, habitação, educação, saúde, etc.) para receberem esses fluxos migratórios ficando esses indivíduos expostos a condições de exclusão social que podem ter consequências gravíssimas do ponto de vista do estruturamento das próprias sociedades ocidentais. Neste campo também não podemos esquecer os grupos de cidadãos, originários dos próprios países ocidentais, que por serem mais desfavorecidos do ponto de vista socioeconómico e sociocultural, também ficam muito desprotegidos perante os actuais processos económicos e políticos que estão a levar ao enfraquecimento das redes de protecção social mesmo nestes países. Como alerta Appadurai (1990) o fluxo de capitais, informação, pessoas e tecnologias a que hoje assistimos ainda não encontrou, em muitas sociedades, uma correspondência na flexibilização das relações laborais e dos direitos de cidadania.

No campo da educação, de facto, como defende Meyer (2000) com a globalização conjugam-se factores que podem abrir novas portas em termos de uma

educação menos etnocêntrica e mais virada para valores como a tolerância, a cooperação e a solidariedade. Nós próprios subscrevemos muitos dos pontos que em cima são descritos pois achamos que são essenciais num currículo multicultural orientado para a construção de uma identidade humana assente no respeito pela diversidade cultural e no equilíbrio com o meio ambiente. No entanto, há que ter em conta que a implementação de um currículo deste tipo está dependente de muitas outras medidas que deverão ser aplicadas noutros planos. Muitos são os factores contextuais que numa sociedade e na estrutura e organização escolar devem estar em equilíbrio para possibilitar a efectivação de uma educação multicultural.

Os isomorfismos que se registam nos vários sistemas educativos, e dos quais já falámos, embora surjam revestidos de alguns ideais democráticos acabam por originar lógicas de funcionamento que deixam muito a desejar do ponto de vista da justiça e coesão social. Desde a década de 80 com a “invasão” das teorias neoliberais, a par da reivindicação de alguns sectores mais à esquerda, tem-se dado a chamada territorialização das políticas educativas. Pretende-se com isto que as escolas tenham maior autonomia de modo a responderem às especificidades do meio em que estão inseridas. Deste modo as escolas são livres para estabelecerem parcerias e contratos com outros parceiros sociais e também têm luz verde para gerir e administrar os seus recursos.

Estes princípios, em si, podem ser de grande validade em termos da escola ser capaz de responder da forma mais adequada e flexível às dinâmicas sociais que hoje se verificam. No entanto, a forma como isto tem sido operacionalizado pelas correntes neoliberais é que nos parece deveras perversa. Segundo a lógica neoliberal é instituída nas escolas a gestão empresarialista que faz com que estas obedeçam a contratos regidos sobre normas de rigor e de eficácia (Stromquist, 2002). Isto obedece à dita flexibilidade que só acontece enquanto flexibilidade externa preocupada, exclusivamente, com as exigências do mercado de trabalho. É um modelo onde a normatividade e a universalidade são tomadas pelos interesses particulares, ou seja, pelos interesses mercantilistas (Correia, 1999). A cidadania é reduzida à dimensão da formação do cidadão enquanto trabalhador. Neste âmbito ganham nos currículos grande preponderância as componentes científicas e tecnológicas contribuindo para uma cada vez maior abstração do conhecimento e a sua conseqüente desumanização. Mais uma vez o indivíduo, neste caso o aluno, é visto como uma entidade abstracta igual a tantas outras. Ora parece-nos evidente que estamos perante uma lógica muito redutora. Numa

altura em que o desenvolvimento das ciências humanas e sociais, como a psicologia e a sociologia, reconhece no ser humano diversas dimensões que interferem na sua formação (ex.: psicossocial, afectiva, cognitiva, psicomotora) e reconhece a pluralidade de manifestações culturais inerentes aos diferentes grupos e indivíduos, reduzir a concepção de educação para a cidadania a interesses mercantilistas de facto limita muito o potencial da ação humana. Para além disso existem, actualmente, uma série de factores que promovem a escola enquanto espaço de segregação social. A referida abstração e desumanização do conhecimento ao não respeitar a pluralidade e a diversidade cultural, como é o caso, está a levar a uma normatividade do conhecimento que favorece os grupos sociais dominantes. Aliás, como defende Brown et al (1998), estes processos têm por detrás uma ação deliberada de defesa do *status quo* social. Perante os movimentos de globalização, as classes médias-altas veem a sua posição social ameaçada e formam lobbys no sentido da escola propagar o seu ideal de vida. Os currículos escolares ao não promoverem a igualização dos diferentes saberes estão a ser um instrumento de dominação cultural, tanto na hierarquização dos saberes como na avaliação escolar, pois as componentes privilegiadas são a imagem do grupo social dominante (Correia, 1999). Neste âmbito, a onda de privatizações das instituições escolares iniciada nas últimas décadas, a juntar à oportunidade que é dada aos pais de seleccionarem as escolas que mais desejam para os seus filhos, faz com que se originem escolas para os mais favorecidos e escolas para os menos favorecidos uma vez que são as famílias de estatuto social mais elevado que possuem os recursos, as expectativas e a informação que possibilitam que os seus filhos possam frequentar as melhores escolas (Sacristán, 2000; Correia, 1999). No que se refere às exigências do mercado verificamos que este privilegia uma série de competências relacionadas com a comunicação, relações pessoais e conhecimentos específicos que estão de acordo com o capital cultural das classes médias-altas (Brown, 1998).

A escola ao responder a todas estas exigências, sem ter em conta a inexistência em muitos alunos de certas competências socioculturais essenciais à progressão destes na sociedade em que inserem, está a levar a que tanto o sucesso académico como a inclusão no mercado de trabalho não se dê segundo o mérito e/ou vocação de cada um mas sim segundo o seu capital social. O próprio Estado ao fazer depender, em grande parte, a gestão e a administração escolar dos recursos das comunidades está a implicar que determinadas escolas fiquem remetidas a comunidades mais carenciadas ou menos sensibilizadas para o projecto educativo. Certamente que não são os alunos oriundos das

classes sociais mais altas que ficam obrigados a frequentar estes estabelecimentos de ensino.

Muitos poderão contra-afirmar a estas críticas dizendo que este modelo em muitos casos já prevê a flexibilidade interna de modo a possibilitar o regime de inclusão para fazer face à crise social que se abate sobre as sociedades actuais. A verdade é que o modelo de inclusão social defendido segundo exigências de cariz mercantilista não tem em conta a complexidade de desafios que um modelo inclusivo eficaz implica (Correia, 1999). Embora sendo mais uma ideologia, através do seu carácter abstracto e normativo o neoliberalismo pretende atingir um universalismo que se confunde com totalitarismo pois não dá espaço na escola para qualquer tipo de práticas críticas e subjetivas tendo em vista a decomposição das construções sociais que são instrumentos de reprodução e/ou dominação cultural (McLaren, 2000; Brown, 1998). Novamente os valores de igualdade são postos em termos formais e abstractos sem se ir ao fundo das questões que possibilitam a sua implementação efectiva.

Falamos, pois, de processos, que actuando nos diversos campos da cidadania estão a originar graves desequilíbrios sociais. Em muitos casos, deparamo-nos com uma cadeia de eventos que leva muitos grupos a situações de exclusão social que, em alguns casos, chega a colocar em causa o acesso daqueles às necessidades básicas. É neste contexto que se originam os conflitos que tanto na nossa realidade diária como nos telejornais se podem observar um pouco por todo lado. Nesta teia de relações não admira pois, como refere Boaventura Sousa Santos (2001), que se cruzem vários tipos de interesses, servindo muitas vezes uns como pretexto para reivindicar outros – por ex. interesses económicos com interesses culturais ou interesses ambientais com interesses económicos.

A situação é de facto a ter em atenção. Viegas Abreu (1998) falando sobre a teoria relacional de Nuttin, que vem na linha construtivista do comportamento humano, refere que a violência surge quando o próprio indivíduo a pressente como a única solução possível uma vez que o seu espaço de manobra é ou pode tornar-se demasiado reduzido para atingir a satisfação das suas necessidades básicas. Essas necessidades vão desde as meramente biológicas como a alimentação e o sono até às necessidades de apreensão cognitiva, de interação social e de formulações axiológicas. E de facto com este tipo de políticas, aplicadas actualmente, estamos a remeter muita gente para um espaço de ação tão diminuto que não lhes resta, aparentemente, outra alternativa se não em atitudes de desespero e angústia cometerem violência sobre os outros

(criminalidade, intolerância, terrorismo, guerra, etc.) ou sobre si próprios (toxicodependência, alcoolismo, auto-exclusão social, suicídio, etc.). Pereira (1995, pp.35) numa análise sociológica referindo-se a problemáticas de exclusão social diz: “A intolerância é a consequência da falta da regra possível, consensual, fundamentada, convivida. A intolerância é a consequência de um pragmatismo sem norma, nem equilíbrio, nem convivência”. Para este autor a auto-estima não pode ser vista como desligada da estima que os outros têm por nós. A auto-estima isolada é como um grito de desespero no deserto. A pessoa acredita na auto-estima que tem em si se os outros significativos a estimarem.

1.2 – Um novo modelo de desenvolvimento humano e social e o papel da escola

É verdade que a globalização está a colocar desafios com os quais a Humanidade não estava familiarizada. Paralelamente ao avanço da ciência e da tecnologia vemos hoje que as sociedades demonstram uma dinâmica que obriga a uma ação flexível e astuta a vários níveis (institucional, comunitário, estatal, internacional). A circulação global e rápida da informação, do capital, dos bens e das pessoas é uma realidade. Blocos culturais, que até aqui estavam habituados a perspectivarem-se como monolíticos, hoje deparam-se perante si com diferentes perspectivas em termos da visão da realidade e das próprias relações humanas. No entanto há um legado histórico que é incontornável. A Humanidade após milénios feitos de conquistas na evolução do conhecimento mas também feitos de diferentes opções dos povos, de disputas, de guerras, de imperialismo e de colonialismo, herdou uma situação onde uns estão claramente mais favorecidos e/ou evoluídos do que outros em vários planos (organização social, conhecimento tecnológico, poder económico, defesa dos direitos humanos). O choque de culturas não se dá em igualdade de circunstâncias e atendendo às regras que uns impõem aos outros, só poderemos esperar que as assimetrias se agravem.

Na relação com os ecossistemas o equilíbrio que o ser humano tem conseguido também não é brilhante. O poderio tecnológico alcançado tem servido, entre muitas

coisas, para levar a cabo a exploração exacerbada dos recursos naturais e fragilizar o equilíbrio entre as diferentes espécies e o planeta Terra, ameaçando a vida tal como a conhecemos.

Para estas questões urge encontrar soluções. Os últimos acontecimentos tanto no panorama internacional como dentro das próprias sociedades urbanas demonstram bem que uns apesar de se encontrarem em situação desvantajosa, em vários planos, são bem capazes de levar a dor e a destruição àqueles que vivem na prosperidade. Por outro lado, os indicadores climáticos demonstram que o nosso espaço de manobra neste campo também se está a esgotar. Vivemos numa sociedade e num nicho ecológico que são interdependentes nas suas várias componentes. O desequilíbrio numa das partes altera a estabilidade nas outras. É impossível conceber o bem particular desligado do bem comum. A globalização e a própria evolução da civilização trazem-nos desafios que são incontornáveis. No entanto os mecanismos reguladores das relações variam consoante o modelo de desenvolvimento implementado. Por uma questão de bom senso urge certificar que os mais desfavorecidos não ficam indefinidamente nessa situação e que a Humanidade deixe de ter uma postura arrogante perante a natureza e perceba que não está acima dela. Tanto num campo como noutra, já vimos por várias razões que o desempenho do actual modelo de desenvolvimento não tem sido animador. Longe disso. Alguns autores como Canário (s/d) não hesitam em afirmar que tendo em conta os desequilíbrios originados estamos perante o perigo de um autêntico “suicídio colectivo”.

Há, portanto, que encontrar um novo modelo de desenvolvimento. Um modelo que não esteja orientado só para as questões estritamente relacionadas com o crescimento económico mas que também tenha a preocupação de ser um modelo de desenvolvimento humano e social sustentável. McKeown (2002, pp.8) define o desenvolvimento sustentável como “*a capacidade de satisfazer as necessidades presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas necessidades*”. Esta autora no mesmo documento rejeita a ideia de que os impactos negativos do desenvolvimento económico no ambiente e na sociedade sejam inevitáveis. Segundo o modelo que ela apresenta, o desenvolvimento tem que prever sempre o seu impacto em três áreas fundamentais: a económica, a social, a ambiental. O desenvolvimento sustentável numa destas áreas é indissociável do desenvolvimento sustentável nas outras áreas. Sem respeitar o ambiente natural de uma determinada área dificilmente as populações aí residentes terão uma boa qualidade de vida. Sem haver coesão social dificilmente haverá estabilidade económica. Sem respeitar os limites de

exploração dos recursos naturais dificilmente uma indústria será sustentável a longo-prazo.

As preocupações fundamentalmente economicistas do actual modelo de desenvolvimento são de facto muito redutoras. A criação de um novo modelo de desenvolvimento, que seja sustentável, implica reformas a vários níveis: institucional, social, económico, político (incluindo políticas ambientais) e educativo. Alguns, na linha de Boaventura Sousa Santos, chegam mesmo a defender uma “democracia redistributiva” assente num modelo de “Estado-articulador”, *“pois é um Estado experimental e é a experimentação contínua com participação activa dos cidadãos que garante a sustentabilidade do bem-estar”* (Santos B.S, 1998, in Teodoro, 2001, pp.155). Neste trabalho debruçamo-nos essencialmente sobre as questões educativas e a sua interferência nas questões culturais. Muitos poderão afirmar que a educação é apenas uma das partes da questão e que tais reformas nem deverão começar por aí em primeiro lugar. Não nos vamos debruçar aqui sobre essas questões que exigiriam conhecimentos especializados sobre desenvolvimento e dinâmicas sociais. A verdade é que a educação influencia tão intimamente o comportamento humano, nas várias esferas do domínio social, que, perspectivando um desenvolvimento humano sustentável, ela não pode deixar, de qualquer das formas, de ser vista como uma problemática crucial.

1.2.1- A cidadania: um novo conceito

Já aqui foi mencionado que o actual modelo de desenvolvimento não favorece os processos democráticos. De facto, hoje até as decisões que afectam a nossa vida à porta de casa são tomadas em secretíssimas reuniões, em Nova York, onde prevalecem os grandes interesses de Wall Street. No melhor interesse do grande capital multinacional, instituições como o FMI e a OMC pouca ou nenhuma atenção prestam às necessidades dos países em vias de desenvolvimento. Quanto estes são ouvidos, isso é feito através de grupos locais privilegiados que salvaguardam os interesses estrangeiros. Os diferentes parceiros sociais e as próprias comunidades ficam à margem destes processos. As soluções são lhes impostas e, embora influenciem drasticamente as suas condições de vida, as comunidades não são tidas nem achadas nas decisões. A partilha

de poder dentro das referidas instituições favorece claramente os países mais poderosos mas até a forma como os interesses das populações desses países são acautelados é duvidosa. Geralmente os homens das instâncias governamentais partilham os pontos de vista do grande capital prevalecendo sempre, desse modo, o estrito interesse dos grandes grupos empresariais aquando das tomadas de decisão (Stiglitz, 2002).

Este estado de coisas é insustentável. Quem melhor do que as populações locais para conhecer as características e os problemas dos territórios?

Como defende Canário (s/d) estamos perante um modelo de desenvolvimento que está completamente pervertido. A ênfase não pode ser colocada nas questões estritamente economicistas que estão a levar, entre outras coisas, a um crescimento descontrolado das grandes metrópoles e a uma progressiva desumanização da vida das pessoas. Um novo conceito de cidadania a inculcar às pessoas e em especial aos jovens tem que colocar a ênfase na organização endógena das comunidades. Ou seja, o desenvolvimento parte, em primeira instância, da organização local das pessoas. Segundo os seus próprios recursos, a sua própria identidade e as suas necessidades a comunidade tem que se mobilizar tendo em vista o alcance do bem comum. Nesse aspeto todos os parceiros comunitários têm um papel importante pois cada um através das suas particularidades (associações recreativas, escolas, moradores, entidades públicas, empresários locais) pode contribuir à sua maneira para um projecto de desenvolvimento local. E não está em causa só o mero desenvolvimento socioeconómico das populações. Através deste tipo de mobilização pode-se promover e salvaguardar a riqueza que constituem as culturas locais, perante o avanço avassalador da cultura de massas. Alguns poderão dizer que tudo isto é irrisório tendo em conta a incapacidade que as pessoas a nível local têm para influenciar as dinâmicas a níveis superiores. Há que ter duas coisas em atenção. Primeiro é essencial que a nível local as populações constituam lobbys e façam ouvir a sua voz nas várias instâncias (políticas, jurídicas e económicas). Vários têm sido os exemplos de comunidades que mobilizadas a nível local conseguiram sensibilizar a opinião pública para os seus problemas, contribuindo dessa forma para a sua resolução. Em segundo, e mais importante, esta estratégia de mobilização cívica deve ser contextualizada em termos de um novo modelo de desenvolvimento social. Hoje é impossível ficar imune aos processos que ocorrem nos diferentes planos de ação (comunitário, institucional, nacional e internacional). As dinâmicas intersectam-se e aquilo que parte de um determinado espaço ou de um determinado plano acaba por influenciar outro espaço ou outro plano.

Chegamos a uma situação onde somos todos co-responsáveis. A chamada aldeia global exige cidadãos que pensem globalmente, embora ajam localmente porque cada comunidade é a mais competente para encontrar estratégias para fazer face às suas especificidades. No entanto essas estratégias não podem ser vistas como desligadas do bem comum e de uma estratégia maior, isto porque as problemáticas estão interligadas. Tal como um Estado dá espaço à cidadania local não pode por outro lado descuidar as estratégias de desenvolvimento para essas localidades. Só que a implementação de tais estratégias devem dar-se num diálogo constante e construtivo com os agentes comunitários.

O conceito de cidadania que aqui defendemos, e que vai ao encontro de Carlos Amaral (2003), é um conceito concreto e plural. Concreto porque deve prever a condição sociopolítica do indivíduo como cidadão com o direito de intervir e participar autonomamente na vida pública em diferentes níveis. Plural porque abandonamos o antigo ideal republicano da cidadania construída à volta de um Estado unitário e com exclusividade no que tocava à identidade daqueles que dele faziam parte. Hoje o cidadão constrói a sua identidade e a sua participação em torno de uma série de níveis que em vez de contraditórios são na verdade complementares. Nesta medida, tal como advoga Martiniello (2002), também estamos perante uma cidadania substancial e multidimensional, pois deve permitir ao indivíduo, em igualdade de oportunidade com todos os outros e no respeito pelos direitos humanos, participar nas redes de relações sociais. Assim, o Estado deverá reconhecer toda a pluralidade cultural presente dentro e fora das suas fronteiras. Aliás, o conceito de identidades múltiplas, que aqui trazemos, nem se deverá confundir com conceitos como cosmopolitismo ou hibridização (May, 2002). Numa sociedade, geralmente as trocas culturais não se dão de forma simétrica. Se é verdade que a cultura dominante consegue, na maior parte dos casos, influenciar as culturas minoritárias, por outro lado, já não é certo até que ponto estas conseguem influenciar a primeira e por isso as relações de hibridização ou mestiçagem podem facilmente originar relações de dominação (MacLaren, 2000). Já o conceito de identidade cosmopolita, ao defender o chamado “melting pot”, para além de também ter subjacente o referido perigo, pode levar à perda dos laços do indivíduo para com a sua comunidade, com a qual tem direitos, sobretudo de solidariedade, mas também deveres e responsabilidades (May, 2002; Leandro, 1995).

A concretização destes princípios implica que os estados, em especial os estados ocidentais, reconheçam o falso neutralismo em que estão montadas as suas estruturas

(May, 2002). Liberais, neoliberais ou conservadores poderão defender que a iniciativa e o esforço individual são as chaves para o sucesso nos vários domínios sociais. Sem negar a importância do trabalho e empenhamento individual, recordamos que, na verdade, nestas sociedades ainda domina uma ideologia meritocrática que mais não faz do que propagar a cultura dos grupos dominantes e excluir as culturas minoritárias. Tal como recomenda o Relatório de 2004 para o Desenvolvimento Humano, das Nações Unidas (PNUD, 2004), é necessário implementar políticas de equidade e de redistribuição. Traduzindo isto, por um lado, deve ser reconhecida a situação desvantajosa em que se encontram determinados grupos face às estruturas sociais e à cultura por elas propagada, bem como deve ser reconhecido que os indivíduos pertencentes ao grupo dominante adquirem “naturalmente” uma vantagem que não é explicada pelo seu mérito ou empenhamento individual. Neste sentido, há que redistribuir meios e recursos, criar mecanismos sociais que favoreçam a representatividade e a participação dos vários grupos (ex.: quotas, estatutos de autonomia) e há que integrar a diversidade cultural na própria organização e estrutura social (idem). Não falamos aqui apenas do combate à exclusão económica, social e política. Falamos também da importância do ser humano poder exercer a sua cidadania sem ter que reprimir a sua cultura aculturando-se à cultura dominante. Defendemos a liberdade cultural e a defesa das identidades. Nesta medida, referimo-nos também à luta contra a discriminação cultural.

É verdade que quando se abordam estas questões são lançados alguns “fantasmas” que colocam reticências quanto à exequibilidade destas medidas ou mesmo quanto às vantagens da sua aplicação. Estão, entre estas espécies de mitos, as ideias de que as diferentes identidades se anulam, de que a diversidade étnica é causadora do conflito social e inibidora do desenvolvimento, que a liberdade cultural é incompatível com a defesa das identidades e que certas culturas não são compatíveis com a democracia e com o desenvolvimento (idem).

Há que assumir, que em termos ideológicos, não partimos de uma perspectiva modernista que vê a cultura dominante como algo de superior que desejavelmente deve ser assimilada pela restante população. Também não assumimos uma perspectiva pós-modernista que embora rejeite as verdades absolutas considera impossível a complementaridade e a comunicação entre as subjetividades. Procuramos, sim, uma terceira concepção. Uma concepção comunicativa que estabeleça pontes de contacto entre as diferentes culturas promovendo a igualdade social sem uniformizar. Nesta

perspectiva cada pessoa ou cada grupo deve também ser livre para desenvolver as suas próprias diferenças (Silva, 2002). Alguns autores, como é o caso de Huntington (1999), no seu “choque das civilizações”, veem as civilizações e as próprias culturas como blocos em larga medida fixos e constantes. Esta perspectiva também ela não deixa de ser discutível. Mas mesmo não a colocando totalmente de parte, podemos especular, como corrobora Sacristán (2003), se atendendo à evolução dos últimos séculos da humanidade (Renascimento, Liberalismo, Iluminismo, Descolonização), não estará esta a efectuar um processo de individuação em que se autonomiza em relação às figuras sociais superiores, isto é, em relação às instituições políticas e/ou religiosas. Neste sentido, a nossa época oferece uma oportunidade única para grupos habitualmente estigmatizados, como povos vítimas do colonialismo, estratos sociais inferiores, minorias étnicas, mulheres ou homossexuais se libertarem das forças sociais de dominação (ex.: patriarcado, imperialismo, classismo) podendo por um lado expressarem-se livremente e por outro lado construir as suas identidades em comunhão com os restantes grupos.

Na verdade, as identidades não são operações de produto zero. O facto de alguém ser português não quer dizer que não reconheça a sua ascendência moçambicana e não possa professar o Islão. Da mesma forma que uma mulher palestiniana pode rever parte da sua identidade nas mulheres israelitas. Ou ainda um operário chinês pode ter causas em comum com um operário europeu. Ou seja, se tomarmos como princípio a dinâmica, a interdependência e a subjetividade que é característica da civilização e do próprio comportamento humano então podemos chegar à conclusão que as identidades em vez de se anularem intersectam-se e podem mesmo ser complementares. Assim, combatemos aqui qualquer ideia de relativismo cultural absoluto. Se é verdade que nos afastamos do paradigma liberal, pois este não reconhece a prossecução de objectivos comuns a toda a comunidade apesar de ter como estandarte a liberdade individual também é verdade que nos afastamos do paradigma comunitarista, uma vez que este, embora admita a legitimidade das diferentes culturas, não permite a flexibilidade interna relativa à autonomia do indivíduo (idem). Como defende Garcia (1999) o direito à diferença e à diversidade surgem como manifestação espontânea do direito à liberdade de expressão. O relativismo cultural não pode ser ele próprio absoluto porque isso obstrui qualquer capacidade de ação sobre formas de fanatismo, opressão e dominação. Sempre se poderia dizer que estes comportamentos são opções culturais. A diversidade cultural é algo a preservar mas isso não se confunde com a dominação sobre a

individualidade, a expressão, a liberdade ou sobre a sexualidade de alguém. Tal como advoga Boaventura Sousa Santos (1997) pretendemos estabelecer um diálogo intercultural que coloque em evidência a chamada “hermenêutica diatópica” de cada cultura. A hermenêutica diatópica baseia-se na ideia da existência de incompletude em cada cultura. O diálogo intercultural deverá procurar ao máximo ampliar a consciência de incompletude mútua, estabelecendo a base para a definição de uma concepção multicultural de direitos humanos na medida em que deve encontrar em cada cultura pontos de contacto com a Carta dos Direitos Humanos das Nações Unidas (idem). Este documento surgiu no seguimento de eventos decorridos nas sociedades ocidentais, como o Liberalismo e o Iluminismo, que reconhecidamente tiveram um contributo importante para o movimento de emancipação. No entanto, a visão ocidental da Carta dos Direitos Humanos também é uma visão limitada. Por exemplo, se uma abordagem da cultura ocidental pode dar a esta declaração uma visão mais liberal já uma abordagem não-ocidental poderá acentuar a importância do colectivo na vida do ser humano e deste modo fornecer uma perspectiva mais ampla da mensagem do documento.

Nesta lógica contrariamos a ideia de que certas culturas não são compatíveis com a democracia e o desenvolvimento. Acontece é que muitas vezes estas questões revestem-se de uma hipocrisia gritante. Os maiores atropelos aos direitos humanos dão-se geralmente em sociedades carenciadas e com grandes desigualdades socioeconómicas onde uma oligarquia se faz prevalecer de argumentos de ordem cultural para sustentar a dominação em relação a outros grupos. Isso acontece tanto de etnia para etnia, como de classe social para classe social, como de homem para mulher.

O próprio relatório das Nações Unidas (PNUD, 2004) chama a atenção para vários exemplos ao longo da História onde o contacto intercultural foi, para as várias partes envolvidas, um factor positivo em termos de aprendizagem e evolução tecnológica e, nesta medida, de desenvolvimento social. No entanto, numa sociedade, para que isto possa resultar em termos de benefícios para as várias partes envolvidas, há que garantir a equidade e a justiça nas relações de poder bem como no universo simbólico de que as estruturas sociais fazem uso. Reforçamos esta ideia no âmbito deste trabalho. Pensamos que uma cidadania plural e democrática, assente numa perspectiva comunicativa, é a chave para uma sociedade coesa e justa em que o indivíduo tem liberdade para seguir o seu próprio caminho sem esquecer os deveres e responsabilidades que tem para com a comunidade.

1.2.2- Um novo modelo de escola

Com vista à construção de uma sociedade global coesa e plural, no âmbito da educação, a educação para o multiculturalismo tem um papel fundamental. Como diz Teodoro (2001), fazendo referência a autores como Paulo Freire, precisamos de uma “pedagogia emancipatória”. Uma pedagogia que se não preocupe com objectivos estritos de reprodução económica mas que olhe para a pessoa como um indivíduo que se deve desenvolver em todas as suas componentes (psicossociais, afectivas, cognitivas, psicomotoras) tendo, para isso, que se emancipar em relação a forças de reprodução e de dominação cultural. A escola como espaço de experimentação e de resistência pode desempenhar, neste sentido, um papel muito significativo ao proporcionar ao aluno um espaço simbólico alargado onde tenha acesso a experiências críticas, reflexivas e subjetivas que o levem a desmontar as construções sociais que são fonte de assimilação da dominação e da reprodução cultural. É neste âmbito, que a pessoa poderá perceber toda a interdependência e diversidade que não só constituem o mundo de hoje como também marcaram toda a História da Humanidade.

É cada vez mais comum na retórica dos vários quadrantes políticos a visão da escola como espaço de inclusão social. De facto, a escola deve ser um espaço que promova a convivência e socialização entre diferentes culturas tendo em conta objectivos comuns. No entanto a questão delicada tem sido a forma como estes princípios têm sido operacionalizados. Se a inclusão social, nas escolas, é construída à volta de supostos unanimismos e valores abstractos que mais não fazem do que levarem à reprodução da cultura dominante ou responder a exigências mercantilistas pois nas práticas, conteúdos e avaliação escolares não existe de facto uma congruência com os valores da diversidade, solidariedade e igualdade, então a escola será invariavelmente um local de segregação social (McLaren, 2000; Martins, 1995).

Segundo o paradigma sociocultural, na linha construtivista, do comportamento humano (Gaspar, 1999) existem dois tipos de conceitos apreendidos pelo indivíduo, os espontâneos e os científicos. Os conceitos espontâneos correspondem a percepções e intuições aprendidas pelo sujeito no quotidiano do seu dia a dia e não relacionadas com categorizações formais. Os conceitos científicos correspondem a categorias formais que explicam as relações entre os objectos tendo por base doutrinas científicas e filosóficas. *“Enquanto os primeiros estão intimamente ligados aos objectos e condições específicas*

que os seus nomes representam, nos segundos as palavras são isoladas dos objectos que representam e manipuladas mentalmente” (Gaspar, 1999, pp.150). É da ligação dos conceitos científicos com os conceitos espontâneos que os primeiros ganham significado e os últimos tornam-se cada vez mais sistemáticos, autónomos e instrumentais formando a matriz conceitual, decisiva na orientação da vida do sujeito. O discurso externo é, pois, essencial como fonte de apreensão, por parte do indivíduo, da raiz filosófica e epistemológica com que interpreta o mundo. É aqui que o conceito de educação multicultural ganha grande relevância. Para uma escola verdadeiramente inclusiva os conceitos científicos incorporados nos currículos devem orientar-se pela diversidade, subjetividade e interdependência que são características do comportamento humano e que nessa medida se registam ao longo de toda a História da espécie humana (Modelsky, 2003; Touraine, 1996). Nesta perspectiva abre-se caminho ao realce da formação identitária nas suas propriedades contínua, dinâmica e multidimensional no sentido em que o indivíduo forma-se ao longo da sua vida na interação com uma multiplicidade de factores e tomando como referência várias dimensões desde a nacionalidade, religião, classe social até ao género ou à geração etária (Sacristán, 2003). Como refere McLaren (2000) definições de raça, etnia, género, sexualidade e classe social, encaradas de forma rígida e estática, não passam, muitas vezes, de delimitações artificiais com as quais se reproduz a dominação de uma cultura sobre outras. São construções decorrentes de processos de evolução históricos e sociopolíticos assentes em relações de poder e na divisão do trabalho (Balibar & Wallerstein, 1991). A escola tem que assumir, assim, uma atitude ideológica, sem falsos unanimismos e abstrações, de modo a assumir a conflituosidade e a tensão, que de facto existe entre diferentes grupos, conduzindo a uma atitude subjetiva dos próprios formandos de modo a que estes ponham em causa as suas vivências e atividades diárias que geralmente são foco da produção e/ou assimilação da dominação cultural.

Neste sentido, defendemos, na escola, um modelo de inclusão social que proporcione ao indivíduo condições para uma socialização que o leve a ultrapassar os limites e as fronteiras dos horizontes culturais do seu meio de origem. Muitas vezes os discursos da família e da comunidade de onde o aluno é oriundo, bem como outras fontes de discurso com quais ele contacta (ex.: os média, os pares), revelam imposições e definições feitas que estão na origem dos preconceitos e da intolerância. Contrariando estes processos, a escola deverá ultrapassar a lógica da mera inculcação de conhecimento. Pretendemos uma escola que promova a reflexão e leve a pessoa a

desenvolver competências de comunicação intercultural, tais como a capacidade de se descentrar, relativamente aos sistemas simbólicos em que foi educado, e de estabelecer a empatia com o outro. O aluno deverá ficar apto a abrir-se ao seu interlocutor sendo capaz de reconhecer neste aquilo que os une e que os diferencia e desse modo, não só perceber os processos de funcionamento das culturas e os quadros de referência dos outros, como também aprender a conhecer-se a si próprio e à sua cultura (Ramos, 2001; Perotti, 1997).

Nesta lógica, a escola não se poderá acomodar a um currículo pré-concebido que transmita conhecimentos que na maior parte das vezes não respeitam as especificidades locais. Na linha de Carlinda Leite (2003), a escola deverá, pois, fazer uso de um currículo flexível que crie condições para que através da atividade do sujeito e do relacionamento dos conhecimentos daí decorrentes com os conhecimentos transmitidos pelo currículo nacional se criem novos saberes numa dimensão emancipatória. A consciencialização dos agentes educativos (directores escolares, professores e os próprios pais) para a dimensão social da escola é também, neste sentido, essencial. A escola não pode ficar isolada da sociedade. Pelo contrário, num contexto de ligação escola-comunidade deve proporcionar visões globais e integradas do conhecimento que mobilizem para a intervenção e para a mudança da sociedade (idem). Como advoga Miriam Grinspun et al, há que formar para o sujeito “*reflexivo-crítico*”, “*criativo-empresendedor*” e “*activo-solidário*” (Grispun et al, 2002, pp.654). Alguém que saiba de forma equilibrada assimilar novos elementos culturais e saiba convergir e emergir as culturas para uma nova cultura. Alguém que saiba interpretar as dinâmicas da sociedade a partir do seu contexto local, transcendendo as estruturais sociais do seu tempo e conseguindo um equilíbrio entre a dimensão material e a dimensão espiritual do ser humano. Enfim, alguém que reconheça o elo de ligação entre o particular e o global. Numa altura em que diferentes tipos de movimentos se intersectam em diferentes planos, a educação, e a escola em especial, deverá certificar-se que o indivíduo chega a um nível de desenvolvimento onde reconhece em si três tipos de identidade: a identidade individual, a identidade local e a identidade global.

Ainda assim, como instituição, com um projecto coerente que visa o progresso social igualitário, a escola não deverá descuidar determinado tipo de questões. O currículo comum, pelo menos durante um tempo mínimo de ensino obrigatório, assume-se como condição essencial para a igualdade no acesso aos bens educativos. A existência de um currículo comum não será contraditória com o reconhecimento da

diversidade e da pluralidade no mesmo, pois este, para além de conter determinado tipo de conhecimentos científicos que se assumem como universais não deixará de reconhecer elementos pertencentes a diferentes culturas bem como promoverá a participação e a intervenção do indivíduo de forma autónoma nas redes sociais em que está inserido. Certamente que com isto também não se pretende um modelo de ensino que privilegie o saber enciclopédico. O que se pretende é, através de conteúdos e tarefas chave, promover a aprendizagem ativa e significativa por parte do sujeito numa perspectiva de desenvolvimento holístico onde se enquadra o desenvolvimento de virtudes sociais como a “*tolerância radical*”, a “*coragem cívica*”, a “*solidariedade*”, a “*justiça*”, a “*prudência*” e a “*participação*” (Sacristán, 2003, pp.309/310).

Proseguimos aqui um ideal de educação que deve dar à pessoa a oportunidade de se desenvolver e de se realizar de forma plena, mobilizando-a, através da participação democrática, para a construção e mudança do mundo em que se insere mas também consolidando uma identidade própria e capacidades que estejam de acordo com a sua vocação. Deste modo a educação visa também a personalização do indivíduo. A personalização é um processo que se constrói em vários planos. É um processo de individuação em termos de realização pessoal mas também é um processo de integração através do qual a pessoa adquire coesão, unidade e singularidade do ponto de vista funcional. A integração completa-se com a autodeterminação na medida em que o indivíduo adquire a iniciativa própria de se auto-responsabilizar e de se comprometer pessoalmente com um caminho de vida. Nesta fase também aprende a controlar e a integrar as suas atitudes, emoções e desejos (Fermoso, 1982). Este processo que acompanha o aluno ao longo do seu percurso escolar, enquanto processo de individuação/integração, é indissociável do processo de socialização. Neste sentido, um modelo de escola inclusiva não pode esquecer o ensino vocacional do aluno. A escola, e o professor em especial, desde o início devem ser sensíveis às diferentes aptidões e aspirações dos indivíduos. Ainda assim, devem salvaguardar, tanto quanto lhes é possível, que a orientação vocacional do indivíduo não toma formas de segregação tendo em conta a inexistência de uma variedade de recursos socioculturais no meio de onde este provém. Para isso acontecer, todos os alunos deverão ter acesso a uma grande variedade e quantidade de experiências e de recursos educativos. Nessa lógica, a interligação com a comunidade é essencial. Devem ser estabelecidas cooperações entre a escola, a comunidade de origem e outras entidades de modo a que sejam criadas as condições para o acesso, dentro e fora da escola, do aluno aos instrumentos culturais

que possibilitam o desenvolvimento das suas competências. Por outro lado, sendo que os indivíduos possuem características específicas e que o seu desenvolvimento é influenciado por diferentes contextos, então também é natural que nem toda a gente aprenda da mesma maneira nem que todos tomem a mesma direção no processo de ensino. Conjuntamente com as iniciativas atrás referidas, não deverá deixar de ser descuidado o acompanhamento e o aconselhamento individual do aluno de modo a que o processo de aprendizagem seja adequado ao ritmo próprio de aprendizagem, às necessidades e às preferências pessoais do sujeito. A partir do momento, numa fase posterior, em que o indivíduo começa a consolidar uma biografia que aponta para preferências e aptidões específicas, devem ser criadas vias de acesso a uma profissionalização que esteja de acordo com essas aptidões e preferências (Fonseca, 1997).

Resumindo, vamos ao encontro do ideal de educação defendido pela Comissão Delors (C.I.E.S.XXI, 1996). Prosseguimos o indivíduo que saiba conhecer na medida em que seja atento, crítico e retenha na memória os acontecimentos. O indivíduo que compreenda e interligue o conhecimento. Queremos também a pessoa que saiba fazer no sentido em que adquira competências nas suas várias dimensões: “*qualificação*”, “*formação técnica e profissional*”, “*capacidade de iniciativa*”, “*gosto pelo risco*”, “*aptidão para o trabalho em equipa*” e o “*comportamento social*” (idem, pp.81). Nestas duas últimas dimensões, a competência nas relações interpessoais é crucial em termos de saber intuir, julgar, abordar e manter unida a equipa. Assim, falamos também em aprender a viver juntos com o objectivo de descobrir o outro e com ele construir projectos em comum. Isto implica a capacidade de descentração, empatia e, mais uma vez, de compreensão.

Em suma o saber conhecer, o saber fazer e o saber aprender a viver juntos confluem no saber ser. O indivíduo assume-se como “*membro dum família e dum colectividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos*” através de um “*processo individualizado*” em “*construção social interactiva*” (idem, pp.87).

1.2.3- Recomendações das Instituições Internacionais

As críticas que se têm feito ao processo de globalização educacional e os próprios resultados desse processo já fizeram sentir o seu eco na opinião pública. É cada vez maior a consciência para os efeitos perversos do modelo de educação virado estritamente para as questões mercantis. As próprias organizações, que durante décadas têm vindo propagar este modelo por todo o mundo, casos do Banco Mundial, OCDE e UNESCO, integram nos seus documentos e projectos preocupações concretas e significativas relacionadas com questões como o desenvolvimento social integrado e holístico, com a organização endógena das comunidades e com o respeito pelas minorias étnicas. Tendo em conta o percurso efectuado por estas instituições, poderá colocar-se em causa se tais preocupações não revelam contradições em relação às práticas dominantes que têm sido promovidas pelos mesmos organismos. Embora esta questão seja, de facto, pertinente, a verdade é que também podemos aceder, através destas instituições, a bons guiões de práticas educacionais condizentes com o modelo de escola por nós defendido.

Registam-se aqui algumas das recomendações sensíveis à necessidade de um reordenamento pedagógico na escola que torne congruentes os vários pontos do projecto educativo (objectivos, conteúdos, práticas educativas, recursos, avaliação) com os valores do respeito pela diversidade cultural e da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

No que diz respeito à OCDE, encontramos documentos que logo a partir dos finais dos anos oitenta (CERI, 1987) mostram pareceres favoráveis a uma educação assente num “multiculturalismo radical” que leve os indivíduos à emancipação social através de uma postura crítica em relação às construções sociais segregadoras. O mesmo documento mostra-se bem mais céptico perante um “multiculturalismo progressivo” cuja ação é feita a partir dos pontos de vista dos grupos sociais dominantes.

Um outro documento de trabalho, mais recente, elaborado no seio da OCDE (2002), intitulado *What Work in Innovation in Education - Scholl: A choice of Directions*, lança a discussão sobre os benefícios e as desvantagens do modelo mercantil dos sistemas educativos. Perante a existência deste modelo, são levantadas questões como: a capacidade do Estado para regular este tipo de sistemas educativos e a melhor forma do fazer; a capacidade de aceder e de utilizar os bens educativos por parte dos

diferentes grupos sociais; os limites à ingerência na escola por parte das famílias e dos grupos privados. Embora sem mostrar posições definitivas em relação a estes dilemas, é notória, actualmente, a maior sensibilidade desta organização para a vasta gama de aspetos que o tratamento destas questões implica.

Já o Banco Mundial, num documento seu, *Textbooks and Learning Materials respecting Diversity* (World Bank, 2003), “patrocina” as recomendações que a UNESCO tem vindo a fazer em termos da adaptação dos materiais escolares à educação multicultural. Nestas recomendações podemos encontrar, por exemplo, a directiva para os manuais de História darem uma visão pluralista dos conteúdos de modo a promover no aluno, nomeadamente, o pensamento crítico. Tal como se aconselha também, de forma geral, a reforma dos currículos de maneira a evitar que transportem consigo qualquer tipo de estereótipos ou discriminações negativas para qualquer grupo social, incluindo as mulheres. Tudo isto é englobado numa concepção de educação que visa o desenvolvimento pleno da pessoa (moral, social, cultural, económico) e onde se encoraja os professores a desenvolverem determinado tipo de competências relacionais de modo a que as práticas educacionais sejam congruentes com os outros pontos do processo educativo.

A mesma instituição, num relatório, *Summary Report - Roma Education Workshop* (World Bank, 2004), sobre um projecto, a desenvolver nos países balcânicos e do leste europeu, que visa o acesso das minorias étnicas à educação numa perspectiva de inclusão social, garante o apoio financeiro às entidades locais segundo os objectivos estabelecidos por estas. Entre estes objectivos encontram-se preocupações gerais de inclusão social para com as minorias, tais como:

- Inclusão na vida política;
- Preservação da sua cultura;
- Garantia dos direitos de cidadania;
- Suporte legal contra a discriminação negativa;
- Acesso a cuidados de saúde, a oportunidades de emprego e ao sistema de segurança social;
- Protecção à maternidade e à juventude.

No capítulo específico da educação são apontadas metas no sentido de:

- Terminar a segregação das populações dentro ou entre escolas;

- Levar ao aumento das taxas de frequência das minorias étnicas na pré-escola e na educação primária;
- Aumentar, nas minorias étnicas, as taxas de transição para a educação secundária e educação superior, desenvolvendo o ensino vocacional e a educação permanente;
- Promover a educação de adultos para os indivíduos iletrados

Em termos operacionais não são esquecidos:

- A formação de professores, através da preparação para lidarem com a diversidade cultural dentro da sala de aula; a contratualização de assistentes escolares preparados para o mesmo efeito.
- Educação multicultural assente na diversidade cultural dos currículos, manuais e outros materiais escolares;
- Educação bi ou multilingue;
- Inovação do método de ensino;
- Aumento do envolvimento escolar por parte das famílias dos estudantes oriundos de minorias étnicas;
- Apoio em material escolar a crianças desfavorecidas;
- A colaboração entre os vários níveis de decisão e as parcerias entre os diferentes agentes sociais e organizações (ex. ONGs, União Europeia).
- Criação de entidades e mecanismos de monitorização dos projectos.
- Avaliação e financiamento dos projectos segundo a qualidade das aplicações e o enquadramento na estratégia de cada país (sem determinismos externos).

A UNESCO, das organizações internacionais que têm vindo a prestar apoio e consultadoria aos governos na área da educação, foi a que sempre manteve maiores reticências em relação à introdução de uma lógica de mercado nos sistemas educativos alertando para os riscos da excessiva comercialização dos bens educativos e chamando a atenção para as consequências sociais da introdução de formas de financiamento privado na educação (Seixas, 2001). Na verdade, esta organização sempre sublinhou a preferência por um projecto educativo englobado num projecto de desenvolvimento social global, coerente e integrado (Teodoro, 2001). Neste âmbito, nomeadamente nos últimos anos, não é difícil encontrar na UNESCO documentos que estabeleçam fundamentos e estratégias de actuação no campo da educação multicultural. Pensamos

que alguns destes documentos podem constituir, daqui para a frente, uma referência incontornável nesta área. Aqui ficam alguns pontos que nos parecem essenciais.

Na Declaração de Princípios para a Tolerância, a UNESCO (1995) estabelece uma série de pontos gerais que visam a promoção da tolerância através de várias áreas, como a educação, a dimensão social ou a governação. No artigo 4, dedicado à educação, estabelece:

- ✓ A educação como o meio mais eficaz para prevenir a intolerância. A necessidade de ensinar as pessoas a partilhar os direitos e liberdades.
- ✓ A educação para a tolerância como um imperativo urgente. A necessidade de promover a tolerância através de métodos de ensino sistemáticos e racionais visando os factores culturais, sociais, económicos, políticos e religiosos que são fontes de intolerância e causas da violência e da exclusão. A necessidade das políticas e dos programas educacionais contribuírem para o desenvolvimento do entendimento, solidariedade e tolerância entre indivíduos, nações e grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos e linguísticos.
- ✓ A necessidade da educação para a tolerância visar e contrariar influências que levem ao medo e à exclusão, nomeadamente através do desenvolvimento nos jovens de capacidades como o pensamento crítico, o juízo autónomo e a conduta ética.
- ✓ A necessidade de implementar e apoiar a educação para a tolerância, direitos humanos e não-violência tal como programas de investigação nas áreas das ciências sociais. Isto, numa perspectiva de desenvolvimento de programas de formação de professores, currículos, conteúdos lectivos e materiais escolares (inclusive nas novas tecnologias) que levem os indivíduos a abrirem-se a outras culturas, interiorizando os valores da liberdade, respeito pela dignidade humana e pela diferença bem como a estarem aptos para prevenirem conflitos ou para resolvê-los de forma não violenta.

Na Declaração Mundial da “Educação para Todos” (UNESCO, 2001) destacamos:

- ❖ Artigo III: salvaguarda o acesso universal à educação e a equidade nesse acesso. Para além de defender que todos os

grupos sociais devem atingir um nível “aceitável” de aprendizagem, incita à tomada de medidas para a redução da disparidade na qualidade dos serviços de educação. Também prevê a especial atenção para pessoas com necessidades educativas especiais.

- ❖ Artigo IV: apela à correspondência entre o aumento das oportunidades de acesso aos bens educativos e o aumento das oportunidades do indivíduo se desenvolver mediante a aquisição de valores, conhecimentos e competências que lhe sejam úteis.
- ❖ Artigo VI: lembra a importância das sociedades garantirem aos indivíduos os devidos cuidados de nutrição, saúde e suporte emocional de modo a estes poderem beneficiar de forma apropriada dos serviços de educação.
- ❖ Artigo VIII: lembra que a capacidade de uma sociedade fornecer a educação básica a todos os indivíduos está dependente de um programa de desenvolvimento sustentável que englobe políticas adequadas nas áreas financeira, económica, laboral, comercial e da saúde.

Por fim fazemos referência à Estratégia de Desenvolvimento Humano estabelecida pela UNESCO (2002) e que lança objectivos a médio prazo em áreas como a educação, as ciências e a cultura. No que diz respeito à educação multicultural salientamos as seguintes directivas, endereçadas aos Estados membros da UNESCO:

- O desenvolvimento de uma estratégia de inclusão educacional para os pobres e excluídos.
- O desenvolvimento da qualidade da educação através da diversificação dos conteúdos e métodos e da promoção de valores partilhados universalmente.

Neste capítulo propõem-se:

- A educação cívica, para os direitos humanos e para a democracia.
- A criação de ambientes de ensino assentes no diálogo, compreensão e tolerância.

- A reforma dos currículos tendo em conta as necessidades socioculturais e a promoção de redes de comunicação regionais e subregionais.
 - A revisão bilateral ou multilateral dos manuais escolares, principalmente dos manuais de História e de Educação Cívica.
 - A monitorização e a avaliação das aquisições dos indivíduos.
 - A melhoria dos recursos humanos e materiais nas escolas.
 - A criação de redes electrónicas de partilha de informação entre escolas.
 - O reconhecimento do papel essencial que o professor ocupa no processo educativo através da melhoria do seu estatuto e da inovação da sua formação (capacidades relacionais, uso e organização da informação, manejo das novas tecnologias, formação pedagógica).
 - A diversificação dos conteúdos e métodos de ensino (atenção às necessidades dos diferentes contextos; ênfase nas línguas locais; utilização privilegiada de métodos de ensino modernos e centrados no aluno; ênfase na educação física, educação humanística, educação artística, ensino científico e tecnológico e de modo geral no ensino vocacional).
 - A educação ambiental, educação para a saúde e educação social: no sentido de promover hábitos e estilos de vida saudáveis e compatíveis com o desenvolvimento social e ambiental sustentável.
 - A promoção do contacto dos alunos com os conteúdos escolares em ambientes não-formais.
 - A atenção à estrutura dos sistemas educativos com vista à salvaguarda das igualdades de oportunidades no acesso e uso dos bens educativos.
- A escola como espaço de experimentação, inovação e difusão de informação e de novas práticas, com vista à melhoria do processo educativo.
- A escola como espaço aberto à colaboração entre os diversos agentes sociais e instituições.

Após um breve desenho do modelo de escola por nós defendido, no próximo capítulo não só iremos aprofundar esse modelo como iremos ligá-lo à organização de um currículo intercultural. Nesta medida, iremos abordar as várias definições de currículo e a gestão deste numa perspectiva intercultural, em especial, nos manuais escolares de História e Geografia. Não serão, também, esquecidas, numa visão retrospectiva com o objectivo de contextualização em relação ao trabalho empírico, as práticas de educação multicultural verificadas nas últimas décadas em Portugal.

2 – Currículo e Gestão Multicultural

Neste capítulo iremos esclarecer sobre os vários conceitos de currículo. Iremos também falar sobre os modelos que ao longo do tempo têm sido aplicados em contexto escolar para lidar com a diversidade cultural. Neste particular, faremos uma resenha daquilo que têm sido as práticas no sistema educativo português, para melhor compreendermos a problemática com que nos debatemos neste trabalho. Iremos, assim, ao cerne da questão ao abordarmos a gestão curricular numa perspectiva intercultural, desde as metas educacionais, passando pela organização escolar e terminando na integração de conteúdos, em especial nas disciplinas de História e Geografia.

2.1 – Definições e conceitos de currículo

Embora a existência de planos de ensino estruturados remonte à Antiguidade, foi com o advento da Reforma, na Europa dos séculos XVI e XVII, que o conceito de currículo teve as suas raízes etimológicas. Neste contexto, marcado pelo surgimento da crença na sistematização da educação e pela emergência da escolarização sequenciada, o currículo apareceu como indissociado da disciplina, enquanto área do saber. Tendo por base uma estrutura social altamente estratificada, a educação ligava-se a padrões de organização e controle sociais de forma a poder determinar os processos da sala de aula e a diferenciar os indivíduos (Goodson, 1995). Os modelos de organização educativa, em especial escolar, que nasceram a partir daqui foram em diversas ocasiões um instrumento privilegiado pelo poder instituído, nomeadamente, na forma como serviram à construção identitária dos modernos Estados-nação. Estávamos perante uma retórica de produção, assente num “sistema de sala de aula” (aulas, matérias, horários, notas padronização, fluxogramas), que disseminou, até ao nosso tempo, um status normativo para muito do que se constituiu como inovação educativa (idem). É nesta tradição que encontramos as concepções mais comuns de currículo que o identificam com a definição estrita de currículo formal como *“o elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para todo o sistema escolar, um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, visando a graduação dos alunos nesse sistema, ciclo, nível*

ou curso” (Ribeiro, 1990, pp.11). Como realça Goodson (1995), recordando Maxine Greene, confrontamo-nos com uma definição pré-ativa de currículo dominante na medida em que apresenta ao sujeito uma estrutura de conhecimento externo a ele com o propósito do dominar. Na verdade, a construção curricular é indissociável de uma realidade social historicamente específica, no sentido em que expressa relações de produção particulares entre pessoas (Young, 1977 in Goodson, 1995). Por exemplo, em relação à natureza dos conteúdos curriculares, Johnson (1977 in Ribeiro, 1990, pp.124) realça que estes apenas expressam “*o conjunto de conhecimentos, informações ou assuntos oriundos da totalidade da cultura disponível com relevo para o universo estruturado dos saberes*”. Ou seja, os conteúdos programáticos do currículo formal partem da seleção da cultura dominante.

Para muitos, hoje é nítida a forma não consensual como este tipo de currículo se implementa no terreno. Goodson (1995), baseando-se no trabalho de vários autores, descreve a conflitualidade em muitos casos existente na ação dos vários agentes educativos. Esta ação caracteriza-se muitas vezes como contraditória em relação às directrizes emanadas pelas instâncias superiores. Os agentes educativos, nomeadamente em contexto escolar, fazem uso de uma cultura de vida muito própria assente nas suas crenças e histórias pessoais. Isto reflecte-se tanto na forma como os professores reinterpretam e aplicam tais directrizes, consoante o seu posicionamento em relação ao ensino, como no facto dos alunos contraporem às disciplinas e temas “tradicionais” questões, que tendo em conta o seu percurso, lhes são mais significativas. Tais situações alertam-nos para a existência de um currículo mais amplo do que aquele que estritamente é identificado com a educação escolar. Falamos de algo que inclui as experiências do sujeito sobre natureza, ambiente familiar, vida e ocupações do dia-a-dia (Layton, 1973 in Goodson, 1995) – o chamado currículo real. Como corrobora Ribeiro (1990), uma unidade da ação educativa na escola e a condução a um plano integrado de actuação pedagógica terá que incluir as matérias de estudo, atividades de complemento curricular, outras experiências informais e até formas de organização do ensino e vida escolares que reconheçam a diversidade de interesses e comportamentos existentes no contexto educativo. Aliás a diversidade nem deverá, neste caso, ser confundida com fragmentação uma vez que se trata de permear todo o contexto escolar à interdependência e subjetividade que constituem o legado cultural humano (Touraine, 1996). Desta forma tenta-se que o indivíduo ultrapasse as limitações que lhe são habitualmente impostas pelo “currículo oculto”. Este currículo está impregnado na

organização curricular dominante, ela própria obediente a uma determinada ideologia, que propaga as relações de poder existentes através de normas e ações que, embora apresentadas como neutras, estão identificadas com a cultura dominante (Jones & Young, 1997 *in* Morey, 2000). Podemos detectar características desta organização na monotonia em que geralmente decorre a vida escolar e que apela à imobilidade do aluno e à sua ignorância em relação aos colegas. Outra característica em que se revela o currículo oculto é no carácter não explícito, contraditório e não discutível em que assenta a avaliação escolar. É um mecanismo complexo em que os alunos devem aprender a adaptar-se tanto à aprovação dos professores como dos colegas, que frequentemente entram em conflito. A forte hierarquização da vida escolar, que habitua o aluno à concentração de poder no professor retirando auto-directividade no comportamento ao primeiro e tornando-o complacente com as diferenças de poder, completam o rol destas características, que julgamos, em boa parte, limitadoras da ação e do desenvolvimento da pessoa (Jackson, 1968 *in* Díaz-Aguado, 2000).

A organização curricular dominante é uma organização assente num código burocrático constituído por disciplinas relativamente autónomas. Neste código não existe grande cooperação entre os professores e o desenvolvimento pessoal e social é negligenciado pois o centralismo que está na sua base obedece às tais lógicas de hierarquização e divisão social (Young, 1998 *in* Bento, 2000). Uma alternativa a este código poderá ser o código de organização relacional (*idem*). Aqui as orientações curriculares nacionais são interpretadas a nível local segundo os critérios do desenvolvimento pessoal e social. As escolas que actuam segundo este paradigma entendem que as aprendizagens dos indivíduos transcendem o contexto escolar, em particular, e que a definição dos propósitos curriculares, enquanto respostas às necessidades dos alunos, só pode ser frutífera em diálogo com as famílias e as comunidades. A disciplina perde o seu carácter central e ganha um carácter instrumental a favor da concretização dos objectivos privilegiados.

2.2 – Modelos de educação entre culturas

A forma como o poder instituído abordou o tratamento da diversidade cultural em contexto educativo não foi, durante muito tempo, consentânea com os princípios da igualdade de oportunidades a nível social e do respeito e reconhecimento das diferentes culturas. Já em plena Era Pós-industrial criou-se uma retórica de igualização educativa que visava colmatar os “défices” socioculturais daqueles que se encontravam afastados da cultura escolar clássica. Neste caso, os currículos especiais destinavam-se a dar respostas educativas a crianças que não sendo oriundos da chamada “cultura padrão” deviam, segundo esta ideologia, ser trabalhadas à parte das outras crianças de modo a que se pudesse responder da forma mais adequada à sua especificidade caracterizada pelo atraso em relação aos outros indivíduos (Leite, 2000). A outra face da mesma moeda estava no chamado universalismo que, como diz Leite (*idem*), assentava a sua base numa “sociedade cega às cores” defendendo respostas idênticas para todos ao longo do percurso educativo. Segundo este posicionamento, a origem dos indivíduos não era relevante para definição do currículo de cada um, uma vez que importava garantir condições de aprendizagem homogêneas que levassem todos a atingir os mesmos fins.

Tanto o universalismo como o separatismo podem-se enquadrar dentro de um modelo **assimilacionista** da educação entre diferentes culturas. Em ambos os posicionamentos, todo o processo educativo é desenvolvido segundo uma cultura padrão que deve ser apreendida pelos indivíduos quer estes sejam ou não oriundos dessa cultura. Estamos perante um modelo que claramente impõe a hegemonia de uma cultura às demais. Estas últimas ficam assim com óbvias limitações ao exercício da sua cidadania (Barbosa, 1996). Os indivíduos oriundos das culturas não-dominantes são inevitavelmente colocados em situação desvantajosa, ora por serem obrigados a frequentar um currículo que não respeita minimamente a sua especificidade, ora por serem, enquadrados em grupos supostamente deficitários. É logo aqui em contexto escolar que se começa a desenhar um processo de socialização que leva à segregação dos grupos étnico-culturais mais desfavorecidos. Muitos destes indivíduos, ao não serem capazes de se adaptarem a uma estrutura social meritocrática, são inevitavelmente relegados para os estratos sociais mais baixos. Tudo isto não é mais do que o culminar de todo um sistema económico, social e cultural que se propaga nos seus diversos mecanismos, entre os quais está, evidentemente, a educação (*idem*).

Foi já na segunda metade do século XX que começaram a surgir enfoques teóricos que defendiam o respeito e a atenção pelas culturas não-dominantes. Estas perspectivas advogavam o **integracionismo** nos currículos de conteúdos relativos às culturas minoritárias. Nesta lógica, a utilização de esquemas e símbolos culturais maternos na aprendizagem serviria até como estratégia favorável a aquisição da cultura dominante por parte dos indivíduos oriundos de outros grupos culturais (Jordán, 1992). Tínhamos aqui um modelo onde era salvaguardada alguma tolerância e liberdade pela expressão das diversas culturas. No entanto, ao mesmo tempo mantinha-se uma estrutura curricular referenciada a uma cultura dominante perante a qual as outras culturas se subordinavam. Não se chega a dar propriamente, na educação entre culturas, uma mudança de paradigma em relação ao assimilacionismo uma vez que é mantida a seleção meritocrática em contexto escolar (Barbosa, 1996). Muitas vezes origina-se uma espécie de “currículo turístico” onde se passa em revista elementos folclóricos dos diferentes grupos culturais. Não existe a devida integração de práticas de educação intercultural nem nos universos simbólicos dos professores nem nas condições estruturais que possibilitam o exercício da sua atividade. Ou seja, não chega a ocorrer uma verdadeira flexibilização curricular (Leite, 2003). Os próprios currículos especiais, que há pouco falávamos, se por um lado podem ser vistos como um posicionamento assimilacionista, uma vez que orientavam o indivíduo no sentido de evoluir em termos da aquisição da cultura dominante, por outro lado já correspondiam a uma preocupação com a especificidade cultural destes alunos aproximando-se, dessa forma, de uma perspectiva mais integracionista (Jordán, 1992).

Nas últimas décadas, os sistemas educativos têm, então, feito uma aproximação àquilo que segundo Barbosa (1996) poderá ser o último passo em direção ao multiculturalismo, o **pluralismo**. O pluralismo não nega que cada indivíduo deve, obviamente, adquirir determinado tipo de competências próprias da sociedade em que se insere de modo a que possa exercer de forma plena a sua cidadania. É neste contexto que se defende o bilinguismo. No entanto o pluralismo parte da premissa básica da defesa da igualdade entre as diversas culturas. Aos indivíduos deve ser dada “*a plena liberdade de participar numa vida cultural e social própria em circunstâncias iguais às das outras culturas*” (Cardoso, 1996, pp.14). Também nos afastamos de qualquer visão mais estrita de multiculturalismo, muitas vezes promovida com o selo mais liberal. Um perigo corrente é o de entender as diferentes culturas como um mosaico estático onde não há qualquer interação entre os diferentes sistemas culturais. Como refere Barbosa,

(1996) esta perspectiva com o seu carácter evidentemente reducionista implica o risco, nomeadamente nos sistemas educativos, da criação de *ghetos* e do surgimento de crises de identidades individuais. É uma perspectiva que acima de tudo fecha a porta ao diálogo entre culturas e ao entendimento entre povos uma vez que os diferentes sistemas culturais são vistos invariavelmente como desligados uns dos outros ou mesmo como contraditórios.

O que pretendemos aqui afirmar, dentro de um modelo pluralista do ensino, é uma perspectiva intercultural do ensino entre culturas. A já referida liberdade de acesso à cultura deverá ser compatibilizada com *“a possibilidade do indivíduo aceder a estratos sociais da sociedade alargada e de participar numa vida cultural e social diferente”* (Cardoso, 1996, pp.14), como forma de garantir a igualdade de oportunidades. Todo o currículo escolar deve estar, assim, permeado à diversidade cultural numa relação dialéctica que desmonte as construções que são fonte de reprodução e/ou assimilação da dominação cultural. Neste âmbito, falamos de uma vertente anti-racista no ensino que eduque tanto para o que há de comum como para o que há de diferente entre culturas e coloque em evidência o carácter contextual, dinâmico e contínuo que está na base da formação das mesmas. Este tipo de perspectiva ao ser apreendida pelo indivíduo poderá ser o melhor antídoto para a formação de estereótipos, preconceitos e atitudes discriminatórias que geralmente conduzem à segregação social e à diferença no acesso a direitos universais.

2.3 – Retrospectiva das práticas no sistema educativo português

Na realidade sobre a qual nos debruçamos, o sistema educativo português, a evolução da implementação de práticas de ensino multicultural tem registado ao longo do tempo um percurso lento e custoso.

Assente na tão apregoada máxima “Portugal uno e indivisível do Minho a Timor”, o regime autoritário do Estado Novo não admitia nas escolas portuguesas outra matriz ideológica que não o nacional-catolicismo associado à sua base de apoio social. Assim, em contexto educativo, não se conhecia outra cultura e tudo o que era diferente era remetido a um processo de assimilação doutrinária que impelia ao seguimento e à

obediência dos valores nacionalistas e da moral católica. Estando em causa na altura uma unidade política que incluía povos africanos, indianos, orientais e polinésios, abarcando os mais variados costumes e crenças, então podemos ver o tamanho autismo pela diversidade cultural que se vivia nas escolas do “Império”. Como refere Carlinda Leite (1997), baseando-se nos trabalhos de Bobbit, estávamos perante um modelo curricular centralizado e uniforme que obedecia a uma estratégia de assimilação e homogeneização com o intuito de integrar diferentes grupos sociais dentro de um sentimento de pertença a um grupo amplo compartilhando uma única língua, cultura e religião – o chamado “ser portugueses”. Como veremos mais à frente, esta herança de “portugalidade” ainda hoje, nos nossos dias, se revela pesada.

Foi já nos últimos anos de vida, na chamada “Primavera Marcelista”, que o Regime dá mostras de alguma abertura em termos de matéria educativa. Devido à iniciativa do Ministro da Educação Veiga Simão e às teses desenvolvimentistas que na altura estavam em voga, entra na retórica da política educativa um discurso racionalista que atribui à escola funções de transmissão de saberes e preparação do indivíduo para a vida futura (Leite, 2003). A individualização do ensino é colocada como solução de forma a “*oferecer a cada aluno a preparação mais adequada às suas qualidades e propensões pessoais*” (Simão, 1970, in Leite, 1997, pp.52). Apesar do carácter eminentemente liberal e de modernização que este discurso comportava, estava latente uma óbvia contradição com a matriz ideológica do Regime, o que logo à partida colocava sérios entraves à sua exequibilidade. Para além disso, apesar das preocupações com a individualização do ensino, estávamos perante um plano educativo de natureza meritocrática que defendia a universalidade e a neutralidade do conhecimento como forma a garantir a igualdade do acesso educativo. O avanço para democratização do ensino não foi tangível pois não foram executados aspetos que garantiam a efectiva igualdade de oportunidades de sucesso tendo em conta a diversidade das origens socioculturais da população escolar portuguesa (Leite, 1997). O racionalismo académico que o Plano Veiga Simão advogava não rompia, na verdade, com o ensino assimilacionista indexado a uma cultura padrão.

Com o 25 de Abril de 1974, Portugal é invadido por um espírito democrático e libertador a que o ensino, obviamente, não escapa. A própria Constituição da República de 1976, para além de prever no seu art. 13º o princípio da igualdade como um imperativo constitucional para toda a sociedade portuguesa, atribui no nº 2 do art. 74º ao sistema educativo o carácter corrector das desigualdades económicas, sociais e culturais

(Souta, 1997). No entanto, no que respeita aos primeiros momentos pós-revolução, os acontecimentos deram-se num clima de grande agitação e volatilidade social. No campo educativo, as mudanças ocorridas registaram-se mais no domínio pedagógico do que no domínio estrutural, fruto de iniciativas conduzidas nas comunidades em particular (Leite, 2003). Neste contexto, chegavam-se a cruzar correntes pedagógicas opostas e tendo por base a ideologia dominante, a diferença na escola era assumida essencialmente na óptica da mera diferença social pelo que importava conseguir a democratização do ensino no sentido de possibilitar a todos a ascensão a altos estratos sociais (idem). Embora fossem registadas algumas inovações positivas como a ênfase dada à pluridisciplinaridade e à interdisciplinaridade na organização do currículo, havia um paradigma técnico que convivia com um paradigma pedagógico humanista social e que teimava em isolar os fenómenos de aula dos contextos em que estes se produzem. O combate às desigualdades de oportunidades contava, pois, como instrumento privilegiado com medidas de ensino de carácter compensatório, não havendo ainda um debate implementado sobre a situação de grupos minoritários cujas características se afastavam da cultura padrão (idem).

Com a consolidação do Regime Democrático começou a viver-se em toda a sociedade portuguesa um período de normalização política e social. Na área da educação entra em vigor, em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo que dá continuidade aos princípios e às orientações saídas da Revolução. Este documento não deixa de consagrar como princípios gerais, no art. 2º: o direito de todos à educação e à cultura (ponto 1); a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares (ponto 2); a liberdade de ensinar e de aprender (ponto 3); a resposta do sistema educativo às necessidades resultantes da realidade social (ponto 4); o desenvolvimento de espírito democrático e pluralista nos cidadãos (ponto 5) (Lei de Bases do Sistema Educativo, nº46/86).

Nesta altura, a concepção de homogeneização/assimilação começa a ficar praticamente ausente do discurso educativo. No entanto, a aceitação da diversidade cultural em contexto escolar parte da concepção do mosaico de culturas não se discutindo, por isso, nem a conflitualidade nem as interdependências existentes entre os diferentes sistemas culturais, ou seja, é uma aceitação benigna/passiva (Leite, 2003). Isto não será de estranhar, apesar dos ideais democráticos em que se alicerça este regime, nesta altura (anos 80) há toda uma ideologia neoliberal que invade os países ocidentais e traz para a política, incluindo a política educativa, uma visão tecnocrática e

economicista (Souta, 1991). Assente num processo de modernização das disciplinas, a que não era estranha uma dialéctica que se implementava face ao conceito de tradição, o paradigma técnico afirmava-se, nesta altura, claramente nas orientações curriculares que eram dadas pois ao currículo era exigido processos de planificação detalhados e estruturados em torno de objectivos específicos. Embora o discurso da interdisciplinaridade não tivesse sido abandonado verificavam-se, na realidade, práticas de um currículo compartimentado. O professor adquiria um papel de técnico/consumidor uma vez que importava ser eficiente e eficaz nos procedimentos que levassem à aprendizagem, por parte dos alunos, dos conteúdos impressos no currículo. A aceitação que é feita da diversidade cultural não injectava que a explicação para o sucesso/insucesso escolar fosse colocada na teoria do *handicap* sociocultural o que, na verdade, colocava sérios entraves ao princípio da igualdade entre culturas (Leite, 2003).

Entretanto nas escolas portuguesas davam-se alterações bastante significativas em termos de composição da população estudantil. Fruto, em grande parte, dos fenómenos de imigração e de retorno de emigrantes, no ano lectivo de 1993/1994 frequentavam as escolas do ensino básico e secundário mais de 75 mil estudantes oriundos de minorias étnico-culturais. Destes, cerca de um terço eram indivíduos de origem africana e outro terço pertencentes a grupos de ex-emigrantes. Os restantes tinham origens tão distintas como Brasil, Índia/Paquistão, Timor, Macau, etnia cigana ou mesmo outros países da União Europeia. Só no ano lectivo seguinte (1994/1995), o nº total destes alunos a frequentarem as escolas portuguesas sofreu um aumento na ordem dos 13 mil indivíduos (Entreculturas *in* Souta, 1997, pp.38).

É neste contexto, e tendo em pano de fundo o “drama” do insucesso e abandono escolares que acompanha o sistema educativo português, que em finais dos anos 80, por ação do ministro Roberto Carneiro, num espírito de reforma educativa, ganham verdadeiro reconhecimento as questões ligadas à multiculturalidade em contexto escolar (Leite, 2000; Souta, 1997). Na sequência dos programas PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar) e PEPT (Programa de Educação Para Todos), delineados com o fim estratégico da escolaridade obrigatória de nove anos, mas que em termos de multiculturalidade não foram ao âmago da questão, surge um discurso que denuncia a inadequação do currículo construído apenas em função do aluno médio-tipo e que advoga a flexibilização do currículo nacional ao contexto local. Num quadro de territorialização das políticas educativas, a Escola é engendrada como local de decisão e ao professor cabe o papel de investigador-reflexivo de modo a poder

configurar o currículo nacional à realidade local e desse modo, ele e a escola, serem promotores da justiça social. Temos, assim, um discurso e um desejo da existência de um currículo global que integre as diferentes realidades socioculturais. A este currículo é exigido um carácter contra-hegemónico na medida em que deve preparar o aluno para o exercício de uma cidadania crítica e possibilite o bilinguismo cultural (Leite, 2003). Criam-se, nesta altura, por iniciativa de Roberto Carneiro, a nível institucional, as traves mestras enquadradoras da educação multicultural em Portugal. Falamos da criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, ou Secretariado Entreculturas, (com o objectivo de coordenar, promover e incentivar no sistema educativo os programas e ações de educação intercultural), do incentivo à fundação da Associação de Professores para a Educação Intercultural (no âmbito de um esforço feito para formar os professores para educação face à multiculturalidade) e do desencadeamento de diversos projectos de educação intercultural.

Neste capítulo realce-se o trabalho desenvolvido pelo Secretariado Entreculturas. O Entreculturas começou por realizar diagnósticos sobre a realidade escolar portuguesa, onde sobressaíram, principalmente em escolas situadas nas zonas de grande concentração urbana, situações tais como: estabelecimentos educativos sobrecarregados de alunos; falta de espaço para a realização de atividades; a inexistência de uma organização pedagógica adequada; insegurança no interior e exterior da escola; animosidade das minorias étnicas e culturais em relação à escola; uma deficiente preparação dos docentes para as problemáticas referidas; comunidades com fenómenos de exclusão e segregação social (Carvalho, 2002). Tendo em vista o tratamento destas questões em várias escolas problemáticas, com especial incidência para a zona da Grande Lisboa, foi desenvolvido, a partir de 1993, o PREDI (Projecto de Educação Intercultural). Esse Projecto, em termos de ações desenvolvidas, prestou apoio social e psicológico às escolas, promoveu a fixação nas escolas dos professores responsáveis pelo Projecto bem como a formação do pessoal docente e não docente, criou salas de ensino pré-escolar e incrementou o apoio para o desenvolvimento de atividades e aquisição de equipamento. Esta última iniciativa teve a preocupação de substituir materiais pedagógicos e didáticos predominantemente monoculturais (EUMC, 2004; Carvalho, 2002). Entre as conclusões retiradas do Projecto, concluído no ano de 1997, ficaram: o desigual investimento entre os professores que trabalharam no Projecto; a maior eficácia do Projecto em escolas menos complexas do ponto de vista organizativo; a recomendação da revisão curricular para a integração positiva da

diversidade étnica e cultural; a necessidade de existência de quotas nas escolas para a distribuição simétrica das crianças oriundas dos bairros periféricos pelas escolas circundantes; a necessidade de acompanhamento de crianças estranhas ao bairro bem como de escolas localizadas em comunidades carenciadas; a continuação do esforço de criação de espaços lúdicos e de ensino nas escolas. Como dado bastante interessante salienta-se que numa altura em que, nas escolas do Continente, se registavam o agravamento dos resultados escolares das minorias culturais e a melhoria dos mesmos na maioria “lusa”, nas escolas onde o PREDI foi implementado os “lusos” acompanharam a tendência para a descida da taxa de reprovação com a novidade de tal tendência também se ter registado nos alunos oriundos das minorias que frequentavam estas escolas (idem). Também no âmbito deste tipo de iniciativas têm sido incluídos em contexto escolar mediadores culturais para facilitar a integração neste meio das crianças provenientes das culturas minoritárias (EUMC, 2004). No cômputo geral, anuindo aos autores aqui referidos, o balanço geral deste tipo de projectos é positivo. No entanto, a sua implementação ainda é esporádica, fazendo-se à custa de uma ou outra instituição que pontualmente avança com um projecto deste género, não havendo, de forma geral, uma continuidade deste tipo de práticas por todo o país e ao longo de todo o tempo.

Foi também por altura da implementação destas iniciativas que se assistiu ao despertar nas escolas do ensino superior, politécnico e universitário de atividades no âmbito do estudo, investigação, formação e promoção da educação intercultural nas escolas (Souta, 1997).

Seria, com certeza, sinal de autismo ou de má vontade não reconhecer que todos estes passos já dados são fundamentais para a implementação de uma efectiva educação intercultural nas escolas portuguesas. No entanto, longe de se pensar que tudo já está feito. As mudanças, muitas delas estruturais, que a educação intercultural implica nas escolas, não se produzem apenas através de decretos de lei ou por meras ações pontuais e isoladas. Logo à partida, é essencial a consciencialização e a mobilização, para a mudança, dos agentes educativos no terreno. Ora quando falamos dos professores portugueses, em particular, ainda é notória a dificuldade destes em lidar com o “arco-íris de cores” representante da diversidade cultural em contexto escolar. Na verdade, como referem Luísa Cortesão e Stephen Stoer (1996), muitos deles formaram-se e socializaram-se num contexto sociopolítico em que se propagandeava que todos os portugueses eram iguais quer fossem originários da Beira Alta, do Algarve, de África ou da Ásia. Na linha desta herança deixada, hoje ainda se procura muito na sala de aula

aquilo a que Stoer (1992) designa como o “WASP português” (*white, anglo-saxon, protestant*), ou seja, o aluno médio-tipo português: português, branco, urbano, católico e da classe média. Assim, está longe de ser generalizada ou mesmo usual a integração de práticas pedagógicas que respeitem a especificidade cultural dos alunos. Stoer (idem) chega mesmo a dizer que à Escola Meritocrática I, dos anos 50 e 60, sucedeu a Escola Meritocrática II dos anos 80 e 90. A visão do professor como mero aplicador das directrizes superiores, também ela, é ainda dominante, ficando, deste modo, para trás o professor investigador-reflexivo capaz de adequar as orientações recebidas à realidade que tem presente perante si. Aliás, as dificuldades em implementar um currículo global nas escolas portuguesas estão também patentes na forma como estas ações acabam na maior parte das vezes por se limitar à mera pluridisciplinaridade ou a práticas de disciplinaridade cruzada (Leite, 2003). O Projecto “Área-Escola” que se instituiu numa perspectiva maior de promoção da cidadania nos alunos é, a nosso ver, um bom exemplo disso. Como indica Souta (1997) um dos grandes desafios da educação intercultural em Portugal passa precisamente pelo estabelecimento desta como área prioritária na formação contínua e especializada dos professores. Por outro lado, também não será justo colocar nos professores todo o peso pelos fracassos da educação intercultural nas salas de aula portuguesas. Numa altura em que nas políticas educativas abundam visões neoliberais, que em grande parte contradizem os princípios da convivência e tolerância entre diferentes grupos socioculturais em contexto escolar, muitas vezes não é dada uma flexibilidade interna substancial aos agentes educativos (principalmente professores e directores escolares) para lidarem adequadamente com a diversidade cultural (Correia, 1999).

Poderemos é dizer que há toda uma estrutura educativa que necessita de ser repensada e isso passa pelos diferentes pontos do plano educativo: objectivos, atividades, práticas, recursos, conteúdos didácticos, avaliação e a própria organização escolar, em geral.

Naquilo que nos diz mais respeito, tendo em conta o âmbito deste trabalho, lembramos a constatação de Souta (1997) que afirma que em matéria de currículos continuamos ao arpejo das realidades e das grandes tendências modernas, com currículos etnocêntricos e eurocêntricos, persistindo nos manuais escolares, como consequência dessas opções pedagógicas, os estereótipos sobre a mulher e a invisibilidade dos grupos étnico-culturais.

Cada vez mais, em Portugal, assistimos à “coloração” da população estudantil dos ensinos básico e secundário. Para além dos grupos étnico-culturais já referidos, dá-se agora uma vaga de imigração dos países do leste europeu que, chegando ao sistema educativo português, impõe a este a presença de novos costumes e de novos universos simbólicos. Embora este tipo de estatísticas careçam em Portugal de alguma actualização e de alguma sistematização, no ano lectivo de 1999/2000 já frequentavam, no total dos estabelecimentos do pré-primário e do ensino básico, mais de 8700 alunos de origem romena. O total dos alunos oriundos das minorias culturais, nos mesmos estabelecimentos de ensino, atingia, nesse ano, mais de 89500 alunos (Eurydice, 2004), sendo a sua percentagem no total dos alunos do ensino básico de 6,77% (EUMC, 2004). Continuando, dentro deste grupo, a haver uma predominância de indivíduos com ascendência africana e de oriundos de famílias de ex-emigrantes (Eurydice, 2004).

Mas quando falamos da inclusão das minorias étnico-culturais nas nossas escolas, o panorama está longe de ser brilhante. Os pertencentes a minorias étnicas e culturais são, a par dos filhos de trabalhadores agrícolas, de operários e de artesãos, as populações onde as taxas de abandono e insucesso escolar estão acima dos valores médios verificados junto da maioria da população escolar (ESEC, 2000; Benavente et al, 1994). Não será por acaso que a taxa de frequência escolar das minorias étnico-culturais, no ano lectivo de 1999/2000, de 6,77% no ensino básico, descia para 2,83% no ensino secundário (EUMC, 2004).

Neste capítulo, destacam-se os imigrantes e descendentes de imigrantes africanos que sofrem da falta de preparação da escola portuguesa para lhes dar uma resposta verdadeiramente inclusiva em matérias como a língua (que quase nunca é dominada pelos descendentes da primeira geração), o facto de viverem em guetos sendo marginalizados pela restante população dentro e fora da escola ou ainda em factores pontuais como doenças típicas destas comunidades que afastam as crianças da escola durante semanas (ESEC, 2000). Os dados mais recentes mostram que o fenómeno do abandono escolar também se revela bastante problemático nas populações dos países de leste recentemente entradas no sistema educativo português. No ano de 2001 as percentagens de abandono escolar precoce eram de 21,7% e de 13,7% entre os indivíduos de nacionalidade moldava e de nacionalidade romena, respectivamente (INE, XIVº Recenseamento Geral da População, *in* Martins & Marques, 2005, pp.37). Outra população que se destaca pela relação difícil que tem mantido com o meio escolar é a população cigana. Os alunos ciganos revelam uma taxa de abandono escolar na ordem

dos 65% e a taxa de sucesso no 1º ciclo do ensino de básico é de 50% quando no grupo maioritário passa os 80% (idem, pp.17). Para explicar estes resultados também encontramos factores relacionados com a inadequação do sistema educativo português à cultura cigana, nomeadamente, no papel familiar que é dado à jovem cigana, no estilo de vida nómada de muitas comunidades ciganas, na coincidência entre o horário das aulas e as atividades profissionais e familiares para quais as crianças são requisitadas ou de modo mais geral na diferença entre os conhecimentos e competências que são valorizados na escola e os conhecimentos e competências que são valorizados na comunidade cigana (idem). Como atrás foi referido, não podemos esquecer, porque também é significativo, todo um mundo rural que choca com a inadequação do currículo “WASP” nacional e que vota os alunos destas proveniências a sub-desempenhos escolares. Por detrás destes casos, também encontramos factores como o contexto familiar, o contexto sociocultural e socioeconómico, a estrutura e os processos escolares ou ainda as expectativas dos professores dentro da sala de aula (Cardoso, 1996). O que também não muda muito, de minoria para minoria, são os resultados destes processos que invariavelmente acabam por remeter estas populações para baixos níveis de literacia, ficando estes indivíduos mais expostos à exclusão social ou sendo integrados mais facilmente nos estratos sociais mais baixos.

Há ainda a questão do tratamento do género no contexto escolar português. Também não será por acaso que, já no ano lectivo de 2002/2003, a taxa de feminização dos alunos do ensino superior variava entre os 55% da região de Lisboa e Vale do Tejo e os 64% da Região Autónoma da Madeira (GIASE, 2005). Até que ponto, hoje, rapazes e raparigas frequentam em igualdade de circunstâncias a escola portuguesa? E com que proveito o fazem?

Pensamos que para uma escola que se quer na senda da promoção da coesão e pluralidade da sociedade, tendo para isso que garantir a efectiva igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares, há ainda muita coisa a mudar no currículo do sistema educativo português. Mas que currículo pôde ir ao encontro desses desejos se queremos evitar as visões e as práticas redutoras que têm sido produtoras dos erros acumulados até a esta altura?

2.4 – Currículo Intercultural

Um dos grandes entraves, se não mesmo o maior, que se coloca ao entendimento e convivência entre diferentes grupos socioculturais é a persistência de muitos sectores das sociedades em verem os sistemas culturais como blocos estáticos que se formam e evoluem separadamente uns dos outros. Como sublinha Cardoso (1996, pp.15) a definição de cultura “*como sendo o conjunto complexo de crenças, costumes, conhecimentos, hábitos e tradições partilhados pelos membros de uma sociedade transmitidos, principalmente, de geração em geração*” é algo que se desadequa ao contexto das actuais sociedades, principalmente das sociedades mais desenvolvidas tecnologicamente. Nestas realidades as pessoas de diferentes grupos sociais interagem entre si na base de elementos culturais comuns ao mesmo tempo que se influenciam mutuamente através de elementos que são caraterísticos das comunidades de origem. A cultura, assim, é cada vez mais uma elaboração colectiva, em constante transformação (Cardoso, 1996). Aliás, embora isto seja mais flagrante na actual “aldeia global” em que hoje vivemos, até podemos questionar-nos se este processo não tem sido sempre, na verdade, uma realidade ao longo dos tempos. Banks (1988) falando sobre os processos que levaram à formação da cultura americana, referencia que, por um lado, nem só a cultura maioritária, a chamada “WASP” (*white, anglo-saxon, protestant*), contribuiu para esta formação identitária como, por outro lado, não foi só a WASP que influenciou as culturas minoritárias. Neste seguimento, Banks lança o conceito de “aculturação múltipla” segundo a qual os diferentes grupos étnico-culturais, presentes em território americano, se terão influenciado mutuamente conduzindo àquilo que hoje se entende pela cultura geral ou universal dos Estados Unidos da América. Como exemplo o autor relata que se os primeiros colonos britânicos, na América, não tivessem assimilado componentes culturais, incluindo ferramentas e métodos de agricultura, próprios dos indígenas, dificilmente teriam sobrevivido naquele ambiente. É claro que como referencia Jordán (1992), dependendo muitas vezes das relações do poder socioeconómico, a relação de influência entre os diferentes grupos não se dá de forma simétrica. Quando falamos dos casos colonizadores/colonizados decididamente que os primeiros têm maior poder de influência cultural sobre os segundos. Agora, o que Jordán também corrobora, advogando um conceito dinâmico de cultura, e debruçando-se sobre os processos de migração, é que a chegada de novos elementos a um meio

implica, não só, uma adaptação desses elementos ao novo ambiente como também implica que aqueles que aí já se encontram se vejam obrigados a responder à mudança.

Se esta é a realidade na evolução das sociedades, com certeza que a escola não pode ficar à parte desta lógica. Não é possível continuar a ter um currículo nacional que teima em ignorar as culturais locais e desse modo vota grande parte da população estudantil à exclusão e à segregação. Na linha de Stoer (1994), defendemos aqui uma escola ao serviço de um projecto comunitário, nas suas várias dimensões: social, cultural, económico/profissional, ambiental e pessoal. Isto implica aquilo que o autor denomina como a “descentração da escola”, ou seja, a escola não é, em si mesma, o centro da ação mas está englobada num espaço e numa dinâmica maiores dos quais partilha as metas fundamentais. Os agentes escolares, principalmente professores e directores escolares, têm o dever de mediar o currículo nacional com a cultura local tendo em conta os aspetos materiais e os aspetos simbólicos da última pois estes influenciam-se mutuamente (Seabra, 1999). Dado o carácter fluído, flexível e situacional das identidades, para o qual alerta Roig (1999), uma abordagem meramente essencialista destas questões pode esquecer as relações materiais que dentro de uma comunidade discriminam determinados grupos. Na verdade, uma minoria cultural pode ter origem em dois grupos que noutra contexto se identificavam de forma distinta e que agora estão unidos por condicionantes de integração social (Sollors, 2002). Por outro lado, também é verdade que, por exemplo, pertencer a uma classe social baixa do grupo dominante não é, culturalmente, idêntico a pertencer a uma classe social baixa de um grupo imigrante. Desta forma, poderá ser igualmente redutor realçar apenas a vertente relacional e situacional das identidades. Falamos, pois, de colocar em prática uma pedagogia contra-hegemónica que garanta o respeito pela realidade local ao mesmo tempo que, no confronto entre os universos simbólicos e os sistemas materiais, decomponha as construções sociais que geram a reprodução social desigualitária. Isto só pode ser conseguido promovendo na escola uma ação reflexiva, crítica e subjetiva que confronte e adequé os campos oficiais e pedagógicos, representantes das políticas educativas e das directrizes pedagógicas, respectivamente, àquilo que não é tido em conta no discurso oficial mas que faz parte do dia-a-dia das escolas e das comunidades - a chamada recontextualização do campo pedagógico (Cortesão & Stoer, 1996; Stoer, 1994).

Não estranhemos que à partida este discurso crie resistências em muita gente, até porque, pode parecer de difícil exequibilidade tal a complexidade dos processos

envolvidos. Ainda assim, o estudo destas matérias tem implicado cada vez mais autores que, por sua vez, têm contribuído para o desenvolvimento e amadurecimento do conhecimento possibilitando passos seguros, no terreno, aquando da implementação deste tipo de projectos.

Carlinda Leite e Natércia Pacheco (1995), baseando-se nos trabalhos de Bernstein, propõem um dispositivo pedagógico que permite, em contexto educativo, a integração de práticas que levem à “*articulação cooperativa das diferenças*” (Tap P., 1988 *in* Leite & Pacheco, 1995, pp.590). Este dispositivo é constituído por três passos essenciais: **Redistribuição** do conhecimento, não em função daquele que é pré-fabricado mas em função dos saberes do dia-a-dia dos alunos respeitando, assim, a diversidade de culturas presentes e das suas histórias de vida. São exemplos deste tipo de práticas as histórias contadas pelas crianças e a construção de genealogias. **Recontextualização** – através do sujeito ativo, que rejeita a mera inculcação ou recepção de conteúdos, dá-se o envolvimento nas atividades possibilitando, assim, a construção de novos saberes e competências, na base da valorização do conhecimento do quotidiano. **Avaliação** – não só aquela que se preocupa com os produtos finais mas também, e principalmente, aquela que leva a uma análise e reflexão contínuas sobre os processos envolvidos ao longo da aprendizagem. Este tipo de avaliação é, a nosso ver, o melhor meio de controlo sobre um processo cujas linhas de estruturação, à partida, não são, nem evidentes, nem imutáveis, o que causa muitas vezes angústia e insegurança nos agentes educativos.

Certamente que a implementação de um currículo assente neste tipo de princípios deverá estar em consonância com toda uma organização escolar que possibilite a sua aplicação. No âmbito de uma educação multicultural, a instituição escola deve ter, desde logo, bem presentes as suas metas. Banks identifica as seguintes (Banks, 1994 *in* Entreculturas, 1995):

Educação para a liberdade: a educação multicultural deverá ajudar os alunos a desenvolver o conhecimento, as atitudes e as capacidades necessárias a uma participação plena numa sociedade livre e democrática, nomeadamente através da capacidade em participar em ações cívicas e sociais que contribuam para promoção da liberdade e democracia.

Educação para todos: a educação multicultural deve atingir todos os indivíduos e não só aqueles que pertencem à cultura dominante ou os que são oriundos de grupos minoritários.

Desenvolvimento de competências de interação cultural: a educação multicultural deve promover no indivíduo a capacidade de ver a sua cultura sob diferentes perspectivas e perceber que as outras culturas são tão válidas como a sua. Nesse sentido, a pessoa deve ficar capacitada a compreender os outros e a prosperar num mundo caracterizado por ambientes culturais diversos e pela constante mudança.

Aprendizagem significativa: a educação multicultural deve promover no indivíduo o desenvolvimento de capacidades e a aquisição de competências de crucial importância para a adaptação a uma sociedade em mudança.

Coesão social: a educação multicultural deve contribuir para a unificação da sociedade e para a diminuição da polarização étnica.

Neste sentido, Cardoso (1996, pp.41) define oito condições necessárias que tomamos como requisitos para o cumprimento de um currículo que vise as metas anteriormente referidas:

“1- O currículo multicultural deve proporcionar oportunidades para que os alunos dos diversos grupos étnicos partilhem conhecimentos, valores e experiências estéticas específicos de cada cultura ajudando-os, assim, a reconhecer e respeitar as diferenças, a desenvolver as atitudes e competências necessárias às interações étnicas positivas e à realização do pluralismo cultural.

2 – O currículo multicultural deve ter em conta os diferentes estilos de aprendizagem das crianças da comunidade escolar, proporcionando metodologias adequadas a esses estilos.

3 – O currículo multicultural deve proporcionar oportunidades para o desenvolvimento da auto-estima, do auto-conceito e da auto-confiança de todos os alunos.

4 – A dimensão anti-discriminatória (anti-racista incluída) deve ser uma componente essencial do currículo multicultural e do ambiente escolar.

5 – O pluralismo étnico deve permear todo o ambiente escolar, para isso, cada escola deve comprometer-se com uma orientação multicultural e anti-racista e o currículo multicultural deve ser parte integrante do projecto global da escola.

6 – *A multiculturalidade deve constituir uma perspectiva transversal a todas as disciplinas do currículo.*

7 – *A organização da escola como um todo deve promover interações multiculturais positivas entre os alunos, professores e pessoal auxiliar.*

8 – *A formação contínua dos professores para a educação multicultural deve ser um imperativo do currículo multicultural e da dinâmica de uma escola comprometida com a multiculturalidade.*”

Banks conceptualiza, ainda, a educação multicultural como um campo com cinco dimensões, interligadas, cujos educadores devem identificar, diferenciar e compreender (Banks, 1994, in Entreculturas, 1995):

Integração de conteúdos: diz respeito à forma como os professores usam os exemplos e conteúdos de uma variedade de culturas e grupos para demonstrar os conceitos-chave, os princípios, as generalizações e as teorias nas disciplinas ou áreas de conteúdos leccionadas.

Processo de construção de conhecimento: relaciona-se com o modo como os professores ajudam os alunos a compreender, investigar e a determinar como as sanções culturais implícitas, os quadros de referências, as perspectivas e as tendências de uma disciplina influenciam o modo de construir o conhecimento.

Redução de preconceitos: diz respeito ao modo como os métodos e materiais de ensino podem modificar as características das atitudes racistas dos alunos.

Pedagogia da igualdade: relaciona-se com a adaptação dos métodos de ensino, feita pelos professores, para melhorar o desempenho escolar dos alunos dos diferentes grupos étnicos e das diferentes classes sociais, usando uma variedade de técnicas de ensino que sejam consistentes com a variedade de modos de aprendizagem dos alunos.

Uma estrutura escolar e social valorizada: indica a necessidade das componentes da cultura da escola (técnicas de grupo, participação desportiva, desproporção no sucesso escolar, relação entre o pessoal escolar e os alunos) serem examinadas e modificadas de modo a criar uma cultura escolar que valorize os estudantes dos vários grupos étnicos, culturais e raciais.

No que diz respeito, em particular, à integração de conteúdos étnicos e culturais nos currículos escolares, Cardoso, baseando-se também nos trabalhos de Banks, chama a atenção para cinco níveis distintos (Cardoso, 1994, in Barbosa, 1996):

Nível 1: reflecte uma abordagem meramente contributiva ou aditiva em que nos currículos são integrados diferentes conteúdos étnicos e culturais mas com carácter meramente pontual e descontextualizado, como é o caso da referência a datas comemorativas ou a heróis nacionais de diferentes grupos étnicos. Esta abordagem mantém inalterados a estrutura curricular e os objectivos fundamentais sendo, por isso, de alcance limitado e envolvendo riscos como a estereotipização dos grupos minoritários.

Nível 2: à semelhança do primeiro nível, este nível também não rompe com o “*status quo*” uma vez que a estrutura básica e as finalidades do currículo mantêm-se inalteradas. A diferença é que agora são incluídos conceitos, temas e perspectivas das várias culturas. No entanto tudo isto é colocado e abordado segundo a visão da cultura dominante não contribuindo, por isso, para a formação, no aluno, de uma visão subjetiva e articulada das histórias e culturas dos diversos grupos.

Nível 3: traduz uma abordagem que introduz mudanças significativas na estrutura básica, paradigmas e pressupostos básicos do currículo. Este tipo de abordagem, de carácter transformativo, ajuda os alunos a perceber conceitos, acontecimentos e pessoas sob diferentes perspectivas étnicas e culturais colocando em evidencia a natureza do conhecimento como uma construção social. Neste sentido este currículo visa a promoção do pensamento de forma crítica e construtiva. O aluno deverá, pois, ficar capacitado a observar e perceber os fenómenos de forma contextualizada e interligada. É neste nível que diminuem os riscos de estereotipização dos grupos culturais pois as diferentes histórias e culturas são abordadas de uma forma que respeita a dinâmica da evolução das sociedades e da própria civilização humana, em geral.

Nível 4: mantém a conjugação de várias perspectivas, quadros de referência e conteúdos das diferentes culturas mas, ao contrário dos primeiros três níveis, assume uma abordagem condutiva uma vez que ultrapassa a mera transmissão de saberes e competências ao apontar para o desenvolvimento de valores e atitudes. No âmbito de uma educação multicultural um currículo, englobado neste tipo de abordagem, proporciona aos alunos a organização de projectos e o desenvolvimento de atividades que lhes permitam agir pessoal, social e civicamente em questões relacionadas com as matérias que estudaram e que estão, de alguma forma, ligadas a problemáticas da sociedade, em geral. Podemos ligar este nível ao modelo curricular de reconstrucionismo social, defendido por Jordán (1992), em que o aluno apreende a

assumir as suas responsabilidades na participação e na condução dos destinos da sociedade, da qual faz parte, respeitando os princípios da democracia e da não-violência.

Nível 5: este nível visa salvaguardar qualquer tipo de influências que extravasem o currículo formal. Embora o nível 4 já denote algumas preocupações nesse capítulo, não prevê totalmente toda a gama de “aprendizagens vivenciais” que escapam à lógica disciplinar. Desta forma estamos perante um nível que defende a integração da diversidade étnica e cultural em toda a organização escolar.

2.5 – Os manuais escolares e a interculturalidade no ensino da História e da Geografia

Apesar de defendermos uma organização escolar assente na pluralidade étnica e cultural, tendo em conta os objectivos propostos na parte empírica deste trabalho, tomamos como referência, para a integração de conteúdos étnicos e culturais nos currícula, os níveis três e quatro do modelo de Banks. Embora a abordagem desenhada nestes níveis deva ser transversal a todas as disciplinas do currículo escolar, no caso das disciplinas de História e de Geografia a sua aplicação é de crucial importância uma vez que pode originar uma mudança completa do quadro conceptual que é colocado perante o aluno, em termos do seu passado, identidade, contexto e desafios futuros. Não queremos uma História que coloque em destaque heróis e vilões, enaltecendo uns como grande povo ou nação e rebaixando outros à condição de indignos ou inferiores. Não queremos uma História que estereotipe ou ofusque alguns em favor de outros que na verdade tiveram tanta ou menos relevância que os primeiros. Não queremos uma Geografia que dê uma visão redutora dos elementos presentes num determinado contexto. Queremos, sim, um ensino da História e da Geografia que eduque para a convivência e entendimento entre grupos e entre indivíduos colocando em destaque a igualdade, a dignidade e a racionalidade de todas as culturas e aponte para os desafios futuros de toda a Humanidade. O próprio Banks, quando definiu os níveis de integração curricular anteriormente referidos, tinha, em primeira vista, presente a abordagem histórica das sociedades ocidentais em contexto escolar. Já vimos que durante muito

tempo, se não ainda hoje, essa abordagem foi feita nas escolas portuguesas através de uma perspectiva assimilacionista e homogeneizadora tendo por referência a cultura dominante (português, branco, católico, classe média, urbano). Portugal, nesta área, não fez mais do que acompanhar aquilo que era o paradigma dominante. No caso da sociedade americana, em particular, também a cultura anglo-saxónica se assumiu como dominante e durante muito tempo deu muito pouco espaço para a afirmação dos outros grupos étnico-culturais. Ora Banks (1988) conceptualiza, precisamente, para o contexto americano, um modelo curricular cuja visão da História não é feita apenas a partir do grupo étnico dominante mas que engloba a visão dos vários grupos culturais presentes na sociedade americana e também a visão de outras nações envolvidas, directa ou indirectamente, em determinados eventos relacionados com a História americana. É um quadro conceptual que abandona ou desfaz a ideia de nação como algo culturalmente homogéneo e consensual e que torna subjetiva a ação da mesma perante a visão dos acontecimentos por parte de outras nações.

Esta lógica, que está associada à própria dinâmica da evolução das sociedades, em geral, pode ser transportada para o ensino da História de outras nações ou países. Outro autor, Perotti (1997) advoga o ensino da História numa perspectiva do conhecimento contextualizado e da interdependência dos fenómenos. Tendo, também, especial atenção ao fenómeno das migrações defende uma visão crítica, subjetiva e compreensiva dos eventos. Nesse sentido, o retrato da diversidade deve ser compatibilizado com o aspeto da continuidade. Ou seja, a referência a um determinado grupo cultural não deve ser meramente pontual mas deve ter em conta todo o seu percurso ao longo dos diferentes contextos. Aliás, estamos perante uma perspectiva, cada vez mais usual no ensino moderno desta disciplina, uma vez que não esquece as ligações com outras áreas de saber como a Antropologia, Sociologia e a própria Geografia na medida em que as realidades socioeconómicas, políticas e tecnológicas são reconhecidas como estando interligadas. Desta maneira, o ensino da Geografia não pode esquecer, dentro de um determinado enquadramento, toda a diversidade de meios físicos e humanos e de modos de vida existentes. Os movimentos sociais e migratórios e a sua integração na economia e na sociedade devem ser realçados não só como construção de uma realidade interdependente e subjetiva mas também como desenho de todo um processo de evolução que impele o aluno, no presente, para a necessidade do desenvolvimento de uma consciência voltada para ação cooperante e de mudança.

Ainda assim, não negamos que cada povo tem uma identidade própria que aliás os seus originários devem ser os primeiros a sentir em toda a sua riqueza e instrução. Certamente que a interdependência, a diversidade e a subjetividade como propriedades da evolução histórica e social criam uma realidade específica em cada contexto que é acentuada pelos processos decorrentes da espacialidade e da temporalidade. Nesta medida, a História, numa perspectiva intercultural, é uma narrativa que torna os povos conscientes das suas singularidades e diferenças ao mesmo tempo que realça um património comum ao conjunto da Humanidade (C.I.E.S.XXI, 1996).

Dulcinea Gil, debruçando-se especificamente sobre o ensino da disciplina de História e Geografia de Portugal, no sistema educativo português, recupera um autor estrangeiro para definir cinco critérios para a representação curricular dos diferentes grupos culturais (Jeffcoate, 1979, in Gil, 1996, pp.112):

“1 – O currículo tem de ser simultaneamente internacional na escolha de conteúdos e global na sua perspectiva.

2 – A diversidade de grupos sociais e étnicos deve ser evidenciada nas imagens, histórias e informação apresentadas às crianças.

3 – Os alunos devem ter acesso a informação correcta sobre diferenças e semelhanças raciais e culturais.

4 – As pessoas de outros grupos minoritários e de outras culturas devem ser apresentadas como indivíduos com qualidades e atributos, evitando os estereótipos em termos de características humanas, estilos de vida, papéis sociais ou estatuto profissional.

5 – Outras culturas e nações têm a sua validade própria e devem ser descritas nos seus próprios termos.”

Nesta linha encontramos, no ensino da História e Geografia de Portugal, uma preocupação com o desenvolvimento de conceitos como interdependência, relativismo e pluralismo cultural (Gil, 1996).

Como já realçamos, neste trabalho fazemos questão de frisar toda a coerência que deve existir no plano educativo, desde as orientações das instâncias superiores até às práticas da sala de aula, de forma a garantir uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva. Nesta lógica, os recursos e os conteúdos usados em contexto educativo também são de especial relevância uma vez que devem obedecer a critérios como o respeito pela pluralidade cultural. Como pode ser visto, pelo que foi exposto no

primeiro capítulo, deste enquadramento teórico, uma das recomendações, para a educação, de organizações internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial é precisamente a revisão bilateral ou multilateral dos manuais escolares de História. Referindo José João Lucas (1999) a forma como se escreve a História sendo justificativa da mobilização das pessoas para determinadas ações cívicas, políticas ou até mesmo militares é também uma forma de institucionalizar modos de ver os outros. A escrita da História é “*um acto intelectual subordinado a um determinado código de conduta legitimado academicamente*” sendo por isso condicionado por um determinado contexto sociopolítico e sociocultural e pelas questões envolvidas nestes (idem, pp.9). Michel Wieviorka (2002) adianta mesmo que a História, como disciplina resultante da modernidade, está ela própria em crise uma vez que lhe é inerente a intencionalidade de obedecer aos interesses dos vencedores e às exigências da nação. Ora um ensino da História que contribua para a construção de um mundo mais justo e solidário, assente num modelo de desenvolvimento sustentável, não pode deixar de romper com este modelo de discurso sob pena de não estar a formar adequadamente os cidadãos de hoje. O mesmo Wieviorka (idem) defende, como forma a enriquecer o conhecimento, a necessidade de se pensar nas relações entre a História, oficialmente escrita, e a memória colectiva dos vários grupos culturais presentes na sociedade. É um exercício que não está isento de riscos pois implica consigo a já referida tensão dialéctica existente entre grupos culturais. Mas como processo bem conseguido pode significar a formação daquilo a que muitos chamam de uma “Global History” (idem).

No seguimento de tudo aquilo foi dito, este trabalho, no seu plano empírico, opta por confrontar manuais escolares da disciplina de História e Geografia de Portugal, referentes ao sistema educativo português, com determinados princípios da educação intercultural relativos à integração de conteúdos didácticos. Queremos saber até que ponto os manuais escolares portugueses de História e Geografia respondem às novas necessidades educativas relacionadas com a pluriculturalidade.

Nesta área, têm surgido, nas últimas décadas, dispositivos muito interessantes no que respeita a recomendações para a integração da diversidade étnica e cultural nos recursos educativos. Um desses exemplos é os critérios para a avaliação de materiais pedagógicos elaborados a partir de um guia publicado pelo Departamento de Educação da Califórnia, e referidos por Cohen & Marion (1983, *in* Gil, 1996, pp.123):

- 1) *Não devem aparecer referências sob a forma de símbolos que tendam a diminuir, estereotipar, padronizar ou subestimar os grupos minoritários.*
- 2) *Quando se retratam/descrevem grupos étnicos ou culturais, essas descrições não devem representar as diferenças de costumes ou modos de vida como indesejáveis e não devem reflectir um juízo de valor hostil a essas diferenças.*
- 3) *Os materiais pedagógicos que abordem a sociedade (americana) contemporânea, seja em que área for, devem conter referências ou ilustrações de diversos grupos étnicos, numa proporção equivalente.*
- 4) *A descrição de personagens da minoria, em papéis que a que foram tradicionalmente limitados pela sociedade, deve ser equilibrada pela apresentação de personagens da mesma raça a desempenharem outro tipo de actividades.*
- 5) *As pessoas das minorias devem ser descritas no mesmo nível sócio - económico das pessoas brancas.*
- 6) *A descrição de diversos grupos étnicos e culturais não se deve limitar à sua cultura de origem, mas apresentar esses grupos integrados na vida corrente americana.*
- 7) *Sempre que se apresentem desenvolvimentos na história ou acontecimentos contemporâneos, ou feitos na arte, ciência ou noutro campo, deve ser incluída e discutida a contribuição dos povos das minorias e, particularmente, identificadas pessoas famosas da minoria.*

Outro documento que destacamos, são as linhas orientadoras recomendadas pelo *Council for Interracial Books for Children* de Nova Iorque para a avaliação, numa perspectiva anti-racista, de livros para crianças (*in*, Gil, 1996, pp.125):

1. *Verificar as ilustrações.* Identificar possíveis estereótipos e as características dos papéis mais associados às minorias (passividade ou ação e liderança).
2. *Verificar a estrutura da história.* Que características as minorias demonstram na relação com o grupo dominante? Qual é o grupo que habitualmente demonstra cedências em relação ao outro? Problemas

como a pobreza são fundamentados nas suas causas ou são mostrados como inevitáveis?

3. *Observar os estilos de vida.* As pessoas pertencentes às minorias são descritas numa forma de vida que contrasta com o grupo dominante? É feito algum juízo de valor em relação a isso?
4. *Verificar o “peso” da relação entre as pessoas.* Na história são sempre os indivíduos pertencentes ao grupo dominante os detentores do poder? Qual é a função dos indivíduos dos grupos minoritários? Como é a estrutura de poder dentro dos diferentes grupos?
5. *Verificar os tipos de heróis e heroínas.* Identificar as características dos heróis apresentados de cada grupo. De outra forma, com que interesse é descrito esta ou aquela personagem?
6. *Considerar os efeitos na auto-imagem da criança.* Ter em conta os efeitos das imagens no *self* nas crianças de diferentes grupos étnicos. Que efeito têm, imagens estereotipadas sobre um grupo, numa criança desse mesmo grupo?
7. *Considerar os antecedentes do autor e do ilustrador.*
8. *Verificar a perspectiva do autor.*
9. *Procurar palavras discriminatórias.* Palavras com intuito de insulto, por ex. selvagem, primitivo, preguiçoso, desonesto, etc.

Todas estas recomendações irão servir-nos de referência para o desenvolvimento deste trabalho. Apesar deste tipo de documentos serem elaborados tomando como referência a sociedade americana, atendendo às recentes evoluções na demografia social e escolar em Portugal, pensamos que podem ser adaptados à nossa realidade. É algo que retomaremos e aprofundaremos na abordagem da investigação empírica inserida neste âmbito.

De seguida passaremos, então, ao relato da referida investigação, nas suas várias componentes: contextualização, objectivos gerais, fundamentos da técnica usada, procedimentos metodológicos e relato dos resultados.

Segunda Parte – Investigação Empírica

1 – Problemática e Métodos

No primeiro capítulo da segunda parte deste trabalho iremos descrever a problemática que caracteriza esta investigação empírica. Começaremos por identificar a disciplina, e o respectivo programa, a que se reportam os manuais escolares em análise. Nesse sentido introduziremos e estabeleceremos os objectivos gerais da investigação. Como suporte teórico aos procedimentos metodológicos desenvolvidos abordaremos os fundamentos da técnica de investigação utilizada: a análise de conteúdo. No seguimento do relato da metodologia adoptada, as noções teóricas anteriormente descritas servirão para a identificação do tipo de estudo em questão e das duas vertentes de análise em que se desenvolve. Não deixaremos também de explicar os critérios envolvidos na escolha dos manuais analisados.

Tratando-se de uma análise de conteúdo realizada no âmbito de um trabalho sobre educação intercultural, estarão em análise várias dimensões da personalidade humana que serão devidamente explicitadas. Na alínea posterior, avançaremos para a descrição dos tipos de unidades de análise utilizadas bem como daquilo que se pretende em cada uma delas. Por fim, este capítulo encerra com as definições das categorias e subcategorias construídas ao longo da análise.

1.1 – Contexto

A investigação empírica realizada no âmbito deste trabalho reporta-se a uma análise de conteúdo dos manuais escolares da disciplina de História e Geografia de Portugal dos 5º e 6º anos de escolaridade do sistema educativo português.

Os conteúdos da disciplina de História e Geografia de Portugal desenvolvem-se sobre a temática “Portugal no passado e no presente” e dividem-se ao longo dos dois anos de escolaridade do 2º ciclo, estando agrupados em quatro grandes temas. Cada um desses temas divide-se, por sua vez, em subtemas, como representa o seguinte esquema (DGIDC, 2004):

5º ANO
Tema A – A Península Ibérica: dos primeiros povos à formação de Portugal (século XII)
<ul style="list-style-type: none">• Ambiente natural e primeiros povos
<ul style="list-style-type: none">• Os romanos na Península Ibérica
<ul style="list-style-type: none">• Os muçulmanos na Península Ibérica
<ul style="list-style-type: none">• A formação do reino de Portugal
Tema B – Do século XIII à União Ibérica e Restauração (séc. XVII)
<ul style="list-style-type: none">• Portugal no século XIII e a revolução de 1383-1385
<ul style="list-style-type: none">• Portugal nos séculos XV e XVI
<ul style="list-style-type: none">• Da União Ibérica à Restauração
6º ANO
Tema C – Do Portugal do século XVIII à consolidação da sociedade liberal
<ul style="list-style-type: none">• Império e monarquia absoluta no século XVIII

<ul style="list-style-type: none">• 1820 e o Liberalismo
<ul style="list-style-type: none">• Portugal na 2ª metade do século XIX
Tema D – O século XX
<ul style="list-style-type: none">• A queda da monarquia e a 1ª república
<ul style="list-style-type: none">• Estado Novo
<ul style="list-style-type: none">• 25 de Abril de 1974 e o regime democrático
<ul style="list-style-type: none">• Portugal nos dias de hoje – Sociedade e Geografia Humana

O perfil do aluno competente nesta disciplina é definido, no currículo nacional do ensino básico, com as seguintes competências genéricas (idem):

- Situa-se no país e no mundo em que vive, aplicando noções operatórias de espaço e de tempo;
- Utiliza conhecimentos básicos sobre a realidade portuguesa, do presente e do passado, aplicando as noções de evolução e de multicausalidade;
- Aplica, na abordagem da realidade física e social, técnicas elementares de pesquisa e a organização sistemática de dados, utilizando técnicas diversas de comunicação;
- Explica e valoriza elementos do património histórico português;
- Manifesta respeito por outros povos e culturas.

O desenvolvimento das competências genéricas está alicerçado em três tipos de competências específicas que funcionam como vectores fundamentais, à volta dos conteúdos abordados, no processo de ensino-aprendizagem (idem):

- a) Tratamento de informação/utilização de fontes (capacidade de utilização de técnicas de investigação; capacidade de interpretação de informação histórica diversa e com diferentes perspectivas).

b) Compreensão histórica:

1 - Temporalidade: capacidade de aplicação dos conceitos de mudança/permanência na caracterização das sociedades que se constituíram no espaço português em diferentes períodos; capacidade de identificação, localização no tempo e caracterização das alterações significativas da sociedade portuguesa, e estabelecimento de relações passado/presente, especificando contributos para o Portugal contemporâneo, utilizando correctamente o vocabulário próprio da disciplina.

2 – Espacialidade: conhecimento da localização relativa do território português; capacidade de caracterização dos principais contrastes na distribuição espacial das atividades económicas e formas de organização do espaço português em diferentes períodos, relacionando-as com factores físicos e humanos, utilizando correctamente vocabulário específico da disciplina, bem como técnicas adequadas de expressão gráfica.

3 – Contextualização: capacidade de distinção das características concretas de sociedades que se constituíram no espaço português em diferentes períodos e estabelecimento de relações entre os diversos domínios, utilizando correctamente o vocabulário específico da disciplina.

c) Comunicação em História (capacidade de utilização de diferentes formas de comunicação escrita, fazendo o uso correcto do vocabulário específico; desenvolvimento da comunicação oral na narração/descrição; capacidade de análise e produção de material)

1.2 – Objectivos gerais

Um leitor mais atento verificará que as competências genéricas do aluno definido como competente na disciplina de História e Geografia de Portugal vão ao encontro de muitos dos objectivos pretendidos pela educação intercultural. Em particular, a competência específica de tratamento da informação/utilização das fontes e as capacidades de temporalidade, espacialidade e contextualização dão ao indivíduo a capacidade de olhar a História e a sociedade contemporânea sob uma perspectiva multicausal, subjetiva e dinâmica. Sem dúvida, que do ponto de vista da teorização dos objectivos, o ensino da História e da Geografia já estará, em Portugal, de acordo com as

perspectivas epistemológicas mais recentes. Mas, no que respeita à educação intercultural, em particular, haverá, de facto, uma integração de conteúdos nesta disciplina que respeite a pluralidade, visibilidade e racionalidade dos diferentes grupos culturais?

Se olharmos para as referidas competências genéricas, do aluno competente nesta disciplina, encontramos uma competência definida da seguinte forma: “Manifesta respeito por outros povos e culturas”. Isto só por si não significa que a integração dos conteúdos da disciplina respeite as recomendações sugeridas para um currículo intercultural. Uma abordagem meramente integracionista pode criar no aluno alguma tolerância por outras culturas e povos mesmo sem dar a conhecer esses grupos de uma perspectiva não dominante. Já as outras competências definidas, no currículo nacional do ensino básico, e as definições de espacialidade, temporalidade e contextualização nunca são ligadas de uma forma explícita ou directa a questões respeitantes com a diversidade cultural.

Pensamos que no actual quadro sociopolítico e sócio-histórico de Portugal e tendo em conta as recentes evoluções no discurso educativo no nosso país, um modelo de educação entre culturas meramente assimilacionista estará arredado dos conteúdos escolares. A nossa dúvida reside em saber se a multiculturalidade em contexto escolar português é tratada tendo por base uma organização curricular permeável, em toda a sua extensão, à diversidade étnica e cultural ou se a dita organização ainda é predominantemente centrada na cultura dominante apesar de estarem presentes nela alguns elementos pertencentes a outros grupos étnico-culturais. Lembramos as referências já feitas a autores, que se debruçam sobre a realidade portuguesa, e que referem que a nível da integração da diversidade cultural, tanto no plano da organização escolar como no plano das práticas pedagógicas e dos materiais utilizados, os resultados obtidos não estão ainda dentro daquilo que seria desejável (Leite, 2003; Souta, 1997; Stoer, 1992).

A exposição que é feita no enquadramento teórico deste trabalho aponta para a conveniência da organização curricular, em contexto escolar, compatibilizar um bilinguismo, que forneça ao indivíduo as competências e conhecimentos necessários à sua participação cívica na sociedade em que está inserido, com um espaço simbólico alargado, que lhe possibilite experiências críticas, subjetivas e dinâmicas, do ponto de vista cultural. Na verdade, defendemos uma organização curricular realista, na medida em que reconhece que a pessoa, independentemente da sua proveniência cultural, deve

adquirir determinados elementos próprios da sociedade de acolhimento, que garantam a igualdade de oportunidades nos vários domínios da cidadania. Por outro lado, a salvaguarda do bilinguismo não será contraditória com uma visão curricular democrática e anti-discriminatória que possibilite ao aluno aceder às diferentes perspectivas culturais e desse modo impeça o inculcamento de estereótipos e de outras barreiras socioculturais (Entreculturas, 2001). A educação, na sua vertente crítica e reflexiva, tem ela própria que se assumir como emancipatória e desconstrutivista no sentido em que reconhece a racionalidade de cada cultura mas deslegitima qualquer tipo de imposição social que limite a cidadania de um indivíduo ou grupo de indivíduos. Nesta medida, dentro do âmbito deste trabalho empírico, um modelo pluralista de educação entre culturas estará entre o nível três e o nível quatro de integração de conteúdos multiculturais no currículo escolar – modelo de Banks (Cardoso, 1994, *in* Barbosa, 1996).

Poderá haver muitos tipos de estudo que poderão ser desenvolvidos e vários instrumentos que poderão ser utilizados numa problemática deste género. No entanto, foi nossa opção tomarmos, precisamente, como instrumento de aferição, os manuais escolares utilizados no âmbito da disciplina de História e Geografia de Portugal para verificar se a integração de conteúdos nesta disciplina, tanto no plano científico como no plano didáctico, obedecem às recomendações, já aqui expressas, para um currículo intercultural. Teremos ainda um modelo predominantemente integracionista ou afinal já estaremos próximos de um modelo pluralista de ensino entre culturas?

Certamente que poderá haver diferenças, nesta matéria, entre manuais escolares de diferentes autores e de diferentes editoras. Esse facto também não deve escapar à nossa análise e discussão. Nesta medida, os objectivos gerais do trabalho empírico aqui desenvolvido podem-se esquematizar nos seguintes dois pontos:

1 - Verificar qual é o modelo de educação entre culturas predominante nos manuais escolares da disciplina de História e Geografia de Portugal, no que respeita à integração de conteúdos didácticos e científicos.

2 - Verificar se existem diferenças, entre os diferentes manuais analisados, no modelo de educação entre culturas predominante nas representações dos diferentes grupos culturais.

1.3 – Fundamentos da análise de conteúdo

Levando em linha de conta aquilo que são os objectivos gerais desta investigação empírica, a técnica de investigação escolhida para a execução do trabalho em causa foi a análise de conteúdo. Descrevemos aqui alguns dos fundamentos essenciais desta técnica para melhor compreensão do desenvolvimento da investigação.

A análise de conteúdo é uma técnica utilizada no âmbito da investigação qualitativa. Como em qualquer técnica de investigação deste tipo, na análise de conteúdo o investigador constitui o instrumento principal de investigação. Os dados recolhidos tendem a ser colocados sobre a forma descritiva sendo de importância fundamental o significado apurado dos processos tratados (Bodgan & Biklen, 1994). Naquilo que a distingue de todas as outras técnicas, a análise de conteúdo é “*uma técnica que procura arrumar num conjunto de categorias de significação o conteúdo manifesto dos mais diversos tipos de comunicações (texto, imagem, filme)*” (Amado, 2000, pp.53). Neste sentido, o cariz qualitativo desta técnica não é incompatível com a procura de uma descrição mais objectiva, sistemática e, até, quantitativa que nos forneça os “quadros de referência” da fonte de comunicação em análise (Berelson, 1954; Hogenraad, 1984, *in* Amado, 2000).

Consoante o estudo em questão, este pode ser de natureza estrutural, diferencial ou funcional (Amado, 2000):

Estudo estrutural: neste tipo de estudo a questão central prende-se em saber a “*frequência com que ocorrem determinados objectos ou, de outro modo, quais são as suas características*” (Vala, 1986, *in* Amado, 2000, pp.54). Neste sentido, este estudo tem por objectivo levar à análise taxionómica dos objectos em estudo.

Estudo diferencial: ao contrário do estudo anterior, aqui não se pretende proceder a uma análise taxionómica. No estudo diferencial o objectivo é saber em que medida determinado factor influencia determinado fenómeno. Em termos operacionais, isto implica a elaboração de hipóteses tendo por base possíveis relações entre variáveis independentes e variáveis dependentes. Neste tipo de estudo específico, as variáveis independentes são “naturais”, ou seja, são fenómenos factuais (ex. idade, sexo, profissão, ano de escolaridade) (Amado, 2000).

Estudo funcional: este tipo de estudo apenas se distingue do estudo diferencial pelo facto das variáveis independentes serem provocadas pelo investigador (por

exemplo, o estudo comparativo das narrativas de um incidente feitas pelo aluno a um colega e ao director da turma) (idem). Neste âmbito, o investigador deve deixar bem claro qual a perspectiva que assume na condução do estudo.

Apesar do seu carácter variável, há uma série de procedimentos metodológicos que podemos definir como um padrão que deve ser seguido no exercício desta técnica. Ludke (1986), com base em vários autores, aponta essa metodologia, que aqui esquematizamos:

1 – A primeira decisão neste processo é a decisão de qual o tipo de documento que deverá ser usado. Será um documento oficial, um documento técnico ou um documento pessoal? Ou será uma combinação de vários tipos de documentos? Obviamente que a seleção dos documentos obedece a propósitos, ideias ou hipóteses. Por exemplo, para o estudo em questão, definiu-se a utilização de diferentes manuais escolares da mesma disciplina, para uma análise, que envolve uma vertente comparativa entre manuais escolares de diferentes autores e diferentes editoras, das representações de vários grupos culturais.

2- O processo de análise do conteúdo tem início com a decisão sobre a unidade de análise, sendo que aqui pode haver dois tipos de unidade: a unidade de registo e a unidade de contexto. No primeiro caso o investigador pode seleccionar segmentos específicos do conteúdo para fazer análise, determinando, por exemplo, a frequência com que aparece no texto uma palavra, um tópico, uma expressão, uma personagem ou determinado item. Noutras situações pode ser mais importante explorar o contexto em que uma determinada unidade ocorre, e não apenas a sua frequência. Mais uma vez o método de codificação escolhido vai depender da natureza do problema, da sua conceptualização teórica e das questões específicas da investigação. No entanto, o que não pode deixar de ser considerado é que o tipo de unidade seleccionada pode afectar os resultados finais do estudo. Como diz Ludke (idem, pp.42) “*se as unidades menores, como palavras e expressões, podem aumentar a confiabilidade da análise, elas podem, por outro lado, comprometer a relevância das afirmações*”. Alguns investigadores levantam a questão da necessidade de existir consenso acerca do material analisado. No entanto hoje ganha cada vez mais força a opinião de que a diversidade de pontos de vista e de enfoques parece contribuir mais para

aumentar o conhecimento sobre algo do que para limitá-lo. Uma questão a ter muito em conta, essa sim, é a do carácter subjetivo dos documentos. O reconhecimento desse carácter é essencial para que se tomem as medidas específicas e os procedimentos adequados para o seu controle. É um controle que deve ser feito não só em relação ao conteúdo dos documentos como também em relação à história de vida do investigador. O investigador deve ser honesto, exacto e completo. A análise dos dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correcta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo.

3- Decidido o tipo de codificação, a próxima questão que se coloca é a forma de registo. Aqui existem várias hipóteses: anotações à margem do próprio material analisado, esquemas, diagramas e outras formas de síntese da comunicação. Estas anotações como primeiro momento de classificação dos dados, podem incluir o tipo de fonte de informação, os tópicos ou temas tratados, o momento e o local das ocorrências ou a natureza do material colectado.

4- Após a organização dos dados, e tendo em conta as questões que são levantadas pela investigação, o investigador vai voltar a examinar os dados para tentar detectar temas e temáticas mais frequentes. Este processo, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias. No entanto o processo é contínuo e dinâmico, pois as categorias construídas inicialmente vão ser mudadas através de um constante confronto entre a teoria e a experiência empírica originando novas concepções e novos focos de interesse. Não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias mas um quadro teórico consistente pode auxiliar a uma seleção inicial mais segura e relevante. Ainda assim há alguns conselhos que podem ser usados na construção de categorias, como por exemplo verificar se certos temas, observações, comentários aparecem e reaparecem em contextos variados, vindos de diferentes fontes e em diferentes situações. Os aspetos que aparecem com certa regularidade são a base para o primeiro agrupamento da informação em categorias. Os dados que não poderem ser agrupados devem ser classificados num grupo à parte para serem posteriormente examinados. Nem sempre a

frequência com que um tópico aparece é esclarecedora da sua importância, pelo que este tipo de informação pode mais tarde vir a ser elucidativa.

5 – Após a construção do conjunto inicial de categorias deve-se proceder à sua avaliação. Para além destas deverem reflectir os propósitos iniciais da investigação, existem quatro critérios para avaliá-las:

- ✓ Homogeneidade interna: se uma categoria abrange um único conceito, todos os itens incluídos nessa categoria devem ser homogêneos, ou seja, devem estar lógica e coerentemente integrados.
- ✓ Heterogeneidade externa: as categorias devem ser mutuamente exclusivas, de modo a que as diferenças entre elas fiquem bem claras.
- ✓ Inclusividade: é desejável que grande parte dos dados seja incluído em uma ou outra das categorias.
- ✓ Plausibilidade: o sistema deve ser plausível de reprodução por outro juiz, isto é, deve ser validado por um segundo analista, que, tomando o mesmo material, pode julgar se o sistema de classificação faz sentido em relação aos propósitos do estudo e se esses dados foram adequadamente classificados nas diferentes categorias. Por fim, o melhor teste sobre a propriedade de um sistema de categorias é a sua credibilidade junto dos informantes. Se for submetido à apreciação destes últimos, o esquema de categorias pode ser aprovado, criticado e, se necessário, reformulado.

6 – A próxima etapa consiste no enriquecimento das categorias iniciais mediante um processo chamado divergente, que inclui as seguintes estratégias:

- ✓ Aprofundamento: tendo em conta aquilo que já obteve, o investigador volta a examinar o material com o objectivo de aumentar o seu conhecimento, descobrir novos ângulos e aprofundar a sua visão.
- ✓ Ligação: Poderá, também, tentar estabelecer novas ligações entre os vários itens, tentando estabelecer relações e associações e passando então a combiná-las, separá-las ou reorganizá-las.
- ✓ Ampliação: Por fim, o investigador procura ampliar o campo de informação identificando os elementos emergentes que precisam de ser mais aprofundados.

7 – Finalmente, a última etapa consiste num novo julgamento das categorias quanto à sua abrangência e delimitação. Quando já não há novas fontes para investigar, quando essa investigação leva a um acréscimo pequeno da informação (tendo em conta o esforço despendido) e quando há um sentido de integração na informação já obtida, então é um bom sinal para concluir o estudo.

Para finalizar este ponto, há que deixar bem claro que os procedimentos metodológicos e as sugestões aqui expostas, não são rígidas. Como diz Patton (Patton, 1980 in Ludke, 1986, p.44): *“esse esforço de detectar padrões, temas e categorias é um processo criativo que requer julgamentos cuidadosos sobre o que é realmente relevante e significativo nos dados. Como as pessoas que analisam dados qualitativos não têm testes estatísticos para dizer-lhes se uma observação é ou não significativa, elas devem basear-se na sua própria inteligência, experiência e julgamento”*.

1.4 – Processo de investigação

1.4.1 – Problema

Obedecendo aos pressupostos estabelecidos pelos objectivos gerais desta investigação, o tipo de estudo a desenvolver, dentro do âmbito da análise de conteúdo, é um estudo de natureza estrutural. Ou seja, não nos interessa aqui formular hipóteses tendo por base possíveis relações entre quaisquer tipos de variáveis. Como já dissemos, procuramos identificar o modelo de educação entre culturas que está subjacente ao discurso educativo dos manuais escolares da disciplina de História e Geografia de Portugal. Isso implica a análise, no discurso (e imagens) dos manuais, de várias dimensões da personalidade humana, de natureza cultural, e dos diferentes grupos, protagonistas da História de Portugal, subjacentes a essas dimensões, tendo por base critérios, formulados como categorias. Perante os resultados obtidos, poderemos então identificar as características dominantes da abordagem cultural presente nestes materiais

e relacioná-las como estando mais próximas deste ou daquele modelo de educação entre culturas.

De referir que a análise de conteúdo aos manuais desenvolve-se segundo duas vertentes. Primeira vertente, sendo esta fulcral para os objetivos da investigação, recai, como referimos, sobre a análise à forma como os diferentes grupos culturais são representados ao longo dos conteúdos dos manuais da disciplina de História e Geografia de Portugal. Embora tenhamos como preocupação fundamental extrair o tipo de imagens que são emanadas para os leitores dos manuais (neste caso os alunos), o conteúdo expresso, nos manuais, tanto em texto como em imagem é obviamente um factor que influencia o nosso julgamento sobre a problemática envolvida nesta vertente da análise.

A segunda vertente da análise visa a verificação de possíveis formulações linguísticas que não respeitem os princípios da igualdade e visibilidade dos diferentes grupos culturais. Enquanto a primeira vertente, sendo crucial para as conclusões deste trabalho, combina uma abordagem qualitativa com uma abordagem quantitativa e pode indicar para uma mudança radical no quadro histórico que é presente aos alunos nos manuais escolares, a segunda vertente desenvolve-se no plano meramente descritivo com o intuito pedagógico de fazer algumas recomendações, ou reforçar outras já existentes, para a linguagem empregue em manuais didácticos.

1.4.2 – Seleção dos manuais escolares

Os manuais escolares seleccionados para este estudo são referentes ao ano lectivo de 2004/2005, altura em que este trabalho foi iniciado. Tomou-se como critério para a seleção dos manuais escolares, do 5º ano de escolaridade, da disciplina de História e Geografia de Portugal, os manuais da disciplina mais adoptados no referido ano lectivo na totalidade das escolas do 2º ciclo do ensino básico pertencentes aos concelhos de Coimbra, Lisboa e Porto. Das 108 escolas que já tinham tornadas públicas as suas escolhas nesta matéria (Webboom, setembro de 2004), obtivemos os seguintes resultados:

- Manual mais adoptado (52 preferências): História e Geografia de Portugal – 5º ano, de António Marques e Fátima Costa. Editor: Porto Editora.

- Segundo manual mais adoptado (21 preferências): História e Geografia de Portugal – 5º ano (volume 1 e 2), de Arinda Rodrigues, Francisco Cantanhede, Maria Olávia Mendonça, Ana Rodrigues Oliveira. Editor: Texto Editora.

Note-se que ambos os manuais no seu conjunto, mereceram a preferência de cerca de 68% das referidas escolas. Para além destes, existia ainda uma grande variedade de títulos que tinham poucas preferências nas escolhas das escolas. Como exemplo, refira-se que existiam dois manuais empatados no terceiro lugar das escolhas mas cada um deles só mereceu a preferência de nove escolas. Estes dois manuais, no seu conjunto, não ultrapassavam os 17% do total de preferências.

Neste quadro, optou-se por analisar os materiais que se afirmavam como dominantes nas práticas pedagógicas. A nossa análise ficou, então, delimitada aos dois títulos mencionados. Por uma questão de lógica e coerência na sequência dos conteúdos analisados, relativamente aos manuais do 6º ano de escolaridade, escolheu-se, para a análise, os manuais dos mesmos autores dos manuais seleccionados do 5º ano. Esses manuais são:

- História e Geografia de Portugal – 6º ano, de António Marques e Fátima Costa. Editor: Porto Editora.

- História e Geografia de Portugal – 6º ano (volume 1 e 2), de Arinda Rodrigues, Francisco Cantanhede, Maria Olávia Mendonça, Ana Rodrigues Oliveira. Editor: Texto Editora.

1.4.3 - Dimensões de análise

Uma análise de uma obra ou de um documento com o objectivo de determinar a abordagem cultural do mesmo, é uma análise que tem que se desdobrar sobre vários planos e utilizar vários critérios. A personalidade humana forma-se, ao longo do tempo, segundo uma multiplicidade de referenciais. O que nós somos não é definido apenas pela nacionalidade que ostentamos ou pela crença que professamos ou tão só pela identidade de género que as estruturas sociais inculcam. O indivíduo forma-se na relação entre estas dimensões e outras mais: classe social, geração etária, grupo político, etc. Falamos de um processo dinâmico que acaba por ser contextual e subjetivo. Evidentemente que o discurso oficial nem sempre respeita esta realidade. Não são raras

as vezes que, neste discurso, uma determinada dimensão cultural aparece como predominante em relação a todas as outras. Associado a este facto está a caracterização das várias dimensões e grupos culturais de uma forma estática e não interrelacionada, o que acaba por comportar consigo estereótipos de várias ordens.

Para o procedimento da nossa análise definimos sete dimensões culturais. Essas dimensões integram em si diferentes grupos culturais cujo tratamento, nos manuais, irá ser analisado tendo por base critérios definidos numa próxima alínea. Fica aqui uma breve definição de cada dimensão bem como os grupos culturais nelas englobados e os critérios utilizados na sua definição.

Género: quando se fala do conceito de género, usualmente, identifica-se logo à partida uma imagem associada ao género feminino e uma imagem associada ao género masculino. São imagens que ligam o “ser homem” ou o “ser mulher” a determinada maneira de ser e de estar. Para os autores que se debruçam sobre a matéria, embora reconheçam que homens e mulheres não são iguais, estas imagens são construções e imposições sociais que acabam por limitar a liberdade da pessoa. Na verdade, há uma série de características que constroem o conceito de género mas que tanto podem ser seguidas ou não pelo indivíduo consoante a influência social ou consoante a sua própria orientação pessoal. Cristina Vieira (2003) define essas características da seguinte forma: identidade de género (uma pessoa identifica-se ou não com determinado género), papéis de género (a pessoa identifica-se ou não com os papéis atribuídos ao seu género), tipificação do género (a pessoa tem ou não papéis identificados com o seu género), orientação sexual (a pessoa é heterossexual, bissexual ou homossexual), aparência de género (a pessoa aparenta-se com aquilo que é típico do seu género). Apesar destes conceitos se reproduzirem de forma variável na realidade, como demonstrou Maria Isabel Barreno (1985), no retrato da mulher, englobado nos manuais escolares, existe uma longa tradição na produção de estereótipos e ocultações quando à ação e aos papéis desempenhados pelos indivíduos deste género. Ao homem costuma invariavelmente a caber a predominância no desencadeamento e no desenvolvimento da ação e ocupando muitas vezes os papéis de maior relevo e estatuto social. No âmbito dos objectivos estabelecidos neste trabalho, será de toda a pertinência analisar as imagens da mulher transpostas nos manuais. Será que estas imagens continuam na senda da tradição do retrato feminino estereotipado. Ou será que as imagens da mulher nos manuais de

História e Geografia de Portugal correspondem a uma visão racional e variada, de acordo com os contextos?

Nação/Povo: durante muito tempo era usual encontrar nos manuais escolares a narrativa da História nacional enaltecendo os “nossos” feitos e os “nossos” heróis e ocultando a ação e as motivações dos “outros”. De todas as dimensões culturais, a dimensão do Povo enquanto nação é, por razões óbvias, aquela que mais exacerbada foi nas visões etnocêntricas das histórias dos países. São visões que tendem a ser substituídas por outras visões de vertente intercultural. No que se relaciona com esta dimensão, fazemos também o ponto da situação em relação aos manuais escolares da disciplina de História e Geografia de Portugal. Iremos analisar, em alguns subtemas dos manuais, tanto as representações do grupo dos “portugueses” (indivíduos de nacionalidade portuguesa ou pertencentes ao povo português) como as representações de grupos de outras nacionalidades (indivíduos pertencentes a outro povo ou nação).

Urbano/Rural: na bibliografia em geral, e entre todas as dimensões culturais, a distinção e a representação destes dois meios não é muitas vezes salvaguardada. Quando se fala em inter/multiculturalidade distinguem-se vários referenciais da personalidade humana mas raramente entra na equação este tipo de condicionantes. Na verdade, num país com tão grandes assimetrias regionais, como é o caso de Portugal, ser do meio urbano ou ser do meio rural foi e continua a ser um factor muito determinante do comportamento da pessoa. Ainda assim, este condicionalismo não deve servir para ocultar a multiplicidade de factores e mesmo de realidades que existem em ambos os meios. Num quadro de conteúdos escolares de Geografia torna-se pertinente avaliar a forma como o meio urbano e o meio rural são representados perante as nossas crianças tendo em vista o contributo para o desenvolvimento da consciência dos futuros cidadãos, nomeadamente para os desafios que o território português enfrenta.

Classe/Grupo social: nesta dimensão, iremos analisar as representações dos grupos/classes baixas, médias e altas. Essa análise irá ser feita essencialmente em relação a um subtema enquadrado na transição histórica da Idade Média para a modernidade. Nesse contexto, nos grupos/classes baixas estão incluídas as classes populares como camponeses, operários e pequenos artesãos. Os grupos/classes médias, no período medieval e renascentista, são constituídas pela burguesia, representada por

proprietários de pequena dimensão e por mercadores e comerciantes. Este estrato social é, pela generalidade dos autores, identificado na posição intermédia da pirâmide social destas épocas. Relativamente aos grupos/classes altas, nas épocas mais remotas da nossa História, são representadas pela nobreza (realeza e senhores grandes proprietários de terra).

Grupo etário: a compreensão e a solidariedade intergeracional são talvez uns dos maiores desafios da educação intercultural. O reconhecimento pelo indivíduo dos laços de solidariedade que o ligam à comunidade implica também o reconhecimento da necessidade de uma ação cooperante com os elementos de outros grupos etários de modo a trabalhar em prol de objectivos comuns a todos. Não raras vezes o desconhecimento intergeracional gera desconfiança e até intolerância entre indivíduos de diferentes grupos. Certamente que os manuais da disciplina tratada, principalmente nos conteúdos sobre o Portugal contemporâneo, não poderão passar ao lado desta problemática. Estaremos nós, neste capítulo, a contribuir para um maior conhecimento e compreensão entre pessoas, quer sejam jovens, adultos ou idosos?

Grupo político: em relação a esta dimensão optámos por definir uma dicotomia entre grupo político dominante e oposição. Ou seja, em determinados períodos da História portuguesa, que irão ser analisados, iremos identificar o tipo de representação que é feito dos indivíduos pertencentes, por um lado, ao poder político estabelecido em Portugal na altura e, por outro lado, dos indivíduos pertencentes ao grupo político oposicionista a esse poder. De referir que esta análise só será realizada em relação às épocas onde é possível identificar estes dois grupos distintos.

Religião: Nesta dimensão estabeleceremos o contraste de caracterizações entre o grupo religioso dominante no nosso país e outras confissões religiosas que de uma ou de outra forma estiveram ligadas à História de Portugal. Aqui, quando falamos de grupo dominante referimo-nos aos cristãos católicos. Este credo merece essa denominação pela sua história, influência e dimensão da implantação em Portugal. Recorde-se que durante muito tempo o catolicismo caminhou de mãos dadas, em Portugal, com o poder político. Essa realidade não podendo, naturalmente, ser ocultada da narrativa histórica portuguesa, convém ser verificada em termos da forma como é colocada nos manuais educativos. Por outro lado, a presença hegemónica do catolicismo em Portugal não

impediu que os portugueses contactassem em várias ocasiões com a diversidade religiosa. Estarão esses credos descritos, nestes materiais, em toda sua racionalidade e diversidade?

1.4.4 – Unidades de análise

Para a **primeira vertente** da análise deste trabalho, tendo em conta os objectivos nela estabelecidos, o tipo de unidade de análise utilizado é uma unidade de contexto. Deste modo interessa-nos compreender os conteúdos no seu todo em termos da perspectiva histórica presente e do sentido da mensagem realçada. Certamente que não nos debruçamos sobre todo o programa da disciplina como uma única unidade de análise. Tal procedimento comprometeria, ou pelo menos dificultaria, a análise da racionalidade das representações à luz dos contextos sócio-históricos. Na verdade, preferimos escolher alguns dos subtemas do programa como unidades de análise. Isso permite observar as representações dos diferentes grupos culturais para diferentes épocas da História de Portugal. As comparações que a partir daí se podem estabelecer são elucidativas da abordagem cultural presente na narrativa histórica.

Os subtemas escolhidos, e as problemáticas neles englobadas, são os seguintes:

- Os muçulmanos na Península Ibérica

Problemática A1: Caracterização da ação dos Muçulmanos no contexto da sua presença na Península Ibérica.

Poderíamos só invocar o actual contexto sociopolítico para justificar a pertinência da análise deste subtema. Hoje em dia, somos bombardeados com mil e uma imagens sobre o Islão que muitas vezes correm o risco de fornecer uma noção errónea sobre tudo aquilo que caracteriza este povo enquanto cultura e religião. Mas a este facto liga-se outra questão que se prende com a própria linhagem do povo português. Nós temos genes muçulmanos no sangue. Esta última frase aplica-se tanto em sentido figurado como em termos factuais. Os muçulmanos tiveram uma presença significativa no nosso território e como tal deixaram aqui uma herança cultural e humana que marca a nossa identidade. Mas seremos nós capazes no discurso oficial de dar a compreender

tal presença em todos os factores que a motivaram e tal herança em toda diversidade que a caracteriza? Estaremos nós bem conscientes da dimensão destes factos?

Problemática A2: Visibilidade da mulher muçulmana no contexto da presença muçulmana na Península Ibérica.

Perante o movimento de emancipação feminina que desde há várias décadas para cá tem vindo a reforçar o papel e o estatuto da mulher principalmente no mundo ocidental, causa-nos, muitas vezes, perplexidade a forma como as mulheres são tratadas em algumas sociedades islâmicas. No entanto, uma leitura mais esclarecida sobre os factos dir-nos-á que o papel e a ação femininos nestas sociedades são e foram variáveis consoante o espaço e o tempo. Estará essa ideia transposta nos manuais em análise ou na verdade estes materiais transportam em si algumas ideias pré-concebidas que se têm vindo a impor?

➤ A formação do reino de Portugal

Problemática B1: Caracterização da ação dos partidários da independência do Condado Portucalense e da ação dos partidários de Leão no contexto da formação do reino de Portugal.

A esta problemática poderíamos dar simplesmente a denominação de “caraterização da ação dos portugueses e da ação dos leoneses no contexto da formação do Reino de Portugal”. Mas apesar das imagens, que povoam o nosso imaginário sobre a formação de Portugal, de D. Afonso Henriques triunfante na luta contra a sua mãe e contra o rei de Leão, havia, naquela altura, uma realidade de lutas de poder e de estatuto entre senhores feudais que em pouco ou nada se distinguiam uns dos outros por questões relativas a identidades nacionais. As imagens a que estamos habituados sobre este episódio da História de Portugal têm servido para construir uma versão nacionalista dos factos que em muitos casos não se coaduna com o contexto sócio-histórico daquela época. Sendo verdade que para alunos com idades médias de onze e doze anos não é possível contextualizar todos os factos com todo o rigor histórico e científico, também é certo que será desapropriado insistir em certas imagens e em certas ideias que dão uma visão muito redutora dos factos.

➤ Portugal nos séculos XV e XVI

Problemática C1: Caracterização da ação dos portugueses e dos não-europeus no contexto da expansão marítima portuguesa.

Esta problemática parte de um subtema que aborda o episódio da nossa História vulgarmente designado como “Os Descobrimentos”. Foi a partir desta altura e com o contacto que daí se estabeleceu entre portugueses e povos de outros continentes, alguns deles desconhecidos para nós, até àquela altura, que tiveram origem grande parte das imagens que ainda hoje povoam a ideia do “ser português”. Como reconhecem alguns autores (Valentim, 2003; Lucas, 1999), muitas destas representações formaram-se a partir de visões identitárias etnocêntricas. O “outro” ou o “descoberto” teve por diversas vezes na narrativa histórica uma visão deformada e um ponto de vista ocultado. No quadro de um discurso educativo próprio de um país democrático, a visibilidade e a devida contextualização da ação de todos os povos não deve ser sacrificada em nome de imagens de cariz nacionalista. Nesta problemática da análise, iremos ver no confronto das caracterizações de “nós” e de “eles” até que ponto a versão etnocêntrica do relato histórico desta época está ultrapassada.

Problemática C2: Caracterização da ação dos grupos/classes sociais portuguesas no desencadeamento e no desenvolvimento da expansão marítima portuguesa.

A expansão marítima portuguesa ou se quisermos “os Descobrimentos” foram um dos feitos mais notáveis da História portuguesa. Aos marcos como a chegada a determinada terra ou a passagem de determinado Cabo associa-se sempre o nome do nobre ou do burguês que comandou o feito e, claro, o nome do monarca que então reinava. No entanto, os Descobrimentos, como empresa gigantesca que mobilizou todo um país, contou com os contributos de todas as classes ou grupos sociais que compunham a sociedade portuguesa naquela época. Iremos, assim, ver se este subtema, nos dois manuais analisados, respeita o princípio da visibilidade de todos os grupos/classes sociais no contexto do desencadeamento e do desenvolvimento da expansão marítima portuguesa.

➤ Estado Novo

Problemática D1: Caraterização dos elementos do Regime e dos elementos da oposição no contexto do regime do Estado Novo.

Pela proximidade temporal a que está do nosso tempo, e consequentemente pela carga emocional que ainda exerce sobre a sociedade portuguesa, a época do regime do Estado Novo gera grande debate e controvérsia entre nós. As opiniões desapassionadas e esclarecidas nem sempre são fáceis de conseguir. Neste clima, muitas vezes fazem-se julgamentos erróneos e facciosos sobre a ação das pessoas e dos grupos políticos naquele contexto. É essencial que o equilíbrio que deve ser conseguido na narrativa desta matéria esteja presente nos manuais escolares de História. Nesta problemática procuramos ver como são caraterizados e representados, em vários aspetos, os elementos do regime e os elementos da oposição política. Independentemente da posição política pessoal que cada um possa ter, há que concordar que as forças políticas de uma sociedade nascem e desenvolvem-se a partir de condicionantes de diferentes ordens, tomam formas e manifestações diversas e também acabam por deixar marcas ou contributos variados.

Problemática D2: Caraterização da ação dos católicos no contexto do regime do Estado Novo.

A controvérsia de que falávamos para a problemática anterior aplica-se também à ação dos católicos na referida época. Pela natureza ideológica do Regime, houve sempre tendência para conotar este grupo como próximo do poder político estabelecido. A verdade sobre os factos mostra que a realidade foi significativamente diferente. As pessoas pertencentes à confissão religiosa dominante no país tomaram, na altura, caminhos diversos no que respeitava ao ativismo político. Ao analisarmos, neste ponto, os manuais escolares de História e Geografia de Portugal queremos saber se estes materiais mostram essa perspectiva sobre os factos.

➤ Portugal nos dias de hoje – Sociedade e Geografia Humana

Problemática E1: Caracterização da sociedade rural e da sociedade urbana no contexto do Portugal dos dias de hoje.

Aquando da descrição da dimensão urbano/rural alertámos para a importância do indivíduo conhecer os desafios que o território português enfrenta. A dimensão cultural obviamente não actua desligada da dimensão territorial. As alterações que nas últimas décadas, em Portugal, se têm registado tanto no meio urbano como no meio rural têm levado a mudanças significativas na caracterização dos próprios meios bem como dos estilos de vidas das pessoas. Muito daquilo que se considerava a identidade cultural portuguesa tem se alterado neste contexto. Mais do que entrarmos em alarmismos exagerados ou em saudosismos retrógados importa compreender os movimentos sociais de modo a salvaguardar a coesão territorial e os elementos simbólicos que estão na base da nossa definição como povo. Numa altura em que muitos jovens crescem num determinado meio sem terem a possibilidade de acederem, normalmente, a um conhecimento esclarecido sobre outras realidades, importa que a escola forneça um espaço simbólico que em relação ao “outro” leve à desconstrução dos estereótipos e realce os desafios comuns a todos.

Problemática E2: Caracterização da ação da mulher no contexto do Portugal dos dias de hoje.

O papel e o estatuto que a mulher ocupa na sociedade actual são reconhecidamente diferentes daquilo que acontecia até algumas décadas atrás. No entanto, como um processo que tem o seu tempo de consolidação nas estruturas sociais, a emancipação feminina ainda conta com algumas resistências a nível das mentalidades e do funcionamento das instituições. Muitas vezes o tipo de imagens que se passa nas fontes de informação acaba por ter um efeito contraproducente por transmitir ideias relacionadas com a visão tradicional da mulher na sociedade. Ser mais aberto e tolerante nesta matéria implica compreender as transformações sociais, económicas e político-ideológicas que levaram à alteração do comportamento da mulher na sociedade. É assim nosso objectivo, nesta problemática, examinar as imagens da mulher reproduzidas no subtema “Portugal nos dias de hoje” com o intuito de verificar se, nesta matéria, estamos a promover uma imagem feminina moderna, independente e devidamente contextualizada.

Problemática E3: Caracterização da ação dos grupos etários no contexto do Portugal dos dias de hoje.

A definição da dimensão do grupo etário é bastante clara quanto ao que se pretende na análise desta problemática. Até que ponto estaremos a contribuir para um maior conhecimento e compreensão intergeracional? Estarão, nestes manuais escolares, as motivações e os comportamentos dos jovens, adultos e idosos, dos dias de hoje, devidamente explicitados e fundamentados?

Relativamente à **segunda vertente** da análise de conteúdo aqui realizada, o tipo de unidade de análise utilizada é uma unidade de registo. Neste caso, não nos interessa tanto extrair a perspectiva histórica presente ou o sentido da mensagem realçada. Procuramos sim, expressões ou palavras que constituam formulações linguísticas que não respeitem a visibilidade e igualdade entre grupos culturais. Neste âmbito, ir-nos-emos restringir há discussão de determinadas expressões ou palavras que caibam dentro dos parâmetros que julgamos como não aceitáveis relativamente aos critérios definidos.

Apesar desta unidade de análise ser distinta da unidade utilizada na primeira vertente de análise, esta vertente será delimitada aos mesmos subtemas analisados na vertente anterior. Apenas acrescentaremos à análise o subtema “Ambiente natural e primeiros povos” porque prevemos a utilização regular nele de expressões referentes ao universal da espécie humana e ao plural, para a nomeação dos povos, algo que será de bastante pertinência analisar tendo em conta os objectivos do trabalho.

1.4.5 – Categorias de análise

A análise que realizamos sobre as representações dos diferentes grupos culturais é uma análise que se debruça tanto sobre os conteúdos do discurso escrito como sobre os conteúdos das imagens dos manuais escolares da disciplina de História e Geografia de Portugal. Os critérios adoptados para este efeito deram origem, aquando da análise de cada subtema, a categorias e subcategorias de análise que agruparam as representações segundo determinadas características que, por sua vez, possibilitam a

identificação do padrão de abordagem cultural com que cada grupo étnico-cultural é representado. Para além desta categorização, formulou-se uma categorização referente à segunda vertente da análise. Como já foi dito, esta análise visa detectar se as formulações linguísticas utilizadas respeitam, em diferentes aspetos, os princípios da igualdade e da relatividade entre culturas.

Em relação à primeira vertente de análise, a categorização formulada vem na linha dos critérios enunciados, pelo Departamento de Educação da Califórnia e pelo *Council for Interracial Books for Children* de Nova Iorque, para a avaliação cultural de materiais pedagógicos para crianças (referidos no capítulo I). Aliás, é uma categorização muito próxima de uma categorização elaborada, em Portugal, num trabalho desenvolvido por autoras ligadas à Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres (Henriques & Joaquim, 1995). Este trabalho tinha como objectivo a análise das representações de género nos materiais pedagógicos. Nós aqui alargamos o âmbito dessa análise a outras dimensões culturais.

Embora as categorias e as subcategorias sejam formadas à posteriori, ou seja, durante o processo de análise, e variem consoante o subtema e o grupo cultural analisado, deixamos já aqui as definições das mesmas, para ambas as vertentes de análise, como forma a facilitar a posterior leitura dos resultados.

a) Primeira vertente de análise: representações dos grupos culturais

Integração: corpo principal (a referência ou retrato ao grupo cultural aparece no corpo principal da unidade de análise) anexos (a referência ou retrato ao grupo cultural aparece em páginas de anexos da unidade de análise).

Papéis Sociais: supremacia (os elementos do grupo cultural são referenciados ou retratados em posições de alto estatuto e poder social. ex. o bispo que é opositor ao Regime) inferioridade (os elementos do grupo cultural são referenciados ou retratados em posições de baixo estatuto e poder social. ex. a mulher que é representada na profissão de operário).

Comportamentos: ativos (o grupo cultural é retratado ou referenciado como desenvolvendo uma determinada atividade ou tomando uma determinada posição em relação a uma situação desencadeada por outros. ex. os muçulmanos que invadiram a Península Ibérica ou os africanos que participaram no comércio desenvolvido pelos portugueses) passivos (o grupo cultural é retratado ou referenciado sem desenvolver

qualquer atividade ou sem tomar qualquer posição em relação a um evento desencadeado por outros. ex. não relatar qualquer reação dos muçulmanos à tomada de domínio do comércio no Oriente pelos portugueses).

Motivações: reductoras (a ação ou ações do grupo cultural são explicadas tendo por base ideias reductoras ou ideias isoladas, de qualquer contexto, que geralmente se prendem a estereótipos sobre o grupo em causa. ex. “a mulher é dona de casa porque essa é a aspiração natural das mulheres” ou “os africanos resistiram às práticas económicas dos europeus porque não estavam habituados a trabalhar”) fundamentadas (as razões que motivaram a ação ou ações do grupo cultural são justificadas perante o contexto sócio-histórico abordado. ex. a escravatura praticada pelos portugueses no séc. XVI é justificada como uma prática corrente para a época) ausentes (não são justificadas as ações ou a ação do grupo cultural referenciado ou retratado. ex. não são explicadas as razões que levaram determinado povo a aceitar a dominação de outros).

Princípios / Valores: fundamentados (é referenciada e/ou descrita a ideologia política e/ou religiosa do grupo cultural retratado. ex. “os muçulmanos professam o Islão, uma religião que se caracteriza pela crença num só Deus...”) interligados (a ideologia política e/ou religiosa do grupo cultural retratado é referenciada ou retratada como estando ligada à ideologia de outro(s) grupo(s) político-ideológico(s). ex. “a oposição ao Estado Novo era formada por comunistas, socialistas e católicos que partilhavam entre si a luta pelos ideais democráticos”) ausentes (não é abordada a ideologia do grupo cultural referenciado ou retratado).

Contributos / Inovações: positivos (os contributos ou inovações do grupo cultural são referidos ou representados como tendo tido efeitos positivos para o país – Portugal – e/ou para a civilização em geral, à luz dos critérios ético-morais actuais. ex. “o trabalho feminino tem hoje um peso significativo no crescimento económico do país” ou “várias palavras do vocabulário português têm origem japonesa”) negativos (os contributos ou inovações do grupo cultural são referidos ou representados como tendo tido efeitos negativos para o país – Portugal – e/ou para a civilização em geral, à luz dos critérios ético-morais actuais. ex. “Os partidários de Leão opuseram-se à independência do Condado Portucalense” ou “Os conquistadores europeus chacinaram milhares de índios sul-americanos”).

b) Segunda vertente de análise: formulações linguísticas

Universal: neste tipo de formulações verificamos se a referência linguística à espécie humana é construída de acordo com formas que respeitem a diversidade cultural (ex. a humanidade, o ser humano) ou se é construída por referência ao grupo dominante, em especial em relação ao género dominante (ex. o Homem).

Plural: à semelhança do ponto anterior, em relação à formulação do plural também iremos verificar se este aparece construído em formas que salvaguardam a visibilidade e racionalidade de cada grupo ou se é formulado por referência ao grupo dominante. A diferença entre dizer “os homens que viveram naquela região” ou dizer “os homens e as mulheres que viveram naquela região” é bem elucidativa do tipo de exemplos contrastantes que procuramos. Há ainda outro tipo situações que podem surgir neste ponto mas que descreveremos consoante a sua aparência nos manuais em análise.

Terminologia: nos manuais escolares de História é muito comum falar-se das relações colonizador/colonizado, descobridor/descoberto ou ocupante/ocupado. Muitas vezes não nos damos conta que existe, empregue nestes conteúdos, terminologia que corresponde a uma perspectiva meramente unilateral da História. Por exemplo, os termos descobridor/descoberto são termos formulados na perspectiva de quem chega a uma terra pela primeira vez. Quem já se encontrava nessa terra com certeza que não empregará a mesma terminologia. Procuramos assim, aqui, termos de uso corrente que não se relacionam directamente com os outros pontos abordados e que poderão indicar uma perspectiva cultural na escrita dos textos dos manuais. Cabem neste ponto denominações socioculturais de carácter segregador ou depreciativo.

Enunciação das características: neste ponto reportamo-nos à enumeração ou descrição das características físicas, de personalidade, ou de atividades de pessoas ou grupo de pessoas. Descrições do tipo “é inteligente como um branco” ou “é corajosa como um homem” são enunciações de características, elogiosas, de indivíduos pertencentes a determinados grupos étnico-culturais tendo por base a ideia de que os atributos referidos são características geralmente pertencentes ao grupo dominante. Por outro lado, também se pode caracterizar um grupo ou uma pessoa de forma depreciativa utilizando critérios relacionados com o género, idade ou a raça. Novamente pode haver,

neste caso, um termo de comparação estabelecido com o grupo dominante (ex. sexo fraco). Preferimos, pois, expressões que enunciam as características em si mesmas (ex. “eles eram fortes e altos”; “A Ana é corajosa”).

Nomeação dos indivíduos: a forma mais directa e exacta de nomear alguém é simplesmente utilizando o seu nome. Alguns poderão dizer que, de uma perspectiva intercultural, esta será a forma mais correcta de o fazer pois nomear uma pessoa através de relações de estatuto social, parentesco ou idade muitas vezes poderá envolver juízos de valor que põem em causa o mérito, individualidade ou personalidade da pessoa em causa. No entanto nem sempre isto é líquido. Especialmente numa narrativa histórica, levando em linha de conta o enquadramento sócio-histórico tratado, muitas vezes torna-se aconselhável fazer este tipo de relações. Aquando da descrição dos resultados desta análise daremos alguns exemplos deste tipo de situações e discutiremos sobre a pertinência da sua utilização.

Designação dos papéis sociais/profissões: este tipo de designações pode ser feito em referência ao grupo dominante quando se designa um cargo ou uma profissão própria de uma sociedade ou grupo cultural com um termo referente a uma profissão ou ocupação própria de outra sociedade ou grupo cultural (ex. designar um pastor protestante por padre). Em relação a questões de género, nomear, no masculino, um cargo, profissão ou ocupação mesmo quando este é ocupado por uma mulher também constitui uma referência etnocêntrica (ex. O soldado Ana Maria). Teremos presentes estas situações nos manuais escolares em análise?

Autoria dos textos: por último, neste ponto, referimo-nos à análise da autoria de textos ou excertos de textos, de diferentes autores, incorporados nos manuais. Este tipo de documentos visam geralmente, nos manuais pedagógicos, mostrar ou realçar determinados aspetos da vida da época, em questão, através de intervenientes da altura. Claro está, que se estas fontes provêm de uma variedade limitada de grupos culturais poderemos ter presente mais um elemento que indicia uma narrativa histórica etnocêntrica. Por outro lado, autorias de textos diversificadas, quanto à sua origem étnico-cultural, pode indicar em sentido contrário. Teremos, assim, também atenção a estes aspetos neste trabalho.

Após o relato de toda a problemática envolvente a esta investigação empírica e da metodologia seguida na mesma, no próximo capítulo serão descritos os resultados obtidos tanto na primeira como na segunda vertente de análise. Os resultados, em paralelo com a sua mostragem, serão discutidos de modo a serem tiradas as devidas conclusões em relação às problemáticas específicas apresentadas. Será também no próximo capítulo que apresentaremos as conclusões gerais desta investigação empírica.

2 – Análise dos Dados

Este capítulo está dividido em dois subcapítulos onde será feita a mostragem e a discussão dos dados obtidos em cada uma das vertentes de análise desta investigação empírica. Os dois subcapítulos serão encerrados com as conclusões gerais/recomendações sobre cada uma das vertentes.

2.1 – Representações dos grupos culturais

Neste subcapítulo iremos apresentar os resultados da análise de conteúdo realizada relativamente às representações dos diferentes culturais, apresentadas ao longo dos subtemas escolhidos dos manuais da disciplina de História e Geografia de Portugal. Descreveremos e debateremos os dados subtema a subtema e problemática a problemática. Em cada problemática serão explicitadas quais, e porquê, as categorias utilizadas. A mostragem esquemática dos dados será acompanhada da exemplificação, discussão e conclusão sobre os mesmos. Após a retirada de conclusões sobre cada uma das problemáticas, em questão, faremos um balanço geral onde concluiremos sobre este trabalho levando em linha de conta os objectivos gerais estabelecidos para o mesmo. Nesse sentido, as conclusões a tirar envolvem uma identificação da abordagem cultural presente nos manuais feita, também, numa perspectiva comparativa entre as obras das diferentes editoras.

2.1.1 - Subtema – Os Muçulmanos na Península Ibérica

2.1.1.1 - Problemática A1: Caracterização da ação dos Muçulmanos no contexto da sua presença na Península Ibérica.

Na análise desta problemática foram construídas as categorias dos comportamentos, das motivações, dos princípios e dos contributos. Os conteúdos do subtema “Os Muçulmanos na Península Ibérica” focam-se, ao início, na caracterização deste povo no que diz respeito às condicionantes de vida na Arábia e ao relato dos princípios do Islão. Por outro lado, o subtema desenvolve-se com o relato da presença do Islão no nosso território. Neste âmbito, começam por ter maior visibilidade os aspetos militares e diplomáticos. Já numa fase posterior, os conteúdos expostos terminam com a caracterização da herança muçulmana deixada na “Ibéria”, nos seus vários aspetos. Neste quadro, existe substância suficiente para formar as referidas categorias. No entanto, não havendo uma descrição suficientemente detalhada da estrutura da sociedade islâmica não se justifica qualquer classificação segundo a categoria dos papéis sociais. Relativamente à categoria da integração (corpo principal ou anexos), sendo este um subtema dedicado quase por exclusivo às representações dos Muçulmanos perde-se a relevância de fazer tal distinção nesta problemática. Isto já não acontece na segunda problemática envolvida neste subtema por razões que mais à frente desenvolveremos.

a) Comportamentos

Quadro 1: Comportamentos A1 – Porto Editora

Muçulmanos	ATIVOS (13)	<i>“Na ocupação da Península Ibérica, os Muçulmanos utilizaram a força das armas.” (pp.55) “...os Muçulmanos... em muitos casos, fizeram acordos com os chefes visigodos...” (idem) “Os Muçulmanos desenvolveram algumas indústrias artesanais...” (pp.59)</i>
	PASSIVOS (0)	-----

Quadro: Porto Editora, 5º ano.

No manual da Porto Editora, a presença muçulmana na Península Ibérica é caracterizada de forma bastante ativa. Essa atividade, como é óbvio, começa logo pelo campo militar onde o Islão conseguiu várias conquistas em terreno ibérico. No entanto, também podemos encontrar outras vertentes dessa presença. Registamos relatos de acordos de paz deste povo com os cristãos, episódios de lendas de amor entre indivíduos de lados opostos e o desenvolvimento de atividades profissionais por parte dos muçulmanos como a indústria, a agricultura e o comércio. O comportamento dos Muçulmanos não é, assim, esquecido tanto no que diz respeito às iniciativas que deles partiram como no que diz respeito à sua reação em relação a eventos desencadeados por outros. Havendo um total de treze comportamentos ativos, sem dúvida que é dada, neste manual, uma panorâmica bastante vasta daquilo que foi a ação islâmica no nosso território. Não há nenhum comportamento que possamos identificar como passivo.

Quadro 2: Comportamentos A1 – Texto Editora

Muçulmanos	ATIVOS (13)	<i>“Os Muçulmanos costumam rezar sobre um tapete, descalços, lavados e virados para Meca” (pp.42) “...os Muçulmanos... entraram na Península Ibérica e derrotaram o exército do rei visigodo...” (pp.43) “Na construção, os muçulmanos deixaram-nos as casas com açoteias...” (pp.46)</i>
	PASSIVOS (0)	-----

Quadro: Texto Editora, 5º ano, vol1.

Para esta categoria, não há diferenças muito significativas entre os dois manuais. No manual da Texto Editora, os comportamentos ativos dos muçulmanos voltam a ser treze no total. Em particular, neste manual os comportamentos em questão não mudam muito em relação ao manual da Porto Editora. Diríamos que enquanto o manual da Porto Editora foca algumas lendas sobre indivíduos e atividades artísticas como a música, o manual da Texto Editora realça alguns procedimentos do culto islâmico que não são discriminados no manual anterior. Falamos de pontos centrais no culto desta religião, como as obrigações de um bom muçulmano, que vão desde as rezas à dávida de esmola aos pobres passando pela peregrinação a Meca.

Neste manual, volta a não haver nenhum comportamento passivo por parte deste grupo cultural.

b) **Motivações**

Quadro 3: Motivações A1 – Porto Editora

Muçulmanos	FUNDAMENTADAS (5)	<p><i>“Os Muçulmanos lançaram-se na conquista de outros territórios... procurando converter outros povos à sua religião” (pp.54)</i></p> <p><i>“...melhorar as suas condições de vida, uma vez que a Arábia era um território muito pobre.” (idem)</i></p> <p><i>“Mas, em muitos casos, fizeram acordos com os chefes visigodos, que lhes permitiram conservar as suas terras” (pp.55)</i></p>
	REDUTORAS (0)	-----
	AUSENTES (1)	Não são referidas as razões que levaram os Muçulmanos a desenvolver determinados conhecimentos como a Geografia e a Astronomia.

Quadro: Porto Editora, 5º ano.

Os fundamentos da ação muçulmana na Península Ibérica são quase sempre descritos de forma contextualizada e fundamentada no manual da Porto Editora. Desde logo é feita uma contextualização das condições de vida na Arábia (o clima árido e tórrido e a pouca fertilidade do solo) que levaram os Árabes a desenvolver as técnicas de agricultura que mais tarde trouxeram para a Península Ibérica. Este contexto de vida geográfico juntamente com o explicitamento, que é feito, do desejo de converter outros povos à nova religião, que entretanto havia surgido na Arábia (o Islão), fundamentam as razões que levaram este povo a empreender uma conquista territorial em larga escala e a consequente formação de um império.

Em relação à interação dos Muçulmanos com os cristãos é posta em evidência a superioridade tecnológica do Islão que também esteve na base da invasão da Península Ibérica e que permitiu aos sarracenos averbar, com relativa facilidade, vitórias no campo militar. Por outro lado, são explicitadas as condições, como o interesse mútuo em paz, que em determinados tempos facultavam o estabelecimento de tréguas entre os dois lados. Relativamente a uma fase posterior do conflito armado, encontramos o relato da reorganização cristã que motivou recuos do lado muçulmano. O único ponto, mas que

poderá não deixar de ser significativo, onde a caracterização e o comportamento dos Muçulmanos não são compreensíveis prende-se com alguns dos conhecimentos que este povo trouxe para a Península Ibérica. Os islâmicos são apresentados como um povo muito sábio e evoluído, relativamente àquela época, mas nunca são dadas as razões que motivaram a necessidade deles desenvolverem áreas científicas como a geografia e a astronomia. Um quadro deste tipo não ajuda à compreensão do “outro” na medida em que nos escapam as razões que tornam compreensível a sua ação.

Quadro 4: Motivações A1 – Texto Editora

Muçulmanos	FUNDAMENTADAS (7)	<i>“Esta expansão ficou a dever-se a duas razões fundamentais... espalhar a sua religião, o Islamismo;” (pp43)</i> <i>“...procurar novas terras e riquezas para melhorar as suas condições de vida, pois a Arábia tinha solo muito pobre.” (idem)</i> <i>“...como os Árabes foram grandes viajantes, na Geografia, desenharam mapas e descobriram as terras que visitaram...” (pp.46)</i>
	REDUTORAS (0)	-----

Quadro: Texto Editora, 5º ano, vol1.

No manual da Texto Editora as motivações que justificam a ação islâmica na Península Ibérica são sempre fundamentadas, relativamente ao contexto sócio-histórico. O número destas motivações chega mesmo a ser superior ao número encontrado para a mesma problemática no manual da Porto Editora (sete contra cinco). Este manual, à semelhança do manual anterior, também refere as razões que levaram à expansão islâmica (questões religiosas e procura de melhores condições de vida). No entanto, enquanto o manual da Porto Editora apenas foca a superioridade tecnológica dos sarracenos como um factor precipitador para a colonização da Península Ibérica por estes, o manual da Texto Editora junta a essa razão as disputas internas entre os visigodos como um facto que terá motivado a invasão islâmica deste território. O outro elemento que distingue os dois manuais, nesta categoria, prende-se com a questão de neste manual os Muçulmanos serem referidos como “grandes viajantes”, facto que os levou a desenharem mapas e consecutivamente a desenvolverem a Geografia. Dados, como estes últimos, são elementos que aprofundam e aclaram a nossa visão sobre a natureza dos modos de vida do povo em estudo.

As motivações que estiveram na base da formulação de períodos de tréguas entre Muçulmanos e cristãos e as motivações dos recuos do Islão na Península Ibérica são descritas de forma semelhante à do manual da Porto Editora.

c) Princípios / Valores

Quadro 5: Princípios A1 – Porto Editora

Muçulmanos	FUDAMENTADOS (1)	<i>“Os seguidores do Islamismo são conhecidos pelo nome de Muçulmanos. Acreditam num Deus único, a que chamam Alá. Os princípios da religião islâmica estão reunidos num livro sagrado – o Corão.” (pp.53)</i>
	INTERLIGADOS (0)	-----

Quadro: Porto Editora, 5º ano.

No manual da Porto Editora encontramos referidos e descritos os princípios religiosos dos muçulmanos. Para aquilo que será aconselhável a um público com a idade dos alunos do 5º ano de escolaridade, o Islão é descrito com razoável clareza e fundamento. Podemos ler, no texto, elementos como os antecedentes ao aparecimento do Islão, a ação do profeta Maomé e a natureza monoteísta desta religião. Na nossa opinião o texto peca por não interligar o Islão a outras religiões como o cristianismo ou o judaísmo. Como se sabe estas três religiões têm uma História e vários elementos de culto em comum. Numa altura em que muito se fala de conflitos de religiões, pensamos que seria pedagógico que os manuais escolares de História descrevessem esses elementos.

Quadro 6: Princípios A1 – Texto Editora

Muçulmanos	FUDAMENTADOS (1)	<i>“...o Islamismo, baseado na crença num único deus – Alá. Os seus seguidores são conhecidos por Muçulmanos, palavra que em Árabe significa “crentes”. (pp.42)</i>
	INTERLIGADOS (0)	-----

Quadro: Texto Editora, 5º ano, vol1.

Os elementos presentes nesta categoria no manual da Texto Editora são praticamente idênticos aos elementos presentes na mesma categoria no manual anterior. Novamente são descritos traços fundamentais da religião muçulmana como a crença num único deus. Como aspeto menos positivo verifica-se, tal como no manual da Porto Editora, a ausência de referências às interligações entre o Islão, o cristianismo e o judaísmo.

d) Contributos / Inovações

Quadro 7: Contributos A1 – Porto Editora

Muçulmanos	POSITIVOS (13)	<i>"A influência Muçulmana foi muito forte nas terras a sul do Tejo... Aí se formaram grandes e populosas cidades muçulmanas, como Córdova, Toledo, Granada, Lisboa, Mértola, ou Silves." (pp.58)</i> <i>"A agricultura também beneficiou muito. Os Muçulmanos deram a conhecer processos de rega até aí desconhecidos..." (pp.59)</i> <i>"Há também na língua portuguesa cerca de 600 palavras que são de origem árabe" (pp.60)</i>
	NEGATIVOS (3)	<i>"Na ocupação da Península Ibérica, os muçulmanos utilizaram a força das armas." (pp.55)</i> <i>"Durante muito tempo, os Mouros do Norte de África praticaram a pirataria na costa Peninsular" (pp.62)</i> <i>"Atacavam e roubavam as populações e raptavam homens, mulheres e crianças, que vendiam como escravos". (idem)</i>

Quadro: Porto Editora, 5º ano.

A descrição da herança muçulmana no nosso território envolve múltiplos aspetos, segundo aquilo que é descrito no manual da Porto Editora. Muitas das cidades que constituem a nossa paisagem urbana e na qual está encerrada grande parte da nossa identidade cultural foram fundadas pelos seguidores de Maomé. No mesmo âmbito, os sarracenos como povo com uma cultura e conhecimento científico relativamente avançados estenderam a sua influência entre nós noutros domínios como a língua, a arquitectura, a música ou até mesmo em áreas como a medicina e astronomia das quais eram hábeis dominadores. No total podemos sublinhar treze contributos positivos. O reverso da medalha, embora em número bastante menor, é dado através do relato do uso da violência, da prática da escravatura e da pirataria. São comportamentos que neste manual aparecem como plenamente justificados, à luz dos acontecimentos daquela época. No entanto, nós fazemos aqui a distinção entre contributos/inoações positivos e

contributos/inoações negativos para verificar se existe, à luz daquilo que pode ser julgado com os nossos critérios ético-morais, equilíbrio nas representações dos grupos culturais. A nossa preocupação fundamental prende-se com as imagens são emanadas para os leitores dos manuais. Com certeza que não seria pedagógico realçar nos conteúdos apenas as imagens relacionadas com o comportamento violento de um povo. Da mesma forma, seria também estranho que, numa época em que o uso da espada era um factor fundamental nas relações entre povos, determinadas gentes fossem representadas apenas pelo seu virtuosismo nas artes ou nas ciências. Neste caso, verificamos que os Muçulmanos são caracterizados com o que de mais erudito tinham mas também com aquilo fizeram para concretizar os seus intentos de dominação sobre os outros povos.

Quadro 8: Contributos A1 – Texto Editora

Muçulmanos	POSITIVOS (10)	<i>“Na Astronomia, deixaram importantes conhecimentos que os Portugueses iriam utilizar, no século XV, nas suas viagens marítimas, como o astrolábio;” (pp.46) “...na Medicina, foram médicos e cirurgiões tão hábeis que os cristãos recorriam aos seus serviços;” (idem) “...e plantaram árvores de fruto. Algumas, como a laranja, o limoeiro e a amendoeira, foram por eles introduzidas na Península Ibérica.” (pp.47)</i>
	NEGATIVOS (3)	Gravura da pág.45 que mostra o uso da força por parte dos Muçulmanos na ocupação da Península Ibérica. <i>“No entanto, também houve períodos de forte resistência e luta, com mortos e escravizados dos dois lados.” (pp.45)</i>

Quadro: Texto Editora, 5º ano, vol1.

A descrição da representação muçulmana nesta categoria, para este manual, distingue-se da descrição feita anteriormente para o outro manual por ser um pouco menos extensa. O manual da Texto Editora não é tão exaustivo a discriminar os aspetos da herança islâmica na Península Ibérica daí que sejam registados menos três contributos positivos do que no manual da Porto Editora. Manifestações como a música e a indústria islâmica são omitidas. Em relação aos contributos negativos mantêm-se o mesmo número de representações registadas no manual anterior. Em vez da referência à pirataria, que era feita no manual da Porto Editora, o manual da Texto Editora refere as mortes resultantes das batalhas entre o Islão e os cristãos da Península Ibérica.

Conclusão da Problemática A1: Após o tratamento das diferentes categorias, relativamente a esta problemática, podemos dizer que a presença muçulmana na Península Ibérica é retratada nos manuais escolares da disciplina de História e Geografia de Portugal de forma diversa e contextualizada, na grande maioria dos casos. Em ambos os manuais é dada uma vasta panorâmica da atividade islâmica no nosso território. As motivações que justificam a ação deste povo são quase sempre contextualizadas perante o cenário sócio-histórico. Neste caso, fica a salvação em relação ao manual da Porto Editora que não é tão elucidativo como o manual da Texto Editora e chega mesmo a conter uma omissão relativamente às motivações que estiveram na base do desenvolvimento, por parte dos Muçulmanos, de determinados conhecimentos científicos.

Sobre a herança muçulmana deixada na “Ibéria”, esta é caracterizada sob múltiplas formas que vão desde os aspetos culturais, científicos e profissionais até ao uso da força, nomeadamente para escravizar outros povos. Neste particular, é o manual da Porto Editora que se apresenta como o mais discriminador pois explicita mais aspetos da herança muçulmana deixada na Península Ibérica do que o manual da Texto Editora.

Em ambos os manuais, os princípios religiosos também são apresentados de forma fundamentada mas aqui registamos a falha, comum às duas obras, e a nosso ver relevante, de não ser estabelecida a ligação entre a teologia muçulmana e a tradição judaico-cristã.

No cômputo geral, consideramos a representação da presença muçulmana neste território como globalmente positiva, do ponto de vista da integração multicultural dos conteúdos. Por aquilo que pode ser visto nos manuais escolares da disciplina de História e Geografia de Portugal o peso e a importância da cultura muçulmana na identidade nacional portuguesa estão bem identificados nos seus vários campos. Diremos, relativamente à comparação entre manuais, que o pormenor e a clareza com que os Muçulmanos são representados alterna de manual para manual consoante a categoria tratada. Se o manual da Porto Editora é mais exaustivo no relato dos aspetos culturais e científicos deixados por este povo no nosso território, o manual da Texto Editora debruça-se mais sobre o explicitamento das motivações que justificam a ação dos Muçulmanos.

2.1.1.2 - Problemática A2: Visibilidade da mulher muçulmana no contexto da presença muçulmana na Península Ibérica.

Nesta problemática tentamos analisar as representações da mulher muçulmana sob o ponto de vista do maior número de categorias possíveis. No entanto, como veremos, estas representações sofrem de grandes limitações nos manuais analisados. A única categoria que foi possível construir foi a categoria da integração (anexos ou corpo principal).

a) Integração

Quadro 9: Integração A2 – Porto Editora

Mulher Muçulmana	CORPO PRINCIPAL (1)	<i>“Ardinga era uma formosa princesa moura... prendeu-se ao cavaleiro cristão com o mais belo dos amores. Certa noite, juntamente com uma irmã que lhe animava o formoso sonho, fugiu do castelo...” (pp.57)</i>
	ANEXOS (4)	<i>“A “mão de Fátima” dava boa sorte e por isso a colocavam na cabeceira das camas e na entrada das suas casas.” (pp.62) “Conta-se que Ziryabe fundou, em Córdoba, uma espécie de salão de beleza, onde as senhoras elegantes iam aprender a pentear-se com azeites perfumados, a cuidar da pele com óleos especiais e a pintar os olhos de negro” (pp.63) Gravura da pág.63 que mostra uma bailarina da dança do ventre que entretinha os grandes senhores muçulmanos.</i>

Quadro: Porto Editora, 5º ano.

A representação da mulher muçulmana, neste manual e neste subtema, é feita à custa de pequenas menções pontuais e isoladas do segmento da narrativa histórica. No corpo principal dos conteúdos a única menção que encontramos relativa a uma mulher muçulmana é numa lenda que fala de uma princesa que se apaixonou por um cavaleiro cristão. Em anexos, os exemplos registados também vêm sobre a forma de curiosidades ou de elementos de imagens. Falamos de um desenho de uma bailarina da dança do

ventre, de uma figura feminina às compras num mercado, da referência a uma “espécie de salão de beleza” existente nas cidades muçulmanas e que era frequentado pelas senhoras ricas e do relato do simbolismo da mão de Fátima, filha do profeta Maomé. Para além de estarmos em presença de figuras femininas que não têm qualquer tipo de interferência nos grandes desenvolvimentos históricos também nos referimos a imagens que se prendem a estereótipos relacionados não só com a mulher muçulmana mas com o papel da mulher, em geral, na nossa sociedade: a mulher que vai às compras, a mulher que num salão de beleza cuida da sua imagem ou a mulher que dança para divertir os homens.

Quadro 10: Integração A2 - Texto Editora

Mulher Muçulmana	CORPO PRINCIPAL (1)	Numa gravura que ilustra uma cidade muçulmana distingue-se uma mulher, com o corpo totalmente coberto, no mercado local (pp.41)
	ANEXOS (0)	-----

Quadro: Texto Editora, 5º ano, voll.

No manual da Texto Editora a representação da mulher islâmica, neste subtema, ainda é mais limitada do que no manual da Porto Editora. Só na primeira página do subtema conseguimos distinguir, com algum custo, numa imagem, uma figura feminina num mercado de uma cidade muçulmana. Aliás, até chega a ser controversa a forma como esta figura é retratada. Esta mulher veste-se com o corpo totalmente coberto. Sabemos que este tipo de situações acontece, hoje, nas sociedades islâmicas mais ortodoxas. Seria assim naquela altura, na Península Ibérica?

Conclusão da Problemática A2: Dado os resultados obtidos em ambos os manuais, para esta problemática, podemos afirmar que a visibilidade da mulher muçulmana por entre a narrativa histórica é pouca ou mesmo nula. A mulher do Islão nunca aparece como interferente nos movimentos históricos. Mesmo as pequenas menções quando são feitas vêm sobre a forma de pequenas curiosidades ou lendas integradas, na sua maioria, nos anexos. Perante estes elementos torna-se infrutífero o

esforço de criar outras categorias para além da integração corpo principal ou anexos. Aliás, os anexos, que só existem no manual da Porto Editora, para este subtema, acabam por ser feitos quase exclusivamente acerca de pequenas curiosidades sobre figuras femininas daí a pertinência de formar a categoria integração não ser extensível à outra problemática englobada no mesmo subtema.

Claro que, neste caso, podemos colocar duas questões: por um lado, falamos, aqui, da forma como nós representamos a mulher muçulmana e não da forma como os muçulmanos representam as suas mulheres; por outro lado, podemos questionar a pertinência de mostrar outro tipo de imagens sobre a mulher do Islão uma vez que não estamos na posse de elementos que indiquem que a mulher daquela cultura teve outro comportamento, naqueles eventos, que não aquele que é retratado. Ainda assim, numa altura em que muito se debate o papel da mulher nas sociedades islâmicas pensamos que os resultados desta análise devem constituir pelo menos um motivo para reflexão. A verdade é que, como já foi dito, estes manuais acabam por reforçar certas ideias acerca do papel da mulher na sociedade, em geral, que diminuem o espaço de ação que os indivíduos do sexo feminino podem ter em termos de contributo social. Concluímos, deste modo, que nesta problemática, a análise dos dados mostra resultados muito pouco ou nada satisfatórios em relação àquilo que seria desejável dos conteúdos dos manuais escolares da disciplina de História e Geografia de Portugal.

Em termos da comparação entre manuais, nesta problemática, a única coisa que apraz dizer é que se manual da Porto Editora é limitado nas representações do grupo em questão, o manual da Texto Editora ainda consegue ser mais pobre neste capítulo. Como verificámos o primeiro manual ainda contém, apesar de pobres, algumas menções às mulheres do Islão. No segundo manual isso praticamente não acontece.

2.1.2 - Subtema – A formação do Reino de Portugal

2.1.2.1 - Problemática B1: Caracterização da ação dos partidários da independência do Condado Portucalense e da ação dos partidários de Leão no contexto da formação do Reino de Portugal.

Os conteúdos do subtema “A formação do Reino de Portugal” incidem especialmente sobre as disputas militares e diplomáticas ocorridas no contexto sócio-histórico em que Portugal conseguiu a sua independência. Sendo do nosso interesse apurar a forma como os partidários da independência e os partidários de Leão são representados nesse confronto, a análise realizada recaiu, por um lado, nos comportamentos e nas motivações justificativas da ação de cada um dos grupos. Por outro lado, sendo que os dois grupos compartilhavam os mesmos princípios e valores religiosos, achámos que seria pertinente verificar se essa fundamentação e interligação estão presentes nos documentos analisados. Por último, a derradeira categoria analisada visa determinar a linearidade ou a complexidade com que a ação de ambos influenciou a obtenção da independência por parte do nosso país. Referimo-nos, neste caso, à categoria dos contributos/inoações.

Mais uma vez, o facto de não constar, neste subtema, uma descrição detalhada das sociedades em causa e o facto das páginas de anexos existentes nos dois manuais serem poucas ou mesmo inexistentes, não justificou ou não possibilitou a construção das categorias dos papéis sociais e da integração, respectivamente. Também é de ter em conta que apesar do processo de formação e alargamento do território do Reino de Portugal ter envolvido conflitos com os Muçulmanos, as representações deste povo não são analisadas nesta problemática por duas razões. Primeira porque, como já foi anteriormente explicado, é objectivo intrínseco a esta problemática confrontar as representações de portugueses e leoneses. Segunda porque a caracterização da presença Muçulmana na Península Ibérica é feita em grande parte no subtema anteriormente analisado. Neste subtema, as referências a este povo são meramente pontuais e pouco ou nada descritivas.

a) Comportamentos

Quadro 11: Comportamentos B1 – Porto Editora

Part.Independência	ATIVOS (6)	<p>“...D.Afonso Henriques revoltou-se contra a mãe. O confronto... deu-se na batalha de S.Mamede...” (pp.66)</p> <p>“...obrigaram D.Afonso VII a fazer um acordo de paz com D.Afonso Henriques – o Tratado de Zamora.” (pp.67)</p> <p>“...D.Afonso Henriques mandou construir e restaurar sés e igrejas...” (pp.68)</p>
	PASSIVOS (0)	-----
Part.Leão	ATIVOS (4)	<p>“O confronto, entre os partidários de D.Afonso Henriques e os de D.Teresa, deu-se na batalha de S.Mamede, perto de Guimarães, em 24 de Junho de 1128.” (pp.66)</p> <p>“...obrigaram D.Afonso VII a fazer um acordo de paz com D.Afonso Henriques – o Tratado de Zamora.” (pp.67)</p> <p>“Havia zonas, a norte e a este, que eram disputadas tanto pelo Reino de Portugal como pelo Reino de Leão e Castela. Os conflitos só foram resolvidos em 1297, com o Tratado de Alcanises...” (pp.74)</p>
	PASSIVOS (1)	Não é relatada qualquer reação do Reino de Leão ao reconhecimento de independência de Portugal por parte do Papa (pp.68)

Quadro: Porto Editora, 5º ano.

No manual da Porto Editora, neste subtema, para esta problemática, verificamos que tanto a representação dos comportamentos dos partidários da independência do Condado Portucalense como a representação dos comportamentos dos partidários de Leão estendem-se por vários aspetos do campo diplomático e militar. D. Afonso Henriques e os seus próximos são retratados em cenários de luta armada que tinham por objectivo a quebra das obrigações de vassalagem, a que estavam sujeites, para com o rei de Leão. No âmbito militar são também referidos os avanços e os recuos que durante vários anos os portugueses fizeram na conquista de terrenos que à partida eram território leonês como em território que à partida era do Islão. A outra vertente da ação portuguesa é o retrato das diligências feitas no campo diplomático. Aqui são referidos os tratados realizados entre os leoneses, como por exemplo o Tratado de Zamora ou o Tratado de Alcanises. Uma outra frente da diplomacia portuguesa estava relacionada com a relação com a Santa Sé. Nesse propósito, são referidas a construção de igrejas e a

dávida de privilégios ao clero efectuados às ordens do rei com o cognome de “O Conquistador”.

Os comportamentos representados dos partidários de Leão incidem praticamente sobre os mesmos aspetos dos comportamentos representados relativamente ao outro grupo. Está presente o envolvimento das tropas de D. Teresa e de Afonso VII em batalhas com os portugueses bem como os avanços e os recuos territoriais que os leoneses também foram fazendo ao longo do tempo. A descrição dos acordos ou dos tratados que acabaram por assinar com os reis portugueses ao mostrarem um comportamento no campo diplomático para um grupo também dão a mesma imagem para o outro grupo. Ainda assim é neste campo que se registam as falhas que apontamos à representação comportamental dos partidários de Leão. Aquando do reconhecimento da independência de Portugal por parte do papado, que aliás levou D. Afonso Henriques a conceder direitos e privilégios ao clero, não é referido qual o papel ou qual a reação dos leoneses a este acontecimento. Tal omissão vale nesta análise um comportamento passivo para este grupo e menos comportamentos ativos registados por comparação com os partidários da independência.

Quadro 12: Comportamentos B1 – Texto Editora

Part.Independência	ATIVOS (6)	<i>“D.Henrique lutou para se tornar independente do reino de Leão, no que teve o apoio dos nobres portucalenses” (pp.55)</i> <i>“Neste tratado, Afonso VII reconheceu a independência do Condado Portucalense, com a condição de D. Afonso Henriques o aceitar como imperador de Espanha.” (pp.57)</i> <i>“...apoiou o clero, concedendo-lhe terras e outros cargos” (pp.60)</i>
	PASSIVOS (0)	-----
Part.Leão	ATIVOS (4)	<i>“D. Afonso Henriques juntou as suas tropas e resolveu ir enfrentar D. Afonso VII.” (pp.57)</i> <i>“Neste tratado, Afonso VII reconheceu a independência do Condado Portucalense, com a condição de D. Afonso Henriques o aceitar como imperador de Espanha.” (pp.57)</i> <i>“Algumas terras continuaram, no entanto, a ser disputadas por estes dois reinos peninsulares. Só no reinado de D.Dinis, em 1297, no Tratado de Alcanizes, ficaram definidos os limites territoriais de Portugal...” (pp.62)</i>

	PASSIVOS (1)	Não é relatada qualquer reação do Reino de Leão ao reconhecimento de independência de Portugal por parte do Papa (pp.60)
--	--------------	--

Quadro: Texto Editora, 5º ano, vol1.

No manual da Texto da Editora a representação dos comportamentos dos partidários da independência do Condado Portucalense e dos partidários de Leão é praticamente idêntica à representação feita para a mesma categoria no manual da Porto Editora. Do lado dos “independentistas” voltam a ocorrer os seis comportamentos ativos, a saber: a luta armada, o avanço territorial, o recuo territorial, a negociação diplomática, a dívida de ouro e a dívida de terras ao clero. Novamente não há para este grupo qualquer registo de um comportamento passivo. Em relação a Leão, como comportamentos ativos temos novamente: a luta armada, o avanço territorial, o recuo territorial e a negociação diplomática. Voltamos a não encontrar qualquer comportamento dos representantes do reino de Leão em relação à independência de Portugal reconhecida pela Santa Sé.

b) Motivações

Quadro 13: Motivações B1 – Porto Editora

Part.Independência	FUNDAMENTADAS (7)	<p><i>“Deu Afonso VI de Leão a D. Henrique com a sua filha em casamento (...) todo o condado cuja nomeação era Condado Portucalense, com a condição de que o Conde o servisse sempre e fosse a suas cortes e a seus chamados” (pp.65)</i></p> <p><i>“Apoiado pelos nobres portucalenses, velhos companheiros de armas do seu pai, D. Afonso Henriques revoltou-se contra a mãe.” (pp.66)</i></p> <p><i>“Com o objectivo de provar que era um bom rei cristão, D. Afonso Henriques mandou construir e restaurar sés e igrejas...” (pp.68)</i></p>
	REDUTORAS (1)	<p><i>“Por esta altura, D.Teresa mantinha uma ligação amorosa com um fidalgo galego, o conde Fernão Peres Trava. Esta ligação prejudicava o desejo de independência do Condado Portucalense.” (pp.66)</i></p>
	AUSENTES (1)	<p>Não são explicitadas (pp.67) todas condições que levaram D. Afonso Henriques a assinar o Tratado de Zamora.</p>

Part.Leão	FUNDAMENTADAS (4)	<p><i>"Deu Afonso VI de Leão a D. Henrique com a sua filha em casamento (...) todo o condado cuja nomeação era Condado Portucalense, com a condição de que o Conde o servisse sempre e fosse a suas cortes e a seus chamados" (pp.65)</i></p> <p><i>"As vitórias dos portugueses em Cerneja e em Arcos de Valdevez obrigaram D. Afonso VII a fazer um acordo de paz com D. Afonso Henriques" (pp.67)</i></p> <p><i>"Durante a Reconquista Cristã da Península Ibérica, quando os reis cristãos tinham dificuldades em vencer os Muçulmanos, pediam auxílio aos outros reinos cristãos da Europa." (pp.65)</i></p>
	REDUTORAS (1)	<p><i>"Por esta altura, D.Teresa mantinha uma ligação amorosa com um fidalgo galego, o conde Fernão Peres Trava. Esta ligação prejudicava o desejo de independência do Condado Portucalense." (pp.66)</i></p>
	AUSENTES (1)	<p>Não são explicitadas (pp.67) todas condições que levaram Afonso VII a assinar o Tratado de Zamora.</p>

Quadro: Porto Editora, 5º ano.

Nesta problemática quando falamos da categoria das motivações, para o manual da Porto Editora, deparamo-nos com algumas pechas no discurso histórico. É certo que é descrito todo um ambiente sócio-histórico que aborda as obrigações de vassalagem entre nobres e que, nomeadamente, motivava as relações entre os senhores do Condado Portucalense e o rei de Leão. No mesmo contexto também é descrito o espírito de cruzada pela fé cristã que levava todo o norte cristão da Península Ibérica a empreender militarmente contra o sul muçulmano. A ajuda dos cruzados, vindos do centro da Europa, é também referida como um motivo para os ataques às cidades ibéricas dominadas pelo Islão, como por exemplo o que D. Afonso Henriques levou a cabo em Lisboa. Por outro lado, como é dito, por vezes os muçulmanos também se reforçavam militarmente o que obrigava a recuos do outro lado.

No que são motivações exclusivas do conflito entre os partidários da independência e os partidários de Leão, é colocada a ênfase na relação amorosa que D. Teresa teve, a determinada altura, com um conde galego como motivo desencadeador da revolta de D. Afonso Henriques contra a sua mãe. Neste quadro é explicitado que D. Afonso recebeu o apoio dos nobres portucalenses. Se este último facto constitui uma motivação fundamentada, pois o que falamos aqui é de lutas feudais entre senhores que procuravam maior autonomia de uns em relação a outros, já ao fazer-se passar a ideia de

que o principal motivo da ligação de D. Teresa à Galiza era de ordem passional parecemos a nós redutor. Desta forma, e tendo em conta elementos que abordaremos na análise do outro manual, consideramos tal facto como a exposição de uma motivação redutora quer em relação aos motivos da ligação de D. Teresa à Galiza quer em relação aos motivos da revolta de D. Afonso Henriques contra a sua mãe.

Outro ponto que a nosso ver merece especial análise centra-se na questão dos motivos que levaram ambas as partes a assinar o Tratado de Zamora que supostamente fazia com que o rei de Leão reconhecesse a independência do Reino de Portugal. É dito que as vitórias alcançadas no campo militar por D. Afonso Henriques contra o rei de Leão colocaram o primeiro em posição de assinar tal acordo e o segundo na obrigação de o fazer. Não colocando em causa o peso das vitórias militares como factor para o desencadeamento de um acordo diplomático, parece-nos a nós que algo escapa, neste manual, às motivações que levaram os dois lados a assinar tal tratado. Como aliás depois é explícito, o desejo de independência por parte dos portugueses levou estes a procurarem, posteriormente à assinatura do tratado de Zamora, junto do Papa o reconhecimento da independência do reino. Isto constitui uma indicação de que algo tinha ficado por fazer em relação à obtenção da soberania do reino aquando da assinatura do tratado de Zamora e que há motivações, para a ação de ambos os lados, que escapam àquilo que vem descrito neste manual. Para além disso, as diligências portuguesas feitas junto da Santa Sé são um ponto do discurso histórico onde se apaga por completo, no manual da Porto Editora, a ação dos leoneses. Esta constatação não só implica que este grupo registre menos comportamentos ativos, em relação aos partidários da independência, como também restringe o leque das suas motivações descritas de forma fundamentada. Se ainda é dado a saber que o desejo de independência dos portugueses obrigava-os a procurar o reconhecimento da autoridade máxima da altura, o Papa, já em relação aos leoneses nada é dito sobre este episódio.

Quadro 14: Motivações B1 – Texto Editora

	FUNDAMENTADAS (9)	<i>“E fez-lhe de tudo condado e a sua nomeação era condado Portucalense. Com condição que o conde o servisse sempre e fosse a suas cortes e a seus chamados (...)”</i> (pp.54) <i>“Estes nobres portucalenses apoiaram então D. Afonso Henriques contra D. Teresa.”</i> (pp.56)
--	-------------------	--

Part.Independência		<i>“Logo que D. Afonso Henriques conseguiu a independência do Condado portugalense, em 1143, procurou colocar Portugal sob a protecção do Papa, comprometendo-se, tal como aos seus sucessores, a entregar anualmente quatro onças de ouro” (pp.60)</i>
	REDUTORAS (0)	-----
Part.Leão	FUNDAMENTADAS (6)	<i>“E fez-lhe de tudo condado e a sua nomeação era condado Portualense. Com condição que o conde o servisse sempre e fosse a suas cortes e a seus chamados (...)” (pp.54)</i> <i>“D. Teresa assumiu o governo do condado, continuando a política de alargamento e de independência iniciada por D. Henrique. Contudo, a sua aliança com a Galiza provocou o descontentamento de muitos senhores portualenses, que receavam a intromissão dos nobres galegos nos assuntos internos do condado.” (pp.56)</i> <i>“Neste tratado, Afonso VII reconheceu a independência do Condado Portualense, com a condição de D. Afonso Henriques o aceitar como imperador de Espanha.” (pp.57)</i>
	REDUTORAS (0)	-----

Quadro: Texto Editora, 5º ano, vol1.

A forma como são descritas as motivações dos grupos em questão nesta problemática parece-nos bem mais positiva no manual da Texto Editora do que no manual da Porto Editora. Novamente são abordados os mecanismos de organização feudal que estão na base de muitas das relações descritas. A reconquista cristã desencadeada naquela altura, a vinda dos cruzados da Europa Central e a reorganização muçulmana são também motivos apontados para as incursões militares e territoriais feitas tanto por portugueses como por leoneses.

Onde este manual se distingue do anterior é desde logo na descrição do tipo de relação existente entre D. Teresa e a Galiza. Essa ligação é primeiro que tudo apontada como uma aliança política. Foi o perigo sentido por nobres portualenses de uma possível intromissão dos galegos nos assuntos internos do condado que os fez apoiar a revolta do jovem D. Afonso Henriques contra a sua mãe. Claro que depois também é referido que o conde galego D. Fernão de Trava tornara-se padrastrado do jovem

pretendente ao trono português. Mas ao contrário do manual da Porto Editora, o factor que aqui é mostrado como preponderante no desencadeamento da revolta portugalense é mais de natureza política do que de natureza passional. Olhando a todo o contexto sócio-histórico daquela época o que estava em causa naquele episódio particular eram lutas de terra e de poder entre senhores feudais. A forma como os manuais dão mais ênfase a determinadas mensagens do que a outras faz com que determinados aspetos sobressaíam mais do que outros. Neste caso parece-nos que a abordagem da Texto Editora é mais correcta, do ponto de vista do rigor histórico e científico, do que a abordagem da Porto Editora. Sendo assim neste manual encontramos para este episódio apenas motivação fundamentadas para ambos os lados.

O rigor histórico e científico que este manual mostra no episódio anterior volta a aparecer no episódio do Tratado de Zamora. É afirmado com todas as letras que Afonso VII de Leão apenas reconheceu Portugal como um reino com a condição de D. Afonso Henriques o reconhecer como imperador de Espanha. É outra motivação, a juntar às vitórias dos portugueses em batalhas realizadas com os leoneses, que levaram ambas as partes a assinar este tratado. Neste sentido ganha maior clareza as tentativas dos portugueses conseguirem o reconhecimento da sua independência junto do Papa e o facto deste reconhecimento ter acontecido apenas algumas décadas depois do Tratado de Zamora. É que o Papa ao fazer tal reconhecimento não estava a rectificar algo que já estava assinado. Estava, sim, a fazer algo que ia contra a vontade do próprio rei de Leão uma vez que o reconhecimento papal da independência de Portugal quebrava as obrigações de vassalagem do nosso país para com a coroa leonesa. Assim, neste manual, não existem, neste episódio, motivações ausentes para qualquer um dos grupos embora o manual da Texto Editora também não relate qual foi a reacção de Leão à bula papal que trazia o referido reconhecimento.

De qualquer das formas verifica-se que o foco das representações, também neste manual, incide mais sobre os partidários da independência do que sobre os partidários de Leão pois de um total de nove motivações representadas para os primeiros descemos para seis motivações fundamentadas para os segundos.

c) Princípios/Valores

Quadro 15: Princípios B1 – Porto Editora

Part.Independência	FUNDAMENTADOS (1)	<i>“Durante a Reconquista Cristã da Península Ibérica, quando os reis cristãos tinham dificuldades em vencer os Muçulmanos, pediam auxílio aos outros reinos cristãos da Europa.” (pp.65) “D. Afonso Henriques tinha dois objectivos: lutar contra os Muçulmanos...” (pp.67)</i>
	INTERLIGADOS (1)	<i>“Nesta época, o Papa, chefe supremo da Igreja Católica, tinha muitos poderes. Todos os reis e imperadores cristãos lhe deviam obediência e fidelidade” (pp.68)</i>
Part.Leão	FUNDAMENTADOS (1)	<i>“Durante a Reconquista Cristã da Península Ibérica, quando os reis cristãos tinham dificuldades em vencer os Muçulmanos, pediam auxílio aos outros reinos cristãos da Europa. A pedido de D.Afonso VI, rei de Leão e Castela, acorreram à península Ibérica muitos cavaleiros cristãos (cruzados) para lutar contra os Mouros.” (pp.65)</i>
	INTERLIGADOS (1)	<i>“Nesta época, o Papa, chefe supremo da Igreja Católica, tinha muitos poderes. Todos os reis e imperadores cristãos lhe deviam obediência e fidelidade” (pp.68)</i>

Quadro: Porto Editora, 5º ano.

Neste subtema não há uma descrição detalhada dos princípios ou da teologia cristã. No entanto é claro que os princípios ou os valores religiosos que orientavam tanto os portugueses como os leoneses naquele contexto eram os princípios ou os valores da cristandade. No manual da Porto Editora, tanto D. Afonso Henriques e o seu pai, o conde D. Henrique, como os reis de Leão aparecem imbuídos numa cruzada religiosa para defender a fé cristã contra os “infieis” dos Muçulmanos. Mais tarde, o Papa intervém como autoridade máxima entre os cristãos católicos para conceder a independência ao reino de Portugal. Neste quadro, temos explícita a ideologia religiosa dos dois grupos analisados e esta interliga portugueses e leoneses à mesma autoridade suprema. Apesar da contenda que opunha os dois lados na questão da luta pela independência do Condado Portucalense, não deixa de ser pedagógico obter o conhecimento que havia um vasto quadro de estruturas sociais e ideológicas que unia aqueles que eram leais a D. Afonso Henriques e aqueles que eram leais ao rei de Leão.

A divergência entre os dois lados, neste quadro, foi mais de natureza política do que de natureza ideológica.

Quadro 16: Princípios B1 – Texto Editora

Part.Independência	FUNDAMENTADOS (1)	<i>“Como já sabes, durante a Reconquista Cristã formaram-se vários reinos no Norte da Península Ibérica. Os reis que governavam esses territórios foram ajudados pelos cruzados – cavaleiros, muitos vindos de outros reinos europeus, que lutavam pela fé cristã no combate contra os Muçulmanos.” (pp.54)</i> <i>“D. Afonso Henriques lutou contra os Mouros” (pp.57)</i>
	INTERLIGADOS (1)	<i>“Nesta época, o Papa, autoridade máxima na Igreja, tinha muita poder sobre os reis cristãos.” (pp.60)</i>
Part.Leão	FUNDAMENTADOS (1)	<i>“Como já sabes, durante a Reconquista Cristã formaram-se vários reinos no Norte da Península Ibérica. Os reis que governavam esses territórios foram ajudados pelos cruzados – cavaleiros, muitos vindos de outros reinos europeus, que lutavam pela fé cristã no combate contra os Muçulmanos... Estes cavaleiros foram recompensados por D. Afonso VI, rei de Leão, pelos valerosos serviços prestados na luta contra os Muçulmanos.” (pp.54)</i>
	INTERLIGADOS (1)	<i>“Nesta época, o Papa, autoridade máxima na Igreja, tinha muita poder sobre os reis cristãos.” (pp.60)</i>

Quadro: Texto Editora, 5º ano, vol1.

O comentário desta categoria no manual da Texto Editora é idêntico ao comentário feito para a mesma categoria em relação ao manual anterior. Na Texto Editora tanto os partidários da independência de Portugal como os partidários de Leão aparecem representados como sendo fiéis da cristandade. No mesmo plano, ambos os grupos são “tutelados” sob a alçada da Santa Sé, a autoridade máxima dos católicos.

d) Contributos / Inovações

Quadro 17: Contributos B1 – Porto Editora

Part.Independência	POSITIVOS (4)	<p>“As vitórias dos portugueses em Cerneja e em Arcos de Valdevez obrigaram D. Afonso VII a fazer um acordo de paz com D. Afonso Henriques – o Tratado de Zamora.” (pp.67)</p> <p>“No ano de 1147, D. Afonso Henriques conquistou Santarém... No mesmo ano de 1147, D. Afonso Henriques conquistou Lisboa...” (pp.70)</p> <p>“Apesar de todos os serviços prestados à Igreja, só em 1179 é que o papa Alexandre III reconheceu D. Afonso Henriques como rei de Portugal.” (pp.68)</p> <p>“Mesmo depois da conquista do Algarve, os limites do território português não ficaram totalmente definidos. Havia zonas, a norte e a este, que eram disputadas tanto pelo Reino De Portugal como pelo Reino de Leão e Castela. Os conflitos só se resolveram em 1297, com o Tratado de Alcanises, feito entre D. Dinis, rei de Portugal, e D. Fernando, rei de Leão e Castela” (pp.74)</p>
	NEGATIVOS (2)	<p>“...D.Afonso Henriques revoltou-se contra a mãe. O confronto... deu-se na batalha de S.Mamede...” (pp.66)</p> <p>“No assalto a Santarém, Mem Ramires foi quem primeiro subiu a escada encostada às muralhas. Depois de matar as sentinelas, abriu a porta ao rei e aos seus companheiros.” (pp.70)</p>
Part.Leão	POSITIVOS (3)	<p>“As vitórias dos portugueses em Cerneja e em Arcos de Valdevez obrigaram D. Afonso VII a fazer um acordo de paz com D. Afonso Henriques – o Tratado de Zamora.” (pp.67)</p> <p>“No Tratado de Zamora, assinado em 5 de Outubro de 1143, Afonso VII reconhece a independência ao Condado Portucalense, que passou então a chamar-se Reino de Portugal” (pp.67)</p> <p>“Mesmo depois da conquista do Algarve, os limites do território português não ficaram totalmente definidos. Havia zonas, a norte e a este, que eram disputadas tanto pelo Reino De Portugal como pelo Reino de Leão e Castela. Os conflitos só se resolveram em 1297, com o Tratado de Alcanises, feito entre D. Dinis, rei de Portugal, e D. Fernando, rei de Leão e Castela” (pp.74)</p>
	NEGATIVOS (1)	<p>“D. Afonso Henriques tinha dois objectivos... lutar contra D. Afonso VII para conseguir a independência do Condado.” (pp.67)</p>

Quadro: Porto Editora, 5º ano.

Neste subtema, perante os conteúdos tratados, não há nenhum contributo ou inovação de um qualquer um dos grupos analisados que possamos considerar como positivo para a civilização humana em geral. Neste sentido ao referirmo-nos a

contributos/inoваções positivas referimo-nos aquilo que foi feito em relação a Portugal enquanto nação. Deste modo, os contributos positivos dos partidários da independência do reino são óbvios. Eles conseguiram para este país a independência, o alargamento do território (feito contra os Muçulmanos e contra Leão) e as fronteiras definitivas do reino através da assinatura do tratado de Alcanises. Ainda segundo este manual, o tratado de Zamora terá proporcionado a paz entre os reinos de Portugal e Leão, perfazendo um total de quatro contributos positivos deste grupo para com a nação portuguesa.

Já em relação aos partidários de Leão podemos desfazer aqui uma imagem estereotipada que diga que deste lado nada de bom terá resultado para Portugal. É certo que numa primeira fase o reino de Leão através da força das armas tentou obstruir a independência portuguesa. É este o contributo negativo que registamos para este grupo. No entanto, como é relatado, através do tratado de Zamora os leoneses acabaram por reconhecer essa mesma independência e aceitaram o estabelecimento da paz entre os dois reinos. Mais tarde, com o tratado de Alcanises, reconheceram também as fronteiras definitivas de Portugal, perfazendo um total de três contributos positivos para com Portugal. Poderá dizer-se tais factos só aconteceram após Portugal ter imposto uma superioridade do ponto de vista militar e por isso estes contributos leoneses para com o nosso país não foram voluntários. Embora isso não deixe de ser verdade, nós aqui procedemos a este tipo de classificação para mostrar a não linearidade dos comportamentos dos grupos culturais e da própria História, o que ajudar a desmontar determinadas construções sociais estereotipadas. Na verdade aquilo que pode ser um comportamento de um determinado grupo cultural numa dada altura pode não o ser noutra altura diferente.

Relativamente aos contributos negativos dos portugueses, registamos o uso da força por parte destes e as mortes que daí resultaram, tal como demonstra o episódio do ataque à cidade de Santarém. São comportamentos plenamente justificados à luz daquela época, no entanto ao serem referidos ajudam a decompor algumas visões santificadas, dadas pelas versões históricas mais nacionalistas, daqueles que lutaram pela independência do país.

Quadro 18: Contributos B1 – Texto Editora

Part.Independência	POSITIVOS (3)	<p><i>“Em Março de 1147, aproveitando a escuridão da noite, Santarém foi tomada de assalto por D. Afonso Henriques. Após a tomada de Santarém já era possível partir à conquista de Lisboa...”</i> (pp.58)</p> <p><i>“Estes serviços prestados à Igreja contribuíram para que o Papa Alexandre III, em 1179, reconhecesse D. Afonso Henriques como rei de Portugal.”</i> (pp.60)</p> <p><i>“Algumas terras continuaram, no entanto, a ser disputadas por estes dois reinos peninsulares. Só no reinado de D. Dinis, em 1297, no Tratado de Alcanizes, ficaram definidos os limites territoriais de Portugal, isto é, a sua fronteira...”</i> (pp.62)</p>
	NEGATIVOS (2)	<p><i>“D. Afonso Henriques juntou as suas tropas e resolveu ir enfrentar D. Afonso VII.”</i> (pp.57)</p> <p><i>“O povo combatia a pé. Mal treinado e utilizando armas rudimentares, era quem mais sofria e morria na guerra.”</i> (pp.63)</p>
Part.Leão	POSITIVOS (2)	<p><i>“O rei de Leão e Castela assinou, então, o Tratado de Zamora, em 1143. Neste tratado, Afonso VII reconheceu a independência do Condado Portucalense, com a condição de Afonso Henriques o aceitar como imperador de Espanha”</i> (pp.57)</p> <p><i>“Algumas terras continuaram, no entanto, a ser disputadas por estes dois reinos peninsulares. Só no reinado de D. Dinis, em 1297, no Tratado de Alcanizes, ficaram definidos os limites territoriais de Portugal, isto é, a sua fronteira...”</i> (pp.62)</p>
	NEGATIVOS (1)	<p><i>“D. Afonso Henriques deu continuidade à política de seu pai, orientando a sua ação em dois sentidos... independência do Condado Portucalense, lutando contra o primo, Afonso VII (novo rei de Leão e Castela).”</i> (pp.57)</p>

Quadro: Texto Editora, 5º ano, vol1

O relato dos contributos/ inovações dos dois grupos analisados, nesta problemática, no manual da Texto Editora é quase idêntico ao relato feito para a mesma categoria no manual da Porto Editora.

Os contributos positivos dos partidários da independência do Condado Portucalense, três no seu total, são: o alcance da independência do reino, o alargamento do território e o estabelecimento das fronteiras definitivas do reino através do tratado de Alcanises. No campo negativo, para o mesmo grupo, encontramos: o recurso à força das armas e as mortes provocadas por essa guerra.

Relativamente aos partidários de Leão neste manual voltamos a ler que tal grupo reconheceu Portugal como um reino e que mais tarde acabou por assinar com os portugueses o tratado que estabeleceu as fronteiras definitivas do nosso país. O

contributo negativo centra-se na obstrução através da força das armas deste grupo em relação às primeiras pretensões de D. Afonso Henriques.

De esclarecer que o estabelecimento de paz entre os dois reinos (que no outro manual é relatado aquando do Tratado de Zamora) não aparece, aqui, definido como contributo positivo quer de um grupo quer de outro. Na verdade, como já foi referido, ao contrário do manual da Porto Editora, o manual da Texto Editora não dá um carácter tão definitivo ao tratado de Zamora no conflito entre as duas partes. Aliás, a expressão “acordo de paz” não é usada neste manual no relato deste episódio. Finalizando, para esta categoria, as únicas diferenças que se registam em relação ao manual anterior reportam-se à subtração de um comportamento positivo para cada um dos grupos.

Conclusão da Problemática B1: Perante os resultados obtidos para a análise desta problemática, se quisermos fazer uma discussão geral sobre os mesmos, podemos dizer que para os dois grupos, em ambos os manuais, as representações, na esmagadora maioria das vezes, revelam comportamentos ativos, motivações explicadas perante o contexto sócio-histórico e princípios fundamentados e interligados a outros grupos. Os contributos positivos para o país (Portugal) também são realçados para as duas partes em confronto embora tal retrato seja equilibrado com contributos negativos vistos à luz dos nossos critérios ético-morais. Estes resultados com certeza que não deixam de ser positivos do ponto de vista do rigor histórico e científico e do ponto de vista da visibilidade dos diferentes grupos culturais. No entanto, em relação a esta última questão, a visibilidade dos diferentes grupos culturais, fazendo a mesma análise geral dos resultados, deparamo-nos com algo, nos manuais das duas editoras, que já merece uma observação mais reticente. Verificamos que o número de representações, em quase todas as categorias, é maior para os partidários da independência do Condado Portucalense do que para os partidários de Leão. Podemos depreender daqui que a narrativa histórica é feita a partir da perspectiva portuguesa. Embora isto para alguns possa parecer uma constatação óbvia, do ponto de vista do princípio da integração multicultural dos conteúdos não deixa de ser um sinal de algum etnocentrismo no discurso dos manuais analisados.

Entrando numa análise mais pormenorizada, surge a constatação de que o manual da Porto Editora continua a usar alguns clichés que se construíram à volta deste cenário da História de Portugal. Logo no episódio da disputa entre D. Afonso Henriques

e D. Teresa, sua mãe, este manual dá um motivo passional como factor desencadeador dessa mesma disputa. É uma construção que aparece com frequência nas versões mais nacionalistas da História de Portugal. Ao lermos o manual da Texto Editora percebemos que a razão que justifica a ligação de D.Teresa a Leão é algo mais complexa do que uma simples paixão. Neste manual surge em evidência o contexto de lutas e disputas territoriais entre os senhores da Galiza e os senhores do Alto Douro e Minho que motivou uma aliança política entre D. Teresa e os galegos, da qual terá resultado a ligação desta ao conde Fernão de Trava.

Outro exemplo que demonstra maior clareza na verdade dos factos por parte do manual da Texto Editora prende-se com o episódio do tratado de Zamora. O manual da Porto Editora chega mesmo a classificar este tratado de “acordo de paz” e não mostra todas as condições que foram colocadas ao reino de Portugal aquando da sua assinatura. Já o manual da Texto Editora é mais claro ao dizer que Portugal apenas fora reconhecido como reino pelo rei de Leão com a condição do rei português prestar vassalagem àquele. O que é mais plausível com as tentativas, que se seguiram a este tratado, de D. Afonso Henriques de conseguir o reconhecimento da independência do reino junto do Papa. Na verdade não terá sido o tratado de Zamora a colocar um fim definitivo à conflituosidade existente entre portugueses e leoneses. Ainda assim, neste particular, nenhum manual mostra a reacção do rei de Leão à bula papal que concretizou os desejos do rei português.

Perante os resultados observados e analisados chegamos à conclusão que o foco das representações recai mais sobre o grupo dos partidários da independência do Condado Portucalense do que sobre os partidários de Leão o que revela algum etnocentrismo no relato histórico. De qualquer das formas, na grande maioria dos factos os manuais apresentam a informação de forma fundamentada, equilibrada e dão visibilidade a ambos os grupos analisados. Já numa análise detalhada, no manual da Porto Editora subsistem ainda algumas visões redutoras ou pouco esclarecidas sobre esta época da História de Portugal. Tendo por base isto, concluímos que o manual da Texto Editora aproxima-se mais, neste subtema, do que o manual da Porto Editora daquilo que será desejável em termos da integração intercultural dos conteúdos em manuais educativos.

2.1.3 - Subtema – Portugal nos séculos XV e XVI

2.1.3.1 - Problemática C1: Caracterização da ação dos portugueses e da ação dos não-europeus no contexto da expansão marítima portuguesa.

Uma das opções tomadas na análise deste subtema foi, precisamente, a confrontação das representações dos portugueses com as representações dos povos contactados além-mar. Referimo-nos, neste último grupo, aos povos não-europeus (Muçulmanos, Africanos, Índios Brasileiros, Indianos e Orientais). Procuramos, assim, nesta problemática, verificar a forma como são retratados os comportamentos e as motivações destes dois grupos. A categoria princípios/valores também foi constituída pois queremos verificar a visibilidade das religiões dos diferentes povos nos manuais da disciplina de História e Geografia de Portugal. Por último, coube nesta análise a categoria contributos/inoações pois revela-se essencial para confirmar a existência ou não de retratos estereotipados sobre a ação dos grupos.

A análise das representações dos diferentes grupos sociais portugueses, neste contexto, é feita ao pormenor na próxima problemática daí a nossa opção em não formar a categoria papéis sociais nesta problemática. Relativamente aos povos não-europeus, falamos de gentes com uma organização social distinta da nossa por isso achámos conveniente não a analisar as suas representações à luz dos nossos conceitos sobre estratificação social.

Tal como acontece muitas vezes ao longo deste trabalho, a categoria anexos não foi formada. Isto acontece porque, comparativamente com o tamanho total do subtema, as páginas dos anexos são muito reduzidas, nos dois manuais, não tendo efeito significativo na contabilização das representações de ambos os grupos em análise.

a) Comportamentos

Quadro 19: Comportamentos C1 – Porto Editora

Portugueses	ATIVOS (23)	<p><i>“Quando, em 1460, o infante D. Henrique morreu, já os navegadores portugueses tinham chegado à Serra Leoa.”</i> (pp.130)</p> <p><i>“Por isso, paralelamente às viagens marítimas feitas pelos Portugueses, desenvolvia-se a cartografia, a astronomia e a matemática.”</i> (pp.133)</p> <p><i>“Essas expedições tinham como objectivo dominar alguns reis, desenvolver relações de paz e amizade e também cristianizar.”</i> (pp.150)</p> <p><i>“Os colonos, os mercadores e os missionários portugueses foram os principais transmissores de muitos conhecimentos e costumes, quer da Europa para Ásia, quer da Ásia para a Europa.”</i> (pp.153)</p>
	PASSIVOS (0)	-----
Não-europeus	ATIVOS (12)	<p><i>“Quando Vasco da Gama chegou à Índia, os Portugueses, de início, foram bem recebidos. Mas, passado pouco tempo, começaram a sentir as hostilidades criadas pelas intrigas dos mercadores muçulmanos.”</i> (pp.138)</p> <p><i>“O comércio entre os Portugueses e os povos africanos iniciou-se com a chegada dos primeiros mercadores a África”</i> (pp.149)</p> <p><i>“Os índios... Eram pacíficos e acolhedores e receberam os portugueses com simpatia.”</i> (pp.154)</p>
	PASSIVOS (1)	Perante o relato da ação dos missionários portugueses no Oriente (pp.153), não é relatada ou representada qualquer ação dos povos orientais em relação a este facto.

Quadro: Porto Editora, 5º ano.

Como já era previsível, é bastante extenso o relato da ação portuguesa durante o episódio da sua expansão marítima. No manual da Porto Editora, totaliza vinte e três comportamentos ativos e nenhum comportamento passivo. Os portugueses, neste contexto, entre outras coisas, navegaram, desenvolveram as ciências, colonizaram terras, comerciaram produtos, cristianizaram povos, escravizaram, negociaram, casaram-se com indígenas e lutaram. São também descritos comportamentos exclusivos de alguns grupos da sociedade portuguesa como o planeamento, financiamento, administração e promoção das artes levados a cabo pela nobreza nesta época. Ou as atividades da banca e da construção naval a que a burguesia e o povo se dedicaram, respectivamente.

Os comportamentos ativos, apresentados neste manual, dos povos não-europeus, sendo doze no total, são em número menor, em relação ao grupo anterior. Ainda assim, a Porto Editora apresenta vários exemplos da atividade dos povos contactados pelos portugueses no contexto da expansão marítima portuguesa. São comportamentos que englobam, por um lado, atividades a nível oficial como as relações diplomáticas e comerciais que se estabeleceram entre os povos e nas quais os não-europeus tiveram uma posição ativa. Por outro lado, também são referidas ações particulares como os casamentos mistos e o intercâmbio cultural originado nestes contactos. As relações de dominação, ou tentativa desta, nem sempre são claras pois apesar de serem relatadas, por exemplo, as resistências dos Muçulmanos, e mesmo dos indianos, em relação ao comércio português, já não é abordada a reação dos orientais perante a ação dos missionários portugueses naquela região. Daqui contabilizamos o comportamento passivo que é assacado a este grupo.

Quadro 20: Comportamentos C1 – Texto Editora

Portugueses	ATIVOS (24)	<p><i>“Em Agosto de 1415, uma poderosa armada comandada por D.João I tomou a cidade de Ceuta.” (pp.53)</i></p> <p><i>“Para garantir a posse das ilhas, uma vez que outros povos europeus já sabiam da sua existência, o Infante D. Henrique tomou as medidas necessárias para a sua colonização.” (pp.66)</i></p> <p><i>“D. João II... Retomou o monopólio comercial e criou a importante feitoria da Mina (1471)...” (pp.71)</i></p> <p><i>“Para além do serviço religioso, os missionários fundaram escolas, hospitais e estudaram a língua, os costumes, a ciência e a arte dos povos com quem contactaram.” (pp.75)</i></p>
	PASSIVOS (0)	-----
Não-europeus	ATIVOS (13)	<p><i>“...os Portugueses comerciavam em África o ouro que os indígenas (naturais da região) traziam do interior para a costa...” (pp.70)</i></p> <p><i>“Nestes biombos são frequentemente representados missionários e mercadores portugueses vistos pelos artistas japoneses” (pp.74)</i></p> <p><i>“Entre as populações mais desfavorecidas o Cristianismo foi bem aceite, pois os missionários pregavam a igualdade de todos os homens perante Deus; no entanto, os grandes senhores e os Muçulmanos espalhados por toda a Ásia não permitiram que esta religião se implantasse na maior parte destes territórios.” (pp.75)</i></p>
	PASSIVOS (1)	Perante o relato das ações de dominação dos portugueses em África (pp.71), não é relatada ou representada qualquer ação dos povos africanos em relação a este facto.

Quadro: Texto Editora, 5º ano, vol.2.

Os elementos presentes no manual da Texto Editora, para esta categoria, são muitos semelhantes aos elementos presentes no manual da Porto Editora.

Os comportamentos ativos dos portugueses atingem uma soma quase idêntica à do manual anterior, vinte e quatro no total. Aliás, comparando os dados presentes nos dois manuais apenas se notam diferenças em algumas particularidades. O manual da Texto Editora explicita alguns comportamentos que não encontramos na Porto Editora, como o pequeno comércio praticado pelo povo ou a assistência médica que já era praticada na Lisboa do séc. XVI. De resto, em termos de traços definidores da epopeia portuguesa além-mar, voltamos a ouvir falar da navegação, colonização, transmissão cultural, desenvolvimento das ciências, práticas de dominação e de escravatura e do desenvolvimento de relações comerciais com outros povos. Voltam, também, a ser referidas as particularidades da ação dos diferentes grupos sociais portugueses nesta empresa. Novamente não é detectável nenhum comportamento passivo para este grupo.

À semelhança do que faz para o grupo anterior, a Texto Editora apresenta dados muito semelhantes para o grupo dos não-europeus aos dados da Porto Editora. A maior diferença em relação ao manual da Porto Editora, é que, para além dos exemplos já referidos, para aquele manual, como comportamentos ativos destes povos, este manual fala da reação tanto das populações mais desfavorecidas como dos grandes senhores orientais em relação às tentativas portuguesas de cristianizar o oriente. Para além disso, são retratadas as relações comerciais, culturais e sociais que estes povos estabeleceram com os portugueses. A assimilação tecnológica de conhecimentos levados pelos portugueses e as resistências dos vários povos aos intentos lusos são outros comportamentos relatados para este grupo. Porém, neste capítulo, ressurgem as omissões que podem ser entendidas como comportamentos de passividade. No caso dos povos africanos não são relatadas reações às ações de dominação praticadas pelos portugueses em África, como era o caso do comércio de escravos. Sabemos que, neste caso, muitas vezes os próprios líderes africanos tinham responsabilidades. Ainda assim, não haveria comportamentos de resistência em relação aos portugueses? O próprio manual da Porto Editora diz que sim.

b) Motivações

Quadro 21: Motivações C1 – Porto Editora

Portugueses	FUNDAMENTADAS (17)	<p><i>“No início do século XV, Portugal era um reino pobre... Era preciso procurar noutras terras o ouro, a prata e os cereais que faltavam no Reino. E como os portugueses não podiam alargar as suas fronteiras para território castelhano, restava-lhes o caminho do mar.”</i> (pp.129)</p> <p><i>“Mas a grande aspiração de D. João II era atingir a Índia por mar. Se o conseguisse, os Portugueses passariam a ser senhores do comércio das especiarias com a Índia.”</i> (pp.135)</p> <p><i>“Essas expedições tinham como objectivo dominar alguns reis, desenvolver relações de paz e amizade e também cristianizar.”</i> (pp.150)</p>
	REDUTORAS (0)	-----
Não-europeus	FUNDAMENTADAS (8)	<p><i>“Quando Vasco da Gama chegou à Índia, os Portugueses, de início, foram bem recebidos. Mas, passado pouco tempo, começaram a sentir as hostilidades criadas pelas intrigas dos mercadores muçulmanos. Estes mercadores receavam que os Portugueses viessem a ser seus concorrentes no comércio das especiarias”</i> (pp.138)</p> <p><i>“O comércio entre os Portugueses e os povos africanos... Os Portugueses ofereciam sal, trigo, contas de vidro, objectos de cobre e latão e tecidos coloridos de fraco valor. Em troca, recebiam ouro, escravos, marfim (dentes de elefante) e malagueta (tempero).”</i> (pp.149)</p> <p><i>“Os índios com quem contactaram viviam de uma maneira simples, em estreita relação com a Natureza. Dedicavam-se à caça, à pesca e ao cultivo da mandioca”</i> (pp. 154)</p>
	REDUTORAS (0)	-----
	AUSENTES (1)	Perante uma gravura que mostra um missionário a converter africanos ao cristianismo (pp.149), não é dada qualquer razão para o facto destes povos terem tomado tal opção.

Quadro: Porto Editora, 5º ano.

O manual da Porto Editora é bastante exaustivo ao dissecar as motivações portuguesas envolvidas neste período da História do país. Por exemplo, são explicados os interesses de classe que estiveram na base do desencadeamento da expansão ultramarina, como o acesso a riquezas, a direitos comerciais ou a melhores condições de vida. Noutra área, são abordadas as opções tomadas pela coroa portuguesa em determinadas alturas cruciais da exploração marítima tal como estão presentes os interesses específicos que estiveram na base da colonização de cada território, nomeadamente os interesses de dominação sobre outros povos. No total podemos contar dezassete tipos de motivações, todas fundamentadas perante o contexto sócio-histórico, que explicam o comportamento dos portugueses durante os séculos XV e XVI. Não há para este grupo qualquer motivação que possamos identificar como ausente ou estando representada de forma redutora neste manual.

Em relação às motivações de povos como os africanos, asiáticos e os índios do Brasil o manual não é tão exaustivo. Ainda assim, podemos encontrar oito tipos de motivações fundamentadas que se prendem com os modos de organização social destes povos e com os seus interesses nas relações (comerciais, diplomáticas e culturais) com os portugueses. A descrição dos modos de organização social dos não-europeus explicam, em boa parte, os seus interesses nas relações com os portugueses bem como as resistências que muitas vezes causaram aos intentos lusos. Por exemplo, a vida dos índios brasileiros, em plena simbiose com a natureza, será um motivo para se terem recusado a outro tipo de trabalho a que os portugueses os queriam remeter. Ainda no mesmo plano, muitas vezes é claro que se estabeleciam trocas mútuas de onde ambos os lados tiravam proveitos. O contexto natural e social em que, por exemplo, os africanos viviam, levava-os a comerciarem, com os europeus, produtos que de outra forma não tinham acesso. A única motivação que escapa nos conteúdos deste manual prende-se com a conversão dos povos africanos ao cristianismo. Este facto é representado (Porto Editora, 5º ano, pp.149) mas nunca se chega a perceber quais as razões que levaram os africanos a tomarem tal passo. Terão aderido por livre à vontade à teologia cristã ou este facto envolveu factores algo mais complexos?

Quadro 22: Motivações C1 – Texto Editora

Portugueses	FUNDAMENTADAS (20)	<p>“Depois de perderem Ceuta, os Muçulmanos desviaram as rotas comerciais para outras cidades do Norte de África...Os Portugueses aventuraram-se, então, pelo mar desconhecido, com a esperança de chegarem ao local de origem do ouro e das especiarias.” (pp.53)</p> <p>“Pensa-se que a existência de terras a ocidente era já conhecida de Portugal havia anos, mas não fora julgado conveniente ocupá-las para não despertar a cobiça de outros países.” (pp.61)</p> <p>“Indignados com a maneira como os Europeus tratavam os Índios, os missionários construíram aldeias para onde os atraíam e onde os protegiam contra a escravidão...” (pp.77)</p>
	REDUTORAS (0)	-----
Não-europeus	FUNDAMENTADAS (6)	<p>“Os Portugueses foram inicialmente bem recebidos no Oriente, mas a sua presença rapidamente provocou a hostilidade dos comerciantes muçulmanos que temiam perder o monopólio do comércio das especiarias, ou seja, deixarem de ser únicos a comerciarem estes produtos.” (pp.61)</p> <p>“Os povos africanos viviam do aproveitamento dos recursos naturais existentes: caçavam, pescavam, recolhiam frutos e faziam o aproveitamento de alguns minerais como o ouro e o cobre.” (pp.70)</p> <p>“Entre as populações mais desfavorecidas o Cristianismo foi bem aceite, pois os missionários pregavam a igualdade de todos os homens perante Deus; no entanto, os grandes senhores e os Muçulmanos espalhados por toda a Ásia não permitiram que esta religião se implantasse na maior parte destes territórios.” (pp.75)</p>
	REDUTORAS (1)	<p>“Como os índios brasileiros eram poucos e não estavam habituados ao trabalho, os Portugueses começaram a levar escravos africanos para o Brasil.” (pp.77)</p>
	AUSENTES (2)	<p>Perante uma gravura que mostra um missionário a converter africanos ao cristianismo (pp.71), não é dada qualquer razão para o facto destes povos terem tomado tal opção.</p>

		Neste subtema, no manual da Texto Editora, nada é dito acerca do tipo de organização ou acerca do grau de desenvolvimento das sociedades orientais.
--	--	---

Quadro: Texto Editora, 5º ano, vol2.

O manual da Texto Editora também se revela bastante completo na explicação dos comportamentos dos portugueses na época nos chamados Descobrimentos. Este manual, não ocultando nada, nesta matéria, do que era referenciado no outro manual, chega mesmo a ir mais longe na explicitação dos interesses humanísticos e culturais, nomeadamente no contacto com outros povos, de grupos da sociedade portuguesa como os missionários e os padres jesuítas. Para além disso, voltam a ser descritos os interesses económicos, religiosos e sociais que levaram ao desencadeamento desta empresa. A competição com outras potências europeias também é apontada como um motivo para os portugueses tomarem determinadas opções, como por exemplo no episódio do Tratado de Tordesilhas. Outro ponto também presente é que quando se relata a colonização deste ou daquele território há motivos específicos que justificam tais actos. Por exemplo a questão geográfica, e também estratégica, foi importante para a ocupação das ilhas de Cabo Verde e de S. Tomé e Príncipe. Estes arquipélagos situavam-se nas rotas comerciais, entre Portugal e outras colónias, podendo servir para entrepostos de vários tipos.

Já em relação aos povos não europeus, este manual não é tão positivo como o manual anterior. Também aqui são ocultadas as razões que levaram os africanos a converterem-se à doutrina cristã. Mas enquanto o manual da Porto Editora fica por aí, em matéria de ocultações, este manual também nada diz acerca do modo de organização ou acerca do grau de desenvolvimento das sociedades indianas e orientais. São elementos que nos poderiam elucidar sobre os motivos destas gentes no relacionamento originado com os “descobridores”. O manual da Texto Editora chega mesmo a englobar uma consideração acerca dos índios brasileiros (ver quadro acima) que podemos considerar redutora. Como qualquer povo que está habituado a sobreviver perante a natureza, é claro que estes índios estavam habituados a trabalhar. O que eles não queriam era serem submetidos ao trabalho de escravidão a que os portugueses os tentavam sujeitar. É certo que os índios brasileiros não estavam habituados ao trabalho metódico e organizado. Mas falamos aqui de uma tentativa de lhes impor algo que não só rompia com os seus modos ancestrais de vida como punha em casa a sua condição de

indivíduos livres. Daí eles terem recusado submeter-se aos conquistadores europeus. Assim, as motivações dos povos não-europeus, fundamentadas perante o contexto sócio-histórico, não ultrapassam o número de seis neste manual. Para além de elementos como os motivos dos Mouros para sabotarem o comércio português, o contexto social e natural dos africanos e as razões de parte das populações orientais para aceitarem a conversão ao cristianismo, não encontramos muitos mais dados para explicar os motivos destas gentes na interação com os portugueses.

c) Princípios / Valores

Quadro 23: Princípios C1 – Porto Editora

Portugueses	FUNDAMENTADOS (1)	<i>“O rei Dom Manuel... determinou mandar homens letrados ao reino do Congo, com os quais mandou mestres de ler e escrever e outros para lá ensinarem o catecismo... e aos que encarregou disto mandou entregar muitos livros da doutrina cristã (...), cruzes de prata e outras coisas necessárias para o serviço divino e a todos deu ordenados e embarcações. – Damião de Góis” (pp.150)</i>
	INTERLIGADOS (1)	<i>“Inicia-se então um conflito entre Portugal e Castela, que só é resolvido com a intervenção do Papa. Este levou os dois monarcas a assinar, em 1494, um acordo – o Tratado de Tordesilhas.” (pp.135)</i>
Não-europeus	FUNDAMENTADOS (0)	-----
	INTERLIGADOS (0)	-----
	AUSENTES (4)	Neste subtema, no manual da Porto Editora, não é feita qualquer referência aos princípios religiosos dos povos africanos, índios, orientais ou indianos.

Quadro: Porto Editora, 5º ano.

Os princípios religiosos que guiam e identificam os portugueses na expansão marítima estão bem identificados no manual da Porto Editora. Neste manual é assumido de forma explícita, em várias situações, que um dos objectivos da empresa dos “Descobrimentos” era precisamente a conversão de outros povos ao cristianismo. Por outro lado, aquando do episódio do Tratado de Tordesilhas, a religião dos portugueses é

interligada a outros grupos, nomeadamente ao papado e a Castela. É explícito, desta forma, o espírito de cruzada além-mares, pelo cristianismo, em que nesta altura se envolveram Portugal e Castela com a mediação papal. Algo importante para conhecer melhor os grupos em questão bem como o tipo de acontecimentos desenrolados. Não é feita qualquer referência a indivíduos portugueses que professassem outro credo que não o cristão.

Em relação aos povos não-europeus (africanos, indianos, orientais, índios) verifica-se uma ausência absoluta da descrição dos seus princípios religiosos. A certa altura é dito: “*Por todos estes locais da Ásia, os Portugueses encontraram povos de cor de pele, costumes, religião e formas de vida diferentes*” (Porto Editora, 5º ano, pp.151) No entanto, apesar desta referência, nunca é dito quais as religiões que estes povos professavam e em que constavam os seus princípios. Seria este tipo de informação que contribuiria para um real conhecimento do “outro”. O “outro” nesta medida aparece desprovido de parte da sua identidade dando a ideia de uma entidade vazia de conteúdo. Certamente que, quando pretendemos favorecer a visibilidade e a racionalidade de todos os intervenientes na História, este tipo de imagens são contra-producentes.

Quadro 24: Princípios C1 – Texto Editora

Portugueses	FUNDAMENTADOS (1)	<i>“Como te debes recordar, o Norte de África fizera parte do Império Romano, sendo por isso terra cristã que, mais tarde, foi ocupada pelos Muçulmanos. Era dever de todo o bom cristão lutar pela recuperação das terras que tinham sido perdidas para os Muçulmanos.” (pp.52)</i>
	INTERLIGADOS (1)	<i>“Em 1494, com a intervenção do Papa, foi assinado um novo acordo – o Tratado de Tordesilhas”. (pp.59)</i>
Não-europeus	FUNDAMENTADOS (0)	-----
	INTERLIGADOS (0)	-----
	AUSENTES (4)	Neste subtema, no manual da Texto Editora, não é feita qualquer referência aos princípios religiosos dos povos africanos, índios, orientais ou indianos.

Quadro: Texto Editora, 5º ano, vol2.

A descrição dos princípios religiosos, tanto para os portugueses como para os não-europeus, no manual da Texto Editora é idêntica à descrição feita, para o mesmo assunto, no manual da Porto Editora. A ocultação dos credos religiosos dos povos não-europeus volta a ser completa no segundo manual. Neste aspeto, a Texto Editora também não acrescenta nada ao conhecimento sobre os povos contactos além-mar pelos portugueses. Estes sim, têm novamente a sua ideologia religiosa bem explicitada e interligada a outros grupos como o Papado e os Castelhanos.

d) Contributos / Inovações

Quadro 25: Contributos C1 – Porto Editora

Portugueses	POSITIVOS (14)	<p><i>“Quando navegavam no mar alto, orientavam-se pelos astros (Estrela Polar e Sol), utilizando para isso instrumentos próprios – quadrante, astrolábio e balestilha.” “Por isso, paralelamente às viagens marítimas feitas pelos portugueses, desenvolvia-se a cartografia, a astronomia e a matemática.” (pp.132/1333)</i></p> <p><i>“Cada capitão instalou-se na sua capitania e levou de Portugal colonos (homens e mulheres que o quiseram acompanhar para o povoar a ilha)... Os primeiros colonos a irem para as ilhas eram quase todos algarvios. Mas depois também surgiram colonos minhosos e muitos estrangeiros.” (pp.143)</i></p> <p><i>“Os colonos, os mercadores e os missionários portugueses foram os principais transmissores de muitos conhecimentos e costumes, quer da Europa para a Ásia, quer da Ásia para a Europa.” (pp.153)</i></p>
	NEGATIVOS (3)	<p><i>“A viagem de ida e de regresso demorou cerca de dois anos. E, dos 148 homens embarcados, morreram perto de 100 em acidentes marítimos e com escorbuto...” (pp.137)</i></p> <p><i>“Como os índios brasileiros eram poucos, e não se deixavam escravizar, os Portugueses começaram a levar para o Brasil escravos africanos.” (pp.156)</i></p> <p><i>“Mas o emprego não chegava para todos. Muitos dos trabalhadores do campo que vieram para a cidade à procura de uma vida melhor viram-se obrigados a viver de esmola. E a entrada em Portugal de grande número de escravos fez com que aumentasse o desemprego e se agravasse a situação de miséria.” (pp.161)</i></p>
Não-Europeus	POSITIVOS (4)	<p><i>“Os Portugueses... Em troca, recebiam ouro, escravos, marfim (dentes de elefante) e malaqueta (tempero).” (pp.149)</i></p> <p><i>“...desenvolver relações de paz e de amizade... Entre as expedições mais bem sucedidas contam-se as feitas ao reino do Congo.” (pp.150)</i></p> <p><i>“Os índios com quem contactaram... Eram pacíficos e</i></p>

		<i>acolhedores e receberam os portugueses com simpatia. Permitiram-lhes até que utilizassem as suas casas” (pp.154)</i>
	NEGATIVOS (2)	<i>“Mas esta conquista, ao contrário do que os Portugueses pensavam, não resolveu nenhum problema do Reino. É que os Mouros, depois de perderem Ceuta, desviaram as rotas do ouro e das especiarias para outras cidades.” (pp.129) “Os povos africanos estavam organizados em reinos, que se guerreavam entre si. Os vencidos eram, normalmente, feitos escravos.” (pp.148)</i>

Quadro: Porto Editora, 5º ano.

Os manuais analisados voltam a ser bastante completos na descrição dos portugueses, nomeadamente em relação aos seus contributos positivos para o país e para a civilização em geral.

No manual da Porto Editora estes contributos ou inovações vão desde o desenvolvimento das ciências (cartografia, matemática e astronomia), das artes e cultura, das relações diplomáticas até ao crescimento económico do país. Sem dúvida que, justificadamente, a expansão marítima portuguesa trouxe vários avanços não só a Portugal como a toda a Humanidade. Em relação a acontecimentos que hoje, à luz da nossa cultura nos podem parecer negativos ou reprováveis, temos, neste manual, o relato das situações de doença e morte para que muitos portugueses foram levados nas viagens marítimas, a escravatura da qual fomos co-responsáveis e a pobreza que crescia nas ruas da Lisboa quinhentista ao lado da luxúria praticada pelas classes altas. No entanto, há que referir que as relações de dominação, tanto de povo para povo, como de classe social para classe social, são retratadas sempre de forma bastante tímida. A contabilização de catorze contributos positivos em contraste com três contributos negativos pode ser elucidativa deste facto.

Relativamente aos povos não-europeus, naquilo que diz respeito a contribuições positivas são referidas: o comércio onde tiveram um papel ativo e importante, as relações diplomáticas e culturais que estabeleceram com os portugueses e o acolhimento simpático que nos deram em alguns casos. Ficamos por aqui. Quatro contributos positivos no total. Os contributos negativos relatados são: o reconhecimento de que os chefes africanos também eram co-responsáveis pela escravatura dos naturais do seu próprio continente; a sabotagem feita pelos muçulmanos ao comércio desenvolvido pelos portugueses. Obviamente que, do ponto de vista africano e muçulmano, estes últimos comportamentos são justificáveis. Nós classificamo-los desta maneira para fazer o balanço daquilo que são as representações positivas destes povos, para com Portugal e

a própria Humanidade, com aquilo que são as suas representações negativas, para os mesmos efeitos. Neste caso, existe equilíbrio entre representações não se verificando, por aqui, imagens estereotipadas destes povos. No entanto, nesta categoria, a visibilidade do grupo dos portugueses volta a ser maior do que a visibilidade do grupo dos não-europeus.

Quadro 26: Contributos C1 – Texto Editora

Portugueses	POSITIVOS (16)	<p><i>“...a costa africana só era conhecida até ao cabo Bojador. O que se pensava existir para lá deste cabo era resultado de relatos fantasiosos de mercadores que tinham tentado ir para lá do mundo conhecido.”</i> (pp.51)</p> <p><i>“Para além do serviço religioso, os missionários fundaram escolas, hospitais e estudaram a língua, os costumes, a ciência e a arte dos povos com quem contactaram. Transmitiram depois à Europa, através das suas obras, os conhecimentos que tinham adquirido nestes domínios”</i> (pp.75)</p> <p><i>“No século XVI, Lisboa era uma das cidades mais importantes da Europa. Para isto muito contribuiu a grande quantidade de mercadorias exóticas que pela rota do Cabo aí chegavam...”</i> (pp.68)</p>
	NEGATIVOS (3)	<p><i>“Ao longo dos anos seguintes, o infante foi organizando viagens ao longo da costa ocidental africana, de onde procurou sempre tirar benefícios económicos, nomeadamente através do comércio de escravos.”</i> (pp.54)</p> <p><i>“Os Portugueses fizeram alianças com os príncipes indianos ou recorreram à força das armas para se apoderarem desse comércio.”</i> (pp.72)</p> <p><i>“Enormes somas eram gastas, pelos nobres em luxos, no vestuário e na habitação. No entanto nem toda a gente vivia bem na Lisboa do século XVI. A maioria do povo vivia pobremente. As ruas da cidade encheram-se de mendigos, vagabundos e miseráveis que não conseguiram encontrar trabalho nem adaptarem-se à vida cidadina.”</i> (pp.90)</p>
Não-Europeus	POSITIVOS (4)	<p><i>“...os Portugueses comerciavam em África o ouro que os indígenas (naturais da região) traziam do interior para a costa...”</i> (pp.70)</p> <p><i>“Um exemplo significativo foi o tratado de amizade com o rei do Congo, não longe da foz do rio Zaire.”</i> (pp.71)</p> <p><i>“Palavras portuguesas de origem japonesa: bengala, biombo, bule, caril, chávena, leque, malabarismo, pires”</i> (pp.79)</p>
		<p><i>“Depois de perderem Ceuta, os Muçulmanos desviaram as rotas comerciais para outras cidades do Norte de África, prejudicando, assim, os Portugueses.”</i> (pp.53)</p> <p><i>“...os Portugueses comerciavam em África... os escravos (africanos, vendidos como qualquer outra mercadoria, sobretudo pelos chefes locais ou</i></p>

	NEGATIVOS (4)	<i>capturados pelos mercadores).” (pp.70) “Entre as populações mais desfavorecidas o Cristianismo foi bem aceite, pois os missionários pregavam a igualdade de todos os homens perante Deus; no entanto, os grandes senhores e os Muçulmanos espalhados por toda a Ásia não permitiram que esta religião se implantasse na maior parte destes territórios.” (pp.75)</i>
--	---------------	---

Quadro: Texto Editora, 5º ano, vol2.

Nesta categoria volta a não haver grandes diferenças entre os manuais. As poucas diferenças que se salientam são relativas aos contributos positivos dos portugueses e aos contributos negativos dos não-europeus.

No manual da Texto Editora é colocada mais em evidência a atividade humanística portuguesa já existente naquela altura (através da atividade dos religiosos e na assistência médica e social existente no Hospital de Todos-os-Santos em Lisboa). Noutros planos, à semelhança do manual anterior, são relatados os desenvolvimentos nas ciências produzidos durante a época dos Descobrimentos, as riquezas provindas das colónias que levaram à dinamização da capital Lisboa, o encontro e mestiçagem de culturas e de povos, os laços diplomáticos criados ou o novo espaço de vida que os territórios descobertos deram às gentes portuguesas do povo. Em termos de contributos negativos dos portugueses, a Texto Editora fala da pobreza a que boa parte da população foi votada em paralelo com as extravagâncias da coroa, da escravatura praticada pelos burgueses e nobres bem como de outras práticas de dominação.

Relativamente aos contributos negativos dos outros povos, aos dados já referidos no outro manual, juntam-se aqui as resistências dos senhores orientais e dos índios brasileiros aos intentos portugueses, perfazendo um total de quatro elementos nesta subcategoria. Mais uma vez explicamos que consideramos uma atitude hostil em relação aos portugueses como uma representação negativa nesta categoria. Isto não invalida que noutra categoria, nomeadamente das motivações, o mesmo comportamento seja considerado como fundamentado. Como é visível em várias partes deste trabalho, as categorias têm propósitos diferentes umas em relação às outras. Por fim, os contributos positivos dos não-europeus mantêm-se na cifra de quatro e são os mesmos em particular, a saber: o comércio desenvolvido com os portugueses que trouxe dividendos a ambas as partes; o intercâmbio cultural em que participaram; os laços diplomáticos criados; o acolhimento amigável que em alguns casos deram aos portugueses. No

cômputo geral, continua a verificar-se uma desproporção significativa entre as representações dos dois grupos analisados nesta problemática.

Conclusão da Problemática C1: Após a análise realizada conclui-se que neste subtema, em ambos os manuais, a representação que é feita dos portugueses é bastante mais exaustiva do que a representação que é feita dos povos não-europeus. As motivações dos portugueses são sempre fundamentadas perante o contexto sócio-histórico, os seus princípios não são esquecidos e os seus contributos positivos ultrapassam largamente, em termos de quantidade, os seus contributos negativos. Neste particular, tanto no caso do manual da Porto Editora como no caso do manual da Texto Editora a explicitação das relações de dominação estabelecidas entre os portugueses e os povos colonizados são feitas muito à base de menções pequenas e pontuais.

Embora o foco das representações recaia nitidamente sobre os portugueses, nota-se já um esforço na representação fundamentada e ativa dos povos não-europeus. A maior parte dos comportamentos destes, perante a chegada dos “conquistadores europeus”, são ativos bem como a maior parte das suas motivações são justificadas de forma contextualizada. Ainda assim notam-se algumas falhas, nos manuais, em matéria de ocultações e reducionismo na caraterização destes povos. Ambos os manuais esquecem, em parte, as razões da conversão dos africanos ao cristianismo tal como esquecem os princípios religiosos professados por todos os povos com quem os portugueses contactaram pela primeira vez. Neste particular, o facto de não ser representado nenhum português de confissão não cristã também pode constituir um indicador de uma visão histórica etnocêntrica. Em particular, o manual da Porto Editora oculta a reacção dos orientais à atividade dos missionários no oriente. O manual da Texto Editora vai um pouco mais longe pois em relação aos orientais não faz qualquer referência ao tipo de sociedade em que viviam ao mesmo tempo que faz uma consideração muito pouco elogiosa em relação aos índios brasileiros.

Por aquilo que foi dito, as diferenças entre manuais não são muito significativas embora numa ou noutra situação se note que o manual da Texto Editora estereotipiza mais o “outro”. De qualquer forma, os dois manuais apresentam, nesta questão, um ponto de vista tendencialmente etnocêntrico.

2.13.2 - Problemática C2: Caraterização da ação dos grupos/classes sociais portugueses no desencadeamento e no desenvolvimento da expansão marítima portuguesa.

À excepção da categoria princípios/valores, as categorias constituídas na análise desta problemática são as mesmas que foram constituídas na análise da problemática anterior. Estando nós a analisar as representações de grupos/classes sociais portugueses no contexto do séc. XV e XVI torna-se infrutífera a tentativa de encontrar ideologias políticas ou mesmos religiosas que sejam definidoras destes grupos. Também a categoria dos papéis sociais voltou a não ser formada pois estamos a lidar com grupos que, em si, já comportam esse tipo de divisões. Por fim, mais uma vez não foi considerado relevante o efeito das representações contidas em anexos pelo que a categoria integração não consta nesta análise.

a) Comportamentos

Quadro 27: Comportamentos C2 – Porto Editora

Povo	ATIVOS (5)	<p><i>“Cada capitão instalou-se na sua capitania e levou de Portugal colonos (homens e mulheres que o quiseram acompanhar para o povoar a ilha)... Os primeiros colonos a irem para as ilhas eram quase todos algarvios. Mas depois também surgiram colonos minhotos e muitos estrangeiros.”</i> (pp.143)</p> <p><i>“Houve também migrações internas. Muitas famílias do campo, do interior do país, abandonaram as terras que trabalhavam e na esperança de uma vida melhor vieram para Lisboa.”</i> (pp.158)</p> <p><i>“Era na Ribeira das Naus, junto ao Terreiro do Paço, que funcionava o principal estaleiro naval do Reino, onde trabalhavam centenas de artifices.”</i> (pp.161)</p>
	PASSIVOS (0)	-----
Burguesia	ATIVOS (6)	<p><i>“Desde cedo se fizeram várias expedições que partiam da costa em direcção ao interior da África. Eram formadas por grupos de navegadores, mercadores, aventureiros e frades missionários.”</i> (pp.149)</p> <p><i>“...D. Afonso V encarregou um grande comerciante de Lisboa, o burguês Fernão Gomes, de continuar por cinco anos as descobertas na costa africana, em troca de direitos comerciais naquela zona.”</i> (pp.134)</p> <p><i>“Os colonos, os mercadores e os missionários portugueses foram os principais transmissores de muitos conhecimentos e costumes, quer da Europa para a Ásia, quer da Ásia para a</i></p>

		<i>Europa.</i> ” (pp.153)
	PASSIVOS (0)	-----
Nobreza	ATIVOS (9)	<i>“Em 1415, D. João I, acompanhado dos filhos mais velhos – D. Duarte, D. Pedro e D. Henrique -, partiu de Lisboa à frente de uma forte armada com destino ao Norte de África e conquistou Ceuta.”</i> (pp.129) <i>“Quando, em 1482, D. João II subiu ao trono, mandou Diogo Cão explorar o litoral africano a sul do equador e tentar descobrir o extremo sul de África.”</i> (pp.134) <i>“O rei protegia as artes e gostava de se fazer rodear de artistas”</i> (pp.164)
	PASSIVOS (0)	-----

Quadro: Porto Editora, 5º ano.

No manual da Porto Editora todos os estratos da sociedade portuguesa são caracterizados como tendo tido um papel ativo no desencadeamento e no desenvolvimento da expansão marítima portuguesa. Claro que a grande parte dessa atividade cabe à nobreza dado o seu papel como decisor político. Nesta medida, este grupo social para além da ação decisória tinha uma ação relacionada com a negociação diplomática, com a própria luta armada, com o planeamento e financiamento das descobertas, com a administração das novas terras e com o aproveitamento dos dividendos provenientes da colonização. Também vemos os nobres em ações de apoio e promoção às artes. No total podemos distinguir nove comportamentos ativos por parte deste grupo social.

Por seu lado, neste manual, os outros grupos sociais também obtêm uma visibilidade significativa nesta categoria. O povo é referido como força de trabalho que contribui para o desenvolvimento da empresa dos Descobrimentos. Cabia-lhe tarefas como a participação na construção naval, na navegação e na colonização dos territórios. Também são referidas outras vertentes da sua ação, naquela época, como a emigração e o abandono das terras e a mendicidade. Já a burguesia, à semelhança dos grupos anteriores, tem aqui o seu espaço de ação bem definido. O burguês era o homem que descobria e comerciava, nomeadamente escravos. Era também o banqueiro e o homem que enriquecia. Mas também era o mercador que trazia o conhecimento cultural de terras longínquas.

Neste manual não há nenhum comportamento que se possa identificar como passivo por parte dos diferentes grupos ou classes sociais, em relação aos acontecimentos desenrolados.

Quadro 28: Comportamentos C2 – Texto Editora

Povo	ATIVOS (4)	<p><i>“No arquipélago da Madeira...cada capitão levou de Portugal pessoas para lá trabalharem. Os primeiros colonos eram originários em grande parte do Algarve e do Minho;”</i> (pp.66)</p> <p><i>“Rossio (1) – aqui acorriam camponeses dos arredores para venderem os seus produtos.”</i> (pp.87)</p> <p><i>“A juntar a todo este movimento de gentes, não podemos esquecer a atracção que Lisboa exercia sobre os camponeses, fazendo com que muitos deles abandonassem as suas terras.”</i> (pp.88)</p>
	PASSIVOS (1)	<p><i>“Hospital de Todos-os-Santos... destinava-se a receber pobres, doentes, crianças abandonadas.”</i> (pp.87)</p>
Burguesia	ATIVOS (5)	<p><i>“Este rico burguês de Lisboa (Fernão Gomes) comprometeu-se a descobrir, anualmente, pelo menos cem léguas de costa e a pagar uma renda ao rei D. Afonso V, em troca de poder fazer comércio na costa africana.”</i> (pp.56)</p> <p><i>“Em 1543, comerciantes e aventureiros portugueses, entre os quais Fernão Mendes Pinto, atingiram o Japão, tornando-se nos primeiros europeus a chegar a esta zona.”</i> (pp.74)</p> <p>Gravura (pp.89) que mostra uma família burguesa servida à mesa por uma escrava africana.</p>
	PASSIVOS (0)	-----
Nobreza	ATIVOS (11)	<p><i>“Em Agosto de 1415, uma poderosa armada comandada por D. João I tomou a cidade de Ceuta. Além do rei, participaram nesta expedição os infantes D. Duarte, D. Pedro e D. Henrique.”</i> (pp.53)</p> <p><i>“...D. Manuel I nomeou governadores, alguns com o título de vice-reis, para que em seu nome governassem as terras do Oriente.”</i> (pp.72)</p> <p><i>“O rei gostava de exibir a sua riqueza, passeando pelas ruas em grandes cortejos que deslumbravam a população. Para além de músicos e criados de várias raças ricamente vestidos, desfilavam também animais raros como elefantes, um rinoceronte vindo do Oriente, um cavalo persa e uma onça domesticada.”</i> (pp.91)</p>
	PASSIVOS (0)	-----

Quadro: Texto Editora, 5º ano, vol2.

As caracterizações dos grupos sociais, para esta categoria, no manual da Texto Editora acabam por revelar pequenas diferenças relativamente ao manual da Porto

Editora. Essas diferenças identificam-se numa pequena redução dos comportamentos ativos do povo e da burguesia e num aumento dos mesmos comportamentos relativamente aos nobres. Enquanto estes registam mais dois comportamentos ativos do que registavam no manual anterior (com a referência à monopolização do comércio ultramarino por parte da coroa portuguesa e à ordem de D. João II para a construção de um Hospital) o povo regista um decréscimo de cinco para quatro comportamentos ativos (com a não referência à participação na construção naval) e a burguesia um decréscimo de seis para cinco (com a omissão da sua atividade na banca).

De registar aqui um comportamento passivo por parte do povo com a referência à assistência médica e social que lhe era prestada no Hospital de Todos-os-Santos na Lisboa quinhentista. Sem dúvida, que se trata de uma atividade inovadora para a época. No entanto, àqueles a quem assistência era prestada não podemos identificar, neste caso, nenhum comportamento ativo porque nem desencadearam uma ação nem reagiram a uma ação desencadeada por outros.

b) Motivações

Quadro 29: Motivações C2 – Porto Editora

Povo	FUNDAMENTADAS (1)	<i>“o povo aspirava melhorar as suas condições de vida”</i> (pp.129)
	REDUTORAS (0)	-----
Burguesia	FUNDAMENTADAS (1)	<i>“a burguesia procurava riqueza e novos mercados;”</i> (pp.129)
	REDUTORAS (0)	-----
Nobreza	FUNDAMENTADAS (1)	<i>“a nobreza desejava aumentar os seus títulos e senhorios;”</i> (pp.129)
	REDUTORAS (0)	-----

Quadro: Porto Editora, 5º ano.

O manual da Porto Editora dá um excelente exemplo, neste subtema, em termos da explicitação das motivações dos grupos/classes sociais envolvidos na expansão marítima portuguesa. Logo no início do subtema, na página 129, como pode ser visto no quadro acima, são sistematizadas as razões que levaram cada um destes grupos a entrar nesta empresa. Tanto os interesses de melhoria das condições de vida, para o povo, como de procura de novas oportunidades comerciais e de novos títulos e senhorios, para a burguesia e para a nobreza, respectivamente, ficam bastante claros desde o início dos conteúdos.

Quadro 30: Motivações C2 – Texto Editora

Povo	FUNDAMENTADAS (1)	<i>“De Lisboa partia a maior parte das embarcações que procuravam as ilhas atlânticas, o Brasil e o Oriente. Nelas seguiam muitos portugueses que, através da emigração, procuravam melhor sorte em terras distantes.” (pp.88)</i>
	REDUTORAS (0)	-----
Burguesia	FUNDAMENTADAS (1)	<i>“... a continuação da descoberta da costa africana foi entregue pelo rei, D. Afonso V, Fernão Gomes... Este rico burguês de Lisboa comprometeu-se a descobrir, anualmente, pelo menos cem léguas de costa e a pagar uma renda ao rei D. Afonso V, em troca de poder fazer comércio pela costa africana.” (pp.56)</i>
	REDUTORAS (0)	-----
Nobreza	FUNDAMENTADAS (1)	<i>“... a Reconquista Cristã, mas agora no Norte de África. Esta luta agradava particularmente à nobreza, pois podia adquirir novas terras, cargos e títulos e, sobretudo, aos jovens nobres que buscavam fama e glória.” (pp.52)</i>
	REDUTORAS (0)	-----

Quadro: Texto Editora, 5º ano, vol2.

O manual da Texto Editora, nesta categoria, apresenta para todos os grupos os mesmos elementos que o manual da Porto Editora apresentava. No entanto, o manual da Texto Editora fica a perder em termos de clareza e sistematização dos conteúdos relativamente ao outro manual. Enquanto a Porto Editora deixa logo desde o início bem claros este tipo de elementos, no manual da Texto Editora, aquando da introdução ao

desencadeamento dos Descobrimentos, apenas são referidas as motivações da nobreza. Para encontrar, e distinguir, as motivações do povo e da burguesia somos obrigados a avançar no texto e acabamos por encontrá-las já numa fase avançada do relato dos acontecimentos e no meio de outro tipo de conteúdos. Por exemplo (ver quadro acima) só encontramos as razões que levaram o povo a entrar na expansão ultramarina aquando do retrato da Lisboa quinhentista, que aparece nas últimas páginas do subtema.

c) Contributos / Inovações

Quadro 31: Contributos C2 – Porto Editora

Povo	POSITIVOS (3)	Gravura (pp.141) que mostra gentes do povo a participar na navegação de navios durante as descobertas. <i>“Entretanto, milhares de portugueses emigraram, isto é, deixaram o Reino para irem para as ilhas atlânticas, África, Ásia, e América, com o fim de povoar, cultivar, defender ou simplesmente comerciar nas novas terras descobertas.”</i> (pp.158) <i>“Era na Ribeira das Naus, junto ao Terreiro do Paço, que funcionava o principal estaleiro naval do Reino, onde trabalhavam centenas de artífices.”</i> (pp.161)
	NEGATIVOS (1)	<i>“Muitas famílias do campo, do interior do País, abandonaram as terras que trabalhavam...”</i> (pp.158)
Burguesia	POSITIVOS (4)	<i>“...D. Afonso V encarregou um grande comerciante de Lisboa, o burguês Fernão Gomes, de continuar por cinco anos as descobertas na costa africana, em troca de direitos comerciais naquela zona.”</i> (pp.134) <i>“Os colonos, os mercadores e os missionários portugueses foram os principais transmissores de muitos conhecimentos e costumes, quer da Europa para a Ásia, quer da Ásia para a Europa”</i> (pp.153) <i>“Era a rua preferida dos burgueses (mercadores, banqueiros e homens de alguns ofícios), que, enriquecidos com o comércio, viviam com grande luxo.”</i> (pp.160)
	NEGATIVOS (2)	<i>“burgueses... que, enriquecidos com o comércio viviam em grande luxo...a maioria do povo vivia pobremente.... viram-se obrigados a viver de esmola.”</i> (pp.161) <i>“Fig. 72- Uma família burguesa servida por um escravo negro”</i> (pp.160)
Nobreza	POSITIVOS (8)	<i>“A tarefa de organizar e planejar essas viagens coube ao infante D. Henrique”</i> (pp.130) <i>“D. João II, homem decidido e enérgico, logo enviou embaixadores a Castela para comunicar que todas as terras a sul das ilhas Canárias lhe pertenciam, de acordo com o tratado de Alcáçovas...”</i> (pp.135) <i>“O rei protegia as artes e gostava de se fazer rodear de artistas.”</i> (pp.164)

	NEGATIVOS (2)	<i>“Em 1415, D. João I, acompanhado dos filhos mais velhos – D. Duarte, D. Pedro e D. Henrique –, partiu de Lisboa à frente de uma forte armada com destino ao Norte de África e conquistou Ceuta.” (pp.129)</i> <i>“A maioria do povo vivia pobremente... Senhor de grandes recursos financeiros, D. Manuel transformou a sua corte numa das mais luxuosas e sumptuosas da Europa.” (pp.161/162)</i>
--	---------------	--

Quadro: Porto Editora, 5º ano.

A caracterização dos contributos dos grupos/classes sociais no desencadeamento e no desenvolvimento da expansão marítima portuguesa, no manual da Porto Editora, é de algum equilíbrio relativamente ao povo e à burguesia. O povo merece, neste âmbito, três referências positivas, das quais são exemplo a sua ação na colonização de novos territórios, a participação na navegação e a força de trabalho que constituiu na construção naval. Para a outra subcategoria, regista uma referência negativa, representada pelo abandono a que votou as terras do país quando emigrou em massa para a cidade e para as novas terras. A burguesia apresenta, por sua vez, uma contabilidade de quatro contributos positivos e dois contributos negativos. Se por um lado, é posto em evidência o papel que alguns indivíduos deste grupo tiveram no intercâmbio cultural entre povos, nas descobertas e nas atividades comerciais e da banca. Por outro lado, também é dado o exemplo da forma como participaram no negócio da escravatura e exibiram um luxo desmesurado na Lisboa da altura, ao lado da pobreza abundante entre a população da cidade.

Este relativo equilíbrio relatado para o retrato da “arraia-miúda” e dos burgueses já não se verifica no retrato dos nobres. Aqui é referido um extenso rol de contributos positivos que vão desde o financiamento da empresa até à promoção das artes passando pela participação na navegação, contacto com novas terras e atividade decisória, perfazendo um total de oito contribuições positivas. As contribuições negativas deste grupo limitam-se: ao uso da força das armas em episódios como a tomada de Ceuta aos Mouros; à contraposição que é feita da luxúria que era praticado na corte de D. Manuel I com a miséria e pobreza que crescia ao lado, nas ruas de Lisboa.

Quadro 32: Contributos C2 – Texto Editora

Povo	POSITIVOS (2)	<p><i>“No arquipélago da Madeira...cada capitão levou de Portugal pessoas para lá trabalharem. Os primeiros colonos eram originários em grande parte do Algarve e do Minho;”</i> (pp.66)</p> <p><i>“Rossio... aqui acorriam camponeses dos arredores para venderem os seus produtos”</i> (pp.87)</p>
	NEGATIVOS (1)	<p><i>“A juntar a todo este movimento de gentes, não podemos esquecer a atracção que Lisboa exercia sobre os camponeses, fazendo com que muitos deles abandonassem as suas terras. A este movimento de pessoas dentro do próprio país chama-se migração interna.”</i> (pp.88)</p>
Burguesia	POSITIVOS (3)	<p><i>“...Fernão Gomes... Este rico burguês de Lisboa comprometeu-se a descobrir... cem léguas de costa... em troca de poder fazer comércio na costa africana.”</i> (pp.56)</p> <p><i>“Em 1543, comerciantes e aventureiros portugueses, entre os quais Fernão Mendes Pinto, atingiram o Japão, tornando-se nos primeiros europeus a chegar a esta zona.”</i> (pp.74)</p>
	NEGATIVOS (2)	<p><i>“Os Portugueses comerciavam em África... os escravos”</i> (pp.70)</p> <p><i>“À capital chegava também outro tipo de povoadores – os escravos – que serviam as famílias abastadas.”</i> (pp.88)</p> <p>Gravura (pp.89) que mostra uma família burguesa servida à mesa por uma escrava africana.</p> <p><i>“As ruas das cidades encheram-se de mendigos, vagabundos e miseráveis que não conseguiam encontrar trabalho nem se adaptarem à vida citadina. O grande número de escravos contribuiu para aumentar o desemprego.”</i> (pp.90)</p>
Nobreza	POSITIVOS (9)	<p><i>“D. João II, filho de D. Afonso V, deu um grande impulso às descobertas marítimas.”</i> (pp.56)</p> <p><i>“...D. Manuel I nomeou governadores, alguns com o título de vice-reis, para que em seu nome governassem as terras do Oriente.”</i> (pp.72)</p> <p><i>“Naquele tempo, era costume os reis mais poderosos protegerem os artistas, dando-lhes trabalho na corte. D.Manuel I contratou vários poetas, escritores e músicos, portugueses e estrangeiros, que o acompanhavam sempre.”</i> (pp.91)</p>
	NEGATIVOS (3)	<p><i>“Em Agosto de 1415, uma poderosa armada comandada por D. João I tomou a cidade de Ceuta. Além do rei, participaram nesta expedição os infantes D. Duarte, D. Pedro e D. Henrique.”</i> (pp.53)</p> <p><i>“Ao longo dos anos seguintes, o Infante foi organizando viagens ao longo da costa ocidental africana, de onde procurou tirar benefícios económicos, nomeadamente através do comércio de escravos.”</i> (pp.54)</p> <p><i>“Enormes somas eram gastas, pelos nobres em luxos, no vestuário e na habitação.”</i> (pp.90)</p>

Quadro: Texto Editora, 5º ano, vol2.

Aquando do tratamento da categoria dos comportamentos havíamos referido que o manual da Texto Editora, ao contrário do manual da Porto Editora, omitia a referência à participação das gentes do povo na construção naval destinada à expansão marítima

portuguesa tal como omitia a atividade dos burgueses, daquela época, na banca. Ora a omissão destes comportamentos, sendo eles contributos positivos, dos respectivos grupos sociais, para o país, reflecte também um défice na caracterização destes grupos nesta categoria. Se relativamente à burguesia e ao povo as diferenças do manual da Texto Editora, para com o manual da Porto Editora, ficam por aqui, já que os restantes elementos em particular são idênticos, relativamente à nobreza regista-se mais um contributo positivo e mais um contributo negativo do que aqueles que eram apresentados no outro manual.

No campo positivo é referida a ordem de D. João II para a construção do Hospital de Todos-os-Santos. Apesar de alguma insensibilidade social por parte da nobreza da altura que os manuais apresentam, fica esta menção de uma iniciativa assistencialista por parte de um monarca português. No campo negativo, para além dos contrastes sociais da época, nos quais a nobreza é co-responsabilizada, e do uso da força contra outros povos os nobres também são responsabilizados pelo negócio do comércio de escravos através da figura do conde D. Henrique. Embora este facto tenha pesado de forma positiva na economia da empresa das descobertas, não podemos deixar de assinalar que estamos perante um comportamento de dominação de seres humanos. Tal como acontece para os outros dois grupos sociais, os restantes elementos presentes são idênticos aos elementos do manual da Porto Editora.

Conclusão da Problemática C2: Perante a análise realizada, podemos verificar que indiscutivelmente as caracterizações da nobreza são sempre mais extensas do que as caracterizações dos outros dois grupos sociais. Tirar daqui, em termos absolutos, a conclusão de que isto revela uma abordagem etnocêntrica, nos manuais analisados, relativamente a esta problemática, poderá ser abusivo. Como foi dito desde o início, o facto dos nobres terem tanto protagonismo nos eventos deve-se em boa parte à grande concentração, em si, de poder e de responsabilidades que eram próprias daquela época. Por outro lado, no manual da Porto Editora tanto a burguesia como o povo são caracterizados com algum equilíbrio e diversidade tanto no plano positivo como no plano negativo das representações. O que será mais legítimo de fazer será uma conclusão comparativa entre os dois manuais. Veja-se o caso da categoria das motivações. No caso do manual da Porto Editora estas são distinguíveis e claras, desde o início, para todos os grupos. No manual da Texto Editora tal clareza só se encontra relativamente às

motivações dos nobres. Já nas outras categorias, por comparação com o manual da Porto Editora, verifica-se no manual da Texto Editora que enquanto a extensão das caracterizações, no plano positivo, diminuem ligeiramente para a burguesia e para o povo, tendem a aumentar também ligeiramente, tanto no plano positivo como no plano negativo, para a nobreza. Assim o que poderá ter alguma legitimidade como afirmação será a ideia de que o manual da Texto Editora, relativamente a esta problemática, tende a ser mais etnocêntrico do que o manual da Porto Editora.

2.1.4 - Subtema – Estado Novo

2.1.4.1 - Problemática D1: Caracterização dos elementos do Regime e dos elementos da oposição no contexto do Regime do Estado Novo.

Ao contrário de outros subtemas, o subtema “Estado Novo” aborda aspetos sociais e culturais da sociedade portuguesa da altura, para além dos aspetos políticos e militares. Perante a conjugação deste facto com os objectivos intrínsecos a esta problemática, foi possível caracterizar os dois grupos analisados, elementos do regime e elementos da oposição, segundo a categoria dos papéis sociais. Desta forma poderemos verificar a heterogeneidade ou a homogeneidade de papéis e estatutos sociais com que cada grupo é representado. Para além disso, veremos os comportamentos, e as suas motivações, de uns e de outros à volta dos acontecimentos que se desenrolaram nesta época da História de Portugal. Tratando-se da análise de grupos políticos, evidentemente que a categoria princípios/valores também cabe nesta análise como forma a detectarmos a(s) ideologia(s) presentes em ambos os lados. Por fim, verificaremos o relato dos contributos, positivos e negativos, de cada um dos grupos para com o país e para com a civilização humana em geral. De esclarecer que os movimentos independentistas das antigas colónias ultramarinas portuguesas também são considerados nesta análise como elementos da oposição ao regime do Estado Novo.

A única categoria que acaba por não ser analisada é a categoria integração. A constatação de que as páginas de anexos, neste subtema, são bastante reduzidas num manual e inexistentes no outro manual levou à conclusão de que não se justificava tal tipo de análise.

a) Papéis Sociais

Quadro 33: Papéis Sociais D1 – Porto Editora

Ele.Regime	SUPERIORIDADE (2)	<p><i>“Ainda em 1928, o presidente Óscar Carmona convidou o Prof. Oliveira Salazar para fazer parte do governo como ministro das Finanças.. Em 1932, Salazar foi nomeado chefe do Governo (presidente do Conselho)...” (pp.97)</i></p> <p><i>“O primeiro grande abalo na estabilidade do regime salazarista deu-se em 1958 com as eleições para a Presidência da República. A estas eleições concorreram o almirante Américo Tomás (candidato do regime) e o general Humberto delgado (candidato da Oposição).” (pp.106)</i></p>
	INFERIORIDADE (4)	<p><i>“Em 28 de Maio de 1926 deu-se um golpe militar... A este movimento aderiram tropas de todo o País. Em 6 de Junho, o general Gomes da Costa, acompanhado de outros chefes militares e à frente de milhares de soldados, desfilou em Lisboa, na Avenida da República, perante uma multidão que o aplaudia.” (pp.95)</i></p> <p>Figura 20 (pp.102) que mostra um grupo de militantes da Legião Portuguesa.</p> <p>Figura 22 (pp.103) que mostra jovens militantes da Mocidade Portuguesa.</p>
Ele.Oposição	SUPERIORIDADE (6)	<p><i>“O primeiro grande abalo na estabilidade do regime salazarista deu-se em 1958 com as eleições para a Presidência da República. A estas eleições concorreram o almirante Américo Tomás (candidato do regime) e o general Humberto Delgado (candidato da Oposição).” (pp.106)</i></p> <p><i>“Os movimentos de oposição ao Estado Novo também integram pensadores, escritores, artistas e intelectuais portugueses, como, por exemplo: Jaime Cortesão e António Sérgio (historiadores), Egas Moniz (cientista), Rui Luís Gomes (matemático), Lopes da Graça (músico), Maria Helena Vieira da Silva (pintora), Aquilino Ribeiro (romancista), D. António Ferreira Gomes (bispo do Porto).” (pp.108)</i></p>
	INFERIORIDADE (4)	<p><i>“Fig.16 – A GNR expulsa pela força as mulheres dos operários em greve (Barreiro, Julho de 1942).” (pp.101)</i></p> <p><i>“Os trabalhadores começaram então a organizar protestos públicos... Fig.26 – O protesto.</i></p>

		<p><i>Trabalhadores rurais pedem emprego em frente à Câmara de Almeirim.</i>” (pp.105) Figura 29 (pp.106) que mostra uma grande adesão popular à campanha presidencial do General Humberto Delgado.</p>
--	--	---

Quadro: Porto Editora, 6º ano.

O manual da Porto Editora representa os dois grupos analisados de forma variada no que toca aos papéis e estatutos sociais. As altas instâncias do Regime do Estado Novo tanto são oficiais de alta patente militar como o Presidente da República almirante Américo Tomás como são distintos professores universitários de que é exemplo o próprio Presidente do Conselho de Ministros, Oliveira Salazar. Por outro lado, o regime, segundo este manual, contava na base da sua pirâmide social de apoio com o suporte popular, que lhe foi prestado em algumas alturas incluindo, desde logo, no golpe militar que pôs fim à I República. Neste nível ainda são representados os militantes de base da Legião Portuguesa e da Mocidade Portuguesa bem como os operacionais da PIDE. É visível, deste modo, a estrutura do regime como uma organização política que abarcava desde altos dirigentes de origem social ou estatuto social médio/alto até apoiantes, colaboracionistas ou militantes de origem ou estatuto social baixo.

Relativamente aos elementos da oposição obtemos, para esta categoria, uma caracterização semelhante à do grupo anterior. A oposição é retratada como um movimento que desde logo nasce na contestação dos operários e camponeses por melhores condições de vida. É também um movimento que, a partir de certa altura, ganha cada vez mais adesão popular. Naqueles que se opuseram à ordem imposta pelo regime salazarista vemos ainda os operacionais da guerrilha africana. No total temos quatro tipos diferentes, de papel ou estatuto social baixo, de indivíduos oposicionistas ao regime. Este manual consegue ainda ser mais vasto já na descrição daqueles oposicionistas que vinham de um estrato social mais elevado. Podemos contar aqui: Humberto Delgado, o General “Sem Medo” que se candidatou às eleições presidenciais contra o candidato do regime; os deputados da assembleia nacional que acabaram por entrar em rota de colisão com a ordem estabelecida; o bispo do Porto D. António Ferreira Gomes; intelectuais dos mais diversos ramos; estudantes universitários, que são geralmente considerados uma elite nas sociedades; uma colarinho branco que num episódio relatado é torturada pela PIDE. Temos presentes seis de tipos de indivíduos de estatuto social elevado pertencentes à oposição ao Estado Novo.

Quadro 34: Papéis Sociais D1 – Texto Editora

Ele.Regime	SUPERIORIDADE (2)	<p>“...o general Gomes da Costa revoltou-se a 28 de Maio de 1926, em Braga, e daí marchou sobre Lisboa com parte do seu exército. Um pouco por todo o País os militares foram aderindo a este movimento.” (pp.25)</p> <p>“Carmona convidou para ministro das finanças António de Oliveira Salazar, prestigiado professor da Universidade de Coimbra.” (pp.26)</p>
	INFERIORIDADE (4)	<p>“A maioria dos Portugueses desejava um governo forte que restabelecesse a ordem e melhorasse as condições de vida.” (pp.25)</p> <p>Figura 3 (pp.31) que mostra um grupo de militantes da Legião Portuguesa.</p> <p>Figura 4 (pp.31) que mostra jovens militantes da Mocidade Portuguesa.</p>
Ele.Oposição	SUPERIORIDADE (3)	<p>“Fig. 2 Manifestações de estudantes em Lisboa, em 1963. Trabalhadores e estudantes fizeram greves e manifestações, submetendo-se a todo o tipo de perseguições.” (pp.33)</p> <p>“Fig. 3 Sá Carneiro (1934-1980), deputado da União Nacional, entre 1969 e 1973, contestou a política governamental. Acabou por abandonar o lugar de deputado.” (pp.32)</p> <p>“1973 - Grupo de jovens oficiais reúne em segredo para preparar o derrube da Ditadura” (pp.37)</p>
	INFERIORIDADE (3)	<p>“Fig. 2 Trabalhadores rurais de Montemor-o-Novo a caminho da prisão de Caxias, destinada a presos políticos. Foram detidos por se terem manifestado exigindo melhores condições de vida.” (pp.31)</p> <p>“Em 1958, o general Humberto Delgado candidatou-se às eleições presidenciais com o apoio de toda a população.” (pp.33)</p> <p>“1934 - Movimentos de operários, sobressaindo o da Marinha Grande.” (pp.37)</p>

Quadro: Texto Editora, 6º ano, vol2.

A análise feita no manual da Texto Editora para esta categoria é idêntica à análise feita ao manual anterior relativamente aos elementos do regime do Estado Novo. Neste grupo, em posições de alto estatuto social, voltamos a encontrar oficiais militares (como aqueles empreenderam o golpe militar que instituiu a Ditadura Militar que posteriormente deu origem ao Estado Novo) e professores universitários dos quais Salazar volta a ser o mais ilustre exemplo. Do outro lado da base de apoio do regime, estão novamente os militantes da Legião Portuguesa e da Mocidade Portuguesa, os operacionais da PIDE e os populares que numa primeira fase dos acontecimentos desejavam e apoiavam um governo forte em Portugal.

É na descrição dos papéis sociais dos elementos da oposição que este manual é mais redutor do que o manual da Porto Editora. Nos oposicionistas de estatuto social baixo ainda conseguimos encontrar os trabalhadores rurais, os operários e os populares, em geral, perfazendo um número quase idêntico ao registado para o mesmo subgrupo no outro manual. Já dos opositores de alto estatuto ou papel social só encontramos representados três tipos: os estudantes das manifestações anti-regime, os deputados parlamentares da ala liberal liderada por Sá Carneiro e os jovens militares oficiais que preparavam a revolução de abril. Ou seja, em relação àquilo que é dito pela obra da Porto Editora, há uma redução para metade nos papéis sociais ocupados por este subgrupo, neste manual. Digamos que aqui a panorâmica que é dada da composição social da oposição ao regime não é tão completa como sabemos que poderia ser.

b) Comportamentos

Quadro 35: Comportamentos D1 – Porto Editora

Ele.Regime	ATIVOS (16)	<p><i>“Em 1932, Salazar foi nomeado chefe de Governo (presidente do Conselho)... Sob a sua orientação fez-se uma nova Constituição – a Constituição de 1933...” (pp.97)</i></p> <p><i>“Este equilíbrio financeiro foi possível porque Salazar: aumentou as receitas do Estado através de impostos; diminuiu as despesas com a educação, saúde e assistência social;” (pp.98)</i></p> <p><i>“Parte das reservas de ouro do Estado foi aplicada na construção de obras públicas...” (pp.98)</i></p>
	PASSIVOS (0)	-----
Ele.Oposição	ATIVOS (11)	<p><i>“A oposição ao Estado Novo organizou-se... Em 1945 formou-se o Movimento de Unidade Democrática – MUD.” (pp.105)</i></p> <p><i>“Em 1962 surgiu a primeira grande revolta de estudantes... As manifestações, feitas por milhares de estudantes universitários, foram acompanhadas de plenários e greves.” (pp.107)</i></p> <p><i>“Foi na década de 60 que apareceram as “baladas de intervenção”. Os poemas destas canções transmitiam, de uma forma escondida, o desagrado e o protesto pela situação política que se vivia.” (pp.107)</i></p>
	PASSIVOS (0)	-----

Quadro: Porto Editora, 6º ano.

A ação do regime do Estado Novo, e dos elementos a ele ligados, é expressa em diversos campos por este manual. Desde logo é descrito o episódio do golpe do 28 de maio que instaurou a Ditadura Militar que viria a dar origem ao Estado Novo. Posteriormente, é relatada a elaboração de uma nova Constituição da República Portuguesa, em 1933, que alterou consideravelmente as relações de poder entre os diferentes órgãos de soberania do Estado. Nesse seguimento é descrita a política financeira levada a cabo por Salazar e o empreendimento em obras públicas que se seguiu ao sucesso do equilíbrio financeiro por ele alcançado, à custa do aumento dos impostos e da redução das despesas sociais. O subtema prossegue com a descrição da ação do regime em outros planos. É possível ler sobre a propaganda de cariz nacionalista, autoritário e conservadora executada pelas estruturas dirigentes do país. Neste quadro surge também em evidência a repressão e os atentados às liberdades, direitos e garantias dos cidadãos, perpetradas por organizações ligadas ao regime como a PIDE/DGS, em relação à oposição política. São ainda representadas situações como a manipulação das eleições por parte do regime e a iniciativa de Salazar mandar tropas para as colónias portuguesas de África para conter o surgimento de movimentos de libertação nestes países. No total obtemos, no manual da Porto Editora, o relato de dezasseis comportamentos ativos por parte deste grupo. Não há, perante os acontecimentos representados, nenhum comportamento passivo que possamos imputar a este grupo.

A atividade da oposição nesta obra sofre uma descrição também, a nosso ver, bastante positiva. O primeiro plano da ação da oposição é logo dado pelos protestos públicos, plenários e greves organizados pelas várias organizações contestatárias ao regime. Perante a evolução do movimento de oposição são abordadas as tentativas de golpe de estado executadas por alguns sectores da sociedade portuguesa. Noutro plano são relatadas a formação do MUD (Movimento de Unidade de Democrática), que congregou várias forças políticas da oposição, e as candidaturas que os oposicionistas foram fazendo às eleições da República que eram organizadas. A vertente cultural da ação deste grupo também não é esquecida. É colocada em foco a música de intervenção das baladas de Zeca Afonso. Já os aspetos mais severos da ação oposicionista daquela altura são vinculados através da descrição de situações ou comportamentos a que estas pessoas eram obrigadas a passar, como por exemplo a vida na clandestinidade. Por último, é referida a luta armada empreendida pelos movimentos de libertação das

colónias ultramarinas com vista à obtenção da independência dos seus países. No cômputo geral, o leque comportamental deste grupo regista uma contabilização total de onze comportamentos ativos. Voltam a não ser detectados comportamentos passivos.

Quadro 36: Comportamentos D1 – Texto Editora

Ele.Regime	ATIVOS (18)	<p><i>“Perante esta situação, o general Gomes da Costa revoltou-se a 28 de Maio de 1926, em Braga, e daí marchou sobre Lisboa com parte do seu exército. Um pouco por todo o país os militares foram aderindo a este movimento.” (pp.25)</i></p> <p><i>“... Américo Tomás, candidato do Estado Novo, foi declarado vencedor. Estas eleições foram consideradas fraudulentas, porque parte dos resultados foi alterada a favor de Américo Tomás.” (pp.33)</i></p> <p><i>“A recusa de Salazar em dar a independência às colónias portuguesas provocou a revolta das populações africanas e a hostilidade da União Indiana.” (pp.35)</i></p>
	PASSIVOS (0)	-----
Ele.Oposição	ATIVOS (12)	<p><i>“Fig. 2 Manifestações de estudantes em Lisboa, em 1963. Trabalhadores e estudantes fizeram greves e manifestações, submetendo-se a todo o tipo de perseguições.” (pp.33)</i></p> <p><i>“Em 1958, o general Humberto Delgado candidatou-se às eleições presidenciais com o apoio de toda a oposição” (pp.33)</i></p> <p><i>“1927 - Revolta militar contra a ditadura, iniciada no Porto. Resultou em centenas de mortos e mais de 600 prisões e deportações.” (pp.37)</i></p>
	PASSIVOS (0)	-----

Quadro: Texto Editora, 6º ano, vol2.

A representação dos comportamentos dos dois grupos analisados revela grandes similaridades no manual da Texto Editora em relação ao manual da Porto Editora. Só se registam algumas diferenças em particularidades que não afectam muito o essencial da caracterização dos dois lados.

Os traços definidores da ação dos elementos ligados ao regime mantêm-se essencialmente inalterados em relação ao comentário anterior. Neste manual podemos ler sobre o golpe militar que pôs termo à I República. São descritas as alterações constitucionais levadas a cabo por Salazar bem como a sua política económica e financeira. Novamente surge em evidência os comportamentos violentos e repressivos (assassínios, censura, prisões) praticados contra membros da oposição a par da execução

de uma propaganda nacionalista e “messiânica” à volta da figura de Salazar. À semelhança do que acontece no outro manual, é explícito o não envolvimento militar de Portugal na II Guerra Mundial ao mesmo tempo que o regime exportava produtos para os países que combatiam. A manipulação das eleições, por si convocadas, e a responsabilidade no desencadeamento da Guerra Colonial são outros aspetos do comportamento do regime que não escapam aos conteúdos incluídos neste manual. Uma particularidade, talvez de importância a não desprezar, que é referida neste manual e ocultada no manual anterior prende-se com a subida ao poder de Marcelo Caetano. É assumido que este governante, no essencial das políticas adoptadas, prosseguiu com o salazarismo. Deste modo, contamos para este grupo um total de dezoito comportamentos ativos no manual da Texto Editora.

Relativamente aos comportamentos ativos aqui registados para os elementos da oposição contam-se um total de doze. As manifestações culturais da oposição como a música de intervenção não são referidas no manual da Texto Editora. No entanto, este número supera ligeiramente o número registado no manual da Porto Editora porque, ao contrário deste manual, o manual da Texto Editora em vez de dizer simplesmente que os opositoristas do regime andavam na clandestinidade, diz que alguns andavam na clandestinidade e outros estavam no exílio. Poderá parecer uma diferença de pormenor mas já não o será tanto quando tivermos em conta que também esta obra refere que a oposição para além de se candidatar a actos eleitorais, assumia a posição de se retirar dos mesmos quando não estavam reunidas as condições para as eleições serem livres e justas. De resto, à semelhança daquilo que lemos no manual da Porto Editora, lemos as ações de contestação da oposição em manifestações e greves, a formação do Movimento de Unidade de Democrática (MUD), as tentativas de golpe de estado que ao longo do tempo se foram fazendo contra o regime ou a ação reformista da ala liberal na assembleia nacional. Na conclusão do subtema, embora não sejam representadas figuras ligadas aos movimentos de libertação das colónias africanas, é referida a luta armada contra as autoridades portuguesas levadas a cabo por estes movimentos.

c) Motivações

Quadro 37: Motivações D1 – Porto Editora

Ele.Regime	FUNDAMENTADAS (5)	<p><i>“As constantes demissões do Governo e as dificuldades económicas sentidas diariamente pela população desacreditaram os políticos e criaram um clima próprio para uma conspiração.”</i> (pp.95)</p> <p><i>“Salazar só aceitou o cargo depois de lhe ter sido garantido que ficaria a fiscalizar as despesas de todos os ministérios.”</i> (pp.97)</p> <p><i>“No mesmo ano de 1961 surgem em Angola ataques de guerrilheiros a colonos portugueses. Como resposta, o Governo português enviou de imediato tropas para Angola.”</i> (pp.109)</p>
	REDUTORAS (0)	-----
	AUSENTES (1)	Não é relatada a vitória dos Aliados na II Guerra mundial como um factor para o Regime ter convocado eleições legislativas em 1945.
Ele.Oposição	FUNDAMENTADAS (13)	<p><i>“Apesar de toda a propaganda do Estado Novo, a realidade do operários e camponeses era bem outra: grande número de analfabetos, casas degradadas e mal iluminadas e más condições de trabalho... Os trabalhadores começaram então a organizar protestos públicos.”</i> (pp.105)</p> <p><i>“Desde a ditadura militar instaurada em 1926 que existiram portugueses a defenderem ideias contrárias à ditadura e a lutarem pelos direitos e liberdades perdidas.”</i> (pp.105)</p> <p><i>“No ano de 1973, um conjunto de jovens deputados, liderados por Sá Carneiro, começou a manifestar na própria Assembleia Nacional ideias contrárias ao Estado Novo. Mas, como eram uma minoria, nunca conseguiram fazer aprovar os seus projectos de lei. Alguns desses jovens deputados acabaram por renunciar aos seus mandatos.”</i> (pp.108)</p>
	REDUTORAS (0)	----- -
	AUSENTES (1)	Não é relatada a vitória dos Aliados na II Guerra Mundial como um factor motivador da mobilização da oposição ao Regime, nomeadamente através da formação do MUD.

Quadro: Porto Editora, 6º ano.

No manual da Porto Editora são explicadas as motivações que estiveram na base das grandes opções das políticas e dos comportamentos adoptados pelo regime do

“Estado Novo”. A situação de caos económico, social e político, em que se encontrava o país nos últimos tempos da I República, são desde logo apontadas como motivos para os militares executarem o golpe que viria a por termo às liberdades políticas e cívicas. Em relação à ida de Salazar para o governo, o facto de lhe terem sido concedidos amplos poderes para controlar as despesas de todos os ministérios é dado como razão para ele ter aceite o cargo de ministro das finanças. O subsequente êxito que terá tido no cargo, ao conseguir o equilíbrio das contas públicas, terá servido de pretexto para o regime lançar a campanha propagandística intitulada “Salazar – Salvador da Pátria”. Já noutro plano dos acontecimentos, a crescente contestação e oposição ao Estado Novo levou este a endurecer as medidas de repressão das liberdades de expressão de grupos e indivíduos. Na mesma lógica não era admitida qualquer espécie de autodeterminação às colónias africanas e assim, aquando do surgimento dos movimentos de libertação nesses países, Salazar optou pela confrontação militar. Estando fundamentadas em relação ao contexto sócio-histórico, temos cinco motivações registadas para este grupo neste manual. Há também a registar uma ausência que é comum ao outro grupo analisado, os elementos da oposição. Em 1945, a vitória dos Aliados na II Guerra Mundial motivou, por um lado, o crescimento e a dinamização do movimento de oposição ao regime e, por outro lado, obrigou a Salazar a conceder sinais de alguma abertura em matéria de liberdade política que culminaram com a convocação das tão célebres eleições legislativas que deveriam ser “tão livres como na livre Inglaterra”. Independentemente destas eleições posteriormente não se terem revelado nem livres nem justas, a verdade é que estes acontecimentos são relatados neste manual sem que seja abordado o desfecho da II Guerra Mundial como motivo para o desencadeamento dos mesmos.

Abordando as motivações presentes e fundamentadas dos opositores do regime, estas são alvo de uma grande discriminação nesta obra, chegando a um total de treze. Isto deve-se essencialmente ao facto de ser feita uma enumeração exaustiva das más condições de vida que levavam largos sectores da população portuguesa a revoltarem-se contra o Estado Novo, a saber: o grande número de analfabetos, a habitação degradada, as más condições de trabalho, a vagabundagem, o trabalho infantil, o desemprego e os salários baixos. Num plano mais geral são referidas a luta pelos direitos, liberdades e garantias cívicas dos cidadãos e a defesa de ideias contrárias ao regime como motivos mobilizadores e unificadores dos diferentes grupos políticos da oposição. Há ainda alguns episódios que são contados com algum pormenor. Justifica-se o facto da ala liberal da assembleia nacional, liderada por Francisco Sá Carneiro, ter abandonado o

hemiciclo devido à constatação de que regime não permitiria a sua própria auto-reforma. Em relação à ação dos movimentos de libertação africanos é explicada a sua pretensão em obter mais autonomia para os seus territórios. No entanto a recusa de diálogo por parte de Salazar, numa altura em que outros países europeus já tinham dado a independência às suas colónias africanas, precipitou a revolta armada nas colónias portuguesas.

Para ambos os grupos não se verifica no manual da Porto Editora qualquer motivação exposta de forma redutora.

Quadro 38: Motivações D1 – Texto Editora

Ele.Regime	FUNDAMENTADAS (6)	<p><i>“...durante a República, a instabilidade política, a subida dos preços dos géneros alimentares, a redução do poder de compra, as revoltas e as greves constantes provocaram um grande descontentamento da população. A maioria dos Portugueses desejava um governo forte que restabelecesse a ordem e melhorasse as condições de vida.” (pp.25)</i></p> <p><i>“Carmona convidou para ministro das Finanças António de Oliveira Salazar, prestigiado professor da Universidade de Coimbra. Salazar aceitou o cargo, impondo como condição controlar os gastos de todos os ministérios.” (pp.26)</i></p> <p><i>“A oposição ao regime de Salazar cresceu, quando, em 1945, terminou a 2ª Guerra Mundial, com a vitória dos países democráticos (Estados Unidos da América, França e Inglaterra), onde os direitos e liberdades dos cidadãos eram respeitados... Em 1945, Salazar dissolveu a Assembleia Nacional e marcou eleições legislativas que deveriam ser «tão livres como na livre Inglaterra» ” (pp.32)</i></p>
	REDUTORAS (0)	-----
Ele.Oposição	FUNDAMENTADAS (8)	<p><i>“A oposição ao regime de Salazar cresceu, quando, em 1945, terminou a 2ª Guerra Mundial, com a vitória dos países democráticos (Estados Unidos da América, França e Inglaterra), onde os direitos e liberdades dos cidadãos eram respeitados.” (pp.32)</i></p> <p><i>“Para poder participar nestas eleições, a oposição uniu-se e criou o MUD (Movimento de Unidade Democrática). Contudo, perante os obstáculos criados pelo governo, este movimento logo se apercebeu de que Salazar nunca permitiria eleições verdadeiramente livres. Os dirigentes do MUD decidiram, então, retirar as</i></p>

		<i>candidaturas.” (pp.32) “A recusa de Salazar em dar a independência às colónias portuguesas provocou a revolta das populações africanas e a hostilidade da União Nacional.” (pp.34)</i>
	REDUTORAS (0)	-----

Quadro: Texto Editora, 6º ano, vol2.

No manual da Texto Editora voltamos a encontrar como motivações fundamentadas para a ação do regime do Estado Novo: o contexto socioeconómico grave do país que antecedeu o golpe do 28 de Maio de 1926; as razões de Salazar para aceitar integrar o governo com a pasta das finanças; a façanha económica-financeira conseguida por Salazar que serviu de mote à campanha realizada à sua volta; o crescimento da oposição que levou ao endurecimento da repressão sobre a mesma; os ataques dos movimentos de libertação africanos que motivaram a resposta militar do regime. Ao todo, estas motivações são seis no total. A única diferença nas justificações apresentadas, no manual da Texto Editora, para a ação do regime em comparação com aquilo que é dito para o manual da Porto Editora centra-se precisamente no resultado final da II Guerra Mundial. É assumido pela Texto Editora que o facto das democracias europeias terem ganho a guerra pressionou Salazar no sentido de mostrar maior abertura do país para o exercício da liberdade política. Foi nessa lógica que convocou as eleições legislativas de 1945. O mesmo acontecimento é dado como factor motivacional para mobilização da oposição e para a sua unificação no MUD (Movimento de Unidade Democrática), criando uma alternativa à União Nacional nas eleições. É também justificado que a oposição haveria de se retirar destas eleições por causa dos entraves criados pelo regime à justiça das mesmas. Noutro episódio a revolta contra a Guerra Colonial justifica uma greve de fome feita por católicos. Apesar destes elementos constarem no manual da Texto Editora, ao contrário daquilo que acontece no outro manual, o número de motivações fundamentadas para os elementos da oposição só atinge aqui o número de oito. Tal facto acontece porque este manual não faz uma enumeração exaustiva das causas da revolta de grande parte da população portuguesa contra o regime. No caso do movimento operário e rural limita-se a dizer que estes lutavam por melhores condições de vida. Os restantes elementos apontados para este grupo nesta categoria seguem a mesma ideia presente no manual da Porto Editora: a luta da oposição pelas ideias democráticas; a revolta armada dos movimentos de libertação

africanos na luta pela independência numa altura em que outros países europeus já tinham procedido à descolonização.

Novamente não encontramos motivações expostas de forma redutora para ambos os grupos.

d) Princípios / Valores

Quadro 39: Princípios D1 – Porto Editora

Ele.Regime	FUNDAMENTADOS (1)	<i>“O sucesso de Salazar enquanto ministro das Finanças permitiu adquirir grande prestígio entre os Portugueses. Esse facto serviu de pretexto para uma campanha de propaganda a Salazar na qual era considerado o «Salvador da Pátria» ”. (pp.98)</i> Gravura (pp.98) intitulada “Salazar Salvador da Pátria” em que Salazar aparecia como “um” D. Afonso Henriques.
	INTERLIGADOS (1)	Gravura da pp.103 que interliga a ideologia do Regime aos valores da religião católica, da pátria e da família.
Ele.Oposição	FUNDAMENTADOS (6)	<i>“Em 1945 formou-se o Movimento de Unidade Democrática – MUD. Pertenciam ao MUD um grupo de homens e mulheres comunistas, republicanos, monárquicos, socialistas e católicos.” (pp.105)</i> <i>“Entretanto, já as colónias portuguesas em África, na impossibilidade de diálogo com o Governo, tinham iniciado movimentos de luta pela independência.” (pp.109)</i>
	INTERLIGADOS (2)	<i>“Em 1945 formou-se o Movimento de Unidade Democrática – MUD. Pertenciam ao MUD um grupo de homens e mulheres comunistas, republicanos, monárquicos, socialistas e católicos. O objectivo que os unia era lutar contra o regime salazarista” (pp.105)</i> <i>“A revolta dos povos africanos contra a ocupação portuguesa foi crescendo lentamente, mas até 1961 não houve grandes problemas. Por essa altura, já a França, a Bélgica e a Alemanha tinham reconhecido a independência às suas colónias.” (pp.109)</i>

Quadro: Porto Editora, 6º ano.

Embora não seja feita a descrição pormenorizada das ideologias políticas presentes nos dois grupos analisados, os seus princípios ideológicos são perceptíveis no

manual da Porto Editora. Em relação à ideologia do regime é evidente, na caracterização da propaganda feita por este, a componente nacionalista e autoritária construída principalmente à volta do líder, Salazar. Este é identificado como uma espécie de D. Afonso Henriques que vem salvar o país do caos em que estava mergulhado. Estamos perante princípios que também são interligados aos valores da moral católica. Na gravura da pp.103, representando uma família de autoridade patriarcal com a bandeira portuguesa e um crucifixo em pano de fundo, está bem vinculada a máxima ideológica do regime “Deus, Pátria e Família”. O nacional-catolicismo é claramente exposto nos conteúdos deste manual.

Em relação à oposição a certa altura (pp.105) é dito que esta congregava “*comunistas, republicanos, monárquicos, socialistas e católicos*”. Ou seja, é assumido que os opositores do regime tinham proveniências ideológicas distintas mas ao mesmo tempo, aquando do relato da formação do MUD, essas diferenças congregaram-se na união pela luta contra o regime salazarista. Numa altura em que vivemos em democracia e que estes grupos políticos se encontram em diferentes lados do jogo democrático, não deixa de ser positivo o conhecimento de que em tempos todos eles lutaram e se uniram em nome dos valores da liberdade e da democracia. Sendo referidos nomeadamente grupos mais conservadores da sociedade portuguesa como os monárquicos e os católicos, estamos perante um contributo para a desconstrução de imagens pré-concebidas que por vezes povoam o relato desta época da História de Portugal. O outro grupo, que completa o rol de opositoristas ao regime, é composto pelos movimentos de independência africanos envolvidos num movimento de emancipação e libertação do Terceiro Mundo que estava a decorrer naquela altura.

Quadro 40: Princípios D1 – Texto Editora

Ele.Regime	FUNDAMENTADOS (1)	<i>“Ao serviço do regime estava também a Mocidade Portuguesa, organizou juvenil que procurava desenvolver o culto do chefe e o espírito militar.” (pp.31)</i>
	INTERLIGADOS (0)	-----
	FUNDAMENTADOS (3)	<i>“Fig.1 Dias Lourenço (à esquerda) e Álvaro Cunhal (ao centro), dois destacados opositoristas do salazarismo...”(pp.32) “A partir deste mesmo ano surgiram movimentos de independência nas colónias</i>

Ele.Oposição		<i>portuguesas de África.</i> ” (pp.34) “1961 - Álvaro Cunhal é eleito secretário-geral do PCP.” (pp.37) “1973 - Cristãos fazem greve de fome contra a guerra colonial, na Capela do Rato.” (pp.37)
	INTERLIGADOS (2)	“Para poder participar nestas eleições, a oposição uniu-se e criou o MUD (Movimento de Unidade Democrática).” (pp.32) “Ao contrário dos outros países europeus, como a França, a Inglaterra, a Bélgica e a Holanda, que reconheceram a independência da maioria das suas colónias após a 2ª Guerra Mundial, Portugal continuou a manter territórios em África e na Ásia.” (pp.34)

Quadro: Texto Editora, 6º ano, vol.2.

A descrição dos princípios/valores ideológicos do regime do Estado Novo e da oposição é feita de forma mais redutora no manual da Texto Editora do que no manual da Porto Editora. No manual da Texto Editora aparecem algumas referências ao carácter nacionalista e autoritário do regime nomeadamente na caracterização de organizações paramilitares como a Mocidade Portuguesa. O desenvolvimento do espírito militar e do culto do chefe, que eram inculcados aos militantes destes grupos, são expressos nas páginas deste manual. No entanto, já nada se diz ou se mostra sobre a moral católica que fazia parte da trilogia simbólica do salazarismo. O regime aparece amputado de umas das componentes mais significativas da sua caracterização.

Relativamente à oposição, a caracterização ideológica dos seus membros também não é tão positiva como no manual da Porto Editora. Dos opositoristas portugueses ao regime só são referidos comunistas e cristãos. E mesmos para identificar estes elementos é necessário recorrer a uma tabela cronológica da pp.37. No texto corrente não obtemos este tipo de elementos. Ainda assim, embora não se fale nesse ponto dos seus grupos políticos de origem, figuras como Álvaro Cunhal são retratadas no contexto do crescimento do movimento de oposição que lutava pelos ideais democráticos. No âmbito geral, é dada uma imagem muito limitada da diversidade de grupos que compunha a oposição ao regime do Estado Novo. Deste modo corre-se o risco de passar uma ideia redutora sobre a dimensão e a heterogeneidade do grupo daqueles que se opunham à ditadura. O terceiro subgrupo retratado de oposição ao regime é constituído pelos movimentos de libertação africanos. Neste ponto os elementos presentes são semelhantes aos elementos encontrados no manual anterior.

e) Contributos / Inovações

Quadro 41: Contributos D1 – Porto Editora

Ele.Regime	POSITIVOS (6)	<p><i>“Em poucos anos Salazar conseguiu que o Estado acumulasse algumas reservas de dinheiro e não precisasse de recorrer a empréstimos estrangeiros.” (pp.98)</i></p> <p><i>“Por outro lado, durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), na qual Portugal não participou, exportaram-se grandes quantidades de volfrâmio e produtos agrícolas para os países envolvidos na guerra. Os lucros das exportações aumentaram ainda mais as reservas de ouro do Banco de Portugal” (pp.98)</i></p> <p><i>“Parte das reservas de ouro do Estado foi aplicada na construção de obras públicas: novas estradas e pontes... novos edifícios públicos... escolas...barragens...hospitais.” (pp.98)</i></p>
	NEGATIVOS (10)	<p><i>“Em 1936 foi criada uma polícia política que tinha informadores secretos e perseguia todos aqueles que manifestassem ideias contra o Governo ou fossem considerados opositores ao Estado Novo.” (pp.102)</i></p> <p><i>“Apesar de toda a propaganda do Estado Novo, a realidade dos operários e camponeses era bem outra: grande número de analfabetos, casas degradadas e mal iluminadas e más condições de trabalho.” (pp.105)</i></p> <p><i>“A maior parte dos países do Mundo condenava o governo português por não acabar com a guerra colonial.” (pp.111)</i></p>
Ele.Oposição	POSITIVOS (4)	<p><i>“Desde a ditadura militar instaurada em 1926 que existiram portugueses a defenderem ideias contrárias à ditadura e a lutarem pelos direitos e liberdades perdidas.” (pp.105)</i></p> <p><i>“Foi na década de 60 que apareceram as “baladas de intervenção”. Os poemas destas canções transmitiam, de uma forma escondida, o desagrado e o protesto pela situação política que se vivia.” (pp.107)</i></p> <p><i>“Entretanto, já as colónias portuguesas em África, na impossibilidade de diálogo com o Governo, tinham iniciado movimentos de luta pela independência.” (pp.109)</i></p>
	NEGATIVOS (1)	Gravura da pág.110 que mostra o uso de armas de fogo por parte dos guerrilheiros africanos.

Quadro: Porto Editora, 6º ano.

Os contributos positivos do Estado Novo para Portugal, em geral, são representados no manual da Porto Editora. No entanto, colocando na balança as representações dos contributos negativos deste grupo, para o país, o saldo final acaba por ser negativo. No plano positivo são descritos: o equilíbrio financeiro conseguido pelo regime nas contas públicas; o aumento que se deu nesta altura nas exportações portuguesas; a política de obras públicas que fez aparecer muitas infra-estruturas

necessárias ao desenvolvimento do país; o desenvolvimento da indústria e do turismo; a não participação de Portugal na II Guerra Mundial, referida apesar deste manual não explicitar o efeito político em Portugal do desfecho da Guerra. Seis contributos positivos no total. Os contributos negativos chegam a ser dez no total. Desde logo é evidenciado o efeito perverso das políticas financeiras de Salazar, em especial o corte nas despesas sociais (educação, saúde, assistência social). São destacadas as dificuldades existentes na vida diária de muitos portugueses e a fuga de mão-de-obra para o estrangeiro. A supressão dos direitos, liberdades e garantias dos cidadãos e a execução de prisões arbitrárias, de situações de tortura, de censura e de assassínios de membros da oposição também não escapam aos conteúdos integrados neste manual. Por fim, é relatada a responsabilidade do regime no desencadeamento da Guerra do Ultramar ao recusar qualquer tipo de diálogo com os movimentos africanos de independência, votando Portugal ao isolamento internacional.

No que diz respeito aos contributos positivos da oposição ao Estado Novo para o país e até para a civilização, em geral, estes centram-se essencialmente em três ideias gerais: a luta pelos direitos, liberdades e garantias dos cidadãos; a luta por ideias contrárias ao regime; a luta pela independência das colónias portuguesas em África. Junta-se ainda um quarto contributo no campo positivo relacionado com o legado artístico deixado pelos opositoristas ao Estado Novo. Falamos, por exemplo, da já referida música de intervenção. No plano negativo, é exposto que tanto a oposição em Portugal como os guerrilheiros africanos recorreram à força das armas para lutar contra o regime. Mais uma vez não colocamos, à luz daquele contexto sócio-histórico, em causa a necessidade ou até a validade destes actos. A classificação como comportamento negativo serve para mostrar que também homens que hoje podem ser considerados heróis da luta contra a ditadura praticaram actos que numa sociedade actual podem ser considerados incorrectos do ponto de vista moral ou legal.

Quadro 42: Contributos D1 – Texto Editora

	POSITIVOS (6)	<i>“...logo no final do primeiro ano de mandato como ministro das finanças, Salazar conseguiu que os valores das receitas do Estado fossem superiores aos das despesas.” (pp.26)</i> <i>“Entre 1939 e 1945 deu-se a 2ª Guerra Mundial. Portugal manteve-se fora do conflito e pôde vender os seus produtos aos países em guerra, conseguindo aumentar as receitas.” (pp.28)</i>
--	---------------	--

Ele.Regime		<i>"Parte do dinheiro foi aplicado na construção de obras públicas. Assim, durante o Estado Novo construíram-se: novas pontes e estradas... os primeiros quilómetros de uma rede de metropolitano em Lisboa... aeroportos... barragens... grandes edifícios públicos... hospitais... salas de aula."</i> (pp.28)
	NEGATIVOS (10)	<i>"A longa permanência de Salazar no cargo de presidente do Conselho de Ministros (1932 a 1968) permitiu-lhe ir concentrando o poder nas suas mãos... as liberdades individuais (liberdade de imprensa e de reunião, direito à greve, etc.) não foram respeitadas."</i> (pp.27) <i>"Fig. 4 O General Humberto Delgado (1906-1965) chega à cidade de Aveiro, durante a campanha eleitoral. Acabou por ser morto pela PIDE."</i> (pp.33) <i>"Salazar defendia que Portugal não possuía colónias mas sim províncias ultramarinas, isto é, que o território português se estendia do Minho a Timor. A posição de Portugal nunca foi bem aceite por grande parte dos outros países."</i> (pp.34)
Ele.Oposição	POSITIVOS (4)	<i>"Os portugueses defensores das ideias democráticas formaram a oposição ao Estado Novo... Na verdade, os que se opunham ao salazarismo acreditaram que era possível voltar a viver em liberdade, como tinha acontecido durante a 1ª República;"</i> (pp.32) <i>"A partir deste mesmo ano surgiram movimentos de independência nas colónias portuguesas de África..."</i> (pp.34) <i>"1973 - Cristãos fazem greve de fome contra a guerra colonial, na Capela do Rato."</i> (pp.37)
	NEGATIVOS (1)	<i>"1937 - Salazar escapa ileso a um atentado à bomba."</i> (pp.37)

Quadro: Texto Editora, 6º ano, vol2.

A especificação dos contributos de cada grupo, nesta problemática, é de todas as categorias aquela que mais semelhanças apresenta entre as caracterizações presentes nos dois manuais. No manual da Texto Editora, os contributos negativos do regime voltam a ser dez no seu total. Em particular, são os mesmos apontados no manual da Porto Editora. Desde as más condições de vida geradas naquela altura, passando pelos ataques à liberdade de expressão dos indivíduos, até ao isolamento internacional, em que Portugal caiu por causa da sua insistência em não dar a independência às colónias africanas, tudo volta a ser exposto pela Texto Editora. Nos contributos positivos do Estado Novo, o número de referências, num total de seis, é novamente idêntico ao do manual anterior. Contam-se os sucessos económicos e financeiros de Salazar, a política de obras públicas executada, o desenvolvimento da indústria e do turismo e o não envolvimento na II Guerra Mundial.

Relativamente ao grupo da oposição as semelhanças mantêm-se para aquilo que foi dito para o manual anterior. Neste caso às lutas pela democracia, direitos, liberdades e garantias dos cidadãos e à luta pela independência das colónias africanas junta-se a luta contra a Guerra Colonial referida como atividade de alguns opositores ao regime. Os contributos artísticos deste grupo não são abordados neste manual. Finalmente, mais uma vez não são esquecidas as atividades de violência executadas por sectores da oposição, como exemplifica o relato de um atentado à bomba contra Salazar.

No balanço entre contributos positivos e contributos negativos, os conteúdos destes manuais são mais favoráveis à oposição do que ao próprio regime. É um julgamento da História que é comum nos nossos dias. Devido à proximidade temporal que temos em relação a esta época, não será cauteloso aprofundar esta matéria. Ainda assim, nota-se que há da parte dos conteúdos expostos a preocupação de dar algum equilíbrio na representação destes dois grupos, o que é positivo.

Conclusão da Problemática D1: As conclusões a tirar, nesta problemática, em relação à forma como os dois grupos políticos são representados são globalmente positivas, em termos dos princípios da integração multicultural dos conteúdos. Perante o desenrolar dos acontecimentos da época, tanto o regime, e os elementos a ele ligados, como os opositores são retratados sempre em comportamentos ativos pelos dois manuais. As motivações para esses comportamentos são expostas, na grande maioria das vezes, de forma fundamentada perante o contexto sócio-histórico. Entre manuais, nestas duas categorias, comportamentos e motivações, registam-se diferenças pequenas. O manual da Texto Editora mostra-se um pouco mais discriminativo na menção de alguns comportamentos. No entanto, na categoria das motivações o rigor que caracteriza os dois grupos já alterna de manual para manual. Se o manual da Texto Editora não esquece o efeito na política portuguesa da vitória das democracias na II Guerra Mundial, o manual da Porto Editora é mais claro nas motivações da revolta contra o regime de alguns sectores da sociedade portuguesa.

Onde um manual se apresenta claramente melhor do que o outro, é nas categorias dos papéis sociais e dos princípios/valores. O manual da Porto Editora é bem mais abrangente na caracterização, em termos dos papéis e estatutos sociais, dos elementos que compõem a oposição ao regime do que o manual da Texto Editora. Por outro lado, a Texto Editora volta a ser redutora na exposição das correntes ideológicas

que compunham tanto a oposição como o próprio Estado Novo. É uma falha que a Porto Editora não comete. Com o manual da Texto Editora, se por um lado conhecemos e até, de certa forma, compreendemos a ação dos dois grupos, por outro lado a visão com que ficamos da composição e da matriz ideológica dos mesmos é limitada. Neste aspeto, o manual da Porto Editora possibilita-nos ficar uma ideia mais clara e abrangente sobre os movimentos políticos e sociais que ocorreram nesta época em Portugal.

Ainda assim, não ocorrendo nos conteúdos, dos dois manuais, estereótipos ou visões redutoras sobre os comportamentos e motivações dos grupos em causa, diremos que é feito um esforço, relativamente bem conseguido, no sentido de mostrar esses mesmos conteúdos com rigor histórico e científico. Outras discussões mais aprofundadas sobre as contingências deste período da História de Portugal deverão ficar para outro espaço e até para outra altura.

2.1.4.2 - Problemática D2: Caraterização dos católicos no contexto do regime do Estado Novo.

As opções de análise tomadas para esta problemática são semelhantes às opções tomadas para a outra problemática do subtema “Estado Novo”. A análise da categoria dos papéis sociais, pela elaboração que obriga nos conteúdos dos manuais, não foi muitas vezes possível de concretizar. No entanto, perante as características, já referidas deste subtema, neste caso procedeu-se à sua realização. Juntam-se a esta análise as categorias que aparecem com mais frequência nesta investigação: comportamentos, motivações, princípios/valores e contributos. A categoria da integração (corpo principal ou anexos) é a única que não está presente nesta problemática pelas mesmas razões apresentadas para a problemática anterior.

a) Papéis Sociais

Quadro 43: Papéis Sociais D2 – Porto Editora

Católicos	SUPERIORIDADE (1)	<i>“Os movimentos de oposição ao Estado Novo também integram pensadores, escritores, artistas e intelectuais portugueses, como, por exemplo... D. António Ferreira Gomes (bispo do Porto).” (pp.108)</i>
	INFERIORIDADE (0)	-----

Quadro: Porto Editora, 6º ano.

O único católico representado neste subtema, no manual da Porto Editora, que possamos identificar o seu estatuto social, é o bispo do Porto D. António Ferreira Gomes. O lugar que ocupava dentro da hierarquia da igreja católica certamente que lhe conferia uma autoridade e uma visibilidade privilegiadas dentro da sociedade portuguesa. Embora tenha acabado por pagar pelos seus actos, tomou uma postura ativa na oposição ao regime salazarista. Neste manual, existe outra menção aos “católicos” (pp105). É uma menção construída no plural sem se referir a alguém em especial. Perante estes elementos não é possível, para este caso, tirar conclusões nesta categoria.

Quadro 44: Papéis Sociais D2 – Texto Editora

Católicos	SUPERIORIDADE (1)	<i>“1929 – D. Manuel Gonçalves Cerejeira, amigo pessoal de Salazar, ocupa o cargo de cardeal-patriarca de Lisboa.” (pp.37)</i>
	INFERIORIDADE (1)	Gravura (pp.23) que mostra uma freira a passear pela rua.

Quadro: Texto Editora, 6º ano, vol2.

Ao contrário do manual anterior, o manual da Texto Editora representa um caso de católicos para cada subcategoria. Numa tabela cronológica é feita a menção à nomeação de D. Manuel Gonçalves Cerejeira como cardeal-patriarca de Lisboa. Indiscutivelmente estamos perante alguém que na sociedade da altura exercia funções de grande responsabilidade e influência. Como papel social de inferioridade, comparativamente a outros, podemos considerar a representação de uma freira idosa a passear numa rua, numa gravura da pp.23. Pelos dados ao nosso dispor fica-nos a clara

ideia do objectivo de representar alguém que não tinha nenhuma função ou estatuto de grande relevância social. Também neste manual aparece uma menção a “católicos” (pp.37) com características semelhantes às referidas para a menção encontrada no manual anterior. Por uma questão de coerência e lógica nas classificações feitas, este elemento não foi incluído na análise desta categoria.

b) Comportamentos

Quadro 45: Comportamentos D2 – Porto Editora

Católicos	ATIVOS (1)	<i>“Em 1945 formou-se o Movimento de Unidade Democrática – MUD. Pertenciam ao MUD um grupo de homens e mulheres comunistas, republicanos, monárquicos, socialistas e católicos. (pp.105) “Os movimentos de oposição ao Estado Novo também integram pensadores, escritores, artistas e intelectuais portugueses, como, por exemplo... D. António Ferreira Gomes (bispo do Porto).” (pp.108)</i>
	PASSIVOS (1)	Nada é referido sobre o posicionamento dos católicos em relação à utilização de símbolos católicos pelo Regime ou nenhum católico é representado como próximo do Regime do Estado Novo.

Quadro: Porto Editora, 6º ano.

Relativamente à ação dos católicos representada neste subtema, o manual da Porto Editora dá a conhecer a vertente oposicionista ao regime praticada por este grupo. Fala-se de um alto hierárquico da igreja católica, D. António Ferreira Gomes, e dos “católicos”, em geral, no relato daqueles que lutaram contra a ditadura. Por outro lado, algo escapa aos conteúdos deste manual. A propaganda do regime do Estado Novo é ligada aos princípios da moral católica. Tal facto dá indícios de uma ligação estreita entre o salazarismo e pelo menos alguns sectores da Igreja. No entanto, nenhum católico é representado como apoiante ou membro do regime ou em reação ao uso da simbologia católica pela ditadura. Podemos dizer que é claro que pelo menos alguns membros da religião dominante em Portugal entraram em rota de colisão com o “status quo” político daquela época. Mas, para além disso, ficam por explicar aspetos relacionados com esta categoria nesta problemática.

Quadro 46: Comportamentos D2 – Texto Editora

Católicos	ATIVOS (1)	<i>“1973 - Cristãos fazem greve de fome contra a guerra colonial, na Capela do Rato.” (pp.37)</i>
	PASSIVOS (2)	Nada é dito sobre a ação dos católicos, representados neste subtema, deste manual, em relação aos acontecimentos relatados.

Quadro: Texto Editora, 6º ano, vol2.

Também no manual da Texto Editora temos a representação dos católicos em comportamentos de oposição ao regime. Em particular, falamos de uma menção a “católicos”, no plural, que realizaram uma greve de fome em protesto contra a guerra colonial. Tanto neste manual como no manual da Porto Editora, é contrariada a imagem usualmente concebida de que os católicos, invariavelmente, tinham uma ligação de apoio muito estreita ao Estado Novo. Embora possa ser considerado um aspeto menos positivo nos conteúdos dos manuais, no manual da Texto Editora volta a não ocorrer nenhuma representação de católicos membros ou apoiantes do regime.

Registamos também dois comportamentos passivos perante o desenvolvimento dos acontecimentos. Referimo-nos às representações da freira idosa e do Cardeal Cerejeira. Se no primeiro caso, até pelas características já explicadas da representação, isso é compreensível, já no segundo caso não deixa de ser estranho que não se explique a posição da mais alta chefia da igreja católica em Portugal, em relação a toda ação política e social que se deu nessa altura no nosso país.

c) Motivações

Quadro 47: Motivações D2 – Porto Editora

Católicos	FUNDAMENTADAS (1)	<i>“ OS MOVIMENTOS DE OPOSIÇÃO... Em qualquer época, as pessoas ou grupos que são contra o regime político que está no Poder formam a chamada oposição política. Desde a ditadura militar instaurada em 1926 que existiram portugueses a defenderem ideias contrárias à ditadura e a lutarem pelos direitos e liberdades perdidas. Em 1945 formou-se o Movimento de Unidade Democrática – MUD. Pertenciam ao MUD um grupo de homens e mulheres comunistas, republicanos, monárquicos, socialistas e católicos.” (pp.105)</i>

	REDUTORAS (0)	-----
	AUSENTES (1)	Nada é explicado sobre o facto do catolicismo estar impresso na base ideológica do Regime.

Quadro: Porto Editora, 6º ano.

Tanto a ação oposicionista do bispo do Porto, D. António Ferreira Gomes, como a integração do MUD por “católicos”, são descritas no contexto do crescimento do movimento de oposição à ditadura. Neste âmbito, também estes católicos, lutavam pelos direitos, liberdades e garantias perdidas. É uma ação justificada com a luta pelos ideais democráticos.

O facto de nenhum católico ser retratado como apoiante ou membro do regime, em paralelo com o uso da simbologia católica na propaganda da ditadura, torna ausentes as razões por detrás da ligação da Igreja ao Estado Novo. Sendo certo que é uma ligação por demais conhecida, a forma como é exposta neste manual não ajuda à sua compreensão ou entendimento. Embora estejamos a falar de materiais para um público-alvo com limitações óbvias naquilo que lhe pode ser ministrado nos conteúdos de uma disciplina de História, seria pedagógico a abordagem de certos elementos que tornariam esta questão mais clara. Poderá dizer-se que é algo que os próprios professores farão no leccionamento das aulas. Ainda assim, dentro do âmbito deste trabalho, aqui constatamos que tais elementos não estão presentes nos manuais.

Não é exposta nenhuma motivação redutora para este grupo, neste manual.

Quadro 48: Motivações D2 – Texto Editora

Católicos	FUNDAMENTADAS (1)	<i>“1973 - Cristãos fazem greve de fome contra a guerra colonial, na Capela do Rato.” (pp.37)</i>
	REDUTORAS (0)	-----
	AUSENTES (1)	Nada é dito sobre as motivações que terão orientado o cardeal D. Manuel Gonçalves Cerejeira no exercício das suas funções perante os acontecimentos relatados.

Quadro: Texto Editora, 6º ano, vol2.

A menção à ação oposicionista católica, neste manual, limitando-se a uma referência numa tabela cronológica não apresenta grande complexidade em termos da

justificação das suas causas. É dito que, em 1973, “católicos” fizeram uma greve de fome contra a Guerra Colonial na Capela do Rato, em Lisboa. Porém, apresenta-se para este comportamento uma motivação que está “indexada” ao contexto sócio-histórico.

Embora não haja a registar o relato de motivações redutoras para este grupo, registam-se ausências significativas. Se por um lado, nada é referido sobre a ação do Cardeal Cerejeira perante os eventos, por outro lado, também nada se diz sobre possíveis motivos que expliquem as suas atitudes.

d) Princípios / Valores

Quadro 49: Princípios D2 – Porto Editora

Católicos	FUNDAMENTADOS (1)	<i>“ OS MOVIMENTOS DE OPOSIÇÃO... Em qualquer época, as pessoas ou grupos que são contra o regime político que está no Poder formam a chamada oposição política. Desde a ditadura militar instaurada em 1926 que existiram portugueses a defenderem ideias contrárias à ditadura e a lutarem pelos direitos e liberdades perdidas. Em 1945 formou-se o Movimento de Unidade Democrática – MUD. Pertenciam ao MUD um grupo de homens e mulheres comunistas, republicanos, monárquicos, socialistas e católicos.” (pp.105)</i>
	INTERLIGADOS (2)	<i>“Em 1945 formou-se o Movimento de Unidade Democrática – MUD. Pertenciam ao MUD um grupo de homens e mulheres comunistas, republicanos, monárquicos, socialistas e católicos. O objectivo que os unia era lutar contra o regime salazarista.” (pp.105)</i> Gravura da pp.103 que interliga a ideologia do Regime aos valores da religião católica, da pátria e da família.

Quadro: Porto Editora, 6º ano.

Em termos da exposição da ideologia política assumida pelos católicos durante este período da História de Portugal, é colocado de forma bem evidente no manual da Porto Editora a integração de católicos em movimentos políticos que lutavam pelos ideais democráticos e consecutivamente contra a ditadura. A luta deste grupo estava, e assim aparece, interligada à luta de pessoas providas de outras matrizes ideológicas como é o caso dos republicanos, dos socialistas e dos comunistas.

Por outro lado, como já foi dito, embora esta representação careça de outro tipo de fundamentação, o catolicismo também é ligado ao salazarismo. Perante os dados que possuímos sobre a propaganda da ditadura, não podemos deixar de classificar, até porque isso está em consonância com a verdade dos factos, a moral católica como tendo estado interligada à ideologia política de um outro grupo político, neste caso o próprio regime do Estado Novo.

Quadro 50: Princípios D2 – Texto Editora

Católicos	FUNDAMENTADOS (1)	<i>“1973 - Cristãos fazem greve de fome contra a guerra colonial, na Capela do Rato.”</i> (pp.37)
	INTERLIGADOS (0)	-----
	AUSENTES (1)	Nada é dito sobre o posicionamento político-ideológico do cardeal Cerejeira face aos acontecimentos relatados

Quadro: Texto Editora, 6º ano, vol2.

Embora não aconteça de forma tão clara como no manual anterior, o manual da Texto Editora coloca os católicos em actos de oposição ao regime. Mais propriamente, através de uma greve de fome contra a Guerra Colonial. Será lícito, pois, considerar este grupo possuidor, naquela altura, de uma posição política. Neste caso, ela é fundamentada na luta contra a Guerra Colonial. Lícito já não será interligar essa luta com a luta de qualquer outro grupo político pois este manual não deixa transparecer essa mensagem. Daí que não se classifique estes princípios como interligados.

Novamente o caso do Cardeal Cerejeira merece comentário para esta categoria. Para além da referência da nomeação deste como cardeal patriarca de Lisboa, apenas se diz que ele era amigo pessoal de Salazar. Apesar de tudo aquilo que cada um de nós possa saber sobre a vida e a obra do Cardeal Cerejeira, não será legítimo depreender apenas por estes elementos que ele ou qualquer outro católico português, daquela época, partilhavam ou defendiam os princípios ideológicos do Estado Novo. Também nesta categoria, para este manual, assinalamos uma ausência relevante. Como já foi dito, o nacional-catolicismo era a base ideológica do regime. Não o reconhecer, nem de uma forma breve, num manual educativo de História de Portugal é a nosso ver uma falha grave.

e) Contributos / Inovações

Quadro 51: Contributos D2 – Porto Editora

Católicos	POSITIVOS (1)	<i>“ OS MOVIMENTOS DE OPOSIÇÃO... Em qualquer época, as pessoas ou grupos que são contra o regime político que está no Poder formam a chamada oposição política. Desde a ditadura militar instaurada em 1926 que existiram portugueses a defenderem ideias contrárias à ditadura e a lutarem pelos direitos e liberdades perdidas. Em 1945 formou-se o Movimento de Unidade Democrática – MUD. Pertenciam ao MUD um grupo de homens e mulheres comunistas, republicanos, monárquicos, socialistas e católicos.” (pp.105)</i>
	NEGATIVOS (1)	Gravura da pp.103 que interliga a ideologia do Regime aos valores da religião católica, da pátria e da família.

Quadro: Porto Editora, 6º ano.

Pelos os elementos que já foram apresentados e discutidos para outras categorias, é possível dizer, segundo o manual da Porto Editora, que houve cristãos católicos que durante a ditadura do Estado Novo lutaram pelo restabelecimento em Portugal dos direitos, liberdades e garantias dos cidadãos. Para além do contributo positivo para o país, que esta luta representou, são causas como estas que costumam a ser consideradas como contributos inestimáveis, prestados por indivíduos ou grupos de indivíduos, à civilização, em geral.

Consideramos como contributo negativo, para o país e para a civilização, o facto deste grupo religioso ter estado associado a um regime que provocou graves violações dos direitos humanos no nosso país. Esta classificação é controversa porque estamos desde logo, nós próprios, a fazer um juízo de valor sobre o legado do Estado Novo. Para além disso, esta associação apenas é apreendida pela representação da propaganda do regime e não pela ação de qualquer crente católico. No entanto, preferimos apresentar estes dados classificados desta forma até para deixar a discussão sobre os mesmos em aberto. Se pura e simplesmente não fizessemos nenhuma classificação correríamos o risco de ocultar algo de relevante. Fica à consideração do leitor a formulação do seu próprio juízo sobre a matéria.

Quadro 52: Contributos D2 – Texto Editora

Católicos	POSITIVOS (1)	<i>“1973 - Cristãos fazem greve de fome contra a guerra colonial, na Capela do Rato.” (pp.37)</i>
	NEGATIVOS (0)	-----

Quadro: Texto Editora, 6º ano, vol2.

Os elementos apresentados no manual da Texto Editora, para esta categoria, permitem classificar a ação de protesto dos católicos contra a Guerra Colonial como um contributo positivo para o país e para a civilização. À luz dos nossos critérios ético-morais não nos parece correcto a manutenção de um conflito que negava o direito à autodeterminação de vários povos e ao mesmo tempo causava a morte e o sofrimento a muitas pessoas, incluindo portugueses.

Dos restantes elementos presentes neste manual não é possível classificar, para este grupo, qualquer contributo negativo para o país ou para a própria Humanidade.

Conclusão da Problemática D2: As representações feitas dos católicos portugueses no subtema “Estado Novo” dos manuais da disciplina de História e Geografia de Portugal não se prendem com as visões habitualmente estereotipadas sobre o posicionamento político e social deste grupo durante a ditadura. Porém, ambos os manuais revelam-se incompletos nas questões que à partida poderiam conter as tais visões deformadas.

Nos dois manuais os católicos são retratados em comportamentos ativos de oposição ao regime. Os motivos que explicam esses comportamentos são expostos de maneira fundamentada. Embora o manual da Porto Editora fale de um bispo como sendo um opositor à ditadura, os dois manuais referem o termo “católicos”, no plural e indefinido, como pertencentes aos movimentos de oposição. Ainda assim, o manual da Porto Editora consegue ser mais positivo nas representações do que o manual da Texto Editora. O primeiro manual integra os católicos no contexto do surgimento e crescimento dos movimentos de oposição ao regime e percebe-se que estes deram um contributo essencial na luta pela defesa dos ideais democráticos. O segundo manual apenas faz uma menção, numa tabela cronológica, a uma ação de protesto destes crentes

contra a Guerra Colonial não sendo possível tirar ou extrapolar mais elementos sobre a sua ação.

Relativamente às ligações do catolicismo e dos seus seguidores ao Estado Novo, nenhum manual atinge a completação ou o rigor que a nosso ver seriam desejáveis. O manual da Porto Editora mostra a ligação do Estado Novo à moral católica. No entanto não se percebe muito bem a génese dessa ligação e nem sequer são representados católicos membros ou apoiantes do regime. Já o manual da Texto Editora, a este respeito, nada diz. A referência feita numa tabela cronológica à figura do Cardeal Cerejeira não mostra elementos que permitam concluir sobre o seu posicionamento em qualquer categoria, exceptuando a categoria dos papéis sociais.

Em jeito de finalização, dizemos que há um esforço na representação ativa dos católicos na oposição ao regime, que é mais efectivo no manual da Porto Editora. Ambos os manuais pecam pela falta de clareza ou visibilidade na forma como abordam as ligações da Igreja Católica ao Regime. Também neste aspeto, o manual da Texto Editora volta a ser o mais redutor.

2.1.5 - Subtema – Portugal nos dias de hoje – Sociedade e Geografia Humana

2.1.5.1 - Problemática E1: Caracterização da sociedade rural e da sociedade urbana no contexto do Portugal dos dias de hoje.

Nesta problemática, desde logo deixamos bem claro que quando nos referimos à caracterização da sociedade urbana e da sociedade rural estamos a atender à ação dos indivíduos, grupos de indivíduos ou entidades que compõem estes meios. Sendo a preocupação fundamental desta análise a compreensão dos movimentos sociais e geográficos, ocorridos nestas sociedades, e da natureza destes, a análise recaiu em grande parte sobre as categorias dos comportamentos e das motivações. Também a

categoria contributos foi tida em conta. Aqui quando nos referirmos a contributos positivos e a contributos negativos estaremos a falar essencialmente dos aspetos positivos e dos aspetos negativos, respectivamente, que cada meio possibilita à vida das pessoas. Poderá parecer uma classificação controversa mas fizemo-la para verificar se existe equilíbrio nas representações dos manuais sobre aquilo que se quer mostrar como positivo ou como negativo para um determinado grupo, neste caso para um determinado meio. Reportamo-nos a aspetos que são de forma directa e explicita considerados positivos ou negativos pelos manuais analisados.

a) Comportamentos

Quadro 53: Comportamentos E1 – Porto Editora

Rural	ATIVOS (9)	<p><i>“Atualmente os tipos tradicionais de povoamento rural estão a alterar-se e nalgumas áreas começa mesmo a ser difícil distingui-los.”</i> (pp.150)</p> <p><i>“As principais actividades da gente do campo continuam a ser a agricultura, a criação de gado e a exportação florestal. E até aqueles que trabalham na indústria, comércio ou serviços, nas horas vagas cultivam os seus campos ou tratam de animais.”</i> (pp.152)</p> <p><i>“A ida ao café ou actividades ao ar livre, como a caça, a pesca e os jogos em grupo, são também alguns dos passatempos preferidos da população rural. Para além disso, as romarias e festas populares proporcionam bons momentos de lazer.”</i> (pp.153)</p>
	PASSIVOS (0)	-----
Urbano	ATIVOS (18)	<p><i>“...tem-se vindo a construir vias rápidas, viadutos e túneis rodoviários.”</i> (pp.160)</p> <p><i>“A população urbana tem hábitos e vida próprios e trabalha principalmente no comércio, no funcionalismo público, nos serviços administrativos, nos serviços de saúde, nos transportes e na indústria.”</i> (pp.162)</p> <p><i>“Os tempos de lazer são ocupados de variadíssimas formas. Existem muitos equipamentos culturais e desportivos: cinemas, teatros, museus, bibliotecas, clubes desportivos e recreativos, campos de jogos, parques com circuitos de manutenção, etc. Mas é claro que os habitantes da cidade também podem optar por dar um passeio ao campo ou à praia, ou simplesmente ver televisão ou ler um livro ”</i> (pp.162)</p>
	PASSIVOS (0)	-----

Quadro: Porto Editora, 6º ano.

No manual da Porto Editora a descrição dos comportamentos dados no meio urbano é mais extensa do que descrição dos comportamentos ocorridos no meio rural. Ainda assim, neste manual, acedemos a muitos dos elementos caracterizadores da sociedade rural. Neste contexto, começam por ser abordadas as mudanças que presentemente estão a ocorrer no tipo de povoamento e no tipo de habitação. Hoje no meio rural é cada mais difícil a distinção dos tipos de povoamento agrupado e disperso. As pessoas cada vez mais constroem de maneira diferente daquela que faziam há uns anos atrás. É algo que também se reflecte na alteração dos tipos de habitação tradicionais. Nessa lógica, são referidos os esforços que as autarquias têm vindo a fazer no sentido de tentar preservar a herança arquitectónica rural. Os conteúdos prosseguem com o relato de determinadas atividades e características da vida neste tipo de sociedades. Aborda-se as atividades florestais que usualmente são desenvolvidas, fala-se dos tempos de lazer que em muitos sítios ainda são caracterizados por atividades dinamizadas por associações recreativas. No entanto, neste plano, já é referido que principalmente entre a população rural mais jovem os hábitos de vida têm vindo cada vez mais a assemelhar-se com os hábitos de vida da população urbana. De resto, é descrita a vida calma que as pessoas levam nestes meios, sendo exemplo a pouca utilização de transportes públicos. A problemática do êxodo rural como é óbvio não deixa de ser tratada como um problema sério que está a levar à desertificação deste tipo de sociedades. De qualquer forma, é referido que se têm registado algumas melhorias nas condições de vida destas terras fruto do trabalho das autarquias locais para dotar estes meios de serviços e infra-estruturas importantes para a vida do dia-a-dia. No total obtemos nove comportamentos ativos para este grupo neste manual.

A complexidade que caracteriza hoje os meios urbanos é reflectida de forma relativamente bem conseguida no manual da Porto Editora. Conseguimos mesmo chegar à cifra de dezoito comportamentos ativos para este grupo. Desde logo é abordado o crescimento urbano descontrolado que em muitas cidades tem provocado efeitos variados. As pessoas cada vez mais vivem em áreas periféricas da cidade tendo de percorrer grandes distâncias de casa para trabalho o que lhes motiva preocupações com o tempo. Também importantes infra-estruturas de comunicações, de desporto e de saneamento estão a ser situadas nos arrabaldes das cidades. Com vista à resolução destes problemas é relatado o esforço levado a cabo pelas autarquias e outras entidades na definição daquilo que pode ser construído e no facilitamento das acessibilidades,

nomeadamente através da construção de viadutos e de vias rápidas. O fraco relacionamento entre as pessoas, a marginalidade, a criminalidade e a construção de zonas degradadas são comportamentos relatados, para este tipo de sociedades, com um registo de preocupação. Por outro lado, realça-se a grande variedade de atividades profissionais (comércio, funcionalismo público, indústria, etc.) e de atividades de lazer (culturais e desportivas) em que os cidadãos ocupam o seu tempo. Como não podia deixar de acontecer, é referido a grande atração que os meios urbanos provocam sobre as pessoas.

Não foram encontrados, nos conteúdos do subtema analisado, comportamentos passivos de qualquer um dos grupos.

Quadro 54: Comportamentos E1 – Texto Editora

Rural	ATIVOS (6)	<p><i>“...as formas de povoamento rural tradicionais têm vindo a alterar-se, tornando-se, por vezes, difícil distingui-las.” (pp.81)</i></p> <p><i>“Nas Regiões Autónomas, as casas tradicionais são construídas em basalto – rocha de origem vulcânica, como as próprias ilhas – e quase sempre caiadas.” (pp.82)</i></p> <p><i>“Nas últimas décadas tem-se verificado uma alteração das características tradicionais de habitação rural...” (pp.83)</i></p>
	PASSIVOS (0)	-----
Urbano	ATIVOS (15)	<p><i>“De um modo geral, dedicam-se a actividades pouco ligadas à Natureza, como a indústria, o comércio e os serviços – saúde, educação, bancos, seguros, etc.” (pp.85)</i></p> <p><i>“...aumenta o número de pessoas que tem de percorrer diariamente grandes distâncias para chegar ao emprego.” (pp.87)</i></p> <p><i>“...a poluição provocada pelos fumos e pelos ruídos das fabricas e dos transportes.” (pp.88)</i></p>
	PASSIVOS (0)	-----

Quadro: Texto Editora, 6º ano, vol2.

A caracterização da sociedade rural e da sociedade urbana é mais limitada no manual da Texto Editora do que manual anterior.

Para a sociedade rural, à semelhança do que acontece no manual da Porto Editora, são referidos: as alterações no tipo de povoamento e de habitação; as melhorias levadas a cabo nas condições de habitabilidade (água canalizada, sistema de esgotos e electricidade) nestes meios; a construção de novas estradas; o êxodo das pessoas. Este

manual só acrescenta de novo, em relação ao outro manual, alguns exemplos de habitações regionais tradicionais que ainda hoje são construídas em algumas regiões do país. Temos assim um total de seis comportamentos ativos para este grupo neste manual. Ficam por abordar os aspetos da vida quotidiana nestes meios. Falamos das atividades profissionais desenvolvidas e das atividades de lazer praticadas. Sem dúvida que são omissões relevantes, na medida em que são essenciais para o conhecimento do aluno sobre um meio que muitas vezes não é o seu. É nesta base de imagens que muitas vezes se constrói as ideias distorcidas sobre a outra realidade que desconhecemos. Algo que um manual educativo desenhado segundo as normas da integração intercultural dos conteúdos deve evitar.

Relativamente aos comportamentos ativos descritos para a sociedade urbana, o manual da Texto Editora segue muitas das ideias descritas no manual da Porto Editora. Fala-se da construção urbana acelerada, e muitas vezes descontrolada, a que se assiste. Nesse âmbito diz-se que as pessoas são obrigadas a usar cada vez mais os transportes para irem de casa para o trabalho. No entanto, são distâncias que apesar de serem grandes são feitas cada vez mais depressa. Perante as características do tipo de habitação refere-se que os indivíduos têm mais comportamentos de solidão embora com a paradoxalidade de terem menos privacidade. No âmbito das problemáticas voltam a ser referidos os comportamentos de marginalidade e pobreza (como a mendicidade e os sem abrigo). Por outro lado, é dito que há um grande movimento de pessoas que têm como objectivo a fixação nos meios urbanos. Neste tipo de sociedades, é desenvolvida uma grande variedade de atividades profissionais (indústria, comércio, serviços, etc.) tal como também é muito comum a prática das mais variadas atividades de lazer no campo do desporto e da cultura. São ainda abordados os esforços recentes na construção de equipamentos (aterros, ETAR, incineradoras) para lidar com o problema da poluição. A descrição comportamental para este meio, perfazendo um total de quinze comportamentos ativos, neste manual, não representa algumas situações de detalhe que são descritas no outro manual. Comportamentos como o desvio de infra-estruturas e equipamentos para os arrabaldes da cidade e as tentativas das autarquias controlarem as áreas de construção das cidades não são especificados pela Texto Editora. Ainda assim, os dados que obtemos para este grupo, nesta categoria, não são tão redutores como aqueles que o manual mostra para o meio rural. De qualquer das formas, neste manual, não há, para ambos os grupos, o tipo de elementos que possamos considerar como comportamentos passivos.

b) Motivações

Quadro 55: Motivações E1 – Porto Editora

Rural	FUNDAMENTADAS (15)	<p><i>“Actualmente, os tipos tradicionais de povoamento rural estão a alterar-se e nalgumas áreas começa mesmo a ser difícil distingui-los. Contribuíram para esta alteração a mobilidade e o crescimento da população, a construção de novas estradas e os avanços da técnica, que permitiram obter água em qualquer tipo de terreno.”</i> (pp.150)</p> <p><i>“Contudo, apesar do esforço desenvolvido nos últimos anos pelas autarquias locais, há ainda muitas aldeias que não têm saneamento básico – distribuição de água, recolha de lixo e esgotos.”</i> (pp.152)</p> <p><i>“A população rural, principalmente as gerações mais jovens, passou a ter hábitos idênticos aos da população urbana... Contribuíram para esta mudança não só os meios de comunicação social, como a rádio e a televisão, mas também o regresso de muitos emigrantes à sua terra de origem.”</i> (pp.153)</p>
	REDUTORAS (0)	-----
Urbano	FUNDAMENTADAS (15)	<p><i>“Os prédios são altos, com vários andares, para melhor aproveitar o espaço.”</i> (pp.159)</p> <p><i>“Grande parte da população urbana vive na periferia das cidades, em grandes urbanizações que funcionam como «zonas-dormitório». As pessoas que aí vivem deslocam-se diariamente para os seus locais de trabalho e só regressam à noite.... É que, com o crescimento das cidades, a residência da população foi ficando cada vez mais longe do seu local e trabalho”</i> (pp.159)</p> <p><i>“Para facilitar o acesso ao centro das cidades, e portanto melhorar a acessibilidade, tem-se vindo a construir vias rápidas, viadutos e túneis rodoviários.”</i> (pp.160)</p>
	REDUTORAS (0)	-----

Quadro: Porto Editora, 6º ano.

O manual da Porto Editora, embora não seja muito exaustivo na enumeração dos comportamentos que se dão no meio rural, é bastante discriminador nos motivos que estão detrás da ação verificada neste meio. Num total de quinze motivações fundamentadas, começam logo por ser abordados factores como a construção de novas estradas e o avanço da técnica que levam as pessoas, hoje, a construir as habitações em

locais que em outros tempos não eram habituais neste tipo de sociedades. Já as exigências da vida moderna são o motivo apresentado por muita gente para alterar as formas tradicionais de habitação, numa altura em que as autarquias insistem na sua preservação como forma a valorizar o património cultural das regiões. Em termos das atividades usuais, é explicado que o centro da aldeia é geralmente uma área que congrega a igreja, o largo da feira ou os estabelecimentos comerciais fazendo com que este seja o local mais dinâmico do sítio. O facto destas localidades se situarem em zonas com recursos naturais ao seu dispor e a inexistência, muitas vezes, de outro tipo de oportunidades levam as pessoas a dedicarem-se a atividades profissionais relacionadas com a natureza. Noutro plano, a mudança de hábitos de vida, ocorrida nos últimos vinte anos, nas populações mais jovens é relacionada com as imagens transmitidas pelos media e também, em muitos casos, com as influências trazidas pelo regresso dos emigrantes. Já a acalmia com que decorre a vida nestes meios é considerada um factor de atratividade para algumas pessoas. Também houve somas de dinheiro transferidas para as autarquias que possibilitaram melhorias nas condições de vida. No entanto, é apresentado um vasto leque de condicionantes como motivos para ainda hoje a maior parte das pessoas fazerem a sua vida longe destas sociedades. Falamos de questões como a falta de empregos, as dificuldades de acesso à cultura e ao lazer, a ausência de serviços ou a existência de acessibilidades em mau estado. Tendo em conta o tipo de elementos presentes neste subtema não há motivações descritas que possamos classificar como redutoras.

Para a sociedade urbana as motivações descritas, à semelhança do outro grupo, são fundamentadas na sua totalidade e atingem a cifra de quinze. Num primeiro plano são logo abordadas as condicionantes do espaço urbano que levam à construção assente no modelo de prédios de apartamentos. Segue-se o relato de problemáticas como o crescimento urbano descontrolado que obriga, actualmente, as câmaras municipais a definirem Planos de Urbanização com vista ao ordenamento do território. O facto dos preços da habitação serem muitos elevados no centro de cidade motiva muita gente a fixar-se nos subúrbios. No entanto, como a maior parte das atividades profissionais se centram no centro da cidade as pessoas são obrigadas a deslocar-se para aí diariamente e a percorrerem grandes distâncias. A insegurança e as práticas de marginalidade e violência, muitas vezes associadas à pobreza e à exclusão, são apontadas como motivos para o isolamento e para a falta de interação entre as pessoas nestes meios. Ainda assim, a existência nas cidades de maior número de empregos, de melhores meios de

comunicação e transporte e de maior facilidade em aceder aos serviços são motivações, entre outras, para as massas continuarem a preferir este tipo de centros.

Podemos afirmar que no manual da Porto Editora os dados obtidos na categoria motivações estão integrados de forma relativamente bem fundamentada para ambos os grupos.

Quadro 56: Motivações E1 – Texto Editora

Rural	FUNDAMENTADAS (11)	<p><i>“Devido ao crescimento populacional e à construção de novas vias de comunicação, as formas de povoamento rural tradicionais têm vindo a alterar-se, tornando-se, por vezes, difícil distingui-las.” (pp.81)</i></p> <p><i>“Nas últimas décadas tem-se verificado uma alteração das características tradicionais da habitação rural, devido ao desenvolvimento de novas técnicas e de materiais mais fáceis de usar e, ainda, aos novos estilos de construção importados pelos emigrantes.” (pp.83)</i></p> <p><i>“No campo, os problemas relacionam-se, sobretudo, com a falta de... emprego.” (pp.88)</i></p>
	REDUTORAS (0)	-----
Urbano	FUNDAMENTADAS (13)	<p><i>“No povoamento urbano a construção é contínua e constituída por edifícios de vários pisos, por vezes com dezenas de metros de altura. Estas características permitem a elevada densidade populacional e a grande concentração de actividades económicas na cidade.” (pp.84)</i></p> <p><i>“Nos centros urbanos há ainda um maior número de equipamentos colectivos, que estão ao serviço de toda a população, como escolas, hospitais, parques, etc. Assim, o acesso a serviços de saúde, educação e lazer, entre outros, é mais fácil no espaço urbano do que no espaço rural.” (pp.86)</i></p> <p><i>“Com o crescimento dos bairros de habitação, nos arredores das grandes cidades, aumenta o número de pessoas que tem de percorrer diariamente grandes distâncias para chegar ao emprego.” (pp.87)</i></p>
	REDUTORAS (0)	-----

Quadro: Texto Editora, 6º ano, vol2.

Na linha daquilo que são os comportamentos descritos para o meio rural no manual da Texto Editora, o mesmo manual limita-se a falar dos motivos que neste tipo de sociedades levam à alteração da forma de povoamento, à construção e alteração do tipo de habitação e ao êxodo das pessoas. Neste sentido, são relatadas o surgimento de novas vias de comunicação que, juntamente com o crescimento populacional, levam as pessoas a construírem a habitação em novos sítios. Por sua vez, os tipos tradicionais de habitação, que reflectem as especificidades climáticas e dos recursos naturais de cada região, estão a ser alterados devido ao surgimento de novas técnicas e materiais mais fáceis de usar e à importação de novos estilos de construção por parte dos emigrantes. Por fim, é nos dados todo um leque de factores como a falta de empregos, de transportes públicos, de serviços especializados e de equipamentos colectivos que levam os indivíduos a optarem por saírem das sociedades rurais. Embora estas motivações sejam fundamentadas, estamos perante uma representação limitada da sociedade rural porque logo à partida não são abordados determinados comportamentos deste meio. O conhecimento acaba, assim, por ser limitado em todas as outras categorias.

Embora este manual seja mais positivo em relação à sociedade urbana do que em relação à sociedade rural na categoria dos comportamentos, nesta categoria as representações do meio urbano seguem, essencialmente, os traços definidores que já seguiam para o meio rural. Encontramos os motivos e os factores relacionados com o tipo de habitação e de povoamento para além duma grande variedade de motivações que levam as pessoas a fixarem-se nas cidades. São abordadas as vantagens, neste tipo de meios, da construção contínua e em prédios. Da mesma forma voltam a ser abordadas as questões relativas ao crescimento urbano desenfreado e à construção de bairros de habitação nas periferias. São factores que motivam as preocupações das pessoas com o tempo dispendido no circuito lar/emprego e têm levado à optimização dos circuitos de transportes públicos nestes centros. Por outro lado, no caos urbanístico nota-se o aparecimento de zonas degradadas onde abunda a pobreza, a qual é associada, segundo o manual, à delinquência juvenil. Apesar destes elementos, as particularidades dos conteúdos deste manual, neste subtema, não chegam a um número tão elevado como no manual anterior. Conseguimos destacar a referência aos problemas ambientais que, segundo a Texto Editora, têm motivado a construção de equipamentos para lidar com a problemática. De resto, este manual é bastante elogioso sobre os motivos que pesam sobre a opção das pessoas de viverem neste tipo de meios. São referidos vários factores como a maior oferta de habitação existente nestes sítios, o maior acesso a bens de

consumo, mais emprego disponível, mais acesso a serviços e a infra-estruturas e o ganho de maiores rendimentos. No entanto, embora se abordem situações menos positivas que ocorrem nas sociedades urbanas, não se desenvolve muito as causas de questões como o isolamento das pessoas ou as dificuldades em arranjar casa no centro das cidades.

c) Contributos / Aspectos

Quadro 57: Contributos EI – Porto Editora

Rural	POSITIVOS (5)	<i>“Grande contacto com a natureza. Pouca poluição – o ar é mais puro. Grande convivência e entreatjada. Ambiente calmo. Maior segurança (menos acidentes, menos assaltos).”</i> (pp.154)
	NEGATIVOS (6)	<i>“Falta de meios de transporte colectivos. Estradas em más condições. Falta de equipamentos colectivos. Falta de infra-estruturas básicas (abastecimento de água e electricidade, esgotos, recolha do lixo). Pouco assistência médica. Difícil acesso instrução e cultura (inexistência de teatros, cinemas, escolas superiores, etc.). Falta de empregos.”</i> (pp.154)
Urbano	POSITIVOS (5)	<i>“Melhores meios de transporte e vias de comunicação. Existência de equipamentos colectivos e infra-estruturas (abastecimento de água e electricidade, esgotos, recolha de lixo). Fácil acesso à instrução e à cultura (existência de teatros, cinemas, escolas e museus, etc.). Facilidade de assistência médica. Maior número de empregos.”</i> (pp.164)
	NEGATIVOS (6)	<i>“Falta de habitação. Pouco contacto com a natureza. Forte poluição (ambiental, visual, sonora). Insegurança (assaltos, criminalidade) Vida agitada, principalmente nas «horas de ponta» Isolamento e pouca entreatjada.”</i> (pp.164)

Quadro: Porto Editora, 6º ano.

O manual da Porto Editora é equilibrado tanto na discriminação dos aspetos positivos e negativos da vida em meio rural como na discriminação dos mesmos aspetos nas sociedades urbanas.

Segundo este manual, a vida em meio rural contribui para um maior contacto com a natureza, decorre com maior acalmia, é mais segura e livre de poluição. Neste

tipo de sociedades também existe maior convívio e entre-a-ajuda entre as pessoas. Cinco contributos/aspetos positivos que contrastam com o relato de seis elementos no campo negativo. Falamos da explicitação de problemáticas que este tipo de sociedades comportam como a falta de meios de transportes, estradas em más condições, a falta de equipamentos colectivos e de infra-estruturas, a pouca assistência médica, as dificuldades no acesso à instrução e à cultura e a falta de empregos.

A representação da sociedade urbana, por sua vez, revela o mesmo balanço entre aspetos positivos e negativos (cinco contra seis). No campo positivo são retratados os melhores meios de transporte e vias de comunicação existentes, a existência de equipamentos colectivos e infra-estruturas, a maior facilidade no acesso à instrução e à cultura, a maior facilidade na assistência médica e o maior número de empregos disponíveis. Em termos negativos, acabamos por encontrar essencialmente os aspetos que eram dados pela positiva no meio rural. Isto é, o pouco contacto existente com a natureza, a forte poluição, a insegurança, o isolamento e a pouca entre-a-ajuda, a vida agitada e a falta de habitação no centro das cidades.

Quadro 58: Contributos E1 – Texto Editora

Rural	POSITIVOS (3)	<i>“Maior ligação à Natureza no trabalho e na habitação. Ambiente mais calmo e menos poluído.” (pp.93)</i>
	NEGATIVOS (4)	<i>“No campo, os problemas relacionam-se, sobretudo, com a falta de: Equipamentos colectivos; Transportes públicos; Serviços especializados; Emprego.” (pp.88)</i>
Urbano	POSITIVOS (6)	<i>“Maior facilidade em encontrar emprego. Fácil acesso a serviços de saúde, educação, lazer, etc. Oferta de grande quantidade e diversidade de bens de consumo.” (pp.93)</i>
	NEGATIVOS (5)	<i>“Nas cidades, os problemas derivam, principalmente, da grande concentração de pessoas e actividades: O intenso tráfego rodoviário, que provoca congestionamentos de trânsito, sobretudo nas «horas de ponta» - princípio da manhã e final da tarde; A pobreza e a criminalidade associadas às áreas mais degradadas da cidade e aos «bairros de lata», onde se concentram muitos imigrantes; O sentimento de insegurança dos cidadãos, causado pela</i>

		<i>crescente criminalidade nas áreas urbanas; O número crescente de pessoas «sem-abrigo» que, por razões diversas, não se integram na família e na sociedade, vivendo nas ruas. A poluição provocada pelos fumos e pelos ruídos das fábricas e dos transportes.” (pp.88)</i>
--	--	--

Quadro: Texto Editora, 6º ano, vol2.

Na linha do reducionismo com que aborda as sociedades rurais do Portugal dos dias de hoje, o manual da Texto Editora também é, para este meio, muito limitado na descrição dos elementos englobados na categoria dos contributos/aspetos. No campo positivo, apenas são referidos a maior ligação que este meio possibilita com a natureza, o facto de possuir um ambiente mais calmo e menos poluído. Três contributos/aspetos positivos no total. Questões como a maior convivência e entreajuda existentes entre as pessoas que aí vivem são omitidas. O mesmo manual não é muito mais explícito no campo negativo, com quatro aspetos realçados. Aproveita, neste plano, essencialmente, as razões dadas para o êxodo de pessoas destas sociedades. Voltamos a enumerar: o menor número de equipamentos colectivos, a falta de transportes públicos, a falta de serviços especializados e de empregos.

À imagem daquilo que já acontecia para a categoria dos comportamentos, é na caracterização do meio urbano que este manual consegue ser globalmente mais vasto. Aqui obtemos um balanço de seis aspetos positivos para cinco negativos. A maior oferta de emprego, de habitação, de bens de consumo, o maior acesso a serviços e a equipamentos colectivos bem como a possibilidade de usufruir aqui de rendimentos mais elevados são os factores enumerados como vantagens de viver no meio urbano. No extremo oposto, voltamos a ouvir falar do intenso tráfico rodoviário que congestionava o trânsito, da criminalidade, da crescente pobreza, do sentimento de insegurança e da poluição.

Conclusão da Problemática E1: Pensamos que esta problemática constitui um caso suficientemente justificativo para marcarmos claras diferenças entre as representações presentes nos dois manuais. É verdade que tanto no manual da Porto Editora como no manual da Texto Editora não encontramos, para os dois grupos em análise, elementos que possam ser considerados comportamentos passivos ou motivações redutoras. Porém, os conteúdos do manual da Porto Editora assentam

sempre num detalhe e numa descrição que não encontramos no outro manual e que ajudam a compreender melhor as realidades das sociedades urbanas e das sociedades rurais da actualidade. No caso das representações da sociedade rural, este facto revela-se mais evidente. O manual da Texto Editora oculta os tipos de atividades profissionais e de lazer mais comuns nestes meios. Esta obra, para esta sociedade, limita-se a falar sobre questões como o tipo de povoamento e de habitação existentes ou as razões do êxodo das pessoas para a cidade. O manual da Porto Editora para além de integrar estes conteúdos fornece-nos uma perspectiva mais alargada sobre a forma como decorre a vida nestes meios. Fala-nos das atividades profissionais ligadas ao campo e à floresta como a agricultura e a criação de gado tal como refere a dinamização cultural e desportivo levada a cabo, muitas vezes, por clubes e associações locais. Estes aspetos são depois completados com motivações dos agentes locais que ajudam a tornar os comportamentos mais racionais à luz da nossa visão. Na caracterização da sociedade urbana, o detalhe e a explanação dos conteúdos são aspetos onde o manual da Porto Editora volta a estar mais completo do que o manual da Texto Editora. Este último debruça-se, em grande parte, sobre as condições que possibilitam uma melhor qualidade nas sociedades urbanas. No entanto, acaba por não explicar muito a diversidade de causas e de factores que intervêm no comportamento dos agentes neste tipo de sociedades. São elementos que consoante a sua ocorrência, ou não, ajudam mais ou menos à compreensão sobre um determinado meio.

Ainda assim há uma chamada de atenção que deve caber aos dois manuais. Tanto numa obra como noutra insiste-se, em relação aos dois tipos de sociedades, em determinado tipo de chavões que cada vez mais estão desactualizados. Trata-se de uma questão para acompanhar com atenção tendo em vista a integração dos conteúdos em futuros manuais. Quem está minimamente atento à realidade social portuguesa percebe que problemáticas como a criminalidade e a marginalidade são cada vez menos um exclusivo das sociedades urbanas. As sociedades rurais, por motivos diversos, também começam a ter de forma bem visível este tipo de situações. Não sabemos se quando se refere que entre certas camadas da população rural existe, desde há uns anos para cá, uma mudança de hábitos de vida, os autores dos manuais já estavam de alguma forma a incluir este tipo de situações. De qualquer das formas, isso não é perceptível e é um ponto menos positivo que se pode assacar aos dois manuais.

2.1.5.2 - Problemática E2: Caraterização da ação da mulher no contexto do Portugal dos dias de hoje.

Procurando nós, nesta problemática, conhecer a forma como a mulher é representada no contexto da sociedade portuguesa actual, não poderíamos deixar de verificar, nomeadamente em imagens e gravuras, o tipo de papéis sociais em que o género feminino é retratado. Nesta lógica, na categoria dos papéis sociais verificamos se ao retrato da mulher, no Portugal dos dias de hoje, é dada uma visibilidade predominante em papéis de alto estatuto social ou se é dada uma visibilidade predominante em papéis de baixo estatuto social. As categorias dos comportamentos e das motivações constituem também um foco essencial nesta análise. Procuramos tanto numa categoria como na outra os traços definidores da mulher portuguesa na actualidade. Nesse sentido, não deixámos de parte a análise da categoria dos contributos pois queremos saber se existe a representação de efeitos positivos e/ou efeitos negativos, na sociedade portuguesa, ligados à ação da mulher.

O subtema “Portugal nos dias de hoje” é um subtema bastante grande em termos do número de páginas. As representações da mulher acabam praticamente todas elas por serem feitas no corpo principal dos conteúdos. Para além disso, as páginas de anexos englobadas no subtema são quase inexistentes nos dois manuais. Por este facto não se justificou a formação da categoria integração (corpo principal ou anexos). Também a categoria princípios/valores não foi constituída porque no contexto da sociedade portuguesa actual é muito difícil encontrar qualquer tipo de ideologias que se identifiquem estritamente com a mulher.

a) Papéis Sociais

Quadro 59: Papéis Sociais E2 – Porto Editora

	SUPERIORIDADE (2)	Gravura da pp. 160 que mostra dois polícias, de ambos os sexos. <i>“De manhã abro a janela do meu quarto, deito a cabeça de fora e só vejo muitas gavetinhas iguais. Alice Vieira, «Lote 12, 2ª Frente», Caminho” (pp.163)</i>
--	-------------------	---

Mulher	INFERIORIDADE (2)	Gravura da pp.153 que mostra duas trabalhadoras rurais. Desenho da pp.169 que retrata uma dona de casa como exemplo da população não ativa.
---------------	-------------------	--

Quadro: Porto Editora, 6º ano.

No manual da Porto Editora, as representações, neste subtema, de mulheres em atividades profissionais ou sociais que sejam indicadoras, de alguma forma, do estatuto do seu papel social são feitas em grande maioria através de imagens e gravuras. É visível não existir uma preocupação intencional com a representação socioprofissional ou até socioeconómica da mulher. Estas imagens aparecem ao longo do subtema de forma pontual e aleatória. Ainda assim, os dados classificados mostram um equilíbrio exacto entre as representações de papéis de superioridade e as representações de papéis de inferioridade. Embora este tipo de classificações possam conter em si alguma subjetividade, reconhecemos como dois papéis de superioridade, ocupados por mulheres no Portugal dos dias de hoje, uma polícia, representada numa gravura, e uma intelectual portuguesa da actualidade, que assina um excerto de um texto transcrito. Em qualquer sociedade os intelectuais são considerados uma elite e a ocupação de um cargo policial é sempre sinónimo do uso de autoridade daí a classificação destas imagens nesta subcategoria. Já como papéis de inferioridade detectamos as representações de trabalhadoras rurais e de uma dona de casa. Os trabalhadores rurais são por norma englobados nas classes populares enquanto as donas de casa, embora possam ser oriundas de uma família de classe média ou alta, não possuem, normalmente, um estatuto social de relevo.

Quadro 60: Papéis Sociais E2 – Texto Editora

Mulher	SUPERIORIDADE (2)	Desenho da pp.98 que mostra uma investigadora científica no seu trabalho. Desenho da pp.98 que mostra uma formadora no seu serviço.
	INFERIORIDADE (2)	Gravura da pp.85 que mostra uma operaria fabril no seu serviço. Desenho da pp.98 que retrata uma dona de casa como exemplo da população não ativa.

Quadro: Texto Editora, 6º ano, vol2.

Os dados obtidos do manual da Texto Editora para esta categoria são bastante semelhantes aos dados obtidos para a mesma categoria no manual da Porto Editora. Novamente se encontra um empate, dois para dois, entre as representações de papéis de superioridade e as representações de papéis de inferioridade da mulher portuguesa dos dias de hoje. Igualmente se nota neste manual a mesma despreocupação, do manual da Porto Editora, nas representações deste tipo para este grupo. Também aqui obtemos as imagens de forma aleatória e meramente pontual. São elementos que se situam em diferentes pontos do subtema que muitas vezes abordam conteúdos significativamente distintos.

Apenas se notam algumas diferenças, entre manuais, nos papéis, em particular, com que se representa a mulher no Portugal contemporâneo. No manual da Texto Editora, como papéis indicadores de um estatuto social relativamente elevado encontramos uma investigadora e uma formadora, ambas nas áreas das novas tecnologias. Na outra subcategoria enquadrámos uma operária fabril e uma dona de casa.

b) Comportamentos

Quadro 61: Comportamentos E2 – Porto Editora

Mulher	ATIVOS (10)	<i>“O número de mães que trabalha fora de casa é cada vez maior;”</i> (pp.140) <i>“E mulheres, mais mulheres. Mais do que os homens, mas mais viúvas, menos divorciadas, menos suicidas, menos casadas e mais sós. Dados de um estudo lançado pelo INE.”</i> (pp.145) Gravuras da pp.153 e da pp.162 que mostram mulheres em atividades de lazer.
	PASSIVOS (0)	-----

Quadro: Porto Editora, 6º ano.

O manual da Porto Editora dá uma descrição relativamente clara das tendências dos comportamentos da mulher portuguesa nos dias de hoje. Estes dados fundam-se, em grande parte, num estudo realizado pelo INE que é referido num excerto de um artigo do jornal “Público”, integrado no corpo principal dos conteúdos. Aí é dito que as mulheres portuguesas cada vez mais revelam a tendência de ter menos filhos, de se casarem menos, de se suicidarem menos, de serem mais sós e de se divorciarem menos.

Noutro ponto do subtema, também é referido que as mulheres, hoje, cada vez mais trabalham fora de casa. Ainda assim, também são mencionadas as donas de casa, que se englobam na população não ativa. Há, por fim, algumas gravuras onde podemos identificar mulheres em atividades de lazer e de compras bem como uma menina estudante.

São elementos que de uma forma razoável conseguem fazer passar uma ideia sobre as especificidades e as mudanças do comportamento feminino, actualmente, em Portugal. Optamos por classificar todos estes comportamentos como ativos. Não vemos que algum deles possa caber dentro da definição de comportamento passivo.

Quadro 62: Comportamentos E2 – Texto Editora

Mulher	ATIVOS (5)	Gráfico da pp.71 que mostra uma descida acentuada na taxa de mortalidade e na taxa de natalidade, nas últimas décadas, em Portugal. <i>“O aumento do número de mulheres que trabalham fora de casa.”</i> (pp.71) <i>“O desenvolvimento de métodos contraceptivos, que permitem decidir o número de filhos que se quer ter.”</i> (pp.71)
	PASSIVOS (0)	-----

Quadro: Texto Editora, 6º ano, vol2.

O manual da Texto Editora é bastante mais limitado no retrato comportamental da mulher portuguesa contemporânea do que o manual da Porto Editora. A Texto Editora fala da ação da mulher portuguesa quase estritamente naquilo que tem haver com os aspetos demográficos. Num total de cinco comportamentos ativos, voltamos a ouvir falar das mulheres que trabalham em casa e fazem parte da população não-ativa. De resto, quando se aborda a descida da taxa de natalidade que actualmente ocorre em Portugal, surge em evidência o facto das mulheres portuguesas terem cada vez menos filhos. Os outros dois comportamentos relatados são aliás referidos como causas do anterior. Referimo-nos ao planeamento familiar através do uso da contracepção e à maior tendência feminina para trabalhar fora de casa. A única imagem que escapa, de alguma forma, a este âmbito é um desenho onde encontramos mulheres em atividades de lazer. Os elementos aqui presentes, embora não deixem de ser aspetos significativos e interessantes, pecam por serem escassos. Até mesmo nas gravuras e imagens, este subtema não adianta muito mais para esta categoria. As imagens já referidas, aquando

da categoria dos papéis sociais, representam quase todas atividades da mulher que se podem englobar no trabalho fora de casa. Ainda assim, apesar dos poucos elementos presentes neste manual, e à semelhança do que é feito no outro manual, é nos dada a ideia de uma mulher portuguesa mais independente e mais ativa do que em outros tempos. Isto não deixa de ser positivo, até porque está de acordo com as transformações sociais e culturais ocorridas nas últimas décadas em Portugal.

c) **Motivações**

Quadro 63: Motivações E2 – Porto Editora

Mulher	FUNDAMENTADAS (6)	<p><i>“OS DIREITOS DAS MULHERES... Os governos já não podem ignorar os problemas das mulheres porque os seus votos podem fazer com que se mantenham no poder ou caíam. Não podemos prever o que o futuro tem reservado para as nossas filhas e netas, para os nossos filhos e netos. Mas uma coisa é certa: embora a luta pelos direitos das mulheres ainda não tenha terminado, o mundo é hoje menos um mundo de homens do que foi durante muito, muito tempo.” (pp.135)</i></p> <p><i>“Causas da diminuição da taxa da natalidade:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>. o número de mães que trabalha fora de casa é cada vez maior;</i> <i>. a educação dos filhos ser cara e aumentar o todos os anos;</i> <i>. a falta de casas ou rendas muito altas.” (pp.140)</i>
	REDUTORAS (0)	-----
	AUSENTES (1)	Não é abordada a generalização das práticas de contraceção como razão para a quebra na taxa de natalidade que se verifica em Portugal actualmente.

Quadro: Porto Editora, 6º ano.

No manual da Porto Editora, as motivações que são dadas para as especificidades do comportamento da mulher portuguesa na actualidade começam por estar relacionadas com as razões para a descida da taxa de natalidade. É dito que hoje as mulheres têm cada vez menos filhos porque trabalham cada vez mais fora de casa, porque a educação dos filhos é cada vez mais dispendiosa e porque existe falta de habitação. Por outro lado, desde logo é referido, nos conteúdos deste manual, que o actual contexto democrático da sociedade portuguesa motiva as mulheres para um espaço de intervenção social muito mais alargado do que aquele que era tradicional no

nosso país. O regime democrático garante aos cidadãos de ambos os géneros um vasto leque de direitos cívicos e políticos que permite aos indivíduos uma grande liberdade para as suas escolhas individuais. Neste âmbito, e tal como os conteúdos abordam, têm surgido, em sociedades abertas e plurais como a nossa, imagens associadas a novos estilos e hábitos de vida que levam as pessoas a colocar novas ambições e novos objectivos nas suas vidas e logo a comportarem-se de maneira diferente. As alterações no comportamento da mulher também estão englobadas nesta tendência. Por fim, o grande aumento que se deu nas últimas décadas no emprego em Portugal, nomeadamente no sector dos serviços, é outro motivo presente para o facto da mulher trabalhar mais fora de casa.

No total temos, nesta categoria, seis motivações todas elas plenamente fundamentadas. Os elementos aqui presentes reportam-se a factos reconhecidamente caracterizadores do contexto social em que vivemos.

Quadro 64: Motivações E2 – Texto Editora

Mulher	FUNDAMENTADAS (6)	<p><i>“As principais razões que fizeram diminuir a taxa da natalidade foram:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>. o facto de grande parte da população viver no espaço urbano, onde a habitação é mais cara e menos espaçosa;</i> <i>. o aumento do número de mulheres que trabalham fora de casa, o que obriga a despesas com amas e infantários;</i> <i>. o desenvolvimento de métodos contraceptivos, que permitem decidir o número de filhos que se quer ter.”</i> (pp.71) <p><i>“O sector dos serviços é o que tem registado um maior crescimento, que se deve não só à criação de novas empresas de serviços tradicionais, como a saúde e os transportes, mas também ao aparecimento de novas actividades, sobretudo nos domínios da informática e do lazer.”</i> (pp.116)</p>
	REDUTORAS (0)	-----
	AUSENTES (1)	Não são abordados os custos com a educação das crianças e dos jovens, actualmente, em Portugal como motivo para as mulheres portuguesas terem menos filhos.

Quadro: Texto Editora, 6º ano, vol2.

Os elementos presentes no manual da Texto Editora, para esta categoria, são quase idênticos aos elementos classificados para a mesma categoria no manual da Porto

Editora. A sociedade democrática em que hoje vivemos em Portugal, os novos objectivos e hábitos de vida e o aumento do emprego, em especial no sector dos serviços, voltam a ser apontados como motivos para as novas tendências de comportamentos por parte das mulheres portuguesas. Onde este manual revela uma pequena diferença em relação ao manual anterior é nos motivos estritamente relacionados com a quebra da taxa de natalidade em Portugal. É afirmado que hoje as mulheres portuguesas têm menos filhos porque: trabalham mais fora de casa o que obriga a despesas com amas e infantários; a habitação em espaço urbano, onde a maioria das pessoas vivem, é mais cara e menos espaçosa; têm a possibilidade de controlar o número de filhos com a prática da contraceção. Ou seja, enquanto este manual fala do uso da contraceção para explicar a redução do número de nascimentos, o manual da Porto Editora falava dos custos actuais da educação como motivo para as mulheres portuguesas serem menos vezes mães. Ambos os motivos são fundamentados mas regista-se a ausência de um deles em cada manual.

No cômputo geral, voltamos a obter, neste manual, seis motivações fundamentadas para a ação da mulher portuguesa na actualidade. Nesta categoria os dois manuais seguem traços bastante semelhantes entre si.

d) Contributos / Inovações

Quadro 65: Contributos E2 – Porto Editora

Mulher	POSITIVOS (3)	Gravuras das pp.153 e pp.160 que mostram mulheres inseridas na população ativa. <i>“De manhã abro a janela do meu quarto, deito a cabeça de fora e só vejo muitas gavetinhas iguais. Alice Vieira, «Lote 12, 2º Frente», Caminho”</i> (pp.163) <i>“...pelas pessoas que, como as donas de casa, apesar de trabalharem, não recebem salário”.</i> (pp.169)
	NEGATIVOS (0)	-----

Quadro: Porto Editora, 6º ano.

Perante os conteúdos expressos neste subtema no manual da Porto Editora, de imediato há um contributo positivo para a sociedade, por parte da mulher portuguesa, que podemos identificar. É dito que as mulheres, hoje, trabalham cada vez mais fora de casa. Nas gravuras e imagens presentes podemos identificar mulheres em atividades

profissionais como a polícia e o trabalho rural. Atendendo a dados como estes, é notório que hoje a mulher tem um peso cada vez maior na população ativa portuguesa e que dessa forma começa a constituir uma importante força de trabalho em Portugal. Sem dúvida que isto tem um efeito positivo na dinamização da vida económica e social do país. Há um outro efeito positivo que podemos considerar como distinto do anterior. Em todas as sociedades, de forma geral, as atividades no campo artístico, intelectual, científico e tecnológico têm um peso qualitativamente diferente das restantes atividades profissionais. Ao ser representada uma intelectual portuguesa contemporânea nestes conteúdos, num excerto de texto da pp.163, estamos a representar uma mulher num papel de elite e com um contributo significativamente especial para o país. Daí que este facto é por nós considerado como o segundo contributo positivo da mulher portuguesa actual, retratado neste manual. O terceiro, e último, contributo reporta-se às donas de casa. Estas mulheres praticam, como aliás é escrito, um trabalho que, embora não sendo muitas vezes visível, é feito em prol das suas famílias e desse modo acaba, ainda hoje, por ter um efeito benéfico inestimável na sociedade, em geral.

Não há elementos que possamos classificar como contributos negativos da mulher para o Portugal dos dias de hoje.

Quadro 66: Contributos E2 – Texto Editora

Mulher	POSITIVOS (3)	Desenhos da pp.98 que mostram mulheres em atividades profissionais de formação e inovação científica. <i>“E ainda há muitas mulheres donas de casa que, embora trabalhem muito para a sua família, não recebem salário.”</i> (pp.98) <i>“Observando a figura 3, verifica-se que houve um crescimento da população activa de cerca de 10%, entre 1970 e 2000. O factor que mais contribuiu para este crescimento foi a entrada da mulher no mundo do trabalho.”</i> (pp.99)
	NEGATIVOS (0)	-----

Quadro: Texto Editora, 6º ano, vol2.

As classificações feitas para esta categoria, no manual da Texto Editora, voltam a ser muito semelhantes às classificações feitas para o manual anterior. Aqui é dito de uma forma muito directa e explicita que o factor que mais contribuiu para o aumento, nas últimas décadas, da população ativa em Portugal foi a entrada da mulher no mundo

do trabalho. Novamente temos a evidência que os indivíduos do género feminino constituem hoje no nosso país uma importante força de trabalho. Outro aspeto positivo, tem características também já referidas no manual da Porto Editora. No manual da Texto Editora podemos aceder a desenhos que mostram mulheres em atividades profissionais na área da inovação em ciência e tecnologia. São atividades de ponta cujo o efeito na sociedade é muito especial daí a pertinência de considerá-las como contributos positivos, à parte do desenvolvimento de outras atividades profissionais. Por fim, temos novamente a menção à ação significativa da mulher dona de casa. Obtemos, assim, um total de três contributos positivos para este grupo neste subtema no manual da Texto Editora. Não são perceptíveis contributos negativos.

Conclusão da Problemática E2: Após a análise, nos dois manuais, dos dados classificados nesta problemática, é notório que não existe uma preocupação especial com a caracterização da mulher no contexto do Portugal dos dias de hoje. Como demonstram os dados relatados para a categoria dos papéis sociais, as representações vão aparecendo ao longo do subtema de forma pontual e aleatória. É verdade que acaba por haver equilíbrio, entre subcategorias, nessas representações. No entanto tais retratos nunca são integrados de uma forma estruturada.

Entre manuais, verificamos que o manual da Porto Editora é mais abrangente na representação da mulher portuguesa contemporânea, em especial na categoria dos comportamentos. O manual da Texto Editora reporta-se demasiado a aspetos demográficos enquanto o primeiro manual já revela elementos relacionados com as tendências da interação social da mulher na sociedade dos dias de hoje. Na categoria das motivações os dois manuais apresentam, no entanto, maiores semelhanças. Estes conteúdos, que abordam transformações culturais, políticas e económicas, ocorridas no seio do nosso país, interligados aos elementos da categoria dos comportamentos, dão-nos uma imagem relativamente moderna, independente e ativa da mulher portuguesa actual.

Aliás na categoria dos contributos, embora subsista um elemento marcadamente tradicional, como é o caso do trabalho doméstico feminino, verificamos que hoje a mulher constitui um elemento com cada vez maior relevância no mundo profissional. Essa relevância estende-se mesmo a atividades de carácter qualitativamente especial como é o caso da investigação na área das novas tecnologias.

Finalizando, diremos que embora as representações da mulher não sejam integradas nos conteúdos de forma estruturada, apresentam elementos que não se prendem a estereótipos ou visões retrógradas sobre o papel feminino na sociedade portuguesa. Na comparação entre manuais, o manual da Porto Editora é mais abrangente nas representações deste grupo.

2.1.5.3 - Problemática E3: Caracterização da ação dos grupos etários no contexto do Portugal dos dias de hoje.

Na última problemática analisada, nesta investigação, temos como objectivo essencial compreender os comportamentos, caracterizadores, dos três grupos etários (jovens, adultos, idosos) no contexto do Portugal dos dias de hoje. Neste sentido, há duas categorias sobre as quais recaiu exclusivamente o trabalho de análise: comportamentos e motivações. Se por um lado pretendemos conhecer os elementos definidores da ação de cada um destes grupos na sociedade portuguesa contemporânea, por outro lado, é necessário aceder aos motivos que levam os indivíduos a encetarem estes comportamentos para que a sua compreensão se torne racional à luz da nossa leitura. Perante os objectivos da análise desta problemática e tendo em conta as especificidades destes grupos, não foi possível ou não se justificou a constituição das restantes categorias englobadas neste trabalho.

a) Comportamentos

Quadro 67: Comportamentos E3 – Porto Editora

Jovens	ATIVOS (2)	<i>“A população rural, principalmente as gerações mais jovens, passou a ter hábitos idênticos aos da população urbana. Usa os mesmos electrodomésticos, veste de modo semelhante, gosta dos mesmos passatempos, ouve a mesma música.” (pp.153)</i> <i>“As pessoas que não têm uma profissão e, portanto, não recebem salário, constituem a população activa. Quer isto dizer que a população não activa é formada: pelos estudantes, como tu, ainda não completaram a escolaridade obrigatória.” (pp. 169)</i> <i>“População não activa: Estudantes... (até aos 15 anos)” (idem)</i>
	PASSIVOS (0)	-----

Adultos	ATIVOS (3)	<p><i>“Em Portugal Continental o envelhecimento da população é mais visível nos distritos do Interior e no Alentejo. Aí o número de nascimentos é mais baixo e muitas pessoas em idade adulta procuram outros locais para trabalhar. Nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira o envelhecimento da população é ainda maior do que no continente.” (pp.145)</i></p> <p><i>“As pessoas que têm uma profissão e recebem um salário pelo trabalho que desenvolvem constituem a população activa.” (PP.169)</i></p> <p><i>“...constituem a população não activa... pessoas que, como as donas de casa, apesar de trabalharem, não recebem salário.” (idem)</i></p>
	PASSIVOS (1)	<p><i>“Também se incluem na população activa as pessoas que estão disponíveis para trabalhar mas que não têm trabalho e por isso estão no desemprego.” (pp.169)</i></p>
Idosos	ATIVOS (3)	<p><i>“Em Portugal Continental o envelhecimento da população é mais visível nos distritos do Interior e no Alentejo. Aí o número de nascimentos é mais baixo e muitas pessoas em idade adulta procuram outros locais para trabalhar. Nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira o envelhecimento da população é ainda maior do que no continente.” (pp.145)</i></p> <p><i>“A partir de 2010 ou 2015 haverá em Portugal mais idosos do que jovens. Se os traços que os caracterizam se mantiverem iguais aos de hoje, serão os mais pobres dos pobres, viverão sós, muitos sem televisão a cores ou telefone, sem saber o que são férias ou exercício físico, alguns sem saneamento básico, a gastar o grosso das pensões em habitação, alimentos ou tabaco mas ainda a trabalhar a terra.” (pp.145)</i></p>
	PASSIVOS (2)	<p><i>“A partir de 2010 ou 2015 haverá em Portugal mais idosos do que jovens. Se os traços que os caracterizam se mantiverem iguais aos de hoje, serão os mais pobres dos pobres, viverão sós, muitos sem televisão a cores ou telefone, sem saber o que são férias ou exercício físico, alguns sem saneamento básico, a gastar o grosso das pensões em habitação, alimentos ou tabaco mas ainda a trabalhar a terra.” (pp.145)</i></p> <p><i>“...constituem a população não activa... pessoas com mais de 65 anos, que já trabalharam durante muito anos e que agora estão reformadas.” (pp.169)</i></p>

Quadro: Porto Editora, 6º ano.

No manual da Porto Editora, a caracterização comportamental dos diferentes grupos etários da sociedade portuguesa actual não é muito extensa, para qualquer um dos grupos. Na grande maioria dos casos é uma caracterização que se centra nos aspetos comumente conhecidos.

Em relação aos jovens, é dito que os indivíduos deste grupo etário, normalmente, até a uma determinada idade são estudantes. Para além da atividade estudantil, é referida a mudança de hábitos de vida das gerações rurais mais jovens. Aborda-se essa mudança em termos do uso dos electrodomésticos, vestuário usado, passatempos praticados e música ouvida. Ainda assim, não há, tanto para os jovens do meio rural

como para os jovens do meio urbano, um explicitamento das atividades, em particular, que são praticadas nos vários domínios (lazer, desporto, cultura, etc.). No total obtemos, deste modo, dois comportamentos ativos para este grupo neste manual. Não há nenhum comportamento que possamos considerar como passivo.

Relativamente ao grupo dos adultos, os elementos classificados nesta categoria centram-se por sua vez, essencialmente, nas atividades profissionais desenvolvidas. É dito que parte destas pessoas exerce uma profissão e recebe, inclusive, um salário. Também é feita a referência às donas de casa, que apesar de não serem remuneradas, trabalham no seio dos seus lares. O terceiro, e último, comportamento ativo representado para este grupo volta a não fugir muito ao âmbito profissional. É relatada a preferência das pessoas em idade adulta para procurarem as zonas do litoral do país para trabalharem. Um comportamento passivo que registamos para este grupo, neste manual, é relativo à inatividade de alguns adultos na sociedade devido à sua condição como desempregados. Quando o manual da Porto Editora aborda, neste subtema, as atividades da população portuguesa nas áreas do lazer, cultura, desporto, entre outras, nunca as especifica em relação a qualquer grupo etário. Por exemplo, em relação aos adultos portugueses só ficamos a saber que o traço comportamental, que mais os distingue de outros grupos etários, na nossa sociedade, é o exercício, na maior parte dos casos, de uma atividade profissional.

Por fim, o retrato dos idosos no Portugal actual incide sobre algumas problemáticas deste grupo etário. É vinculado que os idosos portugueses fixam-se mais nas zonas do interior do país e que são tendencialmente mais propícios a comportamentos de solidão. Noutro plano, é dito que o trabalho da terra é uma atividade que têm tendência a manter. Os dois comportamentos passivos que identificamos reportam-se ao explicitamento que muitos idosos não praticam atividades de lazer e que estão na faixa etária onde normalmente, nos dias de hoje, as pessoas são reformadas, não exercendo por via deste papel qualquer atividade em especial.

Quadro 68: Comportamentos E3 – Texto Editora

	ATIVOS (3)	<i>“A percentagem de população idosa é mais elevada nas áreas do interior do País. Aí, a emigração e o êxodo rural foram, e continuam a ser, mais importantes, o que levou à diminuição da natalidade e, consequentemente, do número de jovens.” (pp.77) “DOC. 1... A PSP deteve ontem, na periferia da cidade de Setúbal, seis jovens suspeitos da autoria dos assaltos que, na</i>
--	------------	--

Jovens		<i>madrugada de quinta-feira, tiveram por alvos várias gasolneiras da área da Grande Lisboa.” (pp.88)</i> <i>“Nem todas as pessoas que conheces têm um emprego. Umas, como tu, são demasiado jovens para trabalhar; por isso estudam, e preparam-se para um dia poderem exercer uma profissão...” (pp.98)</i>
	PASSIVOS (0)	-----
Adultos	ATIVOS (2)	<i>“A maioria dos adultos, até aos 65 anos, exerce uma profissão.” (pp.98)</i> <i>“E ainda há muitas mulheres donas de casa que, embora trabalhem muito para a sua família, não recebem salário.” (pp.98)</i>
	PASSIVOS (1)	<i>“Alguns estão desempregados, mas encontram-se disponíveis para trabalhar.” (pp.98)</i>
Idosos	ATIVOS (1)	<i>“A percentagem de população idosa é mais elevada nas áreas do interior do País. Aí, a emigração e o êxodo rural foram, e continuam a ser, mais importantes, o que levou à diminuição da natalidade e, conseqüentemente, do número de jovens.” (pp.77)</i>
	PASSIVOS (1)	<i>“A maioria dos adultos, até aos 65 anos, exerce uma profissão... outras já trabalharam e estão reformadas.” (pp.98)</i>

Quadro: Texto Editora 6º ano, vol2.

Os elementos presentes nesta categoria no manual da Texto Editora apresentam alguns dados novos em relação ao grupo dos jovens mas são mais redutores em relação aos restantes grupos do que o manual da Porto Editora.

Para o primeiro grupo volta a ser dito que as pessoas desta faixa etária estão numa fase própria da vida em que estudam e se formam para mais tarde exercerem uma profissão. Este manual também refere, para o grupo dos jovens, que estes indivíduos têm menor tendência a fixarem-se no interior do país. O elemento verdadeiramente novo que este manual trás é relativo ao relato de actos de criminalidade praticados por jovens em sociedades urbanas. É uma problemática dos nossos dias cuja menção aqui, na nossa opinião, se justifica numa vertente de sensibilização e de esclarecimento. Registando-se um total de três comportamentos ativos para este grupo, este manual revela, ainda assim, insuficiências semelhantes ao manual anterior. Os modos e hábitos de vida dos jovens portugueses pura e simplesmente são omitidos.

Para o grupo dos adultos e dos idosos, este manual não vai mais longe do que a repetição de alguns lugares comuns. É dito que as pessoas em idade adulta geralmente exercem uma profissão ou que, como as donas de casa, trabalham para a sua família no seu lar. Tal como no manual anterior, também classificámos como comportamento

passivo, deste grupo, a inatividade social de alguns indivíduos na condição de desempregados.

Em relação ao grupo dos idosos, as representações deste manual chegam mesmo a ser as mais redutoras. No campo ativo, apenas se torna a fazer menção à fixação no interior do país que estas pessoas têm vindo maioritariamente a fazer. O outro elemento presente, respeitando à outra subcategoria, diz respeito à condição de reformados em que normalmente os indivíduos desta idade se encontram. As problemáticas que hoje os idosos enfrentam em Portugal, referidas no manual da Porto Editora, não são integradas nos conteúdos do manual da Texto Editora.

De modo geral este manual, para esta categoria, centra-se em questões de carácter demográfico que acabam por se prender essencialmente com dados sobre o exercício da atividade profissional ou académica por parte dos grupos etários. Noutros planos do comportamento das pessoas é quase impossível detectar dados nesta obra.

b) Motivações

Quadro 69: Motivações E3 – Porto Editora

Jovens	FUNDAMENTADAS (3)	<p><i>“Contribuíram para esta mudança não só os meios de comunicação social, como a rádio e a televisão, mas também o regresso de muitos emigrantes à sua terra de origem.”</i> (pp.153)</p> <p><i>“As pessoas que não têm uma profissão e, portanto, não recebem salário, constituem a população activa. Quer isto dizer que a população não activa é formada: pelos estudantes, como tu, ainda não completaram a escolaridade obrigatória.”</i> (pp. 169)</p> <p><i>“População não activa: Estudantes... (até aos 15 anos)”</i> (idem)</p>
	REDUTORAS (0)	-----
	AUSENTES (1)	Nada é dito sobre o maior poder económico que as famílias hoje detêm como motivo para os jovens estudarem até mais tarde.
	FUNDAMENTADAS (3)	<p><i>“Há determinadas áreas do País que, pelos empregos que oferecem e pelo conforto e tipo de vida que proporcionam (com melhores transportes, mais distrações, etc.), atraem a população: são as áreas atractivas. Outras áreas há que, exactamente pela falta dessas características, repelem a população: são as áreas repulsivas.”</i> (pp.148)</p> <p><i>“Quer isto dizer que a população não-activa é</i></p>

Adultos		<i>formada: pelos estudantes que, como tu, ainda não completaram a escolaridade obrigatória; pelas pessoas com mais de 65 anos, que já trabalharam durante muitos anos e que agora estão reformadas...</i> (pp.169) <i>"...pelas pessoas que, como as donas de casa, apesar de trabalharem, não recebem salário"</i> (pp.169)
	REDUTORAS (0)	-----
Idosos	FUNDAMENTADAS (3)	<i>"Em Portugal Continental o envelhecimento da população é mais visível nos distritos do Interior e no Alentejo. Aí o número de nascimentos é mais baixo e muitas pessoas em idade adulta procuram outros locais para trabalhar. Nas regiões autónomas dos Açores e da Madeira o envelhecimento da população é ainda maior do que no continente."</i> (pp.145) <i>"A análise dos estudos feitos em Portugal sobre a pobreza, durante a década de 80, leva à conclusão de que o fenómeno atinge essencialmente os idosos, as pessoas que têm baixos salários e quem vive sozinho."</i> (pp.166) <i>"Quer isto dizer que a população não-activa é formada... pelas pessoas com mais de 65 anos, que já trabalharam durante muitos anos e que agora estão reformadas..."</i> (pp.169)
	REDUTORAS (0)	-----

Quadro: Porto Editora, 6º ano.

Apesar do manual da Porto Editora não ser muito extenso na descrição dos comportamentos definidores de cada um dos grupos etários, são perceptíveis, neste manual, pelo menos parte dos motivos que estão na base desses comportamentos.

Em relação aos mais jovens, é explícito que actualmente vigora em Portugal uma escolaridade obrigatória que os leva a frequentarem o estabelecimento de ensino pelo menos até aos quinze anos de idade. Desta forma, é compreensível que vivemos hoje numa sociedade que exige aos indivíduos uma formação académica relativamente alta não lhes permitindo, por isso, normalmente, o exercício de uma atividade profissional até determinada altura. Para o outro comportamento representado, relativo à mudança de hábitos das populações rurais mais jovens, tal como já tinha sido referido noutra categoria, as imagens passadas pelos media e pelos emigrantes que regressaram às suas terras motivam estes jovens a seguirem novos modos de vida muito semelhantes aos praticadas nas sociedades rurais. Temos três motivações, para este grupo, plenamente fundamentadas perante o contexto sócio-histórico e sociocultural actual. Regista-se a ausência de um dado que será abordado para o manual seguinte.

Para o grupo etário dos adultos o número de motivações fundamentadas, presentes no manual da Porto Editora, são três no total. Tal como para o grupo anterior não são detectáveis, neste manual, motivações expostas de forma redutora. A atratividade dos centros urbanos é a razão apontada para a fuga dos indivíduos em idade adulta das zonas do interior do país. Como vimos anteriormente, existe nas grandes cidades uma variedade de condições de vida positivas que, conjugadas, levam as pessoas a procurar estes meios. Noutra plano, os indivíduos em idade adulta são enquadrados entre aqueles que são demasiado novos para trabalhar e aqueles que são demasiado velhos para o fazerem. Está implícito, desta maneira, que estas pessoas se inserem numa sociedade, que devido à sua idade, as orienta para o exercício de uma atividade profissional. Já para as donas de casa o trabalho que desenvolvem no seu lar é apontado como o motivo para não se inserirem na população ativa.

Finalmente os idosos somam também três motivações no total, não sendo, nenhuma delas, exposta de forma redutora. É afirmado neste manual que grande parte destas pessoas é vítima da pobreza. Este facto conjugado com o isolamento a que estes indivíduos são obrigados a incorrer, principalmente no interior do país, leva-os a comportamentos de solidão. É uma problemática que assola, actualmente, este grupo etário, em Portugal, e que não é esquecida no manual da Porto Editora. Por último, o facto dos idosos possuírem uma idade superior aos sessenta e cinco anos de idade obriga-os legalmente, ou dá-lhes o direito, a se reformarem. Que é uma condição, aliás, muito comum na sua faixa etária.

Quadro 70: Motivações E3 – Texto Editora

Jovens	FUNDAMENTADAS (5)	<p><i>“Áreas atractivas – áreas que, por oferecerem melhores condições de vida (emprego, habitação, comércio, transportes, etc.), atraem a população e têm uma elevada densidade populacional.” (pp.78)</i></p> <p><i>“Nem todas as pessoas que conheces têm um emprego. Umas, como tu, são demasiado jovens para trabalhar; por isso estudam, e preparam-se para um dia poderem exercer uma profissão...” (pp.98)</i></p> <p><i>“Ao contrário, o número de alunos do ensino superior aumentou, pois a maioria das famílias passou a poder proporcionar aos seus filhos a frequência do ensino universitário.” (pp.117)</i></p>
	REDUTORAS (0)	-----

Adultos	FUNDAMENTADAS (2)	<i>“A maioria dos adultos, até aos 65 anos, exerce uma profissão. Alguns estão desempregados, mas encontram-se disponíveis para trabalhar. Tanto os que estão empregados como os que procuram empregos, são considerados população activa.” (pp.98)</i> <i>“E ainda há muitas mulheres donas de casa que, embora trabalhem muito para a sua família, não recebem salário.” (pp98)</i>
	REDUTORAS (0)	-----
Idosos	FUNDAMENTADAS (1)	<i>“A maioria dos adultos, até aos 65 anos, exerce uma profissão... outras já trabalharam e estão reformadas.” (pp.98)</i>
	REDUTORAS (0)	-----

Quadro: Texto Editora, 6º ano, vol2.

À semelhança do que acontecia na categoria dos comportamentos, o manual da Texto Editora só adianta, em termos de motivações, algo de maior relevância para o grupo dos jovens.

Para o primeiro grupo em análise (os jovens) encontramos dados que fundamentam de forma razoável os comportamentos relatados. Tal como no manual da Porto Editora, é dito que estes indivíduos são considerados demasiados novos para trabalharem e por isso até uma determinada idade estudam e formam-se para exercerem mais tarde uma profissão. Há um outro elemento que este manual apresenta como motivo para a duração da atividade académica dos mais novos. É um elemento não referido no manual da Porto Editora e prende-se com a possibilidade de hoje as famílias terem maior poder económico para custear as despesas dos filhos com a educação, daí o facto destes frequentarem até mais tarde o sistema educativo. Noutro plano, a atratividade que os meios urbanos exercem sobre as pessoas serve para justificar a maior fixação de jovens neste meio. Enquanto o manual anterior refere este facto em relação à população adulta, o manual da Texto Editora refere-o em relação à população jovem. Embora deva ser verdade que tanto os jovens como os adultos procuram mais os centros urbanos para fazer a sua vida, nós, na classificação que fazemos, mantemo-nos fiéis à terminologia usada por cada manual. Daí tanto o comportamento como a motivação, apesar de serem idênticos, aparecem associados a grupos diferentes consoante o manual analisado. Num total de cinco motivações fundamentadas para este grupo, neste manual, a última destas motivações prende-se com uma ligação que a

Texto Editora faz entre pobreza e criminalidade nas zonas urbanas. O episódio de delinquência juvenil aqui descrito é associado aos ambientes de miséria e degradação das grandes cidades, onde vivem muitos imigrantes, que orientam e motivam os jovens para comportamentos de violência e de banditagem. É uma fundamentação preciosa para os leitores do manual poderem compreender melhor as causas e as origens de um fenómeno preocupante. Mesmo a racionalização dos comportamentos violentos ajuda a decompor determinados estereótipos que estão na base do preconceito e da intolerância.

Na descrição das motivações dos grupos dos adultos e dos idosos diríamos que este manual se revela de uma pobreza quase extrema. São apontadas duas motivações fundamentadas para o segundo grupo e uma motivação fundamentada para o terceiro grupo. Para os adultos voltamos a ouvir falar, como elementos desta categoria: do facto de pertencerem a uma faixa etária que os leva, socialmente, a integrarem-se no mercado de trabalho; do trabalho desenvolvido pelas donas de casa para as suas famílias como motivo para não exercerem uma atividade profissional remunerada.

Relativamente aos idosos é dito que estes normalmente são reformados pois a idade dos sessenta e cinco anos está estabelecida em Portugal para esses efeitos. É tudo quanto obtemos para este grupo neste manual. Tal como tínhamos dito que a Texto Editora é limitada na representação dos comportamentos caracterizadores dos adultos e dos idosos, as representações da categoria das motivações acaba também por reflectir essa limitação uma vez que as motivações apresentadas apenas se debruçam sobre os comportamentos previamente descritos.

Conclusão da Problemática E3: A conclusão sobre esta problemática não tem, de facto, muitos elementos sobre os quais se debruçar. Quando abordam os diferentes grupos etários da sociedade portuguesa, é visível que a grande preocupação dos dois manuais centra-se nos aspetos demográficos. Neste particular, as tendências sobre as situações profissionais ou académicas dos grupos obtêm o maior espaço das atenções. As poucas exceções a esta constatação estarão na caracterização dos jovens, nos dois manuais, e na caracterização dos idosos no manual da Porto Editora.

Em relação ao primeiro grupo, os dois manuais alternam entre si alguns aspetos que vão para além da demografia. Enquanto o manual da Porto Editora aborda a mudança de hábitos de vida das populações rurais mais jovens, o manual da Texto Editora explora mais as razões sobre o maior tempo que os jovens portugueses passam

hoje na escola. Este manual integra também nos seus conteúdos a problemática da delinquência juvenil em meios urbanos. É algo que, aliás, trata de forma devidamente contextualizada e fundamentada. Ainda assim, os aspetos positivos do manual da Texto Editora, para esta problemática, esgotam-se neste grupo. Tanto para o grupo dos adultos como para o grupo dos idosos, limita-se a fornecer uns poucos dados que invariavelmente prendem-se com a situação profissional dos indivíduos pertencentes a estes grupos.

O manual da Porto Editora, em relação ao grupo dos adultos, também não adianta muitos mais aspetos. É nas representações dos idosos que consegue colocar em evidência algumas problemáticas actuais deste grupo como a solidão e a pobreza. São menções, que num carácter pedagógico, alertam para situações de exclusão e desconsideração em relação àqueles que já deram o seu contributo à sociedade. Sendo estes manuais dirigidos a um público muito jovem que muitas vezes não enfrenta de forma directa estes problemas, este tipo de sensibilização pode ser útil no sentido de levar a um maior conhecimento e contacto intergeracional.

Finalizando, diremos que o manual da Porto Editora é ligeiramente mais compreensivo sobre a ação dos diferentes grupos etários da sociedade portuguesa do que o manual da Texto Editora. Sobre os elementos presentes, a fundamentação é feita de uma forma satisfatória. No entanto, gostaríamos de ver, em ambos os manuais, mais explorada, com a devida fundamentação, a abordagem sobre os modos e hábitos de vida destes grupos no contexto sociocultural actual do país.

Finalizada a apresentação e a discussão dos dados referentes a cada uma das problemáticas analisadas, de seguida serão apresentadas as conclusões gerais para esta primeira vertente de análise. As considerações aí presentes são feitas, por um lado, numa perspectiva absoluta em relação aos princípios da integração multicultural de conteúdos e, por outro lado, numa perspectiva comparativa entre os manuais das duas editoras.

2.1.6 – Conclusões gerais

Quando analisamos os dados desta investigação, há desde logo uma evidência que salta à vista. O discurso dos manuais da disciplina de História e Geografia de Portugal revelam um rigor e uma fundamentação científica e histórica própria de um sistema de ensino de um país democrático. Não encontramos um discurso marcadamente nacionalista e/ou chauvinista. Nos conteúdos destes manuais, na grande maioria das vezes é dada visibilidade aos diferentes grupos culturais. Estes são representados, quase sempre, com comportamentos ativos e com motivações fundamentadas perante o contexto sócio-histórico. Como exemplo, verifica-se, nos dados levantados, que nas diferentes problemáticas as contabilizações dos comportamentos ativos e das motivações fundamentadas ultrapassam, de forma geral, largamente as contabilizações dos comportamentos passivos e das motivações redutoras, respectivamente. Também se nota a preocupação na representação de grupos de povos, religiões ou alinhamentos políticos que não são actualmente dominantes/maioritários em Portugal, como os Muçulmanos, os opositoristas à independência do país ou os não-europeus, de contrabalançar contributos/inoações negativos destes grupos, para com Portugal e para com a civilização em geral, com outros contributos, dos mesmos, de efeito mais benéfico para com o nosso país e/ou para com a Humanidade. Realce-se as representações dos Muçulmanos no subtema “Os Muçulmanos na Península Ibérica”. Por aquilo que podemos ler e ver nos manuais das duas editoras, a dimensão da presença islâmica no nosso território e da sua herança, deixada entre nós, aparecem descritas de forma bem diversificada e sustentada. Noutro caso, relacionado com diferentes susceptibilidades políticas presentes dentro sociedade portuguesa actual, os manuais analisados não se revelam tendenciosos no relato dos acontecimentos. No subtema “Estado Novo” tanto as representações dos elementos do regime como as representações dos elementos da oposição revelam na sua ação aspetos que podem ser considerados, alguns, como aspetos positivos e, outros, como aspetos negativos. Já as motivações apresentadas, em que assentam os comportamentos dos dois grupos políticos, são sempre devidamente justificadas e contextualizadas, em ambos os manuais. Apesar da proximidade temporal que ainda temos em relação a tais eventos, estes são tratados, nestes materiais, de forma desapaixonada.

Embora possamos retirar, da análise, estes elementos que abonam em favor dos manuais analisados, há outros tipos de elementos que não podemos negligenciar nesta discussão. Em determinadas problemáticas, quando são confrontadas as representações dos “nossos” com as representações dos “outros” (ex.: partidários da independência vs partidários de Leão ou portugueses vs não-europeus) há indícios que apontam no sentido de um discurso histórico tendencialmente etnocêntrico. É verdade que ambos os tipos de grupos aparecem, na grande maioria dos casos, com papéis ativos e devidamente fundamentados. No entanto, comparando o número de representações de uns e de outros verificamos que o foco da narrativa histórica recai nitidamente sobre os “nossos”. Praticamente em todas as categorias, e em especial nas subcategorias dos comportamentos ativos e das motivações fundamentadas, são apresentados mais elementos (ou até bastantes mais) para os portugueses ou para os apoiantes da independência do Condado Portucalense do que para os grupos de outras nacionalidades ou alinhamentos políticos. Para além disso, alguns reducionismos e omissões que subsistem nos manuais desta disciplina reportam-se também a estes últimos grupos. De uma vez por todas, visões sobre o comportamento de D. Teresa, como aquela que encontramos no manual da Porto Editora, ou sobre o comportamento dos índios brasileiros, como aquela que nos mostra o manual da Texto Editora, não devem continuar a ocorrer nos materiais pedagógicos. Em relação à categoria dos princípios/valores também é significativa a ausência de elementos relativos ao grupo dos não-europeus na primeira problemática do subtema “Portugal no séc. XV e XVI”. Numa época em que entravam, de forma literal, em choque povos com diferentes confissões religiosas, não ajuda em nada à compreensão sobre estas gentes a omissão, feita nos manuais das duas editoras, das crenças que professavam. Ainda nesta área, a omissão de pelo menos algumas das motivações que levaram os africanos a converterem-se ao cristianismo pode indiciar a ocultação de comportamentos de dominação por parte dos europeus.

Há ainda outro tipo de questões que consideramos, de forma geral, menos positiva a sua integração nos conteúdos dos manuais analisados. As representações da mulher, nas problemáticas em que são analisadas, caracterizam-se pelo reducionismo ou pela falta de estruturação. No subtema “Os Muçulmanos na Península Ibérica” o retrato obtido da mulher do Islão reforça, precisamente, algumas das imagens mais negativas e estereotipadas que hoje temos sobre a mulher desta cultura e sobre a mulher em geral. Para além dos indivíduos deste género não serem representados, neste contexto, com

qualquer ação interveniente nos grandes acontecimentos políticos e militares, aparecem caracterizados em situações que se prendem com a opressão do corpo e da imagem da mulher islâmica. São imagens que, algumas, também estão relacionadas com o papel tradicional da mulher nas sociedades, em geral. No subtema “Portugal nos dias de hoje” o sexo feminino já aparece ligado a uma visão moderna, independente e ativa da mulher. No entanto, para além do manual da Porto Editora ser mais positivo nesta matéria do que o manual da Texto Editora, uma vez que este centra-se muito nos aspetos demográficos, as representações da mulher são feitas muito por base de menções pontuais e aleatórias. Não há um foco que recaia nitidamente, em termos de preocupação, sobre o lugar e o papel ocupados pela mulher no Portugal contemporâneo.

Já noutro plano, lembramos também algumas ideias pré-concebidas que ainda subsistem nestes manuais. Na caracterização das sociedades urbanas e das sociedades rurais, dos nossos dias, continuam a ter lugar determinados chavões que relacionam certos fenómenos e atividades como exclusivos de uma ou de outra sociedade. Tendo em conta as mudanças que actualmente ocorrem em toda sociedade portuguesa, seria de toda a conveniência não insistir neste tipo de imagens de forma a evitar a transposição para o leitor de estereótipos. Ainda no retrato do Portugal contemporâneo, registamos a inexistência de uma caracterização mais ampla sobre os modos e os hábitos de vida dos grupos geracionais da actualidade. Uma abordagem desse género seria importante como contributo para um maior conhecimento intergeracional.

Para além destas considerações que se podem fazer a ambos os manuais, há distinções que se têm que fazer entre as obras das duas editoras. Afirmamos claramente que, dentro daquilo que se pretende da integração multicultural de conteúdos, os manuais analisados da Porto Editora são mais positivos do que os manuais analisados da Texto Editora. Referimos aspetos da caracterização da sociedade portuguesa actual onde os dois manuais estão menos bem. Porém, nestas problemáticas o manual da Porto Editora consegue sempre apresentar elementos que o qualificam mais que o manual da Texto Editora. Nas representações da mulher, a Porto Editora aborda aspetos relacionados com a interação social deste género que a Texto Editora não menciona. Para a caracterização dos meios urbanos e rurais, esta editora pura e simplesmente passa ao lado do tipo de atividades e hábitos de vida desenvolvidos nas sociedades rurais. Já o manual da Porto Editora, apesar de outros aspetos menos positivos que também lhe são aqui apontados, consegue identificar estes elementos e mesmo na caracterização do meio urbano apresenta um pormenor e um detalhe que não se veem no manual da Texto

Editora. Por fim, aquando da problemática sobre os grupos etários, o manual da Porto Editora consegue ser mais amplo, do que o outro manual, ao abordar determinadas problemáticas relacionadas com as gerações mais idosas.

Como pode ser constatado nas discussões particulares das problemáticas deste trabalho, as diferenças relevantes entre manuais não se ficam pelo subtema “Portugal nos dias de hoje”. No subtema “Estado Novo”, o manual da Porto Editora dá uma ideia mais clara sobre a composição e sobre a génese ideológica dos grupos políticos envolvidos nos acontecimentos da época. Este facto também se nota na sensibilidade pela questão religiosa envolvida neste episódio da História de Portugal. Embora nenhum manual seja muito claro sobre as ligações entre o regime do Estado Novo e a Igreja Católica, a Porto Editora mostra conteúdos sobre a ação católica oposicionista e sobre a génese ideológica do regime, ligada à moral católica, que a Texto Editora omite. Assim, mais uma vez o primeiro manual contribui para uma maior visibilidade e compreensão dos diferentes grupos presentes num determinado contexto sócio-histórico.

Os reducionismos e as omissões que há pouco falávamos, para o subtema “Portugal no século XV e XVI”, são mais frequentes no manual da Texto Editora. Este manual revela uma maior tendência para estereotipar o não-europeu do que a Porto Editora. A sensibilidade para as questões de classe, por sua vez, também é mais notada no manual da Porto Editora na forma como esta obra sistematiza e clarifica o papel dos diferentes grupos/classes sociais no contexto da expansão ultramarina portuguesa. A problemática englobada no subtema “A formação do reino de Portugal” será o único ponto analisado onde o manual da Texto Editora consegue assumir-se como mais positivo do que o manual da Porto Editora. Aqui, sim, as imagens redutoras surgem mais no primeiro manual enquanto o segundo explana de forma mais detalhada e consistente os eventos desenrolados.

Perante os dados analisados e discutidos pensamos que não podemos considerar nenhum destes manuais como totalmente obediente aos princípios da integração multicultural de conteúdos, dentro de um modelo pluralista de ensino entre culturas. Na senda daquilo que foi dito por outros autores, como Souta (1997), este tipo de obras revelam, ainda, perspectivas tendencialmente etnocêntricas e apresentam falhas relevantes nas representações de grupos como as mulheres ou os grupos etários. Apesar disto, pelos resultados presentes nesta investigação, já se nota uma visibilidade e uma fundamentação bastante aceitáveis na forma como vários grupos étnico-culturais são

envolvidos na narrativa histórica. Analisando, uma a uma, as problemáticas englobadas neste trabalho, diremos que os manuais da Porto Editora apresentam, na grande maioria das vezes, vantagens, neste âmbito, sobre os manuais da Texto Editora. Neste sentido, podemos afirmar que enquanto os manuais da Texto Editora ainda se encontram muito próximos de um modelo integracionista do ensino entre culturas, os manuais da Porto Editora já se aproximam mais daquilo que será desejável num modelo pluralista que eduque para a convivência e respeito entre indivíduos de diferentes proveniências culturais.

Dadas as conclusões gerais sobre a vertente principal desta investigação empírica, abordaremos de seguida, numa vertente complementar, os dados retirados da segunda vertente de análise.

2.2 – Formulações linguísticas

Neste subcapítulo iremos apresentar os dados obtidos na análise ao tipo de formulações linguísticas utilizadas nos conteúdos dos manuais escolhidos para esta investigação. Apresentaremos exemplos dos elementos por nós considerados mais pertinentes para cada categoria. Essa mostragem irá contrapor elementos considerados menos próprios do ponto de vista dos princípios da igualdade e da visibilidade dos diferentes grupos culturais com elementos considerados como bons exemplos segundo os mesmos princípios.

Ao contrário da vertente anterior, esta vertente de análise é desenvolvida numa perspectiva meramente descritiva e complementar, da investigação. Nesta lógica, não pretendemos entrar aqui em contabilizações do que quer que seja mas sim, num tom pedagógico, fazer algumas recomendações, ou reforçar outras já existentes, sobre a linguagem a utilizar num manual educativo, tendo presente os objectivos da educação intercultural.

a) Universal

Dos subtemas analisados, aquele em que a formação linguística do universal, relativo a toda a espécie humana, aparece mais vezes é no subtema “Ambiente natural e primeiros povos”. Aqui o termo de universal tomando como referência o grupo dominante é usado várias vezes pelos manuais das duas Editoras. A Porto Editora (5º ano, pp.22/24) utiliza expressões como “*a intervenção do Homem*” para descrever os impactes da ação humana no meio ambiente da Península Ibérica. Já a Texto Editora (5º ano, volume 1, pp.18/19) também utiliza, de forma quase exclusiva, o termo “*Homem*” para abordar os modos de vida das primeiras comunidades humanas da Península. Uma boa alternativa a estes termos poderão ser as expressões como “*os primeiros grupos humanos*” (Texto Editora, 5º ano, volume 1, pp.18). Ainda assim estamos perante uma expressão, cuja a sua utilização, pode ser utilizada tanto para a formação do universal como para a formação do plural em relação a grupos mais restritos do que a própria humanidade. Daremos mais exemplos da sua utilização na alínea seguinte.

Para além do primeiro subtema, só encontramos a formação do universal no subtema “Portugal nos séculos XV e XVI”, no manual da Texto Editora (5º ano, volume 2, pp.50). Aqui, quando se fala dos conhecimentos que o ser humano tinha do mundo antes dos Descobrimentos, refere-se “*Há cerca de 700 anos, os conhecimentos que os homens tinham da Terra eram limitados*”. Mais uma vez encontramos a forma do universal, endereçada ao género dominante, sem se vislumbrar, neste subtema, uma forma alternativa.

b) Plural

No primeiro subtema “Ambiente natural e primeiros povos”, e em especial no manual da Porto Editora, são dados bons exemplos da formação linguística do plural nas referências aos primeiros seres humanos que habitaram a Península Ibérica. Falamos de termos ou expressões que não estão constituídos na óptica de qualquer grupo cultural em particular. Por exemplo: “*...grupos de homens e mulheres que habitaram...*” ou “*A alimentação destes grupos humanos...*” ou ainda “*...estas comunidades recolectoras dependiam...*” (Porto Editora, 5º ano, pp.26). Ainda assim este manual, na mesma página, para o mesmo caso, deixa escapar uma expressão que não caberá neste tipo de

exemplos, uma vez que volta a estar formulado em relação ao género dominante: “*A estes homens, que não tinham casa fixa...*”. Mais adiante, no mesmo subtema, aquando da descrição dos Celtas e dos Iberos, o manual utiliza termos como “*gente alta*” e “*povos guerreiros*” que acabam por contrastar, pela positiva, com outra expressão que é utilizada na mesma página para o mesmo fim: “*Os Iberos eram homens morenos*” (idem, pp.30). Em relação ao manual da Texto Editora, como já foi referido, abusa, neste subtema, do plural e do universal constituído em relação ao género dominante. Mais um exemplo: “*homens primitivos fizeram pinturas rupestres...*” (Texto Editora, 5º ano, volume 1, pp. 18).

Há, ainda, outro tipo de questões que também se prendem com a formulação do plural e para as quais chamamos a atenção. Ao longo dos manuais, podemos encontrar expressões, a propósito de questões políticas ou militares, como “*...os Muçulmanos... entraram na Península e derrotaram o exército do rei visigodo (cristão)...*” (Texto Editora, 5º ano, volume 1, pp.43), “*As vitórias dos portugueses...*” (Porto Editora, 5º ano, pp.67), “*...ser possível aos portugueses ocupá-las...*” ou ainda “*...os portugueses lutaram...*” (idem, 6º ano, pp.110). Estamos perante formulações do plural que abarcam todo um povo quando na verdade se podem restringir a grupos mais pequenos, e desse modo serem mais precisas, utilizando expressões ou termos como, por exemplo, “as tropas portuguesas venceram as batalhas” ou “o exército muçulmano invadiu a Península Ibérica”. Neste sentido consideramos mais positivas outras expressões utilizadas em ambos os manuais e as quais damos em exemplo: “*...o exército de D.Teresa foi derrotado...*” (Texto Editora, 5º ano, volume 1, pp.56); “*...a maioria dos portugueses desejava...*” (idem, 6º ano, volume 2, pp.24); “*...mostrou aos marinheiros portugueses...*” (Porto Editora, 5º ano, pp.132). Estas expressões demarcam a parte do todo e ajudam a desfazer a ideia de nação ou de povo como uma unidade consensual ou homogénea.

Por fim, destacamos outras formulações que nos parecem bons exemplos, ora em termos da salvaguarda da igualdade entre géneros, ora na nomeação de povos culturalmente distintos: “*...e levou de Portugal colonos (homens e mulheres que o quiseram acompanhar para povoar a ilha)...*” (Porto Editora, 5º ano, pp.143); “*a revolta das populações africanas*” (Texto Editora, 6º ano, volume 2, pp.34). São expressões onde, em primeiro lugar, se faz questão de referir ambos os géneros e onde, em segundo lugar, não se utilizam expressões pejorativas para nomear povos cultural e fisicamente distintos da maioria dos portugueses.

c) Terminologia

No que respeita à análise da terminologia corrente, o subtema “Portugal nos séculos XV e XVI” é o subtema que se revela mais pertinente. Por várias vezes, os manuais das duas editoras, empregam o termo “*descobertas*” em relação às terras com que os navegadores portugueses contactaram pela primeira vez (Porto Editora, 5º ano, pp.134/136/138; Texto Editora, 5º ano, volume 2, pp. 57). Claro que se discutirmos a utilização deste tipo de expressões, podemos colocar em causa toda a terminologia e simbolismo que é usada em relação a uma época da História de Portugal que ela própria se intitula “Os Descobrimentos”. Mas a verdade, é que estamos perante denominações formuladas a partir de uma perspectiva unilateral. Neste caso, são denominações formuladas na perspectiva de quem chega e de quem conhece uma terra pela primeira vez. Consideramos, por isso, mais positivos termos utilizados no subtema “Ambiente natural e primeiros povos”, a propósito da interação entre os lusitanos e outros povos: “*O seu grande desenvolvimento ficou a dever-se também ao contacto com Fenícios, Gregos e Cartagineses...*” (Porto Editora, 5º ano pp.32); “*As comunidades agro-pastoris da Península Ibérica foram visitadas por outros povos...*” (Texto Editora, 5º ano, volume 1, pp.21).

De regresso ao subtema “Portugal nos séculos XV e XVI”, assinalamos a utilização, para a enunciação de outros povos, de termos como “*raças*” (Porto Editora, 5º ano, pp.148/165; Texto Editora, 5º ano, volume 2, pp.89/91) e “*etnias*” (Porto Editora, 5º ano, pp.148; Texto Editora, 5º ano, volume 2, pp.78). Como já referimos anteriormente, estas designações, são construções sociais segregadoras que preferiríamos não ver utilizadas em instrumentos educativos. Sempre se podem utilizar, para o mesmo efeito, expressões de outro cariz, como por exemplo “*...encontraram povos de cor de pele...*” (Porto Editora, 5º ano, pp.151).

Fechando a análise desta alínea, assinalamos como positiva a denominação dos movimentos de libertação africanos como “movimentos de luta pela independência” (Porto Editora, 6º ano, pp109) ou “movimentos de independência” (Texto Editora, 6º ano, volume 2, pp34), no subtema “O Estado Novo”. É um sinónimo de alguma maturidade democrática no discurso dos manuais escolares de História portugueses pois

noutras alturas estes movimentos teriam em Portugal, oficialmente, outro tipo de apelações.

d) Enunicação das características

Em relação à enunicação das características dos diversos grupos culturais, ao longo da História de Portugal, não constatamos grandes desvios à igualdade entre culturas na linguagem utilizada. Salientamos alguns exemplos, que até se podem destacar pela controvérsia.

No subtema “Ambiente natural e primeiros povos”, os Fenícios, Cartagineses e Gregos são descritos pelos dois manuais como sendo povos “*mais evoluídos*” do que os Lusitanos (Porto Editora, 5º ano, pp.32; Texto Editora, 5º ano, volume 1, pp.21). Pensamos que este tipo de juízo de valor entre diferentes grupos culturais, por vezes, pode ser, ou deve ser, aplicado. Como já explicamos, não partimos aqui de uma perspectiva relativista absolutista. É necessário saber pesar as coisas. E a verdade é que ao longo da História, e ainda hoje isso acontece, ocorreram contactos entre povos que do ponto de vista tecnológico, em várias áreas, não estavam em posições simétricas. Neste sentido, a utilização deste tipo de comparações dá clareza e rigor ao discurso histórico até porque ajuda a perceber as relações económicas e de poder que a partir desses contactos se originaram entre esses povos. É um tipo de abordagem que também legitima outras situações descritas nestes manuais, como a superioridade tecnológica sarracena, perante os cristãos, representada no subtema “Os Muçulmanos na Península Ibérica”.

Em relação ao subtema “A Formação do Reino de Portugal”, encontramos denominações, em relação aos muçulmanos, como “*inimigos da fé cristã*” (Porto Editora, 5º ano, pp.65) ou discursos do tipo “*...ajudados pelos cruzados – cavaleiros, muitos vindos de outros reinos europeus, que lutaram pela fé cristã no combate contra os muçulmanos*” (Texto Editora, 5º ano, volume 2, pp.54). Tratam-se, de facto, de apelações rudimentares em relação ao Islão. No entanto, quando analisado o subtema anterior, “Os Muçulmanos na Península Ibérica”, onde este povo é representado em vários planos, aquele tipo de apelações não subsiste. Ainda assim, preferimos que essas expressões não se repitam.

Por fim, as últimas situações, dignas de realce, nesta alínea, situam-se no subtema “Portugal no século XV e XVI”. No manual da Porto Editora é mencionado a dada altura, a propósito da viagem da descoberta do caminho marítimo para Índia, “*Vasco da Gama, sem qualquer experiência marítima e apenas com 28 anos de idade, saiu de Lisboa a 8 de Julho de 1497 e chegou à Índia...*” (Porto Editora, 5º ano, pp.137). Podemos-nos questionar se não estamos perante uma afirmação que faz um juízo de valor sobre as capacidades do navegador tendo por base a sua idade. Tal afirmação poderia ser feita a partir de uma perspectiva dominante do ponto de vista da geração etária. É uma questão que deixamos em aberto. Outra questão, já destacada na primeira vertente desta investigação, no mesmo subtema, mas no manual da Texto Editora (5º ano, volume 2, pp.77) prende-se com a afirmação “*Como os índios brasileiros eram poucos e não estavam habituados ao trabalho, os Portugueses começaram a levar escravos africanos para o Brasil.*” Esta é sem dúvida uma afirmação estereotipada, que parte da visão dominante, acerca das características dos índios brasileiros. Como qualquer povo que sobrevive perante a natureza, com certeza que os índios brasileiros estavam habituados a trabalhar para colmatar as suas necessidades. O que se tratou neste caso foi de um comportamento de resistência, por parte dos índios, em relação à escravatura praticada pelos portugueses e que, aliás, foi denunciada por vultos como o Padre António Vieira (idem). Evidentemente que, estas afirmações, são o tipo de afirmações que não devem constar em materiais educativos.

e) Nomeação dos indivíduos

Ao longo dos subtemas analisados, podemos definir uma tipologia no que respeita às formas de nomeação dos indivíduos:

1 – Por relação familiar: “*A filha de Maomé chamava-se Fátima e tinha entre os muçulmanos uma influência protectora*” (Porto Editora, 5º ano, pp.62); “*...casou com D.Urraca, filha legítima do rei...*” (Porto Editora, 5º ano, pp.65); “*...lutando contra o seu primo, Afonso VII...*” (Texto Editora, 5º ano, volume 1, pp.57); “*...GNR expulsa pela força as mulheres dos operários em greve*” (Porto Editora, 6º ano, pp.101).

2 – Por relação etária: “*...o jovem Afonso Henriques armou-se a si próprio cavaleiro, como só faziam os reis...*” (Porto Editora, 5º ano, pp.66); “*...que vigiavam a fortaleza de um velho chefe mouro...*” (Texto Editora, 5º ano, volume 1, pp.72); “*Grupo*

de jovens oficiais reúne em segredo para preparar o derrube da ditadura” (Texto Editora, 6º ano, volume 2, pp.37).

3 – Por distinção de estatuto social: inúmeros exemplos como “*D. Afonso Henriques deu continuidade à política de...*” (Texto Editora, 5º ano, volume 1, pp. 57); “*...o burguês Fernão Gomes...*” (Porto Editora, 5º ano, pp.134); “*...nomeou o nobre Vasco da Gama capitão-mor de uma armada...*” (idem, pp.137); “*o general Gomes da Costa revoltou-se a 28 de Maio...*” (Texto Editora; 6º ano, volume 2, pp.25).

4 – Enquanto pessoas: “*Gil Eanes já tentara passar o Cabo Bojador...*” (Texto Editora, 5º ano, volume 2, pp.54); “*Depois de muitas tormentas e doenças, Vasco da Gama chegou a Calecute em Maio de 1498*” (idem, pp.60); “*Salazar foi nomeado chefe de Governo...*” (Porto Editora, 6º ano, pp.97).

Como já foi dito, em algumas situações poderá ser questionável a justiça ou a racionalidade da discriminação do parentesco, idade ou estatuto social que um determinado indivíduo ostenta. No entanto, nos casos detectados, não nos parece ser esse o caso. É certo que aconselhamos a utilização, conjunta com as outras formas, da nomeação dos indivíduos enquanto pessoas, para variar a forma e o estilo linguístico do texto. No entanto, os casos apresentados, em que os indivíduos são nomeados juntamente com a discriminação de um qualquer atributo seu, servem, precisamente, para dar maior clareza e racionalidade aos conteúdos apresentados. Em algumas situações, servem mesmo, para dar destaque a grupos minoritários. Como é compreensível, em cenários históricos onde assumem importância fundamental os mecanismos sociais como as relações familiares e as relações de classe, torna-se importante clarificar as relações existentes entre os indivíduos mencionados. Seria estranho, por exemplo, se a referencia ao parentesco só acontecesse na nomeação dos indivíduos do sexo feminino. Verifica-se que isso não acontece pois, em ambos os manuais, aquando das descrições das relações familiares na nobreza, os indivíduos do sexo masculino, muitas vezes, são nomeados conjuntamente com o seu parentesco em relação a outro indivíduo.

f) Designação dos papéis sociais/profissões

Praticamente em todas as situações, a designação que é atribuída aos papéis sociais ou às profissões de determinado indivíduo ou grupo de indivíduos adequa-se ao sentido do texto, contexto sócio-histórico e/ou à cultura a que o(s) indivíduo(s) pertencem. Portanto, nesta alínea, os manuais analisados são globalmente muito positivos.

g) Autoria dos Textos

A autoria dos textos ou excertos de textos, oriundos de época passadas, apresentados ao longo dos subtemas analisados é predominantemente etnocêntrica nos manuais das duas editoras. No entanto, em algumas situações, existe respeito pela variedade de pontos de vista em termos das diferentes nacionalidades europeias e dos diferentes papéis sociais. Já em relação a grupos de género ou mesmo de nacionalidade não-europeia, a visibilidade é quase inexistente ou mesmo inexistente.

No subtema “Ambiente natural e primeiros povos”, enquanto o manual da Texto Editora pura e simplesmente não apresenta qualquer documento deste tipo, o manual da Porto Editora apenas apresenta um excerto de um texto do geógrafo grego Estrabão. Naquilo que é possível identificar sobre Estrabão, é um autor do sexo masculino oriundo de um povo que não os lusitanos.

Por sua vez, no subtema “Os Muçulmanos na Península Ibérica”, no manual da Texto Editora, podemos encontrar um excerto de um texto onde um chefe árabe relata as condições de um acordo de paz com um rei cristão. No mesmo subtema, mas no manual da Porto Editora, podemos ler a descrição dos campos do Ribatejo através de um texto de Edrici, um geógrafo árabe. A perspectiva dos acontecimentos por parte do homem muçulmano é, ainda assim, salvaguardada nestes conteúdos.

A apresentação deste tipo de textos, por razões sócio-históricas, começa a ser mais frequente a partir do subtema “A Formação do Reino de Portugal”. Aqui, os dois manuais apresentam textos da autoria dos muçulmanos (“Os Cinco Reis”), dos cruzados e do Papa. Apenas o manual da Porto Editora apresenta um texto de autoria portuguesa (extraído de um livro sobre a linhagem do Conde D. Pedro). Verifica-se, assim, a

diversidade no que respeita à nacionalidade, papel social e, neste caso, também, à religião dos autores.

Já no subtema “Portugal no século XV e XVI” as coisas são bastante diferentes. Tanto no manual da Porto Editora como no manual da Texto Editora, são apresentados inúmeros textos da época como suporte aos conteúdos didácticos. Quase todos os textos apresentados são de autores portugueses do sexo masculino: cronistas, escritores, navegadores, religiosos, nobres e poetas. Em ambos os manuais o único texto cuja autoria não é portuguesa é de um navegador veneziano: Cadamostro. Existe, portanto, uma atenção restrita à variedade de pontos de vista no que respeita às nacionalidades europeias. A variedade já é grande quando falamos dos papéis sociais. No entanto é inexistente em questões de nacionalidades não-europeias, género ou religião. É claro que se pode dizer que a inexistência de autores femininos, à semelhança do que acontece noutros subtemas, é justificada perante a especificidade sociocultural da época tratada. Mas já é mais difícil de explicar a ausência de autores oriundos de povos com os quais os portugueses contactaram pela primeira vez, sabendo nós que alguns destes povos possuíam, já naquela época, uma cultura escrita avançada.

No subtema “O Estado Novo”, ambos os manuais falham na inclusão de textos de autoria estrangeira. Todos os textos, ou excertos de textos, incluídos têm autores portugueses. Tendo em conta os eventos políticos e militares tratados, neste subtema, não deixa de ser uma falha relevante. Ainda assim, noutras dimensões, o manual da Porto Editora, dá bons exemplos pois os textos nele apresentados são da autoria de portugueses, homens e mulheres, militantes do Regime e militantes da oposição, jornalistas e pessoas de classe social identificável. O manual da Texto Editora não é tão positivo. Só inclui textos da autoria de portugueses ligados ao Regime para além de textos de cariz jornalístico e relato histórico.

Por fim, no subtema “Portugal nos dias de hoje” os textos ou excertos de textos apresentados são, como é óbvio, da actualidade. Dada a natureza dos conteúdos incluídos neste subtema, a sua autoria é quase na totalidade das vezes oriunda de publicações portuguesas como o Diário de Notícias, Público ou Expresso. De qualquer forma, a inclusão de um excerto de um texto de uma intelectual portuguesa, como é feito no manual da Porto Editora, para a autora Alice Vieira, é um ponto a assinalar como positivo.

2.2.1- Recomendações

Após a apresentação dos dados aqui descritos e discutidos, podemos sintetizar algumas recomendações gerais que esperamos ver seguidas, como boas práticas, na linguagem empregue em manuais educativos, em especial em manuais de História e de Geografia.

- Evitar a utilização do termo do universal formulado em relação ao género dominante.
- Sempre que possível, ser rigoroso na especificação do(s) grupo(s) cultural(ais) em causa quando se faz a formulação linguística do plural.
- Evitar a utilização de expressões segregadoras, redutoras, ou pejorativas em relação a qualquer grupo cultural.
- Evitar expressões formuladas a partir de uma visão unilateral da História.
- Utilizar os juízos de valor entre grupos culturais, devidamente fundamentados, como forma de dar clareza, rigor e objectividade ao discurso histórico.
- Referenciar os atributos dos indivíduos ou grupo de indivíduos, devidamente fundamentados, como forma de dar clareza, rigor e objectividade ao discurso histórico.
- Salvar a diversidade cultural de pontos de vista em relação à autoria de textos ou excertos de textos de outras épocas incorporados nos manuais escolares de História.

Retiradas as conclusões gerais/recomendações sobre cada uma das vertentes de análise, iremos encerrar este trabalho com algumas reflexões finais que relacionam o material aqui exposto no plano teórico com as implicações genéricas tiradas mediante os resultados desta investigação empírica.

REFLEXÕES FINAIS

Hoje, no mundo ocidental cada vez mais assistimos a novas realidades sociais que se caracterizam pela pluriculturalidade. A exigência de direitos e de oportunidades pelos indivíduos, em geral, está em consonância com o quadro político e legal destas sociedades. No entanto, a democraticidade que devia presidir à vida pública destes países muitas vezes não encontra uma correspondência de facto nas oportunidades que são dadas aos indivíduos para exercerem a sua cidadania nos vários planos (trabalho, educação, cultura, etc.) Em alguns casos está mesmo a gerar-se uma situação de tal modo tensa que ameaça colocar em causa o já frágil equilíbrio social. No campo educativo, o delineamento de respostas para lidar com esta problemática implica, primeiro que tudo, a compreensão dos processos que se revelam contraproducentes para os fins de uma escola democrática.

Nas últimas décadas, em grande parte devido à queda do bloco soviético e à crise do Estado-providência nas suas várias vertentes (burocrática, fiscal, administrativa e ideológica), têm-se dado, a nível global, importantes alterações nas ordens política, económica e social instaladas desde o pós-guerra. A partir do chamado “Consenso de Washington” instalou-se um gerencialismo económico perpetrado por organizações de âmbito internacional, nomeadamente o FMI, o Banco Mundial e a OMC, que têm obrigado os países, entre outras coisas, a uma rígida disciplina financeira e à liberalização dos seus comércios e instituições públicas (Stiglitz, 2002; Santos B.S, 2001; Teodoro, 2001). Em função disto verifica-se a alteração do poder do estado em três tendências gerais: a “desnacionalização do Estado”; a “desestatização dos regimes políticos”; a “internacionalização do Estado nacional” (Jessop, *in* Santos B.S, 2001). A interferência de organizações internacionais nas políticas nacionais chega também à área da educação. Tendo por base uma preocupação dos Estados nacionais de não perderem vantagens competitivas num mundo em acelerada globalização económica, organizações como a OCDE e o Banco Mundial fazem-se valer de um estatuto de autoridade para fornecer, aos países, guiões estandardizados para o desenvolvimento educativo. Neste âmbito, verifica-se o aparecimento de cada vez mais isomorfismos nas políticas educativas e nos sistemas educativos. Perante tal influência por parte das organizações internacionais, os sistemas educativos reflectem leis, princípios e

trajectórias potenciais similares entre si (Meyer, 2000). Destacamos, nesta lógica, o maior controlo de alguns governos centrais nos currículos favorecendo as componentes científicas e tecnológicas, a expansão da avaliação e da monitorização a nível central, a abertura da escola a uma vasta série de agentes sociais e profissionais, a privatização dos estabelecimentos escolares e a opção de escolha para os alunos (Guthrie, 1997). Em termos consequentes e práticos, assiste-se a uma maior flexibilidade externa da escola para corresponder às necessidades do mercado de trabalho, mas, ao mesmo tempo, a flexibilidade interna é limitada de forma a garantir que a instituição escolar se enquadre dentro de determinadas lógicas que favoreçam a competitividade económica da sociedade em que se insere.

Falamos claramente de um processo de globalização económica hegemónica. Dada a natureza hierárquica do sistema mundial, são os *lobbys* mais poderosos do ponto de vista económico e político que têm a capacidade de definir uma agenda a nível global. Os “localismos globalizados” partindo, eles próprios, de uma cultura específica e tendo uma legitimação subjetiva impõem-se por todo lado (Santos B.S, 2001). Isto acontece sem, muitas vezes, se respeitar as especificidades das diferentes sociedades o que tem levado a graves desequilíbrios económicos, sociais, culturais e até ambientais. Estamos perante todo um modelo de desenvolvimento que até no plano ideológico retira às sociedades a capacidade “imunizadora” para lidar com estas problemáticas. O conceito de cidadania liberal moderno, na sua base atomística, abstracta e racional (Amaral, 2003), põe em causa a prossecução de objectivos comuns a toda a comunidade. Muitos grupos culturais veem-se mesmo com problemas acrescidos na sua vida diária uma vez que estão incluídos em sociedades organizadas na lógica da normatividade dos Estados-nação. Perante estas constatações advém a necessidade de um novo modelo de desenvolvimento humano e social sustentável. Um modelo que acima de tudo favoreça os processos democráticos nos vários níveis de decisão. A isto, claro está, deverá estar ligado um novo conceito de cidadania que permita ao indivíduo uma ação substancial e significativa nas redes sociais. O princípio da equidade, neste âmbito, será de importância extrema com a vista à garantia da igualdade de oportunidades.

Transpondo estes princípios para o campo educativo deveremos caminhar para um modelo de escola ao serviço de um projecto comunitário. Não só de um projecto tendo em vista a vertente profissional e económica como também tendo em vista as vertentes culturais, sociais, ambientais, entre outras, do desenvolvimento. A escola

necessita de se descentrar para estar ao serviço desse projecto comunitário (Stoer, 1994) e contribuir dessa forma para a coesão e para a pluralidade social. Nessa medida, esta instituição deverá obrigar, tanto quanto o possível, que crianças de diferentes estratos sociais e de diferentes culturas interajam dentro de si e aprendam as normas da tolerância e da convivência social. A vertente de inclusão social não estará desligada da efectivação do princípio da igualdade de oportunidades o que implica que a escola proporcione experiências de aprendizagem significativas a todos os indivíduos que a frequentam. Ou seja, é necessário um ensino pessoal e vocacional que responda às especificidades, talentos e aspirações da pessoa (Fonseca, 1997).

Sinal das contradições existentes dentro de algumas instituições internacionais será o facto de entidades como a OCDE, a UNESCO e o Banco Mundial em paralelo com os guões educativos, já referidos, que emanam para os estados-membros, já possuem indicações mais producentes com o modelo de escola aqui defendido. Tais elementos avisam para a necessidade de mudanças organizativas na instituição educativa, incluindo na ligação à comunidade, mas também nas práticas pedagógicas, nos currículos e em especial nos materiais educativos usados (World Bank, 2004; UNESCO, 2002). Em alguns destes documentos (CERI, 1987), desde logo ganha evidência a necessidade da educação intercultural em contexto escolar. Com os novos tecidos socioculturais presentes actualmente dentro e fora da escola, não é aceitável insistir num modelo educativo que vê os indivíduos como entidades abstractas iguais a tantas outras ao mesmo tempo que promove a normatividade do conhecimento. Nesse modelo, mesmo quando os indivíduos de diferentes proveniências culturais interagem entre si (uma vez que a possibilidade da escola ser escolhida pelos pais também pode levar à segregação sociocultural e socioeconómica nos meios escolares) os alunos dos estratos sociais mais elevados acabam invariavelmente por ser favorecidos uma vez que a consequente desumanização do conhecimento favorece a sua especificidade cultural. Aliás, aquilo que é um modelo de desenvolvimento social e educativo com preocupações estritas de competitividade económica pode também ser um poderoso instrumento de dominação social e cultural.

Precisamos, pois, da instituição da diversidade cultural transversal a toda a organização educativa. Isso implica mexer com as vivências em contexto escolar, incluindo nas práticas pedagógicas do professor, mas também implica rever os programas escolares e os materiais que os reproduzem. Em materiais e em currículos que têm um peso significativo na construção da nossa identidade é importante transmitir

perspectivas pluriculturais dos conteúdos para que o “outro” também se identifique com aquilo que se passa dentro do estabelecimento educativo.

No sistema educativo português, devido ao facto da pluriculturalidade cada vez mais presente na sociedade portuguesa estar a reflectir-se na escola, estas questões também se colocam com premência. Depois de algumas iniciativas tendo em vista a promoção da educação intercultural em contexto escolar português, continuam por resolver questões bastante relevantes nesta área. A flexibilidade nos programas das disciplinas, inclusive na forma como são executados nas escolas, ainda está longe de ser a desejável (Leite, 2003), algumas teorias educacionais actualmente em voga correm o risco de serem contraproducentes neste campo, a formação dominante nos professores portugueses não é a mais adequada para lidar com a diversidade cultural (Cortesão & Stoer, 1996) e os manuais escolares usados contêm visões predominantemente etnocêntricas (Souta, 1997). Os materiais didácticos de História e de Geografia, não só pela mudança no quadro conceptual que podem originar no sentimento de identidade ou de pertença de um indivíduo a determinado grupo ou a determinado local, como também pela influência que têm na posição que o indivíduo adopta perante o “outro”, assumem particular significado nesta matéria.

Daquilo que nos foi dado a observar, na investigação empírica realizada neste trabalho, não deixa de ser notório que os manuais da disciplina de História e Geografia de Portugal revelam uma maturidade no discurso e nas representações própria de um sistema de ensino de um país democrático. Nas representações de grupos políticos, de povos ou de religiões que actualmente não são dominantes em Portugal encontra-se uma visibilidade e uma fundamentação já, em muitos casos, aceitável em relação aos princípios da educação intercultural. O tipo de linguagem empregue nos manuais, nomeadamente em questões políticas, também não revela tendências marcadamente nacionalistas e/ou chauvinistas. Estas constatações, embora não possam deixar de ser consideradas como passos positivos na sedimentação da pluriculturalidade na escola portuguesa, não dizem tudo sobre a realidade dos manuais analisados pois também encontramos neles outros elementos menos satisfatórios nesta matéria. Desde logo, as diferenças, neste campo, em muitos casos, situam-se de manual para manual. Se um manual de uma editora estará já bastante próximo de um modelo pluralista da integração de conteúdos respeitantes a várias culturas, um manual de outra editora ainda será condizente com um modelo integracionista do ensino entre culturas. Depois, verifica-se, de forma geral, apesar da visibilidade que é dada a muitos grupos, que o foco das

representações continua a recair em maior número sobre os “nossos” (grupos culturais actualmente dominantes em Portugal) do que em relação aos “outros” (grupos culturais actualmente minoritários em Portugal). Aliás, os reducionismos e as omissões que ainda são detectáveis nos manuais desta disciplina acabam por dizer respeito quase sempre aos segundos. Por outro lado, existe uma fraca sensibilidade para a representação de dimensões como o grupo etário e ainda se insiste na repercussão de ideias pré-concebidas e redutoras sobre as realidades dos meios urbano e rural e sobre a imagem da mulher. Nas formulações linguísticas empregues, à parte de algumas situações mais controversas, nota-se muito a formação do universal da espécie humana e do plural segundo o género dominante, o homem. Na nossa opinião também deveria ser revista alguma terminologia usada para épocas como a expansão ultramarina portuguesa que não respeita a pluralidade de visões sobre os acontecimentos.

Os resultados desta investigação empírica vêm na linha daquilo que tem sido a evolução dada no sistema de ensino português. Existe uma maior democraticidade no espaço educativo que tenta dar resposta às novas realidades socioculturais. Ainda assim, a sensibilização dos agentes educativos e a mudança organizacional necessários para lidar com este tipo de questões são processos que estão longe do seu término. Os materiais educativos encontrados são disso um sinal. Numa altura em que estão em voga algumas correntes educativas que podem, nesta matéria, ser contraproducentes, urge ficar sensibilizado para os desafios ainda presentes no sentido de ajudar a construir uma escola que possibilite, de facto, a igualdade de oportunidades a todos.

BIBLIOGRAFIA

Manuais adoptados:

- ❖ História e Geografia de Portugal – 5º ano, de António Marques e Fátima Costa.
Editor: Porto Editora.
- ❖ História e Geografia de Portugal – 5º ano (volume 1 e 2), de Arinda Rodrigues, Francisco Cantanhede, Maria Olávia Mendonça, Ana Rodrigues Oliveira.
Editor: Texto Editora.
- ❖ História e Geografia de Portugal – 6º ano, de António Marques e Fátima Costa.
Editor: Porto Editora.
- ❖ História e Geografia de Portugal – 6º ano (volume 1 e 2), de Arinda Rodrigues, Francisco Cantanhede, Maria Olávia Mendonça, Ana Rodrigues Oliveira.
Editor: Texto Editora.

Restante Bibliografia:

- Abreu, M.V. (1998). *Cinco Ensaios sobre a Motivação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Afonso, N. (2003). A regulação da educação na Europa: do Estado Educador ao controlo social da Escola Pública. In J. Barroso (Org.), *A Escola Pública – Regulação, desregulação e privatização* (pp. 49-78). Porto: Edições Asa.
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*, n. 5, 53-63.

- Amaral, C.E.P. (2003). Em torno do conceito de cidadania. In M.M.T. Ribeiro (Ed.), *Europa em Mutação: Cidadania. Identidades. Diversidade Cultural* (pp.289-310). Coimbra: Quarteto.
- Appadurai, A. (1990). Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy. In M. Featherstone (Org.), *Global Culture: nationalism, globalization and modernity* (pp.295-310). Londres: Sage Publications.
- Balibar, E., & Wallerstein, I. (1991). *Race, Nation, Class. Ambiguous Identities*. Londres: Verso.
- Banks, J.A. (1988). *Multicultural Education. Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Barbosa, J. (1996). Currículos para a diversidade cultural: do debate teórico à prática. *Inovação*, v.9, n.1-2, 21-34.
- Barreno, M. I. (1985). *O Falso Neutro – Um estudo sobre a discriminação sexual no ensino*. Lisboa: Edições Rolim.
- Benavente, A., Campiche, J., Seabra T., & Sebastião, J. (1994). *Renunciar à Escola: O Abandono Escolar no Ensino Básico*. Lisboa: Fim de Século.
- Bento, P.T. (2000). Componentes curriculares transicionais: formas de legitimação ou gérmen do currículo do futuro? In J.A. Pacheco, J.C. Morgado, I.C. Viana (Orgs), *Actas IV Colóquio sobre Questões Curriculares - Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração* (pp.117-125). Centro de Estudos em Educação e Psicologia – Universidade do Minho / LUSOGRAFE.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Brown, Ph. et al. (1998). The transformation of education and society: An Introduction. In A.H. Halsey, H. Lauder, Ph. Brown & A. S. Wells (Eds.), *Education. Culture, Economy, and Society* (pp.1-44). Oxford: Oxford University Press.
- Canário, R. (s/d). *Educação e perspectivas de desenvolvimento do Interior*. Retirado em 1 de outubro de 2003, de http://www.presidenciairepublica.pt/pt/biblioteca/outros/interioridade/1_3.html.
- Cardoso, C. M. (1996). *Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- Carvalho, F. (2002). Projecto Nacional de Educação Intercultural. *Espaço S – Revista de Educação Social*, n.5, 61-70.
- CERI (Centre for Educational Research and Innovation) (1987). *L'éducation multiculturelle*. Paris: OCDE.
- C.I.E.S.XXI. (Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI) (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Correia, J.A. (1999). As ideologias educativas em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, v.12, n.1, 81-110.
- Cortesão, L., & Stoer, S.R. (1996). A Interculturalidade e a Educação Escolar: Dispositivos Pedagógicos e a Construção da Ponte entre Culturas. *Inovação*, v.9, n.1-2, 35-51.
- D.G.I.D.C. (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular) (2004). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essências: História*. Retirado em 7 de outubro de 2004, de www.iejie.min-edu.pt/public/compessenc_pdfs/pt/Historia.pdf.

- Díaz-Aguado, M.J. (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.
- Entreculturas (2001). *Gestão Intercultural do currículo – 2º ciclo*. Lisboa: Secretariado Entreculturas – Presidência do Conselho de Ministros / Ministério da Educação.
- Entreculturas (1995). *Educação Intercultural: Abordagens e Perspectivas*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural – Ministério da Educação.
- ESEC (Escola Superior de Educação de Coimbra) (2000). *Educação Multicultural e para os Direitos Humanos - materiais de apoio às escolas e aos educadores/professores*. Coimbra: ESEC.
- EUMC (European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia) (2004). *Migrants, Minorities Education – Documenting discrimination and integration in 15 members states of the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Eurydice (2004). *Integrating immigrant children into schools in Europe. Portugal: national description – 2003/2004*. Brussels: Eurydice European Unit.
- Feroso, P. (1982). *Teoria de la Educacion – Una interpretacion antropologica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Fonseca, A.M. (1997). Formação pessoal e social e construção de projectos vocacionais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n. 1, 2 e 3, 165-193.
- Garcia, E.F. (1999). La Declaración de 1948. Dignidad Humana, Universalidad de los Derechos y Multiculturalismo. In J.L. Martin (Ed.), *Derechos de las*

minorias en una sociedad multicultural (pp.225-250). Madrida: Escola Judicial – Consejo General del Poder Judicial.

- Gaspar, M. F. (1999). Projecto Mais-Pais: Factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico da criança em idade pré-escolar - O nome dos números e o envolvimento dos pais. Tese de doutoramento. Apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- GIASE (Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo) (2005). *Sistema Educativo Português. Descrição sumária relativa ao ano lectivo de 2004/2005*. Retirado em 19 de julho de 2005, de http://www.giase.min-edu.pt/upload/docs/descr_se_0405_v3.pdf.
- Gil, D. (1996). Currículo e educação multicultural no âmbito da História e Geografia de Portugal. *Inovação*, v.9, n.1-2, 107-125.
- Goodson, I.F. (1995). *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, R.J: Vozes.
- Green, A. (2002). *Education, globalisation and the role of comparative research*. London: Institute of Education - University of London.
- Grispun, M., Aguiar, E., Pedrosa, M.E. et al (2002). A globalização e a construção de valores. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Actas do 5º Congresso – O Particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar Saberes em Educação* (pp.653-660). Lisboa: Edições Colibri.
- Guthrie, J.W. (1997). Globalization of Educational Policy and Reform. In L. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education* (pp.173-187). Oxford: Pergamon.
- Henriques, F., & Joaquim, T. (1995). *Os materiais pedagógicos e o desenvolvimento de uma educação para a igualdade entre sexos*. Lisboa:

Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres – Presidência do Conselho de Ministros.

- Huntington, S.P. (1999). *O choque de civilizações e a mudança na ordem mundial*. Lisboa: Gradiva.
- Jordán, A. (1992). *L'educació multicultural*". Barcelona: Edições CEAC.
- Leandro, A. (1995). Desafios à Educação para a Tolerância: Educação para a Justiça. In Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Ed.), *Educação para a Tolerância – Actas da Conferência realizada de 14 a 17 de março de 1995, na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa* (pp.79-88). Lisboa: Composição e Impressão Grafilarte, Lda.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de outubro). Retirado em 19 de julho de 1998, de http://w.w.w.gme.min-edu.pt/gme/146_86.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.
- Leite, C. (2000). Uma análise da dimensão multicultural no currículo. *Revista de Educação*, v.9, n.1, 137-143.
- Leite, C. (1997). Multiculturalismo e educação escolar – cenários do passado e do presente. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Actas do III Congresso – Contributos da investigação científica para a qualidade do ensino*, vol. I (pp.49-60). Lisboa: Gráfica 2000.
- Leite, C., & Natércia, P. (1995). Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Actas do II Congresso – Ciências da Educação: investigação e acção*, vol. I (pp.589-596). Braga: Tilgráfica.

- Lucas, J.J. (1999). *Educação intercultural e ensino da(s) história(s)*. Tese de mestrado. Apresentada à Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Ludke, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Martiniello, M. (2002). Citizenship. In D.T. Goldberg & J. Solomons (Eds), *A companion to racial and ethnic studies* (pp.115-123). Malden: Blackwell Publishers.
- Martins, G.O. (1995). Análise do fenómeno Tolerância/Intolerância na Europa e em Portugal: Tolerância, Cidadania, e Cultura da Paz. In Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Ed.), *Educação para a Tolerância – Actas da Conferência realizada de 14 a 17 de março de 1995, na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa* (pp.43-49). Lisboa: Composição e Impressão Grafilarte, Lda.
- Martins, J.L, & Marques, M.M (2005). *Jovens, migrantes e a sociedade da informação e do conhecimento: a escola perante a diversidade*. Lisboa: ACIME.
- May, S. (2002). Multiculturalism. In D.T. Goldberg & J. Solomons (Eds), *A companion to racial and ethnic studies* (pp.104-144). Malden: Blackwell Publishers.
- McKeown, R. (2002). *Education for Sustainable Development Toolkit*, version 2. Retirado em 1 de outubro de 2003, de <http://www.esdtoolkit.org>.
- McLaren, P. (2000). *Multiculturalismo Revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milénio*. Porto Alegre: Artmed Editora.

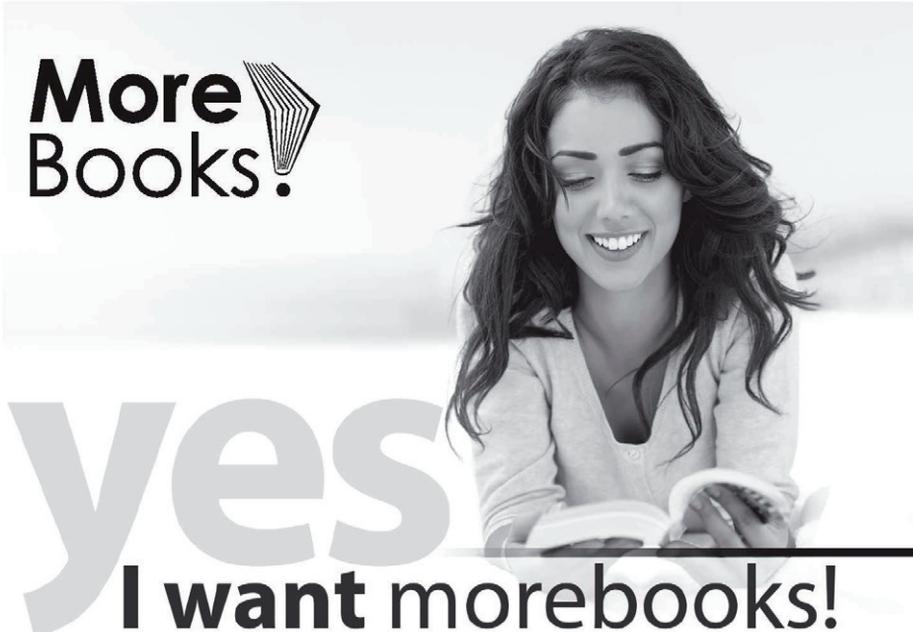
- Meyer, J. (2000). Globalização e currículo: Problemas para a Teoria em Sociologia da Educação. In A. Nóvoa & J. Schriewer (Eds.), *A difusão Mundial da Escola* (pp.15-32). Lisboa: Educa.
- Modelski, G. (2003). Civilizações e Conflito de Identidades: A Civilização Humana como Projecto de Aprendizagem. In Fundação Calouste Gulbenkian (Ed.), *Globalização, Ciência, Cultura e Religiões* (pp.101-118). Lisboa: Dom Quixote.
- Morey, A.I. (2000). Changing higher education curricula for a global and multicultural world. *Higher Education in Europe*, v.25, n.1, 25-39.
- OCDE (2002). *What Work in Innovation in Education. Scholl: A choice of Directions*. Retirado em 21 de julho de 2004, de <http://www.oecd.org/dataoecd/21/0/2755749.pdf>.
- Pereira, F.M. (1995). Análise do fenómeno tolerância/intolerância na Europa e em Portugal: Análise Sociológica. In Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Ed.), *Educação para a Tolerância – Actas da Conferência realizada de 14 a 17 de março de 1995, na Fundação Calouste Gulbenkian, em Lisboa* (pp.31-39). Lisboa: Composição e Impressão Gráfica, Lda.
- Perotti, A. (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programa de Educação Multicultural – Ministério da Educação.
- PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) (2004). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2004. Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*. Lisboa: Mensagem.
- Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n.2, 155-178.

- Ribeiro, A.C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Roig, M.J.A. (1999). Ciudadanía diferenciada y derechos de las minorías. In J.L. Martin (Ed.), *Derechos de las minorías en una sociedad multicultural* (pp.43-118). Madrid: Escola Judicial – Consejo General del Poder Judicial.
- Sacristán, J.G. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.
- Santos, A.A. (2000). *Avisos à Navegação*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Santos, B.S. (2001). Os processos da globalização. In B.S. Santos (Ed.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* (pp.31-98). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B.S. (1997). Por uma concepção multicultural dos direitos humanos. *Revista Critica de Ciências Sociais*, n.48, 11-32.
- Seabra, T. (1999). *Educação nas famílias: etnicidade e classes sociais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Seixas, A. M. (2001). Políticas educativas para o ensino superior: A globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In S. Stoer et al. (Orgs.), *Transnacionalizações da educação. Da crise da educação à “educação” da crise* (pp.209-238). Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, A.M.C. (2002). Pensar a Multiculturalidade numa Sociedade Global. *Espaço S – Revista de Educação Social*, n.5, 33-42.
- Stiglitz, J.E. (2002). *Globalização – A grande desilusão*. Lisboa: Terramar.
- Sollors, W. (2002). Ethnicity and Race. In D.T. Goldberg & J. Solomons (Eds), *A companion to racial and ethnic studies* (pp.97-104). Malden: Blackwell Publishers.

- Souta, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.
- Souta, L. (1991). Educação Multicultural. *Inovação*, v.4, n.2-3, 45-52.
- Stoer, S. (1994). Construindo a Escola Democrática através do Campo de Recontextualização Pedagógica. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.1, 7-27.
- Stoer, S. (1992). A reforma educativa e a formação inicial e contínua de professores em Portugal: perspectivas inter/multiculturais. In A. Nóvoa & T.S. Popkewitz (Orgs.), *Reformas Educativas e Formação de Professores* (pp.71-81). Lisboa: Educa.
- Stromquist, N. (2002). *Education in a globalized world: the connectivity of economic power, technology, and knowledge*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Teodoro, A. (2001). Organizações internacionais e políticas educativas nacionais. In S. Stoer et al. (Orgs.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à “educação” da crise* (pp.125-161). Porto: Edições Afrontamento.
- Touraine, A. (1996). *Carta aos Socialistas*. Lisboa: Terramar.
- UNESCO (2002). *Medium-Term Strategy (2002-2007). Contributing to peace and human development in an era of globalization through education, the sciences, culture and communication*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2001). *World Declaration on Education For All*. Retirado em 21 de julho de 2004, de http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/backgroud/jomtien_declaration.shtml.

- UNESCO (1995). *Declaration of Principles on Tolerance*. Retirado em 20 de julho de 2004, de <http://www.unesco.org/tolerance/declaeng.htm>.
- Valentim, J.P. (2003). *Identidade e Lusofonia nas Representações Sociais de Portugueses e de Africanos*. Tese de doutoramento. Apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Vieira, C.M.C. (2003). *Educação e desenvolvimento do género. Os trilhos percorridos na família*. Tese de doutoramento. Apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Wieviorka, M. (2002). *A Diferença*. Lisboa: Fenda Edições.
- World Bank (2004). *Summary Report. Roma Education Workshop. Budapest, 26-27, 2004*. Retirado em 25 de julho de 2004, de [http://wbln0018.worldbank.org/ECA/ECSHD.nsf/ECADocByUnid/A105B548E9ACB695C1256E6700339780/\\$FILE](http://wbln0018.worldbank.org/ECA/ECSHD.nsf/ECADocByUnid/A105B548E9ACB695C1256E6700339780/$FILE).
- World Bank (2003). *Textbooks and Learning Materials respecting Diversity: Components of Quality Education that can Foster Peace, Human Rights, Mutual Understanding and Dialogue. An Overview of UNESCO's role in the revision and review of Textbooks and learning materials*. Retirado em 23 de julho de 2004, de http://www1.worldbank.org/education/social_coesion/doc/unescooverview-WBmeeting-March03.pdf.
- www.webbom.pt

**More
Books!** 



yes
I want morebooks!

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at
www.get-morebooks.com

Compre os seus livros mais rápido e diretamente na internet, em uma das livrarias on-line com o maior crescimento no mundo! Produção que protege o meio ambiente através das tecnologias de impressão sob demanda.

Compre os seus livros on-line em
www.morebooks.es

OmniScriptum Marketing DEU GmbH
Bahnhofstr. 28
D - 66111 Saarbrücken
Telefax: +49 681 93 81 567-9

info@omniscrptum.com
www.omniscrptum.com

OMNIScriptum



