

O USO DO MANUAL ESCOLAR DE HISTÓRIA NO ENSINO SECUNDÁRIO: UM ESTUDO COM PROFESSORES E ALUNOS PORTUGUESES

Isabel Afonso

Doutora em Ciências da Educação (Universidade do Minho)

e-mail: isabel_afonso@sapo.pt

Resumo

Este artigo apresenta resultados do estudo desenvolvido para a tese de doutoramento. Este estudo procura compreender o papel do manual de História no desenvolvimento de competências, na perspectiva de professores e alunos do ensino secundário. Enquadra-se na linha de investigação em cognição histórica e procura compreender o uso que professores e alunos fazem do manual de 10.º ano, dentro e fora da sala de aula e, dentro de um tópico programático concreto, que ideias têm professores e alunos sobre as atividades propostas nesse recurso educativo e a sua relação com o desenvolvimento de competências, bem como a interpretação de fontes pelos alunos. A amostra foi constituída por 117 participantes: cinco professores, a lecionar a disciplina de História em escolas do norte, centro e centro/sul do país, e os respetivos alunos. Para a recolha de dados utilizaram-se uma entrevista semiestruturada e os materiais históricos propostos no manual adotado para um tópico concreto do programa - a educação ateniense. Emergiram quatro dimensões de análise sobre o uso do manual: perceções sobre o uso do manual; conceções dos seus utilizadores num tópico concreto, apreciação destes recursos e a interpretação das fontes pelos alunos, num tópico concreto. As conclusões sugerem que o manual de História é um instrumento didático- pedagógico privilegiado por alunos e professores, dentro e fora da sala de aula, apesar de não ser um recurso exclusivo. No uso das fontes pelos alunos, na tarefa escrita, identificaram-se vários níveis conceptuais na interpretação de uma fonte, na interpretação de várias fontes e na síntese inferencial.

Palavras-chave: manual escolar; competências históricas; educação histórica.

Abstract

This article shows the results the study conducted for the PhD thesis. This study aims to understand the role of the history textbook in the development of historical competences, from the perspective of secondary school teachers and students. It is framed by the research in historical cognition and seeks to understand the use that teachers and students make of history textbook 10 in-and-out classroom; and, within a specific topic, what ideas do teachers and students hold about textbook task proposals and their relationship with the development of historical competences, and how students interpret and infer from the corresponding sources. The final sample consisted of 117 participants: five secondary school teachers and students in the north, center and center/south of of the country. For data collection the instruments employed were a semi-structured interview and, as a basis for reflection and solving tasks on a specific topic -Education in the Ancient Athens, the historical materials displayed in the textbook. Four dimensions of analysis emerged, on the use of the textbook: the users' conceptions in a specific topic, the appreciation of those resources and the use of evidence by the students. The conclusions of this study suggest that the history textbook 10 is a pedagogical- didactic privileged tool, although not exclusive, by students and teachers in-and-out-classroom. As to the use of

evidence by students, several conceptual levels were identified in tasks of one-source interpretation, several sources interpretation, and inferential synthesis.

Key words: textbook; historical competences; historical education.

1. O manual escolar no quadro das políticas educativas portuguesas

O reconhecimento da importância do manual escolar como um recurso didático- pedagógico na ação educativa parece ser consensual entre os especialistas neste campo de estudo. Talvez por isso tenha recebido, ao longo dos tempos, uma ampla atenção da sociedade no sentido de orientar e escrutinar esse instrumento educativo. No caso português, as concepções de manual escolar têm sofrido mudanças, fruto de alterações nas políticas educativas, nos programas e nas próprias concepções do ensino e das expectativas da sociedade em relação à função da escola.

A instauração da democracia em 1974 destituiu o regime do *livro único* e deu lugar à produção livre do “livro escolar” com o conseqüente aparecimento de várias edições e o crescimento dos preços como nos informam Tormenta (1999) e Claudino (2011). No período de 1976 a 1979, o poder político oscila entre a intenção de controlar a qualidade e o preço do livro escolar (através de legislação sobre critérios a seguir na elaboração do livro escolar e o regime de preços) e a impossibilidade de aplicação prática dessa legislação. Segundo Claudino (2011), o ano de 1979 marca um novo ciclo dos programas pós 1974 (novos programas de ensino primário, preparatório e secundário) e, pela primeira vez, define-se em diploma legal, o que se entende por manual escolar, ou seja, um instrumento de trabalho que permita a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades e atitudes inerentes aos objetivos definidos e aos conteúdos programáticos.

Em 1980, este conceito de manual escolar é dilatado com a introdução do livro auxiliar - instrumento de trabalho individual ou coletivo (Tormenta, 1999):

O instrumento de trabalho individual, constituído por um ou mais volumes, que contribui para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades e atitudes definidas pelos objetivos dos programas em vigor, contendo informação básica necessária às exigências das rubricas programáticas. Supletivamente o manual

escolar poderá conter elementos para o desenvolvimento de atividades e avaliação da aprendizagem efetuada.

Nos anos 80 do século XX, no contexto de uma escola de massas, o Estado regulamenta o apoio socio educativo a famílias carenciadas na aquisição de manuais escolares de forma progressiva do ensino primário ao ensino secundário. Assiste-se, também, a uma política de controle por parte do Estado de preços e de subsídios e à regulamentação de preços dos manuais escolares. Essa regulamentação caminha a par com as revisões curriculares. A partir de 1986, o ensino básico - universal, obrigatório e gratuito - alarga-se a nove anos, compreendendo três ciclos de escolaridade sequenciais: do 1.º ao 4.º ano, corresponde ao 1.º ciclo; os 5.º e 6.º anos, correspondem ao 2.º ciclo e os 7.º, 8.º e 9.º anos correspondem ao 3.º ciclo do ensino básico.

Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). O artigo 41, ponto 1, dedica especial atenção aos recursos educativos, entendidos como todos os meios materiais utilizados para conveniente realização da atividade educativa. O manual escolar ocupa o primeiro lugar da lista de recursos educativos a privilegiar (ponto 2). Acompanhando o alargamento da escolaridade obrigatória, a Lei de Bases do Sistema Educativo surge como uma tentativa de democraticidade no acesso aos recursos didáticos e parece também conduzir a transformações significativas na própria definição de manual escolar. Ainda no final da década de 80 do século XX, inicia-se um projeto de reflexão participada do currículo que produziu um documento orientador para uma reorganização curricular a ser posta em prática a partir de 2001/2002 para o 1.º e 2.º ciclos e de 2002/2003 para o 3.º ciclo do ensino básico. O Decreto-Lei n.º 369/90, que atravessa todo o período designado de “reforma” curricular, define assim o manual escolar:

O instrumento de trabalho impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando informação básica correspondente às rubricas programáticas, podendo conter elementos para o desenvolvimento de atividades de aplicação e avaliação efetuada.

Assinalam-se algumas alterações em relação a definições anteriores: o manual escolar não é referido como instrumento de trabalho individual; é explicitamente dirigido ao aluno; a expressão desenvolvimento de atitudes é substituído por “mudança” de atitudes; pode conter atividades de aplicação de conhecimentos e de avaliação.

Aparentemente, as mudanças na definição de manual escolar deslocam a centralidade do professor para o aluno como principal utilizador desse instrumento educativo e denunciam uma preocupação com a aplicação de metodologias de ensino ativas. O manual escolar não é um recurso didático-pedagógico exclusivo, mas ganha estatuto privilegiado na mediação entre as orientações programáticas e a gestão do processo de ensino-aprendizagem, pois o diploma legal admite que os professores possam recorrer a outros recursos educativos e fontes de informação facilitadores do processo de aprendizagem, desde que estes prossigam a concretização dos objetivos definidos no programa oficial e não impliquem despesas suplementares para os alunos. Esta definição aproxima-se muito da que irá vigorar na década seguinte.

Para assegurar a qualidade científica e pedagógica dos manuais escolares, o mesmo Decreto-Lei prevê a existência de um sistema de apreciação e controlo dos manuais que passa pela criação de comissões de especialistas nas várias disciplinas a quem compete a apreciação da sua qualidade. Segundo o artigo 9º, estas comissões devem dar parecer sobre os manuais em que tenham sido detetados erros ou omissões de reconhecida gravidade e, nesses casos, comunicar aos autores e editores o seu parecer e exigir a respetiva retificação ou suspender a sua distribuição e venda. Tais medidas de regulamentação dos manuais escolares não foram contudo aplicadas.

O Ministério da Educação começa, também, a enviar para as escolas os critérios de seleção dos manuais, instrumentalizados numa grelha de análise a utilizar pelos docentes na seleção dos manuais, sendo obrigatório o seu preenchimento. O primeiro anexo da ficha estabelece os critérios de apreciação dos manuais escolares e está organizada em quatro itens: organização e método; adequação da informação; comunicação e, por fim, as características materiais. Para cada um destes itens, os docentes devem assinalar no respetivo local a

menção de Insuficiente, Suficiente, Bom ou Muito Bom. No segundo anexo pretende-se que os professores analisem os seguintes itens: adequação ao Programa/Orientações Curriculares; qualidade científica e adequação ao nível etário dos alunos.

Em 2001, é publicado o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (DEB), na sequência da reorganização curricular do ensino básico assente no conceito de gestão flexível do currículo, por ano e ciclo de escolaridade. Este documento não substitui os programas das disciplinas – ainda em vigor na atualidade – mas propõe uma nova gestão dos conteúdos programáticos e uma nova abordagem metodológica. O conceito de *competência* ganha protagonismo, definida como «saber em ação ou em uso», entendendo-se que todos os saberes adquiridos ao longo da vida, em contexto escolar ou outro, se destinam a tornar os indivíduos mais capazes de exercer as suas competências.

Em 2012 é publicado o documento *Metas de Aprendizagem* que tinha a intenção de operacionalizar e avaliar as competências evidenciadas pelos alunos (tornando-as operacionalizáveis para os professores). No mesmo ano foi substituído pelas *Metas Curriculares* com aplicação obrigatória nas escolas a partir do ano letivo 2014/2015, para o 7.º e 8.º anos, e a partir de 2015/2016, para o 9.º ano.

No ensino secundário, a reestruturação dos cursos, dos planos de estudos e a reformulação dos programas, operou-se com o Decreto-Lei 74/2001. Na nova organização curricular, a disciplina de História surge no conjunto de disciplinas da formação específica do plano de estudos dos Cursos Científico – Humanísticos de Ciências Sociais e Humanas (História A) e de Ciências Socioeconómicas (História B) com programas diferentes, adequados às reais necessidades dos alunos que frequentam um e outro curso. Há, contudo, aspetos comuns nas linhas de articulação entre os programas (DES, 2002) e que é o da construção do conhecimento histórico e o das virtualidades formativas da disciplina. O eixo organizador da seleção dos conteúdos encontra-se na conceção de História que os programas perfilham:

Uma conceção de História abrangente das diversas manifestações da vida das sociedades humanas, sensível à interação entre o

individual e o coletivo e à multiplicidade de fatores que, em diversos tempos e espaços, se tornaram condicionantes daquilo que hoje somos (Ibidem, p. 4).

As finalidades que dimensionam a vertente formativa da disciplina e se operacionalizam num campo alargado de competências são:

- *Promover o desenvolvimento de competências que permitam a problematização de relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo atual.*
- *Desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais.*
- *Favorecer a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspectiva humanista.*
- *Desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços (Ibidem, p.6).*

No âmbito destas finalidades, o programa da disciplina de História (homologado em março de 2001 para o 10.º ano, e em abril de 2002 para os 11.º e 12.º anos) apresenta uma listagem de 17 objetivos, seguida de uma outra de 14 competências que deverão ser evidenciadas pelos alunos no final do ciclo de estudos. Enunciamos apenas a listagem de competências por se relacionar diretamente com a problemática do nosso estudo empírico:

- *Pesquisar, de forma autónoma mas planificada, em meios diversificados, informação relevante para assuntos em estudo, organizando-a segundo critérios de pertinência;*
- *Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação, implícita e explícita, assim como os respetivos limites para o conhecimento do passado;*
- *Analisar textos historiográficos, identificando a opinião do autor e tomando-a como uma interpretação suscetível de revisão em função dos avanços historiográficos;*
- *Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram;*
- *Identificar a multiplicidade de fatores e a relevância da ação de indivíduos ou de grupos, relativamente a fenómenos históricos circunscritos no tempo e no espaço;*
- *Situar e caracterizar aspetos relevantes da História europeia e mundial;*
- *Relacionar a história de Portugal com a história europeia e mundial, distinguindo articulações dinâmicas e analogias/especificidades, quer de natureza temática quer de âmbito cronológico, regional ou local;*
- *Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e para intervir de modo responsável no seu meio envolvente;*
- *Elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados;*

- estabelecendo os seus traços definidores;
- distinguindo situações de ruptura e continuidade;
- utilizando, de forma adequada, terminologia específica;
- Utilizar as tecnologias de informação e comunicação, manifestando sentido crítico na seleção adequada de contributos.
- Assumir responsabilidades em atividades individuais e de grupo;
- Participar em dinâmicas de equipa, contribuindo para o estabelecimento de relações harmoniosas e profícuas;
- Manifestar abertura à dimensão intercultural das sociedades contemporâneas;
- Disponibilizar-se para ampliação e aprofundamento da sua formação (*Ibidem*, pp. 7-8).

No que respeita à vertente pedagógica, afirma-se a opção construtivista pelo que se sugere o envolvimento dos alunos em experiências de aprendizagem significativas, assentes na análise de fontes (*Ibidem*, p. 5).

Na sequência das reformas no ensino básico e no ensino secundário já explicitadas, a Lei 47/2006 apresenta significativas alterações na definição de manual escolar e na forma como se entende o percurso escolar do aluno. O artigo 3.º, alínea a), define o manual escolar como:

Recurso didático - pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem, concebido por ano ou ciclo, de apoio ao trabalho autónomo do aluno que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e secundário, apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor.

O manual escolar é, pela primeira vez, explicitamente considerado como um recurso didático-pedagógico, concebido por ano ou ciclo – seguindo o princípio da gestão flexível do currículo; é um recurso entre outros (não é exclusivo), solicitando o aluno e o professor a pesquisar em outras fontes informação, diversificando assim, as perspetivas em relação ao saber, às fontes de informação e à diversidade de recursos disponíveis. O trabalho autónomo do aluno ganha relevância, o que deverá corresponder a propostas de atividades que proporcionem, mais do que a aplicação, a construção dos conhecimentos pelo aluno e a avaliação de competências definidas no currículo nacional. De registar mais duas alterações nesta definição de manual escolar: a expressão “conteúdos

nucleares do programa” substituiu a de “informação básica” e o manual escolar pode conter orientações de trabalho para o professor, assumindo, um papel na “formação contínua” dos docentes e na orientação do trabalho do professor. O manual escolar parece pois, apresentar-se como um guião de trabalho para alunos e professores, um referencial para o processo de ensino e aprendizagem não inviabilizando a utilização de «outros recursos didático - pedagógicos» entendidos no referido Decreto - Lei, alínea c) como:

Recursos de apoio à ação do professor e à realização de aprendizagens dos alunos, independentemente da forma de que se revistam, do suporte em que são disponibilizados e dos fins para que foram concebidos, apresentados de forma inequivocamente autónoma em relação aos manuais escolares.

Estes recursos didático - pedagógicos materializam-se em produtos dirigidos a alunos e professores, em diversos suportes.

O Decreto - Lei 47/2006 define de novo o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário. No artigo 11.º, define os critérios a seguir, obrigatoriamente, pelas comissões ditas comissões:

- a) *Rigor linguístico, científico e conceptual.*
- b) *Adequação ao desenvolvimento das competências definidas no currículo nacional.*
- c) *Conformidade com os programas e orientações curriculares.*
- d) *Qualidade pedagógica e didática, designadamente no que se refere ao método, á organização, a informação e a comunicação*
- e) *Valores*
- f) *Possibilidade de reutilização e adequação ao período de vigência previsto.*
- g) *Qualidade material, nomeadamente a robustez e o peso.*

Esta lei é regulamentada no ano seguinte com o Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de julho. O Ministério da Educação pronuncia-se mais uma vez sobre a acreditação dos manuais escolares. No artigo 4.º, ponto 3, afirma-se que podem não ser constituídas comissões de avaliação dos manuais quando existirem entidades creditadas para o efeito. No artigo 5.º, ponto 1, refere ainda que no caso de existir mais que uma entidade responsável pela apreciação dos manuais

escolares, os autores ou editores podem escolher a entidade que preferiram que se pronuncie sobre as suas obras.

Está criado um novo enquadramento legal do procedimento de adoção dos manuais escolares. Pretende-se assegurar que nenhum manual desadequado ao currículo ou aos programas em vigor ou com erros científicos ou deficiências seja instrumento da aprendizagem dos alunos. O Ministério da Educação pode também estabelecer normas ou fazer recomendações relativamente às características materiais dos manuais escolares no sentido de permitir a sua efetiva reutilização assim como a redução do seu custo e do seu peso.

A preocupação em certificar entidades avaliadoras dos manuais escolares, exteriores ao Ministério da Educação, é confirmada pela publicação do Despacho n.º 29 864/2007, de 27 de dezembro. Podem candidatar-se à acreditação os seguintes organismos: Instituições do ensino superior público, ou com reconhecimento público, suas unidades orgânicas e departamentos que assegurem a formação inicial ou contínua de docentes; Associações profissionais de professores; Sociedades ou associações científicas e Associações ou consórcios constituídos para o efeito entre quaisquer das entidades referidas nas alíneas anteriores.

2. Funções do manual escolar

A assunção da importância do manual escolar (e materiais auxiliares que o complementam) no sistema de ensino português parece, pois, ser confirmada nos documentos que o Ministério da Educação (atual Ministério da Educação e Ciência - MEC) vem produzindo no sentido de regulamentar a sua elaboração e posterior avaliação e certificação, bem como o período de vigência, política de preços e empréstimo de manuais.

Na realidade, da sua conceção à sua utilização, passando pela publicação, o manual escolar apresenta-se como um dispositivo didático - pedagógico bastante complexo, como já referimos. O manual escolar é um livro elaborado intencionalmente para o ensino- aprendizagem de uma determinada disciplina e atualmente deve assumir funções múltiplas: fornecer informação rigorosa e cientificamente atualizada, cumprir os objetivos dos programas disciplinares e

orientações curriculares, ajudar na avaliação e na construção de saberes; disponibilizar uma documentação variada em suportes diversos, facilitar a apropriação pelos alunos, de um certo número de métodos transferíveis para situações novas em outros contextos.

O manual escolar, como um auxiliar no desenvolvimento do currículo, influencia quer professores quer alunos quanto a ideologias, concepções, valores, teorias e mensagens por ele transmitidas, incluindo as competências a desenvolver pelos alunos. Do ponto de vista do aluno, o manual serve de suporte material ao qual recorre para consultar os conteúdos programáticos sendo, por vezes, o instrumento que permite o primeiro contacto com o livro. Poderá ser através dele que o aluno adquire, estrutura e avalia os saberes, na sala de aula ou em casa e os pais e encarregados de educação se inteiram do currículo escolar. A par do professor, o manual escolar constitui-se como um pilar fundamental no processo de escolarização e socialização do indivíduo, de acordo com determinados padrões sociais e culturais. Este é transmissor de valores afetivos, estéticos, sociais, intelectuais e espirituais e pode despertar ou não o interesse do aluno pelos conteúdos programáticos.

No trabalho docente, auxilia na gestão dos conteúdos a ensinar. Embora possa usar outros materiais curriculares e fontes de informação, o professor tende a privilegiar o uso do manual escolar na sala de aula, como o revelam vários estudos nacionais e internacionais. Este continua a ter um papel fundamental na planificação das aulas, quer a nível da sua implementação, quer a nível das atividades extra escolares a propor aos alunos. Segundo Magalhães (2006) aos manuais escolares subjazem lógicas de autoridade que não são comuns a outros livros ou produtos culturais e, por isso, a informação por ele veiculada poderá ser encarada como o programa de determinada disciplina.

A centralidade deste recurso educativo no processo de ensino-aprendizagem, aliada à reduzida carga horária atribuída a algumas disciplinas no ensino básico, poderá estimular a aplicação dogmática das propostas apresentadas no manual escolar. Todavia, haverá outros professores que entendem o manual como uma primeira abordagem dos programas e um material exclusivamente auxiliar do seu processo de ensino, assumindo uma posição crítica face aos conteúdos ali expostos

e às propostas de atividades apresentadas (Cabrita, 1999; Pereira & Duarte, 1999; Tormenta, 1999).

Jörn Rüsen (2010) discute as características do “bom” manual escolar. Na perspectiva deste autor o “bom” manual deve acumular quatro características: a) um formato claro e estruturado; b) uma estrutura didática clara; c) uma relação produtiva com o aluno; d) uma relação com a prática da aula (p. 115).

Assim, o manual escolar de História deve ser intencionalmente estruturado em três dimensões do ensino–aprendizagem da História para ser um instrumento útil nesse processo: 1. A percepção histórica ou experiência da História, numa perspectiva de aprendizagem significativa da História (Ibidem, pp. 119 - 122); 2. A interpretação histórica – O manual escolar deve estar atualizado cientificamente nas diversas temáticas, respeitar a metodologia específica da disciplina e a sua natureza e o texto narrativa de autor deve ser claro e rigorosa (Ibidem, pp.122-123); 3. A orientação histórica, perspectivada como orientação da vida presente e na relação com as expectativas de futuro, exige que o manual escolar apresente relações entre uma perspectiva global do passado e o ponto de vista presente dos adolescentes e jovens, introduza os alunos no processo de formação de uma opinião histórica e a trabalhar com referências ao presente (Ibidem, pp. 112-113).

Ainda na perspectiva de Rüsen (2010) um “bom” manual escolar deverá ter em consideração que as crianças e jovens aos quais se dirige possuem um futuro cuja configuração também depende da consciência histórica que lhes for dada (Ibidem, p. 127). Na perspectiva deste autor há ainda domínios deficitários na investigação empírica sistemática sobre manuais escolares (com particular destaque para os manuais de História). São eles: a) A relação entre os critérios de análise dos manuais escolares e a sua utilização prática, que dê pistas para a sua conceção; b) A utilização do manual em contexto de sala de aula.

A investigação empírica é também escassa sobre o uso e o papel que os manuais escolares desempenham verdadeiramente no processo de ensino-aprendizagem. Até ao momento está por investigar de forma sistemática, os conhecimentos que os professores acumulam nas suas aulas sobre as potencialidades e limitações do uso do manual escolar, pelo menos no que se

refere à análise das disciplinas envolvidas no manual escolar de História: a historiografia e a didática da história” (Ibidem, p. 111).

O nosso estudo procura colmatar uma das lacunas apontados por Rüsen, porque tem como objetivo compreender o uso que professores e alunos fazem do manual escolar de História (dentro e fora da sala de aula) e o uso que os alunos do ensino secundário fazem das fontes do manual, bem como responder, embora parcialmente, aos problemas de escassez na investigação empírica sobre manuais escolares de História.

3- Metodologia do estudo: A problemática

Face à atual cultura da imagem e das tecnologias de informação em que estamos inseridos, a Escola não pode ficar alheia ao que se desenrola à sua volta e também deve aproveitar as vantagens decorrentes da utilização de novos recursos/documentos no processo de ensino e aprendizagem. Perante o estado desta problemática da conceção do manual escolar como um recurso educativo entre outros, que uso fazem professores de História e alunos a frequentar a disciplina de História, das propostas do manual, dentro e fora da sala de aula? Que conceções fazem os seus utilizadores desse recurso educativo?

Numa sociedade como a atual de mudanças rápidas e em que a informação é profusa (muitas vezes contraditória) o ensino deve proporcionar o desenvolvimento de competências diversas nos alunos, ou seja, conhecimentos, capacidades e atitudes, para lá da simples reprodução da informação. Logo, o manual e os materiais que o acompanham terão de cumprir esta função, a de desenvolver competências diversas e a de avaliar o desenvolvimento das mesmas. Embora o manual seja geralmente elaborado de forma a adaptar-se a um aluno “médio”, em abstrato, ele tem um uso muito variado e aquilo que ele veicula é entendido de diferentes formas pelos seus destinatários, até porque existe uma heterogeneidade de públicos escolares e as experiência e as conceções prévias influenciam essa diversidade de leituras. Que conceções têm os professores e os alunos do manual de História do ensino secundário?

Partilhando-se este quadro definiu-se como problema inicial que orientou o percurso deste estudo: Compreender o papel do manual de História no

desenvolvimento de competências históricas, na perspectiva de professores e alunos do ensino secundário. Com base nesta preocupação orientadora, procurou-se cartografar as concepções de professores e de alunos de História a frequentar o 10.º ano de escolaridade relativamente às seguintes questões de investigação: a) Como utilizam professores e alunos, no ensino secundário, as propostas de atividades apresentadas no manual escolar de História no ensino secundário?; b) Que ideias têm alunos e professores sobre esse instrumento educativo?; c) Que tipo de propostas de experiências de aprendizagem são apresentadas no manual escolar de História A -10.º ano e no respetivo caderno de atividades?; d) Que relação existe entre as atividades propostas no manual de História do ensino secundário e o desenvolvimento de competências históricas nos alunos?

Desenho do Estudo

Este estudo é de natureza descritiva e insere-se no âmbito da investigação predominantemente qualitativa, pautando-se pela metodologia designada por *Grounded Theory* (Strauss e Corbin, 1990). Esta opção foi feita por influência da abordagem utilizada predominantemente nos diferentes estudos em cognição histórica e pelo facto de se ter concluído que esta problemática investigativa estava insuficientemente explorada ou por ter sido explorada através de outros ângulos.

População e amostra

A população alvo do estudo final é constituída por professores portugueses do grupo 400 (História) a lecionar a disciplina de História a turmas de 10.º ano do ensino secundário, em estabelecimentos de ensino público, em Portugal continental e insular, bem como a estudantes do Curso Científico Humanístico de Línguas e Humanidades a frequentar esse ano de escolaridade nos mesmos estabelecimentos de ensino.

Dada a natureza do estudo, de cariz essencialmente qualitativa, a amostra é propositada e subdividida em estratos (segundo McMillan e Shumacker, 2001) e foi seleccionada dentro do conjunto de escolas públicas com ensino secundário, com oferta do Curso Científico Humanístico de Línguas e Humanidades do norte, centro e centro/sul. Para a seleção dos participantes elegemos dois critérios que

consideramos como essenciais: a diversidade geográfica e o manual adotado no 10.º ano de escolaridade. No respeito por estes critérios, estabeleceu-se contacto com as escolas em que os professores mostraram disponibilidade para participar no estudo. Encontrado um grupo de professores, os mesmos selecionaram uma turma de alunos (nos casos em que lecionavam a mais do que uma turma de 10.º ano) e solicitaram a sua colaboração. Na estratificação da amostra houve concretamente as seguintes preocupações:

1. Em relação às áreas geográficas, selecionaram-se duas escolas da região norte e duas da região centro, situadas no litoral/ urbano e em zonas periurbanas; na região centro/ sul obteve-se apenas a participação de um professor numa escola da área urbana de Lisboa em que o manual adotado era *Tempos da História - 10.º ano*. Não foi possível encontrar disponibilidade nesta região centro/sul de uma escola em que o manual adotado fosse *História em Construção - 10.º ano*.

2. Em relação ao manual, selecionaram-se três dos manuais de História - 10.º ano, em circulação: dois da Porto Editora e um das Edições Asa. Excluiu-se do estudo um dos manuais por não ter sido dada continuidade ao projeto editorial (Quadro 1).

Em cada uma das escolas, num total de cinco, participou um professor a lecionar a disciplina de História - 10.º ano, e a respetiva turma. No estudo final participaram, portanto, cinco escolas localizadas no norte, no centro e região de Lisboa, cinco professores (um professor por escola) e as respetivas turmas (cinco turmas, num total de 112 alunos). O estudo final contou, portanto, com 117 participantes (**Quadro 1**).

Quadro 1. Amostra do estudo final e respetivos manuais adotados

Zonas geográficas	Escolas	Professores	Turmas /Alunos	Manuais escolares
Norte	2	2	2 turmas (48 alunos)	<i>Cadernos de História</i> (Porto Editora) <i>Tempos da História</i> (Porto Editora)
Centro	2	2	2 turmas (39 alunos)	<i>Cadernos de História</i> (Porto Editora) <i>Construção da História</i> (Edições Asa)
Região Lisboa	1	1	1 turmas (25 alunos)	<i>Tempos da História</i> (Porto Editora)

Instrumentos, procedimentos e técnicas de recolha de dados

A recolha de dados do estudo principal processou-se em dois momentos. Num primeiro momento, após ter sido lecionado o tópico “A Educação para o exercício público do poder” [na Grécia Antiga], propôs-se aos alunos das turmas participantes que resolvessem as questões propostas no manual escolar adotado para esse ponto do programa. A tarefa escrita foi resolvida em sala de aula, individualmente, com o manual aberto para ser consultado. Recomendou-se aos alunos que procurassem dar respostas fundamentadas nas fontes, mas que não se limitassem a usar e/ou “copiar” a informação explícita nas fontes. Num segundo momento, passou-se à realização da entrevista semiestruturada, áudio gravada, seguindo o guião de orientação. Os alunos entrevistados (quatro a cinco alunos de cada uma das turmas participantes) foram selecionados pela investigadora após a leitura das respostas às tarefas propostas nos manuais escolares adotados. Os critérios seguidos para a seleção foram as respostas dos alunos como indicadores dos vários níveis conceptuais em duas dimensões de análise: Interpretação de fontes e Síntese inferencial (níveis conceptuais e clarificação de ideias expressas de forma confusa). A seleção segundo estes critérios foi moderada pelas informações dos professores sobre o perfil académico dos alunos em relação com as classificações obtidas na disciplina de História no período escolar anterior à entrevista.

4. Discussão dos dados do estudo final

A análise dos dados decorreu da reflexão sobre a análise dos dados dos estudos exploratório e piloto e teve sempre presente a problemática do estudo e as questões de investigação inicialmente formuladas. O questionário da entrevista foi agrupado em relação com as questões de investigação para uma melhor análise e compreensão das respostas dos participantes. Da análise dos dados emergiram as seguintes dimensões, categorias e subcategorias que a seguir discutiremos.

Dimensão. O manual como recurso didático-pedagógico

Todos os professores dizem utilizar o manual escolar como recurso para o ensino e aprendizagem da História. A maioria dos professores participantes diz utilizá-lo *habitualmente* dentro e fora da sala de aula (**Quadro 2**).

Quadro 2 - Frequência do uso do manual (ME), pelos professores

Categoria - Uso do ME	Escala de frequência	Número de respostas
Dentro da sala de aula	<i>Habitualmente</i>	5
	<i>Às vezes</i>	-
	<i>Nunca/Raramente</i>	-
	<i>Ambíguo</i>	-
Fora da sala de aula	<i>Habitualmente</i>	5
	<i>Às vezes</i>	-
	<i>Nunca/Raramente</i>	-
	<i>Ambíguo</i>	-

Os 22 alunos entrevistados dizem usar o manual dentro da sala de aula. Relativamente à frequência da sua utilização: 17 alunos dizem usá-lo *habitualmente*; dois dizem usá-lo *às vezes*; dois alunos, *raramente* e um aluno é *ambíguo* quanto à frequência do uso. Os alunos que dizem usar *habitualmente* o manual dentro da sala de aula, afirmam que serve para seguir a explicação do (a) professor(a), sublinhar, resumir, analisar os documentos e os textos, fazer os exercícios. Todos os alunos entrevistados dizem usar o manual fora da sala de aula, apesar de variar a frequência do seu uso: sete alunos usam *habitualmente*; 10, *às vezes*; dois, *nunca/raramente* e três alunos são *ambíguos* nas respostas. Os objetivos do uso do manual são: estudar (rever a matéria), preparação para os testes de avaliação, fazer resumos a partir do texto de autor e realizar os trabalhos de casa (**Quadro 3**).

Quadro 3 - Frequência do uso do manual (ME) pelos alunos

Categoria - Uso do ME	Escala de frequência	Número de respostas
Dentro da sala de aula	<i>Habitualmente</i>	17
	<i>Às vezes</i>	2
	<i>Nunca/Raramente</i>	2
	<i>Ambíguo</i>	1
Fora da sala de aula	<i>Habitualmente</i>	7
	<i>Às vezes</i>	10
	<i>Nunca/Raramente</i>	2

A cartografia das respostas dos professores e dos seus alunos sobre a utilização do manual de História revela discrepâncias na percepção do uso desses recursos educativos.

O professor da Escola Jasmim diz que usa *habitualmente* o manual dentro da sala de aula e dois dos seus alunos confirmam, mas dois deles dizem usar *às vezes* o manual para ler/interpretar os documentos e resolver questões. A situação repete-se na Escola Girassol. Enquanto o professor diz usar *habitualmente* o manual, os seus alunos dividem-se: três dizem usá-lo *habitualmente* e dois *nunca* ou *raramente*. As respostas dos alunos das escolas Margarida, Nenúfar e Violeta estão em concordância com as dos seus professores na frequência do uso do manual na sala de aula, isto é, *habitualmente*.

Fora da sala de aula, todos os professores entrevistados dizem usar *habitualmente* o manual, enquanto os alunos (exceto os alunos da Escola Margarida) se dividem quanto ao seu uso nesta situação. Os alunos da Escola Jasmim dividem-se: dois alunos dizem nunca/raramente usar e dois dão respostas *ambíguas*; dos alunos da Escola Girassol, um diz usar *habitualmente*, três afirmam que usam *às vezes* e um *raramente/nunca*. Os alunos da Escola Nenúfar: um diz usar *habitualmente*, dois, *às vezes* e a resposta de um aluno é *ambígua*.

Em síntese, o manual de História, no ensino secundário, é um instrumento de trabalho privilegiado por alunos e professores, dentro e fora da sala de aula. A percepção que uns e outros têm do seu uso dentro da sala de aula varia. Para os professores, o uso parece significar um auxílio e orientação para o planeamento da aula de acordo com a informação e as fontes disponíveis nas páginas do manual,

enquanto para os alunos a utilização do manual é sobretudo um recurso complementar à explicação do professor e para resolução de atividades quando o professor o solicita. Fora da sala de aula é um recurso didático para os alunos estudarem, fazendo resumos.

O manual de História, no ensino secundário, é, portanto, um instrumento de trabalho muito importante para professores e alunos, dentro e fora da sala de aula, apesar de não ser exclusivo. Os professores usam-no como referencial para planejar e gerir a aula (selecioneando fontes e atividades “mais adequadas” aos conteúdos programáticos). Os alunos usam-no, mais frequentemente, para analisar fontes e para estudar e alguns para construir sínteses em cruzamento com outras fontes de informação. Do uso que uns e outros dizem fazer do manual de História, infere-se modelos de ensino-aprendizagem.

A quase totalidade dos alunos entrevistados dizem dar *muita* importância ao texto de autor (= 18 alunos). Os restantes quatro alunos dizem atribuir *muita* importância às fontes e um deles também as questões. Por exemplo, para o Luís e para a Lúcia, o texto narrativo de autor contém a informação necessária para dominar as “matérias”:

Luís (15 anos, Escola Margarida): Mais importância, se calhar dou à síntese. [...] a síntese é a maneira como a matéria está apresentada no texto informativo [narrativa de autor]. Porque no fundo, nós quando estamos a aprender a matéria o fundamental é saber a informação [...]

Lúcia (15 anos, Escola Margarida): A esta parte do texto de apoio [narrativa de autor]. Porque permite tirar aquelas dúvidas de uma maneira mais aprofundada. [...] Aqui tem mais pormenores e às vezes num teste completar melhor uma pergunta, com uma resposta mais completa é melhor.

Para o Alberto, os “documentos” são coisa do “passado” e, por isso, prefere o texto narrativo de autor:

Alberto (16 anos, Escola Violeta): O texto informativo [narrativa de autor]. É mais útil porque, por exemplo, se eu quiser estudar alguma coisa, explica melhor. Nos documentos são coisas que já foram escritas antes por outras pessoas. O texto é mais explícito.

A Kátia (16 anos, Escola Girassol) é de opinião que as fontes apenas comprovam a informação da narrativa de autor.

Eu dou mais importância ao texto informativo [narrativa de autor] e depois as fontes só comprovam, clarificam as minhas ideias em relação ao conteúdo. E os exercícios testam os meus conhecimentos.

O José e a Maria, apesar de acharem que os vários elementos do manual são importantes, a narrativa de autor é indispensável na aprendizagem da História:

José (15 anos, Escola Nenúfar): Acho que todas essas são importantes, mas creio que o mais essencial é esta matéria introdutória [narrativa de autor] porque sem ela seria mais difícil de analisar estas imagens, as características a observar e depois fazer as perguntas. Sem esta matéria inicial, podemos ler, ver as fontes, mas a ligação a esta matéria...Uma complementa-se à outra. Acho que é tudo bastante essencial. Sim acho. [A narrativa de autor] faz uma espécie de introdução, situa-nos no tempo e faz-nos lembrar da matéria que neste momento já demos. Faz-nos lembrar a matéria dada, aviva-nos a memória. E de certa forma, as fontes têm matéria mas acho que complementam menos do que a introdução [a narrativa de autor] e está mais explícito, numa linguagem simples e clara.

Maria (16 anos, Escola Jasmim): Aos textos [narrativa de autor]. Penso que é a mais objetiva e as fontes recorrem a livros e a aspetos mais do dia - a - dia do passado, portanto acho que o texto é mais objetivo que a fonte.

As respostas da Rosa e da Marta, que atribuem *muita* importância às fontes, são elucidativas das perceções dos alunos acerca da função das fontes históricas na compreensão do passado, à semelhança do “ofício do historiador” como diz a Marta.

Marta (15 anos, Escola Girassol): Precisamos de nos adaptar a lidar diretamente com as fontes, a lidar diretamente com fontes coevas. Por exemplo, se for só texto, nós podemos perceber mas nunca há aquele contacto direto com fontes coevas. [...] acho bastante importante porque nos ajuda a afeiçoar-nos com a matéria e isso é importante e é o ofício do historiador. Vamos ganhando gosto, vamo-nos habituando a lidar com as fontes diretamente porque daqui para a frente vai ser sempre um contacto mais direto e nós temos que estar à altura para dar uma interpretação correta e concisa.

Rosa (15 anos, Escola Violeta): A fonte escrita para analisar e tentar compreender [...]. Porque fui habituada desde o 8.º ano mais ou menos. Sempre analisamos documentos escritos e eu acho que é a maneira mais interativa de dar as aulas, de tentarmos compreender, a partir de fontes históricas. Acho que é útil.

A **Maria (16 anos, Escola Jasmim)** Embora tenha atribuído *muita* importância à narrativa de autor, reconhece que *no sentido da compreensão do passado as fontes são mais eficazes*.

O reconhecimento da importância da interpretação de fontes em História, por parte dos alunos, parece estar ainda muito longe do desejável pois mais de 50% atribuiu-lhe *pouca* ou *alguma* importância para a aprendizagem.

Dimensão - Uso das fontes do manual num tópico concreto (pelos alunos)

As respostas dos alunos no trabalho com as fontes do manual foram organizadas na Dimensão – Uso de fontes pelos alunos, num caso concreto e em duas subdimensões: a subdimensão A - Interpretação de fontes e a subdimensão B - Síntese Inferencial. A subdimensão A foi subdividida em duas categorias: A.1 - Interpretação de uma fonte e A.2 - Interpretação de várias fontes (que correspondem às questões que consideramos de complexidade fácil ou de complexidade intermédia). A subdimensão B não foi subdividida e aí se incluem as respostas que correspondem às questões dos manuais que consideramos de complexidade elevada. As respostas dos alunos foram categorizadas em níveis de elaboração decorrentes da maior ou menor sofisticação quanto ao uso da *evidência*.

Apresentamos a seguir a análise dos dados referentes à subdimensão A.

Subdimensão A - Interpretação de fontes

Categoria A.1. Interpretação de uma fonte

- Incoerência ou fragmentos
- Interpretação genérica da fonte
- Interpretação objetiva.

Caracterização do nível 1- Incoerência ou fragmentos

As respostas demonstram uma compreensão incipiente da mensagem da fonte, apresentando discurso incoerente, com fragmentos da fonte e/ou tautologias; há utilização pouco rigorosa dos conceitos históricos.

Exemplos das respostas dos alunos:

Sofia (16 anos) – O objetivo que Aristóteles tinha de educar em conformidade com o regime consistia em capacitar a forma de governação

Milene (15 anos) – Escola; aprendiam as letras, a escrever; a ler. “Mente sã e corpo são. *Mens sana in corpore sano*

Sara (16 anos) – As disciplinas do currículo ateniense eram: a Filosofia, a Matemática, literatura, retórica e oratória e o serviço militar. No documento confirmamos a literatura: “depois de estas aprenderem as letras e serem capazes de compreender o que se escreve.

Bruna (16 anos) – Afirma-se que a educação dos gregos era mais oral do que escrita porque os gregos preferiam falar e ouvir.

Rute (17 anos) – Afirma-se que os gregos foram educados mais oralmente do que escrita porque os gregos preferiam falar e ouvir e por cada pessoa que lia uma tragédia, havia dezenas de milhar que a conheciam por representação ou audição.

Caracterização do nível 2- Interpretação genérica da fonte:

As respostas que demonstram uma compreensão adequada mas parcelar/incompleta da mensagem da fonte, recorrendo, por vezes, a citações ou paráfrase da fonte ou ao enunciado de tópicos; há uma utilização adequada dos conceitos históricos.

Exemplos das respostas dos alunos:

Martinha (15 anos) – O objetivo de educar em conformidade com o regime é atingir a capacidade de governar.

António (17 anos) – Na Grécia Antiga os pais queriam ter filhos perfeitos fazendo tudo para que isso acontecesse, ensinam-nos dos limites do bem e do mal, ensinam-nos serem certos e civilizados e tentam fazer-nos sensíveis ao ritmo de harmonia. Aprendendo as disciplinas de Língua, Arte, Música e Educação Física.

Anabela (15 anos) – Afirma-se que a educação ateniense foi mais oral do que escrita porque eles, gostando de filosofia e muitos sendo filósofos, preferiam falar a ouvir e achavam que os livros eram fechados, enquanto que na oralidade tudo era mais aberto e também mais acessível a todos.

Teresa (16 anos) – A educação dos gregos era mais oral do que escrita porque as folhas eram feitas de finas tiras de cana do Egito e existiam poucas, pelo que não se podia realçar a escrita. Os gregos também preferiam falar e ouvir.

Caracterização do nível 3 – Interpretação objetiva da fonte:

As respostas que demonstram compreensão global da mensagem da fonte e focalização no que é solicitado; há recurso à informação das fontes e/ou do texto informativo [de autor] usando palavras próprias e por vezes citações. Há utilização válida dos conceitos históricos.

Exemplos das respostas dos alunos:

José (15 anos) – Segundo Aristóteles, era preciso educar os jovens para a cidadania, para que pudessem participar no exercício da política, tendo capacidades para governar.

Marta (16 anos) – A primeira disciplina na vida de uma criança ateniense toma lugar como se fosse a creche, que ajuda a inculcar na criança os valores básicos da sociedade ateniense, como por exemplo identificar certas características em algo ou alguém e fazer com que a criança, a partir daí, tenha determinada reação. A segunda é a escola, as letras, que agem para criar na criança o espírito de sensibilidade cultural e civilizá-los. A terceira seria como um treino físico onde aprenderia a usar a força corpórea para se defender em casa de batalha. A última (que se transforma de disciplina a um estado de vida), é aprender as leis e viver de acordo com elas, é um dever cívico.

Camila (16 anos) – As disciplinas do currículo ateniense são: leitura, escrita, aritmética, gramática, educação física, filosofia, matemática, retórica e oratória. Os valores que estas disciplinas pretendem inculcar nos jovens é aprenderem a ler e a compreender o que se escreve, decorar os poemas para um dia serem elogiados, possuírem melhores condições físicas para depois poderem se preparar para o serviço militar; e por fim isto tudo serve para poderem ser bons cidadãos, como refere o documento “...obriga-os a aprender as leis e a viver de acordo com elas.

Dulce (15 anos) – A educação dos gregos foi mais oral do que escrita. Isto deveu-se à escassez de livros. Este povo tinha uma enorme tradição oral, que se manifestou até na sua própria arquitetura. O mesmo acontecia com o teatro. Uma pessoa que lia a obra, muitas outras já a conheciam por representação ou audição. Este facto ocorria também tanto com a poesia lírica como com a prosa. Outra área em que a mesma ocorria era a filosofia. Os filósofos ensinavam apenas com o discurso.

O quadro 5 apresenta a distribuição das respostas dos alunos pelas categorias de análise na Dimensão A- Interpretação de uma fonte.

Quadro 5 - Distribuição das respostas na Interpretação de uma fonte

Níveis de elaboração	N.º respostas
1. Incoerência e fragmentos	27
2. Interpretação genérica da fonte	55
3. Interpretação objetiva da fonte	17
Não responderam	13
Total alunos	112

Através do quadro anterior, constata-se que na interpretação de uma só fonte, cerca de 50% de respostas dos alunos situou-se no nível de Interpretação parcelar; seguindo-se, quantitativamente, o nível de Incoerência ou fragmentos e, em menor número, o nível mais sofisticado de Interpretação objetiva da fonte. Não responderam a estas questões um total de 13 alunos. As respostas que se situam nos níveis de Incoerência ou Fragmentos e de Interpretação parcelar da fonte, denunciam que os alunos limitam a sua análise a alguns parágrafos cuja informação lhes parece adequada à(s) questão(ões) colocada(s). Globalmente, estes alunos não desenvolveram a competência de procurar as ideias – chave veiculadas por uma dada fonte. Contudo, é de realçar também, que 17 alunos já mostram esta competência a um nível mais elaborado.

Categoria A.2. – Interpretação de várias fontes

As respostas dos alunos no uso de várias fontes foram categorizadas nos seguintes níveis de elaboração:

- Incoerência ou fragmentos
- Interpretação genérica das fontes
- Interpretação objetiva das fontes

Caracterização do nível Incoerência ou fragmentos:

As respostas demonstram uma compreensão incipiente da mensagem das fontes, apresentando discurso incoerente, com fragmentos das fontes e/ou tautologias; há utilização pouco rigorosa dos conceitos históricos.

Exemplos das respostas dos alunos:

Jorge (18 anos) – As principais áreas de estudo consideradas fundamentais pelos gregos são a música, a literatura e a escrita.

Sandra (19 anos) – As linhas mestras do ideal educativo ateniense é a poesia, saber distinguir e dar as suas razões a quem o interrogar.

Caracterização do nível Interpretação genérica de várias fontes:

As respostas que demonstram uma compreensão adequada mas parcelar/incompleta da mensagem das fontes (não contemplando a informação de todas as fontes); recurso a citações ou paráfrase ou ao enunciado de tópicos; há a utilização adequada dos conceitos dos conceitos históricos.

Exemplos das respostas dos alunos:

Martinha (16 anos) – As áreas de estudo eram a filosofia, a retórica, a arte de governar, literatura, o exercício físico e a música.

Kátia (16 anos) – O ideal educativo ateniense era baseado em um pensamento...”Mente sã em corpo são”. Assim sendo os educandos atenienses tinham de ter conhecimento oratória (para que pudessem ser bons em quesitos políticos) e praticavam ginástica (para que fossem fortes e corajosos para que pudessem em guerras defender o Estado).

Camila (16 anos) – As linhas mestras do ideal educativo ateniense era ser culto, ou seja, ter cultura. Isto quer dizer que para ter a educação ideal tinha de saber compreender os poetas e saber os seus poemas, saber distinguir o que é bem feito do que não é e apresentar as suas razões a quem fizer perguntas.

Manuel (17 anos) – As áreas de formação do jovem ateniense era: começavam aos 8 anos a aprender a ler, escrever e praticar exercício físico. Para dominarem a gramática estudavam grandes autores épicos, aprendiam a música e tocavam um instrumento musical. Aos 14-15 anos e até aos 18, cumpriam a formação básica, e os jovens frequentavam os ginásios.

Caracterização do nível Interpretação objetiva das fontes:

As respostas que demonstram compreensão global da mensagem da fonte e focalização no que é solicitado; há recurso à informação das fontes e/ou do texto informativo [de autor] usando palavras próprias e por vezes citações; há a utilização válida dos conceitos históricos.

Exemplos das respostas dos alunos:

Gabriela (16 anos) – As áreas de estudo fundamentais consideradas pelos gregos eram: as fábulas de Esopo ensinadas pelas suas mães; na escola aprendia com o gramático (ler, escrever, recitar versos de Homero; tocar com o citarista...); com o pedrotiba tinha a preparação física; aritmética; transmissão de valores morais e de

comportamentos e atitudes democráticas. Tendo alguns mais ricos direito à retórica, filosofia e arte de governar dada pelos sofistas.

Alexandra (15 anos) – O ideal educativo ateniense era baseado em único pensamento "mente sã em corpo sã". Assim sendo os educandos atenienses tinham de ter conhecimentos de oratória (para que pudessem ter conhecimentos de oratória (para que pudessem ser bons em quesitos políticos) e praticavam ginástica (para que fossem fortes e corajosos para que pudessem em guerras defender valentemente o Estado.

Manuel (16 anos) –As linhas mestras do ideal educativo ateniense era educar e preparar para a vida, ou sejam os rapazes eram preparados para a guerra e para que possam ser homens honrados de família mas também para poder ocupar o cargo como político, ou seja, governar. As mulheres eram preparadas para o casamento, ou seja, eram preparadas para cuidar dos seus filhos e acima de tudo para serem donas de casa.

Yolanda (16 anos) – Os jovens atenienses aprendiam a ler, a escrever e a contar e praticavam exercício físico. Eram introduzidos na leitura de grandes épicos, era-lhes também ensinada história e religião, falando de deuses e mitos com o objetivo de transmissão de valores como respeito pela religião e tradição. A formação completava-se com o ensino da música e o domínio de um instrumento musical, normalmente a cítara, para o refinamento do espírito, para serem um homem civilizado. Por fim, completava-se as áreas de formação com o serviço militar.

Quadro 6 – Distribuição das respostas dos alunos na Interpretação de várias fontes

Níveis de elaboração	N.º respostas
1. Incoerência e fragmentos	22
2. Interpretação genérica da fonte	50
3. Interpretação objetiva da fonte	18
Não responderam	22
Total alunos	112

De acordo com o quadro anterior, o número mais elevado de respostas situou-se no nível de Interpretação parcelar das fontes, seguindo-se, quantitativamente o nível de Incoerência ou fragmentos e, em menor número, o nível mais sofisticada, Interpretação objetiva das fontes. Em suma, o padrão identificado nos níveis de uso de uma só fonte mantém-se, nas suas linhas gerais, em relação à interpretação cruzada de fontes, ou seja, em termos quantitativos há

maior ocorrência do nível de interpretação parcelar, seguida de uma interpretação incoerente ou com fragmentos de fonte(s) e, com menor frequência, o nível de interpretação objetiva de fonte(s). Contudo, é de realçar, que na interpretação cruzada de fontes duplicou a percentagem de alunos que não responderam. Como nota particular, refira-se que na Escola Jasmim não se verificaram respostas ao nível de incoerência ou fragmentos. Adicionalmente à análise qualitativa nesta categoria, sublinha-se que nas respostas mais elaboradas os jovens recorreram à informação do texto de autor do manual adotado para contextualizarem as suas conclusões.

Subdimensão B. Síntese Inferencial

A análise das respostas às questões apresentadas nos manuais adotados e que exigiam a apresentação de argumentos válidos e conclusões a partir das fontes - conduziu -nos à redefinição dos níveis conceptuais utilizados na subdimensão A. Interpretação de fontes. Dado que se encontraram dois padrões conceptuais que, embora sejam diferenciados na sua natureza talvez não possam ser hierarquizados entre si, considerou-se um nível A englobando esses dois padrões e um nível 2 . Síntese pessoal e fundamentada.

1 A. Fragmentos e senso comum

1 B. Resumo genérico.

2. Síntese pessoal e fundamentada

Caracterização do nível 1 A. Fragmentos e senso comum:

As respostas demonstram uma compreensão incipiente da mensagem da(s) fonte(s), baseada em detalhes, por vezes irrelevantes, apresentando uma visão pessoal ao nível do senso comum.

Exemplos das respostas dos alunos:

Martinha (15 anos) – Segundo Aristóteles a liberdade e igualdade de cada um fazer aquilo que muito bem lhe apraz. Por um lado concordo por outro não, pois para alguns a liberdade é fazer aquilo que lhe apetece, mas deveria haver limites.

António (17 anos) – Isócrates pensa que não é obrigatório uma pessoa “saber tudo” para tornar-se alguém no futuro e diz que é preferível conhecerem alguma parte de “todo o saber” para pertencer a civilização.

Ana (16 anos) – Sócrates ataca a arte da oratória porque acha que a oratória não é preciso, pois acha que os jovens não necessitam dessa disciplina para conseguirem ser bons políticos.

Manuel (17 anos) – O perfil físico de Sócrates, o grande filósofo era um homem pouco atraente como diz no documento: “Este homenzinho cuida pouco de si...” e psicológico como diz no texto “Sócrates traz o traje da gente pobre”.

Caracterização do nível 1 B. Resumo genérico:

As respostas indiciam uma compreensão global ou parcelar fundamentada das fontes, mas sem contextualização ou visão pessoal; há uma utilização válida dos conceitos históricos.

Exemplos das respostas dos alunos:

Sara (15 anos) – Os limites da liberdade e da igualdade segundo Aristóteles é o poder supremo da maioria e da liberdade. A liberdade e a igualdade de cada um fazer aquilo que muito bem lhe apraz e viver de acordo com o estabelecido pelo regime não deve ser considerado como servidão, pelo contrário, deve ser a salvaguarda do regime.

Lúcia (15 anos) – Penso que Sócrates ataca a arte da oratória, pois ele é contra esse tipo de ensino. Verifico essa opinião no texto “sem jamais terem frequentado sofista algum, tornaram-se oradores e políticos hábeis”. Sócrates é a favor da educação, pois pensa que os torna mais hábeis e mais bem preparados para a argumentação.

Anabela (16 anos) – Sócrates era um homem não muito bonito, não se tratava, usava um traje pobre, a sua cara era [...] e romba. Era conhecido por todos, bom orador, inteligente, honesto e valorizava a justiça. Foi o criador da maiêutica.

Francisco (16 anos) – Sócrates defende, pois dá a entender a capacidade de discursar e agir são qualidades naturais, mas a educação torna os homens mais hábeis para argumentar.

Caracterização do nível 2- Síntese pessoal e fundamentada:

As respostas indiciam uma compreensão contextualizada da mensagem da fonte, retirando conclusões válidas, sustentadas nas fontes, por vezes com recurso a citações; com visão pessoal; há uma utilização adequada dos conceitos históricos.

Exemplos das respostas dos alunos:

Carlos (15 anos) – Aristóteles defende que a liberdade deveria ser exercida com respeito aos que nos rodeiam e não fazendo o que nos apetece. A igualdade deve ser

praticada pois desobedecer à vontade de alguns não é agir com igualdade. Concordo com a opinião de Aristóteles, visto que para se viver em comunidade, em sociedade, é preciso respeitar tanto a igualdade como a liberdade.

Rosa (15 anos) – Pelo que nos diz o documento Sócrates tinha uma face larga e romba, cuidava pouco de si próprio e vestia roupas pobres. É difícil avaliar e comentar aspectos psicológicos da mente brilhante do grande filósofo. No texto diz que Sócrates era um bom orador e talvez um homem honesto. Sócrates gostava de falar de justiça, sendo um homem persistente gostava de falar com outras pessoas de diferentes classes, sobre vários temas, sendo um dos seus preferidos a justiça. Este filósofo tinha um grande gosto pelo saber e pelo pensar, gostava de falar dos porquês e das razões. Também era interessado por levar as pessoas a pensarem por perspectivas diferentes, era determinado. Resumindo, Sócrates era simples e complexo. Era um homem simples porque apreciava grandezas. E era complexo pois tinha uma mente brilhante que gostava de aprender e questionar.

Quadro 7 - Distribuição das respostas dos alunos nas questões de síntese inferencial

Níveis de elaboração	N.º respostas
1 A. Fragmentos e senso comum	42
1 B. Resumo genérico	45
2. Síntese pessoal e fundamentada	6
Não responderam	19
Total alunos	112

Os dados do quadro anterior sugerem que a grande maioria dos jovens apresenta ou ideias fundamentadas nas fontes mas sem uma visão pessoal, ou ideias pouco fundamentadas mas com uma visão pessoal a nível de senso comum. Uma percentagem residual mostra uma síntese fundamentada nas fontes, contextualizada e veiculando uma posição pessoal. Este número de respostas no nível mais elaborado é mais reduzido do que em tarefas anteriores, o que pode ser explicado pela maior complexidade das questões que exigiam a interpretação das mensagens das fontes, mobilização de conhecimentos para contextualização e a competência de argumentação pessoal, para além da simples regorgitação.

Sudimensão B. Síntese inferencial

Nível 1A – Fragmentos e senso comum

Exemplos de respostas dos alunos:

Sara (15 anos) – Os valores eram: defender a educação antiga e os rejeitados eram os raciocínios fracos.

Sandra (19 anos) – Aristófanes defendia os argumentos, com as sentenças opostas e rejeitar o raciocínio fraco porque foi o primeiro a ter idéia de contradizer as leis e a justiça.

Juliana (16 anos) – Era a mestra dos homens porque é o exemplo para todas as cidades tinham muitas pessoas de outras cidades para a polis.

Ana (16 anos) – Esta frase significa que a polis (Atenas, neste caso), os deuses eram divinos para os homens, política eram os homens que eram eleitos. A sua língua eram também os homens que falavam, ou seja com isto o que eu quero dizer é que cada polis tinha os seus costumes, etc.

Nível 1B - Resumo genérico

Exemplos de respostas dos alunos:

Maria (16 anos) – Segundo Simónides a “polis” é a grande mestra dos homens porque a parte mais importante e talvez a maior parte da formação dos jovens fazia-se como que [...]os aspetos ligados à educação, ou seja, grande parte da formação juvenil envolviam a polis como por exemplo a participação política, cidadania, etc. Os jovens eram educados na polis de forma a se sentirem parte dela.

Francisco (17 anos) – Os valores defendidos por Aristóteles eram: o rigor, a ordem, o desenvolvimento da mente e do corpo e respeito pelo mestre, rejeitava o facto de ninguém contradizer as leis e a justiça.

Nível 2 – Síntese pessoal e fundamentada

Exemplo de resposta de alunos:

Alberto (16 anos) – A polis significava para os gregos como um reinado de liberdade e da tomada de decisões em função das exigências da maioria dos cidadãos. Desde a nascença os cidadãos adaptavam-se ao modo de vida na polis, a todas as suas normas, cerimônias religiosas e crenças. Desta maneira a polis encarrega-se da educação e tornar os homens em verdadeiros seres cultos e racionais, conseguindo exercer e tomar decisões por eles próprios. A polis formava, exercitava o espírito e desenvolvia o carisma de cada cidadãos. Assim podemos afirmar que falar de uma polis é falar da vida de cada cidadão.

Quadro 8- Respostas nas questões de síntese inferencial

Níveis de elaboração	N.º respostas
1 A. Fragmentos e senso comum	22
1 B. Resumo genérico	29
2. Síntese pessoal e fundamentada	5
Não responderam	36
Total alunos	92

Os dados do quadro anterior confirmam o padrão já descrito nas categorias anteriores. A maioria das respostas situa-se nos níveis de elaboração menos sofisticados. Uma tendência constante é o número elevado de não respostas. O número de respostas no nível mais elaborado - de síntese fundamentada é mais reduzido do que em tarefas anteriores, o que pode ser explicado pela maior complexidade das questões que exigiam a interpretação da mensagem implícita da fonte, mobilização de conhecimentos e fundamentação dos argumentos.

Os resultados da análise dos dados sobre o uso que os alunos fazem das fontes do manual são concordantes com os de Simão (2007) e Ashby (2008), relativos à tendência que os alunos têm de tratar as fontes históricas como informação e como testemunhas do passado, conduzindo-os a conclusões inválidas.

5. Reflexões Finais

O objetivo deste estudo consistiu em compreender o papel do manual escolar de História no desenvolvimento de competências históricas nos alunos do ensino secundário, na perspectiva dos seus utilizadores (professores e alunos). O manual escolar de História, no ensino secundário, afigura-se um instrumento didático-pedagógico privilegiado por alunos e professores, dentro e fora da sala de aula, apesar de não ser um recurso exclusivo. Para os professores, o manual é um referencial para planear e gerir a aula (seleccionando fontes e atividades mais adequadas aos conteúdos programáticos), convergindo com outros estudos já realizados (por exemplo Duarte, 1999; Tormenta, 1999). Para os alunos o manual parece ser um recurso complementar à explicação do professor e um instrumento de consolidação das aprendizagens, em sala de aula. Fora da sala de aula, é um recurso didático para estudar e preparar-se para a avaliação, fazendo resumos e resolvendo questões. Os professores dizem usar outros recursos didáticos para o ensino-aprendizagem (acetatos, *powerpoint*, pesquisa na internet, apontamentos no caderno diário) e outras estratégias (trabalho de grupo, trabalho de pares). Todavia, muitos destes recursos e estratégias são construídas com base nos materiais do manual adotado ou de outros, o que nos dá argumentos para afirmar o protagonismo do manual escolar no quotidiano escolar. Mesmo os professores que assumem uma posição crítica em relação à “ditadura” do manual assumem recorrer a eles na gestão das aulas e nas propostas de trabalho apresentadas aos alunos. O longo sucesso deste instrumento educativo poderá relacionar-se com a lógica de autoridade e de verdade que lhe subjaz, como afirma Magalhães (2006). E esta autoridade advém-lhe da representação (que poderá estar interiorizada), do manual escolar como materialização do programa oficial de uma dada disciplina e como veículo de abordagens didáticas inovadoras, assumindo-se, também, como um instrumento de formação contínua?

Em relação ao uso que os professores fazem do manual, em sala de aula, emerge um perfil de uso flexível, em *função dos documentos* e do *texto de autor* que o manual adotado disponibiliza para os conteúdos programáticos a lecionar e das competências diagnosticadas nos alunos. Emerge um perfil de professor que diz atribuir muita importância às fontes e às páginas de abertura de unidade e de tema (temporalidade, espacialidade e contextualização) e pouca importância à narrativa

dos autores do manual (Escolas Jasmim, Violeta e Girassol) revelando um modelo construtivista de aula, próximo das propostas de aula oficina, e um perfil de professor que diz atribuir muita importância ao texto narrativo de autor (Escolas Margarida e Nenúfar) para trabalhar em sala de aula. As concepções mais tácitas e imediatas que estas duas professoras indiciam assentam em paradigmas mais tradicionais ligados ao modelo de aula expositiva do que talvez aconteça nas aulas em concreto. Na realidade, à medida que a professora da escola Margarida vai avançando nas suas reflexões durante a entrevista, as especificações que apresenta em relação ao que acontece na aula, revelam a emergência de modelos mais próximos do construtivismo do que se poderá, concluir das suas primeiras afirmações. A professora da Escola Margarida, apesar de atribuir *muita* importância ao texto de autor diz que as fontes também são trabalhadas, dependendo do tema usa *mais* ou *menos* os documentos ou *mais* ou *menos* o texto de autor até porque o *manual não tem de dar todas as questões que o professor faz* em sala de aula.

A professora da escola Nenúfar diz atribuir, também, muita importância às questões de interpretação de fontes, à análise do texto narrativo dos autores e à elaboração de sínteses feitas pelos alunos com a ajuda da professora. Esta professora justifica o uso que faz do manual (insistência na leitura prévia do texto narrativo de autor e interpretação com ajuda da professora) com a ausência de *requisitos básicos* por parte dos seus alunos como as capacidades de leitura e de interpretação de um enunciado e o domínio de vocabulário elementar, retirando-lhes autonomia para trabalhar o manual. Estas barreiras comunicacionais entre o manual e os alunos são efetivas e recorrentes e identificados, também, por Carvalho (2010). No caso particular do nosso estudo, os professores associam as barreiras comunicacionais ao fraco nível de literacia dos alunos, e os alunos refugiam-se na dificuldade da linguagem dos textos de autor e das fontes/documentos.

À semelhança dos professores, as concepções mais imediatas dos alunos sobre o uso do manual, deixam emergir uma aprendizagem dentro de um modelo expositivo, de História acabada, para “decorar” e reproduzir no teste de avaliação. Contudo, nas reflexões que vão produzindo ao longo da entrevista, alguns denotam

uma postura mais autônoma e uma preocupação com a análise das fontes, problematizando até, a pertinência de algumas questões e de fontes mais complexas e desafiantes como por exemplo a Marta, a Kátia e o Francisco (Escola Girassol), a Dulce (Escola Jasmim); o Luís e a Lúcia (Escola Margarida), a Rosa (Escola Violeta). Esta atitude mais interventiva na entrevista foi precisamente de alguns alunos que mostraram respostas menos consistente nas tarefas escritas. No caso concreto da educação ateniense, as respostas dos professores e dos alunos sobre o uso que fizeram das experiências de aprendizagem propostas no manual, foram também vagas. Todavia, através das respostas ao longo da entrevista, emergiu um perfil de professor informado sobre os núcleos essenciais das competências históricas a desenvolver nos alunos do ensino secundário, destacando-se a quase unanimidade dada à interpretação de fontes diversas como eixo fundamental na metodologia de ensino-aprendizagem da História. A contextualização histórica, a espacialidade/ temporalidade e a relação passado/ presente são outras das competências históricas referidas por todos os professores.

No caso dos alunos, destaque-se a alusão frequente à utilidade do passado para a compreensão esclarecida do presente e perspetivação do futuro, a propósito do tópico da educação ateniense, denunciando a emergência de um pensamento reflexivo em torno da função social da História.

Através dos comentários ao manual e sugestões aos autores, emerge um modelo de manual escolar que poderá prefigurar o conceito que professores e alunos têm destes recursos educativos e das suas funções e que, no caso dos professores, se aproxima em traços gerais da proposta de Rüsen (2010). Este conceito de um “bom” manual será, para os professores, um manual que tenha uma estruturação clara, uma linguagem clara e adequada a um perfil de aluno “médio”, pertinência das atividades propostas para desenvolver uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado, o presente e perspetivação de futuro, a apresentação de fontes diversificadas e respetivo questionamento, designadamente para trabalhar a multiperspetividade em História, bem como propostas de atividades de pesquisa com recurso às TIC e de articulação curricular.

O modelo de manual escolar prefigurado através dos comentários dos alunos coincide apenas em alguns aspectos com o dos professores: uma estrutura organizativa inteligível para o aluno, clareza da linguagem, a adequação das fontes e do respetivo questionamento (nem muito fácil, nem muito difícil), diversificação de fontes, um maior número de mapas e barras cronológicas do que é habitual nos manuais e a introdução de um glossário e sínteses no final de cada tópico e/ou unidade didática e tema. Destacamos a originalidade de um aluno ao sugerir que os autores de manuais escolares do ensino secundário introduzam fontes originais das épocas em estudo e a respetiva tradução para o português atual.

No uso das fontes pelos alunos na tarefa escrita, que incidiu nas propostas de atividades de interpretação de fontes propostas no manual para o tópico da educação ateniense, identificaram-se vários níveis conceptuais na interpretação de uma só fonte, na interpretação de várias fontes e na síntese inferencial. Nas questões de interpretação de uma só fonte, a maioria das respostas denunciou alguma dificuldade em selecionar as ideias – chave veiculada por uma determinada fonte. O domínio desta competência foi demonstrada por uma minoria dos alunos. Nas questões que exigiam o cruzamento de fontes, mantém-se, nas suas linhas gerais, o padrão identificado nos níveis de uso de uma só fonte. Sublinha-se que nas respostas mais elaboradas, os jovens recorreram à informação do texto de autor do manual adotado para contextualizarem as suas conclusões. Na síntese inferencial, uma percentagem residual de respostas mostra um padrão de síntese fundamentada nas fontes, contextualizada e veiculando uma posição pessoal. Este número de respostas no nível mais elaborado é mais reduzido do que em tarefas anteriores, o que pode ser explicado pela maior complexidade das questões que exigiam a interpretação das mensagens das fontes, mobilização de conhecimentos para contextualização e a competência de argumentação, para além da simples regurgitação.

Estes resultados são convergentes com os de von Borries (2000); Ashby (2008) relativos à tendência que os alunos têm de tratar as fontes históricas como informação e como testemunhas do passado, levando-os a conclusões inválidas. Revelam, também, um cenário longe do desejável, face às expectativas de perfil de aluno competente historicamente, inferido a partir das linhas orientadoras do

programa da disciplina e da matriz do exame nacional de História do ensino secundário.

Estas constatações reforçam a necessidade (recorrentemente afirmada) de os manuais escolares, na sua concepção e uso em sala de aula, privilegiarem o trabalho com fontes integrando os resultados da investigação educacional, em particular da investigação em educação histórica.

Referencias Bibliográficas

- ABRANTES, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Princípios, Medidas e Implicações. Lisboa: ME.
- AFONSO, I. (2011). "Manual escolar: Guia de estudo ou prática de competências?" In M. Cainelli & M. A. Schmidt (Orgs). *Educação Histórica, Teoria e Pesquisa*. Londrina: UEL, pp. 317 – 329.
- AFONSO, I, & BARCA, I. (2012). O manual escolar como recurso em educação histórica: estudo com professores portugueses do ensino secundário. In Schmidt, M. Auxiliadora (org.). *Atas XII Congresso Internacional. Jornadas de Educação Histórica "Consciência Histórica e as novas tecnologias da Informação e da Comunicação"*. Curitiba: UFP, pp. 416.-426.
- APPLE, M. (2002). *Manuais escolares e trabalho docente*. Lisboa: Didática Editora.
- ASHBY, R. (2003). "Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos". In: Barca, I. (Org.). *Atas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Universidade do Minho: CIED, pp.37-47.
- BARCA, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens. Ideias de adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica*. Braga: Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2005). "Educação histórica: uma nova área de investigação". In: Arias Neto, J. M. (Orgs.). *Dez anos de pesquisa em ensino de história*. Londrina: AtritoArt, pp.5 – 25.
- BORRIES, B., KORBER, A., MEYER- Hamm, J. (2006). "Uso reflexivo de los manuales escolares de historia: resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios". In *Enseñaza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación* (n 5, Marzo). Barcelona: Instituto de Cièncias de l'Éducatió de la Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 3 -29.
- CABRITA, I. (1999). "Utilização do manual escolar pelo professor de Matemática. In CASTR, R. V. (org.). *Manuais Escolares: estatuto, funções história*. Braga: Universidade do Minho, pp. 149-160.
- CAINELLI, M. (2009). "Educação histórica: o desafio de ensinar História no ensino fundamental". In Schmidt, M.A; Barca, I. (Orgs.) *Aprender história: perspectivas da*

educação histórica. Universidade Regional do Rio Grande do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul: Editora Unijui, pp.117 -137.

CLAUDINO, S. (2011). “Os Manuais Escolares da 1.^a República à Atualidade. Os Insubmissos”. In Duarte, José B. (org.) *Manuais Escolares: mudança nos discursos e nas práticas. 3.^o Colóquio Internacional Manuais Escolares*. Lisboa: Coleção Ciências da Educação. Edições Universitárias Lusófona.

DEPARTAMENTO DO ENSINO BÁSICO (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais. Lisboa: ME- DEB.

DUARTE, M. C. (1999). *Investigação em ensino das ciências: influências ao nível dos manuais escolares*. Revista Portuguesa de Educação, 12 (2), pp. 227-247.

MAGALHÃES, J. P. (2006). *O Manual Escolar no Quadro da História Cultural: para uma historiografia do manual escolar em Portugal*. In Sífiso. Revista de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

MAGALHÃES, J. P. (2008). “ O manual como fonte historiográfica”. In Costa, Jorge Vale, Felgueiras, M.; Correia, L. Grosso (orgs.). *Manuais escolares da Biblioteca Pública Municipal do Porto. Catálogo da Exposição de Manuais Escolares na BPMP*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto, pp. 11-15.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa de História A - 10.^o, 11.^o e 12.^o ano (2002). Curso Científico Humanístico de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: ME – DES.

Pereira, A. C. & Duarte, M. da C. (1999). O manual escolar como facilitador da construção do conhecimento científico. In Castro, R.V. (org.) *Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Braga: Universidade do Minho, pp. 367- 374.

RÜSEN, Jörn (2001). *Razão Histórica. Teoria da História I: os fundamentos da ciência histórica*. (Tradução Estêvão de Rezende Martins). Brasília: Editora Universidade de Brasília. RÜSEN,, Jörn (2001). *Reconstrução do Passado. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica* (Tradução Asta – Rose Alcaide). Brasília: Editora Universidade de Brasília.

RÜSEN, Jörn (2001). *História Viva. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico*. (Tradução Estêvão de Rezende Martins). Brasília: Editora Universidade de Brasília.

RÜSEN, Jörn (2012). *Aprendizagem Histórica. Fundamentos e paradigmas* (Tradução: Peter Horst Rautmann, Caio da Costa Pereira, Daniel Martineshen & all). Curitiba: W.A. Editores.

SIMÃO, A. C. (2007). *A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário*. Tese de doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

TORMENTA, J. R. (1999). *Os professores e os manuais escolares. Um estudo centrado no uso dos manuais de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Legislação:

Decreto - Lei n.º 436/76, de 28 de junho

Decreto - Lei n.º 713/76, de 7 de outubro

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto - Lei n.º 369 / 90, de 26 de novembro

Decreto - Lei n.º 176 / 96, de 21 de setembro

Decreto - Lei n.º 216 / 2000, de 2 de setembro

Decreto - Lei n.º 6 / 2001, de 18 de janeiro

Lei 7/2001, de 18 de janeiro

Decreto - Lei 74 / 2001, de 28 de fevereiro

Circular n.º 1 / 2004, de 4 de maio

Circular n.º 2 / 2004, de 4 de maio

Lei n.º 47/2006 de 28, de Agosto

Decreto-Lei n.º 26/2007, de 17 de julho

Despacho n.º 29 864/2007, de 27 dezembro

Portaria n.º 1628/2007, de 28 de dezembro

Despacho n.º 22025/2009, de 21 setembro

Despacho n.º 15 295 – A/2010

Manuais escolares:

Pinto, Ana Lúcia; Carvalho, Maria Manuela; Neves, Pedro Almiro (coord.). (2007). *Cadernos de História A. Tempos Espaços e Protagonistas. História A – 10.º Ano*. Porto: Porto Editora.

Couto, Célia Pinto do; Rosas, Maria Antónia Monterroso: (2007). *O Tempo da História*. Porto: Porto Editora.

Veríssimo, Helena; Lagarto, Mariana; Barros, Miguel. (2007). *História em Construção*. Porto: Edições Asa.